

# [FENÊTRES]

**SUR COURS**

12<sup>e</sup>

UNIVERSITÉ  
*d'automne*  
du SNUipp

HEBDOMADAIRE  
N°375  
12 NOVEMBRE 2012  
ISSN1241-0497

# VENT PORTANT POUR L'ÉCOLE

**VIVIANE BOUYSSÉ**  
LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES  
EN MATERNELLE

**PIERRE LÉNA**  
ENSEIGNER C'EST ESPÉRER

**ALAIN SERRES**  
15 ANS DE RUE DU MONDE

**MARIE-ROSE MORO**  
ENFANTS D'IMMIGRÉS :  
UNE CHANCE POUR L'ÉCOLE



SNUipp-FSU



**L**a Tramontane a soufflé très fort ce samedi 27 octobre, deuxième journée de la 12<sup>e</sup> édition de l'Université d'Automne du SNUipp à Port Leucate (Aude). Mais ce n'était pas forcément le vent qui faisait chavirer les têtes, c'était plutôt l'amour du travail bien fait, ou en tout cas la volonté d'apprendre d'enseigner toujours mieux, d'être toujours plus professionnel. Et quelle aubaine! L'UDA comme on dit maintenant est une de ces trop rares passerelles entre chercheurs spécialistes de l'éducation et enseignants qui œuvrent au jour le jour dans leur classe. Une quarantaine de scientifiques et experts venus présenter les résultats de leurs derniers travaux, échanger avec les enseignants, autour des apprentissages, de la scolarisation des enfants en situation de handicap, de la lecture, du langage, de l'histoire, de la littérature de jeunesse avec les 15 ans de Rue du monde en feu d'artifice... Pas de doute, à l'heure de la préparation d'une loi d'orientation et de programmation pour l'école, c'est ici, à Port Leucate qu'on a senti battre le cœur de la refondation. Quiconque veut reformer l'école doit admettre qu'il faut encourager et développer l'expertise professionnelle des enseignants. À ce titre, la recherche constitue un appui majeur pour enrichir des savoirs professionnels toujours plus efficaces pour contrer l'échec scolaire. C'est bien de ce vent nouveau dont l'école a besoin de manière urgente. Il est temps de redonner confiance aux enseignants et de leur donner les moyens de faire avancer l'école vers plus de réussite et d'égalité. Une école dans le vent, en somme !



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 : Fabienne Berthet, Alexis  
Bisserkine, Ginette Bret, Lydie Buguet, Claude  
Gautheron, Daniel Labaquère, Pierre Magnetto,  
Vincent Martinez, Philippe Miquel, Jacques  
Mucchielli, Emmanuelle Roncin.  
Photographies : © Mira/Naja  
Conception graphique : Acte Là !  
Impression : SIEP Bois-le-Roi

Régie publicité : Mistral Media  
365 rue Vaugirard 75015 Paris  
Tél. : 01 40 02 99 00  
Prix du numéro : 1 euro Abonnement : 23 euros  
ISSN 1241 0497  
CPPAP 0415 S 07284  
Adhérent du syndicat de la presse sociale

# Sommaire

## MÉTIER

### 8. L'école entre bonheur et ras-le-bol

#### 10. Marianne Baby

Reprendre la main sur leur travail

#### 12. Frédéric Grimaud

Handicap, une loupe sur le travail enseignant

#### 14. Francis Jolly

Image, mise au point sur objectifs

#### 16. Monica Macedo Rouet

Lecture, une activité complexe



#### 18. Patrick Rayou

Devoirs, l'envers du décor

#### 20. Anne Armand

Langage de l'école, favoriser la réussite

## DOSSIER LOI D'ORIENTATION

### 22. Refondation de l'école, rendez-vous à ne pas manquer



#### 24. Nathalie Mons

Égalité pour un système juste !

#### 26. Christian Forestier

Priorité à l'école primaire

#### 28. Sébastien Sihr

Et maintenant, du concret !

## APPRENTISSAGES

### 30. Recherche, la boîte à outils

#### 34. Sylvie Cèbe

Lecture, création d'un prototype

#### 36. Danièle Cogis

Orthographe, on refonde !

#### 38. Alexandre Ployé

Histoire, organiser le temps

#### 40. Joëlle Gonthier

Arts visuels, urgence scolaire et sociale

#### 42. Michel Hagnerelle

Développement durable,  
enjeux et mise en œuvre

#### 44. Marcel Jallet

EPS, plus vite que le loup...



#### 46. Pierre Léna

Sciences, apprendre  
et comprendre un monde  
complexe

#### 48. Andréa Young

Plurilinguisme, prendre  
en compte les langues des enfants

#### 50. Emmanuel Sander

Analogie, un mécanisme  
d'apprentissage à repérer



# Sommaire

## RUE DU MONDE



### 53. Quinze ans de Rue du monde !

#### 55. Alain Serres

Parler aux enfants du monde tel qu'il est

#### 61. Max Butlen

Du mieux pour la littérature

## MATERNELLE

### 62. Maternelle ? Évidemment !



#### 64. Viviane Bouysse

Maternelle : passer aux pratiques pédagogiques

#### 66. Roger Lecuyer

Inné-acquis, les extraordinaires capacités des bébés

#### 68. Françoise Carraud

Jeunes enfants, prendre soin

#### 70. Michel Fayol

Maths, acquisition du nombre

## ENFANT ET SOCIÉTÉ

### 72. Construire l'école de la diversité

#### 74. Judith Fouillard

La crise a des répercussions sur la vie des élèves

#### 76. Jean-Yves Barreyre

Protection de l'enfance, ces enfants « incasables »

#### 78. Édouard Durand

Violences conjugales, sortir du huis clos

#### 80. Cendrine Marro

Égalité, filles-garçons, le genre en question

#### 82. Michel Tiberge

Sommeil, du biologique au social

#### 84. Michel Miaille

Laïcité, à l'épreuve du concret

#### 86. Éric Favey

L'école de 2012 doit être repensée et réformée

#### 88. Catherine Berthillier

Shamengo, inventer le monde de demain

#### 90. Francis Vergne

L'économie aux portes de l'école ?



#### 92. Marie-Rose Moro

Enfants de l'immigration, une chance pour l'école

## GRAND INTERVIEW



#### 94. Bernard Lahire

L'expérience scolaire ne se dévalue pas



# L'école, entre bonheur et ras-le-bol

Les enseignants bénéficient d'un regard positif de la population. Mais, malgré un climat scolaire jugé positif par une large majorité d'entre eux, la profession semble vivre un véritable malaise social attesté par plusieurs rapports et enquêtes. Décryptage d'un métier entre bonheur et ras-le-bol qui attend de vrais changements. Maintenant.

cependant cacher les difficultés d'un métier qui sont bien réelles.

## Un sentiment de déconsidération

Un rapport de l'inspection générale rendu public en juillet 2012, qui dissèque « les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes », met en lumière le « malaise » de la profession. Le rapport souligne d'abord un paradoxe. Malgré une perception positive des enseignants dans l'opinion publique, ceux-ci se sentent déconsidérés. Ils ont le sentiment qu'on ne parle d'eux qu'en termes négatifs expliquent les rapporteurs. Une perception dominée par « l'impression de ne pas être écouté, d'être dirigé de manière bureau-

« L'école entre bonheur et ras-le-bol », l'intitulé de l'enquête de victimation d'Eric Debarbieux et Georges Fotinos (lire ci-contre) dit bien l'ambivalence d'une profession qui garde le métier à cœur mais qui peine à l'assurer au quotidien. Dans cette

enquête, 9 enseignants sur 10 juge le climat scolaire « bon » ce qui rappelle les résultats de l'enquête du SNUipp de juin 2011 dans laquelle 71% des enseignants qui répondaient déclaraient trouver leur métier « épanouissant ». Un attachement qui ne peut

**« LE CLIMAT SCOLAIRE EST JUGÉ BON PAR 91,6% DES ENSEIGNANTS »**



cratique, non respectueuse » et qui mène à une « critique virulente du système hiérarchique » concluent-ils. Pour preuve, dans les entretiens que mènent les IEN auprès des enseignants au bout de deux ans de fonction, un tiers d'entre eux se disent découragés et certains n'envisagent pas de continuer jusqu'à l'âge de la retraite...

Le rapport de l'IGEN vient par ailleurs confirmer l'enquête « La vérité des prix » menée par le SNUipp en octobre 2012. Le temps de travail des enseignants dépasse largement les 40 heures hebdomadaires et déborde sur les vacances scolaires. La « polyvalence fonctionnelle de la fonction d'enseignant du premier degré » est l'une des composantes du métier qui alourdit son temps de travail par des activités hors enseignement que les rapporteurs évaluent à 16h hebdomadaires. Car au temps passé chaque semaine à la préparation (environ 9h) et aux corrections (environ 5h30) s'ajoutent les rencontres avec les parents, l'institution, d'autres professionnels (RASSED, ATSEM,

intervenants extérieurs, EVS-AVS...), la surveillance des élèves, l'administration de l'école, les concertations informelles, la préparation du travail en équipe... D'où leur fort mécontentement à l'égard de l'inspection, de la paperasse jugée inutile, des évaluations nationales, de la mise en place de l'aide personnalisée, des programmes trop lourds et sans arrêts remis en cause ou encore des rythmes scolaires comme le montre l'enquête d'Éric Debarbieux. Ces éléments exacerbent le hiatus entre leur volonté de faire réussir les élèves et le sentiment d'être empêché de faire leur travail.

### Parlons « boulot »

Ce mécontentement se conjugue avec des revendications fortes en terme de moyens, de formations, etc. Mais ces questions liées à l'exercice du métier et aux conditions de travail appellent aussi une réflexion en profondeur. Le SNUipp a engagé un chantier autour de ces

## « LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DÉPASSE LARGEMENT LES 40 HEURES HEBDOMADAIRES »

problématiques avec une équipe de chercheurs du CNAM sous la houlette de Yves Clot. Au travers de collectifs de travail, de controverses de métier, il s'agit de mettre à jour ce qui pèse sur les pratiques des enseignants du primaire, ce qui empêche de faire un travail de qualité, ce qui fait désaccord « entre nous »... De même, un séminaire sur « plus de maîtres que de classes », organisé cet automne par le syndicat, a pour objectif de démêler les questions de métier sous-jacentes à la présence d'un maître supplémentaire dans les classes. Une démarche au long cours pour qu'en parlant « boulot » les enseignants reprennent la main sur leur métier et prennent conscience de leur expertise collective. VINCENT MARTINEZ

**«MALGRÉ UNE PERCEPTION POSITIVE DES ENSEIGNANTS DANS L'OPINION PUBLIQUE, CEUX-CI SE SENTENT DÉCONSIDÉRÉS »**

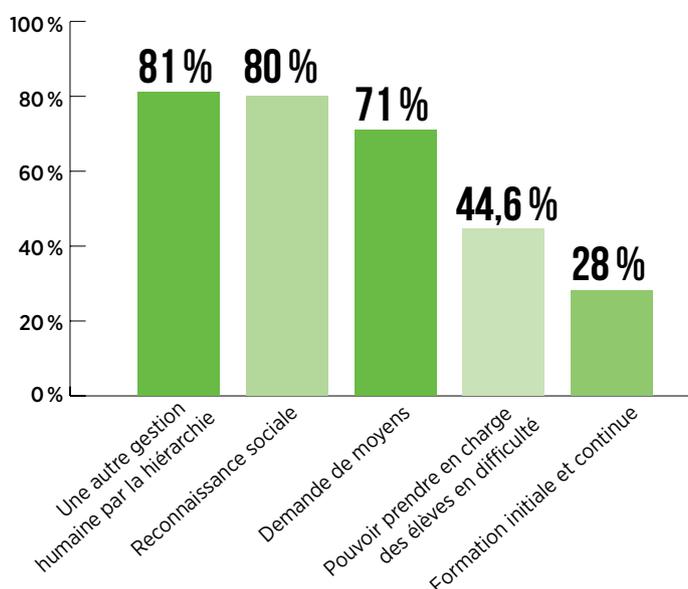
## UN BON CLIMAT SCOLAIRE ENTACHÉ DE VICTIMATIONS DISPERSÉES

Le rapport Debarbieux-Fotinos a établi un indice de climat scolaire. Jugé globalement positif par 91,6% des enseignants, ce climat révèle que « l'école élémentaire est une école de proximité, où [...] l'enseignant est une référence forte » expliquent les rapporteurs. La plus grande liberté des enseignants de construire un climat de classe et leur approche de l'enfant dans sa globalité viendraient favoriser cette bonne ambiance. Ainsi, les enseignants se sentent très largement en sécurité personnelle dans leur école (94,6%) et respectés des élèves (94,7%).

Pourtant, ce climat est entaché par l'enquête de victimation dont se dégage une dispersion des réponses selon le lieu d'exercice, la fonction, l'âge ou le sexe. « Le risque de victimation est multiplié par deux dans les zones sociales sensibles » explique Éric Debarbieux. Et en éducation prioritaire ce sont surtout les femmes (18% contre 11% pour les hommes) qui s'estiment non respectées par les parents. Globalement, ce non-respect est perçu comme diminuant avec l'âge: 22% en début de carrière contre 11% en fin de carrière. Les remplaçants considèrent être les moins respectés et les enseignants spécialisés sont 4 fois plus souvent insultés que leurs collègues. Les directeurs restent les plus touchés par la violence verbale, notamment de la part des parents.

Plus surprenant, l'ostracisme entre collègues et le harcèlement qui touchent respectivement 14,5% et 14% des enseignants interrogés. Ce phénomène relève essentiellement de tensions entre adultes et peu de cas de harcèlement sexuel sont recensés (0,3%). Enfin, 81% des enseignants critiquent de façon virulente leur hiérarchie: sentiment d'être un simple exécutant, surcharge administrative, injonctions... Un aspect que les rapporteurs qualifient de « violence institutionnelle ».

Le rapport Debarbieux-Fotinos a recueilli les suggestions des enseignants pour améliorer l'école. La demande d'une autre gestion humaine par la hiérarchie (81%) et de reconnaissance sociale (80%), en particulier par les parents, dominent largement. Viennent ensuite la question des moyens et de formation pour assurer correctement leurs missions.



# « Il est temps que les enseignants reprennent la main sur le travail »

Selon une récente enquête du sociologue Eric Debarbieux, loin du discours habituel assez négatif/déprimé sur l'école, plus de 91% des enseignants ont une bonne opinion du climat scolaire. Comment expliquer cette contradiction ?

**M. B.** Les enseignants des écoles portent effectivement une appréciation positive sur le fait d'enseigner. Cela relève d'un engagement dans leur métier qu'ils ont souvent choisi de façon précoce sur des valeurs positives qui sont celles d'égalité, d'ouverture, de laïcité, de respect. Et puis, étant au contact quotidien avec les élèves, leur proposant un travail de qualité, ils pèsent directement sur ce climat. Ils disent facilement « *quand je suis avec mes élèves, ça va* », même si les situations ne sont pas identiques partout, et que certaines écoles concentrent les difficultés.

**Paradoxalement, deux études récentes, l'une du Carrefour social 2011, l'autre de l'Inspection générale, montrent qu'il y a de la souffrance au travail, un sentiment de dévalorisation. Cela n'est-il pas contradictoire avec le ressenti sur le climat scolaire ?**

**M. B.** Ça peut paraître paradoxal mais en effet toutes les études et remontées sur ce sujet, font état de difficultés bien réelles. L'enquête sur le travail, réalisée l'an dernier par le SNUipp, partageait ce constat. Aujourd'hui il y a tant de dysfonctionnements que les enseignants ne s'y retrouvent pas. L'assèchement du nombre de postes a aggravé les conditions d'enseignement, alourdi les effectifs par classe, réduit le nombre d'enseignants spécialisés... À cela s'ajoutent



## MARIANNE BABY

Marianne Baby est secrétaire générale adjointe du SNUipp.

des injonctions parfois à contrecourant des valeurs qu'ils portent et de la qualité de leur travail. Des programmes trop lourds, des évaluations qui ne permettent pas d'aider les élèves, des demandes de paperasses qui apparaissent inutiles... On pourrait multiplier les exemples. Le sentiment très fort de ne pas être soutenus par l'institution est également assez insupportable. Enfin, si les enseignants se sentent dévalorisés et pas seulement sur le plan des salaires qui sont parmi les plus bas en Europe, c'est aussi parce que, sans doute, le rôle de l'école et le leur, évoluent dans une société où les rapports aux enfants, comme ceux aux savoirs, se modifient à grande allure. Cela reste peu pensé et fragilise leur identité professionnelle. Ils en viennent à considérer que le regard que porte la société sur leur travail se dégrade. Le fait que la démocratisation de l'école

marque un pas et qu'elle ne joue plus complètement son rôle intégrateur est un élément supplémentaire d'insatisfaction professionnelle : comment se sentir fier de cette situation ?

**Pour le SNUipp, quelles sont les clés aujourd'hui pour relancer la machine ?**

**M. B.** Beaucoup d'enseignants ont le sentiment d'avoir été abandonnés par l'Institution, d'avoir été mis à mal par la hiérarchie y compris intermédiaire. Or c'est de confiance et de reconnaissance dont ils ont aujourd'hui besoin. Et elles ne seront rétablies qu'en arrêtant d'infantiliser les enseignants, de leur donner des injonctions qui ne tiennent pas compte du travail réel, d'ignorer ce qu'ils disent de leur métier. Pour le SNUipp il faut que les enseignants reprennent la main sur le travail, qu'ils cessent d'être dans des situations de travail empêché et qu'ils puissent

**« IL NE SUFFIT PAS DE DIRE PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES, ENCORE FAUT-IL SAVOIR COMMENT ON VA GÉNÉRALISER, POUR QUOI FAIRE, AVEC QUELS MOYENS ? »**

avoir leur mot à dire sur la manière de repenser l'école pour mieux répondre aux difficultés des élèves. Il faut mettre l'accent sur la formation initiale et continue, sur le travail en équipe qui est plus que jamais impossible. Ce sont là de formidables leviers de développement professionnel sans lesquels la refondation risque bien de n'être que façade. Alors que le gouvernement prépare la future loi d'orientation et de programmation et que le président de la République s'est appuyé sur une vieille revendication du SNUipp, celle sur le plus de maîtres que de classes, il ne faudrait pas gâcher les chances de faire avancer l'école. Il faut lui permettre de mieux fonctionner à tous les niveaux, sans oublier les directeurs dont la liste des tâches ne cesse de s'allonger, voilà le véritable défi. Il ne suffit pas de dire plus de maîtres que de classes, encore faut-il savoir comment on va généraliser, pour quoi faire, avec quels moyens ? Il ne suffit pas de poser la question des rythmes, il faut aussi repenser le temps de travail global des enseignants en tenant compte de ces moments invisibles qui représentent selon plusieurs études concordantes plus de 16 heures chaque semaine en plus des 27 heures de service devant élèves. Autant de questions sur lesquelles le SNUipp va continuer de travailler pour faire des propositions concrètes au ministère.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

# Handicap

## Une loupe sur le travail enseignant

Frédéric Grimaud, professeur des écoles spécialisé, a conduit une recherche en ergonomie auprès de professeurs des écoles scolarisant des élèves en situation de handicap dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation. La recherche a permis de poser une loupe sur le travail enseignant, sur les désorganisations et réorganisations de leur activité. Elle ouvre maintenant des pistes de discussions sur la santé au travail et un chantier prometteur pour les chercheurs comme pour les syndicalistes soucieux de reprendre la main sur le métier enseignant.



### ▶ RESTER EFFICACE, MALGRÉ TOUT...

«**L**e but de mon métier ? Donner aux élèves en difficulté bien-être et apprentissages». C'est ainsi que se définit Karine Darriet, enseignante et directrice d'une petite école maternelle de deux classes à Malay-le-Grand. Les élèves en situation de handicap, Karine les a accueillis depuis longtemps. Maintenant avec la loi de 2005, elle en scolarise chaque année. Sans compétences particulières, hormis trois années passées dans un RASED en tant que maître E qui, dit-elle, peuvent l'avoir aidée dans son questionnement sur la nature des difficul-

tés des élèves, et sans formation, Karine a tout appris «sur le tas». Avec souvent l'angoisse face au saut dans le vide : «Qu'est-ce que je peux lui apporter ?». Y compris chez les enseignants expérimentés et ne déclarant pas avoir de difficulté particulière avec les élèves en situation de handicap, le flou de la prescription se fait sentir. Alors Karine a décidé de tout baser dans sa classe sur le bien-être de ces jeunes enfants-là, en établissant patiemment des relations de confiance. Pour qu'ils aient du plaisir à être là, pour qu'ils se fassent des copains, qu'ils jouent avec les autres, qu'ils acquièrent des savoirs. Mais toujours dans le doute et dans le

questionnement. Après une expérience personnelle de reconstruction, d'un changement profond sur elle-même, Karine sait qu'on peut combattre et dépasser la difficulté, qu'il existe des solutions. C'est avec ce regard de bienveillance qu'elle aide ses élèves, qu'elle met en place des stratégies d'apprentissages, pas à pas. Les discussions avec sa collègue, tous les soirs, pour re-dérouler la journée de travail autour de ces élèves, l'aident tout autant qu'elles aident sa collègue qui scolarise deux autres élèves en situation de handicap. Chacune pour continuer à faire leur travail, en essayant d'être efficaces, «malgré tout».



# « Des gestes ordinaires pour des situations extraordinaires »

## Pouvez-vous nous parler de la recherche que vous avez menée ?

F.G. Mon point de départ, au travers de la loi de 2005, est le principe de scolarisation ordinaire des élèves en situation de handicap. En mai 2011, le SNUipp avait lancé une enquête auprès des enseignants des écoles et 63% avaient souligné la difficulté à scolariser les enfants en situation de handicap. Cette difficulté exprimée est devenue pour moi « une porte d'entrée » dans l'analyse du travail. L'activité de l'enseignant se situe entre ce qu'on lui demande (l'institution, les collègues, lui-même...) et ce que ça lui coûte (les élèves, les résistances...). C'est dans cet écart-là que se situe l'activité enseignante, que nous allons regarder selon une méthodologie clinique avec des outils comme l'instruction au sosie ou l'auto-confrontation.

## Comment analyser cette activité enseignante ?

F.G. L'instruction au sosie fait émerger « les gestes incorporés » (J. Leplat), ces gestes dont on n'a pas une conscience directe. Je propose une situation fictive du type « Je dois te remplacer demain matin dans ta classe et personne ne doit s'apercevoir que ce n'est pas toi. Donne-moi toutes les instructions nécessaires ». Avec l'auto-confrontation, 2 enseignants sont filmés dans leur classe. Ensuite, on visionne et on échange sur ce que l'on voit : « tu fais ça, là mais tu m'as dit que c'était ça que tu voulais faire, alors quels choix as-tu opérés ? pourquoi ? » ou « tu me dis que tu considères ton élève handicapé

## « INSTALLER LA CONTROVERSE SUR DES QUESTIONS DE MÉTIER »



## FRÉDÉRIC GRIMAUD

Frédéric Grimaud est enseignant en CLIS et membre de l'équipe de recherche ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) d'Aix-Marseille-Université. Il a publié dans *la Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 57 et dans la revue *TFE* avec F. Saujat : *Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire.*

comme les autres, mais là il ne fait pas comme les autres : pourquoi cet écart entre ce que tu dis et ce que tu fais ? ». La controverse s'installe entre les enseignants sur des questions de métier, autour des mêmes supports vidéo.

## Pouvez-vous nous parler de certains résultats produits par cette recherche ?

F.G. Ma recherche a deux objectifs : une visée heuristique, produire des savoirs sur le métier et participer au développement professionnel des enseignants. Pour ma recherche, j'ai choisi deux classes : un CE1 difficile en ZUP avec un élève en situation de handicap intellectuel avec troubles associés, ce qui rajoute de la difficulté à la gestion du groupe, pour une enseignante

avec trois années d'expérience, et un demi-poste d'AVS ; et un CE1-CMI avec un élève myopathe très lourdement appareillé, une enseignante expérimentée. J'ai constaté d'abord un fort déficit de la prescription<sup>1</sup> (des injonctions officielles à la formation) : les enseignants ne savaient pas quoi faire avec ces enfants-là. Certes, beaucoup de termes généraux comme socialiser... inclure... mais sans ressources opérationnelles pour l'enseignant. Dans la 1ère classe, l'enseignant doit gérer le groupe entier difficile. Pour le faire en préservant sa santé, elle a choisi de cadrer ses élèves par une tâche scolaire dès leur entrée en classe d'une part. D'autre part, elle n'utilise pas uniquement l'AVS pour l'élève en inclusion mais place à côté de cette dernière 2

## « NE PAS PASSER DE LA DIFFICULTÉ À LA SOUFFRANCE »

élèves particulièrement agités pour les maintenir au calme. Dans la 2<sup>e</sup> classe, l'enseignante a mis en place une forme de tutorat afin de faciliter la participation de son élève en fauteuil roulant aux séances d'EPS. Voici « des gestes ordinaires pour des situations extraordinaires », qui constituent des pistes pour l'analyse du travail.

## Quels sont les prolongements de cette recherche ?

F.G. Dans un premier temps, la scolarisation d'un élève en situation de handicap a permis de poser une loupe sur le travail enseignant, et pour reprendre l'expression de René Amigues, de « voir dans une goutte d'eau les propriétés de la rivière ». « Redonner du pouvoir d'agir » (Y. Clot) est une question de santé au travail : pas la santé comme absence de maladie, mais comme « la capacité de l'individu de créer des choses et des liens entre ces choses » comme l'avait justement remarqué Canguilhem. La santé au travail, c'est adapter, transformer son milieu pour s'y développer, pour faire « du bon travail ». Et par cette recherche que j'ai menée, ce collectif d'échanges qui s'est créé, ces moments d'expérimentations, les enseignants ont eu l'opportunité de reprendre la main sur leur métier. Et il me semble qu'un syndicat aurait tout intérêt à développer ses propres outils d'analyse du travail, pour attaquer de front ces questions de santé au travail.

PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET

<sup>1</sup>Voir article « les prescriptions sont floues » à [www.snuipp.fr/Les-prescriptions-sont-floues](http://www.snuipp.fr/Les-prescriptions-sont-floues)

# Image

## Mise au point sur objectifs

ATELIER  
PHOTO

Jusque dans les années 2000, la photographie n'apparaissait le plus souvent que comme support à d'autres disciplines permettant aux enseignants d'obtenir « *une trace* », une mémoire de ce qui se faisait en classe. La rapide démocratisation des outils numériques a facilité son utilisation et ouvert de nouvelles perspectives pédagogiques : la photographie peut être un formidable outil d'apprentissages transversaux.



© MAISON DU GESTE ET DE L'IMAGE

### ▶ ANGLE DE VUE

À Paris, la Maison du Geste et de l'Image (MGI) permet aux enseignants d'inscrire leurs projets dans une démarche artistique autour de la photographie mais aussi du théâtre et de la vidéo. Des domaines qui peuvent s'entrecroiser indique Francis Jolly, directeur adjoint de la MGI : « si par exemple l'enseignant souhaite travailler sur le paysage urbain, on peut lui proposer le thème « le corps et la ville », qui mobilisera la photographie, la danse et la vidéo ». Car la MGI « part des demandes des enseignants aux-

quels elle propose un partenariat, des ateliers ou une résidence d'artiste » précise sa directrice, Evelyne Panato. Dans les couloirs de cet immense dédale qu'est la MGI, où se côtoient œuvres d'artistes et production d'élèves, on accède aux différentes salles dédiées : studio photo, d'enregistrement, et même une salle de spectacle. Car la MGI est aussi « un lieu de présentation des productions des élèves qui leur permet de voir ce qu'ils ont fait et ce que les autres ont fait » explique Emmanuelle Burstein, professeure des écoles détachée à la MGI. Cette année, le projet « théâtre et

lecture », qui s'adressera aux élèves de la grande section au CM2, a pour objectif de « dynamiser et de consolider les apprentissages de la lecture tout en permettant aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques » indique Emmanuelle. Essentielle financée par la mairie de Paris, la MGI limite ses interventions à l'Île de France. Pourtant, « ce type de structure mériterait d'exister dans chaque département ou région » espère Francis Jolly.

Le site de la MGI rend compte des actions menées en milieu scolaire et de projets spécifiques : [www.mgi-paris.org](http://www.mgi-paris.org)



# « Mettre les élèves face à l'œuvre »

## Comment faire de la photographie un outil pédagogique ?

F.J. La photographie peut devenir un merveilleux outil pédagogique, notamment parce qu'elle présente cette spécificité de réapprendre la lenteur : il va me falloir fantasmer le résultat de ma photo et ensuite exercer un choix. Je dois me poser également la question du sens : Quel cadrage ? Dans quel but ? Le rôle des enseignants va consister à donner du sens à ces pratiques.

## L'éducation à l'image reste encore assez marginale dans l'école...

C'est une idée assez répandue. Pourtant, la photographie est utilisée à différents niveaux par quantité d'enseignants. Depuis que je travaille en partenariat avec l'éducation nationale j'ai remarqué de nettes évolutions. Il y a 10 ans les enseignants étaient encore dans une posture de méfiance, héritée de la prise de conscience que l'image peut véhiculer des sens cachés et pas toujours « bien intentionnés ».

## « RÉAPPRENDRE LA LENTEUR »

Pourtant, la méfiance n'est pas le bon angle d'attaque. La connaissance est préférable. L'accès à l'image par l'artistique est l'un des chemins souhaitables pouvant conduire à cette connaissance.

## Pour quelles raisons ?

F.J. Tout d'abord parce que la présence de l'artiste en milieu scolaire est un formidable facteur d'ouverture. Le statut même de l'artiste permet aux élèves d'appréhender différemment une œuvre et une démarche. La démarche artistique est différente d'une pratique de la photographie qui consiste à accumuler les clichés. La lenteur liée à



## FRANÇOIS JOLLY

Photographe professionnel et conseiller Arts visuels à la Mission Arts et Culture du Ministère de l'éducation nationale, au CNDP, pendant dix ans, Francis Jolly est aujourd'hui directeur adjoint de la Maison du Geste et de l'Image à Paris. Son travail consiste à mettre en place avec les enseignants et les artistes, des ateliers de pratique artistique tout en favorisant les apprentissages transversaux. En 2005, il a publié « Des artistes à la maternelle » (Paris : SCEREN CNDP).

la mise à distance entre ce que je veux faire et la manière dont je vais utiliser l'outil pour le réaliser va décaler le rapport à l'image donné a priori comme immédiat.

## Quelles activités est-il possible de mener en classe ?

F.J. Le photographe est quelqu'un qui fait des choix, et notamment celui du cadrage. Dans les ateliers que nous menons avec les écoles on se pose d'emblée la question avec l'artiste : « qu'est-ce que je veux dire ? ». Il y a un exercice assez simple à mettre en œuvre qui consiste à faire prendre à chaque élève deux photos d'un même lieu. On aura autant de photographies différentes que d'élèves parce que chacun aura

## Il y a aussi toute une dimension citoyenne autour du droit à l'image, de la propriété intellectuelle...

F.J. La réflexion sur le droit à l'image doit accompagner tout travail avec la photographie : faire prendre conscience aux enfants qu'être représenté sur une photographie n'est pas anodin... La posture citoyenne impose qu'un cliché d'un copain ou d'une copine ne soit pas diffusé sans son avis. C'est une des facettes du respect de l'autre. Ce travail citoyen peut aussi être fait par l'analyse d'une même photo de presse dont les commentaires seront évidemment différents...

## Le travail sur l'image suppose aussi la maîtrise d'outils de retouche...

F.J. En particulier en collège et lycée, les jeunes ont souvent une meilleure maîtrise du maniement de ces outils que les adultes. La maîtrise de ces outils est importante et démontre que le cadrage seul n'est pas suffisant. Cependant, ce ne sont que des outils et la maîtrise technique ne doit pas parasiter la question essentielle : qu'est-ce que je veux dire au départ ? Ce n'est pas l'outil qui donne l'idée. La collaboration des enseignants avec des structures culturelles est indispensable : c'est-à-dire mettre les élèves face à l'œuvre, les faire accéder au musée, leur permettre de rencontrer les artistes. Regarder une photo dans une galerie provoque un regard différent et multiple sur l'œuvre. Echanger avec un artiste sur sa démarche permet une mise à distance et une perception nouvelle de l'œuvre.

PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ

## « LA PHOTOGRAPHIE N'EST PAS LA RÉALITÉ : C'EST UN CHOIX »

# Lecture

## une activité complexe

ATELIER  
NUMÉRIQUE

La lecture est une activité complexe qui va du décodage à l'interprétation de documents multiples. Mônica Macedo Rouet, chargée de mission à l'agence des usages des TICE du centre national de documentation pédagogique, présente les différents moyens de lire et de comprendre un texte tout en utilisant les technologies numériques. Celles-ci diversifient l'accès au texte et nécessitent des compétences avancées.



### ► LE MOTEUR DE RECHERCHE : JOUER DE PERTINENCE !

**M**ônica Macedo Rouet, chargée de mission à l'agence Nationale des usages des TICE du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) évoque la nécessité pour les élèves de fin de cycle 3 de savoir faire le tri dans des situations de lecture, face aux résultats de moteurs de recherche par exemple. « Il faut décider quels liens sont

les plus pertinents pour réaliser leur travail scolaire. Or on sait que les élèves, notamment les plus jeunes, peuvent avoir leur attention détournée par des éléments sans relation avec le contenu tels que la typographie ou la mise en saillance. Si des mots clés sont inscrits en majuscules ou en gras alors même que le lien parle de tout autre chose, les élèves ont tendance à le sélectionner. Par exemple, sur une

recherche sur les châteaux forts, il suffit qu'un moteur de recherche évoque en majuscule les châteaux d'eaux pour que les élèves soient attirés par le lien et le choisissent. Quand le mot clé n'est pas en majuscule, le problème s'atténue. Travailler sur l'analyse des liens, des mots et la pertinence est une activité que les enseignants peuvent s'approprier dans la classe.



# « Les technologies numériques demandent des compétences de lecture »

## Comment définir les différentes situations de lecture ?

**M. M. R.** La lecture correspond à une multiplicité de situations. Situations de décodage d'un texte, de lecture et de compréhension d'un texte simple qui sont des étapes importantes d'acquisition. Mais, lire va au-delà de cela. C'est une activité qui entre en cause dans de nombreuses situations de la vie quotidienne. Quand on doit résoudre un problème, par exemple, chercher une adresse, ou choisir une formation, il faut d'abord bien comprendre si on a besoin d'informations pour aller au bout de la question posée. Si tel est le cas, ensuite et une fois que celle-ci est identifiée, il faut aller chercher les informations, ce qui implique, parfois, la confrontation de différents documents et supports. Toutes ces situations demandent des compétences de lecture et des compétences générales de compréhension de plus en plus avancées. Et ce, d'autant plus que le problème est complexe. Et que l'on doit travailler et intervenir avec des documents et supports denses, variés et d'accès divers. C'est le cas des supports numériques par exemple.

## Les technologies numériques instruisent-elles un paradoxe ?

**M. M. R.** Oui, le paradoxe instruit par les technologies numériques est très net. Au début, lorsqu'elles ont surgi, on a pensé qu'elles faciliteraient la tâche de lecture et de compréhension, la recherche d'informations et de documents grâce à un ensemble d'outils simples à mettre en oeuvre. Ces technologies sont apparues comme un moyen d'aider les élèves comme les adultes à mieux comprendre un texte. Après plusieurs décennies de recherche sur le sujet, on se rend compte que ce n'est pas



## MÔNICA MACEDO ROUET

Mônica Macedo Rouet chargée de mission à l'agence nationale et des usages des TICE du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) est titulaire d'un doctorat en sciences de l'information et de la communication. Elle mène depuis plusieurs années une recherche expérimentée de terrain dans des classes au cours de séances brèves sur la lecture et les pratiques informationnelles des élèves à l'ère du numérique. Elle a présenté quelques pistes d'activité ciblées sur les élèves en fin de cycle 3. Elle a publié « ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et l'apprentissage », le Français d'aujourd'hui en septembre 2012.

forcément le cas. Les technologies numériques sont aussi plus demandeuses en termes de compétences de lecture. Il faut donc savoir décoder un texte, comprendre le message qui en provient mais aussi garder la trace de sa navigation, ne pas se laisser désorienter. Cela peut être le cas avec un site web. Autre enjeu, mettre en relation différentes informations qui viennent de plusieurs sources. Dans ce cas, il faut gérer, dans de nombreux cas, différents sites web. Il s'agit alors de comprendre des informations qui viennent d'auteurs différents avec des sources, textes, graphiques et animations multimédia de nature variable. Et en effet, chacun de ces types de supports crée des problèmes particuliers de lecture.

## Comment l'enseignant peut-il aider ses élèves à établir ces compétences ?

**M. M. R.** La première chose, pour l'enseignant est d'envisager la lecture dans tous les différents contextes dans lesquels il est amené à chercher de l'information. Le texte doit être compris et analysé dans un ensemble de situations différentes. Cette situation de lecture doit être présente dans la classe de français mais aussi dans toutes les autres disciplines. Quand on travaille en science, et quand on demande aux élèves de recueillir des données en dehors de leur classe, de rentrer et d'élaborer un tableau avec ce qu'il ont vu, la lecture est aussi impliquée, ce qui peut donner lieu à un travail spécifique.

## « LA LECTURE EST UNE ACTIVITÉ QUI ENTRE EN CAUSE DANS DE NOMBREUSES SITUATIONS DE LA VIE QUOTIDIENNE »

L'enseignant peut aussi aider ses élèves à travers des exercices ciblés sur certaines étapes, nécessaires à la compréhension de plusieurs sources d'information. Par exemple, qui dit quoi dans un texte comprenant plusieurs citations ou paroles d'auteurs. Chacune de ces étapes pose des défis différents à l'élève. Les activités doivent être régulières et fréquentes.

## Comment s'approprier ce travail en classe ?

**M. M. R.** Certains exemples peuvent être probants. À la fin du cycle 3 les élèves peuvent travailler sur un dossier comme le réchauffement climatique. Ils vont alors faire une recherche et trouver des documents qui traitent de ce sujet. Ces derniers ont été écrits probablement à des dates différentes par des auteurs divers qui ont chacun plus ou moins de connaissances sur le sujet. Les élèves doivent décider quels sont les documents les plus importants pour réaliser ce dossier et donc faire un choix. Sur quelle base est-il fait ? L'enseignant peut alors travailler sur les critères d'évaluation du type « comment j'évalue l'auteur d'un texte ? », « Est-ce que le document est suffisamment récent pour répondre la question posée ? » donc il faut regarder à quelle date a-t-il été produit et publié. Les élèves ne vont pas spontanément regarder tous ces paramètres et critères quand ils sont seuls devant leur ordinateur ou travaillent avec des documents papier sur leur bureau. L'enseignant peut ainsi motiver et aider les élèves à construire un modèle plus riche. PROPOS RECUEILLIS PAR

FABIENNE BERTHET

# Devoirs

## L'envers du décor

L'interdiction des devoirs à la maison à l'école primaire est renouvelée régulièrement par l'éducation nationale. On dénombre pas moins de six rappels à l'ordre de 1956 à 1995. Pourtant la pratique est très répandue, le Président vient même d'émettre le souhait qu'ils se fassent sur le temps scolaire. Pour Patrick Rayou, cela s'explique parce que les devoirs sont un instrument de régulation, non pas de l'apprentissage des élèves, mais du système. Leur organisation actuelle n'est pas, pour lui, sans poser problème aux élèves et aux familles.



### ► L'INSPECTION GÉNÉRALE DONNE DES PISTES

**U**n rapport de l'inspection générale rendu public en juin, s'est intéressé à la question des devoirs à la maison\*. Les inspecteurs généraux y affirment « qu'une certaine forme de travail à la maison est utile » car « les apprentissages réalisés restent souvent précaires et s'effacent à terme, faute d'une mémorisation voire d'une automatisation, suffisante ». Mais les rapporteurs soulignent les inégalités que peuvent créer les devoirs. Pour optimiser le travail en dehors du temps scolaire, des pistes sont données. Ainsi le tra-

vail à la maison ne doit pas excéder 20 à 40 mn selon l'âge des élèves. Les devoirs doivent être pensés par le maître et intégrés à l'organisation du temps, avec en fin de journée, un temps dédié à la préparation du cartable. Par ailleurs, le rapport préconise d'exploiter en classe le travail effectué en dehors du temps scolaire, que ce soit en terme de corrections ou de recours à la mémoire. Enfin les aspects méthodologiques ne peuvent être ignorés par les enseignants. Une clarification des attendus est nécessaire. Que peut-on faire pour comprendre un texte que l'on découvre en lec-

ture ? Que peut-on faire pour mémoriser ? Qu'est-ce que veut dire apprendre sa leçon ? Trois annexes présentent d'ailleurs des aides et indications méthodologiques créées par des enseignants en CE1 et CM2. Deux enseignants de CM2 de l'école de Combours (35) ont par exemple réalisé une fiche pour aider les parents à comprendre ce qui est visé lors de l'apprentissage des leçons. À Saint-Fons (69), une fiche méthodologique explicite pour les CM2 ce que veut dire « apprendre sa leçon ».

