

16
Maternelle
Véronique
Boiron
et Anne
Clerc-Georgy

31
Apprendre
à lire
Eveline
Charmeux
et Patrice
Gourdet

50
Évaluations:
la juste
mesure
André
Tricot

75
Pauvreté et école:
des combats
quotidiens
Marie-Aleth
Grand
ATD Quart Monde

59
Territoires
vivants de
la République
Benoît
Falaize

70
L'école
à la main
des
technocrates
Philippe
Champy



***Liberté
pédagogique,
le cœur
du métier***

80 / Claude Lelièvre

**fenêtres
s/ cours**

n°461 / 31 octobre 2019

**Spécial 19^e
Université d'automne**



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 ses valeurs solidaires, son authenticité mutualiste, l'accès aux soins de qualité et sa conception innovante de la protection qui intègre la prévoyance.

www.antigel.agency - 01410 - 09119 - © Hervé THOUROUDE - Ce document est non contractuel

MARTIN FOURCADE
CHAMPION DU MONDE &
CHAMPION OLYMPIQUE
DE BIATHLON

MGEN, Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, n°775 685 399, MGEN Vie, n°441 922 002, MGEN Fila, 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.

Il y avait du sourire aux lèvres à l'heure de la clôture de la 19^e Université d'automne du SNUipp-FSU le 20 octobre. Ce n'était pas le cas à l'arrivée des 450 stagiaires à Port-Leucate. Il est vrai que dans l'Éducation nationale le climat est assez pesant. La propension du ministre à nier le professionnalisme des PE, à les priver de leur liberté pédagogique a de quoi plomber l'ambiance. Et puis comment oublier la disparition de Christine Renon il y a

Vivifiant !

quelques semaines seulement, qui a tant bouleversé les esprits.

S'ils sont partis revigorés, c'est parce que les participants et les participantes ont entendu des choses qui font du bien à entendre, parce qu'ils se sont rendu compte que leurs doutes au sujet de la politique de leur ministre sont partagés et fondés. Les intervenants Philippe Champy et Claude Lelièvre sont venus le leur démontrer preuves à l'appui. Ils se sont trouvés reconfortés par des pédagogues comme Éveline Charmeux pour la lecture, Joël Briand pour les maths, venus rappeler combien l'acte d'enseigner est un geste professionnel complexe, bien loin du simplisme prôné par le ministre. Ils ont été regaillardis dans leur conviction qu'il faut toujours plus et mieux d'école pour faire réussir tous les enfants comme l'a souligné Marie-Aleth Grard, d'ATD Quart Monde.

Bref, ils sont repartis gonflés à bloc ayant fait le plein d'énergie. Ce numéro spécial de *Fenêtres sur cours* permettra à toutes celles et ceux qui n'ont pu être présents de partager ces moments privilégiés en attendant la 20^e de l'UDA... déjà !

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. Gaiffe,
P. Magnosto, A. Malaisé,
J. Matas, F. Popineau, V. Solunto

DIRECTION ÉDITORIALE:
J. Matas

**CRÉATION GRAPHIQUE /
MAQUETTE :** S. Shannon/
M. Carrasco/C.Schvartz/NAJA
www.naja.paris

PHOTOGRAVURE : Open Graphic

IMPRESSION: SIEP Bois-le-Roi

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

sommaire



7

L'état de l'école

En chiffres 7 / Salaires 8 / Retraite 9 / Formation 10 / Enseignement spécialisé 11 / Éducation prioritaire 12 / Interview Francette Popineau, co-secrétaire générale et porte-parole du SNUipp-FSU 15

16

Dossier Maternelle : lâchez-nous le doudou !

Véronique Boiron : Le langage, un outil puissant 18 / Anne Clerc-Georgy : Le jeu c'est très sérieux 21

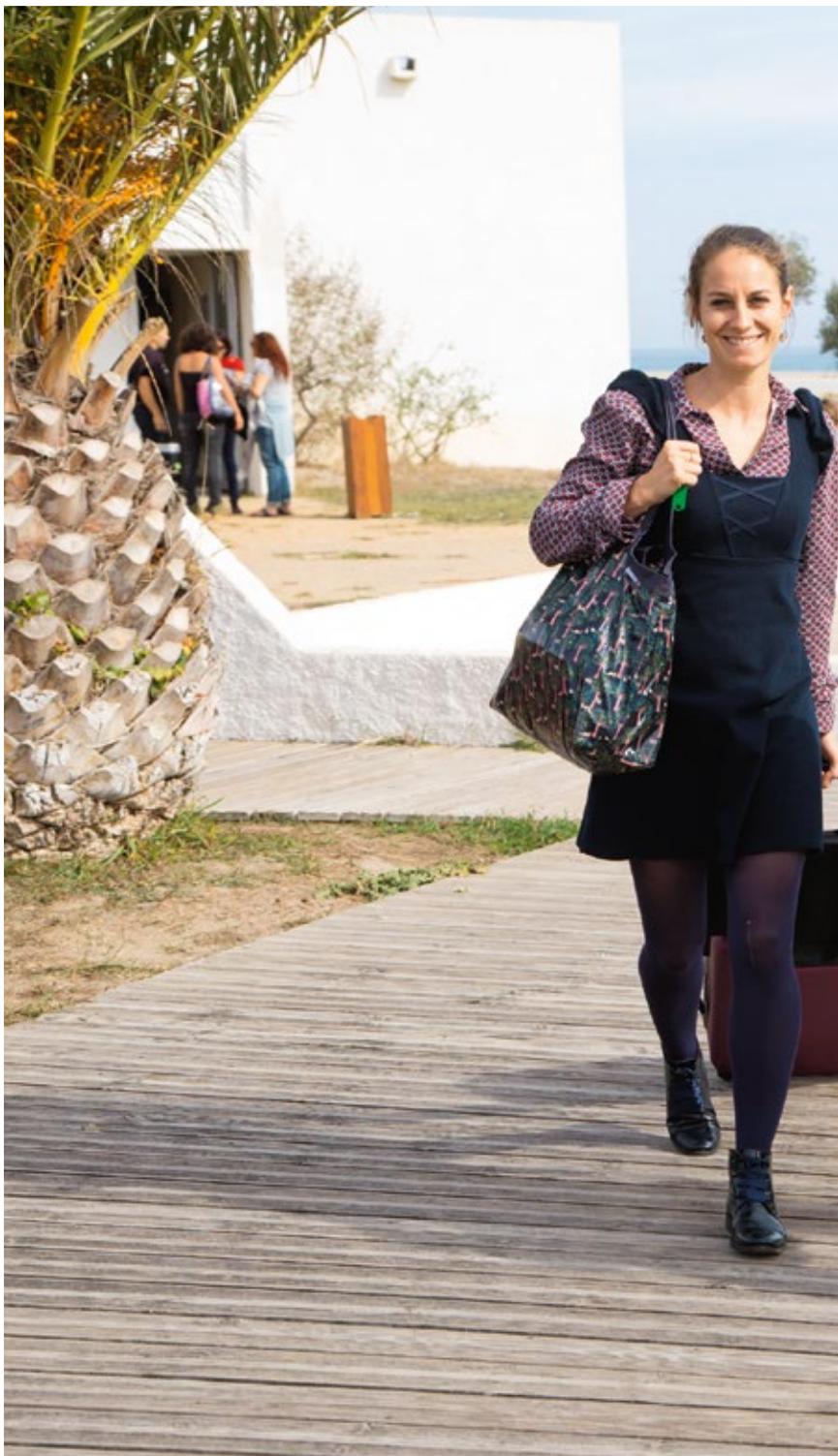
APPRENTISSAGES

Joël Briand : Manipuler pour faire des maths 22 / Sylvain Connac : La classe coopérative 24 / Anna Stevanato : Les langues familiales comme tremplins 26 / Katell Tison-Deimat : Théâtre et école 28

31

Dossier Apprendre à lire, c'est-à-dire ?

Patrice Gourdet : Repérer les régularités 34 / Eveline Charmeux : Apprendre la complexité de la lecture 36



© Millerand/NAJA

MÉTIER

Interview Régis Metzger, co-secrétaire général du SNUipp-FSU 39 / Ange Ansour : L'école doit changer d'ère ! 40 / Grégoire Borst : Ce que neuroscience peut 42 / Frédéric Grimaud : Direction d'école en quête de sens 44 / Marie-Odile Maire-Sandoz : École-familles, construire une

parité d'estime 46 / Florence Savournin : École inclusive, un changement de métier ? 48 / Nelly Chabrol-Gagne : Balance ta littérature jeunesse 54 / Corinne Loie : Rester sur la bonne voix 56 / Atelier : Faire classe avec tous les élèves 95



50

Dossier Évaluations : la juste mesure

André Tricot : Voir chaque minute dans la classe ce qu'un élève est capable de faire

SOCIÉTÉ

Interview Arnaud Malaisé, co-secrétaire général du SNUipp-FSU 69 / Étienne Butzbach : Les collectivités au défi de la mixité scolaire 82 / Hélène Lompech : SOS Méditerranée 84

59

Dossier Territoires vivants de la République

Benôit Falaize :
Ce que peut l'école ? Réussir
au-delà des préjugés

70

Entretien Philippe Champy

L'école à la main des
technocrates

75

Entretien Marie-Aleth Grard, ATD Quart Monde

Pauvreté et école : des
combats quotidiens

87

Grand entretien Claude Lelièvre

Liberté pédagogique,
le cœur du métier

LES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT NOUS FONT CONFIANCE. ET POURQUOI PAS VOUS ?

POUR LES
ADHÉRENTS



-20%*

SUR VOTRE ASSURANCE
AUTO OU HABITATION

-10%**

SUR VOTRE ASSURANCE
VIE PRO

Retrouvez nos offres
sur gmf.fr/enseignement

**GMF 1^{ER} ASSUREUR
DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC**



ASSURÉMENT HUMAIN

Karine,
enseignante.

GMF 1^{er} assureur des Agents du Service Public : selon une étude Kantar TNS de mars 2018.

*Offre réservée aux adhérents du Club Enseignants (service proposé par la société ECODREAMS - R.C.S. Tours 512 724 311). Pour toute première adhésion à GMF par la souscription d'un contrat AUTO PASS ou habitation DOMO PASS entre le 01/01/2019 et le 31/12/2019, réduction de 20 % appliquée sur la 1^{ère} cotisation annuelle du contrat souscrit. Offre valable une seule fois non cumulable avec toute autre offre promotionnelle en cours. En cas d'offre spéciale GMF, application de l'offre la plus avantageuse.

**Offre réservée aux adhérents du Club Enseignants (service proposé par la société ECODREAMS - R.C.S. Tours 512 724 311). Pour toute souscription d'un contrat VIE PRO entre le 01/01/2019 et le 31/12/2019, réduction de 10 % appliquée sur la cotisation annuelle du contrat souscrit. Offre non cumulable avec toute autre offre promotionnelle en cours. En cas d'offre spéciale GMF, application de l'offre la plus avantageuse.

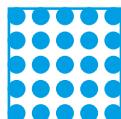
Conditions et limites des garanties de nos contrats AUTO PASS, habitation DOMO PASS et Accidents & Famille en agence GMF. Les Conditions Générales et la Convention d'assistance de ces contrats sont consultables sur gmf.fr

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - 775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret et sa filiale GMF ASSURANCES. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.

En chiffres

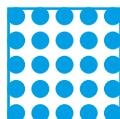
DES CLASSES TOUJOURS TROP CHARGÉES

ÉLÉMENTAIRE

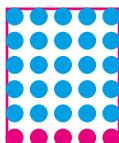


60 126
classes
à **25** élèves
et plus

MATERNELLE



44 009
classes
à **25** élèves
et plus



Dont, **2 113**
classes à
30 élèves
et plus

Avec 23 élèves par classe en moyenne, la France se situe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE où on n'en compte que 21. Mais ces moyennes sont souvent trompeuses. De fait, un gros tiers des classes élémentaires compte 25 élèves et plus.

Pourtant, la plupart des travaux de la recherche montrent que faire baisser les effectifs, ne serait-ce que de deux élèves par classe a des effets positifs sur les apprentissages.

TEMPS DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE: ÇA DÉBORDE!

Le temps de travail effectif des enseignantes et des enseignants des écoles déborde largement des obligations réglementaires de service [24+3h]. Une enquête réalisée en 2018 par le SNUipp-FSU, l'évaluait à 42h42 hebdomadaire. Une réalité d'ailleurs constatée par les services mêmes du ministère*, qui en 2013 en comptait 44. À ces chiffres, viennent s'ajouter en moyenne vingt jours de vacances consacrés au métier. Semblant ignorer ces données, le président Macron suggère pourtant d'augmenter encore ce temps de travail en échange d'une hypothétique revalorisation salariale. Est-ce bien raisonnable?...

- 24h00'**: temps de classe avec les élèves
- 11h45'**: préparation de la classe, corrections, recherches documentaires
- 1h49'**: réunions d'équipe, conseils des maîtres
- 1h32'**: travail informel avec les autres enseignants de l'école
- 1h03'**: rencontres avec les familles
- 0h48'**: élaboration et mise en œuvre des projets pour les élèves en situation de handicap
- 1h00'**: APC ou autres activités relevant de ce temps
- 0h45'**: conseils d'école et animations pédagogiques
- Total: 42h42'**

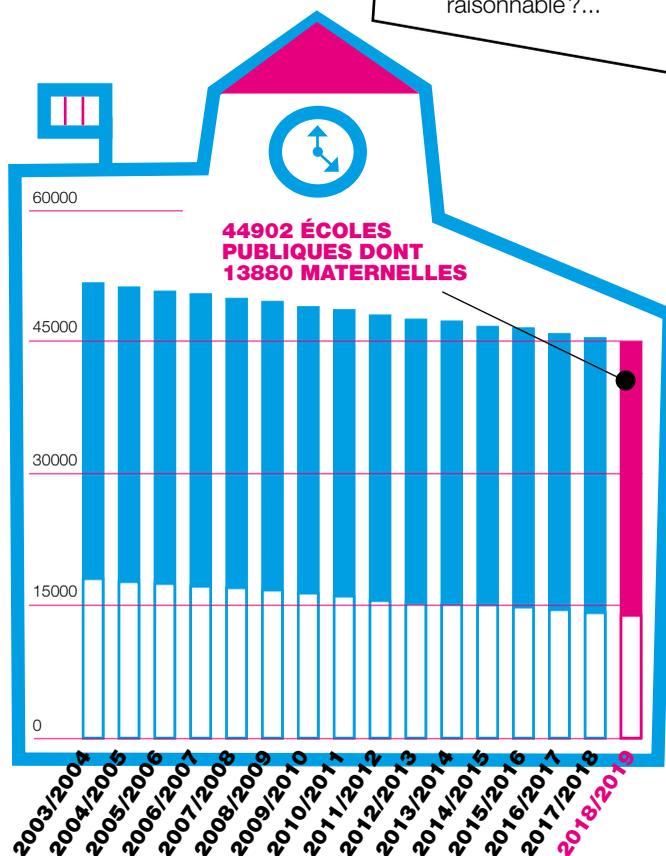
*DEPP, note d'information 2013

Source: enquête en ligne SNUipp-FSU 2018

TOUJOURS MOINS D'ÉCOLES

La France compte aujourd'hui 44 902 écoles publiques, dont 13 880 maternelles. Un chiffre en baisse constante depuis quinze ans du fait notamment des fermetures et des fusions en milieu rural. 6 688 sont implantées sur les territoires de l'éducation prioritaire.

Source: Dgesco-bilans de rentrée



356 023

C'EST LE NOMBRE D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS DES ÉCOLES EXERÇANT DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC DANS LES DÉPARTEMENTS DE MÉTROPOLE ET D'OUTREMER EN 2017-2018.

5 771 825

C'EST LE NOMBRE D'ENFANTS SCOLARISÉS EN 2019 DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DE LA MATERNELLE. UN CHIFFRE EN BAISSÉ RÉGULIÈRE DEPUIS 2016 OÙ ON EN DÉNOMBRAIT 5 872 800.

SOURCE: DEPP-DGESCO 2019

Salaires, toujours en berne

Les enseignants et les enseignantes des écoles ne se nourrissent pas de promesses ni de bonnes paroles. Il est grand temps de leur apporter la reconnaissance salariale à laquelle ils ont droit.

Toutes les enquêtes le confirment : le salaire des enseignantes et des enseignants français, et particulièrement des PE, est inférieur de 29% à celui de leurs homologues des pays comparables de l'OCDE. S'ajoute à cela que depuis 1998, le coût de la vie a augmenté deux fois plus vite que les salaires des enseignants et des enseignantes de l'école primaire. De plus, 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 notre pays.

ET PAROLES, PAROLES, PAROLES

Alors régulièrement des propos ministériels et même présidentiels sont tenus sur le sujet mais dans les faits, ils restent, jusqu'à présent, paroles en l'air et promesses sans lendemain.

À ce jour, le gouvernement s'est au contraire contenté de geler la valeur du point d'indice, de retarder le calendrier d'application des mesures de carrières de PPCR et de se répandre dans les médias pour parler d'une revalorisation qui ne vient pas. La dernière en date, c'est de laisser entendre que pour gagner plus il faudrait travailler plus ! Une exigence de compensation qui oublie

un peu vite que les enseignantes et les enseignants des écoles françaises font 44h par semaine en moyenne, ont 150 heures annuelles d'enseignement en plus que leurs homologues de 23 autres pays européens et ont des vacances qui se situent dans la moyenne des autres, dont 20 jours sont travaillés, selon les enquêtes de la DEPP.

Malgré les sous-entendus une fois de plus désobligeants sur les enseignantes et les enseignants, les faits résistent. Pour exemple, le salaire mensuel moyen au bout de 15 années d'exercice est de 2 304 € net pour une professeure des écoles, quand il est de 3 513 € pour un ou une lieutenant de police. Toutes les deux sont pourtant des professions intermédiaires de catégorie A.

RÉCLAMER SON CHÈQUE

Aussi, il y a urgence. Et le SNUipp-FSU propose de commencer par réclamer au ministre un chèque de 300 €, non pas annuellement comme il le propose, mais tous les mois. Ce serait déjà un premier geste à faire pour tenter de rattraper le décalage salarial de 21% avec les autres enseignantes et enseignants européens au bout de 15 années de carrière. Un geste insistant que le SNUipp propose de faire en ligne, pour que le ministère n'ait plus qu'à nous le verser.

HTTPS://ET-NOTRE-AUGMENTATION.SNUIPP.FR

#IlsSontOùNos300€?

Monsieur le ministre, merci de bien vouloir signer notre chèque **tous les mois.**



Les enseignants du premier degré subissent un véritable déclassé salarial. Après 15 ans de carrière, les enseignants français du premier degré perçoivent 21% de moins que leurs homologues européens (23 pays de l'Union européenne dont des pays de faible économie). Et pourtant ils font plus d'heures, ils ont des classes plus chargées... **Ces 300 € par mois ne sont qu'une étape : il y a urgence à discuter de la revalorisation de nos grilles salariales.**

SNUipp
FSU
DES IDÉES QUI FONT ÉCOLE

Réforme des retraites : un choix de société

Le gouvernement voudrait modifier profondément notre système de retraite passant d'un principe de répartition solidaire à une retraite à points dont l'objectif, non avoué, est la baisse des pensions. La riposte s'organise...



Régime	Régime actuel	Régime par points	Régime mixte
Françoise	1604 euros net mensuels	1280 euros net mensuels	1543 euros net mensuels
Muriel	1921 euros net mensuels	1346 euros net mensuels	1601 euros net mensuels
Hugo	2433 euros net mensuels	1643 euros net mensuels	1871 euros net mensuels

(simulation)

Au sortir de la guerre, la France a mis en place un système de protection sociale fondé sur le principe de répartition et de solidarité entre générations. Le système par annuités actuel permet dans la Fonction publique, en se basant sur les six derniers mois travaillés, de prendre en compte la spécificité du déroulement de carrière des agents. De même, le taux plein de 75%, permet de « remplacer » le revenu d'activité et de maintenir un niveau de vie digne.

annonçant le regroupement des différents régimes et en plafonnant le budget affecté aux pensions à 14% du PIB, alors que le nombre de retraités augmente, le gouvernement dévoile son objectif de diminuer les montants des pensions dans un cadre budgétaire contraint. Toutefois, si le régime n'est pas à l'équilibre en 2025, ils n'excluent pas de jouer en plus sur les paramètres (âge de départ, valeur du point...).

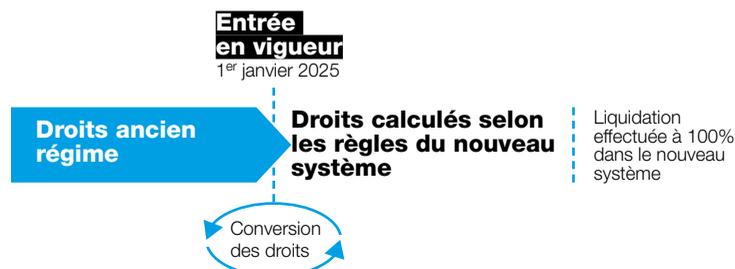
Le système par points est individualiste et renvoie à chaque salarié.e la responsabilité « d'assurer » sa retraite, sans réelle projection possible, sans tenir compte des aléas de vie et de carrière, avec toujours moins de solidarité. Chaque mois, les cotisations versées en fonction du salaire (primes et indemnités comprises) seraient transformées en points. Au départ en retraite, ces points seraient convertis en numéraire, la valeur du point étant fixé tous les ans.

TOUT LE MONDE Y PERD

Avec des salaires faibles qui progressent lentement au fil de la carrière, peu d'indemnités (en moyenne 8% dans le 1^{er} degré, environ 4% pour celles et ceux qui ne touchent que l'ISAE), des parcours parfois irréguliers avec des interruptions, les professeurs, et particulièrement ceux du premier degré et les femmes, seront très impactés par cette réforme. La mise à mal des droits familiaux, le nouveau calcul de la pension de réversion, le recul de l'âge de départ assorti de décote font entrevoir des perspectives inacceptables de baisse drastique des pensions. Les mobilisations contre cette réforme s'organisent car d'autres choix politiques sont possibles. Le gouvernement a avancé un « Plan B », histoire de calmer le jeu. Il pourrait repousser la date d'entrée en vigueur de la réforme pour certaines catégories professionnelles. C'est qu'il redoute une mobilisation de grande ampleur contre sa réforme, raison de plus pour ne pas mollir. Les salariés du privé comme du public se mobilisent pour dire non à cette réforme et porter d'autres choix de société. Le SNUipp revendique, avec la FSU, une augmentation des salaires et des pensions basée sur une autre répartition des richesses.

CHACUN POUR SOI

La réforme systémique libérale par points que veut imposer le gouvernement Macron à partir de 2025 bouleverse le régime actuel de retraites pourtant quasiment à l'équilibre. En



Des formations à côté des enjeux

Qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue, les mesures prises par le ministère ne répondent ni aux problèmes de pré-recrutement, ni au sentiment d'insatisfaction et encore moins aux enjeux à relever pour une école plus égalitaire. Pire, elles risquent fort d'aggraver les conditions d'étude ou de travail des stagiaires et des PE.

MATHS ET FRANÇAIS POINT

Qu'il s'agisse des maquettes des masters MEEF en cours d'élaboration ou des sujets des animations pédagogiques, le ministre, par l'arrêté du 28 mai 2019 ou via des circulaires aux recteurs, cherche à peser sur les contenus de formation et à imposer une focale exclusive sur ce qu'il estime être les fondamentaux : lire, écrire, compter et respecter autrui. Ce resserrement nie l'indispensable dimension culturelle des savoirs et exclut des disciplines au risque de réduire

les apprentis sages à des aspects techniques et transmissifs, laissant peu de place aux problématiques de métier, à la pluralité de la recherche ou à la didactique. Ces injonctions réduisent les formateurs et formatrices à des rôles d'exécution et renonce à accompagner l'enseignement d'une culture commune ambitieuse pour tous les élèves.

PRÉPROFES- SIONNALISATION, MON ŒIL!

La loi « pour une école de la confiance » a entériné la création de nouveaux parcours modifiant profondément l'organisation de la formation initiale des PE. Si la demande d'une expérience de terrain est forte chez les futurs professeurs, la préprofessionnalisation proposée ne répond pas aux enjeux de la formation initiale. Elle mettra des étudiant-es (AED) en responsabilité de classe dès la M1,

8h hebdomadaire, ce qui amputera leur formation universitaire, avec le risque accru d'échec aux concours. Loin d'un véritable pré-recrutement, le ministère laisse à penser qu'être qu'un mimétisme par observation ou qu'être en classe suffisent à apprendre le métier et utilise les AED comme moyens de remplacement à bas coût.

SOLLICITÉE MAIS DÉCEVANTE

Qu'il s'agisse de la quantité ou de la qualité, la formation continue des PE reste en-deçà des attentes. C'est ce que confirme la dernière enquête Talis* qui alerte sur le sentiment d'insatisfaction de l'offre de formation, tout en pointant des besoins exprimés, notamment pour l'accompagnement des élèves à besoins particuliers. Pour seule réponse, le ministère

distribue guides et autres injonctions, élabore un schéma directeur qui formate sans tenir compte des besoins, loin des enjeux d'une école de la réussite de toutes et tous.

ET MAINTENANT, PENDANT LES VACANCES

Pour restaurer des temps de formation continue au-delà des 18 heures d'animation pédagogiques, le ministère a publié un

40%
DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS.ES CONSIDÈRENT QUE LA FORMATION CONTINUE N'A PAS EU D'IMPACT POSITIF SUR LEURS PRATIQUES
(ENQUÊTE TALIS 2018)

décret permettant d'imposer cinq jours annuels pendant les congés élèves. Pour le SNUipp-FSU, ce serait un nouvel allongement du temps de travail inacceptable. Alors qu'en France, les professeurs travaillent 150 h de plus que la moyenne européenne et que 20 jours de leurs vacances sont dédiés aux préparations et corrections, ce décret viendrait encore dégrader les conditions de travail. Quant aux 120€ brut d'indemnisation journalières annoncés, ils ne compenseraient ni l'augmentation de la charge de travail, ni le déclasserement salarial. La formation continue doit être choisie et se dérouler sur le temps de service.

*enquête basée sur les témoignages des enseignants et enseignantes, publiée en juin 2019

80%
C'EST LE NOMBRE DE PE N'AYANT BÉNÉFICIÉ D'AUCUN STAGE DE FORMATION DANS UNE ANNÉE.

(RAPPORT DE L'IGEN DE 2017)

48H05

c'est le temps hebdomadaire estimé par les 1845 PE stagiaires ayant répondu à l'enquête du SNUipp-FSU. Ce volume comprend les heures de préparation, de recherche, de rédaction, de corrections, le temps passé en classe et à l'ESPE.



AESH, un vrai métier à concrétiser

Depuis la rentrée 2014, un « statut » d'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) a été créé, premier pas dans la reconnaissance des missions exercées jusqu'à présent par les AVS ou les AED. Aujourd'hui, si les AESH sont des personnels à part entière dans les écoles, la concrétisation de ce métier s'est arrêtée au milieu du gué. D'abord parce que les possibilités réelles de formation pour accéder au diplôme hadock sont très minces, ensuite parce que les horaires et les rémunérations de cette fonction n'ont pas permis de faire sortir ces personnels d'une situation de grande précarité. Plus grave le statut d'AESH, y compris en CDI, permet à l'état employeur de faire varier le volume horaire attribué à la personne en fonction des notifications disponibles. Enfin dans certains endroits l'administration de l'éducation nationale transforme des heures prises en compte pour la reconnaissance du travail invisible (concertation, préparation, rencontre des familles) en temps d'accompagnement, ce qui n'est pas acceptable.

DU MIEUX AVEC LES PIAL ?

On nous a fait miroiter que la mise en place des pôles inclusifs d'accompagnement

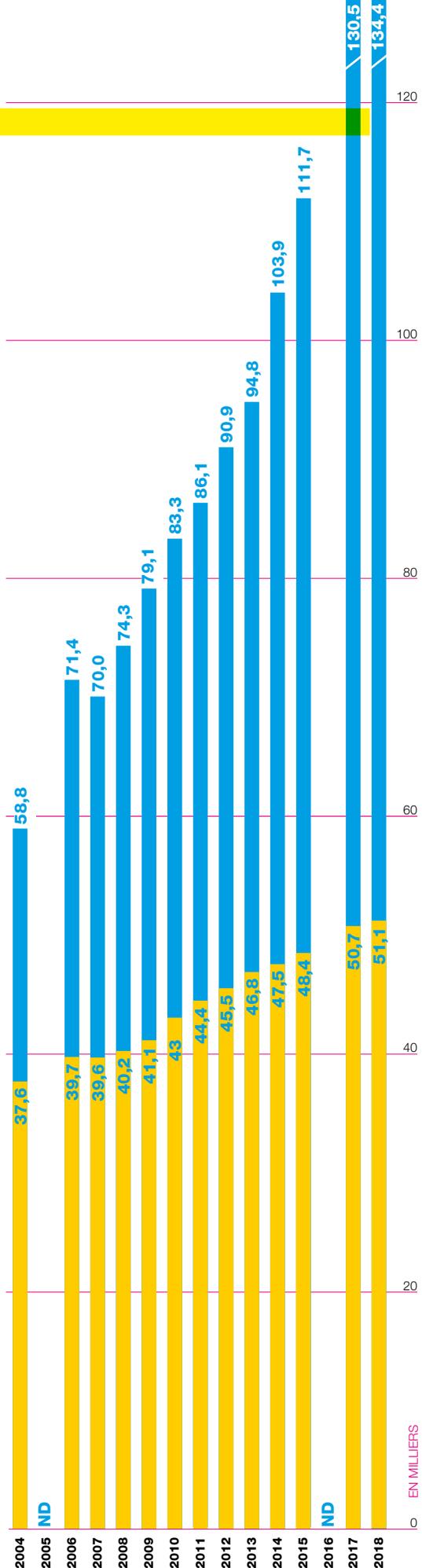
localisés apporterait une amélioration en permettant d'anticiper les notifications de la MDPH. Mais là encore, l'absence de moyens suffisants ne permet pas d'aller au bout des objectifs affichés et ajoute une flexibilité insupportable pour des personnels peu qualifiés qui doivent du jour au lendemain s'adapter à de nouveaux profils d'enfants dans des environnements pédagogiques très différents entre l'école et le collège par exemple. L'ambition d'une école inclusive ne peut se satisfaire de belles paroles et de mutualisation de moyens. Elle passe nécessairement par la création des lignes budgétaires donnant les moyens d'un vrai statut et d'une réelle formation pour ces personnels. A cette rentrée, des AESH se sont retrouvés à devoir prendre un poste et remplir des missions alors qu'elles ou ils n'avaient pas encore signé de contrats de travail... Le chemin est encore long pour ces personnels et le SNUipp-FSU sera à leur côté pour tendre vers l'amélioration de leur situation. et remplir des missions alors qu'elles ou ils n'avaient pas encore signé de contrats de travail... Le chemin est encore long.

31 964

C'EST LE NOMBRE D'ACCOMPAGNANTES ET D'ACCOMPAGNANTS D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP QUI EXERÇAIENT DANS LES ÉCOLES EN 2017-2018. UN CHIFFRE EN PROGRESSION SENSIBLE MAIS QUI NE PERMET TOUJOURS PAS, LOIN S'EN FAUT, D'ACCOMPAGNER L'ENSEMBLE DES ENFANTS ACCUEILLIS DANS LES CLASSES.

ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LE 1^{ER} DEGRÉ

Le nombre d'enfants en situation de handicap accueillis dans les écoles ne cesse de progresser, que ce soit en classe ordinaire ou en dispositif Ulis. Pourtant, les conditions de cet accueil sont souvent loin d'être satisfaisantes et les équipes enseignantes se sentent souvent démunies face à des situations parfois difficiles à gérer. Manque d'accompagnement par des personnels spécialisés, manque de moyens, de formation des enseignantes et des enseignants, de temps de concertation pour les équipes éducatives, autant de difficultés qui mettent les écoles à la peine et freinent la mise en œuvre d'une école réellement inclusive.



Éducation prioritaire, qu'est-ce qui se mijote ?

Alors que plane l'ombre d'une « délabellisation » des écoles en REP et que le rapport Mathiot-Azéma s'est fait attendre, la réalité du terrain est bien celle d'inégalités sociales et scolaires qui se creusent et nécessitent des moyens à la hauteur.

Après le rapport de France stratégie, structure proche du Premier ministre, qui appelle à « repenser l'allocation de moyens entre écoles en fonction de la réalité sociale des communes et des quartiers », puis le report pendant des mois de la

parution du rapport Mathiot-Azéma, voilà qu'un rapport sénatorial encourage à « revoir en profondeur » la politique d'éducation prioritaire. Surtout, il remet en cause le cadrage national. Cela augure de changements sur un sujet très sensible : celui de la répartition des moyens attribués aux écoles et établissements situés dans les territoires les plus déshérités. Car 38 ans de politique d'éducation prioritaire ont certainement limité mais pas enrayer le creusement

20%
D'ÉLÈVES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE CONTRE 8% SEULEMENT AU DÉPART.

des inégalités scolaires dans le pays. Il faut dire que cette politique a connu différentes phases, avec à chaque fois un changement de vocable :

ZEP, REP, RAR, RRS, ECLAIR... pour ces écoles et établissements bénéficiant de moyens supplémentaires.

Ou plutôt d'une « dilution des moyens » comme le regrette Jean-Yves Rochex, professeur à Paris VIII. Dans les faits, la différence entre le nombre d'élèves par classe en éducation prioritaire et hors EP est en effet minime : à peine 1 élève de moins en moyenne. Quant au « Plus de maîtres que de classe », dispositif validé par la recherche et

782
“PLUS DE MAÎTRES” SEULEMENT SUBSISTENT À CETTE RENTRÉE, SOIT LA MOITIÉ DES EFFECTIFS DE 2018.

L'OZP, OBSERVATOIRE DES ZONES PRIORITAIRES, FERA LE BILAN DE SON ENQUÊTE AUPRÈS DES RÉSEAUX DE REP ET REP+ LORS DE SON SÉMINAIRE PROFESSIONNEL DU SAMEDI 30 NOVEMBRE À PARIS. L'OBJECTIF EST D'ABOUTIR À UNE ÉVALUATION DE LA POLITIQUE D'EP ET DE “CONSTRUIRE DES PERSPECTIVES”.

apprécié des équipes enseignantes dans l'aide aux élèves en difficultés et l'organisation de projets, il n'a jamais atteint les 4 000 postes prévus à son lancement en

2015, sacrifié sur l'autel de la « mesure phare » de Jean-Michel

Blanquer : les CP puis CE1 à 12 élèves. Cet abaissement du nombre d'élèves par classe est la revendication première des personnels enseignants mais sur l'ensemble des classes car pour les CE2, CM1, CM2 et maternelle, les dédoublements ont signifié un alourdissement de leurs effectifs en même temps que disparaissaient des

dispositifs comme le « Plus de maîtres » ainsi que de nombreuses salles, d'informatique, d'arts plastiques... dans l'école. Les personnels interrogés dans l'enquête réalisée pour le colloque « La FSU s'engage pour l'éducation prioritaire » demandent davantage de temps pour se concerter, la possibilité de travailler en petits groupes, de bénéficier d'une formation adaptée à leurs besoins. « Si une priorité nationale n'est pas

80
TERRITOIRES ONT ÉTÉ RETENUS POUR LA MISE EN PLACE DE CITÉS ÉDUCATIVES, DESTINÉES À LA MISE EN PLACE DE “GRANDS PROJETS ÉDUCATIFS S'ADRESSANT À TOUS LES NIVEAUX DE LA MATERNELLE À LA TERMINALE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE”.

maintenue, le risque est que l'éducation prioritaire s'estompe », a prévenu J.Y. Rochex. Le SNUipp et la FSU revendiquent donc une nouvelle carte d'éducation prioritaire nationale, avec un label unique

établi selon des critères transparents pour l'ensemble des écoles concernées, avec des moyens réels permettant la réussite des élèves, une baisse notable des effectifs dans toutes les classes, le développement des dispositifs « moins de 3 ans », « Plus de maîtres » et une politique de mixité sociale à l'échelle des quartiers et des villes.

CONDITIONS DE TRAVAIL EN ÉDUCATION PRIORITAIRE



SATISFAITS

2018
38%



PAS SATISFAITS

2018
62%

Source : enquête FSU 2019

LA PRÉVENTION MAE À L'ÉCOLE

AGRÉÉE PAR LE MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Semaine Nationale
de
Prévention
À L'ÉCOLE

6^{ème}
ÉDITION

Du 13 au 17 janvier 2020

**Accidents de la vie courante
et premiers secours.**

Enseignants, inscrivez-vous
pour préparer votre
intervention en classe.

Support interactif
et kit d'animation
à télécharger sur mae.fr

CYCLES 1 à 3



Inscrivez-vous
sur mae.fr

DU 5 OCTOBRE AU 2 DÉCEMBRE 2019

mae.fr

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

L'expertise MAE au service de la prévention.

AP PREV SNPI SNUIPP 10/19 – Fédération MAE SOLIDARITÉ, association à but non lucratif régie par la loi de 1901,
sise 14 rue Moncey 75009 Paris – Crédit photo : MAE





**PERMETTRE
A TOUS
LES ÉLÈVES
DE RÉUSSIR,
SANS EXCEPTION.**



**TOUS LES
ÉLÈVES
MÉRITENT
DES CLASSES
MOINS
CHARGÉES.**



**TEMPS, AIDE,
RECONNAIS-
SANCE
POUR LA
DIRECTION
D'ÉCOLE.**



**ÊTRE
CONSIDÉRÉE,
ÇA COMMENCE
PAR ÊTRE
MIEUX PAYÉ-E.**

C'EST BEAUCOUP DEMANDER ?



SNUipp
FSU

DES IDÉES QUI FONT ÉCOLE

“Imposer notre professionnalisme”

LA DISPARITION DE CHRISTINE RENON A PROFONDÉMENT CHOQUÉ LES ESPRITS. DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES LE SNUIPP-FSU ALERTE SUR LES CONDITIONS DE TRAVAIL DIFFICILES DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS D'ÉCOLE. LE STATU QUO EST-IL POSSIBLE ?

