

6

Le système éducatif marqué par les inégalités

Avec François Dubet, Bernard Lahire et Marie Durut-Bella

23

Retour sur les temps forts des UDA

60

Evaluation : un outil pour enseigner

Avec Stephen J. Ball

91

Philippe Meirieu, indéfectible militant de l'école

Transformation de l'école : un dialogue continu avec la recherche

Spécial Université d'automne

20 ans...

fenêtres s/ cours

10 novembre 2020

mgen 
GROUPE **vyv**

MA SANTÉ, C'EST SÉRIEUX.
J'AI CHOISI MGEN

MUTUELLE SANTÉ - PRÉVOYANCE

Perrine Laffont a choisi MGEN pour son action en faveur du sport et de la santé. MGEN une protection santé performante et d'authentiques valeurs de solidarité.

www.antigelagency - 01 974 - juillet 2020 - © Hervé Thouroude - Document publicitaire n'ayant pas de valeur contractuelle.

PERRINE LAFFONT
CHAMPIONNE OLYMPIQUE DE SKI DE BOSSES,
3 FOIS VICTORIEUSE DE LA COUPE DU MONDE

MGEN, Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, immatriculée sous le numéro SIREN 775 685 399, MGEN Vie, immatriculée sous le numéro SIREN 441 922 002, MGEN Fila, immatriculée sous le numéro SIREN 440 363 588, mutuelles soumises aux dispositions du livre II du Code de la mutualité. MGEN Action sanitaire et sociale, immatriculée sous le numéro SIREN 441 921 913, MGEN Centres de santé, immatriculée sous le numéro SIREN 477 901 714, mutuelles soumises aux dispositions du livre III du Code de la mutualité. Siège social : 3 square Max-Hymans -75748 Paris CEDEX 15.

Vivement les retrouvailles !

La 20^{ème} Université d'automne du SNUipp-FSU n'aura pas lieu cette année pour cause de Coronavirus. Pour le syndicat, qui depuis 20 ans cultive avec cet événement un lien étroit entre enseignantes, enseignants, chercheuses et chercheurs, c'est une grande déception. D'autant qu'en cette

période bousculée par la pandémie, le confinement a creusé les inégalités scolaires. Les PE ont besoin plus que jamais de l'apport de la recherche, de se retrouver pour échanger et

parler métier. Aucun autre événement de cette envergure ne permet de jeter des ponts entre ces deux mondes.

Chaque année, l'UDA accueille plus de 450 participantes et participants. L'événement est relayé par *Fenêtres sur cours* dans lequel la parole est donnée à toutes les chercheuses et tous les chercheurs invités que l'on retrouve en vidéo sur le site du syndicat et les réseaux sociaux qui fonctionnent en direct. 2020 ne pouvait être une année blanche.

C'est pourquoi ce numéro anniversaire reprend les points forts des 20 ans d'UDA qui ont contribué à l'enrichissement de la réflexion sur l'école et les moyens à mettre en œuvre pour la réussite de tous les élèves. Le projet du SNUipp n'y est pas étranger.

De nouveaux entretiens sont proposés avec Philippe Meirieu, Bernard Lahire, François Dubet, Marie Duru-Bellat... Par ailleurs, un événement numérique est en cours de préparation qui permettra à la fois d'assister à des conférences et d'échanger avec les chercheuses et chercheurs. À très bientôt donc sur les réseaux du web en attendant les retrouvailles pour l'édition 2021.

FENÊTRES SUR COURS

Cahier spécial joint au numéro 470 du 10 novembre 2020 du journal du syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC / 128 bd Blanqui 75013 Paris, tél : 01 40 79 50 00, fsc@snuipp.fr

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION:

Régis Metzger
RÉDACTION: Lilia Ben Hamouda, Laurent Bernardi, Mathilde Blanchard, Guislaine David, Emmanuelle Quémard, Pierre Magnetto, Laaldja Mahamdi, Arnaud Malaisé, Philippe Miquel, Jacques Mucchielli, Nelly Rizzo, Virginie Solunto

CONCEPTION-RÉALISATION :

NAJA / direction éditoriale : V. Giraud/NAJA. Maquette : M. Carrasco/V. Roma/NAJA

MAQUETTE :

Susanna Shannon/ Maya Carrasco/ Victoria Roma/ NAJA
IMPRESSION: SIEP Bois-le-Roi
RÉGIE PUBLICITAIRE Mistral Media / 365 rue Vaugirard 75015 Paris, tél : 01 40 02 99 00
ISSN 1241 0497 / CPPAP 0425 S 07284 Adhérent du syndicat de la presse sociale. Prix du n° : 1€ / Abonnement : 23€



10-22-2812



Les entretiens de ce cahier spécial ont été réalisés avant l'attentat qui a coûté la vie au professeur d'histoire-géographie Samuel Paty.

6

De profondes inégalités 6 / Livre blanc 9 / Chiffres 10 / Éducation prioritaire 11 / Interview Bernard Lahire 13 / Interview croisée François Dubet - Marie Durut-Bella 20

23

Les temps forts 20 ans de l'UDA

Interview de Guislaine David, co-secrétaire générale du SNUipp-FSU 29

APPRENTISSAGES

Au commencement était le livre 30 / Résoudre le problème des mathématiques 34 / Interview de Stanislas Nordey 38 / EPS : pas sur la touche 40 / Sciences mais pas sans conscience 42 / EDD 44 / Histoire-géographie-EMC 47 / Interview de Régis Metzger, co-secrétaire général du SNUipp-FSU 50

51

Dossier : enseigner est un métier

L'école inclusive ne se décrète pas 58

60

L'évaluation, un outil pour enseigner

Ecole-famille, une histoire mouvementée 64 / Numérique 69 / L'autorité 71

74

Dossier maternelle, pas si élémentaire

SOCIÉTÉ

Racisme 80 / Fille-garçon 82 / Collectivités 86 / Pauvreté 88 / Interview d'Arnaud Malaisé, co-secrétaire général du SNUipp-FSU 91

91

Grand entretien Philippe Meirieu

« Que l'entraide et la coopération entre élèves deviennent un principe fondateur de notre école publique »



©Millierand/NAJA

Un système éducatif marqué par de profondes inégalités

Sur le papier, le système éducatif français présente pas mal d'atouts pour afficher des objectifs ambitieux en termes de réussite scolaire des élèves. Mais la réalité est plus complexe. Le sous-investissement chronique dont est victime l'école, la difficulté à prendre en compte les inégalités socio-économiques des territoires et des familles font du système français le plus inégalitaire de l'OCDE.

Que celles et ceux qui ne sont pas favorables à voir tous les élèves réussir leur scolarité lèvent le doigt ! À vrai dire, la réussite des élèves motive officiellement toutes les réformes qu'a connu le système éducatif. Beaucoup d'entre elles, de Jules Ferry à Jean Zay, de la réforme Haby instaurant le collège unique en 1975 à la loi de refondation de Vincent Peillon en 2013, affichaient une même ambition, celle d'une école répondant aux défis de l'accès aux enseignements et de l'émancipation. Ce n'est pas le cas de la dernière en date, la loi pour l'école de la confiance de Jean-Michel Blanquer. Elle va complètement à contre-sens, détruisant les dispositifs susceptibles de redonner un peu de chance à ceux qui en ont le moins. Après plus de 45 ans et une dizaine de réformes, si elle a réussi la massification, l'école ne réduit toujours pas les inégalités. La démocratisation n'a toujours pas abouti.

LE TEMPS DU POLITIQUE N'EST PAS CELUI DE L'ÉCOLE

Pourquoi un tel blocage ? Une des premières réponses est de constater que le temps du politique n'est pas celui de l'école. Un grand nombre de ministres ont voulu marquer de leur empreinte le système éducatif en faisant voter leur propre projet. Même le ministre actuellement en exercice, qui avait promis de ne pas réformer le système, n'a pu s'empêcher de faire voter sa loi en 2018. Au rythme où vont les réformes, en 13 ans de scolarisation obligatoire, un élève peut en connaître trois. On passe d'un système à l'autre sans prendre le recul suffisant, en l'absence d'une instance indépendante d'évaluation du système éducatif, pour évaluer ce qui a été fait. Et le plus souvent ce sont les dispositifs qui donnent le plus de chances aux élèves en difficulté qui passent à la trappe, comme les RASED en chute libre depuis 2009 ou le « plus de maître

« On a bien sûr des inégalités culturelles avec des parents inégalement scolarisés et diplômés, qui ont des pratiques culturelles très inégales en termes de sorties culturelles, de pratiques de lecture... ce que l'on appelle le capital culturel » Bernard Lahire

que de classes » depuis 2017. Ces changements à répétition ne sont pas sans conséquences sur la culture professionnelle des enseignants et sur leurs pratiques, créant une forme « d'insécurité professionnelle ».

Ce qui est le plus « remarquable » dans le système éducatif français, c'est qu'il compte parmi les plus inégalitaires des pays comparables à l'Hexagone. Les évaluations internationales PISA visant les jeunes de 15 ans sont à ce titre édiifiantes. Présents à l'Université d'automne en 2009, les sociologues Roger Establet et Christian Baudelot en avaient fait une démonstration irréfutable. S'appuyant sur les résultats des évaluations PISA les plus récentes à l'époque, celles de 2006, ils observaient que si les élèves français se situaient globalement dans une moyenne proche de celle de l'ensemble des pays de l'OCDE, les résultats des collégiens français reflétaient le système le plus inégalitaire de tous les pays membres de l'organisation.

LE PAYS LE PLUS INÉGALITAIRE DE L'OCDE

Les écarts entre les 25% des élèves les plus performants et les 25% des élèves les plus faibles sont les plus importants de l'OCDE. « Tous les pays évalués sont confrontés aux mêmes problèmes sociaux. (...) Mais les meilleurs à PISA sont aussi

ceux qui compensent le mieux les inégalités. » Et comme par hasard, les meilleurs élèves français à PISA sont aussi les plus favorisés socialement tandis que les plus faibles sont les moins favorisés. Les choses ont-elles changé depuis ? Non ! Analysant les dernières évaluations, la sociologue Marie Duru-Bellat soulignait en janvier dernier « la forte corrélation entre les résultats des élèves et leur origine sociale. L'écart de résultats entre les élèves de familles favorisées et défavorisées est de 107 points contre 88,4 dans la moyenne de l'OCDE. »

Quand on lui demande pourquoi on n'arrive pas à endiguer les inégalités, Philippe Meirieu y voit plusieurs facteurs (lire pages 93 à 98). Pour le professeur émérite en sciences de l'éducation, il y a « les inégalités sociales » bien sûr, mais, citant l'économiste Thomas Piketty, il attribue une part de responsabilité aux budgets dédiés à l'éducation : « les dépenses publiques en termes d'éducation, qui avaient connu une progression considérable au cours du XX^e siècle [...] ont cessé de s'accroître depuis les années 1980-1990, alors que les besoins et les ambitions éducatives affichées n'ont cessé de progresser. » La moyenne des dépenses par élève dans le primaire au niveau de l'ensemble des pays de l'OCDE est supérieure de 16,7% à celles de la France. Pour les onze pays les plus comparables qui réussissent mieux à la fois aux résultats PISA et à réduire les inégalités sociales sur les résultats scolaires, cette dépense est supérieure de 37,3%. L'argent des collectivités n'est pas non plus sans impact. En 2000 puis en 2010, le SNUipp-FSU avait réalisé deux enquêtes sur le sujet qui font toujours référence, y compris dans les propres services du ministère. Les crédits pédagogiques alloués aux élèves par les municipalités varient de 1 à 10. C'est le grand écart. Cette réalité renvoie à une autre notion impactant les inégalités scolaires, celle du territoire.

DES TERRITOIRES EN DÉSHÉRENCE

La géographie spatiale des villes est sans appel : d'un côté les quartiers « riches », de l'autre les « pauvres ». Cette absence de mixité sociale impacte directement l'école, le collège et le lycée. Avec la sectorisation, on obtient des établissements de l'entre-soi. Élèves

●●● fragiles et élèves suffisamment armés ne se mélangent pas, alors que différentes études ont montré que tout le monde progresse dans une école où il y a de la mixité sociale. Pour remédier à l'effet territoire, le ministre Alain Savary a créé en 1981 les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Le principe, donner davantage aux établissements situés dans les zones urbaines sensibles qu'aux autres, et leur laisser une plus grande autonomie afin notamment de mettre en œuvre des pédagogies innovantes. La politique de l'éducation prioritaire a, depuis, connu plusieurs réformes mais, sur le papier, l'objectif reste le même. Le problème est que jamais elle n'a été dotée à hauteur des besoins. De plus, cette politique peut avoir des effets pervers. Pour des familles plus en phase avec l'école et ses codes, peut apparaître inconcevable d'inscrire son enfant dans une école labellisée éducation prioritaire, d'où des stratégies de contournement de la carte scolaire permettant d'éloigner leurs enfants du « ghetto ». Tandis que pour les élèves issus des familles les plus populaires, non seulement les prérequis langagiers et culturels indispensables à une réussite de la scolarisation ne sont pas acquis à l'entrée à l'école, mais ils handicapent durablement le bon déroulement du cursus.

Les territoires, ce sont aussi les zones rurales dont les spécificités sont particulières. Mais ces dernières années, toujours pour des raisons d'économie budgétaire, les écoles rurales ont payé un lourd tribut aux politiques de réduction de postes. Le ministère a progressé par regroupement des Réseaux pédagogiques intercommunaux dans un seul lieu et, plus récemment, avec les conventions ruralité. Cela a conduit à la

fois à la fermeture d'écoles mais aussi à la réduction de postes, à commencer par ceux dédiés aux « plus de maîtres » et aux RASED. Bien souvent, certaines zones rurales présentent des critères proches de ceux retenus pour un classement en éducation prioritaire. Pour certains élèves habitant des villages enclavés, aller à l'école tous les matins relève du parcours du combattant. (lire p11)

LA FORMATION EN QUESTION

Bref, rien n'est durable dans ce qui est mis en œuvre pour lutter contre les inégalités. C'est le cas aussi avec la scolarisation des moins de trois ans. Il faut avoir des moyens appropriés pour les accueillir, comme des classes passe-relles ou le dispositif « Moins de trois ans » en REP, avec des salles permettant de les réunir par petits groupes, ou encore des enseignants spécialement formés. Une chose est sûre, socialiser et donc scolariser dès que possible les enfants des milieux populaires leur permet de mieux se familiariser avec le langage scolaire et les attendus de l'école. En 2000, 35,2% d'entre eux fréquentaient la maternelle, ils n'étaient plus que 10,9 % l'année dernière. Encore un renoncement au détriment des plus défavorisés.

Lutter contre les inégalités, c'est aussi savoir faire classe (lire pages 51 à 55). Cela réclame de l'expérience, du travail en équipe, un accompagnement de l'institution, mais aussi une formation à la hauteur de cet objectif. Or, ces dernières années, le nombre d'heures consacré à la formation continue a fondu comme neige au soleil. Et pour ce qu'il en reste, il est moins destiné à répondre aux besoins des PE, à les aider dans les difficultés qu'ils rencontrent, qu'à imposer de manière verticale des pratiques, des mé-

thodes, des injonctions qui minent leur liberté pédagogique. De même, la formation initiale est mise à mal et a même failli disparaître en 2009.

