

fenêtres s/ cours

Le journal du SNUipp-FSU

33

**Calcul :
la bonne
opération**

**Avec
Rémi
Brissiaud**

64

**Programmes :
un centralisme
non
démocratique**

**Avec
Denis Paget**

69

**Maternelle :
apprendre à
comprendre
l'écrit**

**Avec
Sylvie Cèbe**

91

**Retrouver
du pouvoir
d'agir**

**Avec
Frédéric
Saujat**



**Spécial 18^e
Université d'automne**

**Développons
notre pouvoir
d'agir**

mgen^{*}

GRUPE **vyv**

MA SANTÉ, C'EST SÉRIEUX.

**J'AI
CHOISI
MGEN**

MUTUELLE SANTÉ - PRÉVOYANCE

Martin Fourcade et 4 millions de personnes ont choisi MGEN pour la confiance, la solidarité, l'accès aux soins de qualité et le haut niveau de prévoyance.

www.antigelagency - 01410 - Mai 2018 - © Hervé THOUROUDE - Ce document est non contractuel

MARTIN FOURCADE
CHAMPION DU MONDE &
CHAMPION OLYMPIQUE
DE BIATHLON



PARTENAIRE OLYMPIQUE



MGEN, Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, n°775 685 399, MGEN Vie, n°441 922 002, MGEN Filia, n°440 363 588, mutuelles soumises aux dispositions du livre II du code de la Mutualité - MGEN Action sanitaire et sociale, n°441 921 913, MGEN Centres de santé, n°477 901 714, mutuelles soumises aux dispositions du livre III du code de la Mutualité.

Notre pouvoir d'agir

C'est par un appel à participer à la campagne de Solidarité Laïque envers les écoles, les enseignants et les élèves victimes des inondations d'octobre dans l'Aude qu'a débuté la 18^e édition de l'Université d'automne du SNUipp-FSU. Le succès de la manifestation s'est encore amplifié, montrant la nécessité de réfléchir ensemble et de croiser la recherche. Cette année, les conférences ont été relayées en direct sur les réseaux sociaux, certaines intégralement retransmises en vidéo. Le dispositif mis en œuvre doit permettre à toutes celles et ceux qui le souhaitent de s'approprier ce moment de réflexion et d'échanges avec les chercheurs.

Parmi les thèmes abordés cette année, certains font particulièrement écho dans la profession, l'enseignement du lire-écrire, celui des maths, la singularité de la maternelle, la place des neurosciences et de la recherche... Au moment où le ministre de l'Éducation nationale annonce un projet de loi autoritaire, déniaient leur professionnalité aux PE, ces trois journées se sont avérées particulièrement vivifiantes, rappelant qu'enseigner est un métier de concepteur et pas de simple exécutant. « Notre force + notre conviction = notre pouvoir d'agir », c'est par un appel à reprendre la main sur le métier que s'est conclue cette UDA.

FENÊTRES SUR COURS

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

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

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION:

Régis Metzger

RÉDACTION:

F. Barbe, L. Ben Hamouda, L. Bernardi, M. Blanchard, L. Coll, L. Gaiffe, S. Gougovska, M. Katak, P. Magnetto, A. Malaisé, R. Metzger, F. Popineau, V. Solunto

CONCEPTION-RÉALISATION:

Shannon/NAJA www.naja.paris

PHOTOGRAPHIES:

Millerand/NAJA, Mira/NAJA, DR

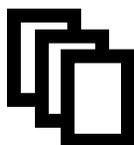
IMPRESSION:

SIEP Bois-le-Roi

RÉGIE PUBLICITAIRE

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

Joint à ce numéro un supplément grève du 12 novembre





L'état de l'école

7 Une gestion autoritaire de l'école

8 Revue d'effectifs

10 Le salaire des PE

11 Temps de travail, comptez vos heures

12 Élections professionnelles : que font vos élu/es

15 **Francette Popineau**, co-secrétaire générale et porte-parole du SNUipp-FSU

17

dossier

Lire, parler, écrire, des apprentissages complexes

18 **Claudine Garcia-Debanc**, « Faire écrire peu mais souvent »

20 **Denis Alamargot**, « Psychologie cognitive : une aide pour les élèves »

22 **Yvonne Chenouf**, « Une expérience pas seulement rationnelle »

Apprentissages

24 **Laurence De Cock**
Enseigner l'histoire, pas si simple

26 **Edwige Chirouter**
À l'école des petits philosophes

28 **Yann Lhoste**
Maîtriser le langage pour ramener sa science

30 **Jean-Marc Lauret**
L'art pour faire grandir les enfants

33
dossier
Calculs : la bonne opération

34 **Rémi Brissiaud**, « Éviter le comptage-numérotage »

Métier

41 **Régis Metzger**, co-secrétaire général du SNUipp-FSU

42 **Catherine Vidal**
La matière grise en image

44 **Sébastien Pescé**
Prévenir les situations de crise

46 **Laurent Lescouarch**
Quels appuis pour les élèves ?

48 **Gaël Pasquier**
C'est pas leur genre

50 **Sylvie Plane**
Pas de lecture sans compréhension



17



33

53

dossier

Santé des enseignants Prévenir c'est déjà guérir

58 **Patrick Geffard**
Pédagogie institutionnelle : une diversité de modalités proposée aux élèves

69



Maternelle

69

dossier

Apprendre à comprendre l'écrit

70 **Sylvie Cèbe**, « Très tôt capables de comprendre des textes complexes »

75 **Pascale Garnier**, Les programmes en balance

76 **Patrick Lamouroux**, Le sport pour devenir élève



79

Société

79

Arnaud Malaisé, co-secrétaire général du SNUipp-FSU

80

Pierre Périer, Relations école-familles tous à y gagner

82

Charles Yannick Guezennec, Le sport c'est la santé et la réussite

85

dossier

Chercher

les réponses : ce que la recherche apporte aux enseignants



60

60

dossier

Inclusion : du chemin à parcourir

61 **Alexandre Ployé**, « L'extraordinaire relation enseignant-élève »

62 **Martine Janner-Raimondi**, « Comprendre le point de vue de l'autre »

64

entretien

65 **Denis Paget**, Programmes, un centralisme non démocratique

Grand

entretien

92 Retrouver du pouvoir d'agir

Frédéric Saujat

97

Appel

Notre force + notre conviction = notre pouvoir d'agir

Aidez-les à partir !



affiche créée par Lise-Marie Moyen

Centres de loisirs, colos : découvrir, rire et partager



Une gestion autoritaire de l'école

Révision des programmes, guide de «bonnes pratiques», pilotage par les résultats avec la mise en place de tests « neuro-éclairés » en CP et CE1... à ceux qui avaient encore des doutes sur la méthode Blanquer, le ministre répond avec un projet de réforme imposé sans discussion.

« L'école de la confiance » prônée par Jean-Michel Blanquer se révèle de plus en plus une formule visant à masquer un projet éducatif qui ne répond aucunement à l'ambition de la réussite de tous. Le projet de loi présenté au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) le 15 octobre dernier confirme une reprise en main autoritaire en introduisant la nomination des directeurs d'ESPE (établissements appelés à devenir des Instituts nationaux supérieurs du professorat) par le ministère et en supprimant le Conseil national de l'évaluation

(CNESCO), instance indépendante reconnue pour la rigueur de ses travaux. À sa place, un conseil soumis à l'autorité du ministre qui désignera huit de ses douze membres. Ce projet de loi prévoit également une réforme de la formation initiale qui fera des étudiants des moyens d'enseignement à bas prix, ne permettant pas la construction d'une professionnalité enseignante. Cette proposition vient confirmer la vision d'enseignants exécutants, appliquant les recommandations d'un « guide orange » ou

passeurs d'évaluations pré-mâchées, exclus de leur correction ou des remédiations à envisager. Ces tests, conçus d'après une vision passéiste des apprentissages, aux résultats peu fiables,

participent d'une opération de manipulation de l'opinion publique au service de la communication

ministérielle, plutôt que d'un outil de lutte contre l'échec scolaire. Court-circuitant le Conseil supérieur des programmes dont les membres démissionnent successivement faute de dialogue possible, le

ministre ne ménage pas sa peine pour contrôler et imposer sa vision de l'école : remise en cause des cycles, exclusivité de la syllabique, renforcement des « fondamentaux » déjà dominants... Des choix qui ne permettent pas d'envisager une véritable démocratisation du système scolaire.

«L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE» SE RÉVÈLE ÊTRE DE PLUS EN PLUS UNE SIMPLE FORMULE.

PAYS QUI ONT DE MEILLEURS RÉSULTATS AUX ÉVALUATIONS PISA ET QUI RÉDUISENT MIEUX LES INÉGALITÉS SOCIALES DE DESTIN SCOLAIRE.

C'EST, PAR RAPPORT À LA FRANCE, L'INVESTISSEMENT DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE QUE CONSACRENT LES 11 PAYS QUI LUI SONT COMPARABLES. ONZE

34%



Revue d'effectifs

Plus de 100 000 classes à plus de 25 élèves, près de 5 000 à plus de 30 en maternelle, derrière les chiffres bruts d'effectifs beaucoup plus chargés en France qu'ailleurs en Europe, se cachent de vraies difficultés à bien enseigner pour les personnels et à bien apprendre pour les élèves.

Les données sont connues, régulièrement documentées par les études internationales, les enseignantes et les enseignants des écoles françaises ont plus d'élèves dans leur classe que leurs homologues des pays comparables : 23 en moyenne, quand ils sont 19 en Finlande, en Suisse ou en Belgique, 21 en moyenne dans l'ensemble des pays membre de l'OCDE. Un différentiel qui de prime abord pourrait sembler peu significatif mais qui, si on s'éloigne des « moyennes », trouve des traductions très concrètes en termes de sur effectifs (voir infographie). Or, nul n'ignore plus désormais que la taille des classes a un impact direct sur la réussite des élèves. Plusieurs études compilées en 2017 par l'Institut d'études publiques (IPP) convergent pour le montrer. Dont celle des économistes Thomas Piketty et Mathieu Valdemaire qui fait désormais référence et qui montre qu'une réduction d'un seul élève par classe conduit à une progression des résultats aux

évaluations d'entrée au CE2. Une amélioration qui se renforce à mesure de la baisse des effectifs. L'étude montre aussi qu'à contrario, une hausse du nombre d'élèves entraîne une baisse des résultats dès l'augmentation, là aussi, d'un élève par classe sur les territoires de l'éducation prioritaire. Et l'IPP de conclure : « *Alors que certains auteurs pensent qu'il est vain d'accorder des ressources supplémentaires au système éducatif et recommandent des réformes systémiques (comme la mise en concurrence des établissements), la recherche récente sur la réduction de la taille des classes permet de justifier au contraire une politique volontaire de dépense publique dans l'éducation.* » Dont acte...

REP ET REP+, ON DÉDOUBLE

3 880 postes, c'est la dotation du premier degré à la rentrée 2018. Or, les dédoublements en CP et CE1 en ont à eux seuls consommés 5 605. Le ministère a donc dû dégager près de 2 000 postes pris sur les moyens existants. Est-ce à la hauteur de l'ambition 100% réussite ? Alors certes, les enseignants, selon une enquête du SNUipp-FSU, reconnaissent la plus-value du dédoublement des CP et CE1 en REP

et REP+, un dispositif qui permet une entrée dans les apprentissages des élèves plus sereine. Une classe de douze élèves, c'est un climat de classe plus apaisé, des

interactions favorisées des élèves plus autonomes selon les résultats de cette enquête. Mais les autres classes peuvent pâtir de ce dispositif avec la réquisition de salles, telles que les salles informatiques, la bibliothèque, ou encore la salle des maîtres. C'est, pour un quart des écoles, une augmentation significative du nombre d'élèves en cycle 3 qui détériore le climat scolaire et impacte défavorablement les apprentissages de fin de scolarité primaire. La mesure phare du gouvernement, mise en place sans concertation et à moyens constants, c'est aussi la disparition du dispositif « Plus de maîtres », plébiscité par les enseignants et aux résultats prometteurs mais non évalués. 1 400 postes supprimés sur les 4 104 existants encore à la rentrée 2017. L'école maternelle est, elle aussi, mise à contribution avec la fermeture de 575 classes. Quant aux écoles en milieu rural, leur situation ne cesse de se détériorer avec 34 écoles fermées et la fusion de 263 autres.

34

ÉCOLES RURALES ONT ÉTÉ FERMÉES EN 2017.

575

C'EST LE NOMBRE DE POSTES SUPPRIMÉS À CETTE RENTRÉE EN MATERNELLE

PRÈS DE 110 000 CLASSES TROP CHARGÉES

#PASPLUSDE 20ÉLÈVESESENEP ET #PASPLUSDE25

Un effectif réduit, c'est donner à l'école la possibilité d'accompagner chaque élève vers sa réussite. Mais pas un an, pas deux ans, c'est sur l'ensemble de la scolarité en éducation prioritaire que la réduction du nombre d'élèves par classe doit s'appliquer, c'est la recherche qui le dit. Convaincu de l'urgence de réduire partout la taille des classes, le SNUipp a lancé la campagne #PasPlusDe20 élèves en EP et dans les classes multi-niveaux des zones rurales et #PasPlusDe25, hors éducation prioritaire. D'après des chiffres communiqués par le ministère, le plan de dédoublement des CP et des CE1 sur les territoires de l'éducation prioritaire aura un « coût » global de 11 000 postes. De son côté, le SNUipp a calculé qu'en y ajoutant 2 000 postes, on pourrait baisser à 20 le nombre d'élèves de toutes les classes du CP au CM2 sur ces mêmes territoires. Un effort vraiment démesuré ?

Mais hors éducation prioritaire aussi, les effectifs ça compte. Chacun sait bien l'impact d'une baisse des effectifs sur le climat de la classe, sur la qualité de la relation pédagogique installée avec chaque élève, sur une inclusion réussie des enfants en situation de handicap ou encore sur l'organisation des activités langagières à la maternelle. Or aujourd'hui, ce sont 41,7% de l'ensemble des classes qui comptabilisent

2000

POSTES SUPPLÉMENTAIRES NÉCESSAIRES POUR BAISSER À 20 LE NOMBRE D'ÉLÈVES DU CP AU CM2 EN EP.

plus de 25 élèves, dont près de 47 000 en maternelle avec même plus de 30 élèves dans 4 910 d'entre-elles. C'est tout

simplement inadmissible. L'abaissement des effectifs est une des priorités du SNUipp-FSU. Alors s'il est possible de garantir de bonnes conditions d'apprentissages en CP et CE1, il est aussi nécessaire de créer des postes en nombre suffisant pour ne pas dépasser les 20 élèves en éducation prioritaire, 25 en maternelle et 25 en élémentaire hors éducation prioritaire.



62 686

**CLASSES ÉLÉMENTAIRES
COMPORTANT 25 ÉLÈVES
ET PLUS**

46 997

**CLASSES MATERNELLES
COMPORTANT 25 ÉLÈVES
ET PLUS**



**DONT
4910
CLASSES
MATERNELLES
COMPORTANT
30 ÉLÈVES ET PLUS**

**SUR LES
4 104
POSTES DU DISPOSITIF
« PLUS DE MAÎTRES »
PRÉVUS
POUR LA RENTRÉE
2017...**

**... IL N'EN
RESTE
QUE
1 496**

**2 608
ONT TOUT
SIMPLEMENT
ÉTÉ
SUPPRIMÉS
AU BÉNÉFICE
DU
DÉDOU-
BLEMENT**

Les salaires ne connaissent pas le réchauffement

Le dégel n'aura duré qu'un an. En janvier 2017, le point d'indice a connu une augmentation de 1,2%, après un blocage de six années. Mais en 2018 le gouvernement a de nouveau décidé le gel de la référence indiciaire des agents de la Fonction publique qu'il a confirmé lors du rendez-vous salarial de juin dernier, entraînant la colère de l'ensemble des syndicats de fonctionnaires. Depuis 1998, le coût de la vie a augmenté deux fois plus vite que les salaires des enseignants de l'école primaire et les cotisations retraite ont connu une augmentation régulière chaque mois de janvier depuis 2010. Aussi, c'est aujourd'hui à plus de 15% qu'est estimée la perte de pouvoir d'achat des PE dans un contexte où

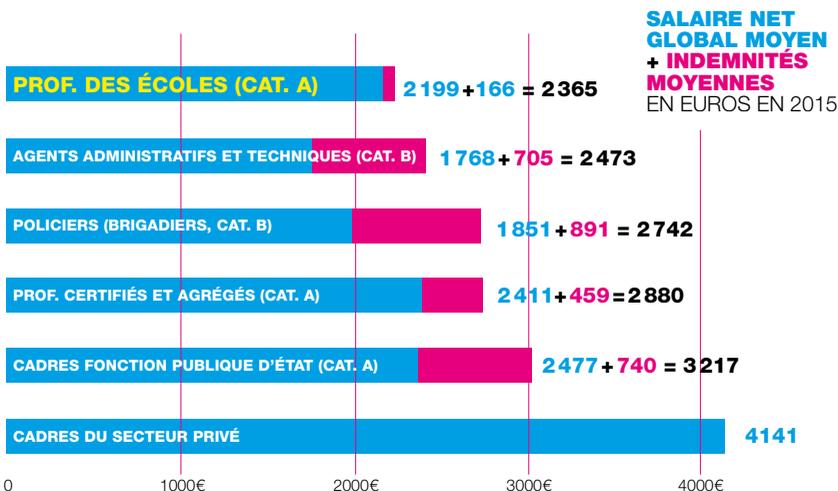
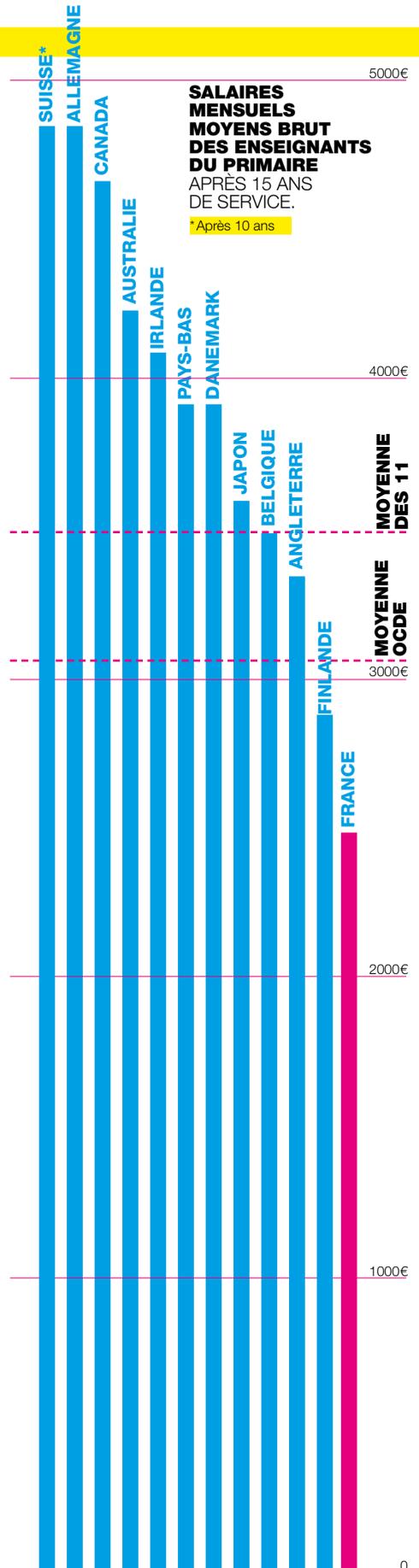
l'Insee a constaté une inflation de 2% pour l'année 2018 et l'estime à 1,2% pour l'an prochain.

LES PE MAL PAYÉS

Depuis 1990, les professeurs des écoles sont recrutés au même niveau que celui des professeurs certifiés. Cette mesure affichait l'ambition d'une égale reconnaissance du métier enseignant. Mais la différence de rémunération avec les enseignants du second degré existe toujours : elle s'explique par un régime indemnitaire plus important dans le second degré, par l'ajout d'heures supplémentaires (quasi-inexistantes dans le 1^{er} degré) et par un accès à la hors classe plus favorable. Le passage de

l'ISAE de 400 à 1200€ en 2016 mais pas encore pour tous et un taux d'accès à la hors classe qui a triplé depuis 2012 pour les PE ont permis de réduire cet écart mais pas de le combler.

Par ailleurs, classés en catégorie A, les enseignants perçoivent des rémunérations très inférieures aux cadres de la Fonction publique et du secteur privé. En raison d'indemnités qui constituent plus de 30% de leur rémunération, certains agents classés en catégorie B ont une rémunération moyenne supérieure à celle des professeurs des écoles.



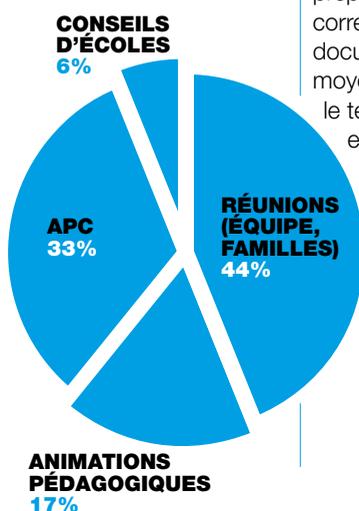
Temps de travail, comptez vos heures !

Le temps de travail enseignant, ce n'est pas seulement les 24 heures de classe mais aussi 108 heures annuelles pour les réunions, les rencontres avec les parents, les animations pédagogiques. Forcément, ça déborde !

Courir après le temps, tout le temps. Une des sources majeures de stress chez les enseignantes et enseignants des écoles. Car en plus de 24 heures en classe s'ajoutent le temps d'accueil du matin et de l'après-midi, ainsi que les 3 heures hebdomadaires ou 108 heures annuelles, dans lesquelles est censée tenir une liste sans cesse grandissante de tâches à effectuer : conseils des maîtres, équipes éducatives pour les élèves en situation de handicap, rencontres avec les familles ou encore conseils d'école et animations pédagogiques (voir graphique ci-contre).

Autant dire que cela ne tient pas. Une étude de la Depp de 2013 a calculé qu'à elles seules les relations avec la communauté éducative

RÉPARTITION DES 108 HEURES



(réunions enseignantes et avec les parents) prennent déjà 3 h par semaine aux personnels, sans compter les conseils d'école ou animations pédagogiques. S'ajoute également le temps consacré à la préparation de classe, aux corrections, à la recherche documentaire ; 13 h en moyenne... De sorte que le temps réel de travail enseignant dépasse les 44 h par semaine, selon la même étude, avec des pointes à 52 h chez les jeunes enseignants.

focus

ENQUÊTE FLASH DU 12 AU 16 NOVEMBRE

Le SNUipp-FSU se mobilise depuis longtemps sur cette question. Tout d'abord pour demander la réappropriation du temps d'APC (36 h annuelles) afin que les équipes puissent s'en saisir selon leurs besoins. Prévues pour l'aide à la difficulté scolaire, elles sont souvent devenues « du soutien » et une contrainte pour les élèves comme pour les enseignants. Cette action de réappropriation a permis notamment de poser publiquement la question du temps de travail enseignant. L'action se poursuit avec une enquête « flash » auprès de la profession du 12 au 16 novembre 2018. Les enseignants des écoles sont invités à transmettre toutes leurs heures de travail en moyenne sur une semaine. Il s'agira de mettre à jour ce temps réel afin d'entamer des discussions au ministère.

ENQUÊTE SUR SNUIPP.FR

AESH, un vrai métier

Accompagner un élève en situation de handicap, c'est un vrai métier. Si tout le monde s'accorde sur l'importance de cette mission, dans les faits les moyens ne sont pas là. Les AESH sont un peu plus de 42 000, correspondant à 26 776 emplois à temps plein. On

estime à 6 000 les enfants encore en attente d'accompagnement. Les premiers AVS ont payé les pots cassés avec des contrats précaires et un statut d'AESH a enfin été créé en 2014, avec un contrat de droit public transformable en CDI à l'issue de six années de

CDD. Puis le recrutement a été élargi. Mais il reste des problèmes de fond. Tout d'abord leur travail à temps partiel imposé qui, conjugué à un salaire basé sur le smic, les conduit à une rémunération largement insuffisante de

l'ordre de 700 euros. Ensuite leur nombre encore insuffisant pour faire face aux besoins. Enfin le SNUipp-FSU demande l'instauration d'une formation initiale qualifiante qui débouche sur un emploi statutaire, pérenne, rémunéré à la hauteur de la mission.

POUR DES EMPLOIS STATUTAIRES PÉRENNES

Du 29 novembre au 6 décembre

Élections professionnelles : que font vos élu/es ?

L'administration et les représentants des personnels de l'Éducation nationale se concertent au sein d'instances consultatives. En pratique, les représentants des personnels sont issus des syndicats considérés comme représentatifs. Le SNUipp-FSU est le premier syndicat des écoles.

LE RÔLE DES REPRÉSENTANTS DU PERSONNEL

Des dizaines d'appels et de mails à traiter, c'est le quotidien des équipes du SNUipp-FSU. En période de carte scolaire, de mouvement et de promotion notamment, le rythme s'accélère et les militants du SNUipp écoutent, expliquent, démêlent, conseillent et réconfortent des personnels inquiets,

parfois en souffrance et pour beaucoup perdus dans le dédale des opérations administratives. Rappeler un point d'une circulaire, vérifier un barème, calculer des effectifs, chercher dans les textes réglementaires, accompagner une enseignante et répondre à un inspecteur pointilleux, mais aussi préparer la prochaine

commission paritaire avec le souci permanent de l'équité et de la transparence dans chaque opération administrative, c'est ce pourquoi sont élus des représentantes et des représentants syndicaux.

AU CŒUR DE LA PROFESSION

Le rôle du SNUipp c'est aussi d'organiser des

rencontres avec la profession où chacun est invité à exprimer ses préoccupations professionnelles et son point de vue.

Le SNUipp est animé par des militants qui sont avant tout des enseignants, au fait des préoccupations du terrain, qui entendent améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et de travail des enseignants. Dans toutes les instances et partout en France, le SNUipp et ses quelque 1 000 délégués sont un rempart contre les abus, agissent pour construire des règles communes, solidaires, loin de tout arbitraire et œuvrent à la promotion d'une école de la réussite pour tous les élèves.

COMMISSIONS ÉLUES PAR LES PROFESSEURS DES ÉCOLES



CTM



Le **Comité technique ministériel** est consulté sur la question des moyens (carte scolaire), l'étude des textes réglementaires, la politique indemnitaire, l'égalité professionnelle.

CTA



Le **Comité technique académique** examine les moyens en poste : implantation, suppression, carte scolaire, ou encore les postes d'accompagnement.

CAPN



La **Commission administrative paritaire nationale** s'occupe notamment des permutations interdépartementales et des départs en stage longs en ASH.

CAPD



La **Commission administrative paritaire départementale** s'occupe de la carrière des enseignants des écoles et des détachés en France et hors de France : mouvement, promotions, inéat-exeat, temps partiels, disponibilités, congés de formation, liste d'aptitude.

Attention

d'autres catégories professionnelles sont concernées par le vote à ces instances, toutes ou certaines, voire à d'autres instances : PES, directeur adjoint de Segpa, directrice d'application et d'établissements spécialisés, psychologues de l'EN, contractuel (AESH et enseignants...)

Élections professionnelles

**DU 29 NOVEMBRE
AU 6 DÉCEMBRE**

JE VOTE POUR

une réduction des effectifs

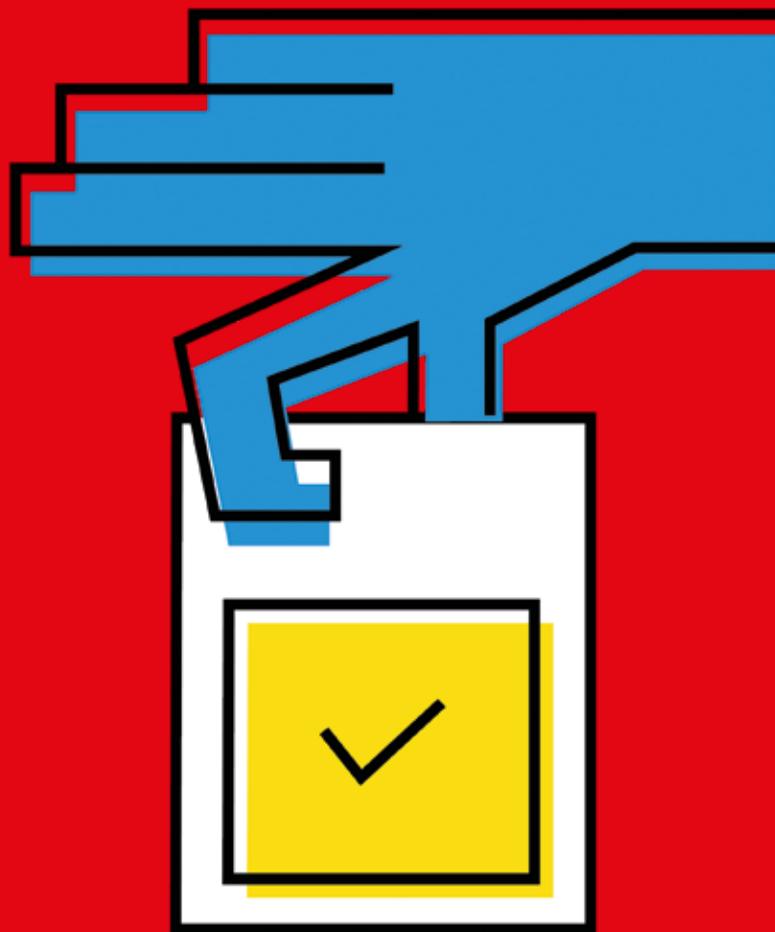
une professionnalité
enseignante reconnue
et respectée

des salaires revalorisés

un temps de travail revu

des moyens réels pour
l'inclusion scolaire

une vraie médecine
de prévention



**Pour changer l'école, pour la réussite
de tous les élèves, pour sortir la tête
de l'eau, JE VOTE SNUIPP-FSU**

Comment voter ?

1- Créez votre mot de passe sur elections2018.education.gouv.fr en saisissant votre adresse professionnelle (prenom.nom@ac-academie.fr). Vous recevrez un lien par mail pour créer votre mot de passe personnel (à noter et à conserver).

2- Entre le 29 novembre et le 6 décembre, connectez-vous à votre compte électeur sur elections2018.education.gouv.fr muni de votre identifiant et de votre mot de passe (créé précédemment) et votez pour chacun des scrutins correspondant aux différentes commissions départementales, académiques et nationales.

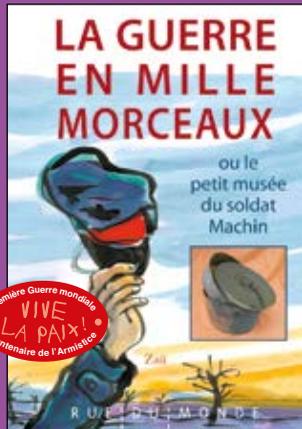
**RETROUVEZ NOTRE
PROFESSION DE FOI
et toutes les informations
nécessaires au vote sur :
votons.snuipp-fsu.fr**



**ENGAGÉ-ES
AU QUOTIDIEN**

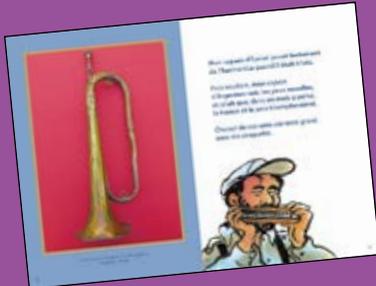
POUR VOUS, VOTRE FAMILLE, VOS ÉLÈVES

Apprendre
la paix par cœur



La guerre en mille morceaux
Alain Serres / Zaü

Lampe pliable de poilu, soldats en bois peint vendus durant la guerre, portrait du père d'un spahi algérien gravé sur un obus, boîte de chocolat Meunier marquée de : « À l'ouvrir que sur ordre » ! ...



La Terre est
leur seul trésor

C'est ainsi que nous habitons le monde

Alain Serres
Nathalie Novi

Un botaniste en herbe nous révèle sa grande découverte : « Un animal, un humain et un végétal, voilà le cœur vivant du monde ! »



Un livre fort qui s'appuie sur 50 objets de la Première Guerre mondiale et autant d'illustrations tout en clamant l'horreur de la guerre.

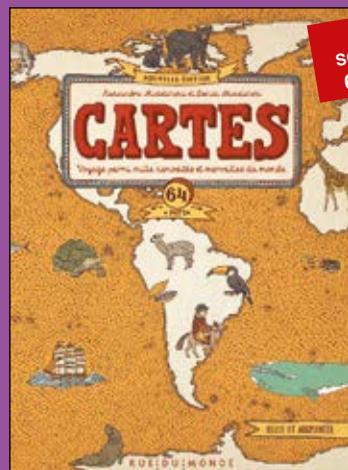
Dès 8 ans et pour tous
108 pages, 18 €



Le souffle de cet album est accompagné des peintures de Nathalie Novi et de planches botaniques datant de 1840 qui ont inspiré ce projet. Un événement en grand format.

Dès 7 ans, 40 pages, 20,80 €

Apprendre les autres et l'ailleurs à tous les âges



**+ 22 PAYS
SOIT 64 CARTES
6 000 DESSINS**

Cartes
Aleksandra
et Daniel Mizielinski
Voici une édition inédite du succès planétaire *Cartes*, avec 50 % de pays en plus pour élargir l'horizon de cet atlas fascinant. L'Éthiopie, l'Iran, la Norvège, le Vietnam, Cuba... autant de nouvelles merveilles

du monde à découvrir ! Dès 7 ans et pour tous, 152 pages, 28 €



TIPTAP
à tout petits pas, je marche vers le monde...

Une série signée
Judith Gueyffier

Mini-format pour petites mains, la collection Tip-tap fait parler avec ses duos d'images en opposition. Une invitation à grandir curieux des autres et du monde.

Dès 18 mois, 22 pages, tout carton
8,50 € chacun



LES MOYENS DE TRANSPORT

Partager du beau, du sens et de l'espoir

R U E D U M O N D E

“La transformation de l'école ne nous fait pas peur”

DIX-HUIT MOIS APRÈS SA NOMINATION AU MINISTÈRE, DIRIEZ-VOUS QU'IL Y A UNE MÉTHODE BLANQUER ?

FRANCETTE POPINEAU : Il y a en tous cas des partis pris qu'il impose, alors que rien de ce qu'il préconise n'est appuyé par une étude, une évaluation, même s'il s'est associé à quelques neuroscientifiques qui appuient sa politique. Sa conception est celle d'une école qui serait dirigée d'en haut, par des guides, des ajustements de programmes, des ressources sur Éduscol, autant de notices de montage... sans tenir compte de la réalité des classes et de la professionnalité des enseignants. Dans le même temps, le ministre verrouille des institutions autour de lui pour se doter de tous les pouvoirs. Le Conseil supérieur des programmes mis à sa botte, un conseil scientifique faisant une grande place à ceux des neuroscientifiques qui partagent ses opinions. Enfin, il supprime le Cnesco pour y préférer un centre d'évaluation dont il choisirait huit membres sur douze... C'est très inquiétant pour l'école parce que ça veut dire qu'on ne part pas de ses réalités, de ses besoins, mais des projets d'un seul homme dans sa toute puissance.

QUELLES EN SONT LES CONSÉQUENCES POUR LES ENSEIGNANTS ?

F.P. : Les enseignants vont se sentir dépossédés de leur métier. En tant que professionnels nous avons des doutes, des questionnements, des tâtonnements et cela fait partie intégrante de notre métier que nous devons sans cesse réinventer. Les réponses ne peuvent pas être un kit à penser ou à exécuter qui serait valable en toute si-

tuation. Ce qu'on nous impose est éloigné des réalités et n'apportera rien en termes de résultats. L'automatisation, la répétition, sans s'attacher au sens ont déjà été préconisées en 2008, et sanctionnées notamment par les évaluations PIRLS. Notre préoccupation c'est d'aider nos élèves à comprendre et particulièrement ceux dont la culture familiale est éloignée de l'école. Nous avons besoin surtout d'une vraie formation, qui croise toute la recherche et de temps pour discuter et travailler collectivement au sein des écoles.

LES CLASSES DE CP ET CE1 ONT PASSÉ DES TESTS EN DÉBUT D'ANNÉE QUI DEVRAIENT AIDER LES ENSEIGNANTS, MAIS VOUS N'EN ÊTES PAS SATISFAITS, POURQUOI ?

F.P. : L'évaluation en classe sert habituellement à mesurer les réussites et les progrès des élèves et le chemin qui reste à parcourir. Ce n'est pas le cas de ces tests diagnostiques proposés par le ministre au titre de la culture de l'évaluation. Ils incarnent la pire caricature d'un pilotage par les résultats. Évaluer des compétences qui ne sont pas attendues à ce stade-là au CP ou au CE1 lui permet de dire que ses réformes sont indispensables. Actuellement, les enseignants n'ont toujours pas les résultats tandis que le ministre se répand dans les médias pour annoncer les échecs de nos élèves. Est-ce cela l'école de la confiance ? Après les vacances, les enseignants vont être amenés à rencontrer les familles. Nous les invitons à les réunir pour expliquer le non-sens de



Francette Popineau

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

ces évaluations, leur aspect chronophage, leur caractère anxiogène et leur non fiabilité scientifique du fait de nombreux biais de passation, de saisie et surtout à redire qu'elles n'apportent rien à la connaissance qu'ils ont de leurs élèves. Par ailleurs ces tests n'apportent rien non plus, il faut le dire, à l'évaluation du système éducatif qui lui, doit se faire sur échantillon.

VOUS LANCEZ UN APPEL POUR QUE L'ON REDONNE AUX PE LEUR « POUVOIR D'AGIR », DE QUOI S'AGIT-IL ?

F.P. : Nous trouvons cette façon de maltraiter l'école, les enfants et les enseignants très inquiétante. Nous voulons que chaque enseignant soit conscient de ce qu'il apporte dans l'école. S'il n'emploie pas de méthodes toutes faites, des recettes qui paraîtraient miraculeuses, c'est parce qu'il sait qu'il n'y a pas qu'un seul type d'élèves et qu'il doit adapter les pratiques, les méthodes qui permettent de conduire aux apprentissages. Il faut que les enseignants fabriquent des petites résistances face à ce qu'on leur impose pour être fiers de leur métier, de ce qu'ils apportent aux enfants. C'est dans ce que l'on conçoit que se situe la richesse du métier et le bien-être au travail. Dans l'appel que le SNUipp-FSU propose à la signature de l'ensemble des enseignants, nous affirmons être prêts à évoluer mais en y étant soutenus. La transformation ne nous fait pas peur, ce qui nous fait peur c'est la nature de cette transformation actuellement à l'œuvre. PROPOS RECUEILLIS

PAR PIERRE MAGNETTO

Se syndiquer, c'est facile !



adherer.snuipp.fr >



Lire, Parler + écrire

des apprentissages complexes



Le B-A BA constitue-t-il une méthode miracle pour apprendre à lire et à écrire ? Utilisé dans les

écoles en la combinant avec d'autres approches, il reste indispensable mais ne saurait représenter l'alpha et l'oméga de ces apprentissages. Les activités de lecture et d'écriture ne peuvent se passer ni d'un travail de compréhension des textes, ni de la prise en compte des difficultés individuelles des élèves.