FRANCETTE POPINEAU : Le statu quo n'est pas possible. Les directeurs et directrices ont besoin qu'on reconnaisse leur identité professionnelle, un pair parmi les pairs ayant une mission particulière. Ils ont besoin de temps et d'aides au fonctionnement de l'école. Ils et elles réalisent mille tâches dans leur quotidien qui pourraient être confiées à une aide à la direction. Entre le secrétariat et l'accueil, la réception des colis, les appels pour faire la liaison avec les familles, la saisie des comptes rendus... ils sont submergés.

Dans un pays comptant plusieurs millions de chômeurs, ce ne serait pas idiot de créer de nouveaux métiers avec une formation, une qualification pour permettre à des personnes de travailler dans les écoles. Les directrices et les directeurs pourraient se concentrer sur ce qui fait le cœur de leur mission, animer et coordonner l'équipe et les projets. Le 14 octobre, nous avons rencontré le ministre pour lui présenter 15 mesures d'urgences à mettre en œuvre. Un certain nombre de tâches administratives peuvent être rapidement transférées, les directrices et directeurs ne devraient pas avoir à remplir par exemple les fichiers Onde ou Afelnet. Tout cela doit cesser. Nous attendons des réponses du ministère.

LE MINISTRE AVAIT PROMIS QU'IL N'Y AURAIT PAS DE LOI ET POURTANT, EN JUILLET LA LOI POUR UNE ÉCOLE DE LA CONFIANCE A BEL ET BIEN ÉTÉ VOTÉE, QUE VOUS INSPIRE CE REVIREMENT ?

F.P. : Il a cédé à la tentation de laisser son nom dans l'histoire, mais cette loi n'améliore pas le quotidien des écoles, elle ne donne pas d'éléments pour la réussite de nos élèves. C'est bien ce qui est ennuyeux, elle ne porte en elle aucune réponse aux urgences qui sont posées à l'école. En revanche, elle a des effets négatifs. Si les mobilisations du printemps ont permis d'obtenir l'abandon des EPSF et de la création d'un statut hiérarchique des directrices et directeurs, il reste l'article 1 qui ne fait que rajouter de l'intimidation. La notion d'exemplarité n'est pas juridique, elle est morale et suggestive, soumise à mille interprétations. Il existe un vrai danger de voir pour un oui ou pour un non des collègues convoqués par le DASEN. Et puis il y a son article phare, celui de l'obligation d'instruction dès 3 ans, présenté comme une mesure sociale. Mais qui se traduit au final essentiellement par un cadeau à l'école privée sous contrat.

AVEC LA PUBLICATION DE GUIDES LE MINISTRE DONNE DES CONSIGNES DE PLUS EN PLUS PRÉCISES SUR LES PRATIQUES. N'EST-CE PAS UNE AIDE ?

F.P. : C'est très étonnant ce procédé-là parce qu'un ministre n'est pas un pédagogue. Ses injonctions s'appuient principalement sur des partis pris et sur les neurosciences. Et encore, sur une toute petite partie de leurs travaux. Des neuroscientifiques eux-mêmes s'élèvent contre le fait que cela conduise à des méthodes type qui ne peuvent exister. Ces guides remettent en cause les programmes alors que ces derniers ont force de loi. Cela risque de créer des tensions pour les équipes qui ne savent plus si elles doivent suivre les pro-



©Millerand/NAJA

Francette Popineau

Co-secrétaire générale et porte parole du SNUipp-FSU

grammes ou les guides. Quand l'école marche sous le commandement politique d'un ministre disant comment enseigner, elle marche mal. Les politiques changent, les opinions des ministres changent et nous ne pouvons pas travailler sereinement. La seule réponse à cela c'est d'imposer notre professionnalisme, de montrer que ce que nous faisons est bon pour nos élèves.

ANNÉE APRÈS ANNÉE LE SUCCÈS DE L'UNIVERSITÉ D'AUTOMNE NE SE DÉMENT PAS. POURQUOI SELON VOUS ?

F.P. : C'est une bonne nouvelle pour le SNUipp-FSU qui défend un lien fort entre la recherche et les enseignants, de voir autant de collègues venir à ce rendez-vous. Mais ça veut dire aussi qu'ils sont en manque de formation et de réflexions communes. Cette année ils sont arrivés fatigués par une période difficile, en écho aussi au décès de Christine Renon qui nous a tous énormément bousculés, mais on les a vu repartir revivifiés. Cette université les a confortés dans l'idée qu'ils font du bon travail, et qu'ils peuvent encore améliorer leurs pratiques, leur regard. Elle leur a permis aussi de décrypter la politique à l'œuvre et ainsi de pouvoir se positionner par rapport à ce qui leur est imposé et qui finalement repose sur pas grand-chose. Ils ont bien compris qu'ils avaient la possibilité dans leur classe d'agir au quotidien pour le bien de leurs élèves, pour le bien de l'école et le bien de la société. Ils se rendent compte qu'ils ont un rôle important et que leur capacité de résistance permettra à beaucoup d'enfants, notamment issus de milieux défavorisés, de pouvoir réussir à l'école.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

Maternelle: lâchez-nous le doudou !

La mise en œuvre à cette rentrée de l'obligation d'instruction à



© Millerand/NAJA

trois ans ne change pas la donne dans le quotidien de l'école maternelle. Les conditions d'apprentissages n'ont pas été améliorées, quand les effectifs par classe ne se sont pas alourdis pour permettre des dédoublements CP et CE1 en REP et REP+. Effet pervers de la mesure, elle oblige les communes à participer au financement des classes maternelles privées sous contrat, au risque de réduire les moyens donnés à l'école publique.



Le répit accordé à la maternelle dans les deux premières années du ministère Blanquer semble bien être terminé. Avec la parution de deux guides en octobre, le ministre continue d'imposer sa volonté de recentrer les apprentissages sur ce qu'il qualifie de « fondamentaux ». Ces livrets « d'accompagnement » *Mots à la maternelle* et *Se préparer à lire et à écrire* restreignent majoritairement la question du langage au vocabulaire, au principe alphabétique et à la phonologie. Pourtant, comme le rappelle Véronique Boiron « l'apprentissage du langage ne peut se limiter à des tâches lexicales : les découvertes que réalise l'enfant dans le milieu scolaire, sollicitent de nouvelles conduites langagières. » Apprendre à expliquer,



©Millerand/NAJA

explicitier, résumer, débattre, exprimer sa pensée, comparer ou encore généraliser sont des compétences scolaires essentielles qui ne peuvent se satisfaire de listes de vocabulaire même bien faites. Aussi, ces orientations cachent-elles mal un changement tacite des programmes de 2015 qui avaient pourtant reçu un accueil très favorable. Elles visent principalement à anticiper l'école élémentaire en faisant entrer précocement les enfants dans des compétences instrumentales. Les nouvelles évaluations placées à l'entrée du CP risquent d'ailleurs de renforcer cette pression implicite et d'influer sur les pratiques, en particulier en GS, au détriment de la singularité de cette première école.

Pendant ce temps, la place du jeu, pourtant fortement présente dans l'esprit des programmes, ou la motricité, fondamentale au développement de l'enfant, semblent mises de côté. Ce sont pourtant des supports essentiels pour permettre aux élèves de maternelle de faire l'expérience des postures, des entrées disciplinaires et des outils requis par l'école. Pour nombre d'enfants, l'école maternelle peut s'apparenter à un monde inconnu. Le collectif y est dominant, les interactions et la place sociale prennent de l'importance dans la vie du jeune enfant. Et Anne Clerc-Georgy, maître de conférences en sciences de l'éducation, va plus loin encore, pour elle, « *l'école, ce n'est pas simplement apprendre à vivre ensemble,*

c'est apprendre à apprendre ensemble, c'est s'approprier des normes qui permettront de vivre ensemble dans le monde dans lequel on vit. C'est une construction collective d'outils de la pensée ». Et cela implique la mise en œuvre de sollicitations concrètes, avec des problèmes à résoudre. L'école maternelle est un monde de sollicitations multiples qui bouscule le jeune enfant, et en particulier celles et ceux qui n'ont pas reçu les codes ou le langage de l'école. Aussi est-il nécessaire d'arrêter de produire sans cesse des documents qui viennent remettre en question les programmes établis. La maternelle est plébiscitée par les familles et la professionnalité des enseignantes et des enseignants n'est plus à démontrer.

Le langage, petit à petit

Chez les TPS-PS de la maternelle de Prignonrieux en Dordogne, le langage commence modestement par quelques mots isolés. Alors Lydie, leur enseignante, multiplie les entrées et les occasions de parler avec eux. Décrire, expliquer, raconter, autant de situations pour faire progresser doucement ces tout jeunes enfants.

Depuis deux ans, à chaque rentrée Lydie Delage s'étonne que les enfants de TPS-PS qu'elle accueille parlent si peu, avec tant de difficultés de prononciation et un nombre restreint de mots. Pourtant l'école de Prignonrieux, bourgade rurale près de Bergerac (24), n'est pas classée en REP. Et puis, finalement, la maîtresse perçoit des progrès dès le mois d'octobre. Les mots isolés deviennent alors des successions de mots, parfois de courtes phrases. Il faut dire que dans sa classe, elle s'applique à multiplier les entrées langagières. « *Je suis sans arrêt avec eux pour parler, je reprends beaucoup pour amener des phrases structurées en variant les activités.* » Ainsi, à partir de projections de photos des enfants pris dans la classe, elle les invite collectivement et individuellement à décrire ce qu'ils font sur la photo. De même, au terme de chaque

atelier, elle les sollicite pour qu'ils commentent, expliquent leur production, leur tâche. Une trace écrite réalisée sous forme de dictée à l'adulte permettra ensuite de faire le lien avec les parents. Elle organise aussi des temps où l'on raconte l'histoire lue. Ce mois-ci, à partir de dessins réalisés en direct avec les retours des enfants et des marottes, les jeunes élèves sont amenés à reformuler l'histoire des trois ours. Evidemment en ce début d'année, la maîtresse parle plus que les enfants et c'est elle qui souvent construit les phrases, modélise, à partir des mots prononcés ici ou là. « *On est souvent partagée entre leur laisser le temps et les exigences des programmes.* », mais si Lydie a une difficulté à faire évoluer les erreurs de prononciation, elle garde en tête la satisfaction de fin d'année au regard des progrès réalisés.

reportage



“Le langage, un outil puissant”

LE LANGAGE EST-IL LE MÊME POUR TOUS LES ENFANTS ?

V.B. : Si la langue est commune à un groupe, le langage oral ou écrit est mis en œuvre par chaque sujet. Chacun mobilise une ou plusieurs langues dans des contextes variés, avec des interlocuteurs différents et, ce faisant, chaque sujet comprend, parle, écrit en créant des significations. C'est, par exemple ce que fait le poète Paul Éluard quand il écrit « *La terre est bleue comme une orange.* » Le langage oral ou écrit mobilisé par les personnes qui parlent, écrivent, lisent, réfléchissent, rêvent, racontent, fait vivre la langue en la transformant. Ce langage donne forme à la pensée, donne accès à sa propre pensée et à la pensée d'autrui. C'est un outil puissant pour comprendre et construire des rapports au monde, aux autres, à soi-même.

QUELLES SONT LES ATTENTES INSTITUTIONNELLES DE SON ENSEIGNEMENT ?

V.B. : Dans le programme de 2015, l'enfant est considéré comme un véritable sujet qui pense, qui a besoin d'apprendre et d'interagir. Le langage oral en est l'outil principal.

Chaque enfant doit pouvoir parler devant ses pairs et aux adultes sans appréhension, cela requiert le soutien et les encouragements de l'enseignant. S'il est vital pour communiquer, il permet aussi de se saisir du sens construit par autrui. Le langage est une priorité pour élaborer une véritable compréhension du monde, et cela se construit avec les autres. Les documents d'accompagnement du programme de 2015 sont d'ailleurs des ressources pour les PE. En revanche, les derniers documents parus peuvent amener un hiatus lié à une focale excessive sur le vocabulaire qui ne prend pas suffisamment en compte ce qu'un enfant met en œuvre quand il apprend à parler et qui passe par l'intérêt qu'il porte à une situation, à sa capacité



©Millerand/NAJA

BIO

Véronique Boiron

est enseignante-chercheure à l'INSPE d'Aquitaine-Université de Bordeaux, au laboratoire E3D, didacticienne du langage oral et écrit et de la littérature de jeunesse.

“Une focale excessive sur le vocabulaire ne suffit pas.”

à dialoguer, à chercher sans cesse à comprendre, à être en quête de sens, à se poser des questions et à pouvoir les poser, les dire. En aucun cas, l'apprentissage du langage ne peut se limiter à des tâches lexicales : les découvertes que réalise l'enfant dans le milieu scolaire qui propose de nouvelles relations sociales, sollicitent de nouvelles conduites langagières (expliquer, expliciter, résumer, débattre, comparer, généraliser...).

PEUT-IL AIDER À COMPRENDRE L'ÉCOLE ?

V.B. : L'enseignement du langage oral se donne deux objectifs complémentaires : à l'école primaire l'enfant continue d'apprendre à parler et apprend le langage des apprentissages ce que l'on appelle, ses usages scolaires oral et écrit, le langage pour apprendre. L'école peut par exemple demander de

« ranger le cahier bleu et de prendre le cahier rouge ». Ce n'est pas un « simple » changement de couleur c'est un changement de discipline mais qui reste implicite. L'école met en œuvre des usages du langage qui nécessitent d'être explicités, programmés en équipe et enseignés. La

précision du vocabulaire des apprentissages employé par les professeurs aide les élèves à se saisir de la tâche demandée. Les manières de dire à l'école associées aux activités ou aux tâches attendues (tracer, dessiner, écrire, raconter, résumer...) requièrent une réflexion collective, une maîtrise et une exigence quotidiennes pour aider tous les élèves à apprendre et à comprendre l'école.

EXISTE-T-IL DES CONDITIONS FAVORISANT CET APPRENTISSAGE ?

Bien sûr. D'abord un enfant d'âge maternel ne peut continuer à développer son langage dans un groupe important. Il est fondamental de proposer fréquemment un espace et un temps de parole suffisant. L'enseignante se donne pour objectif de parler avec, et non de faire parler, d'enfants à propos d'une photo, d'une histoire, d'un jeu... En particulier pour que ceux qui sont moins à l'aise puissent trouver leur place. La recherche montre qu'il est important d'échanger à propos de ce que l'on est en train de faire, puis, progressivement après l'avoir fait... Pour ce faire, il est préférable de mobiliser des objets et des jeux connus des enfants. Le langage de l'enseignante reformule, commente, apporte des éléments supplémentaires, soutient les mises en mots des enfants, les aide à explorer, à se questionner...

L'apport de la culture est également essentiel, notamment par la mise en œuvre de rituels culturels qui débutent la journée en réunissant tous les enfants pour qu'ils se constituent en groupe : lire et relire un poème, une histoire, permet aux enfants de découvrir et de s'approprier des significations, des phrases, des sons, une langue littéraire. Commencer la journée par une expérience culturelle partagée de quelques minutes, rassemble et unit et permet d'imaginer d'autres possibles, d'autres manières de dire le monde.

Le jeu c'est très sérieux



PARFOIS, l'enseignante se positionne dans le coin jeu et joue un rôle déclencheur ou accompagnateur.

« On peut en savoir plus sur quelqu'un en une heure de jeu qu'en une année de conversation ». Cette citation attribuée à Platon éclaire pleinement les propositions pédagogiques d'Anne Clerc-Georgy qui replace le jeu spontané des élèves au centre des apprentissages réellement fondamentaux qu'ils doivent réaliser à l'école. Un jeu de « faire semblant » que les enfants prennent très au sérieux et qui témoigne de leurs évolutions langagières au quotidien.

« Ne pas laisser le coin cuisine mourir au fond de la classe avec quelques couverts et deux bouts de pizza en plastique aux couleurs délavées ». C'est un des objectifs que s'est fixés Alice Herfray avec ses 24 TPS et PS de l'école maternelle du Charmois à Vandœuvre-lès-Nancy en Meurthe et Moselle. À chaque période elle fait évoluer cet espace. Bébés, biberons et poussettes en début d'année, cuisine en deuxième période avant d'envisager le cabinet médical puis un coin déguisements. Tout cela dans une réflexion qui allie lectures d'albums, séances de vocabulaire et activités dirigées dans ce coin de jeux d'imitation. « Ces ateliers permettent d'enrichir les activités spontanées des élèves lorsqu'ils utilisent librement cet espace », explique l'enseignante, également maîtresse-

formatrice. Ces séances, Alice ne les a pas forcément inventées et les emprunte volontiers à l'ouvrage *Scènes de langage*, publié chez Accès. Des temps guidés ou libres qui donnent lieu ensuite, en demi-classe, à des moments d'échanges pour raconter et expliciter les apprentissages vécus. « Certains s'expriment spontanément et d'autres ont besoin de photos que j'ai pu prendre pour aider à la remémoration », précise-t-elle. Enfin, Alice s'oblige également à des temps d'observation, carnet de prise de notes en main, lors de ces activités libres. Un moment essentiel pour observer les évolutions langagières des élèves et des moments magiques quand « on se rend compte que celui que l'on n'entend jamais se met à parler », raconte-t-elle avec bonheur.

INTERVIEW

“Faire semblant, pour apprendre”

VOUS DITES QUE LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX NE SONT PAS FORCÉMENT CEUX QUE L'ON CROIT, C'EST-À-DIRE ?

ANNE CLERC-GEORGY : On a l'habitude de réduire les fondamentaux à « lire, écrire, compter ». C'est à la fois mal formulé et insuffisant. D'une part, le danger est par exemple de confondre déchiffrer et entrer dans le monde de l'écrit ou encore réciter la comptine numérique et construire le nombre. Il y a une réduction du lire, écrire, compter à leur apparence extérieure, or l'enfant a besoin de saisir le sens de ces apprentissages. D'autre part, cette conception des apprentissages fondamentaux oublie que des habiletés comme catégoriser, généraliser, secondariser sont fondatrices de la possibilité d'apprendre. Il en va de même pour l'appropriation de modes et d'outils de pensée tels qu'anticiper, s'autoréguler ou encore maintenir son attention. Autant de compétences que le jeune enfant apprend à mobiliser, par exemple, dans des temps de jeux libres que l'on met à sa disposition.

EN QUOI LE JEU D'IMITATION EST-IL UN SUPPORT PRIVILÉGIÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

A. C.-G. : Le jeu de « faire semblant » permet à l'enfant de choisir librement les rôles qu'il investit et d'apprendre à identifier, à négocier et à se soumettre à leurs règles. Des recherches montrent que les enfants qui développent un jeu très mature, qui peut durer des heures, sont les mêmes qui s'autorégulent dans des apprentissages. L'enfant, qui s'investit dans ce type de jeux, développe son langage, son imagination ou encore son potentiel mathématique. Il va tester, explorer, s'approprier, ce qu'on lui propose dans la vie de tous les jours ou à l'école. Sur le plan émotionnel, il va rejouer des situations vécues. Aussi les enseignants doivent-ils prendre le temps d'observer l'enfant qui joue. Ils ac-



©Millerand/NAJA

“Par le jeu il va tester, explorer, s'approprier ce qu'on lui propose.”

cèdent alors à des connaissances à propos de sa personne, de ses ressources ou de ce qu'il comprend des outils scolaires qu'il est en train de s'approprier, auxquels ils n'ont pas accès dans d'autres situations. Je pense à cet enfant qui faisait une ordonnance à son copain « malade ». Avec trois gribouillis, il indiquait qu'il devait prendre du Da-fal-gan. Il ne savait pas écrire mais nous montrait ce qu'il comprenait du monde de l'écrit. Dans ce cas on voit que l'enfant construit son propre programme.

ET ALORS COMMENT PASSER DU PROGRAMME DE L'ENFANT AU PROGRAMME DE L'ÉCOLE ?

A. C.-G. : Dans le jeu, l'enfant éprouve des apprentissages de longue haleine. Les supports doivent lui permettre d'explorer de vrais défis. Mais ça ne suf-

fit pas, il faut que l'adulte mette des mots et dialogue avec lui sur son travail, son tâtonnement, ses réussites, son investissement. Par l'observation, l'adulte peut se saisir d'apprentissages initiés par l'enfant pour l'amener vers des apprentissages scolaires. Accompagner l'enfant tient des fois à pas grand-chose, comme lui dire qu'on attend de lui dans les apprentissages scolaires les mêmes compétences qu'il nous a montrées dans le jeu. Il faut l'aider à faire le lien. On attend finalement les mêmes habiletés.

QUELS CONSEILS DONNEZ-VOUS ?

A. C.-G. : Il faut oser lâcher quelque chose, faire confiance aux enfants. Ça commence souvent par du « n'importe quoi » en apparence. Au début les enfants ne savent pas forcément jouer. De plus, il peut y avoir une phase où il ne se passe pas grand-chose, où ils explorent de manière non organisée et parfois bruyante. Si on leur laisse plus de temps, jusqu'à une heure de jeu libre chaque jour, le jeu se construit. Ce n'est pas magique, il ne suffit pas de les laisser jouer sans rien. Il va falloir organiser l'espace et les nourrir à côté car ils ne vont réinvestir que ce qu'on leur a donné. Cela va aussi parfois demander de jouer avec eux, de les stimuler, de lancer des pistes. Mais on doit adopter une posture différente, pour qu'ils puissent prendre des risques. L'enseignante devrait en profiter pour les observer et les écouter. Ce qu'il se passe est beaucoup plus intéressant qu'on l'imagine. Les retours d'expériences attestent d'une baisse des comportements difficiles à gérer dans la classe. Les enseignantes remarquent aussi qu'après une heure de jeu le niveau de concentration est beaucoup plus élevé qu'avant. Enfin l'observation des élèves permet de mieux les comprendre en découvrant souvent des compétences qu'ils ont en eux.

BIO
Anne Clerc-Georgy

est professeure à la HEP du canton de Vaud en Suisse. Elle est membre du laboratoire lausannois lesson study (3LS) et du Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux (GIRAF). Ses recherches portent sur la formation des enseignants et sur l'enseignement-apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité. Plus particulièrement, elle s'intéresse au rôle des pratiques enseignantes dans la réussite des apprentissages des élèves et dans la construction des inégalités scolaires.

Manipuler pour faire des maths

S'il est important de passer par une phase de manipulation en mathématiques comme dans d'autres disciplines, attention à

ne pas en faire l'alpha et l'omega de l'enseignement, alerte le mathématicien Joël Briand. Cette étape concrète, via du maté-

riel, est nécessaire mais pas suffisante pour amener les élèves à conceptualiser. Elle nécessite donc des conditions de mise en œuvre particulières et surtout de la formation des enseignantes et enseignants pour porter ses fruits.

Il faut désétayer car en voulant trop simplifier pour aider les élèves, en fait on les empêche de progresser et d'accéder à l'abstrait.

**SYLVIE, REMPLAÇANTE
REP+ DANS LE RHÔNE**

C'est tout l'aspect didactique et pédagogique qui m'intéresse. Quels dispositifs mettre en place dans la classe, quel type de séances ? Il faut privilégier une démarche d'investigation pour amener les élèves à vraiment comprendre et faire attention aux différentes manipulations.

**OCÉANE, EN MASTER 1
À L'INSPE DE PERPIGNAN**

C'est important de redire que la manipulation n'est pas une fin en soi mais une étape pour amener les élèves vers l'abstraction. Lancer d'authentiques situations problèmes nécessite d'avoir une bonne maîtrise de didactique et donc une vraie formation !

**FATAH, DIRECTEUR
D'ÉCOLE DANS LE NORD**

“Pas une science en cercle fermé”

COMMENT AMÉLIORER LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN MATHS ?

J.B. : Si des élèves sont en difficulté c'est d'abord parce que l'enseignement des mathématiques est en difficulté. Dans les faits, les élèves en échec uniquement en mathématiques ne sont pas nombreux. L'échec est souvent global. Le premier objectif à se fixer, c'est encourager les élèves à penser. Il faut se défaire de l'idée que les mathématiques seraient une science qui vit en cercle fermé et qu'il faudrait visiter. Elles se construisent à partir d'expériences, c'est-à-dire d'une confrontation à la réalité qui permet d'élaborer des modèles qui eux-mêmes auront à interroger la réalité et ceci dès l'école primaire. Cette démarche n'est pas réservée à une élite. Bien au contraire, elle permet de réconcilier les élèves concernés avec les mathématiques, de restaurer la curiosité d'apprendre.

QUELLE PLACE AUX MANIPULATIONS DANS CET ENSEIGNEMENT ?

J.B. : L'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire, pour des raisons diverses, s'est de moins en moins appuyé sur des manipulations d'objets pour organiser des activités. Or, c'est par un appui sur du matériel que les élèves sont motivés. Le *merchandising* actuel : « méthode de Singapour », « méthode Montessori » etc. profite de la quête légitime des enseignants à ce que leurs élèves réussissent et s'épanouissent en vantant des « découvertes récentes » sur les manipulations. C'est « la sacralisation du bricolage », comme le dit Philippe Meirieu. L'enfant manipulerait, il schématiserait et enfin il passerait à l'abstraction. Or, depuis 40 ans, les recherches en didactique, si elles ont montré l'importance de la manipulation dans la genèse d'une activité mathématique, ont aussi montré les obstacles à l'acquisition de savoirs mathématiques

qu'une manipulation mal organisée pouvait créer. L'idée communément admise que, pour faire des mathématiques il faut manipuler, est porteuse de graves malentendus. Si les questions posées aux élèves se résolvent par du matériel, alors il n'y a aucune raison pour s'investir dans des écrits, des tracés, pour conceptualiser. On est donc loin de la vieille lune : « phase concrète, phase imagée, phase abstraite ».

QUELLES CONDITIONS SONT NÉCESSAIRES ?

J.B. : Une bonne manipulation est celle qui me permet de poser un problème mathématique. Avec une situation de départ, souvent à l'aide de matériel, qui amène les élèves à émettre des hypo-



© Millerand/NAJA

“Moins une personne est formée, moins elle peut se construire des espaces de liberté”

thèses et passer par des écrits de travail. Certains gamins trouvent tout de suite, d'autres vont dessiner. Ensuite ils valident ou invalident les hypothèses en élaborant progressivement des résultats au sein de ces écrits. Ces résultats sont les savoirs à acquérir.

MANIPULER, C'EST AUSSI CE QUE PRÔNE LA MÉTHODE SINGAPOUR CHÈRE AU MINISTRE ?

JOËL BRIAND : C'est la première fois que le ministère préconise aussi fortement des méthodes d'apprentissage, que ce soit en lecture ou en mathématiques, avec celle de Singapour. Or, de mon point de vue, il est nécessaire de bien distinguer d'une part ce qui relève du politique : fixer les grandes orientations pour la formation du futur citoyen, préciser les contenus de l'enseignement. D'autre part ce qui relève des experts en polyvalence que sont les professeurs des écoles, c'est-à-dire la capacité à mettre en œuvre des situations permettant l'acquisition de connaissances dans un ensemble de disciplines. Sinon, il n'y a plus de liberté de choix. Les préconisations pédagogiques ministérielles ne sont qu'un substitut à une formation insuffisante. De nombreux pays ont fait le choix de former leurs enseignants sur un temps beaucoup plus long, leur permettant de croiser les travaux de recherche en didactique des mathématiques et les pratiques en classe.

QUEL IMPACT SUR LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE ?

J.B. : La liberté de choix dont doit disposer l'enseignant constitue un préalable dès lors que l'on considère son travail comme un métier et qu'on ne le réduit pas à un exécutant. Moins une personne est formée, moins elle peut se construire des espaces de liberté. Enseigner suppose tout un ensemble de prise de décisions. Or on laisse les enseignants souvent très démunis, ils font au mieux, souvent avec l'aide de leurs collègues.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE

BIO
Joël Briand
maître de conférences et formateur honoraire en mathématiques. Ses recherches portent plus particulièrement sur la construction du nombre à l'école primaire.

Classe coopérative, désir d'apprendre

Une classe coopérative, c'est une classe où l'enseignant encourage les élèves à travailler ensemble. Cela peut sembler simple, mais *in fine*, quel est l'objectif de ce dispositif pédagogique ? Selon Sylvain Connac, chercheur en Sciences de l'éducation, il s'agit surtout d'essayer de prendre en compte la diversité des élèves, d'en faire un atout pour faire émerger leurs représentations pour mieux les confronter. De cette confrontation naîtra leur désir d'apprendre.

QU'EST-CE QU'UNE CLASSE COOPÉRATIVE ?

SYLVAIN CONNAC : Il existe plusieurs définitions de la classe coopérative. Historiquement, c'est une classe où il y a une coopérative scolaire. Aujourd'hui, la définition de ce type d'organisation pédagogique est plus large. C'est une classe où des élèves sont encouragés à coopérer entre eux pour travailler. Et cela regroupe des pratiques extrêmement diverses car nous ne sommes pas dans une méthode mais plutôt dans des possibles pédago-

giques. Il peut y avoir, par exemple, une classe coopérative dans une classe avec un enseignement frontal majoritaire ou encore dans une classe en pédagogie Freinet. Cette notion est donc très hétéroclite, c'est ce qui fait son intérêt. Un enseignant débutant ou chevronné peut pratiquer la classe coopérative autant en maternelle qu'au lycée.

QUELS SONT LES OBJECTIFS D'UNE TELLE DÉMARCHÉ ?

S.C. : Les objectifs sont multiples. Le premier et le plus important, car il répond à l'enjeu majeur de l'école d'aujourd'hui, c'est la prise en compte de la diversité des élèves. Faire en sorte que par la coopération, il y ait un maximum d'élèves qui progressent. Cela rejoint les enjeux de la différenciation pédagogique : participer à la fois à l'élévation du niveau scolaire des élèves et proposer une organisation de classe qui vise à lutter contre le développement des inégalités à l'école. L'un

des autres enjeux fort, c'est la construction du citoyen de demain. Un citoyen autonome et responsable. Un citoyen qui pense par lui-même, qui fait preuve de sens critique mais aussi un citoyen responsable de ses pairs,

“L'intérêt du travail de groupe est de déstabiliser les élèves dans leurs certitudes.”



attentif à leur bien-être et leur liberté. Et surtout, un citoyen qui sait faire preuve de fraternité, de générosité, non dans le discours seulement, mais de façon concrète dans la vie de classe. Il s'agit donc de vivre avec ses pairs, de vivre sa citoyenneté, on parle d'ailleurs de mitoyenneté.

COMMENT LA METTRE EN PLACE ?

S. C. : Comme disait Freinet « *avant de lâcher les mains, il faut être sûr que les pieds touchent bien le sol* », le risque c'est de vouloir trop en faire dès le début. Tout d'abord, on a tout intérêt à ne pas le faire seul, à se mettre à plu-



© Millierand/NAJA

“Le premier objectif est le plus important, car il répond à l'enjeu majeur de l'école d'aujourd'hui, c'est la prise en compte de la diversité des élèves.”

“Le travail en groupe est là pour créer le besoin d'apprendre et non pas pour apprendre.”

sieurs dans l'école, à rejoindre des mouvements pédagogiques ou encore des collectifs informels comme on en trouve sur les réseaux sociaux.

Ensuite, il s'agit de commencer par une approche simple, avec le *Quoi de neuf* par exemple. C'est une réelle situation coopérative puisque les élèves apprennent à s'écouter et à échanger. Pour certains, le cœur des classes coopératives, ce sont les conseils d'élèves, mais je suis assez sceptique, cela implique beaucoup de changements de logiques d'enseignement. Si les élèves ne disposent pas de liberté dans la classe, il n'y a pas forcément de raison d'organiser un conseil. Si tout est géré par l'adulte et qu'un conseil est quand même tenu, il peut se transformer en tribunal d'enfant. La classe coopérative c'est aussi être dans des logiques de séquence d'enseignement avec du travail en groupe pour susciter le questionnement de l'élève. En maternelle, la coopération est assez évidente finalement avec le travail en atelier. Être plusieurs autour d'une même activité active la vicariance. En s'observant et en se copiant, les enfants apprennent. Il existe donc des multitudes de formes de classes coopératives, il n'y en a pas une idéale.

POURRIEZ-VOUS PRÉSENTER VOTRE RECHERCHE ACTUELLE ?

S. C. : Je mène actuellement une recherche sur le travail en groupe avec des professeurs de lycée qui développent des classes coopératives. L'intérêt de travailler avec de jeunes ado-

lescents c'est d'avoir accès à leurs discours puisqu'ils sont bien plus conscients de leurs procédures cognitives. Cela permet d'aller beaucoup plus loin dans la compréhension de ce qui se joue au niveau des processus intellectuels, en particulier dans leur rapport épistémique au savoir. Cela interroge la raison du travail en groupe et en particulier comment susciter le conflit socio-cognitif. Les premiers résultats montrent que le travail en groupe doit

être au service d'un objectif très précis et que finalement l'émergence des conflits socio-cognitifs à l'échelle d'un groupe d'élèves est assez rare. PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

BIO
Sylvain Connac
est **enseignant-chercheur** en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier. **Membre du laboratoire LIRDEF.** Ancien PE, il a fait partie de l'équipe pédagogique de l'école coopérative Antoine Balard à Montpellier.

“En mettant les élèves face à leur incompetence, on installe le doute dans leurs représentations. Et lorsque celui-ci est installé, on peut créer le besoin de savoir.”



Les langues familiales comme tremplins

DES RESSOURCES
PÉDAGOGIQUES SUR
DULALA.FR

© Dulala

Parler une autre langue à la maison ne doit pas être un handicap à l'école mais un levier, plaide Anna Stevanato, directrice de l'association Dulala (D'un monde à l'autre). Les travaux de recherche confirment les apports d'une approche plurilingue pour les élèves et la construction des savoirs. En plus des activités réflexives sur la langue, par des comparaisons auditives

ou graphiques, cette approche cultive la curiosité et l'ouverture sur le monde, valorise chaque famille lui donnant ainsi toute sa place à l'école.

SUPERAVENTURERÊVE, ainsi les élèves de l'UPE2A* de l'école Firmin Gémier à Aubervilliers (93) ont-ils appelé leur histoire, créée dans le cadre du concours *Kamishibai plurilingue* de l'association Dulala. Cette création narrative leur a permis de faire voyager leur héros dans leurs différents pays d'origine, Algérie, Chine, Roumanie... « À chaque fois, le héros rencontre un personnage et échange les salutations d'usage, bonjour, dans la langue du pays. Il dit ses émotions aussi », explique Claire, la maîtresse qui les accueille dans le dispositif entre une et quatre heures par jour selon leurs besoins. L'enseignante a déci-

dé de participer au concours avec sa classe « pour valoriser leurs langues ». Elle leur présente la technique de minithéâtres mobiles et organise des ateliers jeux pour travailler les jours de la semaine en plusieurs langues, les nombres. Puis la classe se lance dans la création d'une histoire en français, par petits groupes, avec des passages dans les autres langues. Cela permet de travailler l'oral, l'écrit, les différents alphabets, l'illustration des planches, même la géographie avec le trajet du héros. « Parfois deux élèves d'un même pays n'étaient pas d'accord sur le mot ou sa prononciation », se souvient-elle. Une fois achevée et préparée, l'histoire a été racontée aux maternelles de l'école mais aussi dans un collège et même une conférence. Petit à petit elle fait des émules dans son école et, cette année, elle participe de nouveau mais en s'associant à une autre classe pour gagner en richesse lexicale, « mes élèves ont un rôle d'experts de leur langue ».

* Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

“Le socle du langage”

POURQUOI S'APPUYER SUR LES LANGUES MATERNELLES DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ?

ANNA STEVANATO: Les langues maternelles ou plutôt les langues familiales sont les socles sur lesquels l'enfant entre dans le langage quand il arrive au monde. On construit le langage une fois dans sa vie, de sa naissance à 7 ans, avec une ou plusieurs langues familiales. Ce sont d'abord les productions verbales, les pleurs, le babillage puis les premiers mots, les phrases autour de 2 ans. Ce qui ne veut pas dire que tout est joué à 7 ans, on peut apprendre d'autres langues tout au long de sa vie mais cette langue familiale est la base, celle qui permet de construire le langage, la compétence à communiquer et qui permettra ensuite d'apprendre la langue française, la langue de l'école. Une fois entré dans le langage, l'enfant peut développer des compétences métalinguistiques, faire des transferts. Si j'ai un vocabulaire riche dans une langue, celle de la première socialisation, je peux transférer cette richesse dans l'apprentissage d'une autre langue car les concepts sont là, j'ai les mots pour dire le monde, construire ma pensée. Il est plus facile de s'appuyer sur des savoirs qui sont déjà là plutôt que faire comme s'il y avait du vide.

QUELS SONT LES ENJEUX ?

A. S. : Ce sont des enjeux de réussite scolaire. Un enfant, bien dans sa langue, va entrer plus facilement dans les apprentissages, notamment dans la langue de l'école. C'est un enfant qui va avoir une bonne estime de soi, de sa famille, de sa culture et la confiance est un levier important pour réussir. Quand la transmission se fait partiellement, que les parents ont peur d'embrouiller leur enfant en lui parlant la langue familiale ou que l'école ne l'encourage pas, l'enfant peut se retrouver dans un conflit de loyauté, devenir silencieux à l'école et se retrouver pris entre des mondes différents, celui de l'école et celui de la maison, chacun avec sa langue et sa culture.

D'où l'importance de tisser des passerelles. Une approche plurilingue permet aussi de reconnaître les parents comme co-éducateurs et pose les bases d'une collaboration fructueuse entre les différents acteurs éducatifs autour de l'enfant. Enfin, il y a des enjeux identitaires, d'inclusion sociale. Un enfant qui se construit de façon apaisée, épanouie avec toutes ses langues, toutes ses cultures sera demain un citoyen qui trouvera plus facilement sa place dans ce monde, dans une société de plus en plus multiculturelle.



© Millerand/NAJA

“Il est plus facile de s'appuyer sur des savoirs qui sont déjà là plutôt que de faire comme s'il y avait un vide.”

COMMENT FAIRE EN CLASSE CONCRÈTEMENT ?