LE MÉRITE SCOLAIRE N'EST PAS TOUT LE MÉRITE

Certes, il y a eu la massification qui permet à tous les enfants de suivre un cursus obligatoire jusqu'à 16 ans, mais « l'école ne peut à elle seule défaire une organisation sociale fondée sur des différences de classe » comme le résume Bernard Lahire. Et pour la sociologue Marie Duru-Bellat l'école « est moins inégalitaire mais elle peut être perçue comme plus injuste par les élèves, vue la façon dont on les sélectionne. Il y a une « distillation » continue tout le long des trajectoires scolaires. Les modalités de cette sélection où tout le monde semble partir sur la même ligne de départ engendrent un fort sentiment d'injustice ». Et, à en croire le sociologue François Dubet, « il faut plutôt s'interroger sur l'articulation avec la vie professionnelle ». « Tout le monde fait plus d'études, mais les élèves sont toujours classés. La concurrence est forte pour l'accès aux emplois dans une économie où les positions sociales sont inégalement attractives (...) la concurrence s'est durcie avec, à la clé, un déclassement des élèves qui n'obtiennent plus ce qu'ils penseraient légitime d'obtenir » ajoute Marie Duru-Bellat. Toute la question est encore de savoir ce que peut faire l'école même si elle ne peut pas tout faire toute seule ? François Dubet appelle à « changer de regard » (lire pages 17 à 20).

De son côté, le sociologue Bernard Lahire résume en quelques mots où se nichent les inégalités qui impactent la scolarisation de l'enfant : « elles sont multiples, des plus matérielles aux plus symboliques ou culturelles. Il est question de différences de revenus, de logement, de conditions matérielles de vie des enfants... Le rapport à la santé est aussi révélateur. Dans beaucoup de milieux populaires, on mange à la fois trop salé, trop sucré et trop gras. C'est déjà une inégalité sociale de poids. Et puis on a bien sûr des inégalités culturelles avec des parents inégalement scolarisés et diplômés, qui ont des pratiques culturelles très inégales en termes de sorties culturelles, de pratiques de lecture... Ce que l'on appelle le capital culturel » (lire pages 13 à 15).

Un projet syndical, au cœur du métier

Défendre l'école, c'est aussi vouloir la transformer, une ambition portée par le premier syndicat des écoles. Pour cela, la professionnalité de celles et ceux qui font la classe au quotidien doit être nourrie par les apports de la recherche.

Dès sa création, en 1993, le SNUipp-FSU a opté pour un projet syndical de transformation de l'école et de la société, dans un lien très fort au métier et en réponse aux préoccupations des enseignants et des enseignants. Pour le syndicat, il convient de doter la profession de leviers qui permettent de libérer sa capacité d'initiative et sa créativité professionnelle. La possibilité de se concerter, d'avoir un regard pluriel sur l'enfant, de travailler réellement en équipe s'inscrivent dans cette perspective. Aussi le syndicat a souhaité dès le départ permettre la rencontre entre la recherche et les acteurs de terrain. « Porter à la connaissance de la profession les débats qui traversent l'école pour qu'ils puissent eux-mêmes participer à une nouvelle définition de cette école », ambitionnait Nicole Geneix, secrétaire générale du SNUipp de 1998 à 2004. Stages et réunions d'information syndicales, uni-



versités d'automne mais également publication de la revue *Fenêtres sur cours*, ont permis de rendre concrète cette ambition syndicale. Clairement, depuis bientôt 30 ans, de nombreux acteurs de l'éducation le reconnaissent et en témoignent, le SNUipp-FSU a fortement participé de l'enrichissement du débat concernant l'école et ses professionnels. Le métier de professeur et professeure des écoles a trouvé ses lettres de noblesse auprès de l'opinion publique, même si cette reconnaissance a encore bien du mal à se traduire en acte du côté de la rue de Grenelle.

REPRENDRE LA MAIN

C'est en véritable fer de lance de la communauté éducative, qu'il travaille à unir dans ses expressions et ses mobilisations, que le SNUipp-FSU propose des ressources, des outils d'analyse et de formation pour permettre aux PE de reprendre la main sur le métier. Car défendre l'école et vouloir la transformer passe aussi par redonner aux enseignants et enseignants la fierté de leur professionnalité. Et de l'ardeur il en faut pour porter l'ambition de faire accéder tous les élèves à un haut niveau de formation tout en réaffirmant qu'ils et elles sont capables. La démocratisation de la réussite scolaire porte l'exigence d'une école empreinte des valeurs de justice,

d'égalité, et de solidarité. Elle suppose que tous les individus accèdent à une citoyenneté libre et éclairée qui leur permette d'agir sur le monde. Aussi l'école, même si elle ne peut pas tout, toute seule, doit prendre sa part pour mettre fin aux déterminismes socio-économiques, culturels, territoriaux et viser la réussite collective autant qu'individuelle.

AGIR COLLECTIVEMENT

L'hétérogénéité des élèves, régulièrement soulevée par les PE, comme une des grandes difficultés du métier est pourtant incontournable dans une école qui doit tendre vers une plus grande mixité sociale. Mais la considérer comme un levier de réussite et non comme un obstacle implique une transformation portée en premier lieu par des professionnels organisés en collectifs de travail et nourrie par les connaissances de la recherche et des mouvements pédagogiques. Aussi est-il urgent de faire vivre la liberté pédagogique en encourageant les équipes à tâtonner, essayer, construire, mener des recherches et ainsi légitimer une alternative aux prescriptions et autres petits guides pédagogiques venus tout droit du ministère. L'école peut et doit se transformer mais cela ne pourra se faire sans donner la main à celles et ceux qui la rendent concrète au quotidien.

“Tout le monde fait plus d'études, mais les élèves sont toujours classés (...) la concurrence s'est durcie avec, à la clé, un déclassement des élèves qui n'obtiennent plus ce qu'ils penseraient légitime d'obtenir” Marie Duru-Bellat



Quelques chiffres

6 703 750

C'EST LE NOMBRE D'ÉLÈVES SCOLARISÉS DANS LE 1^{ER} DEGRÉ EN FRANCE À LA RENTRÉE 2019 (DONT 86% DANS LE SECTEUR PUBLIC), 2 463 450 EN MATERNELLE ET 4 240 300 EN ÉLÉMENTAIRE ET ULIS ÉCOLE.

(rentrée DEPP 2019)

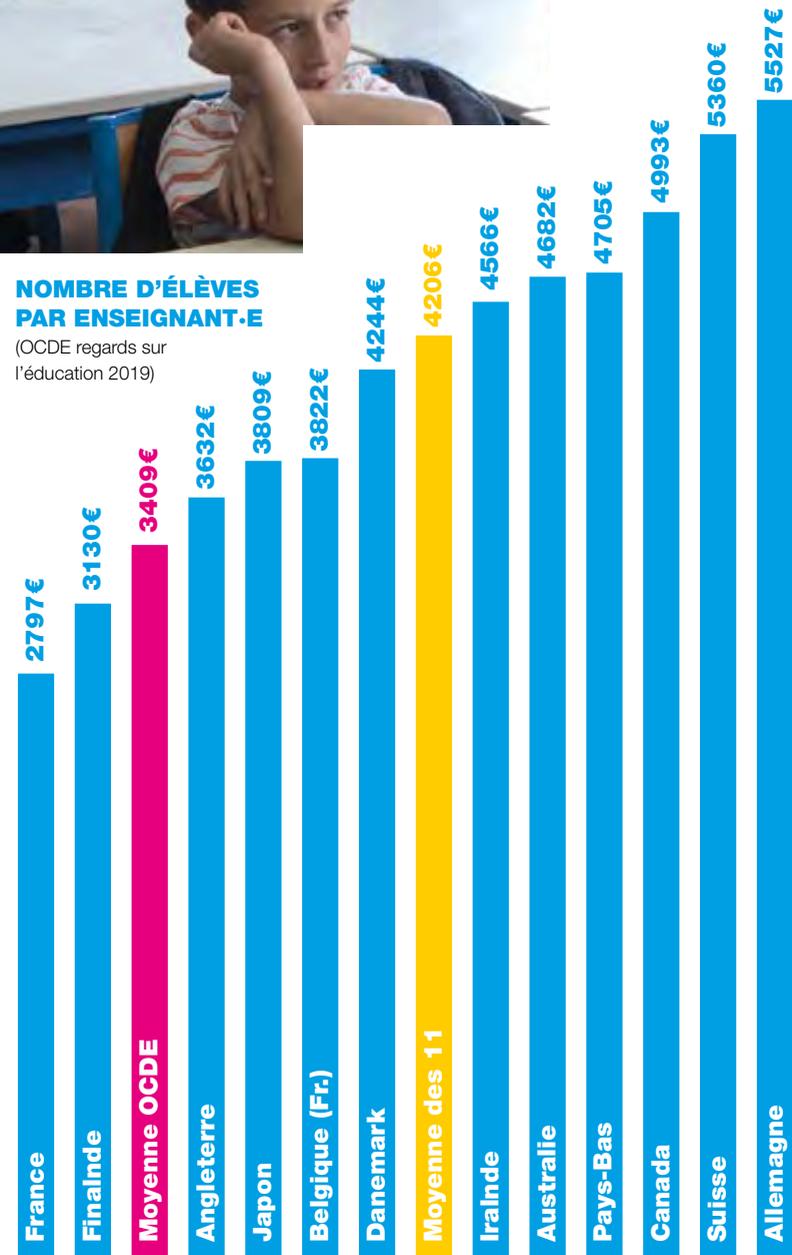
NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PAR CLASSE EN FRANCE

(rentrée 2019 DEPP)



NOMBRE D'ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT·E

(OCDE regards sur l'éducation 2019)



6 820€

C'EST LA DÉPENSE ANNUELLE PAR ÉLÈVE DU 1^{ER} DEGRÉ CONTRE 9 930 EUROS POUR UN ÉLÈVE DU SECOND DEGRÉ (RERS 2020). LA FRANCE SE SITUE DANS LES DÉPENSES LES PLUS FAIBLES AVEC 7,8% DES DÉPENSES PUBLIQUES QUAND LA MOYENNE DES PAYS DE L'OCDE EST AU-DESSUS DE 9,8. L'ÉCART EST PARTICULIÈREMENT NET AU PRIMAIRE (2,1 CONTRE 3,4). DEPUIS 2012, LA DÉPENSE ANNUELLE D'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE ÉVOLUE NETTEMENT MOINS VITE EN FRANCE (+0,3%) QUE DANS L'OCDE (+1,3%).

Direction et fonctionnement de l'école



La fonction de direction a significativement évolué ces dernières années. Au-delà du rôle de coordination et d'animation d'équipe, qui constitue, avec le suivi collectif des élèves, le cœur du métier pour 83% des personnes interrogées par le SNUipp en 2019, les directeurs et directrices croulent sous une charge administrative de plus en plus lourde et des sollicitations diverses. Ce sont les interlocutrices et interlocuteurs privilégiés et indispensables des familles et des partenaires de l'École, comme cela a été fortement remarqué pendant la crise de

la COVID-19. Mais ce travail chronophage est pour l'heure peu reconnu. Suite au suicide de Christine Renon en septembre 2019, le ministère a ouvert ce dossier en urgence et des groupes de travail se sont mis en place, mais aucune réponse d'ampleur n'est à ce jour apportée aux exigences de la profession. Le SNUipp-FSU continue de porter une augmentation du régime des décharges pour toutes les écoles, des personnels administratifs dédiés, un allègement des tâches, une revalorisation salariale de la fonction et une formation initiale et continue de qualité.

École rurale

L'école rurale constitue un enjeu fort en termes d'aménagement du territoire et d'égal accès au service public d'éducation. Au moment où les départements ruraux se paupérisent et souffrent en matière d'égalité d'accès aux services publics, l'école est souvent le dernier service public présent. Cependant l'État poursuit sa restructuration du réseau scolaire et fragilise l'école de proximité. La démarche de contractualisation entre l'Éducation nationale et les élus des départements s'amplifie sur fond de chantage. Si, dans les années 70, les RPI dispersés ont eu vocation de préserver le tissu scolaire rural, la logique actuelle, avec fusions d'écoles et concentrations de RPI, a pour conséquence la fermeture d'écoles, le déclin des écoles à classe unique et un maillage moins dense des écoles rurales. Pour le SNUipp-FSU, l'intérêt des élèves doit prévaloir dans tout projet de restructuration. Il défend le maintien des écoles de village comme élément de dynamisation des territoires ruraux.

EN MANQUE DE REMPLAÇANTS

Selon un référent de la Cour des comptes, le taux de couverture dans le 1^{er} degré est de 80% et le ministère affiche des moyens au remplacement qui représentent 8% des emplois d'enseignants. C'est insuffisant pour le SNUipp-FSU qui en réclame 10%.

Éducation prioritaire... vraiment ?

La politique d'éducation prioritaire est un véritable enjeu de société qui a connu de nombreuses réformes depuis la création des ZEP en 1983, mais avec toujours une constante : l'insuffisance de moyens pour réussir à renverser la corrélation entre inégalités sociales et scolaires.

Après plus de trente ans de politiques d'éducation prioritaire (EP), le constat est sans appel : il persiste encore et toujours un noyau dur d'élèves en difficulté à l'entrée au collège. Les élèves scolarisés dans un établissement relevant de l'EP sont plus en échec que les autres. Mais cela signe-t-il pour autant l'échec de l'éducation prioritaire ?

Jean-Yves Rochex, professeur à l'université Paris 8, expliquait dans une interview à FSC en juin 2019 : « L'école ne saurait compenser toutes les fractures d'une société de plus en plus inégalitaire » alors même, ajoutait-il, que « la ségrégation sociale et scolaire de nombre de quartiers et établissements de l'EP s'est fortement accrue ». Enfin, le chercheur note qu'au fur et à mesure « la politique de l'EP a souffert d'une insuffisance et d'une dilution de moyens... et d'une insuffisance de continuité, de cohérence et de soutien institutionnel, d'où les refondations successives ». Même la

Cour des comptes soulignait dans un rapport de 2018 : « Si l'éducation prioritaire n'a pas su réduire les écarts de résultats scolaires, elle est parvenue à les contenir dans un environnement économique et social qui s'est largement dégradé dans nombre de territoires en adaptant son périmètre et en multipliant ses modes d'intervention ».

SANS BILAN

La refondation de l'éducation prioritaire de 2014 prévoyait en 2019 un bilan des six axes de référentiel de la politique d'EP avec l'ensemble des acteurs de terrain et un travail sur la carte de l'EP dès 2019 afin de répondre à l'évolution des territoires. En 2017, Jean-Michel Blanquer détricote ce qui avait été précédemment mis en place, et balaye notamment la mesure emblématique de la refondation, les « plus de maîtres que de classes ». Les postes sont utilisés pour financer les dédoublements de classes en CP et CE1. La révision de la carte est

quant à elle reportée dans un premier temps à la rentrée 2020, mais toujours pas réalisée à ce jour. En 2019, les conclusions du rapport Mathiot-Azema remis à l'Assemblée nationale préconisaient une délabellisation des REP avec une politique nationale centrée uniquement sur les REP+. Les REP seraient remplacés par une « politique de priorisation académique » sous l'autorité du recteur. Cela concernerait les écoles et les établissements rencontrant des difficultés d'exercice, REP actuels, mais également des zones rurales. Quelle sera la mission de la secrétaire d'État chargée de l'EP à été nommée en juillet 2020 ? Va-t-elle avoir les effets sur l'EP que le SNUipp-FSU attend ? Faire progresser les élèves dans les établissements les plus défavorisés dans un objectif de réduction des inégalités. Alors que les inégalités sont criantes et particulièrement mises en lumière par la crise sanitaire due au COVID19, l'exécutif ne semble toujours pas prendre les mesures nécessaires et se cantonne à la poursuite du dédoublement de classes.