À la rentrée, tous les enseignants de CP étaient destinataires d'un petit livre orange censé leur servir de point d'appui pour l'enseignement du lire-écrire. Ce document met la focale sur la seule méthode syllabique, présentée comme sûre et infaillible pour la réussite de tous les élèves. Le B-A BA n'a en réalité jamais disparu de la vie quotidienne des classes et reste une démarche indispensable pour enseigner. Mais pour la plupart des enseignants, si les activités de codage, décodage et encodage sont essentielles, apprendre à lire est plus complexe. Lire un texte, c'est aussi le comprendre. Or, la méthode syllabique fait l'impasse sur tout le travail de compréhension du texte qui doit aussi être introduit avant même le CP, dès la maternelle donc. La complexité de l'enseignement du lire-écrire tient aussi à la situation individuelle de chaque élève. Tous n'avancent pas au même rythme, certains ayant besoin de plus de temps que d'autres. Tous n'ont pas eu dans le cadre familial le même rapport à l'écrit, au langage, ceux qui arrivent dotés d'un certain capital culturel apprennent souvent plus vite. Ce constat vaut aussi pour l'enseignement progressif et rigoureux du langage oral qui, malgré la complexité, reste un traceur d'inégalités sociales et constitue un enjeu majeur pour l'école. Face à cette situation et à un taux de difficulté qui ne faiblit pas, le ministère sort ses recettes toutes faites, à mille lieues des apports de la recherche comme l'attestent notamment les travaux de Denis Alamargot, Yvonne Chenouf ou Claudine Garcia-Debanc.

“Faire écrire peu mais souvent”

L'acquisition des compétences en écriture suppose à l'école une pratique permanente d'écrits sous des formes variées, comme les écrits de travail.

POURQUOI EST-CE SI DIFFICILE DE FAIRE ÉCRIRE LES ÉLÈVES ?

CLAUDINE GARCIA-DEBANC : En tant qu'enseignant, on n'a pas forcément eu une expérience d'élève positive de l'écriture et souvent on ne considère pas suffisamment l'écriture dans sa dimension d'outil qui aide à penser dans la pratique quotidienne. On peut penser aussi qu'il est très difficile pour les élèves d'écrire. Or, dans la société actuelle, l'écrit occupe une place importante du fait des usages du numérique. Si l'enseignant a peur de mettre les

élèves en difficulté, la question est d'abord de savoir quelles aides à l'écriture on peut leur proposer pour les placer en réussite. Enfin on se demande quoi faire de ces écrits dans leur diversité et on craint de passer trop de temps à les corriger et à les exploiter.

QUELS DISPOSITIFS METTRE EN PLACE POUR LES AIDER À ÉCRIRE ?

C. G.-D. : Il est important que les élèves comprennent à quoi vont servir leurs écrits et qui va les lire. L'enseignant doit aussi se demander de quels

outils linguistiques ils disposent, en particulier au début du CP. Plus on fait en sorte que les élèves aient un matériau verbal qui leur permette d'entrer dans la phase d'écriture, plus la tâche sera facilitée. Écrire à partir d'une image est bien plus difficile qu'ajouter un épisode à un album à structure répétitive. Dans le second cas, les élèves peuvent s'appuyer sur des structures syntaxiques et sur un matériau lexical. L'enseignant doit donc être attentif à la formulation de la consigne d'écriture et aux aides différenciées qu'il propose aux élèves.

QUE SONT EXACTEMENT LES ÉCRITS DE TRAVAIL ?

C. G.-D. : Les écrits de travail existent dans les classes depuis longtemps mais sous d'autres noms, comme « écrits intermédiaires » ou « écrits transitoires » dans l'enseignement des sciences. Les programmes de 2015 les ont institutionnalisés en tant qu'outils de travail intellectuel. Ce sont des écrits qui aident à réfléchir, à penser, qui permettent de faire le point sur les apprentissages en cours. Ces écrits ne font pas l'objet de corrections mais donnent lieu à une

REPORTAGE

Dans toutes les matières

Quelles que soient les disciplines et sous toutes les formes, les écrits de travail aident à réfléchir ensemble, par soi-même et à apprendre.

Les écrits de travail ont pris toute leur place dans la classe de CM2 d'Alexandra Cosse-Manière à l'école élémentaire Prévert à Plaisance-du-Touch, dans la banlieue de Toulouse. « Ils sont intégrés dans les séances, s'adaptent à toutes les matières et remplacent souvent les questions orales, ce qui permet de mobiliser tous les élèves », commence l'enseignante. Elle poursuit : « En début de séance, je donne une consigne précise comme par exemple en histoire "Qu'est-ce que vous croyez savoir sur ?" ou en grammaire "Comment croyez-vous qu'on puisse



ÉCRIRE pour organiser ses idées.

BIO

Claudine Garcia-Deban

est professeure des universités en sciences du langage à l'ESPÉ de Toulouse-Midi-Pyrénées. Elle est **coresponsable de l'axe « Didactique, acquisition, psycholinguistique » du laboratoire CLLE** (Cognition, langues, langage, ergonomie) à l'université Toulouse-Jean Jaurès-campus Mirail.



exploitation orale. Ils sont indispensables pour susciter des controverses entre les élèves. Ils permettent aussi à l'enseignant de voir où en est chaque élève. De plus, leur réalisation amène chacun d'eux à s'engager dans la tâche proposée. Enfin, comme ces écrits sont conservés dans un carnet de recherches, l'élève peut mesurer le chemin parcouru lorsqu'il a un regard rétrospectif sur ses écrits de travail antérieurs. La réalisation de ces écrits, qui ne sont pas forcément rédigés mais qui peuvent être des notes, des listes, des schémas ou des cartes mentales, ne demande pas beaucoup de temps si elle est pratiquée régulièrement dans toutes les disciplines.

COMMENT TROUVER LES TEMPS DE FAIRE ÉCRIRE EN CLASSE ?

C. G.-D. : Il faut gagner du temps d'écriture sur les autres disciplines du français. Les ajustements de 2018, avec la liste très longue de notions de grammaire à traiter, peuvent mettre en danger les pratiques de lecture-écriture. En cycle 2, les situations d'écriture sont aussi des temps de lecture. Beaucoup

d'élèves vont aller chercher dans les outils de la classe l'orthographe d'un mot ou une structure syntaxique. De la même manière, au cycle 3, pour maîtriser une notion grammaticale, un écrit bref à partir d'une structure syntaxique donnée pourra remplacer des exercices de grammaire. C'est par la répétition de situations brèves et rassurantes que l'élève trouve le plaisir d'écrire. Ainsi des situations d'écriture de quelques minutes peuvent facilement prendre place dans l'emploi du temps. Ce qui est

important, c'est qu'elles soient régulières, quotidiennes. Les écrits brefs très cadrés permettant de mobiliser les structures travaillées en grammaire ou le lexique appris ne demandent pas beaucoup de temps d'écriture et sont corrigés rapidement. Ils permettent d'activer et de stabiliser les compétences en étude de la langue et constituent des situations d'interface entre la leçon de grammaire ou de vocabulaire et les situations

complexes d'écriture. Ces écrits ritualisés ne sont pas sanctionnés par du rouge dans la marge et dédramatisent la page blanche. Proposer à plusieurs reprises aux élèves la même consigne a des effets très positifs, notamment sur des élèves qu'on peut qualifier de fragiles et c'est ce qu'on développe à travers des activités ritualisées. Plus les élèves les pratiquent, plus ils en comprennent l'utilité et y prennent plaisir. Comme le dit Queneau, « *c'est en écrivant qu'on devient écrivain* ».

reconnaître le verbe dans une phrase ?" Je donne aussi une limitation de temps, entre 3 et 5 minutes ». Sur un cahier à dessin, pour ce qui concerne l'étude de la langue, sur lequel on peut revenir pour mesurer l'avancée de ce qu'on a appris, les élèves écrivent ce qu'ils pensent. Alexandra passe dans les rangs, observe les écrits puis compose des binômes, parfois des groupes qui vont confronter leurs propositions. On ajoute, on barre sur le cahier... On utilise la fonction heuristique de l'écrit, grâce à des aller-retours incessants entre l'écrit et l'oral, l'oral et l'écrit : on construit sa pensée. La phase collective qui s'ensuit est riche en controverses. « *Une fois toutes les idées mises à plat, on les discute, on les réorganise, on les précise*

“C'est par la répétition de situations brèves et rassurantes que l'élève trouve le plaisir d'écrire.”

ou on les supprime. On en tire une trace écrite élaborée collectivement. » Mais cela peut finir par une nouvelle question « *Qu'est-ce que vous croyez avoir appris aujourd'hui ?* ». Il ne s'agit pas alors de recracher la leçon mais bien de réfléchir. Les écrits de travail sont le sujet du mémoire de recherche d'Alexandra qui les pratique aussi bien en grammaire qu'en lecture, mais aussi en sciences, en arts plastiques ou en histoire, sur des supports parfois différents ou en imposant des formes, un soleil ou une carte mentale, un schéma qui permet de représenter visuellement le cheminement de sa pensée. « *En classe, je travaille avec un video-projecteur et un ordinateur. Je note les idées des élèves au fur et à mesure, leurs*

exemples, les cas difficiles qu'il faut expliquer. Et à chaque fois on reformule pour répondre à la question 'A quoi ça sert ?' Pour les cartes mentales, j'utilise le logiciel Xmind. Les élèves écrivent pour favoriser la réorganisation de leurs idées ». Le dernier compte-rendu sous la forme d'une rédaction aura permis de mettre en commun tous les éléments concernant le thème, la chronologie, donc le lexique et les mots de liaison. Le deuxième temps d'écrit individuel brasse tous ces éléments. Chacun écrit, vérifie l'orthographe aussi. Si les élèves se « *corrigent* » entre eux sous l'œil attentif de la maîtresse, ses observations lui permettent de constituer des groupes de travail « *en décroché* ». Fini le temps où l'on entendait « *maîtresse, c'est nul ou il copie, il triche* », l'erreur devient une chance. « *Au début, après le brouillon, ils recopiaient la même chose, ils écrivaient... pour moi. Maintenant ils écrivent pour eux* », se félicite-t-elle en savourant de les voir réfléchir... pour apprendre.

“Psychologie cognitive : une aide pour les élèves”

La psychologie cognitive, utile à l'apprentissage de la production d'écrits, reste complémentaire de la didactique et de la pédagogie.

QUELS SONT LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET DES SCIENCES COGNITIVES ?

DENIS ALAMARGOT : La psychologie cognitive de la production écrite est complémentaire de la didactique du français, car elle est moins centrée sur le contenu et les modalités de son enseignement que sur l'apprenant susceptible d'intégrer le contenu enseigné. Les nombreuses avancées réalisées par les sciences cognitives dans le domaine de l'écriture, notamment grâce aux sophistications des méthodologies et outils d'étude, conduisent à reconsidérer cer-

taines pratiques pédagogiques, à proposer de nouvelles voies et à valider scientifiquement des pratiques qui restaient intuitives.

QUELS OBSTACLES À LA PRODUCTION DE TEXTES COMPLEXES POUR LES ÉLÈVES ?

D.A. : L'activité de rédaction suppose d'articuler en mémoire un ensemble de processus mentaux qui visent à élaborer le contenu du texte c'est à dire récupérer, sélectionner et organiser des informations mais aussi à déterminer les formes linguistiques véhiculant les

idées élaborées pour les choix lexicaux, syntaxiques et orthographiques. Ils visent aussi à programmer et réaliser les mouvements moteurs nécessaires à la matérialisation de la trace et mettre possiblement en œuvre des activités de révision de cette trace, comme la relecture et la correction. Cette complexité est accrue par le fait que la rédaction est souvent une activité monogérée, réalisée en l'absence d'un destinataire ou d'un lecteur. La rédaction ne doit ainsi pas être considérée comme une seule et même activité que l'on enseignerait comme telle, mais comme le résultat d'un ensemble coordonné d'activités mentales relativement différentes, tracer, orthographier, planifier, réviser... un apprentissage long, difficile, sujet à d'importantes différences inter-individuelles.

ÉCLAIRAGE

Le murmure de l'oral

Enjeu majeur de lutte contre les inégalités mais complexe à enseigner, l'oral peine à trouver sa place à l'école élémentaire.

Si un enseignement a bien du mal à s'imposer dans les pratiques, c'est sans doute l'apprentissage de la langue orale. En effet, savoir parler semble relever d'acquis spontanés puisque l'enfant active très tôt une volonté de communication et des capacités langagières. Mais le développement du langage oral s'étend sur une longue période et ne recouvre pas partout la même réalité, d'où sa place incontestable à l'école maternelle. Mais cette évidence semble se dissiper au fil des niveaux scolaires. Sans doute aussi parce qu'il est com-

plexe à enseigner : activités coûteuses en temps et en énergie au vu des effectifs, objets d'apprentissage difficiles à isoler de par leur transversalité, compliqués à observer et analyser, avec peu de traces sur lesquelles s'appuyer. Bref, impossible à enseigner comme une leçon classique ! Pourtant, mettre en œuvre un enseignement progressif et rigoureux de l'oral constitue un enjeu majeur pour l'école. Il est en effet au cœur des inégalités sociales. En cause, une pratique orale dominante liée à la culture écrite et à des normes scolaires restant trop implicites. Or, le langage oral est un vecteur de construction des connaissances, ce qui en fait également un enjeu scolaire. C'est pourquoi il a pris une place impor-

tante dans les programmes de 2016, avec une progressivité des attendus jusqu'au cycle 4, catégorisée en trois objectifs : l'oral pour communiquer et s'exprimer, l'oral pour apprendre, élaborer sa pensée et l'oral à apprendre. Loin des prestations exceptionnelles, il va ainsi s'agir de créer des échanges en situation ordinaires, telles que des temps de commentaires d'images, de conclusions d'un travail de groupe, de rappels de séance, d'explications de procédures... Mais aussi, en parallèle, de veiller à un oral réflexif, où les élèves seront amenés à clarifier leur point de vue, leur pensée, à préparer des prises de parole élaborées. Par exemple lors de dictées négociées, ou d'hypothèses d'interprétation de lecture ou d'expériences scientifiques. Enfin, l'oral doit être considéré comme un objet d'ap-

BIO

Denis Alamargot est professeur des universités en psychologie cognitive à l'ESPÉ de l'Académie de Créteil, (UPEC). **Directeur adjoint de l'ESPÉ**, il est responsable de l'équipe "Sciences Cognitives et Education" au sein du **laboratoire CHART** (Cognitions Humaine et Artificielle).



EST-CE QU'ÉCRIRE NE SERAIT FINALEMENT PAS UNE ACTIVITÉ DE RÉOLUTION DE PROBLÈME ?

D. A. : Rédiger suppose pour les élèves de mobiliser pleinement leurs ressources cognitives pour gérer la mise en œuvre des composantes rédactionnelles tout au long de l'activité. La psychologie cognitive a montré que la rédaction suscite une compétition entre les processus les plus exigeants. Mais aussi la mise en œuvre d'un processus qui s'opère au détriment d'un autre, conduisant à des ralentissements lors de l'activité ou à des erreurs de production qui sont liées moins à un manque de connaissances de l'élève qu'à une difficulté de mise en œuvre, au moment opportun, de ces connaissances. Ainsi, si problème rédactionnel il y a à résoudre, celui-ci consiste principalement en un problème de gestion mentale des traitements.

QUELLES INTERVENTIONS POSSIBLES POUR FAVORISER L'ÉCRITURE ?

D. A. : Les sciences cognitives, à travers la psychologie cognitive, offrent aux enseignants un nouveau cadre d'in-

terprétation des performances et des erreurs. Une part significative des erreurs d'orthographe est la conséquence indirecte de traitements graphomoteurs trop coûteux, captant des ressources attentionnelles au détriment des processus orthographiques. Dans ce cas précis, l'intervention consisterait à entraîner la graphomotricité plutôt qu'à renforcer l'orthographe. Il apparaît ainsi essentiel que les enseignants puissent dépasser la «simple» évaluation du produit des élèves pour considé-

rer les processus qui sous-tendent ce produit, de telle sorte à cerner l'origine des erreurs et procéder à une intervention adaptée par des pratiques différenciées, en fonction du niveau et des stratégies cognitives des élèves. La démarche suppose d'être guidé moins par le contenu à enseigner et sa didactique, que par les capacités et difficultés des élèves face à ces contenus. C'est précisément ici que les résultats de la recherche doivent donner lieu à des préconisations judicieuses, alimentant une formation initiale et continue des enseignants plus en prise avec les résultats contemporains de la recherche. Ce transfert suppose également que les chercheurs, tout en visant les meilleurs supports de publications possibles, possèdent une excellente connaissance du terrain pour y puiser les questions de recherche qui s'imposent et fournir en retour des réponses validées par des expérimentations menées dans les classes.

“Les avancées des sciences cognitives conduisent à reconsidérer certaines pratiques pédagogiques.”

prentissage propre, avec une explicitation de ses codes variant selon les genres (compte-rendu, débats, exposés...) et des critères de qualité d'expression. Repérer les points forts d'une argumentation,

rester dans le thème, rebondir sur les propos précédents, identifier les caractéristiques d'un discours, ses codes, adapter son lexique, son ton, être audible, autant de compétences qui ne vont pas de soi. Ainsi, lorsque le maître organise dans sa classe un débat délibératif, philosophique ou interprétatif, il doit à la fois apprendre aux élèves les règles et les régulations des échanges, l'organisation du propos, et les techniques qui vont faire qu'il va être écouté. Pas si simple en effet, surtout avec peu de formation.



RENDRE COMPTE DU TRAVAIL DE GROUPE, une occasion pour structurer l'oral.

“Une expérience pas seulement rationnelle”

Pour Yvanne Chenouf, la lecture est avant tout une pratique sociale, mettant en jeu une dimension tout autant cognitive qu'affective. La littérature jeunesse permet d'entrer dans l'apprentissage de la compréhension.

POURQUOI NE SERAIT-IL PAS POSSIBLE D'APPRENDRE À LIRE SANS LIVRE NI JOURNAUX NI ÉCRAN ?

YVANNE CHENOUF : Il serait possible d'apprendre à déchiffrer sans les écrits que vous citez, sur un tableau par exemple, ou même sur le sable ou sur n'importe quoi d'autre. Mais la lecture c'est autre chose. C'est une pratique sociale qui implique des émetteurs et des récepteurs, des raisons de lire et d'écrire. On lit, on écrit, parce qu'on appartient à un groupe qui a besoin de l'écrit pour vivre, apprendre, penser, imaginer et qui s'est doté de supports liés à ces usages : le livre, le journal, l'affiche, l'écran, etc. Tous ces formats prévoient des lectures différentes, totales ou parcellaires, lentes ou rapides, pragmatiques ou esthétiques ; tout support, depuis la surface pariétale est un agent sémantique que le lecteur prend en compte dans son activité de compréhension. Tout compte et « tout conte » dans un livre comme l'écrit Claude Ponti dans *La Course en livre*.

VOUS PARLEZ D'UNE DIMENSION À LA FOIS AFFECTIVE ET COGNITIVE DE LA LECTURE, QU'EST-CE À DIRE ?

Y.C. : La lecture n'est pas seulement une expérience rationnelle même si elle nécessite des outils intellectuels pour faire des hypothèses, établir des liens entre les données du texte et les données extérieures au texte, justifier des



“On lit, on écrit, parce qu'on appartient à un groupe qui a besoin de l'écrit pour vivre, apprendre, penser, imaginer et qui s'est doté de supports liés à ces usages.”

impressions, etc. Si on lit à partir de sa culture, de son vécu, de ses acquis, on lit aussi avec ses émotions, sa sensibilité, ses valeurs, ses désirs, ses croyances, avec ce qui s'entrevoit ou se ressent au premier contact...

EN QUOI, SELON VOUS, LA LITTÉRATURE JEUNESSE A-T-ELLE UNE PLACE PRIVILÉGIÉE DANS CET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ?

Y.C. : La littérature permet d'expérimenter les ressources de la langue, ses limites, ses potentialités. Elle demande une attention particulière de la part des apprentis qui doivent lever les implicites, repérer et interpréter les références artistiques, biologiques, historiques, géographiques... statuer sur le sens de certains mots polysémiques, etc. La lecture ne consiste pas à recueillir du sens « déjà là » de façon linéaire mais à relier des éléments éparés dans le texte et hors du texte. C'est une activité intense d'hypothèses et de vérifications, d'arbitrages constants, une implication critique dès le premier rapport. Rien n'est plus social et partagé que les interprétations qui se croient singulières, comme le souligne Stanley Fish, dans *Quand lire c'est faire*.

“ C'EST À PLUSIEURS QUE L'ON APPREND À LIRE TOUT SEUL », QUE VOULEZ-VOUS DIRE ?

Y.C. : Les enfants progressent dans les énigmes du monde en observant et en imitant, en répétant et en inventant, en posant des questions et en restant curieux. Et c'est pour ça qu'ils apprennent, comme ça qu'ils s'approprient leur langue. Les réduire à ne déchiffrer que ce qui est déchiffrable c'est les empêcher de s'attaquer à ce qui n'est pas encore écrit ou pas clairement écrit, toute cette opacité qui empêche une immense partie de l'humanité de vivre dignement, toutes ces questions non résolues qui nous oppriment tous et nécessitent compréhension et production.

BIO

Après avoir enseigné le français à l'UFR de Livry-Gargan, **Yvanne Chenouf** a été détachée à l'Institut national de la recherche pédagogique, associée à l'équipe de recherche de Jean Foucambert. Elle a publié nombre d'articles et d'analyses sur les domaines croisés de la lecture et de la littérature de jeunesse. Elle anime la collection « Lectures expertes » de l'Association française pour la lecture.

La prévention à l'école avec la MAE

Agréée par le ministère de l'Éducation nationale

5^{ème}

Semaine Nationale de Prévention à l'École!

Accidents de la vie courante et gestes qui sauvent

du 14 au 18 janvier 2019

Enseignants, pour participer,
inscrivez-vous !

du 8 octobre au 3 décembre 2018,

formulaire en ligne sur **mae.fr**

Suite à votre inscription, vous recevrez une confirmation de l'enregistrement de votre participation. À partir du 11 décembre, nous vous enverrons un email pour vous donner accès au téléchargement en ligne de votre **kit pédagogique**.



PRÈS DE 158 000 ÉLÈVES
SENSIBILISÉS EN 2018 !

Votre Kit pédagogique



Le Club des Super-Héros

SUPPORT INTERACTIF EN LIGNE pour sensibiliser les élèves
DU CYCLE 1 AU CYCLE 3 à la prévention des accidents
de la vie courante et aux gestes de premiers secours.



Accompagner petits et grands sur le chemin de la prévention



Enseigner l'histoire, pas si simple

L'enseignement de l'histoire à toujours fait polémique. Laurence De Cock resitue historiquement les débats autour de cette discipline si particulière. Elle rappelle le lien intrinsèque du politique et de l'évolution

des programmes d'histoire. Plutôt qu'un roman national qui occulte une partie de la société, il s'agit, pour elle, de travailler dans une optique de conscientisation, préalable à l'émancipation de toutes et tous.

LES CITOYENS INVISIBLES. Isabelle, Roxanne et Stéphanie, venues d'Ardeche pour participer à l'Université d'automne du SNUipp, témoignent de leur difficulté à enseigner l'histoire, ne se sentent pas bien armées, ni sur les connaissances, ni sur la méthodologie. Isabelle fait part de son étonnement :

témoignage « *les manuels d'histoire de cycle 3 sont très marqués par les héros d'exception* ». Ce qui vient confirmer le propos de la conférencière : « *nous sommes sur une vision politique de l'enseignement de l'histoire qui repose sur les actes d'hommes exceptionnels, ce qui invisibilise les vous et moi du passé* ». Les ardéchoises ressortent confortées dans l'idée de rendre vivantes leurs pratiques dans cette discipline, convaincues que leurs choix pédagogiques ont des conséquences sur la formation des citoyens de demain. « *Laurence De Cock nous encourage à la vigilance en nous donnant une vision globale des enjeux de cet enseignement* ». Elles avouent tout de même, qu'il leur manque encore les outils concrets de mise en pratique de cette vision de l'enseignement de l'histoire.



“L’enseignant, un chef de cuisine”

L’ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE FAIT RÉGULIÈREMENT POLÉMIQUE. QU’EST-CE QUI EST EN JEU SELON VOUS ?

LAURENCE DE COCK: L’histoire est une discipline qui a toujours été débattue car son enseignement a été très tôt investi par le politique. À la fin du 19^e siècle, après la guerre franco-prussienne, la France est très multiculturelle, avec des enfants du Nord ou du Sud qui ne parlent pas la même langue. Dans ce contexte, l’enseignement de l’histoire a été chargé de « fabriquer des petits Français » pour faire nation, pour construire le sentiment national. Alors depuis, deux visions de l’enseignement de l’histoire coexistent et sont antagonistes. L’une qui est au service d’une idéologie, telle qu’aimer son pays. Une autre qui a pour objet de contribuer à forger l’esprit critique en apportant de la connaissance et de la culture. En somme, une vision de l’histoire qui est de l’ordre de savoirs constitués et non pas au service de telle ou telle cause politique. De mon point de vue, ces deux visions sont irréconciliables.

QUELLE PLACE ACCORDE-T-ON À LA RECHERCHE POUR ÉCRIRE LES PROGRAMMES D’HISTOIRE ?

L. D. C. : Nous, chercheurs sur l’enseignement de l’histoire, sommes peu nombreux. Contrairement aux historiens, nos recherches portent sur la didactique et non sur les connaissances historiques seulement. Notre champ est assez large, il se nourrit de questions telles que : Doit-on l’enseigner chronologiquement ou thématiquement ? Enseigner les personnages de l’histoire ou privilégier les grands mouvements ? Fondamentalement, nous constatons que ce qui a réellement changé, c’est l’échelle et l’amplitude de la polémique autour de l’enseignement de cette discipline. Pen-

dant très longtemps, les débats étaient confinés au monde des historiens et de l’institution. Depuis les années 80, ces débats ont été hameçonnés par les médias et les politiques. Et là, ce ne sont plus les mêmes échelles de débats, de rationalité, de langage. Le spectaculaire l’emporte. Dans le spectacle médiatique, la recherche est souvent invisible.

VOUS ÉVOQUEZ LA NOTION DE « ROMAN NATIONAL ». QU’EST-CE QUE CELA SIGNIFIE ?

L. D. C. : La notion de roman national n’apparaît qu’à la fin des années 80, pour qualifier la manière d’écrire l’histoire à la fin du 19^e siècle. Il s’agit d’un récit qui assume d’entretenir des frontières très poreuses avec la fiction. D’un récit qui assume d’être romancé pour des raisons pédagogiques, pour créer



“Le roman national fait violence à une partie de la population.”

un attachement affectif à cette histoire, avec cette idée de faire aimer la Nation. Aujourd’hui, c’est particulièrement polémique car nous sommes dans une situation politique crispée sur des questions d’identité. Que ce soit d’ailleurs, sur une identité nationale revendiquée ou au contraire, une revendication d’identités particulières. C’est ce qui donne une telle tonalité polémique, et l’impression d’un dialogue de sourds. Le roman national est au cœur de ces débats car il fait violence à une partie de la population, celle qui ne s’y reconnaît pas, qui considère qu’elle n’y a pas droit, comme les immigrés ou leurs descendants. Et surtout, il est brandi comme un étendard par ceux qui pensent que l’apaisement de la crise politique passera par la fabrication d’une identité nationale. Et puis, le roman national est si éloigné des résultats de la recherche que c’en est insupportable pour les historiens professionnels.

CONCRÈTEMENT COMMENT ENSEIGNER SEREINEMENT L’HISTOIRE ?

L. D. C. : C’est une très vaste question. On a tous en nous, enseignants et pédagogues, une professionnalité qui doit être reconnue. Les enseignants, pour enseigner sereinement, doivent pouvoir élaborer des séances d’apprentissage à partir des programmes, aussi imparfaits soient-ils. Je donne souvent l’exemple du chef de cuisine. Il à sa disposition des ingrédients de base mais il en fera un chef d’œuvre culinaire alors qu’un simple exécutant en fera un plat fadasse. Alors, l’enseignant, tel un chef, riche de compétences pourra à partir d’un texte peu inspirant, les programmes, créer son chef d’œuvre culinaire, sa séance d’apprentissage. Des compétences qu’il puise chez les historiens pour les connaissances, et construites au contact de pédagogues qui alimentent sa réflexion sur la relation pédagogique élève-enseignant. Il s’agit donc de penser conjointement contenus et pratiques. PROPOS

RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

BIO
Laurence De Cock
professeure agrégée en lycée et à l’université Paris-Diderot. Elle est **chercheuse en histoire et sciences de l’éducation** et a publié de nombreux articles et ouvrages sur le sujet. **Elle prépare également un ouvrage sur les pédagogies alternatives.**

À l'école des petits philosophes

Parce que les enfants aussi se posent des questions sur la justice, l'amour, la liberté, les débats à visée philosophique ont leur place dans les classes et ceci dès la maternelle. Edwige Chirouter en est persuadée, elle qui depuis plusieurs années travaille sans relâche dans les écoles sur ces moments de parole très riches mais parfois délicats. Et pour nourrir les débats, rien de mieux que la littérature de jeunesse qui aborde tous les grands thèmes de la vie en mettant la bonne distance entre les sujets abordés et le vécu des élèves.

CE SERAIT LE CHAOS. Leyana le dit très tranquillement mais un monde sans lois tournerait vite « *au désastre* », renchérit Paulyne. Pourtant juste avant, ces CM1-CM2 de l'école Hélène Boucher à Mons-en-Baroeul (59) s'en sont donné à cœur joie pour lister tout ce qu'ils feraient durant une journée s'ils devenaient invisibles. « *Je me laisserais enfermer dans un magasin pour manger les gâteaux et les bonbons* », « *Je ferais peur à mon frère* ».

Pour la plupart, péchés de gourmandise, tentation de blagues ou d'école buissonnière. En début d'année, avec l'instauration des règles de vie, un débat sur les interdits et la loi trouve naturellement sa place. « *C'est un sujet intéressant car leur pensée évolue au fur et à mesure de la séance* », témoigne l'enseignante Angéline Mazzoli, « *au départ les règles leur semblent liberticides, ce qui les empêche de faire ce qu'ils veulent* », puis ils comprennent qu'un monde sans loi « *tournerait mal* »,

comme dit Anas. Point de départ, l'album *L'anneau de Gygès*, d'après Platon, dont la maîtresse lit le début. Puis elle demande à la classe « *À votre avis que va faire Gygès de son invisibilité ?* » Elle demande ensuite « *Et vous, que feriez-vous ?* » Une fois dressée la liste des infractions imaginées, Angéline questionne la classe sur ce que serait un monde sans règles, « *la liberté* » chuchote l'un, « *Non, tout le monde ferait n'importe quoi* », argumente le voisin. À ce moment de la séance, l'enseignante laisse le débat se dérouler entre les élèves, avec une responsable de la parole. Elle intervient pour relancer par des questions. « *À votre avis, pourquoi la société instaure des règles ?* » puis « *Même sans règle, qu'est-ce qui nous empêche de faire quelque chose de mal ?* » Les parents, l'envie de ne pas être comme les délinquants et puis « *La conscience* », apporte Violette, « *Quelque chose dans notre cerveau qui nous dit ce qui est bien et ce qui est mal* ».

reportage



PRENDRE LE TEMPS
d'aborder une question et de « libérer la parole ».

“Pas de bonne ou de mauvaise réponse”

POURQUOI PHILOSOPHER À L'ÉCOLE ?

EDWIGE CHIROUTER : Il y a pour moi deux enjeux. Celui de la formation de citoyens éclairés qui est au cœur du projet républicain et démocratique de l'école. Apprendre à penser par soi-même, développer l'esprit critique et une forme de pensée complexe dans le sens où il n'y a pas une seule réponse possible aux grandes questions que les hommes peuvent se poser. Il faut accepter le doute, la remise en cause et la pluralité des points de vue. Et puis il y a un enjeu plus lié à la démocratisation de la discipline, qui n'est enseignée qu'en Terminale. Avec l'apprentissage du débat argumenté, de la confrontation des points de vue, d'une rigueur de pensée, parce que l'atelier philo, ce n'est pas le café du commerce. C'est là où on va apprendre à penser et à échanger de la façon la plus rigoureuse possible. On est dans l'oral, qui est au cœur de cette pratique, dans l'apprentissage d'un vocabulaire qui permet aux enfants de construire une vision plus subtile et complexe de la réalité. Et bien sûr le « vivre ensemble », qui relève directement de l'EMC. Des questions comme la justice, l'identité, celle de la liberté, ou de l'amour, on se les pose dès le plus jeune âge et ça nous poursuit toute notre vie.

POURQUOI PASSER PAR LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE ?

E.C. : La littérature met les questions philosophiques dans une bonne distance. Pour philosopher, il ne faut pas que ce soit trop proche de l'intime, de l'émotionnel, parce qu'on ne parlerait que de soi, on serait débordé par les émotions. Il ne faut pas non plus que ce soit trop abstrait. C'est une des fonctions de la littérature depuis l'aube de l'humanité, que de donner aux hommes

des récits qui en mettant à distance les grandes problématiques, les autorise à penser la réalité. Un enfant trouve lui aussi au travers d'un récit des situations qu'il n'a évidemment jamais vécu. Je pense à *Yacouba*, un album très célèbre en littérature de jeunesse. Un enfant dans la savane se trouve confronté à un dilemme moral qu'évidemment on ne rencontre pas dans sa propre vie. Mais on peut se mettre à la place du personnage, ça permet de clarifier des valeurs. C'est quoi pour moi la justice, la dignité, le courage ? Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. *Jean de la lune*, de Tomi Ungerer, est aussi un album magnifique pour aborder sans moralisme, en maternelle, la question des préjugés et de la peur de l'autre. Il n'y a pas de « Il faut ou il ne faut pas », tout est dans la poétique, la symbolique du texte.

COMMENT PROCÉDER ?

E.C. : La pratique peut être la même de la maternelle à la formation d'adulte, en adaptant bien sûr le vocabulaire, la durée. Mais sur l'essence du dispositif il n'y a pas de différence fondamentale. On va réfléchir ensemble, créer une



“L'atelier philo, ce n'est pas le café du commerce.”

« communauté de recherche », la maîtresse ou le maître n'attend pas une réponse, un résultat, il y a plusieurs idées possibles. On lit l'histoire, on l'arrête à tel ou tel moment et on demande : « À votre avis, que doit faire le personnage ? Que feriez-vous à sa place ? » Ou la lire en intégralité et demander : « À votre avis, quelles sont les questions philosophiques que soulève l'histoire ? » Il y a

BIO
Edwige Chirouter est philosophe, maître de conférences à l'université de Nantes et titulaire de la chaire Unesco sur la philosophie avec les enfants.

ensuite un moment de discussion et toujours, pour moi, le passage à l'écrit qui est très important. Il permet de formaliser la pensée. En maternelle, après la lecture de l'histoire, quinze-vingt minutes de discussion et un moment de dessin individuel dans un carnet de philosophie. Avec des plus grands, ce peut être un moment d'écriture personnelle où on ramasse ses idées pour ensuite les restituer au groupe. Quand on a passé plusieurs semaines sur un thème, on peut faire une expo avec des affiches qui synthétisent toutes les idées émises. Ce qui est important dans la trace écrite c'est d'avoir des outils personnels où les enfants peuvent se recentrer sur eux-mêmes, mettre en forme leur pensée. Et le groupe peut constituer une trace collective pour échanger avec d'autres classes, avec les parents ou dans le cadre d'une correspondance scolaire.

EST-CE QUE CE TYPE D'ACTIVITÉ S'ÉVALUE ET COMMENT ?

E.C. : Je pense que c'est surtout le rôle de la recherche, que d'évaluer ces pratiques-là. On évalue l'esprit critique, la citoyenneté ou même l'empathie, parce que c'est des compétences qui se jouent dans les ateliers philo. Et ça se fait, il y a une bonne vingtaine de thèses qui ont déjà été soutenues en France, des centaines dans le monde entier, qui établissent des effets réels et positifs. À une condition, c'est la régularité et la durée. Au moins une fois par semaine et pendant trois ans. Sur deux fois vingt minutes en maternelle ou une heure en élémentaire par exemple. En EMC, mais ça peut être couplé avec d'autres disciplines, on peut faire de la philo en sciences, en histoire, tirer des leçons du passé, qu'est-ce qu'une vérité scientifique ou une œuvre d'art ?

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

Maîtriser le langage pour ramener sa science

Peut-on apprendre les disciplines scientifiques sans maîtriser le langage ? Pour le scientifique Yann Lhoste, assurément non. Entrer dans les apprentissages scientifiques, c'est savoir comprendre les tenants et les aboutissants d'un problème. Dans ce processus, le langage tient une place centrale pour la mise en tension des représentations des élèves, l'identification de paradoxes ou de contradictions. Nombre d'enseignants en font l'expérience au quotidien.

QUI DIT SCIENCES, DIT EXPÉRIENCES. Mais cela suffit-il à construire les savoirs ? « *Au bout de quelques années de pratique, je m'interrogeais : est-ce que manipuler suffit ?* » explique Céline Grancher en CP à l'école Condorcet de Lormont (33). De formation scientifique, en bio, a toujours pu s'appuyer sur des connaissances solides et les adapter à des enfants de six ans mais qu'en retiennent-ils ? Que comprennent-ils vraiment ? Ces questions la préoccupent. D'ailleurs, après son Master, elle y consacre sa thèse sur « *les liens entre langage et apprentissage, plus spécifiquement dans le domaine du vivant* ». Au centre de son travail : les écrits intermédiaires des élèves, affiches, brouillons... et la volonté d'explicitier le passage d'une discipline à l'autre, que l'élève se positionne en tant que sujet « *je fais*

reportage

des sciences et en conséquence je ne pense pas, ne parle pas et n'écrit pas comme si j'étais dans la lecture d'un album ». Cette prise de conscience débute dès le lancement d'une séquence, avec le recueil sur affiche de ce que les élèves savent ou pensent savoir et identifier le nœud à travailler. « *Au début tout est très déclaratif : oui, un ordinateur est vivant car il s'allume* ». D'autres élèves ne sont pas d'accord et argumentent puis le travail sur la notion de vivant va permettre d'affiner les critères. La classe essaie de trouver des explications. Apparaît le « *parce que* » et les autres connecteurs logiques. « *C'est vivant parce que cela se déplace, se nourrit, se reproduit* ». Au fur et à mesure des séances, des éléments seront barrés parce que des réponses ont été trouvées. D'autres questions apparaissent. « *Au début ils ne veulent pas modifier l'affiche et progressivement ils comprennent que c'est un outil pour penser, qu'on peut y revenir. Il aide à se rendre compte que l'on*

croyait certaines choses et que les expériences ont prouvé le contraire ». Le vocabulaire également s'enrichit. Les CP vont de prime abord dire que le nuage « *bouge* » puis apprennent à distinguer ce qui se déplace de lui-même ou est mû par un élément.

NON VIVANT

-ils ne se reproduisent pas.
-ils ne se nourrissent pas.
-ils ne grandissent pas.
-ils ne meurent pas.



“Construire le problème scientifique”

COMMENT SE CONSTRUISENT LES SAVOIRS EN SCIENCES ?