\*[www.media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN\\_216466.pdf](http://www.media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf)



# « Enjeu d'apprentissage ou de régulation du système ? »

## Quelle est aujourd'hui la réalité des devoirs à la maison ?

**P.R.** L'importance des devoirs à la maison est grande si on en juge par les études menées par l'INSEE et ceci malgré leur interdiction dans les textes. De plus, il arrive que les familles soient auto-prescriptrices, en rajoutent par rapport aux demandes. Le phénomène le plus connu est celui des cahiers de vacances qui ont engendré un marché de l'édition considérable. Des travaux de l'IREDU ont montré que ces devoirs de vacances creusent les inégalités entre les élèves.

## Qu'est-ce que cette permanence des devoirs dit de l'école ?

**P. R.** Elle dit les difficultés de l'école française à réguler ses rapports avec l'extérieur. Historiquement, les républicains ont voulu mettre l'école à l'abri des influences sociales avec une conception méritocratique selon laquelle tous les élèves qui y exercent leurs talents auront des résultats qu'ils devront à eux seuls et à l'institution scolaire. Si on vit dans cette fiction, et c'est toujours le cas, alors peu d'objets circulent entre l'école et ce qui n'est pas elle. J'en vois deux principaux : les notes et les devoirs. Toutes les tentatives pour limiter les devoirs ou minorer le poids des notes ont échoué alors même que les acteurs pouvaient être d'accord. Les devoirs apparaissent alors comme un instrument de régulation, non pas de l'apprentissage des élèves, mais du système. Chacun à un droit de regard voire de pression sur ce que fait l'autre. Si les parents ne jouent pas le jeu, ils sont démissionnaires et si l'enseignant n'en donne pas c'est qu'il n'est pas sérieux. Et je fais l'hypothèse que tant qu'on ne donnera pas un rôle raisonnable



## PATRICK RAYOU

Patrick Rayou est professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris-VIII et membre du laboratoire Circeft-Escol. Ses travaux concernent la socialisation des enfants et des jeunes, la formation des enseignants, la construction des inégalités d'apprentissage. Il a notamment dirigé l'ouvrage « *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* » aux Presses universitaires de Rennes en 2009. Il est aussi l'auteur de « *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* » avec Élisabeth Bautier (PUF 2009) et de « *Devenir enseignant. Parcours et formation* », avec Dominique Gelin et Luc Ria (Armand Colin 2007).

aux parents dans le système, on ne règlera pas la question.

## Quelles difficultés posent les devoirs ?

**P.R.** La première tient à l'idée que le transfert du milieu principal d'apprentissage à un milieu secondaire s'opèrerait naturellement. Or ceux qui ont à traiter le travail des élèves ne savent souvent pas dans quel esprit il a été donné. S'agit-il de devoirs d'exercice, d'anticipation, de recherches, de préparation d'une évaluation... ? Je ne suis pas certain que les parents saisissent ces nuances là, pas plus que les professionnels payés, fussent-ils des enseignants, qui n'ont pas connaissance des apprentissages premiers. À ce

problème d'identification de la tâche cognitive s'ajoute le travail des élèves. Les devoirs supposent que des notions qui n'ont pas été assimilées pendant le cours puissent l'être au moment où ils feront l'exercice sans la présence de leur enseignant. Or on voit bien, quand on assiste à l'aide aux devoirs, combien les malentendus sont forts sur des choses aussi évidentes qu'apprendre sa leçon. Enfin, les devoirs sont une violence faite aux familles de milieux populaires que l'on sous-estime. On ne voit pas pourquoi des parents devraient assumer la honte de ne pas savoir faire ce qui est demandé à un élève de 12 ans ! Suivre les études, motiver les enfants, veiller à ce qu'ils aient

## « ON NE VOIT PAS POURQUOI DES PARENTS DEVRAIENT ASSUMER LA HONTE DE NE PAS SAVOIR FAIRE CE QUI EST DEMANDÉ À UN ÉLÈVE DE 12 ANS ! »

un espace d'étude, fermer les écrans, tout ceci fait partie du rôle éducatif des parents. Mais il y a un abus, une défausse de la part de l'école à demander aux familles de prendre la charge cognitive des devoirs. D'autant qu'à l'adolescence, les devoirs sont un moyen de chantage et peuvent alimenter des conflits intra-familiaux. Leur visée cognitive à l'origine est diluée dans des problématiques sociales de contrôle de l'école, de contrôle de la jeunesse.

## L'internalisation qu'envisage le gouvernement est-elle une solution pertinente ?

**P. R.** C'est une bonne solution à condition d'internaliser vraiment. Les devoirs se feront à l'école, soit, mais encadrés par qui ? Il faut inventer des modes de collaboration dans les équipes enseignantes pour que ceux qui seraient amenés à les encadrer soient au courant des objectifs et des difficultés des élèves. Dans ce sens, plus de maîtres que de classes est une matrice institutionnelle pour ce type de collaboration. La co-intervention dans les classes permet des remédiations instantanées mais aussi la prise d'indices sur les modes de travail réels des élèves et sur les blocages. Des devoirs au sein de l'école organisés par des personnels susceptibles de dépister les difficultés pourraient alors être l'occasion de débloquer certains élèves sans empoisonner les familles. PROPOS RECUEILLIS PAR LYDIE BUGUET

# Langage de l'école

## Favoriser la réussite

Pour Anne Armand, la langue de l'école, qui participe pourtant de la réussite scolaire, est celle qui est employée partout en classe et qu'un élève n'apprend jamais. Qu'est-ce qui la constitue, dès l'entrée à l'école, encore plus à l'entrée au collège ? En quoi les élèves de l'éducation prioritaire sont-ils plus que les autres mis en difficulté par cette langue de l'école ? Les analyses, les solutions possibles dépassent de loin l'enseignement du français.



### ► LEVER LES MALENTENDUS

**A**nne Armand reprend l'exemple de Stéphane Bonnéry, dans son livre « Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques » (La Dispute, 2007). Il s'agit d'une réflexion sur ces « malentendus » qui peuvent amener les élèves à renoncer progressivement aux apprentissages scolaires, mais en construisant des mécanismes de protection de leur estime d'eux-même qui les mettent progressivement en révolte contre une institution qui

leur semble jouer double jeu. La classe de Mohamed apprend avec le maître à colorier une carte de géographie pour différencier par des couleurs les différentes altitudes. Mohamed est sérieux, il s'applique. Le maître propose un exercice d'évaluation quelques jours plus tard, puis rend les devoirs. Mohamed a une mauvaise note, il est furieux. Stéphane Bonnéry le fait parler de ce devoir. Mohamed est persuadé que ceux qui ont eu une bonne note ont triché, ils avaient connaissance de la carte à colorier. Stéphane Bonnéry mesure peu à peu

ce que Mohamed n'a pas compris dans le travail réalisé : il ne s'était pas demandé ce que serait l'exercice d'évaluation. Ou le maître n'a pas suffisamment « expliqué » ce qu'il attendait de l'évaluation... Et Mohamed, confronté à une nouvelle carte, n'a pas été capable de faire le travail demandé. D'où son idée que ceux qui ont réussi avaient connaissance du devoir, d'où sa vision d'une école injuste, d'où le risque au fil des mois, de construire la certitude qu'il ne réussira de toute façon pas à l'école puisqu'il ne fait pas partie des initiés.



# « Le langage des opérations mentales de l'école pour tous ! »

## Qu'est-ce que la langue de l'école ?

**A. A.** En juin 2010, présentant le bilan de la politique RAR, je faisais deux constats : c'est par la réflexion sur la construction des apprentissages que nous répondrons aux difficultés de compréhension des élèves. L'articulation entre premier et second degré n'est pas assez travaillée. L'école est le lieu où le langage sert à interroger un monde qui n'est pas là, où on utilise le langage de façon continue et essentielle comme vecteur de l'apprentissage, où le langage institue l'élève (à l'extérieur, il est un enfant, à l'école, il est un élève).

## Pourquoi ce langage de l'école met les élèves de l'éducation prioritaire en difficulté ?

**A. A.** À la maison, on ne leur explique pas le sens global de l'école. Très souvent, le langage sert à désigner simplement le monde présent, à donner un ordre ou à contester cette injonction. Et les échanges peuvent s'arrêter là entre des parents et leurs enfants. Leur pose-t-on des questions pour leur faire dire les apprentissages comme « *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? Pourquoi as-tu eu telle note ?* » À la maison, les mots servent à tisser un lien entre les différents moments du temps, entre les différents moments de l'école, entre les différents apprentissages. Alors l'élève qui est privé de ces interactions verbales avec son entourage est aussi celui qui parle uniquement aux copains de la Cité : ils connaissent les mêmes lieux, regardent les mêmes émissions, écoutent les mêmes chansons, vivent le même rejet de l'école.

## Pouvez-vous donner un exemple d'un mot essentiel de l'école ?

**A. A.** Expliquer. Ce verbe, constant



## ANNE ARMAND

Anne Armand, agrégée de lettres classiques en collège et en lycée devient inspectrice générale de lettres et spécialiste des questions liées à l'éducation prioritaire. Elle a publié dans les Cahiers Pédagogiques en 2012 « *Adaptation des enseignants et des enseignements aux élèves de l'éducation prioritaire* » et en 2011 « *Faire du français sans exclure* » ; dans la Revue Diversité « *Du bon usage de l'évaluation en éducation prioritaire* » et elle a écrit le rapport de l'inspection générale en 2006 sur « *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances* ».

dans le langage de l'école, quel sens a-t-il ? Quand je demande d'expliquer ce qu'est une bissectrice, je demande de faire quoi ? De donner le sens du mot. De réciter exactement la définition mathématique, avec les mots de cette définition et non avec les miens. Quand je demande à un élève d'expliquer les raisons de son retard, je lui demande de faire quoi ? De trouver des causes ... à ce qui n'en a peut-être pas. Quand je lui demande d'expliquer pourquoi il n'a pas fait son travail, je lui demande de faire quoi ? De retrouver le lien chronologique qui aurait dû exister entre le cours qui a eu lieu tel jour passé, le travail qui a été demandé à la suite de ce cours, l'organisation d'un temps de travail hors scolaire, avoir noté le travail à faire dans son agenda, avoir consulté son

agenda. Quand je lui demande d'expliquer ce qu'il n'a pas compris dans la leçon, je lui demande de faire quoi ? De reprendre (de mémoire) le déroulement d'un cours (long, abstrait, varié) pour identifier un point particulier, nœud de la difficulté (c'est le propre d'une compétence didactique et pédagogique, donc d'une compétence professionnelle de l'enseignant et non de l'élève). Il est important pour l'enseignant de réfléchir au sens précis du mot « expliquer » et d'avoir conscience à chaque fois de l'implicite de la question qu'il pose.

## Quels dispositifs vous semblent opérationnels pour apprendre le langage de l'école ?

**A. A.** Les plus simples, comme cet exemple : Je suis professeur de

## « DÉCLENCHER DES PROCESSUS DE RÉCIT, D'EXPLICATION, D'ARGUMENTATION »

français, j'accueille ma classe (une partie de ma classe, les élèves en difficulté langagière) qui sort du cours de SVT. C'est avec moi qu'ils vont rédiger le compte-rendu de l'observation faite en SVT. Or je n'y étais pas : voilà le plus beau dispositif, et le moins coûteux ! Les élèves doivent me raconter, et donc d'abord organiser leur récit dans le bon ordre et réfléchir avec moi à ce que doit comporter le compte-rendu. C'est le cœur du métier d'enseignant, apprendre aux élèves comment fonctionnent les opérations de l'école et comment elles se disent dans les mots de l'école. Je peux pratiquer cet exercice de construction d'une connaissance dans un domaine que j'ignore parce que je n'ai pas peur de ne pas savoir, parce que je sais comment savoir : demander le cahier, le livre, relire, refaire un exercice, comparer l'exercice fait en classe et celui à faire seul, demander une explication. Je dois le pratiquer avec l'élève pour qu'il apprenne lui-même à construire cette connaissance avec ses mots (faire l'essai, questionner, demander de l'aide, reprendre, recopier) et avec les mots de la discipline. Les enseignants doivent être conscients qu'apprendre et faire apprendre, c'est créer du lien entre les différents cours, les mots de ces différents cours, ceux du langage des opérations mentales de l'école. On peut penser qu'un élève qui a compris pourquoi on apprend à l'école, qui apprend à dire ses apprentissages avec les mots de l'école, aura les moyens d'y réussir. PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET



# Refondation de l'école

## Rendez-vous à ne pas manquer

Alors que le projet de loi et de programmation pour l'école devrait être présenté mi-décembre, de nombreux points restent à discuter. Si les attentes et les espoirs sont immenses, il faudra aussi entendre la voix des enseignants. Attention à ne pas décevoir !

La démocratisation de l'école est en panne ! S'il est un sujet sur lequel tout le monde ou presque s'accorde c'est bien celui-là. Une réalité d'autant moins supportable que les comparaisons internationales ont sorti l'école française du huis-clos hexagonal dans lequel elle a trop longtemps baigné. Et là, surprise ! Si le système éducatif français obtient des résultats à peine supérieur à la moyenne à PISA, il est surtout marqué par deux phé-

nomènes majeurs : les écarts entre les élèves les plus faibles et l'élite se creusent et, si 15% à 20% d'une tranche d'âge arrive au collège avec des lourdes difficultés, une même proportion trop souvent issue des milieux défavorisés quitte l'école sans qualification. Cela fait longtemps qu'il y a urgence à réagir, à refonder

le système - « refonder » le mot est lâché - et c'est toute la promesse faite par le nouveau président de la République et son gouvernement que de redessiner le projet de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle pour qu'elle devienne enfin celle de la réussite de tous. Y parviendra t-il ? Ira-t-il jusqu'au bout ? Tout est loin d'être joué.

Le candidat Hollande avait fait de l'éducation un de ses principaux thèmes de cam-

pagne, thème réaffirmé depuis son élection avec des engagements : l'école doit bénéficier d'une loi d'orientation et de programmation dans laquelle la priorité sera donnée au primaire. En effet, le pri-

**« S'APPUYER SUR LA VOIX  
DES ENSEIGNANTS POUR  
QUE CETTE REFONDATION  
NE SOIT EN AUCUN CAS UN  
RENDEZ-VOUS MANQUÉ. »**



maire reçoit beaucoup moins que le collège ou le lycée alors que c'est dès le plus jeune âge que les inégalités sociales à l'école créent de la difficulté scolaire.

### Un budget sanctuarisé pour créer 60 000 postes

Voilà bien de bonnes raisons de refonder l'école, d'autant qu'elle sort de dix années marquées par des politiques publiques qui l'ont affaiblie, tant sur le plan de ses missions éducatives, de ses contenus d'enseignement, que sur celui de ses moyens. Dix années qui ont aussi généré chez les personnels perte de confiance à l'heure où ces derniers ont surtout besoin d'être formés, reconnus et revalorisés. Dix années bien éloignées de l'ambitieuse promesse de l'école Républicaine qui est de donner à tous les élèves une égalité de chance et de droit tout en ayant conscience que l'école, seule, ne peut pas tout.

Ce n'est pas en supprimant près de 80 000 postes ces cinq dernières années au nom du non-renouvellement d'un départ à la retraite sur deux dans l'Éducation nationale qu'on pouvait prétendre y parvenir comme l'on fait les ministres qui se sont succédés. François Hollande, dans son discours du 9 octobre à la Sorbonne a souligné quel était selon lui le principal avantage d'une loi d'orientation et de programmation : c'est celui de pouvoir « sanctuariser » son budget sur les cinq ans de la mandature avec l'engagement de créer dans ce laps de temps 60 000 postes. Le texte devrait être présenté en conseil des ministres mi-décembre.

Depuis cette date plusieurs décisions ont été actées. Il y a celle qui concerne la formation professionnelle des enseignants avec la création dès la rentrée 2013 des Écoles supérieures de professorat de l'éducation (ESPE) qui devrait rétablir une véritable formation professionnelle universitaire de niveau M2 avec stages devant élèves et apports théoriques, pédagogiques, didactiques. Les missions de la maternelle axées sur le développement bienveillant de l'enfant devraient être également revalorisées. Il s'agit de revenir sur l'effet « primarisation » qui ne profite pas aux plus fragiles. Les formes pédagogiques spécifiques de la maternelle doivent faire l'objet d'un effort de formation et la grande section, jusque là un pied en cycle 1, un autre en cycle 2, rattachée entièrement au cursus PS-MS. La scolarisation des moins de trois ans devrait être relancée, en premier lieu dans les zones

urbaines ou rurales difficiles. Des moyens surnuméraires devraient dès 2013 être affectés au primaire sur ces zones, le chef de l'État n'ayant pas hésité à parler de « plus de maîtres que de classes », vieille revendication du SNUipp pour changer le fonctionnement de l'école et faire avancer le travail en équipe et la réussite des élèves.

### Des décisions déjà actées et des sujets complexes

Ces dernières semaines les questions des rythmes scolaires (surtout le raccourcissement de la journée et le passage à la semaine de 9 demi-journées), des devoirs à la maison, de la place du périscolaire et des collectivités, ont largement été commentées. Mais là les choses ont plus de mal à se dessiner. Ces questions sont complexes, mettant en jeu de multiples acteurs à commencer par les enfants dont l'intérêt doit montrer le cap à suivre par tous. Leur intérêt c'est de bénéficier de conditions d'accueil de qualité avant et après la classe quelque soit leur lieu d'habitation. C'est aussi d'apprendre avec des enseignants plus sereins car

mieux reconnus dans leur professionnalité comme dans leur temps de travail. Aujourd'hui, pour 27 heures hebdomadaires de services, ceux du primaire en passent 16 à faire ce que l'on appelle pudiquement du « travail invisible » (préparation des cours, corrections, relations avec les

parents et les partenaires...). Leur intérêt est aussi d'avoir des programmes revisités (création d'un conseil des programmes) pour un socle commun repensé (fluidité école-collège, culture qui fasse sens...). C'est enfin de redire le rôle et la place de l'enseignement spécialisé, sujet sur lequel le ministre reste plutôt discret.

Alors que les discussions se poursuivent pour préparer la loi, les textes d'accompagnement, les circulaires, les enseignants ont parfois l'impression de ne pas vraiment être écoutés. Dans la loi

d'orientation et de programmation il n'y a pas qu'« orientation » il y a aussi « programmation ». La « refondation » ne se décrète pas, elle se construit dans la durée avec les parties prenantes et donc avec les enseignants. De nombreux points restent à préciser, des équilibres à trouver, des finalités à expliciter. Divers textes viendront mettre en musique le cadre législatif. Le SNUipp, qui a donné la parole aux enseignants du primaire à travers un questionnaire ayant recueilli plus de 20 000 réponses, entend bien s'appuyer sur leur voix pour que cette refondation ne soit en aucun cas un rendez-vous manqué. PIERRE MAGNETTO

**« LE CHEF DE L'ÉTAT PROPOSE « PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES », UNE REVENDICATION DU SNUIPP POUR CHANGER LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE. »**

**« SI 15 % À 20 % D'UNE TRANCHE D'ÂGE ARRIVE AU COLLÈGE AVEC DES LOURDES DIFFICULTÉS, UNE MÊME PROPORTION TROP SOUVENT ISSUE DES MILIEUX DÉFAVORISÉS QUITTE L'ÉCOLE SANS QUALIFICATION. »**

## ► DES ENSEIGNANTS SOUS PAYÉS

Les enquêtes internationales ont montré que les enseignants du primaire français sont mal lotis à l'échelle internationale sur le plan salarial. Des documents de l'administration mettent également en évidence le déclassement des professeurs des écoles à l'échelle de la Fonction publique. Aujourd'hui, un professeur des écoles débute à 1660 euros net, gagne 2132 euros en milieu de carrière et termine à 2531 euros. Les rémunérations en milieu de carrière marquent un fort décrochage des professeurs d'école à l'intérieur de leur catégorie avec presque 600 euros de moins par rapport à un professeur certifié. Un écart qui se mesure aussi par rapport aux corps de catégorie B (secrétaires administratifs, techniciens contrôleurs ou gardiens de la paix) avec 200 euros de moins qu'un fonctionnaire de police par exemple. En conséquence, le corps des professeurs des écoles, de catégorie A, se trouve relégué dans les « professions intermédiaires » du classement de l'INSEE, les corps des certifiés et agrégés restant quant à eux, dans la catégorie des « professions intellectuelles supérieures ».

# Égalité

## Pour un système juste!

Faire tomber des tabous, tel aura été selon la sociologue Nathalie Mons, un des grands mérites de la concertation pour la Refondation de l'école. Réduire à l'école les inégalités sociales, territoriales ou de genre... Savoir donner une seconde chance à ceux qui ont échoué, donner vraiment plus à ceux qui ont vraiment moins, prioriser le primaire et la formation professionnelle des enseignants... Derrière le masque d'une école « Une et Républicaine » il reste une justice sociale à revisiter pour construire « *un système efficace et juste* ».



### ▶ PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES

**L**e rapport « Refondons l'école » met en avant la proposition d'affecter, dans les écoles des territoires en difficulté, « plus de maîtres que de classes ». « Enfin ! » pourrait se féliciter le SNUipp tant cette revendication fait partie du corpus identitaire de ce syndicat vieux de 20 ans. Plus de maîtres que de classes, promesse pour transformer l'école ? Si l'on en croit les expériences déjà menées dans le domaine, il s'agit bien de cela. Dans les départements, les formes d'intervention de

ces maîtres surnuméraires ont pris la couleur des territoires, même si ces postes pourtant plébiscités ont été mis à mal par les dernières cartes scolaires. Chargés de créer des liens et du travail d'équipe dans des réseaux ruraux d'éducation en Corrèze, maître supplémentaire en CP pour favoriser l'apprentissage de la lecture dans les Bouches-du-Rhône, enseignant du primaire intervenant dans plusieurs écoles d'un ECLAIR, etc., il n'existe pas de modèles déposés même si les objectifs, eux, se rejoignent. En 2002, une étude de la DEPP

qui analysait les pratiques innovantes et diversifiées mises en œuvre dans une soixantaine d'écoles qui disposaient d'un maître surnuméraire, mettait en évidence les objectifs communs des équipes. À la possibilité de diminuer le nombre d'élèves par maître offrant ainsi une écoute plus grande aux élèves et une facilité à remédier sur l'instant, les équipes pouvaient aussi réduire ou mettre à profit l'hétérogénéité des classes et pratiquer des approches différenciées.



# « Pour une école de la justice sociale revisitée »

**Le 9 octobre vous avez remis au président de la République le rapport « Refondons l'école de la République ». Vous avez parlé de diagnostic partagé, quels sont les points qui font consensus ?**

**N. M.** Le dialogue qui s'est instauré entre des acteurs qui ont très peu d'occasions de se rencontrer, a permis de construire un diagnostic enfin partagé et de lever de nombreux tabous sur l'école. La concertation a montré que des inégalités aux visages multiples ont envahi l'école d'un pays qui vit sur le mythe d'une République une et indivisible : inégalités sociales, de genre, d'origine nationale mais aussi territoriales. Ces inégalités se croisent et se renforcent : les établissements qui accueillent le plus d'élèves en situation sociale difficile ont une équipe d'enseignants peu expérimentés, disposent d'une offre scolaire pauvre, ont accès à des ressources des collectivités territoriales limitées parce qu'il s'agit de territoires pauvres. « Ne donne-t-on pas moins à ceux qui ont déjà moins ? », est un thème qui a animé la concertation. Ça c'est un vrai tabou qui a sauté. Autre constat, l'école offre peu de seconde chance, de passerelles entre les formations. Même si les enseignants font dans leur classe un travail formidable, s'est installée une école de la compétition, de la concurrence scolaire exacerbée, de l'anxiété chez de nombreux jeunes, du consumérisme scolaire chez les parents.

**Que faut-il changer pour réduire de manière significative le nombre de jeunes sortant sans qualification ?**

**N. M.** Il faut donner à notre système éducatif plus de plasticité, rendre les filières plus poreuses, multiplier les passerelles entre les différentes voies d'enseignement. Il



## NATHALIE MONS

La sociologue Nathalie Mons fait partie des quatre personnalités ayant piloté les travaux de la concertation pour la refondation de l'école. C'est elle qui a remis le rapport final au président de la République le 9 octobre dernier.

faut que les élèves aient enfin le droit de se tromper dans leur orientation sans être acculés à vivre une impasse. Il faut également à l'instar d'autres pays multiplier les dispositifs qui permettent de revenir dans le jeu scolaire pour les élèves qui l'ont quitté prématurément.

**Quel visage devrait avoir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle ?**

**N. M.** C'est une question fort large. Je ne citerai ici que deux orientations qui sont sorties de façon saillante de la concertation. La concertation a tout d'abord réaffirmé que nous voulions une école de la justice sociale pour tous, mais une justice sociale revisitée. Aux côtés des élites, en appui à la méritocratie, il s'agit aussi d'avoir un souci de tous les élèves. Un pays se construit avec chacun de ses citoyens et les exemples de pays étrangers qui réussissent en

éducation nous montrent que soutenir tous les élèves et fabriquer des élites scolaires ne sont pas des objectifs alternatifs. Plus de justice sociale à l'école, cela signifie investir davantage dans la première

**« "NE DONNE-T-ON PAS MOINS À CEUX QUI ONT DÉJÀ MOINS ?", S'EST DEMANDÉ LA CONCERTATION. CA C'EST UN VRAI TABOU QUI A SAUTÉ. »**

étape de la scolarité - le primaire -, en y mettant plus de maîtres pour enseigner autrement, c'est aussi consolider le socle commun pour garantir à chaque élève les acquisitions fondamentales, c'est réviser le fonctionnement de l'Éducation prioritaire pour donner plus à ceux qui ont moins, c'est donner aux enfants en situation de handicap toute leur place à l'école.

**« CES PROGRÈS NE SERONT POSSIBLES QU'AVEC AUSSI UNE RÉNOVATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. »**

Ces progrès ne seront possibles qu'avec aussi une rénovation de la formation des enseignants pour qu'ils acquièrent l'expertise pédagogique qui permet d'aider chaque enfant.

La concertation a aussi réaffirmé la nécessité d'une école de la confiance et du bien-être, car on apprend mieux quand on croit en soi. Cela signifie par exemple, une évaluation positive qui aide l'enfant à grandir, une reconnaissance des rythmes de l'élève, une orientation choisie par le jeune...

**Justement, le mot confiance revient à plusieurs reprises dans votre présentation du rapport. Que signifie-t-il ici ?**

**N. M.** Oui, c'est un terme qui est revenu de nombreuses fois dans de multiples ateliers. C'est une des valeurs qui fait le plus défaut à notre système éducatif, mais de façon générale à la société française. Il s'agit à la fois de développer la confiance de l'élève en lui-même comme je viens de le dire, mais aussi la confiance entre pairs par des dispositifs pédagogiques nouveaux encourageant la participation et la collaboration entre élèves. Il est aussi ressorti qu'il fallait recréer un lien de confiance entre les personnels de l'Éducation nationale et les élites politiques et administratives en donnant des missions claires à l'école, en suivant une politique éducative cohérente avec ces missions, mais aussi en interrogeant les acteurs de terrain qui ont aussi une expertise à apporter. Ces nouveaux dialogues peuvent recréer de nouveaux liens de confiance.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

# Priorité à l'école primaire

Le rapport de la concertation remis au Président de la République « *Refondons l'école de la République* » insiste sur la priorité à donner au primaire. Christian Forestier, ancien recteur et ancien directeur de cabinet du ministre de l'éducation nationale, est l'un de ses rapporteurs. Il justifie cette priorité et décline ses effets concrets que ce soit en terme de créations de postes, de plus de maîtres que de classe, de missions à la maternelle et de formation des enseignants.

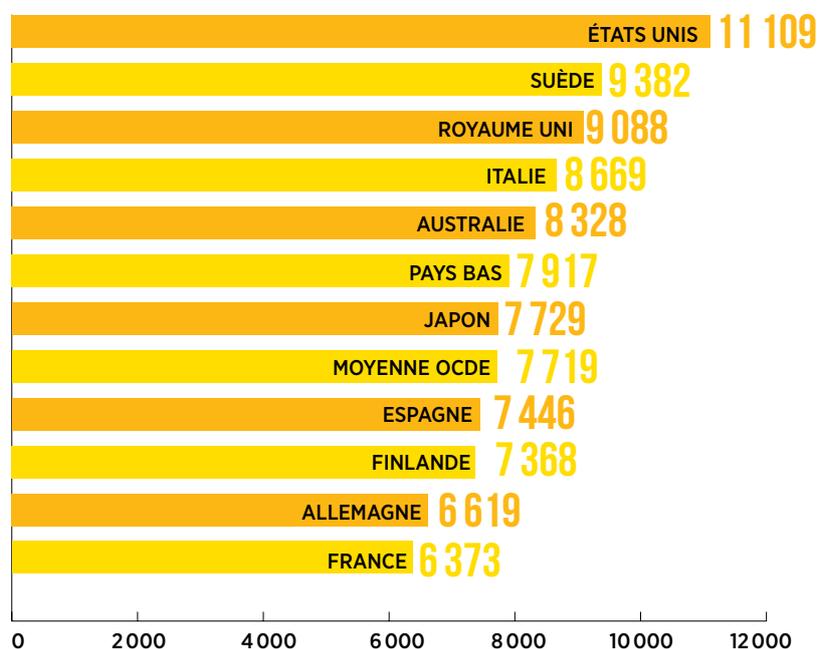


## ▶ UNE ÉCOLE SOUS DOTÉE

Donner la priorité au primaire, c'est une évidence si on prend la peine de regarder les chiffres. La dépense moyenne annuelle par élève est de 5500 euros en maternelle et de 5800 euros à l'école élémentaire, contre 8300 euros au collège, 11600 euros au lycée et 15 000 euros en classe préparatoire. Une réalité typically french. En France, le coût d'un élève de primaire est inférieur de 17% à celui de la moyenne des pays de l'OCDE, alors que le « coût » d'un lycéen est à l'inverse supérieur à 15%. Ce sous financement se traduit notamment par un taux d'encadrement en élémentaire supérieur de 4 élèves par enseignant au taux moyen des pays de l'Union européenne.

Source OCDE: Regards sur l'éducation 2012

DÉPENSE MOYENNE POUR UN ÉLÈVE DE L'ÉLÉMENTAIRE EN ÉQUIVALENT DOLLARS DE 2009





# « On ne peut pas faire l'impasse sur le premier degré »

**Le primaire est une priorité affichée par le gouvernement. Y a-t-il eu consensus pendant les concertations sur le sujet ?**

**C. F.** Deux grands objectifs sont aujourd'hui assignés au système éducatif. D'une part il faut qu'un jeune français sur deux obtienne un diplôme du supérieur. Et d'autre part, et peut être surtout, il y a une exigence à réduire de manière drastique le taux d'élèves « en échec lourd », c'est à dire le taux de ceux qui sortent du système sans diplôme. Ils sont de 15 à 20% d'une génération. Or l'essentiel de cet échec lourd se construit pendant les premières années de la scolarisation et concerne essentiellement des enfants de milieux très défavorisés. D'où la nécessité évidente de faire de ces premières années de l'école la priorité de l'engagement éducatif de ce gouvernement. Pendant la concertation, cette priorité a été non seulement portée par les acteurs du premier degré mais aussi par les parents d'élèves, les acteurs économiques, les grandes centrales syndicales, etc. On peut parler de très large consensus.

**Comment la priorité se décline-t-elle dans le rapport que vous avez remis au Président ?**

**C. F.** S'il est exact que « tout » n'est pas un problème de moyens, au primaire, les moyens sont un problème. Et le rapport préconise de consacrer prioritairement les moyens nouveaux dégagés dans les futures lois de finances à l'école primaire. Celle-ci a été victime de sa bonne image. Depuis des années, quand on interroge les Français, plus le niveau monte, plus l'image se dégrade, comme si tout allait bien au primaire et que l'enseignement secondaire portait seul la responsabilité de nos résultats médiocres dans les



© BRUNO LEVY

## CHRISTIAN FORESTIER

Christian Forestier est administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Cet ancien recteur a été directeur de cabinet du ministre de l'éducation nationale Jack Lang en 2000. Il a été l'un des rapporteurs du rapport de la concertation « Refondons l'école de la République ».

évaluations internationales. Paradoxe, les moyens donnés à l'éducation, normaux dans l'ensemble, sont au primaire très en deçà de la moyenne de ce qui se fait dans les autres pays alors qu'au lycée les dépenses sont bien supérieures. Autre proposition du rapport, l'affectation de plus de maîtres que de classes dans les écoles des territoires en difficulté pour permettre aux équipes de travailler autrement et mieux. Il ne s'agit pas là de faire seulement baisser les effectifs de classe comme dans l'expérimentation des CP à effectifs réduits mais bien d'avoir une nouvelle approche pédagogique.

**La maternelle a été l'objet d'un atelier. Dans le rapport, il est dit qu'elle doit être « préservée », est-elle en danger ?**

**C. F.** Dès la première heure, du pre-

mier atelier sur la maternelle, il y a eu un grand nombre d'interventions pour dénoncer les dangers de la primarisation de l'école primaire. Je ne m'attendais pas à une telle unanimité. On est allé beau-

**« LE PRIMAIRE A ÉTÉ VICTIME DE SA BONNE IMAGE. »**

coup trop loin semble-t-il dans l'identification de la GS comme première année du cycle des apprentissages fondamentaux. C'est pourquoi, nous proposons de réaffirmer la GS comme partie intégrante du cycle des apprentissages premiers avec la PS et la MS. Nous avons aussi demandé que la maternelle soit l'objet d'une formation spécifique. Il n'est pas question de créer un corps de professeurs d'école maternelle mais

**« RÉAFFIRMER LA GS COMME PARTIE INTÉGRANTE DU CYCLE DES APPRENTISSAGES PREMIERS »**

de reconnaître une identité et des missions propres. Et bien évidemment il est rappelé la nécessité de réserver l'accueil précoce, deux ans révolus, aux zones les plus difficiles.

**La formation est un élément phare de la future loi d'orientation. Quels sont les principes qui ont été définis pendant la concertation ?**

**C. F.** On reste perplexe sur ce qui s'est passé durant les cinq dernières années pour qu'on en soit arrivé à négliger à ce point toute idée de formation professionnelle des enseignants. Il n'y a pas eu débat dans les concertations pour faire de cette question une nécessité. Bien sûr on pourrait à l'infini discuter de la place du concours mais le sujet fondamental reste quels types de formation on veut au sein des écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Nous avons émis trois préconisations. La première c'est que l'ensemble des personnels soient formés au sein de la même structure avec une part de curriculum commun mais que la diversité des métiers (maternelle, élémentaire, collège, lycée professionnel...) soit reconnue dans des cursus propres avec une alternance entre l'académique et le professionnel. Enfin, dans ces formations des praticiens en activité doivent intervenir au côté des universitaires et des formateurs des ESPE. De plus la formation initiale ne doit pas cacher l'indigence de la formation continue. Il faut que cette obligation soit rendue effective pour l'état et que les sommes consacrées soient en rapport avec les besoins. PROPOS RECUEILLIS PAR LYDIE BUGUET

# « Et maintenant, »

**Le secrétaire général du SNUipp analyse, depuis l'université d'automne où débattent chercheurs et enseignants, la situation de l'école aujourd'hui, les prémices d'une refondation voulue par le gouvernement, et insiste sur la détermination de priorités.**

**Le président de la République a pris des engagements forts sur le primaire pour une refondation de l'école. En êtes-vous satisfait ?**

**S.S.** Par l'orientation affichée pour l'école, oui. On peut penser que c'est la moindre des choses après des années d'asphyxie, de suppressions de postes, de remises en cause de la formation... Disons qu'il était temps. C'était une nécessité, tant l'exercice du métier est devenu difficile, les inégalités scolaires criantes. L'école ne peut plus attendre. C'est pourquoi il faut passer du temps des déclarations de bonnes intentions à une séquence de concrétisation, du discours aux actes. Il y a urgence, il faut que des mesures concrètes voient le jour dans les écoles, pour redonner la main aux enseignants, pour s'attaquer à cette corrélation injuste qui existe à l'école entre l'échec scolaire et l'origine sociale.

**La priorité au primaire vous convient donc ?**

**S.S.** Elle n'est pas le fruit du hasard. Aujourd'hui, la priorité au primaire semble aller de soi. Mais, il a fallu mobiliser et s'imposer pour convaincre l'opinion publique et les élus. Le primaire est victime de sous-investissement. La France lui consacre un des budgets les plus faibles d'Europe à l'heure où l'on compte sur l'école pour doter les générations futures d'armes solides face aux



## SÉBASTIEN SIHR

Secrétaire général du SNUipp

gigantesques défis qui se posent aux sociétés. Il faut changer la donne et remettre le système à l'endroit en consacrant l'intelligence et les moyens nécessaires au primaire.

**C'est la première fois qu'un président reprend l'idée du SNUipp d'aider l'école par un fonctionnement incluant plus de maîtres que de classes...**

**S.S.** C'est une idée forte que le SNUipp développe depuis sa fondation. L'idée d'une transformation de l'école basée sur le travail en équipe et plus de maîtres que de classes - idée taxée d'utopiste il y a peu encore - a fait peu à peu son chemin. Ça a été une longue gestation. Elle est reprise avec la perspective d'en faire un des leviers de la priorité au primaire pour faire évoluer le fonctionnement de l'école et repenser les conditions

de l'exercice du métier. Pour aider les élèves à réussir, il faut aider les enseignants dans leur professionnalité, leur permettre de travailler mieux et autrement.

**Travail en équipe, plus de maîtres que de classes, les enseignants y sont-ils prêts ?**

**S.S.** Tout cela ne se décrète pas, c'est parfois difficile, demande de la formation. Philippe Perrenoud dit que les enseignants devraient travailler en équipe « de manière banale ». Jusqu'à présent ils n'ont pas eu la forma-

**« IL FAUT PASSER DU TEMPS DES DÉCLARATIONS DE BONNES INTENTIONS À UNE SÉQUENCE DE CONCRÉTISATION, DU DISCOURS AUX ACTES. »**

**« CHAQUE PROBLÈME QUE RENCONTRENT LES ENSEIGNANTS GÉNÈRE UNE INITIATIVE PÉDAGOGIQUE NOUVELLE. »**

tion nécessaire pour le faire. Mais je voudrais dénoncer le faux procès que l'on fait aux enseignants qui ne voudraient pas réformer le système éducatif. Tous les jours ils font la preuve de leur capacité à faire évoluer l'école par ces petits riens du quotidien qui font la grande fierté du métier. Là un projet avec parents, ailleurs un travail d'équipe sur le handicap, la lecture, le vivre ensemble... Chaque problème que rencontrent les enseignants génère une initiative pédagogique nouvelle. Tout cela constitue un formidable atout sur lequel le ministère serait bien inspiré de prendre appui.

J'insiste également sur le rôle du syndicat d'imposer des débats éducatifs de qualité.

L'école primaire fournit parfois un formidable terreau à la démagogie. Que l'on se souvienne des polémiques sur la lecture ou des provocations de Darcos sur les couche-culottes...

Sur le primaire, tout le monde s'autorise un avis comme si plus les enfants sont petits, plus les choses sont simples. Notre travail, c'est aussi de faire valoir la complexité de notre métier et des questions éducatives face à des simplifications scandaleuses.

**D'où cette initiative d'une université d'automne ?**

**S.S.** Exactement. A Leucate, on parle d'apprentissages, de la numérotation, du langage, de la relation aux familles... On parle d'un métier qui a toujours besoin de se professionnaliser, bien loin de toute caricature. La recherche fournit de manière régulière des



# du concret ! >>

## « NOUS MILITONS FORTEMENT POUR QUE CES RECHERCHES IRRIGENT LE MÉTIER DE MANIÈRE NATURELLE. »

pistes aux enseignants pour faire classe. Pas de recettes miracles prêtes à l'emploi, mais des approches pédagogiques dont on sait que les élèves les plus fragiles tireront profit. Nous militons fortement pour que ces recherches irriguent le métier de manière naturelle. Par là, il y a de quoi redonner des contenus solides aux formations.