« PLUS DE MAÎTRES » : EN VOIE DE DISPARITION

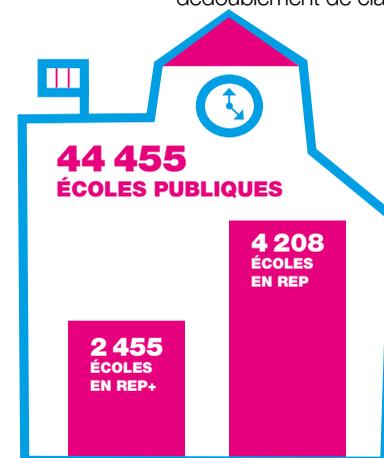
Il reste moins de 500 PDM à la rentrée 2020 sur les 3220 postes créés à la mise en place du dispositif en 2016. Ils ont contribué à améliorer les compétences des élèves avec la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques au sein de l'école, une évolution des pratiques, un regard multiple sur les élèves. Ils ont été largement plébiscités tant par les enseignants que par les chercheurs. Ces derniers ont pu mesurer l'impact très positif sur les résultats scolaires des élèves issus de familles défavorisées. Un dispositif qui disparaît alors qu'aucune évaluation n'a été réalisée par la rue de Grenelle.

RASED : À RECONSTITUER D'URGENCE

Le RASED constitue un pilier indispensable pour réduire les inégalités scolaires. Cependant, les suppressions de postes et le déficit de départs en formation depuis plusieurs années ne permettent plus aux enseignants spécialisés d'assurer pleinement la continuité de leurs missions. Avec le collectif national, le SNUipp-FSU se bat depuis plus de dix ans pour la réhabilitation des RASED. 6 800 postes sont nécessaires pour reconstituer des réseaux d'aides complets intervenant auprès d'un bassin de 1 000 élèves maximum.

1 156 044
C'EST LE NOMBRE DES ÉLÈVES SCOLARISÉS EN EP (BILAN DE RENTRÉE 2019/2020 DGESCO)

1 094 RÉSEAUX COMPOSENT LA CARTE DE L'EP : 364 COLLÈGES SONT EN REP+ ET 730 COLLÈGES EN REP



Bilan de rentrée 2019/2020 DGESCO

INTERVIEW

“Les élèves entrent inégaux à l'école et en fin de course ils arrivent inégaux”

Pour le sociologue Bernard Lahire, même si l'école est utile, elle contribue malgré elle à reproduire les inégalités.

BIO
Bernard Lahire est professeur de sociologie à l'ENS de Lyon et membre de l'Institut universitaire de France. Il a publié une vingtaine d'ouvrages parmi lesquels Tableaux de familles (Gallimard/Seuil, 1995), La Raison scolaire (PUR, 2008) et Enfances de classes (dir., Seuil, 2019).



QUE SAIT-ON DES INÉGALITÉS ?

Bernard Lahire : Elles sont multiples, des plus matérielles au plus symboliques ou culturelles. Il est question de différences de revenus, de logements, de conditions matérielles de vie des enfants... Le rapport à la santé est aussi révélateur. Dans beaucoup de milieux populaires, on mange à la fois trop salé, trop sucré et trop gras. Il en découle des problèmes d'hypertension, de diabète de type 2, de cholestérol, d'obésité... Cela s'origine très tôt dans l'enfance. Dans les milieux mieux dotés, on évite le gras, on fait attention à la quantité et à la qualité des produits qui sont souvent bio. C'est déjà une inégalité sociale de poids. Au bout du compte, cela se paie en nombre d'années d'espérance de vie.

Et puis l'on a bien sûr des inégalités culturelles avec des parents inégalement scolarisés et diplômés, qui ont des pratiques culturelles très inégales en termes de sorties culturelles, de pratiques de lecture... ce que l'on appelle le capital culturel.

LE CAPITAL CULTUREL, QU'EST-CE QUE C'EST ?

B. L. : Dans nos sociétés, les positions des individus dépendent de deux grands types de capitaux, le capital économique et le capital culturel. Bourdieu et Passeron, qui ont introduit cette notion, se sont intéressés aux raisons de la réussite des étudiants de milieux aisés et, a contrario, celles de l'échec de ceux de milieux populaires. Les enfants qui ont des parents fortement diplômés font généralement de longues études dans des filières prestigieuses. La culture, qu'on peut grossièrement mesurer au nombre

“Cette crise aurait pu être l’occasion, manquée par le gouvernement, de repenser l’école pour plus d’égalité”

●●● d’années d’études et aux diplômes possédés, constitue un capital, au même titre que la richesse économique. Ce capital se monnaie dans l’espace social. Mais le capital culturel ce sont aussi des compétences acquises, c’est apprendre à aimer l’art, la lecture, apprendre et comprendre la science, aller dans des musées, des salles de concert... Ces compétences et habitudes culturelles sont rentables sur le marché scolaire. Quand vous avez des parents qui vous initient à cela, vous vous en sortez mieux scolairement.

LES STRATÉGIES PARENTALES Y SONT-ELLES LIÉES ?

B. L. : Les personnes les plus diplômées sont très informées du fonctionnement du système scolaire et donc très compétentes pour transmettre du capital culturel scolairement utile. Conscientes que l’école est un lieu de passage hautement stratégique pour la future réussite sociale et professionnelle de leurs enfants, elles investissent l’école de manière très forte. Plus les parents connaissent le système et ont les bonnes compétences, plus ils font des choix et ont des pratiques avec leurs enfants qui permettent à ces derniers de bien naviguer dans le système scolaire. La réussite scolaire des enfants d’enseignants en est un exemple remarquable.

EN QUOI TOUT CELA A-T-IL UNE INCIDENCE SUR LA RÉUSSITE DES ENFANTS ?

B. L. : Un haut niveau de capital scolaire des parents garantit de bonnes habitudes et de bonnes pratiques scolaires. Les pratiques langagières en sont un exemple. Plus les parents parlent correc-

tement d’un point de vue scolaire, avec un lexique correct, une grammaire correcte, en prononçant bien... plus les enfants sont préparés à ce que demande l’école. Les parents à fort capital culturel reprennent souvent leur enfant lorsqu’il prononce mal par exemple. Ils les habituent à une certaine réflexivité linguistique. Cette pratique est moins courante dans les milieux populaires alors que l’on sait que bien prononcer, c’est permettre une bonne entrée dans l’écrit. De la même façon, lire des histoires aux enfants leur permet de se familiariser très tôt avec des structures lexicales, grammaticales et narratives. Ces différentes pratiques préparent aux pratiques langagières scolaires et sont donc extrêmement payantes scolairement.

L’ÉCOLE A-T-ELLE UN RÔLE À JOUER POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS ET A-T-ELLE LES MOYENS DE JOUER CE RÔLE ?

B. L. : Oui, c’est évident mais elle ne peut pas tout. Elle permet à certains enfants de se construire un capital culturel absent de leur famille. Même les élèves les plus en échec scolaire sont alphabétisés, ce qui n’était pas le cas au 19^e siècle. Aujourd’hui, tous les enfants apprennent à lire et à écrire quel que soit leur degré de réussite scolaire. Mais certains partent avec un « handicap » de départ et d’autres avec des « atouts », ils prennent de l’avance, une avance qui perdure durant toute leur scolarité. L’école est donc utile même si elle contribue malgré elle à reproduire les inégalités. L’école ne peut à elle seule défaire une organisation sociale fondée sur des différences de classe. Ainsi, tant qu’il y aura une distribution inégale des ressources économiques autant que culturelles dans la société, il y aura des inégalités de réussite scolaire. Puisque les élèves entrent inégaux à l’école, même si l’école traite les élèves de façon égale, en fin de course, ils arrivent inégaux.

LA POLITIQUE ÉDUCATIVE MENÉE PAR JEAN-MICHEL BLANQUER EST-ELLE DE NATURE À RÉDUIRE LES INÉGALITÉS ?

B. L. : Si on voulait réduire drastiquement les écarts scolaires entre enfants, il faudrait des tout petits groupes pour ceux qui sont le plus en difficulté. Les dédoublements ne suffisent pas. La scolarisation précoce des élèves de milieux

“Dans les milieux mieux dotés, on sait l’importance de l’alimentation, on évite le gras, on fait attention à la quantité et à la qualité des produits qui sont souvent bio. C’est déjà une inégalité sociale de poids. Au bout du compte, cela se paie en nombre d’années d’espérance de vie”

“Malgré toutes les politiques de compensation existantes depuis des décennies, les bonnes décisions ne sont pas prises car jugées trop coûteuses. Pourtant, ce sont celles-ci qui permettraient de réduire, et encore pas totalement, les inégalités”



populaires est aussi un levier : plus ils arrivent tôt à l’école, plus ils apprennent facilement à lire et à écrire. Malgré toutes les politiques de compensation existantes depuis des décennies, les bonnes décisions ne sont pas prises car jugées trop coûteuses. Pourtant, ce sont celles-ci qui permettraient de réduire, et encore pas totalement, les inégalités.

VOS TRAVAUX SEMBLANT ÊTRE CONFIRMÉS PAR LA CRISE SANITAIRE : PLUS LES ENFANTS VIVENT DANS LA PRÉCARITÉ, PLUS ILS ONT EU DU MAL À SUIVRE À DISTANCE ?

B. L. : Le confinement a révélé l’ignorance de ce qu’est fondamentalement

l’école. Parler de continuité pédagogique n’était pas sérieux. Il s’agissait d’un contact pédagogique tout au plus. Plus les parents étaient scolairement dotés, plus la continuité était possible. Mais pour les autres, c’était une radicale discontinuité. Les élèves dont les parents n’ont pas les moyens de les aider, et qui ne bénéficient pas de bonnes conditions d’étude à la maison, ont été les plus durement impactés. Il y a des enfants qui, entre mars et septembre, n’ont pas connu l’école. Ils ont donc perdu des habitudes alors que d’autres ont continué à lire et à développer des activités scolaires. Cette crise aurait pu être l’occasion, manquée par le gouvernement, de repenser l’école pour plus d’égalité.

“Plus les parents connaissent le système et ont les bonnes compétences, plus ils font des choix et ont des pratiques avec leurs enfants qui permettent à ces derniers de bien naviguer dans le système scolaire”



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.
- **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.
- **Une banque coopérative** fondée sur des valeurs de confiance et de proximité.

Crédit Mutuel
Enseignant

INTERVIEW

Les inégalités scolaires préparent un séparatisme politique et démocratique

BIO

Marie Duru-bellat est **sociologue**, Professeure de sociologie à Sciences-Po depuis 2007, spécialiste de l'éducation et de l'enseignement, chercheuse à l'observatoire sociologique du changement. Elle a été membre du haut conseil d'évaluation de l'école entre 2000 et 2004.



LA MASSIFICATION SCOLAIRE N'A PAS TENU SES PROMESSES. CE N'ÉTAIT PAS UNE BONNE CHOSE ?

FRANÇOIS DUBET : Notre propos n'est pas hostile à la massification scolaire. L'égalité d'accès aux études a été considérablement renforcée et il y a eu une élévation du niveau de compétence de la population. On pourrait être plus nuancé sur les progrès des vertus démocratiques. Mais il serait absurde de revenir à une période antérieure. Notre raisonnement est plutôt de dire que la massification a engendré des effets pervers. Alors que naguère les inégalités sociales jouaient directement dans l'accès-même aux études, aujourd'hui elles se sont déplacées à l'intérieur du système.

MARIE DURU-BELLAT : On a pensé qu'il suffisait d'étendre ce que l'on faisait avant pour donner ce qu'il y avait de mieux pour les élèves. On n'a pas pris en compte le fait qu'il y avait des élèves forcément différents.

F.D. : On a rêvé de faire accéder tous les élèves au lycée tel qu'il était autrefois avec les mêmes filières, les mêmes modes de sélection et les mêmes grandes écoles.

MALGRÉ UN ACCÈS GÉNÉRALISÉ, L'ÉCOLE EST-ELLE PLUS ÉGALITAIRE ?

M. D.-B. : Elle est moins inégalitaire mais elle peut être perçue comme plus injuste par les élèves, vue la façon dont on les sélectionne. Il y a une « distilla-

tion » continue tout le long des trajectoires scolaires. Les modalités de cette sélection où tout le monde semble partir sur la même ligne de départ engendrent un fort sentiment d'injustice.

F.D. : Autrefois l'école opposait ceux qui étudiaient à ceux qui travaillaient. Jusque dans les années 1970, les ouvriers ne faisaient pas d'études longues parce que « c'était ainsi ». Aujourd'hui, les mêmes en veulent à l'école qui a fait une promesse de succès pour tous et qui ne l'a pas tenue. Son accès est moins inégalitaire, mais le « sale boulot » du tri se fait à l'école.

LE SALE BOULOT ? CARRÉMENT !

F.D. : Il ne s'agit pas de culpabiliser les enseignants, mais il y a aussi des attitudes extrêmement paradoxales. Ils vont tout faire pour que leurs élèves réussissent mais la hiérarchie des filières n'est pas remise en cause et il va toujours de soi que les moins bons élèves seront orientés vers l'enseignement professionnel. Les enseignants, comme les autres, sont pris dans des sortes d'ambivalences.

L'ALLONGEMENT DES ÉTUDES PERMET-IL DE RÉDUIRE LES INÉGALITÉS ?

M. D.-B. : Tout le monde fait plus d'études, mais les élèves sont toujours classés. La concurrence est forte pour l'accès aux emplois dans une économie où les positions sociales sont inégalement attractives. Dans les années 60, on avait environ 10% d'emplois de cadre, mais on avait moins de 10% des élèves considérés comme ayant le niveau requis pour y accéder. Aujourd'hui avec

“Naguère les inégalités sociales jouaient directement dans l'accès même aux études, aujourd'hui elles se sont déplacées à l'intérieur du système.”

“La logique scolaire exacerbe des inégalités qui ne sont même pas fonctionnelles et même pas utiles dans la vie sociale et économique.”



●●● 18% d'emplois de cadres, on a plus de 40% de jeunes qui ont un diplôme du supérieur et qui pourraient y prétendre. La concurrence s'est durcie avec, à la clé, un déclassement des élèves qui n'obtiennent plus ce qu'ils penseraient légitime d'obtenir. Et il y a toujours des derniers de la classe. L'idée qu'il suffit d'allonger les études pour avantager tout le monde est tout à fait naïve. Il faut plutôt s'interroger sur l'articulation avec la vie professionnelle.

L'ÉCOLE DOIT-ELLE S'ADAPTER AU MARCHÉ DU TRAVAIL ?

M.D.-B. : C'est une question très débattue, et en tant que sociologue on ne

prétend pas avoir une réponse aboutie. Ce qui est sûr, c'est qu'il faut un minimum de formation générale. Les employeurs ne veulent pas de jeunes qui sortent à 14 ans de l'école. Après, comment doit se faire l'articulation, cela dépend bien sûr des professions.