YANN LHOSTE : Les savoirs scientifiques n'ont de sens que par rapport aux problèmes qui les fondent. C'est ce couple problème/savoirs qui est l'enjeu même de l'apprentissage. La conséquence directe, c'est que pour engager les élèves dans une activité scientifique susceptible de générer des apprentissages, il faut les engager dans un processus de problématisation pour qu'ils s'approprient le problème, qu'ils en comprennent les tenants et les aboutissants. Par exemple, sur la digestion, le problème ne sera pas d'identifier le trajet des aliments mais comment une partie des aliments fait pour se diffuser dans le corps. Les phases de résolution du problème sont généralement bien connues des enseignants par les activités expérimentales ou de recherche documentaire. En revanche, les phases de construction et d'appropriation du problème sont souvent les parents pauvres des séquences. Il arrive que les élèves soient amenés à travailler sur une question qui ne pose pas problème pour eux et donc peu porteuse de sens.

QUELLE PLACE DU LANGAGE DANS CETTE CONSTRUCTION DES SAVOIRS ?

Y.L. : Déjà dans la phase de problématisation. Le langage a une place centrale dans la mise en tension des représentations des élèves, l'identification de paradoxes, de contradictions. Par exemple, est-ce qu'on est sûrs que la pomme passe par la bouche, l'estomac, l'intestin puis ressort sous forme d'excréments ? Il faut bien que le corps grandisse, donc que des choses restent, mais comment puisque les aliments sont dans un tube donc a priori imperméable ? Par ce travail langagier d'élaboration, on construit, on problématisé. Les choses qui paraissent intuitives sont mises en doute. Cela va

permettre aux élèves de comprendre le problème, d'émettre des hypothèses, c'est-à-dire que dans le tube digestif, il y a nécessairement quelque chose qui fait qu'une partie des aliments passe dans le sang et se diffuse dans le corps. Ces hypothèses seront mises à l'épreuve dans la démarche expérimentale ou documentaire qui suit. Les pratiques langagières sont décisives aussi dans la dernière phase, celle de structuration des connaissances une fois la démarche expérimentale effectuée. On reprend le problème de départ, comment on a vérifié, ce qu'on en conclut. Ces étapes ouvertes sont diffi-



“Ne pas transformer la construction du problème en discussion sans fin ni enjeu scientifique.”

ciles à conduire car on ne peut pas entièrement les anticiper. Elles se font à chaud à partir de ce que vont dire les élèves, il faut aiguiller, trier. Cela nécessite de bonnes connaissances des contenus pour relancer les élèves, pointer ce qui est significatif ou au contraire évacuer quelque chose qui n'a pas de rapport. Les enseignants peuvent se sentir démunis.

CES MOMENTS DE LANGAGE PERMETTENT-ILS DE NE PAS EXCLURE CERTAINS ÉLÈVES ?

Y.L. : Les travaux récents d'*Escol* montrent que les moments de débat peuvent être générateurs d'inégalités si l'on ne prend pas garde à ce que tous les élèves, même les plus en difficulté, comprennent de quoi il s'agit. Cela nécessite donc de la part des enseignants d'explicitier le travail qui va être poursuivi, son rôle, pourquoi. Expliciter aussi le fait qu'on est en sciences et que l'on ne va pas parler comme en littérature. Par exemple, on ne va pas parler de sentiment ou de prince charmant...

QUELS ÉCUEILS ÉVITER EN CLASSE ?

Y.L. : Ils sont nombreux, par exemple transformer le débat scientifique en une discussion sans fin ni enjeu scientifique. Il ne faut pas non plus penser que l'élève pourrait parvenir spontanément à construire, seul, des problèmes scientifiques. Le rôle des enseignants est déterminant. Il y a enfin des choses intéressantes du côté des gestes professionnels, ce qu'on montre sur une affiche ou au tableau. Toujours sur la nutrition, des enseignants vont pointer le tube digestif, le tuyau, d'autres l'espace entre le tube digestif et le muscle, ce sont ces derniers qui aident les élèves à identifier où se situe le problème scientifique. Cela nécessite que les enseignants soient au clair sur la question pour ajuster leurs gestes à ces enjeux de savoirs. Il faudrait outiller davantage, fournir des ressources comme des cartes de pilotage sur les principaux sujets abordés en primaire.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE

BIO
Yann Lhoste
Professeur des universités en sciences de l'éducation en didactique des SVT à l'université des Antilles, il enseigne notamment à l'Espé de Martinique. Ses recherches sur les savoirs scientifiques, la problématisation et le rôle du langage se poursuivent au sein du Lab-E3D, épistémologie et didactiques des disciplines de Bordeaux. Son dernier ouvrage, «Langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la terre», a été publié aux Presses universitaires de Bordeaux en 2017.

L'art pour faire grandir les enfants

L'enseignement artistique et culturel est indispensable à la démocratisation de la culture et pour les enfants les plus éloignés de l'école un facteur favorisant le

rétablissement de l'égalité des chances. Mais c'est aussi un excellent outil de médiation pour développer l'autonomie et pour rentrer dans d'autres disciplines.

d'un artiste, dans une grande fresque qui couvrira tout un mur de la cour. La visite d'une cathédrale gothique vaut toutes les leçons du monde pour faire entrer les élèves dans l'univers du Moyen-Âge! Sans attendre les injonctions ministérielles, de nombreuses écoles ont mis en place des chorales et des orchestres d'enfants avec des conservatoires, qui tout en leur permettant l'acquisition de connaissances musicales, favorisent la concentration, la mémoire, la persévérance et le sens du collectif. Tout comme monter une pièce de théâtre qu'on va peut-être écrire puis jouer tous ensemble, pour la première fois pour certains, dans un théâtre. L'enseignement des arts à l'école, c'est assurément prendre en compte les élèves à la fois en tant qu'apprenants et en tant que personnes.

UN PATRIMOINE COMMUN. L'enseignement de disciplines artistiques est tout indiqué pour stimuler la créativité, l'imagination, la sensibilité et favoriser l'autonomie, l'expression de soi, l'organisation de la pensée, le sens critique, le développement de la motricité et l'interaction avec les autres et le milieu. Si l'État réaffirme que l'éducation artistique et culturelle est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances, les programmes lui assignent aussi d'autres missions : permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire, développer et renforcer leur pratique artistique et permettre la rencontre d'artistes et d'œuvres, la fréquentation de lieux culturels. Les enseignants essaient alors de tenir tous les bouts. Pas si facile quand on n'a pas forcément la fibre artistique, que la formation continue ne propose plus rien, que les partenariats, classe à PAC ou autres résidences d'ar-

éclairages

tistes vous plongent dans les dédales administratifs ou qu'il faut payer le bus en plus de l'entrée au théâtre. Certains utilisent les œuvres d'art pour faire parler ou écrire, développer le lexique, enrichir une phrase simple... ou encore éduquer le regard, lancer un débat citoyen, mais aussi les découvrir pour le plaisir dans un musée. D'autres se lancent, avec la complicité



“Un impact positif sur les résultats scolaires”

QUELLES SONT LES VALEURS ET COMPÉTENCES FORGÉES PAR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ?

JEAN-MARC LAURET : Quelle finalité donner à l'EAC, à quelles valeurs se réfère notre conception de l'EAC ? Une fois qu'on les a affirmées, la question va se poser des compétences que nous souhaitons que les enfants puissent acquérir. L'enseignement hebdomadaire d'éloquence, annoncé récemment comme une nouvelle dynamique pour la généralisation des troupes de théâtre, est une conception très réductrice de l'enjeu de l'art dramatique si l'objectif est de former les enfants à tenir un rôle dans la société. C'est une philosophie sociale qui est fondée sur la compétition interindividuelle où l'enjeu c'est de gagner en pouvoir de conviction grâce à l'acquisition de l'éloquence. Ce n'est pas inutile de former les enfants à s'exprimer oralement dans le cadre de la préparation d'un examen. Mais ce qui nous importe dans l'art dramatique c'est la capacité de l'enfant à gagner en épanouissement en capacité d'expression.

PEUT-ON DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ?

J-M. L. : La capacité de se concentrer sur une tâche est au cœur des démarches artistiques et en même temps elle va pouvoir impacter beaucoup d'autres champs. À l'école, on apprend aux enfants la pensée convergente, à répondre à des questions dont on sait qu'il existe une seule bonne réponse. Quand on est engagé dans un projet artistique, on est dans une démarche d'exploration de l'ensemble des possibles dans une situation donnée, c'est la pensée divergente, une compétence absolument transversale. Dans la plupart des situations, y compris dans la recherche scientifique, on est toujours confronté à notre capacité à choisir parmi tous les possibles. Il y a un lien très fort entre l'acquisition de la pensée divergente et celle de la citoyenneté, d'une pensée qui forme à la prise de responsabilité, à la

liberté, à la créativité, aux valeurs de la diversité culturelle. L'intelligence sensible, qui est toute aussi importante que l'intelligence dite rationnelle dans les tâches de résolution des problèmes quels qu'ils soient et qu'on va retrouver dans tous les domaines de l'existence, s'apprend essentiellement dans le champ artistique. L'expérience esthétique qui permet d'éprouver quelque chose qui est de l'ordre de l'empathie développe une compétence décisive, pas simplement dans la vie personnelle et privée, mais pour toutes les tâches auxquelles on est confronté quand on a des responsabilités. Pour en revenir à l'éloquence, les ateliers théâtre ou d'écriture permettent de construire la capacité à trouver le mot qui est le plus en adéquation avec ce qu'on cherche à exprimer. Car il y a un lien entre la communicabilité d'un message et la richesse des langages.



“L'éducation artistique n'est pas bonne en soi, tout dépend ce qu'on veut en faire.”

DES EFFETS SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES ?

J-M. L. : Il y a un certain nombre d'études qui montrent que l'EAC a un impact positif sur les résultats scolaires en fonction des disciplines. Il y a un impact entre le théâtre et l'apprentissage de la langue et de l'expression écrite et orale, entre la musique et les mathématiques. Mais l'essentiel n'est pas là car cela sous-entend que le but final de l'EAC serait extérieur aux champs des arts et de la culture.

COMMENT ÉVALUER CES APPORTS ?

J-M. L. : L'impact d'un dispositif sur le développement individuel d'un enfant est très difficile à évaluer. Un même dispositif aura des effets différents chez les enfants qui pourront se produire dans des temporalités différentes. Si on mesure une performance, on évalue une compétence qui ne va pas se traduire par du quantitatif. C'est une démarche différente où l'enjeu sur un individu, ce n'est pas tant de donner des notes que de vérifier si les compétences sont en voie d'acquisition ou pas. Cependant, il y a des impacts qu'on peut évaluer mais là encore la question de la temporalité se pose. Il y a un lien très fort par exemple entre les dispositifs d'éducation artistique qui peuvent être mis en place localement dans les établissements scolaires sur la fréquentation ultérieure des équipements culturels dans une collectivité. L'évaluation est une démarche concomitante à la mise en œuvre des projets. Les enseignants peuvent mesurer l'impact du partenariat qu'ils engagent avec les artistes sur leurs compétences à enseigner, sur l'enrichissement de leurs propres compétences.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

BIO
Jean-Marc Lauret

Enseignant de philosophie entré au ministère de la Culture en janvier 1989, il est chargé de mission « petite enfance », « culture à l'université », « éducation artistique et culturelle ». **Il intègre le service de l'Inspection générale des affaires culturelles jusqu'à son départ en juillet 2016.** En 2014, il publie « *L'art fait-il grandir l'enfant* », éditions de l'Attribut.



le salon européen de l'éducation

le plus grand **SALON
PROFESSIONNEL
DE L'ÉDUCATION**

Du mercredi 21 au
vendredi 23 novembre 2018



le plus grand **SALON DE
L'ORIENTATION
DES JEUNES**

THÈME À
L'HONNEUR **L'orientation :
les clefs de la réussite**

Du vendredi 23 au
dimanche 25 novembre 2018

ENTRÉE GRATUITE

9H30 - 18H00 PARIS EXPO PORTE DE VERSAILLES
www.salon-education.com

UN ÉVÉNEMENT DE



AVEC



Calculs

la bonne opération



Les élèves français se situent en dessous des moyennes internationales pour ce qui concerne les maths en général et le calcul en particulier. Pour y remédier, le ministre propose des ajustements aux programmes de 2015. Ajustements qui, pour le mathématicien Rémi Brissiaud, reproduisent les erreurs passées à l'origine de la faiblesse des performances françaises aux évaluations.

Les études internationales, TIMSS et PISA, le rappellent régulièrement. En mathématiques les élèves français sont nettement en dessous de la moyenne. Cette situation qui taraude l'institution scolaire a justifié depuis plus de 30 ans la rédaction de nouveaux programmes : 1986, 1995, 2002, 2007, 2008, 2015. Mis en œuvre d'abord en maternelle puis en élémentaire l'année suivante, ces derniers remettent la compréhension au cœur des pratiques. Leurs effets ne peuvent être mesurés pour l'instant



faute de recul. Cela n'empêche pas le ministre de les « ajuster » en les prenant à contre-pied, notamment dans l'enseignement du calcul. Les repères de progressivité qui permettaient de prendre en compte le rythme de chaque élève, de lui laisser le temps de la compréhension, ont disparu. Désormais il faudra aller plus vite et introduire les quatre opérations dès le CP. Est-ce ainsi que les résultats des élèves français s'amélioreront ?
Ce n'est pas l'avis de Rémi Brissiaud.

Le mathématicien et chercheur en sciences cognitives estime qu'il y a eu par le passé des erreurs d'aiguillage dans le choix des méthodes d'apprentissage. Le comptage-numérotage préconisé dans les programmes de 1986 a « été à l'origine d'un échec scolaire d'abord fortement aggravé, puis prolongé », estime-t-il. Il préconise pour le calcul la méthode de l'« itération de l'unité », qui permet à l'élève de comprendre les liens mathématiques entre les nombres (lire

pp34-35). Cette approche est déclinée tout au long de la scolarisation au primaire avec, pour chaque cycle, un accent mis sur la compréhension, « c'est-à-dire sur l'appropriation des propriétés conceptuelles des nombres et des opérations », réversibilité, commutativité etc.
« Un élève ne peut pas devenir performant en résolution de problèmes s'il ne s'approprie pas les propriétés conceptuelles des opérations », insiste Rémi Brissiaud.

INTERVIEW

“Éviter le comptage-numérotage”

Rémi Brissiaud continue à travailler avec des classes sur l'apprentissage du nombre et la compréhension du calcul sous-jacent +1 répété. Il alerte sur la nécessité de conserver les programmes 2015, rejetant l'usage du « comptage-numérotage ».

DANS SES DIVERSES RECOMMANDATIONS, LE MINISTÈRE DIT S'APPUYER SUR LES SCIENCES COGNITIVES. QU'EN EST-IL ?

RÉMI BRISSIAUD : Les sciences cognitives, comme toute science, sont faites de débats. Concernant les nombres par exemple, Stanislas Dehaene, le président du nouveau Conseil scientifique de l'éducation, pense que les bébés naissent avec un « sens des nombres approximatif » et que l'apprentissage du comptage permettrait ensuite l'accès à ce qu'il appelle « les nombres exacts ». En revanche, Elisabeth Spelke, une professeure de psychologie



BIO Rémi Brissiaud

Professeur de mathématiques à l'école normale puis à l'IUFM de Cergy (1976-1997), Rémi Brissiaud est **maître de conférences honoraire** de psychologie cognitive. **Chercheur associé** au laboratoire Paragraphe de l'université Paris 8, il est aussi **membre de Conseil scientifique de l'AGEEM**. En 2013, il a publié « Apprendre à calculer à l'école - Les pièges à éviter en contexte francophone » chez Retz.

REPORTAGE

Dessine-moi un problème

Schématiser pour mieux comprendre et progresser en résolution de problèmes, c'est le pari de l'école Jean-Jacques Rousseau à Argenteuil (95). Mais quels schémas privilégier ?

C'était le temps où le « Plus de maîtres » existait. Et Kévin Gueguen l'était, depuis le début du dispositif dans l'école Jean-Jacques Rousseau à Argenteuil dans le Val-d'Oise. L'accent a été mis sur la lecture en cycle 2 mais aussi sur la résolution de problèmes jusqu'au cycle 3 afin d'aider les élèves à mieux les comprendre et les résoudre. « *De l'avis de toute l'équipe, c'est un domaine dans lequel les élèves étaient en difficulté et beaucoup d'enseignants se sentaient démunis* », commente-t-il.

S'inspirant des travaux de Gérard Vergnaud, Kévin, avec ses collègues, s'appuie sur la schématisation encouragée également par les programmes. « *Nous commençons par une étude systématique du texte d'énoncé pour reconnaître les informations mathématiques qu'il recèle et donner du sens aux opérations* », explique l'enseignant désormais en CP mais qui continue d'intervenir une séance par semaine dans les autres classes. Par exemple dans le problème de cycle 3 « *Si un paquet de 18 pots de peinture coûte 423,90 €, combien coûte un seul pot de peinture ?* » les professeurs s'assurent que les élèves ont bien compris la situation mathématique : « *Est-ce que je gagne quelque chose, est-ce que je perds, est-ce qu'il faut multiplier, diviser ?* »

Le travail se poursuit en individuel à l'écrit, sur différents supports dont un fichier de difficulté croissante, et une aide spécifique peut être apportée aux plus en difficulté « *mais dans le but qu'ils deviennent autonomes* ». En CM, le fichier débute par l'énoncé, suivi des quatre schémas types. Dans le problème des pots de peinture, les élèves

Aujourd'hui notre ville compte 169 793 habitants. Il y a 50 ans comptait 37 fois moins.
Combien d'habitants comptait la ville il y a 50 ans ?

Calcul et/ou schéma:

Phrase réponse:

DEPUIS CINQ ANS, LES RÉSULTATS SONT LÀ, de sorte que l'équipe, même privée de son « Plus de maîtres », s'organise pour poursuivre la démarche.

entourent celui qui représente une situation de partage et le complètent. Puis ils effectuent leur calcul avant de répondre par une phrase rédigée. Chacun avance à son rythme durant la séance mais sur la même page, « *avec des énoncés plus ou moins complexes* », ce qui permet de terminer par un bilan en classe entière, sur une notion. Les élèves expliquent leurs stratégies, les « *liens entre le texte d'énoncé, le schéma, les opérations, la manipulation ou le dessin et puis la phrase réponse* ». Ils confrontent leurs points de vue, encouragés à « *verbaliser leurs erreurs, leurs difficultés comme leurs réussites qui peuvent servir aux autres* ». Ils peuvent également créer des problèmes à partir d'une situation donnée.

Le risque est de focaliser sur le bon schéma à choisir, que les élèves progressent en analyse d'un texte mais pas dans la conceptualisation des opérations arithmétiques mais Kévin et ses collègues ont perçu ce risque et insistent sur la compréhension à la fois de l'énoncé et des opérations. De même, ils laissent la possibilité de schématiser librement sur le cahier pour se guider. L'année dernière, Kévin a perdu son poste de « Plus de maîtres » mais l'équipe essaie de s'organiser pour poursuivre car les résultats sont là. Les évaluations départementales ont vu ainsi passer les CM2 de l'école de 20-25% de réussite en résolution de problèmes à 84%, 70% et 86% les trois dernières années.

● ● ● SUITE DE LA PAGE 34

à Harvard, écrit dans un article de 2017 qu'elle « rejette la thèse que le comptage [serait] central dans le nombre ». De toute évidence, les points de vue de ces deux éminents spécialistes ne coïncident pas.

POUR UN PROFESSEUR DES ÉCOLES, QUEL EST L'ENJEU DE TELS DÉBATS ?

R. B. : Il est important parce que le point de vue de Stanislas Dehaene conduit actuellement le ministère à tenter de revenir sur certains choix cruciaux du programme 2015. Ce dernier a instauré une rupture profonde avec les programmes précédents parce qu'il propose de renouer avec la culture pédagogique de l'école française entre 1945 et 1986 en se méfiant de l'enseignement du comptage-numérotage. Ainsi, on lit dans le programme maternelle 2015 : « Les activités de dénombrement éviteront le comptage-numérotage ».

QU'EST-CE QUE LE PROGRAMME 2015 APPELLE UN COMPTAGE-NUMÉROTAGE ?

R. B. : Il y a un test très facile au début du CP pour savoir si un élève a vraiment compris le nombre 5, par exemple. De manière générale, tous les élèves réussissent en comptant « 1, 2, 3, 4. Il y a en 4 ». Dans cette façon de faire, le premier 4 est une sorte de numéro, c'est pour cela que l'on parle de numérotage, alors que le second 4 désigne la quantité totale. Mais si l'on dit à un élève en difficulté : « En fait, ce n'est pas 4 mais 5 jetons que je voudrais », il recompte depuis le début « 1, 2, 3, 4, 5 ». Il ne sait pas qu'il suffit de rajouter un jeton, il est enfermé dans le comptage-numérotage. Savoir que 3 c'est 2+1, que 4 c'est 3+1, que 5 c'est 4+1, c'est maîtriser une propriété liée au calcul +1 répété qu'on appelle l'« itération de l'unité ». Cette propriété est qualifiée de « conceptuelle » parce qu'elle fonde le nombre. Elle est très présente dans le programme 2015. Il est important de noter que les élèves doivent la maîtriser en actes, dans le contexte d'une situation comme la précédente, et pas seulement verbalement parce qu'ils auraient appris une règle.

LES CHERCHEURS SONT-ILS D'ACCORD SUR L'IMPORTANCE DE CETTE PROPRIÉTÉ ?



R. B. : Paradoxalement, oui. Ainsi, Stanislas Dehaene la considère également comme fondamentale mais, de son point de vue, en l'état des recherches scientifiques, la façon dont les élèves s'approprient cette propriété relèverait du mystère. En fait, il méconnaît les propositions des pédagogues qui nous ont précédés, notamment ceux qui ont exercé entre 1945 et 1986. Ils recommandaient de progresser lentement à l'école maternelle et élémentaire en s'assurant que jusqu'à 5, puis 10, 20..., les élèves maîtrisent les décompositions des nombres correspondants et donc, les décompositions particulières du type $n+1$. Ils proposaient d'enseigner le comptage différemment, en s'exprimant ainsi : « un plus un, deux ; plus un, trois ; plus un, quatre... », c'est-à-dire de l'enseigner en explicitant le calcul +1 répété sous-jacent, de sorte qu'aucun mot prononcé ne soit un numéro. Ce choix est compatible avec la théorie d'Elisabeth Spelke alors que Stanislas Dehaene, lui, pense qu'il faut enseigner le comptage-numérotage le plus loin possible le plus

tôt possible, comme cela se fait souvent dans les familles et comme cela se faisait à l'école entre 1986 et 2015.

MAIS COMMENT TRANCHER SI LA RECHERCHE EST INSUFFISAMMENT DÉVELOPPÉE ?

R. B. : Des chercheurs de la DEPP en décembre 2008 ont comparé les performances entre 1987 et 1999 d'un échantillon représentatif des élèves de CM2. Le résultat est très clair : on observe un effondrement des performances en calcul. Depuis, les diverses évaluations PISA, CEDRE, TIMSS, ne font que confirmer le bas niveau de 1999. Entre 1987 et 1999, la moyenne des élèves baisse des deux tiers de l'écart-type initial, ce qui est considérable. Dans d'autres enquêtes, cela correspond à une année d'apprentissage en moins. De nombreuses causes peuvent être écartées : la baisse s'observe dans les mêmes proportions dans les divers milieux socioculturels et sur la même période il n'y a pas de baisse en lecture. La formation initiale et continue, sur la



“Si l’on dit à un élève en difficulté : « *En fait, ce n’est pas 4 mais 5 jetons que je voudrais* », il recompte depuis le début « 1, 2, 3, 4, 5 ». Il ne sait pas qu’il suffit de rajouter un jeton, il est enfermé dans le comptage-numérotage.”

période, est la plus longue que l’école française ait jamais connue. Reste une explication d’ordre didactique : la baisse constatée suit très exactement le moment où le ministère se met à recommander l’enseignement du comptage-numérotage, à rebours de ce que tous les pédagogues français préconisaient auparavant. Faudrait-il revenir à des programmes : 1986, 1995, 2002, 2008 qui ont vraisemblablement été à l’origine d’un échec scolaire d’abord fortement aggravé, puis prolongé ?

LES ÉVALUATIONS RÉCENTES EN CP TESTENT-ELLES LA PROPRIÉTÉ +1 RÉPÉTÉ ?

R. B. : Non, aucune épreuve ne le fait, seule une courte passation individuelle le permettrait. Cela serait tout à fait possible sur l’horaire d’APC par exemple. Elle pourrait ne concerner que les élèves dont l’enseignant doute d’une réelle compréhension des premiers nombres. Ce serait vraisemblablement bien plus informatif que l’épreuve proposée. Par ailleurs, il est intéressant de noter que dans

l’évaluation CP ministérielle, l’item « *re-pérer une position sur une ligne numérique* » est directement issu d’une tâche utilisée en psychologie cognitive. La façon dont il convient d’interpréter les résultats de cette tâche est d’ailleurs très controversée. D’un point de vue didactique, il est totalement incompréhensible qu’une telle tâche soit proposée à des enfants de cet âge.

QUELLES SONT POUR VOUS LES PRIORITÉS POUR CHAQUE CYCLE ?

R. B. : Aux cycles 2 et 3, comme au cycle 1, l’accent doit être mis sur la compréhension, c’est-à-dire sur l’appropriation des propriétés conceptuelles des nombres et des opérations. Par exemple, il y a une vingtaine d’années, suite aux travaux de Gérard Vergnaud, les enseignants faisaient souvent usage de représentations schématiques conventionnelles pour aider à la résolution de problèmes arithmétiques. Cela est redécouvert aujourd’hui mais, fondamentalement, un élève ne peut pas devenir performant en résolution de

problèmes s’il ne s’approprie pas les propriétés conceptuelles des opérations : commutativité de l’addition et de la multiplication, réversibilité de l’addition et de la soustraction, etc. En l’absence de la maîtrise de ces propriétés, les schémas conventionnels fonctionnent généralement mal. Et le moyen le plus sûr de développer la conceptualisation des nombres et des opérations chez les élèves, est le calcul mental.

REPORTAGE

Petit nombre deviendra grand

C'est après près de 30 ans passés essentiellement auprès d'élèves de moyenne et grande section, que Nathalie Petetin a choisi de mettre son expérience au service des enseignants et enseignantes de maternelle. Elle est CPC, option « maths » dans la circonscription de Montbéliard 1 dans le Doubs. « *Les maths c'est le matin et l'après-midi, en activités dirigées, en ateliers autonomes... des mises en situation et en recherche, avec des objectifs précis et des évaluations formatives. Et beaucoup de manipulation car l'activité doit toujours passer par l'action* » commence-t-elle. Dans les classes qu'elle accompagne, toujours un coin jeux mathématiques, en libre accès pour les enfants. Du matériel, des outils, des boîtes... et des jeux. Jeux de plateaux, pistes, légos, jeux de cartes, jeu des coccinelles, du serpent ou du banquier. C'est par là qu'elle éveille les petits à la construction du nombre, à la décomposition et recomposition. Ça commence dès les rituels du matin... on compte les absents. Nathalie

explique la démarche : « *Je privilégie l'enseignement du comptage-dénombrement souvent à partir d'une situation réelle, d'un jeu et d'une manipulation. Un petit bus fabriqué avec des personnages et une question : six personnes sont dans le bus à l'arrivée. Il y en avait trois au départ. Combien sont montées ?* ». Après on passe aux jetons, avec la boîte fermée, les doigts pour certains et toujours une phase d'application sur l'ardoise. « *Pour la décomposition du nombre j'utilise des boîtes noires et des images mentales. On voit trois jetons cachés pour faire cinq ?* » poursuit-elle. Ou construire une collection en devant aller récupérer les jetons au fond de la classe avec le moins de trajets possibles. Ou verbaliser la comptine numérique pour arriver au cardinal du nombre, 1 objet + 1 objet = 2 objets, 2 objets + 1 autre objet = 3 objets. « *Je construis les résolutions de problème portant sur les quantités à partir de leur vie quotidienne* », conclut-elle. Une douce entrée dans l'univers des nombres.



REPORTAGE

Et les Noums calculaient

Dans ce CP de Saint-Raphaël (83), les séances de maths sont attendues avec impatience avec la méthode des Noums inspirée des travaux de Rémi Brissiaud.

« *Quand un Noum 1 mange un autre Noum 1, il devient un Noum 2 qui fait deux fois sa taille* ». Cette drôle de méthode s'inspire des travaux de Rémi Brissiaud et d'un instituteur belge des années 1950, Georges Cuisenaire. Les élèves de l'école de l'Aspé à Saint-Raphaël dans le Var adorent. « *Ils réclament les séances de maths dès qu'ils arrivent* », sourit la maîtresse Julie Boumaaraf. Chaque année, elle prend le temps d'expliquer aux parents lors des réunions de rentrée la démarche qui se fonde sur le rejet du comptage-numérotage et l'association étroite entre les nombres et le calcul sous-jacent : 3 c'est 2+1 ou 1+1+1. Ces propriétés sont matérialisées par des personnages sur écran, le Noum 5 a la taille du Noum2 et du Noum 3 mis bout à bout ou de cinq Noums 1. Quand on met le Noum 5 derrière une radio, on voit les cinq Noums 1 qu'il contient. Chaque séance débute par un rappel collectif devant le tableau interactif et l'introduction de la notion du jour, par exemple une stratégie de calcul à trouver. Avec le stylet, les élèves manipulent et expliquent leurs procédures. Ensuite chacun des 26 CP travaille la notion en individuel sur tablette à son rythme puis sur fichier. Les 30 tablettes apportées par le chercheur ne chôment pas car le CP voisin de Béatrice Julsonnet suit la même



1



2

ms t...

progression et leurs collègues de CE1 en ressentent les effets bénéfiques : « *Les acquis sont solides* », nous disent-ils.

HISTOIRE MATHS

Les nombres qui posaient problème comme 15 sont compris facilement : $10+5$ ou encore $60 : 50+10$ et ainsi de suite. Il y a aussi des quizz d'écriture qui ne se « valident que si les enfants tracent dans le bon sens » et des « créations d'histoires mathématiques » pour travailler la résolution de problèmes. À partir d'une situation de départ, par exemple un papa qui prend la photo de la maman et des deux enfants, les enfants racontent une histoire de maths. Davy explique que son calcul est $1+3$ donc 4. « *Moi je ne suis pas d'accord* », intervient Evan, « *mon histoire c'est qu'il y a deux enfants et deux parents donc $2+2$* ». Le résultat étant bien sûr identique. Avec cette démarche et le matériel, l'enseignante peut se consacrer aux élèves les plus en difficulté quand les plus à l'aise ont différents jeux de calcul une fois le travail terminé. « *On insiste sur les dix premiers nombres puis les vingt suivants. Ensuite cela roule jusqu'à 100* ».



À CHAQUE NOMBRE SON PERSONNAGE D'UNE TAILLE DONNÉE. Le 3 est ainsi trois fois plus grand que le 1.



ressources

VIDÉO

NO PROBLEMO. Le travail d'équipe de l'école J.J Rousseau à Argenteuil (95) sur la schématisation comme support à la résolution de problèmes est détaillé sur le site du Centre Alain Savary - Ifé (Lyon). De courts extraits vidéo permettent de comprendre comment ils ont classifié les différents problèmes avec à la clé des résultats très positifs. Sont mis en ligne cinq fichiers évolutifs.
CENTRE-ALAIN-SAVARY. ENS-LYON.FR

CONFÉRENCE DE CONSENSUS.

Le Cnesco et l'Institut français de l'éducation ont organisé en novembre 2015 une conférence de consensus intitulée « *Nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire* ». Le Cnesco souligne les difficultés récurrentes en particulier sur les fractions et les nombres décimaux ainsi que sur la maîtrise des opérations.

[HTTPS://WWW.CNESCO.FR/FR/NUMERATION/](https://www.cnesco.fr/fr/numeration/)

Avec le SNUipp-FSU,

imposer de meilleurs salaires.



Élections professionnelles du 29 novembre au 6 décembre

Changeons l'école, **votons** !



“La liberté pédagogique garante de la réussite scolaire”

VOUS ABORDEZ LA PÉRIODE DES ÉLECTIONS PROFESSIONNELLES AVEC UNE EXIGENCE, PERMETTRE AUX ENSEIGNANTS DE RETROUVER DU POUVOIR D'AGIR. QUE VOULEZ-VOUS DIRE ?

RÉGIS METZGER : Nous sommes face à un ministre qui assène ses vérités à longueur d'interviews ou de livres. Il veut imposer méthodes, pratiques, médiations aux collègues et piloter le système éducatif par les résultats. Pour conforter son point de vue, il n'hésite pas à mettre des élèves en échec dès la rentrée. Nous disons que la professionnalité des enseignantes et enseignants qui s'appuie sur leur liberté pédagogique dans le respect des programmes, est le garant de la réussite scolaire pour peu qu'on leur en donne les moyens et qu'on les respecte, pour peu qu'on leur redonne ce pouvoir d'agir. C'est le sens de l'appel que nous diffusons dès la clôture de cette 18^e Université d'automne.

LA TAILLE DES CLASSES EST AU CŒUR DES DÉBATS, NOTAMMENT AVEC LE DÉDOUBLEMENT DES CP ET CE1 EN ÉDUCATION PRIORITAIRE. PENSEZ-VOUS QUE LA SITUATION DES EFFECTIFS SCOLAIRES S'AMÉLIORE ?

R.M. : La taille des classes est pour nos collègues le premier levier sur lequel il faudrait agir. Ils sont confrontés tous les jours aux difficultés scolaires, à la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers, à l'exigence de construire des parcours de réussites et de progrès dans un contexte dégradé. Plus de 100 000 classes ont encore plus de 25

élèves. Le contexte d'apprentissage doit être amélioré. Les dédoublements auraient permis de baisser la moyenne des élèves par classe de un élève en éducation prioritaire. Au détriment parfois des autres élèves de ces écoles et surtout au détriment des « plus de maîtres », des classes rurales, de la maternelle. Un véritable saut qualitatif ne sera possible que si l'on s'attaque véritablement au sous-investissement chronique dans le 1^{er} degré.

RELATION AVEC LES FAMILLES, PRÉPARATION DE LA CLASSE, CORRECTIONS À LA MAISON... LE TEMPS PASSÉ AU TRAVAIL CONTINUE À ÊTRE BIEN SUPÉRIEUR À CE QUE PRÉVOIT LES OBLIGATIONS RÉGLEMENTAIRES DE SERVICE. QUE PROPOSEZ-VOUS ?

R.M. : Une étude du service ministériel de la Depp estime à 44h07 le temps de travail hebdomadaire réel des enseignants. En lançant en 2016 sa consigne de réappropriation des heures d'APC, le SNUipp-FSU a remis au cœur des débats le temps de travail des enseignants. Une réappropriation qui ne suffit toujours pas à compenser la totalité du temps effectif consacré à leur travail. Il est urgent que le ministère entende la profession sur ce sujet. Dès la rentrée des vacances d'automne, le SNUipp-FSU lancera une nouvelle campagne de révélation des heures invisibles en sollicitant l'ensemble des collègues. Le

SNUipp-FSU réclame une redéfinition du temps de travail : plus de maîtres que de classes pour que les élèves aient le même temps d'apprentissage mais pour que le temps de travail du maître soit réduit.

VOUS AVEZ LANCÉ UNE CAMPAGNE POUR UNE MÉDECINE DE PRÉVENTION DE LA SANTÉ DES ENSEIGNANTS. QUELLE EST LA SITUATION DE L'ÉCOLE AUJOURD'HUI ?

R.M. : Le ministère de l'Éducation nationale n'est pas en mesure de connaître l'état de santé des personnels placés sous son autorité. Pourtant il a pour obligation de préserver leur santé au travail. Pas de visite médicale, pas ou



Régis Metzger
Co-secrétaire général du SNUipp-FSU

peu de médecins de prévention, pas assez de postes adaptés. Le SNUipp a lancé avec les syndicats de la FSU une grande campagne pour réclamer une médecine de prévention de qualité. Cette action a permis que le ministre prenne en compte les insuffisances et s'exprime en faveur d'un renforcement des services de médecine de prévention dans les orientations stratégiques ministérielles de prévention des risques professionnels pour 2018. Mais le recrutement de médecins en nombre suffisant se fait attendre.

rielles de prévention des risques professionnels pour 2018. Mais le recrutement de médecins en nombre suffisant se fait attendre.

CES DERNIÈRES ANNÉES LE NOMBRE D'HEURES DE FORMATION CONTINUE SUR TEMPS ÉLÈVE, N'A CESSÉ DE DIMINUER. QUE PROPOSEZ-VOUS POUR AMÉLIORER LA SITUATION ?

R.M. : Enseigner, ça s'apprend. La formation initiale et continue des PE doit être ambitieuse et permettre de réactualiser leurs connaissances, d'acquérir de nouvelles compétences, de s'enrichir du regard d'autres professionnels, d'accéder aux travaux les plus récents des diverses recherches en éducation. Elle ne peut se réduire à des animations pédagogiques recentrées sur les « fondamentaux » et doit partir des besoins du terrain. Elle doit conduire à des validations d'acquis et ouvrir droit à la reconnaissance de qualifications nouvelles pour permettre la mobilité.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

La matière grise en image

La neurobiologie et plus largement les neurosciences ont réalisé des progrès considérables dans les trente dernières années, grâce au développement de l'imagerie cérébrale par IRM. Elles ouvrent un vaste champ de connaissances et d'expérimentations. Mais il est important de bien les situer dans un contexte d'expériences en laboratoire, bien éloigné du fonctionnement du cerveau dans la vie quotidienne.

SCANNER LE CORTEX. « Pour obtenir des images du cerveau, le sujet doit être allongé avec la tête entourée par l'aimant de la machine IRM. Il faut être absolument immobile, ne pas cligner des yeux, ni déglutir, ni parler. Sur un écran sont projetées les instructions que le sujet doit suivre pour faire une opération mentale, par exemple une tâche de mémoire, de calcul, de reconnaissance de mots et le tout dans un fond sonore de marteau piqueur. » C'est ainsi qu'est décrite une expérience d'imagerie cérébrale par la neurobiologiste Catherine Vidal. Des conditions expérimentales qui sont extrêmement contraignantes. Lorsqu'un test est réalisé sur une même personne,



il doit être répété de nombreuses fois afin d'établir une moyenne pour extraire ce que les neurobiologistes appellent « un signal du bruit de fond de l'activité cérébrale ». De plus, ce qui est mesuré ce n'est pas directement l'activité des neurones mais la variation du flux sanguin au voisinage des neurones activés. L'expérimentateur obtient alors le « cliché » instantané du cerveau d'une personne à un moment donné. Les scientifiques ont également remarqué qu'il était difficile d'obtenir la même image cérébrale pour un même test et une même personne à un mois d'intervalle... Une autre grande énigme reste de faire des relations entre la struc-

ture et le fonctionnement du cerveau. Il n'y a pas de rapport direct, affirment-on aujourd'hui, entre la structure du cerveau, et les aptitudes intellectuelles ou le comportement. L'épaisseur de la matière grise et blanche ou encore son poids, peuvent permettre de faire des corrélations mais pas de relations de cause à effet avec un comportement. Aussi, pour la neurobiologiste, « il est nécessaire de rester très prudent dans l'utilisation de ces connaissances en recherche fondamentale pour être généralisées dans une perspective d'application pratique de la réalité de la classe ». « On ne peut laisser croire, insiste-t-elle, qu'elles permettent de comprendre les fonctionnements intimes du cerveau. »

“Avoir des difficultés en maths n’est pas inscrit dans le cerveau”

COMMENT LE CERVEAU ÉVOLUE-T-IL AU COURS DE LA VIE? COMMENT S’ADAPTE-T-IL ?

