

[FENÊTRES] SUR COURS

16^e
UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp

HEBDOMADAIRE N°429
7 NOVEMBRE 2016
ISSN1241-0497

VOIR
GRAND
POUR LES
ENFANTS

Université d'automne

RÉFLEXIONS

& partages

autour de l'école

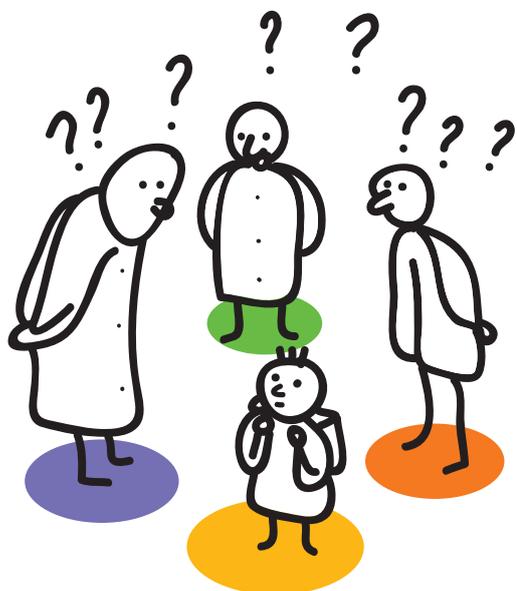
▶ FRANÇOIS JULLIEN
IL N'Y A PAS D'IDENTITÉ CULTURELLE

▶ BENOÎT FALAIZE
CE QU'EST LA LAÏCITÉ

▶ LES 20 ANS DE
RUE DU MONDE



SNUipp-FSU



Requestionner le métier

Pour sa seizième édition, l'université d'automne du SNUipp-FSU s'est de nouveau imposée comme le rendez-vous annuel de la profession et de la recherche, événement majeur pour l'école et les enseignants. Elle a fait le plein comme à chaque fois, 450 participants, pour une trentaine de conférences, en donnant la parole à tous les chercheurs présents à Port Leucate en ce début de vacances d'octobre, *Fenêtres sur cours* s'en fait largement le relais auprès de tous les enseignants du 1^{er} degré. Si l'institution se doit de proposer des formations à tous les enseignants comme le réclame le syndicat, ce dernier n'a toutefois pas l'intention de pallier les carences du ministère. Alors que les inégalités s'installent et s'accroissent, avec l'université d'automne, le SNUipp a pour sa part l'ambition de questionner le métier, de lui redonner du sens pour que les enseignants soient aussi des enseignants engagés, des passeurs qui dans leur classe portent les valeurs de la réussite pour tous les élèves.



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

Directeur de la publication : Sébastien Sihr
 Rédaction : Francis Barbe, Alexis Bisserkine,
 Jacques Cortie, Pierre Davin, Laurence Gaiffe,
 Pierre Magnetto, Régis Metzger, Philippe Miquel,
 Christian Navarro, Francette Popineau,
 Virginie Solunto
 Mise en pages et direction artistique :
 Emmanuelle Roncin et Maria Garrido

Impression : SIEP Bois-le-Roi
 Régie publicité : Mistral Media
 365 rue Vaugirard 75015 Paris
 Tél. : 01 40 02 99 00
 Prix du numéro : 1 euro
 Abonnement : 23 euros
 ISSN 1241 0497 / CPPAP 0420 S 07284
 Adhérent du syndicat de la presse sociale.



7 ► L'ÉTAT de l'école

- 8 Évaluation des enseignants
- 9 Arrêter les APC
- 10 Formation continue
- 11 PPCR
- 12 Temps de travail
- 13 Le travail en équipe
- 14 L'école en chiffres
- 15 Francette Popineau, co-secrétaire générale et porte-parole du SNUipp-FSU
« Des temps forts, de convivialité, de partage autour de l'école »

18 ► APPRENTISSAGES

- 18 Xavier Leroux
Géographie au primaire : habiter les territoires
- 20 Edwige Chirouter
La philosophie à l'école, un jeu d'enfant
- 22 Denis Butlen
Échec et maths, l'équation à résoudre
- 24 Joëlle Gonthier
Les enseignements artistiques ont plus que jamais besoin d'école
- 26 Jean-Pierre Jaffré
Orthographe : une complexité inéluctable ?

29 ► DOSSIER NOUVEAUX PROGRAMMES

- 30 Cycle 2 des apprentissages fondamentaux
- 32 Cycle 3 de consolidation
- 35 André Tricot
La conception des programmes de cycle 2 : quelques idées directrices

37 ► MÉTIER

- 37 Régis Metzger, co-secrétaire général du SNUipp-FSU
« Le protocole PPCR est un progrès mais il ne va pas assez loin »
- 38 Omar Zanna
L'éducation à l'empathie, une arme contre les violences
- 40 Patrick Picard
Éducation prioritaire, donner mieux à ceux qui ont moins
- 42 Jacques Bernardin
Parents à l'école, une relation à établir
- 44 Olivier Maulini
La conceptualisation au cœur du travail scolaire
- 46 Eirick Preirat
Quelle éthique pour l'enseignant
- 48 Frédéric Grimaud
Travail des enseignants, hors la classe le métier

51 ► INTERVIEW

- 51 Benoît Falaize
« Pour la laïcité, l'adhésion plutôt que l'incantation »

56 ► MATERNELLE

- 56 Isabelle Bastide
Penser les espaces de la classe à la maternelle
- 58 Pascale Garnier
Maternelle, attention au départ
- 60 Laurent Ortalda
Petite enfance, les partenaires complémentaires

62 ► DOSSIER UNE MAISON DANS LA RUE DU MONDE

- 64 Alain Serres
« Ne pas prendre les enfants pour des cornichons »
- 66 Raphaële Frier
« La littérature il faut que ça fasse du bien »
- 68 Des livres pour toutes les rues et écoles du monde
- 71 Papa, pourquoi t'as voté Hitler ?

73 ► ENFANT & SOCIÉTÉ

- 73 Christian Navarro, co-secrétaire général du SNUipp-FSU
« L'école est percutée par l'augmentation des inégalités »
- 74 Hélène Romano
Traumatismes et attentats, l'école exposée
- 76 Françoise Lorcerie
Laïcité et islam : des enjeux pédagogiques
- 78 Catherine Jacquet
Vivre ensemble, ça s'apprend
- 80 Violaine Londe
Sommeil : lumière bleue pour nuit blanche
- 82 Philippe Mazereau
Besoins éducatifs particuliers, des ressources nécessaires
- 84 Édith Maruejols
Mixité, à la conquête de l'espace

86 ► DOSSIER ÉCOLE ET PAUVRETÉ

- 89 Chantal Zaouche-Gaudron
Enfants pauvres, pauvres élèves ?

91 ► GRAND ENTRETIEN

- 92 François Jullien
« Il n'y a pas d'identité culturelle »

SE SYNDIQUER ?

UNE VRAÏE BONNE IDÉE.



POUR SON MÉTIER • POUR SOI-MÊME • POUR LES ÉLÈVES

- Parce que le SNUipp-FSU vous a donné une info, un conseil, et que d'autres en auront besoin demain.
- Parce qu'on fait confiance aux représentants du SNUipp-FSU.
- Parce qu'on a envie de pouvoir bien faire son travail.



SE SYNDIQUER

POURQUOI ?

LE SYNDICAT EST-IL EFFICACE ?

Pour se convaincre du contraire, essayez tout seul ! Le syndicalisme, ce n'est pas autre chose qu'une vieille idée, toujours d'actualité : ensemble, on est plus efficace qu'isolé. Ensemble, on fait avancer nos droits, l'École et la société. Par exemple avec l'ISAE, l'action collective ça paye ! Ensemble, on adhère ! La cotisation au SNUipp-FSU, avec la déduction fiscale, c'est le prix d'un café engagé par semaine...



SNUipp - FSU

► <https://adherer.snuipp.fr>

66% de la cotisation sont remboursés sous forme de crédit d'impôt.





INTRO |

L'ÉTAT de l'école

La réussite de tous les élèves comme exigence

Cette année scolaire est marquée par l'entrée en vigueur des nouveaux programmes des cycles 2 et 3. Le syndicat pour qui ces programmes vont dans le bon sens, estime qu'ils sont de qualité inégale et demanderaient des réajustements. Par ailleurs, pour ce qui est de la mise en œuvre, cela repose principalement sur la bonne volonté des enseignants. Comment pourrait-il en être autrement ? Le ministère n'a pas, en effet, mobilisé les moyens nécessaires à leur prise en main. Peu ou pas de formation suivant les circonscriptions, programmes livrés uniquement en version numérique et non en version papier comme ne cesse de le demander le SNUipp, manque d'accompagnement alors que les documents restent parfois assez difficiles à décrypter, illustrent la situation. Une situation qui est d'autant plus difficile que l'école reste confrontée à un manque d'effectifs de professeurs des écoles, notamment pour assurer les remplacements. Si ces dernières

années, le nombre de postes de remplacement a été augmenté, seuls 2 000 sur 3 500 sont effectivement consacrés au remplacement pour maladie ou pour la formation. Les autres moyens ont été attribués à l'allègement en REP+ ou aux décharges de direction pour les petites écoles. Résultat, ça coïncide dans les circonscriptions et les écoles avec une moyenne d'un remplaçant pour 21 classes et des situations disparates selon les départements. Pour le SNUipp, « *Améliorer le remplacement dans le premier degré est avant tout une question de moyens* » et non pas un problème de gestion des ressources humaines, « *il est nécessaire de créer des postes à la hauteur des besoins* ». Pour autant, l'année en cours est aussi marquée par quelques avancées non négligeables pour les enseignants, l'augmentation de l'ISAE, fruit des mobilisations à l'appel du SNUipp-FSU, ainsi que certaines mesures de la mise en œuvre de PPCR visant à améliorer les carrières. Mais des dossiers restent encore en suspens ou

en situation de blocage, celui de la déconnexion de l'évaluation et de la progression dans la carrière, celui de l'insuffisance des RASED, celui du temps de travail avec le devenir de l'APC jugée inefficace et dont le syndicat demande la suppression.

Pour changer l'école, le ministre doit entendre les enseignants, s'appuyer sur les professionnels de l'éducation qu'ils sont, en les considérant comme tels, en leur faisant confiance et en leur donnant les moyens de mieux faire leur métier. C'est le sens de la campagne de rentrée du SNUipp-FSU. Ces enjeux sont essentiels, ils répondent à cette exigence que porte le syndicat d'une école qui œuvre contre les inégalités scolaires, qui promeut l'éducabilité de tous les enfants et la réussite de tous, pour que plus personne ne soit oublié sur le bord du chemin de l'école.

DOSSIER RÉALISÉ PAR FRANCIS BARBE, LAURENT BERNARDI, LAURENCE GAIFFE, PIERRE MAGNETTO, PHILIPPE MIQUEL ET VIRGINIE SOLUNTO



Évaluation des enseignants

Une réforme mais toujours pas de déconnexion avec la carrière

Les discussions autour de l'évaluation des enseignants viennent de se clore au ministère. Les nouvelles modalités entreront en vigueur à la rentrée 2017. Si toutes les demandes du syndicat n'ont pas été entendues, il a obtenu des évolutions, en s'appuyant notamment sur l'enquête menée auprès des enseignants : la prise en compte dans le calcul des promotions de la proportion de femmes, et surtout la disparition du bilan professionnel, dossier qu'il fallait remplir et remettre 15 jours avant l'inspection.

La nouvelle évaluation des enseignants qui entrera en vigueur en septembre 2017 comprend un accompagnement pédagogique et des rendez-vous de carrière. L'accompagnement, à caractère formatif, sera impulsé et coordonné par l'IEN, mené en parallèle des rendez-vous de carrière, et pourra se concevoir de manière collective ou individuelle. Pour le SNUipp-FSU, l'accompagnement ne devra pas interférer avec les rendez-vous de carrière mais ouvrir de véritables perspectives de formation pour tous les enseignants. Cela suppose que le budget de la formation continue soit abondé de manière conséquente.

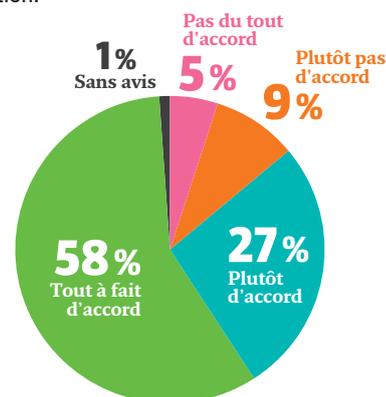
Trois inspections

Il n'y aura plus que trois inspections au 6^e, au 8^e échelon, ainsi que pour l'accès à la hors-classe. En préalable à l'inspection en classe, un guide présentant les attendus de l'évaluation sera remis à l'enseignant. Elle sera suivie d'un entretien. Une grille d'évaluation remplacera la note. En tenant compte de l'appréciation, l'IA-DASEN proposera un avancement accéléré d'échelon pour 30 % des effectifs d'enseignants concernés par les deux premiers rendez-vous. Pour l'accès à la hors-classe, les propositions annuelles de promotion résulteront d'un barème qui prendra en compte à la fois l'appréciation finale du rendez-vous et le nombre d'années de présence de l'enseignant dans les échelons permettant d'ac-

céder à la hors-classe, à partir de 2 ans dans le 9^e échelon de la classe normale. Un troisième grade exceptionnel sera accessible aux personnels exerçant certaines fonctions (Éducation prioritaire, direction, CPC...) depuis au moins huit ans et à d'autres au titre d'un « parcours de carrière exceptionnel ». Ce grade devrait concerner, en 2023, 10 % des effectifs du corps des PE.

Contre l'avancement au mérite

Le SNUipp-FSU exigeait une déconnexion totale entre l'évaluation et le déroulement de carrière et ne l'a pas obtenue. Le syndicat reste opposé à toute forme d'avancement au mérite. Tous les enseignants doivent pouvoir dérouler une carrière complète sur au moins deux grades (classe normale et hors classe). Il faut donc un barème qui soit garant de ce déroulement sur deux grades et une augmentation du flux d'accès à la hors-classe pour le premier degré. Pour le SNUipp, une classe exceptionnelle accessible seulement à certains est inacceptable. Lors des groupes de travail qui se tiendront lors de la phase transitoire, le syndicat interviendra pour qu'aucun personnel ne soit pénalisé, par exemple les futurs retraitables, dont les anciens instituteurs, ou ceux qui ont des retards d'inspection.



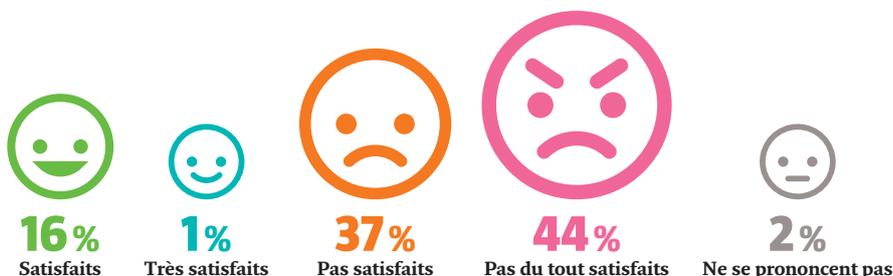
LE RÔLE DE L'INSPECTION

Selon vous, le rôle de l'inspection, c'est avant tout un moyen d'accompagnement et de conseil pédagogiques.

Source : Enquête SNUipp votre avis compte

Le SNUipp-FSU implique la profession

Afin de porter au mieux la parole des enseignants, le SNUipp-FSU les avait consultés en septembre sur leurs attentes. La consultation à laquelle de nombreuses personnes ont répondu a permis aux collègues de dire ce que cette nouvelle évaluation devait être mais surtout ce qu'elle ne devait pas ou plus être. Ce sont ces propositions que le syndicat a portées lors des discussions. Deuxième action collective pour peser sur l'ultime séance de discussion du 13 octobre, l'envoi massif par les enseignants d'un message à la ministre « Des garanties, Madame la ministre ». Toutes les demandes du syndicat n'ont pas été entendues mais ces actions collectives ont permis de peser dans les négociations et d'obtenir des évolutions.



INAPPROPRIÉES ET CHRONOPHAGES

81% des enseignants se déclarent insatisfaits des activités pédagogiques complémentaires (APC) telles qu'elles existent aujourd'hui. Parmi les raisons de cette désaffection quatre se distinguent de manière significative et relativement consensuelle. Pour 86% des enseignants, les APC sont trop fatigantes pour les élèves en difficulté. D'autre part, pour plus de 8 enseignants sur 10, leur gestion représente un surcroît de travail important, et 88% pensent qu'il existe de meilleures solutions pour aider les élèves en difficulté. Enfin, le fait que 72% des enseignants estiment qu'ils ne sont pas suffisamment formés pour ces activités participe sans doute de la réserve exprimée.

Source : Enquête Harris-SNUipp janvier 2016 auprès de 5 555 enseignants

Des textes officiels bien flous

Les activités pédagogiques complémentaires sont nées en 2013 sur les cendres de l'aide personnalisée (AP) créée en 2008 par Xavier Darcos en même temps que la semaine à quatre jours. Fortement contestées à l'époque, car clairement conçues comme une alternative à l'aide spécialisée des RASED décimés, les AP étaient définies comme « *soixante heures consacrées à de l'aide personnalisée ou à des interventions en groupes restreints auprès des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages et au temps d'organisation proportionné correspondant* ». Le décret du 24 janvier 2013, s'il abroge les dispositions relatives à l'AP en instituant les APC dans le cadre de la nouvelle organisation des rythmes scolaires, est beaucoup moins précis lorsqu'il s'agit de définir leur contenu. Il établit néanmoins une rupture avec les AP en indiquant que « *les APC peuvent s'adresser à tous les élèves selon les besoins identifiés par les enseignants* ». C'est une circulaire parue en février 2013 qui fixe leur volume à 36 heures et donne quelques directions en faisant des propositions de contenus selon le niveau – maternelle ou élémentaire. Au final, des prescriptions bien floues et déclinées de façon très diverse sur le terrain qui font des APC un temps mal défini et très difficile à évaluer sur le plan pédagogique.

Arrêter les APC pour se réappropriier du temps

Pour le SNUipp, il faut en finir avec des APC chronophages et qui n'ont pas fait la preuve de leur efficacité. Le syndicat lance la consigne d'arrêt des APC pour rouvrir des négociations sur le temps de travail enseignant.

35 000 engagements. C'est le cap qu'avait fixé le SNUipp-FSU en lançant sa campagne demandant l'arrêt des APC. Pour le syndicat, en effet, il faut ouvrir le débat autour de la réduction du temps de travail dans la profession. Dès la fin août, le syndicat avait choisi d'inviter l'ensemble des personnels du premier degré à s'engager à arrêter les APC. Car comme le dit le slogan : « *les 108 heures, ça déborde !* ». Impossible pour les enseignants d'intégrer dans ce volant l'ensemble des missions qui sont les leurs en dehors du temps d'enseignement : travail en équipe, réunions institutionnelles, relations avec les partenaires, conduite et suivi des projets divers... Tâches auxquelles s'ajoute cette année la mise en œuvre des nouveaux programmes et du livret scolaire unique numérique (LSUN).

Peser sur de nouvelles négociations

Après la réduction des horaires d'APC de 60 à 36 heures, le SNUipp souhaite désormais obtenir la fin de ce temps d'activités pédagogiques supplémentaire discriminant pour les élèves les plus

fragiles et qui n'a pas fait la preuve de son utilité. Comme le montrent des chercheurs comme Roland Goigoux ou Marie Toullec-Théry, c'est au sein de la classe, en travaillant sur le sens des apprentissages, en faisant jouer les relations entre élèves, en variant les dispositifs pédagogiques au besoin avec le concours de maîtres supplémentaires et d'enseignants spécialisés qu'on aide le plus efficacement les élèves en difficulté scolaire. Après 35 000 engagements en un mois, l'action se poursuit pour le SNUipp qui lance sa consigne d'arrêt des APC tout en visant à amplifier encore la mobilisation. Le syndicat invite tous les enseignants des écoles à se réapproprier ce temps pour mieux travailler ensemble et débattre des conditions pour le faire. Il met à leur disposition des argumentaires, une lettre aux parents ainsi que des outils visant à témoigner de la réalité de la quantité de travail effectuée sans les élèves, trop souvent invisible y compris aux yeux de l'administration. Reçu une première fois par la ministre, le SNUipp compte sur le rapport de forces enclenché pour peser sur de nouvelles négociations visant à mieux reconnaître et réduire le temps de travail des professeurs d'école.





Formation continue : paroles, paroles, paroles...

La ministre a beau promettre une relance de la formation des enseignants, avec une coordination Espé – académies, rien ne bouge. Comment peut-il être possible de priver les professionnels d'un accompagnement si nécessaire tout au long de leur carrière ?

Des nouveaux programmes sont désormais en vigueur de la maternelle au collège, et quelle formation ont reçue les professeurs des écoles en cette rentrée 2016 ? Aucune dans la plupart des académies. Qu'il s'agisse de maîtriser la réorganisation de l'étude de la langue en cycle 3 avec l'apparition du « prédicat », l'injonction à apprendre à coder aux élèves, d'enseigner les langues vivantes dès le CP ou d'élaborer les carnets de réussite en maternelle, les demandes du terrain sont unanimes, « *On a besoin de formation* », répètent les enseignants dans les enquêtes conduites auprès d'eux comme celle du SNUipp-FSU à l'occasion du colloque sur le métier en janvier dernier. Face à ces demandes légitimes et récurrentes, l'institution oppose un silence assourdissant. Depuis la disparition de facto du plan académique de formation, les professeurs des écoles ne peuvent attendre de leur institution pour réfléchir sur leurs pratiques, que quelques animations pédagogiques, dans l'année et des séances en solitaire devant leur écran, M@gistère... Plus de l'information discontinue qu'une réelle formation continue. Une aberration pour les équipes, comme pour les chercheurs menant leurs travaux sur le premier degré. En septembre, la ministre a semblé faire

un geste lors de sa conférence de presse de rentrée, annonçant que « *le budget de la formation continue sera porté à 99 millions d'euros en 2017 permettant de renforcer la formation dans le premier degré* ». Mais seule une partie concerne le primaire et depuis cette annonce, rien n'a avancé.

Recueillir les demandes du terrain

Le SNUipp-FSU a obtenu que les écoles en Rep+, elles, bénéficient depuis deux ans de 18 demi-journées de « *pondération* ». Mais leur utilisation, une fois de plus, n'a pas été partout des plus satisfaisantes. Par exemple, des écoles ont fait des demandes d'intervention d'experts comme Eric Debarbieux pour travailler sur le climat scolaire mais elles n'ont obtenu – à l'arraché – que quelques demi-jour-

nées sur les 18, le reste étant consacré à des rencontres quasi-occupationnelles avec des associations locales... Autre revendication de longue date, les maîtres + ont constitué des bouffées d'oxygène quand leur action a été pensée avec les écoles qui ont exprimé leurs besoins. Ici ils permettent aux enseignants des co-interventions et des moments d'observation de leurs propres élèves. Là, ils soutiennent des projets d'écriture ou de mathématiques. Des dispositifs de formation efficaces, faits de recueils des demandes de terrain, d'allers-retours entre observations de pratiques et retours réflexifs, doivent donc être proposés à la profession pour qu'elle puisse questionner le métier et le faire avancer. Comme c'est le cas lors des journées d'informations syndicales, les colloques ou l'université d'automne du SNUipp.

FORMATION INITIALE

Démocratisation, il y a urgence

▶ Cette année encore, 609 postes n'ont pas été pourvus à l'issue du CRPE, concours de recrutement des professeurs des écoles, principalement dans les académies d'Amiens, Créteil et Versailles. Un concours exceptionnel est organisé depuis deux ans à Créteil pour attirer de nouveaux candidats mais à chaque rentrée, les besoins sont toujours là et l'institution recourt dans l'urgence à des listes complémentaires ou, et c'est inacceptable, à des contractuels sans formation. Se pose donc la question de l'attractivité du métier, dans ces secteurs mais aussi dans le reste du pays, en termes de conditions de travail, de salaires et de perspective de mobilité. Le chemin pour parvenir à la titularisation est long, études jusqu'au master 2 puis année à l'Espé, à mi-temps en classe et à mi-temps en cours avant d'obtenir un premier poste à temps plein comme T1. Des solutions pérennes existent pour ouvrir le métier à plus d'étudiants et notamment à ceux d'origine populaire, le SNUipp les a rappelées lors de ses nombreuses adresses au ministère. Il propose ainsi un pré-recrutement d'étudiants dès la L1, assorti de bourses permettant aux jeunes de poursuivre leurs études jusqu'au concours mais également la possibilité de passer le concours en fin de L3 sous condition d'obtention de cette licence, pour suivre ensuite deux années de formation rémunérées et validées par un master.



le calendrier
de mise en œuvre

Juillet 2016

- Revalorisation du point d'indice de 0,6%

Janvier 2017

- Premier relèvement du nombre de points d'indice par échelon, dont une première partie de transformation de l'ISAE en quatre points d'indice.

Février 2017

- Deuxième revalorisation du point d'indice de 0,6%

Septembre 2017

- Mise en place du nouveau déroulement de la carrière. Tous les PE sont reclassés.

Janvier 2018

- Deuxième relèvement du nombre de points d'indice par échelon, dont une seconde partie de transformation de l'ISAE en cinq points d'indice.

Janvier 2019

- Troisième relèvement du nombre de points d'indice par échelon.

Du nouveau sur les carrières

Résultat de plusieurs mois de négociations autour du protocole **Parcours professionnels carrières et rémunérations (PPCR)**, les carrières des enseignants seront progressivement rénovées d'ici à 2020. Point sur l'essentiel des mesures :

Entre 2017 et 2020, les enseignants des écoles verront se mettre en place une série de mesures qui auront des conséquences directes sur le déroulement de leur carrière et se traduiront par un mieux sur leur feuille de paye. Il était temps, même si cette revalorisation salariale ne permettra de combler qu'une partie du retard vis-à-vis de leurs homologues européens. D'abord, une nouvelle architecture de la grille indiciaire qui sera progressivement mise en place, avec une augmentation du nombre de points d'indice sur tous les échelons. À l'avenir, cette revalorisation bénéficiera notamment aux enseignants en fin de carrière. Un gain de 23 points pour les échelons 7 et 9 de la classe normale par exemple, et de 38 points au dernier échelon de la hors classe. Les PE

aujourd'hui en fonction seront tous reclassés sur cette nouvelle grille en septembre 2017, avec des incidences différentes en fonction de l'ancienneté détenue dans leur échelon à cette date. Deuxième mesure, un déroulement de la carrière resserré. Aujourd'hui, on accède au 11^e échelon de la classe normale dans une durée théorique comprise entre 20 et 30 ans, plus pour les instituteurs intégrés par voie de liste d'aptitude. Cette durée sera désormais comprise entre 24 et 26 ans, en fonction de deux moments - les 6^e et 8^e échelon - où une accélération sera possible pour 30% des personnels.

Tous à la hors classe

Troisième disposition : à terme, tous les enseignants des écoles accéderont à la hors classe avant de partir en retraite. Une phase « transitoire » est prévue, au cours de laquelle sera traitée la situation de ceux qui sont aujourd'hui aux derniers échelons de la classe normale et approchent justement de la retraite. Pour eux, le SNUipp-FSU demande une mesure leur garantissant ce passage à la hors classe. Enfin un troisième grade, la classe exceptionnelle, sera réservé à un nombre très réduit d'enseignants exerçant des fonctions particulières ou jugés particulièrement méritants. Une disposition toujours contestée par le syndicat.

ISAE De l'indemnitaire à l'indiciaire

Dans le cadre de la déclinaison du protocole d'accord PPCR aux carrières enseignantes, environ un tiers de l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) se verra progressivement transformé en points d'indice. Quatre points en janvier 2017, cinq en janvier 2018. Une mesure qui répond en partie à la demande du SNUipp-FSU d'intégrer primes et indemnités à la grille indiciaire. En effet, le calcul de la pension de retraite se fait à partir du nombre de points d'indice détenus dans les six mois précédant le départ à la retraite.



Le temps de travail des enseignants n'est plus à prouver, il est à réduire !

Venant du syndicat, du ministère ou encore de l'OCDE, les enquêtes sur le travail enseignant vont toutes dans le même sens et aboutissent à peu près aux mêmes constats. Les enseignants français travaillent beaucoup et bien plus que la moyenne de leurs homologues européens.

Avec plus de 43 heures de travail par semaine en moyenne, les enquêtes sur le travail enseignant vont toutes dans le même sens. Celui d'un temps de travail qui déborde largement du cadre horaire des 24 heures de classe face aux élèves et des 108 heures de temps de réunion, de concertation et d'APC. L'enquête réalisée par le SNUipp-FSU en 2012 auprès de 25 000 enseignants des écoles primaires ou celle réalisée par la DEPP en 2013, établissent un volume de travail des enseignants français bien au-delà du cadre horaire fixé par la loi. Un travail hors la classe, qualifié de travail invisible et qui, comme pour l'ensemble des salariés aujourd'hui, est bien difficile à définir et à répartir finement entre la sphère privée et professionnelle avec une perméabilité de plus en plus importante.

100 heures de plus que la moyenne

Le temps de travail des enseignants de l'école primaire reste également un des plus élevés parmi les pays de l'OCDE. Ce sont 100 heures

de temps d'enseignement supplémentaire au regard de la moyenne européenne qui s'établit autour de 782 heures selon une étude comparative de l'OCDE réalisée en 2013.

Aussi les enseignants français n'ont pas à rougir, bien au contraire. C'est plutôt du côté d'un abaissement du temps de leur travail qu'il faut aujourd'hui chercher à améliorer les conditions d'exercice d'un métier qui connaît toujours des difficultés de recrutement.

Des attentes professionnelles toujours renouvelées

Le métier se complexifie et les exigences sont nombreuses : accompagnement des élèves et des familles, mise à jour continue des connaissances didactiques et pédagogiques, mise en place des nouveaux programmes, des nouvelles modalités d'évaluation ou encore appropriation des parcours éducatifs de tous ordres. On ne peut pas valoriser l'innovation, la transformation des pratiques ou la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers sans reconnaître l'accroissement du temps nécessaire pour le réaliser.

La passion du métier ne suffit pas, a rappelé la campagne de rentrée du SNUipp-FSU, il faut du temps et des moyens.

TRAVAIL DES ENSEIGNANTS les heures invisibles

44

► C'est le nombre d'heures hebdomadaires effectivement travaillées par les enseignants du primaire selon l'étude de 2013 du

ministère lui-même, une donnée confirmant l'enquête du syndicat qui aboutissait à 43 heures un an auparavant. 44 heures qui comprennent les 27 heures de temps de service institutionnel auxquelles s'ajoute en moyenne 1h30 de préparation de classe, 1h30 de rencontre avec les parents, 1h15 de réunions d'équipes et 1h45 de travail informel entre enseignants.



Un travail collectif prioritaire

Le travail collectif ne se décrète pas, pourtant, il est reconnu comme l'une des clés de la réussite de la refondation de l'éducation prioritaire. Le centre Alain Savary met en ligne le compte-rendu d'une formation sur ce thème et les vidéos des conférences proposées. Marc Babet, responsable de l'EP au ministère, dresse les conditions de la bonne réalisation d'un travail collectif. La sociologue Françoise Lantheaume détaille les différentes formes de travail collectif en expliquant les notions de coopération, régulation, coordination, concertation. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>



© MIQUEL/FSC

La direction sur tous les fronts

« Assurer la coordination nécessaire entre les maîtres, animer l'équipe pédagogique », voilà deux des nombreuses responsabilités des directeurs et directrices listées par le « référentiel métier des directeurs d'écoles » paru en décembre 2014. Le texte reconnaît le rôle central du directeur qui se doit « d'animer, impulser, piloter » au sein de l'équipe pédagogique. Mais on est saisi par le nombre de compétences et de connaissances à maîtriser citées en annexe. « Utiliser les compétences individuelles et en organiser la complémentarité », « gérer les tensions », « mobiliser une équipe sur des objectifs partagés » n'en sont que quelques exemples. Si une formation à la prise de fonction des directeurs et directrices d'école a lieu dans la plupart des départements, on peut remarquer que peu de place est faite pour l'instant à une formation réelle au « travail en équipe ».

BO spécial n°7 du 11 décembre 2014

Le travail en équipe

Le travail en équipe reste trop souvent vécu comme une injonction institutionnelle alors que tout concourt dans la société à lui donner une place valorisée à un moment où la multiplication des savoirs, la complexité et le morcellement des tâches montrent les limites du travail solitaire.

Travailler en équipe ! Oui, mais comment ? C'est tout le paradoxe qui existe aujourd'hui au sein des écoles alors que la formation initiale des professeurs et l'apprentissage des gestes professionnels garde pour référence un exercice solitaire de la classe. Aujourd'hui, à l'école primaire, le travail en équipe existe. Un temps institutionnel lui est consacré. Certains objets de travail sont définis, comme le projet d'école, d'autres peuvent avoir une réalité dans certaines écoles, comme les progressions de cycle, d'autres enfin sont du ressort du fonctionnement ordinaire d'une école. Mais pour que cette modalité de travail fasse vraiment équipe il est nécessaire que les écoles reprennent la main et s'émancipent de la seule commande institutionnelle. Les sujets ne manquent pas.

Ça ne s'improvise pas

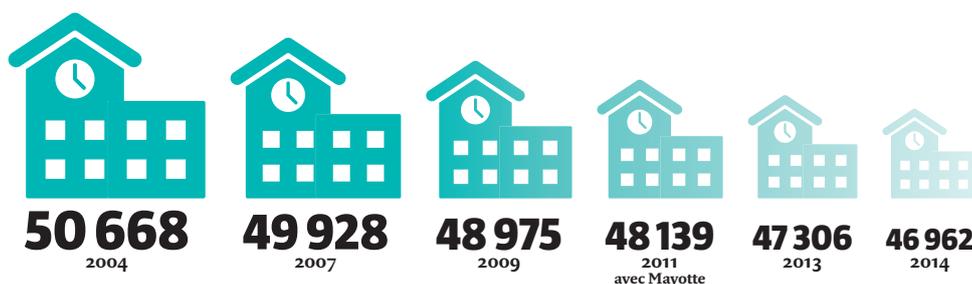
Ainsi, la question de la difficulté scolaire, la prise en compte de l'hétérogénéité reviennent dans toutes les enquêtes menées par le SNUipp-FSU.

Cela ne peut plus rester du ressort exclusif de l'enseignant de la classe et doit au contraire être de la « responsabilité » de l'équipe pédagogique comprenant les enseignants, les personnels spécialisés, mais aussi l'équipe de circonscription que les écoles devraient pouvoir solliciter et au besoin associer.

Le travail collectif impose des relations professionnelles avec tous les adultes de l'école, même ceux avec qui on ne s'entend pas. La formation initiale devrait comprendre un travail sur la distinction entre relations personnelles et relations professionnelles. Car le travail en équipe ne s'improvise pas, il s'expérimente et nécessite des temps de formation spécifiques. Une école transformée avec un fonctionnement plus collectif, sous la responsabilité des équipes, suppose des lieux et des rendez-vous formels, institutionnalisés, ritualisés au service des apprentissages des élèves.

C'est tout le sens de la campagne de rentrée du SNUipp pour obtenir l'ouverture de discussions avec la ministre afin de redéfinir notre temps de travail.

L'école en chiffres



TOUJOURS MOINS D'ÉCOLES...

Depuis 2004, le nombre d'écoles publiques maternelles et élémentaires n'a cessé de diminuer en France, y compris en 2011, année durant laquelle Mayotte est devenue département français. Dans le même temps, le nombre d'écoles dans le privé est resté relativement stable, passant en 10 ans de 5 490 à 5 263.

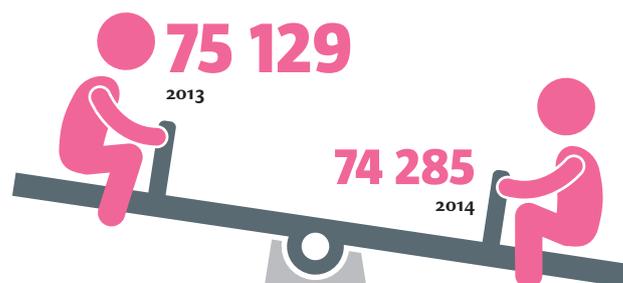
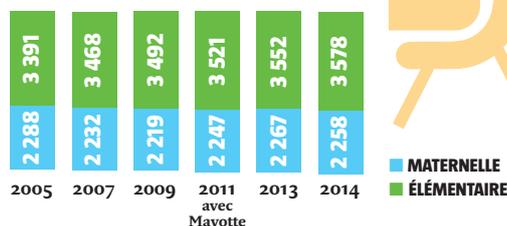
Source : Depp, Repères et références statistiques 2015

... ET PLUS D'ÉLÈVES AU PRIMAIRE

En 2014, les écoles publiques maternelles et élémentaires accueillent plus de 5,8 millions d'élèves, le privé en comptabilisant un peu moins de 1 million.

Source : Depp, Repères et références statistiques 2015

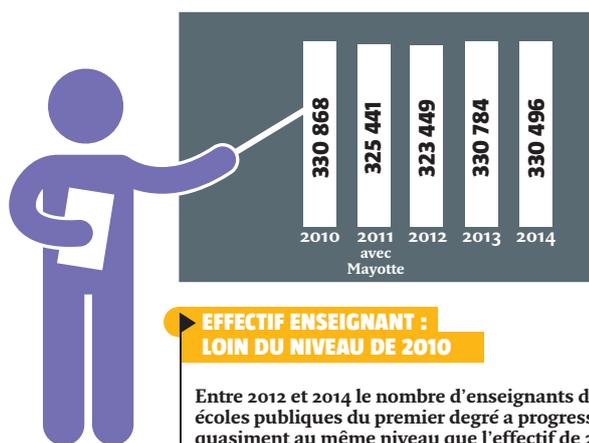
NOMBRE D'ÉLÈVES SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE PUBLIC EN FRANCE EXPRIMÉ EN MILLIERS.



MOINS DE 3 ANS, ÇA BAISSÉ

Malgré les mesures mises en œuvre dans l'éducation prioritaire, le nombre d'enfants scolarisés de moins de 3 ans a diminué entre 2013 et 2014. Le taux de scolarisation des enfants de cette tranche d'âge s'établit en 2014 à 11,8% contre 11,9% l'année précédente. À noter qu'après être passé de 20,3% en 2010 à 17,8% en 2012, le taux de moins de 3 ans scolarisés en EP a progressé jusqu'à atteindre 20,8 en 2014.

Source : Depp, Repères et références statistiques 2015



EFFECTIF ENSEIGNANT : LOIN DU NIVEAU DE 2010

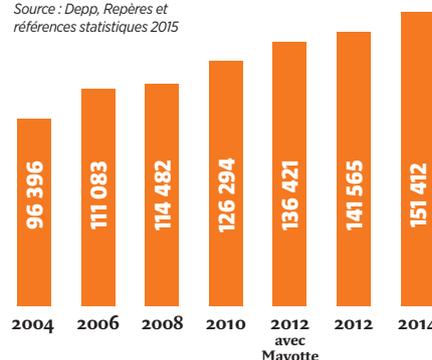
Entre 2012 et 2014 le nombre d'enseignants dans les écoles publiques du premier degré a progressé, revenant quasiment au même niveau que l'effectif de 2010, année de la décennie où l'on compte le plus d'instituteurs et de professeurs des écoles. En 2014, la grande majorité des enseignants sont des femmes (82,6%), leur part étant moins élevée chez les directeurs (74,8%). La moyenne d'âge est de 41,6 ans. À noter que 12% des enseignants travaillent à temps partiel ou incomplet.

Source : Depp, Repères et références statistiques 2015

LA SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP À LA HAUSSE

Ces dix dernières années le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés n'a cessé de progresser au primaire. En 2004, année précédant l'entrée en vigueur de la loi de 2005, l'école en 96 396 enfants en situation de handicap, contre 151 412 en 2014. Sur le total, 103 908 enfants sont scolarisés en classe ordinaire, 47 504 en CLIS. 90% des enfants en situation de handicap scolarisés le sont dans une école publique.

Source : Depp, Repères et références statistiques 2015





© MIRA / ANJA

« Des temps forts, de convivialité, de partage autour de l'école »

FRANCETTE POPINEAU

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

Cette année encore le succès a été au rendez-vous de l'université d'automne. En quoi est-ce important pour le syndicat d'organiser cette manifestation ?