F.D. : De toute manière on n'est pas capable d'anticiper les besoins du marché du travail. D'autres pays ont des conceptions beaucoup plus souples. Dans les pays nordiques ou au Canada beaucoup d'étudiants font des allers-retours entre études et travail. En France, l'idéal scolaire a été défini pour les élites. Vous faites des études, elles sont difficiles, à la fin elles vous amènent à

un diplôme et à l'emploi correspondant. Ce modèle ne peut pas fonctionner pour tout le monde. Ce qu'on peut reprocher au système c'est une certaine raideur des modes de formation qui valorisent peu les compétences pratiques, la diversité des parcours et la singularité des projets. Il est aussi trop inégalitaire, entre un ingénieur et un ouvrier, les inégalités de compétences scolaires sont extrêmement fortes, alors que les inégalités de compétences sociales et professionnelles le sont beaucoup moins dans le travail réel. La logique scolaire exacerbe des inégalités qui ne sont même pas fonctionnelles et même pas utiles dans la vie sociale et économique.

EN QUOI LES INÉGALITÉS SCOLAIRES REPRÉSENTENT AUSSI UN ENJEU POUR NOS DÉMOCRATIES ?

M.D.-B. : Les conséquences de l'échec des élèves dans notre système scolaire sont multiformes. La dévalorisation, la perte de confiance en soi et dans les valeurs de l'école, a forcément des retombées sur l'engagement ou le non-engagement en politique. Quand on regarde de manière abstraite ce qu'apporte l'école au pays on regarde toujours du côté des bons élèves. Mais quand on regarde les derniers, on mesure l'ampleur des dégâts. Sur le plan psychologique les élèves qui se perçoivent nuls depuis les petites classes abordent la vie de manière pessimiste et ces jeunes sont démolis.

F.D. : Une série de sondages sur l'élection américaine montre que les intentions de vote en faveur de Trump se concentrent chez les hommes blancs non diplômés. Ceci a bien des causes, parmi lesquelles un ressentiment contre les valeurs de l'école, de la science, de la raison, de la tolérance, alors que les mêmes votaient démocrate il y a cinquante ans. La même tendance s'observe en France, avec la même défiance envers les valeurs portées par l'école. Les inégalités scolaires ont aussi des conséquences sociales et politiques extrêmement lourdes.

M.D.-B. : Les bons élèves sont dans une dynamique positive et dans un contexte où on attribue la réussite au mérite, ils vont penser qu'ils méritent leur position. Plus tard ils vont accéder aux postes de pouvoir et seront persuadés qu'ils sont à leur place. Cela crée ce que l'on observe dans la plupart des pays européens, une classe de « sachants » qui a le pouvoir et se sent compétente dans tous les domaines. Les « perdants » ressentent de l'injustice, se sentent méprisés, une distance se crée.

F.D. : La justice scolaire reste encore évaluée à partir du recrutement des élites. On a des discussions sans fin sur l'absence de femmes à l'ENA, mais cela concerne 80 personnes... En revanche, le fait qu'il n'y ait que des enfants d'origine modeste ou étrangère en lycée professionnel ne choque personne. Le problème majeur n'est pas de distinguer des élèves studieux et intelligents dans les quartiers populaires, mais de savoir ce



BIO
François Dubet
sociologue, a été directeur d'études à l'école des hautes études en sciences sociales (EHESS) et professeur à l'université Bordeaux-II jusqu'en 2013.

“Le monde ne se portera pas beaucoup mieux avec quelques enfants de milieu populaire dans les grandes écoles, mais il évoluera dans le mauvais sens si la plupart des élèves se sentent maltraités ou humiliés.”

que l'on fait des autres. Le monde ne se portera pas beaucoup mieux avec quelques enfants de milieu populaire dans les grandes écoles, mais il évoluera dans le mauvais sens si la plupart des élèves se sentent maltraités ou humiliés.

LES POLITIQUES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE NE SONT-ELLES PAS UNE RÉPONSE ?

M.D.-B. : Le principe de donner plus à ceux qui ont moins reste valable. La révolution des ZEP, avec pour objectif l'égalité républicaine, est une avancée et il ne faut pas revenir dessus. Mais le premier problème c'est qu'on y affecte majoritairement des jeunes enseignants. Alors que l'on constate que les élèves des ZEP ne progressent pas plus que les autres, il

faut rappeler que la principale ressource dans l'éducation c'est la main d'œuvre. Le plus important, c'est donc bien qui on y affecte. Ensuite, il y a deux manières de traiter cette question. Soit on traite une ségrégation sur place, soit on essaye d'atténuer cette ségrégation, par la politique du « busing » par exemple qui consiste à déplacer les élèves, ou encore par la redéfinition de la carte scolaire. Cette dernière piste n'est pas beaucoup utilisée en France. Les parents y sont peu favorables ainsi que les enseignants. Et pourtant c'est une politique bien plus efficace car les élèves se forment entre eux. Il ne suffit pas de mettre plus de moyens, on en voit bien les limites.

F.D. : On a des travaux sur les établissements qui réussissent malgré tout. Des équipes qui se cooptent, qui se mobilisent, qui inventent et qui, utilisant l'autonomie relative dont ils bénéficient, réussissent à mettre en œuvre un cercle vertueux. On pourrait aussi imaginer qu'on ne soit pas obligé de coller complètement au choix des parents et que, y compris en école privée, on puisse

●●● mettre en place des quotas. Mais la question essentielle est celle de l'efficacité du travail enseignant. Il ne s'agit pas de dire que les enseignants ne sont pas dévoués. Mais on voit bien qu'à conditions sociales égales il y a un « effet prof » extrêmement fort qui doit amener à travailler la question du recrutement et de la formation. Il faut les former dans des écoles professionnelles, comme les ingénieurs, les infirmières et les médecins. Il faut glisser vers un modèle de ce type. Le savoir académique n'est qu'une dimension du travail pédagogique.

LE SÉPARATISME SOCIAL, CULTUREL ET POLITIQUE, C'EST AUSSI L'AFFAIRE DE L'ÉCOLE ?

M.D.-B. : C'est évidemment l'affaire de l'école. Il y a de fait un séparatisme scolaire. L'école ne fonctionne pas de la même manière selon les zones. Les élèves sont socialisés de manière différente. Le socle commun lui-même n'est pas maîtrisé par une frange importante d'élèves. Ce séparatisme scolaire recouvre un séparatisme social et culturel, et prépare malheureusement un séparatisme politique et démocratique.

F.D. : Quant au nom de l'égalité des chances vous vous tenez pour responsable de vos échecs, vous avez le choix entre vous effondrer dans un état de dépression ou le rejet. Dans certains endroits, cela a été très étudié aux États-Unis, avant même d'aller à l'école, les élèves intériorisent que ce n'est pas pour eux.

M.D.-B. : La ségrégation qui existe à l'école n'est pas que de son fait évidemment. Parfois des élèves d'une classe valorisent des croyances religieuses aux dépens des connaissances scientifiques, c'est tout de suite plus compliqué.

F.D. : Nous ne disons jamais que c'est la faute à l'école. Ce que l'on dit simplement c'est que les mécanismes de massification de l'école ne freinent pas ce constat et peuvent même y contribuer, donc il y a des choses à faire. L'école doit être une école où l'on se sent bien, d'où l'on doit sortir en se sentant capable d'agir avec les autres.

M.D.-B. : Cela me fait penser à un autre débat qui concerne la tenue des élèves et qui montre qu'on ne discute pas avec les jeunes de tout ce qui touche

“Il faut former les profs dans des écoles professionnelles comme les ingénieurs, les infirmières et les médecins.”

à leur corps. Il faudrait en parler plutôt que de faire des règlements. Les questions importantes qui touchent la vie quotidienne des élèves restent dans l'ombre et ne sont pas traitées.

LE CONSTAT EST IMPLACABLE. MAIS QUE PEUT FAIRE L'ÉCOLE ?

F.D. : Changer de regard. Dans un système comme le nôtre, le sort des vaincus de la compétition scolaire est plus essentiel que celui des vainqueurs. Il faut qu'ils aient un bagage minimum de compétences avec leur camarade et qu'ils acquièrent la capacité de se former. La production des élites se fait presque toute seule, les autres sont dans une situation intenable. Ce n'est pas seulement un enjeu moral, mais aussi la possibilité de vivre dans une société paisible et agréable. Le mérite scolaire n'est pas l'équivalent de tout le mérite. D'autres capacités que celle de la réussite scolaire doivent être reconnues.

M.D.-B. : Les échecs doivent être moins irréversibles avec la possibilité de revenir à l'école. On joue sa vie à 15 ans et ce n'est pas juste. Il faudrait également, même si cela n'est pas directement du ressort de l'école, sortir de l'articulation étroite entre le diplôme et la profession obtenue. Dans les pays où le diplôme n'a pas la même importance que chez nous les inégalités scolaires sont moins importantes parce que l'enjeu du diplôme est moins important. Enfin il ne faut pas chercher à étendre le pouvoir de l'école, mais plutôt investir d'autres terrains comme celui de l'éducation populaire.



Leur dernier ouvrage écrit à quatre mains, **L'ÉCOLE PEUT-ELLE SAUVER LA DÉMOCRATIE ?** est publié aux éditions du Seuil, 2020.

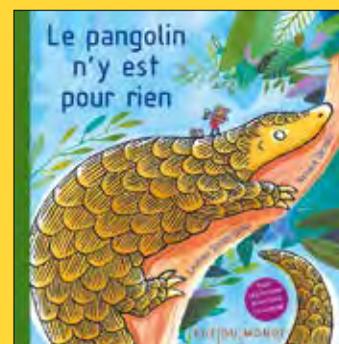
“Les échecs doivent être moins irréversibles avec la possibilité de revenir à l'école. On joue sa vie à 15 ans et ce n'est pas juste.”



Angélique Thyssen / Judith Gueyfier

Ces parents Inuit ont nommé leur fille Fatou ! Et voilà qu'elle rêve de rencontrer une Fatou du Sénégal qui doit sûrement lui ressembler ! Magnifique album pour célébrer les plus belles terres de rencontres : l'enfance, et les livres.

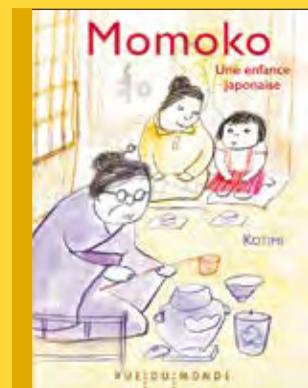
Dès 5 ans, 40 pages, 17 €



Laurana Serres-Giardi
Nathalie Dieterlé

Que ne lui a-t-on pas mis sur le dos à propos du coronavirus ! Voici un portrait documenté de l'animal qui fait l'objet du plus grand trafic d'animaux au monde. Pour savoir, comprendre et mieux défendre la biodiversité.

Dès 6 ans, 32 pages, 16,50 €



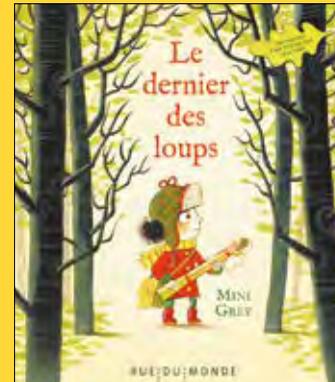
Kotimi

Un album exceptionnel de 168 pages (!) où l'illustratrice nous raconte le Japon de son enfance... Des textes très brefs, facile à lire pour découvrir une culture et une enfance différente. Un album événement !

Dès 6 ans, 168 pages, 18,80 €

Pour votre classe... et vos enfants !

Mini Grey
La petite Rouge part chasser. Elle arrive dans une maisonnette. Elle y découvre un loup charmant qui vit là avec un lynx et un ours, les derniers du pays... De retour à la maison, Rouge n'a qu'une hâte : replanter une immense forêt pour que le monde naturel retrouve sa vitalité.



Dès 4 ans, 40 pages, 16 €



Collectif ELLAS EDUCAN
Mariona Tolosa Sisteré

Un album souriant, documenté et ludique. Le coronavirus y est bien sûr évoqué mais c'est tout l'univers des virus qui est raconté à hauteur d'enfance. Toute une culture scientifique autour des questions les plus sensibles que les enfants ont aujourd'hui dans la tête.

Dès 7 ans, 32 pages, 16,50 €



Quelle année noire ! C'est la première fois, en bientôt 25 années d'existence que Rue du monde en appelle à votre soutien. Comment agir ? Utilisez, offrez nos livres, faites

les vivre ! Achetez-les

dans les librairies indépendantes.

D'autres livres pourront ainsi naître...

Merci et hauts les cœurs !

GAGNEZ 50 LIVRES

Pour rester en contact, envoyez-nous vos coordonnées à contact@ruedumonde.fr 10 noms tirés au sort recevront 5 livres !



editionsruedumonde



editions_ruedumonde

R U E D U M O N D E



LA MAÎTRESSE A UN COUP D'BLUES

Pendant 20 ans, Jean-Pierre Brizemur a éclairé Fenêtres sur Cours de son coup de crayon acerbe, impertinent, parfois féroce mais toujours empreint de tendresse et d'amour pour les enfants. Ce printemps, Brizemur a soudain colorié de gris le ciel lumineux de Saint-Jean-de-Luz, où il aimait flâner le long de l'océan, en nous quittant sans prévenir. Le SNUipp-FSU, qu'il a accompagné depuis sa création, est un peu orphelin et on connaît quelques maîtresses qui ont comme un coup de blues. Heureusement ses dessins sont toujours là et vous en retrouverez quelques-uns en forme d'hommage au fil des pages de ce numéro spécial.



Université d'automne : 20 ans de débats sur l'école

Ce devait être la 20^e édition de l'Université d'Automne (UDA) du SNUipp-FSU, mais cette année, Covid oblige, allées et salles du centre de vacances Les Corbières à Port Leucate (Aude) resteront inanimées. Pour autant, on n'a pas tous les jours vingt ans, il fallait marquer cet anniversaire et dire la richesse de ce rendez-vous exceptionnel.



Il s'en est passé des choses à l'UDA ! Des milliers d'enseignants ont débattu avec des centaines de chercheurs de tous les grands thèmes qui font l'école : la façon d'enseigner, les apprentissages, la pratique du métier, les phénomènes de société qui viennent percuter l'institution, contribuant fortement à creuser les inégalités entre les enfants venus des familles populaires et ceux qui sont socialement, économiquement et culturellement mieux lotis. Autant de débats qui ont nourri le projet du syndicat pour l'école.