### Êtes-vous prêts aussi à changer les rythmes scolaires ?

**S.S.** Il faut remettre ce débat à sa place. Il ne suffira pas de changer les rythmes pour améliorer les résultats de l'école. Or, ce qui fatigue un enfant, et assombrit la journée d'un enseignant, c'est le poids de l'échec scolaire. La réforme des rythmes est une bonne chose si elle permet aux enseignants de mieux faire leur métier et de repenser les contenus pédagogiques.

La journée est trop lourde, dit le ministre. C'est vrai. Mais alors la réforme doit aboutir à une journée scolaire allégée, avec plus de temps de respirations pour les élèves comme pour les enseignants.

De fait, cette question ne peut être baclée et réduite aux contingences budgétaires sur qui doit financer la fin de journée...

### Qu'attendez-vous donc, principalement, de cette refondation ?

**S.S.** En premier lieu, la réduction des inégalités pour la réussite de tous les enfants. Les inégalités à l'école sont insupportables, injustes socialement. Décrochage,

précarité, exclusion : destin scolaire et destin professionnel sont aujourd'hui étroitement corrélés. Sans diplôme, sans qualification, on n'a pas de travail. Il y a 40 ans, on pouvait s'accommoder de l'échec qui ne signait pas automatiquement l'impossibilité à trouver du travail. Aujourd'hui, c'est impossible.

### Quelles sont les premières mesures que vous attendez ?

**S.S.** Tout d'abord, rien ne se fera sans les enseignants. Ils ont un avis qui doit être entendu. C'est un préalable pour leur redonner confiance. Inutile d'ouvrir tous les chantiers à la fois. Mieux vaut un cap clair et soutenu que des réformes mal ficelées, remises deux ans après sur le tapis. L'école a trop souffert de ces mouvements de balancier, elle a besoin d'un travail qui s'inscrit dans la durée. Pas seulement une loi posée sur le papier, mais également de vraies possibilités offertes aux enseignants de mettre en musique des priorités claires auxquelles se tenir.

### Quelles priorités ?

Commençons par la maternelle qui doit retrouver des couleurs avec notamment un effort sans précédent sur une formation spécifique et adaptée. Ensuite, il faut repenser le rapport au temps (programmes, évaluation, cycle) et s'attaquer aux inégalités en mettant notamment le paquet sur l'éducation prioritaire. N'oublions pas le dossier direction d'école. Des évolutions sont indispensables en matière de temps et de reconnaissance de la fonction avec pourquoi pas une formation qualifiante.

Sur tous ces aspects, on touche aux conditions d'exercice du métier qui doivent donc être revues.

## « IL NE SUFFIRA PAS DE CHANGER LES RYTHMES POUR AMÉLIORER LES RÉSULTATS DE L'ÉCOLE. »

### C'est-à-dire ?

**S.S.** Que les enseignants soient formés, reconnus, revalorisés. Qu'ils retrouvent un rythme de travail apaisé et serein, des espaces pour travailler en équipe, pour trouver des solutions, construire des projets et non remplir des tableaux d'indicateurs. Seul on s'épuise, parfois même on souffre. À plusieurs on est plus intelligent, on trouve des solutions, on se soutient.

Le SNUipp a mené une enquête auprès de 30 000 enseignants sur le travail invisible : la préparation de la classe, les corrections, l'élaboration d'outils, les recherches pour les séances, les rencontres avec les parents, les échanges avec les collègues. Cette face cachée mais bien réelle de notre travail devrait être mieux reconnue dans les heures de service et, conséquemment, la charge d'enseignement baisser.

### Vous penchez pour une réduction des heures face aux élèves ?

**S.S.** C'est un débat à avoir dans la profession et avec le ministère. Le fait est que, lors des comparaisons internationales, il n'y pas de corrélation entre le nombre d'heures d'enseignement et la réussite scolaire. La Finlande n'en est pas le seul exemple. Toutes les recherches affirment que ce qui est déterminant, c'est le temps réel que les élèves passent à bien apprendre.

## L'État resserre drastiquement ses dépenses, sauf pour l'éducation nationale...

**S.S.** Seule, l'école ne réglera pas toutes les inégalités de la société. On a donc besoin d'une politique publique volontariste en matière d'accès à l'emploi, au logement, à la santé... Cela passe notamment par des services publics de qualité dont l'école. Dans les 60 000 postes promis par le Président, la priorité au primaire ne pourra pas être la promesse d'un printemps. Il faut que ça se voie, que cela se vive au quotidien avec plus de moyens : "plus de maîtres que de classes", des RASED, mais aussi des effectifs réduits qui sont parmi les plus chargés d'Europe. Il est évident que le travail n'est pas le même dans une classe de 30 élèves que dans une de 22. Dans les écoles qui concentrent les difficultés scolaires, l'allègement doit être significatif.

### Et la formation ?

**S.S.** Le SNUipp exige une formation de haut niveau. Sur ce point, il a gagné le retour de la formation professionnelle. Il ne s'agit pas pour autant d'en revenir aux IUFM qui n'étaient pas toujours suffisamment armés pour véhiculer les savoirs professionnels propres à l'école primaire. Sans réelle formation, tout se passe comme si chacun dans son coin, on devait réinventer le métier. C'est épuisant. Il faut faire entrer à l'université des professeurs des écoles qui pourront être les formateurs de demain tout en alimentant l'école de nouveaux savoirs professionnels dont on sait qu'ils bénéficient aux plus fragiles. C'est aussi cela, la priorité au primaire !

PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUES MUCCHIELLI



# Recherche

## La boîte à outils

« *Comment faire apprendre ?* » la question permanente que se posent les enseignants dans leur vécu professionnel quotidien. Des études sont menées sur les savoirs initiaux, la reconnaissance et le traitement des erreurs, les démarches d'investigation, les compétences clés. Tout au long de la chaîne d'apprentissage, la recherche apporte des réponses structurées aux questions vives soulevées dans l'exercice du métier.

**Q**u'ils soient bébés, en maternelle ou scolarisés en cycles 2 et 3, les enfants ignorent des choses mais en savent déjà beaucoup et les enseignements ou les activités doivent prendre en compte ce savoir déjà présent pour permettre l'apprentissage. Rien de nouveau, pensera-t-on ? « Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés, écrivait Gaston Bachelard en 1938, accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. » Voilà longtemps que la recherche a appris aux enseignants que les conceptions initiales pouvaient faire obstacle à la construction de savoirs nouveaux. Emmanuel Sander renouvelle ce

discours en évoquant les « connaissances naïves », formées spontanément et dès le plus jeune âge à partir des expériences propres de l'enfant. Loin d'être des obstacles aux apprentissages, elles doivent en être le support. Il serait vain et contreproductif de tenter de les éradiquer car elles sont valables dans de nombreux contextes. Danièle Cogis ne dit pas autre chose. Elle milite pour que, comme en science ou en mathématiques, les erreurs orthographiques soient considérées comme un état de la conceptualisation de la norme orthographique, un point de départ propice aux apprentissages. Pierre Léna parle lui de ces « petites idées » que les élèves ont de ces choses à l'école maternelle. Dans le domaine des sciences, les démarches d'investigation dès le plus jeune âge vont per-

### ► CHASSER L'IMPLICITE ET L'INVISIBLE DES APPRENTISSAGES

Nombre de chercheurs présents à Port Leucate insistent sur la nécessaire explicitation du travail qui est demandé aux élèves. Rendre visible ce qui est invisible. Dire ce que l'on fait et pourquoi on le fait. Annoncer ce qui est derrière la tâche. Traquer tout ce qui dans la pratique fait passer pour acquis ce qui n'a pas été appris. Des préconisations au cœur des travaux du réseau Réseida et de l'équipe Escol de Paris 8. Parmi les facteurs identifiés de l'échec scolaire, ils ont mis en évidence le fait que les enseignants présupposent souvent des dispositions et les modes de faire chez tous les élèves alors que seuls les plus familiers de l'univers scolaire les maîtrisent. Ils pointent également que certains modes d'aide et d'adaptation aux élèves en difficulté, loin de réduire les inégalités, peuvent les renforcer. Culpabilisant ou éclairant pour les enseignants qui doivent trouver le cadre adapté à leur intervention : ni un guidage trop serré ou un sur-étayage qui ne proposerait aux élèves que des tâches à faible potentiel cognitif, ni un guidage trop lâche qui n'offre aucun repère, ni aucune progression.





## ÉVALUATION ET DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE

« Évaluer est moins utile qu'enseigner, surtout si on évalue ce qu'on n'a pas enseigné. »  
Chuchotements d'approbation dans la salle à cette intervention de Sylvie Cèbe. Dans cette université d'automne, l'accent est mis sur les situations d'apprentissage et les dispositifs d'enseignement plutôt que sur l'évaluation. L'évaluation n'est pas reniée bien sûr, ni déclarée inutile mais il semble qu'elle reprenne une plus juste place dans les démarches d'apprentissages. Une évaluation plus positive, au service des élèves, mesurant les progrès plutôt qu'un écart à une norme. Une évaluation au service du maître pour piloter les apprentissages, mesurer comment les élèves automatisent et mémorisent. Il était temps de desserrer l'étai d'une évaluation omniprésente durant ces dernières années. Présentée comme une panacée devant servir tout à la fois aux familles, à l'institution, aux enseignants et aux élèves, elle asphyxiait les pratiques pédagogiques. À Port Leucate, cette année, tous sont attentifs aux démarches, aux procédures, au « comment enseigner pour que tous les élèves apprennent ? »

mettre de faire évoluer ces petites idées vers des notions-clés. Reconnaître, identifier, accueillir les erreurs, comprendre le cheminement intellectuel des élèves, notamment ceux en difficultés, deviennent donc des nécessités. Dans la chaîne d'apprentissage, bien connaître les compétences visées en est une autre. Dans cette articulation entre les difficultés constatées chez les élèves et la réflexion sur les compétences à atteindre, Alexandre Ployé propose une démarche de conceptualisation et de construction progressive de la pluralité des temps historiques. La construction historique du récit paraît naturelle mais elle fait appel à des compétences nombreuses et complexes qui demeurent parfois des « impensés pédagogiques ». Sylvie Cèbe invite elle aussi à une réflexion sur les compétences, sur celles qu'elle appelle « les compétences critiques », celles qui font la différence à un moment donné de l'apprentissage et se transforment très vite en inégalités de réussite.

Fidèle à sa volonté de toujours fournir des outils pédagogiques et didactiques aux enseignants, elle détaille des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture que les enseignants retrouveront bientôt dans « Lectorino & Lectorinette », la version CE1 / CE2 de « Lector & Lectrix ». Au centre de l'apprentissage la question du sens reste évidemment présente. Un sens qui se construit avec les élèves en situation dans la relation et l'interaction comme dans la démarche en activité physique que nous détaille Marcel Jallet. C'est le conte ici qui va faire entrer les jeunes enfants dans l'activité. Autant d'entrées sur les pratiques enseignantes qui donnent, sur ces questions et sur celles des difficultés face aux apprentissages, un regard professionnel nouveau et revigilant. ALEXIS BISSERKINE

## OU SONT LES PASSEURS ?

Entre la recherche et le terrain ? Qui est là ? Qui va aider les enseignants à traduire les savoirs issus de la recherche, à éclairer la complexité du métier ? Face à l'absence d'espaces de médiation institutionnels, le SNUipp tient ce rôle de passeur avec son site, la revue *Fenêtres sur Cours* et bien sûr son université d'automne. Les chercheurs sont là, ils partagent. À la sortie des conférences, on peut voir des conseillers pédagogiques demander aux intervenants leurs diaporamas pour alimenter leurs prochaines animations pédagogiques de circonscription, des enseignants échanger sur ce qu'ils devraient faire en classe pour tenir compte de ce qu'ils ont entendu et qui leur semble pertinent. Les chercheurs eux-mêmes deviennent des passeurs : en parcourant de nombreux départements à l'appel des équipes départementales ou de circonscription, ils diffusent leurs travaux. Ou bien encore, ils élaborent des outils pédagogiques en direction des enseignants. « Le maçon ne doit pas inventer le béton et la truelle, pourquoi les enseignants devraient-ils fabriquer leurs outils ? » dit encore Sylvie Cèbe.

# Lecture

## Création d'un prototype

Sylvie Cèbe, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM d'Auvergne, a travaillé avec Roland Goigoux à la conception d'outils pédagogiques et didactiques centrés sur l'enseignement de la compréhension à l'école primaire. Actuellement, ils achèvent *Lectorino & Lectorinette*, petit frère de *Lector & Lectrix* publié en 2009. Destiné aux enseignants des CE1 et CE2, ce nouvel outil a d'ores et déjà été mis en œuvre par une trentaine d'enseignants ordinaires dans leur classe et ce sont les résultats de cette première expérimentation qui ont été présentés à l'université d'automne du Snuipp.



### ► UNE EXPÉRIENCE GÉNIALE

**C**atherine Chassain a testé pendant deux mois, le prototype «Lectorino & Lectorinettes» créé par Sylvie Cèbe dans sa classe de CE1, à Mercœur. Une école située en zone Eclair à Clermont-Ferrand. «L'expérience a été très concluante, indéniablement, cela a changé beaucoup de choses dans la classe. On a travaillé environ deux mois sur deux textes. Concrètement, c'est un gros travail autour du lexique et dans nos classes c'est une vraie nécessité», évoque Catherine Chassain. Comment marche le prototype ?

Grâce à des activités ludiques, Lectorino & Lectorinettes donne des moyens d'apprentissage, qui ont créé un engouement des élèves pour la maîtrise de mots. Mieux, ce travail est resté ancré dans leur tête, ce qui n'est pas forcément évident. «D'ailleurs, ma collègue de CE2 qui a repris ma classe cette année a senti un réel changement. Un exemple, Lectorino & Lectorinettes a mis en place une activité pour remplir les blancs dans un texte. On a remplacé les mots qui pouvaient poser problème, être compliqués, par schtroumpf, cela a appris aux enfants à mener leur

réflexion sans recours au dictionnaire, en s'appuyant sur les éléments extérieurs» explique l'enseignante. C'est d'ailleurs devenu une habitude dans la classe de Catherine Chassain, les élèves n'hésitent pas à interpeller leur institutrice... «Alors madame, ce mot, on va le schtroumpfer». Cela a été un élément de valorisation et a offert aux élèves la capacité à apprendre et à jouer avec les mots». Au final Catherine Chassain est ravie de Lectorino & Lectorinettes «Cela a modifié mes méthodes d'apprentissage et même si cela nous bouscule, c'est génial!»



# « Des compétences requises aux pratiques d'enseignement »

## Pourquoi proposer un outil visant le développement de la compréhension en lecture ?

**SC.** Quand on s'intéresse à l'enseignement de la lecture à l'école primaire, on constate que celui du code est très efficace. Toutes les évaluations nationales et internationales montrent que, dans ce cas, l'école française fait particulièrement bien son travail puisqu'on ne compte que 4 % des élèves qui, à l'entrée en sixième, ont encore des difficultés importantes dans ce domaine. Ce qui est plus préoccupant pour notre système éducatif, ce sont ces 20 à 30 % d'élèves qui, en dépit d'un décodage relativement efficace, ont du mal à comprendre ce qu'ils lisent. La comparaison des résultats aux évaluations nationales (de 1991 à 2008) montre que ce pourcentage ne varie pas beaucoup malgré les dispositifs de soutien et autres plans personnalisés mis en œuvre. De plus, la compréhension en lecture est l'un des domaines dans lequel les différences entre élèves de milieux sociaux contrastés sont les plus importantes. C'est pourquoi à la suite des résultats de l'évaluation CM2 de 2011, la DGESCO a adressé une circulaire aux maîtres les enjoignant à enseigner autrement la compréhension.

## Les différences initiales peuvent-elles se transformer en inégalités de réussite ?

**SC.** Chercheurs et enseignants sont mis face à la même question, celle de savoir quelles sont les mesures à prendre pour évi-



## SYLVIE CÈBE

Sylvie Cèbe est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM d'Auvergne, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Elle est membre du laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (ACTÉ - EA 4281). Elle a publié plusieurs ouvrages dont *Lector & Lectorix : apprendre à comprendre les textes narratifs* avec Roland Goigoux, Paris, Retz, 2009.

ter que les différences d'efficacité initiales ne se transforment en inégalités de réussite. Pour y répondre, il faut d'abord connaître les compétences critiques c'est-à-dire celles qui font la différence à un moment donné, compte tenu de l'âge des élèves et qui, à ce titre, doivent être les cibles de l'enseignement. Mais il faut aussi se prononcer sur les pratiques d'enseignement les plus capables de les faire acquérir efficacement et durablement.

## Comment faire changer les pratiques ?

**SC.** Si on veut améliorer les compétences des élèves, il ne faut pas compter uniquement sur eux mais aussi et surtout sur les maîtres. Et si tous les maîtres sont d'accord avec cette affirmation, ils ne savent pas toujours comment s'y prendre « autrement ». Et, selon

nous, c'est aux chercheurs que revient la charge de les aider en concevant pour eux et avec eux les outils nécessaires à l'infléchissement des pratiques.

## Comment Lectorino & Lectorinette a-t-il été conçu ?

**SC.** Nous avons rédigé un premier prototype en nous appuyant sur les recherches menées dans le domaine de la compréhension en lecture, des difficultés les plus fréquentes des élèves et les pratiques habituelles des enseignants.

Ce premier prototype a ensuite été mis à l'épreuve dans les classes via le travail que nous avons mené avec une équipe « resserrée » de six enseignants. Nous n'avons jamais perdu de vue la finalité de l'outil : améliorer la qualité des apprentissages des élèves.

## « NOUS PRÉCONISONS LA MISE EN ŒUVRE D'UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DANS LEQUEL LE MAÎTRE À UN RÔLE CENTRAL À JOUER. »

## Vous avez donc créé un deuxième prototype ?

**SC.** Oui, au terme du travail mené avec notre équipe « resserrée », nous avons rédigé un deuxième prototype qui a été mis en œuvre par 20 nouveaux enseignants n'appartenant pas à l'équipe de concepteurs. Nos étudiants en Master sont allés observer dans chaque classe la manière dont ceux-ci utilisaient l'outil.

## Quelles sont les grandes lignes de ce prototype ?

**SC.** Il se base sur les éléments fondamentaux de la compréhension en lecture et, à ce titre, visent quatre priorités. D'abord l'apprentissage et l'automatisation du décodage, notamment à travers la recherche de fluidité de la lecture à haute voix, les apprentissages lexicaux. C'est aussi l'amélioration des inférences, soit des reformulations pour compléter aux blancs du texte. Troisième point, des explicitations des états mentaux des personnages et enfin le développement des compétences narratives en réception et en production.

Pour atteindre ces objectifs, nous préconisons la mise en œuvre d'un enseignement explicite dans lequel le maître à un rôle central à jouer. Autrement dit, nous ne choisissons pas de laisser aux élèves la charge de tout découvrir par eux-mêmes ou de tout construire. Au contraire, nous invitons les enseignants à mettre en œuvre un guidage effectif et serré. PROPOS RECUEILLIS PAR

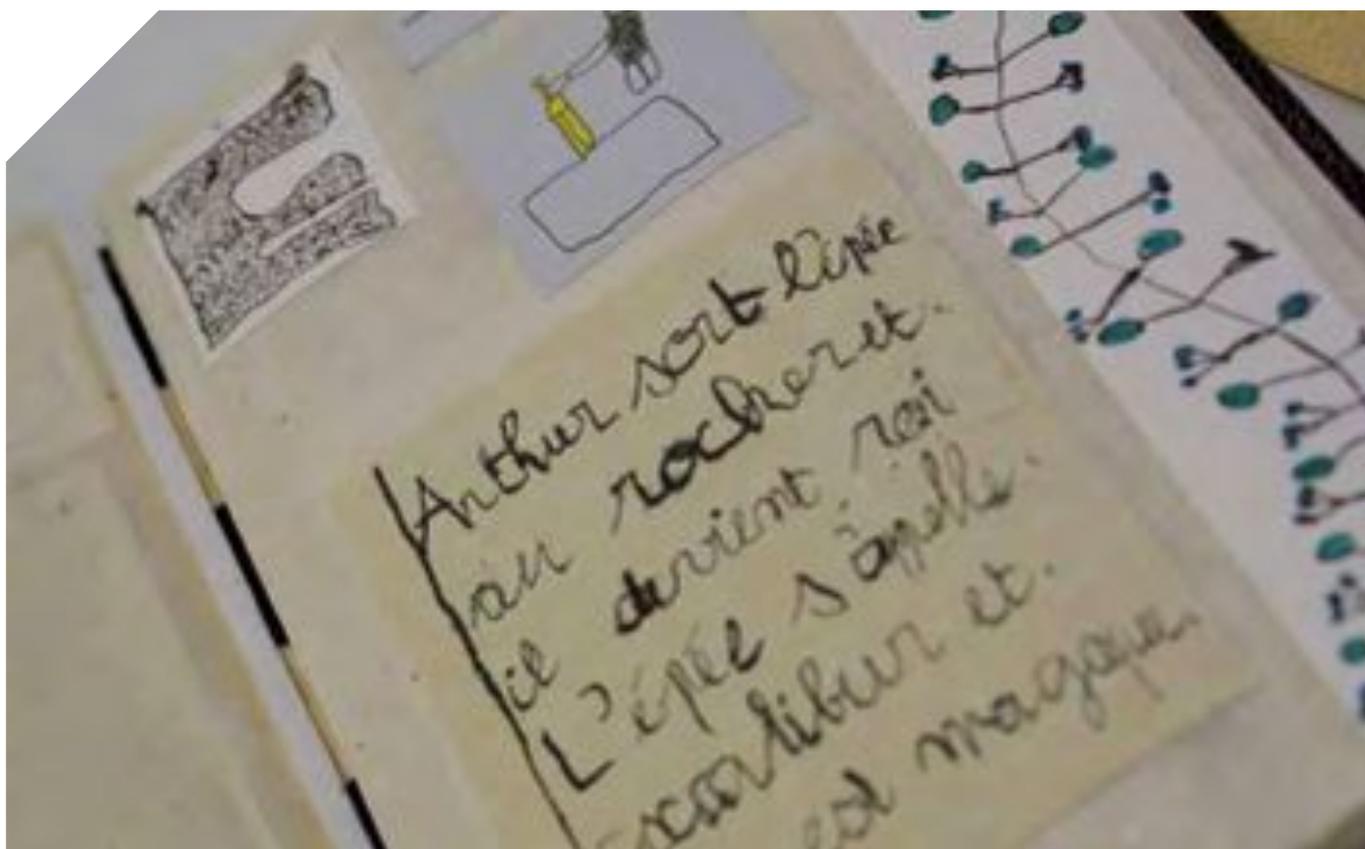
FABIENNE BERTHET

« AMÉLIORER LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES »

# Orthographe

## On refonde!

« On peut continuer à compter les fautes ou avoir une approche qualitative, on peut évaluer les manques ou bien mesurer les acquis. On peut ne voir que les programmes ou bien partir des élèves. On peut faire de la norme orthographique un point de départ ou au contraire un but à atteindre ». Danièle Cogis sort le débat orthographique du café du commerce pour le replacer au cœur de la recherche. Elle nous invite à un nécessaire changement de pratique, possible pour peu qu'il soit accompagné.



## ► LA FORMATION, SANS FAUTE !

« Sur des supports tels que la dictée, les enseignants ne savent pas légitimer leurs pratiques qui dépendent beaucoup de la façon dont ils ont appris eux-mêmes. L'enjeu de la formation est donc d'importance. » Hervé Baud, IEN, introduit la conférence de Danièle Cogis, conviée dans l'Ain pour prolonger la formation des formateurs du département. « Les démarches en orthographe sont en retard quand on les compare aux maths avec la résolution de

problèmes ou aux sciences avec la démarche d'investigation » poursuit l'inspecteur devant la trentaine de formateurs présents, IEN, CPC et PEMF. « Cette formation nous fait du bien, elle nous conforte dans l'idée qu'il faut s'attacher aux notions clés et partir des élèves, si on veut qu'il y ait apprentissage, confie une CPC, mais il y a sur le terrain une demande forte de programmations, de planification pour être sûr de répondre aux demandes de l'institution. » Une collègue poursuit « si les inspecteurs s'inscrivent dans la démarche, cela permet plus facilement de mettre à

distance cette pression des programmes et des progressions. C'est important pour nous surtout avec les enseignants débutants ». La formation implique un réaménagement de la prescription, la cohérence entre les formateurs semble l'autoriser. Un autre conseiller confirme « Dans notre circonscription, ça marche. Suite au stage de l'année dernière sur les ateliers de négociation graphique, des équipes entières se sont engagées. Elles expérimentent et on peut les accompagner. »



# « L'apprentissage, pas l'obéissance »

## Refonder l'orthographe, c'était aussi l'objectif du précédent ministre de l'éducation nationale ?

**D. C.** Oui mais cette circulaire se contentait de recommander « *un enseignement explicite et progressif de l'orthographe* » ainsi qu' « *une attention permanente* » à celle-ci. Mais c'est ce que font tous les enseignants ! De plus, le dépliant qui l'accompagnait proposait « *quelques pistes d'exercices utiles* », dans le désordre, en faisant l'impasse sur les nombreuses pistes de travail issues des recherches de ces 20 dernières années en France et ailleurs. On était loin d'une réforme en profondeur de l'enseignement de l'orthographe.

## Pourtant, il y a urgence, vous avez-vous-même pointé la baisse de niveau des élèves.

**D. C.** Oui mais la baisse de niveau ne signifie pas une baisse de l'apprentissage : l'école fait encore apprendre et les élèves progressent toujours au cours de leur scolarité. Il faut tenir compte d'un contexte difficile : les missions de l'école se multiplient, les exigences sont plus fortes, on demande aux élèves d'écrire comme des professionnels alors que le volume horaire du français a diminué. Comme le dit Pierre Encrevé, « *on voudrait qu'on fasse aussi bien que les autres alors qu'on a l'orthographe la plus difficile au monde et aussi bien qu'avant alors qu'on a deux fois moins de temps pour le faire* ». Pour refonder l'orthographe, il faut rompre avec le cadre de la faute. Mais on commente toujours les résultats des élèves par l'irréflexion et la négligence : entre la faute et la norme il n'y a rien, ce qui revient à faire l'impasse sur l'apprentissage. Pourquoi cette différence entre les sciences et l'orthographe qui, elle, n'est pas



## DANIÈLE COGIS

Danièle Cogis est chercheuse en linguistique au laboratoire MoDyCo de l'Université de Paris Ouest. Elle a été maître de conférences en sciences du langage à l'IUFM de Paris (Université de Paris Sorbonne). Elle poursuit des recherches sur l'acquisition et l'apprentissage de l'orthographe, sur le niveau orthographique des élèves, ainsi que sur les démarches didactiques innovantes et leur appropriation par les enseignants. Derniers ouvrages parus : *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui* (Hatier 2011) avec Catherine Brissaud, *Orthographe, à qui la faute ?* (ESF 2007) avec Danièle Manesse, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* (Delagrave 2005).

considérée comme un objet de formation ? On considère l'erreur comme un indice du niveau de conceptualisation en maths, mais pas en orthographe.

## Il faut donc modifier notre représentation de l'orthographe ?

**D. C.** Nous devons en effet adopter une autre perspective centrée sur l'acquisition et l'apprentissage et pas sur l'obéissance. C'est-à-dire travailler l'orthographe comme un système en étudiant prioritairement ses régularités. Ensuite travailler « le mur invisible des conceptions orthographiques » en permettant qu'elles s'expriment. Enfin travailler l'intégration de l'orthographe à la production d'écrits. Il faut en finir avec le

modèle traditionnel : leçon, exemple, règle, exercices, dictée, correction. On compte les fautes et on recommence parce que ça ne marche pas sans remettre en cause le postulat de départ. On doit travailler mieux dans un cadre horaire qui a diminué. Des dispositifs innovants existent.

## Lesquels ?

**D. C.** Dans les recherches didactiques de ces dernières années, il y a des convergences fortes sur les principes et les activités à promouvoir. D'abord le fait de différencier les connaissances et leur mise en œuvre : si un élève ne met pas un « s » au pluriel, cela ne signifie pas qu'il ne connaît pas la règle. S'il écrit « *ont va au cinéma* », ce n'est pas parce qu'il

## « DES DISPOSITIFS INNOVANTS »

a confondu avec le verbe avoir mais parce qu'il pense que « on » c'est plusieurs et au pluriel on met o-n-t. La réflexion méta linguistique doit donc occuper une place centrale. Il ne suffit pas de répéter pour comprendre. Les recherches montrent encore l'intérêt des activités de résolution de problèmes. Elles insistent sur la durée, l'intensité et la répétition nécessaires dans les activités orthographiques. Enfin, elles préconisent de partir soit de la norme soit des écrits spontanés des élèves et de les confronter.

## Des exemples ?

**D. C.** Dans la « *phrase dictée du jour* », après la dictée et le recueil des différentes graphies, les élèves vont débattre sur un mot. Le but est de permettre aux élèves de dire et s'entendre dire comment ils ont fait, pour qu'ils prennent conscience de leurs procédures et en évaluent le bienfondé. C'est un temps capital. La difficulté pour l'enseignant est de ne pas donner la réponse, ne pas valider tout de suite. Ensuite la classe échange pour élaborer la norme et on introduit la notion de preuve. Dans la « *phrase dictée donnée* », il y a dictée, relecture et correction personnelle, puis confrontation avec la phrase normée écrite au tableau. L'élève doit justifier la norme avant la formalisation. Nous avons maintenant des études qui montrent que les progrès sont accentués avec ces dispositifs. Les difficultés orthographiques persistent mais davantage d'élèves franchissent des étapes. On peut donc gagner en se remobilisant sur l'enseignement de l'orthographe.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE

# Histoire

## organiser le temps

L'histoire à l'école est nourrie du récit, ces histoires au cœur des démarches historiennes et que racontent les enseignants puis que construisent les élèves. Cet objet est souvent considéré comme naturel. Et pourtant, Alexandre Ployé montre que cet allant de soi est pavé de pièges si l'on ne prend pas la peine de mettre à jour les compétences nécessaires à sa compréhension. Et si le récit du sacre de Charle VII ouvrait sur la question du pouvoir au Moyen-Âge et pouvait contribuer à donner du sens à l'Histoire ?



## ► DE JEANNE D'ARC AU POUVOIR ROYAL

Dans les repères aux programmes parus au BO de janvier de 2008, Jeanne d'Arc est à étudier au CM1. Les élèves doivent « être capables de raconter brièvement les principaux épisodes de la vie de Jeanne d'Arc et le récit de ses actions ». Plutôt que de se perdre dans des anecdotes sur le poids de son armure ou sa mort sur le bûcher, Alexandre Ployé propose de se concentrer sur l'épisode qui emmène cette figure de l'Histoire de France de Domrémy à Reims et décrit

une démarche qui permet de caractériser le pouvoir de la fin du Moyen-Âge. A partir de 4 à 5 documents comprenant carte, textes, iconographie du sacre, chronologie, les élèves sont amenés, partant de l'étayage structurant d'un questionnaire, à faire la chronique de sa chevauchée. Ce récit conduira les élèves à se questionner sur les raisons qui l'ont amenée à emmener le dauphin à Reims. L'explication « le Dauphin n'est pas vraiment roi tant qu'il n'a pas reçu l'onction » permet alors de poser la question du pouvoir de nature religieuse. Mais

le travail ne s'arrête pas là. Plus tard dans l'année, la chronique de la prise de la Bastille, sera l'occasion de revenir à ce concept de « pouvoir ». Le récit de cet épisode permet d'expliquer qu'alors le pouvoir royal et le pouvoir populaire s'affrontent. Le nouveau concept de souveraineté nationale qui permettra d'entrer dans le 19<sup>e</sup> siècle est posé. Ces concepts organisateurs, comme le pouvoir, la souveraineté ou le peuple pour les 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, permettent, selon le chercheur, de créer l'unité dans la disparité, de relier ce qui semble délié.



# « Mettre en intrigue la matière historique »

## L'enseignement de l'histoire ne va, selon vous, pas de soi ?

**A.P.** Quand on observe certaines pratiques en classe, l'Histoire apparaît quelquefois comme une succession d'événements qu'il suffirait de posséder, une approche qu'on pourrait résumer par « *l'Histoire ça se transmet et ça s'apprend* ». Les enseignants sont porteurs de cette représentation comme le reste de la population. Or, non, l'Histoire, ça ne va pas de soi. La maîtrise du vaste matériau historique est complexe. Si on observe les élèves, on se rend compte que l'apprentissage de l'histoire soulève des besoins d'apprentissage d'ordres cognitifs, psycho-affectif et culturel.

## Le récit, pratique courante, pose-t-il des difficultés particulières ?

**A.P.** La question du récit me semble emblématique. Il est considéré comme une constante anthropologique ; il apparaît naturel de raconter des histoires en Histoire. Cette « *naturalité* » du récit peut s'avérer un piège pour nombre d'élèves ne maîtrisant pas les compétences attachées à l'usage du récit. Compétences liées à la construction du temps, à la maîtrise de la langue et des concepts sous-jacents à l'Histoire, ou liées encore aux opérations cognitives qui découlent des deux compétences majeures composant le récit que sont « *raconter* » et « *expliquer* ». Les élèves éprouvent parfois des difficultés dans l'organisation logique et conceptuelle de ce qu'ils racontent.

## « ARTICULER CES RÉCITS À DES CONCEPTS »



## ALEXANDRE PLOYÉ

Alexandre Ployé a été treize ans professeur d'histoire-géographie dans plusieurs collèges de Région parisienne. Puis, formé à la prise en charge des élèves handicapés, il a enseigné l'histoire à des élèves d'UPI (ULIS). Cette expérience lui a permis de réfléchir aux difficultés propres à l'apprentissage de l'histoire et à celles de son enseignement. Devenu ensuite formateur d'enseignants spécialisés, notamment de SEGPA, avec lesquels il expérimente des dispositifs d'enseignement de l'histoire auprès d'élèves en grande difficulté, il est actuellement responsable des formations ASH pour l'IUFM de l'académie de Créteil (UPEC). Il est par ailleurs doctorant en sciences de l'éducation à Paris VIII, l'école inclusive constituant son champ de recherche. Enfin, il co-dirige actuellement l'écriture de manuels scolaires en histoire.

## Qu'en est-il des difficultés psycho-affectives et culturelles ?

**A.P.** Mon intérêt se portant sur les élèves à besoins spécifiques, relevant du handicap mental, j'ai pu constater chez eux des difficultés qu'on pourrait croire singulières : négation ou écrasement du passé, dilatation du présent, confusion entre fiction (voire fantaisie) et réalité, etc. Or ces constats me paraissent avoir une valeur heuristique pour penser les difficultés de certains élèves ordinaires à construire le temps historique. Il n'est pas rare de rencontrer encore au collège des élèves incapables de penser l'histoire

en dehors de leur expérience propre. Ils n'ont pas construit de représentation chronologique de l'histoire et ne relient pas les événements entre eux. Les enjeux mémoriels de l'enseignement de l'Histoire, analysant le passé à l'aune des valeurs du présent peuvent aggraver ces difficultés. L'histoire que l'on enseigne révèle le point de vue du pays où elle s'enseigne. Or, beaucoup de nos élèves portent des visions de l'histoire différentes qui peuvent créer un choc entre des visions du monde différentes. Ce n'est pas nouveau, et l'école laïque a connu des tensions entre la République et l'Église au début du 20<sup>e</sup>. Mais ce

rapport à la matière historique doit être pris en compte car l'histoire n'est pas neutre.

## Quelles pratiques les enseignants peuvent-ils mettre en place pour aider les élèves ?

**A.P.** La démarche que je travaille notamment avec les enseignants de SEGPA vise à mettre en intrigue la matière historique par le récit et à articuler ces récits à des concepts. Par exemple, il est difficile de travailler les 18 et 19<sup>e</sup> siècles en visant à l'exhaustivité. Si on enseigne une période sans indiquer quels concepts l'organisent, on risque de créer des archipels de savoirs que les élèves ne seront pas capables de relier entre eux. Ils seront capables de citer Louis XIV, monarque absolu, et le 14 juillet 1789 mais ils ne verront pas que ce qui définit le passage de l'un à l'autre, c'est le renversement de l'idée de souveraineté. L'usage problématisé du récit par l'enseignant en lien avec des concepts universels me semble important pour les élèves. Cela lui offre également la possibilité « *d'ordonner* » les programmes.

## Les programmes ne devraient-ils pas guider les enseignants en ce sens ?

**A.P.** Les programmes proposent une vision spiralaire des périodes historiques, ils mettent en avant le récit voire font allusion à des concepts. Mais ils ne sont pas explicites en termes de démarches didactiques et laissent les enseignants démunis. De même la formation ne travaille pas suffisamment la didactique de l'histoire. Le manque de temps contraint parfois les formateurs à se focaliser sur la remise à niveau en termes de contenus, quitte à perdre de vue les autres aspects.

PROPOS RECUEILLIS PAR LYDIE BUGUET

# Arts visuels

## Urgence scolaire et sociale

Mettre l'enseignement artistique au cœur des apprentissages. Lutter contre le sentiment d'incompétence parfois exprimé par les enseignants. Des défis que Joëlle Gonthier relève en proposant des démarches et des dispositifs pour les outiller. C'est le sens de la Grande lessive®, installation artistique éphémère destinée à promouvoir la pratique artistique et à développer le lien social. C'est le sens aussi des interventions fécondes et complices avec les enseignants qu'elle renouvelle ici pour la 12<sup>e</sup> fois.



## ► DÉPLACER, COMBINER, TRANSPOSER, INVENTER

**I**l suffit à l'enseignant de s'entretenir quelques minutes avec Joëlle Gonthier pour faire le plein d'idées à mettre en œuvre dans sa classe. Pas des recettes mais des pistes qui introduisent une véritable démarche artistique. On passe souvent à l'école d'une production plastique à l'autre en faisant des réalisations produites « des reliques » et non des outils. Or, pour la plasticienne, « le désir est indispensable au savoir » et ce désir naît du regard qui transforme en matériau les traces et leur donne du sens. On s'appro-

chera alors du travail de l'artiste qui considère ce qu'il a fait la veille pour construire sa démarche, et qui, pour monter une exposition, choisit quoi montrer et comment. Il s'agit aussi d'alimenter la curiosité en diversifiant les modèles. Un seul modèle formate et induit la reproduction souvent inaccessible d'œuvres complexes. Le fameux « à la manière d'un artiste » peut ainsi être abandonné ou détourné. Dessiner par exemple « à la manière de son copain » invite au dialogue à propos des caractéristiques de sa propre réalisation et des objec-

tifs et critères communs au groupe. Autre détournement : une séance de motricité avec des cerceaux. Ces accessoires deviennent formes et couleurs qui composent sur la surface du sol ou dans l'espace des dessins que des traits de craie, des fils tendus, puis des photos inviteront à regarder en tant que création plastique. Ainsi se dispose « un véritable apprentissage de la transformation possible grâce à quelque chose de l'art ».



# « Rechercher la pertinence »

**D'après vous, enseigner ce qui permet de devenir créatif est une urgence en temps de crise. Pourquoi ?**

J.G. Les anciennes solutions ne fonctionnent plus et les nouvelles ne doivent rien coûter. La créativité s'impose ainsi à tous, bien qu'elle ait été jusque-là assimilée à du temps non productif, voire à une disposition d'esprit excluant de la société et du monde des adultes. Il est temps de rendre les personnes aptes à appréhender les situations auxquelles elles sont confrontées, et à construire leur propre démarche. On a fait de nous des consommateurs, il s'agit désormais de passer de la réception à la création.

**Quelles incidences pour l'école ?**

J.G. La refondation de l'école passe par celle de l'enseignement artistique. Je défends une démarche qui ne s'intéresse pas uniquement à l'art, mais à l'école en général et à la citoyenneté. Si l'enseignement artistique demeure une case horaire à déplacer pour modifier le rythme de la journée, il sera très vite considéré comme facultatif voire exclu de l'école ce qui renforcera les inégalités sociales. Or l'enseignement artistique est capable d'irriguer et de soutenir les autres enseignements, tout en déployant sa singularité. L'art est un bien commun né avant l'écriture et le calcul, puisqu'il porte les premiers signes inventés par l'Homme. Mais il est situé maintenant au bas d'une hiérarchie qui assimile ce qui est premier au primitif et non au fondamental. Le langage semble la seule voie pour accéder à la connaissance : quid du corps et du pauvre être polysensoriel que nous sommes ? L'enseignement artistique permet une formation du regard et de la pensée, une construction de pratiques, de codes et de références, partagés et critiqués.