FP. C'est un événement fondateur qui permet aux enseignants présents de retrouver quelque chose de commun qu'on a un peu perdu. Les anciennes écoles normales, qui n'étaient pas parfaites, avaient quand même cette vocation de mettre ensemble des gens qui avaient une culture professionnelle commune, qui pouvaient se retrouver de temps à autre sur des questionnements qu'ils partageaient. Ça s'est délité avec les IUFM, encore plus avec les Espé et avec une formation continue devenue exsangue. C'est l'ambition que nous avons, faire qu'il y ait un groupe professionnel qui puisse à la fois vivre des temps forts mais aussi de convivialité et de partage, autour de l'école, et cette année plus particulièrement autour des grandes questions auxquelles elle est confrontée. Il nous tenait à cœur dans la période trouble que nous traversons que les gens débattent avec les chercheurs autour de principes et de valeurs communs. Transformer l'école, c'est réflé-

« Transformer l'école, c'est réfléchir ensemble aux modifications nécessaires pour bien faire notre métier au service de la réussite de tous nos élèves »

chir ensemble aux modifications nécessaires pour bien faire notre métier au service de la réussite de tous nos élèves.

Quelques mois après la rentrée, quel bilan faites-vous de la mise en œuvre des nouveaux programmes ?

FP. On avait apprécié positivement ceux de la maternelle. Ceux de l'élémentaire sont de qualité inégale. Mais pour autant, quelle déception ! Mettre en œuvre de nouveaux parcours, de nouvelles modalités d'évaluation des élèves, de nouveaux cycles, sans accompagnement, sans aide, sans formation, ça, ce n'est pas possible. Quel dommage, on aurait pu avoir une vraie ambition pour l'école en y associant au plus près ceux qui la font vivre. Non seulement les enseignants n'ont pas eu d'aide, n'ont pas été accompagnés et n'ont pas eu de formation mais en

plus ils n'ont pas eu de version papier. Le SNUipp-FSU l'a réclamée à chaque rencontre avec la ministre, le 7 octobre dernier encore. C'est inadmissible de ne pas fournir aux enseignants leurs outils de travail !

Autre grand dossier en cours de discussion avec le ministère, l'évaluation des enseignants. Où en est-on ?

FP. Nous avons consulté les enseignants sur la réforme proposée par le ministère et un nombre important d'entre eux ont répondu. Cela a permis d'appuyer les demandes du SNUipp et de faire avancer les choses. Nous avons obtenu notamment une prise en compte de l'égalité homme-femme dans l'avancement. De même, l'enquête a confirmé le SNUipp dans le rejet du bilan professionnel à remplir et à remettre à son IEN 15 jours

avant l'inspection, ce qui représentait une charge de travail supplémentaire et pouvait donner lieu à des préjugés de la part de l'inspecteur. Grâce au SNUipp, le bilan professionnel a été abandonné. Les enseignants recevront simplement les attendus avant l'entretien. Les collègues ont fait valoir leurs besoins d'accompagnement, d'aide, de conseil. Ils ne veulent pas être jugés comme ça un jour et puis continuer à travailler comme si de rien n'était. Pour le ministère, la nouvelle évaluation s'appuie sur une ligne d'accompagnement à visée formative, mais pour atteindre ce but, il faut des moyens en formateurs et en formation. Nous aurions souhaité une rupture totale de l'évaluation et du déroulement de carrière. En ce sens cette réforme reste un rendez-vous raté. Car il reste l'existence d'un quota de 30 % d'enseignants jugés « méritants » qui seront retenus pour gagner une année, C'est une mise en concurrence inacceptable. Il n'y a évidemment pas seulement 30 %

« Pour l'école il faut de la constance et de la confiance »





« Nous voulons que soit reconnu tout le travail que peuvent mener les enseignants et qui ne se voit pas. Les enseignants sont loin d'être des fainéants quoi qu'en disent certains. »

de collègues qui sont de bons enseignants. Pour qu'une évaluation ait réellement un caractère formatif, il faut qu'elle soit complètement déconnectée de l'avancement comme cela existe dans d'autres professions de la fonction publique. Ce ne sera pas le cas, ici.

L'ISAE a été revalorisée cette année, êtes vous satisfaite ?

FP. C'est une victoire syndicale, une victoire de tous les collègues. Ça ne s'est pas fait d'un claquement de doigt, il a fallu lutter, le combat syndical a permis de mettre sur le devant de la scène, dans le débat public, la question du salaire des enseignants. Au début, quand nous en parlions, on nous riait un peu au nez. Finalement on sait maintenant que les enseignants du primaire français sont parmi les plus mal payés. Donc les 1 200 euros, ce n'est que justice. Par contre, on a encore 15 000 collègues qui ne la perçoivent pas et pour lesquels nous avons écrit aux différentes organisations syndicales dans le but de mener une action unitaire. Et puis il y a, grâce au PPCR, une partie de cette indemnité qui va être transformée en points d'indice, donc prise en compte pour la retraite. Il y aura aussi une amélioration des grilles indiciaires et le fait que tous les enseignants, avec une carrière complète, accéderont à la hors classe ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui. Ce sont des améliorations notables même s'il nous faut continuer à batailler sur les

mesures transitoires. Ce que nous avons gagné sur les salaires, cette prise de conscience de l'opinion publique, nous espérons le gagner aussi sur la réalité du temps d'enseignement. Nous voulons que soit reconnu tout le travail que peuvent mener les enseignants et qui ne se voit pas. Les enseignants sont loin d'être des fainéants quoi qu'en disent certains.

Selon le récent rapport du Cnesco, 30 ans de politique d'éducation prioritaire se soldent par un échec. Partagez-vous cette analyse ?

FP. Le rapport est moins sévère que ça, par contre l'utilisation médiatique qui en a été faite tirait ce constat. Le Cnesco veut nous alerter sur une école qui ne réduit pas les inégalités de réussite scolaire qui sont fortement corrélées aux inégalités sociales. Le Cnesco nous dit aussi que de nombreuses réformes ont été faites en empilant les dispositifs, en les déconnectant du terrain, sans s'appuyer sur l'avis des personnels et sans en faire d'évaluation. Cela ne marche pas. L'école c'est un temps long, il faut prendre le temps de faire les choses, de se les approprier. On pense au SNUipp que l'allègement de service en REP+, le maître en plus en

« Si tout le monde pense pouvoir avoir un avis sur l'école, tout le monde n'a pas un avis éclairé. »

REP et REP+, sont des outils qui peuvent faire avancer l'école. Le fait de se retrouver ensemble autour d'un objet de travail, en équipe, quand il y a les remplacements, quand on fait confiance aux équipes et qu'on n'est pas dans l'injonction permanente, cela sert la réussite de tous les élèves. Pour l'école il faut de la constance et de la confiance.

Depuis quelques mois l'école a fait l'objet de vives critiques à travers plusieurs livres notamment, comment réagissez-vous ?

FP. C'est assez grave parce que si tout le monde pense pouvoir avoir un avis sur l'école, tout le monde n'a pas un avis éclairé. Il faut sortir des discours simplistes, souvent passésistes, nostalgiques d'une école qui aurait réussi alors qu'on sait que c'était une école qui était discriminante, qui ne permettait même pas à tous d'entrer au collège. Pour

autant, l'école d'aujourd'hui n'est pas exempte de fortes critiques notamment parce qu'elle ne permet pas de réduire les inégalités scolaires. Sans doute nous n'avons pas la formation initiale et continue à la hauteur, sans doute les enseignants n'ont pas la reconnaissance qu'ils devraient avoir, sans doute on ne fait pas assez confiance aux professionnels Bac+5 qui devraient être concepteurs de leur métier, mais surtout, si l'école a un rôle essentiel à jouer, elle ne peut pas le jouer seule. Il faut également des politiques publiques fortes pour réduire les inégalités de santé, de logement, de culture, etc. Et plus globalement une politique économique et sociale qui lutte contre les régressions, le chômage, la précarité.

Sur toutes ces questions-là, nous sommes prêts à participer, à apporter toute notre culture professionnelle et le SNUipp avec la FSU ont des propositions à même de répondre aux enjeux de société qui sont posés aujourd'hui. C'est trop facile d'accuser tantôt les chercheurs, tantôt les enseignants de mal faire leur travail, ça signe une méconnaissance totale de ce qu'est le travail enseignant et un mépris des personnels qui s'engagent au quotidien pour les élèves.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

« C'est trop facile d'accuser tantôt les chercheurs, tantôt les enseignants de mal faire leur travail, ça signe une méconnaissance totale de ce qu'est le travail enseignant. »



© TREVIER/ANAA

Géographie au primaire : habiter les territoires

L'introduction du concept d'«habiter» dans les nouveaux programmes de géographie du primaire bouleverse la façon dont peut être enseignée la discipline. «Habiter» signifie maintenant se loger, travailler, consommer, se déplacer. Autant de pratiques du quotidien qui convoquent une approche par thèmes qu'il convient de cerner à des échelles variées puisque l'être humain organise aujourd'hui sa vie autour de plusieurs lieux.

Du concret et du terrain

Maud Verherve, master de géographie en poche et EMF, enseigne la géographie à ses élèves de CM1 de l'école Paul Bert à Tourcoing en problématisant les situations. « Habiter, c'est comprendre les interactions entre les acteurs et les espaces. Les entrées des nouveaux programmes, c'est des verbes, se déplacer, se loger, travailler...des actions au quotidien. Dans la mise en œuvre des séances, on part du concret », explique-t-elle. La gaufre, c'est du coin, quel bel exemple pour travailler « consommer en France ». Après avoir recueilli les représentations des élèves, la question est simple : « qu'est-ce qu'il a fallu pour que nous puissions manger ces gaufres ? ». « On a reconstitué toute l'organisation logique et spatiale de la fabrication en partant de la boîte et

des matières premières. On a schématisé la chaîne de production, du producteur au fabricant. On a situé la production locale sur une carte... ce qui a permis de travailler la cartographie » continue-t-elle. Comprendre aussi qu'il y a du mondial dans le local. Elle poursuit : « Si l'on problématisé bien, les jeux d'échelles c'est complexe mais pas compliqué. Les élèves ont compris que la crevette grise, pêchée à Boulogne, part en Inde pour être décortiquée avant de revenir dans leurs assiettes ». L'an dernier, pour « se déplacer » elle a préparé un voyage en Grande-Bretagne. Et les réponses aux questions ont construit le savoir. Pourquoi faut-il des papiers alors que nous pour aller en Belgique toute proche nous n'en avons pas besoin ? Les enjeux politiques, Schengen et les frontières de l'Europe deviennent alors des réalités.



© MBR / ANA

« La géographie aide à la compréhension du monde »

XAVIER LEROUX

Xavier Leroux est professeur des écoles à Tourcoing, docteur en géographie, membre associé au laboratoire «Discontinuités» (université d'Artois) et membre de l'association les Clionautes. Il mène diverses activités de formation, de production scientifique et de vulgarisation en faveur de la géographie à l'école primaire. Il est co-auteur des trois ouvrages CE2, CM1, CM2 de la collection «Géographie à Vivre» (ACCES Editions, 2011) et des ouvrages CP, CE1 de la collection «Temps et Espace à Vivre» (ACCES Editions, 2013).

Quelle place pour la géographie dans les nouveaux programmes ?

XL. À première vue, la place de la géographie n'a pas réellement changé par rapport aux autres disciplines. En revanche, elle semble prendre pleinement corps au sein du nouveau socle : langages, méthodes, représentations... des domaines qui constituent son essence même. La modification des cycles est également l'occasion d'un repositionnement : si le CE2 «*perd*» en quelque sorte la géographie en intégrant le cycle 2, il s'enrichit des approches liées à «*l'exploration des organisations du monde*». Dans l'autre sens, le cycle 3 «*gagne*» la 6^e où la discipline fait l'objet d'un enseignement bien circonscrit et où on lui reconnaît peut-être une légitimité plus nette du fait de l'appartenance à l'enseignement secondaire et de l'apport d'un professeur spécialiste, bien que bivalent.

De nouveaux programmes, de nouvelles méthodes ?

XL. Oui et non. Il faudra bien entendu que chacun s'adapte à cette nouvelle entrée sur l'habiter. Ce sera l'occasion de mettre en scène ces «*acteurs*» (dont nous sommes tous) qui organisent et aménagent les territoires mais également de s'essayer à la pros-

« La géographie contribue à la structuration logique de l'esprit. »

pective d'imaginer des scénarios d'avenir pour ces territoires. L'enseignant devra composer avec les échelons proches que convoquera, entre autres, cet habiter. Il sera donc parfois question de se référer à «*son territoire*», ce qui demandera de la personnalisation de documents. Dans un sens, les programmes accompagneront cette invitation au sur-mesure puisque des points méthodologiques évoquent le besoin de «*concevoir, créer et réaliser*». Mais il subsiste évidemment des invariants : la lecture de paysage, l'outillage cartographique, la coloration du développement durable... La vraie révolution sera de recourir à une approche thématique des choses et non de s'en tenir à une vision structurée par échelles cloisonnées. L'analyse a tout à y gagner : étudier les manifestations d'un phénomène à une échelle donnée puis les mettre en regard d'autres manifestations à d'autres échelles permet vraiment de mieux cerner le phénomène en question.

Que proposer en formation ?

XL. Là encore, l'apparition de nouveaux programmes ne signifie pas qu'il faille tout changer. Les disciplines scolaires évoluent au gré des avancées scientifiques et des changements de société mais certaines notions et certains outils sont relativement stabilisés. Rappelons que le professeur des écoles reste un généraliste qui n'a pas que la géographie à traiter. Il faut l'accompagner pour qu'il distingue ce qui est réutilisable de ce qui ne l'est pas. Les pistes à proposer ne manquent pas : faire sortir l'enseignant en formation pour apprendre à lui faire «*lire*» son environnement, former à la démarche multiscale qui prend en compte la pluralité des échelles spatiales, cerner comment décoder les représentations des élèves, apprendre à conceptualiser davantage, à sélectionner les documents dignes d'intérêt... Mais une fois la liste établie, il faudrait dessiner une progressivité à tout ça. Après tout, on cherche continuellement à le faire pour l'élève mais pas pour l'enseignant en formation. L'explication tient hélas aux peu d'heures

dévolues à la formation continue, ce qui ne permet pas de faire autre chose que de survoler.

En définitive, quelles finalités pour la géographie scolaire ?

XL. Pour un bien, il faudrait se départir de cet adjectif encombrant. La géographie enseignée doit faire le lien avec le monde réel. L'enseignant apporte à l'élève, bien entendu, mais l'élève a également sa part de ressources à transmettre à la classe. Déjà acteur, citoyen en construction, il pratique différents lieux. Il y réside, y circule, y travaille et y consomme. Les finalités affichées sont simples et essentielles : la géographie aide à la compréhension du monde, un monde qui change extrêmement vite et elle cherche aussi à structurer un vivre ensemble aujourd'hui bien malmené. Mais au-delà de ces grands enjeux de société, ce sont des objectifs très pratiques que vise la discipline : choisir le meilleur itinéraire, être mieux informé sur les circuits de production et consommation d'un bien, comprendre ce qui fait la spécificité de l'endroit où l'on vit... Enfin, il convient de souligner que la géographie contribue à la structuration logique de l'esprit avec des compétences relatives au raisonnement, à la pose d'hypothèses, à la vérification et à la justification : autant d'atouts qui lui permettent de s'affirmer comme une vraie science qui se donne les moyens de ses ambitions.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

« Recourir à une approche thématique des choses. »





La philosophie à l'école, un jeu d'enfants

Depuis plusieurs années se développent dans les classes les ateliers à visée philosophique. À partir de littérature jeunesse, d'extraits de films, d'affiches, les élèves apprennent à s'exprimer, écouter l'autre, structurer leur pensée et accepter les désaccords. Des pratiques renforcées par les nouveaux programmes mais qui apportent parfois autant de moments magiques que de solitude... Comment s'y prendre pour mener des séances qui fassent progresser les élèves ?

Je pense donc je suis... en maternelle

« **L**a liberté, c'est le loup dans une forêt. Il attrape un lièvre mais décide de le libérer », à 4 ans Walid a épaté camarades et professeur de son école maternelle Georges-Sand à Creil (60). Mais tellement que son maître Johann Biget, ne retrouvant plus par la suite « de telles paroles » chez ses élèves, a eu l'impression de piétiner. « Je ne me sentais plus capable de mener à bien ces ateliers » explique-t-il, ni « à en cerner vraiment les objectifs ». S'agissait-il de séances de langage, de littérature, de réflexion ? Un programme départemental de formation, « Les goûters d'Emile », l'a aidé à reprendre pied. Des animations pédagogiques sont proposées, alternant réunions et interventions en classe. Chez Johann, c'est la philosophe Edwige Chirouter qui mène des séances avec ses mallettes

d'albums ou d'affiches. Et la lumière fut... « L'objectif c'est la construction de la pensée », comprend-il. Par exemple le classique « Petit bonhomme des bois » est revisité. Les échanges portent moins sur la narration que sur le thème, « qu'on n'avait pas forcément repéré avant, comme 'qui est le plus fort ?' » L'ours n'est pas celui qui l'emporte en fait car le petit est futé... Et les élèves aussi qui apprennent à « mobiliser leur réflexion » pour s'exprimer clairement, mieux écouter les autres et entendre leur point de vue. Au terme du débat collectif, certains se sont tus mais n'en ont pas perdu une miette. Arrive alors une phase de dessin, individuelle. Chaque enfant vient expliquer au maître ce qu'il a voulu représenter et Johann enregistre. Puis retranscrit. Et cela donne des traces écrites toutes simples, dans un cahier, qui montrent au fil de l'année la progression de leur réflexion.



« Les hommes ont toujours eu besoin de récits pour expliquer le monde »

EDWIGE CHIROUTER

Edwige Chirouter est maître de conférences en philosophie et sciences de l'éducation à l'université de Nantes (ESPE Le Mans) et titulaire de la chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants ». Ses recherches portent sur la pratique de la philosophie avec les enfants et la littérature jeunesse. Elle anime depuis 15 ans des ateliers à tous les niveaux de l'école, maternelle, élémentaire, enseignement spécialisé, collège et a publié « Ateliers de philosophie en classe à partir d'albums jeunesse » (Hachette, 2016).



© MIRA / ANA

Pourquoi faire de la philosophie à l'école ?

EC. Plusieurs courants existent avec des objectifs différents en France et dans le monde. La première finalité peut être de permettre à l'enfant d'être reconnu dans son statut de petit homme qui se pose des questions universelles et profondes, comme l'amour, la mort... L'autre objectif peut également être d'apprendre à débattre de façon démocratique, avec un président de séance, un gardien du temps, de la parole... Enfin il y a aussi un objectif didactique, c'est-à-dire d'enseigner la philosophie comme discipline scolaire dès le plus jeune âge, d'apprendre à penser de façon critique. Ce qui est pour moi l'objectif principal.

Y a-t-il des différences de pratiques entre la maternelle, l'élémentaire, le spécialisé ?

EC. Je ne vois pas de différence fondamentale. J'expérimente des ateliers à tous les niveaux, pour

demment on s'adapte à l'âge des enfants mais il n'y a pas de façon de faire différente. Il n'y a pas non plus de notions qui seraient propres à la maternelle ou au collège. La question du bonheur ou de la liberté se pose à tous les âges.

Quelle méthodologie conseillez-vous ?

EC. Je ne suis pas du tout dans la bonne façon de faire. J'ai écrit un manuel sur la façon dont on peut utiliser la littérature comme médiation mais c'est une façon de faire, chaque enseignant trouvant le dispositif qui lui convient. On peut partir d'une question, « faut-il toujours dire la vérité ? » ou « qu'est-ce que l'amour ? » et faire réfléchir ensemble les enfants sur le concept. L'enseignant qui anime est le garant de certaines exigences. D'abord une exigence de rigueur : ces débats ne sont pas des bavardages, on va construire des compétences intellectuelles. Il y a aussi une exigence de posture. On n'est pas là dans un fonctionnement vertical avec le professeur qui transmet une réponse dogmatique. Enfin, il y a une exigence de bienveillance pour accueillir la parole de l'enfant.

Partir de contes, de la mythologie, n'est-ce pas éloigné du vécu des élèves ?

EC. Non, la littérature est une médiation culturelle qui permet de mettre une bonne distance réflexive entre l'expérience per-

sonnelle et le concept. Si on est trop près du vécu des élèves, on ne va pas décoller du réel, on risque de rester dans l'affect. L'atelier de philosophie n'est pas dans un conseil d'élèves où l'on va réguler la vie de classe. En philosophie, il faut mettre les questions dans une « bonne distance », ni trop intime, ni trop abstraite. Les hommes ont toujours eu besoin de récits pour expliquer le monde.

Quels supports peuvent utiliser les enseignants ?

EC. Personnellement j'utilise plutôt la littérature de jeunesse contemporaine, comme les livres de Tomi Ungerer ou de Grégoire Solotareff, car justement ils n'ont pas été écrits explicitement pour « faire de la philo ». Il faut les interpréter. Il y a aussi les adaptations des mythes platoniciens comme l'anneau de Gygès sur l'invisibilité, la transgression, j'en ai d'ailleurs fait une fiche Eduscol pour les nouveaux programmes d'EMC. On peut également utiliser des images, des chansons, le cinéma, avec des extraits de films comme « Billy Elliott » sur les stéréotypes garçons / filles ou « Vice versa » sur les émotions. Ces médiations culturelles montrent aussi aux élèves que l'œuvre d'art ne sert pas seulement à nous divertir mais aussi à éclairer notre expérience du monde. Dans les dilemmes moraux comme ceux

d'Antigone, de Yacouba, ils peuvent se demander, « Qu'est-ce que j'aurais fait, moi, si... ». Les jeunes enfants ont une expérience du monde encore limitée. La littérature permet de les ouvrir à d'autres façons de penser.

Vous dites que les ateliers philo facilitent le dialogue interculturel, c'est-à-dire ?

EC. L'atelier philo permet de montrer qu'au-delà de nos différences culturelles ou sociales, on se pose les mêmes questions. On a certes différents points de vue, différentes façons de répondre, mais on découvre et on écoute l'avis de l'autre. Il y a quelque chose d'universel dans le questionnement

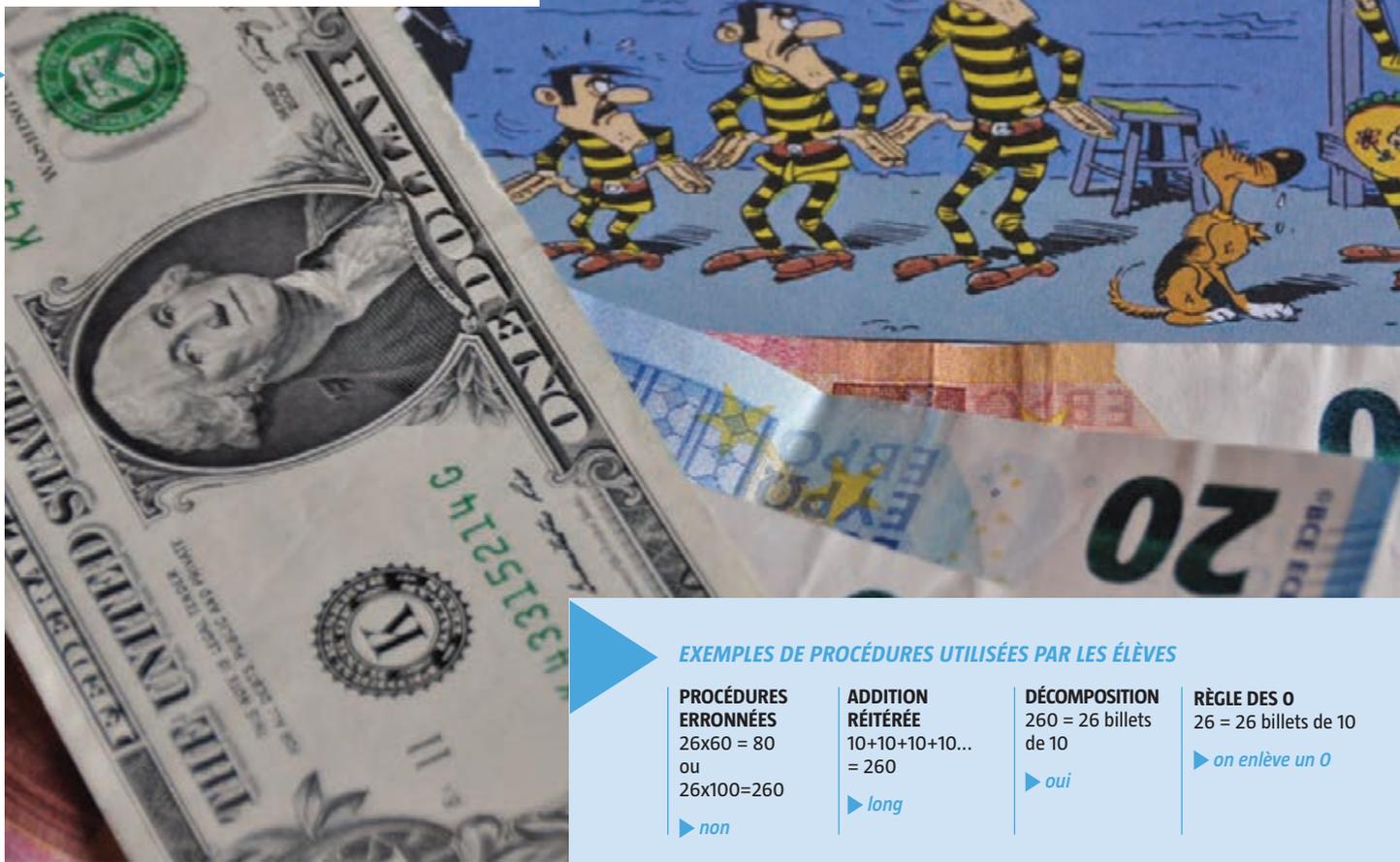
« En philosophie, il faut accepter de dire "peut-être" et "je ne sais pas", c'est une lutte contre le dogmatisme. »

philosophique sur le bonheur, la liberté, l'amour. Et c'est aussi valable à l'intérieur d'une même classe où se côtoient des élèves d'origine et de culture très diverses. Ils arrivent avec des certitudes, des dogmes et se rendent compte que tout le monde ne pense pas comme eux, que sur une question donnée il n'y a pas qu'une seule réponse. En philosophie, il faut accepter de dire « peut-être » et « je ne sais pas ». C'est une lutte contre le dogmatisme. **PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE**

« La littérature est une médiation culturelle qui permet une bonne mise à distance. »

des publics et des âges très divers et la méthodologie est la même : lecture d'un album, discussion collective, dessin et trace écrite car tous les élèves ne voudront pas parler en grand groupe. Évi-





EXEMPLES DE PROCÉDURES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES

**PROCÉDURES
ERRONNÉES**
 $26 \times 60 = 80$
 ou
 $26 \times 100 = 260$
 ▶ non

**ADDITION
RÉITÉRÉE**
 $10 + 10 + 10 + 10 \dots$
 $= 260$
 ▶ long

DÉCOMPOSITION
 $260 = 26$ billets
 de 10
 ▶ oui

RÈGLE DES 0
 $26 = 26$ billets de 10
 ▶ on enlève un 0

Échecs et maths, l'équation à résoudre

En mathématiques, la France vit ce curieux paradoxe d'une élite qui perdure avec toujours des prix Nobel et des médailles Fields décernés à des chercheurs d'un côté et des difficultés d'apprentissage récurrentes de l'autre. 40 % des écoliers sont en difficulté en fin d'école primaire selon l'enquête Cedre de 2014, dont beaucoup issus de milieux défavorisés. Comment allier techniques et construction du sens, comment parvenir aux procédures expertes ?

Cheminer vers les procédures expertes, avec... les Dalton

« Les Dalton ont enlevé le chien de Lucky Luke. Ils demandent une rançon. Averell veut 260 €, Jack 860 €, William 1500 €, Joe 2 000 €. Combien de billets de 10 € chacun aura-t-il ? » Chaque binôme de CE2 lance sa recherche, mais ensuite que faire de ces procédures d'élèves, comment les hiérarchiser pour parvenir à une institutionnalisation des savoirs ? C'est ce qu'analysent depuis plusieurs années le trio de chercheurs Denis Butlen, Monique Charles-Pézarid et Pascale Masselot dans leurs diverses publications. Ils montrent combien les difficultés des élèves, notamment en éducation prioritaire, influent sur les pratiques enseignantes

et nécessitent une formation adaptée pour bien structurer les apprentissages. À travers le problème des Dalton, les universitaires désignent non pas une « norme » mais un bon exemple de conduite de classe. Après vingt minutes de recherche, six grandes procédures ont été trouvées par les élèves. L'enseignant en a choisi trois ou quatre « allant d'une non-compréhension du problème à la procédure la plus experte », la plus économique. (voir ci-dessus) Chaque binôme expose sa démarche, l'enseignante reformule et « peut ainsi transformer les itinéraires particuliers en un itinéraire générique acceptable par tous ». Au fait, 4 620 € pour Rantanplan... n'y aurait-il pas une erreur quelque part ?



« Des situations suffisamment porteuses de sens pour provoquer les apprentissages visés »

DENIS BUTLEN

Denis Butlen est professeur des universités en didactique des mathématiques à l'université de Cergy-Pontoise, ESPE de Versailles et membre du laboratoire André Revuz. Ses recherches portent sur l'enseignement du calcul mental. Il s'intéresse également à l'enseignement des mathématiques aux élèves en difficulté issus de milieux socialement défavorisés et aux pratiques des PE dans cette discipline. Il a participé en 2015 à la conférence de consensus du Cnesco sur l'apprentissage des mathématiques.



© MIRA / ANA

Les résultats Pisa ou Cedre de la France en mathématiques ne sont pas fameux, comment l'expliquez-vous ?

DB. Enseigner les mathématiques peut présenter des difficultés aux enseignants, c'est une des formes de la pensée, avec un langage particulier, des concepts et des situations à aborder. Mais les évaluations internationales nous montrent surtout deux choses. D'une part un accroissement des

« On a minoré la possibilité qu'offrent les disciplines scientifiques de réconcilier les élèves avec l'école en général. »

différences entre bons élèves et élèves en difficulté. En effet, il y a le maintien d'une élite mathématique en France qui se place juste derrière les Etats-Unis en nombre de médailles Fields. Dans le même temps, 40% des écoliers français ne semblent pas maîtriser les connaissances nécessaires en mathématiques à l'entrée au collège. On a sans doute sous-estimé, ces dernières années, l'importance des difficultés que pouvaient rencontrer les élèves en sciences et en mathématiques. Dans le même temps, on a minoré la possibilité qu'offrent ces disciplines de réconcilier les élèves avec l'école en général car en primaire ce ne sont pas les disciplines qui leur font peur ou dans lesquelles ils déclarent avoir du mal.

Quelles difficultés spécifiques y aurait-il en zones défavorisées ?

DB. Il n'y a pas vraiment de difficultés spécifiques mais un cumul de facteurs. Par manque d'expérience ou d'explicitation dans leur milieu, les élèves en difficulté ont du mal à déterminer les enjeux des situations qu'on leur propose. Par exemple, dans le calcul mental de 32×25 qui a l'air complexe mais peut se résoudre facilement par $(32 = 8 \times 4) \times 25$ donc 800, c'est l'exploration des nombres qui se joue et non pas le calcul en soi. Si un élève ne voit pas à quoi cela va lui servir plus tard, il va avoir du mal à le réinvestir. En mathématiques, il y a un côté utilitaire des connaissances à court terme, par exemple on apprend à calculer pour acheter, ce qui peut se comprendre mais à moyen terme cela peut compromettre les apprentissages futurs. D'autre part il y a des difficultés de méthode, pour aller chercher l'information, pour changer de point de vue, arithmétique ou géométrique et une tentation à se réfugier dans des algorithmes, des règles de surface qui permettent de résoudre des exercices mais empêchent de travailler sur le fond.

En quoi cela joue-t-il sur les choix pédagogiques et didactiques des enseignants ?

DB. Dans les classes avec beaucoup d'élèves en difficulté, le pro-

fesseur est très vite sollicité dès qu'il prescrit une tâche plutôt complexe. Les élèves anticipent la difficulté ou butent et demandent de l'aide. L'enseignant n'a pas le choix, il va aider, c'est son travail, mais cette aide doit être suffisamment pertinente pour que l'élève rentre dans l'activité et soit quand même confronté à des situations suffisamment porteuses de sens pour provoquer les apprentissages visés. Si le professeur aide trop, l'élève n'est jamais confronté aux mêmes activités que ses pairs plus à l'aise. Du coup il ne pratique pas les mêmes mathématiques. Il faut rompre ce cercle vicieux pour ne pas arriver à une négociation à la baisse des exigences.

Les nouveaux programmes de mathématiques vous semblent-ils aller dans la bonne direction ?

DB. Oui, avec l'accent sur la construction des nombres, entiers, décimaux, l'étude de leurs décompositions, de leurs recombinaisons, mais aussi la place donnée à la géométrie, ainsi qu'aux différentes formes de calcul : calcul mental, en ligne et calcul posé. Ces programmes mettent aussi l'accent sur la construction dialectique des habiletés calculatoires et du sens des opérations et des nombres, le développement des

« Le côté utilitaire des connaissances mathématiques à court terme peut compromettre les apprentissages futurs. »

capacités de calcul des élèves et la résolution de problèmes. Mais la question des programmes ne règle pas tout, il faut aussi développer la formation des enseignants et des moyens, à maintenir en éducation prioritaire.

Quelle formation est-il souhaitable de proposer ?

DB. À l'école primaire, la formation nécessaire doit porter moins sur les contenus, que les professeurs maîtrisent, que sur les enjeux d'enseignement, sur la médiation à apporter et la capacité à analyser le travail des élèves. Il faut outiller les enseignants afin qu'ils puissent mieux aider les élèves et institutionnaliser les savoirs. C'est-à-dire, sur la base des productions des élèves, apprendre à hiérarchiser leurs méthodes et les amener à prendre conscience des savoirs en jeu, à les décontextualiser, à les généraliser, à mesurer les avantages des procédures les plus expertes, à percevoir ce qu'ils doivent retenir. Ne pas les perdre en introduisant trop vite des notions, ni les laisser s'enfermer dans des procédures primitives.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE





© LA GRANDE LESSIVE

Les enseignements artistiques ont plus que jamais besoin d'école

Les nouveaux programmes invitent à travailler au cycle 2 comme au cycle 3, quatre compétences, « toujours de front, lors de chaque séance » à savoir : expérimenter (matière, support, couleur), mettre en œuvre un projet, analyser sa pratique et celle des autres, être sensible au domaine de l'art... Mais comment mettre en œuvre une pratique pédagogique ? Quels objectifs viser ? L'enseignement artistique n'est pas toujours facile, quand soi-même on ne sent pas l'âme d'un artiste.

Qu'est-ce qu'on va bien pouvoir lessiver ?

Des pincettes à linge en bois, un format A4 et un fil à linge, le cahier des charges de la grande lessive reste des plus simples et permet rapidement de créer l'événement autour du langage graphique, « le premier des langages » comme aime à le rappeler Joëlle Gonthier. Ainsi pour la 4^e année consécutive, les élèves de l'école maternelle Edouard Vaillant à Marseille étendent leurs œuvres au milieu de la cité Clovis Hugues, accompagnés de leurs enseignants et de parents. « C'est une action incontournable de notre école et qui nous permet d'aller au-delà de la simple cohabitation avec les gens du quartier », explique Christiane Beruto, directrice cette école du 3^e arrondissement. « Et ça marche », renchérit Stéphane Qualid enseignant dans l'école, « ça produit

des effets sur les habitants, on a créé une véritable attente ». Cette journée mobilise les parents, les médiateurs de la société HLM mais aussi les bénévoles de l'association de quartier. Une initiative qui a constitué un des éléments d'intégration de Nacira Djellali, jeune maman arrivée récemment dans le quartier. Elle y voit d'ailleurs un moyen d'engager le dialogue avec son fils sur ce qu'il fait à l'école, alors que d'habitude « ils ne nous disent rien de ce qui s'y passe ». Marie Baglieri, « ancienne » du quartier et présidente de l'association des locataires le confirme, « la grande lessive, c'est aussi l'occasion d'engager la rencontre avec les nouveaux arrivants d'une manière des plus chaleureuses ». Même si, avoue-t-elle, « au début, on s'est demandé ce que l'on allait bien pouvoir lessiver ... ».



© MIRA / ANA

« Impossible de faire l'impasse sur ce qui donne sens à notre humanité »

JOËLLE GONTHIER

Joëlle Gonthier est plasticienne, agrégée en arts plastiques et docteure en esthétique. Membre du conseil scientifique de l'AGEEM, elle réalise un travail de médiation au sein de l'équipe du lieu d'exposition parisien Le Jeu de Paume depuis sa réouverture à l'art contemporain. Elle conçoit des dossiers pédagogiques en ligne pour la Bnf. Elle est la créatrice de La Grande Lessive®, initiative qui a lieu dans plus de 80 pays à travers le monde. elle a publié plusieurs DVD à ce sujet : « La Grande Lessive® ». « Et le lendemain c'était de l'art ! »

Pourquoi distinguez-vous éducation et enseignement artistiques ?

JG. L'éducation se fait, à tout moment, hors de l'école et en son sein. Dire par exemple qu'une chose est « bien faite » ou « mal faite », « sale » ou « propre », que c'est « du n'importe quoi ! » ou bien décréter que « cela ne se fait pas ici » ou pas « comme ça », que l'on n'a « pas de temps à perdre avec ça », que cela « ne sert à rien », etc. contribue, dès l'enfance, à modeler notre conception du monde.

Certaines pratiques sont ainsi stigmatisées. De ce fait, ce n'est pas uniquement au moment où

l'on fait de la peinture en classe que se forme une conception de l'art. Une éducation, au jour le jour, parvient souvent à éroder le désir, quand, à l'inverse, l'enseignement artistique bien pensé cherche à l'aviver. Il arrive cependant que l'éducation devienne un soutien quand celle-ci prend la forme d'ateliers de pratiques artistiques, de dispositifs de médiation conçus par des lieux artistiques et culturels et, bien sûr, de rencontres avec les arts initiées par les familles. Mais le terme « éducation » suggère que nombre d'entre elles s'arrêteront à une approche superficielle. Or l'école a vocation à enseigner et un enseignement accompli entre dans le vif du sujet, dans tous les sens du terme.

Comment définir des objectifs et des contenus d'enseignements ?

JG. Quel défi ! L'enseignement fait passer du vécu et du ressenti au pensé, au formulé et au pratiqué avec un regard critique permettant de réitérer – plus tard et en toute conscience – ce qui a été découvert quelques fois par accident. En arts plastiques, il y a ainsi à prendre appui sur d'autres champs de la connaissance et à identifier ce qui est singulier. Par

« On se prépare à l'art sans jamais être assuré d'en anticiper tous les effets. »

exemple, les mots qui servent à penser, dire et écrire, sont parfois nécessaires pour pratiquer les arts plastiques et quelques fois inutiles. La pratique apprend de ce fait à agir autrement, grâce à la diversification de situations qui invitent à interroger autant les personnes que le sujet à étudier. Par conséquent, il y a à entreprendre, sans toujours savoir par avance ce qui se passera dans la mesure où l'art demande d'accueillir ce qui arrive. Si tout était prévisible, pas d'invention, de curiosité et pas d'œuvre ! En fait, on « se prépare » à l'art sans jamais être assuré d'en anticiper tous les effets. Il faut faire avec car même un artiste n'échappe pas à un tel phénomène. Ce qui est certain c'est que le renoncement est à

proscrire. Si l'on ne sait pas, il est possible d'apprendre ! En somme, l'étude concerne aussi les arts plastiques : il existe des objectifs, des contenus, des démarches, des modalités d'évaluation... Afin d'identifier ceux-ci, il est décisif de distinguer un résultat matériel d'une démarche. L'une des pratiques les moins formatrices est ainsi « à la manière de... » car on s'attache à obtenir une apparence, sans être centré sur un cheminement donnant, peu à peu, accès à l'invention de sa propre langue. Or l'enseignement artistique accompagne une telle quête de soi.

Comment le professeur des écoles peut-il se sentir légitime alors qu'il n'est pas spécialiste ?

JG. Le professeur des écoles participe d'un mouvement auquel nul – pas même l'élève – ne peut se dérober. La vie nous oblige tous à intégrer de nouvelles données de tous ordres. Comment également nous soustraire au symbolique : accepter de parler est déjà y entrer ? Pourquoi alors refuser les domaines d'où le langage s'absente : la musique, la danse, les arts plastiques, etc. ? Comment ne pas rêver ? Comment ne pas avoir besoin de se projeter, de raconter, d'exprimer ses émotions, de définir une idée

ou de vivre avec ses semblables ? Le professeur des écoles est légitime parce qu'il a pour mission d'ouvrir au monde. Dès lors, impossible de faire l'impasse sur ce qui donne sens à notre humanité : arts, histoire, philosophie, corps. Il est légitime parce qu'il a intégré l'école en tant qu'enseignant : il sait apprendre et cette capacité lui permet d'affronter l'inédit, le complexe ou l'étranger. Certes, il ne saura pas tout résoudre tout seul au moyen de ses compétences actuelles. Cependant, en tant qu'adulte, il saura poser des repères, trouver de l'aide et énoncer ce qui demande à l'être. C'est déjà beaucoup pour avancer en direction de « quelque chose de l'art ». L'institution a bien sûr sa contribution à apporter à une telle formation initiale et continue, d'autant que les arts sont une pratique sociale et ne cesseront de bouger en offrant le sentiment de n'avoir

« Ce n'est pas uniquement au moment où l'on fait de la peinture en classe que se forme une conception de l'art. »

aucune certitude quant à ce qu'ils sont ! Vous faisiez référence au spécialiste que l'artiste est supposé être, sachez que lui aussi ne cesse d'apprendre et de découvrir. C'est sans doute – entre autres – pour ces motifs qu'il en est un ! **PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI**





ANGLAIS

I take
You take
he takes
we take
you take
they take

FRANÇAIS

je prends
tu prends
il prend
nous prenons
vous prenez
ils prennent

ESPAGNOL

tomo
tomas
toma
tomamos
tomáis
toman

Orthographe : une complexité inéluctable ?