MAINTENIR LE LIEN « QUOI QU'IL EN COÛTE »

C'est sans aucun doute cette approche multidisciplinaire qui, dès la première édition de l'UDA en 2001, a garanti son succès. L'UDA, c'est un peu comme un concert de stars du rock. À peine l'ouverture des inscriptions est-elle déclarée, qu'en moins d'une journée toutes les places disponibles sont retenues par les

plus rapides à réagir. Pour ne pas oublier tous les autres, Fenêtres sur cours publie tous les ans un numéro exceptionnel dans lequel tous les protagonistes de l'événement sont interviewés. En cette année très particulière, on trouvera moins d'interviews et plus de dossiers. FSC a quand même invité quelques personnalités de premier plan à s'exprimer dans ses colonnes : **Bernard Lahire, François Dubet, Marie Duru Bellat et Philippe Meirieu.** Depuis 20 ans, les Universités du SNUipp-FSU sont devenues un rendez-vous incontournable de l'école primaire. L'engagement des enseignants y participant montre à quel point l'événement répond à une véritable attente. Cette attente, c'est celle d'un réel besoin de professionnalisation car, comme dans tous les métiers, après la formation initiale, les enseignants ont besoin d'une formation continue. Il faut savoir se remettre en question, afin d'intégrer les apports de la recherche,

mais aussi être au clair avec les nouveaux sujets d'enseignement qui s'imposent à l'école dans sa mission émancipatrice. Ce qui fait le plus défaut, ce sont les passerelles entre la recherche et les PE ; comme s'il s'agissait de deux mondes parallèles alors qu'ils sont faits pour aller ensemble. Les occasions pour les enseignants et enseignants de débattre avec des chercheurs sont trop rares. La formation continue est exsangue, les thèmes des journées de formation pédagogique davantage dictés par un ministre qui veut imposer des méthodes que pour répondre aux besoins des PE.

UNE PASSERELLE ENTRE CHERCHEURS ET ENSEIGNANTS

Fort heureusement, il y a les recherches-actions menées par des chercheuses et chercheurs dans les classes, encore faut-il que les conclusions de leurs travaux arrivent dans toutes les écoles. Indiscutablement il y a un chaînon manquant entre ces deux mondes. L'UDA contribue à pallier ce manque, jouant un rôle de diffusion des savoirs, participant à la mise à jour des connaissances des PE. L'UDA a d'ailleurs fait des petits, plusieurs départements s'appuyant sur elle pour organiser des journées de débats avec des chercheurs. Les dates de l'Université sont immuables, du vendredi précédent les vacances d'automne au dimanche en début d'après-midi. Autrement dit, enseignantes et enseignants prennent sur leur temps de repos pour venir écouter, échanger, avec le meilleur de la recherche. Dans ces quelques pages qui suivent, FSC propose une revue très partielle de toutes celles et tous ceux qui se sont exprimés dans les ateliers et durant les plénières. En 20 ans, il y en aura eu plus de 600, excusez du peu !! EMMANUELLE QUÉMARD



Du côté de la recherche

UDA EDGAR MORIN, 2007
SOCIOLOGUE ET PHILOSOPHE

Il devait être l'invité vedette de l'édition 2007 de l'UDA, mais des problèmes personnels l'ont retenu loin de La Londe-Les-Maures dans le Var où se déroulait l'événement. Peu importe, les propos que retrouveront les lecteurs de *Fenêtres sur cours* à l'issue des vacances de printemps apparaissent aujourd'hui d'une actualité particulièrement pertinente. « *L'ère planétaire est un processus historique qui commence au XVI^e siècle et qui, par la conquête, la force et l'exploitation met en communication les différentes parties de la planète. Il s'intensifie à partir de la fin des années 90 et crée une interdépendance entre toutes les parties de la planète. Dès lors naît une communauté de destin pour l'humanité qui se trouve partout confrontée aux*

mêmes périls vitaux : la diffusion des armes de destruction massive, la dégradation de la biosphère avec des conséquences graves pour les humains, une économie mondiale incontrôlée qui crée des zones de prospérité mais aussi des zones très importantes de misère, des nouveaux conflits à l'échelle de la planète ». Pour autant, tout n'est peut-être pas joué d'avance, notamment grâce au rôle que peut jouer le système éducatif. Le premier est de décloisonner les connaissances car « *la connaissance c'est la capacité d'intégrer, d'articuler et de donner sens à un certain nombre de données et de thèmes* ». Cette éducation peut débuter dès le plus jeune âge, estime le philosophe. « *L'école peut aider à apprendre à vivre. N'oublions pas que tout le savoir qu'on enseigne a aussi pour mission d'aider les personnes à affronter par elles-mêmes les problèmes fondamentaux de la vie* ».

UDA MARCEL GAUCHET, 2008
HISTORIEN ET PHILOSOPHE

Grand témoin de l'UDA de 2008, Marcel Gauchet estime que « *nous sommes devant une rupture majeure qui est liée à la nouveauté sociale fondamentale des conditions dans lesquelles nous vivons et qui changent très profondément les conditions pratiques de l'enseignement à tous les niveaux* ». La première des difficultés, estime-t-il, « *est que depuis des décennies l'enseignement est confronté à des difficultés inédites que l'on regardait avec une grille de lecture sociologique pas toujours adéquate et surtout un présupposé majeur consistant à demander à l'école de résoudre les difficultés par une transformation des méthodes pédagogiques. Il nous a semblé que c'est une impasse parce que les problèmes n'ont pas leur origine dans l'école et ne sont pas de nature pédagogique* ». « *S'il est fondamental de se poser des questions de nature pédagogique, cela ne saurait suffire devant des problèmes civilisationnels et anthropologiques qui dépassent l'école* ».

UDA ROGER ESTABLET ET CHRISTIAN BAUDELLOT, 2009
SOCIOLOGUES

De mémoire de participants à l'UDA, la prestation des deux sociologues aura été une des plus désopilantes. Mais l'atmosphère bon enfant qui régnait alors n'était pas due au sujet abordé, une analyse détaillée des résultats des évaluations PISA 2006. Non, c'est la complicité, la bonne humeur régnant entre deux vieux complices qui, depuis plus de quarante ans, essaient de comprendre comment le système éducatif reproduit les inégalités. Leur premier constat est que si la France se situe à peu près dans la moyenne de cette étude internationale organisée auprès de jeunes âgés de 15 ans dans les pays de l'OCDE, il n'y a pas à le crier sur les toits. « *Les inégalités sont partout. Tous les pays évalués sont confrontés aux mêmes problèmes sociaux (inégalités sociales, inégalités filles-garçons, échec massif touchant davantage les garçons que les filles, accueil d'enfant immigrés...).* Mais ce qui les distingue, c'est leur niveau de réussite. Les meilleurs à PISA sont aussi ceux qui compensent le mieux ces inégalités ». Ce qui différencie la France des autres pays comparables, c'est le poids des inégalités. « *Nos scores sont faibles parce que nous avons une part extrêmement importante d'élèves faibles. Notre système scolaire est extrêmement sensible à l'origine sociale des parents. Nous sommes parmi les pays où les écarts de performance sont les plus forts entre le quart des élèves les plus favorisés socialement et le quart des élèves les moins favorisés* ». Les choses n'ont guère évolué depuis...

UDA CLAIRE BRISSET, 2002
DÉFENSEURE DES DROITS DES ENFANTS

« *Nous souhaitons recevoir des remarques, des propositions de réformes. Je lance un appel aux enseignants pour qu'ils nous aident. Médecins, magistrats, travailleurs sociaux, personnels des administrations – Éducation nationale, familles d'accueil, personnels pénitentiaires- devraient systématiquement être sensibilisés.*

UDA FRANÇOISE LANTHEAUME, 2010
SOCIOLOGUE

« *Le décalage entre l'engagement et les résultats nourrit le sentiment d'inutilité et d'impuissance des enseignants.* » Pour autant, la sociologue délivrait aussi un message d'encouragement et d'espoir aux enseignants pour retrouver « *le pouvoir d'agir* ». « *Travailler c'est répondre à des injonctions, mais c'est aussi inventer des solutions par rapport à l'imprévu.* »

UDA CHRISTIAN FORESTIER, 2003
PRÉSIDENT DU HAUT CONSEIL DE L'ÉCOLE

« *En France, 15% d'une génération n'obtient pas de diplôme de second cycle. Il faut se placer dans une logique de scolarité obligatoire jusqu'à 15 ans. Cela constitue un bloc durant lequel doit se poursuivre de façon continue l'enseignement des apprentissages.*

UDA CLAUDE LELIÈVRE, 2019
HISTORIEN

En remontant aux sources de l'histoire de l'éducation, Claude Lelièvre bat en brèche plusieurs idées reçues sur l'école. Celle-ci était-elle meilleure et plus efficace avant ? Y aurait-il eu, dans le passé, un âge d'or où les apprentissages essentiels - lire, écrire, compter et respecter autrui - permettaient de satisfaire les ambitions émancipatrices des fondateurs de l'école républicaine ? « *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* », note Claude Lelièvre. Or, selon l'historien, deux phénomènes montrent que le prétendu âge d'or n'en était pas un : la guerre scolaire entre le privé et le public, dans laquelle les instituteurs étaient parties prenantes, et la guerre des manuels où l'Église interdisait aux instituteurs d'en employer certains et en préconisait d'autres. « *Cela a duré une dizaine d'années avant la guerre de 1914 et les instituteurs ont été pris en otage dans cette bataille* », observe Claude Lelièvre.

UDA AGNÈS VAN ZANTEN, 2013
SOCIOLOGUE, DIRECTRICE DE RECHERCHE AU CNRS, ENSEIGNANTE À SCIENCE PO

Auteure d'ouvrages de référence sur l'école, Agnès Van Zanten a mené de nombreux travaux sur les inégalités d'éducation, les stratégies éducatives des familles, les dynamiques au sein des établissements scolaires et les politiques éducatives nationales et locales. Elle analyse notamment les effets de la carte scolaire sur les processus éducatifs. « *L'idée a fait son chemin que l'État ne garantissant pas partout la qualité du service public d'éducation, tous les établissements ne se valent pas* », observe-t-elle dans une interview réalisée à l'occasion de l'UDA 2013. Agnès Van Zanten pointe notamment « *la stratégie des familles qui consiste à choisir son lieu de résidence en fonction de l'école du secteur dont on dépend* ».

UDA MIREILLE BRIGAUDIOT, 2003
CHERCHEUSE EN SCIENCES DU LANGAGE

Parfois citée en exemple, plus souvent caricaturée, l'école maternelle est le lieu où l'enfant débute ses premiers apprentissages et celui qui va lui permettre de se structurer, de devenir élève. Le thème de la maternelle revient de manière récurrente chaque année à l'UDA. Dès 2003, un dossier complet lui est consacré avec la présence de trois chercheuses, dont Mireille Brigaudiot. Les résultats d'une étude qu'elle vient de mener sur l'apprentissage du langage en maternelle la conduisent à deux préconisations principales. « *L'enseignant doit être très à l'écoute et utiliser en permanence les productions langagières des enfants.* » « *Le second grand volet est d'ordre didactique, il s'agit d'aller du langage à la langue. Lentement, progressivement, en se calant toujours sur les activités langagières des élèves.* »

“UDA
2004” **BRUNO SUCHAUT,
DOCTEUR EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION**

« L'école ne peut pas à elle seule combler les inégalités liées aux caractéristiques personnelles des élèves et à leur environnement familial, mais certains pays arrivent mieux que d'autres à réduire les écarts entre les élèves, sans pour autant nuire à une baisse de niveau global. » La réduction des inégalités est une préoccupation constante du SNUipp-FSU et même un axe majeur de son projet pour l'école. En 2004, après avoir étudié les résultats de 20 années de recherche, Bruno Suchaut fait part de sa conviction. Pour lui, l'école n'est pas impuissante, elle possède des compétences et des atouts, mais malgré tout, « au cours de la scolarité primaire, les inégalités de réussite dues aux origines sociales s'accroissent lentement et se cumulent avec l'influence d'autres variables comme le sexe ou le retard scolaire. »

“UDA
2004” **SERGE BOIMARE,
DIRECTEUR
PÉDAGOGIQUE EN CMPP**

« Une bonne médiation culturelle doit avoir trois qualités : proposer une métaphore des inquiétudes que connaissent les enfants dans le moment d'apprentissage, offrir un fil pour s'en éloigner en proposant un passage vers le général et l'universel ; ouvrir vers la question, créer de l'énigme afin de donner du sens aux savoirs que nous voulons transmettre. »

“UDA
2005” **CATHERINE MARJOLLET,
ENSEIGNANTE ET
PSYCHOTHÉRAPEUTE,
SPÉCIALISTE DE L'ÉDUCATION
À LA SEXUALITÉ**

« Le propos est non pas de travailler sur une orientation sexuelle, l'homosexualité, mais sur une discrimination. Les supports utilisés en classe trop normatifs, n'invitent pas à imaginer la diversité sexuelle et ne permettent pas d'envisager l'existence de situations homophobes. L'homophobie naît par défaut de paroles, de représentations, de compréhension de la diversité sexuelle. Si on s'intéresse à la discrimination qu'elle engendre, on croise un travail d'éducation sexuelle et d'éducation à la citoyenneté. »

“UDA
2008” **ANNE-MARIE CHARTIER,
HISTORIENNE**

« Bien sûr la liberté pédagogique existe ! Les enseignants savent d'expérience qu'ils ont à choisir, à arbitrer, à décider. Mais ils savent que leur liberté n'est ni dans les finalités de l'école, fixées par la loi, ni dans les contenus des programmes. Ils ne choisissent pas non plus librement leurs élèves, ni leur école. Leur espace propre, c'est l'organisation du travail qui conjugue toutes ces données. »

“UDA
2009” **JOËLLE GONTHIER,
PLASTICIENNE ET
ENSEIGNANTE**

« L'art peut permettre d'explorer des territoires capables de donner des raisons de vivre. Que reste-t-il de la pratique à l'école aujourd'hui ? Retirer cette dimension que l'art apporte serait perdre la main, au sens propre comme au figuré. Dans une société où le spectacle et l'image tiennent une part si importante, quels enseignements peuvent contribuer à la décrypter et à la faire évoluer si l'école réduit son ambition à apprendre à lire, écrire, compter ? L'enseignement de l'art est une nécessité. »

“UDA
2006” **PHILIPPE JOUTARD,
HISTORIEN**

« Le domaine de l'histoire n'est plus seulement celui des grands personnages et des événements spectaculaires ; il concerne les différentes activités humaines. C'est beaucoup plus difficile que d'évoquer la litanie des bons et des mauvais rois. »

“UDA
2014” **PATRICK PICARD,
RESPONSABLE DU CAS
À L'INSTITUT FRANÇAIS
DE L'ÉDUCATION**

« On est dans le cadre de reconfigurations professionnelles profondes et il faut accepter le temps long de l'évolution du système éducatif. »

“UDA
2001” **ANDRÉA CANEVARO,
PROFESSEUR DE
PÉDAGOGIE SPÉCIALE**

« En Italie, il n'y a pas d'école spécialisée. Cent pour cent des élèves sont scolarisés dans des classes ordinaires. Mais des agents spécialisés sont dans les classes. Leur soutien technique est nécessaire pour conduire l'école à accepter l'enfant handicapé. »

“UDA
2017” **CHOUKRI BEN AYED,
CO-DIRECTEUR DU
GROUPE DE
RECHERCHES SUR LES
SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES**

Spécialiste des inégalités et des ségrégations scolaires, Choukri Ben Ayed a consacré de multiples travaux aux relations famille-école, aux politiques d'éducation prioritaire, aux inégalités socio-spatiales d'éducation, ou encore aux effets de l'assouplissement de la carte scolaire. Pour l'UDA 2017, le chercheur revient sur la place de plus en plus importante que prend l'origine sociale de l'enfant dans la réussite scolaire. Pour Choukri Ben Ayed, on est encore loin d'avoir évalué tous les facteurs qui concourent au développement des inégalités à l'école. « Les origines sociale et culturelle n'ont pas les mêmes impacts selon les configurations locales » observe-t-il en invitant pédagogues et politiques à « s'interroger sur les liens qui peuvent exister entre les inégalités et certaines données telles que la densité urbaine, la densité des établissements scolaires, les logiques de concurrence entre les établissements... » Cette approche combine le social et le spatial, et apporte de nouvelles connaissances susceptibles d'outiller les politiques. « Comprendre les facteurs « aggravants », au-delà de l'origine sociale, ouvre la voie à des leviers sur lesquels on peut concrètement agir » insiste l'universitaire en notant que « Le fatalisme en la matière n'est donc pas de mise. »



“UDA
2016” **LES ÉDITIONS
RUE DU MONDE**

Fondées par Alain Serres, instituteur en maternelle dans un quartier sensible des Yvelines, les éditions Rue du monde sont une référence dans l'univers de la littérature jeunesse. En 2016, les illustrateurs de cette maison, dont la vocation est de publier des livres « pour interroger et imaginer le monde », ont réalisé une fresque pour l'université d'automne du SNUipp-FSU. Une performance artistique unanimement appréciée par les participants et organisateurs de ces rencontres professionnelles.