CATHERINE VIDAL : Les connaissances actuelles en neurobiologie sur le développement du cerveau, depuis la vie intra-utérine et tout au long des processus de maturation de la vie adulte à la sénescence, ont permis de montrer le rôle crucial de la plasticité cérébrale. Auparavant le fonctionnement du cerveau humain était peu connu car on ne pouvait étudier que des cerveaux morts conservés dans le formol. Depuis l’avènement des technologies d’imagerie cérébrale, il est enfin possible d’étudier le cerveau vivant en train de fonctionner. Toutes nos conceptions antérieures en ont été complètement bouleversées. L’IRM a permis de révéler que le cerveau, dans la structure intime des connexions neuronales, se modifie en permanence en fonction des expériences de vie et des apprentissages. C’est pourquoi tous les êtres humains ont des cerveaux différents puisque chacun a une histoire de vie qui lui est propre. Rien n’est jamais figé ni programmé dans le cerveau de façon immuable depuis la naissance. Il évolue tout au long de la vie en interaction avec le monde environnant.

VOUS PARLEZ DE PLASTICITÉ CÉRÉBRALE. QU’EST-CE QUE C’EST ?

C.V. : Cette notion de plasticité s’est d’abord construite à partir de situations pathologiques. L’expérience clinique a montré depuis très longtemps que les personnes peuvent récupérer d’un accident vasculaire-cérébral ou d’une lésion au cerveau. Avec la rééducation, il est possible de retrouver l’usage de la main

ou de son bras par exemple. Cela signifie que de nouveaux circuits de neurones se sont créés pour compenser la zone lésée. Grâce à l’imagerie cérébrale, on s’est rendu compte que la plasticité cérébrale est à l’œuvre également dans une réalité physiologique normale. Par exemple, si on apprend à jongler, l’IRM montre au bout d’un mois un épaississement des zones qui contrôlent la coordination des bras. Et si l’entraînement à jongler cesse, les zones épaissies vont rétrécir ! Autre exemple : chez les pianistes professionnels, les zones du cortex cérébral qui contrôlent les mains et la vision sont plus épaisses car les connexions entre les neurones sont plus



“Le tout se joue avant 6 ans est à remettre définitivement au placard.”

nombreuses. Et ce phénomène d’épaississement est proportionnel au temps consacré à l’apprentissage du piano pendant l’enfance. Ce qui montre que c’est bien l’entraînement qui produit l’épaississement du cortex et non pas une prédisposition génétique. Mais cela ne veut pas dire non plus qu’une personne qui commence le piano plus tard ne pourra pas être performante. Ce sont d’autres stratégies d’apprentissage qui seront alors utilisées.

BIO
Catherine Vidal

Neurobiologiste, directrice de recherche honoraire à l’Institut Pasteur de Paris, **membre du Comité d’éthique de l’INSERM.**

QU’EN RETENIR POUR LES APPRENTISSAGES ?

C.V. : Cette notion de plasticité cérébrale est très importante pour éviter de stigmatiser un enfant à un moment donné de son parcours scolaire, en laissant croire aux parents, aux enseignants ou à l’enfant qu’il ne sera jamais bon dans une discipline. Le fait d’avoir des difficultés en mathématiques ou en orthographe n’est pas inscrit à tout jamais dans le cerveau. Les enseignants connaissent bien l’importance de l’environnement pour motiver et stimuler les apprentissages. Et comme nous avons tous des cerveaux différents, nos stratégies d’apprentissage seront également différentes. Le « tout se joue avant 6 ans » est à remettre définitivement au placard. Personne n’est emprisonné dans un destin programmé dans le cerveau. À tous les âges, la plasticité cérébrale permet d’acquérir de nouvelles connaissances, de changer d’habitudes, de choisir différents itinéraires de vie.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI

Prévenir les situations de crise

Face à un comportement particulièrement inapproprié d'un ou plusieurs élèves en classe, il faut savoir gérer la situation dans l'urgence. Mais cela ne suffit pas, gérer la crise c'est avant tout la prévenir. Plus facile à dire qu'à faire car il n'y a pas de recette miracle.

BIEN VIVRE ET TRAVAILLER ENSEMBLE. Dans l'école de la rue d'Oran située en Rep+ dans le 18^e à Paris, l'équipe pédagogique a choisi de regrouper les élèves de CE2, CMI et CM2 en classes multi-niveaux. « Cela permet de casser le groupe des CM2, de leur donner un rôle de tuteur, d'améliorer le climat de classe mais aussi de servir les apprentissages », commence Véronique Bavière, la directrice. « C'est après trois ans de réflexion que nous avons créé les ARR, atelier de réflexion et de réparation, en 2007 », poursuit-elle. Les élèves y sont invités quand sont en-

freintes l'une des trois lois « non négociables » qui s'appliquent à tous, adultes et enfants. Personne n'a le droit d'être violent physiquement, ni verbalement, ni de porter atteinte au bien d'autrui. Un cahier garde une trace factuelle de tous les conflits et permet d'en différer le traitement lors des ateliers. Ils sont réunis trois fois par semaine, après la classe, pendant une heure, menés par deux enseignants. « Un enseignant impliqué dans le conflit ne peut pas prendre la situation en charge », explique la directrice. La situation est mise en mots, la scène peut être rejouée ou modélisée avec de la pâte à modeler. Les sanctions ? Des TIG (travaux d'intérêt général) comme ramasser les papiers, tailler les crayons ou une lettre d'excuse, créer une affiche ou aider l'élève à qui on a fait du tort. « C'est efficace et éducatif. Désormais ce sont surtout les CP qui y sont inscrits, les grands respectent... ou contournent. Nous travaillons à réajuster les outils en fonction de nouveaux besoins comme la lutte contre l'intimidation. », annonce Véronique. Afin de ne jamais rester seule face à ses questionnements, tous les mardis, l'équipe réfléchit ensemble au sein de l'AGD (Atelier de gestion des difficultés). Chacun dans sa classe met en place les outils de régulation imaginés en équipe en les adaptant au profil des élèves. Tandis que Delphine Morain développe les messages clairs avec les CE1, Flavie Delarue avec les grands a remplacé les « croix » par des cubes. Certains élèves, parfois à leur demande, ont trois cubes sur leur table. On peut les perdre un à un quand on a du mal à respecter les règles. Quand on les a tous perdus, un entretien avec l'enseignante fixe le TIG, toujours éducatif... mais on peut aussi les récupérer.



“Créer un cadre riche et ouvert”

QU'EST-CE QU'UNE SITUATION DE CRISE EN CLASSE ?

SÉBASTIEN PESCÉ : Dans une lecture traditionnelle, il y aurait situation de crise quand un ou des élèves ont un comportement inapproprié qui remet en question les normes établies et empêche le cours de se dérouler. Il s'agit des catégories classiques d'incidents : violence physique ou verbale, insultes, menaces. Une définition plus positive consisterait à dire qu'une situation de crise, au sens étymologique, met en tension un ensemble de principes ou d'habitudes et révèle la nécessité d'entrer dans une activité réflexive et de questionner ensemble, équipe, enseignants, élèves, communauté éducative dans certains cas, la manière dont on fonctionne. Ça nous invite à repenser notre organisation pour réunir de nouveau les conditions qui nous permettent de remplir notre mission éducative.

À QUEL MOMENT PEUT-ON DIRE QU'ON ENTRE DANS UNE SITUATION DE CRISE ?

S.P. : Selon une définition un peu classique, il y a crise quand l'enseignant dit « *Je ne peux plus continuer* ». Par exemple en cas de violence physique entre deux élèves, l'enseignant ne peut pas continuer à faire sa classe comme si rien ne s'était passé. Des formes d'incidents beaucoup plus discrètes vont être repérées par certains enseignants et pas par d'autres, par exemple un bavardage ponctuel. Dans une classe qui a développé une grande maturité institutionnelle, il y a des incidents pour lesquels on n'a plus besoin de s'arrêter en cours de route mais on sait qu'on aura un espace de parole. C'est le principe du conseil qui est de différer le traitement de la difficulté. Dans ce cas, il y a crise simplement quand un élève ou un enseignant signale au groupe qu'il y a un problème à discuter en conseil.

COMMENT Y REMÉDIER ?

S.P. : Il n'y a pas de recette miracle qu'il suffirait de mettre en œuvre au moment où la crise émerge et qui réglerait le problème. Il y a plutôt une méthodologie qui

se développerait bien avant, pendant et au-delà de l'incident et qui prendrait la forme d'une activité réflexive de l'ensemble des acteurs, enfants et adultes. Quand il y a situation critique, il faut trois temps de traitement. Il y a toujours une réponse immédiate qui va uniquement traiter l'urgence, qui n'a pas de vertu éducative, parfois c'est juste une remarque « *j'ai entendu ta critique, on en reparlera* ». Le deuxième niveau, c'est le traitement différé, ce qu'on va faire en conseil ou en équipe pédagogique. Et puis il y a un troisième temps qui est relatif au suivi. Si on a élaboré en conseil ou en équipe pédagogique une nouvelle institution qui permette d'éviter un nouvel incident du même type, le suivi va



“On sort de la discipline de caserne qui n'est pas très efficace, on entre dans une discipline de chantier.”

consister à observer la mise en œuvre de l'expérimentation et à la faire évoluer. C'est l'articulation permanente entre ces trois espaces qui va permettre de réguler sur un plan symbolique ce qui s'est déjà passé, y compris de le sanctionner.

PEUT-ON LA PRÉVENIR ?

S.P. : La prévention, c'est créer un cadre riche et ouvert : aménagement de la classe, formes d'activités, modalités d'accueil, de transition entre les cours mais aussi espaces institutionnels pour limiter les chances qu'un événement critique émerge dans la classe. Le conseil est un outil de prévention d'incidents graves dans la classe extrêmement puissant et efficace. Souvent les élèves ont très peu d'espaces dans lesquels ils peuvent se plaindre ou poser des questions, signaler des problèmes et les résoudre. Les problèmes émergent alors dans la classe plutôt que dans la réunion et c'est pour ça qu'apparaît l'incident.

QUE PEUT-ÊTRE ALORS LE RÔLE DE LA PÉDAGOGIE ?

S.P. : Il y a tout ce qui relève du respect des principes du droit dans la classe et dans l'école. Si vous avez des fonctionnements institutionnels qui permettent de régler les problèmes, des médiations, s'il n'y a pas d'injustice dans le traitement des incidents, alors on a fait l'essentiel de la prévention. Et puis il y a tout ce qui consiste à « faire rentrer la vie » dans la classe. Des difficultés d'apprentissage ou une peur d'apprendre amènent à tout faire exploser, c'est une stratégie d'évitement. Dans ce cas, ça se joue dans la forme et le sens des activités. On sort de la discipline de caserne dans laquelle je respecte les règles par peur du gendarme, ce qui n'est pas très efficace. On entre dans une discipline de chantier ; je respecte les règles parce qu'elles sont au service d'un projet auquel je crois et qui m'intéresse.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

BIO
Sébastien Pesce
Professeur de sciences de l'éducation à l'université d'Orléans / ESPÉ Centre-Val de Loire, membre de l'équipe de recherche « Contextes et acteurs de l'éducation », Sébastien Pesce a enseigné dans une classe primaire unique TF/PI (techniques Freinet / Pédagogie institutionnelle). Ses travaux portent sur les conditions de la transformation conjointe des pratiques de classe et de l'organisation scolaire.

Quels appuis pour les élèves ?

La didactique, la pédagogie, jouent un rôle central dans la réussite des élèves. Mais d'autres paramètres entrent en ligne de compte, notamment l'environnement dans lequel ils évoluent et sur lesquels l'école peut avoir prise. Comment l'aménagement de la classe, les outils proposés aux élèves et les interventions entre pairs, peuvent-ils permettre de soutenir les élèves dans leurs apprentissages ?

COMME LE TUTEUR D'UNE PLANTE. À l'école élémentaire Kergomard du quartier Mont-Gaillard du Havre, les quatre enseignants et enseignantes de CE2-CM1-CM2 ont décidé de travailler ensemble sur des triples niveaux. Sans se définir comme innovants, ils réfléchissent ensemble à des pratiques de classe coopérative pour répondre aux difficultés des élèves de ce REP+. L'idée principale qui sous-tend cette organisation est que « si les enfants savent le faire, il n'y a pas de raison que l'enseignant le fasse », explique Bruno Lapiéd, l'un des enseignants. « Je souhaite être le plus possible dans un

rôle d'observateur, en situation d'écoute et d'appui si besoin, plutôt qu'en prescripteur », précise-t-il. Cette confiance donnée aux élèves nécessite un travail important en amont sur l'aménagement, l'organisation de la classe et la conception d'outils.

La classe agencée par domaines d'apprentissage est mobile et évolutive et ce sont les enfants qui ajustent lors des conseils du vendredi. Côté outils, ils sont nombreux, pensés et réalisés en équipe, à partir des ressources Freinet, Pidapi ou Canopé : plan de travail, fiche autocorrective, flash code, fiche d'auto-évaluation... Mais l'aide première reste les pairs. Les parcours individuels sont affichés afin de permettre à chaque enfant de pouvoir

travailler avec un camarade qui a des projets d'apprentissage similaires. Quand un enfant a besoin de soutien, il place un carton sur la table de celui qu'il pense être susceptible de l'aider :

un enfant repéré « expert » ou le maître. Finalement il s'agit d'apprendre aux enfants à déterminer ce qui va pouvoir étayer la construction de leurs apprentissages : « Si je ne sais pas encore faire, qu'est-ce que j'utilise pour savoir faire ? » reste selon Bruno, la question première. L'adulte est ainsi le garant d'un groupe qui s'autorégule, y compris dans la gestion des conflits. « L'étayage ou le désétayage, c'est comme le tuteur d'une plante : on l'aide à grandir, puis on vérifie qu'elle tient sans nous. »



POUR FAVORISER LEUR CONFORT

les élèves se chaussent de claquettes, crocs ou pantoufles.

“S’appuyer sur les autres”

VOUS INVITEZ LES ENSEIGNANTS À « CONSTRUIRE UN ENVIRONNEMENT D’APPRENTISSAGE MIEUX ÉTAYANT », QU’EST-CE QUE C’EST ?

LAURENT LESCOUARCH : On pense souvent le « faire cours » mais moins l’organisation par l’enseignant du milieu, du lieu de vie où les enfants vont apprendre dans différents registres, formels et informels. Penser l’architecture scolaire et l’environnement permet d’élargir la focale. Si on se concentre uniquement sur la construction de séquences didactiques, on risque de créer un milieu peu stimulant. L’enseignant doit aussi en capacité de penser les dynamiques de groupes, le climat scolaire, d’avoir une pensée psycho-sociale et pédagogique.

En ce qui concerne la question de l’étayage, j’aime cette double métaphore de maçonnerie et de marine pour indiquer tout ce qui va faire appui aux apprentissages. J’ai observé des classes qui ont construit des environnements permettant une différenciation pédagogique qui n’est pas restreinte à la seule perspective d’individualisation du travail. Pour une activité, les élèves disposent de ressources diverses à saisir : un dictionnaire, un camarade, des fiches, l’enseignant, des affichages...

VOUS VOUS APPUYEZ SUR UN TRAVAIL D’OBSERVATION DE PRATIQUES DE PÉDAGOGIES ALTERNATIVES POUR PROPOSER DES LEVIERS. QUELS SONT-ILS ?

L.L. : Le premier élément d’appui, ce sont les autres, qu’il s’agisse des adultes - enseignant, ATSEM, AVS - ou des autres élèves. L’une des premières ressources pour les élèves, ce sont les pairs. Les pratiques coopératives qui en découlent, sont des approches intéressantes qui montrent bien que l’on peut apprendre des autres, et que l’on peut devenir soi-même une ressource. Le deuxième étayage, c’est l’aménagement de la classe, en lien avec une diversification

des formes d’enseignement : ateliers, classe entière, individualisation. Passer d’activités de groupes à des activités individuelles se réfléchit aussi dans l’agencement ou dans la ritualisation. Cela va jouer sur une dimension d’entraide informelle ou sur un tutorat organisé par exemple. Les pratiques de différenciation pédagogique devraient donc intégrer de manière plus importante une réflexion sur l’organisation. Un autre levier est celui de l’évaluation dont l’utilisation dominante est celle du contrôle. Pensée différemment, elle pourrait pour-



“La différenciation pédagogique par restreinte à la seule perspective d’individualisation du travail.”

BIO

Laurent Lescouarch

Ancien professeur des écoles spécialisé, il est maître de conférences en sciences de l’éducation à l’université de Rouen Normandie

tant être un moyen de mettre l’enfant en compréhension de sa production, par auto ou co-évaluation. Si l’élève maîtrise les critères de réussite de la tâche, c’est déjà qu’il maîtrise la tâche.

VOUS TRAVAILLEZ SUR LES PRATIQUES D’INNOVATION PÉDAGOGIQUE. CES LEVIS SONT-ILS DES INNOVATIONS ?

L.L. : Il n’y a pas une nécessité de rupture pour les enseignants et il est essentiel de se sentir bien dans ce que l’on est professionnellement. Chaque pédagogie a ses limites et je préfère l’idée d’ouverture vers divers possibles, petit à petit, pragmatiquement. Comme l’indiquait Freinet, quand on escalade un mur, on ne lâche pas les mains avant d’avoir assuré une prise avec les pieds. Ce sont d’avantage des leviers de changement à intégrer progressivement dans ses pratiques, qui bout à bout modifieront la dynamique. Pour l’enseignant, cela implique d’aller vers un regard distancié de ce qu’il fait : passer de gestes d’étayage non conscientisés à des gestes professionnels perçus et réfléchis. Mais il s’agit sans doute aussi d’intégrer les apprentissages informels qui se jouent dans et hors la classe. Nous aurions à gagner à penser l’environnement éducatif en complémentarité des actions du périscolaire ou des familles, et à rediscuter dans l’école de ce que l’on apprend en dehors d’elle car il n’est jamais évident de démêler où se font les apprentissages des enfants.

FAUT-IL AUSSI PARLER DE DÉS-ÉTAYAGE ?

L.L. : C’est important de se questionner sur le comment on fait pour ne pas laisser l’enfant en rupture après une aide. Cela passe par la diminution progressive et réfléchie des aides et des ressources. L’enjeu est d’accompagner ce dés-étayage en maintenant une sécurité affective de l’enfant dans la construction de son autonomie comme par exemple dans les pratiques de co-intervention des enseignants spécialisés. Le maçon n’enlève pas l’étai d’un seul coup sans vérifier que le mur tient tout seul !

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

C'est pas leur genre

On le sait, les livres peuvent être d'excellents outils pour lutter contre les stéréotypes. Entre grands classiques et nouveautés, quelques pistes pour déconstruire des clichés et favoriser la construction des petits humains dans une vision plus égalitaire.

DES LIVRES CONTRE LES STÉRÉOTYPES.

Parmi ceux qui restent des piliers pour parler d'égalité entre les femmes et les hommes, *À calicochon*, d'Anthony Brown, reste incontournable. Dans la famille Porchon, monsieur et ses fils profitent de la vie alors que la mère trime dur pour faire tourner la maison. Sur la couverture, elle porte sur son dos avec un visage fatigué, un père rayonnant et deux garçons espiègles. Outre le titre évocateur, l'opposition entre la mère qui s'occupe de tout et les trois inactifs se développe de page en page. Jusqu'au jour où... Eh oui, chez Brown, la résignation n'est pas de mise et, a contrario des premiers dessins où la mère est effacée, en jupe plissée, un aspirateur à la main, la fin la montre épanouie, en salopette avec les mains dans le cambouis, alors que père et fils trouvent plaisir à cuisiner. Également efficace et plein d'hu-

mour : *À quoi tu joues ?* Un papa qui nourrit son bébé, un boxeur qui s'entraîne, une femme astronaute : mises en regard des clichés des jeux d'enfants, cachées sous rabat, les photos des adultes viennent contredire les représentations déjà en place chez les petits : les garçons, ça fait pas de la danse, ça saute pas à la corde et les filles, ça joue pas au foot. Et ben non ! L'éditeur Talents hauts propose un grand choix d'ouvrages qui suscitent réflexion et discussions : albums et contes, « non fiction », abondent pour déconstruire les idées reçues. Citons les petits albums *J'aime pas...* comme *J'aime pas les poupées* dans lesquels beaucoup d'enfants retrouveront du vécu ! « *À sept ans, je n'aime pas les poupées et on continue de m'en offrir. Mais ça ne se passera pas comme ça* ».

RESSOURCES

d'Agnès Rosenthal, petit pavé féministe qui peut déranger parce qu'il montre ce que c'est être une fille, que des enfants comparent leurs sexes, qu'ils s'embrassent... Et pour finir, une nouvelle histoire de Pef, : *La toute petite femme et le grand géant*. Peu à peu la toute petite femme qui vit dans l'oreille du géant prend davantage de place, grandit alors que le géant rapetisse, pour arriver à une égalité de taille et de partage. Délicieux, comme toujours avec cet auteur.

À CALICOCHON

d'Anthony Brown,
Éd. L'école des loisirs
C1, C2

À QUOI TU JOUES ?

de Marie-Sabine Roger
et Anne Sol, Éd.
Sarbacane-Amnesty
International, C1, C2

J'AIME PAS LES POUPÉES

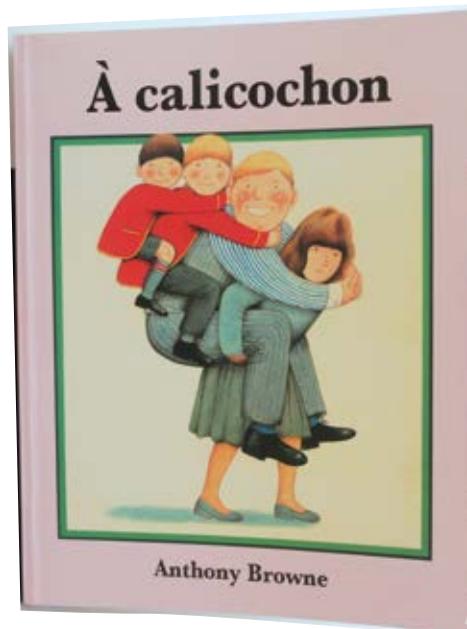
de Stéphanie Richard,
ill. Gwenaëlle Doumont,
Éd. Talents Hauts C2

LES FILLES

d'Agnès Rosenthal, Éd.
La ville brûle C1, C2

LA TOUTE PETITE FEMME ET LE GRAND GÉANT

de Pef, Éd. Rue du
Monde C2, C3



“Rompre avec la reproduction de l’ordre sexué”

MÊME LORSQUE LES ENSEIGNANTS ÉDUQUENT À L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS, LES RAPPORTS DE DOMINATION PEUVENT SE RECONSTITUER DANS LA CLASSE. QU'EST-CE QUE CELA SIGNIFIE ?

GAËL PASQUIER : Je rencontre des professeurs et professeurs des écoles qui ont décidé de prendre à bras-le-corps ces questions. Elles et ils mettent en place des pratiques cherchant à rompre avec la reproduction par l'école de l'ordre sexué et, ou, hétéronormatif traditionnel. Toutefois, sa remise en cause produit-elle mécaniquement de l'égalité ? Les discriminations sont le fruit de processus complexes et se mettent en place bien souvent sans que nous en ayons conscience. Les actions mises en œuvre pour les contrer peuvent parfois produire des effets en apparence paradoxaux dans la mesure où des inégalités peuvent réapparaître, que ce soit des inégalités entre les sexes et les sexualités ou des inégalités liées à leur enchevêtrement avec d'autres systèmes de domination.

POUVEZ-VOUS DONNER UN EXEMPLE ?

G.P. : L'exemple de l'enseignement de la danse, qu'un certain nombre d'enseignantes et enseignants programme pour questionner les stéréotypes de sexe, est révélateur. Parce que les filles sont supposées davantage apprécier cette activité, on ne s'intéresse plus vraiment à elles ; alors même que l'inverse n'est pas vrai dans le cadre de la pratique des sports collectifs. Sa mise en œuvre est en revanche pensée pour les garçons. De crainte de susciter des résistances de leur part, on va jouer sur l'habillement de la tâche en mettant en avant ses dimensions gymniques, théâtrales ou socialisatrices au détriment de ses dimensions émotionnelles. Les films ou livres proposés en accompagnement sont également choisis car ils mettent en scène des hé-

ros, non des héroïnes. Les réactions hostiles de certains garçons ne s'en manifestent pas moins. S'ensuivent des temps de négociations importants où les garçons sont parfois mis en position de définir les conditions de leur participation ou d'imposer au PE la modification de ses objectifs d'apprentissage.

EST-CE À DIRE QUE LES ENSEIGNANTS NE SAVENT PAS FAIRE ?

G.P. : Elles et ils sont pris dans un réseau de contraintes. Les réactions hostiles de certains garçons sont en effet bien réelles mais tout est fait, de manière bien involontaire, pour faciliter leur prise de pouvoir dans la classe ; alors même qu'à d'autres moments, ces mêmes PE sont très attentifs à l'éviter. Ces professeurs et professeurs des écoles sont tellement concentrés sur les stéréotypes de sexe, qu'elles et ils en négligent la



“Les discriminations sont le fruit de processus complexes.”

manière dont ceux-ci s'articulent aux inégalités. Une solution pourrait être d'associer les élèves à l'analyse de ce qui est en train de se passer et du fonctionnement des rapports de pouvoir dans la classe, stratégie que mettent en œuvre certains enseignants et enseignantes pour travailler sur une répartition égalitaire de la prise de parole par exemple.

VOUS POINTEZ ÉGALEMENT LE RISQUE D'ALTÉRISER CERTAINS ENFANTS ET CERTAINES FAMILLES DANS LE TRAVAIL EN FAVEUR DE L'ÉGALITÉ DES SEXES ET DES SEXUALITÉS.

G.P. : Les récits que font les enseignantes et enseignants de leur travail sur ces questions témoignent de la porosité qui existe entre l'univers de la classe et la vie privée des familles. À travers ce que racontent les enfants, à travers les discussions informelles que les PE ont avec les élèves ou avec les parents, est mis en scène la valorisation tacite ou explicite de certaines pratiques familiales au détriment des autres. De fait, le discours enseignant, comme de l'institution, tend parfois à désigner explicitement une catégorie d'enfants avec laquelle il serait plus difficile de travailler sur les questions d'égalité des sexes et des sexualités qu'avec d'autres, mais avec laquelle il serait justement plus important de le faire : ceux issus de milieux populaires et plus encore ceux supposés être de confession musulmane. Les familles de classe moyennes et supérieures semblent en quelques sorte déjà acquiescentes à l'égalité des sexes et des sexualités. Ces représentations doivent être questionnées car, outre qu'elles sont bien souvent inexactes comme en témoignent les chiffres des violences faites aux femmes, elles risquent bien souvent de produire des effets inverses à ceux escomptés, à savoir des attitudes de résistances vis-à-vis de l'école et de ce qu'elle représente.

PROPOS RECUEILLIS PAR STOYANA GOUGOVSKA

BIO
Gaël Pasquier est maître de conférences en sociologie à l'ESPE de Créteil. Il est membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES) et de l'Observatoire universitaire international éducation et prévention (OUIEP). Ses recherches portent notamment sur les politiques éducatives en faveur de l'égalité de sexes et des sexualités et les pratiques enseignantes qui prennent en compte ces questions.

Pas de lecture sans compréhension

Officiellement, la compréhension est au cœur de tous les programmes d'élémentaire et de maternelle depuis qu'ils existent mais, dans les faits, la part de cet enseignement diffère selon les directives envoyées aux enseignantes et enseignants. Les programmes officiels de 2015 rappellent que déchiffrement et compréhension sont deux objets de

travail distincts dont l'apprentissage est à combiner. Sont encouragées des activités travaillant compréhension orale, écrite et lexicale afin que les élèves apprennent à mieux traiter les informations, à inférer, à accéder au sens. Mais via les tests et les ajustements, le ministère change de braquet pour tout focaliser sur le décodage.



GUILLAUME,
« **LECTURE PLAISIR ET RÉFLÉCHIE** »

Un pas en avant, un pas en arrière, face au tango des programmes puis ajustements en français, Guillaume garde son cap, « *Ce qui a du sens pour moi et mes élèves* ». Tout d'abord de la « *lecture plaisir* ». C'est la base pour travailler la compréhension ». À partir de Lector Lectrix, il choisit des livres qui l'enthousiasment tout comme ses CM1-CM2 de l'école Saint-Martin à Paris. Il en lit des extraits et réserve à ses élèves des « *passages précis qui travaillent l'implicite* ». Autant de tremplins pour des activités comme jouer un dialogue, dessiner un personnage ou lancer des débats. Ainsi *La chèvre de M. Seguin* aborde la question de la liberté ou de la sécurité. Les élèves donnent leur avis, argumentent et par là-même montrent leur interprétation d'une scène, parfois leurs divergences. Un autre livre comme *La rivière à l'envers* fourmille de chausse-trapes à repérer et discuter. S'il vérifie aussi la compréhension par des questions, ce n'est pas sous une forme fastidieuse « *qui est le personnage ? Pourquoi décide-t-il de... Mais sur un sujet abordé car la lecture cela parle de la vie, cela parle du monde* ».



“Lire et comprendre, un enjeu majeur”

LA COMPRÉHENSION SEMBLE AU CENTRE DES PROGRAMMES SCOLAIRES. MAIS PAS TOUJOURS ?

Sylvie Plane: Dans les programmes 2008, auxquels semble vouloir revenir le ministère, la place de la compréhension est assez réduite. En maternelle, elle n'était envisagée que sous deux formes: le vocabulaire et la capacité à identifier la fonction des propos. Ce sont deux éléments importants mais insuffisants: on doit aussi s'intéresser à l'activité cognitive de l'enfant, à la manière dont il procède. En cycle 2, la compréhension était indiquée comme objectif dans le chapitre vocabulaire, mais pas dans le chapitre lecture. Dans ce chapitre, l'accent était mis sur le déchiffrage, le travail sur la compréhension venait ensuite comme une sorte de «surplus», axé surtout sur le vocabulaire. Certes, la connaissance du vocabulaire est indispensable à la compréhension, mais «apprendre des mots» ne suffit pas: il faut aussi apprendre à choisir parmi les sens possibles d'un mot celui qui convient au contexte, à inférer etc.

LES PROGRAMMES DE 2015 NE TOMBENT PAS DANS CE TRAVERS ?

S.P.: Les textes de 2015 donnent une place importante à la compréhension, avec de nombreuses activités proposées pour les textes écoutés puis lus, des indications sur la progressivité. Il y a une triple rupture par rapport aux textes précédents. Tout d'abord dans la hiérarchie des objectifs. Qui est au service de quoi? En 2008 le déchiffrage est premier, la compréhension vient après. En 2015, l'objectif majeur est de comprendre, le déchiffrage est au service de cette finalité première. Ensuite, 2008 s'intéresse aux seuls résultats: un en-

fant sait lire ou non d'après des réponses à un questionnaire par exemple. 2015 au processus de compréhension, aux stratégies des élèves, qui sont diverses et complexes. Le troisième point, c'est la place de l'enseignant. Est-ce qu'il applique un programme fourni en kit, exécute une liste d'actions prescrites dans un certain ordre ou est-ce qu'il est un professionnel qui analyse, prend des décisions, sélectionne les outils qui lui seront utiles?

QUE PENSEZ-VOUS DES AJUSTEMENTS DE SEPTEMBRE ?



“Les tests CP-CE1 ont été conçus pour que peu d'élèves parviennent à les réussir.”

BIO
Sylvie Plane

Professeure émérite de sciences du langage (Sorbonne université - ESPÉ de Paris). Elle était vice-présidente du CSP lors de l'élaboration des programmes 2015 et a été amenée à quitter cette instance en janvier 2018. Ses travaux de recherche portent sur l'activité langagière des élèves et sur la formation des enseignants.

S.P.: Pour l'instant, ils n'ont pas changé grand-chose, sauf en grammaire. La grammaire devient un «en-soi» séparé, une discipline en elle-même et non une aide à la compréhension du fonctionnement de la langue et à l'écriture. Elle redevient une épreuve d'étiquetage des mots (COD, COI, CC), comme dans les années 50, sans que cela soit porteur de sens. Cela fait plaisir aux grand-mères! Les linguistes et le monde francophone sont très surpris de ce qui se passe en France, que les politiques prennent position sur des questions aussi techniques. On n'imagine pas que la reine d'Angleterre intervienne sur le participe passé! C'est surtout le guide orange de CP qui en préconisant des pratiques se substitue aux programmes. La partie consacrée à la compréhension intervient à la fin. Elle est intéressante mais conçue de façon séparée des autres apprentissages. Il faut d'abord déchiffrer puis apprendre à comprendre. Enfin les tests de CP et CE1 constituent une réorientation, ils vont induire une révision des programmes de maternelle.

QUELLE EST VOTRE LECTURE DES TESTS CP-CE1 ?

S.P.: Ils accordent peu de place à la compréhension et mettent les élèves dans des situations très difficiles. Ces tests sont conçus pour que peu d'élèves parviennent à les réussir, justifiant ainsi des changements de programmes de cycle 2 et de maternelle. Quand j'ai vu le texte à lire sur le sommeil, j'ai cru à un faux! Il est extrêmement clivant. Dans certaines familles, les enfants auront le bagage les aidant à réussir mais pour la plupart, ce sera très difficile. Ensuite, la majeure partie des tests en français portent sur du déchiffrage, des lettres, des syllabes, sans que ça ait du sens, ça ne donne pas une bonne image de la lecture aux enfants. Ces tests n'ont pas que




CHRISTINE, « LA GRAMMAIRE À PARTIR DE LA LITTÉRATURE »

Depuis trente ans qu'elle enseigne, Christine en a vu passer des programmes. Elle les lit donc avec autant d'attention que de recul, « *J'y trouve toujours justification à ce que je fais* », commente-t-elle. Ainsi, son travail de grammaire en

CM2 s'appuie sur des passages littéraires. Après un échange à l'oral sur l'origine du passage, ce que les élèves comprennent, ressentent, elle cible sur une notion clé comme la phrase complexe « *Je ne vois pas pourquoi on s'interdirait de mettre les mots exacts car les élèves comprennent très bien* ». Par exemple que dans la phrase « *Le vieil*

homme se maria avec une nouvelle femme qui avait deux filles » du conte *Babayaga la sorcière*, les élèves saisissent « *la logique de la phrase, le découpage en deux propositions* » et à qui se réfère « *qui* ». De même, elle préfère parler de compléments, puis COD, COI et ne s'est pas appropriée le fameux « *prédicat* » passé à la trappe des ajustements.


ALEXANDRA, « DONNER DU SENS »

Dans son CE2 parisien, Alexandra a opté pour une « *méthode circulaire* » c'est-à-dire une liaison étroite entre situations d'écriture et le travail d'orthographe, grammaire, conjugaison « *pour systématiser et donner du sens* ». En cela, les programmes de 2015 lui correspondent et les ajustements ne devraient pas modifier sa pratique. « *On se rend compte quand on travaille une notion de façon décrochée que les élèves peuvent réussir les exercices mais ne réinvestissent pas une fois qu'ils écrivent* ». Pour éviter cet écueil, elle part donc d'une dictée quotidienne qui reprend les notions du moment. Par exemple « *Tu joues de la guitare et du piano* » pour le travail sur le son [g] et les homonymes est/et. « *Ensuite on liste au tableau toutes les façons dont ils ont écrit un mot : et, ai, est... Et on discute, les élèves expliquent leur choix, l'argumentation puis on vérifie dans nos outils, le dictionnaire étant le juge arbitre* » Cette phase orale justifie la graphie de « *joues* » par exemple et imprime les esprits « *bien plus qu'une conjugaison qu'ils vont réciter mais sans vraiment saisir le lien* ».

les stratégies des élèves, alors qu'elles ne sont pas toujours conscientes, identifier les sources de méprise. Lorsque la classe arrive à des textes littéraires complexes, surtout en cycle 3, des interprétations divergentes sont recevables, il est intéressant de les confronter. Il s'agit là d'un travail de fond qui devra se poursuivre au collège.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE



les objectifs affichés. Ceux qui ont élaboré ces tests disposeront de données nationales qu'ils pourront exploiter. Comme ils montreront que les élèves ont du mal, on dira que les programmes actuels ne sont pas bons, qu'il faut les changer. Enfin, on s'en servira pour rétribuer les enseignants au mérite. S'il s'agit seulement d'évaluer, il existe une banque d'outils d'évaluation du décodage et de la compréhension, avec des exercices calibrés, parmi lesquels les enseignants peuvent choisir, les faire passer à leurs élèves et utiliser les résultats. Les remontées ne sont pas utiles, elles ne servent qu'à l'administration, pas aux classes. C'est un outil de surveillance.

COMMENT S'EN SORTIR POUR QUE SES ÉLÈVES APPRENNENT À DÉCODER ET COMPRENDRE ?

S. P. : Les enquêtes internationales montrent que ce n'est pas en décodage que le bât blesse mais en compréhension. Les écoliers français n'y sont pas suffisamment entraînés. La réponse actuelle du ministère est donc inadaptée car idéologique. Ce qu'il faut, c'est un travail conjoint déchiffrement/compréhension et des séances où les élèves expliquent comment ils ont procédé, pourquoi ils ne sont pas arrivés à la même réponse. En s'exprimant l'élève montre « *ce qui était dans sa tête* », il clarifie ses processus pour lui et les camarades. Cette phase demande beaucoup de doigté de la part de l'enseignant qui ne peut pas se contenter de donner l'ordre de comprendre, il doit repérer

“Est-ce que l'enseignant applique un programme fourni en kit, exécutant une liste d'actions prescrites dans un certain ordre ou est-ce qu'il est un professionnel qui analyse, prend des décisions ?” SYLVIE PLANE

Santé des enseignants

Prévenir c'est déjà guérir



La santé au travail des enseignants du premier degré ne va pas en s'améliorant avec l'apparition de plus en plus fréquente de pathologies liées au stress et à l'épuisement. Avec 83 médecins pour un million d'agents, la médecine de prévention reste le parent pauvre du ministère. Dans ce contexte, les enseignants ne doivent pas se priver du soutien en matière de prévention de leurs CHSCT pilotés par des représentants des personnels.



« Ouhhh ! » A-t-on jamais vu un enseignant des écoles

faire le loup ? Pourtant ce n'est pas difficile, il suffit de lui demander à quand remonte sa dernière visite médicale professionnelle. Comment pourrait-il en être autrement ? Le ministère compte en tout et pour tout 83 médecins de prévention pour près de 900 000 enseignants. Nombreux d'entre eux n'ont jamais passé de visite médicale de prévention... Pourtant, selon les textes, cette dernière devrait être réalisée tous les cinq ans et un dépistage des maladies contagieuses doit être effectué tous les deux ans pour les professionnels en contact avec les élèves.

Alors que ces dispositions n'ont rien d'effectif, la santé des enseignants au travail va en s'aggravant. Plusieurs études émanant de la Depp, du médiateur de l'Éducation nationale et de syndicats de l'éducation réunis autour de la MGEN, concordent : après les pathologies les plus courantes comme celle de la voix, des manifestations plus graves, tels les risques psychosociaux ou les troubles musculo-squelettiques sont de plus en plus nombreux. En 2011, les Comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail ont enfin vu le jour dans l'Éducation nationale. Pilotés par des représentants du personnel, ils restent encore trop peu sollicités alors que leurs champs d'action en matière de prévention sont assez larges. Le SNUipp a fait de la santé des enseignants un de ses axes de campagne. Il a édité en janvier dernier un quatre pages disponible sur son site (snuipp.fr/rubrique-actualites), pour informer les enseignants de leurs droits et les aider à reprendre la main sur leur santé.