Les nouveaux programmes ont rallumé la polémique autour du changement orthographique. En observateur pointu de la langue française, Jean-Pierre Jaffré rappelle que « le spectre d'une ortographe fonétique, agité parfois par ses opposants les plus farouches, relève du fantasme. » Il explique les raisons historiques et linguistiques pour lesquelles l'orthographe française restera sans doute l'une des plus complexes.

La faute au français

Pourquoi la grammaire écrite du français est-elle plus complexe que celle de l'anglais ou même celle de l'espagnol, langue romane elle aussi ? La variation morphographique des verbes, ici le verbe « prendre », en offre une belle illustration*. En anglais, les formes verbales varient moins qu'en français et l'écart entre oral et écrit est minime. Et, au contraire de l'espagnol où les marques morpho-

logiques des verbes sont toutes phonographiques, les formes verbales du français sont souvent marquées à l'écrit et pas à l'oral. Comme le dit Jean-Pierre Jaffré, « la langue française est certes issue du latin mais, en raison de l'influence germanique, celles des Francs notamment, elle est souvent qualifiée de moins romane des langues romanes ».

*In Français Aujourd'hui, n° 122, «Orthographe: lieu de débats»



© MIRA / ANA

« Nous subissons les effets de notre histoire linguistique »

JEAN-PIERRE JAFFRÉ

Après avoir enseigné en collège, Jean-Pierre Jaffré a été professeur d'école normale et a participé à de nombreuses recherches en didactique de l'orthographe. Il a été chercheur au CNRS pendant plusieurs années. Linguiste de l'écrit, il s'est spécialisé dans l'étude du fonctionnement et de l'acquisition des orthographe et des systèmes d'écriture. Il a récemment publié avec Michel Fayol « L'orthographe » dans la collection « Que sais-je ? » aux Presses universitaires de France (2014).

Toutes les orthographe sont-elles semblables ?

J.P.J. Toutes les orthographe font appel à deux principes structurels similaires. Le premier est imposé par le fonctionnement du cerveau humain. Pour bien fonctionner, une orthographe doit pouvoir compter sur la part d'économie que lui confère en général la phonographie, c'est-à-dire une relation aussi régulière que possible avec des segments phoniques - phonèmes ou syllabes. Mais cette base structurelle est au service d'un second principe, qui constitue la raison d'être de toute orthographe : la représentation du sens linguistique. C'est ce qu'on nomme la sémiographie. De ce point de vue, on peut dire qu'au fond, et sous des formes à chaque fois originales, toutes les orthographe se ressemblent. Cependant, chacune est unique dans la mesure où elle naît et se développe à chaque fois dans un contexte politique et sociohistorique particulier, et aussi à partir d'une langue dont la structure peut varier.

En quoi l'orthographe française est-elle une des plus complexes ?

J.P.J. Cela tient essentiellement à son manque de transparence phonographique. Elle est dite opaque, ce qui signifie que le nombre d'unités graphiques de base - les graphèmes - excède celui des phonèmes. Le rapport est d'environ quatre pour un. Il en découle un degré élevé de polyvalence c'est-à-

dire qu'un même phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes. Cela résulte essentiellement de deux facteurs. Le premier est historique car l'orthographe du français a été inventée par une élite culturelle - clercs, imprimeurs - qui a recouru à des graphies issues

« L'opinion publique perçoit l'orthographe comme une sorte de trésor national. »

du grec et du latin. Une tendance heureusement corrigée, mais en partie seulement, par l'Académie française et ses dictionnaires. Le second tient à une structure linguistique spécifique, influencée par des parlers germaniques. Ceux-ci ont entraîné un déplacement de l'accent tonique et provoqué une usure phonique qui s'est soldée par une importante homophonie. D'où la tentation de créer une graphie pour l'œil, en ajoutant des lettres distinctives. Plusieurs siècles après, nous subissons les effets de cette histoire linguistique, avec notamment une homophonie grammaticale bien plus complexe que celles de l'espagnol ou de l'italien. (voir ci-contre)

Alors pourquoi tant d'opposition aux tentatives de simplification ?

J.P.J. Si la plupart des tentatives de réforme orthographique ont échoué c'est que l'opinion publique perçoit l'orthographe

comme une sorte de trésor national, une attitude qui débute avec la III^e République, quand les enseignants s'emparent de son enseignement. Le conservatisme orthographique trouve en effet ses racines dans l'éducation obligatoire, une tendance aujourd'hui

exacerbée par le développement inouï de la communication écrite, sous diverses formes. L'opposition aux réformes, voire

aux rectifications de 1990 pourtant modérées et pleines de bon sens, tient aussi à la faible culture linguistique qui caractérise les Français, qui confondent en général langue et orthographe. Une même langue peut recourir en effet à des formes graphiques différentes sans être modifiée, ni « défigurée ». L'opposition aux réformes résulte donc d'un cocktail récurrent : des hommes politiques décisionnaires

« C'est un apprentissage long qui, loin de se limiter au primaire, concerne évidemment le collège, et même le lycée. »

qui craignent les diktats culturels de l'opinion publique et restent sourds aux analyses linguistiques qui plaident pour des changements, même modérés.

Comment les enseignants peuvent-ils prendre en compte cette complexité ?

J.P.J. Les réponses se trouvent en partie dans les travaux de recherche menés au cours des années 80 et 90 mais trop peu utilisées à mon goût. L'enseignement de l'orthographe doit faire appel à des approches complémentaires, pratiques et réflexives, mais également à des techniques visuographiques. Le caractère typique de l'orthographe du français, avec ses nombreuses distorsions phonographiques, doit privilégier un travail d'imprégnation graphique, en multipliant les supports - tableaux, affiches - dans le cadre d'ateliers d'écriture. On doit aussi favoriser les opérations métalinguistiques - déplacement, commutation - notamment pour résoudre les problèmes que pose l'homophonie grammaticale. L'apprentissage de l'orthographe passe également par une production

écrite régulière et intensive. Écrire, relire, réviser à l'aide de ressources construites par les jeunes scripteurs eux-mêmes, telles sont à mon sens les conditions sine qua non d'une pédagogie de l'orthographe. En tout état de cause,

c'est un apprentissage long qui, loin de se limiter au primaire, concerne évidemment le collège, et même le lycée. **PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE**





ÉLÉMENTAIRE mon cher ?

Les nouveaux programmes de cycle 2 et de cycle 3 ont fait leur première rentrée scolaire. On aurait pu espérer que le ministère décrète une mobilisation générale pour apporter aux enseignants qui les font vivre, les outils de compréhension et d'appropriation nécessaires. Mais encore une fois ce sera bien souvent en ne comptant que sur eux-mêmes que les enseignants devront mettre en place les changements que l'on attend d'eux. Bien sûr les circonscriptions proposent des animations pédagogiques. Mais entre la mise en place de ces nouveaux programmes, le nouveau livret scolaire unique numérique ou encore la liaison école collège avec l'entrée en fonction du nouveau cycle 3, il y a fort à faire.

Les nouveaux programmes, les enseignants ne peuvent toujours pas les consulter dans une version papier allouée par le ministère. Et pourtant avec 86 pages pour le cycle 2, 130 pages pour le cycle 3, il est fort à parier que peu d'entre eux se soient contentés de l'écran comme médium et ont eu recours à l'imprimante, à leur frais ou à celui de l'école. Imaginerait-on le chef d'orchestre sans ses partitions ?

Ces programmes constituent cependant un progrès comme le SNUipp n'a cessé de le dire. L'apport de la recherche dans les nouveaux textes est indéniable et c'est une bonne chose, mais il existe souvent un décalage entre les travaux des chercheurs et la formation initiale et conti-

nuée reçue par les enseignants.

Parmi les traits caractéristiques de ces nouveaux programmes figure la nécessité de prodiguer un enseignement explicite, de mener de pair compréhension et automatisation, de rentrer dans les apprentissages par les compétences de l'élève. L'interdisciplinarité est encouragée, les textes préconisant le « *croisement entre les enseignements* ». L'allègement des contenus en français et en maths, s'il peut permettre de travailler sur moins de notions mais d'aller plus loin dans leur maîtrise, n'enlève rien à la complexité du travail de l'enseignant. Une complexité accrue dans certaines matières telles les langues vivantes ou l'enseignement artistique où le niveau à atteindre est ambitieux.

Si une plus grande liberté pédagogique est laissée aux enseignants et aux équipes, il leur faudra du temps pour s'approprier les programmes, pour faire une investigation pertinente dans la multitude de documents d'accompagnement mis à leur disposition sur *Eduscol*. Dès lors il faut faire des choix, donner des priorités. Et les équipes ont besoin d'accompagnement pour s'approprier l'esprit de ces programmes et les expérimenter. Elles ont besoin d'être accompagnées et de ne pas être confrontées à une hiérarchie préconisant une application immédiate et rigide. C'est aussi un des enjeux de la mise en œuvre de ces nouveaux programmes : redonner vie à la professionnalité enseignante.

Cycle 2 des apprentissages fondamentaux

Durant ces trois années du CP au CE2, la maîtrise de la langue occupe une place centrale avec toujours 10 heures hebdomadaires. Cet apprentissage prend appui sur tous les champs disciplinaires et se décline en quatre axes ; comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire, comprendre le fonctionnement de la langue par des activités quotidiennes. Dans ce domaine comme en mathématiques ou « questionner le monde », « le sens et l'automatisation se construisent simultanément ».

L'oral au centre

Il est développé dans toutes les situations et fait l'objet de séances spécifiques. Les premiers documents d'accompagnement donnent des indications. Sont encouragés notamment des débats (philo, d'actualité, de conseil). Les compétences à travailler sont toujours celle d'écoute, d'expression et d'échanges mais s'ajoute l'importance d'une distance critique avec l'élaboration de règles, d'observateurs et une exigence grandissante au fil des années : lexicale, structuration du propos, argumentation. Les sujets, proches du quotidien des élèves en CP, doivent s'en éloigner petit à petit.

En lecture, décodage et compréhension vont de pair

L'apprentissage du code phonographique va « des sons vers les lettres et réciproquement » et le travail sur le sens se fait en CP à partir des textes lus par l'enseignant mais aussi de ceux découverts de façon autonome par les élèves. C'est en CE1 et CE2 que s'accroît encore le travail de compréhension, en parallèle avec une maîtrise accrue du code et des entraînements permettant une automatisation de l'identification des mots. Il est prescrit également un entraînement à la lecture à voix haute pour atteindre la fluidité, ainsi que des présentations à autrui.

Des écrits quotidiens

Ce champ d'apprentissage mêle à la fois l'écriture comme geste graphomoteur et l'écriture comme production d'écrits. Pour la première, il s'agit de copier ou retranscrire dans une écriture lisible un texte d'une dizaine de lignes. Pour la seconde, il est recommandé des écrits quotidiens et divers, que ce soit des bilans de séances, la rédaction de questions, des manipulations ou des créations de textes. Le but est d'écrire au terme du cycle « une demi-page cohérente, organisée, ponctuée, pertinente par rapport à la visée et au destinataire ».

Moins de notions mais mieux maîtrisées

Cela semble être l'esprit de l'étude de la langue qui se concentre sur le nom/sujet et le verbe, ainsi que les accords sujet verbe et dans le groupe nominal. Moins de notions mais mieux maîtrisées semble être l'esprit. Les textes réitérent l'ambition de voir ce travail porter ses fruits dans la production de textes, un serpent de mer didactique ! La phrase interrogative n'est plus dans les notions explicitement à l'étude, pourtant présente dans les textes lus ou écrits de ces classes. Plus d'articles non plus, englobés

Étude de la langue en cycle 2

Les classes de mots

- Nom
- Verbe
- Déterminant
- Adjectif
- Pronom sujet

Le groupe nominal

On distingue les phrases

- Affirmative
- Négative

On se familiarise avec

- Le présent
- Le futur
- L'imparfait

+ formation du passé composé

Radical / terminaisons
Infinitif / participe passé

On distingue

- Les familles de mots
- Les synonymes
- La polysémie
- Les registres de la langue

Orthographe

- Mots invariables usuels
- Accord dans le groupe nominal
- Accord sujet verbe



© MIRA / ANSA

dans les déterminants, ni d'identification des compléments. En plus du présent, imparfait et futur des verbes fréquents, les CE travaillent toujours la formation du passé composé.

Des maths réflexives

La résolution de problèmes est au centre de l'activité mathématique. Elle lance les autres domaines et leur donne du sens, numération, calculs, mesure, que ce soit dans l'approche de nouvelles notions ou la consolidation. Les situations-problème peuvent surgir du vécu de la classe ou des autres disciplines, encourager les élèves à se questionner, tâtonner, dans le but de travailler six compétences détaillées : chercher, représenter, raisonner, modéliser, calculer, communiquer. Pour chacune les programmes donnent des exemples d'activités mais les documents d'accompagnement ne traitent pour l'instant que les mesures et le calcul en ligne, considéré comme une étape importante, entre le calcul mental et posé.

Les textes encouragent explicitement ce que les enseignants menaient déjà majoritairement

dans leur classe, c'est-à-dire des traces écrites évolutives, d'abord les recherches et représentations des élèves qui vont se structurer petit à petit avec l'enseignant vers des écrits plus conventionnels, respectant le langage mathématique. On ira du concret vers l'abstrait, poussant les élèves à oraliser leurs démarches, à argumenter. On retrouve aussi le calcul mental quotidien.

- **Les nombres inférieurs à 1 000** sont étudiés en CP, CE1 puis jusqu'à 10 000 en CE2, avec leurs différentes écritures, leur placement sur une demi-droite graduée. Le calcul en ligne et oral est encouragé, en amont du calcul posé. La division, étudiée en cycle 3, sera abordée auparavant sous forme de « situations simples de partage ou de groupement. »

En grandeurs et mesures, le travail sur le sens est central

Les élèves doivent apprendre à distinguer différentes grandeurs, par des comparaisons, et saisir le sens des unités, longueurs, masses, contenances, durées, prix afin de parvenir à estimer des grandeurs.

- **De la géométrie concrète** doit partir de situations concrètes de classe, d'EPS, de sorties. Sont favorisées les manipulations afin d'étudier les placements, les déplacements, les formes à nommer, décrire, tracer. Les concepts fondamentaux sont ceux d'alignement, de distance, d'égalité de longueurs, de parallélisme, de perpendicularité, de symétrie. Les solides à étudier sont explicitement nommés : cône, boule, cylindre, cube, pyramide et pavé.

Langue vivante, oral toute

L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale débute dès le CP, tout à l'oral, pour introduire à petites doses de l'écrit, surtout en CE2. Et cet apprentissage ne s'interdit plus des rapprochements avec le français puisqu'au contraire il permet de réfléchir sur la langue. Mais les objectifs semblent bien ambitieux, « *poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves* ». L'apprentissage s'organise autour de tâches simples : compréhension, reproduction et progressivement production, avec une découverte de quelques aspects culturels.

On questionne le monde

On ne « découvre » plus le monde mais on le « questionne ». La discipline gagne 9 h d'enseignement sur l'année. Que ce soit en sciences ou pour se situer dans le temps ou l'espace, la démarche d'investigation est mise en avant, les élèves devant imaginer, réaliser, s'approprier des outils afin d'adopter « *un comportement responsable* ».

- **En sciences**, on retrouve la démarche scientifique, faite de questionnements, d'observations puis d'expérimentations, dans les domaines du vivant, de la matière et des objets. Le but est de développer la curiosité, l'esprit critique, la rigueur et l'habileté manuelle.

- **Pour se situer dans l'espace et le temps**, on part de l'espace ou le temps vécu, autocentré pour aller vers l'espace ou le temps représenté, décentré, « *géographique et cosmique* »... avec utilisation notamment de cartes numériques. Sont encouragées les observations, manipulations, descriptions, complétées par des récits, des études de documents. Au CE2 commence l'étude de différents milieux géographiques caractéristiques, ainsi que celle du temps long avec la construction de la frise, étude des grandes périodes historiques, avec leurs événements et personnages centraux

Un cycle 3 de consolidation

Le cycle 3 est désormais le cycle de consolidation, à cheval entre l'école et le collège comprenant l'année de 6^e. Un changement qui n'est pas que de surface car à l'empilement des contenus se substitue une consolidation des acquis « afin de les mettre au service des autres apprentissages ». « Stabiliser et affermir pour tous les élèves les apprentissages fondamentaux » sera l'objectif de ces trois ans qui, selon le texte, doivent permettre une adaptation au collège et une entrée progressive dans les disciplines.

Mathématiques : rencontrer les problèmes

« Chercher, modaliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer », ces six compétences mathématiques sont à développer dans trois domaines : celui des nombres et des calculs, celui des grandeurs et mesures et en géométrie. La proportionnalité doit être traitée dans chacun de ces domaines. La résolution de problèmes irrigue l'ensemble du champ mathématique pour « apprendre à chercher » comme pour montrer « comment les notions mathématiques peuvent être des outils pertinents pour résoudre des situations ».

Un travail sera nécessaire pour affiner les repères de progressivité et déterminer ce qui doit être vu à l'école et les apprentissages qui seront réservés au collège.

- Au CM, on aborde **les nombres** jusqu'au milliard. L'étude des fractions et des décimaux commence dès le CM1. L'addition et la soustraction des décimaux se travaille dès le CM1, la multiplication d'un décimal par un entier au CM2. La division euclidienne commence au CM1.
- Côté **grandeurs et mesures**, on aborde au cycle 3 la notion d'aire en la distinguant du périmètre. On découvre également les angles et la mesure des volumes en la liant aux contenances. On résout des problèmes notamment ceux de proportionnalité, et on travaille sur les estimations.
- En **géométrie**, les élèves doivent passer d'une géométrie de la perception à une géométrie instrumentée, puis à partir du CM2 à une géométrie du raisonnement. On fait appel dès le CM1 aux logiciels de géométrie dynamique.



Le français se plie en 4

L'oral, la lecture, l'écriture et l'étude de la langue sont les 4 piliers des programmes de français. Une dizaine d'attendus de fin de cycle, des contenus allégés mais avec des objectifs ambitieux.

- **L'oral** doit prendre sa place dans toutes les disciplines mais aussi au sein de séances spécifiques. La compréhension de l'oral devient un objet d'enseignement à part entière. Ce passage à un apprentissage plus structuré et explicite n'est pas facile et les ressources d'accompagnement proposées par le ministère sur ce thème sont d'ailleurs conséquentes.
- En **lecture** le travail sur la compréhension est essentiel. Là encore un apprentissage structuré

et explicite est prescrit. Le travail sur le code doit se poursuivre « pour les élèves qui en auraient encore besoin ». Lecture, écriture et étude de la langue doivent s'articuler.

- **L'écrit** revient en force. Il ne s'agit plus de produire des rédactions mais d'intégrer l'écriture au service de tous les apprentissages et d'affirmer chez les élèves une posture d'auteur. Ils devront écrire à la main comme au clavier, réécrire pour faire évoluer leur texte et prendre en compte progressivement les normes de l'écrit.
- **L'étude de la langue** se concentre sur les régularités que ce soit en orthographe ou dans l'étude de la morphologie verbale. Elle s'appuie sur la comparaison, la transformation, le tri et le classement. L'acquisition du lexique se fait en contexte et hors contexte.



EN BRÈVES

LITTÉRATURE

7 ouvrages par an

Avoir accès à des œuvres intégrales même si elles ne sont pas lues intégralement, lire plus en quantité mais aussi accroître la culture littéraire des élèves, la littérature reprend une place de choix dans les programmes. Le texte donne des indications précises de corpus et propose de garder une trace des ouvrages lus dans un cahier de littérature. Les listes d'ouvrages recommandés par le ministère dont la dernière mise à jour date de 2013 sont donc toujours d'actualité.
<http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html>

GRAMMAIRE

Nouvelle terminologie

Plus de complément circonstanciel mais un complément de phrase, plus de compléments d'objet mais des compléments de verbes. Plus de groupe verbal mais une phrase composée d'un sujet et d'un prédicat. Il va falloir se familiariser avec une nouvelle terminologie grammaticale (voir l'infographie). On ne parle plus de conjugaison mais de l'observation du fonctionnement du verbe et de sa morphologie. Cela passe par l'analyse des marques de personne et des marques de temps.

LANGUES VIVANTES

Vers le A1

« À la fin de l'école élémentaire, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 du CECRL, c'est-à-dire être capables de communiquer simplement avec un interlocuteur qui parle distinctement. » Un niveau à développer dans les 5 activités langagières répertoriées : écouter et comprendre, lire et comprendre, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer. À cela s'ajoute la découverte des aspects culturels de la langue vivante étrangère ou régionale.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Fortes en thèmes

3 thèmes d'histoire et de géographie pour chacune des années du cycle, c'est la nouveauté de ces programmes. À côté des compétences qui fixent les objectifs d'apprentissages, ces thèmes détaillent assez précisément les contenus à aborder et dessinent de fait une programmation précise. Les documents ressources sont arrivés tardivement en ligne, après la rentrée...

SCIENCES ET TECHNOLOGIE

Bourrées de complexe

« Généraliser et abstraire tout en partant du concret et des représentations des élèves », c'est l'objectif ambitieux de ce domaine d'apprentissage. Complexe car il articule de nombreuses compétences générales à travailler dans 4 thèmes : matière, mouvement, énergie, information ; le vivant ; les matériaux et objets techniques ; la planète Terre et les êtres vivants dans leur environnement. Chacun de ces thèmes a ses attendus de fin de cycle et des compétences spécifiques. Les documents d'accompagnement, de nature très différente, ne tiennent pas toujours compte de la réalité des conditions d'enseignement.

CYCLE 2 ET 3

EPS : une entrée par les compétences

Au cycle 2 comme au cycle 3, quatre champs d'apprentissage sont définis pour développer des compétences aux dimensions motrice, méthodologique et sociale, en s'appuyant sur des APSA diversifiées (activités physiques sportives et artistiques). À l'issue du cycle 3 tous les élèves doivent « avoir atteint un niveau attendu de compétence dans au moins une activité physique par champ d'apprentissage ».

Champs d'apprentissage

- Produire une performance optimale mesurable
- Adapter ses déplacements à des environnements variés
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel

APSA

- Activités athlétiques (courses, sauts, lancers) et natation
- Activités de roue et de glisse, activités nautiques, équitation, parcours d'orientation ou d'escalade, savoir nager
- Danse collective ou de création, activités gymnique, arts du cirque
- Jeux traditionnels, jeux collectifs, jeux pré-sportifs collectifs, jeux de combats, jeux de raquettes

Terminologie grammaticale retenue pour le cycle 3

Les classes de mots

- Nom
- Verbe
- Déterminant
- Adjectif
- Pronom sujet

Le groupe nominal

On distingue les phrases complexes et les phrases simples

dans lesquelles on repère :

- Le sujet
- Le prédicat

Les constituants de la phrase simple

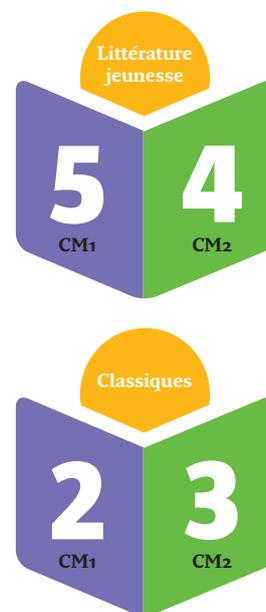
- Le verbe
- Le sujet du verbe
- Le complément de phrase
- Le complément de verbe

Le groupe nominal,
le complément de nom

Pour le verbe, on identifie

- Radical
- Marque de temps
- Marque de personne

NOMBRE D'OUVRAGES À LIRE



HIER,

MALOU

A FAIT DU VÉLO

Complément de phrase - Sujet - Prédicat (Verbe **a fait** + Complément du verbe **du vélo**)



© CODEAU / NABA

Changements de cycles

Le cycle 2 reste celui des apprentissages fondamentaux mais il s'étend désormais sur 3 ans comme le cycle 3, englobant le CP, le CE1 et le CE2. Le but est de mieux répartir les contenus, auparavant très lourds en CE1 et de permettre aux élèves de revoir, d'approfondir des « situations de référence récurrentes », pour leur laisser « le temps d'apprendre ».

Arts plastiques : pratique en cycle 2, un peu abscons en cycle 3

Les 4 compétences travaillées au cycle 2 en arts plastiques le sont aussi au cycle 3 à « travailler toujours de front, lors de chaque séance » : expérimenter (matière, support, couleur), mettre en œuvre un projet, analyser sa pratique et celle des autres, être sensible au domaine de l'art...

Au cycle 2, exit le terme d'arts visuels, ainsi que l'étude de l'histoire des arts en tant que telle, discipline qui sera développée au cycle 3. Le numérique en revanche apparaît explicitement comme support d'activité. Ces programmes restent ambitieux, malgré 9 h de moins sur l'année. Ils privilégient la pratique de l'élève, via la démarche de projet, tout comme la constitution d'une culture artistique et le regard critique. Au cycle 3, on approfondit. Jusqu'à un niveau

de questionnement pointu voire abscons puisqu'il faut aborder « la représentation plastique et les dispositifs de présentation, les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace, la matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre ».

Éducation musicale : la voix au centre

En musique, les 4 compétences travaillées au cycle 2, chanter, écouter, explorer, échanger, s'enrichissent de nouvelles dimensions telles qu'« interpréter, commenter, créer, argumenter ». La voix tient un rôle central, mais aussi le corps. Six à huit chants et autant d'œuvres sont prévus sur le cycle 2, leur nombre n'est pas fixé au cycle 3. Dans ce domaine, les documents d'accompagnement développent bien les notions, sur par exemple la place du corps ou la création sonore avec des exemples d'activités.



ANDRÉ TRICOT

André Tricot est professeur de psychologie à l'Espé de Toulouse. Directeur du laboratoire travail et cognition (CNRS), il conduit ses recherches dans deux domaines, d'une part les apprentissages et leurs difficultés, d'origine pathologique ou non ; de l'autre l'activité de recherche d'information dans les environnements numériques. Il a coordonné le groupe d'élaboration des nouveaux programmes de cycle 2 soumis à la consultation, puis amendés avant qu'ils ne soient rédigés par le Conseil supérieur des programmes en septembre 2015.

« Baisser les exigences serait le pire service que l'on puisse rendre aux élèves. »

Le nouveau cycle 2 comprend désormais le CE2, qu'est-ce que cela change ?

AT. Pour notre groupe de travail, cela a été un aspect vraiment important. On a conçu notre proposition de programmes en partant de la fin. Ce sont des programmes de cycle dont les objectifs sont des objectifs de fin de CE2. Par exemple, dans le domaine central de l'apprentissage de la lecture et de la compréhension, les enfants arrivent très différents en début de CP, ils apprennent à lire à des vitesses différentes au cours du CP, au cours du CE1 et du CE2 pour arriver à des compétences de fin de CE2. On sort de l'idée qu'il faut tel niveau de maîtrise en fin de CP ou tel niveau en fin de CE1 et cela change tout. On a vraiment réfléchi ainsi pour toutes les disciplines. Cela évite aux enseignants de se mettre la pression sur la lecture en fin de CP, tous les enseignants du cycle travaillent ensemble sur des apprentissages des trois ans. Si des enfants ont des progrès lents au début puis rapides ensuite, ou l'inverse, ce n'est pas très important du moment qu'on est à l'intérieur d'un cycle et qu'à terme les objectifs sont atteints.

Vous pensez que cela va être mis en œuvre ?

AT. Oui, on a travaillé sans idéologie ni idées préconçues, on a écouté, écouté, écouté des experts, des enseignants, des formateurs, énormément de monde et ce qui est vraiment ressorti c'est l'incroyable variété de vitesses d'apprentissage des enfants à cet âge-là. Ce serait déraisonnable d'avoir les mêmes objectifs très précis pour tous par année. Cette réflexion de cycle, ce n'est pas une contrainte mais une solution à cette immense diversité.

Que répondez-vous à ceux qui pensent que cela réduit les exigences en CE2 ?

AT. Si quelqu'un n'est pas d'accord avec notre proposition, il peut vérifier ce que les experts que l'on a auditionnés, inspecteurs, formateurs, enseignants, nous ont dit. Tout est public. Nous avons retenu ce qui fait consensus, sur des bases scientifiques et professionnelles, concernant toutes les questions importantes comme l'apprentissage de la lecture ou la construction du nombre. En aucun cas ce ne sont des programmes au rabais. On sait bien que baisser le

niveau d'exigence serait le pire service que l'on puisse rendre aux élèves qu'ils soient performants, moyens ou en difficulté.

Quelles sont les idées directrices de ces nouveaux programmes ?

AT. Tout d'abord cette logique de cycle. Ensuite la maîtrise de la langue avec l'acceptation des immenses différences entre les élèves qui est une des caractéristiques du cycle 2. Une autre idée forte est la fin de la querelle entre compréhension et décodage en lecture. Une fois de plus, tous les experts auditionnés nous ont dit la même chose : à chaque fois que l'on comprend bien, on automatise mieux et à chaque fois qu'on automatise bien, on comprend mieux. Les deux se renforcent l'un l'autre. 99 % des enseignants le savent parfaitement et le font déjà en classe. La querelle est plus politique que pédagogique. Une autre idée directrice est que les élèves du cycle 2 entrent dans l'écrit alors qu'ils sont déjà dans l'oral et que les deux sont en grand décalage. L'objectif primordial reste l'apprentissage de la langue écrite mais avec un oral de mieux en mieux maîtrisé. En mathématiques, auto-

maturation et compréhension sont aussi au service l'une de l'autre. Enfin, il y a une logique cycle 1, cycle 2, cycle 3 qui est de partir du plus près de l'enfant pour petit à petit s'en écarter, que ce soit en sciences, en repérage dans le temps ou dans l'espace.

Plus de 80 pages en cycle 2 et 130 en cycle 3, en ligne, comment se les approprier ?

AT. Notre groupe a rendu un texte de 40 pages, c'est une contrainte que nous avons de produire un texte court avec l'idée qu'il pourrait évoluer ensuite avec des liens hypertextes. Le texte final est un plus long. Je pense que les équipes vont se l'approprier petit à petit car, comme nous les avons élaborés avec des enseignants qui ont critiqué au fur et à mesure, ils n'ont rien laissé passer de déraisonnable. Nous ne voulions pas arriver et régler des comptes, tout défaire ce qui avait été fait auparavant en 2002, en 2008. Après, il me semble qu'une formation doit accompagner les professeurs. En tant que formateur à l'Espé, je ne peux que déplorer le manque de moyens mis dans la formation alors que c'est là que se situent des leviers.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE



© MIRA / NABA

« Le protocole PPCR est un progrès mais il ne va pas assez loin »

RÉGIS METZGER
Co-secrétaire général du SNUipp-FSU

Le protocole PPCR est mis en œuvre au ministère de l'Éducation nationale, est-ce que c'est une victoire syndicale ?

RM. C'est un progrès pour nos collègues, au sens où le SNUipp a toujours dénoncé le déclassement salarial des enseignants du primaire. Depuis 2007, nous avons pris ce dossier à bras le corps, au regard des comparaisons internationales qui montrent que les enseignants français sont moins bien payés que leurs collègues des autres pays de l'OCDE et aussi avec les enseignants du second degré. Avant la création de l'ISAE, il y avait une inégalité de fait alors que les déroulements de carrière sont les mêmes. Nous nous sommes donc emparés de ce dossier et c'est ce qui explique que nous nous sommes impliqués dans les négociations pour rendre effective une carrière complète sur deux grades (classe normale et hors classe).

Vous dites « un progrès », cela veut-il dire que le protocole ne va pas assez loin pour vous ?

RM. Non il ne va pas assez loin. Depuis 2000, nous avons perdu l'équivalent de deux mois de salaire par an. Si l'on compare par rapport à 2010 qui est l'année où le point d'indice a été gelé, on

« L'objectif qu'on s'est fixé c'est de redéfinir le temps de travail. La charge de travail explose, même la DEPP dit que nous en sommes à 44 heures par semaine. »

constate que nous avons perdu 7% de pouvoir d'achat. Le PPCR permet de rattraper en partie cette perte. Mais ce qui mesure réellement le pouvoir d'achat c'est la revalorisation du point d'indice puisque le protocole est, lui, plutôt sur le déroulement de carrière et donc la reconnaissance de l'expérience. Par rapport à cette dévalorisation, on est encore loin du compte, mais pour autant il faut dire que cette nouvelle grille avec des points d'indice supplémentaires va dans le bon sens de la reconnaissance des enseignants du 1^{er} degré.

Vous appelez les enseignants à arrêter les APC, pourquoi cette campagne ?

L'objectif qu'on s'est fixé c'est de redéfinir le temps de travail par rapport à ce que nous disent les enseignants sur leur charge de tra-

vail qui explose. Le moyen choisi est l'arrêt des APC. Aujourd'hui le temps de service est défini en 24 heures d'enseignement devant élève, en une heure d'activités pédagogiques complémentaires, et en deux heures essentiellement consacrées à des réunions de concertation et d'équipe, à des animations pédagogiques. La charge de travail explose, même une direction institutionnelle comme la DEPP dit que nous en sommes à 44 heures par semaine.

Mais pourquoi les APC ?

Pour deux raisons. La première est que pour l'essentiel de ce que les enseignants nous en disent, ce n'est pas satisfaisant en termes de

« Avant la création de l'ISAE, il y avait une inégalité de fait alors que les déroulements de carrière sont les mêmes. »

ce qu'on peut y faire. Elles sont facultatives pour les élèves, elles rallongeraient leur journée de

classe et la lisibilité pour les familles n'est pas toujours évidente en termes d'horaires ou de confusion entre les APC et les TAP. S'il s'agit de remédier à la difficulté scolaire, cela se fait en classe ou avec les enseignants spécialisés des RASED. Les enseignants y voient donc peu d'efficacité. La redéfinition du temps de travail passe par l'arrêt des APC pour imputer ce temps à des tâches qui existent déjà. D'ailleurs cette année avec les nouveaux programmes ou la liaison école-collège, aucun temps n'a été mis à la disposition de la profession pour s'en emparer.

Mais en même temps ça ferait une heure de moins pour les élèves. N'est-ce pas préjudiciable ?

Cela ferait une heure de moins pour certains élèves. De plus, cette heure n'est pas une heure d'enseignement. Dans la redéfinition du travail, l'étape suivante serait d'arriver à une vraie déconnexion entre les horaires enseignants et les horaires élèves, pour maintenir un nombre d'heures aux élèves tout en reconnaissant la charge de travail des enseignants et la nécessité du travail en équipe.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO



L'éducation à l'empathie, une arme contre les violences

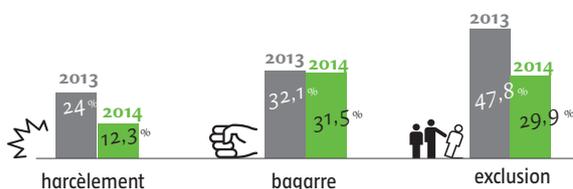
L'empathie, c'est « la capacité de reconnaître en l'autre une autre version possible de soi-même » selon les termes du sociologue Omar Zanna. La compréhension d'autrui permet de percevoir ceux qui nous entourent comme des sujets et non comme des objets que l'on peut maltraiter. Afin de lutter contre les violences scolaires et le harcèlement, des programmes d'éducation à l'empathie sont conduits depuis plusieurs années dans les écoles.

Au Mans, une amélioration du climat scolaire

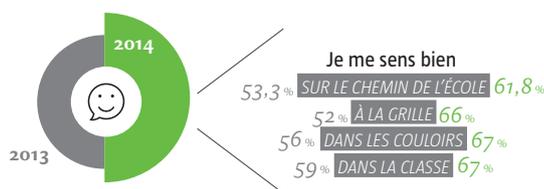
Vingt classes de CM1 puis de CM2 de l'agglomération du Mans, dans le Sarthe, ont suivi des programmes d'éducation à l'empathie, entre juin 2012 et décembre 2014, sous la houlette d'Omar Zanna. Une expérience évaluée par des chercheurs pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) et qui a montré les retombées positives sur le bien-être des élèves, des

enseignants, des parents. Après une formation des professeurs des écoles engagés dans le projet, des séances ont été conduites pendant deux ans dans les classes par les enseignants, des étudiants, des universitaires. Les parents ont également été associés dans des rencontres « goûters ». L'évaluation s'est faite par entretiens individuels, questionnaires, observations de groupes et données chiffrées.

BAISSE DES SITUATIONS DE VIOLENCE ENTRE 2013 ET 2014



UN PLUS GRAND SENTIMENT DE BIEN-ÊTRE



Quelques-uns des résultats de l'évaluation sur 433 élèves interrogés. Données LERFAS (Laboratoire d'études, recherche, formation en action sociale), mars 2015.



© MIRA / ANA

« Apprendre à se poser la question de qui est autrui »

OMAR ZANNA

Omar Zanna, docteur en sociologie et en psychologie, maître de conférences de l'université du Maine (72), est actuellement responsable du laboratoire Violences, Identités, Politiques au Mans. Il intervient régulièrement sur les questions de prévention dans les réseaux de l'Éducation nationale, de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et de l'animation des politiques de la ville, ainsi que sur les programmes d'éducation à l'empathie notamment en milieu scolaire. En 2015 il a publié « Apprendre à vivre ensemble en classe » (Dunod), « Le corps dans la relations aux autres », (PUR) et coordonné « Corps et climats scolaire » (Revue EPS)

La loi de refondation de 2013 prône une école bienveillante. Comment cela se concrétise dans les programmes ?

OZ. Il y a une vraie avancée dans les programmes, on considère désormais que l'école n'est pas simplement un lieu de connaissances mais également un lieu de savoir-être. Longtemps l'école a fait fi des émotions et du corps donc, sinon pour le redresser, le contrôler. Si les pédagogies alternatives comme Freinet ont voulu donner une place à l'expression des élèves, notamment corporelle, ce n'est pas un hasard. Les nouveaux programmes - l'EMC notamment - appréhendent davantage les élèves de manière globale considérant que l'enfant vient tout entier à l'école. Avant ces textes on pouvait entendre « Oui c'est bien l'éducation à l'empathie mais où est-ce que je place ça dans les programmes ? » Avec les nouveaux programmes, il y a comme une autorisation à le faire.

Pourquoi enseigner l'empathie à l'école ?

OZ. Dans la mesure où elle concerne tous les enfants, l'école représente un espace privilégié d'éducation à l'empathie. L'introduction d'une éducation à l'empathie, dès l'école, vient judicieusement renforcer les apprentissages disciplinaires et les compétences à maîtriser définis dans les programmes. Si l'on accepte l'idée que l'apprentissage est basé sur les émotions empathiques, alors un programme sco-

laire favorisant le développement de ce que l'on pourrait appeler l'« intelligence émotionnelle », et

« L'autre devient alors une version possible de soi à respecter comme soi. »

donc de l'empathie, représente un support efficient. Efficient parce qu'il ferait en sorte que les enfants d'aujourd'hui deviennent des citoyens de demain aussi responsables que solidaires. Aussi, au sein d'une école de plus en plus multiethnique, cette disposition, comme occasion d'une écoute active, peut devenir une précieuse compagne pour des enseignants confrontés au quotidien à des classes dont les élèves composent au regard de leurs origines, sociales et culturelles, une mosaïque de perceptions et d'actions. En adoptant la perspective d'autrui, l'empathie permet également de réduire les risques de positions extrêmes qui ne posent jamais la question de qui est autrui.

Et lutter contre le harcèlement ?

OZ. Oui. Le harcèlement selon la définition qu'en donne Eric Debarbieux, ce sont des micro-violences répétées. Quand quelqu'un est malmené, on peut penser qu'il n'est pas appréhendé comme un autre soi-même possible. Si on met en place des jeux

comme les « Les Mousquetaires » ou « À la lisière de la frontière », chaque élève prend la place de l'autre à un moment dans le jeu. Chacun vit ce que l'autre vit. Ce faisant, les émotions générées par la mise en jeu des corps notamment, permettent d'éduquer au sens de l'autre. L'autre devient alors une version possible de soi, à respecter comme soi.

Quels outils sont à disposition pour les enseignants ?