A. S. : Il ne s'agit pas d'enseigner toutes les langues présentes dans une classe, ni d'être soi-même polyglotte. C'est impossible. Parfois il y a plus de dix langues parlées ou entendues par les enfants. L'idée est de les accueillir, de les reconnaître à travers des activités simples de comparaisons auditives, graphiques. Repérer ce qui ressemble au français et ce qui est très différent. Des mots comme *maman, papa* sont proches dans de nombreuses langues et d'autres mots sont très différents. Cela permet d'avoir une réflexion sur notre langue, de mieux comprendre comment le français fonctionne. Pour cela, notre association, DULALA a traduit de nombreux travaux de recherche en outils pédagogiques pour les enseignants : des albums de littérature jeunesse avec des fiches pédagogiques, des *Boîtes à histoires* avec des objets que l'on peut mettre en scène pour inventer un récit. À l'oral, la même histoire peut être racontée en français par l'enseignante et dans une autre langue par un parent. Cela travaille aussi la structure d'un conte, un début, un problème, une recherche...

BIO
Anna Stevanato
 Linguiste spécialisée dans le bilinguisme, Anna Stevanato est mère de trois enfants franco-italiens. Elle est la fondatrice et directrice de l'association **DULALA** (D'une langue à l'autre)

QU'APPORTE UNE PARTICIPATION AU CONCOURS KAMISHIBAI PLURILINGUE ?

A. S. : Le kamishibai signifie théâtre de papier en japonais. C'est une technique de narration développée par les conteurs japonais qui se promenaient de parc en parc avec un castelet léger. Chaque année, plus de 120 classes s'inscrivent et le défi est de créer une histoire de façon collective en français mais avec une ouverture sur le monde en intégrant quatre autres langues, régionales, issues de l'immigration ou apprises à l'école (anglais, allemand). Cela permet de travailler de façon transversale l'oral, l'écrit, les arts plastiques, la coopération, la curiosité, l'ouverture à la différence. Différences de points de vue et différences culturelles. Enfin, il y a tout un travail théâtral pour poser sa voix, la porter pour présenter l'histoire devant une autre classe ou les parents.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE

Théâtre et école, une relation complexe et passionnée

Le théâtre s'invite à l'école pour ouvrir de nouveaux horizons à l'imaginaire des enfants à travers des démarches d'éducation artistique dans des partenariats impliquant enseignants, artistes, associations de développement culturel et lieux de spectacle. Il permet ainsi aux en-

fants d'interroger les questions sensibles de la vie au travers d'écritures contemporaines pour la jeunesse et d'explorer la création artistique dans un collectif de classe qui donne sa place à chacun... avant de les donner à entendre et à voir sur scène.

POURQUOI FAIRE DU THÉÂTRE À L'ÉCOLE ?

« Parce que je ne peux plus faire autrement », répond Marie Cherbero, enseignante à l'école André Boissière, située dans le quartier de la gare de Périgueux (24). Depuis 20 ans, chaque année, le projet théâtre concerne les cinq classes de cette école qui tend vers une pédagogie coopérative. « Le projet s'inscrit dans tous les objectifs de maîtrise de la langue, écrite, orale, lue mais aussi la maîtrise de l'espace avec un important travail sur le corps au cycle 2 ou les compétences du vivre ensemble et de la formation citoyenne. Il fédère complètement une classe. »

reportage

Elle commence seule dans sa classe toutes les semaines avec des exercices sur l'espace, la voix ou le corps, puis elle lit tous les textes de l'auteur de l'année abordables pour ses élèves. « Après on choisit des extraits, on étudie le texte et on réfléchit à ce qu'on veut raconter, comment on peut le mettre en scène, quelles scènes prioriser. On cherche des solutions en jeu, en voix avec l'expertise de l'artiste ». Un ou une artiste pendant une dizaine d'heures, c'est ce que prévoit le cahier des charges de l'action *Théâ* proposée par l'OCCE. Pour l'enseignante, les apprentissages sont facilités car il y a du plaisir, la volonté de montrer leur production au festival *Teatroloupio*. Marie continue : « La classe est un chœur et le rapport au regard de l'autre, dans la salle ou sur scène, est différent. Cette pratique favorise l'estime de soi et l'inclusion est plus facile ». Et le théâtre crée du lien social, l'école proposant des soirées de lecture avec l'auteur et les enfants auxquelles les parents sont conviés. « Ce qui me motive, conclut l'enseignante qui pratique le théâtre en amateur, c'est d'être en cohérence avec mes idées personnelles sur ce qu'est une formation citoyenne ».



“Des avantages collatéraux”

POURQUOI FAIRE DU THÉÂTRE À L'ÉCOLE ?

KATELL TISON-DEIMAT : Le théâtre à l'école au XX^e siècle c'est la jonction de deux courants. D'un côté, des pédagogies nouvelles actives pour interroger, modifier, transformer la classe et en particulier la relation enseignants-enfants. Et de l'autre, le courant culturel et politique qu'est la décentralisation dramatique par laquelle le service public de théâtre doit permettre que tout le monde ait accès à cet art, comme spectateur mais aussi dans des pratiques artistiques. Le théâtre à l'école est lié à ce qu'est le théâtre : une activité complexe qui mobilise beaucoup de caractéristiques qui ont à voir avec les apprentissages des enfants qui grandissent. C'est un art du corps, de l'espace et du mouvement, un art du temps chargé de symbolique et de métaphorique. C'est aussi un art de la parole adressée pour de vrai à d'autres, les élèves sont debout pour parler, un art de la langue et de la littérature. Et à l'école particulièrement, c'est un art du collectif et de la choralité. Parce que c'est un projet collectif et complexe, on peut constater possiblement des effets sur le climat de classe, sur le rapport à la langue, aux livres, voire sur le goût du théâtre... mais qui ne sont jamais garantis, ce sont des « avantages collatéraux ».

QUELLES COMPOSANTES POUR UN PROJET THÉÂTRE À L'ÉCOLE ?

K. T.-D. : La démarche doit être portée par l'école sur le temps scolaire. Une telle pratique doit accueillir tous les enfants d'une classe avec leur personnalité et doit bénéficier à tous les enfants. C'est de la coopération : on s'appuie les uns sur les autres et on chemine ensemble. On accepte l'inconnu et l'inattendu, on apprend à oser ou à se mettre en retrait. Ensuite, on soulignera la nécessité du partenariat entre enseignants et artistes, voire celui entre établissements scolaires et lieux de théâtre. La relation triangulaire enseignant-artiste-enfants



© Millerand/NAJA

“Un art de la parole adressée pour de vrai à d'autres.”

demande une implication de toutes les parties prenantes. Il s'agit de découvrir des processus qui sont propres au théâtre et d'explorer ensemble, être dans des espaces d'invention, pas de reproduction. Il est important que le théâtre à l'école se réfère au théâtre d'aujourd'hui tel qu'il se développe dans le théâtre public et aux esthétiques contemporaines du théâtre. Et se poser la question, au terme d'un projet : qu'est-ce qu'on donne à voir à d'autres ? Pratiquer le théâtre a pour corollaire rencontrer le théâtre dans des lieux dédiés pour que les enfants soient en contact avec des œuvres et des formes actuelles du théâtre.

L'ÉCRITURE CONTEMPORAINE PARLE-T-ELLE AUX ENFANTS ?

K. T.-D. : Depuis une vingtaine d'années, des auteurs majeurs écrivent des textes qui tiennent en considération les enfants, qui font le pari de leur intelligence dans des formes d'écritures théâtrales aussi

exigeantes et travaillées que le théâtre en général. Elles sont audacieuses dans leur forme et dans les thématiques traversées, fondatrices de tout le théâtre : vie, amour, mort, trahison, amitié, les doutes, les grandes questions existentielles... on est loin du manichéisme et de la mièvrerie. Notre action, à l'OCCE, repose sur la rencontre entre les écritures théâtrales jeunesse et des enfants à l'école. Fabrice Melquiot, Nathalie Papin, Joël Jouanneau, Claudine Gallea, ou encore Catherine Verlaguet, c'est un auteur par an avec toute son œuvre destinée à l'enfance dont les enfants lisent l'ensemble des textes, les disent et vont explorer par le jeu des fragments de textes. C'est par la parole des personnages d'enfants et de leur point de vue que sont souvent abordées ces questions et la capacité d'identification est très forte.

LES ENSEIGNANTS SONT-ILS ARMÉS POUR TOUT ÇA ?

K. T.-D. : Tout enseignant, qui a la curiosité ou l'envie, a la capacité et la compétence à investir ce type de pratique car c'est plus une question de disposition que de dispositif. Mais en acceptant un petit décalage dans les pratiques : le théâtre à l'école se distingue de situations d'enseignement, de transmission de connaissances, on est dans une situation de découverte et d'exploration même si toujours les deux adultes, professeur et artiste, sont les garants. La formation, qui est fondamentale, passe par de la pratique. Les enseignants doivent eux-mêmes éprouver ce que cela signifie d'être avec d'autres sur un plateau de théâtre, dans un espace de jeu, s'emparer des mots d'un auteur, se les adresser, transformer, faire des essais. Les pratiques sont favorisées dans le cadre d'un travail en réseau avec d'autres, comme l'OCCE ou l'ANRAT pour une mise en œuvre effective. Le « théâtre élitaire pour tous » de Vitez, tous les enfants y ont droit et les enseignants aussi. PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

BIO

Katell Tison-Deimat

est formatrice et coordinatrice nationale Art et culture à l'OCCE (Office central de la coopération à l'école). Elle développe des projets d'éducation artistique en réseaux, en connivence de travail en intermédier. Dans le domaine théâtre-éducation, elle coordonne en particulier l'action « THÉÂ ».



**FAIRE
DU TRAVAIL
DES AESH
UN VRAI MÉTIER.**

C'EST BEAUCOUP DEMANDER ?



SNUipp
FSU

DES IDÉES QUI FONT ÉCOLE

Apprendre à lire, c'est-à-dire ?

Qu'est-ce que lire ? Un apprentissage complexe qui ne peut se limiter à décoder et oraliser un texte le plus rapidement possible comme le prône le ministre de l'Éducation nationale. Lire c'est comprendre, donner du sens à l'écrit sous toutes ses formes, comme le rappelle la chercheuse et formatrice Éveline Charmeux (p.37).



© Millerand/NAJA

« Apprendre à lire oui mais comment ? telle est bien la question, posée par dix organisations dont le SNUipp-FSU dans un 4 pages spécial* paru en juin. Alors qu'un consensus existe pour reconnaître la complexité de cet apprentissage, le ministre, lui, tente d'imposer une conception « étapiste » de l'apprentissage de la lecture : entraîner d'abord les élèves à déchiffrer des syllabes, des bouts de mots puis des phrases de manière de plus en plus fluide pour accéder à la compréhension.





« Ce projet a indéniablement renforcé la cohésion de classe et nous a permis, à travers les différents objectifs pédagogiques mis en œuvre, de progresser et de travailler autour de la production d'écrits, de la lecture, du langage oral, etc. »

Florian C., école Quentin Roosevelt.

PARTICIPEZ AU GRAND CONCOURS

Ta classe en colo !

A partir de novembre 2019, toutes les élèves de France sont invités à participer au grand concours national « Ta classe en colo » placé sous l'égide de la JPA et du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. L'objectif ? Imaginer la colonie de vacances idéale. Le projet prendra la forme d'une BD, d'un reportage, d'une vidéo, d'une histoire ou d'un journal de bord... Les classes lauréates gagneront un séjour en colo pour chacun des élèves.

**La JPA vous propose des outils pédagogiques et des interventions en classe.
Contactez-nous : lajpa@jpa.asso.fr**

● ● ● Ce parti pris se retrouve dans le guide orange *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Il indique que « Pour lire et écrire dans une écriture alphabétique, il faut bien sûr connaître les lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) et la manière dont elles codent les sons élémentaires du langage oral », idem dans la circulaire de rentrée ou dans le guide destiné au CE1 « conduire au plus vite les élèves [de CP] à automatiser les procédures de décodage, à accéder à une lecture autonome » ainsi que dans le nouveau guide destiné au CE1. Une multiplicité de prescriptions censées montrer le droit chemin aux enseignantes et enseignants. Ce n'est pourtant pas faute de travaux universitaires contredisant la suprématie d'une « méthode syllabique radicale qui ne devrait rester qu'une option parmi d'autres recommandables », comme le répète Roland Goigoux, directeur de l'étude *Lire-écrire* parue en 2017. Ce travail reconnaît l'importance du décodage, surtout en début d'année, à un rythme soutenu mais allié à l'écriture et à un travail sur la compréhension dans le même temps. Éveline Charmeux insiste également sur le fait que la lecture est un acte qui s'inscrit en situation. On lit une recette parce qu'on veut cuisiner, un message parce qu'un ami nous l'envoie. Réduire la lecture « à une technique de décodage vide le « travail » de lecteur de son sens. On risque fort de dégoûter les enfants de l'école et de la lecture en particulier » (lire p. 37) notamment ceux de familles populaires. Cette parole critique est prise en compte à la marge dans le discours officiel. La note de rentrée fait une petite place à la compréhension : « Au CP, des exercices répétés de décodage et le travail sur le sens et la compréhension des textes sont au cœur de l'enseignement de la lecture. » Mais dans les faits, c'est bien le déchiffrement qui continue de primer. Il suffit pour cela de regarder les évaluations nationales de CP et CE1 imposées cette année encore dans les écoles. Elles restent focalisées sur des exercices de déchiffrement de syllabes avec chrono et, en guise d'exercice de compréhension, les élèves doivent entourer l'image du mot fourchette... Un peu court. « C'est aussi en se penchant sur la langue pour comprendre comment elle fonctionne et non en alignant des

exercices après avoir énoncé une règle que l'on aide les élèves à mieux lire et écrire », ajoutent Patrice Gourdet et les équipes enseignantes impliquées dans sa recherche (lire pp.34-35). Une autre des conclusions de la recherche

Lire-écrire souligne que cette étude du fonctionnement de la langue et le travail sur la compréhension « a un effet positif sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du CP ».

* sur snuipp.fr; rubrique Actualités / L'école la classe.



Étudier la langue pour mieux lire et écrire

L'étude de la langue = grammaire, orthographe, conjugaison seulement ? Nombre de didacticiens et didacticiennes du français rappellent que, pour aider les élèves à mieux lire et écrire cette langue complexe, il est essentiel d'en montrer les régularités plutôt que les difficultés. Et surtout de véritablement « étudier la langue » c'est-à-dire observer avec les élèves comment elle fonctionne, en se centrant sur les notions clés : le groupe nominal, les accords en son sein puis les relations sujet verbe et les accords qui en découlent.

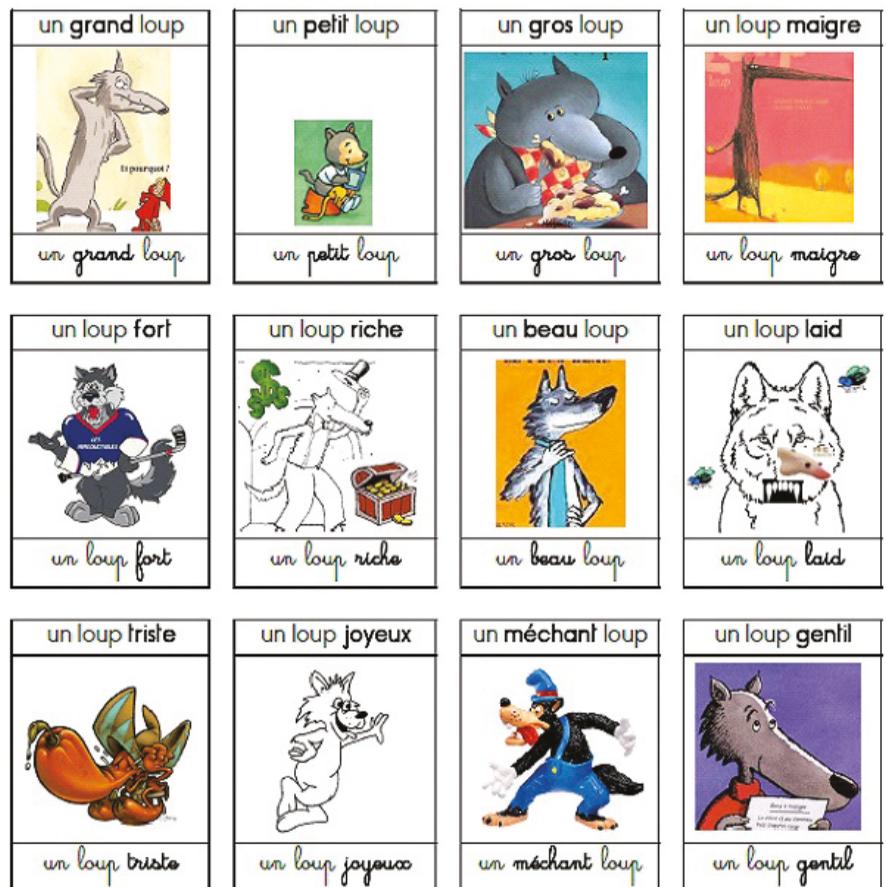
DES RÈGLES ET DES OUTILS CONSTRUITS AVEC LES ÉLÈVES. C'est le maître-mot de Pauline Laborde, enseignante de CM2 école Jules-Verne à Viry-Châtillon dans l'Essonne. Depuis une quinzaine d'années en classe, tou-

jours en éducation prioritaire, elle s'est attelée avec ses collègues à réduire les difficultés des élèves en écriture et pour cela les amener à mieux comprendre comment fonctionne la langue et à construire des outils qui leur soient vraiment utiles. « Nous travaillons des compétences ciblées : groupe nominal, relations sujet-verbe et accords », explique-t-elle. Chaque jour, la classe travaille sur « une dictée réfléchie : une même phrase qui évo-

reportage

lue de jour en jour. Le but est de repérer ce qui a changé et les incidences sur l'écriture ». Le premier jour, la phrase sera « Le garçon mange un biscuit » et le deuxième jour : « Le garçon mange des biscuits » permettant d'analyser l'arrivée d'un pluriel et ses conséquences sur le déterminant et l'accord. Ainsi de suite jusqu'à la fin de la semaine. Les enfants comptent les mots correctement écrits, soulignent leurs erreurs avec comme défi d'augmenter leur score. Les activités décrochées peuvent être des opérations de classement afin que les élèves se rendent compte des régularités. Par exemple relever tous les verbes avec « tu » : « tu manges, tu viens, tu venais, tu viendras » pour repérer la marque « s » et « ne pas se focaliser sur le « x » qui n'existe que pour tu veux, tu peux, tu vaux... » L'affichage et les supports dans les cahiers-outils sont également réfléchis en collectif, ressources à la production d'écrits.

Le loup dans tous ses états.



“Repérer les régularités”

LA GRAMMAIRE ET L'ORTHOGRAPHE : DES POINTS SENSIBLES EN FRANCE ?

PATRICE GOURDET : Au-delà des clivages politiques ou pédagogiques, enseigner le français questionne le rapport personnel que chacun a avec la langue. Dès que l'on parle du français, il y a plusieurs millions de personnes qui ont leur mot à dire. Il est très compliqué de débattre sereinement de cette question. Entendre qu'il faudrait une terminologie grammaticale « *qui permette aux grands-parents d'aider leurs petits-enfants* », cela veut dire que l'on ne touche plus à rien. Alors qu'une langue qui vit évolue en permanence. La nôtre doit devenir plus régulière pour aider les élèves à mieux la lire et l'écrire. Par exemple, il faudrait valoriser la marque « -s » au pluriel des noms et des adjectifs – et non plus des « x », questionner certaines doubles consonnes (donner, donation). Il faudrait prendre un peu de recul avec ce débat et donc se poser la question des finalités : à quoi ça sert d'enseigner la langue à l'école primaire ?

EXISTE-T-IL DES CONSENSUS SUR CES FINALITÉS ?

P.G. : Il devrait y en avoir. Le didacticien des langues Jean-Paul Bronckart en définit trois qui font consensus en didactique du français : tout d'abord étudier la langue pour mieux lire et écrire, ensuite étudier la langue comme objet et enfin accéder aux autres langues. Dans le monde francophone, on pourrait adopter ces trois entrées. La première finalité se retrouve certes dans les programmes, mais son application n'est pas évidente. Trop souvent on a tendance à cloisonner et à séparer « étude de la langue » et « lire-écrire ». La deuxième finalité, étudier la langue en tant qu'objet, ouvre la porte à des visions différentes. Pour certains, c'est tout de suite l'orthographe, pour d'autres c'est réfléchir sur la langue comme des linguistes, voir comment elle fonctionne, repérer les régularités plutôt

“C'est le rapport à la langue et une attitude réflexive qui sont les clés de la réussite.”



© Millerand/NAJA

que se focaliser sur les exceptions. L'étude de la langue, c'est étudier la forme des mots – le lexique – et leur relation entre eux – la syntaxe. À ce moment-là, l'orthographe apparaît, mais elle n'est que la conséquence d'un fonctionnement. L'analyse des fonctions syntaxiques est un préalable avant d'aborder les conséquences morphologiques. Je peux avoir un élève qui fait plein d'erreurs d'orthographe mais dont les écrits sont très riches et inversement.

COMMENT ÉTUDIER LA LANGUE POUR AMÉLIORER LE LIRE ÉCRIRE DES ÉLÈVES ?

P.G. : Les enseignants doivent être des amoureux de la langue et s'intéresser à

son histoire plutôt que transmettre une application scolaire de règles et d'exceptions. Nénufar par exemple s'est toujours écrit avec un f car il vient du perse. C'est le dictionnaire de l'Académie française des années 30 qui a voulu donner une forme de noblesse avec « ph ». Derrière la norme, il y a une sur-norme qui traduit un rapport social, une forme de pouvoir. Questionner la langue, son orthographe, ce n'est pas mettre en danger la langue française mais cela rend plus intelligents les élèves et les enseignants qui apprennent à interroger le français. Pourquoi y a-t-il un « s » à des chiens ? Si on se contente de dire « *c'est parce que c'est au pluriel* », on n'apprend rien en fait. Qu'est-ce que veut dire pluriel ? Là on commence à ouvrir des boîtes, à réfléchir de quoi on parle. C'est bien le rapport à la langue et une attitude réflexive qui sont les clés de la réussite en étude de la langue et du lien avec la lecture et l'écriture.

COMMENT FAIRE EN CLASSE ?

P.G. : En français, les recommandations de 2018 ont remplacé les programmes de 2015 mais les attendus de fin de cycles, eux, sont inchangés en étude de la langue. Ils sont très précis et ciblés pour aller à l'essentiel, le but est de travailler les notions centrales en profondeur. Le nom et le verbe sont les épicycles : travailler le groupe nominal et non pas d'un côté les articles ou déterminants, de l'autre le nom et encore à part l'adjectif. Cette fragmentation n'aide pas les élèves à comprendre. En fin de CM2, trop souvent, on pense que les élèves doivent maîtriser l'ensemble de la grammaire française alors qu'il y a encore tout le collège et le lycée derrière. Mieux vaut également partir de là où sont les élèves, de leurs écrits, pour les faire progresser, privilégier des dictées réflexives où l'on discute de comment l'on écrit tel ou tel mot. Construire aussi des outils d'aide, des référents à partir d'albums de jeunesse mais aussi en construisant des outils adaptés aux élèves.*

*Interview rédigée en « nouvelle orthographe »

BIO Patrice Gourdet

est maître de conférences en sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise au sein de l'Inspé. Son domaine de recherche est centré sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire et en particulier du verbe à l'école primaire.

Apprendre la complexité de la lecture

QU'EST-CE QUE LA LECTURE ?

ÉVELINE CHARMEUX : La lecture est une activité effectuée dans une situation de communication particulière, dont le partenaire est absent. Elle est provoquée par un besoin, on ne lit pas sans raison. Elle est alors un moyen et non une fin, un moyen pour s'informer, se détendre, rêver, comprendre... C'est aussi une situation qui requiert l'utilisation d'objets spéciaux, divers, qu'il faut manipuler dès le début des apprentissages. Les magazines, les livres, les albums, les notices, les recettes, sont des objets nouveaux pour beaucoup d'enfants. Ils sont porteurs de messages, écrits par quelqu'un. D'autre part, ces messages, poèmes, contes, ou documentaires, n'emploient pas le même fonctionnement de la langue, lui-même différent de la langue parlée. Réduire la lecture à un déchiffrement simpliste en se disant que l'on verra plus tard tous ces aspects, c'est nier que c'est une activité complexe et oublier qu'on n'apprend à vivre une situation qu'en la vivant en situation complète.

QUEL APPRENTISSAGE RESPECTUEUX DES APPRENTIS LECTEURS ?

É.C. : L'idée première c'est de ne pas oublier que les élèves sont des enfants, dont on doit respecter le fonctionnement. Or, on veut faire croire qu'un être humain fonctionnerait de manière logique, en partant des éléments simples pour aborder ensuite les choses complexes. C'est un mensonge. On n'apprend pas à parler en commençant par les phonèmes ! En fait, on confond facile et simple. Ce qui est facile, c'est ce qui est connu, donc complexe. Le simple n'existe pas dans l'expérience des petits, il est le résultat abstrait d'une analyse, il est donc difficile. Aussi faut-il partir d'écrits appartenant à l'environnement des enfants : ceux de la maison par exemple, pour les aider à les comprendre de façon plus fine, avant de proposer d'autres supports qu'ils ne connaissent pas. Les principes qui ré-



duisent la lecture à une technique de décodage vident le « travail » de lecteur de son sens. On risque fort de dégoûter les enfants de l'école et de la lecture en particulier. Il s'agit d'enseigner aux petits la lecture des adultes, pour que les adultes qu'ils seront ne soient pas des petits lecteurs.

QUELLE DÉMARCHÉ D'ENSEIGNEMENT PROPOSEZ-VOUS ?

É.C. : Les méthodes toutes faites ne s'appuient pas sur le savoir déjà-là des enfants. Elles sont donc contraires à ce qu'est un apprentissage qui ne peut se faire qu'en s'appuyant sur des savoirs existants. Il ne faut pas oublier non plus que lire, ce n'est pas seulement lire des histoires. Lire toutes sortes d'écrits, notamment « utilitaires », motive souvent davantage les enfants défavorisés car ils prouvent de façon plus immédiate le rôle libérateur de la lecture. Quant à la démarche souhaitable, elle consiste à éclairer les stratégies qui favorisent les opérations mentales de la compréhension : toujours commencer

“Enseigner aux petits la lecture des adultes, pour que les adultes qu'ils seront ne soient pas des petits lecteurs.”

par une exploration générale, approfondie, avant d'aller vers une lecture linéaire. Cette exploration commence par un repérage de détails d'ensemble, tels la mise en page ou les illustrations, qui permet la formulation d'hypothèses de sens. À partir des hypothèses avancées par les enfants, c'est l'enseignant qui apporte la solution en lisant à haute voix. Ainsi, sans exercer de pression sur les enfants, les hypothèses seront validées. Il reste alors à approfondir par un débat le sens ainsi fourni, pour atteindre la signification sociale du support. Comprendre, c'est découvrir pourquoi ce texte a été écrit. Par exemple, comprendre une affiche publicitaire, cela veut dire percevoir que le vrai but est d'amener le client à acheter le produit... Ce n'est qu'après

REPORTAGE

Des écrits dans l'objectif

Pour les GS et les CP de Mourenx (64), la leçon de lecture se fait aussi dans la rue. Après avoir photographié des écrits divers dans leur environnement, les élèves en déterminent la nature et le sens.

Dans les écoles de Mourenx, l'apprentissage de la lecture commence par une balade en ville. Fin juin ou début septembre, de petits photographes de GS ou CP arpentent les rues et fixent l'objectif sur tous les écrits qui se dévoilent sur leur passage. Le nom des rues, celui des salles municipales ou des boîtes aux lettres, le numéro des maisons, les panneaux, les affiches dans les vitrines, les prix sur les vêtements, les unes de journaux à la maison de la presse, les limites de vitesse au sol, les plaques d'immatriculation, les chiffres des marelles de la cours, les indications sur les poubelles de tri sélectifs... c'est incroyable la quantité d'écrits à portée d'appareil. « L'idée c'est de montrer que la lecture ce n'est pas essentiellement un travail sco-

laire mais une multitude d'informations du quotidien », explique Julien, l'un des enseignants de GS de l'an dernier. « Cela permet de donner du sens et un projet de lecteurs, celui de comprendre les écrits qui les entourent. » Les jours suivants, à partir des images projetées au tableau numérique, un travail de tri est organisé permettant de distinguer les chiffres des lettres ou les logos. Puis des débats sont menés pour déterminer l'objet de ces écrits. Selon les classes, une exposition temporaire « les écrits de mon quartier » à destination des parents, l'écriture d'un article dans le journal du REP ou l'organisation de la BCD, viennent enrichir cette découverte. À l'école Victor-Hugo, les CP travaillent ensuite à partir de photos de panneaux stop de différents pays. Pour Sandrine, l'enseignante « c'est une manière de montrer que l'on comprend parfois la signification sans décoder, d'après le contexte, et que les codes de lecture dépendent de la langue, qu'il existe divers alphabets, divers sens de lecture. Et dans une classe où nombre d'élèves ont l'arabe comme langue d'origine, c'est important de légitimer aussi cette écriture, de donner des clés de comparaison. »

BIO
Éveline
Charmeux

agrégée de grammaire classique, a été formatrice d'IUFM et enseignante-chercheur à l'INRP à Paris. Professeur honoraire, elle se consacre au militantisme pédagogique et à l'écriture. *Lire, c'est comprendre, donc apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre,* éditions universitaires européennes 2018.

© Millerand/NAJA

avoir bien compris le texte que l'on pourra entrer dans l'étude détaillée de la langue, des mots, et de tous les aspects langagiers du texte.

LE TRAVAIL SUR LA LANGUE DÉPASSE LE DÉCHIFFRAGE ?

É.C. : Bien sûr, et de beaucoup. Il y a d'abord un travail de catégorisation à effectuer, repérer la nature des signes : les chiffres, la ponctuation, les mots, les types de regroupement aussi. L'ordre des lettres par exemple est essentiel à faire percevoir aux élèves, ce qu'un petit ne peut savoir puisque dans le monde des objets qui est le sien avant de savoir lire, l'ordre ne détermine jamais la nature des objets ; contrairement à l'ordre des lettres dans un mot, ou à l'ordre des mots dans une phrase, qui déterminent le sens ou leur nature. Les marques orthographiques jouent un rôle essentiel dans la lecture, poids et pois par exemple. L'orthographe sert à lire autant qu'à écrire : elle sert à comprendre ce qu'on lit et à faire comprendre ce qu'on écrit.



© Millerand/NAJA

Le SNUipp-FSU lance l'Observatoire du métier enseignant

Empêchements de bien faire notre métier,
dans la classe et dans l'école, les doutes et
questionnements se multiplient.

Manuels, méthodes, guides...

Prescriptions, injonctions, pressions,
multiplication des tâches... **Témoignez !**

**PARTAGEZ VOS EXPÉRIENCES,
DÉSACCORDS, RÉFLEXIONS OU
ACTIONS DE RÉSISTANCE.
DÉFENDONS ENSEMBLE NOTRE
MÉTIER.**

Pour cela, le SNUipp-FSU lance
l'Observatoire du métier enseignant :
<https://observatoire.snuipp.fr/>
à l'issue de son Université d'automne 2019.

Des ressources ainsi que deux onglets
« je témoigne » et « j'alerte » à disposition
de toute la profession.



**REPENSER
L'ÉCOLE AVEC
CELLES ET
CEUX QUI
LA FONT AU
QUOTIDIEN.**

C'EST BEAUCOUP DEMANDER ?

“Se réappropriier notre pouvoir d’agir”

**LE MINISTRE EXIGE UN RESSER-
RAGE DES ENSEIGNEMENTS SUR
LIRE, ÉCRIRE, COMPTER, RES-
PECTER AUTRUI. COMMENT ANA-
LYSEZ-VOUS CETTE ORIENTA-
TION ?**

RÉGIS METZGER : La France est le pays où le temps d’enseignement des fondamentaux est parmi les plus importants. Le recentrage du ministre ne vient pas combler un manque. Il est plutôt l’expression d’une volonté de réduire les apprentissages à leur dimension la plus fermée en retirant aux élèves cette saveur transversale d’investir les acquis dans d’autres disciplines et aux enseignantes et enseignants cette mission fondamentale, historique d’ouvrir les élèves au monde. L’accès de tous les élèves à une solide culture commune est ainsi remis en cause, ce qui est profondément inégalitaire.

**POUR LA SECONDE ANNÉE D’AF-
FILÉE, LES ÉLÈVES DE CP ET CE1
DOIVENT PASSER LES ÉVALUA-
TIONS NATIONALES. ELLES SONT
TRÈS CRITIQUÉES PAR LA PRO-
FESSION, POURQUOI ?**

R. M. : Les évaluations standardisées sont inscrites dans une logique de pilotage hiérarchique renforcé qui vise le cœur des pratiques enseignantes. Multipliant les guides divers et les circulaires prescriptives variées, le ministère remet en cause la liberté pédagogique en voulant imposer ses choix et les faire valider par le biais des évaluations.

Ce qui lui permet même de communiquer sur la baisse du nombre d’élèves en difficulté en fin de CP. On peut dire aussi que tant qu’ils n’avaient pas appris, ils ne réussissaient pas, ce qui confirme l’intérêt d’aller à l’école pour apprendre ! Et surtout l’intérêt de faire confiance en l’expertise professionnelle des enseignantes et enseignants.

**LE SNUIPP-FSU LANCE UN
OBSERVATOIRE DU MÉ-
TIER D’ENSEIGNANT, DE
QUOI S’AGIT-IL ET POUR-
QUOI CETTE DÉMARCHÉ ?**

R. M. : Devant les empêchements de bien faire notre métier, dans la classe et dans l’école, devant les prescriptions, les injonctions mais aussi devant les doutes et les questionnements qui se multiplient, nous allons demander à nos collègues de partager leurs expériences, leurs désaccords, leurs réflexions, leurs actions de résistance. Via un site internet dédié, nous collecterons les témoignages de la profession en matière de liberté pédagogique, de conditions de travail et de liberté d’expression. Cela relève de notre responsabilité de leur donner l’occasion d’exprimer leur fatigue, leur épuisement, l’explosion de leur charge de travail. Mais devant la perte de sens de leur métier qu’ils et elles ressentent, il s’agit aussi de collecter des réussites et des victoires. L’observatoire est une réappropriation de notre pouvoir d’agir.

**LE SNUIPP DÉPLORE UN DÉCLAS-
SEMENT DES ENSEIGNANTS DU
PREMIER DEGRÉ PAR RAPPORT À
LEURS COLLÈGUES DE PAYS
COMPARABLES À LA FRANCE.
PAR QUOI PASSE SELON VOUS LA
RECONNAISSANCE DE LEUR MÉ-
TIER ?**

R. M. : Cette reconnaissance repose essentiellement sur trois éléments. Le respect de l’expertise professionnelle et de la liberté pédagogique dont nous venons de parler en est un. Ensuite, il faut mettre en œuvre une formation continue digne de ce nom, répondant aux besoins et aux demandes des collègues. Il est essentiel de pouvoir se former ré-



Régis Metzger
Co-secrétaire
général du
SNUipp-FSU

gulièrement, de se confronter aux travaux de la recherche et d’échanger sur ses pratiques. Enfin, il est inacceptable que les PE en France soient parmi les plus mal payés de la Fonction publique, à catégorie équivalente, mais également en comparaison de leurs collègues en Europe. Les pays où ces trois conditions sont réunies sont ceux où les élèves réussissent le mieux.

**VOUS APPELEZ LES ENSEI-
GNANTES ET ENSEIGNANTS À SE
MOBILISER LE 5 DÉCEMBRE
CONTRE LA RÉFORME DES RE-
TRAITES. POURQUOI ESTIMEZ-
VOUS QUE LE RAPPORT DE JEAN-
PAUL DELEVOYE N’EST PAS BON
POUR VOS COLLÈGUES ?**

R. M. : Dans le passage d’un régime par répartition solidaire à un régime par points, comme le prévoit Jean Paul Delevoye, nos collègues seraient parmi les plus grands perdants. Dans une carrière linéaire comme celle des PE, le calcul de la pension repose sur la référence au traitement détenu les 6 derniers mois. C’est un acquis fondamental qui permet de prendre en compte la spécificité du déroulement de carrière des fonctionnaires. De plus, pour les enseignants et enseignantes du 1^{er} degré, le montant des indemnités perçues est parmi le plus faible dans la Fonction publique. Cela pénalise nos collègues si elles sont intégrées au calcul de la pension comme le recommande le rapport Delevoye. Enfin, notre profession est très féminisée et les femmes dont les enfants sont nés avant 2004, perdraient les droits ouverts pour enfants, droits qui ne seraient ni conservés, ni transformés.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

L'école doit changer d'ère !

L'école, elle aussi, ne peut regarder ailleurs alors que la forêt brûle. D'abord parce qu'elle doit donner des clés de réflexion aux citoyens et citoyennes pour les choix qu'ils auront à faire. Ensuite parce que, comme lieu de vie, elle peut devenir le théâtre d'une expérience sensible de transition écologique. Gestion des déchets, restauration, modes de consommations, bilan énergétiques, qualité de l'air et des espaces, prises de décisions, autant de sujets concrets du quotidien qui doivent conduire usagers, usagères et personnels de l'école à des choix respectueux de l'environnement dans lequel ils se trouvent.

LORSQUE L'ON POUSSE LA PORTE DE L'ÉCOLE MATERNELLE DES MIRANDOLES

au Cannet dans les Alpes-Maritimes on est accueilli par un premier carré de végétation luxuriante qui oblige à lever la tête. Cette école, l'architecte l'a pensée comme un petit village avec ses ruelles et ses places. Mais c'est derrière ce premier espace arboré que se trouve le véritable poumon de l'école.