“UDA
2011” **DIDIER LOCKWOOD,
MUSICIEN, ANCIEN
VICE-PRÉSIDENT DU
HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION
ARTISTIQUE (DÉCÉDÉ EN 2018)**

« L'art a un rôle inoculateur. Que ce soit dans la science, matière du sensé, que ce soit dans l'apprentissage dans la gestion de ses émotions, de la sensibilité, que ce soit pour apprendre à éveiller les sens, c'est extrêmement important. Tant que l'on ne reconnaîtra pas que l'éducation et l'enseignement sont les premières choses à mettre en place devant tout le reste, on aura peu de chances de voir l'éducation artistique avancer. »

“UDA
2012” **NATHALIE MONS,
SOCIOLOGUE**

« Un pays se construit avec chacun de ses citoyens et les exemples de pays étrangers qui réussissent en éducation nous montrent que soutenir tous les élèves et fabriquer des élites scolaires ne sont pas des objectifs alternatifs. Plus de justice sociale à l'école, cela signifie investir davantage dans la première étape de la scolarité – le primaire – en y mettant plus de maîtres pour enseigner autrement. »

“UDA
2013” **STÉPHANE DIAGANA,
DOUBLE CHAMPION DU
MONDE D'ATHLÉTISME**

« Quand on pense compétition, on l'oppose souvent à la solidarité. Pour moi, la compétition est plutôt un moyen d'aller chercher les ressources qui permettent de faire mieux demain ce qu'on fait aujourd'hui. C'est souvent ce que la vie nous demande, y compris à l'école. »

“UDA
2014” **OLIVIER HOUDÉ,
DIRECTEUR DU
LABORATOIRE DE
PSYCHOLOGIE DU
DÉVELOPPEMENT ET DE
L'ÉDUCATION DE L'ENFANT
(LAPSYDE) DU CNRS**

Invité du Grand entretien de l'UDA 2014, Olivier Houdé étudie depuis plusieurs années le développement de l'intelligence de l'enfant et des apprentissages. Ses travaux ont notamment permis de décrire une fonction essentielle du cerveau : la résistance cognitive. Il observe en particulier que l'enfant met en œuvre à tous les âges un modèle « dynamique et non linéaire » de développement cognitif reposant sur « plusieurs stratégies qui entrent en compétition » en faisant appel à différentes régions de son cerveau. « À tout âge, comme à toute époque, il faut apprendre à résister à une façon mécanique et habituelle de penser » souligne le chercheur en sciences cognitives.

Les intervenants sont cités ici dans le contexte historique de leur intervention, avec les fonctions qu'ils occupaient à l'époque.

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

C'EST BEAUCOUP DEMANDER ?



SNUipp
FSU

DES IDÉES QUI FONT ÉCOLE

“La réussite de tous les élèves un défi pour l'école”

Guislaine David
co-secrétaire générale et porte-parole du SNUipp-FSU



LA PANDÉMIE EMPÊCHE LE DÉROULEMENT DE LA 20^E UDA. EST-CE UNE DÉCEPTION ?

GUISLAINE DAVID : Oui, c'est une déception. L'UDA est un rendez-vous incontournable qui va manquer à la profession. Les participants en repartent boostés. Ils ont besoin de se retrouver pour parler de leur métier, pour échanger sur les pratiques, croiser avec ce que fait la recherche. On ne leur donne pas les moyens de le faire dans leur pratique au quotidien. Que le SNUipp-FSU le fasse est toujours très important, c'est dans notre ADN ; et cette année encore plus, compte tenu de la crise que nous vivons. Mais nous allons quand même organiser fin novembre un événement numérique avec la participation de chercheurs, qui permettra de débattre sur les enjeux de l'École.

VOUS ÉDITEZ AUSSI CE NUMÉRO SPÉCIAL DE FSC AVEC COMME FIL ROUGE LES INÉGALITÉS. POURQUOI CE CHOIX ?

G.D. : Depuis toujours, pour le SNUipp-FSU, la réussite de tous les élèves doit être le défi de l'école. Nous sommes persuadés que tous les élèves sont capables, si la société leur offre les moyens et les conditions de leur réussite. Cette question s'est accrue avec la période de confinement et il devient urgent de donner les moyens pour réduire ces inégalités. On sait que l'école française est sous dotée ; la dépense par élève est bien inférieure à la moyenne de l'OCDE. On voit bien ce qui permettrait d'améliorer la réussite de tous les élèves. Il faut des effectifs restreints, plus d'enseignantes et d'enseignants spécialisés et surnuméraires, une formation conséquente... Et puis, l'école n'est pas hors sol, les inégalités scolaires sont liées aux inégalités sociales. Il faut des mesures de justice sociale qui permettraient d'endiguer ces

inégalités et d'agir sur l'environnement de l'école : l'emploi, la santé, la culture, le logement...

POUR JUSTIFIER SES RÉFORMES JEAN-MICHEL BLANQUER FAIT APPEL AU BON SENS. COMMENT ÉVALUEZ-VOUS SA POLITIQUE ?

G.D. : Nous n'avons visiblement pas le même bon sens que Jean Michel Blanquer ! Depuis trois ans, il met en place son projet, visiblement il n'en dérogera pas. Il ne discute pas avec la profession ni avec les représentants du personnel. Il affiche un dialogue social de façade mais il n'écoute pas ce que dit le terrain. Sa référence exclusive aux neurosciences est très discutable. Il faut aussi laisser une part importante aux sciences sociales. Il faut confronter toutes les recherches, c'est aussi ce que nous essayons de faire au SNUipp-FSU. Ce ministre conduit une politique très autoritaire et très injonctive qui laisse de moins en moins de place à la liberté pédagogique et ça, c'est contraire à ce que défend notre syndicat.

LA FIN DE L'ANNÉE DERNIÈRE AURA ÉTÉ MARQUÉE PAR LA CRISE DE LA COVID 19 ET DU CONFINEMENT. DANS QUEL ÉTAT SE TROUVENT L'ÉCOLE ET LES ÉLÈVES AUJOURD'HUI ?

G.D. : Cette période a été un révélateur de l'état de l'école. Ce sont les élèves des milieux populaires qui en ont le plus souffert, les inégalités se sont creusées. La période de confinement a montré qu'il ne suffit pas de transmettre des consignes pour que les apprentissages se fassent. La classe est un lieu important, on apprend ensemble dans et avec le collectif. La « continuité pédagogique » a entretenu l'illusion que n'importe qui pouvait enseigner, or rapidement les parents se sont aperçus que

l'on ne peut pas transposer la classe à la maison et qu'enseigner est un métier. En cette rentrée, les élèves ont des difficultés avec certaines compétences sociales et cela n'a pas été anticipé par l'institution. Aucun bilan n'a été tiré de la période de confinement. Le ministère n'a vraiment pas pris la mesure des choses.

LA QUESTION DES SALAIRES EST TOUJOURS AU CENTRE DES DISCUSSIONS AVEC LE MINISTÈRE, QU'ATTENDEZ-VOUS DE CES NÉGOCIATIONS ?

G.D. : Le déclassé salarial est réel. Les enseignantes et les enseignants du premier degré sont sous-payés, comparés à ceux des autres pays de l'OCDE ; après 15 ans de service ils perçoivent 22% de moins. Mais nous avons du mal à voir où veut en venir le ministre. Les 400 millions ne seront pas suffisants pour revaloriser tout le monde : le plan est trop restreint. L'accent est mis sur les débuts de carrière, donc un grand nombre de PE ne seront pas revalorisés, or tous les personnels ont véritablement besoin d'une revalorisation conséquente et attendent beaucoup de ce rendez-vous salarial. Pour le moment, le compte n'y est pas.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

Au commencement était le lire



Apprendre à lire, une opération complexe à la fois technique, cognitive, sociale et culturelle.

Concevoir un enseignement de la lecture ne négligeant aucune entrée pourrait s'apparenter aujourd'hui à un acte de résistance pédagogique. En effet, le ministre de l'éducation fait pression sur les pratiques dans ce domaine : mise en œuvre du plan français, tests standardisés, *guide orange*, ajustements des programmes ou autres recommandations d'après confinement qui mettent en avant fluence et autres technicités... Ces directives de plus en plus contraignantes proposent une conception étreinée du

lire-écrire et instaurent une sorte de pédagogie officielle dangereuse. Alors que la maîtrise de l'écrit est complexe et interdisciplinaire, le resserrement sur des prétendus fondamentaux orientés met à mal le sens même de l'acte de lire.

L'UNIVERS DE L'ÉCRIT

Apprendre à lire est avant tout apprendre à comprendre l'objet de la lecture. La confusion entretenue par Jean-Michel Blanquer entre un 100% réusé et un 100% déchiffré risque de conduire à des malentendus sur la nature même de l'activité et à empêcher la construction du sens. Or justement, selon l'étude PIRLS de 2016, si la plupart des élèves savent décoder, ils peinent à interpréter et apprécier un texte.

Non seulement cette imposition de « méthodes » nie l'expertise des enseignant-es, les considérant comme de simples répé-

titeurs et répétitrices, mais elle prend le risque d'accentuer les inégalités entre les élèves. En effet, tous les enfants n'ont pas la même familiarité avec l'univers de l'écrit. Le milieu social d'origine et la culture familiale conditionnent le rapport aux savoirs. Restreindre la lecture à certaines fonctions risque d'accentuer cet écart. Pour celles et ceux qui sont déjà en connivence avec l'usage de l'écrit, une lecture émancipatrice, pour les autres, une lecture cantonnée à des applications de techniques de déchiffrement. Comme l'écrivait en juin 2019 un ensemble d'organisations, dont le SNUipp-FSU dans un 4 pages intitulé « apprendre à lire, oui, mais comment ? », « la façon de considérer l'acte de lire et d'écrire constitue un choix politique qui doit répondre à la question centrale : quelle école voulons-nous, pour quelle société et quels citoyens ? ».

Objectif comprendre

« L'objectif majeur est de comprendre, le déchiffrement est au service de cette finalité première ». Sylvie Plane, professeure émérite en sciences du langage (Sorbonne université - Espé de Paris), pose ainsi la compréhension en lecture comme essentielle (UDA 2018). Or ceci entre en contradiction avec les tests de CP-CE1 de début d'année imposés par le ministère et qui accordent peu de place à la compréhension. Il en est de même pour le *guide orange* qui fait fi d'une grande partie de la recherche, met une focale excessive sur le déchiffrement au mépris des résultats de PIRLS, et qui laisse à penser que l'on apprend du plus simple au plus complexe, c'est-à-dire déchiffrer puis plus tard comprendre. Pourtant les enfants sont capables très tôt de comprendre des textes complexes et il faut,

pour Sylvie Cèbe, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Espé Clermont-Auvergne, leur en donner l'occasion (UDA 2018). C'est ce qu'elle propose dans la démarche Narramus dès la petite section de maternelle. « Les élèves apprennent à organiser les informations et à planifier leur discours, à soigner leur mise en mots et à assurer la cohérence textuelle », souligne-t-elle. « Il faut aussi leur apprendre à produire des inférences, à mettre en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée et à les relier avec leur base de connaissances. » Maître de conférences en langue et littérature françaises à l'université de Cergy-Pontoise/Espé de Versailles, Patrick Joole accorde la même importance à la compréhension (UDA 2015). Pour lui « la signification d'un mot ne dépend

pas du mot lui-même mais du contexte et de l'environnement syntaxique ». Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université Clermont-Auvergne, Roland Goigoux développe une autre idée qui serait d'étudier le code pour lui-même à partir de mots ou de phrases spécifiques et en parallèle construire « une pédagogie explicite de l'enseignement de la compréhension de textes entendus » (UDA 2017).

“Réduire les enfants à ne déchiffrer que ce qui est déchiffrable, c'est les empêcher de s'attaquer à ce qui n'est pas encore ou pas clairement écrit, toute cette opacité qui empêche une immense partie de l'humanité de vivre dignement, toutes ces questions non résolues qui nous oppriment tous et nécessitent compréhension et production.”
Yvonne Chenouf



Du côté de la recherche



QUELS SONT LES ENJEUX D'UNE MAÎTRISE DE L'ÉCRIT POUR LES ÉLÈVES ?

JACQUES BERNARDIN, DOCTEUR EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION ET PRÉSIDENT DU GFEN : « Pour un jeune enfant, la maîtrise de l'écrit est un



moyen de s'emparer des pouvoirs de l'adulte et de s'émanciper. L'accès libre et autonome aux savoirs devient envisageable, mais aussi la possibilité de s'exprimer avec

d'avantage de portée qu'avec l'oral, d'accéder à un autre niveau de rationalité critique. Dans le cadre scolaire, les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le lire-écrire sont barrés dans l'accès à l'ensemble des autres apprentissages, condamnés à n'en percevoir qu'une fraction ou à passer à côté des attendus. De la capacité à s'emparer d'une consigne jusqu'au travail personnel, tout est alors rendu difficile. Et ces compétences élargies en matière d'écrit sont de plus en plus requises au fil du cursus scolaire : faire des recherches, rédiger des compte-rendus, donner son point de vue, faire des synthèses... »

QUELS SERAIENT DES APPRENTISSAGES RESPECTUEUX DES APPRENTIS LECTEURS ?

EVELINE CHARMEUX, FORMATRICE À L'UIFM ET ENSEIGNANTE-CHERCHEUSE À L'INRP : « 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 réduisent 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 ne soient pas des petits lecteurs. »

LA LECTURE, UNE DIMENSION À LA FOIS AFFECTIVE ET COGNITIVE ?

YVANNE CHENOUF, ENSEIGNANTE À L'UIFM, MEMBRE DE L'INRP ET ANIMATRICE DE LA COLLECTION LECTURES EXPERTES : « La lecture



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

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

LA LITTÉRATURE JEUNESSE, ÇA S'ENSEIGNE...