OZ. Il n'y a pas besoin de matériel spécifique, il faut partir de ce qu'on a déjà. Par exemple des grandes reproductions de tableaux de maîtres que l'on trouve dans les classes. On annonce : « Aujourd'hui, on va au musée, vous allez faire la visite dans le sens que vous voulez ! Quand vous aurez fait le tour, vous vous mettrez devant le tableau qui vous parle le plus ». Au bout d'une quinzaine de minutes, des petits

« Un apprentissage réalisé sur fond d'émotion donne de la saillance aux situations éducatives »

groupes de trois à cinq se forment devant certains tableaux. Ensuite une nouvelle consigne est proposée : « Vous allez maintenant obser-

ver le tableau que vous avez en face de vous et essayer de le reproduire avec vos corps ». Généralement et sans attendre, un élève prend la main et place ses camarades à partir de sa lecture du tableau. Quand les élèves considèrent avoir terminé, il leur est demandé de se rappeler les positions incarnées. Mettre ainsi son corps à disposition d'autrui, c'est déposer chez lui une confiance nécessaire pour laisser libre cours à ses émotions en présence d'autrui. Le sculpteur, de son côté, prend conscience qu'il manipule une pâte humaine avec laquelle il compose et, par empathie, vibre à l'unisson. Ce type d'enseignement où se cultive l'empathie fait écho aux objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture signifiant l'intérêt d'enseigner aux élèves la possibilité de comprendre, de se comprendre et de s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps. Tout cela suppose de développer des aptitudes à pouvoir se lier et à se re-connaître qui s'acquiescent dans l'expérience concrète des relations avec autrui. Précisons également qu'un apprentissage réalisé sur fond d'émotion donne de la saillance aux situations éducatives. Ce faisant, la mémoire trouve plus facilement à s'y accrocher et rend ainsi plus pérennes les apprentissages.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE





© PVI

Éducation prioritaire : donner mieux à ceux qui ont moins

Généralisée en septembre 2015, la refondation de l'éducation prioritaire a modifié la donne dans les écoles ciblées en créant des nouveaux dispositifs comme le « *plus de maîtres que de classes* » et en dégageant un temps institutionnel destiné à la formation et au travail d'équipe. Patrick Picard analyse les premiers effets observables, notamment sur le travail enseignant, et dégage les pistes à explorer et les conditions nécessaires pour avancer vers la réussite de tous les élèves.

Un travail inter-métier qui s'invente

Le centre Alain Savary a mené un travail exploratoire avec l'équipe de pilotage d'un REP+ dans son année 1 de la mise en place de la refondation de l'éducation prioritaire. L'objectif était d'observer l'impact des prescriptions sur l'organisation du travail des différents acteurs (IEN, principal, IA-IPR référent, coordonnateur, conseiller pédagogique (CPC), directeur). Le groupe avait à travailler sur la mise en place de formations. En ce qui concerne le 1^{er} degré, le travail de conception des formations a été divisé : mission a été donnée au coordonnateur de réseau de définir les besoins de formation avec les équipes, charge au formateur éducation prioritaire (FEP) de concevoir la formation qui allait avec. Mais au fil des semaines, le découpage qui s'est mis en place n'a pas satisfait les protagonistes : le coordonnateur remplissait des fiches de demande de

formation et le tableau des remplaçants, alors que le formateur REP devait traduire ces fiches sans connaître le réel des pratiques dans les classes. Et le conseiller pédagogique qui travaillait au quotidien avec les équipes n'était pas intégré aux formations du réseau... Pour répondre à leurs insatisfactions professionnelles, ils ont donc inventé un collectif de formation réunissant coordonnateur, FEP et CPC, pour ensemble travailler à la conception de la formation. La mise en œuvre est cependant restée à la charge du seul formateur EP. En étant eux-mêmes accompagnés à décortiquer cet ordinaire du travail, les membres du comité de pilotage du réseau ont mieux compris que ce travail de conception devait être pensé collectivement. Pour le centre Alain Savary, il est nécessaire de prendre en compte ces nouveaux collectifs de travail et de les accompagner.



© MIRA / ANA

« Donner plus sans aider à trouver les clés ne suffit pas »

PATRICK PICARD

Patrick Picard est responsable du Centre Alain Savary, à l'Institut français de l'éducation, qui travaille sur l'éducation prioritaire, la formation continue des enseignants, la plateforme Neopass@ction, la collaboration entre les métiers, « Plus de maîtres que de classes », les relations écoles-famille, les obstacles à l'apprentissage.

Plus de maîtres, allègement de services... Comment les équipes enseignantes se sont-elles emparées de ces nouveaux dispositifs contenus dans la refondation de l'EP ?

PP. Pour le comprendre, il faut s'intéresser à la fois à l'échelon de la classe, de l'école ou du réseau, mais aussi à l'échelon du pilotage. Dans l'exemple du dispositif PMQC, la mise en œuvre réelle dépend de la manière dont les équipes sont, ou non, à l'initiative du projet, mais aussi de l'accompagnement proposé à l'échelle départementale ou académique et de la formation des formateurs. Quand ces conditions sont là, les transformations peuvent être rapides. Pour l'organisation des temps dégagés en REP+, les choix des pilotes faits sur les modalités de remplacement et sur l'accompagnement du temps de travail en équipe sont déterminants pour que les équipes trouvent des cohérences.

Comment rendre le travail en équipe efficace pour améliorer la réussite des élèves ?

PP. L'efficacité du travail en équipe repose d'abord sur la définition collective de l'objet commun qui fait problème : à quoi sert le travail en équipe, si ce n'est de permettre de faire à plusieurs ce que l'on n'arrive pas à faire tout seul ? Les travaux du comité national de suivi

ont montré que c'est à partir de l'observation précise des difficultés des élèves que l'école va pouvoir mettre en place des situations d'enseignement dans lesquelles le travail du M+ prend sa place pour favoriser les apprentissages des élèves. Cette idée d'un objet commun à regarder ensemble vaut à tous les échelons. Le référentiel de l'éducation prioritaire donne le

« À quoi sert le travail en équipe, si ce n'est de permettre de faire à plusieurs ce que l'on n'arrive pas à faire tout seul ? »

cadre des réflexions à mener, mais l'efficacité de sa mise en œuvre dépend de la priorité donnée au partage par tous les acteurs.

Vous en appelez à une nouvelle coopération inter-métiers. Pouvez-vous expliciter ?

PP. Les réseaux voient évoluer des métiers et des missions qui réinterrogent les formes de travail. Le pilotage se fait à trois : IEN, chef d'établissement et IA-IPR et s'élargit à un coordonnateur, un principal adjoint, un conseiller pédagogique, des directeurs. Ajoutez à cela le conseil école-collège, les programmes par cycle, les formations sur site, toutes ces prescriptions se heurtent à des difficultés de travail multiples. Ces

collaborations questionnent les périmètres et l'action de chacun. Pour cela, il faut des espaces pour en discuter, pour prendre au sérieux les questions que cela pose à chacun, pilotes compris.

« Donner plus à ceux qui ont moins »... On voit la traduction en termes de moyens mais quelle est-elle sur le plan pédagogique ?

PP. « Donner plus » sans aider à « trouver les clés » ne suffit pas. Pour cela, il faut comprendre quels sont les obstacles auxquels sont confrontés les élèves de l'éducation prioritaire. Les savoirs de la recherche sont multiples et parfois contradictoires. On doit donner aux équipes les moyens de les traduire, pas leur demander de les appliquer comme un bréviaire. Malentendus socio-cognitifs, obstacles épistémologiques et didactiques, explicitation du pourquoi et du comment des tâches données aux élèves, travail sur la compréhension, la catégorisation, la numération demandent des outils concrets, mais aussi des va-et-vient entre formation et retours d'expérience pour mesurer les progrès réalisés. C'est une invitation à focaliser la formation et l'accompagnement sur l'ordinaire de la classe. Encore faut-il y être accompagné pour construire des clés de lecture partagées des difficultés des élèves. Former à « l'école bienveillante » sans réfléchir à l'accessibilité des savoirs scolaire peut être contre productif.

Comment analysez-vous le constat très sévère réalisé par le CNESCO sur le fonctionnement et les résultats de l'EP ?

PP. Il faut faire une différence entre le rapport et ce qui est sorti médiatiquement. Sur le fond du rapport, le fait que la société française et son école sont inégalitaires, au sens où elles ne sont pas capables de défaire le lien entre inégalités sociales et inégalités scolaires est-il vraiment un scoop ? Mais, aucun journal n'a titré « pourquoi la France n'investit pas assez pour faire réussir les enfants de pauvres à l'école ? ». L'élément retenu a été « l'éducation prioritaire aggrave les écarts ». Et c'est un argument qui fait mal. Parce qu'il ne tient pas compte de la diversité des réalités sur le terrain. Parce que les évolutions à l'œuvre aujourd'hui, les premières avancées de la refondation de l'EP sont faiblement prises en compte dans le rapport. Les enseignants n'ont pas le loisir d'attendre les lendemains qui chantent d'une mixité assurée partout. La démarche engagée par les six priorités systémiques du référentiel n'est pas la perpétuation de ce qui ne marche pas. Il a justement été constitué à partir d'une analyse exigeante de trente ans de pilotage instable de l'EP. La plupart des éléments pointés par le CNESCO ont déjà été identifiés dans le rapport de la Modernisation de l'Action Publique (MAP) qui a été la matrice du référentiel de l'EP... **PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL**





Parents à l'école, une relation à établir

La relation des parents à l'école est rarement jugée satisfaisante, allant de la présence excessive à la distance prudente, relation parfois marquée par des conflits. Or, la scolarité a tout à gagner de relations apaisées et confiantes. Il s'agit de mieux comprendre les attentes des parents, notamment des milieux populaires, pour nouer d'autres relations avec eux et modifier les pratiques de l'école.

Jarville : le sens et les attentes de l'école et des familles

« **O**n a toujours été une école consciente qu'il fallait faire avec les parents », commence Sylvie Nussbaum, directrice de la maternelle Calmette et Guérin de Jarville, école en Rep du Grand Nancy (54). L'équipe a participé à des stages et des temps de réflexion « pour associer les parents plus seulement comme parents d'élèves, mais comme adultes, témoins, acteurs et passeurs ». Deux actions, qui, selon la directrice « ont vraiment ouvert l'école aux parents et les ont impliqué dans une co-éducation ». À la place des réunions de parents collectives, l'école a préféré des entretiens individuels d'une vingtaine de minutes lors de la première période. Rencontrer tous les parents permet de créer un lien de confiance. « Les parents voient ce qui est fait,

comprennent mieux les attentes. Quand les élèves voient que tout le monde est d'accord, ils adhèrent mieux aux apprentissages », continue Sylvie. Les métiers des parents et leurs talents, sont entrés dans l'école. De la maman qui vient raconter une histoire en kabyle, au papa qui explique comment s'occuper de l'aquarium, du goûter russe avec *Roule-Galette* à la présentation du matériel d'infirmier ou des outils de jardinage. Les enfants vont aussi à la rencontre des parents sur leur lieu de travail. « Souvent les enfants ne savent pas ce que font leurs parents. Cette reconnaissance du parent est motivante pour l'enfant et lui donne sa place ». Une ouverture sur le monde et du vocabulaire aussi pour la maternelle, entre l'entretien des espaces verts de l'hippodrome, la salle de musculation, le pressing du quartier, la pizzeria ou le gardiennage d'immeuble.



© MIRA / ANA

« Se donner les moyens de mieux comprendre ce qui peut contrarier l'apprentissage »

JACQUES BERNARDIN

Jacques Bernardin a été successivement enseignant en élémentaire, maître formateur, puis chargé de la formation générale à l'IUFM d'Orléans-Tours (site de Chartres) jusqu'en 2011. Docteur en sciences de l'éducation, il est associé à l'équipe Circeft-Escol (université Paris 8) et président du GFEN. Ses travaux portent sur la démocratisation de l'école, le rapport au savoir des élèves de milieux populaires et l'amélioration des relations avec les parents.

Quels sont les enjeux de bonnes relations entre les parents et l'école ?

JB. La réussite des élèves. De mauvaises relations entre parents et enseignants placent l'enfant en tension entre deux espaces. Comment faire, qui écouter quand les exigences et les règles sont si différentes ? De la reprise de la lecture du jour aux conseils en matière d'apprentissage, le travail à la maison peut ainsi être décalé voire contradictoire avec ce qui se travaille dans la classe. L'enfant-élève peut se sentir tiraillé entre deux univers aux codes si étrangers qu'ils lui semblent inconciliables. Comment est reçue la note de l'enseignant sur le cahier du soir à la maison ? Quelles remarques sont adressées à l'enfant en classe ? Il y a souvent une différence entre ce qu'on croit avoir dit et la façon dont cela est reçu. Certains élèves peuvent avoir le sentiment, dès lors qu'ils jouent le jeu de l'école, de trahir leurs parents ce qui parasite l'investissement scolaire et ruine les efforts.

Rencontrer les parents, c'est se donner les moyens de mieux comprendre ce qui peut freiner l'engagement ou contrarier l'apprentissage. L'élève est sensible à la convergence des intentions à son égard, y compris si les façons de le manifester sont diverses.

Pourquoi sont-elles devenues si compliquées depuis quelques années ?

JB. Pendant longtemps, les parents de milieux populaires ont accepté

« L'élève est sensible à la convergence des intentions à son égard. »

la moindre réussite pour leurs enfants comme étant « normale », la scolarité courte et la formation professionnelle signant leur inscription dans l'univers social. Avec la fin du plein emploi, les familles sont passées, à l'égard de l'école, d'une relative indifférence à l'intérêt puis à la préoccupation, tant le diplôme est devenu un sésame pour l'avenir. Du point de vue politique, que l'on vise l'excellence de la France dans un monde ultra-compétitif ou la justice scolaire pour contrer une discrimination sociale qui perdure, l'échec scolaire - jusqu'alors inscrit dans l'ordre immuable des choses - est unanimement dénoncé.

Le dénigrement de l'école publique par certains politiques et par les médias légitime pour certains parents, l'interpellation critique de l'école et de ses acteurs. Outre la mise en concurrence avec le privé, beaucoup ont aujourd'hui des qualifications égales ou supérieures aux enseignants. Les parents faiblement scolarisés, ne comptent, eux, que sur l'école publique pour l'avenir de leur enfant. Dès lors, l'impatience augmente à l'égard d'une école qui doit absolument permettre de « s'en sortir ». Le turnover des enseignants sur certaines écoles signifie l'abandon du quar-

tier par l'institution scolaire. La remarque maladroite est interprétée comme agression, malveillance, les malentendus génèrent des conflits, crispant chaque fois un peu plus le climat scolaire.

Quelles sont les attentes des familles, notamment des milieux populaires, envers l'école ?

JB. Ces parents attendent de l'école qu'elle fournisse à l'enfant les moyens d'échapper à la précarité et à la vulnérabilité, les moyens d'accéder à l'emploi et d'être autonome dans la vie quotidienne. Ils préfèrent les filières courtes débouchant sur une qualification professionnelle aux longues études coûteuses et aux débouchés plus incertains. Les parents sont méfiants à l'égard d'une école qui enseigne de façon abstraite des savoirs de

plus en plus abstraits, dont ils ne voient pas toujours clairement l'utilité. Leurs références éducatives relevant de leur propre scolarité, ils sont parfois déstabilisés par certaines activités ou les méthodes employées à l'école... au risque de refaire l'école à la maison, selon leurs propres standards.

Comment nouer d'autres relations avec les parents ?

JB. Plutôt que de porter des jugements hâtifs sur leurs comportements, il me semble judicieux de s'efforcer de comprendre leur logique. Il revient aux enseignants de faire le premier pas, de provoquer la rencontre. L'attention signifiée à l'enfant, aux projets à son égard et à ses progrès est une base d'intérêt commun. Prendre le temps d'écouter le point de vue des parents est le meilleur moyen pour qu'ils acceptent en retour d'entendre le nôtre.

Au-delà, l'école a un devoir d'information pour donner à voir, à vivre et à comprendre. Éclaircir les attendus, les moyens mis en œuvre en regard des objectifs visés permet aux parents d'ajuster leur action en complémentarité et non en concurrence. Plus encore, pour nombre de parents qui ont peu fréquenté l'école, valoriser leur expérience, qu'elle soit professionnelle ou plus personnelle, est un formidable moyen d'instaurer un autre rapport à l'école et ce faisant, de dynamiser la scolarité. **PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO**

« Il revient aux enseignants de faire le premier pas. »





© GIRAUD/ANSA

La conceptualisation au cœur du travail scolaire

Transmettre les savoirs ou les utiliser en situation ? Réaliser la tâche ou réussir l'apprentissage ? Comment rendre les savoirs accessibles sans les vider de leur sens ? Ces questions sont au cœur du travail enseignant pour faire réussir tous les élèves.

Olivier Maulini propose une réflexion sur la conceptualisation du réel à l'école. « *Le rôle stratégique des concepts dans le développement de l'intelligence et du désir d'apprendre des enfants.* »

Faire pour faire ou pour apprendre ?

Mettre la date, faire le calendrier, voilà une pratique ritualisée et formalisée à la maternelle. Elle fait appel à des savoirs cachés qui peuvent être les concepts de jour, de date, de nombre, de chiffre... mais, selon une étude conduite par Olivier Maulini et Carole Veuthey*, « *si l'enseignant ne met pas en évidence les catégories qui sont mobilisées dans l'activité, certains élèves vont obéir (ou tenter d'obéir) à ce qu'on leur demande de faire sans identifier les ressources sémiotiques nécessaires pour réussir eux-mêmes plus tard et en connaissance de cause* ». Certains enfants pourront en effet mettre la date simplement pour changer de feuille sur l'éphéméride sans savoir à quoi cela peut bien servir. D'autres au contraire comprendront que cette date leur servira à sou-

haiter l'anniversaire d'un camarade ou à prévoir une sortie scolaire. Cette situation décrite comme une activité de socialisation dans l'étude, illustre les tensions qui existent entre action et conceptualisation.

Si à partir des situations, on ne remonte pas « *explicitement et systématiquement aux savoirs et aux signes à formaliser* », c'est-à-dire aux concepts, certains auront mis la date et souhaité l'anniversaire de leur camarade sans comprendre pourquoi. Ils auront respecté les règles et correctement fait leur « *métier d'élève* ». D'autres auront compris que les chiffres peuvent composer des nombres, que ces nombres peuvent s'ordonner et que cet ordre permet de repérer un jour précis. Ils se seront approprié un langage et pourront l'utiliser de façon autonome.

* « *Socialisation, situations d'apprentissage et conceptualisation à l'école première : le point de vue des enseignantes genevoises* » www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1304.pdf



© MIRA / ANSA

« Identifier les concepts qui donnent du pouvoir aux élèves »

OLIVIER MAULINI

Professeur associé à l'université de Genève, Olivier Maulini est responsable du laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE) et intervient dans la formation des enseignants. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, le travail, le métier et la formation des enseignants. Il vient de publier avec Laetitia Progin « Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système » (ESF). En 2015 il a participé à l'édition de l'ouvrage « À qui profite la formation continue des enseignants ? » (De Boeck)

Comment définissez-vous la conceptualisation ordinaire ?

OM. C'est le fait d'élaborer des concepts au fil des situations d'apprentissage. Du point de vue scolaire, les concepts sont les noyaux de connaissances que les élèves sont susceptibles de connaître et d'utiliser dans toutes les disci-

plinaires. Ils sont à mi-chemin entre les contenus des manuels (le « texte du savoir ») et l'usage que l'on va faire de ces contenus en situation (« en contexte »). C'est d'ailleurs ce qui est intéressant avec ce concept de concept : on se situe à l'interface de la formalisation du savoir et de son usage dans des situations réelles. Et c'est bien le rôle de l'école que d'explicitier le savoir pour qu'il puisse être compris par les élèves et ensuite de le rendre mobilisable pour que les élèves puissent en faire usage dans les activités scolaires ou dans la vie.

« Certains élèves doivent deviner ce qu'ils ne connaissent pas alors que d'autres savent déjà ce qu'on leur demande. »

plines. Ils sont à mi-chemin entre les contenus des manuels (le « texte du savoir ») et l'usage que l'on va faire de ces contenus en situation (« en contexte »). C'est d'ailleurs ce qui est intéressant avec ce concept de concept : on se situe à l'interface de la formalisation du savoir et de son usage dans des situations réelles. Et c'est bien le rôle de l'école que d'explicitier le savoir pour qu'il puisse être compris par les élèves et ensuite de le rendre mobilisable pour que les élèves puissent en faire usage dans les activités scolaires ou dans la vie.

Pourquoi est-elle au cœur du travail scolaire ?

OM. Disons qu'elle pourrait l'être... Mais le travail scolaire, c'est souvent d'abord des tâches, ce que doit faire l'élève, le « métier d'élève ». Écouter le maître, faire des exercices, des calculs... La difficulté, pour les élèves qui apprennent le moins bien, c'est de repérer, à l'in-

terieur des tâches, les savoirs qui sont en jeu, autrement dit les concepts. C'est aussi une difficulté pour les enseignants, surtout si les programmes ne mettent pas en évidence les concepts à expliciter. Ils peuvent alors disparaître, soit sous des référentiels de compétences qui empêchent d'identifier

Cette identification des concepts est pourtant primordiale ?

OM. À partir d'une même activité, on peut se retrouver dans des situations très différentes d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre et surtout d'un contexte social à l'autre. Si on demande par exemple aux élèves de rédiger une lettre d'invitation aux familles, l'enseignant peut prendre plus ou moins appui sur des connaissances déjà là. Mais on se rend compte que dans un contexte favorisé, suffisamment d'élèves ont compris le concept d'invitation, peuvent se représenter la tâche et n'ont plus qu'à passer à l'acte. Alors qu'ailleurs, c'est impossible car les élèves ne maîtrisent pas ce concept. On risque

alors de pratiquer une « pédagogie de la devinette » : un cours dialogué où l'on croit faire participer les élèves en leur faisant trouver la réponse à la question « Que faut-il écrire aux parents pour les faire venir à l'école ? » De manière très inégale, certains doivent deviner ce qu'ils ne connaissent pas, alors que d'autres savent déjà ce qu'on leur demande.

Cela questionne les formes scolaires d'apprentissage ?

OM. La forme scolaire c'est le dispositif qu'on a mis en place pour apprendre à l'extérieur des pratiques sociales. Mais, si on s'enferme dans la clôture scolaire, on va enseigner des savoirs académiques dans un ordre académique avec une échelle d'excellence académique, au risque de perdre en route les élèves qui ne sont pas dans ce rapport au savoir. La connexion entre ce qu'on va formaliser à l'école et ce dont on va faire usage dans des situations est au cœur de l'enjeu de démocratisation scolaire. Une conscience assumée de ce qu'est la conceptualisation et du rôle de l'école dans cette conceptualisation est essentielle.

« Les enseignants passionnés par les connaissances qui vont donner du pouvoir aux élèves sur leur existence peuvent gagner en efficacité. »

Comment s'y prendre ?

OM. Il faut sans doute former les enseignants à repérer les enjeux conceptuels dans les situations. Pour cela, pédagogie et didactique doivent être mieux articulées car elles sont aujourd'hui trop souvent découplées dans la formation. Soit on fait identifier les concepts à enseigner, mais dans une logique très descendante et prescriptive, soit on part au contraire des pratiques réelles, mais au risque de les reproduire en passant à côté de la conceptualisation. En arrière-plan se pose la question de l'organisation de l'école elle-même. Comment les programmes sont-ils structurés ? Comment l'évaluation est-elle pratiquée ? - et celle du rapport au savoir des enseignants.

Quel est-ce que ce rapport ?

OM. Il est variable, et surtout opaque. C'est que l'enseignant doit à la fois rompre avec l'expérience des élèves pour leur présenter des savoirs qu'ils ne demandent pas spontanément, mais aussi « faire tourner » sa classe en faisant alliance avec elle, donc en ajustant son travail et ses ambitions aux contraintes de son environnement. Les enseignants passionnés par les connaissances qui vont donner du pouvoir aux élèves sur leur existence peuvent donc gagner en efficacité, mais aussi souffrir du sentiment d'en être empêchés.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE





© MIRA/NAA

Quelle éthique pour l'enseignant ?

Les dilemmes éthiques sont au cœur du professionnalisme enseignant. La posture éthique comme un mode de régulation de la relation entre celui qui sait et celui qui ne sait pas encore participe au développement psychologique et intellectuel de l'enfant. L'enseignant est alors confronté à un certain nombre de questions. Respecter ou protéger ? Tout dire ? De qui dois-je répondre ? Que dois-je faire ?

Comment se former à l'éthique ?

Dès leurs premiers stages en classe, les enseignants sont confrontés à des dilemmes éthiques auxquels il n'est pas facile de répondre. Au début des années 2010, Didier Moreau, universitaire, docteur en philosophie et en sciences de l'éducation rappelait dans la revue *Recherche et formation*, que « *la déontologie professionnelle ne saurait être imposée par une autorité extérieure au corps de la profession* ». Les jeunes enseignants se trouvent confrontés à l'exigence d'avoir à conquérir une position d'agent moral entre prudence et raison pratique, où leurs convictions initiales sont insuffisantes pour avancer. Le chercheur propose alors l'éthique appliquée, « *une herméneutique productrice de normes permettant de résoudre des problèmes nouveaux* ». Deux approches, étroitement

articulées sont dès lors nécessaires. La première, universitaire, permet de se familiariser avec les concepts et notions aptes à problématiser l'activité professionnelle, assurance d'une perspective critique en éthique de l'éducation. La seconde doit être assurée dans le cadre de la formation professionnelle, au sein de groupes de débutants analysant leurs pratiques. Cette herméneutique collective des situations éducatives devient alors une dimension de la construction professionnelle, relayée par un accompagnement proche de formateurs permettant aux débutants de problématiser leurs difficultés et de thématiser ainsi leur projet pédagogique. Cet engagement dans une structure d'équipe professionnelle les amène à transformer leurs convictions éthiques initiales en une véritable éthique de la responsabilité.



© MIRA / ANSA

« Tenir, durer, rester fidèle à quelques grands principes »

EIRICK PRAIRAT

Eirick Prairat est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Lorraine et membre de l'Institut universitaire de France (IUF). Il est également membre du conseil scientifique de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Ses travaux actuels portent sur les enjeux éthiques et déontologiques du métier d'enseignant. Derniers ouvrages parus : De la déontologie enseignante (PUF, 2009), La morale du professeur (PUF, 2013), Quelle éthique pour l'enseignant ? (De Boeck, 2015).

Quelles sont les vertus éthiques requises pour enseigner ?

EP. La morale professorale, ou l'éthique professorale, se noue autour de trois vertus : la justice car elle est reconnaissance des droits et des mérites, la sollicitude, ou bienveillance, car elle est attention à la fragilité, à la vulnérabilité, et le tact car il est le souci de la relation elle-même. Pour ce qui est de la bienveillance, beaucoup de choses ont déjà été dites et écrites... et quand beaucoup de choses sont dites et écrites, inévitablement quelques bêtises sont aussi dites et écrites. Il est stupide par exemple de dire, comme certains l'ont dit récemment, que la bienveillance est de la complaisance.

« Le monde de l'enseignement ignore le tact. »

Être bienveillant, c'est prendre soin d'autrui, c'est avoir compris qu'autrui est fragile et vulnérable, et que nous sommes tous finalement fragiles et vulnérables. La bienveillance nous invite à apporter à l'élève, confronté à l'inquiétude, à la désillusion et parfois même, disons-le, à la souffrance, une forme de réconfort. L'enseignant n'est pas convié à devenir une assistante sociale bien évidemment, l'enseignant reste un

enseignant. Simplement, il n'a pas en face de lui des sujets abstraits mais des personnes. L'élève est aussi une personne.

Vous insistez dans vos derniers écrits sur le tact. Pourquoi ?

EP. En écrivant *La morale du professeur*, j'ai été frappé de voir l'importance du tact dans les métiers du soin et de la santé et son absence quasi-totale dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement. Le monde de l'enseignement ignore le tact. Le tact est à la fois sens de l'adresse et sens de l'à-propos. Sens de l'adresse car quand je parle à Paul je ne parle pas à Suzanne et quand je parle à Suzanne je ne parle pas à Mohammed. Et sens de l'à-propos : sens de ce qui doit être dit et comment cela doit être dit, mais aussi et surtout sens de ce qui doit être tu. Le tact n'est pas simple habileté relationnelle, mais bel et bien vertu. Car il s'y manifeste une sensibilité à autrui où s'esquissent les premiers mots, peut-être d'abord les premiers silences, d'une éthique de la parole.

Qu'est-ce qu'un maître exemplaire ?

EP. La nécessaire exemplarité professorale n'est rien d'autre que la fidélité à ces trois principes. Dieu sait que je ne suis pas rous-

« L'exemplarité professorale est une exemplarité ordinaire. »

seauiste. Je ne suis pas rousseauiste parce que Rousseau ne pense pas l'école, comme vous le savez. En revanche sur la question de l'exemplarité, Rousseau vise juste : « Une autre erreur, écrit Rousseau, que j'ai combattue, mais qui ne sortira jamais des petits esprits, c'est d'affecter toujours la dignité magistrale et de vouloir passer pour un homme parfait dans l'esprit de votre disciple... Montrez vos faiblesses à votre élève si vous voulez le guérir des siennes ; qu'il voie en vous les mêmes combats qu'il éprouve, qu'il apprenne à se vaincre à votre exemple... »

L'exemplarité n'est pas à chercher du côté de la perfection mais, tout au contraire, du côté d'une fidélité silencieuse à quelques grands principes. C'est cette fidélité silencieuse, cet engagement obstiné et sans emphase qui rend le professeur respectable aux yeux de ses élèves. L'exemplarité professorale - et ce n'est pas un paradoxe de dire cela - est une exemplarité ordinaire. Elle ne lui demande pas d'être un surhomme. Tout professeur peut raisonnablement souscrire à cette conception non héroïque de l'exemplarité. Et voyez-vous : une fidélité à des principes, une fidélité à une réalité qui

n'est pas de l'ordre de la force, la philosophe Simone Weil appelle cela « la sainteté ». En ce sens, il peut y avoir de la sainteté au cœur de l'école laïque.

Quel est finalement l'intérêt d'une déontologie professionnelle ?

EP. L'éthique professorale est toujours vacillante, toujours fragile. Car il y a quelque chose qui est de l'ordre de Sisyphé dans le métier de professeur : faire, refaire, encore refaire... L'usure du même. Ne mésestimons pas ce défi qui est aussi le défi du temps : tenir, durer, rester fidèle à quelques grands principes. On peut raisonnablement penser que la moralité d'un professionnel, pour être constante, doit prendre appui non seulement sur le comportement respectable d'une grande majorité de collègues mais également sur la promotion par la profession elle-même de standards moraux. En d'autres termes, l'éthique professorale, pour relever les défis du temps et de la solitude, doit prendre appui sur un cadre déontologique clair.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO





© TRÉVÈRS/NAIA

Travail enseignant : hors la classe, le métier

S'il a fait l'objet de quelques enquêtes quantitatives, le travail « hors la classe » qui relève comme les tâches d'enseignement de l'activité professionnelle quotidienne des enseignants des écoles a été très peu analysé dans sa dimension qualitative. Frédéric Grimaud, enseignant et chercheur en ergonomie, en a fait un objet d'étude et un support de débat entre enseignants pour permettre à ceux-ci de remettre la main sur cette partie intégrante de leur métier trop souvent laissée dans l'ombre.

Les bienfaits de la dispute professionnelle

« **T**oi tu vas mourir jeune si tu continues à travailler comme ça ! » Monique, enseignante en grande section de maternelle à Les Pennes Mirabeau (13) et forte de ses 27 ans de métier, est sceptique quand sa collègue Cécile lui explique que, chaque matin, elle prend le temps de préparer à chacun de ses élèves une barquette individuelle en prévision de l'atelier mathématique qu'elle leur propose. Pour Cécile, il s'agit à la fois de leur permettre de rentrer plus vite dans la tâche et de s'éviter les conflits entre enfants. Pour Monique, c'est beaucoup trop chronophage et contraire à l'autonomie qu'elle souhaite développer chez ses élèves. Voilà le genre de dispute professionnelle qui fait le miel de Frédéric Grimaud qui les organise en filmant le travail « hors la

classe » des deux enseignantes et en les confrontant à des extraits vidéo qu'il a sélectionnés. Monique a vite accepté de participer aux travaux du chercheur : « *J'aime bien avancer dans mon métier* », précise-t-elle. Après avoir été filmée, Monique s'est prêtée à un entretien de plus de trois heures avec Frédéric pour analyser ses pratiques puis à une confrontation avec Cécile qu'elle ne connaissait pas auparavant. « *Voir travailler les autres m'a permis de réfléchir sur mes temps de préparation et d'alléger encore mon travail, mais pour Cécile, je crois que ça été encore plus bénéfique* », sourit l'enseignante. Monique, PEMF, verrait bien ce type de démarche déclinée dans les ESPE à destination des jeunes enseignants car « *ces temps sont pour l'instant passés sous silence et on ne les aide pas à s'organiser pour ce qui constitue une dimension essentielle du métier* ».



© MIRA / ANA

« Donner à voir toute l'épaisseur du travail hors la classe »

FRÉDÉRIC GRIMAUD

Frédéric Grimaud est professeur des écoles dans les Bouches-du-Rhône et chercheur rattaché à l'équipe ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation) de l'université de Provence. Dans le cadre d'une convention entre le SNUipp-FSU et ERGAPE, il a mené une recherche de type clinique sur le travail des enseignants en dehors de la présence des élèves.

Pourquoi s'intéresser au travail « hors la classe » des enseignants du primaire ?

FG. Tout est parti de la commande syndicale d'une section départementale, le SNUipp13, qui souhaitait prendre la mesure de tout ce qui se passait en dehors de la classe. Avec l'idée que cette partie du travail était à la fois conséquente et laissée dans l'ombre que ce soit par l'institution, par la recherche ou par les enseignants eux-mêmes.

Cette question aurait pu être abordée au regard des incidences sur l'apprentissage des élèves ou sur l'aspect didactique. J'ai choisi de l'analyser sous l'angle du travail en lui-même c'est à dire du côté de l'activité du professeur pendant ces moments et d'observer non seulement tout ce qu'il déploie mais ce que ça lui coûte en tant que travailleur.

Quelle démarche avez-vous adoptée pour votre recherche ?

FG. Ma démarche relève de la clinique de l'activité. Je ne travaille pas sur de gros échantillonnages mais sur quelques enseignants en privilégiant plutôt la durée et l'intensité. Je suis allé voir des enseignants plusieurs fois tout au long d'une année. Cela part d'un constat politique qui est d'ailleurs aussi celui du syndicat : les enseignants ont été déposés de leur travail depuis quelques années. Cette recherche se donne donc pour ambition de leur redonner

de la respiration en créant des espaces collectifs au sein desquels ils vont pouvoir délibérer, discuter de la pertinence de leurs gestes. Je suis allé dans les écoles pour filmer des enseignants avant et

« Il faut aller au-delà du simple chiffrage pour s'intéresser à ce que font réellement les enseignants en dehors de la classe. »

après la classe, et ensuite les faire réagir sur le contenu de ces films. L'idée était de créer un espace propice à un dialogue dont l'objet était le travail. Un dialogue avec moi dans un premier temps puis avec d'autres enseignants. Les enseignants, tous volontaires, savaient qu'ils participaient à un travail de recherche qui allait aussi être exploité dans un cadre syndical.

Quelle exploitation a été faite du matériau obtenu ?

FG. Il s'agit en fait de données empiriques qui se réorganisent à chaque fois qu'on met en place une discussion collective sur le travail. Mon travail consiste d'abord à fournir un support pour alimenter, chez les collègues qui s'en emparent, des débats sur le travail, ce qu'Yves Clot appelle des disputes professionnelles. Cette démarche fait grossir une sorte de boule de neige qui donne à voir toute l'épaisseur du travail hors la

classe. Pour appréhender cette dimension cachée du travail aujourd'hui, on ne peut plus se contenter d'un rapport de l'Inspection générale ou d'une enquête du syndicat. Il faut aller au-delà du simple chiffrage pour s'intéresser à ce que font réellement les enseignants en dehors de la classe. C'est l'idée que derrière des corrections de cahiers, un affichage de classe ou la préparation d'un atelier en maternelle, il y a du métier avec ses difficultés, mais aussi la richesse de sa culture et de son histoire.

Un métier qui déborde des prescriptions officielles ?

FG. Oui et c'est important de regarder cette part qui échappe à l'administration. Je montre dans mon travail l'émergence de pratiques « clandestines » comme par exemple lorsque des enseignants s'organisent pour effectuer leurs photocopies le matin alors que les horaires de classe sont commencés. On s'aperçoit en échangeant avec les enseignants qu'il s'agit là de pratiques communément admises comme faisant partie intégrante du métier. En tant que chercheur, je peux alors contribuer à ce qu'elles soient mieux prises en compte par l'institution. En interrogeant le travail réel, on comprend ce qu'il a de différent de celui pensé par le

ministère mais même aussi parfois de celui pensé par le syndicat.

Comment s'emparer de ce travail pour en faire un outil au service des enseignants ?

FG. Difficile de mettre un ergonome ou un syndicaliste derrière chaque travailleur. Mais il est important que, par exemple, dans le cadre de la campagne actuelle du SNUipp qui demande du temps pour mieux travailler, les enseignants puissent avoir une idée précise de ce qu'ils mettent dans ce temps. Certainement pas celui nécessaire pour remplir des tableaux Excel inutiles mais celui défini par leur propre débat de normes et de valeurs. L'enjeu est de faire passer l'idée, a contrario des nombreuses enquêtes qui montrent que les profs travaillent mal et que leurs résultats ne sont pas bons, que les enseignants sont

« Les enseignants sont eux-mêmes les dépositaires des critères du bon ou du mauvais travail. »

eux-mêmes les dépositaires des critères du bon ou du mauvais travail. Selon des critères pédagogiques et didactiques mais aussi des critères ergonomiques comme la fatigue et le gain de temps (voir reportage ci-contre). C'est cela le travail réel. **PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL**





© LES PETITS CITOYENS

Libertés et interdits dans le cadre laïque

Le 3 octobre dernier, l'Observatoire de la laïcité* publiait un texte synthétique rappelant l'essentiel des libertés et interdits liés au principe de laïcité dans l'espace public.

Dans un contexte social fragile, face à une montée de revendications communautaires et à des détournements de la laïcité à des fins de stigmatisation, l'Observatoire de la laïcité a publié le 3 octobre 2016 un texte qui présente l'essentiel des libertés et interdits inscrits dans le cadre laïque. Au chapitre des interdits, l'Observatoire pointe par exemple celui des subventions par l'État aux cultes. Celui aussi, pour un fonctionnaire de « *manifestes ses convictions religieuses, politiques ou philosophiques par des signes, des tenues ou un comportement prosélyte.* » Du côté des usagers, il rappelle que dans les établissements scolaires « *le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.* » Il s'agit là, précise le texte « *de préserver les enfants de pressions qu'ils subiraient pour porter un tel signe et d'éviter les conflits entre*

ceux qui le porteraient et ceux qui ne le porteraient pas. » Mais la laïcité est surtout affaire de liberté. Liberté de conscience, liberté de pensée dont elle découle, et qui comporte « *celle de critiquer toute idée, opinion ou croyance, sous les seules limitations légales de la liberté d'expression.* » « *La laïcité est doublement émancipatrice* », explique l'Observatoire. « *Elle émancipe l'État de toute tutelle religieuse* » parce qu'elle est fondée sur le même principe que la démocratie. « *Les deux récusent qu'un fondement surnaturel puisse ou doive légitimer l'ordre politique, fondé sur la seule souveraineté du peuple des citoyens.* » Elle émancipe d'autre part les religions de toute tutelle étatique en ce qu'elle « *garantit aux croyants et aux non-croyants ou agnostiques les mêmes droits, en particulier le même droit à la liberté d'expression de leurs convictions.* »

► L'intégralité du texte sur : www.gouvernement.fr/observatoire-de-la-laicite

*L'Observatoire de la laïcité est une instance placée auprès du Premier ministre pour conseiller et assister le gouvernement dans son action visant au respect du principe de laïcité en France.





© MIRA / ANSA

BENOÎT FALAIZE

Historien, Benoît Falaize est formateur depuis 1998 à l'IUFM de Versailles. Il a été chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique et travaille sur la didactique de l'histoire et l'histoire de son enseignement. Spécialiste de l'enseignement de la Shoah et des questions controversées telles que la colonisation, l'esclavage ou l'immigration, il a plus généralement travaillé sur l'histoire, l'éducation civique et la construction du temps et de l'espace à l'école primaire. Auteur d'une thèse sur « L'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, de la Libération à nos jours », il a rejoint la DGESCO après les attentats de Charlie Hebdo et de l'Hyper casher de janvier 2015 où il est chargé d'études sur la laïcité et valeurs de la République.

« Pour la laïcité, l'adhésion plutôt que l'incantation »

La loi de séparation de l'église et de l'État va souffler ses 111 bougies. Quels ont été les enjeux et les grandes étapes de sa transposition dans l'espace scolaire ?