Ici pas de climatiseurs, mais un système de puits dit « canadien » ou « provençal » qui aspire l'air extérieur pour le diffuser dans les classes après l'avoir transformé naturellement par son passage dans les sous-sols de l'école. « Une climatisation naturelle à la ventilation permanente qui maintient une différence de température de 5° avec l'extérieur. Et l'hiver le chauffage au sol est alimenté par des panneaux solaires couplés à une chaudière au gaz quand il le faut », explique Régis Ferracci, directeur de l'école. Ce projet, Régis l'a largement porté avec son équipe lorsqu'en 2005, la

mairie a mis sur la table la construction d'une nouvelle école. Tous les espaces de classe, de sommeil, de restauration, de motricité et d'hygiène sont de plain-pied et trouvent leur place de manière harmonieuse dans les 1800 m² de locaux joutés d'une belle cour et de son amphithéâtre. Les matériaux choisis pour les murs et les cloisons, la qualité des menuiseries apportent un confort acoustique incomparable dans cette école maternelle de cinq classes qui répond ainsi aux normes de haute qualité environnementale. Ici, les lumières se coupent quand il le faut et les robinets sont conçus pour économiser l'eau. Un bâtiment, reconnaît Régis, qui pousse à la prise de conscience écologique et qui permet aux enfants comme aux adultes de passer des journées apaisées quelles que soient les conditions climatiques extérieures. Une expérience que ce directeur est fier de pouvoir offrir aux usagers de l'école de ce quartier populaire.

reportage



“Les hussards de la planète”

VOUS DITES QU'IL FAUT INVENTER LE HUSSARD DE LA PLANÈTE. C'EST-À-DIRE ?

ANGE ANSOUR : Dans l’imaginaire collectif en France, il y a l’image du hussard de la République qui a porté la parole d’une école républicaine, émancipatrice et égalitaire. On pourrait réinventer cette figure mythique en hussard de la planète. Aujourd’hui les enjeux de l’anthropocène, les défis écologiques sont forcément internationaux. Les jeunes générations ont ce souci et l’anxiété écologique est très présente. De plus, l’accès à l’information est très inégal et notre rôle est de les accompagner pour s’approprier les résultats scientifiques et à partir de ces savoirs émancipateurs pouvoir opérer des choix démocratiques et citoyens. Sans l’école, cette éthique de la connaissance ne serait réservée qu’à une minorité. La mission de transmission des savoirs de l’École doit être repensée pour préparer les jeunes générations à quelque chose que l’on sait inévitable. Oui il y a du réchauffement et du changement climatique. On ne peut abandonner les élèves à leur unique rage, à leur unique peur. Ils ont besoin de devenir des citoyens du monde, éclairés. Par conséquent, repenser les missions de l’école est désormais une urgence et une nécessité politique et pédagogique.

COMMENT INTÉGRER CES QUESTIONS DANS LES ENSEIGNEMENTS À L'ÉCOLE ?

A. A. : Les seules « éducations à » sont insuffisantes. Dorénavant, elles doivent être intégrées au cœur même des disciplines qui permettent de comprendre le monde. C’est un gage d’efficacité. En mathématiques, en français, en géographie, en histoire et bien sûr en science ou encore en EMC, la question écologique doit être interrogée de manière transversale. Mais l’école est aussi en elle-même un lieu de vie écologique. Dans les classes on est familier des « écogestes ». Mais on peut être plus ambitieux et mener de véritables projets de recherche, par exemple

mesurer le bilan énergétique de l’école et proposer des alternatives étayées... Le collectif « profs en transition » propose une approche très pragmatique à partir des objets de la classe comme les fournitures scolaires ou encore une bibliographie commune. De nombreux collectifs sont désormais engagés dans la création d’une culture pédagogique commune autour du défi écologique.

COMMENT FORMER LES ÉLÈVES D'ÂGE PRIMAIRE À L'EXERCICE D'UNE PENSÉE CRITIQUE SUR LES QUESTIONS ÉCOLOGIQUES ?



© Millerand/NAJA

“On ne peut abandonner les élèves à leur unique rage. Ils ont besoin de devenir des citoyens éclairés.”

A. A. : On peut initier par exemple les élèves à la pratique de la cartographie des controverses pour qu’ils mesurent l’étendue de la complexité des choix. L’éolienne, pourquoi pas ? Mais quel en est le coût énergétique et le bilan écologique ? Les notions de littératie climatique ou énergétique doivent être au cœur de ce que nous enseignons à nos élèves. Ainsi, les notions de coût énergétique ou d’impact carbone doivent devenir des réflexes pour les enfants. Toutefois, s’il y a un large consensus scientifique sur le réchauffement climatique et les menaces sur la biodiversité, il n’en est pas de même pour les solutions ! La question du nucléaire, par exemple, divise aussi bien les enfants que les scientifiques quand on compare la situation de l’Allemagne et celle de la France. Par conséquent, nous veillerons à éviter les approches normatives et à s’attacher à étudier avec les élèves,

BIO
Ange Ansour
traductrice, professeur des écoles est fondatrice et directrice des **Savanturiers**. Cette école de la recherche est un programme éducatif, développé par le Centre de recherches interdisciplinaires (CRI).

en les dotant des outils appropriés, les phénomènes naturels et culturels propres à l’anthropocène. Ne doutons pas des élèves qui, apprenant à délimiter le périmètre d’une preuve, même s’ils ne deviennent pas scientifiques, sauront s’en servir dans un débat citoyen.

QUELLE FORMATION, QUELS LEVIERS POUR EFFECTUER CETTE TRANSITION... PÉDAGOGIQUE ?

A. A. : Les PE ont parfois du mal à s’emparer des questions scientifiques. La formation initiale et continue doivent être investies mais on s’aperçoit que c’est essentiellement par braconnage et de plus en plus entre pairs sur des forums et des plateformes que les enseignantes et les enseignants se forment. Mais pour sortir de l’entre-soi et dépasser le simple recours aux kits prêts-à-enseigner, la force des collectifs reste le moteur primordial. Ainsi, tous, y compris les syndicats, peuvent collectivement intégrer dans leurs actions et leurs valeurs les défis de l’anthropocène. On pourrait nous rétorquer que les responsabilités des PE sont déjà bien nombreuses ! Mais nous disons que les PE savent être déterminés et créatifs pour repenser leur identité à l’aune de ce combat devenu prioritaire et non étranger aux autres. PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI

Ce que neuroscience peut

Peut-on faire dire à la recherche scientifique plus qu'elle ne peut en dire ? A priori non mais ce n'est pas l'avis du ministre de l'Éducation qui s'appuie sur la partie des neurosciences les plus en connivence avec sa vision pour imposer pratiques et méthodes aux enseignants, les ravalant au rang d'exécutants. Avec des résultats de la recherche des autres disciplines, elles peuvent toutefois participer à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

LES NEUROSCIENCES ONT LE VENT EN POUPE DEPUIS QUE JEAN-MICHEL BLANQUER LES PORTE AU PINACLE. Il a mis les neuroscientifiques ou plutôt, des neuroscientifiques, en position de force au sein du Conseil scientifique de l'éducation nationale installé début 2018. Officiellement, c'est sur leurs travaux qu'il s'appuie pour, par exemple, prôner la méthode syllabique dans l'apprentissage de la lecture, la liste de mots dans l'apprentissage du langage en maternelle... Mais les neuroscientifiques sont-ils vraiment autorisés à promouvoir telle méthode plutôt que telle autre, à empiéter sur la

liberté pédagogique des enseignants ? Ce qu'observent les neuroscientifiques, est que les processus d'apprentissage s'opèrent par modification des connexions entre les neurones. Une information retenue entraîne de nouvelles connexions neuronales appelées « plasticité synaptique ou cérébrale », un processus absolument nécessaire à l'apprentissage. Ils distinguent une plasticité intrinsèque à l'individu qui faisant un certain nombre d'expériences peut adapter son comportement et acquérir des compétences. C'est le cas pour la vue, l'ouïe... et une plasticité extrinsèque qui correspond aux compétences transmises socialement, que ce soit dans la vie courante ou à l'école par exemple. Ces recherches qui peuvent nourrir les enseignants au même titre que les travaux scientifiques dans d'autres disciplines, ne permettent guère d'aller aussi loin que le dit le ministre. C'est ce que pense le professeur de psychologie Olivier Houdé. Il ne faut

pas céder à « une vision trop scientifique et naïve voire idéologiquement dangereuse, d'une technoscience de l'éducation parfaitement contrôlée et contrôlable », déclarait-il au journal Le Monde au lendemain de la création du conseil scientifique, tout en indiquant « qu'une recherche pédagogique nouvelle, exploitant les ressources actuelles de l'imagerie cérébrale et de la psychologie expérimentale, puisse éclairer certains mécanismes neurocognitifs élémentaires d'apprentissage ». Mais il reste un angle mort, celui la prise en compte de l'environnement de la classe dans lequel évolue l'élève. Sur cette question essentielle pour la réussite de tous les élèves, sur la nécessité d'adapter son enseignement aux difficultés de chacun, de mettre en oeuvre des interactions efficaces, les neurosciences ne peuvent rien apporter de pertinent. Les enfants ne sont pas des rats de laboratoire et seule la liberté pédagogique des enseignantes et des enseignants peut construire des réponses.



“Interroger les pédagogies”

QU’OBSERVE-TON QUAND ON ÉTUDIE LE CERVEAU EN TRAIN D’APPRENDRE ?

GRÉGOIRE BORST : On observe des mécanismes de neuroplasticité, c’est-à-dire la manière dont le cerveau se transforme suite à un apprentissage. Un certain nombre d’études suggèrent que dans le cadre de différents apprentissages fondamentaux, comme la lecture, certaines zones du système visuel se spécialisent progressivement dans la reconnaissance des lettres et des mots écrits. En d’autres termes, avant l’apprentissage de la lecture ces zones ne répondent pas spécifiquement aux lettres et aux mots écrits, et c’est l’apprentissage de la lecture qui va entraîner cette spécialisation. Ce phénomène est typiquement un mécanisme de neuroplasticité. Apprendre c’est donc un peu réorganiser son cerveau : apprendre à certaines zones à travailler ensemble pour qu’elles soient le plus adaptées possible au nouvel outil culturel que nous sommes en train d’acquérir.

EST-CE QUE TOUS LES CERVEAUX APPRENNENT DE LA MÊME MANIÈRE ?

G.B. : Tous les cerveaux sont différents, mais ils répondent quand même tous aux mêmes lois générales de l’apprentissage. Par exemple on sait qu’un apprentissage doit être intensif et répété dans le temps, que dans la vie il y a des périodes de sensibilité à l’environnement plus fortes que d’autres, qu’un cerveau attentif apprend mieux qu’un cerveau distrait, qu’un cerveau actif apprend mieux qu’un cerveau passif, que faire des erreurs est la condition même de l’apprentissage. Mais imaginons que dans une classe de 30 élèves il y en ait 5 très attentifs, 10 un peu moins et 15 pas du tout, ils n’avanceraient pas tous de la même manière. Des phénomènes de motivation se mettent place et la motivation a des effets au niveau cérébral, notamment au niveau des zones impliquées dans la mémorisation. La motivation est par nature personnelle

et elle a des effets positifs sur un grand nombre de processus d’apprentissage dans le cerveau.

QU’EN CONCLURE PAR RAPPORT AUX MÉTHODES D’APPRENTISSAGE ?

G.B. : Je ne crois pas que déterminer les méthodes d’apprentissage ou les types de pédagogie à utiliser en classe soit de notre ressort, en tant que spécialistes du cerveau qui apprend. Nous devons porter à l’attention des professeurs l’ensemble des découvertes faites sur les mécanismes de l’apprentissage dans le cerveau. Ensuite, c’est à chaque professeur de s’en emparer pour travailler sur sa pédagogie. On sait très bien que créer des pédagogies ad hoc à partir de ce qu’on connaît du cerveau ne fonctionne pas. Ce qui fonctionne, c’est d’adapter des pédagogies aux contraintes spécifiques de l’apprentissage dans le cerveau humain, c’est-à-dire trouver des



© Millerand/NAJA

“Je ne crois pas que déterminer les méthodes d’apprentissage soit de notre ressort.”

conditions pédagogiques qui favorisent l’attention des élèves, et éviter celles qui ont des effets négatifs car elles ne sont pas adaptées aux limites de notre système cognitif.

QUELS LIENS ENTRE NEUROSCIENCES ET INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

G.B. : Elles commencent à s’y intéresser. Elles ne négligent pas le poids de l’environnement socio-économique qui a un effet important sur le cerveau et sur la maturation cérébrale. On peut observer dès l’âge de 4 mois chez des enfants vivant dans des milieux défavorisés, des différences par rapport aux enfants qui vivent dans des milieux favorisés. Il n’existe donc pas d’opposition formelle entre s’intéresser aux effets des inégalités sociales sur la réussite éducative et s’intéresser au cerveau car les inégalités influencent le cerveau, organe engagé dans tous nos apprentissages. Les neurosciences essayent aussi de savoir comment elles peuvent contribuer à la mise en place de réponses pour essayer de diminuer ces inégalités. Finalement ce que les neurosciences apportent c’est l’idée, partagée par les pédagogues de l’enseignement explicite, que si on veut réellement diminuer le poids des inégalités dans la réussite éducative, il va falloir en passer par une transmission très explicite des outils qui permettent de réussir.

QU’EST-CE QUE CELA SIGNIFIE POUR LES NEUROSCIENCES ?

G.B. : Cela signifie expliquer ce que veut dire être attentif, ce que veut dire apprendre une leçon, faire ses devoirs, parce que finalement ce sont des implicites très forts dans notre système éducatif. Ils renforcent les inégalités. Si vous venez d’une famille qui a fait des études longues, généralement vous êtes capable de les transmettre implicitement ou explicitement. L’un des grands enjeux de notre système éducatif aujourd’hui, c’est précisément de transmettre ces compétences-là aux élèves avant même les premiers apprentissages fondamentaux, avant d’apprendre à lire-écrire-compter-raisonner-respecter-autrui. PROPOS RECUEILLIS PAR JULIE MATAS

BIO Grégoire Borst

est professeur de psychologie du développement et de neurosciences cognitives de l’éducation à l’université Paris Descartes, directeur du laboratoire du CNRS de Psychologie du Développement et de l’Éducation de l’Enfant, Grégoire Borst a publié chez Nathan avec Olivier Houdé *Le cerveau et les apprentissages* et dans la collection Kididoc, *Explore ton cerveau*.

Direction d'école : en quête de sens

La récente actualité tragique de Pantin a permis d'alerter, et c'était le souhait de Christine Renon, au plus haut sommet de l'État mais aussi l'opinion publique sur la situation intenable dans laquelle se trouvent notamment les directrices et directeurs des écoles. Surcharge de travail, réformes incessantes et injonctions, perte de sens du métier, manque de reconnaissance... ces personnels souffrent quotidiennement au travail. C'est depuis de nombreuses années une préoccupation majeure du SNUipp-FSU qui a développé un chantier travail sur la direction d'école.

VALÉRIE MASSÉ, DIRECTRICE DE L'ÉCOLE MATERNELLE MAGNANELLES D'ARLES, a voulu emmener avec elle toute son équipe au chantier travail du SNUipp-FSU13 sur la direction d'école. Dans sa petite école de quatre classes, elle se dit privilégiée, épaulée et soutenue par ses collègues. « Une équipe c'est très important. Pour les élections de parents d'élèves ou sur certains dossiers, je peux compter sur eux », commence-t-elle. Si elle ne se sent pas isolée dans son école, elle déplore le manque de rencontres non institutionnelles avec ses collègues directeurs et directrices. « Le chantier travail nous a permis d'échanger, d'entendre le ressenti et les attentes des uns et des autres ». Et tout d'abord de se rendre compte que même si le fonctionnement de chaque école, avec sa municipalité, son IEN de circonscription, son équipe d'enseignants, est différent, tous et toutes se retrouvent confrontés

aux mêmes problèmes : la multiplication et la redondance des tâches, les outils informatiques pour lesquels on n'est pas formé, la gestion des remplacements, des équipes, des parents, des Atsem... L'instruction au sosie, qui revient à expliquer à son double tout ce qu'il doit dire ou faire pour te remplacer, est une des expérimentations utilisées dans la recherche-action menée dans le cadre du chantier travail. Elle a permis de mettre en lumière des fonctionnements parfois tellement intégrés qu'il est difficile d'en avoir conscience. La gestion des informations et des tâches à accomplir dans un cahier ou dans l'ordinateur par exemple a donné à voir l'impact psychologique sur le sujet d'avoir en permanence son cer-
Témoignage veau plein d'informations à traiter, de tâches à exécuter. Entre le stress généré par la tâche à faire et la satisfaction de voir la tâche accomplie, Valérie reconnaît qu'« à la fin tu ne sais plus où est la maison et où est l'école ». Des échanges qui ont fait aussi émerger l'idée que parfois elle se dit « d'abord enseignante » alors que l'équipe la voit « d'abord directrice ». Mais pour elle c'est sûr, « le statut ne changera rien ».



“Le travail contrarié”

QUELS SONT LES DILEMMES DE LA DIRECTION ?

FRÉDÉRIC GRIMAUD : Le cadre méthodologique dans lequel nous avons mené cette recherche a permis de mettre en lumière des dilemmes professionnels et de vivre quelques belles disputes professionnelles. Lorsque l'on doit gérer l'absence d'un enseignant, qu'un élève perturbateur arrive dans le bureau, ou que l'on doit effectuer une tâche liée à la direction alors que l'on est en classe, des choix doivent être faits. Source de développement lorsque le directeur ou la directrice fait ces arbitrages avec le sentiment d'avoir fait du bon travail, et source de stress lorsque c'est l'incertitude de bien faire qui domine. Le chantier travail permet le débat sur la manière de résoudre ces dilemmes. Ainsi par exemple, nous avons pu voir que pour gérer les absences d'un collègue, ils et elles procèdent différemment selon les circonscriptions et qu'il n'y a pas unanimité sur la définition du travail bien fait. Nous parlons du principe que personne n'a tort ou raison, mais qu'il existe des contextes et des préoccupations différentes, qui se discutent, entre professionnels.

EN QUOI LE TRAVAIL DE DIRECTION EST-IL « CONTRARIÉ » ?

F.G. : La prescription va définir ce qu'il y a à faire pour la personne qui assure la direction. À partir de là, nous regardons ce que veut faire le directeur dans son école, ce qu'il fait vraiment et les écarts qui existent, du fait que le réel du travail n'est pas lisse. C'est là que se logent les contrariétés : lorsque le directeur n'arrive pas à faire ce qu'il voudrait faire. Nous observons alors deux niveaux de contrariétés différents. Celle qui vient du terrain et celle qui vient de l'organisation du travail. La seconde interroge sur les évolutions du métier qui mettent en difficulté les directeurs d'école. Ces contrariétés-là, celles qui font que des collègues ne se reconnaissent plus dans ce qu'ils font, sont un sérieux problème. Rentrer

chez soi en n'étant pas complètement satisfait de son travail car il est difficile à exécuter c'est une chose. Mais rentrer chez soi avec l'impression qu'on vous a demandé de faire un travail qui n'a pas de sens, voire qui va à l'encontre de vos valeurs, c'est grave. Si la littérature en analyse du travail est riche sur ce qu'elle appelle le « travail empêché », notre collectif de directeurs a choisi de parler de « travail contrarié » pour souligner le fait que, malgré tout, le travail est effectué.

Y A-T-IL DES SOUFFRANCES SPÉCIFIQUES DANS LE TRAVAIL DE DIRECTION ?

F.G. : Le « malgré tout » dont je viens de parler peut générer de la souffrance. En effet, les logiques managériales qui sont à

“Il faut retrouver du collectif dans un métier qui se fait terriblement seul.”



© Millerand/NAJA

l'œuvre dans l'Éducation nationale touchent bien entendu les directrices et directeurs d'école, qui font preuve dans leur travail d'efficacité malgré une organisation du travail qui brouille le sens de leurs tâches. Mais le coût subjectif pour les travailleurs est terrible et peut entraîner différents niveaux d'altération de leur santé. De plus, les directeurs occupent dans l'organisation du travail une place particulièrement inconfortable. Ils ne sont pas supérieurs hiérarchique de leurs collègues mais sont en première ligne face à celle-ci et doivent souvent répercuter dans les salles des maîtres la pression qu'eux-même subissent de la part des IEN. Nous avons évoqué dans nos travaux la nécessité de repositionner les directeurs au sein d'un conseil des maîtres démocratiques et d'éviter le piège tendu par un statut qui viendrait officialiser cette place inconfortable.

COMMENT REDONNER DU SENS AU TRAVAIL DE LA DIRECTION ?

F.G. : Lorsqu'un enseignant nous dit « je ne suis pas devenu directeur pour faire un boulot de secrétaire », on prend la mesure de l'urgence à redonner du sens à cette fonction. Pour cela, il faut retrouver du collectif dans un métier qui se fait terriblement seul face à une administration enfermée dans ses logiques managériales dont on connaît les effets dévastateurs sur la qualité du travail et donc sur la santé de ceux qui le font. « Construire du collectif » n'est pas une formule incantatoire, ça se manifeste concrètement dans les écoles par un refus de devenir un exécutant béat, par l'affirmation de la souveraineté des conseils des maîtres, par les débats entre collègues sur les critères du travail bien fait, par une formation continue qui parte du travail réel, par une dynamique inverse de celle qui est à l'œuvre dans l'Éducation nationale ces dernières années et que nous nommons « nouveau management public ».

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

BIO Frédéric Grimaud

est professeur des écoles et docteur en sciences de l'éducation.

Il est chercheur pour le chantier travail du SNUipp-FSU13 conventionné avec l'Université Aix-Marseille dans l'équipe ADEF (Apprentissage, didactique, évaluation, formation) et plus particulièrement dans le programme CLAEF (Clinique des activités en éducation et en formation) dirigé par Frédéric Saujat. Il est l'auteur de deux ouvrages *Le travail hors la classe des professeurs des écoles*, et prochainement de *Le travail contrarié de la direction*.

École-familles, construire une parité d'estime

De bonnes relations entre l'école et les familles permettraient aux élèves, surtout les plus éloignés de la culture scolaire, une meilleure entrée dans les apprentissages. Mais qu'est-ce qu'une bonne relation ? Marie-Odile Maire-Sandoz parle de coéducation, de partenariat ou encore d'alliance. Catherine Hurtig-Delattre, enseignante à l'école maternelle Victor Hugo à Lyon, estime que la coéducation est à construire comme un objet pédagogique, avec des objectifs comme pour tous les apprentissages.



© Millerand/NAJA

« AUJOURD'HUI, VOUS ALLEZ DESSINER VOS FAMILLES », explique Catherine Hurtig-Delattre à ses élèves. Une demande assez ambitieuse pour un 3 octobre en petite section, mais cette consigne, Catherine ne l'adresse pas seulement à ses élèves mais aussi à leurs parents. Car dans sa classe, tous les vendredis les parents ont école. *« Une fois par semaine, je propose un accueil prolongé aux familles. Les parents s'organisent pour rester jusqu'à neuf heures pour commencer les apprentissages*

de la journée ensemble. Une fois par période, j'organise un atelier spécifique. Aujourd'hui c'était le dessin des familles. Les parents dessinent leur famille sous la dictée des enfants ». Et tous les parents jouent le jeu et sont présents ce matin. Catherine définit la coéducation comme une responsabilité éducative partagée. *« Ils sont les éducateurs premiers. Moi, je suis la professionnelle qui intervient sur une année et sur des apprentissages précis. Pour me permettre d'accompagner au mieux chaque enfant, il faut qu'on construise une parité d'estime basée sur une confiance mutuelle. Nous devons nous estimer mutuellement pour nous positionner clairement ».*

Alors pour y arriver, elle décrit quatre étapes : accueillir, informer, dialoguer puis impliquer. Accueillir au quotidien mais aussi lors de moments plus formels. Informer de façon lisible et explicite. Dialoguer lors d'entretiens individuels où les parents confient l'histoire de leur enfant et tout au long de l'année. Et pour finir, quand toutes les étapes sont franchies, elle peut enfin leur demander de s'impliquer en ouvrant la classe pour qu'ils apportent eux aussi quelque chose à la classe.

reportage

“L’enfant en confiance, un pas de géant”

QU’EST-CE QUE LA COÉDUCATION ?

M.-O. MAIRE-SANDOZ : La notion de coéducation n’est pas récente ni même stabilisée. Elle a été utilisée pour parler de la mixité filles-garçons au siècle dernier avant d’évoluer vers les relations parents et professionnels de la petite enfance. On peut aussi parler d’alliance éducative, de collaboration, de partenariat ou encore de coopération. Mais derrière toutes ces notions, on parle bien des relations avec les familles. Des relations qui varient en fonction de plusieurs éléments tels que, le niveau d’enseignement, nous ne sommes pas du tout dans le même rapport aux parents que l’on soit en maternelle ou en élémentaire, ou avec des familles populaires ou de milieux favorisés. Les relations aux familles se jouent donc par rapport au lieu et au contexte dans lequel on exerce mais aussi par rapport à l’histoire scolaire des parents.

QUEL EST L’INTÉRÊT DE FAIRE ALLIANCE ?

M.-O. M.-S. : L’intérêt est différent que l’on se situe du côté de l’élève, des familles ou de l’institution. Du côté de l’élève, il s’agit tout simplement de lui permettre une entrée sereine dans les apprentissages. Les discours de l’école et de la maison différent, il y a beaucoup d’implicites de part et d’autre. Les enfants ont besoin qu’on leur explique les choses afin de ne pas se retrouver dans un conflit de loyauté qui peut aller jusqu’à un empêchement d’apprendre. Il faut donc créer du lien entre les différents responsables de l’enfant afin d’éclaircir ces malentendus et de lui permettre explicitement de se situer.

Du côté des enseignants, c’est apprendre à comprendre les parents dans leurs différences. Il s’agit aussi de déconstruire les représentations réciproques des uns et des autres. Pour les familles de milieux favorisés, il est plus facile de s’entendre, elles ont fait leurs codes de l’école. C’est avec les familles éloignées



© Millerand/NAJIA

“Ne pas se retrouver dans un conflit de loyauté qui peut aller jusqu’à un empêchement d’apprendre”

de la culture scolaire, que c’est plus compliqué. Mais c’est bien là que l’enjeu est le plus important. L’école a un rôle à jouer dans la légitimation du rôle de parent en instaurant une confiance réciproque basée sur une parité d’estime.

EN QUOI EST-CE DIFFICILE POUR LES ENSEIGNANTS ET LES ENSEIGNANTES ?

M.-O. M.-S. : Les relations école-familles sont à penser collectivement et non individuellement. Elles ne s’établissent pas du jour au lendemain, c’est sur le long terme que les choses se jouent. Dans la relation interindividuelle, la façon dont on reçoit et on échange avec les familles est très importante, pour la famille reçue mais même pour celles que l’on ne voit que rarement car les parents échangent

entre eux. Dans la cité, le parent qui ne vient pas à l’école pourra se dire qu’il a bien fait et si les échos sont bons, se dire que la prochaine fois il viendra. Très souvent, on n’en tient pas compte à l’école pourtant c’est très important. Car même si les parents n’entrent pas à l’école, l’école en revanche entre quotidiennement dans les foyers à travers les paroles rapportées par les enfants, à travers les mots qu’il y a dans le cahier. Ce sont toutes ces petites choses qui sont à interroger et c’est là que réside la difficulté. Et puis, il y a une vraie évolution du métier. Auparavant, le cœur du métier c’était d’enseigner. Aujourd’hui, dans le référentiel, on attend de nouvelles compétences des enseignants en matière de relations avec les familles. Mais a-t-on formé les enseignants à cela ? Pas sûr. Ce n’est pas l’injonction qui fait évoluer les choses, c’est la formation où l’on construit des gestes professionnels. Et dans un établissement, si le collectif s’empare de la question on arrive à faire évoluer les choses.

CONCRÈTEMENT, COMMENT FAIRE ?

M.-O. M.-S. : C’est tout le travail que nous avons mené à l’IFÉ : comment former et accompagner*. Dans un premier temps s’atteler à faire un inventaire de l’existant et éclairer les points aveugles. Opérer des choix en équipe pour tenter d’améliorer ce qui fonctionne mal, ne pas chercher à trop en faire d’un seul coup, au risque de s’épuiser. Ce n’est pas en une année que tout va se jouer, encore une fois. Si le parent remet son enfant en confiance car des relations sereines auront été établies, alors on fait un pas de géant. Reste à ne pas décevoir cette confiance acquise : l’enjeu est d’ampleur et le défi formidable.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

*voir le dossier de l’IFÉ

BIO
Marie-Odile Maire-Sandoz

Aujourd’hui à la retraite, Marie-Odile Maire-Sandoz a été chargée d’étude au centre Alain Savary, IFÉ/ENS de Lyon de 2004 à 2019. Elle a notamment rédigé le dossier de ressources *Relations école-famille de la maternelle au lycée*, paru en juin 2018.

École inclusive, un changement de métier ?

Même si les classes accueillent déjà des élèves à besoins particuliers, la loi de 2005 a largement contribué à en augmenter le

nombre. Au départ il s'agissait avant tout de les intégrer à l'école. Aujourd'hui l'objectif est d'aller plus loin en pratiquant l'inclusion.

Un changement de paradigme qui implique aussi de repenser le travail et les gestes professionnels des enseignants et enseignantes.

Le travail de lien avec les AESH est fondamental mais ils sont mis dans une situation de précarité que la mutualisation et la mise en place des PIAL viennent renforcer

MAGALIE, PE (94)

La circulaire de juin 2019 instaure une formation commune, mais dans la réalité elle est détournée et on continue à bricoler.

INGRID, AESH (30)

Je crois au collectif, mais faire équipe, cela s'apprend. Cela nous oblige à construire ensemble, autrement.

EMMANUELLE, PE (57)

Selon si on dispose des codes ou pas, c'est très inégalitaire pour les familles. Cela l'est d'autant plus si l'école n'a pas les moyens de les accompagner dans leurs démarches.

SANDRINE, PE (13)

Comme enseignants, nous avons peur de ce qui va arriver, de ne pas être sachants. Alors le dialogue avec les parents permet de briser les appréhensions mutuelles. Ça marche si chacun ne reste pas dans sa solitude.

CÉLINE, PE ET MÈRE D'ENFANT EN SITUATION DE HANDICAP (33)

“La diversité, nouvelle norme de l'école”

EN QUOI L'ÉCOLE INCLUSIVE EST-ELLE UN CHANGEMENT?

FLORENCE SAVOURNIN : La loi de 2005 pour l'égalité des droits des personnes en situation de handicap s'inscrit dans un contexte international de réflexion sur ce public et a amené à l'école inclusive. Or, cette dernière conduit, en France, à un changement de paradigme important. Nous étions sur un modèle intégratif où les enfants a priori les plus éloignés de la norme scolaire devaient faire des efforts d'adaptation pour s'intégrer à l'école. Si ce n'était pas possible, ils étaient éduqués et formés dans des dispositifs ségrégatifs, dans ou hors l'école. Aujourd'hui, le principe de l'école inclusive est de considérer la diversité des élèves comme la nouvelle norme de l'école. Or, il existe toutes sortes d'élèves qui peuvent être en situation de handicap mais aussi exposés aux risques d'échec, de décrochage. C'est à l'école ordinaire de s'organiser pour répondre à ces variétés de caractéristiques personnelles, sociales, culturelles ou linguistiques. Éthiquement, philosophiquement, nous sommes finalement sur les fondements d'une école de la République.

QUELLES PROBLÉMATIQUES ENGENDRE CETTE ÉCOLE INCLUSIVE?

F.S. : Si philosophiquement on perçoit bien ce que peut être l'école inclusive, ce que cela exige sur le terrain entraîne un certain nombre de questions. D'une part, l'école inclusive vient heurter des représentations historiques. L'idée qu'il est mieux indiqué que les enfants particuliers soient formés ailleurs qu'à l'école est parfois tenace. Les effets repérés de relégation, de stigmatisation ne suffisent pas à chasser ces perceptions culturelles. D'autant que la création de beaucoup de structures spécialisées a organisé cette conception. D'autre part, elle est accompagnée par le développement

intense d'une médicalisation pour suivre ces élèves. Souvent, le temps scolaire est bordé par des encadrements médicaux et des dispositifs particuliers. Par ailleurs, on peut noter une forte tendance à l'individualisation du parcours des élèves. Cela peut paraître paradoxal avec la volonté d'un processus d'inclusion. Dans quel collectif inclut-on si tout est individualisé? D'autant que l'école inclusive s'inscrit dans un contexte ambigu où elle doit à la fois poursuivre un projet émancipateur, de formation du citoyen et répondre à une logique de concurrence de notre système scolaire. Ce paradoxe désoriente la profession et participe implicitement à un mal-être enseignant. Le



© Millerand/NAJA

“Le discours de l'école inclusive vient se confronter à la prédominance d'un système scolaire élitiste”

discours « pas de discrimination, pas d'exclusion » de l'école inclusive vient se confronter à la prédominance d'un système scolaire élitiste persistant.

QUELS EFFETS SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES?

F.S. : La première question de métier posée par cette nouvelle donne, c'est de rendre les savoirs accessibles à toutes et tous. Cela présuppose un principe d'éducabilité cognitive dans le contexte de la classe ordinaire. Or, ce n'est une évidence ni pour l'enfant, ni pour l'enseignant. Il va s'agir d'analyser ce qui fait obstacle aux apprentissages et de proposer, voire d'anticiper, des démarches, des outils, des détours, des adaptations. Même si cela renvoie à la différenciation, qui n'est pas une question pédagogique nouvelle, la diversité des obstacles et les écarts sont plus grands. A ce travail conséquent, s'ajoutent des tâches administratives telles que les GEVASCO ou les ESS, qui sont contraignantes dans le quotidien de la classe. Même si l'on est d'accord avec les principes, même si l'on comprend les enjeux, la mise en œuvre reste extrêmement difficile dans un contexte de classe ordinaire. La diversité réellement présente dans les classes peut-elle suffire à faire de l'école une école inclusive?

BIO
Florence Savournin
psychologue clinicienne, est maître de conférence en sciences de l'éducation à l'INSPE de Toulouse

QUELLES SONT LES PISTES POUR RÉUSSIR CETTE ÉCOLE INCLUSIVE?

F.S. : On arrive en effet à une limite de l'organisation de l'école telle qu'elle est et du rôle que l'on donne aux enseignants dans la perspective de cette école inclusive. Ils ne peuvent rester seuls, ou avec un AESH, face à cette responsabilité. Il est urgent de permettre des coopérations de proximité précises et plus soutenues. Des liens étroits entre enseignants spécialisés et ordinaires, avec les professionnels du médico-social, sans position haute des uns par rapports aux autres, doivent être mis en place. Il faut donc des temps institutionnels dédiés et des formations. Travailler en coopération ne va pas de soi, cela s'apprend. La formation initiale comme continue est nécessaire aussi pour accompagner les professeurs dans une mise à distance des attendus. Il y a une responsabilité institutionnelle à accompagner ces changements de métier.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

Évaluations : la juste mesure

Malgré les vives critiques et les nombreuses incompréhensions suscitées l'an dernier, le ministère a reconduit cette année la passation en CP et CE1 d'évaluations nationales standardisées.

Elles entraînent les mêmes interrogations quant aux contenus des items, aux modalités de passation des tests et aux conditions de retour des résultats vers les élèves, les familles et vers eux-mêmes. Les équipes s'interrogent fortement sur l'utilité de ces épreuves, avouant qu'elles ne leur apportent aucune aide. Dans ce contexte, le SNUipp-FSU et sept autres organisations syndicales et mouvements pédagogiques ont adressé le 14 septembre dernier une lettre au ministre remettant en question ces tests et s'interrogeant sur leurs finalités. Pour le psychologue André Tricot, des évaluations nationales ne peuvent avoir d'autre but qu'une analyse au niveau macroscopique. Évaluer pour aider l'enseignant et l'enseignante à réguler les apprentissages et faire réussir les élèves demande d'autres outils.



Un bis repetita qui ne passe pas

En septembre dernier, les PE de CP et de CE1 ont dû faire passer le premier volet des évaluations nationales voulues par le ministère. Malgré l'incompréhension et les vives critiques suscitées l'année dernière, Jean-Michel Blanquer resté droit dans ses bottes, a choisi de maintenir le dispositif. Le SNUipp-FSU et sept autres organisations syndicales et mouvements pédagogiques*, lui ont écrit une lettre remettant en question ces tests standardisés et interrogeaient leurs finalités. Pour les organisations signataires et en l'état actuel, les évaluations ne semblent avoir d'autre objectif que de permettre « un pilotage de l'école par les résultats, ce qui ne peut engendrer que bachotage et stress. [...] Cela entraîne une modification des pratiques enseignantes préjudiciable aux élèves les plus fragiles et une défiance à l'égard du professionnalisme des collègues », déplore encore la lettre. Elle estime aussi

que l'exploitation des résultats « *risque d'engendrer une réduction des savoirs enseignés à ce qui est évalué, la prévalence de l'entraînement et la répétition sur les autres processus d'apprentissage, tout comme une évolution du métier d'enseignant avec une place réduite pour la conception de l'enseignement.* »

S'APPUYER SUR L'EXPERTISE ENSEIGNANTE

Évaluer est pourtant bien une composante importante des enseignements et des apprentissages des élèves. C'est aussi un geste professionnel du quotidien pour les PE. C'est pourquoi, s'ils ne rejettent pas « l'idée de disposer d'outils d'évaluation nationaux », les si-

gnataires demandent que « *les protocoles d'évaluation continuent de mieux prendre en compte les besoins réels des classes en respectant la professionnalité et l'expertise des enseignants. Ce qui n'est pas le cas avec les évaluations standardisées actuelles.* » En l'état, ces évaluations ne présentent aucun caractère scientifique car les enseignantes et les enseignants les adaptent bien souvent à ce que maîtrisent leurs élèves. En les mettant ainsi à leur main, ils obtiennent des résultats pouvant être parfois difficiles à comparer avec ce que fait une autre classe.

« *Si les protocoles d'évaluation CP-CE1 ont été constamment présentés par la DGESCO et la DEPP comme des outils au service des enseignants, nous souhaitons qu'ils le soient vraiment et qu'ils ne soient plus instrumentalisés à des fins d'évaluation des performances du système, de mesure de l'efficacité d'une politique ou de rémunération au mérite* », concluent les organisations qui se tiennent à la disposition du ministre « *pour travailler ces questions* » avec lui ».