## JOËLLE GONTHIER

Joëlle Gonthier est plasticienne, agrégée d'arts plastiques, docteure en esthétique. Créatrice de La Grande Lessive® qui aura lieu le 28 mars Elle a travaillé au Jeu de Paume dans l'équipe d'Alfred Pacquement et conçu des dispositifs pour La Bibliothèque nationale. Elle dialogue avec des artistes : Aurélie Nemours, Jochen Gerz, Christian Jaccard (entretien publié par les Beaux-Arts de Paris) et réalise des conférences/performances.  
[www.lagrandelessive.net](http://www.lagrandelessive.net), sur [www.bnf.fr](http://www.bnf.fr): Des clics et des classes, cent portraits/cent visages, sur [www.culturecommunication.gouv.fr](http://www.culturecommunication.gouv.fr): Conference-Performance-Un-conte-pedagogique-de-Joelle-Gonthier

**L'enseignant doit donc garder la main ?**

J.G. En déléguant l'artistique et le culturel, il se priverait de plaisirs et d'interactions. Son enseignement ferait croire qu'il existe deux univers : l'un utile, l'autre accessoire. Lui-même serait hors jeu. Il est essentiel que les collaborations avec des médiateurs ou des artistes s'établissent en complicité avec l'enseignant pour partager ce que les uns et les autres savent. L'enseignant n'est pas là pour maintenir l'ordre lors d'une sortie. Il doit comprendre les objectifs et les enjeux afin de prolonger toute découverte par un enseignement, accompagner et évaluer la démarche des élèves dans la durée.

**Que faire de ce sentiment d'incompétence en arts visuels ?**

J.G. Ne pas savoir est une bonne raison d'apprendre ! Que serait l'école sans ce besoin ? Nous pouvons apprendre à tout âge quelque chose de l'art. L'enseignement artistique et l'art articulent pratique, réflexion et apprentissage. Ce n'est pas l'art en lui-même, mais les pratiques scolaires réitérées par habitude et désinvesties de contenus d'apprentissage qui plombent ! Je propose souvent aux élèves de collège de revenir sur leurs réalisations accumulées depuis la maternelle. Ils découvrent ainsi que certains aspects relèvent du développement de l'être humain

**« IJNE FORMATION DU REGARD ET DE LA PENSÉE »**

(bonhomme têtard...), d'autres du fonctionnement de l'école (mêmes sujets, techniques et esthétiques) et certains d'eux-mêmes. L'enseignant de CM2 qui initierait un tel travail pourrait nouer avec les élèves, les parents et ses collègues d'autres relations. Le travail en équipe est en effet indispensable car, si l'art se bâtit sur l'art, c'est également une pratique sociale.

**Alors que met-on dans la boîte à outils de l'enseignant ?**

J.G. Des dispositifs. La Grande Lessive® en est un. La classe en est un autre. Si la classe est trop petite pour les arts plastiques vidons-là et comprenons ce qu'est le vide ! C'est là une bouquade qui dit cependant combien l'art fait feu de tout bois. Si l'on fait de nos corps des sculptures et que l'on immobilise l'école entière à un moment donné, ce qui arrive côtoie quelque chose de l'art. Si on installe une caméra dans le couloir de l'école pour enregistrer une expression du visage de chaque enfant, la succession d'images sera comparable au portrait de l'école. Se demander alors « J'ai quoi et j'en fais quoi ? » et surtout « Qu'ai-je appris et qu'ai-je le désir d'apprendre ? » devient décisif. Il s'agit de mettre à distance, d'effectuer des déplacements, des combinaisons, des transpositions. Cela ne requiert pas de compétences techniques, mais de petites inventions. Il ne s'agit pas que l'enseignant soit dans l'excellence mais dans la pertinence et l'efficacité pour faire exister quelque chose de l'art à l'école.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE

# Développement durable

## Enjeux et mise en œuvre

Michel Hagnerelle, géographe, agrégé de géographie, ancien professeur d'école normale et aujourd'hui inspecteur général de l'éducation nationale, présente les fondements, les ambitions et les enjeux d'une politique de généralisation de l'éducation au développement durable à l'université d'automne du SNUipp. Avec un fer de lance « *l'école à un rôle central dans cette éducation au développement durable* ».



## ▶ AGENDA 21, L'ÉCOLE DANS UNE DÉMARCHE PLANÉTAIRE

**L'**Agenda 21 de Rio, ratifié par 170 chefs d'état en 1992 pour proposer un développement durable a engendré de nombreuses initiatives telle l'association « Agenda 21 scolaire ». Objectif ? Décliner les enjeux à l'échelle de l'établissement scolaire de l'école maternelle au lycée. Il s'agit de proposer des problématiques identifiées au niveau de l'établissement et à celui du territoire. Ainsi tous les acteurs se mobilisent, élèves, parents, communauté éducative et collectivités territoriales pour passer à l'action, éduquer au développement durable, par un plan d'ac-

tion ouvert sur le territoire qui, au final, va alimenter l'action pédagogique. Les projets fondés sur des valeurs de responsabilités et de solidarité se retrouvent dans toutes les disciplines. Ce peut-être apprendre à vivre ensemble et développer des notions d'éthique de respect, d'entraide de connaissance de l'autre. Ce peut-être aussi apprendre par l'action en étudiant les bilans carbone, la mise en place de compost. Toutes les disciplines sont concernées ; les mathématiques par le calcul de l'empreinte écologique ; l'éducation civique par la prise en compte de l'effet de serre et de la responsabilité planétaire ; la géogra-

phie par la solidarité nord sud. En pratique les possibilités d'action sont nombreuses, création de classe à projet, démarche pour l'expérimentation pédagogique... « Le dispositif a provoqué une véritable ouverture sur le monde des élèves. Pour une école ZEP comme la nôtre, la dimension d'échec scolaire s'efface au profit d'une valorisation des gestes et des capacités de chacun à agir pour le développement. Avec les familles et les partenaires, nous parvenons à faire ensemble ce que seuls nous n'aurions jamais osé faire autrement » évoque Olivier Hericher, directeur de l'école primaire Albert Camus à Fécamp.



# « Penser le monde autrement »

## Quels sont les enjeux d'une politique nationale d'éducation au développement durable ?

**M. H.** Ils sont considérables. Au début des années 2000, lorsque le ministre Luc Ferry avait demandé à l'Inspection générale de faire dresser un bilan de l'éducation à l'environnement et au développement durable, il était s'ést avéré catastrophique. Alors même si, une politique de l'éducation à l'environnement avait été lancée en 1977, elle n'a pas été suivie ni dans les programmes ni dans les grands projets éducatifs, à part par quelques équipes ou professeurs passionnés. Alors que de nombreux pays, au nord de l'Europe notamment, avaient initié des politiques très avancées et approfondies touchant les élèves du primaire au lycée. En 2004, une circulaire a été publiée développant les grands principes de cette éducation, avec deux volets principaux. D'une part, inscrire cette éducation dans tous les programmes d'enseignement du primaire jusqu'au lycée avec une progressivité des apprentissages ; d'autre part encourager le développement de projets d'école et d'établissement scolaire. Chacun devant reposer sur les trois grands paradigmes du développement durable : la justice sociale, l'équité économique et la prise en compte des grandes questions environnementales.

## Quelle est la philosophie de ces projets d'école ?

**M. H.** Les projets doivent être construits dans la perspective du développement durable. Ces questions ont envahi la scène

**« ON DOIT POUVOIR PASSER D'UN FUTUR PESANT À UN FUTUR POSSIBLE »**



## MICHEL HAGNERELLE

Co-responsable de l'éducation au développement durable à l'Inspection générale de l'éducation nationale, Michel Hagnerelle est agrégé de géographie, ancien professeur d'école normale et aujourd'hui inspecteur général de l'éducation nationale. Il a été chargé d'une mission ministérielle, de 2002 à 2010, pour la mise en œuvre de la politique de généralisation de l'éducation au développement durable. Il a dernièrement préfacé l'ouvrage collectif « Pour une éducation au développement durable et solidaire » paru SCEREN—CNDP-CRDP de Besançon en 2012.

médiatique au point de frôler la surdose. Elles sont l'objet de débats passionnés, de multiples récupérations et de beaucoup d'incompréhension et de confusion. Ce qui trouble beaucoup le grand public, les enseignants mais aussi les élèves qui ont besoin de s'y retrouver. Il est devenu indispensable de clarifier le débat. L'éducation au développement durable n'est pas une mode, c'est une autre manière de lire le monde, de le penser, de le « raisonner ». C'est un grand projet de sociétés et d'humanité qui s'interrogent sur leur futur. C'est enfin un grand projet politique puisqu'il faut mettre les sociétés et les hommes face à leurs responsabilités de gestionnaires de la planète. Il s'agit enfin de réfléchir aux moyens avec lesquels l'humanité

va perdurer, à l'avenir de l'humanité sur une planète viable et vivable, de définir les grands principes et l'esprit sur lesquels doivent s'appuyer ces grands projets.

## Quels en sont les enjeux pour les élèves et au-delà pour les générations futures ?

**M. H.** Ce sont des enjeux éducatifs. On doit lorsqu'on est enseignant se prémunir de toute tendance militante dans la classe. Il ne faut pas en rester aux bons sentiments, à l'affectif ni à la culpabilisation ou au catastrophisme. Le « beau geste », c'est-à-dire par exemple fermer le robinet d'eau pour éviter la déperdition de ressource, ne suffit pas. Il ne prend une valeur éducative que si on l'explique.

## « ÉDUIQUER À LA PRISE DE RESPONSABILITÉ ET À L'ENGAGEMENT. »

## Quels conseils pourriez-vous donner aux enseignants ?

**M. H.** Il s'agit de poser les questions autrement. Il s'agit aussi d'éduquer aux grandes valeurs l'équité, la justice, la solidarité qui sont au cœur des questions de développement durable, qu'elles soient locales ou internationales. Mais aussi au choix et à l'argumentation : en matière de développement durable, il n'y a pas de réponse simple aux questions que l'on pose. Il faut aussi éduquer à la prise de responsabilité et à l'engagement. Le développement durable c'est apprendre à s'engager, à se lancer dans une action. La collectivité mais aussi chaque individu doit s'engager également. Enfin, nous éducateurs, sommes directement interpellés, nous avons le devoir d'apprendre aux élèves à se projeter dans le futur. Nous avons un vrai problème de présentisme dans notre société. Le futur est considéré comme très inquiétant. Il apparaît comme bouché, et noir. À travers les démarches d'éducation au développement durable. Il faut montrer à travers ce type de questions aux élèves que ce futur n'est pas écrit définitivement, qu'il en reste beaucoup à écrire et que les élèves sont les acteurs de cette écriture. C'est très important d'ouvrir des perspectives aux enfants à travers les questions du développement durable. On doit pouvoir passer d'un futur pesant à un futur possible. PROPOS RECUEILLIS PAR

FABIENNE BERTHET

# EPS

## Plus vite que le loup...

Partant du constat qu'il est difficile pour les élèves de maternelle de donner du sens aux activités physiques, l'équipe départementale EPS des Bouches-du-Rhône a élaboré des contes pour faciliter l'entrée dans l'activité. Créant un contexte motivationnel et ludique, la littérature jeunesse permet aux enseignants de proposer à leurs élèves des activités athlétiques, de la course d'orientation, des jeux d'opposition et des activités de cirque. Une démarche d'apprentissage qui confronte les enfants à des situations leur permettant de construire progressivement le sens des activités physiques.



### ► UN CONTEXTE MOTIVATIONNEL

**I**mpliqués dans la pratique de l'USEP, les enseignants de l'école maternelle Marie Curie de Marignane ont trouvé une progression de cycle et un support idéal dans les contes élaborés par l'équipe pédagogique EPS. Ainsi, les élèves de la classe de moyens-grands d'Agnès Rigoard travaillent sur l'album « Plus vite que le loup ». Inspiré du « Petit Chaperon rouge », des « Trois petits Cochons » et du « Loup et des sept Chevreux », ce conte crée un contexte motivationnel fort pour entrer dans l'activité de

course d'orientation. « Dans le parc, les élèves sont munis d'une feuille de route [des photos des lieux où ils trouveront les balises ndlr] qui doit leur permettre de remplir leur panier avec les ingrédients pour le gâteau de la grand-mère » explique l'enseignante.

Mais la richesse de l'activité dépasse largement la seule construction d'habiletés motrices. En plus de la lecture, les enseignants travaillent sur le langage, dans une école qui accueille de nombreux enfants non francophones. « Parce qu'ils agissent,

les élèves comprennent les albums et parviennent à s'exprimer » insiste Agnès qui voit dans la dimension coopérative une richesse supplémentaire à cette pluridisciplinarité : « Au-delà des notions d'espace et de temps, cette activité repose sur l'entraide. Les élèves apprennent qu'on est plus fort ensemble ». En effet, pas de compétition entre les différents groupes dont l'objectif commun est de récupérer les ingrédients avant que le loup n'ait eu le temps de finir de s'habiller pour aller dévorer la grand-mère.



# « La littérature donne le sens »

**Vous dites qu'il faut donner du sens aux activités physiques dès la petite section...**

**M. J.** Les élèves de maternelles jouent. Mais ils ne jouent qu'à ce qu'ils savent déjà faire. Pas au-delà. Nous sommes donc partis de l'idée que nous pouvions utiliser la littérature en EPS pour permettre aux élèves de rentrer dans des activités en leur donnant du sens afin de construire les apprentissages. Car le sens n'est pas donné d'avance, il se construit. C'est pourquoi l'élaboration du sens doit aussi reposer sur un ensemble de représentations. Enfin les interactions langagières (corporelles, écrites, orales...) avec l'adulte ou les pairs vont contribuer à construire le sens en situation. Ces trois paramètres constituent un parti-pris, celui du sens. S'il n'y a pas de but à courir l'élève court, c'est tout... Si on veut que l'enfant joue pour apprendre cela ne peut se faire que dans des situations élaborées par l'enseignant.

**Quels sont vos partis-pris ?**

**M. J.** Il y a six partis-pris sur lesquels nous bâtissons nos outils. Tout d'abord la quête du sens et le jeu pour apprendre, sur lesquels je ne reviens pas. Ensuite les compétences en EPS. L'EPS en maternelle ne peut pas se limiter aux parcours de motricité : on agit et on s'exprime avec son corps pour construire des habiletés motrices. Les interactions langagières vont aussi constituer une dimension essentielle : la verbalisation, la place de la trace, écrite, orale... Un autre de nos partis-pris est qu'on ne peut apprendre que dans un tout, dans une exploitation pluri-



## MARCEL JALLET

Marcel Jallet est conseiller pédagogique départemental en EPS dans les Bouches du Rhône depuis 9 ans. Depuis plusieurs années il participe aux travaux d'un groupe issu de l'équipe départementale en EPS pour réfléchir sur la mise en œuvre de l'EPS à la maternelle. Un des partis pris est de permettre à l'élève d'agir avec son corps à partir de contes adaptés lui permettant une identification des actions motrices. Ce groupe a déjà publié deux ouvrages au CRDP d'Aix-Marseille.

disciplinaire. Enfin, nous proposons des activités qui favorisent la mise en place d'un vrai travail d'équipe. Nous avons constaté que cet aspect permet aux enseignants eux-mêmes de trouver du sens au travail de cycle et de mesurer les apprentissages de la petite à la grande section.

**Comment favoriser la création de sens ?**

**M. J.** Le sens repose aussi sur les émotions, le plaisir et la motivation. Nous privilégions l'entrée par le conte car les mots aident l'élève à se représenter la tâche qu'il doit réaliser. En outre, le conte fait appel au symbolique, à l'imaginaire, ce qui crée à la fois un levier déclencheur et un contexte motivationnel. Le conte « *Kalikoba et le Lion terrible* » par exemple, est idéal pour entrer dans des activi-

tés athlétiques. Il s'agit d'un conte africain dans lequel un lion terrible vient croquer tous les soirs un nouvel habitant du village où habite le jeune Kalikoba. Kalikoba va rencontrer le sorcier qui lui dit que pour vaincre le lion terrible il devra « *courir aussi vite que le guépard, sauter aussi loin que la gazelle et lancer aussi loin que le singe malin* ». Le conte s'articule autour de ces actions que Kalikoba réalise en plusieurs tentatives, pour montrer aux élèves que la réussite nécessite de refaire plusieurs fois. Au fur et à mesure de sa progression l'élève évalue son action en gagnant des « *pierres magiques* » pour affronter le lion, ce qui rejoint la compétence « *réaliser une compétence mesurée* ». Les trois autres contes élaborés par l'équipe pédagogique ouvrent sur la course d'orientation, le

**« COURIR AUSSI VITE QUE LE GUÉPARD, SAUTER AUSSI LOIN QUE LA GAZELLE ET LANCER AUSSI LOIN QUE LE SINGE MALIN »**

cirque ou les jeux d'opposition.

**Vous abordez la pratique de l'EPS dans une dimension pluridisciplinaire...**

**M. J.** En ayant un but et en se représentant la tâche à accomplir, l'élève entre dans une activité réfléchie qui se prête à la pluridisciplinarité. Le questionnement « *comment j'ai fait pour ?* » favorise les interactions langagières par exemple. L'autre grand domaine transversal est le « *vivre ensemble* » qui entretient par essence une relation de réciprocité avec l'« *agir dans le monde* ». Nous mettons ces domaines en perspective pour donner des pistes aux enseignants. Par exemple, je me souviens d'une école qui était dans un projet sur l'Afrique dans le domaine « *percevoir, sentir, créer* » : masques, graphisme, musique et danse. Articulé à l'EPS, ce projet a permis une grande richesse pluridisciplinaire...

**Cette démarche pédagogique repose sur une certaine conception de l'EPS en maternelle**

**M. J.** Qu'importe le type d'activités que l'on propose aux élèves du moment que nous les aidons à construire des habiletés motrices qui leur permettent d'être bien dans leur corps. Et en maternelle on peut pratiquer tout type d'activités physiques : des jeux collectifs dès trois ans, de la danse contemporaine, des activités de grimpe, de la randonnée...

PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ

**« LE SENS N'EST PAS DONNÉ D'AVANCE : IL SE CONSTRUIT »**

# Sciences

## Apprendre et comprendre un monde complexe

Très engagé dans la rénovation de l'enseignement des sciences à l'école et au collège, Pierre Léna a été à l'origine en 1996 avec Georges Charpak et Yves Quéré du programme éducatif *La main à la pâte*, méthode active d'initiation aux sciences dans les écoles primaires. Au milieu des années 90, les sciences n'étaient enseignées que dans 3 à 5% des classes primaires contre 30-40% à l'heure actuelle. Pour donner une idée du chemin parcouru avec la MAP, il publie un livre qui retrace avec une grande humanité cette formidable aventure d'une démarche d'investigation scientifique.



### ► UNE DÉMARCHE D'INVESTIGATION

«**J**e travaille avec le dispositif la Main à la pâte depuis que je suis étudiant!» Pour Fabien Vidal, 31 ans, enseignant de CM1-CM2 à l'école Pasteur, en zone ECLAIR à Perpignan, la MAP c'est LA démarche pédagogique scientifique, qui rend l'élève acteur de ses savoirs. Fabien lance un défi problématique «pour savoir ce qu'ils savent déjà». Hypothèses, expérimentations, manipulations, observations, modélisations, toujours en groupe. Puis l'analyse collective, les ateliers différen-

ciés et la mutualisation permettent aux élèves de dégager «ce qu'il y a à comprendre et à retenir» de la problématique de départ, les connaissances, les savoirs, les savoirs-faire, les attitudes, les compétences. Deux fois lauréat du prix de la MAP, «Le monde du vivant au service d'une enquête policière» lui vaudra le 1<sup>er</sup> prix. Les élèves écrivent une nouvelle policière autour d'un scarabée retrouvé mort. Une classe de découverte scientifique de dix jours au Mas Bresson avec sa mare, sa prairie, son bois, sera l'occasion de lier écriture, lecture, science, arts plastiques

pour mener l'enquête. Dessins d'observation, jeu du portrait pour s'intéresser aux détails, élaboration de fiches d'identité des animaux avec leur classement selon la classification de 2008, découverte des chaînes et réseaux alimentaires dans un éco-système, élevages et plantations en classe, recherche documentaire, cahier personnel d'expériences. Les 24 élèves sont captivés. Et ainsi, ils ont pu assouvir leur curiosité, découvrir le goût du travail, progresser et devenir maîtres de leurs savoirs.



# « Enseigner c'est espérer »

## Pourquoi avoir sous-titré votre livre « plaidoyer pour l'école de demain » ?

**P.L.** Nous sommes à une année charnière avec la nouvelle loi d'orientation et de programmation en 2013. Il faut en profiter pour changer l'école en profondeur, comme le demandent 80% des français. Ce sont la science et la technique qui font changer le monde et la France doit rester un grand pays industriel et créatif. Dans nos écoles et nos collèges, nous fonctionnons encore sur un modèle centré sur les disciplines avec un travail souvent solitaire de l'enseignant dans un système fortement hiérarchisé. Au primaire, les enseignants ont peur d'enseigner la science. L'essentielle formation continue n'a fait que se réduire. Par ce livre, j'ai voulu participer à cet espoir de changement en exprimant les expériences de la MAP que j'ai vécues avec les enseignants et leurs élèves. Car malgré tout, beaucoup d'enseignants font des choses formidables dans leur classe. Leurs capacités de changement sont majeures, ce livre et l'Académie des sciences en témoignent. Mais il faut les accompagner, c'est impératif ! Georges Charpak à l'époque, puis Jules Hoffmann et Serge Haroche, tous prix Nobel, soutiennent notre objectif d'accompagner l'école primaire dans son enseignement de la science.

## Quelles leçons tirez-vous des expériences de la MAP ?

**P.L.** La MAP, c'est partir du concret d'une observation ou d'une expérience, nœud central de l'enseignement de la science. Et c'est ce

## « PARTIR DU CONCRET D'UNE OBSERVATION OU D'UNE EXPÉRIENCE »



## PIERRE LÉNA

*Pierre Léna, astrophysicien, co-fondateur de La main à la pâte, est membre de l'Académie des sciences, dont il fut le délégué à l'éducation et la formation (2005-2011). Il a publié « Enseigner c'est espérer. Plaidoyer pour l'école de demain » Le Pommier, 2012 ; « Dix notions-clés pour enseigner la science » Le Pommier, 2011 ; 29 notions-clés pour savourer et faire savourer la science, Le Pommier, 2009 ; « L'Enfant et la Science. L'aventure de La main à la pâte » Ed. O. Jacob, 2005.*

que j'ai vu pendant toutes ces années passées dans les écoles. Des enseignants travailler ensemble, rompre leur solitude et agir ensemble pour produire des ressources, des documents, des analyses, des évaluations sur leur travail et ceux de leurs élèves et se demander « *qu'est-ce qu'on veut qu'ils retiennent dans leur vision du monde ?* ». Des enseignants pour faire émerger les connaissances et les raisonnements scientifiques, faire découvrir la profondeur de l'histoire de la science, pour construire avec leurs élèves une base pour tous, indispensable pour aller plus loin. Et les sciences ne vivent pas seules, elles participent à l'acquisition du langage et au maniement de la langue, et elles bénéficient le plus à ceux qui sont éloignés de la langue. La

langue ne s'apprend pas pour elle-même, mais aussi pour faire de la science, comprendre le monde et pouvoir l'exprimer. J'ai vu des enseignants, soucieux d'élèves en échec, les aider en développant curiosité, solidarité et autonomie.

## Que pensez-vous de la jeunesse actuelle ?

**P.L.** J'ai écrit qu'il faut transmettre à la jeunesse l'héritage du passé, l'aider à lire le présent, la préparer à l'avenir. Les jeunes vivent à l'échelle d'un monde avec internet, monde que nous avons constitué et dont nous sommes responsables. Ils ont des parents qui ne sont plus ceux d'antan. Mais l'école a peu changé, craignant de perdre son identité, son autorité, alors que la mondialisation, les outils numé-

## « LA NÉCESSITÉ D'UNE RÉNOVATION PROFONDE DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES »

riques, le mélange des cultures changent profondément son contexte. Nous devons bâtir du neuf, évaluer les élèves sur la joie d'apprendre, leur donner envie d'être professeur à leur tour. Si ce métier d'enseignant continue à perdre de sa séduction, si la désertification des concours s'intensifie, c'est grave pour notre pays. Enseigner, c'est espérer.

## La MAP s'exporte à l'étranger. Pourquoi ?

**P.L.** Nous rencontrons deux universalités : la curiosité du jeune, la même partout, et la science comme vérité lue sur le monde. Nous partageons donc nos réponses, tirées des expériences de la MAP, avec d'autres pays, en lien avec la culture du pays. De nombreux États font le même constat de la nécessité d'une rénovation profonde de l'enseignement des sciences. La MAP organise des séminaires internationaux, le dernier ayant réuni 36 pays. Celui de l'an prochain aura lieu à Sèvres du 3 au 8 juin 2013, destiné à des formateurs et cadres des systèmes éducatifs étrangers souhaitant se familiariser avec les méthodes et outils développés en France. En 2009, faisant écho à la diversité culturelle qui caractérise les classes françaises et souhaitant valoriser le lien entre histoire des sciences et activités expérimentales, la MAP a lancé un projet dédié aux découvertes en pays d'Islam pour sensibiliser à la production scientifique et technique de la culture arabo-musulmane. Enseigner, c'est partager... et espérer ! PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET

# Plurilinguisme

## Prendre en compte les langues des enfants

Le Conseil de l'Europe promeut une éducation plurilingue et interculturelle, une éducation qui soit véritablement inclusive et équitable et qui permette la réussite scolaire de tous ceux qui sont désavantagés, en particulier les enfants de familles migrantes. Considérer la langue de la maison comme une richesse et un appui pour les apprentissages devra sans doute s'accompagner d'une « révolution copernicienne » de notre école et de la formation des enseignants.



### ► UNE ÉCOLE INCLUSIVE POUR LES FAMILLES

**À** Didenheim dans le Bas-Rhin, l'école accueille des enfants de cultures différentes, issus de familles dans lesquelles parfois plusieurs langues sont parlées à la maison. Les enseignantes sont parties du constat que ces langues, ignorées à l'école, pouvaient également être facteurs de difficulté d'intégration et de discrimination. D'où l'idée d'inviter les familles – toutes les familles – à venir présenter à tour de rôle dans l'école, différents

aspects de leur langue et de leur culture dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues. Ce projet, accompagné par Andrea Young et Christine Hélot, spécialistes du bilinguisme et du multilinguisme, a donné lieu à un film, « Raconte-moi ta langue », une ode à l'acceptation de l'autre, de tous les autres, dans leur diversité, avec toutes leurs différences.

Écrire et dire la date dans toutes les langues que parlent les élèves à la maison, donner l'occasion à une maman de montrer

l'écriture arabe, comparer des mots, des prononciations, des sons différents, ne sont pas de simples exercices de style. Pour Joëlle Boileau, enseignante dans l'école de Didenheim, c'est redonner de la fierté aux enfants et aux familles, c'est leur permettre de considérer l'école comme un lieu où chacun est accueilli en tant que porteur d'une identité et d'une richesse singulières, quelle que soit sa langue ou sa culture. Un « petit » projet dans une école, mais « un projet pour changer le monde » !



# « La langue est une part de notre identité »

**L'école devrait-elle prendre en compte plus qu'elle ne le fait aujourd'hui les langues parlées à la maison ?**

**A.Y.** Cela se pratique déjà dans les écoles internationales ou européennes dans lesquelles sont scolarisés les enfants d'une élite bilingue ou multilingue qui circule entre différents pays. Les langues sont alors considérées comme une richesse sur laquelle on peut construire la suite de l'éducation. En revanche dans les écoles « ordinaires », mes recherches m'ont permis de constater qu'on ne sait pas trop comment faire avec ces autres langues, plutôt vécues comme quelque chose de négatif qui empêcherait l'acquisition d'un bon niveau en français. Ce paradoxe est très intrigant : positif pour l'élite et négatif pour les enfants de la migration ! En tant qu'éducateur on devrait se préoccuper de l'évolution de l'enfant et de son potentiel, et non pas de la valeur économique de ses langues.

**Il existe donc à l'école une hiérarchie des langues ?**

**A.Y.** Pas seulement à l'école mais dans la société, et également dans les autres pays. La langue nationale est une langue très importante pour l'élève car c'est à travers elle qu'il accède aux savoirs à l'école et se socialise dans la société hôte. Ce que je remets en question c'est le fait d'écarter les autres langues alors qu'il existe d'excellentes raisons pour développer les deux, la ou les langues de la maison car il peut y en avoir plusieurs, et la langue nationale. De nombreuses recherches, dans différents contextes, montrent que plus on soutient la langue dans lequel l'enfant se sent à l'aise et dispose de compétences plus la seconde langue va se construire solidement sur ces bases.



## ANDREA YOUNG

Andrea Young est sociolinguiste, maître de conférences à l'Université de Strasbourg, membre du groupe de recherche GEPE (groupe d'étude sur le plurilinguisme européen, EA 1339). Elle est l'auteure de nombreux articles sur la diversité linguistique et culturelle à l'école, la prise en compte des enfants bilingues et de leurs familles à l'école primaire, la nécessité d'inclure ces questions dans la formation des enseignants.

**Le transfert de compétences entre les langues existe-il réellement ?**

**A.Y.** Malheureusement les professionnels de l'éducation manquent de formation sur ces phénomènes complexes et il arrive qu'ils conseillent aux parents de parler le français avec leurs enfants. Or si les parents ne le maîtrisent pas, ils vont proposer un modèle insatisfaisant. Les recherches montrent qu'il faut s'adresser aux enfants dans la langue où l'on est le plus à l'aise, par exemple pour lire et raconter des histoires. Plus la langue est riche et imagée, plus les capacités linguistiques de l'enfant vont se développer. Elles sont à la base des capacités qu'ils vont acquérir dans une autre langue. On construit toujours ce qui est nouveau sur ce qu'on sait déjà. Le transfert des compétences existe, c'est ce que les chercheurs nom-

ment « *underlying language proficiency* », une compétence langagière sous-jacente.

**C'est à dire ?**

**A.Y.** Au lieu d'imaginer dans le cerveau deux ballons correspondant à deux langues isolées, il faut concevoir un ballon unique ou mieux encore un iceberg avec des parties immergées communes et des parties émergées distinctes. Si on a compris une chose dans une langue, on n'a pas besoin de la réapprendre dans l'autre langue, on a seulement besoin d'apprendre à l'exprimer différemment, avec des mots nouveaux. À l'inverse comprendre par exemple une théorie en physique dans une langue seconde est plus difficile car on cumule la compréhension de phénomènes abstraits avec le décodage de la langue moins connue. En d'autres termes

**« PLUS LA LANGUE EST RICHE ET IMAGÉE, PLUS LES CAPACITÉS LINGUISTIQUES DE L'ENFANT VONT SE DÉVELOPPER »**

l'accès à la cognition est plus direct dans la langue maîtrisée que si l'on doit franchir la barrière de la langue étrangère.

**La prise en compte de la langue de la maison influe-t-elle sur le bien-être de l'enfant ?**

**A.Y.** Une langue n'est pas seulement un code linguistique, c'est une part de notre identité. Notre enfance est encodée dans la première langue (L1), dite maternelle. Cette dernière est porteuse de beaucoup d'émotions, d'affectif. À l'école un enseignement de ou dans cette langue L1 ne peut pas toujours être assuré en raison de la « superdiversité » actuellement présente dans beaucoup de nos classes, mais nous pouvons simplement reconnaître, dans l'enfant, dans l'individu, son identité qui est d'avoir grandi avec une autre langue. Le simple fait d'en parler, de poser la question, serait déjà un gage de reconnaissance et cela peut passer par de petites choses, apprendre à dire bonjour dans les langues des élèves par exemple. Il n'est pas possible de penser qu'il faut laisser à la porte de l'école une part de son identité, sa langue, sa culture, sa famille. Tout le monde apprend ensemble et on apprend de l'autre. L'école de la République doit prendre en compte le multilinguisme de la France du 21<sup>e</sup> siècle pour mener une politique d'inclusion. Tout le monde apprend ensemble et on apprend de l'autre. Pour vivre ensemble, est-il encore possible de l'ignorer ? PROPOS RECUEILLIS PAR DANIEL LABAQUÈRE

# Analogie

## un mécanisme d'apprentissage à repérer

Les cinquante dernières années ont apporté de nouveaux éclairages sur la façon dont les enfants apprennent. Si on a pensé longtemps que l'enfant se développait d'un état allogique vers un état logique qui serait abouti vers l'âge de 12 ans, des travaux comme ceux d'Emmanuel Sander sont venus montrer que les apprentissages se mettent en place de manière bien moins linéaire. L'homme apprend par analogie et ce n'est pas sans avoir quelques incidences sur l'école.



### ► CATÉGORISER ? PAS SI SIMPLE !

Celles et ceux qui pensaient « naïvement » que catégoriser signifiait ranger dans de jolies boîtes préexistantes, recouvrant toutes les entités du monde, ont dû revoir leur manière de penser – et de repenser cette boîte-là en particulier. Lors de sa présentation Emmanuel Sander a démonté cette vision classique, à la fois ancienne et inopérante. Une définition précise et homogène des catégories est impossible : l'analogie entre moulin et oiseau est immédiate mais les

recherches montrent qu'il faut un peu plus de temps au commun des mortels pour assimiler une poule à un oiseau. Autrement dit tous les oiseaux ne sont pas « autant oiseaux » que les autres. Les catégories ont des frontières floues, comme les zones encore légèrement humides au bord des marécages. Les participantes et participants à l'atelier se sont montrés partagés quant à la question de savoir si un chapeau ou des sandales rentraient dans la catégorie « vêtement ». Enfin le contexte interfère fortement : le musicien ne regardera pas son piano, instrument de musique

et de travail, comme le déménageur pour qui le piano sera un meuble lourd et encombrant.

Tout l'intérêt de la démonstration d'Emmanuel Sander réside dans la compréhension de cette complexité. Il faut donc voir la catégorisation comme l'association provisoire et graduée à une catégorie préexistante dans l'esprit d'une personne. Une catégorie n'est pas une boîte fermée mais une structure mentale qui évolue, que l'on développe et que l'on évoque par analogie.



# « Prendre appui sur les connaissances naïves pour les dépasser »

## Pourriez-vous définir ce qu'est l'apprentissage par analogie ?

**E.S.** Apprendre par analogie c'est s'appuyer sur des connaissances antérieures pour construire de nouvelles connaissances. C'est un mécanisme très profond et très puissant, inhérent à la pensée humaine que ce soit dans les opérations mentales les plus simples ou les plus élaborées. Dans l'ouvrage « *Surfaces et Profondeurs* », Douglas Hofstadter et moi-même avons étudié l'exemple du concept de maman. Au départ, maman c'est uniquement la propre mère de l'enfant, c'est la « *Maman* » unique. Puis par extension analogique le mot va pouvoir s'appliquer à d'autres personnes qui s'occupent d'enfant. Si les enfants ont au départ une vision restrictive de ce concept, le concept va se développer jusqu'à des usages métaphoriques comme « *la mère patrie* », « *la maison mère* ». Il y a un continuum entre le cœur du concept « *Maman* » jusqu'à ces usages. Faisons le parallèle avec Galilée. Quand, il a découvert d'autres satellites que la Lune, avec majuscule car unique, l'analogie était assez forte pour qu'il nomme les satellites comme étant « des lunes » et qu'il fasse tomber la majuscule. Ce qui est vrai pour Galilée l'est tout autant pour Einstein et pour tous ces scientifiques qui étudient un domaine qui leur est très familier ; le mécanisme est du même ordre que ce qui se passe chez le petit enfant.

## Dans le contexte de l'école, comment ce mécanisme opère-t-il ?

**E.S.** À l'école, les élèves n'arrivent pas vierges de savoirs. Ils s'approprient les connaissances nouvelles à partir de connaissances anciennes qu'on appelle connaissances naïves. Plus l'enfant est jeune, plus ces mécanismes sont prégnants. Or ces connaissances



## EMMANUEL SANDER

Professeur de psychologie du développement et de l'éducation à l'Université Paris 8, directeur adjoint du laboratoire *Paragraphe* et coresponsable de l'équipe « *Compréhension, Raisonnement et Acquisition des Connaissances* ». Il est l'auteur de *L'Analogie, du naïf au créatif* chez L'Harmattan en 2000. Il a co-écrit avec Jacques Lautrey, Sylvie Rémi-Giraud et Andrée Tiberghien, *Les Connaissances Naïves* chez Armand Colin en 2008. *Surfaces et Profondeurs*, coécrit avec Douglas Hofstadter, paraîtra chez Odile Jacob au premier semestre 2013.

naïves construites à l'épreuve du quotidien ne recouvrent que partiellement les connaissances scientifiques. En mathématiques on peut prendre l'exemple de l'idée selon laquelle « *diviser c'est partager* » ou « *soustraire c'est enlever* ». Dans ce contexte, la mission de l'école est de permettre à l'enfant d'aller au-delà des situations premières qu'il connaît et de lui offrir de nouveaux contextes pour approfondir les concepts qu'il a construits, par exemple accepter l'idée que parfois on trouve le résultat d'un gain par une soustraction ou qu'une division rend plus grand dans certains contextes. Pour travailler au dépassement des connaissances naïves, il faut une pédagogie qui se focalise sur elles. Mais l'objectif n'est pas de les éradiquer car elles

sont valables dans de nombreux contextes. Plutôt que de les voir comme un obstacle il faut les considérer comme des tremplins aux apprentissages.

## Comment les repère-t-on ?

**E.S.** Ces connaissances naïves sont les points de vue spontanément développés par les élèves en début d'apprentissage. Certaines notions au cœur des apprentissages sont très partagées au sein d'une même culture. Un moyen de les repérer est l'analyse de la terminologie. L'idée selon laquelle « *diviser c'est partager* » se retrouve dans la définition du Petit Robert « *séparer en plusieurs parties les éléments qui constituent une chose ou un ensemble de choses* ». Or ce concept ne répond pas à toutes

## « LES CONNAISSANCES NAÏVES CONSTRUITES À L'ÉPREUVE DU QUOTIDIEN NE RECOUVRENT QUE PARTIELLEMENT LES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES. »

les situations de division que l'on peut rencontrer en mathématiques. Pour les repérer, on peut également observer les erreurs, ce sont des indices des analogies sur lesquelles les élèves se sont appuyés. Ces connaissances naïves sont particulièrement présentes en mathématiques, en physique, en biologie mais ce sont les domaines dans lesquels on les a le plus cherchées, cela ne signifie qu'elles ne sont pas présentes dans les autres disciplines.

## Cet apprentissage par analogie est-il valide à tout âge ?

**E.S.** Les adultes dans des domaines qui ne leur sont pas familiers vont mettre en branle des analogies qui constituent la première approche naïve d'une situation. Les connaissances naïves ne sont donc pas l'apanage de l'enfance. De ce fait, cette forme d'apprentissage pose question à l'école mais aussi dans la formation des adultes. En ce qui concerne la formation des enseignants, il est de mon point de vue nécessaire que dans les programmes de formation des maîtres on introduise l'étude concrète des connaissances naïves. Ce serait une aberration d'attendre que les enseignants les identifient eux-mêmes alors que beaucoup de recherches ont déjà permis d'identifier les plus courantes d'entre elles. Cela aurait aussi l'intérêt de donner aux enseignants l'occasion de s'interroger sur leurs propres connaissances.

PROPOS RECUEILLIS PAR LYDIE BUGUET



# Quinze ans Rue du monde!

Pour son 15<sup>e</sup> anniversaire, l'éditeur *Rue du monde* a choisi l'université d'automne pour ouvrir en grand les coulisses de la création artistique et littéraire. Auteurs, illustrateurs, conteur se sont succédés pour ce qui est devenu un spectacle basculant entre enchantement et émotions.