BF. L'école et ses agents parfois les plus avertis ont parfois perdu la mémoire du fait que la laïcité française s'est d'abord épanouie dans l'école et par elle, avant même la loi de séparation des églises et de l'État du 9 décembre 1905. C'est l'école qui montre le chemin de la laïcité à la société française, conformément du reste aux combats des républicains sous le Second Empire avec la création de la *Ligue de l'enseignement*. Il s'agissait de soustraire les enfants à l'autorité morale et religieuse de l'église catholique. Une fois la III^e République installée, le ministre Ferry décrète, en 1882, la laïcité des contenus d'enseignement, et permet aux élèves, le jeudi, de suivre un enseignement religieux. En 1886, la loi du

ministre Goblet quant à elle termine le processus de laïcisation en imposant la laïcité du corps enseignant. Jusque-là, un prêtre, un curé, un diacre, pouvait être maître d'école. La loi Goblet vient confirmer la neutralité confessionnelle du corps des maîtres d'école. Mais il faut voir cette laïcisation comme un processus, pas comme une rupture, même si l'Église à l'époque en faisait l'argument de sa propagande. Dans les villages d'une France massivement rurale, le curé et le maître se côtoient et il est fréquent que le maître soit chargé de sonner les cloches des messes, ou de servir au moment des offices. Parfois même, dans la seconde partie de

« Le droit français est libéral au sens où il met en premier la liberté individuelle. »

XIX^e siècle un maître pouvait être choisi pour sa belle voix car comme cela, il pourrait chanter à la messe et accompagner le curé au moment des offices religieux. Ce n'est que progressivement que les maîtres d'école vont conquérir leur autonomie et leur indépendance. Mais le combat sera parfois long.

Quand la loi de 1905 est votée, la laïcité scolaire est déjà bien vivante. Et cette loi de ne concerne pas l'école. Sauf sur une question, précisée dès l'article 2, sur les aumôneries dans le secondaire. La loi de 1905, qui est le fruit d'une très longue négociation, est un arbitrage fondé sur le principe de liberté de conscience. La loi Debré de 1959 crée les écoles sous contrat, toujours selon le même principe libéral du choix des familles. La loi de 2004 sur les signes religieux à l'école, vient étendre quant à elle la notion de neutra-

lité jusque-là réservée aux enseignants. Mais de fait, elle concerne essentiellement le collège et le lycée.

On a vu dans l'espace public surgir, ou ressurgir, un débat sur le concept même de laïcité. Laïcité intransigeante versus laïcité ouverte et toutes ses déclinaisons. Comment se situer dans ce débat ?

BF. On a l'impression que l'on ne parle plus que de ça. Dans ce débat extrêmement vif, instrumentalisé politiquement, et souvent inscrit dans un climat public délétère, la manière la plus sereine pour s'y retrouver c'est le droit. Que dit la loi ? En cas de difficulté, il faudrait toujours se demander : « Y a-t-il une jurisprudence sur cette question ? » Le droit français est libéral au sens où il met en premier la liberté individuelle. Plusieurs conceptions de



BIBLIO

- EMC, cycle 3, collection « comprendre le monde », Retz, 2016
- Histoire, CM1, collection « comprendre le monde », Retz, 2016
- L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945, Rennes, PUR, 2016
- Enseigner l'histoire à l'école élémentaire, Retz, 2015
- 15 séquences EMC, cycle 2, collection « atouts discipline », Retz, 2014
- 15 séquences Espace/temps, CP-CE1, collection « atouts discipline », Retz, 2012
- (Avec E. Bouteville), L'essentiel du prof des écoles, Didier/L'étudiant, 2011
- (Avec M. Brigaudiot) Temps et temporalité, « doubles pages », collection pour l'école maternelle, CRDP du Limousin, 2002

la laïcité s'expriment bien sûr. On peut par exemple ne pas vouloir de signes religieux dans l'espace public, ou penser qu'il ne faut pas parler de religion en classe. Pourtant, rien dans la loi ne l'interdit. Hormis en cas de troubles à l'ordre public. Il faut, dans l'éducation, sortir de ces débats souvent piégés et se rappeler ce qu'a été « la laïque », la force de sa mission et de ses objectifs : faire de l'école publique une école du peuple, qui ne soit soumise à aucune autorité religieuse ni à aucune pression obscurantiste, et portée vers l'idéal émancipateur des Lumières.

Avec les attentats de 2015 et 2016, l'école a été mise en cause dans sa capacité à transmettre cette valeur fondatrice. Comment doit-elle répondre ?

BF. On parle toujours de « vivre-ensemble ». Mais est-ce suffisant pour faire face au contexte actuel ? La question de la République a été partiellement abandonnée dans l'espace scolaire. C'est pourtant la priorité essentielle, de faire vivre cette République et de la faire comprendre sans cesse, sans relâche et sans états d'âme. Une république laïque qui vivrait harmonieusement les conceptions différentes du monde, y compris les différences religieuses. Y compris en acceptant de se détacher des discours publics envahissants et souvent incantatoires, pour revenir à ce qui nous fonde, l'école primaire publique. Parfois cette notion est vécue comme étant trop « politique ». Comme si c'était un gros mot ! Mais l'action de l'école, émancipatrice, libératrice, « institutrice », est fonda-

mentalement politique. Oui nous devons l'assumer, y croire toujours et dire sans cesse nos valeurs, et sur quels principes fondamentaux l'école est construite. L'EMC de ce point de vue peut être un magnifique levier pour non pas asséner des valeurs, mais au contraire les expérimenter, les éprouver. L'adhésion plutôt que l'incantation.

Alors qu'on assiste à un retour au religieux, qu'est-ce qu'un enseignement laïque aujourd'hui ?

BF. C'est un enseignement neutre d'un point de vue confessionnel, mais respectueux. Qui prend soin des élèves, d'où qu'ils viennent et quels qu'ils soient, afin de les accompagner. Il faut croire en chacun d'entre eux, leur apporter notre confiance, les mettre en situation de réussite, sans relâche, sans perdre espoir

« La république est tout sauf identitaire. Elle permet la diversité et garantit les droits de chacun. »

jamais. Que l'école soit leur maison, et qu'ils le ressentent pleinement, une communauté fraternelle et exigeante là où certains élèves peuvent aujourd'hui se sentir exclus. Avec des actes pédagogiques fondés sur une autorité qui reposerait, à chaque moment, non pas sur une conception de l'injonction humiliante ou coercitive voire désabusée et défaitiste, mais sur la confiance et l'éducabilité. L'école laïque c'est aussi une école où la question reli-

FAQ La laïcité à l'usage des éducateurs

► Un enfant peut-il refuser de participer à des activités en raison de ses convictions religieuses ? Les prosélytismes religieux, politique ou commercial sont-ils permis dans l'enseignement ? Dans quelles limites les parents peuvent-ils gérer la santé de leurs enfants ? Le site internet *La laïcité à l'usage des éducateurs* conçu par La ligue de l'enseignement, les CEMEA et les Francas propose des réponses à toutes les questions, parfois complexes, auxquelles peuvent être aujourd'hui confrontés les enseignants des écoles. Mise en contexte, législation, textes réglementaires et jurisprudence, mais aussi contributions de spécialistes, ressources documentaires et bibliographiques pour faire le tour de chaque sujet et apporter des réponses adaptées à la diversité des situations. Sur : <http://www.laicite-educateurs.org/>

gieuse n'est pas taboue. Comment peut-elle l'être dans le monde qui est le nôtre ? Serions-nous fermés à ce point aux enjeux d'aujourd'hui ? L'enseignement laïque des faits religieux est un enseignement qui fait du religieux un objet de savoir. Les faits religieux appartiennent à l'histoire de l'humanité, de la littérature, de l'art et de l'histoire. Ne pas en parler reviendrait à ignorer toute une partie du patrimoine mondial. Mais j'insiste : enseigner les faits religieux, ce n'est pas faire de la religion en classe ou dispenser une doxa religieuse. C'est permettre aux élèves d'avoir des éléments de compréhension du monde qui les entoure. Cela suppose aussi des connaissances chez les enseignants, sur un sujet qui longtemps a été désinvesti par l'institution scolaire. Mais aujourd'hui, tout le monde le ressent bien : comment faire dans ce monde qui se polarise autour de questions religieuses, ou politico-religieuses sans avoir le début de commencement d'une grammaire pour en comprendre les ressorts ?

On voit aujourd'hui dans les classes le « croire » s'opposer à l'enseignant porteur de « savoir ». Comment traiter cette opposition ?

BF. Mais cela a toujours existé. Penser que l'école de la République a vécu dans un monde où les enfants comme les parents ne s'opposaient jamais par leurs croyances à ce que disait l'école, relève de la mythologie de l'école. On pourrait même dire que c'est l'objectif de l'école que de fournir, à côté des croyances de chacun (liberté garantie, il faut le rappeler, par la Constitution et les droits de l'homme) un corpus de savoirs scientifique et rationnel. Il ne s'agit donc pas d'opposer le savoir et le croire. Mais plutôt de montrer comment se construit le savoir, afin d'éviter d'opposer le sacré à un autre sacré, ou encore d'avoir à comparer entre des discours scientifiques et des discours religieux qui, par définition, ne sont pas sur le même plan et qui tous deux, ont leur logique propre.



« Les faits religieux appartiennent à l'histoire de l'humanité. »

Comment passer d'un « catéchisme républicain » de l'acculturation à une transmission de valeurs qui donne sa place à la diversité des identités ?

BF. La République est tout sauf identitaire. Elle permet la diversité et garantit les droits de chacun. Et si ce n'est pas le cas, elle garantit la possibilité démocratique et juridique de combattre pour ses droits. Plutôt que de transmission, il vaudrait mieux parler de partage des valeurs. La République doit se vivre et s'expérimenter chaque jour, sans incantation. Ce doit être une préoccupation de chaque instant, une ardente nécessité. Sans quoi la promesse de l'école républicaine reste à l'état du slogan et ne peut être tenue. Les programmes d'EMC disent les fondements juridiques et les règles de la démocratie et de la République. Mais ils relient toujours ces apprentissages au fait d'éprouver les valeurs, de les expérimenter, de réfléchir aux émotions et de pratiquer l'empathie par la découverte de ce qu'éprouvent les autres, par la littérature, par le changement de point de vue. Ces programmes peuvent être un moyen de faire comprendre aux élèves ce qu'est notre objectif commun : la solidarité, le refus des discriminations et de toute forme de racismes, la tolérance, et l'absolue certitude que le respect de la dignité de chaque personne est le fondement de tout geste éducatif.

Vous parlez d'un nécessaire « réarmement symbolique et intellectuel » de la république scolaire. Par quoi doit-il passer ?

BF. Que l'on m'entende bien : il s'agit d'un réarmement intellectuel. J'emprunte du reste l'expression à l'historien Oliver Loubes,



© LES PETITS CITOYENS

grand spécialiste de Jean Zay*. Jean Zay, pris dans le combat du Front populaire à l'heure de la montée des extrémismes de droites et du nazisme, a utilisé cette expression pour enjoindre à la République de se réapproprier d'urgence les concepts, les combats, les principes et les valeurs qui ont fait naître la liberté et l'égalité. L'époque est trop confuse aujourd'hui pour savoir ce que sera demain. Mais ce dont nous

« Une communauté fraternelle et exigeante là où certains élèves peuvent aujourd'hui se sentir exclus. »

sommes sûrs, c'est que nous utilisons parfois des mots à la place d'autres mots. Que nous ne savons plus vraiment ce que « république » signifie, et ce que ces combats ont imposé à des cen-

taines de milliers de personnes attachées aux droits fondamentaux de l'homme, droits juridiques mais aussi droits sociaux.

*O. Loubes, Jean Zay, Paris, Armand Colin, 2012

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

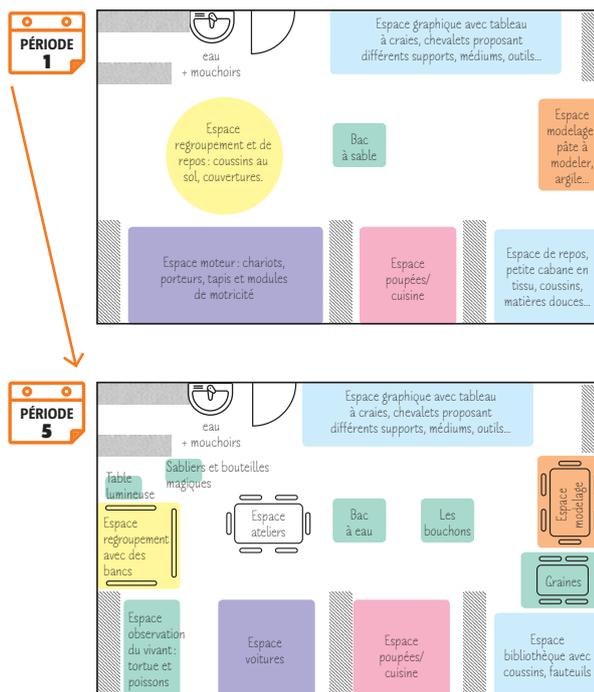


© ISABELLE BASTIDE

Penser les espaces de la classe à la maternelle

Passer des coins dînette, bricolage, poupées ou déguisement à des espaces qui évoluent dans l'année au fil des besoins, des intérêts des enfants et des situations d'apprentissages envisagées : c'est ce à quoi invitent les nouveaux programmes de l'école maternelle et leurs documents d'accompagnement. Une nouvelle façon d'envisager l'aménagement de la classe.

Des espaces en évolution



L'apparition progressive du mobilier scolaire dans la classe participe d'une part à la structuration de l'espace et contribue d'autre part au développement de l'enfant. Les situations et le matériel proposés sont de plus en plus complexes et demandent aux élèves d'adopter une posture différente, laissant celle de l'enfant pour adopter une posture plus scolaire, celle de « l'élève en devenir » chez les plus petits et celle de l'élève chez les plus grands. Penser la classe en termes d'espaces c'est avant tout accepter que la classe change tout au long de l'année mais c'est surtout s'interroger sur le pourquoi et le comment de tel ou tel espace dans la classe. En effet, derrière chaque espace se cachent une progressivité et des objectifs d'apprentissages pensés par l'enseignant pour ses élèves qui varieront selon le matériel mis à disposition et son organisation.

Une proposition détaillée d'évolution des aménagements de la classe tout au long de l'année sur SNUipp.fr



« Les laisser s'appropriier les choses et les situations par eux-mêmes »

ISABELLE BASTIDE

Isabelle Bastide est enseignante en toute petite section et directrice d'une école maternelle en éducation prioritaire. Doctorante, ses travaux de recherche dans le cadre du groupe ESCOL - Paris 8, concernent la scolarisation des enfants de moins de trois ans et la maternelle plus largement.



© MIRA / ANA&

Les nouveaux programmes invitent-ils les enseignants à repenser les aménagements de la classe ?

IB. Les nouveaux documents d'accompagnement invitent à mettre davantage les enfants en situation de manipulation, dans des situations plus concrètes et pour ce faire, il doit y avoir un lien entre l'activité et le lieu où elle se déroule. Si on met par exemple en place une activité graphique dans un lieu dédié au graphisme, avec des ressources adaptées à cet endroit-là, ça a un sens plus fort et ça devient plus concret pour les

façon d'organiser les temps de la classe. Il est assez classique d'avoir un temps d'accueil et puis un temps d'ateliers qui tournent, puis la récréation, et un nouveau temps d'ateliers, etc. Là, le fait de travailler avec des espaces identifiables, ça va demander une souplesse pour permettre aux enfants de s'approprier les choses par eux-mêmes.

C'est une organisation évolutive ?

IB. Les espaces de la classe peuvent changer plusieurs fois dans une période, à chaque période, en fonction des projets de l'enseignant, de ce qu'il souhaite travailler, de ses élèves, parce que d'un groupe classe à un autre on n'a pas forcément les mêmes rythmes et les mêmes besoins. C'est une classe qui n'est plus figée où, du 1^{er} septembre au 30 juin, on a la même organisation. Je souhaite travailler telle ou telle compétence, alors j'organise un espace pour ça, mais qui ne restera pas toute l'année. On peut aussi sortir de la classe. Chaque enseignant a la sienne, mais on peut investir d'autres espaces de l'école. La salle de motricité, la bibliothèque s'il y en a une, même le dortoir quand c'est possible. C'est aussi, pourquoi pas, fusionner sa classe avec un collègue, dans une mise en commun, avec des espaces différents, fusionner les groupes classe et mutualiser les ressources. D'ailleurs, une classe qui travaille

comme ça, c'est enrichissant, mais ce qui est intéressant, c'est quand une équipe d'école travaille ainsi. Cela permet de mutualiser les locaux, mutualiser le personnel et de partager les aptitudes des uns et des autres.

C'est aussi un changement de posture

IB. Oui, à certains moments, l'enseignant se met en retrait de sa classe pour observer ce qui s'y passe. Il est difficile d'observer en étant partie prenante de l'activité. Et c'est une question d'alternance des temps. Des temps où les enfants sont en activité et où l'enseignant est en retrait pour observer et repérer ceux qui resteraient à la marge du groupe, il y en a toujours de plus timides, de plus réservés, pour éventuellement les guider, les amener à fréquenter tel ou tel espace. Et d'autres temps où l'enseignant conduit des ateliers comme ça s'est toujours fait.

Quelle influence sur les apprentissages ?

IB. Si entre deux activités « contraintes » les enfants circulent et ont accès à ces espaces, ils découvrent entre pairs, ils se familiarisent avec un objet, un fonctionnement, un mécanisme et lorsque l'enseignant va aborder une notion alors que les enfants

ont déjà été confrontés par eux-mêmes, la situation de découverte n'est plus tout à fait la même. Ils en ont déjà leur propre expérience, qui va leur servir à rebondir lors de l'activité proposée par l'enseignant. Ça a un aspect un peu moins scolaire, un peu moins rigide, qui suscite davantage de motivation, surtout pour les enfants plus en retrait, qui se sentent plus investis dans la tâche qui est proposée. Dans les moments de regroupement, chacun a vécu quelque chose et c'est bien qu'il en fasse profiter le groupe. Je suis allé à l'espace peinture, j'ai découvert ça, j'ai fait comme ça. Et c'est cette expérience de mise en commun qui va encourager les autres à fréquenter un espace qui leur faisait peur

ou ne leur faisait pas envie. Cela participe de la richesse du groupe classe et amène les enfants à interagir. On peut exploiter ça dans des séances de langage, pour créer de la cohésion, en profiter pour mettre en place des référents communs. Quand par exemple la plupart des enfants sont passés par l'espace graphique, on pourra construire avec eux un répertoire graphique, chacun amenant sa propre expérience, pour finalement aboutir à une construction collective.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

« Il s'agit de laisser une part de liberté, d'autonomie aux enfants. »

enfants qui ont autour d'eux et à portée de main des ressources en lien avec l'activité qui leur est proposée. C'est aussi lié à l'idée d'observation mise en avant dans les programmes de 2015. On n'est pas dans l'évaluation mais dans la détection des besoins, des intérêts des enfants. Qu'est-ce qui leur manque ? L'espace technique, les engrenages suscitent-ils de l'intérêt ? Qu'est-ce que je mets en place pour aller plus loin ? Il s'agit de laisser une part de liberté, d'autonomie aux enfants, de leur laisser le temps de s'approprier les choses et les situations par eux-mêmes. C'est surtout une autre





© CADIEU / NANA

Maternelle : attention au départ

La France a longtemps été en tête des politiques d'accueil de la petite enfance. Un choix social qui a permis de scolariser massivement les petits et de faire de notre pays un exemple. Pascale Garnier pointe cependant les effets pervers de cette politique massive qui a basculé dans une logique trop scolaire plutôt que de considérer l'histoire et la globalité des petits. Là est la nouvelle voie pour mieux accueillir et, au bout du compte, mieux aider les enfants à réussir.

L'enfant de maternelle n'est pas seulement un élève

Ce n'est pas un plébiscite mais cela y ressemble. Un sondage Snuipp auprès des enseignants de maternelle montre que plus de 70% d'entre eux sont satisfaits des nouveaux programmes entrés en vigueur en septembre 2015. Sans doute parce qu'il insiste sur une éthique où l'enseignant n'est pas là pour « déverser » un savoir, mais pour développer ce que savent les enfants et soutenir leur développement dans toutes ses dimensions. Pascale Garnier, qui regrette le chemin emprunté depuis quarante ans par la France, voit dans ces nouveaux programmes l'occasion de changer les attitudes et les objectifs. Reste cependant l'épineux problème de la formation : « On voit bien, dit la sociologue et chercheuse, que la formation spécifique à l'école maternelle s'est

effacée. Il faut de la didactique des apprentissages scolaires, mais surtout il faut savoir comment se construisent les jeunes enfants. Ce sont des compétences professionnelles qui sont peu considérées dans la formation. Il y avait avant des modules "maternelle" obligatoires en École normale. Aujourd'hui, des professeurs stagiaires en Master 2 peuvent ne pas avoir de contact, ou trop peu, avec la maternelle, car ils sont opérationnels sur le terrain à mi-temps et le temps qui reste pour la formation est restreint. L'équilibre était mieux préservé avec les IUFM entre stages, ateliers, cours. On constate que des enseignants stagiaires ou débutants se sentent démunis et tendent à reproduire ce qui convient à des élèves plus âgés. Il y a un travail sur la professionnalité en maternelle à faire, pour mieux prendre en compte ses spécificités. »



« Les attentes scolaires trop précoces renforcent les inégalités »

PASCALIE GARNIER

Docteure en sociologie, professeure en sciences de l'éducation (laboratoire EXPERICE, Paris 13-SPC), Pascale Garnier travaille pour la formation des enseignants depuis 1983. Ses recherches portent sur la petite enfance, le corps, les pratiques professionnelles, le partenariat avec les familles et les politiques éducatives. Elle a coordonné le groupe d'experts chargé de rédiger le projet du programme pour l'école maternelle de 2015. Elle a publié, entre autres, « Sociologie de l'école maternelle » (PUF, 2016) et sort en 2017 « Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales » (Peter Lang)



© MIRA / ANA

La France a conduit, depuis les années 70, une politique forte et globale concernant l'accueil des petits : quelle en est encore la portée ?

PG. L'école maternelle française a été en pointe dans le développement de l'accueil des enfants. Dès les années 70, la quasi totalité des enfants de 5 ans étaient accueillis à l'école maternelle. C'était une exception, sauf par rapport à la Belgique. C'était le résultat d'une politique forte, qui, rappelons-le était relayée par des Inspectrices spécialisées pour la maternelle. Au milieu des années 1990, un

relles avec un encadrement renforcé composé d'enseignants, d'Atsem et d'éducateurs de jeunes enfants. Mais, outre le coût, il fallait une très bonne coordination qui n'a pas eu lieu.

Des résultats sont-ils cependant au rendez-vous ?

PG. Pour vraiment agir et avoir des résultats il faut des stratégies et des recherches, qui jusqu'à présent restent peu développées. On est par exemple toujours incapables de faire l'inventaire des classes-passerelles : combien

sont-elles ? Nous ne disposons pas de données précises, même si des choix et des expériences continuent d'être menées comme à Lille

où les classes de 2-3 ans ont été transformées en classes-passerelles, ce qui permet un accueil global adapté. En particulier pour des enfants migrants et des milieux populaires, cela offre une qualité d'accueil meilleure, doublée d'un travail avec les parents. On sait en revanche qu'en 2014, seuls 4% des enfants de 2-3 ans étaient accueillis dans des classes de toute petite section. Tous les autres sont mélangés avec des enfants plus grands, majoritaires, dont ils doivent suivre l'organisation de la classe, même si des temps et des activités spécifiques leur sont proposés.

« En 2014, seuls 4% des enfants de 2-3 ans étaient accueillis dans des classes de toute petite section. »

nouveau palier est franchi avec 100% des enfants de 3 à 6 ans accueillis. Cette politique a cependant des faiblesses : la ligne de partage, qui existe entre les 0-3 ans et les 3-6 ans. Car ces deux populations sont prises en charge de manière différente par des administrations différentes : le ministère de la Famille et le ministère de l'Éducation nationale. Il en résulte un manque de souplesse, un écart des objectifs et des mises en œuvre. Sur ces 40 dernières années, ce manque de coordination a été illustré par la pré-scolarisation des enfants de 2-3 ans : en 1990 l'on crée des classes-passe-

La position de leader de l'éducation française est-elle toujours une réalité ?

PG. Alors que dans un premier temps la France était en avance, les autres pays ont commencé à réagir et à rattraper leur retard.

Ces autres pays, notamment norvégiens, ont développé des politiques petite enfance intéressantes. Et ils l'ont fait en évitant l'écueil du système français avec la division existant entre les 0-3 ans et les 3-6 ans. Leur politique est plus souple et moins scolaire. En Norvège par exemple où l'accueil commence à 1 an, à l'issue du congé parental, tous les enfants sont accueillis dans les mêmes structures, avec un taux d'encadrement important : 3 adultes pour 18 enfants entre 3 et 6 ans. Et c'est un système qui est très largement public.

Comment réagir et négocier le tournant qu'impose ce constat ?

PG. La réussite scolaire de tous reste un objectif essentiel, à condition de ne pas mettre la pression dès la maternelle. La question de son rôle dans les inégalités est posée depuis les années 70. Et la réponse, depuis cette époque, n'a été mise que sur le côté scolaire, pour mieux préparer à l'école élémentaire. En fait, les résultats des comparaisons internationales montrent

que la France est de plus en plus inégalitaire : elle met la charrue devant les bœufs. Depuis les années 1980, les inégalités ne cessent de se creuser en mettant trop de poids sur des attentes scolaires trop précoces qui ne manquent pas de stigmatiser une

« L'enfant arrive en maternelle avec une histoire, des compétences, et il faut partir de là. »

partie des enfants qu'on dit « peu performants » dès la petite section. En privilégiant la préparation à l'école élémentaire, on oublie par exemple que la maîtrise de la langue, c'est d'abord des situations de communication, verbales et non-verbales, qui ont du sens pour les enfants. Au lieu de ces attentes d'emblée scolaires, il faut insister sur le vécu de l'enfant. L'enfant arrive en maternelle avec une histoire, des compétences, et il faut partir de là. C'est une chose à valoriser car l'enfant arrive déjà riche de tout un vécu. Et, au cours de l'école maternelle, c'est toute une dynamique entre le développement et les apprentissages qu'il faut favoriser, pas seulement des savoirs objectifs mais aussi les savoir-faire émotionnels et relationnels qui sont essentiels aujourd'hui. Il faut donc des enseignants qui prennent le temps d'observer des enfants, d'être à leur écoute. **PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUES CORTIE**





© GBAUD/MAG

Petite enfance : des partenaires complémentaires

Face au déficit de places dans les structures d'accueil de la petite enfance et à l'évolution des besoins éducatifs des jeunes enfants, la coopération entre les partenaires s'instaure, y compris avec l'Éducation nationale pour la scolarisation des 2-3 ans. En mai dernier, le rapport de la psychologue et psychanalyste **Sylviane Giampino** formulait **108 propositions pour améliorer les conditions et la qualité d'accueil des jeunes enfants.**

Des propositions pour refonder l'accueil des jeunes enfants

Le rapport « *Développement du jeune enfant : modes d'accueil, formation des professionnels* », réalisé par la psychanalyste et psychologue de la petite enfance Sylviane Giampino était très attendu. Remis à la ministre des Familles, de l'enfance et des droits des femmes en mai dernier, il comprend 108 préconisations. « *L'un des principaux objectifs est de décloisonner les métiers, sans gommer leurs spécificités* », souligne le rapport qui recommande « *la création d'un socle commun de connaissances et de pratiques* » qui permettront à terme de favoriser les mobilités professionnelles. La mission préconise également de faciliter l'accès aux formations initiales de ces métiers pour répondre à la pénurie de

professionnels, en augmentant le nombre de places en école, notamment d'auxiliaires de puériculture. Le rapport propose encore de diversifier les formations, de favoriser la validation des acquis de l'expérience et de faciliter l'accès des assistants maternels au CAP Petite enfance, lui-même en cours de redéfinition. Il insiste aussi sur l'accroissement nécessaire de la professionnalisation des assistants maternels. Du côté de l'accueil collectif, elle préconise de maintenir le métier d'auxiliaire de puériculture comme métier de base pour l'intervention auprès des enfants et relève par ailleurs le nombre « *particulièrement insuffisant* » de puéricultrices. Un texte cadre national devrait être rédigé prenant en compte ces préconisations.



© MIRA / ANA

« Identifier localement les populations prioritaires pour une préscolarisation »

LAURENT ORTALDA

Laurent Ortalda est responsable du pôle petite enfance de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF). Spécialiste des politiques d'accueil du jeune enfant, il est docteur en sociologie et démographie de la famille.

On parle régulièrement de la petite enfance, est-ce que les enjeux auxquels doivent répondre les politiques publiques de la petite enfance évoluent ?

IO. Le réseau des Caf intervient sur le secteur de la petite enfance et de l'accueil du jeune enfant pour favoriser la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Il s'agit d'une constante des politiques conduites par les Caf. Deux priorités sont à souligner : développer l'offre d'accueil et la rendre accessible au plus grand nombre. Par ailleurs, chaque renouvellement de la Convention d'objectifs et de gestion (la Cog) signée entre l'État et la Cnaf

« Les réformes successives ont réaffirmé le rôle éducatif essentiel au bien-être des enfants. Cette question est centrale et le corollaire de l'égalité des chances. »

amène des inflexions tout en conservant ce socle. La Cog pour la période 2013-2017, impulse, en plus du développement de la politique d'accueil de la petite enfance, un rééquilibrage social et territorial pour résorber les inégalités. Ce qui se traduit par les deux objectifs suivants : 75 % des places nouvelles doivent être créées sur les territoires prioritaires et au moins 10 % d'enfants issus de familles précaires doivent être accueillis dans les crèches.

Qu'en est-il des enjeux éducatifs ?

IO. L'objectif pour la période 2013-2017 consiste à augmenter l'offre de 275 000 places, avec 100 000 enfants supplémentaires accueillis par une assistante maternelle, 100 000 solutions d'accueil collectif, et 75 000 places sur la préscolarisation. Ces dernières à la charge de l'Éducation nationale figurent dans la Cog, induisant une nouvelle coopération et supposant également des complémentarités sur le secteur. Car l'expertise et le rôle des Caf sont par essence différents de ceux de l'Éducation nationale. Pour autant, ce continuum entre l'accueil en crèche et la scolarisation semble révéler l'accent mis sur les enjeux éducatifs. Néanmoins, cette question des enjeux éducatifs est ancienne. En 2000, le décret régissant les établissements d'accueil faisait apparaître le projet social qui comporte nécessairement un volet pédagogique. Les réformes successives de la réglementation des crèches ont réaffirmé le rôle éducatif essentiel au bien-être des enfants. Aujourd'hui, cette question est centrale et le corollaire de l'égalité des chances.

Qui sont les principaux acteurs, comment doivent-ils coopérer ?

IO. Ce qui fait la spécificité du secteur de la petite enfance, à la dif-

férence de l'école, est qu'il n'y a pas d'obligation publique. Il s'agit d'une compétence facultative pour les collectivités territoriales. Le réseau des Caf est un acteur incontournable de l'accueil du jeune enfant. Pour autant, il s'agit d'une politique partagée, fondée sur la coopération et le partenariat entre les acteurs : la branche Famille, les conseils départementaux agréant les structures, les communes qui gèrent

65 % des crèches, le secteur associatif représentant environ un quart des capacités d'accueil et depuis peu, les entreprises gérant des établissements d'accueil. Avec leur connaissance de l'offre et de la demande en mode d'accueil, leur expertise du secteur, les Caf accompagnent les porteurs de projets. Elles financent entre 40 % et 60 % du fonctionnement des établissements. Pour bénéficier de ce soutien important les crèches doivent appliquer un barème national proportionnel aux ressources des familles. La période récente a été marquée par la volonté de la ministre des Familles, de l'enfance et des droits des femmes, de créer d'abord sous forme de préfiguration avant généralisation, des schémas départementaux des services aux familles. Ces schémas présidés par les Préfets et dans lesquels les Caf jouent un rôle majeur permettent d'impulser une approche concertée des politiques d'accueil du jeune enfant.

Comment l'école maternelle s'insère-t-elle dans le dispositif ?

IO. La question de la préscolarisation est une question ancienne. Ces dernières années, il y a eu plusieurs tentatives, certaines ont

« Il n'y avait jamais eu de partenariat aussi abouti et formalisé entre l'Éducation nationale et les CAF. »

bien marché, d'autres ont eu des difficultés à trouver leur public. Ce qu'il convient de souligner c'est la coopération engagée avec l'Éducation nationale pour partager nos compétences et faire en sorte que la création de postes de professeurs des écoles dédiés à l'accueil des 2, 3 ans, notamment sur les quartiers politiques de la ville, puisse être mise en place. La Caisse nationale des allocations familiales a demandé, en avril, aux Caf d'identifier localement les populations prioritaires pour une préscolarisation, un objectif que nous partageons avec l'Éducation nationale. Les Caf doivent identifier les familles dans leurs fichiers d'allocataires et les informer des possibilités de l'ouverture d'une classe de toute petite section dans leur secteur quand il y en a une. C'est une première, il n'y avait jamais eu de partenariat aussi abouti et formalisé entre l'Éducation nationale et les Caf autour d'un objectif partagé.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE DAVIN





UNE MAISON dans la Rue du monde

Faire le portrait de *Rue du monde*, c'est aussi faire celui de son fondateur, Alain Serres. Un « *homme-orchestre* » comme le décrivent certains de ses amis, qui en vingt ans a su marquer le paysage de la littérature jeunesse par une ligne éditoriale reconnaissable entre toutes. Ses signatures, « *Des livres pour interroger et imaginer le monde* » et « *Les oiseaux ont des ailes, les enfants ont des livres* », caractérisent une maison qui prend les enfants au sérieux, très au sérieux, avec poésie, créativité, imagination et bienveillance. *Rue du monde* fête ses 20 ans.

Le nom de « *maison* » colle bien aux éditions *Rue du monde*. Il n'y a qu'à mettre les pieds dans leur antre de Voisins-le-Bretonneux pour s'en convaincre. Dans une petite rue arborée de cette bourgade des Yvelines qui fleure bon le charme provincial en Île-de-France, la petite maison qui les abrite a la couleur de ces bibliothèques dans lesquelles chaque livre est une invitation au voyage. Au rez-de-chaussée, la pièce principale est saturée d'étagères, sur lesquelles sont rangés en rangs serrés les 400 albums publiés, des plus récents en partance pour les librairies, aux plus anciens dont il ne reste plus

beaucoup d'exemplaires. Dans un coin de la pièce, empilés tels les bâtonnets d'un Mikado, de grands rouleaux d'épais papier. Ce sont les cromalins des pages des anciens albums, livrés par l'imprimeur dans l'attente du « *Bon à tirer* » et dont on n'arrive pas à se défaire. L'étage, lui, est le centre névralgique de la maison. Une équipe de cinq personnes pour gérer l'entreprise, mais surtout pour prendre en charge la création des maquettes et la direction artistique de ces bouquins estampillés *littérature jeunesse*, le travail avec les auteurs et les illustrateurs. Le bureau du maître de maison n'est qu'un empilement de

dossiers, de feuilles de papiers, de dessins et quand survient l'heure du bouclage d'un livre, il n'y a d'autre solution que d'examiner les illustrations originales insérées entre une planche en carton et un papier calque, en prenant appui sur les piles de documents.

Des ailes de papier

C'est donc ici *Rue du monde*, la maison d'édition créée il y a 20 ans par Alain Serres, écrivain et poète, parce que, dit-il, « *l'imaginaire, la poésie, le questionnement du monde, l'esprit d'enfance que je portais en moi et que je vivais*



« L'imaginaire, la poésie, le questionnement du monde, l'esprit d'enfance que je portais en moi, je pouvais lui donner des ailes de papier. »

dans ma classe en tant qu'enseignant, je pouvais lui donner des ailes de papier avec cette autre activité ». Le premier bouquin, ce sera *Le grand livre des droits de l'enfant* illustré par Pef, compagnon de route de la première heure rencontré quelques années plus tôt aux éditions *La farandole*. Un premier album qui d'entrée marque l'empreinte de *Rue du monde*, classe une ligne éditoriale toujours enrichie depuis, mais dont l'essence est contenue dans ses signatures : « *Des livres pour interroger et imaginer le monde* », « *Les oiseaux ont des ailes, les enfants ont des livres* ». Un ouvrage sur les droits des enfants qui a fait date comme en atteste Cécile Desbois. « *Quand j'y repense, l'orientation était clairement annoncée, l'engagement citoyen, le regard porté sur le monde, la solidarité, l'humanisme, toutes ces formes de mobilisation qu'on retrouvera ensuite dans leur catalogue. Je ne connais pas une bibliothèque qui n'ait pas cet ouvrage* », confie la rédactrice en chef de la revue *Parole* et du site *Ricochet*.

L'autre fait marquant qui dès le départ participe à la construction de l'identité de l'éditeur, c'est la qualité graphique de ses productions. Graphique, le mot est presque trop technique quand le travail de Pef est véritable création. Les illustrateurs Pef, Zaï, Laurent Corvaisier sont aujourd'hui parmi les piliers de l'identité graphique de la maison. Une identité forgée non pas sur l'uniformisation des propositions visuelles mais sur leur diversité, « *chaque histoire a sa couleur* », et sur leurs talents créatifs. « *Moi, je me sens vite en phase avec quelqu'un qui sait dessiner, à condition, et là c'est tout l'enjeu pour un illustrateur, de savoir sortir de la technique* », résume Alain Serres.

Ouvrir de nouveaux horizons à la littérature jeunesse

Judith Gueyfier est elle aussi devenue une incontournable. Son entrée dans *Rue du monde* s'est faite par petites touches. « *Je sortais tout droit des arts déco de Strasbourg lorsque j'ai rencontré Alain Serres. Je participais à une exposition de jeunes illustrateurs, place de l'Odéon. Il est venu me voir et m'a dit que je n'étais pas encore prête, mais qu'un jour on travaillerait ensemble et m'a demandé de lui envoyer des dessins, de temps en temps.* » Un an plus tard tombe la première proposition, illustrer un poème inuit, ce sera *Léger comme un faucon*. « *J'ai vu tout de suite sa capacité à dessiner* », se souvient l'éditeur. L'anecdote

« *Quand il décide de travailler avec un jeune auteur ou illustrateur, c'est un engagement.* »

vaut d'être rapportée moins pour louer l'illustratrice, que pour mettre en exergue cet esprit maison au nom duquel l'exigence professionnelle n'empêche pas d'aller chercher les jeunes talents, de les aider à venir à maturité et de les accompagner dans leur travail. « *Quand il décide de travailler avec un jeune auteur ou illustrateur, c'est un engagement* », reconnaît Judith Gueyfier.

Un qui a éprouvé cette soif de *Rue du monde* d'ouvrir toujours de nouveaux horizons à la littérature jeunesse, c'est Didier Daeninckx. Celui qui a fait ses premiers pas d'écrivain de romans noirs au début des années 80 n'a pas oublié comment s'est enclenchée leur relation. « *Je connaissais Alain Serres depuis plusieurs années, on se voit tous les ans à la fête de l'Huma et sur d'autres événements et on discute. Il est venu me voir, m'a dit que mon travail l'intéressait, qu'il cherchait à publier un album sur les grandes rafles de 1942 dont on commémorait le 50^e anniversaire, et ça a donné il faut désobéir* », premier travail avec *Rue du monde*, premier travail avec Pef aussi. Cette capacité à aborder des sujets graves, « *parce qu'il ne faut rien cacher aux enfants à condition de leur apporter une part de lumière* » est tout entière annoncée dans l'une des signatures : « *Des livres pour interroger et imaginer le monde* ». « *Je ne vois pas beaucoup de maisons dans le paysage éditorial qui pourraient accueillir ces textes-là* », lâche Didier Daeninckx.

Une littérature de la compréhension et de l'interprétation

L'éditeur a diversifié ses collections mais, comme le remarque Amélie Raud, de la librairie *La courte échelle* à Rennes, il y a une ligne directrice : « *Rue du monde occupe une place un petit peu à part, de part son engagement permanent pour la littérature jeunesse de création, pour l'environnement, pour les questions sociales, c'est un éditeur qui publie en donnant du sens à chaque album, chaque roman* ». La fidélité d'Alain Serres ne va pas qu'à sa ligne éditoriale, qu'à ses seuls auteurs et illustrateurs. Elle va aussi à ceux qui font vivre le livre,

les libraires, les bibliothécaires... Véronique Paris aime à rappeler que depuis sa création il y a 20 ans, à une exception près, la maison n'a pas manqué une édition du Salon du livre d'Aubagne, dans les Bouches-du-Rhône, dont elle est la directrice. « *Pour nous, c'est important d'avoir un éditeur derrière son stand* ». Dans la cité de Marcel Pagnol elle dirige aussi le projet de Ville lecture, avec des ateliers d'écriture et des auteurs ou illustrateurs dans les classes. « *Leurs propositions inspirent ce travail, y compris quand on fait de la médiation dans les classes. Leurs livres ont marqué les enfants d'Aubagne* » poursuit-elle.