* SNUipp-FSU, SE-Unsa, Sgen-CFDT, Snudi-FO, UNSEN-CGT Éduc'action, GFEN, ICEM-pédagogie Freinet, CRAP - Cahiers pédagogiques.



C'est les PE qui le disent

L'an dernier, le SNUipp-FSU a réalisé une enquête de ressenti auprès des PE de CP et CE1 après la passation de la première série de tests à la rentrée. Plusieurs centaines de témoignages ont été recueillis. Un sentiment général très négatif s'en dégage avec une interrogation qui taraude la profession. Ces évaluations, à quoi servent-elles ? Elles sont majoritairement jugées inappropriées aux connaissances des élèves, stigmatisantes, compliquées à mettre en œuvre, chronophages pour les élèves comme pour les enseignants, difficilement restituables aux élèves comme aux parents. Elles sont aussi perçues comme un manque de confiance du ministère envers la profession et, faute d'apporter des données pouvant aider les PE, se révèlent au final une perte de temps.

LE CONTENU

Nicole : « Les exercices sont mal conçus, déconnectés des exercices connus par les élèves. Le chronométrage est stressant et, les consignes défilant, les élèves s'exécutent et souvent finissent par répondre au hasard. »

Albert : « C'est une mise en échec des élèves, avec des pièges inutiles. Le temps laissé est trop court donc impossible de le respecter. Les consignes de passation sont trop compliquées et trop longues. Arrivés à la fin de la consigne,

ils ont souvent oublié le début. »

Jeanne : « Ces tests génèrent un grand stress. Une de mes élèves a fondu en larmes parce qu'elle n'arrivait pas à faire tout ce qu'on lui demandait ! Mais comment aurait-elle pu tout réussir, certaines notions n'ont pas encore été abordées en classe. »

LA PASSATION

Joëlle : « Ces évaluations sont extrêmement chronophages. Elles empiètent sur le temps des apprentissages ! La durée de la passation s'est avérée 4 fois plus longue que prévue : 1h20 pour le livret 1 de français, 1h15 pour le livret 2 et 50 minutes pour les maths !!! »



INTERVIEW

“Voir chaque minute dans la classe ce qu’un élève est capable de faire”

LES PE DOIVENT UNE NOUVELLE FOIS À FAIRE PASSER LES ÉVALUATIONS DE CP ET DE CE1. EST-CE BIEN UTILE ?

ANDRÉ TRICOT : Je ne les connais pas de façon spécifique mais j’ai un point de vue très favorable sur les évaluations nationales quand elles sont utilisées comme des évaluations nationales, c’est-à-dire comme des outils permettant de voir les choses de haut. Elles sont utiles à condition qu’on en reste au niveau macroscopique, qu’on ne les utilise pas pour faire des évaluations au niveau de l’élève, au niveau de la classe, ou au niveau de l’école. Il faut aussi éviter le piège de l’interprétation. Les évaluations servent à faire des constats. C’est autre chose de faire des diagnostics, c’est-à-dire une explication de ce constat. C’est très humain : dès qu’on nous présente un fait nous avons tendance à l’interpréter, à projeter nos idées, nos opinions, notre façon de voir le monde pour expliquer ce fait. Une évaluation ne peut servir que pour ce à quoi elle a été conçue. Pour évaluer le niveau de performance ou de maîtrise d’un individu, il faut d’autres outils. Et d’autres outils encore pour mesurer le niveau de compréhension moyen d’une classe.

VOUS DITES CEPENDANT QU’ «IL EST SANS DOUTE IMPOSSIBLE D’ÉVALUER LES ÉLÈVES». POURQUOI ?

A. T. : Pour moi c’est une pétition de principe. Je suis psychologue et par le passé les psychologues ont fait beaucoup d’erreurs en prétendant évaluer les individus. On peut évaluer ce que l’élève fait ici et maintenant, on peut comparer ce qu’il fait par rapport à une



©Millerand/NAJA

“Les évaluations sont avant tout un système de régulation des apprentissages. Quand elles sont empêchées, les profs savent inventer des façons beaucoup plus opportunistes.”

norme, par rapport à ce qu’il faisait hier, mais l’individu lui-même, non. Dans leurs classes, les enseignants évaluent la production d’élève mais cette production n’est qu’un reflet de la personne et bien entendu, ce reflet n’est pas juste, il est déformé. On sait tous que si l’évaluation avait été présentée différemment, à une heure différente ou un autre jour, la performance aurait été différente.

MALGRÉ TOUT, CELA RESTE UN OUTIL POUR VOIR OÙ EN SONT LES ÉLÈVES. QUE FAIRE D’UTILE AVEC CE QUI EST RÉVÉLÉ ?

A. T. : Évaluer les progrès ou l’absence de progrès d’un élève, où il en est par rapport à des attendus, est quelque chose de très important. Le simple fait d’être évalué et surtout, de recevoir un retour sur ce qu’on est en train d’apprendre, participe au processus d’apprentissage. L’évaluation est absolument centrale, ce n’est jamais du temps perdu, à condition d’être au clair sur le type d’évaluation qu’on veut faire : rendre compte des progrès ? évaluer le niveau ? Mais il faut aussi garder à l’esprit un doute, se dire que l’évaluation est probablement un peu inexacte et qu’on ne peut pas avoir de certitude. L’évaluation isolée est sans doute à prendre avec des pincettes donc, mais l’enseignant peut aussi se dire que cet élève qu’il voit tous les jours dans sa classe, il l’observe, l’écoute, l’entend... Toutes les informations qu’il récupère, aussi bien au cours de l’évaluation formelle qu’au cours de moments informels, lui donnent une idée assez juste d’où en est l’élève dans ses apprentissages. Avec ça, l’enseignant peut fournir à l’élève un retour précis, mais il peut aussi parler avec les parents, échanger

avec ses collègues, comparer cet élève avec d'autres élèves de la classe si c'est ça qui l'intéresse.

D'APRÈS VOUS, SELON LES CIRCONSTANCES LES RÉSULTATS PEUVENT ÊTRE DIFFÉRENTS. Y A-T-IL UNE BONNE FAÇON D'ORGANISER UNE ÉVALUATION ?

A. T. : J'ai commencé à comprendre ce que peut être une évaluation en observant les enseignants de maternelle. En maternelle, les enfants peuvent très bien ne pas être disponibles pour « passer l'évaluation ». Les enseignantes et les enseignants utilisent beaucoup l'observation de ce qui se passe dans la classe pour se dire « voilà où en est cet élève ». Les évaluations sont avant tout un système de régulation des apprentissages. Quand elles sont empêchées, les profs savent inventer des façons beaucoup plus opportunistes, ils font quand l'occasion se présente. Or les occasions de voir ce qu'un élève est capable de faire, finalement, c'est chaque minute dans la classe. Il faut accepter l'idée qu'on est là pour ajuster notre action au niveau d'où en est l'élève. Certes on a besoin de situations formelles mais les enseignants savent trouver d'autres solutions, c'est une source d'inspiration. Que gagneraient-ils à ne faire que des évaluations formelles ? Pas grand-chose.

BIO
André Tricot
 est professeur de psychologie cognitive à l'université Paul Valéry de Montpellier. Il conduit ses recherches dans deux domaines : d'une part, les apprentissages et leurs difficultés, d'origines pathologiques ou non ; ensuite sur, l'activité de recherche d'information dans les environnements numériques. Il a été responsable du groupe qui a élaboré le projet de programme pour le cycle 2 en 2014 et 2015.



SUITE DE LA PAGE 51

Séverine : « Mon école a été choisie comme école pilote, ce qui fait que nous avons dû faire passer les évaluations sur deux jours. Ça a été l'horreur pour nous, enseignants, et épuisant pour les élèves. J'ai dédramatisé ces tests le plus possible mais malgré tout certains enfants étaient déjà dans la peur de ne pas réussir, de ne pas finir dans le temps imparti. »

Pierre : « Pour le stress, j'ai bien expliqué aux élèves que je n'attendais pas des miracles et qu'il fallait qu'ils fassent de leur mieux. Certains semblaient quand même être sous pression surtout pendant les lectures individuelles. »

LA SAISIE DES RÉSULTATS

Nicolas : « Je viens de passer un temps infini à essayer de remplir les résultats des évaluations sur le portail de saisie. J'ai essayé à plusieurs reprises, différents jours, à différents moments. Quelle galère ! »

Josette : « C'est tout simplement insupportable. La plateforme est super lente, j'ai passé cinq heures pour rentrer les résultats de huit élèves simplement pour le cahier n°1. »

Jennifer : « Le coût de la pape-rasse, de la location des serveurs Amazon, des services du prestataire informatique : Je n'ose imaginer combien ont coûté ces évaluations ! »

LE RETOUR AUX FAMILLES

Nicole : « Une semaine et demi plus tard, toujours pas de nouvelles de ma hiérarchie, pas de nouvelles non plus des résultats de mes élèves. Alors que j'attends de les avoir pour recevoir trois familles et les communiquer à la MDPH pour demander une AVS pour une élève en grande difficulté. »

Patrick : « La restitution aux familles doit se faire individuellement, sur les 5h. J'ai peur de ne pas avoir la même notion du temps que certains... Mes heures ne font que 60 minutes. »

LE SENTIMENT GÉNÉRAL

Elisabeth : « Je trouve ces évaluations inacceptables. C'est une perte d'argent énorme pour des résultats inintéressants, ne correspondant pas aux attentes d'un enfant de 7 ans... Il serait plus utile de nous donner des moyens pour travailler efficacement en petits groupes auprès des élèves et créer des postes. »

Jeanne : « J'ai 25 ans de CE1/CE2 derrière moi. J'ai connu toutes sortes d'évaluations mais aujourd'hui je suis fatiguée et je n'ai pas envie de faire des choses qui n'ont pas de sens et pourtant... je vais fonctionner puisque je suis fonctionnaire. »

Etienne : « Ce sont des évaluations pensées par des gens qui, manifestement, n'ont pas vu une classe depuis des lustres ! Elles n'ont aucun intérêt pour moi et ne m'aideront en aucun cas à construire la suite de mes progressions. »

Balance... ta littérature de jeunesse

Lutter contre les discriminations est un combat permanent. La littérature jeunesse, comme d'autres objets, n'est pas épargnée et il est nécessaire qu'adultes et enfants apprennent à chausser des lunettes permettant de voir les stéréotypes qui s'y nichent. Une habitude à prendre afin de permettre à chacun d'accéder à un imaginaire permettant de voir le monde tel qu'il est, composé de visages multiples, pluriels et variés.

TRAQUER LE STÉRÉOTYPE EN PUBLIANT des livres qui bousculent les idées reçues, tel est le projet que s'est fixé Laurence Faron lorsqu'elle a créé en 2005 avec une petite équipe les éditions du *Talents Hauts*. Le premier ouvrage publié par la maison, *La princesse et le dragon** est à l'image « du féminisme mili-

tant des années 80, mais il fonctionne toujours bien », s'amuse l'éditrice qui prend encore énormément de plaisir à raconter cette histoire, devenue un classique. Celle d'une princesse, dépourvue de tous ses atouts, qui réussit par l'intelligence et la ruse en flattant la vanité d'un dragon à délivrer le prince. Mais le goujat lui indique de revenir lorsqu'elle sera de nouveau bien apprêtée. Elle l'envoie alors sur les roses et... ils ne se marièrent pas. Une manière aussi de rappeler que le projet éditorial de la petite maison indépendante n'a pas attendu la vague *metoo* ou *Balance ton porc* pour publier des livres qui mettent les pieds dans le plat du sexisme. Car traquer les discriminations et les stéréotypes ne s'improvise pas. Un travail que la petite équipe mène au quotidien avec

éclairage

les auteurs et autrices lorsqu'un projet est retenu. Mais attention, précise Laurence, « notre maison d'édition reste surtout dynamique et en pointe sur les questions de narration. Nos livres sont de beaux livres avec de belles illustrations et de beaux textes et sont réalisés de manière aussi professionnelle que des éditeurs qui accordent moins d'importance aux stéréotypes sexistes ». Une exigence affichée par une charte éthique de publication et qui conduit à un certain courage commercial. « Nous savons qu'avec un petit garçon de type maghrébin en couverture ou une petite fille de type méditerranéenne nous vendrons moins, mais il ne peut en être autrement si l'on souhaite donner à voir le monde dans des couleurs multiples et variées », assume l'éditrice. Une prise de risque qui n'empêche pas cette petite maison d'édition de porter haut son catalogue d'albums de jeunesse mais également de romans juniors et adolescents. Un catalogue qui vient d'accueillir son petit dernier**. Une nouvelle histoire de princesse mais aux cheveux sauvages et qui n'avait aucune envie, de les mettre en cage...

En découvrir davantage sur www.talentshauts.fr

* *La princesse et le dragon* de Robert Munsch, illustrations de Michael Martchenko.

** *Pourquoi les princesses devraient-elles toujours être tirées à quatre épingles ?* de Jo Witek et Maureen Poignonec.



“Sous influences masculines”

EN QUOI, LA LITTÉRATURE JEUNESSE EST-ELLE SOUS INFLUENCE MASCULINE ?

NELLY CHABROL-GAGNE : La littérature en général est sous influence et n'est que le reflet d'une société. Au programme de l'agrégation de littérature française depuis 2009, on compte 4 écrivains pour 56 écrivains et il avait fallu attendre 1980 pour qu'une femme entre à l'Académie française. Tout cela est très lourd du point de vue symbolique. La littérature de jeunesse qui est plus jeune dans son histoire littéraire n'a pas été épargnée, même s'il y a des distinctions. Il y a beaucoup de femmes : artistes illustratrices, écrivaines, éditrices. Mais si on regarde les personnages, le masculin l'emporte encore largement sur le féminin, même lorsque les animaux sont anthropomorphisés. Les parcours de formation dans les écoles d'art n'intègrent pas de focus sur cette question et l'attention qui doit y être portée. Les personnages sont tous blancs ou presque et, lorsqu'ils sont féminins, les rôles, les possibilités d'agir sont stéréotypés. L'influence masculine est là parce que toute notre histoire économique, politique, sociale dépend d'elle.

COMMENT S'OUTILLER POUR MIEUX DÉBUSQUER LES STÉRÉOTYPES ?

N. C.-G. : Nous sommes toutes et tous porteurs de stéréotypes, une « infection » que nous véhiculons au quotidien sans nous en rendre compte. Cette question doit intégrer la formation au métier enseignant, comme c'est le cas en Suisse par exemple. Et plus largement, les parents, les personnels d'éducation, mais aussi les enfants doivent apprendre à les débusquer : combien y a-t-il de personnages féminins et masculins ? Quels sont leurs rôles ? Qu'est-ce qu'ils ont le droit de faire ou pas ? Tout peut être regardé et analysé sous l'angle des stéréotypes : titres, couver-

tures, quatrièmes. Quand on lit à la suite *T'choupi aime maman* et *T'choupi aime papa*, on se rend compte que la gamme chromatique, le rapport aux émotions ou les actions sont largement stéréotypés. On observera aussi dans les ouvrages la place des gens de couleurs, de celles et ceux qui portent des lunettes, des gros et des grosses... Il y a de quoi faire et le sexisme corrélé aux autres discriminations nécessite une attention permanente.

COMMENT ABORDER CETTE QUESTION AVEC LES ENFANTS ?

N. C.-G. : Il faut faire confiance aux enfants et leur mettre des livres en regard pour comparer et affiner leurs perceptions des stéréotypes. Toutes les mames ne sont pas forcément belles et il est



“Le sexisme corrélé aux autres discriminations nécessite une attention permanente.”

nécessaire de pointer avec eux une réalité plus complexe que celle des albums. Ne rien leur cacher mais, en douceur, les aider à démonter les clichés rassurants qui sont présents dans les livres ; *Petit Ours brun* et *Tchoupi* ne mourront pas : c'est quasiment assuré. Cessons d'être censeuses et censeurs, et cherchons plutôt à les comprendre et à leur apprendre à découvrir des personnages plus complexes, plus réalistes aussi.

OBSERVEZ-VOUS DES CHANGEMENTS À L'ŒUVRE ?

N. C.-G. : Il y a des changements à l'œuvre parce que les sociétés bougent, partout dans le monde, même si les réalités sont diverses. Ainsi on

trouve maintenant des maisons d'édition, notamment jeunesse, qui affichent leur volonté de lutter contre les stéréotypes avec des artistes qui s'engagent. Virginie Despentès a intégré le jury Goncourt, on n'aurait pas pu l'imaginer il y a 10 ans. Les rapports du Haut Conseil à l'Égalité femmes-hommes témoignent de cette prise de conscience et devraient être diffusés auprès des personnels enseignants. La règle du masculin qui l'emporte sur le féminin est maintenant bien connue comme une construction sociale sous influence masculine. Des genres et des supports comme la BD, le manga, le roman se saisissent davantage de la diversité. Des corps différents, des orientations sexuelles différentes apparaissent. La littérature a encore bien sûr du chemin à parcourir pour proposer des représentations multiples de la vie humaine. Et si l'on doit évidemment conserver la liberté de création, ne doit-elle pas s'arrêter là où commencent les discriminations ? PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI

BIO
Nelly Chabrol-Gagne
Enseignante-chercheuse à l'université Clermont-Auvergne, Nelly Chabrol Gagne est **co-responsable pédagogique du master création éditoriale des littératures de jeunesse et générales**, elle enseigne la littérature et l'édition de jeunesse dans plusieurs niveaux universitaires et consacre une large partie de ses recherches aux albums (de jeunesse). **Elle a publié en 2011, *Filles d'albums*. Les représentations du féminin dans l'album**, aux éditions de l'atelier du poisson soluble.

Rester sur la bonne voix

La voix est bien plus qu'un simple média par lequel les enseignants et les enseignantes s'adressent aux élèves. C'est un instrument à part entière au service de sa pédagogie. Utiliser la voix pour être au plus près des élèves, ça s'apprend, comme s'apprend aussi de savoir l'économiser pour la conserver en bonne forme. Si dans la formation initiale l'offre reste mince, la MGEN et le ministère de l'Éducation nationale proposent un module et un serious game sur M@gistere.

« OPTIMISER ET PROTÉGER SA VOIX », c'est le titre du module de formation hybride que propose la MGEN et le ministère de l'éducation nationale à partir du site M@gistere. Trois heures sont dispensées en distanciel sous le pilotage d'un conseiller pédagogique et trois heures en présentiel avec une orthophoniste. La partie e.formation est déclinée en quatre thèmes. Le premier consiste à aller à la rencontre de sa voix. Il doit permettre à l'enseignant de comprendre l'effet que fait sa voix quand il parle. Il comporte des exercices en auto-

nomie avec possibilité de s'enregistrer et de participer à un forum pour échanger avec des pairs sur la représentation que chacun se fait d'une voix idéale en classe. Dans un second temps, le module propose de partir à la découverte de l'anatomie et de la physiologie de la voix pour comprendre comment elle fonctionne. Des documents en 3D sont présentés aux sta-

éclairages

giaires pour les aider à mieux visualiser. Dans un troisième temps, le module en ligne étudie les relations entre voix et pédagogie. Il se compose notamment d'un serious game plaçant les enseignants dans des situations de classe à haut risque vocal. Dix-neuf situations sont proposées dans lesquelles chacun place sa voix, mesure les effets de ses paroles sur l'élève, sur la classe et sur l'environnement sonore. Il peut bien sûr adopter des variantes lui permettant de voir comment dans une situation donnée, l'impact de sa voix peut être différent selon la façon dont il l'utilise. Enfin, la quatrième partie est consacrée aux grands principes d'hygiène vocale et de prévention des pathologies vocales.



“Santé vocale, affaire de pédagogie”

COMMENT SURVIENNENT LES PATHOLOGIES DE LA VOIX ?

CORINNE LOIE : Elles surviennent quand l’enseignant fait une mauvaise utilisation de sa voix. L’enseignant du premier degré doit faire face à une charge vocale de 26 heures par semaine sans compter le temps de parole domestique. Cela constitue un surmenage vocal, une utilisation excessive de la voix. Sans éléments de technique vocale, ni connaissance de son instrument de travail, l’enseignant peut tomber rapidement dans le malmenage vocal – utilisation inappropriée de la voix – bien souvent à l’origine du forçage vocal que l’on adopte automatiquement dès qu’on sent que la voix est un peu fatiguée. La plupart du temps ce comportement accentue le problème, car plus on pousse la voix pour la retrouver, plus elle se fatigue. On parle alors de cercle vicieux du comportement de forçage vocal.

QUE SE PASSE-T-IL ALORS ?

C.L. : L’instrument vocal fonctionne comme un klaxon à l’ancienne. À sa base, on trouve une poire à air constituée par les abdominaux, la cage thoracique, les poumons ; puis le vibreur, avec les cordes vocales installées dans le larynx, et enfin les résonateurs – bouche, fosses nasales, pharynx – qui amplifient et articulent le son. Les sons que l’on émet proviennent d’une coordination de ces trois étages corporels ; C’est pourquoi l’on parle de geste vocal produit par le corps vocal. Quand on parle trop longtemps la fatigue peut s’installer et venir pervertir ce geste. On parle alors de dysphonie dysfonctionnelle simple ou de dysphonie dysfonctionnelle compliquée lorsque des réactions organiques avec lésion de type nodules, polypes, kystes, oedemes sont apparues sur les cordes vocales.

COMMENT PRÉVENIR CES PATHOLOGIES ?

C.L. : Il est indispensable qu’en formation initiale puis continue, les enseignants soient formés au geste vocal pour devenir des professionnels de la voix et non pas de simples utilisateurs de ce merveilleux instrument de travail. D’autre part, il faut prendre l’habitude de préparer sa voix quotidiennement au marathon qui l’attend. Préparer sa voix avant les rentrées, notamment 15 jours avant celle de septembre est un réflexe de bon sens. Les cordes vocales sont composées en grande partie de muscles. Aucun sportif ne sollicite un muscle sans l’avoir préparé. Comment obtenir des cordes vocales un certain rendement sans les entraîner régulièrement ? Pour préparer sa voix, on peut déclamer, respirer, lire des textes à haute voix, chanter...

L’ENVIRONNEMENT DE LA CLASSE N’INFLUE-T-IL PAS LUI AUSSI ?

C.L. : En effet, il faut inviter l’enseignant à s’interroger sur la manière dont il peut adapter son poste de travail, pour que la



© Millerand/NAJA

“Parler moins fort est la base d’une prévention active de la voix.”

classe résonne un peu moins si son acoustique est trop réverbérante, quelle tactique mettre en place pour ne plus être agressé par le bruit des règles qui tombent par terre, des chaises qui bougent ? La réflexion doit porter à la fois sur l’environnement acoustique et sur l’environnement sonore. L’environnement sonore passe par une réflexion sur sa pédagogie, l’environnement acoustique passe par un aménagement des locaux ; lesquels la plupart du temps ne sont pas adaptés. Poser des panneaux de bois sur les murs, placer des balles de tennis sous les pieds des chaises, poser des sets de table sur les bureaux aident l’enseignant à se prémunir au niveau vocal et auditif. Enfin, l’observation de bonnes pratiques telles que ne jamais crier, ne jamais chercher à couvrir le fond sonore, parler moins fort est la base d’une prévention pertinente de la voix.

BIO
Corinne Loie

est orthophoniste, chargée de prévention à la MGEN. Elle mène des actions de prévention des troubles de la voix auprès des enseignants et des étudiants en INSPE. Elle développe un réseau de personnels ressource et a contribué à la mise en œuvre de Vocal'IZ, première application de prévention et d’optimisation du capital vocal.

QUE FAIRE QUAND LA PATHOLOGIE S’INSTALLE ?

C.L. : Lorsqu’on a un problème de voix récurrent, il faut absolument consulter un ORL ou un médecin phoniatre et, faire une rééducation orthophonique. Conserver les traces de toutes ces démarches et constituer un dossier médical est indispensable car c’est ce dossier qu’il conviendra d’adresser au médecin de prévention en cas de détresse vocale persistante. Même si on dénombre 1 seul médecin de prévention pour 16 000 enseignants, il existe des assistants de prévention, des actions de prévention réalisées en partenariat avec MGEN dans le cadre des réseaux PAS, un département médical dans chaque rectorat qui aident à s’orienter. Il faut donc s’engager rapidement dans un parcours médicalisé. À partir de ce moment, avec le soutien du médecin de prévention et la validation de la commission médicale, on peut solliciter certains dispositifs telles que l’aménagement ou une adaptation de son poste de travail. Sans suivi médical, la mise en place de ces dispositifs et le reclassement sont impossibles en cas de perte durable de la voix. PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO



Awa est déterminée à devenir infirmière, malgré tous les obstacles.



**Solidarité
Laïque**



Le centre éducatif Jigiya Bon accueille 100 filles de 8 à 18 ans. Créé voilà 20 ans par une militante laïque, il protège et éduque des filles démunies, victimes de mariages forcés ou chassées du Nord Mali par les conflits. Elles sont sensibilisées à leurs droits, scolarisées et se forment à un métier. Solidarité Laïque soutient des milliers d'enfants et de jeunes qui, comme Awa, n'accèdent pas à l'éducation.

Faites un don sur www.solidarite-laique.org

Les territoires vivants de la République

On n'en parle pas à la Une des journaux télévisés qui préfèrent le sensationnel quand ils se penchent sur les quartiers populaires. Pourtant, dans ces territoires que l'on ne sait désigner que par



leurs difficultés, leurs handicaps ou leurs dangers, l'école fait son travail, quotidiennement et de façon presque invisible. Les enseignantes et les enseignants des réseaux d'éducation prioritaire y font vivre avec détermination la promesse d'une école républicaine, laïque... et sociale. L'ouvrage *Territoires vivants de la République*, coordonné par l'historien Benoît Falaize, leur donne la parole. Sans angélisme, sans naïveté, ils racontent leurs difficultés, leurs interrogations, mais aussi et surtout leurs réussites. *Fenêtres sur cours* est allé à leur rencontre.





INTERVIEW

“Ce que peut l'école ? Réussir au-delà des préjugés”

LES TERRITOIRES VIVANTS DE LA RÉPUBLIQUE SONT-ILS UNE RÉPONSE AUX TERRITOIRES PERDUS DE LA RÉPUBLIQUE PUBLIÉ EN 2002 ?

BENOÎT FALAIZE : Oui et non. Nous voulions, c'est vrai, répondre à ce discours univoque et exclusivement à charge sur les élèves, sur les familles, et sur l'école dans les quartiers populaires. Un discours de déploration qui stigmatise mais ne propose rien. On a voulu faire, non pas l'inverse, parce que nous ne sommes pas naïfs, ni dans l'angélisme. Nous voulions simplement donner une image qui soit juste et équitable, afin de rééquilibrer le discours en proposant aussi des choses. Car on sait très bien, quand on travaille en milieu populaire, qu'il y a des enseignants qui font le boulot et des élèves qui réussissent. On a voulu repositionner le débat sur ce qu'est réellement l'éducation prioritaire, lui rendre justice en quelque sorte.

RENDRE JUSTICE DE QUOI ?

B. F. : Du travail des enseignants, d'abord. De ces gens qui dans l'ombre, au quotidien, font leur travail avec passion. Pourtant, quand on leur demande d'évoquer leur expérience, tous répondent : « Tu sais, je ne fais pas grand-chose de spécial... » Ils n'ont pas l'impression de devoir être mis en avant. Ils font simplement leur métier. Ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas des problèmes, que

la situation est toujours et partout idyllique, mais ce sont des collègues qui montrent qu'on peut avoir des réussites scolaires, des réussites humaines. Pourquoi n'en parle-t-on pas plus ? Car c'est autant la réalité que celle qu'on nous dépeint à longueur de journaux télévisés. Qu'est-ce qui fait que quand une classe de quartier difficile obtient un prix au Concours national de la résistance et de la déportation, la presse n'en

parle pas ? Alors que si jamais il se passe un fait divers devant une école de banlieue, la presse se précipite, massée devant le portail. J'ai voulu donner à voir ce que l'école peut faire, au-delà des préjugés de toute sorte, manière de redonner de l'espoir en montrant qu'il y a des manières de faire qui font que c'est possible.

UN EXEMPLE ?

B. F. : Je pense à ce coordonnateur REP de la Butte rouge, à Chatenay-Malabry. Il a créé il y a vingt ans une maison des sciences avec l'École centrale de Paris, dans ce quartier déshérité en pleine décomposition sociale. Charpak y est venu. Jamais personne n'a parlé de lui alors qu'il a contribué à ce qu'il se passe quelque chose d'essentiel, que des gamins d'école élémentaire se disent : « Tiens, les sciences c'est peut-être pour moi. » Nous voulons aussi rendre justice à ces élèves, justement. Ces enfants de quartiers, tiraillés par la violence sociale, la misère, le deal à la porte des immeubles, mais qui veulent, pour le plus grand nombre, se construire un horizon, un avenir avec la seule béquille qui parfois leur reste, l'école. Ce n'est pas parce qu'on est un « jeune de banlieue » qu'on est condamné à être délinquant, djihadiste en puissance ou antisémite. Rendre justice enfin de l'école républicaine qui est à la fois laïque, et sociale, les deux étant absolument inséparables. À ce moment-là, il faut la faire



© Millerand/NAJA

BIO
Benoît Falaize
 est
historien de l'éducation,
 ancien formateur à l'IUFM et à l'Espé, chercheur en éducation.

“Il y a des manières de faire qui font que c'est possible.”

vivre. Et expliquer à l'opinion publique, toujours, et sans relâche, qu'elle est bien vivante même et aussi dans ces quartiers.

QUE DIT LE LIVRE SUR LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ET LEURS DIFFICULTÉS ?

B. F. : Il parle d'un travail exigeant qui s'adresse à des enfants de milieux populaires et qui sont loin des références de la culture dominante ou consacrée ; il évoque les enseignants qui acceptent leurs élèves tels qu'ils sont. En bref, des enseignants de la République. Celle de Ferdinand Buisson qui disait déjà à la fin du XIX^e siècle que la dignité de l'école républicaine c'est de recevoir tous les enfants, sans exception, d'où qu'ils viennent, quelles que soient leurs origines ou la croyance de leurs parents. Les difficultés, personne ne les nie. Alors comment ils font ? Ils passent par la pédagogie. Et ce n'est pas un gros mot.

ÇA VEUT DIRE QUOI, CONCRÈTEMENT ?

B. F. : Ça passe d'abord par l'accueil qui est en soi un acte pédagogique. Et ça commence quand on démarre l'année et qu'on recherche tout de suite les biais pédagogiques pour essayer de faire entrer les élèves dans des apprentissages qui vont les mobiliser. L'accueil, ça passe encore par la façon dont on va regarder les élèves, les écouter, y compris quand parfois ça résiste, qu'il y a de la tension. C'est prendre les chemins de traverse, ne pas y aller frontalement. Ça passe aussi par la valorisation des élèves. Il faut très tôt, quand on sent que tel ou tel gamin n'y est pas, rejette même l'école, repérer l'endroit où on va pouvoir le mettre en valeur. Parfois c'est la première fois qu'on lui dit qu'il est capable, intelligent, ou qu'on peut lui confier telle responsabilité. C'est par ces actes tout simples, de pédagogie



© Millerand/NAJIA

“La dignité de l'école républicaine c'est de recevoir tous les enfants, sans exception, d'où qu'ils viennent, quelles que soient leurs origines ou la croyance de leurs parents.”



© Millerand/NAJA

générale, que les enseignants s'en sortent. Et puis il y a tout ce qui relève des apprentissages. Partir d'où ils en sont, mais avec toujours le même niveau d'exigence que pour les autres. Parfois c'est dur, il y a des moments où cela ne fonctionne pas, où l'on fait des erreurs, mais on ne lâche rien. Elle est là la réponse : la pédagogie et l'intégration des gamins à la communauté scolaire. Ne pas les lâcher et ils s'en viendront. « *La maîtresse a continué à me faire confiance, pourtant j'étais vraiment pénible.* »

COMMENT LES FAIRE ADHÉRER ?

B. F. : La question vaut pour toutes les classes, même si on pose souvent pour les élèves de l'éducation prioritaire des questions qu'on ne pose pas pour les autres élèves. Le rapport de confiance des élèves à l'égard de leurs maîtres est au cœur de la relation pédagogique et de ce que Christophe Marsollier* développe dans ses travaux de recherche. Pour lui, il existe des compétences professionnelles qui permettent le développement cognitif et psycho-affectif des élèves. Ce sont des principes généraux - et généreux - qui doivent valoir partout. Combien de situations se compliquent quand cette éthique de la relation n'est pas posée et pensée explicitement ? Porter attention aux besoins de chacun c'est faire en sorte de traiter de manière juste et équitable



© Millerand/NAJA

“Parfois c’est la première fois, qu’on va lui dire qu’il est capable, intelligent...”

tous les élèves, quels qu'ils soient, d'où qu'ils viennent. La justice, ou l'injustice, est centrale dans la construction de ce sentiment de sécurité propre à permettre les apprentissages. Se sentir en sécurité dans ses apprentissages ainsi que la qualité de la relation avec l'adulte assure une sécurité relationnelle qui fait que l'élève sait, en tout lieu et pour toute période, la prévisibilité des réactions et attitudes de l'enseignant. Dès lors, il pourra espérer que tout sera mis en œuvre pour qu'il puisse, surtout quand il est socialement fragile, se sentir motivé, intéressé et accompagné. Il faut que les élèves se sentent aussi reconnus et respectés dans leur désir fondamental d'autonomie. Cela passe par le fait qu'ils soient suffisamment en confiance pour exprimer librement leurs références, leurs valeurs, qu'on les considère comme des interlocuteurs valables, y compris quand ils expriment des choses qui sont contraires à nos valeurs. Car s'ils ne disent pas ce à quoi ils croient, où le diront-ils à l'avenir ? Sur les réseaux sociaux ? Entre pairs sans contrôle ni contradiction ? L'école et les enseignants peuvent offrir un autre horizon et déjouer les stéréotypes. Dans ces quartiers, il n'y a bien souvent qu'à l'école que l'on peut faire évoluer les représentations. Et cela passe par l'éthique de la relation, l'éthique du dialogue. Enfin, dans sa classe, l'enseignant accorde sa confiance, manifeste explicitement sa bienveillance, ne juge que les productions et les comportements, jamais la personne. Mais il veille aussi à distinguer les performances des compétences. Et il incarne les valeurs qu'il promeut.

C'EST-À-DIRE ?

B. F. : La confiance, la plupart des familles l'ont. Les élèves aussi. La question c'est celle de la justice sociale. Croire en l'école c'est aussi accepter que les valeurs qu'elle transmet soient

incarnées dans la société et la vie que les enfants mènent à l'extérieur. Liberté, égalité, fraternité... C'est toute l'histoire de l'école qui se joue là, depuis les débuts de la république scolaire. Ferry et Buisson le disaient : il faut faire en sorte que les valeurs du dedans de l'école ne soient pas contredites à l'extérieur. Car dès lors, que vaudraient-elles ? Quel sens auraient-elles ? Et com-

“La justice, ou est centrale da construction d de sécurité pro permettre les a

ment ne pas risquer qu'elles apparaissent purement formelles, vides de sens. Dans les milieux socialement protégés, on peut se débrouiller avec cette tension. Mais dans les milieux populaires, cela peut ressembler à un leurre. L'échec que l'on attribue trop souvent à l'école pour toute une catégorie d'élèves, et qui est plutôt un échec lié aux inégalités sociales, ne fait bien souvent que confirmer la position sociale des familles et l'inégale distribution en capital scolaire qui parcourt la société tout entière.

C'EST AUSSI UN REGARD PARTICULIER SUR LES FAMILLES ?

B. F. : Prenons au pied de la lettre l'article du code de l'éducation qui parle de co-éducation. Les parents ne sont pas des partenaires de l'école, ils co-éduquent avec l'école. Je sais que c'est parfois compliqué à entendre, mais c'est quand même notre métier et beaucoup

* Ch. Marsollier, « L'éthique relationnelle : une responsabilité majeure pour l'enseignant. », in : Ch. Marsollier (s/dir.), L'éthique relationnelle. Une boussole pour l'enseignant, Canopé, Chasseneuil/Futuroscope, 2016.



va se passer dans la disponibilité qu'on va avoir à leur égard. Parce que souvent, dans ces milieux populaires, les parents ont un rapport compliqué à l'école lié à leur propre histoire scolaire. Et ce n'est pas parce qu'ils viennent peu à l'école qu'ils démissionnent pour autant. Il y a des quartiers où très peu de parents viennent à la réunion de rentrée par exemple. Mais ce n'est pas parce qu'ils ne veulent pas venir, c'est parce que ce n'est pas leur monde, ce n'est pas leur culture, leur milieu social. Et c'est parfois même un vocabulaire

l'injustice, ns la e ce sentiment pre à pprentissages”



qui leur est incompréhensible. Si on veut se faire comprendre des parents, pour instaurer la confiance, et qu'en famille on puisse dire « Elle est quand même bien ta maîtresse ! », avec un regard positif sur l'école, il faut tout faire pour être avec eux. Et là encore, bien sûr que ce n'est pas simple. Il y a des

L'EMC se fait à l'extérieur

Faire vivre la citoyenneté, c'est le pari de Laaldja Mahamdi et de son équipe. Des projets autour de la découverte des différentes institutions qui fondent la République jalonnent la scolarité de leurs élèves. Mais dans quel but ? « On y va pour permettre aux enfants de s'approprier les lieux et les endroits qui leur appartiennent. L'éducation morale et civique se fait à l'extérieur ».

Après une journée d'un rallye citoyen au sein des Invalides, les élèves de CM2 de l'école Simon Bolivar B et des 6^e du collège Bergson, dans le 19^e arrondissement parisien, écoutent l'adjoint du recteur de l'académie de Paris : « Ici vous êtes chez vous, c'est un lieu qui appartient à l'État, à la République et vous êtes les enfants de la République ». Cette phrase va marquer nombre d'entre eux, explique Laaldja Mahamdi, directrice de l'école.