**T**out a commencé par un simple trait noir, peint sur une toile de papier de près de 10 mètres de large sur environ 1,50 de hauteur. Pour Zaï qui puise une part de son inspiration dans ses voyages à travers le monde, le défi semblait presque anodin : dessiner une fresque sur la moitié de la page blanche déployée devant lui en même

temps que le conteur Souleymane Mbodj narrait et chantait des contes d'origine africaine, avec la complicité d'un public tombé sous le charme. Puis le trait noir devient une corbeille de fruits, posée sur la tête d'une femme africaine qui d'une main soutient sa charge et de l'autre tient son enfant par la main. Puis petit à petit apparait autour d'elle tout un village avec

ses habitants, ses constructions, ses animaux, son marché... Magie des coulisses de la création, la fresque de l'artiste semble surgir par enchantement à la surface du papier, tout prenant forme, volume et sens. En pleine Université d'automne, le SNUipp a souhaité donner une carte blanche à Rue du monde qui fête cette année son 15<sup>e</sup> anniversaire. Une soirée alternant débats sur la littérature jeunesse avec l'auteur Stéphane Servant, l'illustratrice Judith Gueyfier, le maître de conférence Max Butlen avec comme



DOSSIER RUE DU MONDE  
RÉALISÉ PAR  
PIERRE MAGNETTO



maître de cérémonie l'éditeur Alain Serres. Puis arrive le peintre et illustrateur Laurent Corvaisier, à qui revient la redoutable tâche de peindre sur l'autre moitié de la toile une illustration inspirée de ces seuls thèmes : ville et nature. Là aussi la magie opère. Les aplats de couleurs colorient la toile, Zaü poursuit sa progression de son côté. Corvaisier gagne du terrain et petit à petit apparaissent des immeubles, des formes végétales, une rivière toute bleue. Et enfin des coups de pinceau en noir cette fois, qui dessinent ici un visage, là des fenêtres, rehaussent des ombres ailleurs, donnent du relief. Les deux dessins se rejoignent au centre de la toile, sur des lignes de fuite qui les unissent en une symbiose pleine de contrastes. Entre temps l'auteur et illustrateur Pef raconte des souvenirs d'enfance, ceux qui l'ont conduit sur les chemins de la création. Des souvenirs tout aussi colorés que la toile en arrière plan, comme cette course éperdue à la poursuite d'un train et de sa fumée noire au milieu des champs de lavande, sous le ciel bleu, jusqu'à ce que le train ayant disparu au fin fond du paysage, l'enfant de six ans déboule sur la place du village où l'on est en train de tondre des femmes qui « ont eu des affaires avec les allemands », en leur peignant sur le crâne une croix gammée orange. Nous sommes à la fin de la seconde guerre mondiale, on passe du soleil radieux du sud de la France à l'ombre la plus noire des dernières heures du nazisme ; du rire aux larmes. Il y a au-delà de l'émotion tout un univers qui se révèle au public, celui de l'inspiration et de la création littéraire et artistique d'une maison d'édition pas tout à fait comme les autres : Rue du monde.



## Le grand hiver du printemps des poètes ?

L'existence de l'association qui organise chaque année près de 12 000 manifestations en France est menacée par une baisse de 40% de sa subvention du ministère de l'éducation nationale.

**6** 0 000 euros, c'est ce qui manque dans les caisses de l'association. Le printemps des poètes pour boucler son budget en 2012. « Ce n'est ni un effet d'annonce, ni du chantage, ni de la mauvaise volonté : si le ministère de l'éducation nationale ne comble pas d'une manière ou d'une autre, le déficit créé par la baisse de 40% de notre subvention, l'association et la manifestation qu'elle porte sont vouées à disparaître ». Ce message en forme de SOS de Jean-Pierre Siméon, poète et directeur de l'association, a été lu publiquement par l'auteur illustrateur Pef, au cours de l'Université d'automne du SNUipp samedi 27 octobre. Le Printemps des poètes, c'est 12 000 manifestations organisée chaque année en France, la prochaine et 15<sup>e</sup> édi-

tion de la manifestation étant normalement prévue du 9 au 24 mars 2013. « Le printemps des poètes n'est pas un gadget festif, une gentille façon d'égayer les murs de la classe avec des guirlandes poétiques » prévient Siméon. « Notre action vise au quotidien à contribuer à un dispositif éducatif clair et déterminé : offrir à tous les enfants et les adolescents, comme un apprentissage fondamental, l'accès à un langage libre et créateur qui ouvre à une compréhension du réel affranchie des stéréotypes et des conventions paresseuses ». Alors qu'une lettre-pétition est proposée en ligne sur le site de l'association, l'Université d'automne du SNUipp a souhaité s'associer à cet appel et le syndicat s'est adressé à Vincent Peillon pour lui réclamer lui aussi le rétablissement de la subvention.

### ▶ DES LIVRES POUR CEUX QUI N'EN ONT PAS

Depuis 2003, Rue du monde mène chaque année avec le Secours populaire français l'opération L'été des bouquins solidaires. De mi juin à mi août l'éditeur met en avant trois de ses albums de littérature jeunesse dans les librairies qui le distribuent. Chaque fois que deux de ces trois bouquins sont achetés le troisième est donné à l'association caritative qui en fait don à un enfant participant à son opération « *Les oubliés des vacances* ». En moyenne ce sont chaque année 5 000 livres qui sont ainsi offerts à des enfants des milieux populaires qui ne partent pas en vacances autrement que par cette journée organisée par le Secours populaire, une manière un peu originale de leur offrir un moment d'évasion. Par ailleurs, sur certains albums dont les sujets sont en rapport avec les intéressés, Rue du monde reverse une partie de ses droits d'auteurs, à l'Unicef ou au Réseau éducation sans frontière par exemple. Le premier livre distribué par *Rue du monde* la première année de mise en place de cette opération fut un album de Pef : *Le grand livre des droits de l'enfant*.



# « Parler aux enfants du monde tel qu'il est »

**Vous fêtez cette année 15 ans de *Rue du monde*. Avec le recul est-ce une aventure que vous recommenceriez ?**

**A.S.** J'ai démarré *Rue du monde* sans bien prendre la mesure de tous les rochers qui se dresseraient devant ma petite barque. J'ai l'immense bonheur d'avoir réussi à fabriquer avec tous ceux qui nous ont aidé, un pôle éditorial où l'on peut se permettre de s'adresser aux enfants en ayant conscience de notre statut d'adulte sans être condescendant envers eux. C'est difficile d'y parvenir sans verser dans la démagogie, si nous avons réussi à construire cet esprit de liberté c'est peut-être parce que nous avons toujours gardé les pieds sur terre. La réalité est toujours bien ancrée en moi, mais ma part de poétique que j'ai découverte à l'adolescence avec la poésie m'a aidé à décoller de ce réel et à donner du souffle à des projets. Du souffle pour imaginer des livres complètement improbables comme « *Première année sur la terre* »\* avec Zaü, ou « *Au même instant sur la terre* » avec Clotilde Perrin, qui se présente sous la forme d'un dépliant dans lequel on fait le tour des fuseaux horaires en découvrant ce qui se passe au même moment dans différents pays de la planète, et d'autres livres encore avec lesquels on a prouvé qu'on pouvait respecter l'enfant tout en ayant des ambitions littéraires et artistiques.

***Rue du monde* c'est une ligne éditoriale qui n'hésite pas à traiter des sujets graves comme la guerre, le colonialisme, le racisme... Comment aborder de tels sujets avec les enfants ?**

**A.S.** *Rue du monde* est une maison engagée, nous le revendiquons. Nous voulons parler aux enfants du monde tel qu'il est tout en espérant leur donner envie de le



## ALAIN SERRES

Fondateur et directeur des éditions *Rue du monde*, Alain Serres a débuté sa carrière professionnelle comme enseignant. Ayant exercé durant de nombreuses années tout en menant une activité d'auteur de littérature jeunesse, il a créé sa propre maison d'édition voici 15 ans.

construire autrement. Certes, l'enfant est encore un adulte en construction, mais il est d'ores et déjà une personne qui mérite le respect. À *Rue du monde* on met la barre un peu haut. Ça se voit à travers nos illustrations, mais aussi

**« ON PEUT AVOIR UN TEXTE LOURD, MAIS IL NOUS FAUT À CÔTÉ DES IMAGES QUI DONNENT DE L'ESPOIR. »**

à travers nos signatures pour ce qui est du texte. Mais en même temps on ouvre tout grand les portes du monde dans sa complexité et ses contradictions. Mettre l'enfant à l'abri de tout cela serait un peu vain parce que les bruits du monde parviennent à ses oreilles. Ce serait prendre le risque de le laisser grandir à côté des grands mystères de l'humani-

té, des grandes problématiques, des enjeux planétaires, des parts d'ombre du monde. Ce à quoi on pense d'abord c'est à partager la lumière avec lui. Nous devons passer aux enfants les témoins de la vie que sont l'amour, la fraternité, la solidarité. Mais cette part de lumière, on a aussi envie de l'accompagner d'un regard sur des sujets qui peuvent être graves en veillant à ce qu'à la fin du bouquin l'enfant ait trouvé cette part d'humanité qui lui donne envie de grandir encore. De ce point de vue, les illustrateurs jouent un rôle de premier ordre. On peut avoir un texte lourd, mais il nous faut à côté des images qui respirent et qui nous donnent de l'espoir.

**Dans le contexte de crise économique et de diminution des ventes globales de livres, comment s'en sort *Rue du monde* ?**

**A.S.** Le livre est en crise même si la

**« UNE MAISON COMME LA NÔTRE NE TIENT QUE PARCE QU'ELLE RENCONTRE UN VASTE RÉSEAU DE SYMPATHIE... »**

littérature jeunesse ne s'en sort pas trop mal. Ceci dit, la crise est là, elle est puissante. S'il y a moins de personnes dans les librairies, celles qui les fréquentent encore sont prêtes à dépenser un petit peu plus. Il y a un fossé qui se creuse entre ceux qui ont les moyens et ceux qui en ont moins. Cela ne nous satisfait pas d'autant que ça met en péril tous les maillons de la chaîne de fabrication du livre. Quand les ventes baissent de 2% ou 3%, les librairies qui sont déjà en difficulté franchissent la ligne rouge. Or ce sont les petites librairies indépendantes qui portent notre travail. Du côté de l'imprimerie et de la relieuse c'est aussi une catastrophe. Le pays est en train de se vider de son savoir faire. Beaucoup vont imprimer en Asie où les coûts sont 25% moins élevés. Nous avons fait le choix d'imprimer en France, mais sur certains formats nous sommes parfois obligés d'aller ailleurs parce qu'il n'y a plus les machines ici. Nous faisons aussi un effort pour fabriquer nos livres dans des conditions écologiques optimales, mais cela a un surcoût de 7% à 8%. Malgré ces difficultés nous parvenons à l'équilibre. Une maison comme la nôtre ne tient que parce qu'elle rencontre un vaste réseau de sympathie... S'il n'y avait pas tout ça, le livre jeunesse français ne serait pas cette belle vitrine qu'il est aujourd'hui dans le monde. C'est un petit trésor dont nous devons tous prendre soin.

\* Dans « *Première année sur la terre* » Alain Serres et Zaü regardent le monde et ses saisons à travers un point de vue qu'on ne comprend vraiment qu'à la fin de l'histoire : le regard d'un renardeau de sa naissance à son premier anniversaire.



## Et Korczak choisit le camp des enfants

«**V**oilà ce que je sais sur Korczak». Les propos de Pef sonnent un peu comme une confidence, en tout cas ses paroles qui débent souvent de manière si drôle, sont d'entrée ici empreintes de gravité. De la gravité il en faut sans doute pour illustrer un texte écrit par Philippe Meirieu sur ce médecin-pédiatre polonais né au XIX<sup>e</sup> siècle et mort au camp nazi de Treblinka en 1942. Janusz Korczak a marqué les esprits de ses contemporains par son travail auprès des enfants. «L'enfant ne devient pas une personne car il en est déjà une», disait-il. Il avait créé en 1912, il y a cent ans, un orphelinat pour les enfants juifs de Varsovie. Une institution dans laquelle ils apprenaient à lire, à écrire, mais aussi ce qu'on appelle aujourd'hui la citoyenneté. La vie y était organisée avec un parlement, un tribunal et un journal des enfants. Pédagogue militant, il fut arrêté en 1899 pour avoir ouvert des salles de lecture dans un orphelinat de Varsovie... Korczak ne fut pas épargné par la première guerre mondiale au cours de laquelle, comme dit Pef, «il récupérait sur les lignes de front des enfants qui traînaient à cause de la sauvagerie de la guerre». Puis après 14-18 poursuit l'auteur-illustrateur, «Il a continué son travail mais l'ombre de la guerre s'est de nouveau abattue sur la Pologne». En 1942 alors qu'on lui proposait un passeport américain pour quitter le pays et que les enfants de l'orphelinat étaient emmenés par les nazis, le médecin choisit de ne pas partir, de rester avec eux. Le soir

même tous étaient gazés à Treblinka (en 1989 Andrzej Wajda a consacré un film à la vie de Korczak).

«Cette histoire que je ne connaissais pas a été un choc», avoue Pef dont la sensibilité a été ébranlée par le texte de Philippe Meirieu. «Ça m'est arrivé comme si j'étais un lecteur, tout d'un coup quelque chose a mordu à ma ligne que je faisais tremper dans l'eau de l'actualité et ce gros poisson là c'était Korczak. Je me suis vraiment défoncé pour retrouver l'ambiance, la violence de la situation dans laquelle étaient ces enfants. C'est un service que je rends aux enfants d'il y a longtemps, mais j'en parle pour les enfants de maintenant».

Le sujet est dur, grave, cruel, comme le sont parfois bien des bouquins de Rue du monde qui se déroulent dans un cadre historique, tels «Zappe la guerre» de Pef sur la première guerre mondiale, ou la trilogie sur la seconde guerre mondiale de Rue du monde (Pef-Daeninx). Et justement, peut-on parler de tout aux enfants? Pour Alain Serres en tout cas, «peu de livres permettent aux enfants de réfléchir à la façon dont on les éduque, à leurs relations avec leurs éducateurs» et ce bouquin est de ceux-là\*. Au-delà de l'histoire bouleversante de Janusz et de ses enfants, c'est aussi une des portes ouvertes par le «Korczak» qui vient de paraître.\*\*

\* En même temps que Korczak, Rue du monde publie Le journal de Blumka, un récit d'enfant inspiré par l'orphelinat du médecin polonais.

\*\* À la fin du livre, six pages documentaires apportent des informations et un éclairage indispensable pour mieux comprendre l'itinéraire de Janusz Korczak: une chronologie des moments essentiels de sa vie, un point sur les droits de l'enfant, des repères sur le ghetto de Varsovie et sur la Shoah, de nombreuses photographies et des extraits de ses écrits.

### ► CARTE BLANCHE EN HOMMAGE À KORCZAK

Rue du monde et Fenêtres sur cours ont soumis à quatre illustrateurs de la maison d'éditions des phrases écrites par Korczak. Pef, Zaü, Judith Gueyfier et Laurent Corvaisier n'ont pas esquivé. Leurs illustrations sont publiées dans les pages qui suivent.



**Pef**  
Auteur et  
illustrateur



**Zaü**  
Illustrateur



**Laurent Corvaisier**  
peintre  
et illustrateur



**Judith Gueyfier**  
Illustratrice

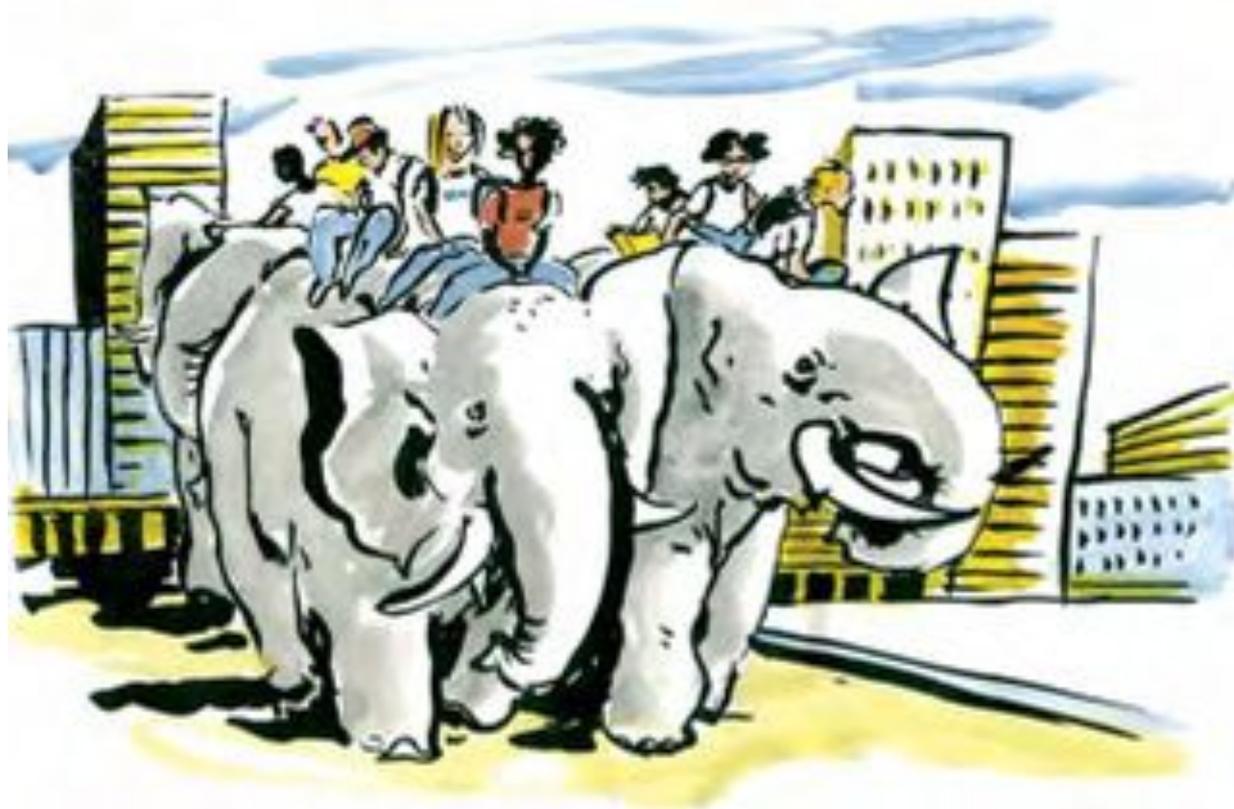




« SANS DOUTE, LES ENFANTS SONT DIFFÉRENTS DES ADULTES : IL Y A DES CHOSES QUI MANQUENT DANS LEUR VIE, MAIS ILS EN ONT D'AUTRES QUI NOUS MANQUENT À NOUS. »

© IMAGE RÉALISÉE PAR PEF, EXTRAITE DE ON UT TROP DANS CE PAYS © RUE DU MONDE

« L'ENFANT N'EST PAS UNE PERSONNE EN CONSTRUCTION, IL EN EST DÉJÀ UNE. »



© IMAGE RÉALISÉE POUR FENÊTRES SUR COURS PAR ZAU © RUE DU MONDE



## Stéphane Servant, un écrivain dans la classe

Auteur d'une trentaine d'albums et romans Stéphane Servant est tombé tout petit dans la lecture, il en est ressorti auteur de littérature jeunesse.

**D**ire que Stéphane Servant est tombé dans la littérature presque par ennui est sans doute un peu exagéré. Lire, comme il le dit lui-même, c'était au temps de l'enfance « le bonheur d'explorer d'autres univers », le moyen d'oublier un peu les soucis de la maison où les parents se disputaient. « J'étais souvent seul » confie-t-il, seul avec son livre qui l'emmenait en voyage, ou seul avec sa grand-mère chez qui il partait se réfugier pour qu'elle lui lise des contes... À 37 ans Servant a déjà publié une trentaine de livres jeunesse, des albums tendres comme « Dans combien de temps je serai grand » avec Sandra Poirot-Cherif, ou « Envolée » avec Aurélia Fronty, mais aussi quelques ouvrages d'auteur-illustrateur tel « Un tout petit pois ». Chez Rue du monde, Stéphane Servant c'est aussi des

romans pour enfants (à lire dès le cycle 3), comme « La cabane sur le toit », l'histoire d'un enfant de la cité qui construit son jardin secret sur le toit de l'immeuble, une cabane, mais qui n'échappera pas à l'environnement des copains, l'argent, l'action, la musique...

« Écrire pour les enfants, ce n'est pas un choix conscient » confie Stéphane Servant qui publie aussi des romans noirs parmi lesquels Guadalquivir (Gallimard) qui lui a valu le prix Chronos en 2010.

S'il n'a jamais cessé de remplir des carnets de notes depuis son enfance, Stéphane a connu tout un parcours professionnel dans le secteur culturel, dans celui de l'éducation populaire. « Je voulais devenir éducateur spécialisé, et au final me voilà écrivain » s'amuse-t-il, car bien évidemment cela n'a rien d'une fatalité. Pour autant, son goût pour l'enfance

est resté. L'auteur aime bien pousser la porte des classes et arriver les mains dans les poches, mais la tête pleine de mots à échanger avec les élèves et les enseignants, pratique qu'il réalise assez souvent à la demande de ces derniers.

« J'ai toujours considéré le livre comme un moyen d'émancipation, d'où mon envie de parler de l'enfance aux enfants ». Aller en classe, « c'est l'occasion pour moi de sortir de ma grotte d'écrivain, de me frotter au réel de l'enfance, d'avoir un retour sur mes textes ». Mais surtout, dit-il, « j'aime bien l'idée qu'un livre est vivant, qu'il se partage. Il n'y a pas d'un côté un auteur déconnecté du réel et de l'autre un lecteur qui serait un simple consommateur. Il y a une rencontre qui se crée à travers le texte avec l'auteur, le lecteur et l'enseignant qui joue le rôle de passeur. » Évidemment, ce moment se prépare toujours en amont, par un échange avec l'enseignant, une lecture en classe avant la venue de l'auteur. Son souhait est alors de « laisser toute la place à la rencontre avec les enfants ». Si l'enseignant souhaite poursuivre la rencontre par un travail d'écriture ce n'est qu'après que ça se passera. Dans la majorité des cas, on lance des pistes à la fin de la rencontre, on les explore avec les enfants de manière orale, le travail se fera ensuite avec l'enseignant et moi je le suis à distance s'il le souhaite ».



« COMMENT AIMER UN ENFANT ? N'ÊTRE QUE BIENVEILLANT AVEC LUI NE L'AIDE PAS À SE DÉPASSER, L'AMOLLIT... N'ÊTRE QU'EXIGEANT ENGENDRE MÉFIANCE ET REFUS... C'EST ENSEMBLE QUE BIENVEILLANCE ET EXIGENCE PERMETTENT À L'ENFANT DE BIEN GRANDIR. »

© IMAGE INÉDITE RÉGLÉE POUR FEMMES SUR COURS PAR LAURENT LORRAVIERE - RUE DU MONDE

« QUAND ON LES PREND AU SÉRIEUX, MÊME LES ENFANTS LES PLUS TERRIBLES FINISSENT TOUJOURS PAR SE MONTRER DIGNES DE LA CONFIANCE QU'ON LEUR ACCORDE. »



© IMAGE INÉDITE RÉGLÉE POUR FEMMES SUR COURS PAR JUDITH QUÉFFER - RUE DU MONDE



## Souleymane Mbodj, le griot passeur d'histoires

Depuis plus de vingt ans Souleymane Mbodj va d'école en école tel un conteur pèlerin. Guitare et djembé sous le bras il transmet des histoires pleines de poésie, de métaphores et de sens cachés. Rencontre.

« Les enfants de l'antilope », tel est le titre du recueil de contes tout juste publié par Souleymane Mbodj chez Rue du monde avec la complicité éclairée de Zaï pour les illustrations. La collaboration entre les deux hommes semblait couler de source. Le premier est d'origine sénégalaise, le second a beaucoup voyagé en Afrique, continent qui a marqué une part de son œuvre. Ce n'est pas vraiment par hasard que Souleymane Mbodj est devenu conteur bien qu'au départ il se soit plutôt destiné à la musique, une orientation qui l'a

conduit à venir en France à l'âge de 17 ans, il y a 23 ans donc, et à devenir musicien de studio : « un travail plutôt alimentaire » dit-il aujourd'hui. Alimentaire peut-être mais qui l'a mené à croiser la route d'artistes tels Higelin, Manu Dibango ou encore Michel Petrucciani ce qui a du sens pour lui qui est fan de jazz et participe avec sa guitare à plusieurs formations jazzys. Conteur pas par hasard donc car ses parents étaient eux-mêmes griots à Saint-Louis, cité ilienne du fleuve Sénégal au Nord du pays, officiellement fondée au XVII<sup>e</sup> siècle en l'honneur de Louis XIV, ville dont il ne manque pas l'occasion de vanter les charmes.

Aujourd'hui Souleymane consacre entièrement son temps à la narration de contes qu'il accompagne en musique (guitare et djembé), ainsi qu'à des conférences. Son boulot c'est aussi l'écriture pour coucher sur papier des histoires dont la particularité est de relever de la tradition orale, ce qui fait que « beaucoup d'entre elles ont disparu avec l'extinction de certaines langues, alors que le conte est inscrit par l'Unesco au patrimoine immatériel de l'humanité ». Depuis plus de vingt ans Souleymane Mbodj multiplie les interventions dans les écoles. « Il faut d'abord raconter le conte aux enfants parce qu'il s'agit d'une histoire humaine ; d'une histoire d'hier, racontée aujourd'hui, pour le lendemain » dit-il. C'est surtout malgré les variantes dues aux contextes géographiques, naturels, historiques ou culturels, des histoires à partager. « Quand je parle de justice, de tolérance, d'amour, de liberté ou d'égalité, ce sont des thèmes universels » souligne-t-il. Le conte pour le conte, le conte comme outil de médiation pour entrer dans certains apprentissages, le conte comme vecteur de sens initiatique, philosophique, métaphorique, interculturel, porteur de sens caché donc : « les contes permettent d'avoir une vision universelle du monde, de se rendre compte que les hommes sont partout pareils et que la bêtise n'a jamais de couleur ».



# « Du mieux pour la littérature jeunesse à l'école »

**Vous avez participé aux actions de valorisation de la littérature de jeunesse à l'école depuis une trentaine d'années, diriez-vous que cette littérature y a trouvé sa place ?**

**M.B.** J'ai le sentiment que les actions que nous avons initiées pour promouvoir et légitimer les meilleurs ouvrages de la littérature de jeunesse, au tout début des années 80 ont eu une certaine efficacité. Elles ont été lancées en liaison avec les bibliothécaires et les professionnels du livre par quelques formateurs d'enseignants, de rares chercheurs, beaucoup de collègues de terrain. En 2002, le ministère de l'Éducation nationale a enfin légitimé cette littérature en la plaçant au cœur de programmes de grande qualité. La littérature de jeunesse fait désormais partie du quotidien de la plupart des classes de primaire, pourtant les projets liés à sa présence dans les apprentissages appellent encore des approfondissements. Il reste bien du grain à moudre.

**Sur quels éléments repose ce sentiment ?**

**M.B.** Une équipe de recherche que j'ai dirigée a conduit une enquête\* sur cette présence et sur ses usages à l'école à l'occasion d'un colloque organisé avec la Bibliothèque nationale de France en 2011. La généralisation de la présence de la littérature de jeunesse a été confirmée mais il est apparu que les usages pédagogiques méritent d'être interrogés pour plusieurs raisons.

**Lesquelles ?**

Les programmes de 2002 ont posé comme objectif la construction d'une première culture littéraire, une culture commune à tous les élèves. Pour l'atteindre, des listes de références ont été éta-



## MAX BUTLEN

Max Butlen est maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise, IUFM, laboratoire CRTF, fondateur du tout nouveau master littérature de jeunesse à l'UCP.

blies par une commission de la DGESCO tandis que les programmes ouvraient de remarquables et audacieuses pistes didactiques en prenant appui sur la recherche et sur les expérimentations de collègues novateurs. Parmi les pistes proposées, je citerai la « mise en réseaux » des ouvrages de ces listes, entre eux mais aussi avec d'autres œuvres, pour faciliter l'appropriation, la compréhension des textes, pour installer et partager cette culture tout en ouvrant de nouveaux horizons de lecture. Ces programmes invitaient aussi à organiser dès l'âge de cinq ans des « débats interprétatifs » ou encore suggéraient la tenue d'un carnet de lecteur. Ils ont réhabilité la lecture à haute-voix, démultipliant la pratique de la « lecture offerte ». Or, les programmes suivants, en 2008, ont plutôt freiné ce mouvement, alors qu'on attendait qu'ils apportent les précisions devenues indispensables pour répondre aux

questions et aux besoins de formation de collègues confrontés dans leur pratique à des démarches jugées fécondes mais complexes car elles ont reconfiguré les enseignements de la lecture et de la littérature.

**N'avait-on pas parlé aussi d'un renouvellement et d'une extension de ces listes de références ?**

**M.B.** Effectivement, en 2007, une liste de référence de 250 ouvrages a bien été établie pour le cycle 2, et la liste pour le cycle 3 a été actualisée avec ses 300 ouvrages adaptés aux objectifs pédagogiques et culturels du cycle. Ce n'est qu'en 2012, que la commission nationale de la DGESCO a pu reprendre son travail. Avant la fin de l'année, elle sera en mesure de publier une actualisation des listes C2 (avec 270 titres) et C3. En 2013, la liste qui manquait pour le cycle 1 sera établie.

**« LA RECHERCHE INDÉNIABLEMENT S'EST DÉVELOPPÉE, MÊME S'IL FAUT DÉPLORER LES RÉTICENCES PERSISTANTES DE CERTAINES INSTANCES, VOIRE DE CERTAINS COLLÈGUES »**

**Quelles autres observations ont été faites dans l'état des lieux de la recherche et de la formation ?**

**M.B.** La recherche indéniablement s'est développée, même s'il faut déplorer les réticences persistantes de certaines instances, voire de certains collègues, et même si les professeurs des universités habilités manquent encore cruellement. Les thèses en rapport avec la littérature de jeunesse sont beaucoup plus nombreuses et concernent des disciplines bien au-delà des lettres. On remarque aussi que les séminaires, les colloques, les journées d'études organisées par les universités se sont multipliés sur des thématiques de plus en plus variées, ce que l'on retrouve aussi dans des revues liées à la recherche. Du côté de la formation, l'enseignement de la littérature de jeunesse, au-delà des IUFM, est apparu dans un nombre significatif de licences. Quelques masters existent désormais dont celui que nous venons de créer à Cergy et Antony. Notre publication dresse un état des lieux, propose une analyse et confirme que si la situation est bien meilleure qu'à la fin des années 70, l'action dans ce champ est à poursuivre... et amplifier.

\* « État des lieux des recherches et des formations en littérature de jeunesse », sous la direction de Max Butlen et Annick Lorant-Jolly, BnF, CNLJ/ La Joie par les livres, 2012.



# Maternelle ? Évidemment !

Après avoir été malmenée pendant plus de dix ans l'école maternelle est en droit de prétendre à davantage de considération et de moyens pour évoluer. Parce qu'elle n'est pas la « *petite* » école qui précéderait la « *grande* », la formation des enseignants devra aussi permettre de définir et de diffuser les gestes professionnels propres à une école maternelle bienveillante et exigeante qui bénéficie aux élèves les plus fragiles.

« Le plaisir d'être à l'école, c'est aussi le plaisir d'y réussir ». C'est une des conclusions du rapport de l'inspection générale sur l'école maternelle qui devra guider décideurs et enseignants dans des choix nouveaux en direction des élèves les plus jeunes. Au cours des dix dernières années, la baisse constante des moyens s'est souvent traduite par une hausse des effectifs dans les classes. Faute

de lisibilité des prescriptions ministérielles (en particulier par l'écriture bâclée des programmes de 2008 et des injonctions désordonnées d'IEN), cette dégradation des conditions de scolarisation en maternelle a conduit les enseignants à beaucoup emprunter dans leurs pratiques à l'école élémentaire (productions

écrites, évaluations, travail sur table...). Cette dérive de la « primarisation » dénoncée dans le même rapport a bénéficié surtout aux élèves issus des milieux favorisés et déjà familiarisés aux formes scolaires traditionnelles et a creusé les écarts entre les élèves de différents milieux. Elle interroge aussi bien les conditions d'accueil des enfants que les objectifs assignés à l'école maternelle et les pratiques pédagogiques en vigueur.

La crise d'identité actuelle de l'école maternelle est aussi une crise de la professionnalité des enseignants. Sans formation spécifique, ils se sentent pris en otage entre la recherche de l'épanouissement des enfants et l'exigence professionnelle, institutionnelle et parentale d'une préparation rigoureuse à la « grande

**« LA PRIMARISATION A BÉNÉFICIÉ SURTOUT AUX ÉLÈVES ISSUS DES MILIEUX FAVORISÉS »**



école». Sortir de cette opposition dépassée entre bien-être et apprentissages est plus que jamais une nécessité. Les enseignants cherchent et revendiquent une boussole et des conditions d'enseignement qui leur permettent de tenir les deux bouts de cette corde très sensible et, comme le montrent de nombreuses études internationales, souvent décisive pour l'avenir scolaire des plus fragiles.

### Une école bienveillante et exigeante

Pourtant les connaissances sur le développement de l'enfant de 0 à 6 ans issues de travaux de recherche plaident en faveur

d'une école accueillante et stimulante avec des enseignants en capacité de proposer des situations à la fois ludiques et permettant la systématisation des apprentissages. C'est ce que défend Michel Fayol qui

fait, dans le même temps, l'éloge de la lenteur pour les apprentissages numériques et insiste sur la nécessité de manipuler longtemps les très petites quantités, en petits groupes et sous le regard attentif d'un enseignant qui analyse l'activité de l'enfant, vérifie les progrès et identifie les obstacles. «Toute connaissance est acquise» rappelle Roger Lécuyer en s'intéressant plus particulièrement aux bébés (voir page 67). Très tôt, le jeune enfant part de ses expériences perceptives et motrices et entre dans la catégorisation en cherchant des points communs, des régularités entre différents éléments. Mais le chercheur met aussi en garde: «la surstimulation crée finalement la passivité.» Des enseignements dont l'école maternelle devra tenir compte.

### Des équipes de professionnels

Faute d'avoir pu penser leur évolution, les enseignants de l'école maternelle ont vu leur identité professionnelle fragilisée par la mise en œuvre de pratiques insatisfaisantes. Le travail en petits groupes dont ils reconnaissent les bienfaits mais qu'ils ont été contraints à mettre en œuvre dans de mauvaises conditions les a conduits à modifier leur collaboration avec les autres personnels de l'école que sont en premier lieu les ATSEM. Comme le souligne Françoise Carraud, le couple «institut/ATSEM» reste l'un des piliers de la classe, même si la définition du rôle de chacun en direction des élèves ne va pas nécessairement

**«LE COUPLE 'INSTIT/ATSEM' RESTE L'UN DES PILIERS DE LA CLASSE.»**

de soi. La complémentarité entre ces deux professionnels, pour se conforter, a besoin de s'appuyer sur une professionnalité renforcée de part et d'autre. La

formation initiale et continue des maîtres ne peut plus ignorer la spécificité de l'enseignement en école maternelle et doit s'attacher à la définition et la transmission des gestes professionnels propres à cette école. La collaboration avec d'autres professionnels de la petite enfance, indispensables aux côtés des enseignants, devra être pensée voire inventée et des dispositifs nouveaux élaborés en amont de l'école. L'enjeu est d'importance: permettre à tous les enfants, quel que soit le milieu dont ils sont issus, de vivre de premières expériences scolaires constructives dans un climat de sécurité et d'attention bienveillante de la part d'enseignants et de professionnels formés.

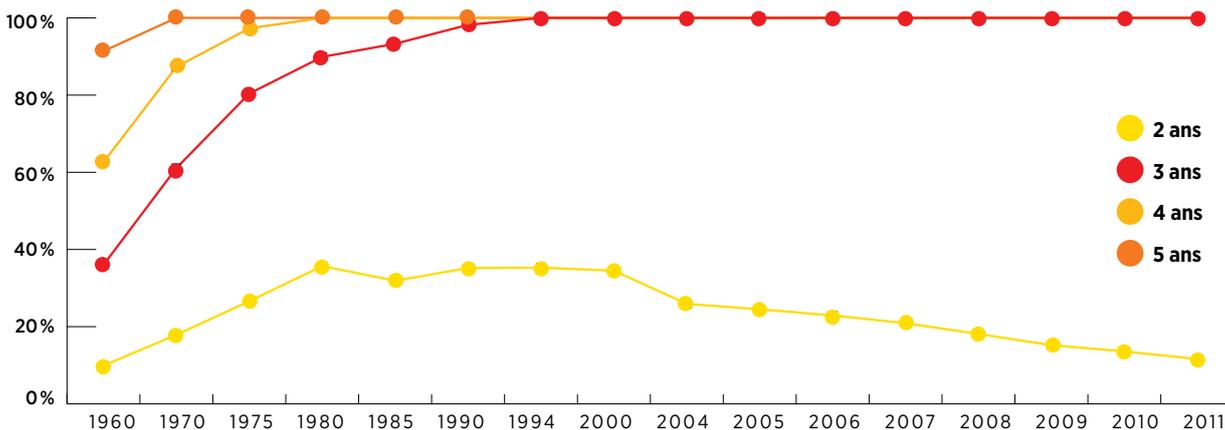
CLAUDE GAUTHERON

## UN RAPPORT PORTEUR DE PERSPECTIVES

Le rapport de l'Inspection Générale sur l'école maternelle, rendu public cette année, dresse un tableau sans concession d'une école ouverte à tous, gratuite, pour un accueil massif des jeunes enfants mais aussi d'une école qui «*primarise*» dès la petite section. En effet, le rapport pointe la trop grande place de la préparation du lire-écrire au détriment des jeux et manipulations à même d'ancrer les apprentissages. Sur la question du langage oral, le rapport suggère d'armer les enseignants pour identifier les points d'alerte en la matière à l'aide d'outils conçus par des spécialistes. En accord avec le développement de l'enfant et dans une pédagogie de l'encouragement, il faut adapter les rythmes en les faisant évoluer des tout-petits aux grands, avec plus de souplesse sur les conditions d'entrée et sur les exigences d'assiduité. Le rapport préconise une plus grande implication des parents pour atténuer les effets des ruptures, avec l'organisation d'un partenariat éducatif formalisé. Et pour les inspecteurs généraux, le levier le plus important pour le changement souhaité est sans doute la remise en route d'une formation initiale et continue de qualité, avec une diffusion des gestes professionnels propres à la maternelle. Dans la logique d'une conception progressive de la pédagogie, est même envisagé un partenariat avec tous les professionnels du secteur de la petite enfance. Concernant les ATSEM, le rapport évoque l'élaboration de chartes, de formations communes avec les enseignants, d'une redéfinition de leur place dans les instances de l'école... Mais au-delà de l'effort de formation, le pilotage devra être développé, à tous les niveaux, permettant au système éducatif de se mobiliser davantage sur la maternelle, tant au niveau des rectorats, que des IEN ou des CPC. Un rapport qui ouvre des perspectives d'évolutions intéressantes, bienvenu à l'aube d'une nouvelle loi d'orientation.

## TAUX DE SCOLARISATION DES ENFANTS DE MATERNELLE DE 1960 À 2011

Une baisse vertigineuse de plus de 20% en 12 ans pour la scolarisation des enfants de moins de 3 ans ! Faire remonter les taux, une nécessité mais à plusieurs conditions: de petits effectifs dans les classes, des locaux et du matériel adaptés, des personnels formés et la collaboration de tous les partenaires de la petite enfance. Des incontournables.



# « Maternelle : passer aux

**Viviane Bouysse, inspectrice générale revient sur pourquoi et comment l'école est devenue ce qu'elle est aujourd'hui. Elle décrypte ce qu'elle pourrait être pour répondre au mieux aux besoins des jeunes enfants qu'elle accueille. Lors de l'université d'automne du SNUipp, elle présente des propositions concernant les pratiques professionnelles des enseignants et revient sur les spécificités du métier de professeur des écoles en maternelle.**

**Vous évoquez une crise d'identité de l'école maternelle. À partir de quels éléments avez-vous dressé un état des lieux ? Comment se caractérise cette crise ? Pouvez-vous en préciser des symptômes ?**

**V.B.** L'état des lieux a été dressé à partir d'une enquête qui a permis des observations dans une centaine d'écoles maternelles et s'est basé sur des entretiens sur place avec des enseignants et des directeurs, à partir aussi d'entretiens au niveau national avec des représentants syndicaux ou associatifs, des universitaires, des élus. Bref, nous avons vu beaucoup d'acteurs, à un titre ou un autre, de l'école et nous avons aussi effectué des observations dans d'autres milieux d'accueil de la petite enfance en France et à l'étranger. Bien sûr, nous avons aussi lu ou relu ce qui a été écrit sur l'école maternelle.

Les symptômes de la crise se marquent dans l'expression d'une forme de malaise, de nombreux enseignants qui sont en quelque sorte « déboussolés » : ils ne trouvent plus le cap, face à des injonctions qui les étonnent voire les offusquent mais ils ne sont pas sûrs de ce qu'ils regardent comme des traditions de l'école maternelle, traditions qu'ils ne



## VIVIANE BOUYSSÉ

Inspectrice générale de l'éducation nationale depuis 2005 ; à des titres divers, « actrice » et observatrice de l'école primaire depuis 1972.

savent pas vraiment justifier. Ils subissent la pression des parents en certains lieux pour que la maternelle soit très « scolaire » ; l'encadrement pédagogique n'est pas une situation plus claire ni très confortable.