« *Je l'ai entendu dire qu'il n'écrivait pas pour les enfants, mais qu'il écrivait aux enfants et ça donne une orientation éditoriale majeure.* »

Marqué, Max Butlen l'est aussi. Cet ancien enseignant-chercheur de l'université de Cergy-Pontoise et toujours membre de la commission qui établit les listes de référence au primaire, salue lui aussi le travail d'Alain Serres. « *Chez Rue du monde on prend les enfants au sérieux, on ne leur offre pas des lectures au rabais, on ose la complexité. C'est en pleine convergence avec nous, chercheurs en didactique de la lecture, pédagogues, qui prônons une pédagogie de la compréhension et de l'interprétation.* » Et Max Butlen d'oser une confiance : « *Un jour je l'ai entendu dire qu'il n'écrivait pas pour les enfants, mais qu'il écrivait aux enfants et ça donne une orientation éditoriale majeure qui permet d'éviter les ornières d'une littérature de jeunesse qui serait trop intentionnelle* ». Bel hommage, en ce vingtième anniversaire.

PIERRE MAGNETTO



© MIRA / ANSA

ALAIN SERRES

D'abord instituteur en maternelle dans un quartier sensible des Yvelines, Alain Serres a longtemps mené en parallèle une activité d'auteur de littérature jeunesse, de poésie, de pièces de théâtre et de films d'animation. Les éditions Rue du monde qu'il a fondé en 1996 et auxquelles il consacre aujourd'hui l'essentiel de son temps soufflent cette année leurs vingt bougies avec la sortie de plusieurs albums.

« Ne pas prendre les enfants pour des cornichons »

Comment êtes-vous devenu éditeur ?

AS. J'ai d'abord été instituteur et mon premier poste était au Val fourré, à Mantes-la-Jolie dans les Yvelines. Une école maternelle dans un quartier très populaire où j'ai été plongé dans une réalité qui a donné des visages à mes préoccupations de jeune homme en colère. J'ai immédiatement compris que le combat pour le partage de la culture était quelque chose d'essentiel. Il fallait se battre sur tous les terrains pour les gamins qu'on avait en classe, pour combattre des retards qu'ils prennent très vite dans ces quartiers. Et ça passait par une bataille primordiale, celle de la lecture. Il fallait construire l'envie d'apprendre à lire. S'il n'y a pas cette envie, ce n'est même pas la peine de disserter sur les méthodes d'apprentissage. Et ce désir peut

passer par le livre jeunesse. Je me suis mis à écrire des histoires pour les gamins de ma classe, que j'ai eu la chance de pouvoir publier aux éditions *La farandole* et ma vie d'auteur a démarré. Une quinzaine d'années d'enseignement, de bouquins, d'ateliers d'écriture, d'animations dans les classes sur la production de textes, où je brassais tout ce qui me plaisait : l'imaginaire, la poésie, le questionnement du monde. Je le vivais dans ma classe en tant qu'enseignant et je pouvais lui donner des ailes de papier avec l'écriture. Chemin faisant, j'ai ressenti le besoin de faire naître un projet éditorial, de faire des bouquins différents, de qualité, qui posaient des questions sans être didactiques. Mais ça coûte cher de faire un bouquin, 25 ou 30 000 euros. Alors là, puisque je n'avais pas d'argent, j'ai lancé une sous-



© ZAU / RUE DU MONDE

cription. Les deux ou trois mille euros que j'avais dans ma poche, toute ma fortune, je les ai mis dans le courrier. Il n'y avait pas de quoi faire un livre, mais il y avait de quoi envoyer plein de lettres. Et j'ai eu la chance de pouvoir intéresser mille souscripteurs, qui se sont abonnés aux quatre premiers titres de la *Rue du monde* à naître.

« Des livres pour interroger et imaginer le monde. » et « Les oiseaux ont des ailes, les enfants ont des livres. » Ca résume le projet éditorial ?

AS. J'aspire à construire un espace qui pourrait contenir tout ça, un

esprit critique sur le monde que j'ai envie de partager avec les enfants. On n'a pas besoin d'enfants standardisés, on a besoin d'enfants qui dérangent, qui posent des questions et on a besoin de leur faire confiance, de ne pas les prendre pour des cornichons quand on s'adresse à eux. On peut leur parler avec notre niveau de langage à nous et partager qui nous sommes en toute confiance. Il y a aussi tout l'univers de la poésie, qui était vraiment en moi. J'ai découvert les livres en découvrant les poètes. Si adolescent je n'avais pas rencontré les poètes au CDI du collège de Bayonne, je pense que j'aurais pu

« L'éducation à la natation est beaucoup passée par l'école, non ? Et bien savoir nager dans les livres, ça s'apprend aussi. »



passer à côté des livres. Les poètes avec tout ce qu'ils portent de paroles intimes sur le sens de la vie, sur la mort, sur l'amour et puis toutes leurs colères mettent le monde en pièces pour pouvoir le reconstruire. Et puis un goût très fortement ancré des autres cultures. J'ai eu la chance de beaucoup voyager, sac au dos, sur les routes d'Amérique du sud, d'Asie, d'Orient. Et ça m'a conforté dans le bonheur de la multiplicité des manières de vivre, sur l'unité de l'humanité et de ses valeurs. J'ai pensé qu'on pouvait en témoigner auprès des enfants. Il y a aussi ce monde de l'image qui me fascine, moi qui suis incapable d'en produire et j'avais envie de développer un projet qui permette à des artistes d'aller au bout de leur chemin. Des artistes au caractère fort, qui poussent leur démarche, quel que soit leur genre.

Il y a des auteurs emblématiques qui ont participé à l'histoire de Rue du monde...

AS. Pef, bien-sûr ! Le premier livre de *Rue du monde*, c'est *Le grand livre des droits de l'enfant*. Je démarrais et je lui ai demandé s'il voulait bien l'illustrer. Il a dit chiche, on y va. Sans qu'on soit sûrs de rien, sans savoir combien de temps vivrait la maison. Avec Pef, on est en osmose totale sur la fonction sociale du livre jeunesse. Avec Corvaisier on est plus sur une vibration poético-artistique. Il aime les gens, il va vers eux, toutes les différences le fascinent. Il construit son art là-dessus et chaque histoire a sa couleur. Judith Gueyfier était toute jeune



© AURÉLIA FRONTY / RUE DU MONDE

« Témoigner de l'unité de l'humanité et de ses valeurs. »

quand elle a fait son premier livre ici. Avec elle, ou Zaü, on a de vrais talents de dessinateurs qui savent sortir de la technique. Zaü fait des choses remarquables, des portraits et en même temps, il est au-delà du simple portrait.

Les différentes collections de Rue du monde sont-elles autant de déclinaisons de votre projet ?

AS. Oui, mais elles le nourrissent et le mènent ailleurs, aussi. Pour les tout-petits par exemple, avec Julia Chausson, on a fait des livres où elle revisite les comptines traditionnelles, en rajoutant une pirouette d'aujourd'hui. C'est gonflé, c'est audacieux, ça reste pour les tout-petits mais c'est dans la dynamique de notre maison. On aime mettre une pichette aux choses en place, les dépasser, les questionner et prolonger le réel. Avec notre collection *Histoires d'histoire*, on essaie de ne jamais parler d'un problème si on n'est pas capables d'apporter de la lumière. Quand avec Daeninckx on travaille sur *Il faut désobéir*, ces policiers de Nancy qui sont allés prévenir les familles

juives avant d'aller les arrêter, on montre une part de lumière très forte dans l'humain. Je n'ai pas envie de désespérer les enfants. Si je ne pense pas que l'humain est dépositaire de toutes les forces qui vont nous faire triompher de tout ce qui nous tire vers le bas aujourd'hui, et bien je ne dis rien aux enfants. On ne fait pas des gamins pour les désespérer du monde. Et quand on leur raconte des histoires, je suis très attaché à cette mise en avant de la lumière, du meilleur des valeurs humaines.

Comment expliquer le succès que connaît aujourd'hui la littérature jeunesse ?

AS. Je crois qu'il y a un besoin dans nos sociétés de revenir aux sources de l'enfance, de la chaleur familiale, de la générosité pour son entourage. Un besoin très fort. Beaucoup d'adultes achètent des livres jeunesse pour offrir à leur compagne, à leur petit copain, à leur famille... Le livre que nous avons fait il y a deux ans avec Daniel Picouly et Nathalie Novi, *Et si on redessinait le monde* s'est beaucoup offert entre adultes. C'était de magnifiques

« Les oiseaux ont des ailes, les enfants ont des livres. »

images, peintes sur des cartes de géographie. Ce qu'on fait en poésie, aussi. Il y a entre adultes une sorte de cadeau d'esprit d'enfance, qui se fait avec ces livres. Il y a aussi beaucoup d'humour dans les bons livres jeunesse, des pieds de nez aux normes, aux conventions, aux habitudes. On se moque facilement des parents, des maîtresses aussi ! C'est une école de la liberté de pensée.

Et puis il y a l'école.

AS. C'est évident. Pas parce que les enseignants vont acheter des livres et que ça va faire des ventes, mais parce qu'ils vont passer le virus aux gamins. Le livre jeunesse est extrêmement présent en école maternelle. Ça contribue à ce que les gosses tirent la manche des mamans, ou des papas, pour aller à la bibliothèque, pour aller au salon du livre du coin et c'est très important. L'éducation à la natation est beaucoup passée par l'école, non ? Et bien savoir nager dans les livres, ça s'apprend aussi. Savoir faire avec un bouquin, savoir se régaler dans un livre, ce n'est pas une évidence. Cela s'acquiert, ça se travaille, il faut savoir chercher dedans, il ne faut pas juste « recevoir » le livre. L'école fait beaucoup dans ce domaine. Tous les enseignants qui sont passés par une formation aux livres jeunesse, qui ont rencontré des auteurs, les ont reçus dans leurs classes, sont en général acquis pour la vie au combat pour la littérature jeunesse de qualité. Pour la vie.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

« Des livres pour interroger et imaginer le monde. »



© MIRA / ANSA

RAPHAËLE FRIER

Raphaële Frier est enseignante en éducation prioritaire dans les quartiers Nord de Marseille. Elle enseigne particulièrement à des enfants primo-arrivants.

Son premier livre a été publié en 2009. Et, depuis, une bonne dizaine d'albums et de romans ont vu le jour. À Rue du monde, elle a publié *La famille Python*, une amusante série de trois romans. Elle aime aussi partager avec les enfants des sujets plus sensibles qui lui tiennent à cœur, comme avec *Martin et Rosa* ou *Malala*.

Do la honte est son cinquième titre à Rue du monde.

« La littérature, il faut que ça fasse du bien »

Comment êtes-vous devenue auteure de littérature jeunesse ?

RF. J'ai toujours écrit, j'ai des souvenirs d'écriture très lointains, de quand j'étais gosse. J'écrivais des poèmes, des petites histoires, des chansons, des petits mots. Ado, je me suis fait offrir une machine à écrire, je me projetais beaucoup dans l'écriture, j'avais besoin d'écrire. Etant enfant j'avais lu des livres jeunesse mais c'est plus tard, devenue enseignante et maman que je suis vraiment tombée dedans. Je me suis rendue compte que ce que j'écrivais s'adressait de plus en plus aux enfants. Un jour, mon entourage m'a poussé à envoyer mes textes qui dormaient au fond d'un tiroir à des éditeurs et j'ai eu des réponses positives.

Comment vous viennent les thèmes de vos romans ?

RF. C'est mystérieux, je ne cherche pas de sujet, ce sont les sujets qui s'imposent à moi. Il y a forcément des échos avec des choses que j'ai vécues, entendues, ressenties. Des

choses que j'ai besoin de sortir, auxquelles j'ai besoin de trouver des réponses sans doute. Quand j'écris, c'est une chasse au trésor, une façon de m'arrêter un peu pour me poser des questions et trouver des réponses. Le plus souvent c'est donc des sujets qui s'imposent à moi, des personnes que j'ai rencontrées à qui j'ai envie de redonner vie dans un livre.

Est-ce que le fait d'être enseignante influence votre écriture ?

RF. C'est moins le fait d'être enseignante que celui d'être en permanence au contact des enfants. À l'école, je leur donne de la pédagogie, mais je reçois énormément d'eux et ce que je reçois, ce qui m'intéresse, c'est autre chose. Comment ils vivent, comment ils communiquent, quelles histoires ils s'inventent, comment ils jouent, qu'est-ce qu'ils se racontent, comment ils se dépatouillent avec la vie qu'ils ont. Mes élèves, pour moi c'est des héros, des personnages, ils ont beaucoup de mérite, ils ont beaucoup de fan-

taisie, et ça en fait des personnages. C'est sûr que ça m'inspire.

Pensez-vous au public à qui vous vous adressez lorsque vous écrivez ?

RF. Je ne fais pas attention à ça. Je me laisse porter, ça vient tout seul. Je n'ai pas l'impression de me retenir ou même de m'imposer des contraintes d'écriture. Je pense à mes lecteurs dans le sens où je n'ai pas du tout envie qu'ils s'ennuient. C'est difficile de se mettre à leur place. J'essaie de relire mes textes en me demandant si ça m'ennuie ou si ça m'intéresse, je les fais lire autour de moi, c'est comme ça que j'arrive

un peu à cerner si mon lecteur va accrocher ou pas. Je pense plus à mes petits héros du quotidien, mes référents, on s'inspire toujours de quelqu'un en particulier, c'est à eux que je pense quand je raconte une histoire.

Travaillez-vous de la même manière selon que vous écrivez pour un album ou pour un roman ?

RF. Ce n'est pas la même chose. Un roman c'est un travail d'endurance, il faut tenir la longueur. C'est une écriture qui va m'accompagner plusieurs mois si ce n'est plusieurs années, même si ce sont de courts romans. C'est comme une musique de fond qui est toujours là. L'album, au contraire, est une façon pour moi de reprendre de la respiration, de faire aboutir des projets plus rapidement, ça me redonne de l'énergie. Si ce n'est pas le même travail, c'est la même recherche. Quand je suis sur une page d'album, au fond de moi, je cherche les mêmes sensations, les sentiments, les émotions. Dans la semaine, quand

« Je n'ai pas peur de faire pleurer, pas peur de faire rire. (...) Quand j'écris, je veux qu'il y ait des émotions. »

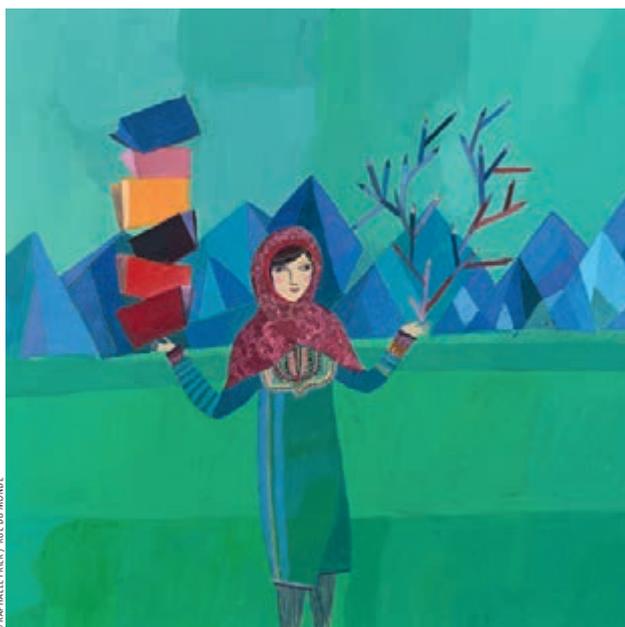


Quand les z'idées se livrent

Entre deux séances de dédicaces au salon du livre de Montreuil, c'est ainsi qu'est venue l'idée de départ, celle par qui *Le livre des z'idées* est arrivé, le dernier-né de la nouvelle collection de *Rue du monde* dédiée aux plus petits, *Mes petites collections*. Cette rencontre, c'est celle d'une auteure, Raphaële Frier et d'une illustratrice, Solenn Larnicol. « *Nous avons beaucoup échangé avec Solenn, c'était vraiment une partie de ping-pong, un truc à deux* », confie l'écrivaine. Et ça se voit. *Le livre des z'idées*, c'est un petit bouquin drôle et plein de malice, dans lequel les deux complices ont décliné les expressions utilisant le mot *idée*, l'une par le texte, l'autre par le dessin. Le truc tout simple, mais qui fonctionne à fond, est de mettre en regard de chaque expression, une illustration représentant une ampoule lumineuse *customisée* pour coller au texte. De *l'idée reçue* à *suivre son idée*, en passant par *idée noire* et *idée vague*, l'album ne se contente pas de faire des propositions, il laisse des vides à remplir par le lecteur, invité lui aussi à faire jouer son imaginaire sur par exemple *idée banale*, *être à court d'idées* ou encore *caresser une idée*. Bref, on l'aura compris, cet album poursuit une idée fixe, « *appuyer sur le bon bouton : imagination* ».



© SOLENN LARNICOL / RUE DU MONDE



© RAPHAËLE FRIER / RUE DU MONDE

je n'en peux plus d'écrire mon roman, par épisodes, je peux travailler sur des textes plus courts.

Que souhaitez-vous que les jeunes lecteurs retiennent de vos romans ?

RF. Je souhaite que le livre ne leur tombe pas des mains, qu'ils prennent du plaisir à découvrir un autre monde. C'est ça la lecture, sortir de son quotidien, de ce qu'on est soi-même, pour se mettre dans la peau d'un personnage, vivre d'autres choses. Je souhaite que ça leur procure des émotions fortes, toutes les émotions. Je n'ai pas peur de faire pleurer, pas peur de faire rire. Je sais qu'en littérature jeunesse il y a parfois une pression éditoriale parce qu'on redoute que ce soit trop dur, qu'on ne veut pas de drame, ce n'est pas ce qui m'intéresse. Quand j'écris, je veux qu'il y ait des émotions, même s'il y a du drame, mais il faut aussi qu'il y ait beaucoup d'espoir parce que la littérature, il faut que ça fasse du bien.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

Malala ou le droit des filles à l'éducation

Raphaële Frier poursuit sa collaboration avec *Rue du monde* dans la collection Grand portrait avec *Malala*, un album illustré par Aurélia Fronty. Après *Martin et Rosa*, *Martin Luther King et Rosa Parks ensemble pour l'égalité*, illustré par Zaï, c'est la deuxième participation de l'auteure à cette collection. Un beau livre sur la jeune prix Nobel 2014 Malala Yousafzai, qui allie l'écriture poétique de l'auteure, la créativité graphique très colorée de l'illustratrice et une grande rigueur quant aux faits qui sont rapportés, aussi bien dans le récit que dans la partie documentaire qui conclut l'album : des photos de la militante des droits des femmes victime d'une tentative d'assassinat en 2012 pour avoir revendiqué le droit des filles à l'éducation dans son pays, des dates-clés, les filles et l'école dans le monde ou encore, les petits mots de Malala.



La fierté retrouvée de Do la honte

Avec *Do la honte*, Raphaële Frier plonge le lecteur dans le quotidien difficile d'un élève de 6^e, vivant dans une des cités les plus dégradées de Marseille. Do porte un lourd secret, sa famille à la dérive, avec une mère alcoolique, un père beauf et macho, qu'il ne veut surtout pas voir mettre les pieds au collège. Surviennent des événements douloureux, mais que le lecteur se rassure, tout finira pour le mieux, avec une famille résiliente et retrouvée. Sans jamais plonger dans le misérabilisme, l'auteure livre un récit émouvant, l'histoire d'un jeune garçon attachant dont elle ne cache pas qu'elle lui a été inspiré par un de ses anciens élèves de maternelle. Un de ces gamins dont elle dit se demander « *où ils trouvent la force d'affronter les difficultés qui sont les leurs* » et qui sont pour elles, ses « *petits héros* ».

Des livres pour toutes les rues (et écoles) du monde

Vingt ans, le bel âge pour une maison d'édition dont les livres donnent « des ailes aux enfants ». Vingt ans de beaux livres dont les valeurs se font écho d'un album l'autre à travers les collections. Vingt ans pour offrir à des auteurs à la plume agile et douce, le plaisir d'entraîner les gamins dans leur sillage. Vingt ans à faire découvrir des illustrateurs aux univers colorés. Vingt ans à choisir pour chaque histoire le bon papier, le meilleur format, la mise en page idéale. Vingt ans de livres citoyens pour inscrire les enfants dans un monde de culture et de fraternité. Merci !

MARION KATAK

J'AI LE DROIT D'ÊTRE UN ENFANT

d'Alain Serres
ill. Aurélia Fronty



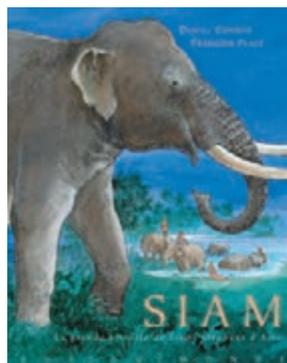
► Parce qu'un enfant ça a des yeux, des mains, une voix, un cœur et des droits. C'est LE livre incontournable pour parler des droits de l'enfant. Pour son choix d'énonciation : dire « je » permet à chaque enfant de se reconnaître. Pour son énumération des droits qui laisse une part à la poésie. Pour les digressions qui font penser plus loin. Pour les illustrations tendres, colorées, fleuries et pleines de vie. Pour l'urgence du message : les droits des enfants, c'est maintenant parce que c'est maintenant qu'on est des enfants.



CECI EST UN POÈME QUI GUÉRIT LES POISSONS

de Jean-Pierre Siméon
ill. Olivier Tallec

► Il paraît que pour soigner Léon, son poisson rouge, il faut un poème. Arthur part donc à la recherche de cette chose mystérieuse : de la cuisine au jardin en passant par le marchand de vélo et la boulangère, chacun dira à sa manière qu'un poème c'est... Au bout de cette quête, si Arthur ne sait toujours pas vraiment ce qu'est un poème, les mots mis bout à bout seront bien de ceux qu'on partage et qui soignent. La fraîcheur et la fantaisie d'Olivier Tallec accompagnent cette histoire qui nous rappelle que *Rue du monde* a un lien tout particulier avec la poésie.



SIAM, LA GRANDE HISTOIRE DE SIAM, ÉLÉPHANT D'ASIE

de Daniel Conrod
ill. François Place

► L'histoire vraie de Siam, vedette du zoo de Vincennes, après une vie qui l'a mené des forêts de sa Thaïlande natale aux cirques suisses et aux plateaux de cinéma français. Le récit complexe commence par la mort de Siam et revient sur différentes périodes de sa vie et des gens qui ont partagé son existence. Côté illustrations, des aquarelles qui, sur chaque page fourmillent de détails, qu'il s'agisse de la jungle et des temples indiens ou de l'Europe. Une biographie grand format pour un géant qui donne à penser en grand la vie, le voyage, la fragilité...

LE COLIS ROUGE

de Clothilde Perrin

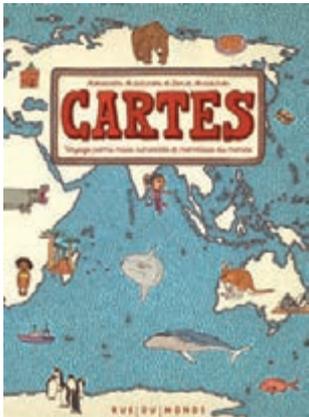


► Pas un mot. Quelqu'un prépare un colis. Rouge, oui. Ce doit être le soir et on voit la scène de dehors. Et puis ce colis prend la route. Impossible de vous dire tout ce qu'il rencontrera sur son chemin ! Mais vous-même, prévoyez de bien prendre votre temps pour apprécier le voyage. Sachez qu'arrivé à bon port, c'est bien le colis rouge qui est offert à l'amoureuse. Comprenez qui peut et surtout qui lit cette géniale histoire sans parole mais aux multiples références.



LE LIVRE NOIR DES COULEURS
de Menena Cottin
et Rosana Farla

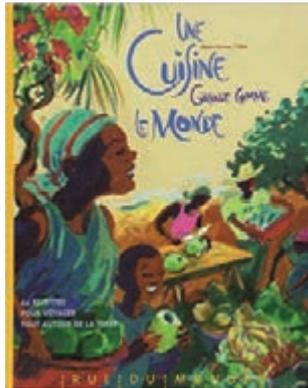
► Un livre noir qui parle de couleurs et qui se lit les yeux fermés. Du braille et du relief (noir brillant) pour dire le jaune des plumes de poussin, le rouge des fraises acidulées, le marron des feuilles mortes. À vous de toucher... pour apprendre à (re) connaître en caressant comme Thomas qui « aime toutes les couleurs parce qu'il les entend, les touche, les savoure, les sent et les ressent. » Un livre pour sensibiliser par les sens à la différence.



CARTES, VOYAGE PARMIL MILLE CURIOSITÉS ET MERVEILLES DU MONDE
d'Aleksandra Mizielska
et Daniel Mizielski

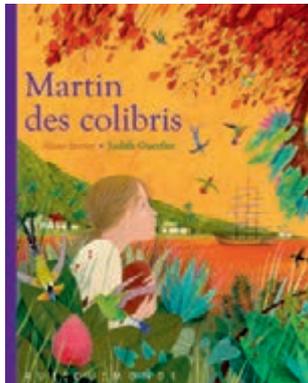
► Raconter le monde, sa diversité et ses merveilles par des cartes, tel est le pari des auteurs qui font confiance à la curiosité et à l'intelligence des enfants en proposant cet atlas contenant planisphère, continents et 40 pays différents. Sur ce grand format, chaque carte est déployée sur une double page illustrée : culture, patrimoine, coutumes, alimentation, faune et flore... C'est dense, joyeux, hétéroclite mais les enfants ne se lassent pas de découvrir la richesse de notre humanité !

UNE CUISINE GRANDE COMME LE MONDE
d'Alain Serres
ill. Zaï



► Pour un éditeur gourmand de partager la culture du monde, la cuisine était incontournable : cet album aux « 60 recettes pour voyager tout autour de la terre » est un des magnifiques livres de cuisine que nous a concocté Rue du monde. Rien qu'à le parcourir, on part en voyage, les papilles en alerte : du nasi goreng indonésien au gratin de christophine antillais, tout un monde de saveurs qui attend qu'on mette la main à la pâte.

MARTIN DES COLIBRIS
d'Alain Serres
ill. Judith Gueyfier

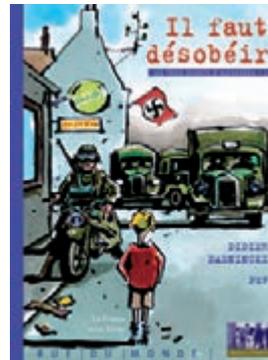


► Passionné d'oiseaux et de dessin, Martin embarque pour une expédition scientifique à bord d'un navire au XIX^e siècle. Les illustrations ont le charme et la finesse des planches naturalistes de l'époque, l'utilisation du papier calque évoque les croquis griffonnés au hasard du voyage. Inspiré par l'histoire véritable du périple de la Coquille entre 1822 et 1825, cet album fait partie d'une trilogie entre fiction et réalité historique.



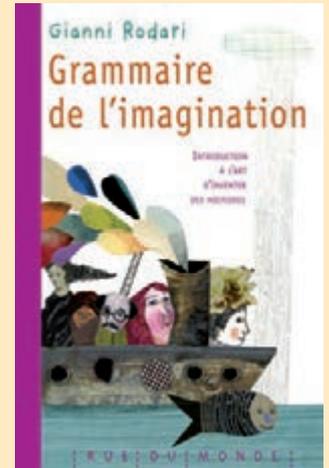
COMMENT FONCTIONNE UNE MAÎTRESSE ?
de Susanna Mattiangeli
ill. Chiara Carrer

► Ce guide désopilant devrait figurer dans toutes les classe car il permet de tout connaître sur ces personnages essentiels à l'école : les maîtresses. Remarquons au passage l'universalité des maîtresses : « les bons jours la maîtresse fait entrer dans chaque enfant juste ce qu'il faut ». Les illustrations mêlent vieilles cartes de géographie, papier millimétré, papier kraft, crayonnages et découpages et ramènent à l'univers de la classe, avec des enfants partout. Baroque, loufoque. Bref, à s'offrir d'urgence.



IL FAUT DÉSOBÉIR
de Didier Daeninckx
ill. Pef

► Deux enfants juifs dans la France de Vichy, sauvés par Pierre, le policier qui désobéit, parce que son « métier, c'était d'arrêter les voleurs de pommes, pas d'éteindre les étoiles » et qui racontent leurs souvenirs à leur petite-fille. Une construction littéraire soignée pour un récit plein d'espoir en l'humanité, à portée des enfants sans être enfantin sur une sombre période de l'histoire. Pef donne corps avec tendresse aux personnages sur fond de couleurs sépia. Et sur chaque page une vignette documentaire légendée permet un aller-retour entre fiction et fait historique.



GRAMMAIRE DE L'IMAGINATION
de Gianni Rodari

► Présente-t-on un classique des classiques ? Merci à Rue du monde d'avoir réédité cette « Introduction à l'art d'inventer des histoires » qui a inspiré des milliers d'enseignants pour développer l'expression et la créativité des enfants. Comme le note le traducteur, il s'agit d'un essai à la fois facétieux et rigoureux, où se mêlent fantaisie débridée, plaidoyer contre le conformisme, culture érudite et connaissance concrète des enfants... Une source pour mettre en place des situations motivantes en comprenant les processus de création, pour oser résolument faire confiance à l'imagination des enfants.



© MIRA / NABA



© MIRA / NABA



© MIRA / NABA

▶ **ESPRIT D'ENFANCE**

Ça commence par une page blanche... un peu comme s'ouvrent les albums de *Rue du monde*. Et comme sur une piste de danse, Corvaisier et Zaï entament une valse lente. Les aplats de jaune, de rouge, de vert, de rose se font portes et fenêtres, marchés aux épices, océans pacifiques, horizons lumineux où se croisent dromadaires, oiseaux de paradis et poissons ruisselants. Le tempo s'accélère, apparaît un visage, une silhouette esquissée, une fillette étonnée. On peut danser à trois, non ? Aurélia Fronty monte sur scène à petits pas légers. Un couple d'amoureux dans un arbre perché, une fleur de dentelle se faufilent discrètement. C'est le monde finalement, qui vibre sur la toile, avec toutes ses beautés et puis sa gravité. Un moment d'émotion offert par des artistes, pour qui l'esprit d'enfance doit être partagé ; une performance offerte à l'université d'automne par les illustrateurs de *Rue du monde* à l'occasion du 20^e anniversaire de la maison d'édition.



© MIRA / NABA



© MIRA / NABA



© MIRA / NABA



© PEF / RUE DU MONDE

© PEF / RUE DU MONDE



© MIBA / NAJA

Avec Papa, pourquoi t'as voté Hitler ? Didier Daeninckx et Pef signent un album relatant de 1933 à 1945 les années du nazisme en Allemagne, depuis l'arrivée d'Hitler au pouvoir jusqu'à la chute du régime. Un récit vécu à travers le regard d'un enfant qui se demande pourquoi à cause de son père et d'autres comme lui, la catastrophe est arrivée.

Avec *Papa, pourquoi t'as voté Hitler ?*, Didier Daeninckx signe un cinquième album dans la collection Histoire d'histoire de *Rue du monde*, le quatrième illustré par Pef après la trilogie des *Trois secrets d'Alexandra*. Le principe de la collection : revisiter les heures sombres de l'histoire à travers le regard d'un enfant. Mis à part cette particularité du point de vue du narrateur, cette démarche s'inscrit complètement dans celle que suit l'auteur de *Meurtre pour mémoire* à travers son œuvre, depuis plus de 30 ans et une bibliographie longue comme le bras. « *J'ai essayé de raconter comment par le choix des hommes, la catastrophe est arrivée* », explique-t-il. L'histoire débute en effet sur une dispute des parents du jeune narrateur, le dimanche 5 mars 1933, date à laquelle Hitler a été porté au pouvoir par les urnes. Dans un récit remarquablement illustré par Pef, avec sa grande sensibilité pour cette période d'une histoire qui l'a profondément marqué et illustré par des photos et textes documentaires, le livre s'achève en 1945 après la chute du régime nazi et la défaite allemande. Sans concessions, le livre raconte la mise en œuvre d'une politique de terreur, les camps d'internement dont les premières victimes ont été les personnes han-

dicapées, les tziganes, les homosexuels, les opposants politiques, avant la mise en œuvre de la solution finale.

Une responsabilité individuelle

« *En 1933, une partie du peuple allemand n'a pas été prise par surprise, des gens ont choisi d'installer un régime dictatorial* », constate l'écrivain. « *Notre attitude est d'interroger cette période durant laquelle il y a eu une course vers l'abîme, où des mouvements nationalistes, racistes, ont eu droit de cité.* » Un album qui se pose comme une réflexion sur le sens des responsabilités des individus quand s'offrent à eux des choix de la pire espèce. Un ouvrage qui n'est pas non plus sans résonance avec les temps présents, quand on songe à l'installation de régimes nationalistes et à l'influence grandissante de l'extrême droite en Europe ou encore, à la dictature qui s'est mise en place aux Philippines par les urnes. « *Dans de nombreux pays les gens s'expriment et, par exaspération, par manque de réflexion, par mauvais instincts, votent pour la pire des solutions.* » L'histoire se termine sur les décombres d'une ville en ruines, l'enfant demandant à son père : « *Papa, pourquoi t'as voté Hitler ?* » PM





© MIRA / NABA

« L'école est percutée par l'augmentation des inégalités »

CHRISTIAN NAVARRO

Co-secrétaire général du SNUipp-FSU

Vous avez ouvert cette université d'automne avec une plénière consacrée à ce que peut faire l'école face aux élèves en situation de pauvreté. Pourquoi ce choix ?

CN. Nous savons que dans notre pays, selon le mode de calcul, nous avons entre 5 et 8 millions de pauvres et que, en une dizaine d'années, le nombre de personnes en situation de pauvreté a progressé de plus de 1 million. On sait aussi qu'il y a environ 1,5 million d'enfants et de jeunes vivant dans des familles en situation de grande pauvreté. C'est donc une question très importante qui nous renvoie à une situation plus générale touchant la société française, dans laquelle les inégalités sociales non seulement sont là, mais se creusent toujours davantage. Tout cela renvoie au rôle des politiques publiques et du service public et des moyens qui leur sont donnés pour être en capacité de répondre à ces enjeux sociaux. Et force est de constater que les politiques mises en œuvre aujourd'hui ne permettent pas de réduire les inégalités.

Comment cela impacte-t-il l'école ?

CN. L'école est percutée par cette augmentation des inégalités. Elle est souvent le lieu où se révèlent les situations de pauvreté avec des problèmes de fournitures sco-

laire, d'habillement, d'accès aux soins qui se concrétisent par des problèmes de santé, d'hygiène, de malnutrition, de précarité des conditions de logement, avec tout l'impact de ces situations sur la disponibilité des élèves face aux apprentissages.

L'école est souvent le lieu où les équipes enseignantes permettent un premier lien avec les services sociaux et où se construisent aussi des solidarités. Ca peut aller des bourses aux vêtements jusqu'au soutien aux enfants de familles sans papiers. C'est aussi le lieu où l'on peut apprécier où en sont les services sociaux susceptibles d'aider les familles, la protection maternelle infantile, la médecine scolaire, les travailleurs sociaux et force est de constater que tous ces services absolument nécessaires n'ont pas toujours aujourd'hui les moyens de faire face à leurs missions.

Mais qu'en est-il des inégalités à l'école ?

CN. En effet, la question des inégalités ne s'arrête pas aux problèmes économiques ou médico-sociaux.

« La question des inégalités concerne aussi l'école parce que celle-ci augmente le poids des déterminismes sociaux dans la réussite scolaire. »

Elle concerne aussi l'école parce que celle-ci augmente le poids des déterminismes sociaux dans la réussite scolaire, comme le Conseil national d'évaluation du système scolaire vient de le rappeler dans son rapport sur le système éducatif. Cette situation est d'autant plus insupportable que l'on a vu durant ces quinze dernières années, des politiques de réduction des inégalités scolaires bien plus efficaces dans d'autres pays. Les enseignants, malgré leur engagement, ne peuvent pas tout faire.

Comment expliquez-vous cette situation ?

CN. En France, les élèves ne bénéficient pas de moins d'école. Au contraire le temps de classe y est sensiblement plus élevé que dans les pays similaires, et ce n'est pas un enseignement au rabais puisque les enseignants y ont la même qualification. Il faut donc regarder vers les moyens dont disposent un certain nombre de systèmes éducatifs de pays équivalents, réussissant mieux en termes de réduction des inégalités.

Quand on compare les budgets de ces pays au budget de l'école primaire ici en France, on s'aperçoit qu'ils sont de l'ordre de 30% plus élevés. C'est énorme. Les classes y sont beaucoup moins chargées, leur taille moyenne étant en diminution depuis quinze ans. En France la moyenne reste élevée et il y a pire, en éducation prioritaire elle a même augmenté ces dix dernières années se rapprochant du nombre moyen hors éducation prioritaire. Or le nombre d'élèves par classe est déterminant pour la réussite scolaire particulièrement en éducation prioritaire.

Que préconisez-vous ?

CN. Le retard à rattraper est important. Chacun a bien conscience de ce que permettraient des classes moins chargées, des Rased autant que nécessaires, des maîtres supplémentaires dans toutes les écoles, une scolarisation des moins de 3 ans à la hauteur des enjeux, une formation professionnelle de qualité. Bien évidemment on ne réduit pas la lutte contre les inégalités de réussite scolaire à la question budgétaire, mais la question du sous-investissement structurel dans l'école primaire Française - et donc du rattrapage à effectuer - est une donnée centrale dans ce combat.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO





© GBAUD/NADA

Traumatismes et attentats : l'école exposée

Comment parler des attentats avec les élèves ? Cette question était dans toutes les têtes les 14 et 15 novembre 2015. Le site national du SNUipp a connu un de ses plus grands pics de fréquentation après la mise en ligne de documents d'aide. De son côté, Hélène Romano, psychothérapeute, a publié un ouvrage destiné aux enfants pour accompagner les parents et les enseignants dans cette démarche. Car « après l'orage » il faut trouver la manière et les mots pour en parler.

Apprendre à se protéger

Dès le mois d'avril dernier l'équipe pédagogique de la maternelle Marcel Pagnol à Cannes la Bocca dans les Alpes-Maritimes a réfléchi à la conduite à tenir dans le cas d'une intrusion à l'école. Au lendemain des attentats du 13 novembre la consigne avait été donnée de mettre en place cet exercice avant la fin de l'année scolaire. Des exercices qui ont parfois défrayé la chronique comme dans cette commune de Savoie où le Maire avait eu la bonne idée de se déguiser en... faux terroriste avec un bonnet sur la tête ! Rien de tout cela dans l'école cannoise dirigée par Franck Brock. Bien au contraire, « nous avons capitalisé sur la confiance que les enfants ont dans leur maîtresse » au cours d'exercices qui ont été introduits progressivement par l'équipe. Ainsi les enfants ont d'abord appris à

la suite d'un signal visuel de leur enseignante à se regrouper en silence autour d'elle. « Et petit à petit nous avons mis en place l'exercice d'évacuation, car dans la configuration de notre école il n'y a pas moyen de se calfeutrer et il nous faut plutôt chercher à fuir ». À partir d'ouvrages de la littérature de jeunesse chaque enseignant a engagé la discussion avec ses élèves sur les manières de se protéger lorsqu'on n'est pas en sécurité. Plus tard le sifflet a donné le signal de cesser toute activité, de se regrouper autour de la maîtresse avant de fuir. « Mais de fuir vraiment », explique Franck. « On les a fait courir, on n'était pas en promenade ». L'an dernier ça s'est vraiment bien passé, mais pour cette année le directeur est plus inquiet. « On est en début d'année et les petites sections n'ont pas encore pris complètement leurs marques dans l'école. »



© MIRA / ANA

« L'enfant qui vit un trauma n'est pas condamné à rester dedans »

HÉLÈNE ROMANO

Hélène Romano est docteure en psychopathologie, psychothérapeute. Elle est experte auprès des tribunaux, chercheuse et formatrice. Elle intervient pour des formations auprès des professionnels de l'Éducation nationale (harcèlement, maltraitance, cellule de crise, deuil à l'école). Derniers ouvrages parus : Après l'orage, Comment parler des attentats avec les enfants ? (Courtes et longues, Paris 2016), Pour une école bienveillante, prévention des risques psycho-socio-scolaires (Dunod, Paris 2016), Accompagner le deuil en situation traumatique (Dunod, Paris 2015).

Pourquoi avez-vous ressenti le besoin de vous adresser aux enfants « après l'orage » ?