Santé au travail : le thermomètre

Si les enseignants des écoles ne travaillent pas à l'usine, ils sont sujets, comme tous les salariés, à des pathologies qui demandent des réponses de l'institution.

« Ça va ? Bof, et toi ? On fait aller... » Il y a les saluts en coup de vent autour de 8h15 devant la salle des maîtres, il y a aussi des réalités, d'ailleurs peu documentées par l'Éducation nationale, qui commencent à émerger sur la santé au travail chez les enseignantes et les enseignants des écoles. Le Carrefour santé social, organisme qui associe la MGEN et les syndicats d'enseignants*, a produit plusieurs enquêtes à ce propos dont une étude en 2012 sur les risques psychosociaux, l'épuisement professionnel et les troubles musculo-squelettiques qui peuvent survenir au cours de la carrière. Les chiffres sont là, explicites. Un enseignant des écoles sur quatre se déclare en état de tension, notion qui recouvre « une situation à risques pour la santé, où les exigences du travail sont importantes, la demande psychologique forte et où les ressources disponibles dans le travail pour y faire face sont insuffisantes. »

UN MÉTIER EN TENSION

En 2016, la Depp confirmait ces données, les attribuant notamment à un exercice du métier trop solitaire et à « un manque de soutien hiérarchique entre collègues. » 14% se disent par ailleurs en état d'épuisement professionnel, un chiffre qui grimpe à 18% chez les plus de 55 ans. « Un excès de travail, le manque de personnel, un management inapproprié, une réforme ou une réorganisation », c'est cette fois le médiateur de l'Éducation nationale, qui lui aussi, donnait en 2016 quelques éléments d'explication à l'émergence de ce phénomène. Enfin, une grande majorité (79%) des enseignants déclarent pouvoir

être sujets à des douleurs à la nuque, au cou, dans le dos, avec une probabilité qui augmente avec l'âge et dans le cadre d'un exercice du métier en maternelle. Bien sûr, le métier d'enseignant n'a rien d'un enfer quotidien pour la majorité des personnels. Mais ces données soulignent l'urgence à développer une véritable médecine de prévention, accessible à toutes et à tous.

* La FSU, le SNUipp, le SNES, le Sgen-CFDT, l'Unsa-éducation et le SNPDEN.

RPS. Les risques psychosociaux sont définis comme « les risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement mental. »

TMS. Les troubles musculo-squelettiques regroupent une quinzaine de maladies qui affectent les muscles, les tendons et les nerfs des membres et de la colonne vertébrale. Ce sont des pathologies multifactorielles à composante professionnelle.

BURN OUT. Le burn out se caractérise selon l'OMS par « un sentiment de fatigue intense, de perte de contrôle et d'incapacité à aboutir à des résultats concrets au travail ».



Quand t'es dans le désert... médical

Avec 83 médecins de prévention pour un million d'agents, le ministère de l'Éducation nationale est dans l'incapacité de remplir ses obligations en matière de santé au travail et de prévention des risques.

C'était quand, votre dernière visite médicale dans un cadre professionnel ? À cette question, nombreux sont les enseignants des écoles qui répondront qu'elle remonte à la sortie de l'IUFM, ou de l'école normale pour les plus anciens. Pourtant, les textes réglementaires encadrant la médecine de prévention - équivalente dans la Fonction publique de la médecine du travail dans le secteur privé - sont clairs : une visite médicale au moins tous les cinq ans auprès d'un médecin de prévention. Mieux, le code de l'éducation dispose par ailleurs que « *Tous les membres du personnel des établissements d'enseignement et d'éducation, publics ou privés et toutes les personnes se trouvant en contact habituel avec les élèves dans l'enceinte desdits établissements sont obligatoirement soumis, périodiquement, et au moins tous les deux ans, à un examen médical de dépistage des maladies contagieuses.* » Par ailleurs, un décret de 1982 précise que « *le médecin de prévention exerce une surveillance médicale particulière à l'égard des personnes handicapées, des femmes enceintes, des agents réintégré après un congé de longue maladie ou de longue durée, [...] et des agents souffrant de pathologies particulières déterminées par le médecin de prévention.* Le médecin de prévention définit la fréquence et la nature des visites médicales que comporte cette surveillance médicale et qui doit être au moins annuelle. Ces visites présentent un caractère obligatoire. » À l'évidence, il y a les textes et il y a la vraie vie. Avec 83 médecins de prévention pour près d'un million d'agents, il est impossible pour

400

C'EST LE NOMBRE DE MÉDECINS DE PRÉVENTION QU'IL FAUDRAIT RECRUTER dans l'Éducation nationale pour se rapprocher du taux recommandé d'un pour 2 500 agents.

le ministère de l'Éducation nationale de satisfaire à ses obligations de garantir une bonne santé au travail à tous les personnels. Et dans les faits, bien peu d'enseignants des écoles voient le médecin de prévention durant leur carrière, hormis en cas de graves difficultés nécessitant un allègement de service, un mi-temps thérapeutique, un congé longue durée ou un départ en retraite anticipé pour invalidité.

Une double mission

L'activité du médecin de prévention s'étend de la visite médicale quinquennale à la surveillance médicale particulière. Il peut recevoir les enseignants à leur demande ou bien à la demande de l'administration. Les femmes enceintes, les enseignants en situation de handicap ou souffrant d'une pathologie chronique doivent faire l'objet d'un suivi régulier. De nouveaux risques professionnels se posent avec l'allongement des carrières (troubles musculo-squelettiques, fatigue professionnelle...), cette évolution doit s'inscrire dans le plan de prévention pour être anticipée. Il assure également la prévention des risques professionnels, l'organisation des campagnes de santé publique

pour sensibiliser les personnels aux risques auxquels ils sont exposés et les actions de sensibilisation sur la voix ou l'audition. Les risques psychosociaux sont les risques les plus fréquents chez les enseignants du premier degré, notamment les problèmes relationnels dans la communauté éducative ou la surcharge de travail. Le médecin de prévention aide à analyser les causes des arrêts de travail dans l'objectif de supprimer les risques. Les enseignants doivent être formés à ce qui peut faire obstacle au bien-être au travail. Le médecin est chargé aussi de l'aménagement des postes par exemple. Il a toute sa place au sein des travaux du CHSCT afin d'y apporter un regard d'expert sur la santé au travail.



POUR UNE MÉDECINE DE PRÉVENTION : JE CLIQUE. La FSU et ses syndicats de l'Éducation nationale réclament une réelle prise en compte de la santé des personnels. Près de 20 000 personnes se sont déjà adressées en ligne au ministre et au recteur pour demander leur visite médicale quinquennale de droit.
SUR HTTPS://SANTÉ-AU-TRAVAIL.FSU.FR

CHSCT : mieux vaut prévenir

Les représentants au CHST jouent un rôle essentiel pour le bien-être et la prévention des risques sanitaires.

De l'amiante dans un établissement, une fuite d'eau et des odeurs persistantes de moisissure dans un collège, des déjections de rongeurs sur des tables d'écoliers de maternelle, un chef d'établissement autoritaire qui pousse à bout les enseignants, une équipe d'école qui dysfonctionne, un élève qui maltraite son enseignante et les élèves de la classe, une lettre de mission intenable pour certains formateurs, un aménagement du poste de travail qui tarde à se mettre en place... ce sont quelques exemples du champ d'action des représentants des personnels au Comité hygiène, sécurité et conditions de travail. Encore trop peu sollicités par les fonctionnaires de l'Éducation nationale, les CHSCT font leur chemin depuis 2011 afin de prévenir mais aussi de répondre aux sollicitations des personnels qui rencontrent des difficultés sur leur lieu de travail qui peuvent affecter leur sécurité ou leur santé. Dans les établissements et les écoles, cela commence par l'actualisation régulière des registres de santé et sécurité qui doivent être à la disposition des personnels et aideront à la mise en place et à l'actualisation du DUER (document unique d'évaluation des risques) qui doit obligatoirement inclure un volet RPS (Risques psycho-sociaux). Il s'agit de repérer les risques avec l'assistant de prévention, d'en rechercher les fac-



teurs, pour que soient prises par le chef d'établissement ou/et le recteur et l'IAAD les décisions qui permettent de les prévenir et si possible de les supprimer. A cette fin, plusieurs visites d'établissement d'écoles ou de services sont programmées dans l'année. Pour un enseignant ou une équipe en détresse, cela commence souvent par un coup de téléphone aux représentants du personnel. Lorsque le CHSCT est saisi « officiellement » par les personnels via le registre SST (santé et sécurité au travail) ou le registre de signalement de danger grave et imminent, son action se met en marche. La visite sur le lieu de travail et les entretiens avec les personnels sont discutés en groupe de travail et débouchent alors sur des préconisations, cette instance n'émettant malheureusement que des avis. S'« *il est de la responsabilité de l'employeur d'assurer la santé et la sécurité de ses personnels, éléments essentiels d'une politique de ressources humaines respectueuse des agents* » (note du ministère), tout ne va pas de soi... malgré l'obligation de résultats qui lui in-

CHSCT EN DANGER : LA PÉTITION.

Afin de faciliter une « déconcentration managériale » de la Fonction publique, le gouvernement envisage une possible disparition des CHSCT en les fusionnant avec les CT. Pour s'opposer à ce projet, la FSU a lancé une pétition qui a déjà recueilli plus de 30 000 signatures, remises au secrétaire d'État à la Fonction publique le 3 octobre. La disparition des CHSCT ouvrirait la porte au non-respect par les employeurs publics de leurs obligations en matière de santé et sécurité au travail.

RESSOURCE

VOCAL'IZ. PRENDRE SOIN DE SA VOIX.

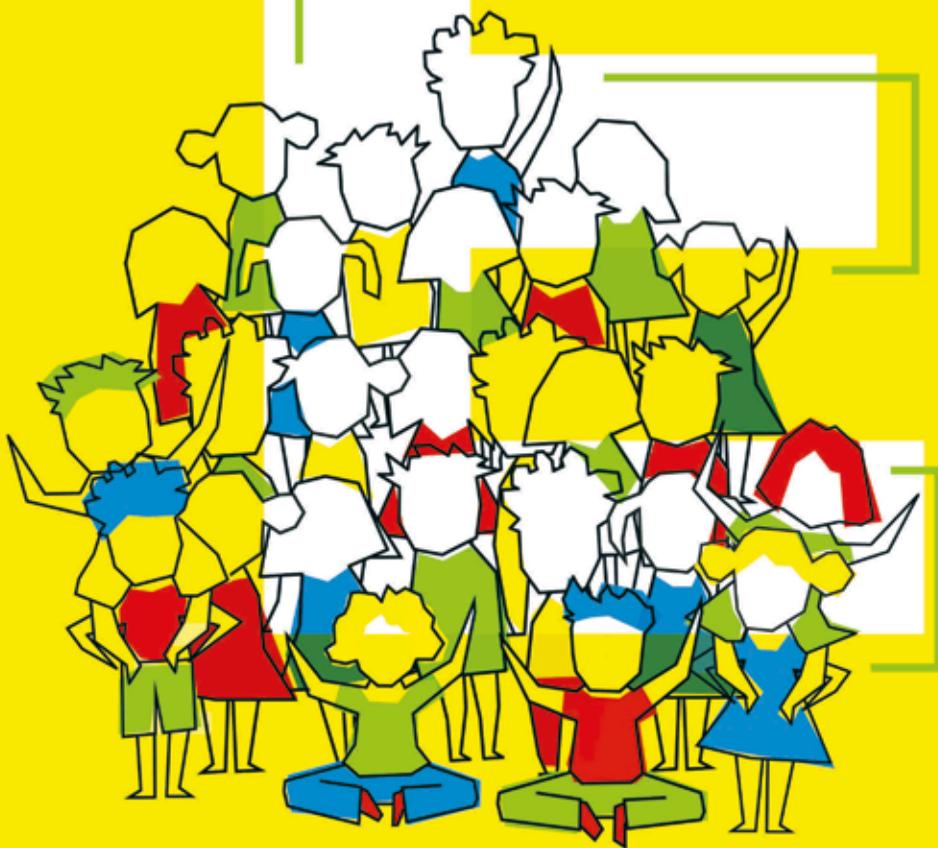
Une application gratuite sur téléphone portable a été élaborée par la MGEN avec la chargée de prévention et orthophoniste Corinne Loie pour ménager ses cordes vocales en classe et préserver cet outil pédagogique essentiel. Car si la voix fait bien « *partie du dispositif pédagogique* » comme elle le répète à chacune de ses venues à l'Université d'automne du SNUipp-FSU, il faut apprendre à la connaître et à la soutenir en utilisant au mieux sa posture et sa respiration.

WWW.MGEN.FR/VOCALIZ/

combe. Après une longue période où les uns et les autres, administration comme représentants du personnel, ont dû se former aux textes réglementaires, les questions techniques ne semblent plus rencontrer de résistance. En revanche, l'administration est bien plus réticente lorsqu'il s'agit d'aborder les questions de souffrance morale au travail, bien qu'elle se doive de garantir la santé physique et mentale de ses personnels.

Avec le SNUipp-FSU,

obtenir une réduction des effectifs.



Élections professionnelles du 29 novembre au 6 décembre

Changeons l'école, **votons** !



Pédagogie institutionnelle



reportage

PAR ICI LA MONNAIE! Un conseil, une monnaie intérieure, des ceintures, un plan de travail, des projets, c'est une nouvelle pédagogie qui a accueilli à la rentrée les élèves de la petite école rurale d'Albé située dans le val de Villé au cœur du Bas-Rhin. Nouvellement nom-

mée, Gwendoline Fay a pris la direction de cette école de deux classes et a apporté dans ses valises des techniques « Freinet » et des pratiques de la pédagogie institutionnelle. Chaque vendredi, le conseil se tient. Moment immuable, il s'organise en trois parties. La première pour formuler des critiques. « *C'est un espace de règlement de conflits et de création des règles de vie pour élaborer un fonctionnement qui convienne à tous* » explique l'enseignante. « *L'objectif, c'est de donner envie de venir à l'école. La confrontation au regard des autres fait grandir* », ajoute-t-elle. Ensuite les élèves adressent des félicitations et apprennent à faire attention aux autres. Enfin vient la discussion sur les projets qui prennent naissance à partir de l'observation de l'activité de la classe mais aussi des événements qui se déroulent dans le village. Dans cette classe point de notes mais des « millions », qui viennent rétribuer les activités du plan de travail. La rétribution est fixée par la maîtresse et prend davantage en compte la part du travail réel fourni par l'élève que le résultat obtenu. Avec leur monnaie les élèves sont amenés à régler des amendes pour les transgressions commises, un montant fixé par le conseil. « *Mais les élèves qui ont une plus "grande" ceinture payent d'avantage que les ceintures inférieures. Si la progression dans les ceintures ouvre des droits, elle engage aussi à une plus grande responsabilité* », décrit Gwendoline. Un système qui permet à l'enseignante de sortir de la relation duelle en matière d'autorité. « *L'intérêt de cette pédagogie c'est d'éveiller, de faire vivre qu'apprendre n'est pas rébarbatif* », et Gwendoline de conclure « *ainsi la classe devient lumineuse* ».

Théorisée par Aïda Vasquez, psychothérapeute et Fernand Oury, instituteur spécialisé, la pédagogie institutionnelle (PI) a pris racine sur les bases de la classe coopérative. Pour sortir de « l'école caserne », les praticiens de la PI pensent la classe comme une petite institution autonome et en même

temps ouverte sur le monde. Dans ces classes, tous les élèves ont la parole, non seulement pour s'exprimer mais aussi pour décider. Une école de la vie qui s'organise pour permettre aux enfants d'agir en responsabilité.

“La diversité des modalités proposées”

LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE, ENCORE D'ACTUALITÉ ?

PATRICK GEFFARD : Par provocation, je dirai que si l'on constate que le climat scolaire est apaisé et que la transmission des savoirs se fait de manière efficiente, elle est inutile. Dans la situation inverse, il peut être intéressant d'aller voir ce qu'elle propose. Ce qui est toujours d'actualité, c'est la prise en compte de la multiplicité des enjeux dans la transmission des connaissances. Dans ce milieu où l'on est amené à exercer au sein d'un fonctionnement institué, ce qui se joue c'est d'être confronté à la diversité des rencontres entre les personnes, qui vont advenir dans l'espace-classe. Les pédagogies dites coopératives et, ou institutionnelles, installent un milieu qui va permettre de prendre en compte les élèves et les enseignants en tant que sujets singuliers. Elles usent de dispositifs visant à ce que chacun puisse trouver sa voie propre pour s'approprier la classe et s'emparer des apprentissages.

COMMENT PEUT-ELLE ENRICHIR LE GESTE PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ?

P. G. : Dans les classes qui pratiquent la pédagogie institutionnelle, il y a d'abord la reprise de nombreuses propositions du mouvement Freinet qui organisent le travail de la classe : groupes de production, plan de travail, enquêtes-albums, journal, Quoi-de-neuf... Les enseignants partent de ces techniques auxquelles ils articulent des outils plus spécifiques de la pédagogie institutionnelle comme les ceintures de comportement, la monnaie intérieure ou encore une certaine manière de gérer le conseil de la classe. La grande richesse du milieu institué par la pédagogie institutionnelle, c'est la diversité des modalités proposées aux élèves pour accéder au savoir. Ces outils vont permettre de ne pas travailler trop loin de la zone proximale de développement

de l'élève, mais également de le faire évoluer dans le groupe avec des choix diversifiés quant aux relations et au rapport avec les autres. Plutôt que se centrer sur une intervention directe et duelle avec les élèves, l'enseignant cultive le milieu et fait le pari que cela permettra de susciter du désir et de l'engagement chez l'élève.

VOUS ÉVOQUEZ DES PROCESSUS PSYCHIQUES À L'ŒUVRE DANS LES PRATIQUES ORDINAIRES D'ENSEIGNEMENT, C'EST-À-DIRE ?

P. G. : Le sujet humain n'a pas la pleine conscience et la perception directe de tout ce qui peut le faire agir. Dans la classe ordinaire, les sujets, au sens freudien, vont investir les savoirs d'une manière pour partie inconsciente et vont être ame-



“Les pédagogies coopératives ou institutionnelles, installent un milieu qui permet de prendre en compte les élèves et les enseignants en tant que sujets singuliers.”

nés à jouer ou rejouer des éléments de leur propre histoire. Cette dimension transférentielle est toujours présente. L'enseignant aussi travaille avec la part de l'infantile qui est en lui. Dans la situation pédagogique, des éléments qui appartiennent à la construction psychique de chacun sont sollicités. Ce qui conduit l'enseignant à réagir à ce qui se passe dans la rencontre avec l'élève pas seulement d'un point de vue didactique, mais aussi en fonction des modalités relationnelles disponibles. C'est une question très sensible quand les relations sont tendues. Lorsque les élèves ne sont pas d'emblée congruents avec l'école ou bienveillants avec les autres, les situations d'opposition et de rejets peuvent être importantes. Dans ce cas, les modalités de réaction de l'enseignant vont être déterminantes pour la poursuite du travail d'enseignement.

VOUS PROPOSEZ DES « DISPOSITIFS CLINIQUES D'ANALYSE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ». QU'EST-CE QUE C'EST ?

P. G. : Je pratique par exemple la conduite de groupes d'analyse clinique de la pratique professionnelle avec la médiation de l'écriture et la production de monographies. Cela, dans un groupe restreint et un cadre défini, où les personnes sont protégées. On débute à partir de bribes, de notes de l'un des participants et le travail se construit à partir des interventions des uns et des autres, de préférence sur un mode associatif. Ce qui me semble faire la valeur de ces dispositifs c'est de pouvoir venir y dire des choses qui ne se disent pas ailleurs. Mais si donner un lieu pour accueillir la faille, le manque, le doute est déjà beaucoup, ce n'est pas suffisant. L'intérêt est de recueillir la parole, de l'entendre et de pouvoir la faire restituer sous d'autres formes par ceux qui sont susceptibles de faire face à des éprouvés comparables. Il faut dépasser l'expression de la plainte ou de la souffrance pour pouvoir élaborer les modalités de son positionnement subjectif en situation professionnelle.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI

BIO
Patrick Geffard

Maitre de conférences habilité à diriger des recherches **en sciences de l'éducation.** Membre de l'**unité de recherche CIRCEFT**, équipe « Clinique de l'éducation et de la formation », université Paris 8. Membre du **comité de rédaction de la revue en ligne Cliopsy** et praticien de la **pédagogie institutionnelle.**

Dossier réalisé par
Lilia Ben Hamouda
et Laurent Bernardi

Inclusion : du chemin à parcourir

En cette rentrée, le ministère de l'Éducation nationale a annoncé la transformation de 11200 contrats aidés en 4500 emplois d'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH), venant s'ajouter aux 6400 nouveaux emplois déjà promis. Reste pas moins que, selon une étude réalisée

par l'APAJH*, 6 000 élèves restaient en attente d'un accompagnement à la rentrée. La loi de 2005 sur la scolarisation des enfants en situation de handicap a permis de faire un grand pas pour l'accueil de ces élèves. Mais une école inclusive au service des enfants à besoins éducatifs particu-

liers, qui prenne en compte véritablement chacun, porteur de handicap ou pas, tant sur le plan matériel qu'éducatif, reste un véritable défi pour l'école et pour les enseignants. L'école inclusive, ce n'est pas de l'intégration poussée consistant à placer des élèves dans la classe sans aide ni accompagnement. Certains enfants ont des besoins qui nécessitent une adaptation très importante pouvant relever de dispositifs ou de structures spécifiques. Cela suppose un changement dans la façon de concevoir l'école, son fonctionnement et ses pratiques. Cela ne peut se faire sans moyens, sans un abaissement des effectifs et sans accompagnement au plus près des demandes d'aide formulées par les enseignants sur le terrain. Bien du chemin reste à parcourir.

* Association pour adultes et jeunes handicapés.



“L’extraordinaire relation enseignant-élève”

ACCUEILLIR L’ENFANT EN SITUATION DE HANDICAP DANS LA CLASSE, COMMENT S’Y PRENDRE?

ALEXANDRE PLOYÉ : Pour comprendre ce qui se joue il faut prendre en compte plusieurs variables. La première est de l’ordre du geste professionnel. L’enseignant, pour inclure, doit savoir organiser l’adaptation et la différenciation pédagogique qui seules peuvent permettre à ces élèves d’accéder aux savoirs scolaires. La deuxième variable est la dimension psychique de la rencontre avec les élèves handicapés. En effet, la rencontre pédagogique est parfois infiltrée de fantasmes et de transferts du côté de l’enseignant comme du côté de l’élève. Elle l’est d’autant plus dans le cas d’élèves ayant des troubles du comportement ou en situation de handicap mental. Ces élèves peuvent susciter des sentiments conduisant l’enseignant à les éviter tout en tentant tout de même de les inclure. C’est tout le paradoxe. Les enseignants portant un certain idéal du métier attendent de l’inclusion qu’elle revivifie leur professionnalité. Mais, ressentir une forme d’étrangeté face à ces élèves peut créer de la souffrance professionnelle. Alors, lorsqu’ils ne sont pas accompagnés, ils organisent contre le caractère troublant de la rencontre des défenses psychiques les conduisant quelquefois à tourner le dos à l’élève.

QUELLES SONT LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS ET COMMENT FAIRE FACE ?

A. P. : Il existe plusieurs types d’obstacles. Tout d’abord, au niveau macro, à l’échelle de l’institution. L’école a hérité de structures qui excluent, avec l’apparition en 1909 des classes de perfectionnement qui éloignaient les élèves en difficulté. Or, l’inclusion demande de sortir de cette logique de séparation entre l’ensei-

gnement spécialisé et l’école ordinaire. Deuxième obstacle, c’est à l’échelle de la classe, et donc à l’échelle pédagogique, que ça se joue. Penser l’inclusion au travers de ce qu’était autrefois l’intégration scolaire, c’est attendre que l’élève s’adapte aux attendus de la classe ordinaire. Dans l’inclusion, les adaptations sont réciproques, le système s’adapte à un enfant qui s’adapte à ce système. Et enfin, le troisième type d’obstacle est au niveau micro, dans le regard porté par l’enseignant sur l’élève en situation de handicap. Souvent on le regarde du côté qui conditionne son inadéquation, il conviendrait plutôt de le regarder du côté de ses besoins. La structuration de l’éducation nationale est calée sur l’idée d’élèves se développant tous de la même manière et au même rythme, au mépris de leur diversité sociale et cognitive. Ceux qui n’arrivent pas à se conformer aux attentes institutionnelles sont alors réputés « en échec », échec justifié par leurs manques et leurs défauts. Le réflexe est alors de pathologiser tous ceux qui



“L’école doit devenir inclusive.”

n’entreraient pas dans cette norme. Or, certes, il y a de la pathologie mais il y a, aussi, une demande sociale de pathologisation pour justifier l’échec scolaire.

L’ÉCOLE PEUT-ELLE DEVENIR INCLUSIVE ?

A. P. : L’école doit devenir inclusive. Nous sommes tous d’accord : les élèves y ont tous leur place. Il faut agir sur les trois niveaux d’obstacles que j’ai signalés, il y a donc en priorité des efforts importants à

fournir dans la formation et l’accompagnement des enseignants. Mais, il s’agit aussi de penser une réforme structurelle de l’éducation nationale. L’école inclusive est une utopie réalisable à condition que l’on s’en donne les moyens. On ne peut se contenter de constater la souffrance professionnelle, il faut penser des modalités d’accompagnement au plus près de la réalité de l’enseignement aux élèves troublés et troublant.

QUELS TYPES D’ACCOMPAGNEMENT POUR LE COUP ?

A. P. : Il me semble nécessaire de relancer l’accompagnement clinique de la pratique professionnelle, sans pour autant renoncer à d’autres types d’accompagnements tel que celui pédagogique. Il faut un espace où l’enseignant puisse élaborer son vécu, venir y déposer sa plainte en regard de sa souffrance, qu’il sorte de l’injonction d’inclusion, qui surplombe et tyrannise certains d’entre eux. Un espace qui lui permettrait d’opérer des négociations internes qui fluidifieraient sa relation à l’élève en situation de handicap. Dans les années 2000, il existait des groupes d’analyses de pratiques, tout particulièrement lors de la formation initiale. Mais, aujourd’hui, l’institution est peu encline à entendre cette souffrance, elle nie la dimension du conflit psychique. Dans l’une de mes dernières recherches où nous avons mis en place ces espaces, nos résultats démontrent leur importance pour dépasser les conflits psychiques qui découlent de la pratique quotidienne et la paralysent afin de redonner du pouvoir d’agir aux professionnels.

BIO

Alexandre Ployé

Maître de conférences en sciences de l’éducation à l’université Paris-Est Créteil et **responsable des formations de l’ESPE de Créteil**, Alexandre Ployé conduit des recherches autour des notions d’inclusion scolaire et de désinstitutionnalisation dans le milieu médico-social.

“Comprendre le point de vue de l'autre”

COMMENT SE PRÉPARER À L'ACCUEIL D'UN ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP EN CLASSE ?

MARTINE JANNER RAIMONDI:

C'est une question fondamentale. Il ne s'agit pas seulement d'ouvrir les portes

BIO

Martine Janner Raimondi

Après une expérience d'institutrice durant treize ans, elle est devenue **professeur de philosophie, puis formatrice d'enseignants du premier et second degré**, y compris dans l'enseignement spécialisé durant vingt ans. Depuis, elle a quitté l'ESPE pour **l'université de Paris 13, où elle travaille à rendre compte des expériences vécues par les acteurs** dans les champs de la maladie et du handicap en dehors de l'école.

en proposant quelques ateliers, car prendre en compte un enfant en situation de handicap bouleverse les repères et les routines. S'y préparer mentalement est essentiel, en prenant conscience et en mettant en suspens les *a priori* sur l'enfant, sa famille, en particulier lorsque d'éventuelles tensions anciennes pourraient venir parasiter la rencontre. Accueillir suppose d'être soi-même accueillant en se montrant attentif à soi comme aux autres. Il faut observer, voir et entendre ce qui se passe et se dit, dans la situation. Cette posture d'attention-vigilance s'inscrit dans une démarche d'empathie visant à comprendre le point de vue de l'autre, sans se confondre avec lui. Qui est cet enfant ? Qu'est ce qui l'intéresse ? Quelles relations existent entre lui, ses pairs, sa famille et les adultes en classe ? Qu'est-ce qui semble

freiner ses initiatives, son développement ? L'éducation inclusive implique des écoles comprises comme communautés ouvertes, qui élargissent la socialisation vers l'apprendre ensemble. Inclure n'est pas conformer au seul métier d'élève prédéfini selon l'âge et la classe. L'enjeu consiste à s'ouvrir pour prendre conscience de ce qui peut se jouer dans ces moments d'accueil, tant les échanges « informels » qui s'y traitent peuvent être des vecteurs de co-

apprentissage, d'entraide et de coopération permettant de reconnaître la légitimité et la place de chacun des enfants dans la classe.

COMMENT PASSER DE L'ACCUEIL À LA SCOLARISATION EFFECTIVE ?

M. J. R. : L'organisation des ateliers et des séquences d'apprentissage s'appuie sur les connaissances fines que les enseignants et les accompagnants développent à propos des enfants. Car c'est bien en cherchant à les comprendre, qu'ils auront la possibilité non seulement d'ajuster la relation éducative et pédagogique, mais également de proposer des situations d'enseignement/apprentissage adaptées à tous les élèves, au plus près de leur potentiel et pas uniquement centrées sur les besoins. Une activité parta-



“L'éducation inclusive implique des écoles comprises comme communautés ouvertes, qui élargissent la socialisation vers l'apprendre ensemble.”

gée entre les élèves, plutôt que seulement réservée à l'élève porteur de handicap favorise l'inclusion.

QUEL RÔLE, QUELLES INTERACTIONS PRÉVOIR AVEC L'ACCOMPAGNANT DE L'ÉLÈVE ?

M. J. R. : Il convient de poser les principes de base d'un fonctionnement et d'une organisation. Qui fait quoi et dans quel but ? L'inclusion conduit à favoriser les relations entre pairs et entre professionnels. Les enseignants de maternelle, souvent accaparés par le grand nombre d'élèves et pris dans les attentes d'une forte scolarisation peuvent déléguer le suivi à l'AESH, alors qu'il y aurait lieu de veiller à ce que l'enfant « handicapé » ne soit pas isolé du reste de la classe. Mettre en synergie les expériences pour offrir une diversité d'interactions et d'activités et créer une communauté de professionnels pour mutualiser les acquis d'expérience, cela aide à comprendre les difficultés pour trouver des réponses pertinentes. Les enseignants ne peuvent pas prendre tout à leur charge. Je pense à l'exemple d'une AESH qui accompagnait un enfant mutique de 4 ans, porteur de troubles du spectre autistique. Alors qu'il s'apprêtait à casser la tour qu'un camarade était en train de construire, l'AESH intervient pour dire : « *Il veut t'aider à démonter la tour !* ». La mise en mots et le sens subtil attribué à l'intention du geste permettent d'inscrire l'enfant dans la communauté tout en préservant la face de chacun.

LA CLASSE PEUT-ELLE S'ADAPTER À TOUTES LES SITUATIONS ?

M. J. R. : Les pratiques inclusives ne peuvent éviter les données contextuelles, environnementales, organisationnelles et personnelles, sous peine de risquer de faire souffrir l'enfant. Penser à ce qui est possible, à ce que chacun peut apporter, se demander : que faire, comment et avec qui ? Telles sont les questions permettant de définir un projet viable à condition d'y réfléchir ensemble, car la pédagogie inclusive engage les compétences collectives en écho aux *espaces d'intermédiation*, qui conduisent à revisiter les missions, les rôles de l'école comme à redéfinir les contours des identités professionnelles.

Un nécessaire pas de côté

Accueillir un élève en situation de handicap ne va pas de soi et exige que chacun, adulte et enfant, puisse aller véritablement à la rencontre de l'autre. Une rencontre qui exige de la préparation pour permettre des temps de scolarisation apaisés au plus près des besoins des élèves inclus. Réussir une véritable école inclusive ne peut se faire par un claquement de doigt et il y a la nécessité de penser et prévoir les accompagnements et les moyens nécessaires à sa réalisation.

Lorsqu'Hector s'est présenté avec ses parents à l'école maternelle Berthelot à Mont-Saint-Aignan tout près de Rouen, en 2016, il a été décidé d'un commun accord de le scolariser seulement une journée par semaine, le mardi et en petite section plutôt qu'avec sa tranche d'âge, alors qu'il a déjà 4 ans. Le reste du temps, Hector qui souffre d'une pathologie qui fait penser à une forme d'autisme est à la crèche toute jeune enfance. Emmanuelle Lissiri, directrice de cette petite école de trois classes et enseignante en petite section se souvient des premières rencontres avec les autres élèves de la classe qui n'ont pas toujours été simples : « *Hector avait un rapport très physique aux autres, il bousculait, poussait et surtout il ne parlait pratiquement pas. Les autres le considéraient comme plus petit.* »

reportage

NOUER DES RELATIONS

Au début l'enseignante essaye d'avoir avec lui les mêmes exigences qu'avec les autres élèves. Mais elle comprend rapidement que ce ne sera pas possible. Reste pour elle à faire le deuil de certaines règles pour Hector mais également à le faire accepter aux autres enfants de la classe. « *Je me suis finalement rendu compte que cette rencontre avec un enfant différent nous avait obligés, les autres élèves et moi, à nous remettre en question* » se souvient Emmanuelle. Un pas de côté nécessaire qui permet à Hector de participer à sa manière aux différents ateliers de la classe. Il commence à investir des coins jeux à motricité fine alors qu'il a beaucoup de mal et commence à nouer des relations de complicité avec certains autres enfants.

Mais c'est surtout les ateliers de grande motricité qui lui ont été le plus profitables. « *Il a appris à monter seul des escaliers, il réussissait à s'inscrire dans les rondes et ses parents l'ont même entendu reprendre des chansons de la classe* ». Ces petites victoires, Emmanuelle n'oublie pas non plus qu'elles ont été facilitées par l'arrivée d'une AVS au bout de trois mois de classe. Une présence humaine qui a permis à l'enseignante de souffler et à Hector d'être mieux pris en compte.





Programmes: Un centralisme non démocratique

Pour Denis Paget, une des principales singularités de l'école française réside dans la centralisation de la définition des programmes d'enseignement. Les enseignants croulent sous des prescriptions de plus en plus volumineuses et précises sans jamais être consultés ou associés à leur élaboration. Si le Conseil supérieur des programmes a travaillé de manière indépendante et dans un esprit d'ouverture, il est aujourd'hui en cours de dévitalisation par Jean-Michel Blanquer.

“Le pouvoir de l’administration centrale sur la fabrication des programmes n’a cessé de s’amplifier.”



DENIS PAGET

VOUS ESTIMEZ QUE L'ÉCOLE FRANÇAISE SE SINGULARISE PAR LA CENTRALISATION POLITIQUE DE LA DÉFINITION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT. EN QUOI CELA POSE PROBLÈME ?

DENIS PAGET : C'est une singularité parce qu'il existe de très nombreux systèmes éducatifs dans le monde qui ne connaissent pas cette réalité des programmes nationaux structurant l'école française et qui arrivent à fonctionner avec des textes nationaux très limités et même parfois sans eux. Je ne porte aucun jugement sur ce qui est favorable ou ce qui ne l'est pas, je fais ce constat. Mais ce qui me frappe dans la situation franco-française, c'est que le pouvoir de l'administration centrale sur la fabrication des programmes n'a cessé de s'amplifier. Nous sommes sur des injonctions de plus en plus volumineuses et précises et donc qui pèsent de plus en plus, du moins en théorie, sur le métier de l'enseignant. C'est une donnée un peu nouvelle qui pose le problème du pouvoir que peuvent avoir les enseignants pour donner leur avis, faire évoluer les programmes, les réorienter ou simplement les décliner de façon différente.

QUAND SITUEZ-VOUS LA PÉRIODE OÙ LES INJONCTIONS SONT DEVENUES PLUS VOLUMINEUSES ET PRÉCISES ?

D. P. : J'ai commencé à m'intéresser aux programmes dans les années 1980 à l'époque où Jean-Pierre Chevènement les avait tous refondus. À cette époque-là, les programmes de la scolarité obligatoire tenaient dans un tout petit livre de poche que les parents achetaient. Aujourd'hui, le volume des programmes de la scolarité obligatoire fait près de 400 pages de textes, auxquelles



“Ces demandes de plus en plus pressantes en direction de l'Éducation nationale et des enseignants bousculent sans cesse les programmes scolaires sans arrêt débordés.”

s'ajoutent des documents annexes, des notes de service, etc. Cette inflation de la prescription est une donnée nouvelle qui perturbe grandement l'exercice du métier.

JUSTEMENT, COMMENT L'ANALYSEZ-VOUS ?

D. P. : Il faut l'analyser de plusieurs façons et à plusieurs échelles. À l'échelle du temps qui passe, ce qui est frappant c'est l'instabilité des programmes. Elle est due au fait que dans les sociétés dans lesquelles nous vivons se posent des problèmes très compliqués bousculant sans cesse les programmes scolaires. On y a intégré des choses qui n'y figuraient pas il y a trente ans. On demande aux professeurs des écoles de s'occuper de technologies et d'éthique

de l'informatique et du numérique, de pratiquer des langues vivantes etc. Certaines évolutions sociales obligent à des transformations. Quand un problème se pose dans la société on demande à l'école d'intervenir. On fabrique une note de service pour dire aux enseignants de mieux couvrir les dangers d'internet, les dangers des intégrismes, de la violence dans les quartiers, les problèmes de la santé, de l'écologie etc. Ces demandes de plus en plus pressantes bousculent et débordent sans cesse les programmes. C'est un sujet de préoccupation parce que cette instabilité aboutit à des dilemmes d'enseignement très concrets.

VOUS PARLEZ D'UNE CRISE DES ENJEUX ÉDUCATIFS, MAIS LE NUMÉRIQUE, LA VIOLENCE, LA SANTÉ... NE SONT-ILS PAS DES ENJEUX D'ÉDUCATION POUR L'INSTITUTION ?

D. P. : Tout cela est significatif des incertitudes qui pèsent sur les missions de l'école et sur les savoirs qu'elle doit enseigner. Nous sommes devant une véritable crise parce que personne n'arrive à faire le tour de ce qui doit perdurer, de ce qui doit être dans la formation de tous parce que cela va servir pendant des vies entières ? Personne n'arrive à faire la part des choses entre ce qui ne sera qu'éphémère et qui relève de la communication politique ou médiatique et ce qui va vraiment former les individus sur la durée de leur vie. Personne ne s'attèle vraiment à cette question et les ministres se contentent de superposer sans arrêt des prescriptions sans même se soucier si elles sont vraiment appliquées. Il y a aussi une véritable volonté d'encadrer beaucoup plus le travail enseignant et de le prescrire beaucoup plus qu'il ne l'a été jusqu'ici.

BIO

Denis Paget
Professeur de lettres modernes.

Responsable des programmes et contenus d'enseignement au SNEs pendant 19 ans, chargé de recherche à l'Institut de recherche de la FSU, il est l'auteur de plusieurs ouvrages et de nombreux articles sur les savoirs scolaires. **Expert associé au Centre international d'études pédagogiques,** il a été nommé en 2013 au Conseil supérieur des programmes et a participé à l'écriture du socle commun et des programmes de 2015.