Dès 2002, la littérature de jeunesse devient un objet d'enseignement à part entière. Dans les instructions officielles des listes de références d'œuvres sont



proposées pour chaque cycle afin de construire une culture littéraire. En effet, ces ouvrages multiplient les procédés littéraires et les complexités tels le nombre de

personnages, le passage du réel à l'imaginaire, la rupture dans l'espace ou le temps et les rapports de causalité de plus en plus implicites... Il semble donc important d'accompagner les enfants dans la lecture d'albums. **Nathalie Brisac**, autrice de livres pour enfants et responsable de la communication à l'école des loisirs, incite à utiliser le livre de littérature de jeunesse non pas comme un manuel, mais comme un outil d'apprentissage car « il questionne l'enfant, enrichit la langue, permet la compréhension de ce qu'on lit, de manipuler la langue... ». Pour elle il ne faut pas « scolariser » le livre et en faire un support de recherche de mots, de verbes... et pour autant la lecture, le partage d'un ouvrage devraient « être un moment institutionnalisé, ritualisé, et non pas proposé quand les enfants sont fatigués ou énervés ». Le rôle de l'école est aussi « de donner aux enfants à lire des textes qu'ils ne trouvent pas chez eux » avance Nathalie Brisac.

UNE RECHERCHE ÉCLAIRANTE

La recherche Lire-Écrire menée par **Roland Goigoux**, professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université Clermont-Auvergne, a concerné plus de 3 000 élèves entre 2013 et 2015. Elle a permis d'identifier les relations causales entre des pratiques pédagogiques et les progrès des élèves. Son objectif était d'identifier les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus efficaces. Les principaux enseignements de l'enquête



concernent la planification du code, l'encodage et la compréhension. Roland Goigoux explique que « les maîtres qui étudient trop peu, trop

tardivement les correspondances graphèmes-phonèmes pénalisent leurs élèves ». Cet enseignement doit donc débuter sans tarder dès le début du CP. D'autre part, les activités de dictées ou d'essais d'écriture semblent efficaces pour l'acquisition du décodage. La calligraphie et la copie sont également très importantes car elles permettent à l'enfant d'automatiser le geste graphique et d'apprendre à segmenter les mots écrits, donc de libérer de l'espace cognitif pour mémoriser l'orthographe. « Les maîtres font beaucoup copier leurs élèves mais nombreux sont ceux qui n'enseignent pas explicitement la copie » indique Roland Goigoux. Et il ajoute que « pour

que les élèves soient bons en dictée il faut qu'ils soient bons en calligraphie et en copie. C'est donc un apprentissage de la lecture-écriture qu'il faut viser et pas seulement de la lecture. »



En ce qui concerne la compréhension des textes l'étude montre une forte reproduction sociale des inégalités. Il faudrait développer « une pédagogie

explicite de l'enseignement de la compréhension ». Maître de conférences en sciences du langage à la faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, **Yves Soulé**, qui a contribué à l'enquête Lire-Ecrire, explique que « le maître doit être attentif d'une part à ce que propose l'élève, aux stratégies qu'il met en place et d'autre part à ce qu'il va dire à l'élève, à la classe. Les conduites de verbalisation sont ici déterminantes : qualité des interactions et précision du langage utilisé pour parler de l'écrit. La recherche Lire-Écrire montre à la fois le rôle central de la professionnalité des enseignants et des choix qu'ils effectuent mais aussi la complexité du métier et l'importance d'une formation bien insuffisante compte tenu de ces enjeux »

“La mise en scène de l'histoire exerce aussi un effet sur la qualité de la compréhension.”
Sylvie Cèbe



Résoudre le problème des maths

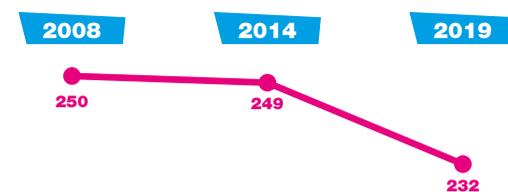
L'enseignement des mathématiques à l'école primaire est depuis longtemps matière à débats. Les mauvais résultats récurrents de la France aux évaluations internationales n'y sont pas étrangers. Et si on se tournait vers la recherche et la pédagogie ?

« Comment j'ai détesté les maths ». Dans un documentaire de qualité sorti en 2013, Olivier Peyron donnait la parole aux élèves de tous âges et de tous niveaux. Il montrait en creux qu'au-delà du rejet épidermique de beaucoup pour une discipline jugée ennuyeuse et inutile, les mathématiques étaient indispensables et pouvaient être passionnantes. Faire voler des avions, relativiser les chiffres d'une épidémie, concevoir les plans d'une charpente... Qui a dit que les maths ne servaient à rien ? Certainement pas **Valérie Barry**, agrégée de mathématiques, maître de conférence en sciences de l'éducation

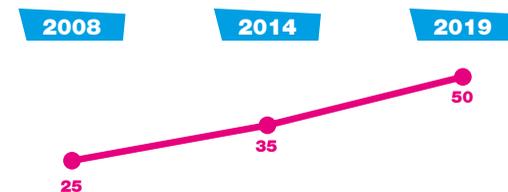
(UDA 2013), **Rémi Brissiaud**, professeur de mathématiques, maître de conférence en psychologie cognitive (UDA 2011, 2015 et 2019), **Joël Briand**, maître de conférences à l'Université de Bordeaux à (UDA 2014 et 2018), **Denis Butlen**, professeur didactique des mathématiques à l'Université Cergy-Pontoise (UDA 2016), **Michel Fayol**, professeur émérite à l'Université Clermont (UDA 2012), **Sophie Soury-Lavergne**, maître de conférence en didactique des mathématiques, membre de l'Ifé (UDA 2010), chercheurs, chercheuses et universitaires venus à l'Université d'automne décrypter les res-

CEDRE MATHÉMATIQUES - EN FIN D'ÉCOLE (FIN DE CM2)

Score moyen



Évolution des écarts de score entre les élèves des écoles les plus favorisées et ceux des écoles les moins favorisées



Source : MENJS-DEPP / Enquêtes Cedre 2008, 2014, 2019

NULS EN MATHS ?

La dernière enquête Cedre est sans appel. Sur la période 2014-2019, les résultats des élèves français en mathématiques à la sortie de l'école primaire sont en baisse. De surcroît, la discipline se révèle toujours plus discriminatoire et inégalitaire. Les filles y réussissent moins bien que les garçons et les élèves des catégories sociales défavorisées sont pénalisés. Cerise aigre sur le gâteau, les mathématiques sont perçues comme de moins en moins attractives par les élèves. Un camouflet pour un ministre de l'Éducation nationale partisan du recentrage sur les fondamentaux, à l'origine en juin 2018 d'un plan mathématiques volontariste sous l'égide du mathématicien Cédric Villani et de l'inspecteur général André Torossian.

Pour autant, le constat de difficultés importantes de nos élèves en maths n'a pas attendu Jean-Michel Blanquer. Il resurgit comme un marronnier à chaque évaluation internationale. Côté explications, de nombreux observateurs se rejoignent sur la concordance d'un certain nombre de facteurs. La formation des professeurs en premier lieu. Dans le premier degré, enseignantes et enseignants sont rarement issus d'un parcours scientifique et l'année de formation théorique ne suffit pas à les préparer efficacement tandis que la formation continue rétrécit comme peau de chagrin. En cause également, les changements fréquents au niveau des programmes et directives ministérielles qui se superposent de façon parfois incohérente. Les controverses pédagogiques incessantes ne font rien pour arranger l'affaire, des mathématiques « modernes » à la méthode de Singapour, de l'automatisation des procédures à la construction des savoirs par l'apprenant. En dépit de ces difficultés et de façon paradoxale, les mathématiques demeurent une des clés pour accéder aux parcours scolaires et universitaires les plus recherchés, créant une pression sociale bien éloignée des objectifs éducatifs de la discipline.

Du côté de la recherche

La critique est facile comme chacun sait mais que faut-il faire ? Les chercheurs et formateurs en mathématiques **Rémi Brissiaud**, **Joël Briand** ou **Denis Butlen** ne sont pas avares de propositions pour changer les maths à l'école.



teindre, on vérifie que l'élève peut s'engager dans la résolution du problème sans disposer de la connaissance visée. » Quant à la manipulation, ce n'est pas la panacée universelle selon le chercheur. « L'idée communément admise que, pour faire des mathématiques, il faut manipuler est porteuse de graves malentendus. Si les questions posées par les élèves se résolvent par du matériel, alors il n'y a aucune raison pour s'investir dans des écrits, des tracés, pour conceptualiser. » Son collègue **Rémi Brissiaud** précise : « les premiers points-clés préconisent d'insister à l'école sur ce que les enfants n'apprendraient pas s'ils ne la fréquentaient pas : ils apprendraient que $137 = 100 + 30 + 7$ (ça s'entend !) mais ils n'apprendraient pas que c'est aussi 13 dizaines + 7, ils n'apprendraient pas précocement à trouver le résultat de $12 - 9$ par une stratégie de complément (le résultat est 3 parce que $9 + 3 = 12$). »

ÉCHEC EN MATHS ?

Pour **Joël Briand**, « 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. » **Denis Butlen** va même plus loin : « on a minoré la possibilité qu'offrent les disciplines scientifiques de réconcilier les élèves avec l'école en général car en primaire, ce ne sont pas les disciplines qui leur font peur ou dans lesquelles, ils déclarent avoir du mal ». Comment les aider quand ça coince ? En tenant compte que « par manque d'expérience ou d'explicitation dans leur milieu, les élèves en difficulté ont du mal à déterminer les enjeux des situations qu'on leur propose. Par exemple, dans le calcul mental de 32×25 qui a l'air complexe mais peut se résoudre facilement par $(32 = 8 \times 4) \times 25$ donc 800, c'est l'exploration des nombres qui se joue et pas un calcul en soi. » **Joël Briand** ajoute que « penser que lorsqu'un élève est en difficulté, il est plus profitable pour lui de rabattre son aide sur l'acquisition de mécanismes est contre-productif », il faut au contraire « confronter ces élèves à des situations sur lesquelles ils peuvent avoir petit à petit prise, en construisant des savoirs scolaires. »

MIEUX FORMER

Les carences de la formation initiale et continue sont particulièrement préjudiciables dans un domaine qui représente 20 % du temps d'enseignement aux élèves. Pour **Joël Briand**, « on voit arriver sur le terrain des jeunes souvent démunis et qui ont pour premier réflexe d'ouvrir un manuel de maths et d'aller à l'essentiel sous la pression des évaluations. Mais en maths, emprunter des raccourcis ne fait pas aller plus vite, il faut construire les concepts. Il est nécessaire de mieux mettre à la disposition des enseignants du premier degré les outils de pensée et d'action apportés par les nombreuses recherches en didactique sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire ». Une vision complétée par **Denis Butlen** : « à l'école primaire, la formation nécessaire doit porter moins sur les contenus, que les professeurs maîtrisent, que sur les enjeux d'ensei-

gnement, sur la médiation à apporter et la capacité à analyser le travail des élèves. »

QUESTION DE MÉTHODE ?

Comme en lecture, les querelles de chapeau font flores et brouillent la réflexion des enseignants sur ce qu'ils doivent proposer aux élèves. Méthode de Singapour, manipulation montessorienne, manuel miracle ? Nos chercheurs nous aident à y voir plus clair. **Joël Briand** fait la distinction entre des situations d'apprentissage « de type transmissif avec un cours, des exercices d'application, où l'élève apprend par entraînement, par imitation » qui ne fonctionnent, selon lui, qu'avec les bons élèves et les situations où l'on pose un problème aux élèves. Mais, il ne s'agit pas que l'élève découvre tout par lui-même. « C'est tout le contraire. Le dispositif didactique est très précis : la consigne définit un but à at-

Maths en mater : le retour du nombre

Faut-il faire des mathématiques en maternelle ? Clairement oui, répondent **Rémi Brissiaud** et **Michel Fayol**. Mais la réponse n'a pas toujours été aussi tranchée.



© Millierand/NAJA

Il y a cinquante ans, une réforme aujourd'hui presque oubliée semait un vent de révolution dans les écoles françaises. Avec les mathématiques modernes, on abandonnait tout apprentissage des nombres à l'école maternelle. Après une quinzaine d'années d'émois en tout genre et de débats pédagogiques furibards, l'institution réhabilitait l'enseignement du comptage en 1987 sous la pression des défenseurs du traditionnel « lire-écrire-compter », fondateur de l'école laïque. Mais pour **Rémi Brissiaud**, le mal était fait : « l'enseignement du comptage-numérotage a un effet délétère sur les élèves les plus fragiles... son enseignement à l'école maternelle est le pire choix pédagogique qui soit... » Qu'est-ce que le comptage-numérotage ? C'est la connaissance de la comptine numérique que très souvent les enfants apprennent déjà à la maison dès l'âge de 3 ans et qu'ils utilisent spontanément pour compter des collections d'objet. Exemple pour compter 5 billes, l'enfant va pointer les billes en disant 1, 2, 3, 4, 5. Problème : si l'on rajoute une bille, l'enfant va à nouveau utiliser la comptine pour dénombrer : 1, 2, 3, 4, 5, 6 sans utiliser la relation mathématique 5 et 1, ça fait 6. Pour **Rémi Brissiaud**, le rôle de l'école maternelle est de consolider ce qu'il appelle le comptage-dénombrement

en systématisant les situations d'apprentissage où l'on découvre par exemple que 4, c'est 3 et 1 mais aussi 2 et 2, mais aussi 5-1...

MANIPULATION ET JEU

Même position chez le spécialiste de psychologie cognitive **Michel Fayol** qui précise que « les enfants mettent très longtemps pour faire la différence entre les quantités auxquelles renvoient 1 et 2 et 3 ou 4 ou 5. Cela suggère qu'il y a de façon sous-jacente des obstacles importants. Si l'école maternelle doit faire quelque chose, elle doit le faire avec précision, avec lenteur et avec une grande sensibilité au développement des enfants. » Ce qui signifie, à cet âge, recourir aux modes naturels d'apprentissage du jeune enfant, à savoir la manipulation et le jeu. Pour Michel Fayol, « il faut que nous soyons capables de mettre au point des activités qui aient pour les enfants un caractère ludique, intéressant et en même temps qui permettent aux enseignants de viser la systématisation ». **Rémi Brissiaud**, qui a consacré une partie de sa vie professionnelle à ce combat pour la construction du nombre chez les jeunes enfants, a (provisoirement) gagné la partie. Le comptage-dénombrement est réapparu en 2016 dans les programmes de cycle 1. Le matériel attractif et ludique qu'il a conçu : les Noms devraient envahir pacifiquement un certain nombre de classes maternelles (voir ci-dessous).



QUEL EST LE PROBLÈME ?

« Une bonne manipulation est celle qui permet de poser un problème mathématique. Avec une situation de départ, souvent à l'aide de matériel, qui amène les élèves à émettre des hypothèses et passe par des écrits de travail ». Joël Briand

Remettre la géométrie au premier plan

La géométrie à l'école, pas si facile... pour les enseignants ! Quelques pistes suggérées par deux spécialistes : **Sophie Soury-Lavergne**, membre de l'Ifé, et **Valérie Barry**, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation.

À l'époque révolue des évaluations nationales de CE 2, les faibles résultats des élèves en géométrie laissaient apparaître des difficultés récurrentes à enseigner efficacement cette discipline. Difficile d'avoir un état des lieux précis aujourd'hui mais il y a fort à parier que le recentrage actuel sur les fondamentaux et l'accent mis sur les quatre opérations portés par le ministre actuel ne concourent pas à améliorer cet enseignement. Pour **Sophie Soury-Lavergne**, « la géométrie est peu investie à l'école primaire car les enseignants se sentent démunis dans leurs pratiques. En observant les cahiers d'élèves, on constate qu'il s'agit souvent de mettre des mots sur des objets présentés graphiquement. Cette façon d'aborder la géométrie pose problème car l'apprentissage ne se réduit pas à poser des mots sur des objets ».