**Quels sont les éléments qui permettent de comprendre ce que l'école maternelle est devenue ?**

**V.B.** Il faut prendre en compte un faisceau d'explications pour comprendre ce qui a conduit l'école maternelle à évoluer comme elle l'a fait. Il y a d'abord son histoire dans les quarante dernières années : structurellement, elle est devenue un vrai cursus continu, de trois ou quatre ans alors que jusque dans les années 1970 très rares étaient les enfants qui la fréquentaient aussi longtemps et avec autant d'assiduité qu'aujourd'hui. Mais l'adaptation péda-

gogique pour prendre en compte cet allongement du parcours n'a pas été vraiment pensée. On n'a pas assez réfléchi, notamment, aux évolutions du développement des enfants et à la progressivité de la pédagogie qui doit les accompagner. Dans la même période, la pédagogie propre à la maternelle a perdu son originalité, en réponse à une sorte de slogan : « l'école maternelle est une école ». On s'est mis à y copier des formes d'activités qui ont cours dans l'école élémentaire. Les enseignants ont eu des difficultés à se situer entre préparation de l'écolier et prise en compte des besoins des enfants hic et nunc, la première option

**« IL N'Y A PAS D'OPPOSITION ENTRE BIEN-ÊTRE OU ÉPANOUISSEMENT ET APPRENTISSAGES. »**

étant devenue prédominante. Tout cela a été possible parce que la formation spécifique a aussi beaucoup décliné.

Ensuite, on doit prendre en compte aussi les conséquences de la « logique des compétences ». Quand on définit des programmes par « compétences » (et c'est le cas depuis 1995), c'est l'horizon qui est donné, pas le chemin pour s'en approcher. Les programmes de 2008 ont accentué ce fait : il n'y a pas eu d'explicitation des attendus épistémologiques, didactiques ou autres qui aident à construire un parcours. Ce qui est devenu visible pour le programme de la maternelle, c'est ce qui est attendu en grande section.

Enfin, on observe une accentuation des effets de la logique des compétences depuis que l'on a installé un « pilotage par les résultats ». La centration s'est encore accentuée sur la section de grands et sur les objectifs très particuliers d'acquisition liés à son appartenance au cycle 2 : de fait, les objectifs propres au cycle 1 perdent leur visibilité. On n'a pas vraiment évité les risques de l'effet-évaluation sur l'apprentissage : les formes d'activités de l'évaluation et la nature des exigences sont anticipées dans l'apprentissage, et donc on reporte sur les classes antérieures des éléments qui ne devraient concerner que la grande section.

**« UN ENFANT QUI VA BIEN A ENVIE DE GRANDIR. »**



# pratiques pédagogiques! >>

**Quels sont les besoins des enfants qu'elle accueille? Pouvez-vous les lister et évoquer leur importance?**

**V.B.** On peut rapidement les énoncer sans que la liste soit hiérarchisée car tout est important et les relations entre domaines sont fortes. Il y a d'abord les besoins physiologiques propres au petit enfant et qui évoluent assez vite mais il faut toujours en tenir compte: le besoin de repos, de repli, la propreté, la nourriture, l'eau; c'est l'adulte qui pense pour le petit puis qui l'aide à prendre conscience de ses besoins et conduit chacun à les satisfaire seul. Il y a les besoins moteurs et psychomoteurs: le jeune enfant découvre le monde grâce à la motricité (globale et fine), il doit être mis en situation de prendre des risques à sa mesure bien sûr et en sécurité. Certains psychologues insistent sur le besoin des enfants de «*désordonner le monde*» pour comprendre comment il s'ordonne. Les enfants doivent pouvoir bouger et manipuler beaucoup. Ils ont aussi un grand besoin de jeu, c'est-à-dire d'activités gratuites (sans finalité utilitaire), de rêverie, de création. Ils se projettent dans des rôles, ils inventent, ils font semblant. De plus, ils ont aussi des besoins de découvertes et de connaissances: ils aiment imiter, explorer, observer, répéter, se remémorer, etc. Un enfant qui va bien a envie de grandir et grandir pour lui c'est pouvoir faire plus de choses tout seul, connaître plus qu'avant; Ils ont besoin d'expression langagière, de communication: il leur faut des temps d'échanges voire de confidences.

**« IL FAUT SE REPRÉSENTER L'ÉCOLE MATERNELLE COMME UNE TRANSITION. »**

**Comment y répondre au mieux? Quel rôle devrait jouer l'école idéalement? Quelles propositions peut-on mettre en avant?**

**V.B.** Tous les spécialistes le disent, il n'y a pas d'opposition entre bien-être ou épanouissement et apprentissages. Le bien-être est lié à la satisfaction des besoins divers de l'enfant, donc aussi des besoins d'apprendre, de progresser.

**« TRAVAILLER AVEC DES PETITS GROUPES POUR INTERAGIR »**

Il faut se représenter l'école maternelle comme une transition entre des univers marqués par des manières d'apprendre différentes, celle du tout petit qui prolongent les manières d'apprendre du bébé (par imitation, par essais et erreurs, dans des situations fonctionnelles) et celles de l'écolier de CP (les leçons, les exercices). Il lui faut pour cela une organisation qui permette aux enfants de vivre bien leur petite enfance tout en s'engageant à leur mesure et à leur manière dans les apprentissages. Pour résumer, il y a trois mots clés: faire agir, réussir et comprendre. Les enfants doivent pouvoir agir, c'est-à-dire prendre des initiatives (et non exécuter) et «*faire*» (essayer, recommencer, etc.). Ils doivent être aidés pour parvenir à réussir, c'est-à-dire à aller au bout d'une intention, d'un projet voire de la réponse à une consigne, et de manière satisfaisante. Enfin, il faut qu'ils comprennent ce qui a réussi, comment et pourquoi ils sont réussis, ce qui suppose une prise de distance, une prise de conscience qu'ils ne peuvent effectuer que sous la conduite d'un pédagogue. C'est dans

cette «*capacité réflexive*» que se construit la posture d'élève.

**Quelles sont les conséquences pour les pratiques professionnelles des enseignants?**

**V.B.** En matière de pratiques professionnelles, il faudrait que les enseignants de maternelle parviennent à travailler davantage avec des petits groupes, pour interagir au mieux avec chaque enfant, pour mieux les observer, mieux les guider vers la réussite et la compréhension des activités. Cela suppose que chaque classe soit organisée comme un milieu offrant des occasions d'apprendre et des situations stimulantes. Pour quels objectifs? Les enfants doivent pouvoir prendre des initiatives quand ils ne sont pas dans le groupe piloté par l'enseignant et, pour cela, il faut un aménagement particulier de la classe, des ressources importantes dans la classe (du matériel, des jeux, etc.).

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

# Inné - acquis

## Les extraordinaires capacités des bébés

Depuis son laboratoire, Roger Lécuyer fait des expériences sur les bébés. Mais loin d'être un « *professeur fou* », les méthodes expérimentales qu'il applique permettent de mieux comprendre le développement des nourrissons et d'appréhender le fonctionnement de l'acquisition des connaissances chez les jeunes enfants. Quelle est la part de l'acquis ? La part de l'inné ? Ces connaissances précoces sont-elles surestimées ? Roger Lécuyer nous propose un fabuleux voyage au cœur des extraordinaires capacités des bébés.



### ▶ LE PRINCIPE DE « L'HABITUATION »

**M**ais comment sait-on ce qu'on sait sur les bébés ? Les méthodes expérimentales utilisées par Roger Lécuyer sont basées sur les temps de regard des bébés. Sur le principe de l'habituation suivie d'une phase de tests, les expériences menées sur les nourrissons reposent sur le constat que lorsque leur temps de regard diminue de moitié, ils n'ont plus d'intérêt pour ce qu'on leur présente. Ainsi, une des expériences consiste à montrer successivement une image connue du bébé puis une image qu'il ne

connait pas et de nouveau une image connue. Le regard de bébé s'attarde plus longtemps sur la figure inconnue, ce qui tend à prouver qu'il différencie et aime ce qui est nouveau. Basée sur la vue, cette méthode expérimentale permet aussi de déduire que, dès trois mois, les bébés ont acquis des connaissances. Roger Lécuyer a nommé une de ces connaissances « Qui se ressemble s'assemble ». Face à des photos de visages humains, les bébés catégorisent les images en figures masculines et figures féminines. Leur développement cognitif permet donc aux bébés de cher-

cher et d'isoler des similitudes. Une autre expérience montre qu'à l'encontre des théories de Piaget, la permanence de l'objet est acquise très rapidement. Ainsi, le bébé s'attend à découvrir derrière un écran un objet qui lui a été présenté avant d'être caché derrière cet écran... En revanche, pas de soustraction ni d'addition chez le bébé. Il faudra attendre les premières scolarisations pour appréhender ces compétences numériques. Mais ce n'est déjà plus une histoire de bébés...



# « Toute connaissance est acquise »

## **Vous dites que les nourrissons élaborent très tôt des connaissances...**

**R. L.** Il faut distinguer deux types de connaissances. Il y a les connaissances factuelles comme reconnaître la voix de la mère dès la naissance et les connaissances des règles simples du fonctionnement de l'environnement (la permanence de l'objet par exemple). Les connaissances factuelles s'acquièrent dès la vie fœtale (goûts, sons...). Si la maman mange des aliments au goût d'anis par exemple, le bébé aura un rapport positif aux aliments anisés. Concernant les règles de la physique élémentaire, 3 théories s'opposent. La plus classique, celle de Piaget, selon laquelle tout s'acquiert par le biais de l'activité sensori-motrice. La théorie nativiste estime qu'un noyau de connaissances existe dès la naissance. Le 3<sup>e</sup> point de vue estime que ces connaissances sont acquises très vite – avant les trois premiers mois – de manière perceptive, en repérant par exemple que si leur mère est à moitié cachée par un meuble elle n'en reste pas moins entière...

## **Comment les bébés font-ils pour découvrir le monde environnant ?**

**R. L.** Tout dépend de l'âge. Avant cinq mois, les bébés ne peuvent pas avoir d'action volontaire vers le monde comme attraper un objet. Toutefois, un bébé qui semble passif dans son transat perçoit des choses. Or, la perception est quelque chose de très actif. Une de nos expériences consiste à montrer à des bébés de 3 mois une succession de figures géométriques à trois éléments qu'on leur laisse regarder. Au bout d'un certain temps on leur présente en alternance une figure à 4 éléments et une à 3 éléments qu'ils n'ont jamais vue.



## **ROGER LECUYER**

**Roger Lecuyer est professeur émérite de psychologie du développement à l'Université Paris-Descartes. Ses travaux mettent en évidence les connaissances élaborées par les bébés qui, dès trois mois, comprennent un certain nombre de « lois » simples régissant le fonctionnement de leur environnement physique et social. Son ouvrage intitulé « Le développement du nourrisson » (Dunod, Paris, 2004), synthétise l'ensemble des connaissances actuelles sur le développement du nourrisson.**

Les bébés regardent plus longtemps la première car ils ont remarqué une régularité dans les précédentes. Ces tentatives montrent que le bébé n'est pas passif face aux stimulations que lui offre l'environnement.

## **Ces connaissances relèvent-elles de l'inné ou de l'acquis ?**

**R. L.** Mon point de vue est qu'il y a des connaissances factuelles dès la naissance mais que la connaissance de règles n'apparaît que vers 2-3 mois. Si on entend par inné ce qui est présent à la naissance, un savoir peut être à la fois inné et acquis puisqu'on commence à apprendre avant la naissance. Mais il n'y pas de connaissance innée (au sens de non apprise) : toute connaissance

est acquise. Il y a cependant des capacités déjà présentes à la naissance comme les capacités perceptives ou les capacités motrices qui sont plus élevées in utero en raison de la faible musculature des nouveau-nés qui évoluent plus aisément en milieu aqueux.

## **Comment créer un terreau favorable à l'apprentissage précoce ?**

**R. L.** Le meilleur moyen de donner à un bébé ce dont il a besoin c'est de faire ce que l'on a envie de faire. Nombre de nos expériences consistent à rechercher les caractéristiques des stimuli qui provoquent l'intérêt des bébés. Il y en a essentiellement quatre. Le mouvement est une des premières choses qui va

## **« IL N'Y PAS DE CONNAISSANCE INNÉE (AU SENS DE NON APPRISE) : TOUTE CONNAISSANCE EST ACQUISE »**

interpeller le nourrisson. Tout ce qui est structuré intéresse aussi le bébé. Par exemple, il ne s'intéressera pas à un mur blanc tandis qu'un visage humain, avec sa régularité, va attirer son attention. Les bébés sont aussi attentifs à ce qui est nouveau. Pas ce qui est « trop » nouveau et qu'ils ne sont pas en capacité d'analyser mais du nouveau dans la régularité, comme des grimaces sur un visage connu, ou un adulte qui change de vêtements. Enfin, les nourrissons s'intéressent à ce qui est étrange. Le petit jeu de l'objet qui apparaît puis disparaît les passionne. En conséquence, sa meilleure source de stimulation est la présence de l'humain.

## **N'y a-t-il pas un risque à sur-stimuler un nourrisson ?**

**R. L.** Le risque est énorme. Dans nos recherches, nous travaillons beaucoup sur les temps de regard des bébés. Au-delà de ce temps d'attention le bébé n'est plus en capacité d'analyser ce qu'il perçoit. Prenons l'exemple des programmes de télévisions dits « pour bébés ». Avant 4-5 mois, et même s'ils peuvent appréhender la 3D, les bébés ne comprennent pas ces images, leur interposition, la perspective, la texture, etc. Les images sont diffusées trop rapidement et sont trop « simples » pour les bébés qui manquent d'indices pour les analyser. Le bébé ne voit que des mouvements de couleur désordonnés. La sur-stimulation crée finalement de la passivité.

PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ

# Jeunes enfants

## Prendre soin

Le binôme formé par l'enseignant et l'ATSEM est au cœur du fonctionnement des classes maternelles. Les chartes des ATSEM tentent de préciser les rôles, mais les relations entre les différents professionnels sont encore à clarifier. Françoise Carraud nous propose une plongée dans la maternelle où elle met à jour le travail précis de chacun et contribue ainsi à « *cette reconnaissance professionnelle essentielle à la qualité même du travail et de l'école maternelle.* »



### ► CHARTE OU RÈGLEMENT ?

**L**es municipalités sont de plus en plus nombreuses à élaborer des chartes des ATSEM.

Face à l'évolution de ce métier et à sa professionnalisation, le décret de 1992 suffit en effet rarement à préciser les missions des ATSEM soumis à cette double tutelle des communes et du personnel enseignant. « Les agents spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la pré-

paration et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. Ils participent à la communauté éducative. » Si la fonction traditionnelle et historique liée à l'entretien et à l'hygiène ne semble pas poser de problèmes, la place éducative des ATSEM reste très floue. Les chartes illustrent, précisent et tranchent mais pas forcément dans le même sens. Ici, on lira que « l'ATSEM peut participer aux activités [dans ses aspects matériels] mais ne peut en aucun cas surveiller seul les enfants (y compris pendant

les activités et ateliers) ». Là, on verra que « l'enseignant peut proposer à l'ATSEM d'encadrer ou d'animer un des ateliers. L'ATSEM apporte sa compétence auprès des enfants. » Des différences qui semblent s'expliquer par les objectifs et le mode d'élaboration de ces chartes : un complément de réglementation ou bien le fruit de collectifs de travail visant à éclaircir les complémentarités de chacun des métiers en présence.

À lire : Thierry Vasse « ATSEM-enseignants : Travailler ensemble » CRDP Pays de la Loire, 2008



# « La place des ATSEM dans les collectifs de travail »

## Comment en êtes-vous venue à vous intéresser au travail des ATSEM ?

**F.C.** Dans le cadre d'une recherche sur le travail des enseignants, je conduis depuis plusieurs années des observations de type ethnographique dans différentes écoles. J'ai demandé à des institutrices de maternelle de tenir un agenda dans lequel elles doivent noter face aux événements de la journée de classe leur sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction. Je me suis aperçue que les relations avec les ATSEM étaient un des points qui avait le plus d'impact sur le ressenti des enseignantes. J'ai donc voulu observer le travail des ATSEM et j'ai conduit des entretiens avec elles.

## Que disent les unes et les autres ?

**F.C.** Cela se passe généralement bien. « Une classe qui roule bien, une ATSEM en or, que demander de plus ? » Mais l'équilibre est fragile et les tensions apparaissent rapidement. C'est souvent dans le manque que s'exprime l'attachement des institutrices à leur ATSEM. Elles vivent très mal leurs absences qui augmentent la fatigue, le stress et désorganisent la classe. Elles sont parfois insatisfaites de leur travail. « Elle intervient toujours dans mon regroupement », « elle ne fait pas ce que je lui demande. » Les conflits peuvent éclater à propos de l'heure de réveil des enfants, sur la façon de conduire l'habillement ou la gestion du passage aux toilettes. De leur côté les ATSEM ne se sentent pas toujours reconnues dans leur travail. « On a toujours le plus mauvais atelier à faire, le plus salissant, on ne peut pas avoir de contact direct avec les parents. » Elles souffrent de se sentir infériorisées. « Je suis une exécutante mais pas la boniche ! » Chacun des deux corps a l'im-



## FRANÇOISE CARRAUD

Françoise Carraud est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ISPEF (Institut des sciences et des pratiques en éducation et formation) de l'Université Lyon 2. Elle est également responsable d'un Master « Métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture », et directrice de l'axe *Professionalités du laboratoire Éducation cultures politiques*. Elle a enseigné elle-même en maternelle et en ZEP. Elle participe au suivi scientifique de la plateforme *néopass@action de l'Ifé-ENS*.

pression que l'autre ne travaille pas suffisamment.

## Comment l'expliquer ?

**F.C.** ATSEM est devenu un vrai métier avec ses exigences et ses normes. Les ATSEM sont maintenant des fonctionnaires titulaires d'un CAP petite enfance et lauréates d'un concours difficile. Un métier qui a évolué, plus motivant parce que plus en contact avec les enfants mais aussi plus exigeant car multitâche. Cette profession doit donc affirmer sa spécificité face aux autres professionnels que sont les enseignants. La deuxième source de conflit possible c'est la hiérarchie protéiforme à laquelle sont soumises les ATSEM et qui les amène à lutter pour leur autonomie. S'il n'y a pas de rapport hiérarchie

direct entre les ATSEM et les enseignantes, leur travail en dépend au quotidien. Les ATSEM ne souhaitent pas particulièrement avoir de temps collectif de concertation avec les instits et les temps d'échange sont réduits. C'est donc en situation que se font les ajustements de travail. L'autonomie des ATSEM est contrôlée par les enseignantes sur le temps scolaire alors qu'elles ont la charge des enfants pendant le temps de garderie et de cantine. Enfin j'ai pu noter que des principes hétérogènes orientaient le travail des ATSEM et des enseignantes. Il y avait auparavant une distinction entre le travail de soin et le travail éducatif qui était fondatrice de la différence entre les métiers. Mais les lignes de partages sont mainte-

## « ATSEM EST DEvenu UN VRAI MÉTIER »

nant plus floues. ATSEM comme instits réalisent souvent les mêmes tâches et les mêmes gestes mais elles ne leur donnent pas la même signification et n'établissent pas la même distance avec les enfants. Les enseignantes favorisent l'autonomisation et cherche la réflexivité alors que les ATSEM sont davantage dans la proximité affective et le guidage. Pour l'enseignant un travail scolaire réussi passe par un apprentissage autonome, pour les ATSEM, l'enfant apprend quand on l'aide même s'il ne fait pas son travail seul.

## Peut-on sortir de cette lutte entre les métiers ?

**F.C.** Je pense que les enseignantes sont dans une stratégie de distinction au sens de Bourdieu. Comme les ATSEM ont intégré certaines des normes du travail enseignant, les institutrices inventent d'autres, encore plus intellectuelles, notamment sur la production et l'évaluation. Cette reconnaissance du travail enseignant qui ne passe que par l'apprentissage me semble expliquer en partie la primarisation de l'école maternelle. Une des façons d'en sortir serait de réhabiliter et reconnaître le « travail de soin », le « care » dont parlent les sociologues féministes américaines. Tous ces temps où l'on s'occupe du corps des enfants, des objets, des lieux, toutes ces activités qui renvoient à la vulnérabilité des êtres et des choses et qui doivent être prises en compte comme un véritable travail. On s'apercevrait que les enseignantes comme les ATSEM assument, de manière différente, une part de ce travail.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE

# Maths

## Acquisition du nombre

L'acquisition du nombre par le jeune enfant fait apparaître un paradoxe : d'une part les enfants semblent disposer de capacités précoces d'estimation approximative des quantités, d'autre part l'évolution de leurs performances en calcul se révèle très lente, bien en deçà de ce que leurs productions langagières conduisent à attendre. Michel Fayol décrit l'évolution des performances et propose des modalités d'intervention en direction des élèves entre 3 et 6 ans.



### ▶ LENTEMENT MAIS SÛREMENT

«**J**e suis contente d'entendre dire qu'il faut aller très lentement en numération, certains enfants ont vraiment besoin de consacrer beaucoup de temps aux premiers apprentissages. Ils avancent dans les classes et chaque maître part du principe que ce qui a été vu précédemment est acquis. Si on va trop vite, on perd les plus lents en route et on ne peut plus les rattraper. Je suis en école rurale et je suis en contact avec mes anciens élèves jusqu'à ce qu'ils partent au collège. Je suis

toujours désolée de constater que l'école n'arrive pas à combler les inégalités que l'on observe à l'entrée des enfants à l'école.» Mariange Bard est une habituée des Universités d'automne. Depuis 17 ans qu'elle enseigne en maternelle son questionnement est resté vif et c'est avec intérêt qu'elle suit la communication de Michel Fayol sur l'acquisition du nombre chez les jeunes enfants. Il insiste sur la nécessaire dimension ludique des apprentissages à l'école maternelle et sur les situations problématiques présentes dans la vie de la classe. «Je crois qu'on peut trouver des tas

de situations de jeu et de classe qui permettent aux enfants de se poser des questions arithmétiques avec des jeux et du matériel basiques. La motricité en particulier offre de nombreuses occasions. En classe, je fais aussi toujours attention à utiliser et à faire utiliser des mots justes, même avec les plus jeunes, et qui vont être utiles aux apprentissages : il en manque, il y en a plus... Les élèves s'imprègnent du vocabulaire et donnent du sens aux mots, mathématiques ou autres.»



# « Précaution, lenteur et sensibilité »

**Quand les enfants arrivent à l'école, ils ne sont pas vierges de toute compétence arithmétique.**

**M. F.** Quand les enfants arrivent à l'école, c'est à dire vers l'âge de deux ou trois ans, le bagage se situe à deux niveaux différents. D'abord à un niveau non verbal qui se traduit par deux capacités différentes : l'une qui leur permet de différencier perceptivement de toutes petites collections (2 de 3 par exemple), et l'autre plus générale qui leur permet de différencier des collections d'objets de toutes sortes à condition que le rapport entre les deux soit suffisamment grand, de 1 à 2 (entre 8 et 16 ou 16 et 32), mais pas de 2 à 3 (entre 8 et 12 ou 18 et 24). La différenciation des quantités reste approximative. Ce premier système non verbal, nous le partageons avec les animaux. Il est en place très tôt, même chez les bébés. Et puis il y a un deuxième système à base symbolique et qui est très précis. Il repose sur le fait qu'on a des suites de symboles qui avancent par un (un et puis deux et puis trois...). Alors que le premier est très dépendant de contraintes biologiques, ce second système est culturel et varie d'une culture à une autre, d'une langue à une autre et bien évidemment d'un milieu social à un autre. Le second système, affecté par les différences sociales, est celui sur lequel l'école peut avoir prise.

**À l'école maternelle, quels sont les apprentissages qui sont possibles et souhaitables ?**

**M. F.** L'évolution de la représentation et de l'utilisation des symboles pour marquer la quantité, la cardinalité est extrêmement lente et même à un point inattendu. Un enfant apprend des centaines de mots chaque année, on aurait pu s'attendre à ce que



## MICHEL FAYOL

Michel Fayol est professeur émérite à l'Université de Clermont Blaise-Pascal & CNRS (Laboratoire de psychologie sociale et cognitive). Il fut auparavant instituteur, maître assistant à l'USTL de Montpellier puis professeur des Universités à Dijon, puis Clermont. Il enseigne la psychologie cognitive du développement et de l'apprentissage et a dirigé de nombreuses recherches relatives aux apprentissages : lecture, orthographe, arithmétique... Il est notamment l'auteur de *L'acquisition du nombre aux Presses Universitaires de France, Paris, 2012.*

ces mots très simples liés aux quantités soient appris rapidement. Or ce que montrent toutes les études, c'est que les enfants mettent très longtemps pour faire la différence entre les quantités auxquelles renvoient 1 et 2, 2 et 3 ou 4 et 5. Cela suggère qu'il y a, de façon sous-jacente, des obstacles importants. Si l'école maternelle doit faire quelque chose, elle doit le faire avec précaution, avec lenteur et avec une grande sensibilité au développement des enfants. Le plus important est la variété des activités sur les très petites quantités, le temps important qu'on doit passer à reprendre ces petites quantités pour les intégrer dans des activités diverses et ainsi asseoir ces apprentissages de base avant

de se lancer dans des apprentissages plus formels qui n'ont leur place à l'école qu'à partir du CP.

**Les apprentissages doivent-ils être systématisés ?**

**M. F.** Je suis convaincu que la systématisation des apprentissages est importante mais aux yeux des élèves ce caractère pourrait ne pas apparaître. L'important est qu'ils aient des activités ludiques qui les amènent à rencontrer des situations nouvelles posant des problèmes arithmétiques qu'ils sont appelés à résoudre. Mais que ces activités puissent prendre un tour presque formel me paraît problématique. Il faut que nous soyons capables de mettre au point des activités qui aient pour

**« LA MATERNELLE EST LA PÉRIODE DE LA MANIPULATION ET DE LA SIMULATION. »**

les enfants un caractère ludique, intéressant, et en même temps qui permettent aux enseignants de viser la systématisation. Les enfants ne doivent pas sentir le caractère systématique alors que les enseignants doivent être très clairs sur la nécessité de cette dimension. La formation initiale mais aussi continue devrait permettre aux enseignants de se réunir pour construire des outils avec les chercheurs. Il y a nécessité d'une interaction entre recherche et formation.

**Quelle est la place de la manipulation à l'école maternelle ?**

**M. F.** La manipulation qui est possible à l'école maternelle avec de nombreuses situations va favoriser la construction du nombre et la mémorisation de certains résultats. Ces manipulations doivent être systématiques et régulières mais doivent rester dans un cadre ludique. Une autre activité très importante est celle de la simulation : l'enfant joue mais de façon proche du théâtre, il met en scène plus qu'il ne joue et par là même il cherche à modéliser, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans la manipulation. La simulation relève d'un processus plus élaboré et s'apparente au « faire semblant ». Cela correspond bien à la période de scolarisation à l'école maternelle et ce sont des activités auxquelles les enfants peuvent se livrer dès 2 ans, 2 ans et demi. La maternelle est la période de la manipulation et de la simulation et on peut aller jusqu'à des jeux plus sophistiqués du type « on joue à la marchande ».

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAUDE GAUTHERON



# Construire L'école de la diversité

Les murs de l'école ne sont pas étanches. Les enseignants y reçoivent en même temps que leurs élèves toutes les secousses d'une société éclatée : inégalités, violences, repli sur soi... De nouvelles données qui poussent l'école à évoluer et même parfois à repenser son rôle et son fonctionnement.

**P**orteuse des espoirs des élèves, de leurs parents, des enseignants, investie des multiples missions que lui attribue la nation, l'école, même transformée, même refondée, ne peut pas tout. Car les élèves qu'elle accueille sont avant tout des enfants façonnés par leur histoire, leur origine, leur culture, influencés par leurs conditions de vie, leur lieu de résidence. En tout premier lieu, l'école est percutée de plein fouet par le fléau des inégalités sociales, peinant à prendre en charge ces enfants empêchés d'apprendre qui confrontent les enseignants à leur impuissance. C'est le cas des jeunes «incassables» dont le sociologue Jean Yves Barreyre a reconstitué le

parcours chaotique toujours marqué par des traumatismes graves dont ils n'arrivent pas à se relever. Ce sont aussi ces enfants décrits par le magistrat Edouard Durand ébranlés par des violences conjugales qui interdisent au «huis-clos familial» de jouer son rôle protecteur.

Andrea Young l'énonce clairement : « Il n'est pas possible de penser qu'il faut laisser à la porte de l'école une part de son identité, de sa langue, sa culture, sa famille... » Pas si simple car certains écueils sont à éviter. Il en va ainsi de l'inégalité de genre souvent impensée et relayée de façon inconsciente par des enseignants qui devraient selon Cendrine Marro «pré-

## ▶ ÉCRANS, RÉSEAUX SOCIAUX : DE NOUVELLES ADDICTIONS ?

Ordinateurs, smartphones, écrans plats... Depuis une dizaine d'années, les objets technologiques dédiés à l'image, au jeu vidéo, aux réseaux sociaux ont envahi le quotidien de la plupart des familles et transforment les comportements, les loisirs, les relations sociales. Nés avec cette révolution, les enfants sont des utilisateurs experts et réguliers de ces nouveaux outils qui déterminent de nouvelles manières de communiquer, de se divertir et d'apprendre. On est encore à l'aube d'une réflexion aboutie sur le sujet dont s'emparent progressivement philosophes, scientifiques, chercheurs en éducation. Si Michel Serres parle d'«une rupture anthropologique dans l'histoire de la personne humaine», d'autres auteurs comme Serge Tisseron ou Bernard Stiegler invitent parents et éducateurs à prendre leurs responsabilités en accompagnant leurs enfants et en proscrivant «les écrans avant trois ans». Un défi de taille pour l'école qui ne peut passer à côté de cette mutation en profondeur.



## ▶ ENFANTS D'IMMIGRÉS : À L'ENCONTRE DES IDÉES REÇUES

On se souvient de la polémique créée par Claude Guéant l'an dernier : les enfants d'immigrés en échec scolaire massif plomberaient les statistiques de l'école française. Mais les faits sont têtus, selon des travaux récents (Aline Kieffer, Yannick Brinbaum 2009), à catégorie sociale comparable ce sont les enfants d'immigrés qui réussissent le mieux : ils sont 46% à décrocher le bac pour les fils d'ouvriers ou employés contre 40% chez les Français d'origine. Des résultats confirmés par une récente étude de la DARES\* de septembre 2012 qui montre que l'origine sociale et le diplôme déterminent davantage la mobilité professionnelle que l'origine géographique et que les enfants d'immigrés sont aussi plus nombreux à faire mieux que le statut social de leurs parents. N'en déplaise à Claude Guéant, le problème à traiter se situe ailleurs : dans les processus d'exclusion qui frappent certaines populations qui doivent lutter contre des inégalités de traitement liées à leur origine et à leur lieu de résidence. Un déterminisme social qu'il appartient à l'école de combattre.

\*Direction de l'animation, de la recherche, des études et des statistiques



ter leur attention à chacun et à chacune dans son individualité» au lieu de valider «des différences socialement construites». Même démarche pour la psychiatre Marie-Rose Moro qui invite à dépasser les représentations stéréotypées et à considérer la présence des enfants issus de l'immigration dans une classe comme «une chance pour eux et aussi pour les autres enfants qui vont bénéficier d'un certain nombre de caractéristiques, le plurilinguisme, le fait qu'ils connaissent plusieurs mondes, cultures, histoires et religions qui sont essentielles et sont des éléments importants dans notre monde contemporain»

### Faire tomber les murs

Si toute seule elle ne peut faire de miracles, l'école ne manque pas d'outils pour prendre la place qui lui revient dans la lutte contre les inégalités. Michel Miaille, président de la Ligue de l'enseignement de l'Hérault réhabilite une laïcité qui permette «d'établir un rapport pacifique avec celui qui est différent». Diversité, différences ne doivent pas être subies mais considérées comme une richesse et même

comme «un sujet d'études» pour Marie-Rose Moro. Enfin l'école doit évoluer et s'adapter à un environnement qui n'est plus le même. Catherine Berthillier, journaliste et grand reporter appelle de ses vœux une «vraie formation aux images télévisuelles» souvent consommée de façon grandissante par «les gens les plus démunis et les moins cultivés». Jean-Yves Barreyre va encore plus loin, pour lui «les situations complexes» de plus en plus nombreuses qui percutent l'école sont l'occasion de changer de paradigme. «Ce ne sont plus les personnes qui doivent s'adapter à des institutions inamovibles mais l'inverse». Faire tomber les murs de l'école pour répondre aux besoins des élèves tous différents qu'elle accueille en associant les professionnels pour travailler en synergie au service de celui qui mérite toutes les attentions parce qu'il représente l'avenir : l'enfant. PHILIPPE MIQUEL

## ▶ VIOLENCE À L'ÉCOLE ET INÉGALITÉS

Régulièrement, les medias se font l'écho d'actes de violence en milieu scolaire. Pourtant dans une récente enquête\* menée auprès de 12000 enseignants des écoles, Éric Debarbieux a montré que la violence à l'école primaire restait exceptionnelle. Peu de violence d'intrusion (0,8%) et des actes de violence relevant principalement d'agressions verbales émanant des parents d'élèves (20%). Mais le sociologue soulignait aussi dans son rapport le risque de victimation multiplié dans les zones sociales sensibles et la grande difficulté des enseignants à faire face aux problèmes posés très tôt par les élèves atteints de trouble du comportement. L'inégalité sociale est donc une donnée essentielle à prendre en compte quand on évoque les problèmes de violence. C'est vrai aussi en matière de violences conjugales comme vient de le montrer une enquête publiée le 23 octobre dans La Croix : les femmes les plus pauvres s'y déclarent quatre fois plus victimes que les plus aisées. Lutter contre la violence, c'est donc aussi lutter contre l'injustice sociale.

# « La crise a des répercussions sur la vie de nos élèves »

**Bernard Lahire estime qu'une partie de l'inégalité scolaire échappe à l'école. Par rapport à cela, les enseignants sont-ils démunis ?**

**J.F.** Nous vivons depuis plusieurs années maintenant dans un contexte de crise économique, sociale, politique. Sans que de réelles améliorations soient visibles. Et il est vrai que les politiques d'austérité ne sont pas de nature à inverser les choses. Fermetures de sites industriels, plans sociaux qui se multiplient, chiffres du chômage qui ne cessent d'augmenter...

La société actuelle est donc fortement impactée par cette crise. Avec des inégalités qui se creusent entre les plus riches et les plus pauvres.

Ce qui se passe dans la société n'est pas du ressort exclusif du monde des adultes et a des répercussions sur la vie des enfants, de nos élèves. Parce que l'école n'est pas isolée du reste du monde. Le constat est fait depuis de longues années, malheureusement, que notre système scolaire a tendance à renforcer les inégalités de la société.

Les enseignants pourraient être démunis si la situation était nouvelle, se découvrirait aujourd'hui. Or, comme je l'ai dit précédemment, cette situation non seulement n'est pas récente mais de plus, a tendance à s'accroître. Les enseignants ont des réponses, des solutions à travers leurs pratiques, grâce à leurs connaissances, leur professionnalité. Mais ces solutions ne peuvent être efficaces qu'à certaines conditions. On ne peut pas les laisser seuls, confrontés à la situation. Il y a la nécessité d'un constat partagé sur ces questions. Constat partagé avec les politiques, avec l'institution, avec les différents partenaires



## JUDITH FOUILLARD

Judith Fouillard est enseignante dans le Doubs, secrétaire générale adjointe du SNUipp-FSU.

de l'école. Et Bernard Lahire pointe les axes essentiels pour nous : faire baisser des effectifs, mettre un terme aux formes de management et de concurrence entre élèves qui se sont développées ces derniers temps par exemple.

Nous ne pouvons en rester aux discours et aux bonnes intentions. La question de l'égalité, ou plutôt des inégalités, entre les territoires et de fait entre les élèves, doit être au cœur des choix politiques à venir. Cela passe par les pistes citées plus tôt mais également par une réelle politique en faveur de l'éducation prioritaire, par la réhabilitation des RASED et de leurs missions ou un réel effort pour le « Plus de maîtres que de classes ». Ce sont des revendications que nous portons depuis de nombreuses années. Elles sont à reprendre, à développer, à construire, à appliquer.

## La laïcité est-elle menacée ?

**J.F.** La laïcité constitue toujours un enjeu social parce que c'est un principe fondamental du vivre ensemble dans un contexte où la diversité au sein de la société actuelle ne devrait pas apparaître comme une menace mais plutôt comme une richesse. Ces dernières années ont ouvert la porte à des manquements graves, où le principe de laïcité a été instrumentalisé pour stigmatiser une partie de la population. Et on sait où ces stigmatisations peuvent conduire en période de crise économique et sociale. Tout en y faisant respecter les règles, l'école, parce qu'elle est ouverte à tous, parce que c'est un espace de formation, de développement de l'esprit critique doit être un espace où ce principe de laïcité peut être abordé dans toute sa complexité. En se donnant les moyens de faire découvrir ce qui

**« LE CONSTAT EST FAIT DEPUIS DE LONGUES ANNÉES, QUE NOTRE SYSTÈME SCOLAIRE A TENDANCE À RENFORCER LES INÉGALITÉS DE LA SOCIÉTÉ. »**

fait les différences des uns et des autres mais également tout ce qui rassemble, en affirmant la nécessité de règles et de principes qui permettent le vivre ensemble.

**Les violences dans la société ont des répercussions négatives sur les apprentissages...**

**J. F.** Les violences, qu'elles viennent de la société ou qu'elles soient issues du cercle familial ont évidemment des répercussions sur nos élèves. Elles s'inventent dans la classe, à l'école qui n'est pas un vase clos, un espace sanctuarisé. Et il est difficilement possible pour les mêmes de se dégager de ces problématiques pour se consacrer uniquement aux apprentissages. L'enseignant est au premier plan et il va repérer assez rapidement si il y a problème. Au-delà, et cela rejoint ce que j'ai développé un peu plus haut, l'enseignant ne peut pas tout, tout seul. Il aura besoin de partager une situation difficile, de construire des solutions en relation avec d'autres professionnels, d'autres partenaires. Ces échanges se développent de plus en plus pour répondre aux besoins. Et pour cela, pour le bien-être des élèves, cela nécessite du temps. Du temps qui ne peut plus être nié et qui doit être reconnu.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

# Protection de l'enfance

## Ces enfants « incasables »

Réfractaires aux apprentissages, atteints de troubles du comportement, basculant très tôt dans des conduites à risque, certains enfants, au gré d'un parcours chaotique paraissent prédestinés à la précarité et à l'exclusion. Ils mettent en échec les différentes institutions, souvent incapables de les aider. Une « *situation complexe* » qui pour Jean-Yves Barreyre doit être l'occasion d'apprendre à travailler ensemble comme le fait déjà l'équipe de l'AJASUD Landes à Saint-Vincent-de-Tyrosse qui accueille des jeunes en rupture de scolarité.



## ► COMBATTRE LES DÉMONS

« **M**arre d'être vivant. Fait un pacte avec un démon. J'ai tué le démon. Je suis devenu démon à la place. » Le texte du slam affiché sur un mur ne laisse aucun doute sur la noirceur des pensées de son auteur qui n'a pourtant que 16 ans. Locaux refaits à neuf, salles de classe, d'informatique, d'arts plastiques cuisine équipée, atelier... les 15 jeunes de 13 à 18 ans accueillis par AJASUD 40 font l'objet de toute l'attention du Conseil Général des Landes dont dépend la structure. Placés

en foyer, en famille d'accueil, en rupture d'école, les jeunes sont là pour reprendre contact avec la scolarité et progresser sur la voie d'une insertion sociale et professionnelle. Depuis 2009, l'académie a détaché un emploi d'enseignant. Brigitte Sinzot, maîtresse E en poste depuis deux ans a dû apprendre à composer avec des jeunes qui ont oublié qu'ils étaient élèves, à travailler avec les éducateurs, les travailleurs sociaux, sous l'autorité d'un chef de service. « J'essaie surtout de renforcer l'estime de soi qui est chez eux catastrophique » précise Brigitte. « Régulièrement nous nous rendons à l'EHPAD pour des

jeux, des ateliers avec les personnes âgées. Les jeunes apprécient ces moments où ils peuvent donner une autre image d'eux-mêmes » Elle propose également des activités sportives, artistiques, culturelles. Côté scolaire, le niveau oscille entre fin CE1 et 5<sup>e</sup>. Brigitte pratique une évaluation à l'arrivée de chaque jeune et met en place un programme personnalisé. Pour les plus avancés, elle négocie avec les établissements du secteur une rescolarisation partielle. Un travail qui permet à un quart des jeunes accueillis de trouver un métier ou une formation et peut-être d'éviter de devenir démons...