“La singularité française r enseignants n'ont pas leur système est très descendan

SUITE DE LA PAGE 65

VOUS SOULIGNEZ LA DIFFICULTÉ DE CERNER CE QUI RELÈVE DE L'ÉCOLE, COMMENT LA SUR-MONTER SELON-VOUS ?

D.P. : Une des façons serait d'abord de réfléchir davantage à l'évolution des sociétés contemporaines et à l'impact de cette évolution sur l'éducation et sur les enfants. Nous sommes loin d'avoir fait le tour des problèmes posés à la jeunesse d'aujourd'hui. Par exemple, le fait qu'il y ait plus de 3 millions d'enfants vivant en dessous du seuil de pauvreté ne peut être éludé. Cela a forcément des conséquences sur la façon dont les enfants vont vouloir ou ne pas vouloir apprendre, développer ou pas une attention à l'école mais aussi sur l'attente des parents extrêmement puissante vis-à-vis de l'école. Autre exemple, les cadres traditionnels de socialisation ont été complètement bouleversés. Nous sommes passés d'une société où la majorité de la population vivait à la campagne dans des familles stables, à une société où l'urbanisation est galopante et où les familles se recomposent avec tout ce que cela suppose comme rupture des liens et de la transmission intergénérationnelle. Aujourd'hui dans leur immense majorité les enfants sont des urbains qui ne connaissent plus rien de la nature à une époque où il faut repenser le rapport que les hommes entretiennent avec elle. Dernier exemple, nous sommes dans un monde où il y a beaucoup de gens qui viennent d'ailleurs. Nous avons des classes de plus en plus métissées avec des jeunes dont les traditions culturelles sont très différentes les unes des autres, parfois antagonistes. Tout cela et bien d'autres dimensions du monde contemporain mérite d'être pris en considération quand on essaye de fabriquer des programmes scolaires ou le curriculum d'un élève. À partir du

moment où personne ne réfléchit à ces questions, fabriquer des programmes scolaires devient une espèce de routine dans laquelle on se contente de reproduire les disciplines scolaires existantes ou de prêcher des « fondamentaux » exigus sans aller au-delà.

JUSTEMENT IL A BEAUCOUP ÉTÉ QUESTION DES PROGRAMMES DEPUIS 18 MOIS ?

D.P. : Si je pars de ma propre expérience sur les programmes, j'observe qu'on n'a jamais trouvé en France un véritable équilibre dans le mode d'élaboration démocratique des programmes scolaires. On a essayé toutes sortes de choses depuis les origines de l'instruction publique. On a connu des corps d'inspection dont c'était la principale mission, des périodes où l'on a demandé aux parlementaires d'élaborer les programmes, d'autres où l'on a mis dans le jeu des universitaires, des périodes où l'on a créé des conseils ad hoc. Quand en 2013 Vincent Peillon a créé le Conseil supérieur des programmes, il a essayé de trouver un compromis en instituant une instance originale composée de représentants des trois assemblées et de personnalités qualifiées capables de penser la globalité de la culture scolaire des programmes. Le CSP a travaillé et produit beaucoup, notamment quand il a fallu

“Faire la part des choses entre ce qui va vraiment former les individus sur la durée de leur vie et ce qui va être purement conjoncturel, est extrêmement difficile.”

éside aussi dans le fait que les mot à dire sur ces choses-là, que le nt et jamais remontant.”



DENIS
PAGET

repenser le socle commun, et cela malgré les crises dues aux démissions de ses présidents et de certains de ses membres.

À l'arrivée de Jean-Michel Blanquer, le conseil a été mis en veilleuse ce qui a conduit au départ de son président Michel Lussault. Le ministre a hésité à le supprimer. Il l'a quand même maintenu mais il est en train de le transformer. En éliminant les spécialistes de l'éducation, en les remplaçant par des technocrates et en réinjectant l'inspection générale dans sa présidence et dans ses commissions, il lui fait perdre son âme, le transforme en coquille vide. C'est une reprise en main par l'administration d'un conseil qui devait être autonome et indépendant par rapport au cabinet du ministre comme l'est le Cnesco que le ministre veut, aussi supprimer.

QUELLE PLACE RESTE-T-IL AUX ENSEIGNANTS DANS CE CONTEXTE ?

D. P. : C'est là aussi que la singularité française fait paradoxe, notamment du côté des enseignants. Certains réclament des prescriptions précises, et revendiquent par ailleurs plus de liberté pédagogique sans laquelle le métier d'enseignant n'est pas possible. Cette expression « liberté pédagogique », est à mon sens trop vague et chargée d'ambiguïtés. Disons qu'il y a une responsabilité individuelle et collective dans le travail d'enseignement qu'on peut appeler la pédagogie, qui ne se limite pas aux choix pédagogiques au sens strict car elle peut entraîner des choix dans les matières à traiter, dans les contenus eux-mêmes, dans les modes de relation aux élèves, aux familles, à l'institution. C'est là que les enseignants pourraient intervenir compte-tenu de leur expérience, de leur connaissance des publics scolaires, pour dire quels choix de

“Une des façons serait d'abord de réfléchir davantage à l'évolution des sociétés contemporaines et à l'impact de cette évolution et sur l'éducation et sur les enfants.”

contenus sont pertinents ou ne le sont pas, quel équilibre est bon ou ne l'est pas, quels critères retenir pour dire que tel savoir serait plus fondamental que tel autre. Ces choses devraient faire partie de la professionnalité enseignante et devraient s'enseigner aux jeunes recrutés. La singularité française réside aussi dans le fait que les enseignants n'ont pas leur mot à dire sur ces choses-là, que le système est très descendant et jamais remontant.

Y A-T-IL AUJOURD'HUI UN DÉSEQUILIBRE PROFOND ENTRE CES DEUX DEMANDES DES ENSEIGNANTS ?

D. P. : En tout cas, il y a quelque chose qui perturbe la création de ce que les sociologues du travail appellent « un genre » professionnel. Nous voyons bien qu'à tous les niveaux d'enseignement ce qui faisait relativement consensus à un moment donné ne le fait plus aujourd'hui. Dès lors, une réflexion sur le métier est absolument nécessaire. Les genres professionnels sont affaiblis de par la formation initiale qui n'est pas bonne. À l'époque où elle existait, l'école normale formait un genre professionnel qui était très largement partagé par la plupart des enseignants. Aujourd'hui, l'éclatement de la forma-

tion, la diversité des prestations offertes en Espé, la diversité des générations qui ont connu des systèmes très différents, le recul du moment où l'on passe le concours, les diplômes requis, toutes ces choses-là font que les milieux professionnels sont extrêmement éclatés. Cet éclatement pèse aussi sur la capacité des professions et des métiers, au sens précis du terme, à se prononcer ou à se taire à propos de la définition des attendus, des savoirs à enseigner, des manières de faire. Il laisse la porte ouverte au ministre qui va expliquer les quatre étapes de l'enseignement de la leçon de grammaire et la progression de l'apprentissage de la lecture au CP.

MALGRÉ TOUT, EST-IL ENCORE POSSIBLE AUJOURD'HUI TOUT EN RESPECTANT LES PRESCRIPTIONS, DE RESTER CONCEPTEUR DE SON ENSEIGNEMENT ?

D. P. : Je pense qu'on assiste à une sorte de délitement du genre professionnel et c'est ce qui m'inquiète. Une des responsabilités du syndicalisme c'est justement de recoller les morceaux, de garder la mémoire des gestes du métier et d'essayer d'aider à la définition d'un genre professionnel qui fasse le plus possible consensus dans la profession. C'est un travail très difficile et je sais que le SNUipp réfléchit beaucoup au métier, à juste titre. Il faut aller le plus loin possible dans ce domaine, et le plus près possible du terrain. Ce n'est pas le syndicat évidemment qui va définir le genre professionnel, il faut que ce soit les intéressés eux-mêmes, il faut qu'il y ait des débats qui parcourent la profession, qui permettent de mettre au clair des manières de faire qui ne soient pas simplement la reproduction de pratiques que des experts prétendent bonnes ou mauvaises.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO



UN ENFANT SUR ONZE N'EST PAS SCOLARISÉ.

L'éducation est un droit fondamental qui permet d'accéder à tous les autres droits.
Solidarité Laïque agit dans 20 pays pour que les plus démunis et les plus fragiles puissent
y accéder: femmes, filles, enfants en situation de handicap, réfugiés...

Avec vous, nous construisons un monde plus juste !

**AGISSEZ
AVEC NOUS !**

www.solidarite-laique.org



Solidarité
Laïque

**ÉDUQUÉES
AUJOURD'HUI,
PLUS LIBRES
DEMAIN**

Une des principales spécificités de la maternelle, c'est d'être une école du langage sous toutes ses formes. Le langage, indispensable pour devenir élève, pour apprendre à apprendre, passe aussi par sa forme écrite. Dès le plus jeune âge, le travail sur la compréhension des textes prépare l'élève à apprendre à lire.



Apprendre à comprendre l'écrit

Les programmes de 2015 pour la maternelle demandent aux enseignants de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». La maternelle est bien, en effet, une école du langage, proposant aux élèves des échanges verbaux fréquents et progressifs, sollicitant en permanence leur activité cognitive. Mais si l'oral est indispensable, car apprendre à parler aide l'élève à maîtriser les usages scolaires du langage, lui donne accès à

la pensée d'autrui en lui permettant de mettre en forme la sienne, l'apprentissage du lire-écrire est tout aussi fondamental. Spécialiste des sciences de l'éducation, Sylvie Cèbe travaille en collaboration avec des enseignants de maternelle à l'élaboration d'outils pédagogiques permettant de commencer l'enseignement de la compréhension de textes dès la maternelle. « Les enfants sont très tôt capables de

comprendre des textes complexes, à condition qu'on leur donne l'occasion de le faire », explique-t-elle. Son outil pour apprendre à comprendre *Narramus*, soumis à l'épreuve des faits de Nathalie Bagilet par exemple, PE en TPS-PS à Clermont-Ferrand, montre tout à la fois sa pertinence et la capacité du jeune enfant à s'approprier et à restituer l'histoire, son scénario, son vocabulaire et ses implicites. *Narramus* s'appuie sur des albums de littérature jeunesse. Créative en France, celle-ci est devenue incontournable pour permettre aux enfants de se familiariser avec l'écrit, dont l'apprentissage est un phénomène complexe, nécessitant un accompagnement à son décryptage.

“Très tôt capables de comprendre des textes complexes”

C'est parce que dès la maternelle les enfants sont capables de comprendre des textes complexes que Sylvie Cèbe a développé dans une démarche collaborative avec des enseignantes et d'école maternelle et de CP un outil pédagogique spécifique : *Narramus*.

POURQUOI COMMENCER L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DÈS L'ÉCOLE MATERNELLE ?

SYLVIE CÈBE : C'est un projet venu du terrain, les enseignants nous demandant régulièrement de concevoir un outil pédagogique dans la lignée de ceux produits pour l'élémentaire et le collège avec Roland Goigoux. De nombreuses recherches leur donnent raison : les enfants sont très tôt capables de comprendre des textes complexes, à condition qu'on leur donne l'occasion de le faire. Or, avant même leur entrée à l'école maternelle, les enfants de milieux favorisés ont pris de l'avance sur le versant du développement du vocabulaire, de la syntaxe et de la compréhension des textes, avantages qu'ils conservent si l'école maternelle ne propose pas un enseignement systématique et de qualité dès la PS. On sait aussi que des interventions précoces menées auprès d'enfants de milieux populaires produisent des effets positifs qui s'observent encore en fin du CE2. Pris ensemble, ces résultats plaident en faveur d'un enseignement précoce.

QUELS SONT LES INCONTOURNABLES DE CET ENSEIGNEMENT ?

S. C. : On a montré que les enseignants efficaces aident leurs élèves à mieux comprendre les textes et à mieux les interpréter, mais à deux conditions :

qu'ils les sollicitent dans de multiples registres cognitifs et qu'ils leur fassent réaliser des activités complexes. Les incontournables ce sont aussi des activités de rappel donnant de la distance par rapport aux événements quand le langage des tout jeunes enfants est profondément ancré dans le contexte immédiat. Grâce à cette activité, les élèves apprennent à organiser les informa-

tions et à planifier leur discours, à soigner leur mise en mots et à assurer la cohérence textuelle. Ensuite, pour qu'ils mémorisent durablement le vocabulaire, il faut évidemment expliquer le sens des mots et des expressions mais aussi le leur faire réviser, vérifier les acquis, les engager dans des activités de rappel de récit et intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités scolaires. Il ne suffit pas qu'ils connaissent le sens de tous les mots d'un texte pour le comprendre en profondeur : il faut aussi leur apprendre à produire des inférences, à mettre en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse et à les relier avec leur base de connaissances. La mise en scène de l'histoire via des activités de théâtre ou l'usage d'une maquette exerce aussi un effet sur la

BIO

Sylvie Cèbe

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE Clermont-Auvergne et membre du laboratoire ACTé. Son activité de recherche vise à cerner les caractéristiques des pratiques pédagogiques les plus capables d'aider les élèves les moins performants à acquérir les compétences qui sous-tendent la réussite scolaire et, plus particulièrement, la compréhension en lecture.



Comprendre

qualité de la compréhension. Enfin, il importe que les élèves soient au clair avec ce qu'ils sont en train d'apprendre et comment ils peuvent l'apprendre ; autrement dit que l'enseignement proposé soit le plus explicite possible.

COMMENT SONT NÉS VOS OUTILS ?

S. C. : La plupart des outils didactiques sont conçus à partir des connaissances scientifiques disponibles sur les savoirs à enseigner et les apprentissages des élèves. Rares sont les auteurs qui étudient aussi les pratiques ordinaires des professeurs pour identifier où se situe leur « zone proximale de développement professionnel », afin d'anticiper une possible appropriation de l'outil. Or, la prise en main d'un nouvel outil dépend à la fois de sa compatibilité avec les pratiques d'enseignement habi-



BIO
Nathalie Bagilet

Enseignante à l'école maternelle Diderot de Clermont-Fermont a co-conçu l'outil Narramus aux côtés de Sylvie Cèbe.

Lire page suivante.

tuelles et de l'efficacité de l'intervention. Aussi associons-nous, dès le départ, une équipe d'enseignants au processus de conception.

COMMENT ?

S. C. : Ce sont les chercheurs qui initient le processus, puis l'outil est soumis à un groupe d'enseignants qui va l'utiliser en classe et suggérer des modifications. Dans un premier temps, les chercheurs font d'abord une synthèse des recherches traitant des processus d'apprentissage et des besoins d'enseignement des élèves dans le domaine concerné, pour déterminer les compétences-cibles. Ils dressent ensuite un état des pratiques ordinaires des enseignants. Ils recensent enfin les techniques qui ont fait la preuve de leur efficacité dans le domaine considéré et fondent le choix de celles qui seront retenues. Ils rédigent alors un prototype qui représente un premier compromis entre ce qui paraît souhaitable du point de vue de la recherche et ce qui semble raisonnable sur le versant de l'action pédagogique contextualisée. Au terme de cette première étape, la suite repose sur un dialogue entre les chercheurs et les utilisateurs, dialogue qui constitue le moteur de la conception. En cas de désaccord, on change les critères, on ajuste les modalités, on redéfinit les finalités pour que la solution soit acceptable au sein du groupe des co-concepteurs. Un second prototype est alors rédigé par les chercheurs qui sera testé

par les mêmes enseignants, et par d'autres, qui vont eux aussi participer à la rédaction de l'outil final, modifié jusqu'à ce qu'ils le jugent utilisable. Une fois terminé, l'outil est testé à large échelle en comparant les progrès des élèves d'un groupe expérimental à ceux d'un groupe témoin.

UNE RECHERCHE EST EN COURS SUR LES EFFETS DE NARRAMUS, DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE MATERNELLE. QUELS SONT LES PREMIERS RÉSULTATS ?

S. C. : Il s'agit d'une recherche longitudinale de trois ans à laquelle sont associés 30 circonscriptions de 11 académies différentes, 265 classes – toutes en REP – et près de 6 000 élèves. Les premiers résultats sont très prometteurs. Ils font apparaître que, dès la première année d'intervention, les élèves qui ont bénéficié de *Narramus* obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ont étudié les mêmes albums, sur une même durée et dont les enseignants connaissaient la nature des épreuves d'évaluation. L'effet est positif sur les trois dimensions évaluées : la qualité du rappel, la quantité de lexique et la capacité à répondre à des questions complexes. Mais nous ignorons encore si, après une année scolaire et trois scénarii, nous avons atteint un effet plafond ou si le fait de bénéficier d'une deuxième année d'intervention et d'une troisième sera à l'origine de progrès plus importants encore.

“Les interventions précoces menées auprès d'enfants de milieux populaires produisent des effets positifs.”

ressource



NARRAMUS, une collection de scénarii didactiques pour apprendre à comprendre et raconter des histoires à l'école maternelle, co-écrits par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux.

REPORTAGE

Dans la classe de Nathalie Bagilet à l'école maternelle Diderot à Clermont-Ferrand, les enfants font les premiers pas de l'apprentissage de la lecture avec l'outil *Narramus* développé par la chercheuse en sciences de l'éducation Sylvie Cèbe en collaboration avec des enseignants. Un travail d'élaboration auquel participe Nathalie.



Pour entrer dans l'histoire

« On va étudier ensemble une nouvelle histoire, une histoire qui s'appelle Un poussin de mauvais poil. On va la travailler longtemps pour que vous la compreniez bien. Et, à la fin, vous pourrez la raconter toute entière, tout seul, à vos parents à la maison ». C'est ainsi que débute la séance de découverte d'un scénario *Narramus* dans la classe de TPS/PS de Nathalie Bagilet, à l'école Diderot. Au fil des années, les élèves vont devenir des habitués de la méthode puisque c'est l'outil choisi par l'équipe de cette école maternelle de 4 classes située en REP+ à Clermont-Ferrand.

Contrairement aux usages, dans *Narramus*, on ne montre jamais le texte et l'illustration en même temps. La maîtresse prévient les élèves et explique que c'est pour leur apprendre à fabriquer l'image dans leur tête en se servant des mots et des phrases. L'illustration ne sera dévoilée qu'une fois que les élèves auront fait part de ce qu'ils s'attendent à y voir. « Mais, poursuit Nathalie, pour qu'ils y arrivent, il faut d'abord

enseigner les mots difficiles présents dans l'épisode. Faute de quoi les jeunes enfants ne risquent pas de fabriquer cette image mentalement ». Au fil du scénario, les élèves constituent ainsi un capital lexical qu'ils rangent dans le « tiroir des mots de l'histoire » (leur mémoire). « Mais attention », ajoute l'enseignante, « l'apprentissage du vocabulaire ne se fait pas en un jour. La plupart des élèves ont besoin de rencontrer les mots plusieurs fois avant de les comprendre et de pouvoir les utiliser. Alors, on fait réviser les mots et les expressions tous les jours, et on joue avec eux dans différents contextes ». Le but de la méthode est d'apprendre aux élèves à comprendre les histoires et à les raconter. Pour cela, les enseignants utilisent toutes sortes de supports et activités. Cette méthode, à l'école de Nathalie, on l'a adopté, et pour cause : cela fait quatre ans que l'équipe participe à sa conception. Ce projet est né de sa rencontre avec les travaux de Sylvie Cèbe à l'Université d'automne du SNUipp-FSU en 2013 et les conférences auxquelles

ses collègues ont assisté à Clermont. Ainsi, lorsqu'en 2014 l'inspecteur a demandé aux équipes de REP+ de faire remonter leurs besoins de formation, elles ont sollicité l'intervention de la chercheuse. Et l'aventure commence. Six journées de formation, organisées en sessions de deux jours consécutifs, sont dédiées au projet. Le matin, Sylvie Cèbe présente le protocole élaboré avec Roland Goigoux, lui aussi chercheur en sciences de l'éducation. L'après-midi, les enseignantes préparent les séances et tout ce qui est nécessaire pour permettre la mise en œuvre de l'outil. Entre deux sessions, elles expérimentent le protocole, se l'approprient et proposent des améliorations que les chercheurs intègrent dans leur prototype. Après plusieurs années d'utilisation, Nathalie peut témoigner des apprentissages de ses élèves qui, après un mois d'enseignement, arrivent à raconter tout seuls l'histoire à leurs parents et réutilisent le vocabulaire appris sans y être incités. Elle se souvient de cette élève disant que sa camarade était « de mauvais poil », de cet autre qui expliquait qu'il « raffolait » des gâteaux. Une maman lui confiait récemment : « ma fille, elle parle comme à Chamalières » (ndlr, ville cossue près de Clermont).

Besoin d'accompagnement

Le livre de jeunesse, devenu un objet culturel de plus en plus précoce, nécessite des décryptages et mises en relation diverses pour accéder à sa compréhension. Un nouvel enjeu pour l'école.

La littérature de jeunesse s'est développée au point de devenir un domaine de création incontournable, avec toute la connivence culturelle que cela implique. Issue des usages des familles aisées et cultivées, légitimée par les salons et les prix littéraires spécifiques, elle s'impose officiellement à l'école par les instructions officielles de 2002, la consacrant comme objet d'enseignement dès la maternelle. Et il semble fort opportun que l'école lui consacre une part importante au vue des enjeux de compréhension qu'elle soulève. Au-delà des complexités intrinsèques à l'écrit, les albums de jeunesse actuels *« considèrent*

le lecteur comme actif dans son activité de lecture, font une place aux interprétations de celui-ci, sollicitent de sa part la formulation et la rectification d'hypothèses de lecture ». C'est ce que décrit Stéphane Bonnery, maître de conférences en sciences de l'éducation. Le lecteur ne peut se laisser porter par le simple récit et doit mener l'enquête pour trouver le sens. En effet, ces ouvrages multiplient les procédés littéraires et les complexités : nombre de personnages, passage plus flou du réel à l'imaginaire, rupture dans l'espace ou le temps, dialogues non marqués, adresse variée, personnage archétypal détourné, références culturelles riches, jeu de langue, second degré, états mentaux et rapports de causalité de plus en plus implicites... Finalement, la nouvelle littérature vise deux lecteurs, l'enfant novice et l'adulte expert sur lequel on compte pour accompagner le premier, au-delà d'une simple oralisation du texte. Et comme il n'est pas question de priver les élèves de la richesse et de l'ambition littéraire des livres de jeunesse, l'école doit s'atteler à la rendre intelligible par tous.

reportage



« MATERNELLE, UNE ÉCOLE DE LITTÉRATURE ».

Cet ouvrage, écrit par Christophe Lécullée, professeur à l'ESPÉ de Créteil, publié par Canopé vise à donner des pistes pour l'enseignement de la compréhension à partir d'albums de jeunesse de référence. Il propose une réflexion sur les divers obstacles que peuvent rencontrer les élèves, les pratiques actuelles et des progressions pour élaborer cet enseignement sur l'ensemble du cycle 1.



VÉRONIQUE BOIRON, « RACONTER LES HISTOIRES DES LIVRES »

Apprendre à comprendre la littérature à l'école maternelle, une question de développement et de compréhension : c'est l'objet de l'interview-vidéo de Véronique Boiron, maître de conférences en sciences du langage à l'ESPÉ d'Aquitaine. Un témoignage toujours d'actualité recueilli lors des universités du SNUipp en 2011.

SUR LA CHAÎNE YOUTUBE DU SNUIPP.

Les programmes en balance ?

Les tests de CP passés en début d'année et leurs résultats prévisibles laissent présager une refonte des programmes de 2015 affirmant la singularité de la maternelle, et un retour vers l'esprit de ceux de 2008 qui ont pourtant montré leur inefficacité.

UN VRAI PROJET. « *Scolariser des tout-petits, c'est un vrai projet, pas seulement des ajustements s'il reste de la place.* » Barbara Miret enseigne depuis quatre ans sur le dispositif TPS de l'école maternelle Neuve Sainte Catherine à Marseille et pour elle cette classe aux besoins spécifiques a permis, avec l'appui des programmes de 2015, de repenser la relation aux enfants et aux familles. « *Une grande partie du travail, peut-être le plus subtil, c'est la mise en confiance des parents.* » Alors elle les reçoit très régulièrement, sous diverses formes. Elle crée des espaces de parole autour du développement de l'enfant ou de l'école pour travailler de concert à une scolarisation comprise et régulière. Elle a aussi repensé l'aménagement de sa classe, ou plutôt elle a d'abord tout vidé ! « *Je n'ai gardé qu'une seule table permanente. Ils*

sont à l'âge des déménageurs et ont besoin de bouger, alors j'ai laissé un couloir de circulation avec une piste pour des trotteurs, des trucs à tirer, pousser, rouler... » Autour : des coins jeux, un large meuble de peinture, un grand tapis central multifonction et un coin « moelleux » avec de gros coussins et des doudous où les enfants peuvent « se lover quand ils saturent de la collectivité. » « *Les enfants sont auto-centrés à cet âge, il est important de leur apprendre l'échange et l'ouverture aux autres, tout en leur offrant des temps à eux.* » L'autre priorité, c'est évidemment le langage : raconter des histoires, lire des albums, jouer en verbalisant ou parler autour de photos des élèves en action... Mais au début de l'année, l'enseignante tient à les laisser en exploration. « *Parfois, avec l'ATSEM, nous faisons des activités et certains nous rejoignent d'eux-mêmes.* » Plus tard dans l'année, les enfants seront sollicités directement, mais la classe a été conçue pour que tout soit accessible et favorise d'abord une appropriation et une autonomie. Sa crainte : la disparition des quelques dispositifs restants et de ces espaces dédiés aux plus petits.

reportage



“Sa force, être très fréquentée sans obligation”

LES ÉVALUATIONS CP VONT-ELLES VERS UNE RÉVISION DES PROGRAMMES DE MATERNELLE?

PASCAL GARNIER : Ces tests mettent la pression sur les enseignants, les enfants et les parents en renforçant une sorte d'obligation de performance dès la rentrée. Des études devraient d'ailleurs être faites pour comprendre comment les enfants vivent ces tests et comment ils font face à ces fortes contraintes... Une fois encore, nous allons partir de l'aval vers l'amont, c'est-à-dire du collège vers le primaire, de l'élémentaire vers la maternelle. Alors qu'en partant de la maternelle, le programme donnait une vision progressive des apprentissages, on renverse à nouveau le sens des déroulés. Avec ces exercices sur fiches, on risque d'accentuer à nouveau le poids du scolaire en maternelle, en renforçant le côté formel des apprentissages, mais aussi focaliser l'activité enseignante sur la numération et la maîtrise de langue, alors qu'elles occupent déjà une place écrasante en élémentaire. C'est comme un effet de balancier avec une recentration perpétuelle sur les « fondamentaux », comme si cela n'était pas le cas depuis près de 40 ans ! Le risque est à nouveau de minorer les apprentissages d'ordre artistique et culturel, les activités physiques, etc., qui sont indispensables à l'expression et au développement des enfants.

QUELLES PARTICULARITÉS DE CES PROGRAMMES DE 2015 ?

P.G. : Ces programmes partent du principe que tous les enfants sont capables d'apprendre et qu'ils sont des interlocuteurs à part entière des adultes. Ils considèrent également que la famille est le premier éducateur, que les enfants n'arrivent pas vierges de savoirs à l'école. Ils gardent un équilibre, une dynamique entre les apprentissages et le développement affectif, social et cognitif de l'enfant.

Ils ont également reconnu la place du jeu, qu'il soit libre ou structuré, et peuvent inciter les enseignants à accompagner les enfants dans leurs jeux. La question de l'évaluation a été revue, avec une volonté d'éviter une forte formalisation, d'alléger ce travail pour préférer un suivi et une documentation des apprentissages. Même si au regard de certains carnets d'évaluation, je ne suis pas sûre que cela ait été compris ! S'il y a des choses sur lesquelles nous aurions pu aller plus loin, ces programmes comprennent de belles avancées avec une vision plus proche de l'enfant, plus souple et plus collective.

VOUS AVEZ ENQUÊTÉ RÉCEMMENT SUR LE PRÉSCOLAIRE EN NORVÈGE, QUELLES CONCLUSIONS PEUVENT INSPIRER L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE ?

P. G. : En Norvège, il existe une seule structure commune qui intègre la petite



“Les programmes 2015 comprennent une vision plus proche de l'enfant, plus souple et plus collective.”

BIO Pascale Garnier

Sociologue, professeure en sciences de l'éducation et directrice du laboratoire Expérice à l'université Paris 13. Elle a coordonné le groupe d'experts chargés de rédiger le projet de programmes pour l'école maternelle paru en 2015. Ses recherches portent sur la petite enfance, l'éducation, le travail en partenariat et les politiques éducatives.

enfance et l'école maternelle, de 1 à 5 ans, avec un curriculum éducatif orienté sur le développement de l'enfant, sa maîtrise émotionnelle, son autonomie et les valeurs démocratiques. En France l'activité de l'élève est très vite cadrée par des consignes, un programme d'enseignement et la prise de risque est largement interdite. En Norvège, on privilégie à l'inverse les activités libres, âges mélangés, soutenues par les éducateurs, et les espaces extérieurs sont très largement utilisés, même en ville. C'est rendu possible par un ratio adulte/enfant de un pour six, y compris à 5 ans, mais c'est aussi une autre confiance donnée à l'enfant et aux relations entre enfants. Il est intéressant de réfléchir sur ce que l'on peut retenir de cette souplesse et d'apprentissages beaucoup moins formalisés qui paraissent d'ailleurs plus équitables sur le long terme.

L'INSTRUCTION DEVIENDRAIT OBLIGATOIRE DÈS 3 ANS, QUELS CHANGEMENTS CELA IMPLIQUE ?

P. G. : Il ne faut pas s'y laisser prendre : l'obligation de la maternelle a peu de chose à voir avec sa revalorisation. La force de la maternelle est justement qu'elle soit si fréquentée sans être obligatoire. Il y a des disparités du côté des familles et des territoires, mais au lieu de rassurer ces parents grâce à des moyens, une meilleure qualité et le dialogue, on va vers du répressif, comme une « police des familles », pour reprendre l'expression de Donzelot. De plus, cela peut favoriser le choix d'écoles alternatives pour les « bonnes familles » et, à cet âge, cela va renforcer l'objectif d'une instruction élémentaire au détriment d'une vision éducative élargie. Un vrai manque d'ambition culturelle. D'ailleurs, je me demande comment on va pouvoir vérifier l'instruction d'enfants de trois ans ! Finalement, a-t-on encore le droit de prendre du temps de vivre à l'école maternelle, sans être dans la course aux objectifs, aux performances ? PROPOS RECUEILLIS

PAR MATHILDE BLANCHARD

Le sport pour devenir élève

Les activités physiques et sportives en maternelle n'ont pas pour seule finalité de contribuer au développement moteur, sensoriel ou relationnel de l'enfant. En lui permettant de donner du sens à ce qu'il fait et d'en expliciter les enjeux, on l'aide à devenir élève.

COMPRENDRE CE QUI SE JOUE À L'ÉCOLE.

La salle n'a rien d'un gymnase. L'ancien hall d'accueil de l'école, qui sert aussi de réfectoire et de refuge pendant la récré quand il pleut ou fait trop froid dehors, est tous les matins dédié aux activités physiques et sportives (APS). Mais cette obligation de partager l'espace, de tout installer puis désinstaller le matin, n'empêche pas l'équipe de l'école d'avoir mis en route tout un projet autour de l'APS, qui, comme l'explique Elise Pousson, la directrice et enseignante de petite section de l'école, « doit être une entrée pour que les élèves vivent, comprennent et verbalisent ce qu'ils font à l'école ». Ce matin, Elise et Dominique Lagny ont regroupé leurs classes et, avec l'aide de l'Atsem Christine Masclaux, ont mis en place trois parcours dont la difficulté va croissant. Aujourd'hui, c'est lundi alors on saute ! Ce jour-là, tous les élèves travailleront sur le saut. Sauter pour travailler le geste moteur et prendre conscience de ce que l'on fait avec son corps lorsque



**LA MOTRICITÉ
COMME SUPPORT
VIVANT** pour verbaliser
ce qui est fait à l'école.

l'on saute. Sauter, pour apprendre les verbes d'action et pour apprendre à les réinvestir. Sauter pour prendre conscience de ce que l'on fait et pourquoi on le fait, pour mettre des mots sur l'action. Alors l'enseignante accompagne chaque élève, en le prenant par la main et en lui rappelant la consigne, « on plie et on saute ». Ainsi il mémorise et associe les mots au geste, mais aussi pour qu'il ne se perde pas dans le jeu, « le jeu, le ludique, oui, mais il ne faut jamais que l'enfant occulte l'enjeu d'apprentissage »

nous explique Elise. Et c'est ainsi depuis six ans. Les élèves travaillent une grande partie des domaines d'apprentissages à partir de situations vécues en salle de motricité. Ils expérimentent la langue lors d'ateliers de langage, verbalisant ce qu'ils ont fait à l'aide de petites maquettes qu'ils construisent, ou à partir de photos prises avec un Ipad par un élève. La motricité devenant ainsi un support vivant. Les mots prennent sens, l'expérience vécue permet aux élèves de passer de l'abstrait au réel.

reportage

“Aider les élèves à passer du faire au penser le faire”

QUELLES SONT LES MISSIONS PREMIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS EN MATERNELLE ?

PATRICK LAMOUROUX : À proprement parler, la discipline EPS n'existe pas. D'ailleurs, le titre du domaine d'apprentissage parle de lui-même « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». La pratique des APS est une réalité quotidienne de l'école maternelle, contrairement aux autres cycles. La pratique d'activités physiques et artistiques est indispensable par ce qu'elle contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants. Elle leur permet donc, d'explorer leurs possibilités physiques, de développer leurs habiletés motrices et leur équilibre, de mieux se situer dans l'espace et dans le temps. Il est également question d'éducation à la santé en conduisant tous les enfants, à éprouver le plaisir du mouvement et de l'effort. Elle vise aussi à développer la coopération et les rapports constructifs à l'autre et contribuer ainsi à la socialisation, en luttant contre les stéréotypes et aider à la construction de l'égalité entre filles et garçons. Mais, j'ai surtout envie de rajouter, comme pour les autres domaines d'apprentissage, que le programme rappelle que l'école maternelle a pour mission première de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. En d'autres termes, « apprendre l'école en apprenant à l'école ».

EN QUOI L'ACTIVITÉ MOTRICE PEUT-ELLE AIDER L'ENFANT À DEVENIR ÉLÈVE ?

P.L. : Les dispositifs proposés par l'enseignante doivent permettre à l'enfant de comprendre le sens de ce qu'il fait à l'école, dans ce lieu particulier et nouveau. Ce lieu peuplé d'autres enfants

dans lequel il peut pratiquer des activités motrices qu'il connaît parfois mais qui prennent un sens nouveau. C'est tout le paradoxe des activités motrices : l'école n'est pas le seul lieu de leur pratique. L'enfant court, saute, lance, grimpe dans d'autres espaces, avec d'autres adultes et d'autres pairs. Mais, à l'école, ceci se fait dans un contexte nouveau et porte un sens différent. Chaque enseignant doit être convaincu, d'une part, que le rapport au savoir ne va pas de soi et qu'il se construit et, d'autre part, que le manque d'explicitation de ce qui se joue « au-delà » du jeu peut faire écran à cette construction. Ceci peut s'avérer discriminant au plan de la réussite scolaire, tout particulièrement pour les enfants qui ont



“En premier lieu, l'élève doit être encouragé et valorisé lors de ses réussites mais aussi comprendre peu à peu l'apprentissage en cours.”

du mal à entrer dans les apprentissages. Ils se trouvent en quelque sorte « piégés » par les costumes ludiques de situations attractives qui les assignent au seul plaisir du faire parce qu'ils ne peuvent pas reconstituer seuls les éléments implicites qui se jouent en termes d'apprentissages. Il s'agit donc d'aider les élèves à passer du « faire » au « penser le faire ». Le langage permet à l'élève de se distancier de l'action, dans l'espace, dans le temps, dans les représentations symboliques utilisées pour évoquer le réel. Et, c'est important parce qu'il faut passer du faire, et du plaisir de faire, au dire le faire puis au penser le faire. Il est, donc, essentiel de créer des supports d'évocation. Cela permet à l'élève à « parler-penser » à propos de ce qui s'est passé mais aussi à propos de ce qui va se passer.

COMMENT PERMETTRE À L'ÉLÈVE DE PASSER, DE L'ACTION, À UNE CONSCIENTISATION DE SA RÉUSSITE ?

P.L. : Il s'agit de déplacer l'attention des élèves de la réussite immédiate à la compréhension en mettant en œuvre des démarches qui les rendent actifs certes, mais surtout, cognitivement actifs. Plusieurs pistes permettent d'accompagner l'élève vers cette compréhension. En premier lieu, l'élève doit être encouragé et valorisé lors de ses réussites mais aussi comprendre peu à peu l'apprentissage en cours. L'enseignant doit l'accompagner en lui permettant de se distancier de l'action par le langage ou la modélisation, en utilisant des maquettes par exemple, des traces qui resteront une matérialisation des progrès accomplis, permettant l'auto-évaluation. Ainsi, l'élève deviendra progressivement conscient des choix qui l'ont amené à sa réussite ou ses échecs, permettant ainsi l'émergence de l'individu. Pour que l'élève s'améliore, il faut qu'il désire s'améliorer, pour qu'il désire s'améliorer, il faut qu'il s'intéresse aux résultats de ses actions et qu'il comprenne le sens du progrès.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

BIO
Patrick Lamouroux
Professeur agrégé d'éducation physique et sportive, il est conseiller pédagogique départemental en EPS et **membre du groupe d'experts chargé de la rédaction du projet de programmes de l'école maternelle.**

**LA BANQUE
DU MONDE
DE L'ÉDUCATION**



Crédit photos : plainpicture/Fancy Images/Maskot/OJO.



MA BANQUE EST DIFFÉRENTE, CEUX QUI LA GÈRENT SONT COMME MOI.

UNE BANQUE CRÉÉE PAR DES COLLÈGUES, ÇA CHANGE TOUT.

Créé il y a plus d'un demi-siècle par des enseignants pour leurs collègues, le CME reste fidèle à ses fondements mutualistes. Il place depuis toujours le client-sociétaire au centre de ses préoccupations. Ainsi chaque client a la possibilité de souscrire une part sociale qui le rend sociétaire. Et chaque sociétaire est copropriétaire de son CME. C'est ce qui lui donne le droit d'élire ses représentants bénévoles aux instances de décisions lors de l'Assemblée générale et ainsi d'être acteur des grandes orientations de sa banque.

Crédit Mutuel
Enseignant

Caisse Fédérale de Crédit Mutuel et Caisses affiliées, société coopérative à forme de société anonyme au capital de 5 458 531 008 euros, 34 rue du Wacken, 67913 Strasbourg Cedex 9, RCS Strasbourg B 588 505 354 - N° ORIAS : 07 003 758. Banques régies par les articles L.511-1 et suivants du code monétaire et financier.

B 588 505 354 - N° ORIAS : 07 003 758. Banques régies par les articles L.511-1 et suivants du code monétaire et financier.

“Un autre budget pour s’attaquer aux inégalités”

DEPUIS L'AUTOMNE DERNIER LES MOBILISATIONS POUR LA DÉFENSE DES SERVICES PUBLICS ET LES SALAIRES DES FONCTIONNAIRES MARQUENT LE PAYSAGE SOCIAL, QUELLES SONT LES REVENDICATIONS PORTÉES PAR LE SNUIPP-FSU ?