HR. Suite aux attentats, j'ai été très sollicitée. L'idée de cet album est née de la demande de nombreux professionnels de terrain et de parents notamment des X^e et XI^e arrondissements de Paris où avaient eu lieu les attentats. Une grande différence existe entre l'après Charlie et les événements du 13 novembre 2015 au Bataclan. Avec des milliers de personnes impliquées, dont 56 orphelins, les gens se sont sentis plus concernés et le besoin de parler a été plus grand. Le livre reste un bon objet de médiation qui permet aux enfants d'accéder à la parole. La métaphore de l'orage permet d'expliquer à l'enfant qui vit un trauma qu'il n'est pas condamné à rester dedans. Il y a toujours un « après l'orage ». Les mots, les propos sont des paroles d'enfants et des questions de parents. C'est un objet transitionnel conçu pour être utilisé avec les enfants. L'illustratrice, Adolie Day, a elle-même été concernée par les attentats alors qu'elle était en séjour à Paris.

Avez-vous des conseils pour les équipes d'écoles qui doivent mettre en place des alertes attentats ?

HR. Israël a été le premier pays à mettre en place des exercices « risque-attentat ». C'est une société qui est malheureusement en

avance sur cette question, on s'est servi de leur expérience. S'il faut le faire dans nos écoles parce qu'il y a un risque, il faut réussir à ne pas ajouter du stress.

Ces exercices nécessitent de parler des attentats avec des propos

« La résilience collective n'a de sens que si elle s'inscrit dans l'histoire de chacun et permet de mobiliser les ressources individuelles. »

simples qui ne masquent pas la vérité: « Il y a des gens qui veulent faire du mal », « On veut se protéger » « ce n'est pas parce qu'on fait un exercice que ça arrive ». La présentation du risque incendie est un bon modèle. On apprend à se protéger, pourtant il est extrêmement rare qu'il y ait le feu. L'école doit rester un lieu où l'on se sent en sécurité. On peut en profiter pour que les enfants réapprennent la solidarité collective. Il faut pouvoir compter les uns sur les autres, aider son copain à avoir moins peur.

Il est normal que les enseignants soient inquiets. Cela oblige à gérer son stress, sinon les enfants vont le percevoir. Il faut se préparer à la peur et aux pleurs de certains enfants et réfléchir à ce que l'on peut faire et proposer des exercices de réassurance par exemple. Quand on est confiné pendant des

heures, il faut s'occuper et ne pas rester passif. Les enseignants ont toutes les qualités pour y arriver mais il est essentiel qu'ils apprennent à prendre soin d'eux en contexte de stress pour rester disponibles pour leurs élèves.

Comment faut-il s'y prendre lorsqu'un événement traumatique se produit ?

HR. Suite aux attentats il y a eu de nombreuses mobilisations dans les écoles. Thierry Baubet* et moi avons « protocolisé » en France les interventions pour les enfants en particulier en milieu scolaire. Nos recommandations s'appuient sur nos travaux de recherches et notre pratique qui nous permettent de savoir aujourd'hui ce qui est bénéfique pour les élèves et les adultes et ce qui les survictimise. Nous savons ainsi qu'il est très important que l'annonce de l'événement traumatique soit faite par quelqu'un qui est dépositaire d'une autorité et d'éviter ensuite les groupes de parole en classe entière. Trop d'émotions sont soulevées dans ces moments-là et peuvent s'avérer hautement « traumatogènes ». Tous les enfants n'ont pas forcément envie de parler tous ensemble, tous n'ont pas le même lien avec l'événement. S'il y a un besoin d'un groupe de parole, suite à l'observation d'élèves qui présentent des troubles importants, il doit être institué dans un autre lieu que

celui de la classe et dans un groupe restreint.

Dans des écoles niçoises des débats ont lieu sur l'utilité d'un moment mémoriel suite aux événements du 14 juillet. Qu'en pensez-vous ?

HR. Lors des attentats de novembre à Paris et du 14 juillet à Nice, des enfants et des enseignants sont morts. Des écoles ont été inévitablement impactées. Pouvoir proposer des commémorations apparaît important, mais les imposer pourrait être plus blessant que bénéfique pour certains impliqués. La résilience collective n'a de sens que si elle s'inscrit dans l'histoire de chacun et permet de mobiliser les ressources individuelles. Suite aux attentats de Charlie, plusieurs enfants se sont

« Le livre reste un bon objet de médiation qui permet aux enfants d'accéder à la parole. »

trouvés orphelins. Certains établissements ont voulu marquer leur attention aux jeunes endeuillés avec des cérémonies. Dans la majorité des cas les jeunes l'ont mal vécu, avec l'impression qu'on leur « volait leur deuil » et qu'ils se trouvaient « héros malgré eux ».

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI

*Le professeur Thierry Baubet, pilote la cellule d'urgence médico-psychologique (CUMP) de Seine-Saint-Denis créée en 1997 après la vague d'attentats terroristes à Paris.





© TRÉVIER/NADA

Laïcité et islam : des enjeux pédagogiques

La sociologie a parfois réduit la question des minoritaires à l'école à celle de l'inégalité sociale et structurelle. Les événements dramatiques que la France a subis ont mis le contexte culturel et les revendications identitaires au cœur de la réflexion. La prise en compte de la dimension culturelle dans les problématiques professionnelles par les enseignants et les éducateurs est l'un des défis actuels de l'éducation, de la laïcité, et de l'éducation à la laïcité.

Du bon usage de la laïcité

Longtemps, et à juste titre, la problématique des populations en difficulté scolaire a été analysée sous l'angle de leurs caractéristiques sociales et c'est sous cet aspect qu'était abordé le défi ethnique posé par les minorités. Si cela est toujours vrai, il faut cependant élargir absolument la réflexion et l'action éducatives en y intégrant l'aspect culturel et notamment religieux. La laïcité constitue le levier essentiel de cette nouvelle donne devant le constat récurrent aujourd'hui des personnes minorisées qui réagissent en affirmant leur différence culturelle, notamment sous la forme de la religion. Mais il faut être prudent et

rigoureux sur l'idée laïque que l'on active : celle qui est libérale car appuyée sur le droit et l'histoire ou celle, plus néo-républicaine, comme des politiques de divers horizons semblent finalement le penser ? La question de fond devenant : que permet dès lors la laïcité ? Le nouveau programme d'EMC est stimulant à cet égard, car il met l'accent sur la sensibilité des élèves et leur engagement. Il appelle les enseignants à sortir d'une posture de leçon, impliquant que les élèves suivent et mémorisent, pour se demander : comment faire, ici et maintenant, pour que mes élèves incorporent les valeurs communes de la laïcité et se les approprient ?



« La laïcité c'est la base des libertés fondamentales »

FRANÇOISE LORCERIE

Françoise Lorcerie est directrice de recherche émérite à l'IREMAM (Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman) au CNRS et à l'université d'Aix-Marseille. Elle est l'auteure, entre autres, de « L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration » (2003, INRP-IFE, collection Actions Sociales/Confrontations). Elle a dirigé L'école et les valeurs. Charlie, et après (2015, revue Diversité n° 182).

En 2003, vous aviez décrit le défi posé par les « minoritaires » à l'école sans vous servir du concept de culture. Pourquoi ?

FL. Le gouvernement reconnaît les discriminations raciales en 1998. On se posait alors la question de comment répercuter cela dans les approches scolaires. L'idée était de faire comprendre aux acteurs de l'école qu'il y avait des gens moins égaux. On le savait pour les ouvriers, défavorisés par l'habitat, la nutrition, le travail, le loisir, etc. On s'interrogeait donc aussi sur l'inégalité de certaines catégories de jeunes scolarisés, les descendants d'immigrés, notamment que l'on percevait en difficulté et éloignés de l'école. L'aspect culturel n'était pas premier car l'on se basait sur l'inégalité sociale. C'était plutôt les processus de ségrégation et d'ethnisation qui cantonnaient ces publics à leur différence supposée. Je pense que c'était un défi porté à la profession : comment se fait-il que nous attribuons une altérité à des gens qui n'entendent pas être réduits à leur différence ?

Comment est-on passé d'une attitude « intégrationniste » à une situation où la différence, est devenue plus importante ?

FL. Aujourd'hui l'on met en avant l'islam comme un risque pour la

République. Il y a eu un moment de bascule dans l'opinion quand les hommes politiques et les médias s'en sont pris au port du voile dans les rues, les bâtiments publics et à l'école. C'est la presse magazine qui a mené cette campagne, les quotidiens, plus proches des réalités, étaient plus prudents. Avant, les problèmes de voile n'existaient guère. Il y avait juste eu un épisode conflictuel en lycée au printemps et à la

« La morale ne s'enseigne pas comme un "catéchisme". Il faut trouver d'autres postures pour faire partager les valeurs communes. »

rentrée 2003, provoqués par quelques enseignants. C'est l'année 2003, avec le rapport Baroin sur la « nouvelle laïcité », la commission Stasi, la mission Debré, qui a manifesté l'entrée en guerre du chiraquisme contre le voile. Ce qui fut inédit et qu'on n'a pas assez vu, c'est la réponse des concernés. Cette campagne a provoqué chez les jeunes le besoin de s'organiser en tant que minoritaires. C'est à cette époque qu'apparaissent des structures comme le CRAN (Conseil représentatif des associations noires) ou les Indigènes, dans un processus d'affirmation d'une identité post-coloniale. Dans les collèges et les lycées, l'islam devient plus présent. Des jeunes musulmans s'affirment dans le cadre de leur

religion, qui était, jusque là, un background culturel placé au second plan par rapport à la volonté de s'intégrer dans la société.

Les attentats en France, au nom d'un islam radicalisé, vous amènent-ils à reconsidérer votre approche ?

FL. Il y a effectivement une urgence à comprendre ce qui s'exprime dans la crispation autour de « Je suis Charlie », ou dans la demande d'être considéré comme « croyant ». Il faut une réflexion professionnelle sur ces questions : comment dois-je, en tant qu'enseignant, réagir sur ces questions ? La problématique de la laïcité est une voie de réponse si on la considère non comme un système d'obligations mais comme donnant des libertés. Ce qui peut aider les professionnels, ce sont les pistes

« La notion d'égalité, par exemple, n'est pas réalisée dans la vie quotidienne. Les élèves le savent bien. »

ouvertes par le nouvel enseignement moral et civique (EMC). La morale ne s'enseigne pas comme un « catéchisme ». Il faut trouver d'autres postures si l'on veut faire partager les valeurs communes, il faut que le background de chacun trouve à s'exprimer dans l'échange avec les autres, car l'EMC ne s'adresse pas au cerveau mais à ce

qui est ressenti, à ce qui est voulu, bref à la personne.

L'école a été placée au cœur du dispositif pour la diffusion et l'éducation aux valeurs de la République. Quel sens donner aujourd'hui à ces valeurs et à la laïcité ?

FL. On est sur une ambiguïté. Nous sommes grosso modo sortis de la référence à une « nouvelle laïcité » adossée à l'identité nationale comme sous les présidences Chirac et surtout Sarkozy. Mais la position de Vincent Peillon n'était pas très claire. Il a validé la Charte de la laïcité, qui met en avant le côté normatif du principe, ce qu'il interdit. Il faut connaître ce côté mais la pédagogie de la laïcité est plus vaste. Il est bien plus intéressant de savoir ce qu'elle autorise. Les jeunes adultes des milieux minoritaires le savent : la laïcité, selon le droit, c'est la base des libertés fondamentales, c'est ce qui crée un cadre où vivre ensemble avec nos différences et non malgré elles.

Comment faire vivre ce cadre avec les élèves ? Bien des enseignants ont du mal à l'envisager car ils restent sur une définition idéale des principes, sans en faire des bases de l'action. La notion d'égalité, par exemple, n'est pas réalisée dans la vie quotidienne. Les élèves le savent bien. **PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUES CORTIE**





© LES PETITS CITOYENS

Vivre ensemble, ça s'apprend

L'apprentissage du vivre ensemble a toujours été un enjeu pour l'école. Les événements tragiques qui ont secoué la France depuis janvier 2015 ont rappelé à quel point l'éveil à la citoyenneté était important dans l'éducation de l'enfant et pour son développement. Tandis que les nouveaux programmes réaffirment l'importance du rôle de l'école en la matière, les enseignants ne manquent pas de ressources.

De la morale laïque au vivre ensemble

Prévus dans la loi de refondation, les programmes d'éducation morale et civique (EMC) sont rentrés en vigueur à la rentrée 2015. Critiqués à l'époque par le CSE et le SNUipp-FSU pour leur lourdeur et leur difficulté de mise en œuvre, leurs intentions n'en sont pas moins louables, transmettre « des valeurs communes » parmi lesquelles : « l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, la tolérance », développer « l'autonomie, l'esprit critique, la coopération ». L'EMC se différencie des programmes de 2008, notamment en ne limitant pas cet enseignement à celui de grandes maximes ou de la Marseillaise qui dénotait une vision caricaturale. Organisée en quatre parties (la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement),

elle affiche l'objectif de permettre aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale et d'apprendre à vivre ensemble en respectant les différences et les points de vue de chacun. De plus, se rajoute le « parcours citoyen », document qui doit recenser toutes les actions vécues par les élèves de l'école au lycée en EMC. Il existe quelques documents d'accompagnement et des outils sur Internet. Toutefois, cette compilation n'a pas beaucoup d'intérêt si elle n'est pas liée au travail fait en classe et si par ailleurs, de nombreux élèves restent victimes d'injustice sociale une fois dehors. Enseigner le vivre ensemble aux élèves, une mission essentielle, que l'école ne peut porter complètement toute seule. (lire dossier Fsc 424, mai 2016)



© MIRA / ANA

« Aider les enfants à ne plus être seulement acteurs mais aussi auteurs de la citoyenneté »

CATHERINE JACQUET

Catherine Jacquet est directrice générale de l'association Les petits citoyens créée en 2002. Cette structure entend contribuer au développement d'une citoyenneté active dès le plus jeune âge en proposant des ressources pédagogiques adaptées aux enfants de 7 à 11 ans. L'association a élaboré des outils de médiation pour préparer des séquences pédagogiques en groupe, construire des ateliers citoyens, développer des espaces de dialogue sur des valeurs républicaines, animer des activités pour éduquer à la citoyenneté.

Vous dirigez l'association Les petits citoyens, de quoi s'agit-il ?

CJ. C'est une association agréée par le ministère de l'Éducation nationale pour accompagner des projets sociétaux. Nous proposons aux structures éducatives des contenus pédagogiques pour éveiller les enfants de 7 à 11 ans à la citoyenneté et développer chez eux un esprit d'ouverture. Nous concevons des supports ludiques de médiation et de sensibilisation adaptés aux enfants pour tous les espaces éducatifs que ce soit dans le cadre des temps scolaires ou temps d'activités péri-éducatifs pour préparer des séquences pédagogiques, construire des ateliers citoyens, développer des espaces de dialogue sur des valeurs républicaines et animer des activités autour de sujets complexes. Ces outils sont soit distribués gratuitement dans nos réseaux partenaires, soit proposés à la vente aux collectivités pour toutes leurs structures éducatives. Nous portons une double casquette en nous situant dans un système de coéducation en collaborant avec les acteurs de l'Éducation nationale et de l'éducation populaire.

Comment intervenez-vous ?

CJ. Nous mettons à disposition une plateforme numérique, lespetitscitoyens.com, dans laquelle on pro-

pose gratuitement de nombreux outils pédagogiques pour les animateurs, enseignants et tout autre acteur éducatif. Nous sommes aussi en train de déployer des formations pour pouvoir répondre aux besoins d'accompagnement

« Nous créons des conditions d'écoute sans prendre la place des enseignants ou des animateurs, mais de manière complémentaire. »

de nos contenus. Il y a quatre ans, j'ai engagé l'association dans une recherche de partenariats pour pouvoir partager cette expertise, créer un comité pédagogique de réflexion composé d'experts qui nous accompagnent pour aborder des sujets complexes tels que le harcèlement, la justice, la laïcité, le handicap... et disposer de lieux d'expérimentation et de diffusion. Nous sommes partenaires de la fédération *Léo Lagrange* pour qui nous concevons et développons leurs outils sur la tranche d'âge des 7-11 ans. Nous sommes aussi partenaires de la *Croix-Rouge*, de l'*Unicef* et répondons aux sollicitations de mécènes comme la MGEN avec laquelle nous avons travaillé sur les thématiques de l'égalité filles-garçons et laïcité. Dans le cadre de la campagne sur le harcèlement à l'école, initiée par le ministère de l'Éducation nationale, nous avons élaboré des contenus, vidéos ; livrets, jeux et fiches pédagogiques pour accompagner les enseignants sur le sujet.

Quels sont vos principaux outils de médiation ?

CJ. Nous disposons d'un journal d'opinion pour expliquer l'actualité aux enfants dès 7 ans et mieux comprendre le monde qui les entoure, un journal diffusé par mail et disponible aussi en version audio. Nous proposons des vidéos pédagogiques pour éveiller la curiosité sur le handicap, l'égalité filles-garçons, le harcèlement à l'école... Nous animons aussi des émissions radio pour que les enfants puissent partager leur point de vue en toute égalité. Nous proposons encore une collection de lecture, *Et si on parlait*, pour lancer le débat et développer sa capacité à argumenter. Enfin,

« Nos contenus sont faits pour qu'ils s'interrogent, qu'ils construisent leur propre analyse, qu'ils agissent par des actes de responsabilité, qu'ils partagent leurs opinions. »

nous avons aussi élaboré des jeux interactifs pour inciter l'engagement sur diverses thématiques citoyennes.

Et sur le plan pédagogique, quelle est votre démarche ?

CJ. Nous avons une approche méthodologique particulière. Elle nous permet dans un premier temps de susciter l'identification grâce à cinq personnages de

bande dessinée qui sont porteurs de messages, représentant chacun une tranche d'âge. Donc quand ils jouent, les enfants s'identifient au personnage qui représente leur tranche d'âge ce qui favorise leur engagement. Par le biais du jeu, nous développons une pédagogie active par laquelle les enfants sont acteurs de leurs découvertes. Nos contenus sont faits pour qu'ils s'interrogent, qu'ils construisent leur propre analyse, qu'ils agissent par des actes de responsabilité, qu'ils partagent leurs opinions. Tout ça leur permet de se construire un esprit critique de manière indépendante.

Nous avons privilégié cette approche pédagogique via le jeu pour la plupart de nos outils. En scénarisant nos contenus, nous passons par l'autodérision qui est le seul chemin pour lutter contre les toutes puissances. Nous créons des conditions d'écoute sans

prendre la place des enseignants ou des animateurs, mais de manière complémentaire avec des outils qui suscitent de l'engagement individuel, qui aident les enfants à ne plus être seulement acteurs mais aussi auteurs de la citoyenneté. Cela passe toujours par le débat d'idées, les enfants doivent trouver ensemble les réponses, les adultes sont là seulement pour ramener au débat.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE DAVIN





© MIQUEL/FSC

Sommeil : lumière bleue pour nuits blanches

C'est la lumière bleue émise par les LED des écrans qui en est responsable, l'usage le soir des smartphones, tablettes et autres ordinateurs perturbe le sommeil. Il le retarde, le décale et perturbe sa rythmicité. Chez l'enfant, les troubles du sommeil ne sont pas sans conséquences, aussi bien sur sa capacité de concentration et d'apprentissage que sur son développement.

Une étude dans les bras de Morphée

28% des enfants scolarisés en CM1 et CM2, âgés en moyenne de 9 à 10 ans, ont un téléphone portable et, dans 60 % des cas il s'agit d'un smartphone. Durant le mois de décembre 2015, les élèves d'une classe de première en sciences et technologie du lycée Jeanne-d'Arc de Colombes (92), ont conduit sous le pilotage du réseau Morphée* l'enquête *Le sommeil des jeunes, pays d'écrans en veille*. Ces chiffres viennent corroborer ceux publiés par le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie à la même époque, dans son Baromètre du numérique 2015. Certes, concernant les enfants, le Crédoc ne s'intéresse qu'à la tranche d'âge 12-17 ans, mais ses données attestent que l'âge d'acquisition d'un premier portable n'a cessé

de baisser ces dernières années. Ainsi, la part des 12-17 ans possédant un mobile est passée de 22 % en 2011, à 59 % en 2014 et 85 % en 2015. Etonnés par ces premiers résultats, les lycéens n'étaient pas au bout de leurs surprises. Leur enquête a en effet révélé que 17 % des CM1 et CM2 et 10 % des CE2 étaient inscrits sur un réseau social, Instagram, Snapchat, Facebook, Skype... L'ouverture de comptes sur ces réseaux est théoriquement impossible pour les moins de 13 ans qui, pour contourner la règle, n'hésitent pas à falsifier leur année de naissance. Résultat des courses selon le réseau Morphée, les enfants restent connectés de plus en plus tard le soir ce qui, notamment en raison de l'impact de la lumière bleue retarde l'heure de leur endormissement.

*Morphée est un réseau de santé francilien consacré à la prise en charge des troubles chroniques du sommeil (<http://reseau-morphee.fr/>).



« Le soir, il faut éviter les écrans »

VIOLAINE LONDE

Violaine Londe, spécialisée dans les troubles du sommeil depuis 15 ans, est psychologue coordonnatrice du Réseau Morphée. Elle travaille également à l'Unité de sommeil de l'hôpital Raymond Poincaré, au sein du Centre de référence pour les hypersomnies rares. Elle est l'auteure d'articles sur le sommeil disponibles sur le site du réseau qui publie aussi d'autres écrits rédigés par des spécialistes du sommeil.

Vous dites que les nouvelles technologies peuvent troubler le sommeil. Lesquelles et pourquoi ?

VL. En fait, il s'agit des écrans. La principale interférence qu'ils peuvent avoir avec le sommeil provient de l'exposition à la lumière. Le fait d'être devant un écran maintient l'éveil, c'est tout simplement l'effet de la lumière. Du coup, on ne sent pas quand on a sommeil et on se met en privation de sommeil. Mais le plus pernicieux, c'est le côté décalant de la lumière. Notre sommeil suit une rythmicité, on ne dort pas n'importe quand et c'est la lumière qui détermine la meilleure période pour dormir. Or, la lumière d'un écran a une intensité importante. On utilise les LED qui favorisent la longueur d'onde de la lumière bleue, précisément celle qui joue sur les fonctions du sommeil. Si on regarde les écrans le soir, on se couche plus tard parce qu'on est maintenu éveillé, on ne ressent plus les signes de

les préparatifs qui permettent de laisser venir l'endormissement avec notamment la sécrétion de la mélatonine.

Les effets sont-ils plus importants chez l'enfant que chez l'adulte et quelles en sont les conséquences ?

VL. Les enfants résistent plus difficilement à la nécessité de se soustraire aux écrans. Les sollicitations sont nombreuses, il y a le côté interactif, ils ont du mal à se dire maintenant je vais arrêter, je vais dormir. Ce que pourrait plus facilement faire un enfant qui bouquine dans son lit par exemple. Cela est dommageable à deux titres. La quantité de sommeil est moins prégnante et la qualité est moins bonne. Or le sommeil est nécessaire pour que l'enfant se structure. C'est pendant le sommeil qu'on sécrète l'hormone de croissance et qu'un certain nombre de connexions neuro-

voir être en forme et à l'école. Il a besoin de se concentrer, de soutenir son attention, de mémoriser, des fonctions assurées par le sommeil.

Est-il possible d'utiliser les écrans sans troubler son sommeil ?

On peut tout à fait utiliser les écrans dans la journée mais pas le soir, il faudrait les éviter trois ou quatre heures avant son coucher. Il y a des enfants qui s'endorment facilement, chez lesquels on ne relève pas ces effets délétères. Quand ces derniers sont absents, on est garanti qu'il n'y a pas de privation de sommeil. Mais dès lors qu'on voit que ça participe au fait que l'enfant a du mal à s'endormir, au fait qu'il se couche plus tard, il faut réagir. Pour l'enfant qui a des nouvelles technologies près de lui dans sa chambre, il est excessivement tentant de se relever et de les utiliser. On a vu des collégiens programmer leur réveil pour pouvoir aller jouer en ligne avec leurs copains.

Comment éduquer l'enfant à ce type de risque ?

VL. Il faut les sensibiliser à trois choses : à l'importance du sommeil qui est un besoin vital au même titre que boire ou manger, il faut les sensibiliser à leurs besoins de sommeil en termes de

durée minimale à respecter et à la nécessité de protéger son sommeil. Pour dormir, il faut se mettre en retrait car le sommeil est exclusif de toute autre activité. Quand on dort on ne peut faire que ça, mais ce n'est pas quelque chose qui leur vient spontanément à l'esprit parce qu'ils sont multitâches, ils ont l'habitude de regarder la télé tout en faisant autre chose. Quant aux parents, il faut les sensibiliser à la notion de

« C'est dans la journée que se prépare le bon sommeil. »

rythme qui impose d'avoir une régularité. Dire à un enfant, tu peux te coucher tard car tu n'as pas école demain, n'a aucun sens car l'enfant a besoin de régularité. Il faut aussi aider les parents à mieux marquer l'amplitude entre l'éveil et le sommeil, c'est-à-dire que quand on est éveillé, on est franchement éveillé, on ne somnole pas sur le canapé. Pour avoir un bon sommeil, il faut avoir un bon éveil. C'est dans la journée que se prépare le bon sommeil. Si les enfants font des horaires réguliers, s'ils s'exposent à la lumière, s'ils ont une activité physique, ils ont de bonnes chances d'avoir un bon sommeil. Même s'il pleut un petit peu, il faut les envoyer dehors car ils ont besoin de la lumière pour synchroniser leur horloge biologique.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE DAVIN

« La principale interférence que peuvent avoir les écrans avec le sommeil provient de l'exposition à la lumière. »

somnolence. Ensuite, une fois qu'on a éteint l'écran, on n'arrive plus à s'endormir parce qu'on est décalé, notre cerveau n'est pas prêt, il n'a pas mis en œuvre tous

nales se font. C'est d'autant plus important quand un organisme est en cours de construction. Et puis c'est la qualité du sommeil qui fait qu'après, l'enfant va pou-





© TREVIERS / ANJA

Besoins éducatifs particuliers, des ruptures nécessaires

Onze ans après la loi de 2005, l'école a accompli des progrès considérables en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette mutation portée par les enseignants les laisse parfois dans la solitude et la souffrance. **Besoin d'aide concrète ! Et c'est justement le rôle du Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés (CASEH) quand il existe. Car c'est dans la classe ordinaire qu'il faut dorénavant trouver des réponses, « in vivo ».**

Des CASEH partout ; pour que l'inclusion fasse vraiment école !

La plus grande part du travail de Nadine Roumilhac, « *conseillère d'aide à la scolarisation des élèves handicapés* » (CASEH) se passe dans la classe. « *Car c'est là que l'on a besoin de moi* », tient-elle à préciser. Enseignante spécialisée, Nadine intervient notamment auprès des élèves qui ont des troubles envahissants du développement ou des troubles du spectre autistique. C'est souvent sur cette compétence que psychologues et médecins scolaires font appel à elle pour venir en aide aux enseignants dans cette circonscription de la ville du Blanc-Mesnil (Seine-Saint-Denis) à laquelle elle est rattachée.

Elle se rend dans les classes, en amont de la mise en place d'un dossier MDPH, ou à la suite, pour installer une AVS par exemple. Elle prend

le temps d'observer l'enfant et d'essayer avec lui des activités afin de voir ce qui lui permet d'accrocher aux apprentissages. Quand l'accroche est repérée, elle peut alors donner des conseils à l'enseignant et à l'AVS. « *On sait bien qu'il y a des transversalités dans notre métier* », confie-t-elle. « *La structuration de l'espace et du temps sont des domaines qu'il faut développer pour créer un cadre sécurisé. Et si on fabrique un matériel imagé pour un enfant autiste on sait aussi qu'il va servir à d'autres dans la classe* ». Son rôle et sa mission s'étendent aussi aux moments de formation continue auxquels elle participe. Une expérience que le SNUipp-FSU aimerait bien voir développée dans toutes les circonscriptions de France pour accompagner concrètement les enseignants dans la scolarisation de ces élèves.



« Penser des adaptations qui profitent à tous les élèves »

PHILIPPE MAZEREAU

Enseignant chercheur à l'université de Caen, Philippe Mazereau est directeur de recherche et de Master. Son travail porte sur la scolarisation des élèves handicapés, les formes de coopération interprofessionnelle et l'évolution des politiques sociales du handicap. Parmi ses dernières publications : Fonctions et statuts des savoirs dans les situations d'inclusion éducative de la petite enfance in *Handicap et accueil de la petite enfance (PUG 2016)*. Sous sa coordination, *L'inclusion : des professionnels spécialisés se positionnent dans un nouveau contexte (Spirale, n°57, 2016)*.



© MBR / ANAA

Que recouvre la notion de besoins éducatifs particuliers dans les différents systèmes éducatifs aujourd'hui ?

PM. Difficile d'avoir une approche unifiée dans l'Union européenne et au-delà. Une démarche comparative sérieuse oblige à prendre de nombreux paramètres en compte. La notion de besoin éducatif particulier (BEP) s'impose pour le recensement statistique mais chaque pays a des modalités différentes d'établissement des chiffres. Par exemple en Suède, tous les élèves peuvent potentiellement avoir un programme adapté à l'école primaire. Ils ne travaillent donc pas du tout avec cette notion, ni avec celle de handicap.

Il y a des pays similaires au notre, assez peu nombreux, comme l'Italie qui travaillent avec la notion de handicap mais dont les élèves sont scolarisés à 99 % en milieu ordinaire. D'autres pays ont adopté une notion extensive comme l'Écosse avec 18 % d'élèves à BEP : ce sont des élèves qui ont besoin d'une aide ou d'une adaptation aussi simple soit-elle et quelle qu'en soit la raison.

Les traditions des systèmes éducatifs vis à vis de la prise en compte des difficultés expliquent en partie ces différences, mais il y a malgré tout une convergence et certaines situations évoluent parfois très rapidement. Ainsi les Pays-Bas qui avaient un enseignement spécialisé très compartimenté sont en train de revoir complètement leur système. Généralement, on observe un

« Les difficultés d'accès aux apprentissages doivent pouvoir trouver une réponse dans la classe ordinaire. »

continuum entre difficultés et handicap. Dans certains pays comme le Portugal ou la Suède, la notion « administrative » de handicap n'existe pas à l'école.

Quelle est l'approche française sur cette question ?

PM. Au départ, les BEP avaient une fonction de critique de l'approche « individualisante » ou « médicalisante » des difficultés qui ne prenaient pas en compte le contexte économique et social et les environnements scolaires. La France continue d'ajouter les publics au sein des BEP : handicap, allophones... Notre tradition de définition catégorielle est commune au milieu médical et aux enseignants. De 1909 à 1982, dès qu'une difficulté particulière apparaissait, on créait un dispositif spécifique en dehors de la classe ordinaire. Nous sommes héritiers de cette histoire. Même pour les élèves qui ont une difficulté passagère, il y a une tendance à naturaliser ces difficultés et on cherche à les traiter en dehors d'une situation de classe qui ne se conçoit qu'« homogène ».

La récente « aide personnalisée » en est un exemple représentatif. Or la notion de BEP rompt avec cette logique : les difficultés d'accès aux apprentissages doivent

pouvoir trouver une réponse dans la classe ordinaire.

Qu'est-ce que ça implique dans la prise en charge des élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire ?

PM. Il faut aller vers le « design for all ». La notion d'inclusion doit permettre de penser des adaptations qui profitent à tous les élèves. L'exemple fréquemment utilisé est celui des télécommandes qui au départ ont été créées pour les personnes en fauteuil. Quand une compensation est bonne pour tous, elle devient une adaptation de l'environnement.

« La formation des enseignants spécialisés doit être plus généraliste qu'elle ne l'est aujourd'hui. »

Si d'autres pays réussissent mieux c'est aussi parce que les enseignants ont plus de marge de manœuvre pour organiser des réponses. Le recours systématique aux AVS, s'il facilite le travail des enseignants, court-circuite souvent la réflexion pédagogique. Il faudrait prendre les aides du

RASED, du maître +, des AVS... dans leur globalité alors que le système français a tendance à les scinder, ce qui empêche une approche systémique.

De quelle formation et de quels enseignants spécialisés l'école française a-t-elle besoin aujourd'hui ?

PM. Contrairement aux autres pays, on a multiplié les dispositifs spécialisés par catégories d'élèves. La formation des enseignants spécialisés doit être plus généraliste qu'elle ne l'est aujourd'hui avec un tronc commun beaucoup plus important. Il faut d'abord considérer l'élève en situation de handicap comme un élève. En classe, il y a énormément d'adaptations qui fonctionneraient pour tous.

La spécialisation des formations doit venir en second et se construire sur l'observation des obstacles au sein des classes pour faire évoluer les situations. On a besoin des savoirs spécialisés pour fluidifier les parcours d'apprentissage des élèves. Ces savoirs en retournant dans les classes se transforment : de savoirs in

vitro ils deviennent des savoirs in vivo. Cela ne veut pas dire qu'il faut tout le temps être en classe. Avoir des réponses diversifiées implique de la mobilité. Pour ne pas devenir une nouvelle catégorie, la notion de BEP doit intégrer cette mobilité. **PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI**





© GENRE-ET-VILLE

Mixité : à la conquête de l'espace

Au sein de l'association *Genre et Ville**, Edith Maruejols, géographe du genre, a mis en évidence l'occupation inégalitaire des espaces publics, se transformant très souvent en espaces masculins. La cour d'école en fournit un exemple en laissant une place écrasante à des jeux pratiqués presque exclusivement par des garçons, avec une place prépondérante du football. La chercheuse propose de réfléchir autour d'une réappropriation des espaces plus égalitaire.

À l'école de Villiers-le-Bel, côté cour, c'est aussi côté jardin

« La cour d'école c'est un condensé de l'espace public ». Pour Chris Blache, co-fondatrice de l'association *Genre et Ville*, il est donc tout naturel d'intégrer une réflexion sur la cour de récré au sein du travail qu'elle coordonne autour de l'égalité dans les espaces avec les élus et les professionnels de la municipalité de Villiers-le-Bel. « On observe dans la plupart des cours d'école une occupation centrale par les jeux de ballon au sein d'un espace monopolisé par les garçons avec même un débordement sur la périphérie. Quiconque ne joue pas, la majorité des filles et les garçons qui ne rentrent pas dans ce code normatif, est rejeté à la périphérie », précise Chris qui a mené tout au long de l'année scolaire un travail participatif avec les enfants de l'école de Villiers-le-Bel dans le but de réaménager leur

cour. « Quand on les a interrogés sur leurs besoins, c'est le foot qui a émergé majoritairement tant la pression du groupe de garçons était forte, mais on est vite arrivés à d'autres suggestions en faisant écrire ou dessiner les enfants ». Ces propositions ont servi de base à un projet d'aménagement qui s'est concrétisé à la rentrée. Pour Chris, « il s'agit d'une désinstallation sur le plan symbolique qui va permettre de réinstaller d'autres formes d'occupation ». La démarche est complétée par la mise à disposition des enfants de boîtes à jouer leur offrant du matériel de récupération comme support à leurs jeux. « Il est encore trop tôt pour évaluer les effets de la transformation, ajoute Chris, mais nous allons poursuivre le travail en réfléchissant avec les enseignants sur les différentes actions à mener pour accompagner le projet. »

*www.genre-et-ville.org



© MBB / ANA

« En matière de loisirs, la norme est la non-mixité »

ÉDITH MARUEJOULS

Après 14 ans comme experte sur les questions d'égalité dans l'espace urbain, notamment sur les politiques jeunesse en lien avec celles de la politique de la ville, Edith Maruéjols, géographe, a créé un bureau d'études l'ARObE (Atelier Recherche Observatoire Egalité) qui accompagne la mise en œuvre des politiques publiques d'égalité intégrée. Elle est membre active de l'association Genre et Ville. Edith Maruéjols propose d'analyser les phénomènes sociaux sous l'angle du genre et s'est notamment intéressée aux cours de récréation.

Pourquoi s'intéresser à la répartition filles/garçons dans les espaces publics ?

EM. On sait que l'adolescence est une période où la mixité est une question centrale. Les jeunes sont en période de construction et de recherche et ont besoin de confrontations et d'échanges avec l'autre sexe. Les espaces de loisirs sont un espace naturel d'interrelations en dehors du collège et leur occupation renvoie à un certain nombre de questionnements intéressants pour les décideurs publics et les acteurs éducatifs. Ces lieux sont-ils l'objet d'un partage équitable entre filles et garçons ? Le principe d'égalité est-il respecté ? Chacun peut-il y accéder selon ses désirs ? Les filles notamment, ont-elles le choix de leurs pratiques sportives et de loisirs ? Il s'agit de surcroît de vérifier si chaque citoyen dispose de son libre droit à fréquenter des lieux publics financés par l'impôt.

Quels sont les principaux constats de vos recherches ?

EM. Le principal constat, bâti à partir de l'étude de monographies des activités financées par la puissance publique, c'est qu'en matière de loisirs filles/garçons, la norme est la non mixité. Et ceci quel que soit le domaine : le sport, la musique, la danse, la fréquentation des maisons des jeunes... Si on prend l'exemple du sport, on compte 70% de licenciés chez les garçons contre 30% parmi les filles. Cette inégalité est renforcée par le fait que la plupart des sports sont non

mixtes ; des sports comme le foot et le rugby comptent plus de 90% de garçons alors qu'il y a 90% de filles en gymnastique rythmique et sportive ou en twirling bâton. Le constat est à peu près identique chez les adultes mais on peut objecter qu'il relève du libre choix des individus. Lorsqu'il s'agit de mineurs pour lesquels la mixité est en enjeu éducatif essentiel à l'adolescence, c'est plus problématique.

Assiste-t-on au même phénomène dans les autres activités de loisir ?

EM. Oui, c'est comparable, même si les effectifs concernés sont moins importants. Les écoles de musique sont fréquentées autant par les filles que par les garçons mais on va retrouver les garçons presque systématiquement en guitare et batterie, alors que les filles vont jouer du violon et de la flûte.

« La cour de récré, un endroit pour faire l'apprentissage de l'organisation et de la négociation dans les espaces publics »

Le problème est encore plus préjudiciable à mon sens dans les maisons des jeunes. Celles-ci fonctionnent le plus souvent dans des quartiers populaires avec la vocation de travailler autour des

valeurs de citoyenneté et du vivre-ensemble, de prévenir la violence. Comme elles sont fréquentées majoritairement par des garçons, on passe à côté de l'accompagnement des jeunes dans la découverte de l'autre sexe et des relations amoureuses qui sont pourtant primordiales à cet âge. Et on néglige la problématique de la souffrance des filles à l'adolescence. Âge pour lequel les filles sont deux fois plus nombreuses à être victimes de violences (agressions sexuelles, violences conjugales et intra familiale etc.) au regard des violences subies pour l'ensemble des femmes.

Comment en êtes-vous arrivée à travailler sur la cour de récréation ?

EM. Toutes les questions que je viens d'évoquer à propos des jeunes se retrouvent à l'âge adulte. Les femmes, à la différence des hommes, ne sont pas légitimes à occuper l'espace public avec insouciance. Elles sont dehors parce qu'elles ont quelque chose à y faire : pousser une poussette, faire les courses, aller au travail... C'est une question sociale mais c'est aussi la capacité que nous avons chacune et chacun d'entre nous à négocier ou à imposer notre place dans cet espace. Et c'est là que la cour de récréation est un espace intéressant. C'est un micro-espace de loisir qui doit rester pour les enfants un espace de liberté et d'autogestion. C'est donc

un endroit où ils vont pouvoir faire l'apprentissage de l'organisation et de la négociation dans les espaces publics.

Quelle aide apportez-vous aux enseignants quand vous intervenez dans les écoles ?

EM. En premier lieu, je leur permets de faire le constat d'un inégal partage de la cour de récréation comparable à ce qui se passe dans l'espace public avec autour de 70% d'occupation masculine. Une inégalité renforcée par le traçage d'un terrain de foot par exemple qui induit un jeu non mixte masculin. Les limites du terrain légitiment un jeu de « garçons » et, loin de constituer une règle du jeu, les lignes empêchent surtout les enfants « qui ne jouent pas au foot » d'entrer sur le terrain. Ce genre d'observation, tout à fait réalisable par les enfants, est la première étape d'une démarche qu'on peut mener dans toutes les écoles mais qui doit forcément pour être efficace prendre une dimension collective. Une fois le constat effectué et partagé par tous, enfants et adultes, on peut réfléchir ensemble pour trouver des solutions efficaces et adaptées au fonctionnement de l'école : édicton de règles de vie avec des garants, affectation des espaces selon les moments, les âges, les jeux pratiqués. Il s'agit d'ouvrir les yeux ensemble sur les mécanismes à l'œuvre dans l'inégale valeur entre les filles et les garçons afin d'asseoir un système d'égalité réelle, plus juste.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL





ÉCOLE ET PAUVRETÉ : sortir du *déterminisme*

Les études récentes sont sans appel : la France, sixième pays le plus riche du monde, laisse une grande partie de sa population dans la pauvreté. Et les enfants sont les premiers à payer les pots cassés de cette injustice comme le souligne la professeure en psychologie Chantal Zaouche-Gaudron. Leur développement physique et psychique est directement affecté par les conditions dans lesquelles ils grandissent. Et par là-même leur avenir scolaire. Pire, le dernier rapport de Jean-Paul Delahaye* pour l'IGEN, ou celui du CNETO décrivent une école qui renforce les inégalités de départ. Pour ne pas se résigner, Jacques Bernardin, président du GFEN, en appelle à modifier la représentation que les enseignants ont de ces élèves et de leurs familles et d'adapter leurs réponses pédagogiques.