# « Une image d'eux-mêmes dégradée »

## Qui sont les «incasables» ?

**J. Y. B.** Ce sont des jeunes qui mettent en difficulté de façon récurrente les institutions et les professionnels censés les prendre en charge. Au début des années 2000, l'Observatoire national de l'enfance en danger a lancé un appel à projet de recherche sur les jeunes à difficultés multiples et le CEDIAS a été l'une des trois équipes retenues.

## Quelle est la nature de l'étude que vous avez menée ?

**J. Y. B.** Le premier objectif était de réaliser un travail exhaustif auprès de tous ceux qui interviennent auprès de l'enfance en danger : Aide sociale à l'enfance, protection judiciaire de la jeunesse, professionnels du secteur médico-social, enseignants. Il a fallu avec eux définir de façon précise le profil de ces jeunes en situation d'« incasabilité » en excluant tout ce qui pouvait être discutable. Nous avons circonscrit notre champ d'investigation à deux départements d'une population pratiquement équivalente (1 million 300 000 habitants) le Val de Marne et le Val d'Oise.

## Qu'y avez vous constaté ?

**J. Y. B.** Nous avons relevé un nombre comparable de situations, entre 42 et 45 par département. Cela peut sembler très peu mais quand on prend en compte l'argent public mobilisé et surtout la préoccupation que cela représente pour les personnes concernées, c'est considérable. Une population de professionnels assiste aux souffrances d'un enfant pour les-

**« PLUS DE 80% DES ENFANTS CIBLÉS AVAIENT SUBI UN TRAUMATISME GRAVE »**



## JEAN-YVES BARREYRE

Jean-Yves Barreyre est sociologue, directeur du CEDIAS (Centre d'études, de documentation, d'information et d'action sociales) et responsable du pôle « Études, Recherches et Observation » de l'association nationale des centres régionaux d'études et d'animation sur le handicap et l'insertion. Il est l'auteur de *Évaluer les besoins des personnes en action sociale* (avec C. Peintre), 2006, Dunod et de *Éloge de l'insuffisance. Les configurations sociales de vulnérabilité* (à paraître).

quels ils sont inefficaces et développe un sentiment de culpabilité et d'échec.

## Comment expliquer cet échec ?

**J. Y. B.** Nous avons travaillé sur l'hypothèse que les professionnels ne connaissent pas le parcours des enfants. Leur formation et leur discipline leur laissent supposer que les quelques informations dont ils disposent suffisent pour donner du sens à leur action. Nous sommes allés chercher tous les éléments du parcours de vie de chaque enfant en explorant les données venant des professionnels, des parents, des jeunes eux-mêmes pour construire une grille biographique. Le principal enseignement de ce travail, c'est le constat que plus de 80% des enfants ciblés avaient subi un trauma-

matisme grave (arrachement, mort, rejet, violences physiques importantes) et que celui-ci n'était pas connu des professionnels qui accueilleraient l'enfant au moment de l'enquête. Leur implication et leurs compétences ne sont pas en cause mais la plupart du temps, par méconnaissance, ils ne s'attaquent pas aux véritables causes des difficultés de l'enfant.

## Quelle serait la réponse adaptée ?

**J. Y. B.** Il faut essayer de comprendre avec ces enfants ce qui est insupportable, jamais exprimé et qui les conduit à ce que j'appelle un processus d'échappement. Ce n'est pas leur capacité d'attachement qui est en cause, mais une image d'eux-mêmes tellement dégradée qu'ils sont incapables de rentrer dans tout projet.

## Comment être plus efficace dans la prise en charge de ces enfants ?

**J. Y. B.** À l'image d'autres domaines comme le handicap, cette situation complexe remet en cause l'ensemble du dispositif. La protection de l'enfance est complètement dépassée. Elle est structurée par les mesures : AEMO, placements... avec tous les écarts entre la prise de décisions et leur mise en place. On retrouve les mêmes problèmes à l'école qui a le plus grand mal à gérer les troubles du comportement, accepte les élèves les plus dociles quel que soit le problème et exclut les perturbateurs. Comme la loi de 2007\* a tenté de le faire, il faut changer de paradigme. Face à des enfants particulièrement compétents pour lamener toutes les structures d'autorité, il faut faire tomber les murs entre les institutions. Chaque professionnel doit réaliser qu'il est nécessaire et insuffisant.

## Cela suppose une évolution des mentalités

**J. Y. B.** Oui, cela signifie par exemple que les éducateurs, les soignants, les travailleurs sociaux doivent pouvoir rentrer à l'école pour travailler avec les enseignants. On passe d'un système mécanique à un système organique capable d'évoluer en fonction des sollicitations. Ce ne sont plus les personnes qui doivent s'adapter à des institutions inamovibles mais l'inverse. La situation devient première par rapport aux institutions. Dire ça fait peur à tout le monde car nos identités personnelles et professionnelles sont construites par rapport à nos appartenances aux institutions. Il nous faut être un adulte citoyen responsable qui a un rôle par rapport à des mineurs protégés ou à toute personne qui n'a pas les moyens de s'insérer dans la société.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

\*Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance

# Violences conjugales

## Sortir du huis clos

L'élève est un enfant qui arrive à l'école lesté d'un cartable parfois trop lourd. Le magistrat Édouard Durand a été confronté quotidiennement dans sa pratique à la violence qui fait quelquefois irruption dans le « *huis-clos familial* » et dont les enfants sont aussi victimes. Il est venu à Leucate partager son expérience avec des enseignants à la recherche de réponses à des situations de souffrance qu'ils doivent apprendre à repérer. Un questionnement bienvenu quand la loi de 2010 fait de l'école le premier lieu de prévention de la violence conjugale.



### ▶ QUAND LES PROFS D'ÉCOLE S'INTERROGENT

Quand un magistrat formateur qui se consacre à l'enfance rencontre des professeurs d'école, le dénominateur commun est vite trouvé. Si les positions et les rôles sont différents, la volonté de préserver l'enfant de la violence est la même. Passionnés et bousculés par le discours d'un juge sorti de son tribunal et prêt à les écouter les participants de l'atelier de Leucate l'ont retenu jusqu'à une heure avancée de la soirée. Anne, formatrice à l'IUFM fait part de l'inquiétude des

entrants dans le métier sur leur aptitude à faire face aux situations de violence : « Un gamin n'est pas qu'un élève. Nos jeunes collègues doivent être outillés pour savoir se positionner devant toutes les situations d'urgence qu'ils vont rencontrer et l'apport d'un juge peut les y aider ». Eliane qui a exercé 20 ans en maternelle raconte ces petits garçons qui tapent les bébés dans le coin poupees pour leur apprendre à manger correctement : « Pas facile de savoir à quel moment, on doit utiliser le dispositif d'information préoccupante

prévu par la loi. Ça nous renvoie aussi au nécessaire travail de l'école sur la mixité ». Sylvie, enseignante dans une maternelle de ZEP s'interroge sur la neutralité bienveillante dont on doit sortir pour nommer les faits de violence « La maîtresse doit gagner la confiance des familles. Comment concilier cette nécessité avec l'impératif de dire la loi pour faire obstacle à la violence ? » Un débat loin d'être clos qui montre l'intérêt de confronter les visions de tous les professionnels qui se préoccupent de l'enfance.



# « La violence vient toujours nous confronter au langage »

## Pourquoi vous êtes-vous intéressé particulièrement aux violences conjugales ?

É. D. Avant d'enseigner à l'école nationale de la magistrature, j'ai été tour à tour juge des enfants, juge aux affaires familiales, juge au tribunal correctionnel. Dans chacune de ces fonctions, j'ai pris conscience de la fréquence très importante des situations de violence conjugale. Au moins 30% des dossiers qui m'ont été soumis en tant que juge des enfants, qu'ils aient trait à l'assistance éducative ou à la délinquance des mineurs relèvent de la violence conjugale. En faisant quelques recherches, je me suis aperçu que, particulièrement en France, l'impact des violences conjugales était assez peu pris en considération et j'ai eu envie d'en savoir plus pour mieux adapter ma pratique professionnelle.

## À partir de quel niveau peut-on parler de violence conjugale ?

É. D. Les violences conjugales sont de plusieurs formes : physiques, psychologiques, sexuelles ou économiques. Comme toute forme de violence, il s'agit d'un modèle appris car la violence n'est pas naturelle mais culturelle. Les violences conjugales s'inscrivent donc dans des rapports de genre inégalitaires entre les hommes et les femmes. Il me semble qu'elles doivent être pensées comme un rapport de force : la violence est un moyen utilisé par un sujet pour obtenir le pouvoir sur un autre. Si on ne part pas de là en matière de violence conjugale, on va se heurter à des diversions successives pour la dénier : ce pourra être « elle l'a bien cherché » ou « c'est culturel » ou bien « l'homme est violent physiquement mais la femme l'est de façon beaucoup plus pernicieuse et ça ne se voit pas » ou encore « pourquoi elle reste ? ». Il faut évacuer toutes ces diversions



## ÉDOUARD DURAND

Magistrat depuis 2004, Édouard Durand a exercé à Aix-en-Provence, puis comme juge à Marseille, exerçant les fonctions de juge des enfants et de juge aux affaires familiales. Il est aujourd'hui, détaché comme enseignant à l'École nationale de la magistrature pour les fonctions de juge des enfants. Édouard Durand est l'auteur d'ouvrages sur le droit de la famille dont le dernier paru aux éditions Esprit en mai 2012 : « La place du père ».

car les études montrent que les violences conjugales ont sur la mère et les enfants des impacts traumatiques considérables.

## C'est un sujet difficile à aborder sereinement

É. D. Pour le professionnel, cela suppose déjà se confronter à l'intimité familiale et à ses propres représentations du couple et de la famille. Il doit aussi aller contre la peur de chacun face à la violence et face à la réponse qu'il doit lui donner. C'est peut-être cette peur qui conduit à une forme de déni que certains auteurs ont pu qualifier de complicité institutionnelle.

## Les juges ne sont pas les seuls professionnels confrontés à ces situations ?

É. D. Non, les questions que se posent les juges peuvent intéres-

ser les thérapeutes, les éducateurs et les assistants sociaux du champ de la protection de l'enfance mais aussi les enseignants. Pour le juge, les violences conjugales peuvent être identifiées et révélées au moment d'une plainte mais très souvent il y est confronté à partir des conséquences sur le développement des enfants. Cette dernière situation concerne aussi les enseignants. Il faut donc s'interroger sur les signes de l'exposition des enfants à la violence conjugale. Comment leurs comportements, leurs apprentissages, les symptômes de souffrance somatico-psychiques peuvent être des indicateurs de cette exposition.

## Comment repérer ces signes ?

Il y a des signes spécifiques qui sont associés au syndrome de

## « AU MOINS 30 % DES DOSSIERS QUI M'ONT ÉTÉ SOUMIS EN TANT QUE JUGE DES ENFANTS RELÈVENT DE LA VIOLENCE CONJUGALE »

stress post-traumatique : cauchemars, réminiscences, pensées envahissantes... et puis des signes non spécifiques. Certains relèvent d'atteintes à soi-même comme l'éneurésie, la dépression, d'autres sont dirigés vers l'extérieur comme l'agitation, l'incapacité à se concentrer, le refus de reconnaître l'autorité d'une femme... Pour un juge comme pour un enseignant, c'est essentiel de savoir analyser ces phénomènes et faire le lien avec le contexte de vie de l'enfant.

## Comment peuvent intervenir les enseignants ?

É. D. Il me paraît essentiel que les enseignants et les autres professionnels qui travaillent avec les enfants puissent réfléchir en équipe lorsqu'ils sont confrontés à ces situations. Il est surtout important qu'ils comprennent le fonctionnement du phénomène des violences conjugales et ses ressorts. En termes d'action, ce qui me semble prioritaire, c'est de nommer le fait. La violence vient toujours nous confronter au langage. Si la violence n'est pas désignée par un tiers, il est impossible de la penser et donc d'envisager d'autres possibilités. Il faut donc dans la mesure du possible, utiliser les instances qui permettent de dialoguer avec les enfants et leur famille pour parvenir à nommer les faits. L'école a, en ce domaine, un rôle majeur de prévention et d'éducation comme le prévoit la loi du 9 juillet 2010. \*

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

\*LOI n° 2010-769 du 9 juillet 2010 relative aux violences faites spécifiquement aux femmes

# Égalité

## Filles-garçons, le genre en question

Bien que les valeurs d'égalité et de mixité soient au cœur du système éducatif, l'école persiste à reproduire (voire produire), malgré elle, les inégalités de sexe. Cendrine Marro s'attache à observer le rapport entre les stéréotypes concernant la différence des sexes et les inégalités de sexe.



### ► BRISER LE REMPART DES IDÉES REÇUES

**L**es élèves de Jean-Paul de Roubin militant actif de la lutte antiraciste sont habitués à parler d'égalité. Le « rempart des idées reçues » décrit par Cendrine Marro a subi leurs assauts. Accompagnés par leur maître, les élèves se sont aperçus que, entre ce que les filles pensaient des garçons et ce que les garçons pensaient que les filles pensaient d'eux (et inversement), il y avait des similitudes très importantes. « Les filles sont belles, pas trop manuelles, les garçons sont dragueurs, pas

bien beaux mais souvent brutaux... » Tous ces clichés ont été consignés et soumis au débat. Quand les élèves ont observé de façon plus précise la réalité des comportements des uns et des autres le discours a évolué. « Oui c'est vrai, les filles savent se battre ! » admettent-ils en évoquant une fille qui n'hésite pas à aller au contact physique pour défendre son frère. « Et les garçons ont aussi quelquefois envie de pleurer. » pour en arriver à « On est tous pareils ». Le maître est alors intervenu pour rappeler qu'il y a quand même une différence : certains sont

des filles et d'autres des garçons, il y a une différence sexuée. Stupeur, le maître a utilisé un gros mot : sexe ! A partir de là le travail a été long pour délimiter ce qui dans la vie de chacun dépendait vraiment de l'appartenance à un sexe biologique ou l'autre. Il y a eu révélation que pour tout ce qui concerne les sentiments, le ressenti, la motricité, l'émotion et l'intelligence, il n'y a pas de sexe donc que les inégalités sont illégitimes. Peut-être une idée de loi à proposer au parlement des enfants que les élèves sont en train de préparer !



# « Le genre habille les inégalités »

## Que signifie pour vous travailler la question du genre ?

**C. M.** Je travaille sur le genre, et plus précisément sur la dépendance/indépendance à l'égard du genre, et cela pour faire en sorte que la mixité devienne un outil de l'égalité. Pour moi, le genre est un système hiérarchisant de normes de sexe qui légitime les inégalités en les naturalisant. Ce système situe les individus dans la société en leur assignant une place différente et surtout hiérarchisée en fonction du sexe d'état civil attribué à la naissance, le sexe masculin bénéficiant d'une plus-value dans les lieux de pouvoir, à forte reconnaissance sociale. Ce système légitime les inégalités de sexe en les habillant de l'idéologie de LA différence, idéologie qui fonctionne d'autant mieux qu'elle est couplée à celle de la complémentarité des sexes (qui elle-même se justifie par le biologique puisque pour faire un enfant il faut un spermatozoïde, produit par le mâle et un ovule produit par la femelle). Les études « genre » se sont développées pour mettre en relief et dénoncer ce système et dénaturaliser tant les différences que les inégalités qui sont sociales et construites et non la suite logique de différences biologiques. D'où l'importance d'être formé aux études genre.

## Que peut-on faire, à l'école en particulier, pour avancer sur cette question ?

**C. M.** Si le genre habille les inégalités avec l'idéologie de la différence, alors il faut enlever l'habit et lutter contre le genre ! Il faut montrer que quand on incite une fille à être sensible, mignonne, à ne pas parler fort parce que ça fait très féminin, ça va jouer contre elle dans certains contextes. Par exemple, elle ne va pas prendre sa place dans une



## CENDRINE MARRO

Cendrine Marro est maîtresse de conférences en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université Paris-Ouest Nanterre La Défense. Elle est responsable de l'équipe « Genre, Savoirs et Éducation » du Centre de Recherche Education et Formation (CREF-UPOND) et chargée de mission « Égalité femmes hommes » à l'Université Paris-Ouest Nanterre La Défense. Elle est également membre du comité scientifique de l'institut Émilie du Chatelet, institut de développement et de diffusion de recherches sur les femmes, le sexe et le genre.

assemblée, parce qu'elle va hésiter à dire ceci ou cela, parce qu'elle va avoir peur de paraître méchante et insensible donc moins femme. Ce que certaines personnes peuvent aussi lui signifier très explicitement ! Et c'est la même chose quand on incite un garçon à montrer sa force et ne pas exprimer ses sentiments. Concernant l'école, la difficulté c'est que les enseignants partagent comme nous tous, à des degrés divers, consciemment ou non, cette idéologie et s'en servent même parfois pour « gérer » la classe. Quand on confie systématiquement aux garçons certaines tâches (comme déplacer du matériel dans la classe) on apprend aux filles que ce ne sont pas des tâches pour elles parce que c'est un travail d'homme,

parce que les hommes sont forts. Et dans le même temps on pousse les garçons à se sentir compétents dans la tâche en question. Ces stéréotypes, par les préjugés et attentes qu'ils produisent, nous empêchent de prêter attention à chacun et chacune dans son individualité et à l'exprimer pleinement au profit de différences socialement construites, très sclérosantes pour l'épanouissement et finalement l'éducation, en termes d'ouverture des possibles.

## Vous dites que l'école n'est pas dégagée de cette idéologie dans ses pratiques. Vous pouvez nous donner des exemples ?

**C. M.** De nombreuses observations se sont intéressées aux sollicitations des élèves par les ensei-

## « PERMETTRE À L'INDIVIDU D'EXPLORER ET D'EXPRIMER SON INDIVIDUALITÉ. »

gnants. On constate par exemple que majoritairement les filles lèvent le doigt avant de prendre la parole et attendent (parfois longtemps!) que l'enseignant la leur donne. Les garçons, de leur côté, la prennent sans la demander et quelquefois en coupant la parole aux filles. Ce sont là des constats classiques qui apprennent aux enfants ce qu'ils/elles peuvent légitimement se permettre de faire en tant que filles ou garçons. Quand les enseignants sont rendus conscients de cet état de fait et qu'ils essaient de le corriger, ils expriment l'impression qu'ils ont, en rééquilibrant leurs interventions, de délaisser les garçons ! Et les garçons expriment parallèlement celui d'avoir été délaissés. Ces constats reflètent l'emprise du genre sur chacun et chacune d'entre nous, emprise qui nous conduit à tolérer les comportements attendus de l'un ou l'autre sexe, illustrant ainsi quoi qu'en disent bon nombre d'enseignants, que les élèves ne sont pas vus comme asexués mais bien comme des filles et des garçons. Et là, on perd toute la richesse des individus et on la leur fait perdre aussi ! L'école doit avoir à cœur de permettre à l'individu d'explorer et d'exprimer son individualité. Elle doit éviter de toujours l'interpeller au regard de ses identités sociales sexuées avec tout ce que cela légitime comme inégalités. Pour moi, pour plus d'égalité entre les filles et les garçons, l'école doit accompagner chacune et chacun pour cheminer de la dépendance à l'indépendance à l'égard du genre. PROPOS RECUEILLIS CLAUDE GAUTHERON

# Sommeil

## du biologique au social

Le sommeil est un comportement vital périodique qui conditionne l'équilibre physique et psychique de l'être humain. Bien dormir, c'est à la fois récupérer mais c'est aussi préparer l'organisme à être actif pendant la veille, à encoder les informations nécessaires aux apprentissages et à la communication.



### ▶ MÈRE ET FILLE PARLENT DE LEUR SOMMEIL

**L**yson, si elle n'a certainement pas tout compris de ce que Michel Tiberge a exposé sur le sommeil a, avec sa maman Jany Vidal, des choses à dire sur la question. Pour elle, qui se couche pourtant tous les soirs d'école à 20 heures et qui n'a pas la télévision à la maison, il est souvent difficile de se lever le matin. «Ma maman est maîtresse, elle va tôt à l'école et moi je vais à la garderie à partir de 7h30. Quelquefois j'ai sommeil à l'école. C'est toujours le matin parce que j'ai du mal à me réveil-

ler. Après ça va mieux». Sa maman confirme qu'elle-même manque certainement de sommeil : «J'ai un coup de fatigue vers 20 heures après le coucher de Lyson. Mais comme je dois préparer ma classe et que je suis active dans deux associations, je passe de 3 à 4 heures chaque soir à travailler et je me couche rarement avant minuit.» Elle affirme que la qualité de son réveil a été améliorée par l'utilisation d'un simulateur d'aube qui introduit progressivement une lumière comparable à celle du jour dans sa chambre. Elle se

félicite néanmoins de ne pas avoir besoin de beaucoup de sommeil et il est rare qu'elle en ressente le besoin pendant la classe.

Mère et fille sont des adeptes de la sieste pendant le week-end ou les vacances. Le mercredi matin est bien occupé pour l'une et l'autre et Lyson, contrairement aux jours d'école, se lève sans difficulté. «J'ai dansé africaine et je n'ai pas envie de me reposer.» Et depuis la rentrée, elle est au CE1 et prend un livre qu'elle lit seule avant de s'endormir.



# « Des journées trop longues »

**Quels sont les points importants à connaître concernant le sommeil et en particulier celui des enfants scolarisés ?**

**M.T.** Sommeil et scolarité peuvent apparaître comme antinomiques mais ce n'est pas le cas. Le médecin que je suis peut vous dire que le sommeil est un comportement qui se traduit par une suspension périodique réversible ; contrairement à ce que l'on pourrait croire c'est un phénomène actif et important puisque nous passons en moyenne un tiers de notre vie à dormir. Il faut d'abord rappeler les fonctions du sommeil et remettre en cause les fausses croyances qui ont encore cours comme le fait que le sommeil serait une perte de temps. Le temps de sommeil est un temps biologique qui doit préparer notre temps de veille, temps au cours duquel nous devons être en mesure d'assurer des activités de différents types : vie relationnelle, intellectuelle, sociale. On distingue deux types de sommeil qui ont des fonctions différentes : le sommeil lent et profond joue un rôle dans la récupération physique de l'organisme (anabolisme, croissance, immunité, thermorégulation, consolidation de la mémoire...) alors que le sommeil paradoxal permet la maturation du système nerveux, la plasticité neuronale, la régulation de nos comportements, le traitement des informations (mémoire), c'est le moment privilégié d'apparition des rêves élaborés.

**Que constate-t-on en terme de sommeil chez les enfants actuellement ?**

**M.T.** Il faut savoir que, plus généralement, nous avons perdu plus de deux heures de sommeil en vingt ans. Chez les enfants, on constate surtout des journées



## MICHEL TIBERGE

**Le Docteur Michel Tiberge est neurologue, responsable de l'Unité du Sommeil du CHU de Toulouse. Il est membre de la Société Française de Recherche sur le Sommeil et, à ce titre, est impliqué dans l'Institut national du sommeil et de la vigilance. Cette association, fondée en 2000, regroupe l'ensemble de la communauté sommeil : société savante, associations de patients et professionnels de santé. Sa vocation est de promouvoir le sommeil et ses pathologies comme une composante de santé publique en sensibilisant, informant et éduquant sur les troubles du sommeil et de la vigilance.**

**« 41 % DES PARENTS D'ENFANTS SCOLARISÉS ONT DU MAL À RÉVEILLER LES ENFANTS. »**

trop longues avec très peu ou pas de repos en cours de journée. La surstimulation à laquelle ils sont soumis aussi bien par l'école que par tous les voleurs de sommeil que sont les écrans de toutes sortes (télévision, ordinateur, téléphone portable, jeux électronique...) engendre une modification des rythmes avec un endormissement plus tardif. La fatigue accumulée entraîne une plus grande agitation et des difficultés de concentration que les enseignants peuvent constater quotidienne-

ment. Une étude a montré que 41% des parents d'enfants scolarisés ont du mal à réveiller les enfants alors que l'idéal serait que les enfants et les adultes puissent se réveiller spontanément. On observe aussi la difficulté de nombreux élèves à se concentrer le lundi matin ce qui est un signe manifeste de manque de sommeil. Or le week-end devrait être le moment de récupération de la dette de sommeil accumulée au cours de la semaine et ce n'est manifestement pas le cas. Une autre dimension est celle de l'inégalité devant le sommeil : il y a des enfants du soir et des enfants du matin. Les premiers souffrent davantage à l'école puisqu'il va leur manquer du sommeil de fin de nuit donc du sommeil para-

**« IL N'EST PAS POSSIBLE DE SOLLICITER L'ATTENTION DES ÉLÈVES PENDANT TROIS HEURES CONSÉCUTIVES. »**

doxal pourtant favorable aux apprentissages. Il faut savoir aussi que le manque de sommeil paradoxal favorise l'agressivité, la violence et la dépression, manifestations auxquelles les enseignants doivent être tout aussi attentifs qu'à la somnolence qui est plus lisible.

**Comment l'école peut-elle prendre en compte ces évolutions de mode de vie des élèves ?**

**M.T.** À l'école maternelle, la sieste doit être possible pour tous les enfants, même en grande section et des moments plus calmes peuvent être aménagés en cours de journée. Les enseignants doivent aussi savoir que le rythme nocturne (alternance de sommeil lent et profond et de sommeil paradoxal) se poursuit la journée. Il n'est donc pas possible de solliciter l'attention des élèves pendant trois heures consécutives : il faut respecter les cycles biologiques et prévoir des temps de repos toutes les heures et demie à l'école élémentaire aussi. On sait par ailleurs que le rythme de mémorisation varie au cours de la journée : la mémoire immédiate est maximale le matin alors que le milieu d'après-midi lui est beaucoup moins favorable. À ce moment-là, les fonctions musculaires et respiratoires doivent être privilégiées : les activités physiques sont adaptées à cet état alors que les apprentissages cognitifs et les activités intellectuellement soutenues sont à placer le matin.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAUDE GAUTHERON

# Laïcité

## À l'épreuve du concret

Pour Michel Miaille, la laïcité est d'abord un principe constituant de la République. Elle est ainsi placée au sommet des normes régissant les institutions. Elle est d'abord une règle de la vie quotidienne. À ce titre l'école se trouve au cœur de ces questions. Il revient donc au président de la Ligue de l'enseignement de l'Hérault lors de cette 12<sup>e</sup> université d'automne du SNUipp, d'ouvrir les débats et de proposer des pistes concrètes dans le souci d'assurer la paix d'une société partagée.



### ▶ UN PARCOURS QUOTIDIEN À L'ÉCOLE

**S**uivre le parcours d'un enfant à l'école permet de se rendre compte des défis affrontés par la laïcité au quotidien. Ainsi dès que l'enfant entre dans son école, des questions se posent. S'il s'agit d'une fille, par exemple, pourra-t-elle venir avec un foulard sur la tête ? Depuis la loi de 2004, cela est impossible, mais en revanche, l'interdiction ne concerne pas la mère qui l'accompagne. Plus globalement, elle s'adresse à tous les signes religieux quels qu'ils soient. Deuxième étape,

lors de l'entrée dans la classe. Les locaux doivent être absolument neutres et ce, depuis les lois Ferry de 1881. « Que faire cependant avec les arbres de Noël, qui apparaissent dans les écoles mais aussi dans nombre de services publics ? C'est maintenant une pratique assez répandue, désolidarisée de la religion et donc acceptable » souligne Michel Miaille. L'élève suit ensuite les cours en classe. Tout enseignement religieux est absent de l'école publique à l'exception de l'Alsace Moselle. « Mais en histoire, comme en lettres ou en

sciences naturelles, l'enseignant doit aborder les faits religieux objectivement c'est parfaitement dans la logique laïque ». Lors du sport, là encore, sauf pour des raisons médicales aucune absence n'est acceptable, même si dans certains cas, on peut imaginer des aménagements pour ne pas mettre les enfants dans la situation de refus. « Mais tout cela doit faire l'objet de discussion et chaque cas est un cas particulier » conclut le président de la Ligue de l'enseignement de l'Hérault.



# « Un défi de la vie quotidienne »

## Que représente la laïcité aujourd'hui ?

**M. M.** C'est finalement une manière de vivre ensemble et de manière pacifique. En tant que président de la Ligue de l'enseignement en faisant beaucoup d'activités avec les enfants et avec les scolaires c'est une idée que je mets en avant. Sans la laïcité, nous serions dans une vie de conflictualité permanente. Grâce au respect mutuel que nous accordons, nous pouvons nous parler et échanger. C'est une acceptation de ce que qui nous différencie dans le respect mutuel.

## Quelle est l'évolution de la laïcité au fil de l'histoire ?

**M. M.** La laïcité, principe constitutionnel est devenue une règle très consensuelle. Même s'il y a des débats et des projets de « *toilottage* », le principe n'est pas réellement mis en cause. Évidemment, il faut ajouter au tableau, la présence de l'Islam qui revendique une visibilité longtemps occultée. Ce n'est que tardivement que la société française a pris conscience du problème. Rappelons nous que loi de 1905 a été votée dans une atmosphère extrêmement tendue et même violente. Depuis élevée au rang constitutionnel, la laïcité apparaît comme un « *totem* » irrécusable. La mise en œuvre de la loi a été très prudente. Le vote en 1959 de la loi Debré accorde certes des subventions à l'école privée mais en même temps lui a imposé des programmes et les formations de maîtres contrôlés par l'Etat. De nouveaux problèmes sont ensuite apparus avec le développement de la religion musulmane en raison du comportement de jeunes issus de l'émigration qui, à la différence de leurs parents, protestent devant l'inégalité des situations. La situation n'est plus seulement confessionnelle mais proprement sociale et politique.



## MICHEL MIAILLE

Michel Miaille est Président de la Ligue de l'enseignement de l'Herault et professeur émérite de droit public science politique de l'Université de Montpellier 1. Il est ancien directeur du département de science politique, directeur du centre de la théorie de l'État et doyen de la faculté de gestion enseignements en droit public et science politique. Il intervient sur la laïcité principe constituant de la République, mise au défi de la vie quotidienne. Il prépare un petit livre de la collection DALLOZ (à 3 euros) sur la Laïcité, à paraître début 2013.

## Quels sont les défis auxquels elle est confrontée ?

**M. M.** La laïcité représente la possibilité d'avoir un rapport pacifique avec celui qui est différent. Toutes les sociétés ont rencontré ce problème d'intégrer dans leur sein des gens différents. Mais aujourd'hui il y a d'autres problèmes. Pendant longtemps l'intime conviction était organisée par des institutions, par des clercs, cadrée par des conventions expliquant comment on devait penser. Tout cela a volé en éclats c'est une espèce de bricolage pour reprendre un terme de Levi-Strauss qui fait que chacun doit s'arranger avec ses croyances, ses rituels, ses manières de faire et son vocabulaire. Pour les populations en dif-

ficulté ce bricolage va être incompréhensible. Un exemple, le respect d'un islam en réalité complètement fantasmé est, en fait, une manière de défendre une identité. On n'est pas très bien préparé à cette façon dont les gens assument leur identité. Ces formes d'expressions ont toujours à voir avec des conflits majeurs dans notre société, internationaux mais aussi avec nos conflits hexagonaux. C'est ce que la laïcité doit gérer de la manière la plus compréhensive et la plus ouverte qui soit.

## Comment appliquer cette compréhension et cette ouverture dans la classe ?

**M. M.** Il existe souvent une mauvaise information des enseignants de ce qu'est la laïcité. On navigue entre des clichés mal compris de la III<sup>e</sup>

## « PLUS LES PROBLÈMES SONT CHAUDS PLUS IL FAUT GARDER LA TÊTE FROIDE »

République. Le premier conseil est d'être au clair sur ce qui se passe dans la société et sur les principes de la laïcité. Plus les problèmes sont chauds plus il faut garder la tête froide. C'est un thème qui est lié à la violence dans la société et on ne le résoudra pas sans comprendre pourquoi tel ou tel élève dit telle ou telle chose. Ce n'est qu'après avoir engagé le dialogue que l'on peut comprendre et préciser les limites. Il faut être ferme, rien ne sert de négocier, il y a des choses sur lesquelles on ne peut pas revenir, l'égalité entre l'homme et la femme, le respect de l'autre que l'on doit à toute personne quelle que soit son origine, la couleur de sa peau. Fermeté sur les principes et ouvertures dans la mise en œuvre, on est sur la bonne voie.

## Peut-on évoquer une « spiritualité laïque » ?

**M. M.** Certainement car la spiritualité ne se limite pas au cercle des religions. En ce sens, la laïcité n'est pas une coquille vide. Elle ouvre sur des règles et des positions « positives » que sont les valeurs de la République. Le maître ne doit pas céder devant quelque forme que ce soit, d'éventuels refus de cette spiritualité laïque. Se pose le problème aussi des enseignements qui doivent aborder la question des religions. Il faut expliquer aux élèves ce qui différencie un enseignement laïque fondé sur la Raison et un enseignement dogmatique. Là encore, il ne faut pas céder pour vouloir être « neutre ». La fermeté laïque doit s'allier à la sagesse du dialogue, en toutes circonstances.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

# « L'école de 2012 doit être repensée et reformée »

## Quelle est votre analyse sur la loi de refondation de l'école ?

É.F. Il était temps qu'il y ait une loi qui s'attaque véritablement à la refondation de l'école. L'école a été malmenée depuis quelques années et elle a besoin d'être remise d'aplomb. L'école de 2012, celle du siècle qui s'avance doit être repensée et reformée. L'éducation ne s'arrête pas aux portes de l'école. L'éducation est aussi l'affaire des familles. Il s'agit d'une priorité publique qui dépasse l'école, on le voit du point de vue des collectivités territoriales. On peut aussi regretter que l'État ne soit pas plus présent dans une politique de l'enfance et de la jeunesse. On s'aperçoit chaque jour du grand intérêt pour l'éducation et de la grande angoisse dans lesquels sont les parents et les jeunes sur ce qu'il faut apprendre ou pas.

## Comment la Ligue de l'enseignement peut-elle intervenir ?

É.F. La Ligue de l'enseignement a une histoire particulière avec l'école. Elle fête ses 150 ans. On va se souvenir des étapes de notre histoire et de notre proximité avec l'école. Les militants de l'école ont créé les conditions de l'installation d'une école pour tous et d'une acceptation par les familles de cette école. Après les enfants travailleurs du 19<sup>e</sup> siècle, les enfants élèves, La ligue souhaite que le 21<sup>e</sup> ne soit pas le siècle des enfants clients. On souhaite offrir aux enfants et aux jeunes une autre perspective pour grandir que d'être des parts de marché. Dans ce contexte, la loi qui est en préparation, frustrera forcément mais quelle que soit son ampleur, il faudra l'accompagner. C'est la première fonction de la Ligue. Car, une loi a besoin d'une appropriation citoyenne par les enseignants, les personnels de l'école,



## ÉRIC FAVEY

Éric Favey, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement revient sur les impacts de la loi de refondation de l'école.

les parents, les citoyens qui vont avoir la charge de la traduire dans les faits. Une loi doit être un symbole de progrès, d'amélioration des conditions de l'apprentissage des enfants et des enseignants. À ce titre, accompagner une loi est un exercice assez peu compris. Ce n'est pas qu'une question de moyens. Les citoyens sont plus au courant, plus informés. Mais, il ne faut pas les laisser au bord de la route. L'école ne doit pas se débrouiller seule.

## La Ligue a un caractère complémentaire de l'école ?

É.F. La Ligue se caractérise aussi par son caractère complémentaire, elle accompagne et complète l'école dans un certain nombre d'activités pour développer des relations apaisées. Les associations de la Ligue travaillent à cela avec l'école. On complète aussi l'école dans le temps d'une vie. La scolarité s'est allongée donc, et on le sait on

apprend toute sa vie, parce qu'il faut se situer, faire des choix personnels et citoyens. Cela amène à renouveler son stock de culture. C'est notre travail. Nous sommes attentifs à ce que la loi qui est une loi sur l'école, ce que nous regrettons, nous aurions préféré une loi sur l'éducation, situe les responsabilités publiques, de l'état, des collectivités publiques mais aussi de toute la société à l'égard de ce travail qui consiste à permettre aux enfants à s'élever.

## La loi va être centrée sur l'école ?

É.F. Oui. Principalement. D'ores et déjà, on sait que la modification des rythmes scolaires va avoir des effets sur les rythmes éducatifs et sur l'organisation globale de la vie de l'enfant. On nous annonce aussi le retour d'une véritable formation pour les enseignants. Ce qui met tout le monde d'accord. C'est prioritaire de former des enseignants à leur

## « QUE LE 21<sup>E</sup> NE SOIT PAS LE SIÈCLE DES ENFANTS CLIENTS. »

métier et à devoir combiner leur travail avec celui d'autres professionnels, du monde associatif, des représentants des collectivités, du monde de la culture, de services éducatifs... Il faut aller vers plus de transversalité. Il y a des questions communes à toutes ces préoccupations. La psychologie de l'enfant en est une. De plus en plus, les enseignants seront amenés à se former à d'autres métiers de l'éducation, il faudra donc réfléchir avec ces écoles aux types de métiers. C'est une vraie avancée. Troisième bonne chose, l'inscription des projets éducatifs territoriaux dans la loi. Certaines collectivités territoriales veulent faire autrement que de simplement payer les murs et les personnels accessoires. Des politiques éducatives cohérentes sont encouragées, par les villes du réseau des villes éducatrices par exemple, qui évoquent les projets éducatifs territoriaux. Le fait de les inscrire dans la loi va inciter à un nouvel investissement éducatif. Ces projets doivent s'insérer dans une politique territoriale, permettre un travail en commun, développé avec la population et les jeunes. Les mouvements d'éducation populaire et les mouvements pédagogiques interviennent de longue date dans la promotion et dans la formation. En effet les savoirs-faire développés dans les cadres non formels peuvent être très utiles. À l'inverse il est nécessaire aussi de bien connaître la scolarité des enfants des jeunes et les préoccupations des enseignants pour les combiner avec les nôtres.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABRIENNE BERTHET

# Shamengo

## Inventer le monde de demain

Catastrophes, guerres, conflits... les médias font la part belle au malheur et à la destruction quand ils n'étaient pas complaisamment aux yeux de tous la vie sentimentale des « people ». Pourtant, tout autour de la planète, des initiatives existent pour créer du lien social, développer une économie plus solidaire, inventer des solutions écologiques. En créant la plate-forme internet Shamengo, Catherine Berthillier les donne à voir sous la forme de courts portraits vidéo de deux minutes.



### ► UN PIONNIER FAIT SON CIRQUE

Sur la plate-forme Internet Shamengo, le portrait n°18 nous emmène à Salé, Maroc, 800 000 habitants. Sa médina historique, ses plages atlantiques, ses quartiers défavorisés sillonnés par des enfants déscolarisés cherchant de quoi subsister... Une situation insupportable pour Laurent Gachet\*, chanteur, acteur, metteur en scène qui plante en 2005 une école du cirque originale. Cirque le matin, école l'après-midi, le contrat est clair et recueille l'adhésion de nombreux jeunes artistes. Pour Laurent « l'idée est d'adjoindre à l'enseignement

une pratique artistique ou artisanale pour reconquérir l'estime de soi ». L'initiative va se transformer en « success story ». 94 % des élèves accueillis, filles et garçons réintègrent l'école publique et deviennent souvent des leaders dans leur classe. Pour offrir des débouchés aux jeunes artistes, Laurent met sur pied « une biennale des arts du cirque et du voyage » dont la première édition a lieu en 2006. La manifestation devient un rendez-vous culturel majeur du pays, accueillant des milliers d'artistes et réunissant la plupart des habitants de la ville. Aujourd'hui le relais est pris par l'associa-

tion Karacena et son école nationale du cirque du joli nom de Shem'sy (le soleil se lève). Laurent, lui, a déjà la tête à d'autres projets : « Pour la deuxième année, avec 400 élèves de CM1 de Plaine commune (93), nous montons un opéra autour d'un artiste musicien malgache, Rajery ». Le projet travaillé toute l'année dans les classes fait intervenir des musiciens, comédiens, danseurs professionnels mais aussi des amateurs issus des quartiers. En cela Laurent reste fidèle à la philosophie qui le guide : « Créer et transmettre ».