ARNAUD MALAÏSÉ : Le contentieux salarial des fonctionnaires avec le gouvernement est très fort. Au décrochage de la valeur du point d'indice, suite au gel quasi continu depuis 8 ans, s'ajoute le retour du jour de carence en cas d'arrêt maladie, une mesure injuste et punitive. En parallèle le gouvernement a lancé un vaste chantier sur la Fonction publique et les services à travers « action publique 2022 », guidé par la volonté d'économies budgétaires, de l'ordre de 50 milliards, passant notamment par la suppression de 120 000 postes promise durant la campagne présidentielle, qui commence à se matérialiser à travers le projet de budget 2019. Le SNUipp et la FSU se mobilisent donc pour revaloriser les salaires, surtout que l'inflation repart à la hausse, et également pour conforter le statut des fonctionnaires, un statut indispensable pour offrir des services publics de qualité pour l'ensemble des usagers.

LE MINISTÈRE A ANNONCÉ PLUSIEURS MILLIERS DE POSTES D'AESH À LA RENTRÉE, LA PRÉCARITÉ RECULE-T-ELLE À L'ÉDUCATION NATIONALE ?

A.M. : C'est plutôt le contraire... À cette rentrée il y aura effectivement 4 500 postes d'AESH créés, un nombre insuffi-

sant pour satisfaire les besoins de scolarisation des élèves en situation de handicap, mais les limites de ce « statut » sont toujours bien présentes. Une quotité contrainte de travail à temps partiel qui affaiblit davantage une rémunération déjà au niveau du salaire minimum et une succession de CDD pendant six ans pour décrocher un CDI de droit public, une sorte d'ovni qui n'apporte ni les avantages d'un CDI de droit privé ni ceux du statut de la fonction publique. Et en parallèle le nombre de recrutements d'enseignants contractuels continue de s'amplifier, un recours à la précarité touchant toujours plus de départements.

LES SYNDICATS DE L'ÉDUCATION APPELLENT À UNE JOURNÉE DE GRÈVE LE 12 NOVEMBRE CONTRE LES SUPPRESSIONS DE POSTES, MAIS CES DERNIÈRES NE CONCERNENT PAS LE 1^{ER} DEGRÉ. QUEL EST LE SENS DE VOTRE ENGAGEMENT ?

A.M. : Au premier abord le premier degré pourrait sembler épargné par les suppressions de postes mais, avec ce que vont coûter la poursuite du dédoublement des CEI en REP et l'instruction obligatoire à 3 ans, la balance redevient négative de près de 3 000 postes. Des postes qui seront financés par redéploiement, des classes seront fermées ou ne seront pas ouvertes, et un dispositif « Plus de maîtres » que nous craignons de voir disparaître complètement. Sans plan d'in-

vestissement massif dans l'école et donc sans un autre budget, il sera impossible de baisser les effectifs dans les classes, alors que plus de 100 000 dépassent les 25 élèves, notamment en maternelle. Nous sommes donc engagés dans cette journée de grève pour un autre budget pour l'école, avec des moyens pour s'attaquer aux inégalités scolaires et permettre la réussite de tous.

LE GOUVERNEMENT PRÉPARE UNE RÉFORME DES RETRAITES POUR 2019 CENSÉE ÊTRE « PLUS JUSTE » ET « PLUS SIMPLE ». QU'EN PENSEZ-VOUS ?

A.M. : On assiste là aussi à une entreprise de mystification. Ce projet de retraite par points, sous couvert d'équité via la formule « *chaque euro cotisé génèrera le même montant perçu une fois en retraite* », nie les inégalités de la vie active, notamment celles touchant les femmes. De plus, la part des richesses affectée au financement des retraites ne doit pas excéder son taux actuel, soit environ 14 % du PIB. Comme le nombre de retraités va augmenter durant les prochaines années, le choix est ici fait de les appauvrir. Enfin le principe d'un système par points permet de faire varier la valeur du point, et donc le montant des retraites sous couvert



Arnaud Malaïsé
Co-secrétaire général du SNUipp-FSU

de mesures techniques et sans aucun débat public. Pour les fonctionnaires cette réforme serait particulièrement défavorable, avec l'abandon du calcul de la pension sur les six derniers mois. L'intégration des indemnités et des primes ne compensera rien, notamment pour les enseignants pour qui elles sont très faibles, à peine 7 % pour les professeurs des écoles. Dans les discussions qui se poursuivent, le SNUipp, avec la FSU, défendent un tout autre scénario permettant d'améliorer le système actuel de retraites par répartition avec davantage de justice sociale. Pour imposer ce choix, une mobilisation de l'ensemble des salariés sera certainement nécessaire.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

Relations école-familles tous à y gagner !

Il semble admis aujourd'hui que la qualité des relations entre l'école et les familles est un facteur déterminant d'une scolarisation réussie, notamment pour les familles les plus éloignées de l'école, d'un climat scolaire serein dont bénéficient aussi les enseignants. Cependant, tisser de telles relations ne va pas de soi, il y faut de l'engagement et du savoir-faire, de la formation et de l'accompagnement, ainsi que des moyens.

À DÉFAUT D'ÊTRE ÉTAYÉE PAR UNE MULTITUDE D'ÉTUDES, l'importance d'une relation école-familles de qualité pour la réussite des élèves et l'établissement d'un bon climat scolaire à l'école, fait aujourd'hui consensus. Depuis les années 80, la nécessité de construire de bonnes relations s'est imposée, notamment dans les territoires de l'éducation prioritaire où vivent les familles les plus éloignées des codes de l'école. La notion de partenariat ou de « coéducation » a été reconnue par l'institution et, le référentiel de compétences a réaffirmé ce principe à l'école primaire. « *Il appartient à chacun, quelle que soit sa fonction, de tout mettre en œuvre pour améliorer l'implication des parents* », dit le texte du

référentiel. Ceci-dit, la mise en œuvre effective du texte reste difficile. En janvier dernier, un rapport parlementaire mettait en évidence le manque de moyens consacrés à cette question : manque de temps et de formation, ressources pédagogiques inadaptées, etc. Pour le SNUipp-FSU, si de nombreuses initiatives existent dans les écoles, la construction d'une relation avec les familles demande une reconnaissance institutionnelle du temps nécessaire, un accompagnement des équipes (formation initiale et continue), des personnes ressources sur les questions de coéducation, ainsi que la reconnaissance et la diffusion d'expériences, pour valoriser et impulser de nouvelles pratiques.



POUVOIR ACCOMPAGNER SON ENFANT
jusqu'à la classe pour faire le lien.

“Comment l'école éloigne les parents”

EN QUOI LA RELATION ÉCOLE FAMILLE CONSTITUE-T-ELLE UN ENJEU POUR L'ÉCOLE ET POUR LES ÉLÈVES ?

PIERRE PÉRIER : On peut voir des effets positifs de cette relation, mais à certaines conditions. C'est-à-dire qu'effectivement, il y a des parents qui s'impliquent dans la vie scolaire de différentes manières, en rencontrant les enseignants, en s'attachant activement à suivre les devoirs, en proposant des activités hors école, en ayant des conversations avec l'enfant... Ces parents-là développent des compétences plus en rapport avec les attentes de l'école, et ils ont des enfants plus souvent en réussite. Il y a donc des effets bénéfiques en retour de l'implication parentale, mais il faut savoir qu'elle n'est possible que sous certaines conditions, très inégalement réunies, et c'est là que l'école est également interpellée.

VOUS PARLEZ DE PARENTS « INVISIBLES », QUE VOULEZ-VOUS DIRE ?

P.P. : Ce sont des parents que l'école ne voit pas, mais dont elle parle. On suppose qu'ils ne s'impliquent pas, voire qu'ils se désintéressent de la scolarité de leurs enfants, puisqu'ils ne sont pas présents et restent sans « voix ». Ce sont pourtant des parents qui, dans la mesure de leurs moyens, se préoccupent de la scolarité de leurs enfants mais que l'école ne reconnaît pas et ne valorise pas. Ce sont souvent les parents de familles populaires, voire précaires, ou issues de certaines migrations et donc ne parlant pas toujours le français ou difficilement, et pour lesquels les relations avec les enseignants et l'institution scolaire n'ont rien d'évident.



“On suppose qu'ils se désintéressent de la scolarité de leurs enfants, puisqu'ils ne sont pas présents. Ce sont pourtant des parents qui, dans la mesure de leurs moyens, se préoccupent de la scolarité de leurs enfants mais que l'école ne reconnaît pas et ne valorise pas.”

COMMENT RAPPROCHER DE L'ÉCOLE LES FAMILLES QUI EN SONT LE PLUS ÉLOIGNÉES ?

P.P. : Justement, il faut partir de l'école plutôt que de partir des parents. Inverser la démarche en invitant l'école à s'interroger sur les effets de son fonctionnement ordinaire, sur les modalités de relation avec les parents, sur le regard que les enseignants portent sur certains élèves et certaines familles... Ne pas se demander ce que les parents ne font pas ou ne sont pas mais analyser les conditions de possibilité pour se conformer au rôle de « parent d'élève ».

BIO
Pierre Périer
professeur de sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2 et chercheur au CREAD (Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages, la didactique).

D'ailleurs, on peut dire qu'aujourd'hui la relation école-famille fonctionne bien pour un sous ensemble de parents seulement, ceux les plus en connivence avec l'institution scolaire et pour lesquels l'enjeu est moindre au regard de la scolarité de leurs enfants.

S'AGIT-IL AUSSI D'UNE DÉMARCHÉ QUI CONTRIBUE À ÉTABLIR PLUS D'ÉGALITÉ À L'ÉCOLE ?

P.P. : Je dirais avant tout plus de justice dans la manière dont l'école considère certains parents, parle de ces parents, ou présuppose ce dont ils sont capables ou incapables de faire ou de comprendre. En s'interrogeant davantage sur elle-même, l'institution serait plus en capacité de les voir autrement et de développer des formes de liens qui prennent mieux en compte les parents « réels », avec la méconnaissance qu'ils peuvent avoir de l'institution, les obstacles pratiques et symboliques qu'il leur faut surmonter, leur difficulté à rentrer dans la logique de l'école, de ses codes et attentes implicites. À partir du moment où l'institution scolaire impose une norme à tous les parents pour se constituer en « parent d'élève », il est évident qu'il y en a parmi eux qui seront perçus et jugés comme plus éloignés que d'autres. J'inverserais volontiers la formule, et plutôt que « cibler » les parents dits éloignés, se demander comment l'école les éloigne. PROPOS RECUEILLIS PAR STOYANA GOUGOVSKA

Le sport c'est la santé... et la réussite!

« Pour votre santé, bougez! » Ce slogan de l'OMS (Organisation mondiale de la santé) est plus que jamais d'actualité. En effet, si la sédentarité chez l'enfant est dangereuse et la pratique de l'activité physique une nécessité, elle présente des bénéfices sur bon nombre d'aspects, scolaires notamment...

BOUGER POUR RÉUSSIR À L'ÉCOLE. L'activité physique aurait pour corollaire la réussite à l'école. C'est du moins ce que concluent des chercheurs venus de huit pays différents selon leur étude publiée dans le *British Journal of Sports Medicine* en juin 2016. En effet, la pratique du sport permet d'oxygéner le cerveau, ce qui rendrait l'élève plus réactif et ainsi plus apte à assimiler ses leçons. De plus, le mécanisme des mouvements produit lors de l'activité sportive favoriserait le bon développement des fonctions cognitives. Selon l'étude, les enfants souffrant de troubles

de l'apprentissage verraient une évolution positive de leurs résultats s'ils augmentaient leur niveau d'activité sportive. Encourager l'activité physique chez l'enfant est donc essentiel. Et les bénéfices d'une pratique régulière de sport sont nombreux : impacts sur la croissance, renforcement des os, régulation du poids. Bon pour le corps donc mais aussi pour l'esprit, car la pratique de l'activité physique aurait des répercussions sur la santé affective, contribuant à une meilleure estime de soi, à la réduction du stress et de l'anxiété et favoriserait sa socialisation.



“Sédentarité ou activité physique influencent l'enfant”

VOUS ESTIMEZ QUE LA PRATIQUE RÉGULIÈRE D'UNE ACTIVITÉ SPORTIVE EST DÉTERMINÉE PAR DES FACTEURS INDIVIDUELS, SOCIAUX ET ENVIRONNEMENTAUX, QUELS SONT-ILS ?

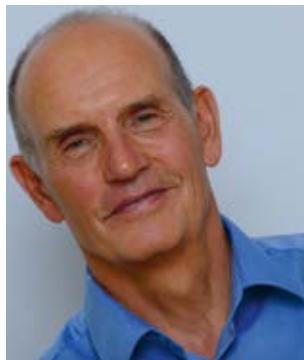
CHARLES YANNICK GUEZENNEC :

Les facteurs sociaux sont d'abord éducatifs. Il a été démontré que l'activité physique du milieu familial détermine celle des enfants ainsi que la poursuite d'une activité sportive à l'âge adulte. Certaines bases de pédagogie consistent à dire que les enfants enregistrent le type d'activité physique exercé par leurs parents via des réseaux neuronaux et les reproduisent ensuite. Les deux extrêmes, la sédentarité ou l'activité physique, influencent l'enfant. Concernant les facteurs individuels, certains individus sont moins actifs que d'autres. Aujourd'hui nous nous interrogeons pour savoir s'il existe un déterminisme de l'activité physique. Des recherches sont en cours. Les facteurs environnementaux sont quant à eux très importants. Cela implique tout ce qui entoure l'individu : son lieu de vie, sa proximité de l'installation sportive et les déplacements qui jouent un rôle crucial. La Suisse par exemple, prend en compte ces facteurs environnementaux pour ajuster les possibilités d'activités physiques à proximité des lieux de vie.

CONSIDÉREZ-VOUS QU'UNE ACTIVITÉ PHYSIQUE MODÉRÉE COMME MARCHER UNE VINGTAINNE DE MINUTES PAR JOUR EST À LA PORTÉE DE TOUS ?

C. Y. G. : Il faut tenir compte d'un certain nombre de facteurs tels que les

possibilités du sujet, en vue de conseiller une activité physique également adaptée aux différents âges de la vie. Malgré tout, à l'âge adulte et surtout chez les séniors, il y a très peu de restrictions qui ne permettent pas ce genre d'activité, il en est de même pour les sujets arthrosiques, en somme il y a très peu de pathologies lourdes qui contre indiquent la marche. À plus forte raison chez les jeunes, marcher vingt minutes par jour est la première indication. La marche est une recommandation simple à laquelle il faut trouver des moyens d'application. Pour les personnes qui ne sont pas spontanément actives, cela peut être une indication difficilement réalisable, il y a donc une nécessité de trouver d'autres leviers. Par exemple, il a été démontré scientifi-



“Le meilleur moyen de les pousser à se dépenser de manière spontanée est le jeu.”

quement que les propriétaires d'un chien avaient beaucoup moins d'accidents cardio-vasculaires que les autres. Cependant la marche chez l'enfant et l'adolescent n'est pas une bonne recommandation car cela ne les attire pas spontanément. Le meilleur moyen de les pousser à se dépenser de manière spontanée est le jeu.

BIO
Charles Yannick Guezennec

Ancien médecin militaire, il a dirigé le pôle départemental de médecine du sport de l'Essonne au centre national de rugby de Marcoussis avant de développer le Centre national d'entraînement en altitude de Font-Romeu.

Il pratique depuis 2013 à l'hôpital de Perpignan dans le service de médecine du sport.

EN QUOI CES ACTIVITÉS SONT-ELLES IMPORTANTES CHEZ L'ENFANT ?

C. Y. G. : Il est statistiquement démontré que 30 à 40% des enfants et adolescents français sont en surpoids. Le meilleur moyen pour lutter contre cette épidémie est l'activité physique, encore plus que la nutrition. Si chez l'adulte la nutrition est le facteur causal le plus important, chez l'enfant et l'adolescent le facteur dominant de la surcharge pondérale est la baisse de l'activité physique. Il y a beaucoup d'autres points importants comme la socialisation ou les effets sur les comportements mentaux, mais il est primordial d'insister sur cette épidémie de surcharge pondérale qui est certes moindre en France qu'aux États-Unis, mais qui concerne tout le monde occidental.

EST-IL POSSIBLE D'ÉTABLIR UNE CORRÉLATION ENTRE PRATIQUE SPORTIVE ET COMPORTEMENT SCOLAIRE ?

C. Y. G. : Dans le service de médecine du sport où j'exerce, je peux voir beaucoup d'enfants qui sont dans les sections sport études et on constate qu'ils ont tous une très bonne réussite scolaire. Sur le plan comportemental, il est certain qu'une activité physique régulière a un impact énorme. Un enfant qui est impliqué dans un cursus sportif régulier passe beaucoup moins de temps sur écran qu'un autre, notamment le soir, et a une meilleure qualité de sommeil. Or, il existe une relation étroite entre la qualité, la durée de sommeil et les capacités cognitives, notamment la mémorisation.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURA COLL

CLOWNS SANS FRONTIÈRES

DES INTERVENTIONS ARTISTIQUES AUPRÈS DES ENFANTS VULNÉRABLES PARTOUT DANS LE MONDE, PARCE QUE TOUT ÊTRE HUMAIN A DROIT À L'ENFANCE.



association
artistique
de solidarité
internationale
depuis 1994



Clowns Sans Frontières © Thomas Louapre - Philippines (2013)

Depuis 25 ans, Clowns Sans Frontières va à la rencontre des enfants vulnérables, réfugiés et victimes de crise humanitaire, pour les aider à se reconstruire à travers le rire et le spectacle. En 2018, CSF intervient à Madagascar, en Palestine, en Inde, au Sénégal et auprès des enfants en situation de migration en France.

L'ASSOCIATION A PLUS QU'UN BESOIN DE VOTRE SOUTIEN POUR POURSUIVRE SES ACTIONS !

FAITES UN DON À CLOWNS SANS FRONTIÈRES !

Rendez-vous sur : www.clowns-sans-frontieres-france.org

En faisant un don à CSF, vous bénéficiez d'une réduction d'impôts à hauteur de 66% du montant du don, dans la limite de 20% de votre revenu imposable.



Les avancées de la recherche ne sont rien sans leur confrontation aux pratiques enseignantes. C'est ce qu'affirment aujourd'hui de nombreux chercheurs qui envisagent leurs travaux de manière collaborative avec celles et ceux qui font la classe au quotidien. Lors de l'Université d'automne du SNUipp-FSU différentes démarches de ce type ont été présentées mais elles restent des exceptions dans la formation continue des enseignants.



Chercher les réponses



« Vous avez un problème avec un élève ? Le Conseil scientifique de l'éducation nationale vous donnera la réponse... »

C'est ce qu'a expliqué d'un grand coup de menton le neuroscientifique Stanislas Dehaene, président du tout nouveau conseil en janvier dernier. C'est pourtant bien éloigné de ce que disent la plupart des chercheurs auxquels le SNUipp-FSU et sa revue *Fenêtres sur cours* ouvrent régulièrement leurs colonnes ou leurs estrades comme chaque année à l'Université d'automne. Ainsi Yann Lhoste, chercheur en sciences de l'éducation, indique que si « la recherche peut fournir des principes, suggérer, elle doit faire l'objet d'une

pragmatisation pour orienter les pratiques ». Une évidence qui ne nie pas les apports incontournables des travaux des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie et même des sciences cognitives mais qui « ne sont utiles que si elles entraînent un questionnement de ce que l'on peut mettre en place pour améliorer les résultats, sans tout défaire de ce que l'on faisait avant », rappelle, Sylvie Cèbe à l'origine de nombreuses recherches collaboratives en lien avec les pratiques pour améliorer le lire-écrire.

CONSTRUIRE DES PONTS

Et s'il est bien une profession qui n'a de cesse d'inventer, d'innover, de se

réinventer, c'est bien celle de professeur des écoles et ce malgré une formation continue devenue exsangue. Une formation qui doit à tout prix, quand elle existe, permettre de créer des passerelles avec le monde de la recherche en évitant le piège de la seule prescription. Échanges et travaux communs doivent répondre à des nœuds professionnels, condition essentielle pour que les enseignants soient partie prenante. « *La chimie du fer est utile pour construire des ponts résistants, mais sans ingénieur aucun chimiste ne sait construire de ponts* », résume Patrick Picard, chargé de recherche à l'Ifé.

INTERVIEW

Améliorer la qualité du travail

VOUS AVEZ ÉTÉ UN DES PASSEURS-MÉDIATEURS ENTRE RECHERCHES ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES CES DERNIÈRES ANNÉES, QUEL BILAN TIREZ-VOUS ?

PATRICK PICARD : Au centre Alain-Savary de l'IFE, nous travaillons chaque année avec plusieurs milliers de formateurs en académie. Pour être franc, ce qui me frappe, c'est à la fois l'ampleur de la demande des formateurs, coordonnateurs, conseillers pédagogiques d'avoir des moyens d'informations fiables, telles que le service de Veille & Analyse de l'IFE les réalise, mais aussi des espaces de travail collectif, d'échanges d'expériences. Et plus la pression de la prescription ministérielle se fait sentir, plus ces espaces sont impératifs pour construire les "comment faire ?". Par définition les formateurs du premier degré sont des généralistes et l'étendue des connaissances à acquérir pour bien faire leur travail est immense, d'autant plus que leur métier lui-même doit s'apprendre : conseiller, former, accompagner, c'est tout sauf simple... Il faut aussi



BIO

Patrick Picard
Professeur des écoles, chargé d'études à l'institut français de l'éducation.

Patrick Picard a été responsable du centre Alain Savary jusqu'en 2018. Il est le co-concepteur de Néopass@ction. Professionnalisation des enseignants débutants, analyse du travail, polyvalence de l'enseignant, égalité des chances, actions de l'éducation prioritaire, formation de formateurs, compréhension de l'écrit et apprentissages fondamentaux, sont autant de thèmes de recherche qu'il a explorés.

apprendre à comprendre les problèmes professionnels de ceux qu'on forme. Dans tous les métiers, bien au-delà du champ éducatif, ces questions sont posées partout où on cherche à améliorer

la qualité du travail. Même l'articulation du travail des CPD spécialisés en arts, en musique, ou en EPS, avec le travail "ordinaire" de la circonscription ne va pas de soi, surtout dans les périodes où





le champ de la formation continue se réduit à une vision caricaturale des “fondamentaux”. Apprendre à parler en arts visuels ou en musique, avec les mots de l'école qui “mettent en discipline” le monde, c'est faire entrer dans la culture et la réussite des apprentissages...

OÙ EN EST LA RECHERCHE EN ÉDUCATION EN FRANCE ?

P.P. : En France comme à l'international, on sait de mieux en mieux que pour faire mieux apprendre les élèves, un seul champ de recherche ne peut suffire. Un chercheur, par définition, c'est quelqu'un qui regarde le monde par un angle, une focale. La chimie du fer est utile pour construire des ponts résistants, mais sans ingénieur aucun chimiste ne sait construire de ponts. Il faut à la fois mieux comprendre le développement de l'individu, les relations entre les personnes et les catégories sociales, mais aussi les difficultés inhérentes aux contenus de savoirs scolaires ou aux situations d'enseignement, dans leur complexité. La collaboration entre les disciplines de recherches n'exclut pas la confrontation, mais devrait interdire les anathèmes. Les enseignants efficaces construisent des situations, des interactions, des explicitations, des encouragements, des évaluations... Une seule discipline de recherche ne peut décrire tout ça. Articuler les savoirs de la recherche, l'histoire des métiers et les compétences d'ingénierie des formateurs, c'est pour moi l'enjeu de la nouvelle phase de démocratisation qu'il faut construire.

COMMENT LA RECHERCHE PEUT-ELLE IRRIGUER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ?

P.P. : Les six pistes du référentiel de l'éducation prioritaire sont un exemple de synthèse réalisée avec de nombreux chercheurs de différents courants sur les questions d'apprentissage, de relations aux familles ou de soutien aux enseignants et peuvent constituer un modèle généralisable. Les apports récents des “neurosciences” renforcent souvent ce qu'on sait déjà, et c'est tant mieux pour lutter contre les déterminismes : plasticité cérébrale, importance des feedbacks rapide aux élèves, rôle de l'erreur... Les recherches montrent les chemins possibles, à la condition que les

“Les formateurs de circonscription sont parfois confrontés à un travail impossible”

enseignants et leurs formateurs puissent en permanence les confronter au réel, dans des allers-et-retours qui les nourrissent. Mais cette question ne doit pas concerner que les équipes de circonscriptions. Pour s'attaquer à ce qui est difficile à faire, il faut croiser les expériences et points de vue des directeurs, des coordonnateurs, des membres des réseaux d'aide et bien sûr des enseignants. C'est exigeant pour chacun, parfois contradictoire, mais c'est le propre du travail. Sans ces “controverses”, on reste dans l'injonction ou la résistance passive, et chacun garde pour soi ses problèmes... Les circonscriptions qui s'y essaient déjà savent qu'elles gagnent en légitimité, même si elles savent qu'elles ne gagnent pas en tranquillité.

POURQUOI LES ENSEIGNANTS ONT SOUVENT L'IMPRESSION QUE LES ANIMATIONS PÉDAGOGIQUES NE LEUR APPORTENT RIEN ?

P.P. : Les formateurs de circonscription sont parfois confrontés à un travail impossible, lorsque la commande institutionnelle leur demande d'intervenir sur des sujets qu'ils ne maîtrisent pas bien, pour un public contraint et nombreux, dans un temps restreint... Mais, je constate que selon les départements, les cultures peuvent être très différentes, lorsqu'on se préoccupe d'observer ce que les enseignants savent déjà faire, pour le mettre en discussion avec la recherche, ou proposer des accompagnements autour d'outils. La recherche

sur *Narramus*, que nous avons accompagnée, a permis à des centaines d'enseignants du Nord, de la Gironde, de Marseille, de Lyon ou de Martinique de constater les progrès importants de leurs élèves. Il me semble intéressant de développer ce travail d'outillage des formateurs au contact des chercheurs. Il est aussi impératif de développer l'accès aux masters de formation de formateurs, pour que les volontaires puissent renforcer leurs connaissances et nourrir en retour la qualité des plans de formation proposés.

C'EST QUOI ALORS UNE BONNE FORMATION CONTINUE POUR LES ENSEIGNANTS ?

P.P. : Il n'y a évidemment pas une seule forme possible. Une conférence de Véronique Boiron ou de Viviane Bouysse sur le langage en maternelle, ça peut faire des étincelles dans les yeux. Mais sans accompagnement a posteriori pour aller au plus près du réel des classes, cela ne restera qu'un bon moment. Dans un autre ordre d'idée, nous avons popularisé l'idée d'observatoires des pratiques de classes, pour que le métier s'empare mieux de tout ce qui se fait déjà. Une formation ancrée sur la recherche, ce peut être aussi un travail sur la conception de séances anticipant les passages à risque pour les élèves et pour l'enseignant, avec un retour a posteriori pour vérifier si on avait trouvé les bons... Ce peut être aussi une présentation d'outil que certains ont travaillé, en n'oubliant pas d'explicitier autant “ce qu'on gagne” que “ce qu'on risque” en l'utilisant, ou de travailler collectivement à “mettre à sa main” les outils proposés.

Ce peut être aussi d'apprendre à mieux “lire” l'activité de classe, notamment à partir d'extraits audio ou vidéo. C'est aussi essentiel que difficile. Parce que ça aussi, ça s'apprend, il est nécessaire de former les formateurs à ne pas transformer ce type de travail à la recherche de bonne ou mauvaises pratiques, mais surtout d'apprendre à mettre en mots le réel de la classe grâce aux “grilles de lecture” qui peuvent être utilisées. Les focales de Roland Gougoux, les gestes professionnels de Dominique Bucheton, les principes de Reuter ou les complexes de Ria sont des outils d'analyse à développer.

REPORTAGE

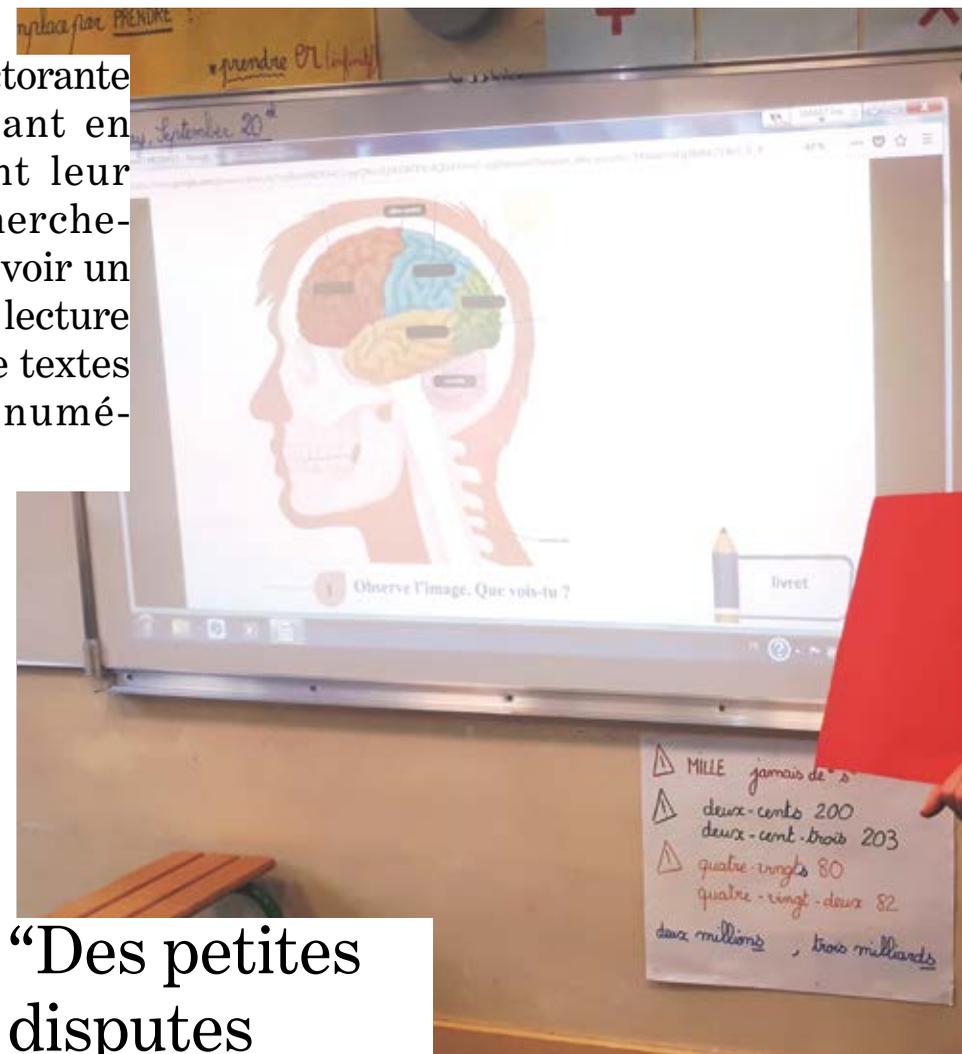
#LectureDoc, partenariat

À Orléans, une doctorante et des PE exerçant en cycle 3 entament leur 2^e année de recherche-action pour concevoir un outil travaillant la lecture compréhension de textes documentaires numériques.

D'un côté des enseignants qui se rendent compte qu'en classe la lecture et la recherche documentaires posent problème. De l'autre une formatrice à l'Espé, Juliette Renaud, qui consacre sa thèse, sous la direction de Roland Gougoux à « la conception d'un dispositif d'enseignement de la lecture numérique des textes documentaires au cycle 3 ». De cette rencontre est née #LectureDoc, une recherche-action faite d'allers-retours entre les séances en classe et les temps de réflexion entre enseignants pour améliorer l'outil. Juliette Renaud a conçu les modules de départ, sept épisodes sur un thème, cette année le cerveau et l'aventure spatiale. L'objectif est d'aider les élèves à mieux faire des recherches documentaires en ligne, se repérer dans les titres, sommaires, etc. pour prélever les informations voulues, notamment lors d'exposés.

« SOUTENUE DANS MA PRATIQUE »

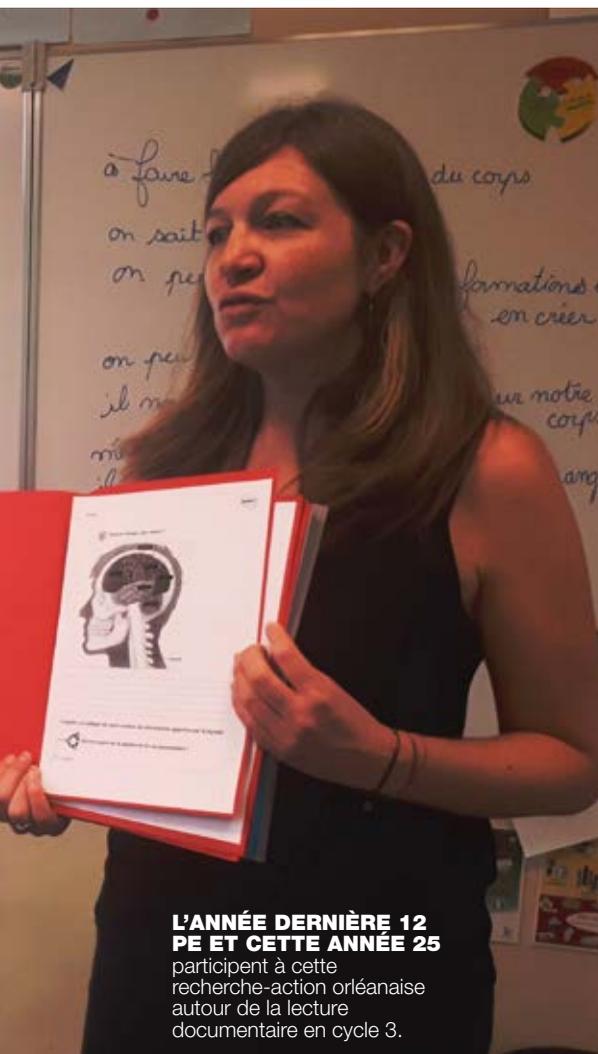
Les séquences sont d'abord présentées aux PE volontaires de la circonscription d'Orléans-Saran, 12 l'année dernière, 25 cette année qui peuvent questionner et infléchir le contenu. Une fois les premières séances menées en classe, ils se retrouvent également pour échanger, sur les 108 h : « Ce sont des moments très



“Des petites disputes professionnelles s’engagent, sur le déroulé de séance ou le lexique.”

riches », commente Diane Seigneuret, enseignante en CMI-CM2, « On se dit comment avez-vous fait ? Vous n'avez pas eu tel problème ? » Des petites disputes professionnelles s'engagent, sur le déroulé de séance ou le lexique : faut-il expliciter le vocabulaire de la séance en amont ou pendant ou en fin de séance ? À la demande des enseignants, les séances ont été allégées « car trop longues » et ont été introduites des bulles sur l'écran du tableau interactif qui aident l'adulte à mener la séance mais aussi les élèves à mieux suivre. Le thème a aussi évolué car le premier re-

at ad hoc



L'ANNÉE DERNIÈRE 12 PE ET CETTE ANNÉE 25

participent à cette recherche-action orléanaise autour de la lecture documentaire en cycle 3.

tenu, sur le chêne et toute la vie autour de l'arbre, « ne nous avait pas passionnés et encore moins nos élèves », admet Diane qui apprécie à la fois le cadrage et la liberté. « Je ne me sens pas prisonnière du dispositif mais soutenue dans ma pratique ». Juliette Renaud note tout ce qui a été « respecté, modifié, supprimé, ajouté. Certains PE suivent à la lettre, d'autres non ». L'année prochaine, aura lieu l'évaluation de l'outil puis, espère-t-elle, l'édition de #LectureDoc pour rendre accessibles à toutes les équipes intéressées la plateforme numérique, le guide du maître et les livrets élèves.



LAURENT LESCOUARCH : « NE PAS PRESCRIRE DES PRATIQUES »

« Notre travail de chercheur n'est certainement pas de prescrire des pratiques. C'est une dérive aujourd'hui lorsqu'un ministre parle de « sciences de l'enseignement ». Les milieux expérimentaux sont éloignés des complexités de l'environnement réel des classes. Les formats de recherche que j'utilise ne placent pas la recherche en surplomb. Ils ne séparent pas chercheurs et praticiens mais sont plutôt en co-construction grâce à des recherches collaboratives. Elles visent surtout à aider à décrire, à penser, à mieux comprendre les pratiques, comme un effet miroir. Et ces pratiques éclairent elles-mêmes les recherches. C'est une dynamique entre théorie et pratique, pas un cloisonnement. »



PASCAL GARNIER : « OUVRIR DES POSSIBLES »

« La recherche peut mettre en exergue une diversité de pratiques, synonyme de pluralisme, de singularité. Rien que cela permet de percevoir que l'exercice du métier n'est ni figé, ni exempt de paradoxes ou d'ambivalences. Et cette découverte ouvre des possibles, remet en mouvement des

routines. Sans doute, la recherche doit aussi se faire forte de résultats, obéir à une logique de la mise à l'épreuve du réel et d'administration de la preuve. Mais, par principe, elle sait aussi que ces résultats sont non seulement provisoires, mais aussi dépendants des outils et des terrains d'enquête. On peut le dire avec Claude Lévi-Strauss : *Le savant n'est pas l'homme qui fournit de vraies réponses, c'est celui qui pose les vraies questions* »



SYLVIE PLANE : « RÉTABLIR UNE VÉRITABLE FORMATION CONTINUE »

« Les résultats de recherche sont des aides à la décision que ce soit pour les concepteurs des programmes ou les enseignants en classe. Les recherches n'ont donc pas pour vocation de prescrire, mais d'aider à comprendre la complexité des apprentissages et de la classe comme lieu collectif. Pour qu'il y ait véritablement un effet de ces recherches, il est capital que soit rétablie une véritable formation continue, lors de laquelle les enseignants pourraient échanger et travailler à partir de ces travaux, en particulier lorsqu'ils sont en cours – et pas seulement lorsqu'elles sont abouties – car ils pourraient alors apporter un éclairage pluriel et fécond sur les données recueillies. »



PORTRAIT

Bras dessus, bras dessous

Mais que diable viennent-elles faire à Port Leucate ? Anaïs et Sabrina, deux habituées de l'UDA qui travaillent dans la même école y font le plein de carburant tous les ans.

Anaïs Bertrand, « plus de maîtres » à l'élémentaire Gambetta à Grace (06) et sa collègue Sabrina Podgorski, maîtresse de CP dans la même école sont des habituées de l'université d'automne. Sabrina est venue pour la première fois en 2010, attirée par le programme alors qu'elle sortait juste de l'IUFM. « J'avais vraiment envie d'apprendre des choses pour bien faire ce métier », se souvient-elle. « Des gens comme Roland Goigoux, Rémi Brissiaud ou Viviane Bouysse, tu les a lus pendant ta formation, mais c'est autre chose de les entendre dérouler leurs travaux en direct », renchérit Anaïs. Ce qu'elles viennent chercher à l'UDA ? C'est bien sûr cette rencontre avec la recherche, mais c'est aussi des outils pour la classe. « Par exemple il y a deux ou trois ans, Sylvie

Cèbe a présenté une démarche d'enseignement de la lecture qui m'a enthousiasmée », raconte Anaïs. Alors elle a pris une montagne de notes et l'a directement mise en place dans sa classe. « Comme je n'avais pas un sou pour acheter les manuels avec ma coop, je me suis d'abord contentée de l'album support, Gruffalo, et je me suis appuyée sur mes notes. », sourit-elle.