Il faut dire que malgré la gentrification du quartier, bon nombre d'élèves vivent dans une grande précarité, dont certains en foyer d'urgence. Une urgence qui s'éternise bien souvent sur plusieurs années... Dans ces conditions de vie difficiles, il n'est pas toujours évident pour beaucoup d'élèves de s'accrocher à l'institution scolaire, d'intégrer ses valeurs, de croire à la devise affichée sur le fronton de l'école. Alors, dès qu'ils le peuvent, les enseignants et les enseignantes les emmènent à la découverte de leur patrimoine, comme ce jeudi 3 octobre aux Invalides où les

élèves ont alterné parcours de vélo avec une sensibilisation à la signalisation par des agents de police, jeux sportifs mobilisant la coopération ou encore découverte des lieux avec un professeur d'histoire. Une journée qui s'est clôturée sur une remise de diplômes par différents représentants du rectorat, de l'armée, de la police et des pompiers.

« Sur le chemin du retour, Fatoumata l'une des élèves de CM2 m'a dit : ça veut dire que je peux travailler ici quand je serai grande ! Elle avait des étoiles plein les yeux, pas seulement car elle avait passé une belle journée mais surtout parce qu'elle avait pris conscience qu'elle pouvait se projeter dans des lieux aussi prestigieux que les Invalides », souligne Laaldja. « Nous avons beau leur dire qu'ils sont intelligents, qu'ils sont capables, cela n'a jamais autant d'impact que lorsque

reportage c'est dit par quelqu'un

d'extérieur, d'autant plus quand cette personne revêt une forme d'autorité. C'est au quotidien que la société doit permettre à nos élèves, tous les élèves, d'être les enfants de la République ». Un pari que s'efforce de relever Laaldja, et ce depuis qu'elle a commencé à enseigner il y a vingt ans. « J'ai toujours tout fait pour que chacun de mes élèves se ressente pleinement citoyen de notre pays. Les sorties scolaires sont d'excellents moments de vivre ensemble. Elles permettent d'ouvrir d'autres horizons à des élèves qui en manquent bien souvent ».



BIO
Laaldja Mahamdi
est directrice d'école à Paris.



© Millerand/NAJA

parents qui s'opposent, qui résistent, il faut les convaincre. Mais c'est impressionnant à quel point, là où se font des choses, dans cette direction ça améliore le climat. À quel point les parents sont contents, sont reconnaissants envers l'institution, et de ça non plus on ne parle jamais au journal de 20h.

ALORS QUE PEUT APPORTER L'ÉCOLE À CES ÉLÈVES ?

B. F. : La culture. Et pour être plus précis, la culture légitime, celle qui fait qu'ils pourront se débrouiller dans le monde social dans toutes ses dimensions. Le monde du travail, mais aussi dans les relations sociales qui l'accompagnent, et le monde de la sociabilité ordinaire. C'est fondamental. Comprendre que si on dit « wesh, wesh » à chaque phrase, on est cuit, hors du quartier. Mais je parle aussi de la culture au sens large, d'avoir entendu parler de Victor Hugo, de Matisse, de ne pas être dans un enfermement culturel propre au quartier. L'école peut enfin leur apporter la possibilité de l'ambition. « *Ma maîtresse de CE2, mon maître de CMI, ma maîtresse de CM2 me disent la même chose depuis trois ans, que je suis intelligente.* » Aucune autre institution ne peut faire ça. Il faut lire le livre de Majid Cherfi, *Ma part de gaulois*, sur son enfance à Toulouse. C'est exactement ce qu'il dit. Qu'en classe, il avait acquis la langue. Il



© Millerand/NAJA

“Avoir entendu parler de Victor Hugo, de Matisse, ne pas être dans un enfermement culturel propre au quartier.”

faut lire ça pour comprendre ce que représente l'école pour ces élèves.

À QUELLES CONDITIONS ?

B. F. : Mettre des pansements sur les élèves pour les rassurer. C'est une image, mais pas seulement. Un élève d'une des auteures du livre arrive très triste un matin à l'école... Que fait-elle ? Elle prend un pansement, un vrai, et le lui met sur le cœur. Là, l'élève comprend qui est la personne en face de lui ! Et ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas

d'autorité. Mais l'autorité ne se décrète pas. Elle se vit. Et à travers elle, les valeurs s'éprouvent. Tout ce qui va permettre aux enfants d'être réintégrés dans le cadre scolaire est bon à prendre. Il faut les emballer, leur montrer que ce qui se joue ici, en classe, ce n'est pas que de l'ennui, que c'est aussi du plaisir d'apprendre, de la production qu'on valorise. Oui c'est difficile parfois, mais ce n'est pas dur partout et ce n'est pas dur tout le temps. Et puis si l'école renonce ? Avons-nous le choix de ne pas changer

“Ce qui se joue ici, ce n'est pas que de l'ennui, c'est aussi du plaisir d'apprendre”



© Millerand/NAJA

REPORTAGE

La science n'est pas une conviction

Comment apprendre à distinguer croyances et connaissances quand les propos des élèves questionnent le statut des savoirs enseignés à l'école ? Cette question qui se pose à l'institution dans son entier peut paraître encore plus vive lorsque les croyances religieuses semblent remettre en question le principe de laïcité. À Pau, dans son école de REP, Cécile Berterreix y répond grâce à l'investigation scientifique.

« Que faire avec des élèves qui ont du mal à ne pas se bagarrer, à ne pas s'insulter, d'autant que s'ajoutent à ça des propos qui viennent questionner les savoirs que je leur transmets en tant qu'enseignante ? » Pour

Cécile Berterreix, enseignante en CP-CE1 dans une école REP à Pau (64) il n'était pas question de laisser s'installer ce type de climat scolaire. D'autant que ce dernier s'inscrivait dans un contexte où les croyances religieuses pouvaient prendre le pas sur les connaissances transmises. Il pouvait s'avérer en plus, source de conflit entre élèves ou être à l'origine d'un conflit de loyauté pour des enfants pris entre ce qu'ils traduisent des convictions religieuses de la famille et l'école laïque. Dans cette situation qu'elle qualifie de « déstabilisante », l'enseignante ne voyait que trois façons de faire. La première aurait consisté à faire autorité, en rappelant, sous couvert de laïcité, qu'il n'y a pas de place pour les propos religieux à l'école. « Mais, commente-t-elle, au mieux, ce serait parvenir à obtenir des discours convenus de la part de nos élèves ». Seconde option qui s'ouvrait à elle, le renoncement, se dire que tout est perdu d'avance, que la situation est trop sensible,

complexe à aborder. Restait une troisième voie : amener les enfants à distinguer croyances, savoirs et opinions, en se servant notamment de leurs propos et remarques pour les faire cheminer.

RECONSTRUIRE LE « STATUT » DU SAVOIR

C'est cette troisième voie qu'a choisi d'emprunter l'enseignante. Pour ce faire, elle a trouvé dans l'enseignement des sciences un outil de médiation pertinent. Bien souvent ce sont les savoirs scientifiques qui sont contestés ou rendus confus en raison de croyances religieuses. « L'homme n'est pas omnivore parce que Thiviya ne mange pas de viande », remarque un élève à propos de sa camarade d'origine indienne. Effectivement, l'observation est juste, Thiviya suit un régime alimentaire de type végétarien en accord avec ses préceptes religieux. Mais au lieu de considérer ce propos comme contestataire, il s'agit, pour l'enseignante, d'approfondir ce qui se joue comme connaissance. Il n'y a pas lieu d'en tirer une conclusion scientifique quant au régime alimentaire des êtres humains mais de révéler ce qui se joue en matière de croyance. C'est à partir d'un élevage

d'escargots, des questions qu'il a suscitées, que Cécile a élaboré avec les élèves des consensus scientifiques. La démarche partait de la construction, par les enfants, de protocoles d'expérimentation. Par exemple, pour répondre à la question « Les escargots ont-ils des dents pour manger ? ». C'est une recherche empirique qui a permis de construire la réponse : une observation en classe, doublée d'investigations documentaires guidées. L'objectif n'est pas de devenir expert en héliciculture, mais de bâtir un consensus qui permette de comprendre et de vivre comment se construit



BIO
Cécile Berterreix est PE. Elle enseigne depuis la rentrée 2019, à l'Inspé de Pau.

méthodologiquement un savoir scientifique par la démarche d'investigation. Au final, cela facilite la distinction entre croyances, opinions et savoirs au cours d'autres séances, celles d'EMC notamment. « Ce type de travail se centre souvent sur des élèves de REP pour des raisons de climat scolaire, observe Cécile Berterreix. Mais, ajoute-t-elle, ailleurs, les discours sont parfois convenus, les représentations sont aussi stéréotypées et les confusions présentes. Faire société est une affaire commune, c'est toute l'école, en tant qu'espace social qui est concernée. »

3 QUESTIONS

“Déconstruire les représentations”

Pas simple d'enseigner les conditions de vie dans les camps nazis. Pourtant Amaury Pierre et ses collègues d'histoire, de français mais aussi de primaire s'y attellent. Il y a deux ans, leur projet remportait le prix de « passeur d'histoire » lors du concours national de la Résistance et de la Déportation.

QUEL EST L'ENJEU DE L'ENSEIGNEMENT DE LA SHOAH ?

Plus on avance dans le temps, moins il reste de déportés pour témoigner. L'enjeu principal est donc de continuer à faire vivre la mémoire de cette période sombre de notre histoire et ce, dès l'école primaire. Les faits historiques liés à l'univers concentrationnaire nazi ne doivent pas sombrer dans l'oubli.



BIO
Amaury Pierre est professeur de musique en collège.

EST-CE DIFFICILE EN ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

A. P. : Il n'est pas simple pour un professeur d'enseigner cette partie de l'histoire. Il est toujours partagé entre enseigner la Shoah de façon objective et factuelle et la charge émotionnelle considérable qui y est liée. On entend souvent que c'est difficile voire impossible dans certains quartiers. Personnellement, je n'ai jamais entendu de propos antisémites. Il y a des

questions qui peuvent, hors contexte, déranger mais elles sont toutes liées à de véritables interrogations d'adolescents. Par exemple, la semaine dernière, une élève m'a demandé : «*Mais pourquoi ils ne se sont pas enfuis des trains ?*». Hors contexte, cette phrase pourrait prêter à confusion et donner une part de responsabilité aux victimes. Mais là c'était juste une interrogation pragmatique d'une ado de 13 ans. Et justement, notre travail de prof intervient là pour déconstruire les représentations.

PORTRAIT

Croire en leurs étoiles

«*J'ai toujours eu cette sensibilité, cette envie de travailler auprès des exclus, auprès de ceux qui sont en marge ou qui ont moins.* » Dès sa sortie d'IUFM, il y a vingt ans, Elsa Bouteville, choisit de travailler dans ces quartiers que l'on dit populaires, pour se confronter à la réalité et voir ce qu'elle pouvait apporter. Après un poste à Villeneuve-la-Garenne (92), elle part à Levallois pour tester la banlieue « favorisée », mais elle ne s'y attarde pas et revient à Montrouge puis à Bagneux. «*Face à l'injustice, à l'égalité qui n'existe pas, à la misère, je suis à la fois révoltée et je garde espoir. À ces enfants, j'ai surtout envie de leur donner des horizons.*», explique-t-elle.

“Bombarder un maximum de culture et construire une projection positive”

DEPUIS TROIS ANS, VOUS INITIEZ UN PROJET INTERDISCIPLINAIRE ET INTER DEGRÉ SUR LE DEVOIR DE MÉMOIRE. QU'EN EST-IL ?

A. P. : Nous travaillons avec les archives nationales, un chef d'orchestre et des déportés sur les conditions de vie dans les camps nazis sur un projet impliquant une

classe de CE1/CM2 et une classe de 3e. Les deux précédentes années, il s'agissait de recueillir la parole de déportés, de la contextualiser et de permettre aux élèves d'être dépositaires d'une mémoire commune. Cette année, nous axons notre travail sur les femmes avec comme thème : «*Paroles de déportées* ».



© Millerand/NAJA

C'est ainsi qu'elle conçoit son rôle d'enseignante, donner les codes pour ouvrir de nouvelles portes et faire en sorte que les enfants s'envisagent, qu'ils perçoivent les réussites possibles. Sa stratégie peut paraître basique :

«*bombarder un maximum de culture et construire une projection positive, en mettant de la pommade, beaucoup, et de l'exigence* ». Chaque journée s'ouvre par un regroupement, en début de matinée. Parce que l'accueil est la première chose. Le moment où l'on se retrouve, on se rassemble, et où l'on peut dire, ou non, ce qu'on a sur le cœur. Parce qu'on apprend moins bien si on en a « gros sur la patate ».

Pour elle, il n'est pas envisageable de commencer la classe sans ce temps d'écoute et de partage où chacun peut prendre sa place et mieux démarrer la journée.

Elsa considère qu'être

enseignante c'est aussi être un peu éducatrice, emballeuse, psychologue, infirmière, ouvreuse d'avenir, quelqu'un qui égaie, aussi... Une polyvalence de fonctions qu'elle assume volontiers. Si elle reconnaît que

souvent le niveau scolaire est fragile, cela ne la décourage pas. D'une part parce qu'elle s'avoue butée, d'autre part, parce qu'elle estime que «*si souvent ces enfants se sont abandonnés eux-mêmes, nous n'avons pas le droit de le faire aussi.* » Pour Elsa, il n'y a pas de normes préétablies de ce que devrait être un enfant en classe. «*Je viens sans préjugés, je tente des accroches. Et si je vois que j'arrive à les embarquer, je continue.* »

RESSOURCES

OUVRAGE

Territoires vivants de la République décrit le quotidien de l'enseignement en éducation prioritaire. Loin de la stigmatisation habituelle, c'est ce qui s'y passe de beau et d'ambitieux qui est présenté. Ce livre ne nie pas la particularité de ces territoires, vivants et non perdus comme certains l'avaient énoncé, mais il explique qu'y enseigner est possible et même agréable ! Rédigé par un collectif d'enseignants et enseignantes, il aborde sans tabou des questions qui sont loin de faire consensus dans notre société.

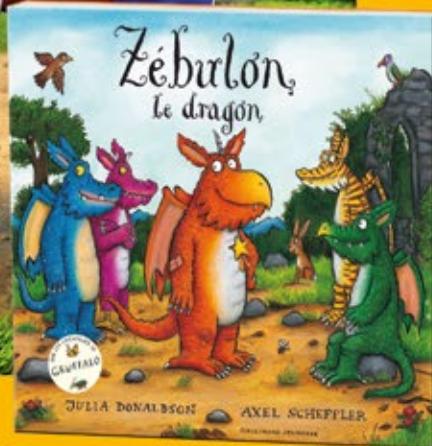
Benoît Falaize, *Territoires vivants de la République*. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés.

La Découverte, 2018

OSONS LA LAÏCITÉ !

Enseigner la laïcité ? Pas simple, mais pourtant fondamental. Caroline Ciret, IEN dans les Yvelines en est convaincue, même si l'enseignement du fait religieux est délicat, il est nécessaire. L'enjeu ? «*Tout simplement le vivre ensemble. Pour se respecter, il faut se comprendre et pour cela il faut mieux se connaître et cela passe par l'enseignement de l'histoire et des faits religieux* ». Une interview à retrouver sur snuipp.fr/ Fenêtres sur cours/ n°453.

Zébulon le dragon



JEU CONCOURS

Gagnez des places de cinéma, des livres et des affiches pour la classe en jouant sur www.cercle-enseignement.com/zebulon-le-dragon

Le règlement est délivré à titre gratuit à toute personne qui en fait la demande à l'Organisateur du Concours ou en ligne sur www.cercle-enseignement.com/zebulon-le-dragon. Conformément à la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978, vous disposez d'un droit d'accès, de rectification ou de radiation des informations nominatives vous concernant sur simple demande à l'adresse du concours ci-dessus. **EXTRAIT DU RÈGLEMENT** - Les éditions Gallimard Jeunesse, 5, rue Gaston Gallimard 75328 Paris Cedex 07, organisent du 21 octobre au 20 novembre 2019 un concours gratuit et sans obligation d'achat destiné aux enseignants de cycle 1 et cycle 2. Les 20 gagnants seront désignés par tirage au sort. Il est mis en jeu par l'organisateur les lots suivants : 30 places de cinéma + 1 grande affiche du film + 1 exemplaire de l'album Zébulon le dragon pour la classe du premier enseignant tiré au sort, d'une valeur totale de 169,50 euros et 1 exemplaire de Zébulon le dragon dans la collection L'heure des histoires + 1 affichette du film d'une valeur totale de 7,30 euros pour chacun des 19 gagnants suivants. Le règlement est déposé via depotjeux.com.

Au cinéma le 27 novembre





OUI RECYCLE
POUR DES VACANCES SOLIDAIRES

Sensibiliser les enfants aux enjeux du recyclage

Oui Recycle n'est pas qu'un programme environnemental et solidaire. Il a également été conçu comme un **outil pédagogique** à disposition des enseignants ou des animateurs de centre de loisirs pour sensibiliser les enfants aux recyclages. La JPA met à la disposition sur son site (www.oui-recycle.org) un cahier de 6 pages édité en partenariat avec les Editions Milan et, pour les enseignants de technologie, 4 séquences pédagogiques.

L'équipe de Oui Recycle organise également des interventions en milieu scolaire pour sensibiliser les élèves à l'écologie et au recyclage. Tri des déchets, préservation des ressources naturelles... de nombreux sujets sont abordés avec les enfants.



Pour qui ?

Oui Recycle est un projet ouvert à tous : écoles, entreprises, particuliers, associations.

Quand ?

Le projet Oui Recycle, c'est toute l'année. Il est possible de commander plusieurs collecteurs ou enveloppes T.

Quoi ?

Nous acceptons toutes les cartouches à jet d'encre !

Comment ?

Pour participer à l'opération Oui Recycle, il suffit de s'inscrire sur www.ouirecycle.org et de commander gratuitement :

- **un collecteur de cartouches d'encre** : utilisé principalement par les écoles, entreprises et centres de loisirs, il a la capacité d'accueillir plus de 50 cartouches d'encre ! Lorsque le collecteur est plein, il suffit de se connecter au site www.ouirecycle.org et de cliquer sur le menu du haut « ramassage de collecteur ». Un transporteur vient ensuite le chercher.
- **une enveloppe T** : utilisée principalement par les particuliers, l'enveloppe peut accueillir jusqu'à 3 cartouches d'encre maximum ! Il suffit de déposer l'enveloppe dans le bureau de poste le plus proche de chez soi.

Rendez-vous sur www.ouirecycle.org

“Construire une école émancipatrice”

LE PROGRAMME DE L'UNIVERSITÉ D'AUTOMNE EST TRÈS INFLUENCÉ CETTE ANNÉE PAR LES QUESTIONS SOCIALES, POURQUOI ?

ARNAUD MALAÏSÉ : Les toutes dernières données de l'Insee montrent un accroissement du taux de pauvreté qui atteindrait son niveau le plus élevé depuis 2011. L'indice Gini indique aussi une hausse inédite des inégalités de revenus. Mais surtout cette forte montée des inégalités n'est pas due à un événement externe comme celui de 2008 avec la crise des subprimes ou encore en 1996 avec l'éclatement de la « bulle internet ». C'est simplement la conséquence de la politique fiscale qui favorise une toute petite partie de la population, les très riches. Et pendant ce temps, les 10% les plus pauvres voient leurs revenus disponibles baisser... Les questions sociales sont donc bien au cœur de nos préoccupations.

GRANDE PAUVRETÉ ET AGGRAVATION DES INÉGALITÉS SOCIALES, COMMENT CES QUESTIONS IMPACTENT-ELLES L'ÉCOLE ?

A.M. : Prenons un seul exemple, celui des conditions de logement indécentes, qu'elles se matérialisent par un logement insalubre, exigu ou mal chauffé. Elles ont de lourdes conséquences pour les enfants, à la fois sur leur santé, sur leur développement et bien évidemment sur leur scolarité. On touche ici du doigt l'importance de la politique logement, comme le montant des allocations ou le développement du parc HLM. Tandis que le gouvernement veut bouleverser le financement du parc de logement social et envisage de l'ouvrir à des fonds d'investissement qui exigent une plus-value en retour, les APL sont rabaissées. Une financiarisation déjà à l'œuvre dans plusieurs pays européens et aux conséquences catastrophiques. Et malheureusement, on peut

multiplier les exemples sur d'autres champs comme celui de la santé.

UNE AUTRE QUESTION DE SOCIÉTÉ, LA LAÏCITÉ, REVIENT FRÉQUEMMENT À L'ÉCOLE. QU'EN PENSEZ-VOUS ?

A.M. : Effectivement, c'est un peu une ritournelle, la laïcité et l'école instrumentalisées à travers l'accompagnement des sorties scolaires. Rappelons que la loi est claire, les familles accompagnatrices ne sont pas soumises au devoir de neutralité et donc les mamans peuvent porter un voile en sortie. Point. Tout cela alimente un climat détestable avec une volonté évidente de diviser la société et de mettre au pilori les musulmanes et musulmans. Et quand le ministre se permet d'affirmer « *le voile n'est pas souhaitable dans notre société* », la ligne rouge est largement franchie. La laïcité ce n'est pas cela ! C'est la garantie de la liberté de conscience de toutes et tous, un principe indispensable, au côté de nombreux autres comme l'égalité ou la justice sociale, pour permettre de faire société ensemble.

L'ANCIEN ÉDITEUR PHILIPPE CHAMPY SE FAIT L'ANNONCIATEUR D'UNE « NOUVELLE GUERRE SCOLAIRE », PARTAGEZ-VOUS SON ANALYSE ?

A.M. : Il y a bien un affrontement, particulièrement vif dans le premier degré, ou une « guerre » comme le dit Philippe Champy, entre deux approches de l'école et du métier enseignant. Le ministère s'appuie sur des « technos » et des « neuros » pour à la fois mettre au pas les PE en attaquant le métier dans ses fondements et transformer en profondeur l'architecture de notre système éducatif. Cette approche conduirait à



©Millerand/NAJA

Arnaud Malaïsé
Co-secrétaire général du SNUipp-FSU

un renforcement du caractère ségrégatif de notre école avec une relégation des élèves des classes populaires ainsi qu'à des enseignantes et enseignants réduits à un rôle d'exécution.

L'autre approche, que nous portons et qui s'est largement manifestée notamment lors des mobilisations du printemps dernier, s'engage résolument pour construire une école émancipatrice, coopé-

ratrice et démocratique avec des PE concepteurs de leur métier pour lutter contre les déterminismes sociaux.

LE CONTEXTE, C'EST AUSSI CELUI DE LA RÉFORME DE LA FONCTION PUBLIQUE. QUELLES EN SONT LES RÉPERCUSSIONS POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR L'ÉCOLE ?

A.M. : A côté du recours privilégié aux contractuels aux dépens de fonctionnaires ou de la volonté affirmée de lier fortement la rémunération à un « mérite » plus que subjectif et facteur de divisions, cette réforme comporte tout un pan méconnu des PE qui a trait à la gestion de leur carrière. En effet les instances où siègent les élus du personnel seront dépossédées de leurs compétences notamment pour le mouvement. On irait ainsi vers une opacité complète des affectations sans possibilité de vérification des barèmes pour garantir une procédure transparente et équitable. Tout cela va s'ajouter aux dysfonctionnements déjà constatés l'an dernier. Cette loi va non seulement affaiblir considérablement les services publics mais également « dynamiter » le statut de fonctionnaire. Elle était largement contestée avant son application, elle l'est tout autant maintenant !

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

L'école à la mai technocrates

Pour Philippe Champy, Jean-Michel Blanquer incarne le nouveau management technocratique à l'Éducation nationale. Dans *Vers une nouvelle guerre scolaire*, l'ancien éditeur soutient que le ministre tient les enseignants et les enseignantes pour responsables des ratés du système, notamment au primaire. C'est pourquoi il entend leur dicter leurs méthodes pédagogiques, leurs didactiques, leurs outils d'évaluation et imposer des ressources labellisées. L'auteur souligne aussi que l'instrumentalisation des neurosciences et du numérique vient en appui de cette politique hostile à la professionnalité enseignante. Dans ses conclusions, il assure qu'il y a urgence à défendre la liberté pédagogique dans l'optique des fondateurs de l'école publique.

ALORS QU'ON POURRAIT SOUHAITER UNE ÉCOLE CONSENSUELLE ET APOLITIQUE, VOUS SEMBLEZ DIRE QUE C'EST TOUT LE CONTRAIRE.

PHILIPPE CHAMPY : Le constat que je fais c'est qu'à la tête du ministère de l'Éducation nationale depuis le début de notre siècle, depuis les années 1990 même, il y a une défiance croissante des hauts responsables à l'égard des enseignants en tant que praticiens. Cela crée une situation particulière, plus dissen-

suelle que consensuelle. Quand les dirigeants d'un grand service public donnent l'impression de ne plus faire front commun avec les personnes qui y travaillent, il y a une difficulté à l'évidence. Ce dissensus institutionnel vient de l'évolution même de notre V^e République. L'Éducation nationale n'est pas un îlot à l'abri des évolutions qui se font jour au sommet de l'État et notamment dans la répartition des pouvoirs entre l'exécutif, le législatif et le judiciaire. Le présidentialisme de nos institutions



n des

déteint sur l'Éducation nationale dont les hauts responsables sont de plus en plus recrutés dans la mouvance néolibérale. Leur idée est que l'État social serait trop développé, trop coûteux, qu'il faut réformer tout ça. Le passage au quinquennat n'a pas arrangé les choses. Il présidentialise encore plus la République, le législatif n'exerçant pas un vrai contre-pouvoir. De là découle un système hyper centralisé concentrant le pouvoir en peu de mains. Bilan : un dissensus entre le sommet et la base et un

©Millerand/NAJA



“L'Éducation nationale n'est pas un îlot à l'abri des évolutions qui se font jour au sommet de l'État.”

pouvoir concentré, de plus en plus vertical, visant le court terme, qui politise encore plus les questions scolaires. Et l'on se retrouve avec quatre changements de programmes en moins de 20 ans !

COMMENT LES TECHNOCRATES ONT-ILS PRIS LA MAIN SUR L'ÉDUCATION NATIONALE ?

P. C. : C'est une lente évolution du sommet de l'État. La question n'est pas qu'il y ait de la bureaucratie, il faut bien une administration. Le problème c'est l'orientation qui lui est donnée. En fait, c'est qu'une minorité de hauts fonctionnaires, gagnés au jeu politique de la Ve République, à droite et à gauche, a imposé sa vision de la gestion de l'État sous couvert du *New public management*. Petit à petit, ces hauts technocrates ont pris le pouvoir, poussés par les présidents et gouvernements successifs, avec l'arbitrage de Bercy. Ils ont occupé tous les postes dominants avec l'intention de reformater le système de haut

©Millerand/NAJA

en bas. Avec le fonctionnement de la Ve République, il est possible d'arriver au sommet du pouvoir en étant recruté dans une écurie présidentielle sans avoir jamais participé aux appareils des partis ou s'être frotté au combat électoral sur le terrain. C'est une opportunité extraordinaire offerte aux hauts technocrates pour imposer aux responsables politiques leur vision d'experts en gestion efficace.

QUEL EST LE RÔLE DU MINISTRE DANS CETTE VISION TECHNOCRATIQUE ?

P. C. : Depuis qu'il a abandonné son métier de professeur de droit public pour devenir haut fonctionnaire de l'Éducation nationale, puis ministre, Jean-Michel Blanquer a clairement politisé son action. Comme juriste, en analysant la constitution de la Ve République, il a pris conscience que le jeu des partis n'était pas la clé de la conquête du pouvoir. Macroniste avant l'heure, il a compris que ce qui compte dans le système actuel c'est le pouvoir présidentiel, rien d'autre. C'est pourquoi il dit échapper au jeu politicien, puisque sa légitimité serait fondée sur son expertise techno « raisonnée ». Et c'est pourquoi aussi il s'appuie énormément sur la com' auprès des médias et des réseaux sociaux.

BIO Philippe Champy

Ancien ingénieur de recherche à l'INRP durant 15 ans, il a été directeur des éditions Retz. Il vient de publier l'ouvrage *Vers une nouvelle guerre scolaire : quand les technocrates et les neuro-scientifiques mettent la main sur l'Éducation nationale*.

Comme il l'a expliqué dans un livre, la vraie responsabilité des gouvernants dans la Ve République c'est « d'expliquer leur politique à la télévision ». C'est-à-dire, une fois au pouvoir, d'essayer de conserver la faveur de l'opinion quel que soit l'écart entre les promesses et les mesures prises. Convaincre les parents-électeurs que la politique menée à l'Éducation nationale va dans le bon sens est donc crucial. Si ça ne va pas bien, la solution est de dire que c'est la faute des professeurs qui n'utilisent pas les bonnes méthodes, qui sont prisonniers de vieux clivages idéologiques, etc. En plus, c'est ce qu'il pense : qu'ils n'utilisent pas les bons outils et ne prennent pas en compte l'apport miraculeux des neurosciences.



“Si ça ne va pas bien, la solution est de qui n'utilisent pas les bonnes méthodes, idéologiques.”

QUE REPROCHEZ-VOUS PRÉCISÉMENT AUX NEUROSCIENCES ?

P. C. : Je n'ai rien contre les neurosciences en tant que domaine de recherche. Il faut rappeler quand même qu'elles ne sont pas un domaine sans débats, encore moins une doctrine. Ce domaine de recherche est en plein développement. Il a ses atouts et aussi ses propres limites. Ma principale critique porte sur l'instrumentalisation des neurosciences par les technocrates à la recherche d'appuis opérationnels auprès d'un réseau réduit de neuro-chercheurs compatibles avec l'approche technocratique. Leur discours est simpliste. C'est le cerveau qui apprend et lorsqu'on connaît ses lois, on peut en dégager des connaissances scientifiques à portée pratique. Enseigner devient une science officielle à laquelle les enseignants sont contraints de se former par obligation de service. La plupart des neuro-chercheurs qui travaillent au contact des enseignants expliquent que leurs travaux confirment des intuitions et des pratiques plutôt qu'elles n'en inventent. En fait, l'instrumentalisation « neuro » sert à justifier des injonctions pédagogiques aux couleurs du cognitivisme, injonctions qui veulent limiter la liberté pédagogique des profs. Le savoir expérimentiel des praticiens est totalement dévalorisé au profit d'une logique de domination par une sorte de bureau des méthodes qui prétend détenir la vérité et dicter les méthodes de travail, comme dans le taylorisme.

VOUS PRENEZ AUSSI L'EXEMPLE DE L'ÉDITION SCOLAIRE ET VOUS DITES QUE CRITIQUER LE MANUEL, C'EST CRITIQUER LE PROFESSEUR ET LUI REFUSER SA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE. C'EST-À-DIRE ?

P. C. : Les auteurs de manuels sont des enseignants, des cadres de terrain et des universitaires pointus. Ils s'appuient sur les savoirs expérimentiels cu-



“Les grands objectifs de l'école, notamment les programmes, ne devraient plus être du seul ressort du ministre.”

mulés des professionnels et sur les résultats des recherches en sciences humaines. Si l'on considère que les outils qu'ils proposent ne sont pas fondés « scientifiquement », alors ils sont suspectés d'être gravement nuisibles. L'alliance « technos + neuros » souhaite aller vers une labellisation officielle des manuels et des outils numériques. L'État jouerait un rôle inédit de censeur officiel. C'est le penchant liberticide actuel. C'est la remise en cause fondamentale de la très ancienne tradition de liberté pédagogique qui remonte à Jules Ferry et à son directeur du primaire, Ferdinand Buisson. Ces deux républicains considéraient que les instituteurs sortant des écoles normales étaient

dire que c'est la faute des professeurs qui sont prisonniers de vieux clivages



“La tendance actuelle va à l'encontre de cette tradition de liberté pédagogique qui est une forme de reconnaissance des compétences et du pouvoir d'agir des professeurs, comme inventeurs, sélectionneurs et utilisateurs.”

©Millerand/NAJA

bien formés et aptes à coproduire et sélectionner collectivement les outils qui convenaient le mieux à leurs élèves. Ferry le dit lui-même aux instituteurs : « *ce n'est pas le manuel qui fait la classe mais vous* ». Donc vous avez la liberté d'utiliser le livre scolaire à votre guise. Il est clair que la tendance actuelle va à l'encontre de cette tradition de liberté pédagogique qui est une forme de reconnaissance des compétences et du pouvoir d'agir des professeurs, comme inventeurs, sélectionneurs et utilisateurs. Les transformer en exécutants de consignes dictées d'en haut ne paraît pas de nature à améliorer leur professionnalité !

VOUS ESTIMEZ QU'AU PILOTAGE PAR L'AMONT S'EST AJOUTÉ UN PILOTAGE PLUS DANGEREUX PAR L'AVAL. QUE VOULEZ-VOUS DIRE ?

P. C. : Le pilotage par l'amont des pratiques pédagogiques se fait par les programmes, les recommandations, la production de ressources. Petit à petit, tout ça sera assimilé par les enseignants qui adapteront leurs pratiques en fonction. Donc ça suppose du temps, des médiations par la formation, la mobilisation des partenaires que sont les collectivités locales, les auteurs et éditeurs, de l'accompagnement sur plusieurs années au plus près des écoles et établissements. À l'inverse, le pilotage par l'aval est très rapide, généralisable en un an, et beaucoup plus pernicieux comme le montrent les évaluations nationales CP et CE1. On dit qu'elles sont scientifiques, à vocation pédagogique, pour identifier les difficultés et aider les profs. On dit aussi qu'elles sont égalitaires même si elles ne prennent absolument pas en considération le contexte de la classe et l'environnement de l'élève. Les comparaisons dites objectives sont donc violentes ! Du coup, chaque enseignant se retrouve face à une obligation hiérarchique à faire passer ces tests, en partie déconnectés des programmes scolaires,



©Millerand/NAJA

et surtout comportant un implicite didactique sur les tâches à enseigner et les contenus correspondants. C'est un pilotage direct, intrusif, qui incite l'enseignant à caler ses objectifs d'enseignement sur la réussite aux tests plutôt que sur les attendus des programmes et du socle. Sa liberté pédagogique devient extrêmement contrainte entre des options imposées. Seul reste le nom !

COMMENT RÉSISTER DANS CETTE NOUVELLE GUERRE SCOLAIRE ?

P. C. : Il est déjà essentiel de prendre conscience de cette guerre qui ne dit pas son nom, de décrypter arguments, rhétorique et acteurs. J'observe qu'il y a un décalage entre l'aura du ministre dans les médias et les critiques qui lui sont adressées dans le milieu scolaire. Pour moi, en dehors d'une résistance collective, et pas seulement des profs, point de salut. La force du pilotage par l'aval c'est d'individualiser l'obligation et d'isoler chaque professionnel. Les évaluations nationales, généralisées et centralisées exercent une pression immédiate sur les élèves, les profs et les parents. Faut-il accepter ce mode de pilotage, cette pression faussement égalitaire ? La réponse est dans la question. Les grands objectifs de l'école, notamment les programmes, ne devraient plus également être du seul ressort du ministre. C'est le Parlement qui devrait en avoir la maîtrise. En plaçant le débat à ce niveau-là dans la société, on pourrait peut-être éviter les effets de balancier liés aux alternances d'écuries présidentielles.



Clotilde Perrin

C'est une histoire qui va à mille à l'heure, jusqu'à ce que tout bascule ! Pour prendre le contre-pied de notre époque où tout va si vite et oser le temps de la lenteur ! Un délice !

Dès 3 ans, 24 pages, 13 €

Et si on savourait ensemble la lenteur ?

C. Perrin

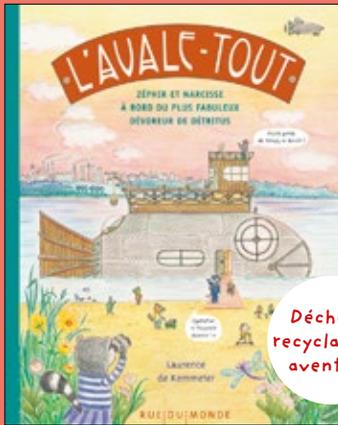
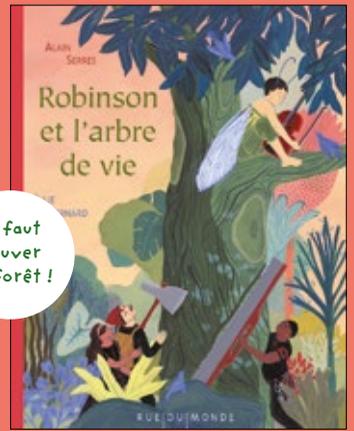


Julie Bernard / Alain Serres

Robinson, mi-enfant, mi-grillon, est violoniste. Il vit dans la forêt du milieu du monde où poussent des arbres capables de rire ou de jouer de la flûte. Mais, pour la tribu des Bûchetrons, cette forêt ne vaut que pour le bois qu'ils en tirent... Pourtant, Robinson...

Dès 6 ans, 48 pages, 22,90 €

Il faut sauver la forêt !



Déchets, recyclage et aventure

Laurence de Kemmeter

Embarquez avec Céleste, Zéphir et tout l'équipage de *L'Avale-tout* pour la 36^e mission « Propreté absolue » ! Alors que ce géant d'acier collecte sacs plastiques, bouteilles et vieux pneus, deux des passagers préparent en douce l'opération Bloum-bloum, pour redonner des couleurs à Grand-Ville !

Dès 6 ans, 48 pages, 22,90 €

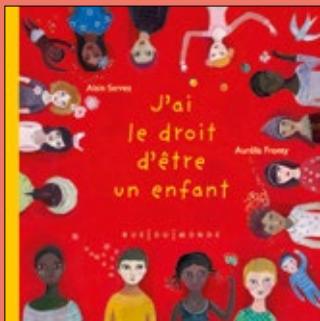
LE DU MONDE BAT DANS NOS LIVRES

Une vie plus belle pour tous



Trois livres pour fêter les 30 ans de la Convention

Alain Serres / Aurélie Fronty, pour les 5 / 9 ans
48 pages, 16,50 € chacun



1 • Des mots simples et forts pour que les plus jeunes s'interrogent, s'expriment et se sentent concernés par la vie de tous les autres enfants du monde...