\*www.shamengo.com/collection-portraits



# « Chacun peut changer le monde à son niveau »

## En quoi consiste Shamengo ?

**C.B.** Shamengo est une plate-forme de vidéos et d'informations disponible sur Internet. Une centaine de vidéos sont déjà disponibles, chacune propose le portrait filmé d'une personne que nous appelons un pionnier. Un pionnier est quelqu'un qui, quelque part sur la planète, a mis sur pied un projet susceptible de changer la vie quotidienne des gens et ceci dans quatre grands domaines : prendre soin de soi, créer dans l'éthique, préserver la planète, s'engager pour les autres. Le projet est de faire basculer le grand public vers ces valeurs humanistes en montrant que chacun peut changer le monde à son niveau.

## D'où vous est venue cette idée ?

**C.B.** Je suis grand reporter depuis une quinzaine d'années, j'ai travaillé pour des émissions comme « *Envoyé spécial* » en parcourant le monde avec une caméra pour tourner des sujets d'investigation dont bon nombre traitaient de conflits, de guerres, de catastrophes... Un jour, au cours d'un reportage en Inde sur un trafic d'organes dans un village d'enfants, j'ai eu un déclic en observant des enfants qui s'émerveillaient devant une lampe solaire. Plutôt que de m'intéresser à ceux qui détruisent le monde, j'ai eu alors l'idée de mettre en valeur ceux qui le rendent meilleur, ceux qui développent des actions positives et qui souvent ne sont pas médiatisés. La crise actuelle nous montre qu'on est au bout d'un monde

**« LA CRISE ACTUELLE NOUS MONTRE QU'ON EST AU BOUT D'UN MONDE MAIS AUSSI À L'AVÈNEMENT D'UN NOUVEAU »**



## CATHERINE BERTHILLIER

Co-fondatrice avec Bernard Vaillot de l'agence Galaxie Presse, Catherine Berthillier a réalisé plus d'une centaine de reportages pour *Envoyé Spécial* (France 2), *Des Racines et des ailes* (France 3), *Zone Interdite* (M6), Reportages (TF1), *Arte Reportage* (ARTE) ainsi que de nombreux documentaires pour France 3 et France 5 en coproduction internationale.

mais aussi à l'avènement d'un nouveau. Une révolution dans laquelle j'avais envie de m'impliquer personnellement.

## Comment est né Shamengo ?

**C.B.** J'ai commencé à repérer des gens dans le monde entier et à tourner des sujets qui m'ont permis de montrer ce que je voulais faire. J'ai pu alors trouver le soutien de la MGEN, une mutuelle que je connaissais déjà professionnellement et qui correspondait bien aux valeurs humanistes du projet. Le programme a démarré vraiment il y a trois ans. J'ai essayé de « vendre » l'idée aux grandes chaînes qui n'en ont pas voulu. D'où l'idée développer un projet du type « cross-media » qui utilise la télé mais aussi, l'ordinateur, le smartphone. Le lancement officiel de Shamengo a eu lieu en octobre 2011.

## Pourquoi le choix d'un format standard de deux minutes ?

**C.B.** Les gens ont de moins en moins de temps. En télé, le format court, c'est 45 secondes mais on n'a le temps de rien expliquer. Deux minutes, c'est facile à « consommer » pour tout le monde et c'est idéal pour ce que j'appelle des « *pastilles de bonheur* » : on s'évade, on découvre le parcours de quelqu'un et on a le temps de comprendre les tenants et les aboutissants de la situation. Le programme de Shamengo est un peu conçu comme un oignon.

## Quel est le premier bilan au terme d'un an d'existence ?

**C.B.** On est aujourd'hui à 10 millions de vue : 9 millions en télé et 1 million sur Internet. Les courbes de croissance sur Internet sont très

rapides à plus de 30% par mois mais il faut dire qu'on partait de zéro ! On a un public qui se fidélise et fréquente régulièrement le site avec des gens qui apprécient la qualité du travail et sont conquis par les découvertes qu'il y font.

## Comment lutter contre la consommation grandissante d'images et d'informations axées sur le sensationnel, le « people » ?

**C.B.** Cette tendance est d'autant plus inquiétante qu'elle touche principalement les gens les plus démunis, les moins cultivés. Shamengo au contraire présente des modèles positifs. Nous racontons des belles histoires qui se terminent bien mais au prix de beaucoup d'efforts et de persévérance. L'idée est d'inciter les gens à sortir de la passivité et à se prendre en charge en développant le côté participatif. Je pense qu'il serait essentiel dans la formation des jeunes de développer une vraie formation aux images télévisuelles : comment sont-elles fabriquées ? Quels sont les ressorts qu'elles activent chez les spectateurs ? Quand on passe trois heures par jour devant des écrans, éviter les programmes abrutissants est fondamental.

## Des idées à reprendre à l'école ?

**C.B.** Le voyage autour du monde à la découverte de nos pionniers constitue déjà une découverte d'autres pays, d'autres cultures mais aussi d'une certaine universalité. Au delà, j'ai envie de développer des plate-formes collaboratives. Les établissements scolaires pourraient s'engager aux côtés des pionniers sous la forme de messages d'encouragement, de correspondance mais aussi reprendre des idées au niveau local. On est tous des Shamengo en puissance !

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

# L'économie aux portes de l'école ?

Selon que vous soyez, puissant ou misérable.... S'il n'est pas ici question de « *jugements de cour* », encore qu'on finisse bien par être sanctionné à la fin de son parcours scolaire, paraphraser du La Fontaine n'est pas vide de sens dans une école qui n'a jamais cessé de reproduire les inégalités sociales et qui vit comme une intrusion l'application en son sein de règles relevant parfois plus du système économique ambiant que de l'intérêt pédagogique.



## ▶ LA MACHINE À REPRODUIRE LES INÉGALITÉS SOCIALES

**C'**est un beau principe de l'école Républicaine que de vouloir donner de l'égalité des chances aux enfants des milieux populaires éloignés de la culture scolaire. Mais aujourd'hui encore on réussit mieux son parcours scolaire quand on est un enfant de cadre qu'un enfant d'ouvrier. C'est ce que souligne encore une étude de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) datée de 2012. « Si l'accès à l'enseignement secondaire, puis supérieur, s'est généralisé à la fin du XX<sup>e</sup> siècle pour l'ensemble de la population française, des disparités

selon l'origine sociale de l'élève demeurent. Elles concernent en particulier l'obtention du baccalauréat, le type de baccalauréat obtenu et le plus haut diplôme obtenu ».

« Un enfant de cadre obtient plus souvent le baccalauréat qu'un enfant d'employé ou d'ouvrier : 84 % contre 55 % » souligne la DEPP, cette différence « moins forte que pour les générations des années 1960 », n'ayant cependant pratiquement pas varié depuis. Par ailleurs, s'il y a eu massification du nombre de bacheliers, le type de Bacs délivrés et l'origine socioprofessionnelle des familles sont fortement corrélés. Selon la DEPP, en 2011, 49,8 % des diplômes

délivrés sont des baccalauréats généraux, 22,7 % des bacs technologiques et 27,4 % des bacs pros. Mais, si 76,0 % des lauréats enfants de cadres obtiennent un bac général, 14,5 % un bac technologique et seulement 9,4 % un bac pro, la répartition est de respectivement 32,7 %, 26,4 % et 40,9 % pour les enfants d'ouvriers. Enfin, si l'on regarde du côté des diplômes du supérieur les inégalités sont encore plus criantes. 61 % des enfants de cadres accèdent à un diplôme du supérieur contre seulement 31 % pour ceux des ouvriers. La machine à reproduire à l'école les inégalités sociales se porte bien.



# « Une pédagogie de la coopération en rupture avec la pédagogie de compétition »

**Vous posez la question « faut-il réformer l'école et sur quelles bases », n'êtes-vous pas persuadé qu'une refondation soit nécessaire ?**

**F.V.** Il faut savoir prendre de la distance critique entre des choses qui sont annoncées comme une refondation et qui à mon sens ne le sont pas vraiment et d'autre part, indiquer quelles sont les bases de rupture qu'il faudrait avoir avec l'école telle qu'elle fonctionne tout en indiquant des pistes alternatives. Je pense donc qu'une refondation est nécessaire mais sur la base d'un diagnostic qui établisse pourquoi et comment les fondations actuelles ont été mises à mal. L'école n'est pas un champ de ruines mais un certain nombre de ses fondements ont été sapés par amputation de moyens, fermetures de classes... et par l'imposition de normes comptables, dérivées du new management privé. C'est sur ces bases-là qu'il faut refonder.

**La concertation a mis en avant un diagnostic généralement partagé, c'est celui de la panne de la démocratisation de l'école. N'est-ce pas là le principal enjeu de la refondation ?**

**F.V.** Cette partie du diagnostic je la partage tout à fait. Ce que je regrette c'est qu'à aucun moment on ne l'aie mise en regard de l'évolution de la société et surtout des politiques néolibérales qui en sont responsables. Le paradoxe est qu'on se retrouve dans la désignation d'inégalités dans l'école sans qu'à aucun moment cela ne soit lié à ces politiques.

**Vous avez coécrit La nouvelle école capitaliste dans lequel vous dénoncez le fait que l'école serait gérée selon des critères de**



## FRANCIS VERGNE

Francis Vergne est chercheur associé auprès de la FSU et coauteur de *La nouvelle école capitaliste*, ouvrage collectif paru en 2011.

**gestion capitalistes. Que voulez-vous dire concrètement ?**

**F.V.** L'école, si nous n'y prenons garde et suivons les injonctions hiérarchiques, devrait se plier de l'intérieur aux normes dominantes de concurrence et compétition, ce qui renforce les inégalités, la dénature et la détourne de tout objectif d'émancipation. Elle tend à devenir en elle-même intrinsèquement capitaliste. Les critères de valorisation du capital humain sont dans le fonctionnement même de l'école.

**Vous pouvez donner un exemple ?**

**F.V.** Ce sont par exemple les recettes du « management de la performance » qui sont présentées comme des modèles censés répondre à tout, à la fois pour les écoles, les maîtres, les élèves : contrats d'objectifs quan-

tifiés et individualisés, évaluation, pilotage par la demande, autonomie, concurrence, transformation des usagers en « clients ».

Le discours du management est omniprésent et remplace toute réflexion sur comment surmonter les difficultés apprentissage : il faut être performant pour se plier aux classements. Mais en eux-mêmes ces derniers ne veulent pas dire grand chose. Comme PISA par exemple, personne ne sait vraiment ce qui est mesuré mais l'important est de se soumettre à la dictature de la mesure comptable.

**Est-ce que votre analyse vaut pour l'école de la maternelle à l'université où faites-vous un distinguo selon les niveaux ?**

**F.V.** Cela me semble clair et net au niveau de l'enseignement supérieur. L'autonomie des universités induit ce type de

**« LES FONDEMENTS DE L'ÉCOLE ONT ÉTÉ SAPÉS PAR AMPUTATION DE MOYENS. »**

fonctionnement avec un mélange public-privé et injonction aux chercheurs de rentabilité de recherche. À l'autre bout dans le primaire c'est vrai qu'on est dans une situation différente mais l'une des logiques de cette évolution néolibérale de l'école c'est d'imposer un fonctionnement de marché même là où il n'y a pas marchandise. Pour le primaire il n'y a pas marchandisation du savoir. Il y a quand même une situation de pression dans laquelle les maîtres doivent fonctionner selon ces critères, de toujours être évalués, d'être plus rentables etc.

**Face à cette situation y a-t-il des alternatives pour les enseignants ?**

**F.V.** À mon avis même la pédagogie a été influencée par ces normes de compétition et de rentabilité. À l'heure actuelle un des problèmes qui se pose en lien avec les contenus centrés sur les compétences est qu'il y a une cohérence entre le socle commun de compétences et de connaissances et le type de pédagogie adaptée à son acquisition, pédagogie que j'appelle la pédagogie de la compétition. À l'inverse, je prône une pédagogie de coopération, qui soit en rupture avec la précédente. On doit pouvoir apprendre sans concurrence. Le défi est celui d'une invention commune de cette pédagogie de la coopération, et pour cela il faut travailler ensemble à ce qui recentre sur la question des apprentissages et de contenus qui ne soient pas ceux de compétences mais de savoirs. PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

## « Enfants de l'immigration :

Marie-Rose Moro, professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et également directrice de La Maison de l'adolescent de Cochin reçoit en consultation de nombreux enfants de migrants en proie à l'échec scolaire. Elle vient de publier « Enfants de l'immigration, une chance pour l'école ». Elle entend y redessiner les perspectives. « Il faudrait cesser de voir la présence au sein de l'école française d'un nombre croissant d'enfants issus de l'immigration comme un problème ». Il s'agirait de permettre à tous les enfants d'accéder à une diversité et à une altérité qui les préparent à un monde de plus en plus ouvert et complexe. Elle présente à l'université d'automne, les contours de ce projet courageux et constructif susceptible de donner un élan nouveau à toute la société.

**Vous développez l'idée que les enfants de migrants sont une chance pour l'école.**

**M.R.M.** Pour de nombreuses raisons. C'est une chance pour eux et aussi pour les autres enfants qui vont bénéficier d'un certain nombre de caractéristiques, le plurilinguisme, le fait qu'ils connaissent plusieurs mondes, cultures, histoires et religions qui sont essentiels et sont des éléments importants dans notre monde contemporain. Les enfants de migrants ont des compétences sous exploitées dans l'école française. Par ailleurs, ils possèdent parfois une autre langue maternelle qui n'est pas le



### MARIE ROSE MORO

Professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Université de Paris-Descartes, chef de service de la Maison des adolescents de Cochin, Maison de Solenn (Paris) et du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent d'Avicenne, Bobigny, Directrice de la revue transculturelle L'autre, Marie Rose Moro a publié « Les enfants de l'immigration, une chance pour l'école », Bayard, 2012. *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*, O Jacob, 2010. *Aimer ses enfants ici et ailleurs, Pour une société multiculturelle*, O Jacob, 2008. Le dernier numéro de L'autre, Pensée sauvage éditeur, Grenoble, [www.revuelautre.com](http://www.revuelautre.com).

français. Tous les travaux linguistiques montrent qu'avoir plus d'une langue, est un atout pour un enfant. On le sait pour l'anglais mais moins pour les langues des enfants de migrants comme si on faisait une sorte de hiérarchie entre les langues. Tant que les enfants ne sont pas persuadés que c'est une chance, ils ne se disent pas bilingues, ils ont honte d'une partie d'eux-mêmes. Ils se structurent avec cette idée qu'une partie d'eux-mêmes est mauvaise. Cette question est l'un des facteurs déterminants dont la reconnaissance modifierait notre regard et aussi peut-être les méthodes pédagogiques. Si on accepte

l'idée qu'un enfant qui entre à l'école ait comme deuxième langue, le français, on va pouvoir faire des petites adaptations pour que l'enfant passe de l'une à l'autre. Ces techniques sont connues, elles sont développées pour le Français Langue Etrangère (FLE) mais on ne les utilise jamais pour les enfants de migrants. Soit on nie leur bi-linguisme, soit on considère que c'est du semi bilinguisme. C'est une position dépréciative. On n'adapte jamais les méthodes d'apprentissage d'écriture et de lecture. Autre exemple, Passer d'une méthode de structuration linguistique à une autre. Sans être spécialiste, si on prend

en compte le fait qu'un tiers des enfants ont une autre langue maternelle que le français, les méthodes pédagogiques s'adaptent comme on le fait en Europe du Nord... On peut voir avec un petit chinois et lui demander de réfléchir à ce qu'il ferait dans sa langue maternelle avant de le traduire en français pour voir la différence. Du coup, c'est un moyen de faire une leçon de linguistique à tous les enfants en expliquant que toute langue est un système de code. Il existe de nombreux autres exemples applicables en histoire et en géographie etc...

**Vous estimez qu'il faudrait davantage valoriser la migration dans l'enseignement ?**

**M. R. M.** Oui. On n'enseigne pas la migration ou alors très mal. Si on est dans une classe qui compte un tiers d'enfants migrants, il serait utile de commencer par raconter l'histoire de ces migrations et d'en faire un sujet d'enseignement pour la valoriser. Cela représente l'idée que ces enfants sont objets et sujets de savoir, pour eux mais aussi pour les autres. Ce qui nous empêche de faire des choses aussi simples, est que l'on a une représentation d'égalitarisme abstrait. Il faut que les enfants soient égaux mais de fait, pas seulement de principe! S'ils n'accèdent pas à la lecture, s'ils ne passent pas harmonieusement du monde de la maison à celui de l'école, ils ne sont pas égaux, ils vont se retrouver dans un monde d'exclusion et ne vont pas accéder au savoir. Il y a un vrai enjeu de reconnaissance de ce qu'apportent les enfants de migrants à l'école.

**Vous évoquez un sentiment de déception dans le monde de l'enseignement ?**

**M. R. M.** Aujourd'hui, il peut y avoir de la déception pas seulement



# une chance pour l'école >>

## « IL Y A UN VRAI ENJEU DE RECONNAISSANCE DE CE QU'APPORTENT LES ENFANTS DE MIGRANTS À L'ÉCOLE »

chez les enseignants mais aussi chez les adolescents qui peuvent regretter le décalage entre ce qu'on leur a dit et ce qu'ils peuvent faire. Quand je les vois en consultation, ils se disent déjà cassés or c'est à l'école que se joue cette possibilité d'ouvrir des perspectives vers une vie future.

### Se pose aussi la question de la place à l'école des parents de migrants ?

**M. R. M.** La place des parents de migrants dans l'école française est très difficile. Trop souvent, les parents ne rentrent pas dans l'école, trop impressionnante pour eux. Ils ont souvent une image « *démesurée* » des enseignants dans le sens où cela les empêche de se considérer leur égal. Il faudrait que l'école accepte de mettre des moyens au service de ces parents qui ont des langues différentes et des rapports au savoir différents. Il faudrait des traducteurs par exemple ce qui n'est pas une pratique courante. Il faudrait considérer ces parents comme des parents capables de parler. Un exemple : certaines choses ne sont pas encore acceptées par l'école notamment lorsque les parents envoient un grand frère ou une grande sœur à leur place. Or c'est aussi une manière pour eux de participer à l'école en envoyant par exemple leurs aînés. Il faudrait ouvrir l'école en disant aux parents vous êtes les bienvenus et on a besoin de vous pour éduquer vos enfants et pour leur transmettre le savoir. On ne s'adapte pas vraiment. Comme le français est considéré comme

sacré, les informations ne sont jamais données dans les langues des parents. Or ce qui est sacré c'est la compréhension, le fait d'accéder à une information. Dans des écoles parisiennes, une expérience a lieu, deux heures par semaine, les parents sont invités à aller à l'école pour apprendre leur métier de parents d'élèves. Ils apprennent avec des traducteurs ce qu'est un carnet de correspondance, une coopérative... À chaque fois, cela représente pour les parents un grand honneur, ils en sont très satisfaits. Mais cela reste des expériences tout à fait marginales et pas généralisées.

### Comment généraliser la formation et mettre l'éducation à la diversité en priorité absolue ?

**M. R. M.** Une résolution du Parlement européen d'avril 2009 sur l'éducation des enfants de migrants en Europe a analysé l'ensemble des études à notre disposition sur la réussite des enfants de migrants à l'école dans toute l'Europe. Elle en a tiré certaines recommandations, une dizaine, qui s'imposent aux États mais qui pour l'instant ne sont mises en œuvre que dans le Nord de l'Europe. Cette résolution préconise, entre autres, l'existence d'une diversité culturelle et sociale des enseignants à l'école.

## « L'ÉDUCATION À LA DIVERSITÉ EST UNE PRIORITÉ ABSOLUE »

### C'est de la discrimination positive ?

**M. R. M.** Oui on peut dire ça. C'est extrêmement difficile à mettre en place en France. On pourrait dire : les enseignants représentent la société et les enfants peuvent s'identifier à différents personnages. Cette présence d'une

diversité culturelle supposerait que l'on fasse de la discrimination positive dans le recrutement des enseignants mais cela peut se faire autrement dans l'organisation d'équipes mixtes par exemple autour de projets pédagogiques. Une autre recommandation est de faire de l'éducation à la diversité culturelle une matière scolaire. C'est l'idée que dans notre société, il faut reconnaître les apports multiples qui la constitue, utiliser pour les analyser l'histoire, la géographie, la linguistique... et valoriser les liens entre ces apports, les métissages, le vivre ensemble... Cela suppose d'apprendre à enseigner cette diversité culturelle. Il y a beaucoup de travaux qui ont été réalisés sur le sujet. Un troisième point qui me semble très important est la reconnaissance de la langue des enfants et le fait qu'elle se traduit par la possibilité d'utiliser des compétences pour être des objets pédagogiques partagés avec l'ensemble de la classe. On a des exemples, des théories et des pratiques. Après, il faut une véritable volonté politique pour mettre en place tous ces ingrédients et les généraliser au sein de l'école française.

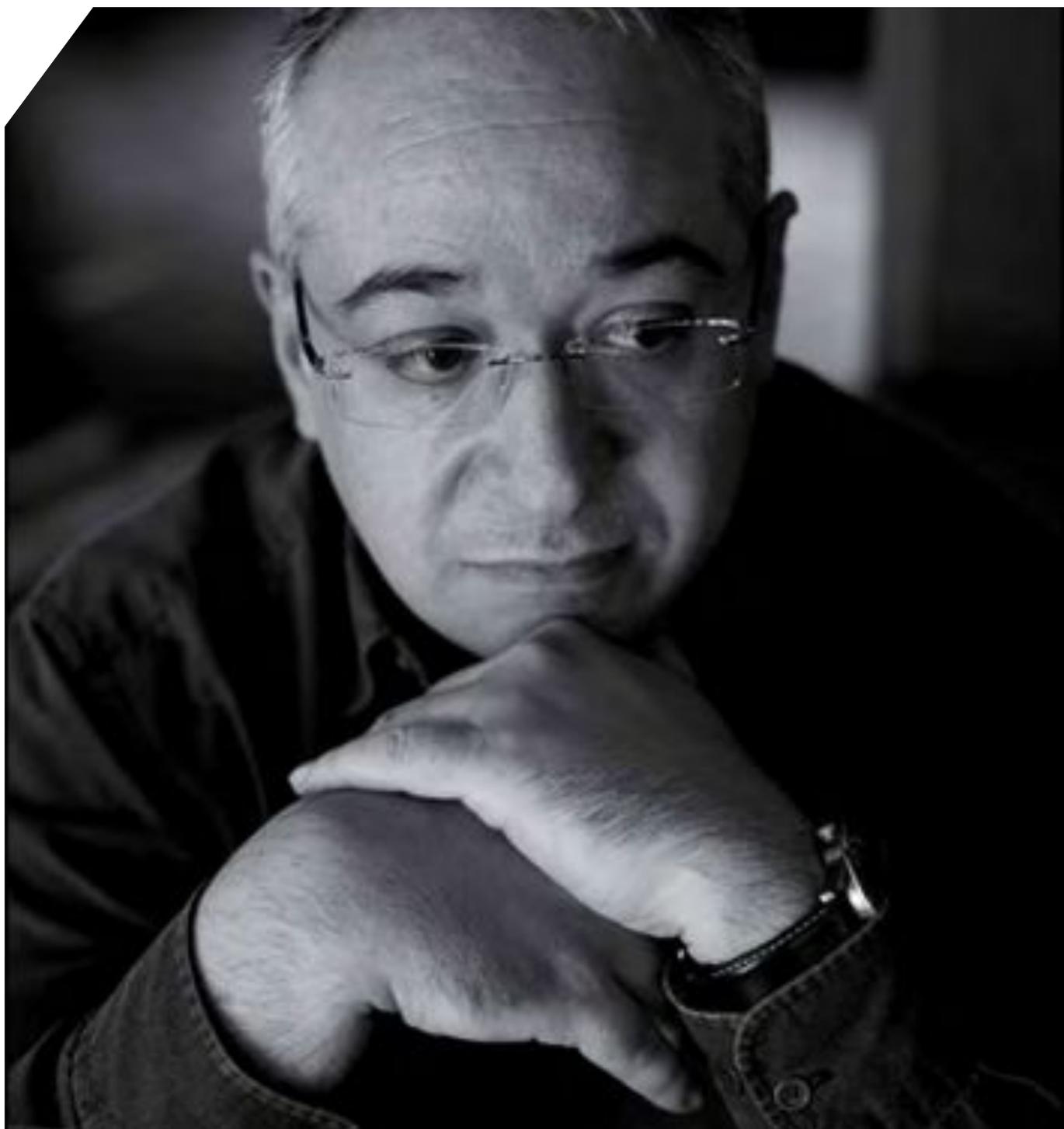
PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

## ► RENCONTRER UN « PASSEUR » !

Pour Marie Rose Moro, la rencontre avec un passeur est très importante pour les enfants de l'immigration. « *Les enseignants ont une place essentielle, ils ont l'accès au savoir et à ce titre, ils jouent souvent ce rôle* ». On les retrouve dans le parcours des enfants de migrants qui ont réussi à l'école. Ces enseignants ont comme caractéristiques de donner envie de s'approprier le monde extérieur mais aussi de reconnaître la différence de ces enfants. Être passeur c'est avoir accès aux deux rives, le monde français et celui d'où viennent les élèves. « *Mais pour être passeur, il faut avoir un certain enthousiasme, un certain idéal, il faut rendre le monde français désirable et avoir une connaissance du monde des enfants* ». Cela suppose de la formation, de la curiosité, de la pluridisciplinarité... Que les enseignants puissent accéder à la linguistique, à l'anthropologie « *ce qui est peu le cas actuellement. Effectivement, il existe une sorte d'idéal partagé. On compte tous sur cette utopie. Mais pour y croire, il ne faut pas compter seulement sur des grains de folie individuels, il faut que ce soit porté par la formation, l'institution, la société... Sinon c'est du militantisme et cela ne suffit pas !* »

BERNARD  
LAHIRE

**B**ernard Lahire, professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon, a commencé sa carrière de chercheur autour de la question scolaire. Ses travaux ont alors porté sur la production de l'échec scolaire à l'école primaire, sur les modes populaires d'appropriation de l'écrit et sur les réussites scolaires en milieux populaires. Il s'est depuis intéressé aux pratiques culturelles des Français, aux conditions de vie et de création des écrivains et à l'œuvre de Franz Kafka. À l'heure de la refondation sur l'école et vingt ans après la publication de son premier ouvrage, il revient sur la question scolaire et donne sa vision de l'école.





# « L'expérience scolaire ne se dévalue pas »

L'école est depuis la rentrée au cœur du discours politique. Partagez-vous l'idée que l'école doit être « refondée » ?

Je me méfie des discours de « refondation », d'où qu'ils viennent. Tout le monde veut marquer son temps en étant le fondateur ou le refondateur des institutions. Mais après les discours d'intention ou énonçant des principes généraux et les rencontres diverses et variées, on jugera surtout aux faits et aux actes. Si l'on se contente, par manque de moyens, de changer les rythmes scolaires et de faire de la morale laïque, on risque bien de vite déchanter. Je ne suis pas persuadé que l'École ait besoin d'être refondée. Elle a besoin d'être soutenue du point de vue du traitement de ses personnels, renforcée en effectifs dès l'école maternelle, pluralisée dans les formes d'excellence qu'elle promet (plutôt que de faire stupidement le tri par les seules mathématiques) et débarrassée des formes les plus malsaines de management et de concurrence entre élèves, filières, établissements, etc. Si tout cela était mené de front, peut-être que cela conduirait à une espèce de refondation, mais on est loin du compte pour l'instant.

« L'ÉCART EST DÉJÀ CREUSÉ ENTRE LES ENFANTS AVANT MÊME LEUR ENTRÉE À L'ÉCOLE. »

## BERNARD LAHIRE

Bernard Lahire est né à Lyon en 1963. Actuellement professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon (depuis 2000), responsable de l'équipe « Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations » et directeur-adjoint du Centre Max Weber (UMR 5283 CNRS), il dirige la collection « Laboratoire des sciences sociales » aux Éditions La Découverte depuis 2002. Il a été lauréat de la médaille d'argent du CNRS en 2012.

Bernard Lahire a publié à ce jour dix-huit ouvrages, parmi lesquels certains traitent de la question scolaire notamment *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire* (PUL, 1993, réédité en 2000 et 2007), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (Gallimard/Seuil, 1995, Points Seuil « Essais », en 2012) et *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* (PUR, 2008).

**Vous avez mis en évidence, dans les années 90, par le prisme de l'écrit et des formes sociales qui l'accompagnent, la manière dont les inégalités scolaires se construisent à l'école. Faites-vous le même constat aujourd'hui ?**

Ce que j'ai étudié dans les années 1990 n'était pas le produit d'un air du temps pédagogique ou d'une conjoncture scolaire : mon travail s'appuyait sur l'histoire pluri-séculaire de la forme scolaire et de l'alphabétisation en France, depuis les collèges d'Ancien Régime réservés à l'élite jusqu'à l'école primaire publique de la fin du XX<sup>e</sup> siècle. La description et l'analyse des rapports socialement différenciés à la culture écrite scolaire et des difficultés éprouvées par les élèves les plus éloignés des logiques scolaires ont donc une

portée de très longue durée et continuent à être pertinentes. Tant qu'il y a aura des formes scolaires d'apprentissage, des formes scolaires de culture écrite et d'enseignement de la langue écrite et des inégalités sociales et culturelles de départ (qui contribuent à se reproduire au sein des familles, puis à l'école), on observera les mêmes phénomènes de réussite scolaire socialement différenciée.

**La question des devoirs à la maison mise en avant par le gouvernement ne relève-t-elle pas de la même logique ?**

Il est certain que les devoirs à la maison participent du renforcement des inégalités : il y a ceux, dans les classes moyennes et surtout supérieures, dont les parents (aidés souvent par des amis, des collègues, des ouvrages, des habitudes d'accès

à des sites pédagogiques sur Internet, etc.) constituent des ressources explicatives et correctrices très utiles et ceux, dans les classes populaires, dont les parents ne disposent pas des ressources, des habitudes culturelles, des compétences et d'un réseau de sociabilité scolairement mobilisables. Pour rendre la situation moins inégale, il faudrait au moins qu'un soutien au devoir soit organisé pour les enfants que les parents ne peuvent pas aider.

**Comment expliquer que les enfants d'enseignants ont plus que tout autres des chances de réussite à l'école ?**

C'est assez simple à comprendre en définitive. Si les enfants d'enseignants sont ceux qui sont les plus adaptés à l'école, c'est parce que l'école est pour eux comme une seconde famille. Ils ont été préparés depuis leur plus tendre enfance à des habitudes scolairement compatibles : ils ont entendu des manières de parler scolairement rentables (un français standard, bien prononcé, grammaticalement correct et lexicalement précis) ; ils ont entendu des conversations sur des sujets scolairement rentables ; ils ont souvent eu droit à des lectures d'histoires chaque soir (par lesquelles ils ont intériorisé des formes d'expressions, l'usage des temps du récit, des cadres narratifs, des éléments de vocabulaire, etc.) ; ils ont appris à entrer dans des rapports pédagogiques d'apprentissage et à



© EMMAUELLE MARCHEBOUT

**« L'ÉCOLE N'EST PAS QU'UNE MACHINE QUI DISTRIBUE DES TITRES : ELLE TRANSMET DES SAVOIRS OU ACCOMPAGNE LA CONSTRUCTION D'UNE CULTURE »**

développer des formes d'auto-contrôle ; ils ont souvent appris à lire, écrire et compter avant même que de le faire à l'école ; ils ont reçu en cadeaux des livres, des abonnements à des magazines et des jouets pédagogiques (des jeux qui permettent d'apprendre à reconnaître des figures géométriques aux imagiers qui apportent un vocabulaire très important) ; ils ont fréquenté des bibliothèques, des musées, des théâtres, des salles de concert, etc. La liste des compétences et des dispositions qui préparent une scolarité harmonieuse est loin d'être exhaustive. Quand les enfants d'enseignants arrivent à l'école, celle-ci ne fait que prolonger leur expérience familiale. Tandis que, dans le même temps, d'autres enfants découvrent la culture et les manières de faire scolaires au moment où ils entrent à l'école. L'écart est déjà creusé entre les enfants avant même leur entrée à l'école.

**La massification et l'augmentation du nombre de bacheliers n'empêche pas une forme de déclasserment social. Marie Duru-Bellat parle d'inflation scolaire. Est-elle inévitable ?**

D'une certaine façon, on pourrait dire qu'elle est parfaitement inévitable, puisqu'elle est le simple effet d'une augmentation de la durée de scolarisation et de la multiplication de propriétaires de

titres qui étaient longtemps restés très rares, et donc très distinctifs. Je pense néanmoins qu'il faut se méfier des raisonnements par trop économistes. Ceux-ci mêlent la valeur relative des diplômes sur un marché de l'emploi, qui effectivement a logiquement tendance à diminuer au fur et à mesure que le nombre de diplômes augmente (le baccalauréat valait très « cher » sur le marché des opportunités professionnelles à l'époque où il y avait 100 000 bacheliers) ; et la valeur formative de l'école qui, elle, n'a pas la même relativité. Aller jusqu'au baccalauréat et même accéder à l'enseignement supérieur, c'est avoir la possibilité d'accéder et de comprendre des textes littéraires, scientifiques ou philosophiques, des œuvres d'art, des discours politiques, des raisonnements, des argumentations, des rhétoriques, etc., et de se défendre face à toutes les tentatives de manipulation symbolique. Cette valeur formative de l'expérience scolaire ne se dévalue pas, elle est au final la promesse d'un gain de démocratie, d'émancipation, de liberté politique, de possibilité de réflexion et de mise en question.

**L'école peut apparaître comme un lieu de cristallisation des inégalités sociales et pourtant c'est aussi un lieu de socialisation. Celle-ci n'est-elle pas l'enjeu principal ?**

C'est exactement cela. À force d'articuler les formations scolaires aux réalités économiques,

et notamment au marché de l'emploi, on a commencé à parler de la prétendue inutilité de certaines formations (en lettres, sciences humaines et sociales) en soulignant le fait qu'elles ne débouchaient pas sur des emplois précis. Ainsi, Nicolas Sarkozy avait annoncé lors de sa première campagne électorale que l'État n'avait pas pour mission de financer des études économiquement non rentables (il citait alors l'étude des langues anciennes). Et lorsque les sociologues soulignent les effets pervers de l'inflation de diplômes, ils participent, sans toujours en être conscients, à cette interprétation de l'école à partir des rendements professionnels et économiques des diplômés. Mais l'école n'est pas qu'une machine qui distribue des titres (à la manière d'une banque symbolique) : elle transmet des savoirs ou accompagne la construction d'une culture, elle donne des moyens de déchiffrer le monde et de s'émanciper. Elle donne accès au passé (à travers l'étude des langues anciennes notamment, l'histoire, la littérature, etc.), à la diversité des cultures (par l'anthropologie, la géogra-

**▶ DÉMOCRATISATION EN PANNE ET INFLATION SCOLAIRE**

Aujourd'hui près de 70 % des jeunes d'une classe d'âge accèdent au niveau du bac, contre 5 % en 1950. 40 % des élèves sortent avec un diplôme Bac +2 contre 15 % il y a vingt ans. Mais, Marie Duru-Bellat\* montre que la massification n'est pas forcément une « démocratisation ». Certes, il y a un accès plus grand au niveau bac mais tout le monde ne fait pas le même bac. Près de la moitié des enfants de cadres (et d'enseignants...) sont en section S contre 20 % des enfants d'ouvriers non qualifiés. La massification engendrerait ainsi la dévalorisation des diplômes, d'où le titre du livre. Le phénomène est renforcé par un décalage important entre la qualification des jeunes et les emplois. Ces derniers n'ont pas vu les qualifications requises pour les occuper augmenter alors que la qualification des personnes qui postulent ne cessent d'augmenter. Ainsi, aujourd'hui on trouve des facteurs avec le niveau Bac ou Bac +2 alors que le concours de recrutement est ouvert au niveau V, c'est à dire aux titulaires d'un Brevet des Collèges, d'un CAP ou d'un BEP.

\*« L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie », Seuil, 2006

## ▶ LES INÉGALITÉS SOUS LE PRISME DE LA CULTURE ÉCRITE

Bernard Lahire s'est intéressé à la question scolaire notamment sous l'angle du rapport « *scriptural-scolaire* » à la langue. De « *Culture écrite et inégalités scolaires* » paru en 1995 à « *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* » paru en 2008, le sociologue a cherché à comprendre ce que l'écrit et les formes sociales particulières qui l'accompagnent, engendrent comme conséquences éducative, cognitive et comment se construisent concrètement les inégalités de réussite à l'école au travers de ses enquêtes. L'école s'étant construite autour d'une culture écrite, la réussite en son sein nécessite des dispositions particulières. L'absence de dispositions réflexives de la part des élèves issus des milieux populaires entrave la réussite scolaire. Il a par ailleurs montré comment la question du capital culturel ne peut seule expliquer la réussite des enfants. La manière dont les parents envisagent l'école peut amener ou non leurs enfants à se conformer au « *jeu* » scolaire et à l'intégrer dans le contexte familial.

phie, la sociologie, etc.) et à la compréhension des grands enjeux des temps présents (grâce aux sciences humaines et sociales comme aux sciences de la vie et de la nature).

**La sociologie a permis de mettre en avant les mécanismes en jeu dans le système scolaire, peut-elle aider les enseignants à les dépasser ?**

Une partie du problème de l'inégalité scolaire échappe totalement (et échappera toujours) aux agents de l'institution scolaire. L'état économique, culturel et moral des familles dépend de la qualité et de la stabilité de la situation professionnelle des parents, de l'histoire de la scolarisation des membres de la famille, de l'état du moral des membres de la famille en fonction des difficultés d'existence plus ou moins durables qu'ils ont traversées, etc. L'école ne peut rien au fait que les héritages culturels familiaux avantagent les uns et désavantagent les autres. Cela relève des politiques sociale, économique et culturelle ; et tout ce que l'histoire a fait (mettre en place des écoles dans toutes les communes) ou défait (dans le passé récent, diminuer le nombre d'enseignants et d'aides-scolaires recrutés, négliger l'école maternelle ou la formation des enseignants) pèse sur la situation présente. Toutefois, une partie non négligeable des solutions aux difficul-

**« UNE PARTIE NON NÉGLIGEABLE DES SOLUTIONS AUX DIFFICULTÉS SCOLAIRES SE TROUVE SUR LE TERRAIN PÉDAGOGIQUE. »**

tés scolaires se trouve tout de même sur le terrain pédagogique : plus on avance dans la connaissance des modalités de l'échec scolaire, plus on se rend compte que les enseignants gagneraient, avec les élèves issus des milieux populaires, à davantage expliciter les exigences scolaires, à transmettre des techniques ou des recettes pour apprendre des leçons ou écrire un texte, à encadrer les élèves, à les entraîner culturellement comme on entraîne sportivement, à les gratifier pour soutenir leur effort plutôt qu'à les mettre immédiatement en concurrence et en situation d'échec, etc. Autant de choses qui supposent de plus faibles effectifs que ceux que l'on connaît aujourd'hui, n'en déplaise à ceux qui ne cessent de rabâcher – à droite comme à gauche – que ce n'est pas une question de moyens, et qu'à moyens constants on peut obtenir de meilleurs résultats.

**Sciences de l'éducation, psychologie du développement, didactiques des disciplines... les entrées pour étudier l'école sont multiples mais ne**



© EMMANUELLE PARICHADOUR

**manque-t-il pas des relais pour rendre opérationnels les résultats de la recherche ?**

De manière générale, nous aurions besoin de passeurs entre les productions les plus savantes et les réalités de la pratique pédagogique. Ce sont les formateurs d'enseignants qui seraient les mieux placés pour faire le lien entre ces deux mondes. Ils pourraient tirer nombre de travaux savants des conséquences tout à fait concrètes pour la pratique de classe. La question n'est pas, à mon sens, d'atteindre un « *consensus* » mais de s'appuyer sur des travaux suffisamment étayés empiriquement et rigoureux argumentativement pour qu'ils puissent aider à penser les pratiques d'enseignement, les rapports que les élèves entretiennent à l'égard des savoirs et

des situations didactiques, et ainsi de suite. Il y a tellement d'angles d'attaque possibles de la réalité scolaire que l'on ne peut pas rêver à un savoir total qui intégrerait tous les acquis des différentes sciences travaillant sur les faits scolaires et éducatifs. Mais si ces travaux permettaient au bout du compte aux enseignants d'être plus réalistes, plus efficaces, moins contre-productifs, les élèves les plus en difficultés en retireraient sans doute quelques profits non négligeables. PROPOS RECUEILLIS PAR LYDIE BUGUET