TRAVAIL ET CONVIVIALITÉ

Sabrina, elle, a découvert l'année suivante la plateforme Anagraph, « ce qui tombait super bien, parce qu'on était justement en train de réécrire tous les textes support pour le CP », s'amuse-t-elle. Il y a ça, il y a aussi les interventions qui font

prendre de la hauteur, qui donnent du sens. « Quand tu sors d'une conférence de Philippe Meirieu, même si ce n'est pas toujours facile avec les élèves, avec les parents ou la hiérarchie, tu te dis OK, c'est pour ça que je voulais faire ce métier, c'est pour ça que je le fais et c'est comme ça que je vais avancer », souligne Anaïs. Et puis il y a le côté convivial, « C'est un peu les vacances, reconnaît Sabrina. On part avec des copines, on rencontre d'autres collègues, on discute à table avec des chercheurs qui sont souvent très sympas, très détendus. » Comme une respiration pour ne pas s'essouffler dans le métier et ressortir regonflées pour le reste de l'année... jusqu'à l'année suivante.

“Il y a aussi les interventions qui font prendre de la hauteur, qui donnent du sens.”



Retrouver du pouvoir d'agir

Le contexte actuel accrédite l'idée très scientifique et positiviste que les résultats de la recherche pourraient être mécaniquement transférés dans les classes sans prendre en compte la complexité des situations professionnelles. Dès lors, à quelles conditions peut-on utiliser au grand jour l'intelligence de ces situations professionnelles dont font preuve les enseignants en vue de permettre une réappropriation de leur métier ?



BIO**Frédéric Saujat****Professeur des universités à l'université d'Aix-Marseille et à l'Espé.**

Ses travaux de recherche au sein du laboratoire Ergape, (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation) portent notamment sur l'enseignement en milieu difficile et les débutants.

“Une tendance très scienti- de la recherche pourraient dans les classes sans autre

LES ENSEIGNANTS SE SENTENT DÉPOSSÉDÉS DE LEUR LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE, DE LEUR PROFESSIONNALITÉ, EST-CE UN SENTIMENT FONDÉ ?

FRÉDÉRIC SAUJAT : Il est fondé et en même temps, c'est sans doute une réponse moins tranchée qu'il faut apporter. Fondé dans la mesure où pour tout un tas de raisons, l'expérience dans leur travail ordinaire est peu reconnue par l'institution, rendue de plus en plus difficile par des prescriptions qui ne cessent d'accroître la palette des objectifs à atteindre, sans jamais donner les moyens pour permettre de les atteindre. Donc d'une certaine manière, oui on peut répondre positivement. Il faut ajouter qu'on est dans un contexte un peu particulier avec la référence à l'idée de bonnes pratiques issues de la recherche et tout particulièrement des neurosciences. Cela pèse fortement sur l'activité des enseignants et la manière dont elle est conçue. Comme une sorte d'application de savoirs ou de pratiques toutes faites, qu'il suffirait d'appliquer pour résoudre un certain nombre de problèmes professionnels. Et quand je dis que la réponse n'est pas tranchée, c'est qu'effectivement il peut y avoir un sentiment de dépossession de la professionnalité dans la mesure où ce processus de professionnalisation a conduit les enseignants à tourner le dos à leur métier. Or on sait très bien en ergonomie et en psychologie du travail qu'aucun métier ne s'est développé en tournant le dos à son histoire, même si c'est ce qu'on demande aujourd'hui aux enseignants. Et quand on regarde de près les situations professionnelles où les enseignants déploient leur activité au quotidien, on s'aperçoit que c'est aussi une occasion pour eux de faire preuve de créativité, d'inventivité, de faire avec les difficultés et au bout du compte, de produire



“Ce processus a conduit les enseignants à tourner le dos à leur métier.”

iste à considérer que les résultats t être mécaniquement transférés e forme de procès.”



FRÉDÉRIC SAUJAT



des gestes professionnels, des dispositifs qui relèvent d'une « *efficacité malgré tout* ». C'est-à-dire que malgré les difficultés, malgré les prescriptions souvent en décalage avec le réel, malgré la transformation des publics scolaires, ils arrivent à faire en sorte, notamment dans les territoires de l'éducation prioritaire, que la machine continue à tourner.

CE SENTIMENT DE DÉPOSSESSION EST-IL ANCIEN ?

F.S. : Cela vient des Anglo-saxons et c'est arrivé en France dans les années 80. Je fais référence à des travaux de Philippe Astier qui dit que finalement, la professionnalisation consiste à ce qu'un groupe prescrive à d'autres ce qu'ils ont à faire, en considérant qu'ils sont non seulement incompétents mais aussi dans l'impossibilité à produire de la compétence. Le postulat était de dire qu'il est possible de constituer une base de savoirs qui pourrait fonder les actes professionnels. Ce qui du coup a conduit finalement à l'idée qu'on pouvait transformer les pratiques enseignantes en amenant les enseignants à rompre avec la culture du métier telle qu'elle avait été historiquement construite. Et le contexte actuel ne fait qu'accentuer ce phénomène.

CETTE NOTION DE PROFESSIONNALISATION EST DONC TOUT À FAIT DIFFÉRENTE DE CE QU'ON APPELLE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE ?

F.S. : La professionnalité renvoie à des capacités, à des compétences et à l'expérience des enseignants dans l'exercice de leur travail ordinaire. Alors que la professionnalisation repose sur l'idée que les connaissances, notamment scientifiques, sont à la source de l'action. Ce qui est une option tout à fait discutable. Puisque comme le dit Yves

Clot, professeur de psychologie du travail, les connaissances sont des ressources pour agir mais en aucun cas la source de l'activité. On est là dans un modèle descendant, avec une exacerbation de cette tendance très scientiste et très positiviste à considérer que les résultats de la recherche pourraient être mécaniquement transférés dans les classes sans autre forme de procès. Sans prendre en compte la complexité des situations professionnelles.

COMMENT LE SENTIMENT DE DÉPOSSESSION SE TRADUIT-IL DANS LE VÉCU PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ?

F.S. : Ils sont confrontés à des injonctions, comme par exemple la « *différenciation* » qui est une constante dans les

“L'institution ne prend jamais le temps d'évaluer, de capitaliser cette expérience.”

prescriptions de la formation et qui s'appuie plus ou moins sur des travaux de recherche. Mais dès lors qu'ils posent la question du « *comment ça marche, comment on le fait vivre et fonctionner dans une classe ?* », les enseignants se trouvent confrontés à des

“Ils arrivent à faire en sorte, notamment dans les territoires de l'éducation prioritaire, que la machine continue à tourner.”



FRÉDÉRIC SAUJAT



passé à autre chose, sans avoir pris le temps de regarder ce que ça avait produit. Cette non-prise en compte est une source de ce sentiment de dépossession. Ils sont très conscients du fait qu'ils fabriquent du métier, individuellement et collectivement. Et cette élaboration ordinaire de ce qui permet de réunir les conditions pour que les élèves apprennent et se transforment n'est jamais identifiée comme telle.

VOUS DITES QUE LES ENSEIGNANTS « GÈRENT DANS L'OMBRE CE QUE L'ORGANISATION OFFICIELLE NE PREND PAS EN CHARGE »...

F.S. : Il faut relier ça à la sur-prescription des objectifs et la sous-prescription des moyens pour les atteindre. On est passé à l'Éducation nationale d'une obligation de moyens à une obligation de résultats. Une attente forte de résultats qui consiste à dire aux gens que les prescripteurs s'occupent de définir les objectifs et c'est à eux de se débrouiller avec le réel. Aujourd'hui, on a une disproportion de plus en plus grande entre les objectifs attendus, qui sont de plus en plus exigeants, et les moyens mis en face. Ça ne vaut d'ailleurs pas que pour l'Éducation nationale ! À La Poste, on fixe comme objectif que « *Le client est roi* » et on comprend après comment ça peut mal se passer au quotidien devant le guichet quand on a une file de clients un peu bougons à gérer. On est dans cette situation aujourd'hui dans l'Éducation nationale, où les enseignants sont amenés à gérer les difficultés à mettre en œuvre des prescriptions de plus en plus compliquées, de plus en plus exigeantes. Et du coup, ce qu'ils ont à gérer dans l'ombre, c'est comment s'y prendre pour faire face à cette mise

SUITE DE LA PAGE 93

difficultés qui ne sont absolument pas résolues. Y compris par les travaux de recherche. Ils ont donc à la fois le souci, comme dans toute profession, de mettre en œuvre ce qu'on leur demande de faire, mais aussi la nécessité de prendre en compte « *ce que ça leur demande à eux, de faire ce qu'on leur demande de faire* ». Et c'est là que l'on retrouve l'intérêt de la perspective ergonomique. Ces compromis qui conduisent finalement à trier entre les prescriptions, en sachant qu'il ne s'agit pas seulement de prescriptions descendantes venant de l'employeur. Ce sont aussi les prescriptions qui remontent des publics avec lesquels les enseignants travaillent. Avec depuis quelques décennies une transformation profonde du rapport des élèves à l'école et au savoir qui vient percuter lui aussi le métier mais cette fois par le bas.

EN QUOI LA POLITIQUE DU MINISTRE PARTICIPE-T-ELLE DE CETTE DÉPOSSESSION ?

F.S. : En fait, elle dénie aux enseignants la capacité à produire de la compétence. Or, quand on s'intéresse de près au travail enseignant, on se rend compte qu'il y a un formidable déficit de reconnaissance de leur expérience par l'institution. Des compétences qui constituent pourtant une formidable réserve d'alternatives possibles et qui ne sont absolument pas valorisées. À chaque réforme, à chaque transformation, après avoir plus ou moins résisté, les enseignants s'efforcent de mettre en œuvre ce qu'on leur demande. Cela produit souvent des choses très pertinentes et l'institution ne prend jamais le temps d'évaluer, de capitaliser cette expérience. Au bout d'un, deux ou trois ans, on

en œuvre. Mais malgré les empêchements, malgré le sentiment de faire du mauvais boulot, il y a quand même de l'expérience qui se construit dans ces situations. Sauf que personne ne s'y intéresse. L'institution aurait pourtant les moyens de s'intéresser de plus près à ces situations, pour essayer de voir ce qui marche et ce qui ne marche pas, ce qui est transférable et ce qui ne l'est pas, et constituer des ressources diffusibles à une plus large échelle.

ELLE NE LE FAIT DONC PAS ?

F.S. : On a de temps en temps des enquêtes des Inspecteurs généraux, certaines très intéressantes, mais qui ne sont pas non plus capitalisées. Ça finit au fond d'un tiroir et on passe à autre chose puisqu'on a changé d'orientation. Ou de ministre. C'est quelque chose de très dévastateur pour les enseignants. D'ailleurs ils le disent. « *On a changé de ministre, on a changé de programmes, et puis dans deux-trois ans on passera à autre chose.* » Cela les empêche de construire une professionnalité qui soit suffisamment robuste. De plus, une transformation des pratiques qui va jusqu'à une appropriation de celles-ci s'évalue au minimum à l'échelle d'une décennie. Alors quand on change tous les deux-trois ans, on peut comprendre qu'il y ait des enseignants qui disent « *Moi j'arrête, je fais mon boulot comme je sais le faire, et je le fais tout seul pour pas qu'on m'ennuie...* »

“Les chercheurs ont autant besoin des enseignants que les enseignants ont besoin des chercheurs.”

Y A-T-IL DES STRATÉGIES INDIVIDUELLES OU D'ÉQUIPES POUR REPRENDRE POSSESSION DE CE QUI FAIT CE PROFESSIONNALISME ET LESQUELLES ?

F.S. : Il y a plusieurs pistes. Comme la voie qu'empruntent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, qui consiste à essayer de produire une transformation des pratiques par de la co-conception d'instruments professionnels avec les enseignants. Une manière de travailler qui permet aux chercheurs d'être en situation d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre d'instruments et de dispositifs tout en prenant très au sérieux les difficultés qu'ils peuvent éprouver dans l'usage de ces instruments. Un travail qui fait que les chercheurs ont autant besoin des enseignants que les enseignants ont besoin des chercheurs. Ça c'est quelque chose qui me paraît en rupture avec le « *modèle* » Blanquer. C'est une manière de penser comment la recherche peut contribuer au développement du métier à travers cette voie de conception continuée dans l'usage des instruments professionnels.

MAIS LES ÉQUIPES D'ÉCOLES ONT PEU ACCÈS À CE TYPE DE DÉMARCHE

F.S. : C'est vrai mais dans mon académie d'Aix-Marseille par exemple, le rectorat commence à prendre en compte les effets que produit cette démarche et crée les conditions pour que la formation continue soit repensée sur ces bases. Et non comme un simple apport de connaissances, qui est très souvent déconnecté des situations de travail réel auxquelles les enseignants sont confrontés et qui du coup reste souvent lettre morte. Mais cela suppose des cadres de fonctionnement qui dans leur mise en place incombent à l'institution. Et même si le travail avec la recherche peut être institutionnalisé, avec des modalités nouvelles tout à fait prometteuses, cela reste, c'est vrai, relativement marginal. Et difficile à généraliser sauf à passer par la création, par exemple, d'une fonction de « *porteur* ». Ça se fait en Rhône-Alpes... à titre expérimental.

QUI SONT CES PASSEURS ?

F.S. : Ce sont des enseignants très expérimentés, détenteurs d'un doctorat,



“On est passé d'une obligation de moyens à une obligation de résultats.”

qui sont recrutés et mis à disposition des écoles. Ils jouent le rôle d'interface entre la recherche et les enseignants en formation. Ça peut exister dans certaines écoles, où il y a des traditions de travail en équipe. On en voit de très mobilisées, malgré les difficultés, malgré les transformations des publics scolaires, malgré des prescriptions très souvent intenable et éloignées de leur travail réel. Paradoxalement, ça existe beaucoup plus en éducation prioritaire qu'ailleurs. C'est probablement dû en partie aux dispositifs mis en place ces dernières années. C'est aussi lié au fait que ce sont des lieux où il faut pouvoir se serrer les coudes. Et il y a là une tradition de travail en équipe qu'on ne retrouve pas toujours ailleurs. Mais le problème c'est qu'il y a aussi une forme d'injonction à ce travail en équipe ! Or pour moi, travailler en équipe, ce n'est pas la même chose que de se situer dans un « *collectif de travail* ». Le travail en équipe enjoint les enseignants à travailler autour de prescriptions qui sont définies par l'institution, alors que le collectif de travail, c'est s'emparer des préoccupations reliées au travail quotidien et élaborer collectivement des ressources pour y faire face. Ce qui n'est pas du tout la même chose. Les collectifs de travail, ça ne se décrète pas.

“Une transformation des pratiques qui va jusqu’à une appropriation de celles-ci s’évalue au minimum à l’échelle d’une décennie.”



FRÉDÉRIC SAUJAT

SUITE DE LA PAGE 95

À PARTIR DE QUELS CADRES TRAVAILLEZ-VOUS ?

F. S. : Pour ce qui nous concerne, ça passe par de l’analyse de l’activité, de l’auto-confrontation, au sein d’un collectif d’enseignants volontaires qui sont filmés, avec progressivement des restitutions au groupe, et c’est ce travail-là qui produit des effets durables en termes d’appropriation des outils qui permettent la discussion sur ce que ça veut dire faire du travail bien fait. J’ai un exemple très récent dans un REP+ des quartiers nord de Marseille. Nous y avons travaillé avec des enseignants sur leur propre activité, les dilemmes auxquels ils étaient confrontés, les efforts qu’ils faisaient pour surmonter les difficultés qu’ils rencontraient. Sur la base d’auto-confrontations croisées, de retours au collectif, ils se sont emparés de ces matériaux et s’en sont servi pour alimenter le travail avec les néo enseignants qui étaient complètement démunis. Avant ça, quand ils demandaient aux « anciens » comment faire, on leur répondait « *Viens me voir dans la classe* », et dans les classes, ils ne voyaient rien. Notre travail a eu pour effet de révéler les sous-entendus du métier. Et du coup, les enseignants s’emparent de choses qu’ils ne mettaient pas en mots spontanément, des compétences qu’ils ont complètement incorporées. Et ils s’en servent comme point d’appui, comme instrument pour travailler avec leurs jeunes collègues de manière très concrète sur à la fois leur propre activité et sur ce que les néo pourraient en retirer.

ALORS QUELLES VOIES POSSIBLES POUR SE RÉAPPROPRIER LE MÉTIER ?

F. S. : En s’y intéressant de près, en regardant à la loupe le travail quotidien. Par exemple recenser, mettre en discussion, en patrimoine, des gestes professionnels dont l’efficacité est démontrée dans des situations ordinaires de travail ou d’apprentissage. La recherche anglo-saxonne est en train de remettre en cause le dogme des pratiques basées sur les preuves. Sa proposition consiste à renverser la proposition, à dire que ce dont on a d’abord besoin, c’est de preuves basées sur la pratique car c’est dans l’activité, qu’on pourra évaluer la pertinence de tel ou tel dispositif ou de telle ou telle « *bonne pratique* ». Pour cela, nous avons besoin d’une recherche



“Travailler en équipe, ce n’est pas la même chose que de se situer dans un collectif de travail.”

collaborative, intégrée à la pratique, qui permet à la fois de travailler in situ avec des enseignants, d’extraire des résultats de plus large portée en termes de manières de faire et de gestes professionnels.

Il y a aussi à repenser les articulations entre analyse du travail et formation, c’est-à-dire à rapatrier le travail dans la formation. Cette approche peut renouveler la pertinence des apports formatifs car l’analyse du travail peut se révéler être un bon instrument de formation pour le sujet quand elle devient instrument de transformation de son expérience. On a tout intérêt à penser la formation continue comme une sorte de migration du savoir théorique dans l’expérience, et réciproquement, pour qu’elle devienne une courroie de transmission vers l’exercice du métier.

Et puis un dernier point, c’est l’interpellation. Le métier est à la fois personnel, trans-personnel en ce qu’il traverse les personnes et les générations, et interpersonnel dans les échanges et les interactions entre pairs. Mais il est aussi « *impersonnel* ». C’est-à-dire qu’il est aussi déposé dans les prescriptions. Et ces prescriptions sont tout sauf intouchables. Se pose donc la question de savoir qui a autorité pour parler de la qualité du travail et de ce qu’un enseignant doit faire. Certainement des protagonistes différents, mais certainement aussi la profession elle-même. Or, elle est mise hors-jeu par l’institution, qui refuse de prendre en compte cette fierté du métier. N’est-il pas temps de créer les conditions pour instruire un conflit réglé sur les critères de la qualité du travail enseignant. Qui ne concerne pas uniquement les enseignants mais qui les concerne aussi. PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE ET PIERRE MAGNETTO

Notre force + notre conviction = notre pouvoir d'agir

Les différentes enquêtes internationales (PISA, PIRLS, TIMSS) démontrent à quel point notre système éducatif est inégalitaire et combien l'origine sociale d'un élève pèse sur ses performances scolaires. Cette inégalité face à l'éducation est la première des injustices contre lesquelles il ne faut cesser de lutter. L'école peut y contribuer si on lui en donne les moyens. Ce n'est pas le cas actuellement.

Les orientations de la politique éducative ministérielle ne répondent pas plus à cet enjeu. Le ministre multiplie les annonces et conduit une politique basée sur des partis pris qu'aucune recherche, aucun bilan, aucune étude ne confortent. Il impose des « bonnes pratiques », des recettes « magiques » et une culture de l'évaluation visant à piloter le système. Ce faisant, il dépossède les enseignants et les enseignantes de leur expertise, les réduisant à un rôle de simple exécution.

***Nous déclarons publiquement
notre volonté de poursuivre notre
engagement au service de la
réussite de nos élèves.***

Notre métier, c'est adapter nos pratiques aux besoins de nos élèves dans le cadre défini par des programmes nationaux conçus pour assurer une égalité d'accès aux savoirs pour tous.

Notre mission c'est d'assurer un enseignement scolaire qui repose sur le principe du « tous et toutes capables » plutôt que sur un tri précoce, un enseignement qui s'appuie sur les réussites et les progrès. C'est ce à quoi renvoie la liberté pédagogique, indispensable pour être au plus près de ses élèves. **Le métier d'enseignant est bien celui d'un concepteur.**

Nous sommes prêtes et prêts à réfléchir à notre métier et à nos gestes professionnels. Nous avons besoin de formation, régulière et ambitieuse, qui croise toute la recherche sous forme d'allers et retours entre la pratique et la théorie. Nous avons besoin, non pas de directives, mais d'apports pour construire une relation pédagogique prenant en compte la diversité de nos élèves et se confronter à d'autres manières d'enseigner.

Nous avons confiance en notre capacité à innover, à imaginer, à transformer les apports de la recherche en activités d'apprentissage.

Nous avons conscience de l'importance de notre pouvoir d'agir, du collectif de travail, de nos savoirs et nos savoir-faire face à des méthodes toutes faites.

Nous avons besoin d'exercer notre expertise en réelle confiance et d'être soutenus.

ARNAUD MALAÏÉ
RÉGIS METZGER
FRANCETTE
POPINEAU
SOPHIE ABRAHAM
HERVÉ ADELINE
HERVÉ AGUILANIEDO
HÉLÈNE ALCON
NICOLE
ALLAIN-LAUNAY
CHARLOTTE
ANDRIEU
SÉVERINE
ANGELIAUME
ISABELLE ASTOUL
LYDIE AUBERT
COLAS AUBEY
SOPHIE
BACHELLERIE
LAURENCE
BAILLIEUL
GÉRALDINE
BANEVITCH
FRANCIS BARBE
ESTELLE BATS
MELINDA BEAUFILS
CÉCILE BEHRA
LILIA BEN HAMOUDA
ALEXANDRA
BERBAIN
VALENTINE
BERGOUGNOUX
LAURENT BERNARDI
JULIE
BERNAT-SANDRAGNE
CHRISTINE
BERNIGAUD

ANTOINE CANTAIS
JACQUELINE
CAPELLA
SABINE CARENSAC
VÉRONIQUE
CARPENTIER
KARINE CASSAIGNE
LACOSTE
SOPHIA CATELLA
STÉPHANE
CHANCEREL
JOËL CHAPONNEAU
JULIE CHARDON
PRUNE CHARROIS
FREDERIC
CHARROIS
PIERRE-LUC
CHATAIGNON
VIRGINIE CHAUCHIS
CLEMENCE CHAUDIN
MARIE-LAURE
CHAULET
ANTOINE CHAUVEL
CAROLINE CHAVE
OLIVIER CHEMIN
MARIE CHIBANE
MÉLANIE
CHRISTOPHEL
JEAN-PIERRE
CLAVERE
ANNE EMMANUELLE
COLIN
JULIEN COLOMBEAU
MAGDALENA CONCA
JULIE CORTAMBERT
PHILIPPE COSSON
FABRICE COUDREAU

MARIE-MÉLANIE
DUMAS
CHANTAL DUMAS
PHILIPPE DUPONT
CHRISTINE DURA
EMMANUELLE
DUSSARLES
CHRISTINE ESCANDE
PATRICIA FABRE
NHAT FARAUD
CAMILLE FARGEIX
PASCALE FASTRE
DIANE FERNANDEZ
EDITH FIASCHI
SAMANTHA FITTE
NICOLAS FLAVIER
FLORENCE
FOGELGESANG
CHARLÈNE FRAISSE
MARIE-AGNÈS
FRANÇOIS
MARGAUX FRANCOIS
LAURE FRANQUES
PIERRE
FRIEDELMEYER
VÉRONIQUE FURON
JEAN-PHILIPPE
GADIER
CAROLE GAGNIER
LAURENCE GAIFFE
VALÉRIE GARDONI
PIERRE GARNIER
MARIE GASCARD
CLAUDE
GAUTHERON
SOPHIE GIARDINO
CATHERINE GILBERT
TIFANIE GIRARD
JULIEN GIUSIANO
CHRYSTEL
GOMBERT
ROXANE GONZALEZ
CÉLIA GONZALEZ
MARIE-DOMINIQUE
GOVIN
ELODIE GREGOIRE
MARIE-LAURE
GRENIER-FORESTIER
SOPHIE GRENON
CORINNE GREZET
ELOUAN GRIFFON
FREDERIC GRIMAUD
MARIETTE GRIVET
LISE GUERARD

MARIANNE LE
PENNEC
CATHERINE LE-DUFF
ISABELLE LECERF
PASCAL LECERF
ALINE LEDANOIS
MARIE LEFEVRE
MAYALEN LEMAIRE
LAURIANNE LEON
MARIE-ASTRID
LERASLE
ISABELLE LEROY
MURIEL LEVE
FRANCINE LEYMARIE
JULIETTE LOCHU
SVENJA
MADDALOSSO
JEAN MAILLARD
DENISE MAIRE
THIERRY MAIRE
ODILE MARCHAL
ISABELLE MARCHOIS
CORALIE MARETTO
ADRIEN MARTINEZ
STEPHANIE MASSOL
NATACHA
MATEO-THIBAUT
CORINNE
MAURIANGE
ISABELLE MAURIN
AGNÈS MEROUANE
SOPHIE METZINGER
HERVÉ MIGNON
PIERRE MILLOUD
ODILE MONCHY
SANDRINE MONIER
SANDRINE
EMILIE MOREAU
JOSIANE MORIN
ANNE MORY
CHRISTOPHE
MOTTUEL
XAVIER MOUCHARD
CHRISTIAN NAVARRO
ANNICK NÉDÉLEC
ISABELLE NICOLAS
COLINE NICOLI
VINDOLET
JOELLE NOLLER
SÉGOLÈNE OCCELLI
THIERRY OLIVIER
MICHELLE OLIVIER
SOPHIE
ORSATELLI-WECKER

ANTINEA PIQUOIS
ALEXANDRE
PIQUOIS
CORINNE PLOIX
CHRISTEL PLUYETTE
LAURENCE
PONTZEELE
BRUNO POSSEME
ISABELLE PRILLOT
VIRGINIE PRIVAT
MARIE-LINE PUECH
VÉRONIQUE PULJIZ
ALICE RAIMUNDO
LILIANE RAYNAUD
ISABELLE REYNAUD
JACQUELINE
REYNOUARD
BRUNO RIBARD
CÉCILE RINCÉ
HADRAMI
KEVIN RIO
ISABELLE RIOUAL
NELLY RIZZO
FABIENNE ROCHAS
MARIE-ROSE
RODRIGUES-
MARTINS
AUDREY ROLLIN
CÉCILE ROPITEAUX
ELISABETH ROUET
SANDRINE ROUGIER
MICHELE ROUZIC
DOMINIQUE ROYER
PHILIPPE RUDANT
MURIEL SAGET
BETTY SAINTYVES
NATHALIE SALAS
VALÉRIE SANLAVILLE
BARBARA SARDE
MARTINE SAUVAT
RACHEL SCHNEIDER
FRANÇOIS
SCHVÉNER
ARIANNE SEDES
FABIENNE SEGOUS
DESBERTRAND
ALEXIA SEGUIN
MAGALI SELLIER
JOCELYNE SEVENIER
VIRGINIE SOLUNTO
ANNABELLE
SOUMET
MARINE TALBOT
PAULINE TANSENS

Les premiers enseignants signataires :

GIOVANNA BERTANI
PASCALIE BERTIN
BÉRENICE BILON
JEAN-LOUIS
BILLODY
MATHILDE
BLANCHARD
ELIOT BLANCHER
CHARLOTTE BOEUF
VANESSA BOHERS
PIERRE BOISSARD
ALEXANDRA
BOJANIC
CLAUDINE BON
VIRGINIE BONTE
SERGE BONTOUX
FLORENCE BONZOM
CLAIRE BORDACHAR
CÉLIA BOUALEM
FATAH BOUBBICHE
SOPHIE BOUCHER
CHARLOTTE
BOUGOUGNON
ZAHIA
BOUNEMOURA
CLAUDINE
BOURGEAT
STÉPHANE
BOUTHORS
VIRGINIE BOUTHORS
KARINE BOYER
CLAIRE BREZOT
PIERRE BREZOT
SÉVERINE BROCAS
FRANCK BROCK
ISABELLE
BROUSSON
PASCALE
BROYER-MORANDAT
CÉCILE BRUNON
SABINE BURLET
LAURENT CADREILS
PIERRE CAMINADE
PAULINE CANER
MATHILDE CANET

MARIE-ODILE
COUMONT
ISABELLE
CRÉMIEU-ALCAN
MURIELLE DA SILVA
FRANÇOISE DALIA
ALICE DAMASSE
CAROLINE DAoust
LAETTITA DARDUN
FLORENCE
DAUVERGNE
GUISLAINE DAVID
KARINE DE FREITAS
NADIA DE LUCA
CHARLOTTE DE
MEYER
ANTHONY DE SOUZA
EMMANUEL
DEGRITOT
NATACHA DELAHAYE
ELISA DELORME
MARIELLE DELOYE
MARIE DENIS
ARMELLE DES HAYS
DE GASSARD
CLAIRE DESIMONE
CATHERINE
DESLIENS
DOROTHÉE
DESPREZ
LUCE DESSEAUX
LAURA DOUET
ISABELLE DOURDIN
THOMAS DUCHEMIN
CLAIRE DUCRUET
CLÉMENTINE
DUFOUR
AGNÈS DUGUET
AGNÈS DUMAND

MYRIAM
GUINAUDEAU
ANNE-SOPHIE GUIX
ANDRE
HAZEBROUCQ
CÉCILE HEMOUS
PASCAL HENNIQUE
SYLVAIN
HERNANDEZ
ANTONIA HEUDIER
HÉLÈNE HU RTEVENT
NADÈGE
INGREMEAU
CORINNE JOURNAUD
FLORENCE KERAVEC
VÉRONIQUE KLEIN
EMMANUELLE
KOESSLER
EMMANUELLE
KOESSLER
VÉRONIQUE
KONTOWICZ
OLIVIER KOSC
BRUNO LAFON
VÉRONIQUE LAFON
CATHERINE LAFON
TALLET
NATHALIE LAGOUGE
HÉLÈNE LAGRANGE
AGNÈS LAKEL
FABRICE LAMQUIN
MATHILDE
LANCÉLOT-RONOT
DOROTHÉE
LANSADE
CATHERINE
LARANGEIRA
RÉMI LASFARGUES
BRUNO LAULAN

VÉRONIQUE OSIKA
SOPHIE OTTINGER
PAULINE
OUVRARD-
CAMINADE
MAGALI PABOIS
NINA PALACIO
NATACHA PANIER
SYLVIE PANNIER
MARIE-FRANÇOISE
PASSOT
HÉLÈNE PECHEUX
CATHERINE
PELLEGRINATO
VINCENT PERDUCAT
ODETTE PERDUCAT
PIERRE PERIER
ALINE
PERINET-BALLESTER
YOLANDE
PEROCHEAU
MARC PETAZZONI
GILLES PETROFF
JULIE PEYRONNET
CRISTELLE PÉROIS
KATIA PHILIPPE
RYMA PICARD
LAURÈNE PICARD
STEPHANIE PIERROT
THOMAS PIN

LAURA TARDY
VALÉRIE TAVERNIER
MARIE-CHRISTINE
THUILLIER
AHMED TOUBAL
NOËLLE TOULOUSE
GILLES TRAN
BLANDINE TURKI
STÉPHANE URIOT
BERNARD VALIN
CHRISTINE VALLET
JENNIFER VANUXEM
THIERRY VEINE
FLORENCE VERBECK
ANNE-LOUISE
VERCRUYSSÉ
PATRICK VERGNAUD
ELISE VEYRET
JANY VIDAL
YVES VIDAL
CAROLINE VIGNEAU
FILATRE
CÉLINE
VILLALONGUE
ANDRÉE VINDOLET
NICOLAS WALLET
LÉO WALTER
CATHERINE
WALTHERT

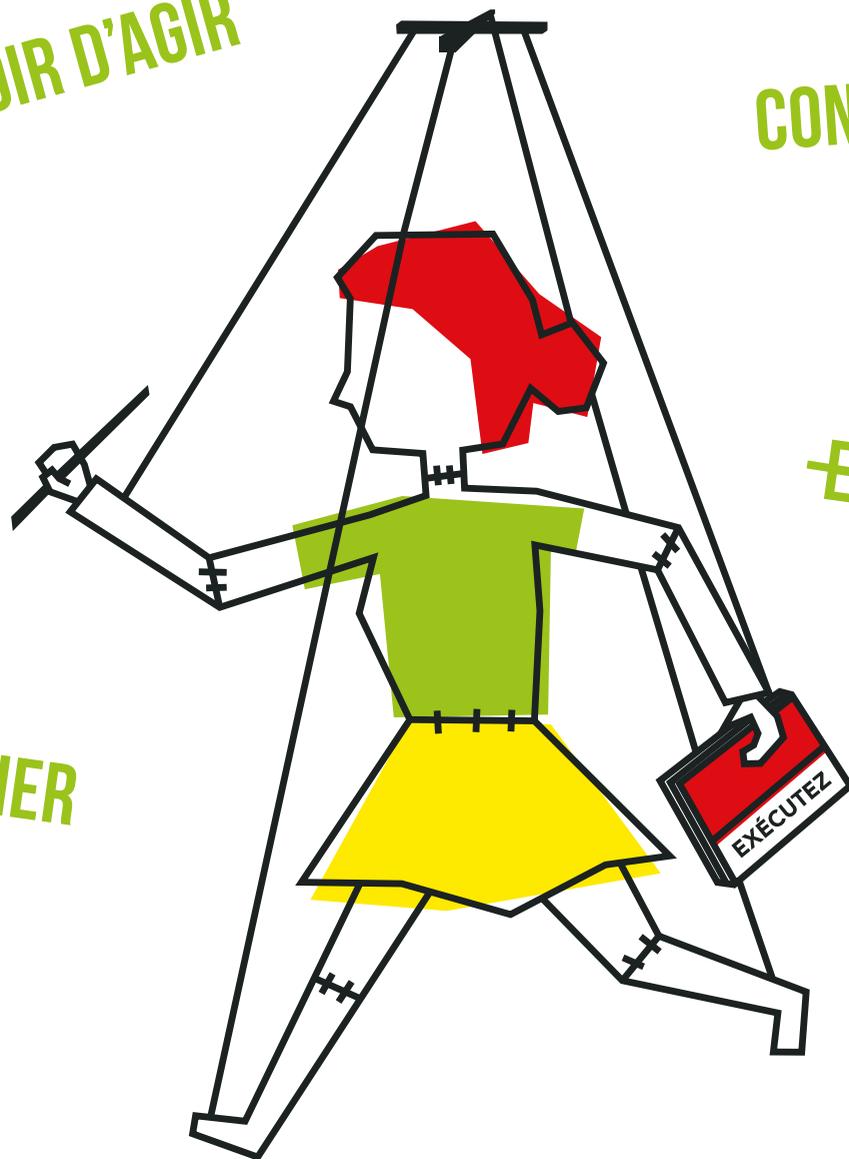
Signez l'appel sur www.snuipp.fr

POUVOIR D'AGIR

CONCEPTION

EXÉCUTION

MÉTIER

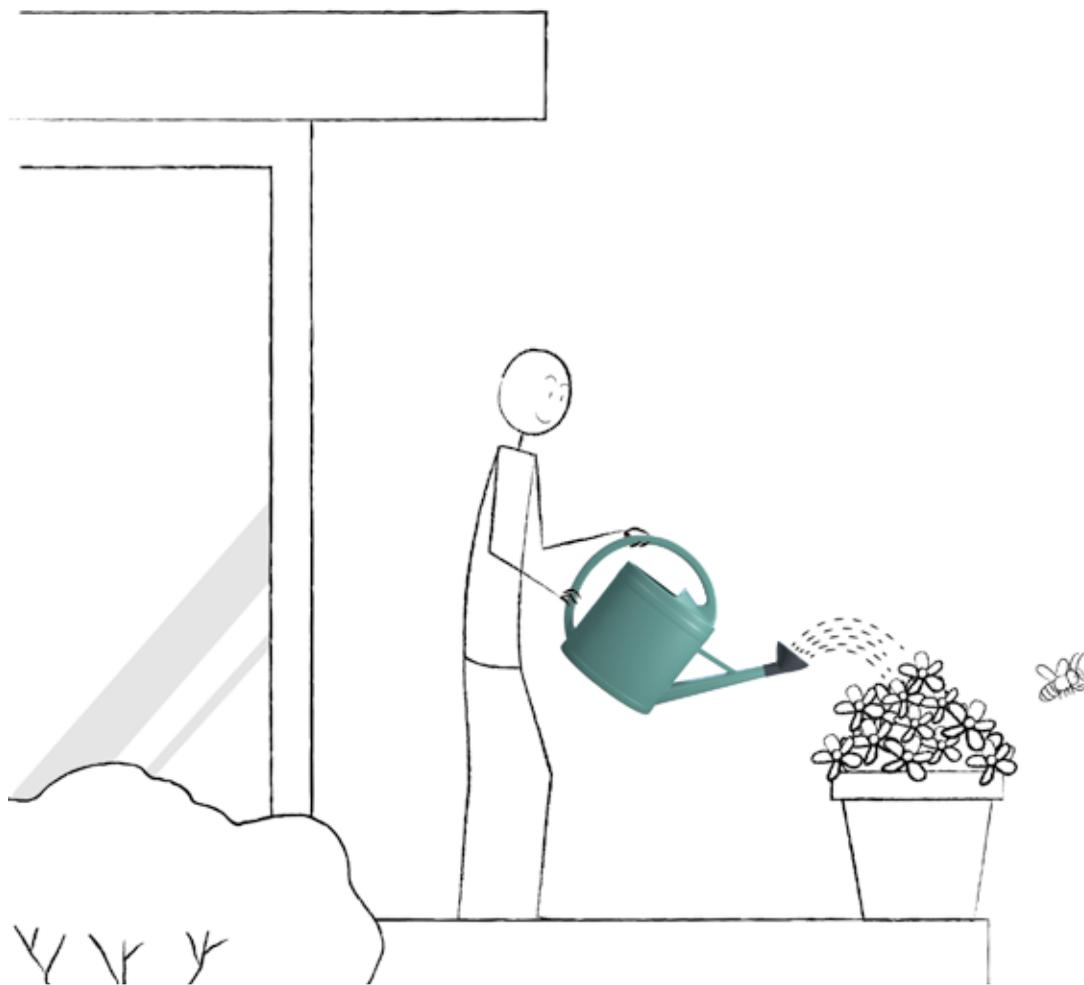


NOUS NE SOMMES PAS DES MARIONNETTES !

COLLOQUE NATIONAL

Philippe Meirieu, Roland Goigoux, Dominique Cau-Bareille, le GFEN et des équipes au colloque « Enseigner, un métier de conception ou d'exécution ? Quels savoirs et quelles pratiques pour démocratiser l'école ? » les 27 et 28 novembre à la Bourse du travail de Paris.

Pourquoi épargner pour soi ne servirait pas aussi aux autres ?



À la MAIF, on préfère l'épargne quand elle est solidaire.
Découvrez comment donner du sens à votre épargne sur maif.fr
On a tout à gagner à se faire confiance.

MAIF - Société d'assurance mutuelle à cotisations variables - CS 90000 - 79038 Niort cedex 9.
Filia-MAIF - Société anonyme au capital de 114337500 € entièrement libéré - RCS Niort: 341 672 681 - CS 20000
79076 Niort cedex 9. Entreprises régies par le Code des assurances.



assureur militant