DOSSIER RÉALISÉ PAR PHILIPPE MIQUEL ET VIRGINIE SOLUNTO



Que peut faire l'école ?

1,2 million d'enfants très pauvres, près de trois millions si on l'on considère la population qui vit avec moins de 60% du revenu médian... Les premiers chiffres donnés par Chantal Zaouche-Gaudron plongent d'entrée les 400 participants de la 16^e université d'automne du SNUipp dans une réalité bien sombre qui contraste avec le bleu azur qui irradie Port Leucate. Ils illustrent le paradoxe français d'une société qui permet l'enrichissement toujours accru de quelques-uns en laissant de plus en plus de familles sur le côté. 400 000 d'enfants pauvres en plus entre 2008 et 2012, la crise économique dont on ne sort plus montre les limites d'un système impuissant à redistribuer les richesses créées et à s'attaquer efficacement aux inégalités. Chantal Zaouche-Gaudron refuse l'implacable logique de ce déterminisme social. En préférant parler d'enfants en situation de pauvreté, elle leur laisse la possibilité d'échapper à un destin trop souvent écrit à l'avance.

Des trajectoires « tremblées »

Pas question pour autant pour la professeure de psychologie de nier les conséquences de la détresse économique et sociale sur le développement psychologique, affectif et cognitif des jeunes enfants. Elle évoque ce qu'elle nomme leurs trajectoires « tremblées », tremblées car peuplées d'incertitudes, de fragilité de vulnérabilité... La conférencière détaille l'impact du manque de suivi sanitaire, du mal-logement, du déficit culturel et social, de la précarité et de l'exclusion puis elle en vient à l'école qui, pour ces enfants en souffrance, revêt une importance cruciale. Elle est souvent l'unique élément qui structure le temps social, un lieu qui devrait les soutenir, les réassurer mais aussi leur donner l'opportunité d'une résilience possible qui passe par des apprentissages réussis. Or, comme le rappelle Chantal Zaouche-Gaudron en citant la dernière étude de la DEPP de juin 2016 portant sur les résultats scolaires de 160 000 élèves de sixième (voir graphique) là

aussi les trajectoires sont trop souvent prévisibles. Résultats moins bons, orientation précoce en SEGPA, en ULIS puis dans les filières professionnelles, les enfants des catégories défavorisées forment les gros bataillons des élèves en difficulté, des décrocheurs, des sorties précoces du système scolaire... La même étude montre toutefois que certaines académies réussissent mieux que d'autres à associer performances scolaires et équité et permettent à la psychologue de tempérer un constat quelque peu accablant par un volontariste « *quand on veut, on peut* ». De quoi provoquer des réactions dans une salle remplie d'enseignants pour lesquels ces enfants pauvres ne sont pas une donnée statistique mais ont un nom et un visage qu'ils côtoient quotidiennement dans leur classe.

L'école ne peut pas tout mais...

La première lueur d'espoir que Jacques Bernardin allume dans la salle vient des travaux sur la plasticité cérébrale qui prouvent que des enfants placés dans des familles et un milieu soutenant, rattrapent leur retard de développement. Selon le docteur en sciences de l'éducation, la connaissance du milieu familial ne doit pas justifier le sentiment d'impuissance pédagogique et amener les enseignants au renoncement. « *Les élèves pauvres ne sont pas de pauvres enfants, aux capacités limitées* », assène-t-il. L'écueil serait, selon le chercheur, que la connaissance du milieu ait des incidences sur le type des situations pédagogiques proposées ou sur le temps consacré à la recherche, voire sur le climat socio-affectif de la relation avec l'élève. Refusant de faire comme si les situations sociales ne pesaient pas, il enjoint ensuite les enseignants à être attentifs à la fragilité qui pèse sur l'investissement scolaire des familles et qui prépare à leur renoncement. L'ancien instituteur rappelle que les cadres flous et la précarité sont des facteurs d'inquiétude et d'insécurité psychique pour les enfants. La crainte de l'inconnu, de l'école ou la perception dévalorisée de son statut social

peuvent mener l'enfant vers l'enfermement dans le familial, surprotecteur, par crainte de ne pas se sentir à sa place. Accueillir les parents, les réhabiliter dans leur rôle et aux yeux de leur enfant, c'est pour Jacques Bernardin la meilleure manière de rompre avec le fatalisme. (voir entretien p42-43).

Des pistes de travail

Pour ce militant de l'éducation nouvelle, l'école est une chance pour ces enfants de se trouver à la croisée de plusieurs milieux et il lui revient de les préparer à l'émancipation en diversifiant la nature des pratiques, en soignant les situations d'apprentissage et en aménageant les conduites de classe. Pour le conférencier, l'ouverture culturelle doit jouer sur la pluralité des domaines disciplinaires en valorisant l'expérience, en éveillant la curiosité et le questionnement. Il fait part de son expérience en REP, où beaucoup d'élèves se révèlent à partir des sciences et de la technologie, en s'appuyant sur des habiletés construites ailleurs. La littérature leur permet de vivre des expériences multiples simulées, de s'essayer sans risque. Les activités artistiques obligent à se plier à des contraintes et repoussent les limites balisées du réel. Le chercheur propose aussi de lutter contre la tyrannie de l'urgence expliquant qu'elle réduit, pour beaucoup d'enfants, l'apprentissage à la réalisation de ce qui a été demandé. Alors comment leur faire comprendre que la temporalité est un élément structurant ? Selon lui, par un retour sur les activités réalisées ou la valorisation des progrès, par les projets ou certaines activités comme le jardinage. Jacques Bernardin recommande les activités artistiques ou sportives qui permettent de vivre des situations gratifiantes et valorisantes, renforçant ainsi la confiance et l'estime de soi, car « *le sentiment de réussite est le meilleur moteur à apprendre* ». Il conclut par quelques conseils pour permettre des propositions ambitieuses : se départir des évidences, s'emparer des erreurs récurrentes des élèves, instaurer un cadre sécurisant pour qu'ils osent, tentent, se trompent, recommencent, persévèrent sans se décourager... mais aussi débattent et coopèrent. Car l'école c'est selon le conférencier « *apprendre ensemble pour réussir tous* ». Mais comment faire tout cela sans formation ? interroge la salle d'enseignants.

« *La crise économique montre les limites d'un système impuissant à redistribuer les richesses créées et à s'attaquer efficacement aux inégalités.* »

* « Grande pauvreté et réussite scolaire » rapport IGEN mai 2015.



© GABRIEL / NABA

Enfants pauvres, pauvres élèves ?

La pauvreté affecte les conditions de vie des enfants et touche à leurs facteurs de développement sur tous les plans, affectif, relationnel, cognitif. Si le rôle de l'école et des enseignants est déterminant, la société a le devoir d'offrir aux plus démunis un environnement social et culturel, dès la toute petite enfance, pour compenser un déterminisme social très ancré en France.

Bien logés pour bien apprendre

C'est dans un bidonville de la cité du Château de France de Noisy-le-Grand qu'est né il y a 40 ans ATD Quart Monde et son projet pour la promotion familiale sociale et culturelle. « Ce projet permet à des familles qui ont vécu le mal-logement de se reconstruire en accédant enfin au logement social, et de reconquérir leur rôle de parents » explique Dominique Destouches, coordinatrice du Réseau écoles pour l'association. À Noisy-le-Grand, comme dans d'autres quartiers ailleurs en France depuis, l'association travaille avec les familles les plus pauvres qui sont souvent les plus éloignées du système scolaire. Alors que le projet de rénovation urbaine (PRU) redessine le quartier, ATD Quart Monde poursuit son combat. Elle propose aux familles, avec différents partenaires, un environnement

social et culturel de quartier qui favorise la scolarisation, comme la pré-école communautaire et familiale *Grandir Ensemble*, lieu d'accueil pour les moins de 3 ans, et leurs parents. « Cette structure permet aux parents de gagner confiance dans leur rôle parental et de devenir 'acteurs' de l'éveil et du développement psychomoteur de leurs enfants », poursuit Dominique. Pour affermir ce lien des parents avec l'école et soutenir la réussite scolaire des élèves dès la maternelle, l'Atelier des 3-6 ans, « autour de la pédagogie Montessori » précise la coordinatrice est ouvert à tous. Mais l'association et ses partenaires ne s'arrêtent pas à la petite enfance et pour les plus grands, *le Pivotal Culturel* prend le relais. Un projet qui mise sur les parents et un environnement bienveillant pour combattre les inégalités scolaires souvent liées à la précarité.



EN CHIFFRES

ENFANTS EN SITUATION DE PAUVRETÉ*

8,5 millions

de citoyens pauvres en France avec 2,5 millions d'enfants et adolescents (3 millions d'après l'Unicef)

1,2 million

d'enfants et adolescents vivent en France sous le seuil de 50% du revenu médian

13%

des enfants de pauvres vivent au sein d'un couple avec un parent chômeur et l'autre inactif

46%

En France, des enfants pauvres vivent dans une famille monoparentale contre 20% pour l'ensemble des enfants

Unicef

3 millions d'enfants sous le seuil de pauvreté (1 sur 5)

dont 30 000 SDF dont 9 000 qui vivent dans des bidonvilles dont 140 000 arrêtent l'école chaque année...

*Taux de pauvreté : vivre avec moins de 60% du revenu médian

Source : PISA 2012 (OCDE France 2009), rapport pauvreté de l'IGEN 2015, UNICEF, UNESCO 2014.

Source : étude réalisée par la DEPP en 2015 portant sur 160 000 élèves de sixième



© MIRA / NAJA

CHANTAL ZAOUCHÉ-GAUDRON

Professeure de psychologie de l'enfant, Chantal Zaouche-Gaudron poursuit des recherches sur le développement sexué, social et affectif du jeune enfant dans sa famille et les structures d'accueil de la petite enfance, ainsi que sur les contextes dans lesquels l'enfant grandit. Elle est actuellement responsable du programme fédératif interdisciplinaire « Bébé, petite enfance en contextes » (BECO).

« L'enfant est affecté par toutes les conséquences liées à la pauvreté »

Quelles sont les principales conséquences de la pauvreté sur le développement de l'enfant ?

CZG. Les principales recherches sur le sujet sont anglo-saxonnes. C'est important de le signaler car le contexte n'est pas entièrement superposable à la situation française (crèche, école maternelle, CMU...). On relève dans ces travaux que tous les facteurs de développement de l'enfant sont touchés : affectif, relationnel, cognitif avec les apprentissages langagiers et mathématiques ainsi que le domaine de la santé physique et psychique. Apporter des explications est une autre affaire. A mon sens, on ne peut se contenter de dire que le contexte de pauvreté entraîne telle situation ou tel résultat chez l'enfant. Il faut essayer d'analyser comment l'enfant est affecté par toutes les conséquences liées à la pauvreté : dégradation des relations parentales et conjugales, des conditions de logement, de l'habitat, de la santé, de l'environnement culturel...

Les enfants ressentent-ils la pauvreté dans un pays riche comme le nôtre ?

CZG. C'est une question complexe et qui a été peu étudiée dans les recherches, en prenant en compte la parole de l'enfant. Il faut différencier la pauvreté objective, définie sur le plan monétaire et la pauvreté subjective. Ce que montrent clairement les recherches, c'est qu'une pauvreté de longue durée affecte beaucoup plus qu'une pauvreté transitoire, et que plus elle débute tôt et plus les conséquences sont importantes. Une enquête menée récemment par l'Ipsos, auprès de 500 enfants français de 8 à 14 ans, met en exergue des éléments saisissants : 6 enfants sur 10 redoutent de devenir pauvres, 61% d'entre eux côtoient la pauvreté à l'école, 31% estiment que leurs copains ne mangent pas à leur faim et 66% estiment qu'ils auront des difficultés à trouver du travail. Ces indices fournis par les enfants eux-mêmes sont tout de même très alarmants voire accablants.

La France semble marquée par un déterminisme social très ancré...

CZG. Pour ma part, je n'emploie jamais ce terme de déterminisme. Il y a des enfants qui s'en sortent très bien malgré leurs conditions de vie difficiles tout comme il y a des enfants issus de foyers favorisés qui rencontrent de grosses difficultés. Focaliser le propos uniquement sur la situation économique des familles, c'est faire un marquage social. Bien sûr, les études s'accordent sur l'impact déterminant des conditions de vie des parents. Dans les familles où l'on est à dix dans un appartement, où l'on ne peut pas acheter de lunettes à ses enfants, où l'on n'a pas le capital scolaire et culturel qui permet de les emmener dans des bibliothèques ou des bibliothèques, de les suivre dans leurs apprentissages, on va retrouver, plus que dans des familles aisées, des enfants qui arrêtent après la troisième ou qui sont orientés dans les filières professionnelles. Mais en rester à ce

« Focaliser le propos uniquement sur la situation économique des familles, c'est faire un marquage social. »

constat renforce le sentiment d'impuissance avec un État qui n'arrive pas à inverser la tendance puisque tous les indicateurs de la pauvreté ont augmenté ces dix dernières années.

Comment agir concrètement ?

CZG. Certains angles d'attaque ne sont pas explorés. Il faut pouvoir agir sur l'environnement dans lequel vit l'enfant et pour cela distribuer de l'argent aux familles ne suffit pas. Cela passe déjà par redonner les moyens de faire leur travail à tous les acteurs sociaux susceptibles d'aider les familles. Je parle de la protection maternelle infantile, de la médecine scolaire, de l'ensemble des travailleurs sociaux qu'on est en train d'asphyxier alors qu'ils œuvrent dans des conditions de plus en plus difficiles. On sait aussi à quel point les structures d'accueil de la petite enfance sont un élément déterminant pour permettre aux parents de pouvoir respirer, se reposer, chercher du travail en même temps qu'on soutient l'enfant dans son développement. Le plan élaboré par la CNAF d'accueillir 10% des familles en situation de pauvreté n'est absolument pas atteint, alors qu'il est essentiel d'agir très tôt auprès de ces enfants.

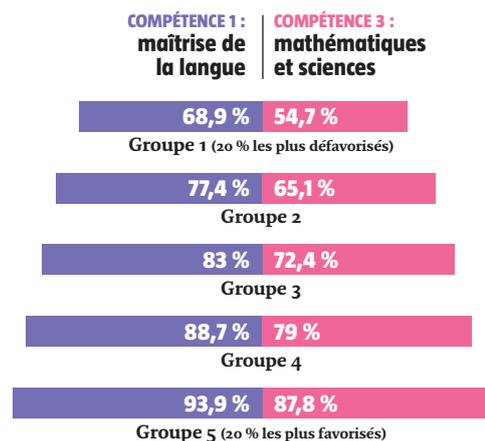
Quel rôle peuvent jouer les enseignants ?

CZG. Les médias parlent beaucoup en ce moment de Céline Alvarez et des résultats qu'elle a obtenus avec ses élèves de maternelle. On n'insiste pas assez sur les effectifs de sa classe pour les expliciter. Quand on peut se rendre disponible de façon très étroite pour des enfants, on se rend compte qu'ils progressent très vite même s'ils ont des problèmes de langage, de compréhension, d'attention... La situation actuelle, dans certains quartiers, c'est plus de 25 élèves en maternelle dont la moitié sont en difficulté, ça rend les choses plus compliquées. Les enseignants doivent pourtant accorder à tous les enfants une attention particulière, sans oublier de solliciter tous les acteurs qui peuvent les aider : médecin et psychologue scolaires, aide sociale. Ce qui rend optimiste, c'est la capacité d'un enfant, même si son développement a été affecté, à pouvoir rebondir, si on arrive à inverser la spirale délétère dans laquelle ils sont aspirés par des conditions de vie défavorisées.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

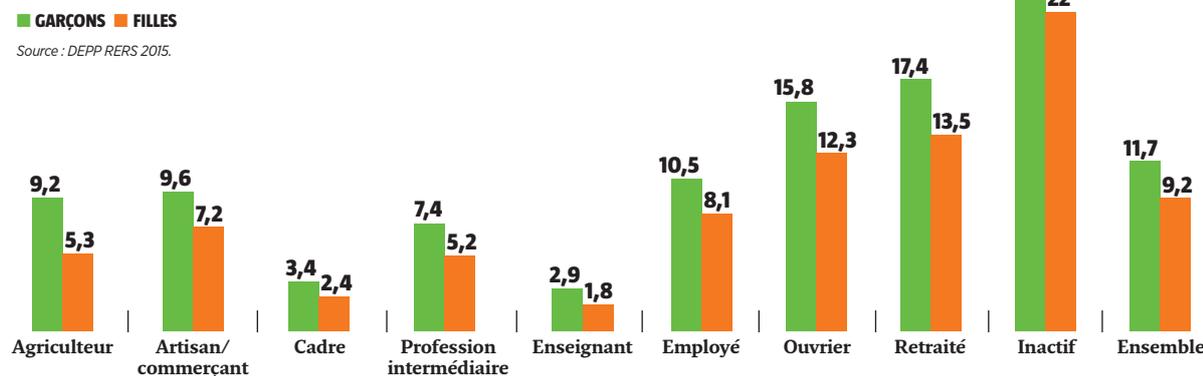


MAÎTRISE DES COMPÉTENCES DE BASE SELON L'ORIGINE SOCIALE



Lecture : parmi les 20% des élèves les plus défavorisés socialement, 68,9% d'entre eux maîtrisent la compétence 1.
 Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, public + privé sous contrat.
 Source : étude réalisée par la DEPP en 2015 portant sur 160 000 élèves de sixième.

PROPORTION D'ÉLÈVES EN RETARD À L'ENTRÉE EN SIXIÈME À LA RENTRÉE 2014 SELON L'ORIGINE SOCIALE EN %





FRANÇOIS JULLIEN

François Jullien, philosophe, helléniste et sinologue est professeur de l'université Paris-Diderot, titulaire de la chaire sur l'altérité à la Fondation Maison des sciences de l'homme. Traduite à travers le monde, son œuvre se déploie au carrefour de la sinologie et de la philosophie générale. Fondée sur une étude de la pensée de la Chine antique, du néoconfucianisme et des conceptions littéraires de la Chine classique, elle questionne l'histoire et les catégories de la raison européenne en instaurant un vis-à-vis entre les cultures. François Jullien vient de publier « Il n'y a pas d'identité culturelle ».





© MIRA / NABA

« Il n'y a pas d'identité culturelle »

« Il n'y a pas d'identité culturelle », tel est le titre du dernier essai du philosophe François Jullien. Sinologue et helléniste, il s'insurge contre les thèmes qui se sont imposés dans l'espace public en France et qui semblent devoir dominer la future campagne présidentielle, ceux de l'identité identitaire et de l'identité culturelle. Il estime que l'on se trompe de débat. Les notions de différence entre cultures, de culture universelle, sont pour lui inopérantes et périmées dans le contexte de la mondialisation. Le philosophe propose de nouveaux outils conceptuels, celui d'écart et celui de ressources, qui permettent non pas de figer les différences entre les cultures, d'isoler les cultures entre elles, mais de les mettre en regard pour en dégager des ressources communes et les activer.

Ne faut-il pas défendre l'identité culturelle de la France contre la menace des communitarismes ? Où placer le curseur entre la tolérance et l'intégration, l'acceptation des différences identitaires ? Ce débat ne concerne pas uniquement la France. Il traverse l'Europe avec des mouvements nationalistes qui se sont imposés en Hongrie et en Pologne ou qui voient leur influence grandir dans les autres pays. François Jullien ne défend donc pas une identité culturelle pour lui impossible à identifier, mais des ressources n'appartenant à personne et donc à tout le monde

parce que le propre d'une culture est de muter, de se nourrir aussi de la culture des autres. L'auteur appelle à « défendre » ce qu'il appelle donc les ressources culturelles françaises qui sont diverses, non exclusives, défendre ne signifiant pas pour lui protéger mais activer, déployer. Un déploiement dont au fond, chaque individu dans sa singularité est responsable. Un changement de concept qui appelle aussi à repenser le dialogue entre les cultures, en s'inspirant de son étymologie grecque qui évoque l'idée de l'écart et du cheminement (dia), du commun et de l'intelligible (logos).



« Avec Harry Potter nous avons un phénomène d'uniformisation mondiale, le même livre, au même moment dans toutes les langues qui uniformise l'univers imaginaire des jeunes mais qui n'est pas pour autant universel. »

Les thèmes de l'identité nationale, de l'identité culturelle, se sont imposés dans le débat public depuis les attentats de 2015. Vous publiez il n'y a pas d'identité culturelle, votre intention est-elle d'éclairer le débat public ?

FJ. C'est en effet une façon de m'introduire dans ce débat qui n'est pas un débat, ou en tout cas un débat mal posé. En effet, on ne peut pas parler d'identité culturelle d'une part parce que le propre d'une culture est de muter et, d'autre part, parce que l'identité fait couple avec différence. Or je ne crois pas que ce soit intéressant ni même pertinent que d'aborder les cultures en termes de différences. En réalité, il y a un divers des cultures et la question est de savoir sous quel concept aborder ce divers. La différence, elle identifie, elle range, elle laisse l'autre de côté. Moi, je préfère parler d'écart, parce que l'écart maintient l'autre en regard et fait figure non pas de rangement mais de dérangement. Donc je propose de changer de concept pour parler non pas de différence mais d'écart, ce qui permet de comprendre la différence entre deux cultures et à ce moment-là, de ne plus parler d'identité mais de ce que j'appelle des ressources.

« C'est un débat qui n'est pas un débat, ou en tout cas un débat mal posé parce que le propre d'une culture est de muter. »

Pour mieux expliquer vous commencez par distinguer trois notions, l'universel, l'uniforme et le commun. En quoi cela aide-t-il à comprendre comment se constitue une culture ?

FJ. J'ai abordé ces trois notions parce qu'on tend à les confondre et que le propre du philosophe est d'essayer de faire en sorte que les notions deviennent des concepts et des outils pour penser de façon très rigoureuse. L'universel a à la fois un sens faible qui est celui du constat, du fait qu'on estime que les choses ont toujours été ainsi, et un sens fort qui est celui de nécessité, c'est-à-dire que les choses ne peuvent pas être autrement. La culture européenne s'est déployée dans cette pensée de l'universel au sens fort. Cette notion est performante dès lors qu'il s'agit des lois universelles de la nature, de la physique, des mathématiques. Mais est-ce que les lois comme celles des droits de l'homme, sont de cet ordre-là ? Est-ce que ce qui a si bien marché dans la constitution de la science européenne à partir des mathématiques, qui a donné l'universel de nécessité, a priori et en dehors de toute expérience, peut se transférer d'emblée dans le domaine éthique et politique ? Pour Kant la réponse est oui, c'est l'impératif catégorique, mais au 19^e siècle, d'autres comme Nietzsche ou Kierkegaard revendiquent le droit du singulier, de l'individu qui ne

se range pas sous cet universel. La seconde notion est celle de l'uniforme. On pourrait croire que l'uniforme est la réalisation de l'universel, son résultat, or à mon sens, ça en est totalement distinct. L'universel est un concept de la raison, tandis que l'uniforme est un concept de la production. Aujourd'hui, avec la mondialisation, l'uniforme sature le paysage et on est tenté de le prendre pour de l'universel, alors que ce n'est qu'une commodité de production, de rentabilité économique. Avec *Harry Potter* ou *Millennium* par exemple, nous avons un phénomène d'uniformisation mondiale, le même livre, au même moment dans toutes les langues. Il uniformise l'univers imaginaire des jeunes mais ce n'est pas pour autant universel. Enfin, je définis le commun qui est ce qui se partage. Ce commun, il est donné pour partie et il est choisi pour une autre : un commun politique, un engagement. Mais le commun, qui est un partage, dessine aussi un dedans et la frontière de ce dedans peut se retourner en frontière excluant un dehors, ça donne le communautarisme.

Pour rester sur la question de l'universel, l'Europe s'est voulue porteuse de valeurs universelles et dans le contexte qui était celui du monde jusqu'au milieu du XX^e siècle ça pouvait fonctionner. Qu'est-ce qui amène le fait qu'on puisse mettre en doute l'universel aujourd'hui ?

FJ. D'abord il faut comprendre pourquoi l'Europe est si attachée à l'universel et n'a cessé de déve-

lopper cette notion. En fait, la culture européenne est essentiellement diverse, le point de départ de la notion d'universel en Europe se situe sur des plans hétérogènes. J'en évoque quelques-uns : le concept grec, penser selon le tout, c'est tout autre chose que le droit romain sur la citoyenneté universelle, la *civitas universas*, qui est encore tout autre chose que le salut chrétien avec ce dieu qui est de tout homme depuis le début du monde jusqu'à la fin du monde. L'Europe a eu d'autant plus besoin d'universel que sa culture est hétérogène. Elle a eu besoin d'une sorte de clef de voûte qui fasse tenir cet hétérogène et cette clef de voûte, c'est l'universel. C'est au nom de cette conception que les valeurs européennes ont pu être promues au rang de valeurs universelles. La culture dominante européenne, devenue occidentale par la suite, s'est imposée parce que l'Europe avait la puissance et la force. Or, depuis la Seconde Guerre mondiale, l'Europe est en retrait, elle doit donc reconnaître le divers des cultures. D'où la nécessité aujourd'hui de dialoguer culturellement. Avant il n'y avait pas de dialogue, il y avait l'homme civilisé et celui qui ne l'était pas ou qui était en route vers la civilisation, on ne peut plus penser comme ça aujourd'hui.

Cela signifie-t-il qu'il n'y a rien d'universel aujourd'hui ?

FJ. Non, il y a deux notions de l'universel. L'universel, au sens d'universalisme, est périmé, c'est celui en vertu duquel quand je crois avoir tout. Je n'ai pas le soupçon de ce qui manque à ce



« La culture dominante européenne, devenue occidentale par la suite, s'est imposée parce que l'Europe avait la puissance et la force. »

tout, donc je ferme l'universel. Prenons l'exemple du suffrage dit universel : on a l'a nommé ainsi alors que les femmes n'avaient pas le droit de vote...

En revanche, il y a un universel qui pour moi reste pertinent, et pour lequel je suis militant, c'est l'universel jamais satisfait, ne cessant de chercher davantage, qui lui, maintient ouvert l'horizon au lieu de le replier en frontières communautaires identitaires. Cet universel-là, régulateur, rebelle, est celui qui empêche le commun de se refermer en communautarisme, qui permet de prendre conscience de ce qui manque au tout. Cet universel, jamais satisfait donc, ne cesse de déployer du commun, de faire reculer l'horizon et empêche que la limite du commun ne se replie en frontière du communautarisme.

S'il y a un universel il repose donc sur cette notion de commun. Que recouvre-t-elle pour vous ?

FJ. La première chose que je dirais, le commun n'est pas semblable, ce n'est pas avec du semblable qu'on fait du commun. Si on cherche à faire du commun avec du semblable, c'est du standard, du stéréotype, du clonage. Donc qu'est-ce qui fait la richesse du commun, c'est ce que j'appelle l'écart. Un commun est riche au regard des écarts qu'il met en jeu. Prenez un couple, c'est parce qu'il y a de l'écart entre les deux personnes qu'il y a du commun possible, actif, intéressant, intensif, si l'homme et la femme sont pareil, il ne se passe rien. Pour qu'il y ait du commun actif, il faut qu'il y ait de l'enjeu, c'est l'écart qui fait le désir. Prenez une

famille, il y a du commun familial parce qu'il y a des parents et des enfants, une différence de générations, d'expériences, etc. Le commun n'est actif que s'il y a du divers. Quel est le commun en France aujourd'hui ? Nous ne portons pas tous les mêmes vêtements, moi je ne m'habille pas comme un banquier, certains portent des casquettes ou des joggings, mais c'est justement l'écart entre tout ça qui fait société. Si tout le monde était en veston cravate ce serait uniforme et pas très riche. Pour qu'il y ait du commun il faut qu'il y ait des écarts. La question c'est comment les écarts peuvent produire du commun ?

Alors justement, qu'appellez-vous écart et comment le distinguer de différence ?

FJ. Le concept de différence trouve son usage dans la connaissance, pour connaître on fait des différences. Les différences opèrent par des caractéristiques qui aboutissent à des définitions. C'est par la différence que je définis, que je distingue une chose d'une autre. Et puis je laisse tomber l'autre chose, et je garde la chose que j'ai en tête. Comme dit Aristote, de différences en différences vous

arrivez à l'essence de la chose. Donc la différence laisse tomber l'autre, elle range, elle fait des tableaux, des typologies, des classements. La notion de différence n'est pas pertinente parce qu'il n'y a pas de différence culturelle, parce que la culture ne s'identifie pas, ne possède pas de caractéristiques qui aboutissent à des définitions puisqu'encore une fois, sa caractéristique est de muter.

Je préfère parler d'écart parce que, si écart dit un peu la même chose que différence, il le dit d'une autre façon, d'un autre point de vue. Différence et écart, tous les deux séparent l'une en établissant une distinction, l'autre une distance. L'écart est une figure non pas de rangement mais de dérangement, c'est une figure exploratoire. Jusqu'où va l'écart ? On dit en français il a fait un écart, un écart de conduite, de langage : c'est sortir de la norme, de l'attendu, du convenu. Ouvrir un écart c'est ouvrir un autre possible et c'est en cela qu'il est fécond. C'est pour cela que je ne parle pas d'identité culturelle mais d'écart culturel qui maintient l'autre en regard, en tension, en vis-à-vis plutôt que de l'exclure. L'écart fait apparaître un divers de ressources, de possibles. Les cultures sont des ressources. Et donc le commun se développe

au travers de l'exploration et de l'exploitation des ressources apparues par écart.

Dans ce cas, comment définissez-vous ce qu'est une ressource ?

FJ. Ressource s'oppose à identité, l'identité répond à une définition spécifique. Je ne vois pas d'identité culturelle française. Qu'est-ce qui fait identité, La Fontaine ou Rimbaud ? Moi je dis autant l'un que l'autre, c'est l'écart des deux, la culture française s'est développée à la fois grâce à l'un et grâce à l'autre et c'est la tension entre eux qui fait sa richesse. Parlons d'identité culturelle européenne, un exemple politiquement très lourd. Quand on a voulu écrire le préambule de la constitution européenne, on a voulu définir l'Europe et on n'y est pas arrivé. C'était impossible. Les uns disaient qu'elle est religieuse, chrétienne, d'autres ont dit non, elle est laïque, les Lumières. L'Europe est les deux, l'écart des deux, la tension entre les deux.

La notion de ressources m'importe parce qu'elle est l'exploitation du divers et en même temps, les ressources n'appartiennent pas. Que signifie défendre l'identité culturelle ? Il y a un défendre qui est défensif parce qu'on a peur qu'elle disparaisse. Pour moi défendre signifie développer les ressources, les activer, un défendre qui est actif, non pas défensif, peureux, mais au sens de déploiement, de la promotion. Défendre la culture française c'est promouvoir des ressources diverses.

Alors, quelles sont ces ressources ?

FJ. La première ressource c'est la langue. Nos enfants à l'école doivent apprendre le français, c'est-à-dire apprendre à développer les ressources de la langue française, les ressources de mode par exemple, le subjonctif, l'indicatif. Ils doivent apprendre à déployer ces ressources en lisant les auteurs qui les ont déployées, Molière, Proust, etc. Développer les ressources culturelles de façon active, rend incompatible, exclut

« Ouvrir un écart c'est ouvrir un autre possible et c'est en cela qu'il est fécond. »



© MIRA / ANSA



« La distinction entre l'indicatif et le subjonctif n'est pas une obligation de la grammaire, c'est une ressource de la pensée. »

de compréhension de la langue française, mais aussi d'une diversité culturelle. On dit qu'on vient des grecs, des romains, mais que signifie « venir » si on n'a pas touché d'un peu plus près ce que c'est.

Partager les ressources implique que les cultures puissent d'abord échanger, dialoguer, comment peut s'organiser ce dialogue ?

FJ. Que signifie dialogue ? On parle de dialogue pour éviter le clash, pour trouver un compromis, un pis-aller. Il s'agit d'un terme mou qui tend à dissimuler les rapports de forces. Or je pense que la nécessité aujourd'hui, en France, à l'école, est de redonner un sens fort au mot dialogue, aux deux composantes du terme grec « dia » et « logos ». « Dia » signifie deux choses en grec, l'écart et le cheminement. Pour qu'il y ait dialogue il faut qu'il y ait de l'écart, sinon c'est un monologue, un dialogue est d'autant plus intéressant qu'il y a de l'écart en jeu, sinon c'est de la tautologie, on dit la même chose. Pour qu'il y ait dialogue, il faut qu'il y ait un cheminement parce que le dialogue ce n'est pas immédiat, il nécessite de cheminer l'un vers l'autre pour ouvrir à partir de positions respectives, un commun possible. Le dialogue pensé en ces termes est

d'emblée toute sorte de conversion mystico-terroriste que nous avons tous en tête. Je mets donc au départ de l'école la ressource commune qui est la langue. Et puis, je n'abandonnerais pas le latin et le grec, qui sont une ressource essentielle, très économique en temps dépensé et très riche en acquis.

« Nous ne portons pas tous les mêmes vêtements, moi je ne m'habille pas comme un banquier, certains portent des casquettes ou des joggings, c'est ça qui fait société. »



Pourquoi cet attachement au subjonctif, au latin et au grec ?

FJ. La distinction entre l'indicatif et le subjonctif n'est pas une obligation de la grammaire, c'est une ressource de la pensée. En conjuguant soit à l'indicatif, soit au subjonctif, je distingue un mode de pensée. Dans « *Il faut que j'aille* », pourquoi faut-il le subjonctif, ce n'est pas gratuit, il y a une raison qui est une ressource, qui permet de distinguer dans mon esprit mon

rapport, dans mon action, dans ma conduite, entre le factuel et le potentiel. Je ne défends pas le subjonctif sur un mode punitif, de norme grammaticale, je le défends comme une ressource de la langue française. Si on n'emploie plus le subjonctif, on appauvrit la langue, les ressources d'expression et de compréhension de soi-même et de sa conduite. Pour ce qui est du

latin et du grec, je comprends qu'ils aient été mal vus parce que faisant partie de l'enseignement bourgeois, parce qu'étant sélectifs comme ils l'ont été au XIX^e et une partie du XX^e siècle. Mais ce n'est plus le cas aujourd'hui. Je milite pour qu'on défende la ressource du latin et du grec parce que dans un apprentissage très court elles ouvrent des ressources énormes





© MIRA / FALA

« Développer les ressources culturelles de façon active, rend incompatible, exclut d'emblée toute sorte de conversion mystico-terroriste. »

.....

essentiel si on veut d'un commun intelligible (logos) ouvert qui ne se replie pas en communautarisme. L'humain se caractérise non pas par une différence de peau, mais par son intelligence, sa faculté, qui n'est pas achevée, d'ouverture et de progrès. Plus l'intelligence traverse d'intelligibilités diverses, plus elle se déploie et produit du un commun intelligible.

Pour ma part, je ne comprends pas tout des cultures des autres, bien sûr, même la culture chinoise

sur laquelle j'ai passé tant de temps et de travail, mais je sais que c'est intelligible. Si je vais visiter le musée des arts premiers au Quai Branly, je comprends très peu de choses, mais je sais qu'il y a un commun de l'intelligible, qu'on peut comprendre cette possibilité d'ouverture. Un dialogue c'est ça, un cheminement au travers des écarts pour déployer un commun de l'intelligible.

Vous estimez que le commun aujourd'hui en France est menacé, pourquoi ?

FJ. Je le constate, il y a un commun qui se replie en communautarisme, le partage au lieu d'être d'ouverture est de clôture, dessinant une frontière excluant un dehors. Alors que faut-il faire ? À mon sens il faut ouvrir le débat en disant quelles sont les ressources culturelles que nous voulons défendre au sens actif. Cessons de nous chipoter sur nos ancêtres les Gaulois, sur les racines chrétiennes de la France, parce que ce faisant on remet dans les lois de

la nature ce qui est culturel. Si on fait naître la France avec Clovis, où sont les Gaulois ? Ils n'étaient pas très chrétiens. Je ne pense pas qu'il y ait des racines chrétiennes en France, mais des ressources. Je ne suis pas chrétien, je suis philosophe, mais un philosophe reconnaissant, explorant les ressources de la pensée chrétienne. Qu'est-ce que c'est que cet autre horizon qu'est la raison des Grecs. En quoi la folie de la croix face à la sofia des Grecs, met en tension la pensée. Je défends, au sens actif, des ressources chrétiennes, mais pas des racines.

Ce qui menace le commun aujourd'hui c'est la façon de poser le débat. Les politiques parlent de nos ancêtres les Gaulois, d'identité identitaire, d'identité heureuse, c'est juste une manière de déplacer un curseur, de chercher à renverser la pensée précédente. Or, on ne se sort pas d'une difficulté en renversant une pensée précédente. Le renversement, l'identité heureuse ou malheureuse, c'est la même chose, mais à l'envers. Je pense qu'il faut laiss-

ser la question de l'identité de coté, elle ne sert pas pour la culture, et qu'il faut ouvrir le débat sur ce que sont les ressources culturelles françaises que nous voulons activer.

Qu'en est-il pour vous de la laïcité ?

FJ. La laïcité est une ressource, ce n'est pas une valeur. Si on en fait une valeur on la place dans un rap-

.....

« Défendre la culture française c'est promouvoir ses ressources diverses. »



« Un dialogue c'est un cheminement au travers des écarts pour déployer un commun de l'intelligible. »

port de forces qui lui fait perdre sa dimension de ressource. Je défends la laïcité comme ressource culturelle qui a été acquise à travers les siècles et je ne suis pas prêt de lâcher. Mais comment je l'active ? En la pratiquant, et si quelqu'un m'en empêche, je hurle.

Oui mais la pratiquer ne suffit pas, il faut aussi l'enseigner, notamment à l'école. Qu'en pensez-vous ?

FJ. Oui, il faut l'enseigner, mais pas comme une valeur, en montrant en quoi elle est une ressource. Il faut montrer comment elle est un acquis historique d'une communauté qui est française, mais qui a une exigence universelle au sens jamais satisfait ; comment cette ressource de la laïcité a été un déploiement de l'humain. On y tient pour ça, on n'y tient pas au nom d'une valeur qui serait inscrite

dans les gènes, j'ai horreur de cette expression qui s'applique à ce qui est dans la nature. Il faut faire comprendre en quoi c'est une ressource du commun, qu'elle permet à chacun d'avoir sa liberté de penser. Le fait que la croyance ne s'affiche pas à l'école, en quoi est-ce une ressource ? L'enseigner sur un aspect normatif, parce qu'il y a eu les événements que l'on connaît, c'est lui donner un aspect punitif qui appelle sa transgression comme toute norme imposée. La question est de créer de l'intelligence.

Vous êtes sinologue, en quoi vos travaux ont-ils nourri cette réflexion ?

FJ. J'ai passé ma vie à voyager entre pensée chinoise et pensée européenne. On dit que nous sommes les héritiers des Grecs, mais que sait-on de cet héritage si on n'en est pas sorti ? Moi, j'ai voulu en

sortir pour le regarder du dehors, prendre du recul dans mon esprit et j'ai choisi la Chine comme ailleurs, la Chine dont je ne savais rien à l'époque. Donc je me suis mis dans cette situation inconfortable d'avoir un pied en Europe et un pied en Chine, je ne me suis pas converti à la culture chinoise, je ne suis pas devenu zen, je n'ai pas versé dans le mysticisme pseudo-tao. Pas de conversion donc, mais de la tension, de l'écart, et donc de la production de commun. Quand je traduis, je suis dans l'entre, entre la culture chinoise et la culture européenne et j'essaie de produire du commun. Traduire c'est promouvoir dans l'entre des deux langues, le commun de l'intelligible. Traduire c'est ça. J'ai traduit du chinois en français, du grec en Français parce qu'il y a de l'écart. Mon expérience m'a conduit à penser cette question de la diversité culturelle, des

diverses cultures comme ressources et voyant ce thème politique aujourd'hui devenir dominant, et donnant lieu à un faux débat, j'ai cru bon de devoir m'engager par un manifeste* disant on se trompe de notion, laissons de côté identité et différence, pour parler d'écart et de ressources. Je pense que l'école aussi est dans cette question et que les enseignants se sentent parfois perdus ou sont dans un malaise et que la classe politique, dans son patageage, au lieu de les aider, les maintient dans une non-distinction très dommageable. Lutter pour l'identité culturelle est sans issue. Lutter pour activer les ressources culturelles grâce auxquelles plus personne ne fera le djihad me paraît l'exigence du jour.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

*François Jullien, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Editions de L'Herne, 93 pages, 7,5€.

L'école des loisirs

300 lutins et 30 DVD d'albums filmés à gagner !

Concours de création littéraire

Vous avez jusqu'au 20 décembre 2016 pour participer !



pour les classes maternelles et élémentaires

Pour tout renseignement : www.ecoledesloisirs.fr/concours-lutin