2 • Réchauffement climatique, plastique, pesticides... cohabitent ici avec le bonheur de l'accès gratuit à la nature et du droit d'interpeller les adultes, même quand on est un tout petit Terrien. Le tout sur un ton frais et tonique.



A. Fronty



3 • Les droits à l'alimentation, à la santé et à l'école trouvent tout leur sens quand on peut aussi aller au spectacle, aimer les sciences ou goûter le chant d'un violoncelle. Oui ! on peut partager équitablement ce grand trésor.



Vive la biodiversité !

Maja Säfström

Cette petite encyclopédie-là allie charme et informations

rigoureuses sur ce qui unit les bébés animaux à leurs parents. Et, en prime, les motifs de Maja Säfström que les enfants aiment reproduire !



Dès 5 ans, 128 pages
16,80 € chaque

Les enfants ont adoré les deux titres précédents !

 editionsruedumonde

En vente dans toutes les bonnes librairies

R U E D U M O N D E



©Millerand/NAJA

Pauvreté et école: des combats quotidiens



©Millerand/NAJA

Près de 3 millions d'enfants en France vivent dans des familles pauvres. Des conditions de vie difficiles qui compliquent leur sco-

larité et ne leur donnent pas les mêmes chances. Une précarité qui souvent les empêche de travailler à la maison, de se concentrer à l'école, de « vivre ensemble » avec les autres enfants et qui fait imputer trop souvent leurs mauvais résultats à des déficiences cognitives. ATD Quart Monde travaille sur le terrain avec des collectivités locales, des associations, des équipes enseignantes et des parents afin de faire voler en éclats les obstacles qui empêchent ces enfants de réussir leur parcours d'élèves.

Pauvres enfants de France

La pauvreté est installée en France. Cinq millions de personnes vivent avec moins de 50 % du niveau de vie médian (1789 euros) selon les données 2017 de l'Insee. Selon les mêmes données, en quinze ans, le nombre de mineurs de moins de 18 ans vivant sous le seuil de pauvreté est passé de 16 à 20%, soit trois millions d'enfants pauvres. Dans le bilan *Innocenti 13* présenté par l'Unicef en 2016, si la pauvreté connaît une nette diminution au niveau mondial depuis les années 90, les pays riches et particulièrement la France, ne peuvent s'enorgueillir d'une telle baisse, au contraire. Se préoccuper des enfants en situation de précarité est un impératif parce que l'une des caractéristiques de la pauvreté est sa perpétuation de génération en génération. Les difficultés sociales et économiques nuisent au bien-être des enfants, et évidemment, à leur scolarité et à leur santé. Mais comme l'a écrit Louis Maurin, de l'Observatoire des inégalités dans son article « *Non, les enfants pauvres n'existent pas. La médiatisation de la pauvreté des enfants croît en fonction du désintérêt pour celle de leurs parents* ». Il n'y a donc pas d'enfants pauvres, mais des enfants de familles pauvres. Chômage, précarité, bas salaires, temps partiels, familles monoparentales, migrants... si des mesures spécifiques peuvent être prises pour les enfants, c'est avant tout de la pauvreté de leurs familles dont il faut s'occuper.

34,8%
C'EST LE POURCENTAGE DE FAMILLES MONOPARENTALES CONSIDÉRÉES COMME PAUVRES EN 2016 SELON L'INSEE

PLAN PAUVRETÉ... UN AN APRÈS

Il y a tout juste un an, Emmanuel Macron lançait son Plan pauvreté pour « éradiquer la grande pauvreté dans notre pays » et combattre « les inégalités de destins qui se perpétuent de génération en génération ». Dans ce plan, l'éducation et les jeunes ont une place particulière, bénéficiant de 2 milliards sur les 8,5 mil-

liards du plan pour la petite enfance, l'insertion des adolescents et le scolaire. Du côté des écoles, les principales mesures concernent les petits déjeuners gratuits en éducation prioritaire pour les écoles volontaires et la cantine à 1 euro, avec un coup de pouce de l'État pour les collectivités qui mettraient la mesure en place. Selon un premier bilan, 37 000 enfants ont bénéficié de ce petit déjeuner dans 302 écoles avant l'été. Et 100 000 y ont accès depuis la

rentrée, l'objectif étant d'atteindre 200 000 à la fin de l'année scolaire. Pour le reste des mesures annoncées il y a un an, les associations s'impatientent. La réforme de l'assurance-chômage va jeter de nombreux salariés dans la précarité. Les prestations sociales, qui ont pourtant un effet massif sur la pauvreté, sont réduites. Les allocations familiales sont diminuées et si les retraites augmentent c'est toujours moins vite que l'inflation. Depuis le début du quinquennat, les 10% les plus pauvres se sont encore appauvris.

Les prestations sociales, qui ont pourtant un effet massif sur la pauvreté, sont réduites. Les allocations familiales sont diminuées et si les retraites augmentent c'est toujours moins vite que l'inflation. Depuis le début du quinquennat, les 10% les plus pauvres se sont encore appauvris.

AU PLUS PRÈS

C'est directement sur le terrain, dans les quartiers défavorisés et aussi dans les écoles qu'ATD Quart Monde lutte contre ce fléau. Un mouvement qui s'est construit avec les parents en situation de grande pauvreté et qui ont connu des situations très difficiles. Des familles éloignées des codes de l'école et dont très souvent les enseignants méconnaissent les conditions d'existence. C'est cette ignorance réciproque qu'ATD essaie de combattre en travaillant à croiser les savoirs des uns et des autres sur des questions vives qui touchent l'école. L'ONG et le SNUipp-FSU sont d'ailleurs partenaires dans ces actions et pour outiller les enseignants face à ces problématiques. Récemment, un collectif dont ATD Quart

« C'est très important de rester dans son rôle d'enseignant pour que l'enfant ait des repères et qu'ensuite il entre dans une relation de confiance qui va l'entraîner dans l'envie d'apprendre. »

Monde, le SNUipp et la FSU sont partie prenante, a mis en ligne un kit pédagogique destiné notamment aux enseignantes et enseignants pour aborder ces questions avec les élèves de 7 à 13 ans.

L'APPEL DU 26 NOVEMBRE

Être pauvre, comme le dit Marie-Aleth Grard (p.77-79), « *c'est aussi ne pas choisir son orientation* ». C'est cette orientation subie que dénonce la tribune *Pauvreté et ségrégation scolaire ça suffit !* parue le 26 novembre 2018. « *Nous, mouvement ATD Quart Monde, syndicats d'enseignants, fédérations de parents d'élèves, mouvements pédagogiques, constatons que beaucoup d'enfants de familles en situation de grande pauvreté suivent une scolarité qui ne leur permet pas de devenir des citoyens à égalité de droits avec les autres. Cette injustice peut être combattue et l'école a la possibilité d'y jouer un rôle important. Nous lançons un appel pour que des écoles et des collègues construisent des projets dans ce sens* ».



BIO

Marie-Aleth Grard est vice-présidente d'**ATD Quart Monde**, siège au **Conseil économique social et environnemental** depuis 2008 au nom de l'association et a écrit un avis « Une école de la réussite pour tous » réalisé avec des personnes en grande pauvreté.

MARIE-ALETH GRARD, est intervenue en séance d'ouverture de l'Université d'automne 2019.

© Millerand/ANAJA

“Permettre aux élèves d'avancer sur le chemin de leurs rêves”

QUAND ON PARLE D'INÉGALITÉS DANS LA SOCIÉTÉ, À L'ÉCOLE, DE QUOI PARLE-T-ON RÉELLEMENT ?

MARIE-ALETH GRARD : Il y a de nombreuses inégalités en France, de logement, de santé, de formation... que l'on a parfois du mal à comprendre et il ne s'agit pas d'opposer les unes aux autres. Les personnes qui ont un emploi mais mal rémunéré, avec des horaires

impossibles, vivent difficilement ces inégalités au quotidien, même si c'est encore autre chose que de dormir dans la rue ou dans un foyer avec ses enfants en devant laisser son compagnon dehors. Les inégalités dans l'éducation sont également insupportables, tous ces enfants qui ne sont pas scolarisés car ils n'ont pas d'adresse, de papiers, ou qu'ils viennent d'autres pays et que certaines municipalités refusent.

QUELLE EST LA RÉALITÉ DE LA PAUVRETÉ EN FRANCE ET LA GRANDE PAUVRETÉ ?

M.-A. G. : La réalité, ce sont 9 millions de personnes qui vivent sous le seuil de pauvreté, dont 5 millions dans la grande pauvreté, c'est-à-dire entre 0 et 600 euros par mois. Vivre dans la grande pauvreté, c'est subir un cumul de précarités, dans les domaines de l'emploi, du logement, de la santé, de l'éducation...

SUITE PAGE 78



©Millerand/NAJA

“Pour un enfant, la pauvreté, c’est ne pas avoir d’espace pour soi, pour lire, faire ses devoirs, ne pas avoir les bonnes affaires en classe, en sport, être différent et le ressentir dans sa chair.”

SUITE DE LA PAGE 77

qui sont pourtant des droits fondamentaux. Ce cumul n’arrive pas du jour au lendemain mais on n’en sort pas non plus du jour au lendemain.

QU’EST-CE QUE CELA SIGNIFIE POUR CES FAMILLES AU QUOTIDIEN ?

M.-A. G. : 3 millions d’enfants vivent dans une famille qui vit dans la pauvreté, dont 1,2 million dans une famille qui vit dans la grande pauvreté. Cela signifie dormir dans la rue ou aller de chambre d’hôtel en chambre d’hôtel, être hébergé par de la famille ou vivre dans un logement trop petit, souvent insalubre. Pour les parents, c’est ne pas avoir d’emploi ou être extrêmement précaire, passer sa journée à se demander où l’on va dormir, ce qu’on va donner à manger aux enfants le soir, souvent ne pas oser le dire.

ET POUR UN ENFANT ?

M.-A. G. : C’est ne pas avoir d’espace pour soi, pour lire, faire ses devoirs, ne pas avoir les bonnes affaires en classe, en sport, être différent et le ressentir dans sa chair. C’est aussi ne pas choisir son orientation. Le documentaire *Gosses de France** montre bien cela. Il suit quatre jeunes pendant plusieurs mois. Ils ont tous un point commun, c’est d’avoir la pêche, l’envie d’y arriver, de vivre leurs projets même s’ils vivent dans des situations impossibles : être cuisinier, faire des études de droit...

100000

C’EST LE NOMBRE D’ENFANTS NON SCOLARISÉS EN FRANCE SELON LES ESTIMATIONS DE LA DÉFENSEURE DES ENFANTS, GENEVIÈVE AVENARD, VIVANT DANS DES BIDONVILLES, DES HÔTELS SOCIAUX OU DE LA COMMUNAUTÉ DES GENS DU VOYAGE.



©Millerand/NAJA

QUEL REGARD PORTENT-ILS SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ?

M.-A. G. : Les jeunes croient, comme leurs parents, que le système scolaire va leur permettre d’avoir une vie meilleure et petit à petit leurs espoirs s’amenuisent. La filière spécialisée, dans laquelle souvent on les a mis, leur ferme des portes. Une jeune fille en 3^e Segpa dit qu’elle s’ennuie, qu’elle voudrait apprendre davantage, avoir des devoirs, puis faire des études de droit. Elle en

veut et notre système scolaire ne lui répond pas de façon satisfaisante de même qu’à de nombreux jeunes dans sa situation. Il ne leur permet pas de choisir leur orientation. Il doit y avoir des moyens de les soutenir pour qu’ils ac-

cèdent à ce qu’ils veulent. Beaucoup sont très tenaces s’ils rencontrent sur leur chemin quelques adultes qui croient en eux.

D’OÙ L’IMPORTANCE DU RÔLE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS ?

M.-A. G. : Oui, de nombreux jeunes disent : « *Cet enseignant a cru en moi alors j’ai osé, j’ai fait cela* ». Parfois leurs rêves sont démesurés, on en a tous eus ! À nous, adultes, de les accompagner pour les aider à avancer sur le chemin de ce rêve démesuré. Ces élèves ont aussi envie de partager des savoirs, des connaissances avec les autres dans la classe. Les pédagogies coopératives permettent de mieux intégrer l’ensemble des élèves dans la classe. Il est important de privilégier le débat, l’écoute et en aucun cas d’abaisser le niveau d’exigence, au

éclairage

Éviter la ségrégation

C'est d'un constat amer qu'est née l'expérimentation « Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation » (CIPES). Pendant trois ans, selon sa méthode de « croisements des savoirs et des pratiques », l'association ATD Quart Monde a travaillé sur la question de l'orientation des enfants en situation de grande pauvreté vers des dispositifs ASH. « Les orientations sont souvent des injustices sociales subies. On a rencontré des parents et des enfants adultes orientés en structure ASH au nom de handicaps cognitifs mais qui n'en étaient pas, qui n'étaient que des troubles passagers », analyse Dominique Reuter, chercheuse en sciences de l'éducation et alliée d'ATD. *Souvent des signalements d'enfants se font par des enseignantes et enseignants, désemparés, en raison de comportements inadaptés à l'école, soit parce que ces élèves ne parlent pas ou au contraire perturbent la classe, sans appétences particulières pour l'école.* L'expérimentation participative va concerner cette année une vingtaine d'établissements – écoles maternelles, élémentaires et collèges – et s'adresse à des équipes enseignantes volontaires prêtes à travailler sur cette question de l'orientation. Elle va durer cinq ans et sera régulièrement évaluée.

« L'idée c'est d'accompagner ces équipes volontaires avec des analyses de pratiques et dans les formations qu'ils vont demander car des besoins vont émerger. Elles ont accepté de recevoir dans leurs classes des chercheurs mais aussi des parents », continue-t-elle. Formation continue, ressources, changement de pédagogie, l'idée à terme est de maintenir ces élèves dans le cursus normal avec des chances

de réussite. *« Il faut lutter contre la fatalité qui envoie dans des structures adaptées des enfants qui n'en relèvent*

pas, mais juste parce qu'ils sont pauvres », conclut-elle.

EN CHIFFRES
PARMI LES ÉLÈVES ORIENTÉS EN ASH POUR DES TROUBLES INTELLECTUELS ET COGNITIFS,

6% VIENNENT DE MILIEU SOCIAL FAVORISÉ, CONTRE

60% D'UN MILIEU TRÈS DÉFAVORISÉ.

LORSQUE LES TROUBLES SONT « DU LANGAGE, AUDITIF, VISUEL, VISCÉRAL, MOTEUR », AUTREMENT DIT MÉDICALEMENT BIEN IDENTIFIÉS, L'ÉCART SE RÉDUIT À 25 POINTS (RESPECTIVEMENT DE 15% DE MILIEU SOCIAL FAVORISÉ ET 40% DE MILIEU SOCIAL DÉFAVORISÉ).

Note de la DEPP, février 2015

72%
DES ÉLÈVES DE SEGPA QUI NE RELÈVENT PAS D'UNE ORIENTATION MDPH VIENNENT DE MILIEUX SOCIAUX DÉFAVORISÉS.

IGEN Rapport 2013-095 « Traitement de la grande difficulté scolaire ».

“Croisons nos savoirs” à Grigny

C'est à Grigny dans l'Essonne, une des villes les plus pauvres de France où toutes les écoles sont en Rep+, qu'ATD Quart Monde a développé un programme « Parents-profs, croisons nos savoirs » à la demande de la mairie dans le cadre de son projet éducatif local (PEL). Une campagne de réflexion avait été lancée où parents, partenaires associatifs et institutionnels avaient fait émerger la demande des différents acteurs de renforcer le lien école-famille. « En partenariat avec l'inspection académique, le projet est maintenant

présenté tous les ans aux directeurs et directrices. Dans le cadre de la formation Rep+ des équipes volontaires de toute une école sont accompagnées durant toute l'année », explique Clotilde Granado d'ATD Quart Monde. Huit écoles cette année se lancent dans le projet qui dure deux ans. Une première année de montage de projet où avec des personnels d'animation formés, les équipes enseignantes questionnent *le lien école-famille ?* pendant qu'un groupe de parents (pas de la même école) fait de même, avant de croiser leurs représentations puis de

construire les projets qui seront mis en place l'année suivante. Il s'agit d'abattre les idées préconçues des deux côtés qui rendent plus difficile la relation école-famille en travaillant par exemple à « revoir la réunion de rentrée » ou questionner « Comment mener un entretien avec des parents ? » mais aussi dépasser l'idée de certaines familles que « la maternelle c'est de la garderie », ou comprendre que jouer avec ses enfants peut être une stimulation intellectuelle. Voir même réfléchir à ce que serait « la journée idéale ». Et par là termine Clotilde « créer du lien aussi entre les parents et les enfants pour faire tomber les barrières sur les apprentissages »

“Beaucoup de jeunes sont très tenaces s'ils rencontrent sur leur chemin quelques adultes qui croient en eux.”

SUITE DE LA PAGE 78

contraire. Mais il faut avoir conscience des réalités différentes vécues par les élèves. Faire attention aux questions que l'on pose au retour de vacances... Certains enfants habitent Boulogne-sur-Mer et ne sont jamais allés à la mer. Les familles se l'interdisent, « Ce n'est pas pour nous » car vivre un cumul de précarité, c'est infernal, cela prend complètement la tête et le cœur.

QUELLE PLACE LAISSER À CES PARENTS DANS L'ÉCOLE ?

M.-A. G. : Souvent ces parents ont un mauvais souvenir de l'école, ils ont très peur et sont conscients qu'ils n'ont pas le langage, pas les codes. Le soir ils n'osent pas poser de questions à leur enfant de peur de le mettre en difficulté en n'utilisant pas les bons mots. Pourtant, s'il y a bien des parents qui croient encore en l'école et à la capacité des enseignants de faire réussir leurs enfants, ce sont bien ces parents-là. Il faut donc non seulement aller les voir, les accueillir à l'école mais savoir comment leur parler de leur enfant.

Avant de parler des difficultés qu'il peut rencontrer, il y a toute une relation à tisser pour ne pas les braquer, oser se parler d'adulte à adulte et reconnaître le parent comme premier éducateur de son enfant. Ensuite le dialogue peut s'installer et l'on peut évoquer les difficultés et les moyens d'agir dessus. Ces enfants en situation de grande pauvreté sont souvent très attachés à leur famille. Sauf en cas de maltraitance, ils ne doivent donc plus être placés pour cause de pauvreté car cela marque durablement une personne. À l'école, si beaucoup ont du mal à entrer dans les apprentissages, c'est très souvent à cause du conflit de loyauté, la peur de trahir leur milieu, de ne pas faire comme leurs parents.

COMMENT LE PERSONNEL ENSEIGNANT DOIT-IL SE POSITIONNER ?

M.-A. G. : Il faut mettre à distance l'émotion et ne pas se transformer en assistantes sociales face à des élèves en situation de pauvreté. C'est très important de rester dans son rôle d'enseignant pour que l'enfant ait des repères et qu'ensuite il entre dans une relation de confiance qui va l'entraîner dans l'envie d'apprendre. S'il voit l'enseignant prendre ce rôle d'assistante sociale, cela change la vision qu'il a de l'adulte et cela rompt cette complicité qui permet de poser des questions sur les apprentissages. Ce n'est pas à l'enseignant de donner une paire de baskets ou une trousse, il faut trouver un endroit dans l'établissement

où l'enfant puisse aller les emprunter facilement. De même pour la nourriture, ce n'est pas à l'école d'en donner mais de donner aux parents les bonnes adresses afin que cela ne rompe pas la relation enseignant-élève.

LES ÉQUIPES ENSEIGNANTES SONT-ELLES PRÉPARÉES À CES SITUATIONS ?

M.-A. G. : Non, les enseignants ne sont pas préparés à cela. Parfois, un module de formation existe dans l'un ou l'autre INSPÉ, mais c'est occasionnel et parcellaire. Ce que nous préconisons c'est un vrai temps de formation des enseignants pour comprendre les différents milieux sociaux. Dans leur majorité, les professeurs n'habitent pas dans le



© Millerand/INA/VA

quartier où ils enseignent, surtout en REP+, ce n'est pas un reproche mais un fait, alors que comprendre le quartier de l'école est très important. Une visite, lors de la pré-rentrée avec des familles, des élus, des éducateurs du centre social serait utile pour voir par exemple si les logements ont été réhabilités ou sont dans un état déplorable, s'il y a des espaces de jeux etc. pour mieux appréhender les

enfants et leurs questions qui peuvent dérouter.

DE QUOI LE SYSTÈME SCOLAIRE A-T-IL BESOIN POUR CONTRIBUER À LA RÉUSSITE DE TOUS ?

M.-A. G. : D'abord de bienveillance envers les jeunes et leurs parents, oser utiliser des pédagogies actives qui vont davantage permettre la créativité et l'expression des élèves, que les enseignants soient toujours curieux de ce que les enfants savent ou sur quoi ils butent, oser aller voir un collègue, dire qu'on n'y arrive pas avec tel élève et se poser des questions, se soutenir pour y arriver ensemble. Pour cela, il faut que les équipes enseignantes aient du temps... Le dispositif « Plus de maîtres » était une réussite. Cela a créé une vraie respiration dans les écoles d'éducation prioritaire car ce maître supplémentaire a permis de pouvoir aller voir dans la classe des collègues.

Il faut faire attention aussi à l'orientation. C'est pour cela que nous démarrons une recherche action sur l'orientation des jeunes de milieu défavorisé dans notre système scolaire : Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation (CIPES, lire page 79).

* Diffusé sur France 2 le 8 octobre dernier, à voir en replay.

13,7%

C'EST LE TAUX DE NON-SCOLARISATION EN 2018 EN GUYANE. SOIT 11 000 ÉLÈVES SELON LE RECTORAT DE CE DÉPARTEMENT FRANÇAIS D'OUTREMER.



le salon européen de l'éducation

EDUCATEC EDUCATICE

LE SALON DE
L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

du mercredi 20 au
vendredi 22 novembre 2019

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



LE SALON DE L'ORIENTATION DES JEUNES

du vendredi 22 au
dimanche 24 novembre 2019

**THÈME À
L'HONNEUR** Formation et orientation :
construire son parcours

ENTRÉE GRATUITE

9H30 - 18H00 PARIS EXPO PORTE DE VERSAILLES

www.salon-education.com

UN ÉVÈNEMENT DE

la ligue de
l'enseignement

un avenir par l'éducation populaire

AVEC



Les collectivités au défi de la mixité scolaire

La mixité scolaire est au centre des débats depuis bon nombre d'années. Pour les élèves de milieux populaires, mais aussi pour les autres, elle est gage de réussite. Mais il n'est pas toujours évident de convaincre familles, équipe enseignante et politiques de sa nécessité. Le Cnesco organisait en 2015 une conférence de comparaison internationale sur cette thématique et commandait un rapport dans la foulée afin d'inventorier les expérimentations françaises. Remis en octobre 2018 par Etienne Butzbach, il présente différentes initiatives locales.

SEPT EXPÉRIMENTATIONS DE MIXITÉ SCOLAIRE menées en France sont analysées dans le rapport qui présente « *l'éclairage de terrain de certaines politiques locales de mixité à l'école* », et qui a été publié en octobre 2018 par Etienne Butzbach. Une analyse qui présente les démarches utilisées par des villes telles que Nancy, Clermont-Ferrand, ou encore Toulouse pour permettre une meilleure mixité scolaire. Pour les unes, il s'agit de rendre un collège ségrégué plus attractif, pour d'autre, comme Toulouse, la décision a été plus radicale avec la fermeture des deux collèges les plus en difficulté et la re-sectorisation des élèves dans ceux de centre-ville. Le rapport ne donne pas de solution clé en mains mais propose certains leviers comme celui de mieux associer les différents acteurs : famille, école et collectivités. Ainsi, afin d'éviter les comportements d'évitement

et de contournement de la sectorisation, il faudrait donner « *des garanties de conditions optimales de scolarisation dans chaque établissement* » aux parents. Du côté des équipes enseignantes, c'est la formation que pointe du doigt le rapport. « *Un effort particulier doit être mené pour la formation initiale et continue à la gestion de la diversité et de l'hétérogénéité, afin de leur donner les moyens de créer le cadre pédagogique qui permet pour chaque élève de tirer le meilleur profit de la situation de mixité* ». Et pour finir, le rapport prône l'accompagnement des acteurs locaux par un pilotage national s'appuyant sur des référentiels des pratiques existantes. Et l'enjeu est de taille, « *les politiques de mixité sont une des conditions essentielles de la restauration de la confiance des familles dans la capacité de l'école à incarner les valeurs de la République, notamment l'égalité* ».



“Une question centrale pour faire société”

QUEL EST L'ENJEU DE LA MIXITÉ AU SEIN DES ÉCOLES POUR UNE COMMUNE ?

ÉTIENNE BUTZBACH : C'est un enjeu fondamental, mais il est assez difficile de créer de la mixité sociale au niveau d'une école primaire car le périmètre est plus restreint que pour celui d'un collège par exemple et que, par définition, l'école primaire doit rester une école de proximité. Mais il n'empêche qu'il est possible de faire des choses. J'ai été maire et adjoint à la scolarité pendant trente ans et lorsque nous redessinions la carte scolaire, la composante de mixité sociale était toujours un élément déterminant. Cette question est centrale pour faire société. Comment faire société si nous ne sommes pas capables de vivre avec l'autre ? Le métissage, qu'il soit culturel ou physique, est absolument nécessaire pour l'amélioration de l'être humain.

EXISTE-T-IL DES VILLES QUI TENTENT L'EXPÉRIENCE ?

É. B. : La question de la mixité scolaire n'est pas nouvelle. Depuis les années quatre-vingt-dix, elle est au centre des préoccupations de beaucoup de collectivités, qui n'ont pas attendu les injonctions gouvernementales pour se saisir de la question et s'inquiéter des phénomènes d'évitement. Une des expériences les plus significatives est selon moi celle de Toulouse où le choix a été assez radical : fermer et relocaliser deux collèges ségrégués dans lesquels il y avait un fort phénomène d'évitement y compris des classes populaires. La fuite de ces dernières redouble le problème en dégradant davantage la mixité sociale dans les écoles car, bien souvent, ces élèves sont les têtes de classe. Lors de la rentrée 2017, le conseil départemental de Haute-Garonne a donc resectorisé cinq écoles de l'un de ces col-

lèges voués à la fermeture vers cinq collèges plutôt favorisés de centre-ville. Cette année, ce sont trois autres écoles du second collège qui sont orientées vers six autres collèges. C'est donc, de fait, une nouvelle sectorisation. Par exemple, une école du Mirail, deux cents élèves, est dorénavant sectorisée sur le collège Ferma, l'un des plus favorisés de la ville. C'est très significatif en termes de mixité. Mais ce n'est que la première étape, car ce n'est pas la mixité en soi qui va résoudre les problèmes. Cette mixité doit être une opportunité pédagogique pour le collectif enseignant et l'institution qui devront s'en saisir pour contribuer à la réussite de tous les enfants.



© Millierand/NAJA

“Comment faire société si nous ne sommes pas capables de vivre avec l'autre. Le métissage est absolument nécessaire pour l'amélioration de l'être humain”

Y A-T-IL EU BEAUCOUP D'OBSTACLES À TOULOUSE ?

É. B. : Le premier obstacle : convaincre les premiers acteurs que sont les familles. Notamment celles de quartiers populaires qui se sont inquiétées de la fermeture d'un équipement de quartier et de l'éloignement du nouvel établissement. Il s'agissait donc de les rassurer, de leur donner des garanties. Des garanties, outre celle du transport, d'un bon accueil de leur enfant dans un collège de centre-ville, certains étant inquiets d'une rélégalion en fond de classe. À partir du moment où les parents ont été entendus et que des garanties ont été apportées, on constate au bout de trois ans que pratiquement cent pour cent des familles ont suivi leur affectation. On a aussi vu diminuer le choix de l'enseignement privé. Du côté des familles des collèges de centre-ville, quand tout le monde a compris qu'il s'agissait simplement d'accueillir les élèves du Mirail, il y a eu un bel élan de solidarité avec des formes d'accompagnement des nouveaux arrivants.

LES INGRÉDIENTS POUR QUE CELA FONCTIONNE ?

É. B. : L'adhésion des familles et de l'équipe éducative est le premier ingrédient. Pour les collectifs enseignants, il faut une garantie de soutien de l'institution en termes de moyens. Rien de démesuré, juste les moyens nécessaires. Par exemple vingt-cinq élèves par classe ou encore les maîtres supplémentaires inter-degré, dont le rôle est fondamental pour la liaison école-collège. Il s'agit aussi de former les personnels, de porter une attention à l'aide au travail personnel des élèves mais aussi de recruter et former des assistants d'éducation. Tous ces éléments doivent être inscrits dans la durée. Et mon rôle aujourd'hui est de mettre en place un référentiel qui précise à quelles conditions ces opérations peuvent réussir.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

BIO
Étienne Butzbach
Médecin de formation, a été universitaire et maire de la ville de Belfort de 2007 à 2014, Etienne Butzbach est le coordinateur du réseau mixités à l'école. Il est notamment le rédacteur du rapport *L'éclairage de terrain de certaines politiques locales de mixité à l'école* commandé par le CNESCO.

Tous ces cris, ces SOS en Méditerranée

L'association SOS Méditerranée s'est créée autour d'une mission première : ne pas laisser se noyer les personnes à bord d'embarcations en détresse en Méditerranée centrale et les amener dans des ports sûrs. Mais très vite une autre mission s'est greffée : celle de témoigner de ces sauvetages et du devoir d'assistance à personnes en danger, par des stands, des projections, des lectures de témoignages, des interventions scolaires* ou des conférences comme celle de l'Université d'automne.

* Les classes intéressées peuvent s'adresser à contact@sosmediterranee.org

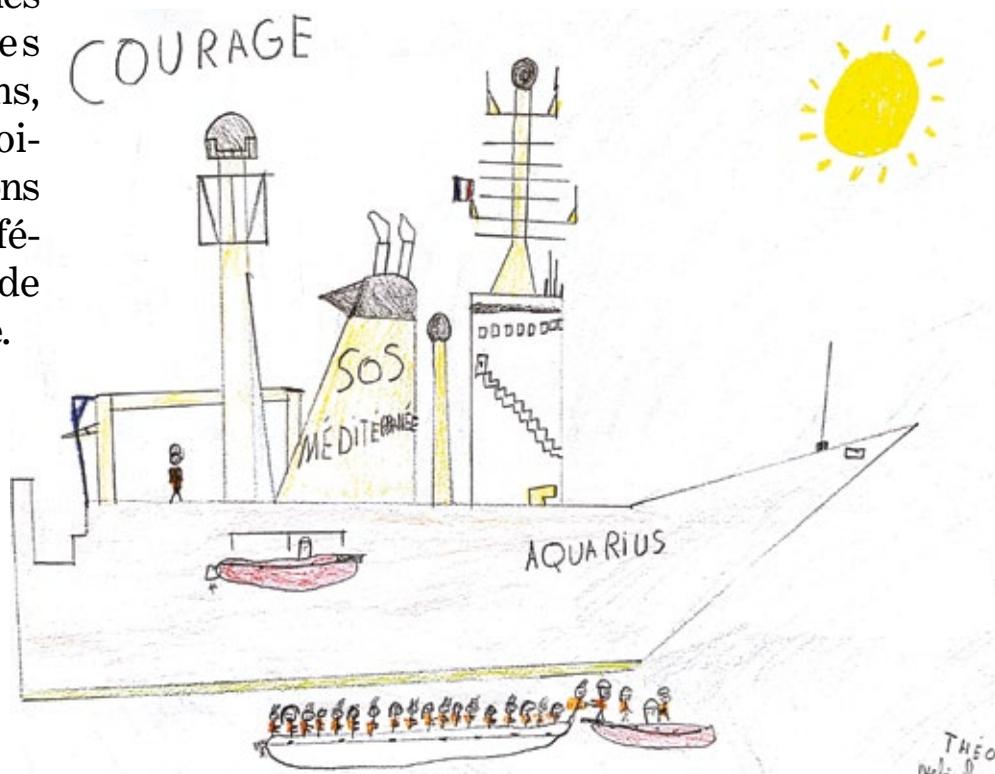
SENSIBILISER DANS LES CLASSES.

« Cela a du sens d'expliquer aux élèves ces opérations de sauvetage de migrants en Méditerranée car ils entendent beaucoup parler dans les médias sans avoir toutes les clés pour comprendre », explique Lola Glorieux, enseignante de CM1-CM2 à l'école Kléber de Marseille. Avec sa collègue du même niveau, elle demande régulièrement à l'association SOS Méditerranée d'intervenir dans les classes. « Nous sommes près de la gare, on a beaucoup de gamins qui arrivent d'autres pays ». L'intervention met l'accent sur le devoir d'assistance et le récit de parcours réels d'enfants parle aux élèves : « On raconte le trajet d'Hamza, un petit garçon syrien et celui de Mercy le bébé nigérian né à bord de l'Aquarius », précise Christine, bénévole à Marseille. Des cartes illustrent le tra-

jet, un court extrait vidéo montre comment se déroule un sauvetage puis arrive le temps de réponse aux questions des élèves. Innombrables. « D'où viennent tous ces gens », « Ont-ils à boire et à manger ? » « Est-ce qu'il y a d'autres bateaux ? »

reportage

Les enseignantes intègrent ces interventions à leur programme d'éducation morale et civique, travaillant le débat, la connaissance de l'autre, mais aussi de notions géographiques. « Ils entendent que les migrants viennent en Europe pour profiter, prendre le travail et là, ils réalisent ce que signifie quitter son pays et arriver dans un autre qui n'est pas forcément celui que l'on voulait ». Ce travail n'a pas suscité de réticences des familles, « au contraire, les élèves ont été tellement marqués qu'ils ont décidé de faire un vide-grenier et d'en reverser les bénéfices à SOS Méditerranée. »



“Secourir : une notion d’EMC”

COMMENT S’EST CRÉÉE SOS MÉDITERRANÉE ?

HÉLÈNE LOMPECH : C’est une association civile et européenne de sauvetage en haute mer créée en mai 2015. Les fondateurs ont lancé cet élan citoyen, c’est en réaction à la fin de l’opération de sauvetage *Mare nostrum* que l’Italie a menée pendant un an suite à un naufrage catastrophique au large de Lampedusa. Le pays a ensuite demandé de l’aide à l’Europe mais l’opération *Triton* qui a suivi s’est avérée plutôt une opération de défense des frontières. C’est une période durant laquelle il y avait beaucoup moins de bateaux en Méditerranée et toujours autant d’embarcations en détresse. Le financement participatif a permis d’affréter l’*Aquarius* pour sauver les gens. Avec ce bateau et depuis peu l’*Ocean Viking*, plus de 30 000 personnes ont été secourues. SOS Méditerranée s’est donné trois missions, la première de sauver des gens, ensuite de les protéger en les amenant dans un port sûr et enfin de témoigner de la situation en mer.

COMMENT SONT NÉES LES INTERVENTIONS EN MILIEU SCOLAIRE ?

H.L. : Cela fait quatre ans que l’association intervient en milieu scolaire mais c’est depuis 2018 que cela s’est accéléré avec plus de 32 500 élèves sensibilisés jusqu’ici. Nous avons reçu l’agrément Éducation nationale comme association éducative complémentaire de l’enseignement public. Les critères sont de remplir une mission d’intérêt général, d’avoir un fonctionnement démocratique et une transparence financière. Nous avons commencé dans le second degré mais très vite nous avons eu des demandes en primaire. Cela a demandé une formation de nos bénévoles qui hésitaient parfois à s’adresser à un public plus jeune mais en fait les élèves de primaire sont très intéressés, spontanés, ils posent une foule de questions.

POURQUOI ABORDER CES QUESTIONS À L’ÉCOLE ?

H.L. : Il y a une forte demande, notamment à Marseille, car les élèves entendent parler des migrants, des bateaux de sauvetage dans l’actualité. Il y a un besoin d’apporter des informations précises. Cela rentre dans le programme d’éducation morale et civique, avec la notion d’assistance aux personnes en danger, le fait de se mettre à la place de l’autre (empathie), de respecter autrui. Cela permet d’aborder aussi la notion d’engagement pour une cause, de prise de responsabilités dans une association. Les personnels à bord, marins, équipe médicale sont rémunérés mais les autres personnes sont bénévoles. Cela touche les élèves.

COMMENT SE DÉROULENT CES INTERVENTIONS ?

H.L. : Nous avons tenu un séminaire sur



© Millerand/NAJA

“Il y a une forte demande, notamment à Marseille, car les élèves entendent parler des migrants, des bateaux de sauvetage dans l’actualité.”

les interventions scolaires pour établir une trame type. Cela se fait en lien avec l’enseignant et évolue en fonction de ce qui a été fait avant ou des prolongements prévus. On commence par présenter l’association et le bateau, on montre un court extrait vidéo d’un documentaire sur un sauvetage puis on relate les histoires vraies, de deux enfants, pour ce ne soit pas trop abstrait ni compliqué. Mais surtout, il y a une large

BIO

Hélène Lompech fait partie de l’équipe de bénévoles de l’association SOS Méditerranée, elle est référente de l’antenne des Pyrénées-Orientales.

plage pour les questions des élèves. Les bénévoles ont été impressionnés par leur enthousiasme et leurs questions souvent très pratiques : « *Est-ce qu’ils ont à boire et à manger ?* » « *Comment vont-ils aux toilettes ?* » « *Est-ce qu’ils paient ?* ».

QUELLE EST L’HISTOIRE DU FILM «DIX JOURS EN MER» ?

H.L. : Nous n’en présentons que des extraits car c’est un long documentaire, réalisé par des journalistes d’*Euronews* qui étaient à bord au moment où l’Italie a refusé que l’*Aquarius* accoste et que le bateau a erré dix jours en mer jusqu’à ce que l’Espagne l’accueille, à Valence. Depuis, nous avons changé de bateau, nous affrètons désormais l’*Ocean Viking*, sous pavillon norvégien et la politique européenne est de nouveau dans une dynamique plus positive, d’aide aux migrants et d’accueil. L’Italie vient de laisser débarquer des naufragés à Messine en septembre et il y a un début de répartition en Europe. Le film sera donc bientôt obsolète mais il est encore très intéressant.

AVEZ-VOUS RENCONTRÉ DES OPPOSITIONS, DE FAMILLES OU AUTRE ?

H. L. : Non. Quand nous avons reçu l’agrément Éducation nationale, le microcosme d’extrême-droite s’est un peu échauffé, en disant qu’on aidait les passeurs etc. Mais nous ne parlons pas de politique intérieure européenne, des différences sur le droit d’asile ou de ce que deviennent les migrants une fois leur arrivée au port. Notre rôle s’arrête là. Nous nous consacrons sur le sauvetage en mer, la mission humanitaire de ne pas laisser des gens se noyer en Méditerranée. PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE



**LA BANQUE
DU MONDE
DE L'ÉDUCATION
DE LA RECHERCHE
ET DE LA CULTURE**

UNE BANQUE CRÉÉE PAR DES COLLÈGUES, ÇA CHANGE TOUT.

- ▶ **L'expertise d'une banque dédiée** aux personnels de l'Éducation nationale, de la Recherche, de la Culture, de l'enseignement public agricole et de l'enseignement privé sous contrat.
- ▶ **Une banque coopérative** fondée sur des valeurs de confiance et de proximité.
- ▶ **Un service de banque en ligne** pour rester proche malgré la distance.
- ▶ **L'expertise de conseillers** qui assurent un suivi personnalisé de vos comptes.
- ▶ **Des assurances** conçues pour s'adapter à votre statut et à vos besoins.

Crédit  Mutuel
Enseignant

Réalisé par Francis Barbe
et Pierre Magnetto.

Liberté pédagogique, le cœur

du métier

Contrairement à nombre d'idées reçues, l'enseignement du « Lire, écrire, compter et respecter autrui » a bien peu à voir avec les ambitions émancipatrices des fondateurs de l'école républicaine. Des fondateurs qui, il y a 130 ans, avaient placé la pédagogie et la ●●●



**BIO**

Claude Lelièvre
Agrégé de philosophie,
est professeur honoraire d'histoire de l'éducation à la Faculté des sciences humaines et sociales Sorbonne (université de Paris V). Historien reconnu du système éducatif français, il est l'auteur de nombreux ouvrages sur l'histoire des politiques scolaires. Il tient deux blogs sur le site de Mediapart et la plateforme Educpros.

●●● liberté pédagogique au cœur de leur projet. La question est étonnamment moderne, à l'heure où l'autoritaire locataire de la rue de Grenelle promeut une conception réductrice et mécaniste des apprentissages.



EN QUOI L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION PEUT-ELLE ÊTRE UTILE POUR COMPRENDRE L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI ET LA FAIRE ÉVOLUER ?

CLAUDE LELIÈVRE : Au fond, la justification de cette discipline est de relativiser le présent, de permettre de l'interroger. On a toujours tendance à penser que ce qui concerne notre présent va de soi. Or, quand on visite le passé, on voit qu'il y a des évolutions et que notre présent en est le résultat. L'histoire nous apprend à valider que les choses changent, que tout ne change pas en même temps, qu'il y a des temps longs, des temps courts, des temps moyens. C'est important parce que souvent on se demande comment c'était avant en sous-entendant qu'avant c'était mieux, qu'il y aurait eu un âge



©Millerand/NAJA

d'or, une période paradisiaque plus ou moins idyllique, ce qui est quand même fort douteux.

QUE NOUS PERMET-ELLE DE COMPRENDRE DU PRÉSENT ?

C. L. : Déjà, l'histoire vient remettre en perspective certains propos du ministre de l'Éducation nationale. Je prendrai deux exemples. « *Nous ne fermerons pas d'école primaire sans l'avis favorable du maire. C'est la première fois qu'un gouvernement s'engage à faire cela. C'est énorme.* », a-t-il déclaré le 4 mai dernier au *Courier Picard*. Ce qui est énorme, c'est l'impasse faite sur un précédent historique majeur. En effet, le 8 avril 1993, le Premier ministre Edouard Balladur annonçait que toute suppression de services publics en zone rurale serait suspendue pour six mois. En réalité, le moratoire va durer plus de cinq ans et il

n'y aura aucune fermeture d'école durant tout le ministère Bayrou. Donc ce qui était sans précédent a un précédent, le ministre commet une erreur historique.

Plus loin il poursuit : « *Pour les classes c'est forcément différent. Personne, aucun ministre de l'Éducation nationale ne pourrait vous dire qu'il n'y aura jamais de fermeture de classe.* » Et pourtant, le journal *Le Monde* du 22 juin 2011 titrait en substance : *Nicolas Sarkozy annonce un gel des fermetures des classes du primaire en 2011*. Jean-Michel Blanquer était alors Dgesco, c'est-à-dire numéro 2 du ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel. Quelle étrange amnésie !

On peut multiplier les exemples. En avril dernier, il annonçait encore des mesures « historiques » pour l'école primaire : non fermeture des écoles rurales, dédoublement des grandes sec-

tions en REP+ et REP, pas plus de 24 élèves par classe dans toute la France en Grande section, CP et CE1. Et d'annoncer la création de 2 000 postes par an. Il est vrai que ce n'est pas rien, loin s'en faut, mais c'est sans aucune mesure avec d'autres périodes historiques. De 1960 à 1969, sous la présidence de Charles de Gaulle, la taille moyenne des classes des écoles primaires publiques est passée de 30 à 26 élèves. l'effectif des enseignants dans le premier degré est passé dans le même temps de 220 000 à 260 000, soit une augmentation moyenne de 4 000 postes par an durant 10 ans. De Gaulle c'est quand même autre chose que Blanquer et ses deux mille postes par an pendant deux ou trois années qui n'ont rien d'historiques. Le ministre est pris en flagrant délit soit de mensonge, soit d'oubli, soit d'exagération.



“Il n'existe pas d'âge d'or, les paradis été derrière nous, ils sont peut-être de



©Villierand/NAJA

SUIVE DE LA PAGE 89

VOUS ÉVOQUEZ UN SUPPOSÉ ÂGE D'OR DE L'ÉCOLE, UNE IDÉE SOUVENT RÉPANDUE, QU'EN EST-IL EXACTEMENT ?

C. L. : Je pense qu'il n'existe pas d'âge d'or et que les paradis n'ont jamais été derrière nous. Ils sont peut-être devant nous. Je m'explique. Sous la 4^{ème} République, on a tenté dix fois de réformer l'école en profondeur. Sans jamais y arriver, mais ça montre bien que quelque chose n'allait pas. La 5^{ème} République a connu de nombreux changements, ce qui signifie donc qu'il était difficile d'en rester où on en était, que ce n'était donc pas non plus un âge d'or. Alors quand on

parle d'un âge d'or, en réalité on parle souvent de la 3^{ème} République qui a connu une certaine stabilité des grandes structures et des grandes orientations pédagogiques. C'est ce qui donne peut-être l'illusion que c'était un âge d'or. Mais c'est oublier au moins deux problèmes extrêmement importants qui font que ça n'en était pas un. La guerre scolaire, d'abord, extrêmement forte entre le privé et le public dans laquelle les instituteurs, qui étaient au contact des parents, des collectivités territoriales, étaient parties prenantes. Il ne faut pas oublier que la 3^{ème} République s'est établie de jus-

tesse. La première tâche des instituteurs était de batailler pour former des petits républicains. Mais quand l'école républicaine s'installe, nombre de parents d'élèves ne sont pas spontanément acquis à l'école républicaine et laïque, loin de là. C'est un combat, et les instituteurs sont invités à s'y engager. Deuxièmement, il y a eu une guerre des manuels où l'Église interdisait aux instituteurs d'en employer certains et en préconisait d'autres. Ça a duré une dizaine d'années avant la guerre de 1914 et les instituteurs ont été pris en otage dans cette bataille. Et quand on dit que les institutrices et

n'ont jamais vant nous"

les instituteurs étaient naturellement respectés, ce n'est pas si simple que ça parce qu'ils ne l'étaient déjà pas par le camp d'en face. Ils étaient parfois considérés comme des ennemis à combattre. Il y avait des tensions très fortes.

CE SUPPOSÉ ÂGE D'OR EST AUSSI CONVOQUÉ AU REGARD D'UNE SOI-DISANT BAISSÉ DE NIVEAU DES ÉLÈVES. DE CE POINT DE VUE, N'ÉTAIT-CE PAS MIEUX AVANT ?

C. L. : On ne peut pas nier qu'il y ait une baisse de niveau sur les 20 ou 25 dernières années en orthographe. Pour tout le reste, c'est beaucoup plus difficile à savoir et c'est très contestable. Si on compare les copies rendues par les élèves dans le passé à celles rendues aujourd'hui, à âge égal et pour un type de connaissances ou de compétences données, à l'exception de l'orthographe la baisse de niveau n'a rien d'évident. Donc il n'y a pas non plus d'âge d'or de ce côté-là. Si on considère la question de l'autorité dans la classe, c'est aussi très compliqué. Manifestement les instituteurs avaient une aura et étaient respectés par les élèves. Mais en même temps, souvent, ils leur tapaient dessus. Ils avaient besoin de moyens « contondants » pour être respectés. Cette autorité n'était dès lors ni naturelle ni acquise a priori. Encore un fantasme donc.

“Si on compare les copies rendues par les élèves dans le passé à celles d'aujourd'hui, à l'exception de l'orthographe la baisse de niveau n'a rien d'évident”

ON A PARFOIS L'IMPRESSION QUE CHAQUE MINISTRE VEUT LAISSER UNE TRACE DE SON PASSAGE RUE DE GRENELLE AVEC UNE LOI. EST-CE VRAI ?

C. L. : En fait, il y a eu très peu de lois concernant l'école et l'Éducation nationale, tout simplement parce qu'il est très difficile en France de dégager des majorités sur les questions de l'école. En 130 ans, depuis Jules Ferry, il n'y a pas eu plus de 35 lois sur l'école, dont la moitié concernait la législation sur le public et le privé. Et depuis 1981, six seulement ont été consacrées à l'école. De ce point de vue aussi, l'attitude du ministre est assez curieuse. A son arrivée, il a annoncé *urbi et orbi* qu'il ne ferait pas de loi, à la différence de ses prédécesseurs. Or, sous la 5^{ème} République, seul un ministre de l'éducation sur six a fait une loi sur l'école. Il n'y a donc pas lieu de se vanter. D'autant qu'en plus, finalement il en fait une. C'est quand même extraordinaire qu'on le mette si rarement dans les medias face à ses contradictions.

EST-CE QUE TOUTES LES LOIS ONT LA MÊME PORTÉE ?

C. L. : Non. D'abord parce que pour arriver à rassembler son camp il ne faut pas qu'une loi soit trop précise ni trop clivante. La plupart des lois n'ont en réalité pas engagé grand-chose mais quelques-unes ont marqué. La loi Debré de 1959, par exemple. Elle a une forte charge, une longue descendance. Aujourd'hui nous vivons toujours sous les auspices de ce texte. A l'époque, elle a d'ailleurs eu du mal à passer car la majorité de De Gaulle était divisée. Pour la faire passer, le chef de l'État était allé jusqu'à menacer de dissoudre l'Assemblée nationale et de changer de gouvernement. Ça a fait réfléchir tout le monde et la loi est passée. D'autres lois ont eu leur importance, les lois d'Edgar Faure et d'Alain Savary sur l'université par exemple. Et puis il y a eu les trois lois d'orientation. Celle de Jospin de 89, qui dit que l'élève doit être au centre du système éducatif, celle de Fillon en 2005 avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences. Et enfin celle de Peillon de 2012 qui ajoute la culture à ce socle commun. Ça n'a l'air de rien mais il y a là deux conceptions de l'école qui s'aff-



©Millerand/NAJA

“On voit bien que ces deux articles vont dans le même sens, celui d'accroître la pression et la surveillance sur les acteurs de base du système éducatif”

frontent. Une conception très réductrice, celle de Fillon et d'une certaine droite - c'est aussi celle de Blanquer. Et une conception beaucoup plus large et culturelle, c'était celle de Peillon et d'une grande partie de la gauche.

ET QU'EN EST-IL DE CELLE DE JEAN-MICHEL BLANQUER ?

C. L. : Ce n'est pas une loi d'orientation. La mesure qu'il présente souvent pour la justifier est l'abaissement de l'âge de l'obligation d'instruction à 3 ans. Mais outre que, soit dit en passant, ce n'était pas au programme du candidat Macron, cette disposition à une portée limitée puisque la quasi-totalité des enfants de 3 ans sont déjà scolarisés, sauf dans certains départements d'outre-mer où d'ailleurs la mesure prendra des années pour s'appliquer.

Deux éléments sont en revanche extrê-

“L’école républicaine n’a pas été construite à lire, écrire et compter. Ça c’est une blague”



©Millefiori/NAJA

SUITE DE LA PAGE 91

mement significatifs. C’est l’article 1 et celui sur le Cnesco qui à mon sens vont ensemble. L’article 1 est une tentative de renforcer juridiquement la surveillance de l’expression des enseignants. La longue justification préalable de cet article de loi, disant qu’on ne pouvait pas se contenter de l’état juridictionnel en témoigne. L’objectif était bien d’exercer une pression juridictionnelle accrue, même si ensuite le ministre s’en est défendu. S’il s’était agi d’une simple déclaration d’intention et de principe, un article de loi se serait avéré totalement superflu. Pourtant, il l’a défendu contre vents et marées. Même si juridiquement parlant en principe ça ne change rien, je pense que cet article garde une certaine charge d’intimidation.

Le remplacement du Cnesco par un autre organisme d’évaluation est lui aussi tout à fait caractéristique. Indépendant et autonome, le Cnesco évaluait les politiques scolaires de haut en bas et de bas en haut. Il évaluait donc implicitement ou explicitement les politiques ministérielles. Or, le nouveau conseil est beaucoup moins autonome par rapport au ministre dans sa compo-

sition et surtout dans ses missions. Elles seront non plus d’évaluer les politiques ministérielles, mais d’évaluer ce qui se passe dans les établissements, c’est à dire les enseignants et leurs supérieurs directs. On voit bien que ces deux articles vont dans le même sens, celui d’accroître la pression et la surveillance sur les acteurs de base du système éducatif.

CETTE VOLONTÉ DE CONTRÔLER ET DE PILOTER DE MANIÈRE AUTORITAIRE LE SYSTÈME ET LES PERSONNELS EST-ELLE NOUVELLE ?

C. L. : On peut dire que d’une certaine manière, le fait de gouverner d’en haut et par en haut est très ancien en France. De nombreux pays n’ont pas de ministère de l’Éducation nationale. Et surtout, dans beaucoup de pays, il n’y a pas de programmes nationaux. Nous sommes un pays où depuis Napoléon il y a un ministère central, avec un personnage central; un pays où on fait des programmes, lesquels sont éventuellement accompagnés d’instructions précises pour leur mise en œuvre. C’est une

spécificité du fonctionnement de l’école en France, qu’elle ait été impériale, royaliste, ou républicaine.

L’école républicaine n’a pas été construite pour apprendre à lire, écrire et compter. François Guizot dans sa loi de 1833 qui installe le primaire d’État, avec des inspecteurs d’État, dit lui-même que c’est pour assurer une stabilité sociale et politique. Ferry dit la même chose. On se méfie du local considéré comme potentiellement dangereux et en tout cas inefficace pour bâtir une unité. Ce qui est remarquable, c’est que dans chaque programme, ce n’est pas lire écrire compter qui est mis en avant. Sous Guizot, c’est l’éducation morale et religieuse. Dans la loi Falloux de 1850, c’est toujours l’éducation morale et religieuse et avec Ferry, c’est l’éducation morale et civique. Dieu est remplacé par la République. Ce qui est au centre de l’école ce ne sont pas les enfants ni les élèves, ni l’émancipation des individus, c’est une entité supérieure. Dans un cas c’est Dieu, dans l’autre c’est la République une et indivisible.

JEAN-MICHEL BLANQUER S’INSCRIT-IL DANS CETTE FILIATION ?

C. L. : Pas vraiment. Son mantra, c’est le « lire écrire compter, respecter autrui. » Et je voudrais montrer à quel point c’est en retrait des ambitions des fondateurs de l’école républicaine. Il est tout à fait faux d’attribuer à Jules Ferry une fixation sur le « lire écrire compter », alors qu’il n’a justement cessé de lutter en sens contraire. En réalité, il tente à son époque d’inverser la hiérarchie entre les enseignements dits fondamentaux et les enseignements dits « accessoires ». C’est précisément là que réside pour lui la rupture entre l’ancien et le nouveau régime. C’est alors une véritable révolution. Il l’a souligné devant le Congrès pédagogique des instituteurs et institutrices de France d’avril 1880. Que dit Jules Ferry ? « *Tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupions autour de l’enseignement fonda-*

uite pour apprendre ague”

mental et traditionnel du lire écrire compter, les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, l'histoire, les musées scolaires, la gymnastique les promenades scolaires, le travail manuel, le chant (...) sont à nos yeux la chose principale. Parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale. Telle est la grande distinction, la grande ligne de séparation entre l'ancien régime et le nouveau. » Pour lui, mettre en avant le lire, écrire, compter, c'est d'ancien régime, c'est d'avant l'école républicaine. Autrement dit, Blanquer c'est l'ancien régime. Je n'ose dire qu'il soit antirépublicain, il est plutôt, anté-républicain...

QU'EN EST-IL DE LA PÉDAGOGIE ?

C. L. : Jules Ferry souligne dans le même discours qu'il souhaite changer l'esprit de l'enseignement et rompre avec ce qu'il nomme « la discipline mécanique de l'esprit. » Il prend pour exemple l'enseignement basique par excellence, l'apprentissage de la lecture. Que dit-il ? « *Les hommes d'ancien régime, dans l'enseignement primaire sont un peu surpris de ce que nous entreprenons ils sont même un peu choqués ! Mais, disent-ils, est-ce qu'autrefois, avec les anciennes*

“Ceux qui sont plus forts sur le mécanisme ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, tandis que les nôtres comprennent. Voilà l'esprit de notre réforme, disait Ferry, il y a 130 ans, il était déjà un anti-Blanquer !”

méthodes avec le programme restreint au lire, écrire, compter, on ne faisait pas des élèves sachant bien lire, écrivant correctement, comptant à merveille, peut être mieux que ceux d'aujourd'hui au bout d'un an ou deux d'école ? » « Cela est possible, dit Jules Ferry. Il se peut que l'éducation que nous voulons donner dès la petite classe nuise un peu à ce que j'appelais tout à l'heure la discipline mécanique de l'esprit. Oui, il est possible qu'au bout d'un an ou deux nos petits enfants soient un peu moins familiers avec certaines difficultés de lecture. Seulement, entre eux et les autres, il y a cette différence : c'est que ceux qui sont plus forts sur le mécanisme ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, tandis que les nôtres comprennent. Voilà l'esprit de notre réforme. » Ferry, il y a 130 ans, était déjà un anti-Blanquer !

N'EST-CE PAS UNE VISION PARTICULIÈREMENT PERTINENTE AUJOURD'HUI ?

C. L. : Ce qui est intéressant, et c'est d'une actualité brûlante, c'est la manière dont Ferry pose la question de la liberté pédagogique. Avant lui, les manuels sont la plupart du temps imposés par l'administration centrale. Ferry considère de son côté que ce sont les instituteurs qui doivent les choisir. Et il dit pourquoi. Dans sa circulaire du 7 octobre 1880 sur les manuels, il les invite à se réunir dans chaque canton, et à choisir ensemble les manuels qui leur conviennent. Il dit ceci : « *Cet examen en commun deviendra un des moyens les plus efficaces pour former l'esprit pédagogique des enseignants, pour développer leur jugement, pour les façonner à la discussion sérieuse, pour les accoutumer surtout à prendre eux-mêmes l'initiative, la responsabilité et la direction des réformes dont leur enseignement est susceptible.* » Pour lui, il n'y a pas de modèle pédagogique descendant. Il dit aux enseignants : vous allez vous habituer à discuter en commun des problèmes pédagogiques et alors vous serez à même de prendre des initiatives, pas simplement d'appliquer les réformes. Pour lui, les enseignants



©Millerand/NAJA

“C'est comme si un ministre de la Santé expliquait en huit pages comment on doit ausculter un malade. Tout le monde rigolerait !”

doivent prendre l'initiative des réformes au niveau pédagogique. Ils doivent avoir leur mot à dire, ils peuvent le dire et ils doivent le dire. Il y a bien une orientation qui est donnée, mais en même temps, elle ne se décline pas de façon autoritaire et descendante.

AUJOURD'HUI, LE MINISTRE CONVOQUE LES NEUROSCIENCES POUR IMPOSER DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES. QU'EN PENSEZ-VOUS ?

C. L. : Dès son arrivée, Blanquer a dit qu'il s'appuierait sur le pragmatisme et la science, laissant entendre par là qu'il ne fait pas de politique, qu'il ne fait pas d'idéologie. On doit s'incliner devant la science qui est normalement un acquis universel, mais de quelle science parle-t-il ? De fait, en créant un Conseil scientifique, il court-circuite les instances indépendantes mises en place par Peillon telles que le Conseil national des

“Il faut aller dans le sens de la recommandation de Jules Ferry qui disait : réunissez-vous, discutez de pédagogie et du métier, prenez des initiatives, participez à la réforme, contribuez à l’élaborer”

SUITE DE LA PAGE 93

programmes. Puis, il truffe ce conseil de neuroscientifiques, laissant entendre que ce sont eux qui peuvent donner le La. Puis, il publie des guides. Auparavant il y avait des programmes et des instructions non-pas faits par les ministres, mais par l’Inspection générale ou la Dgesco.

Là, ces guides sont signés du ministre, soi-disant au nom des acquis du Conseil scientifique et donc des neurosciences. Est-ce vrai ? Le Conseil scientifique vient de dire qu’il n’avait pas été partie prenante dans ces guides. Donc il y a là un hiatus, le ministre laisse entendre qu’il ne fait qu’acter ce que dit le Conseil scientifique alors que ce n’est pas la réalité. Ses guides n’ont le plus souvent rien à voir avec les acquis des neurosciences. Je ne vois pas par exemple en quoi les neurosciences sont convoquées dans son guide famarieux de trois pages sur l’enseignement du graphisme à l’école maternelle. Je ne crois pas non plus que le ministre connaisse quoi que ce soit à l’affaire. C’est ahurissant. C’est comme si un ministre de la Santé expliquait en huit pages comment on doit ausculter un malade, ou un ministre de l’Agriculture comment on doit faire les labours. Tout le monde rigolerait !

DONC POUR VOUS, LE MINISTRE EST UN ANTI-PÉDAGOGISTE ?

C. L. : Il incarne une nouvelle forme d’anti-pédagogisme. A la fin des années 70 et au début des années 80, la résistance s’est organisée en réaction à la mise en place du collège unique et on a inventé l’histoire des deux camps : républicains contre pédagogues. Un certain

nombre de philosophes, se présentant comme républicains, ont prétendu que la pédagogie était contre la République, que c’était une forme de démagogie. Jusqu’à récemment, de nombreux journalistes spécialisés inscrivaient automatiquement le débat sur l’école dans cette représentation-là : les savoirs contre la pédagogie.

Ce genre de discours est absolument ridicule car en réalité sous la troisième République, les républicains, justement parce qu’ils étaient républicains, étaient pédagogues ! Ferdinand Buisson a mis en place Le dictionnaire pédagogique, ils ont institutionnalisé la science de l’éducation à la Sorbonne, ils faisaient des conférences pédagogiques et ont mis en place un bulletin pédagogique permanent...

Jean-Michel Blanquer, lui, ne s’inscrit plus directement dans le discours qui veut que la pédagogie ne soit pas importante. Il dit qu’il y a une pédagogie qui est scientifique, la sienne. Les neurosciences, ça ce n’est pas fumeux, c’est du sérieux ! Des sciences qui seraient “dures” contre la psychologie ou la sociologie qui seraient des sciences “molles”.



POURQUOI SELON VOUS Y A-T-IL UNE IMPORTANCE MAJEURE À REMETTRE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE AU CŒUR DU SYSTÈME ?

C. L. : La liberté pédagogique n’est pas au cœur du statut de professeur des écoles, en revanche je dis qu’elle est le cœur du métier. A une époque révolue, l’instituteur faisait partie des 5 ou 6% des français les plus diplômés. Aujourd’hui, le professeur des écoles est confronté à des jeunes parents d’élèves dont la moitié sont aussi diplômés que lui. Dans certains quartiers, tous les parents des élèves de la classe le sont. Donc sa spécificité, sa supériorité, se trouvent du côté de la pédagogie. Le PE est un spécialiste non pas de ce qui est à enseigner, mais de comment on doit l’enseigner. S’occuper de ce cœur du métier qu’est la pédagogie est une bonne approche à un moment où le ministre a des ambitions culturelles et pédagogiques aussi basses. Il faut se battre, à la base, pour des ambitions culturelles plus hautes. Même chose au niveau des approches pédagogiques. Puisqu’il dit qu’il en a une, scientifique, il faut montrer qu’il y en a d’autres, et qui se sont fondées sur des référents pluriels, absolument incontournables. Il faut donc aller dans le sens de la recommandation de Jules Ferry qui disait : réunissez-vous, discutez de pédagogie et du métier, prenez des initiatives, participez à la réforme, contribuez à l’élaborer.

S'interroger ensemble

Le SNUipp-FSU défend depuis longtemps l'idée qu'enseigner est un métier qui s'apprend, qui doit pouvoir se discuter, se confronter, évoluer. C'est pour quoi il a ouvert depuis 2010 des « chantiers travail » pour expérimenter et étudier les manières dont les professionnels de l'enseignement peuvent faire face aux questions posées par le travail et l'organisation de l'exercice du métier, à l'aune des travaux de recherche de Françoise Lantheaume ou d'Yves Clot. À l'heure des injonctions ministérielles qui déposent les enseignants de leur métier et leur en font perdre le sens, ces « disputes » professionnelles font le pari du collectif pour débattre des dilemmes et des

choix. Cela devient un enjeu syndical pour la transformation de l'école et la reprise en main du métier.

Au petit matin, une quinzaine de personnes se retrouvent autour des membres du collectif Chantier-Travail 89 qui leur expliquent « *Nous ne sommes pas là pour produire de bonnes méthodes mais pour identifier des problèmes et les résoudre collectivement à partir de situations ordinaires de votre quotidien* ». Le ton est donné... on va mettre les mains dans le cambouis pour tenter de répondre à cette question « *Faire classe avec tous les élèves ?* » Un atelier en trois propositions. Tout d'abord, interroger l'une de ses pra-

tiques, comme la différenciation ou la prise en compte des élèves qui n'interviennent pas, au regard de la question de départ. Les stagiaires échangent... en privilégiant le tutorat pour Rachel, en créant des groupes de niveau ou hétérogènes pour Oscar, quand Frédéric se rend compte que pour s'occuper d'une élève en difficulté il délaisse parfois les autres. Des mots sur des pratiques qui permettent de théoriser ce qu'est faire classe, pour tous ou pour chacun. Et de s'apercevoir des « *arbitrages et des petits choix quotidiens* », comme l'explique l'un des animateurs. Une vidéo de situation de classe puis d'auto-confrontation, fait ensuite émerger chez les stagiaires le besoin de l'analyse du regard de l'autre et du sien aussi sur ses propres pratiques. Un enrichissement constructif que permet aussi le co-enseignement ou l'observation de pratiques. Et pour finir, ils utilisent la technique de « l'instruction au sosie », où Rachel explique à Benoît qui doit la remplacer, tout ce qu'il doit faire dans une séance de réinvestissement d'une sortie au théâtre. Habile façon de mesurer la fragilité et les difficultés du métier pour construire un regard partagé de professionnel loin de toute indulgence, mais en toute bienveillance.



Denise (57)
“La vidéo, cela permet de mettre des mots sur ce que l'on fait sans s'en apercevoir.”



Fabrice (31)
“Les ateliers et la mise à distance permanente, ça redonne du sens et ça intellectualise notre pratique. L'implicite devient explicite et cela nous renvoie vers d'autres questionnements.”



Rachel (42)
“J'ai compris certaines choses en les expliquant. Être dans l'instruction au sosie, c'est déstabilisant, ça fait prendre conscience et s'interroger sur nos choix. Sont-ils toujours pertinents ?”



Sophie (57)
“De voir en vidéo ce que l'on a fait permet de se rendre compte qu'en classe on adapte pour les élèves mais sans remettre en cause ses pratiques.”



Oscar (58)
“Quand on écoute tout ce qu'elle explique à son sosie, on se dit y'a du métier !”



Sandrine (13)
“On n'est pas toujours conscient des arbitrages que l'on fait... l'instruction au sosie le met à jour.”

Comme on en parle

Comment qualifier et quantifier le travail invisible hors la classe, le travail empêché, le travail contrarié de la direction d'école, la gestion du temps dans la classe ?

Au sein des sections départementales du SNUipp-FSU des Bouches-du-Rhône et de l'Yonne notamment, des collectifs d'enseignants, avec l'accompagnement de chercheurs, se sont emparés de ques-

tions de métier, pour mieux comprendre le travail réel dans ses dimensions visibles ou cachées, collectives ou individuelles, pour mieux le transformer.

DANS L'YONNE

C'est autour de la question « *Faire classe avec tous les élèves ?* » que le Chantier-Travail-Métier 89 développe actuellement sa réflexion. Constitué depuis une dizaine d'années, le collectif d'enseignants et d'enseignantes, Aurélie, Benoît, Elodie, Lorène, Marianne, Michèle et Sylviane est soutenu par Youri Meignan, chercheur à l'unité de recherche Formation et apprentissages professionnels (Fap) à AgroSup Dijon. « *Notre*

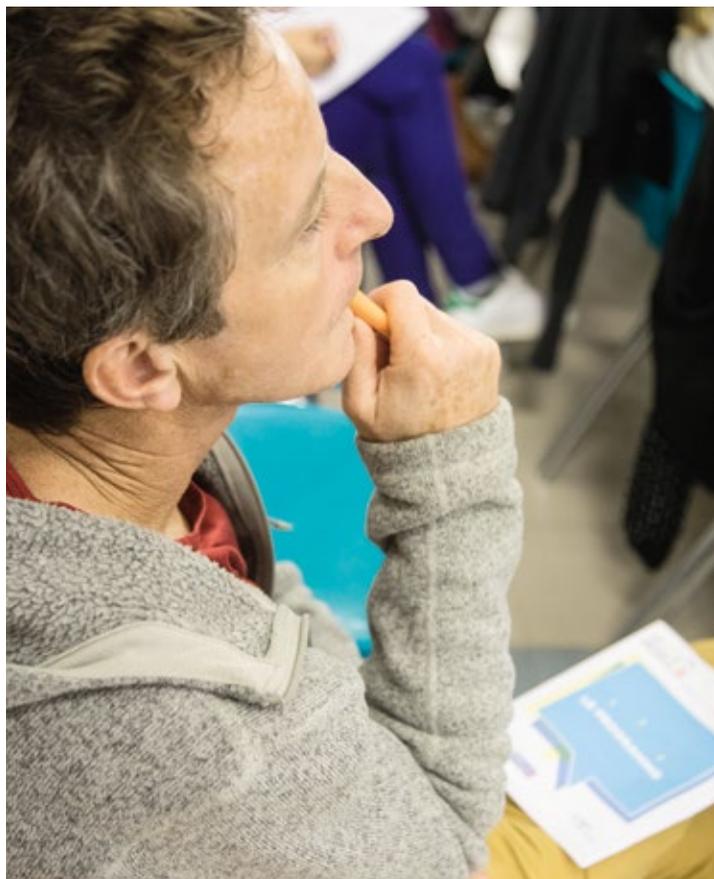
chantier est né de la problématique de la souffrance au travail. Il ne s'agissait pas seulement de retrouver de bonnes conditions de travail mais de permettre à chacun de faire émerger ce qui est constitutif d'un travail de qualité, retrouver une fierté professionnelle pour assurer le travail quotidien et la capacité à contester », explique Michèle.

COMMENT ÇA FONCTIONNE ?

À travers des sessions régulières, le collectif procède à l'analyse de tous ces gestes ordinaires et pour partie invisibles que les enseignants mettent en œuvre dans leur pratique quotidienne, pour les interroger, en éprouver la robustesse et les fragilités et alimenter ainsi les débats professionnels. Vidéos dans les classes, auto-confrontation, instruction au sosie, ces investigations sont très riches d'enseignements sur les implicites des savoir-faire, de la diversité des manières de faire, de la pertinence des solutions temporaires mises en œuvre pour faire son travail le mieux possible. « *En acceptant de moindres réalisations, on tolère de mauvaises conditions de travail. Il faut donc se réapproprier les objectifs de travail. Le chantier-travail s'intéresse au contenu quotidien et cela permet de redéfinir et de se remettre en mains les critères de qualité* », explique Youri.

UN OBJET SYNDICAL ?

La vocation des ateliers, qui s'intéressent plus aux gestes professionnels qu'à l'analyse de pratiques, n'est aucunement de porter un jugement sur les pédagogies mises en place ou les pratiques individuelles de chacun, mais de « *participer à l'œuvre utile* » comme le dit Suzanne Pacaud, psychologue et pionnière de l'analyse du travail. « *La dispute professionnelle appelle toujours un arbitrage qui vient de l'éclairage des autres, de la richesse du collectif. Nous sommes des ouvriers qui construisons des repères collectifs qui seront des acquis individuels.* », complète Aurélie. Des ouvriers et ouvrières qui s'interrogent sur la place de ces expérimentations dans le champ syndical et leur diffusion. Le collectif propose déjà de partager cette démarche au travers de stages syndicaux autour de thématiques directement liées au cœur du travail enseignant.



Souvenirs, souvenirs





casden 

La banque coopérative
de la Fonction publique

« **COMME NOUS,
REJOIGNEZ LA CASDEN,
LA BANQUE DE LA FONCTION
PUBLIQUE !** »

Carmen, Élise et Matthieu, Professeurs des écoles

Découvrez une banque
qui vous ressemble sur casden.fr

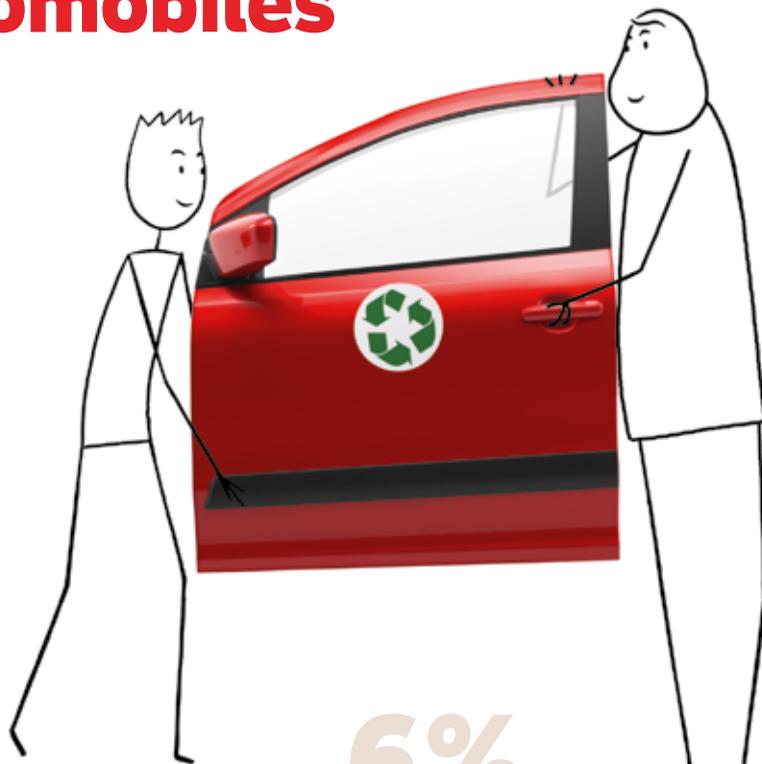


Retrouvez-nous chez

BANQUE POPULAIRE 

Pourquoi privilégier les pièces automobiles recyclées ?

En cas d'accident, l'assureur est en première ligne pour prendre en charge la réparation du véhicule. Consciente de l'importance des assureurs sur le marché des pièces automobiles, MAIF a choisi de le rendre plus éthique en contribuant à structurer la filière des pièces recyclées. Une démarche qui profite à tous, et surtout à la planète.



6%

Une pratique utile et engagée

Grâce à un partenariat unique en France avec des recycleurs agréés par les préfetures, MAIF propose depuis 2013 à ses sociétaires - sous réserve de leur accord - des pièces issues de l'économie circulaire. Le groupe mutualiste est ainsi le premier assureur français à avoir lancé une démarche active sur le recyclage des pièces pour soutenir la loi sur la transition énergétique.

Une démarche engagée, quand on sait que donner une seconde vie aux pièces automobiles permet d'économiser des ressources, de l'énergie et des matériaux non-renouvelables dont la planète vient à manquer. Pour l'assureur militant, réutiliser ce qui peut l'être doit devenir le réflexe de chacun. MAIF a ainsi demandé à ses recycleurs agréés de démonter tout véhicule non-réparable

de plus de 8 ans pour alimenter ses circuits en pièces recyclées. Cela représente 18 000 véhicules par an et peut alimenter 90 000 réparations.

Un procédé simple qui profite à tous

Pour les sociétaires, les avantages sont nombreux. En plus de contribuer à créer de l'emploi local et à lutter contre le gaspillage, utiliser des pièces recyclées abaisse le prix des réparations. Cela permet de sauver des véhicules qui seraient autrement « économiquement irréparables » et envoyés à la déconstruction.

Quant au procédé, il est des plus simples : le réparateur partenaire commande les pièces recyclées selon leur disponibilité. Chaque pièce est démontée, nettoyée et référencée par un code barre pour assurer sa traçabilité jusqu'au véhicule source. Les pièces sont préparées

La MAIF réalise 6% des réparations automobiles avec des pièces recyclées quand le marché se situe autour de 3%. L'ambition MAIF : atteindre les 10%.

(ponçage, dégraissage) puis repeintes à la teinte du véhicule. Le résultat final est identique à celui d'une pièce neuve. Une solution économique et responsable que la MAIF garantit à vie.



assureur militant