La géométrie est pourtant une discipline nécessaire aux apprentissages pour l'agrégée de mathématiques **Valérie Barry** : « Mesurer des longueurs, évaluer des distances, tracer des schémas, se repérer sur un plan ou dans un espace environnant, tout cela fait partie des actes quotidiens de tout-un-chacun. Comme la géométrie traverse la vie sociale, il est important qu'elle ait une place réelle à l'école dès la maternelle ».

OUTIL INFORMATIQUE

L'enseignante en INSPE propose aux PE de prendre en compte trois types de besoins d'apprentissage dans leurs séances : « Le besoin topologique en lien avec la disposition des objets de l'espace et du plan, le besoin projectif en lien avec la notion de ligne, le besoin euclidien qu'on peut associer aux formes et aux transformations qu'on applique à celles-ci : rotations,



DE

translations, symétries. » Des préconisations reprises par **Sophie Soury-Lavergne** qui estime que « c'est à partir des connaissances spatiales que doit se bâtir l'apprentissage en géométrie ». Ainsi par exemple, on apprendra aux élèves, qui ne le voient pas spontanément, qu'un carré est identique s'il est posé sur un carré ou sur un sommet. Pour cela, **Valérie Barry** propose « des activités qui passent par le corps, l'exploration visuelle de l'espace environnant (recherche d'angles droits ou de cercles par exemple), le toucher par le doigt (côté), la paume (surface) ou la main (volume) ». **Sophie Soury-Lavergne** suggère, elle, d'utiliser l'outil informatique : « les figures peuvent être manipulées beaucoup plus qu'à partir d'un simple dessin sur la feuille. C'est un moyen pour les élèves d'expérimenter, d'agir sur les formes tout en maintenant leurs propriétés ».

MHM, UNE ALTERNATIVE AU MANUEL

Le sigle MHM pour Méthode heuristique de mathématiques commence à être connu dans un bon nombre d'écoles. Développée par Nicolas Pinel, inspecteur de l'éducation nationale, la méthode fournit une progression cohérente du CP au CM2, respectant les programmes officiels et en accord avec les consensus en vigueur dans l'enseignement des maths. Le site Internet propose quantité de ressources en accès gratuit : informations didactiques, programmation d'activités, matériel à construire, situations-problème, fichiers pour les élèves... **methodeheuristique.com**

MALLETTE MATERNELLE

L'Ifé et Copirelem proposent des cartes mentales, lisibles avec le logiciel gratuit Xmind, pour mieux appréhender l'apprentissage du nombre. Ces cartes mentales permettent d'accéder rapidement aux ressources nécessaires pour comprendre les situations d'apprentissage tout en exposant clairement le lien entre les connaissances mises en jeu. Elles associent dans un même document des textes, du matériel à imprimer, des images fixes ou animées avec la possibilité pour chaque utilisateur d'appréhender la ressource en suivant des chemins différents dans la carte.

arpeme.fr/m2ep

Stanislas Nordey : “Une expérience transformatrice”

Stanislas Nordey a animé de nombreux ateliers de théâtre auprès des jeunes. Militant de la culture pour tous, il cherche à repousser les frontières des « zones culturelles blanches », ces territoires où l'on n'a pas suffisamment accès aux biens culturels.

ART ET CULTURE À L'ÉCOLE, UNE NÉCESSITÉ ?

STANISLAS NORDEY : C'est une nécessité absolue qui se décline de diverses manières. Pour la plupart des artistes c'est extrêmement enrichissant d'intervenir en milieu scolaire car la question de la transmission aux nouvelles générations est au centre de leur geste. Quand on est face à des enseignants qui sont dans le désir, ces très belles rencontres enrichissent l'enseignant et l'artiste. Et au cœur de ça il y a l'enfant, l'adolescent. Ces gestes innovants qui inventent sans cesse, qui sont dans le présent et créent un écart à la pratique scolaire habituelle leur ouvrent d'autres horizons. Pour les trois, enseignant, artiste et enfant, c'est extrêmement nécessaire et par expérience, ça marche. Être en contact avec l'art fait reculer la barbarie. Il y a encore un immense chemin à parcourir. L'idée à une époque de rapprocher les mots éducation et culture, cette consanguinité nécessaire entre ces deux domaines, avait un sens. Les an-

nées Lang ont créé une sorte d'accélérateur et les résultats ont été extraordinaires, particulièrement dans les territoires délaissés et déshérités où il y a un appétit incroyable d'art et de culture. Mais pour que cela existe il faut des moyens, ce sont des investissements d'avenir.

QUEL RÔLE POUR L'ÉCOLE ?

S. N. : L'art et la culture sont souvent aux avant-postes de réflexion. Par exemple, les questions de la parité, du genre et de la diversité, la représentation des femmes, sont à l'œuvre depuis longtemps chez les artistes. Il faut être dans le contemporain. Parfois, au ministère ou chez quelques enseignants, Racine et Molière sont des valeurs plus

sûres que Duras et Yourcenar. Mais les artistes contemporains sont importants aussi parce qu'ils sont dans la vie, dans la cité et ils transmettent quelque chose du monde d'aujourd'hui, de la réalité. Je suis pour que les artistes envahissent les écoles. A partir du moment où un artiste est là, il dérange les choses, les déplace, les fragilise dans le bon sens du terme, il les met en perspective, les complexifie. L'enjeu de toute notre société c'est : comment est-ce qu'on combat la violence et l'intolérance, le sexisme, le racisme, l'homophobie ? L'école est un média et un interlocuteur formidable, un lieu parfois d'exclusion pour des jeunes mais un lieu où cela peut aussi se résoudre.

QUELLE CULTURE POUR LES JEUNES ?

S. N. : Entre l'école que j'ai connue et l'école d'aujourd'hui, on en est toujours à une représentation de l'histoire des puissants écrite par les puissants. Les enfants qui ne sont pas de cette histoire-là, celle des dominants et des classes supérieures, ne s'y retrouvent pas. Et ce n'est pas une question d'assimilation ou pas. Il n'y a pas d'ouvriers ou de paysans chez Molière, sauf pour

les ridiculiser. Il faut parler de la vie et interroger les programmes. On est dans une forme d'immobilisme dont tout le monde est complice et dont les principales victimes sont les élèves. Penser que c'est en les emmenant voir Abd el Malik qu'ils auront accès à la culture est une erreur. Ils n'ont pas d'a priori et sont plus accueillants qu'on ne croit. Parfois les artistes sont face à des enseignants qui eux le sont un petit peu moins et sont sûrs que, « ça » c'est pas bon pour leurs élèves. « Essayez, écoutez-moi » c'est le rôle de l'artiste de déplacer l'enseignant sur des territoires parfois plus glissants, en l'accompagnant.

L'ART PEUT-IL CHANGER LA VIE DES ÉLÈVES ?

S. N. : Ça change tout et vite parce que quand on est confronté à la question de l'art, on est déjà confronté à la question du regard. Et ça quand on est tout jeune, le regard sur l'autre, le regard que l'autre pose sur soi, celui que l'on pose sur soi, sont très problématiques et souvent douloureux. Aux ateliers, on apprend à regarder l'autre, à regarder ce que l'on ne sait pas faire, à regarder l'inconnu, à être tolérant. C'est juste énorme et fondamental. Nous mettons aussi en pratique comment on regarde et on écoute l'autre, cet autre est différent et ça n'est pas grave. Il y a un enjeu sociétal immense. Ce n'est pas un boulot titanesque parce qu'ils comprennent tout de suite, par l'expérience, ce qu'ils y gagnent. C'est gagnant-gagnant pour tout le monde. Pour la société, pour les mêmes, pour les enseignants, les parents... Mais tant qu'on n'a pas été confronté à ça, on ne s'en rend pas compte.

LES OBJECTIFS DE LA DÉCENTRALISATION ONT-ILS ÉTÉ ATTEINTS ?

S. N. : Aujourd'hui les classes moyennes ont accès à la culture mais pas les classes populaires, les exclus, les gens précarisés. Pour toucher tout le monde, il faut plus de moyens, des choix budgétaires et des politiques publiques. Sachant qu'un grand plan ça ne coûte pas si cher, vu ce que ça rapporte il y a un rapport qualité-prix délirant. PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

Art et culture à l'école, juste fondamental !

Outils de médiation vers l'autonomie ou d'autres disciplines, vecteurs de cohésion et d'égalité dans la classe, espaces du vivre ensemble, sésames de la réussite scolaire ou simples moyens d'expression, l'art et la culture à l'école ouvrent de nouveaux horizons à l'imaginaire et à l'épanouissement des élèves.

Pourquoi faire du théâtre à l'école ? « Parce que je ne peux plus faire autrement » dit une enseignante de Périgueux qui chaque année inscrit son projet dans tous les objectifs de maîtrise de la langue écrite, orale, lue, mais aussi de la maîtrise de l'espace avec un travail sur le corps ou les compétences du vivre ensemble et de la formation citoyenne. « Il fédère complètement la classe » poursuit-elle. Dans les écoles, de la ville à la campagne, c'est ici un orchestre, là des fresques gigantesques, ici encore des chorales, là-bas un travail d'écriture ou encore de l'improvisation. Pour beaucoup de ces classes ou de ces écoles, c'est l'accompagnement des artistes qui fait la différence. Car bien loin des « fondamentaux » du ministère, ce bien commun fondamental, la culture, se partage à l'infini, fait de la classe un collectif tout en donnant sa place à chacun et chacune. C'est aussi pour l'école, la classe, l'enseignant-e, les élèves, s'inscrire dans

« Ces expressions contemporaines sont audacieuses dans leur forme et dans les thématiques traversées... et les effets, même s'ils ne sont jamais garantis, sont des avantages collatéraux » explique **Katell Tison-Deimat**, coordinatrice Art et Culture à l'Office central de la coopération à l'école. Une éducation artistique aux vertus émancipatrices, comme en témoigne **Jean-Marc Lauret**, ancien inspecteur général aux affaires culturelles : « Quand on est engagé dans un projet artistique, on est dans une démarche d'exploration de l'ensemble des possibles dans une situation donnée, c'est la pensée divergente, une compétence absolument transversale ».

Les enseignantes et enseignants motivés essaient bien de tenir tous les bouts. Pas facile quand on n'a pas la fibre artistique, que la formation continue ne propose plus rien, que les partenariats-classe à PAC ou autre résidence d'artistes- vous plongent dans les dé-

C'est l'accompagnement des artistes qui fait la différence.

dales administratifs ou que le budget transport oblige à choisir entre la sortie au théâtre et la visite au musée. Si l'État réaffirme que l'éducation artistique et culturelle est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances, c'est bien de moyens financiers et humains, de formation aussi dont les enseignants ont besoin pour mettre cette éducation à l'art et à la culture en pratique dans leur classe. VS

artistique et culturelle est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances, c'est bien de moyens financiers et humains, de formation aussi dont les enseignants ont besoin pour mettre cette éducation à l'art et à la culture en pratique dans leur classe. VS

Katell Tison-Deimat, invitée à l'UDA en 2019 ; Jean-Marc Lauret en 2018.



Comédien et metteur en scène, **STANISLAS NORDEY** dirige depuis 2014 le Théâtre national de Strasbourg et son école d'art dramatique.

EPS : pas sur la touche

Au regard de son volume horaire dans les programmes et de son importance au plan éducatif, l'éducation physique et sportive n'a toujours pas la place qu'elle mérite à l'école primaire.



«Maitresse, on fait sport cet après-midi ?» Qui n'a jamais entendu cette interrogation venue du fond de la classe avec des accents mêlés d'espoir et d'impatience ? Une question anodine qui dit pourtant beaucoup de l'enseignement de l'EPS à

l'école. Parfois reléguée en fin d'après-midi ou conditionnée à l'investissement préalable des élèves dans les matières « sérieuses », la séance d'éducation physique et sportive est souvent réduite, dans la tête des enfants, comme celle des pa-

rents et de certains enseignants au terme réducteur de sport. Elle n'en demeure pas moins attendue par les élèves, surtout ceux qui ont du mal avec l'empilement des efforts intellectuels d'une journée de classe et l'immobilité des corps qui va avec. Pourtant l'objectif de l'EPS ne se limite pas à susciter les vocations de grands champions comme **Stéphane Diagana** ou **William Accambray**, sportifs prestigieux déjà invités à l'Université d'automne. Elle ne se résume pas non plus à une soupape de défolement pour des élèves condamnés à la position assise toute la journée. De la maternelle au CM2, c'est un domaine d'apprentissage à part entière, au volume horaire important (3 heures par semaine), qui vise à développer l'habileté et les performances motrices des élèves mais aussi à apprendre à vivre ensemble, à coopérer en respectant des règles, à découvrir une culture particulière. Promouvoir l'EPS et lui donner sa vraie place à l'école, la partie n'est pas encore gagnée. PHILIPPE MIQUEL

Stéphane Diagana, invité à l'UDA en 2013 ; William Accambray en 2015.

Une discipline à part entière

À l'université d'automne, l'EPS se re-place au centre, pas dans un coin de la cour un jour où il fait beau. Le champion du monde du 400 mètres haies **Stéphane Diagana** considère que « trois heures par semaine à l'école, c'est une base convenable pour avoir un minimum d'activité physique dans une optique de santé déjà mais aussi pour découvrir ses gestes, un rapport à l'autre différent, progresser dans la connaissance de soi. » Encore faut-il que les trois heures prévues par les programmes soient effectives. Pour lui, « le problème se situe plus dans la suite de la scolarité. Les horaires se rétrécissent au fur et à mesure jusqu'à l'université où c'est bien souvent le néant ». **Jacques Méard**, un

ancien professeur d'EPS, aujourd'hui enseignant à la Haute école pédagogique de Lausanne, abonde dans le sens de l'ex-athlète. « Il y a un enjeu de santé des jeunes, historique, qui devient plus en plus important. Les élèves passent désormais 3 à 4 heures par jour devant les écrans, en plus des heures de classe, cette sédentarité ajoutée à la nourriture abondante accentue les risques d'obésité, les problèmes cardiovasculaires » Mais le pédagogue ne s'arrête pas là : « il y a aussi un enjeu culturel. L'enseignement physique permet d'être plus lucide par rapport aux pratiques physiques que l'on voit à la télévision, dans la rue, en club. Le troisième enjeu est celui de l'habileté : les principaux facteurs d'accident do-

mestique chez les moins de 12 ans sont liés à de la maladresse, ne pas savoir prendre de bonnes décisions, ni s'orienter, ni se piloter sur un trottoir. » Un ensemble de missions qui rendent l'EPS fondamentale et incontournable, comme le rappelle **Antoine Thépaut** dans le numéro 468 de Fenêtres sur cours : « L'EPS est clairement une discipline scolaire, au même titre que les autres, qui participe de la formation globale et polyvalente de l'enfant. De manière générale on ne peut envisager une éducation sans accès aux pratiques physiques. Le rôle premier de l'EPS permet d'accéder à cette culture. » PM

Stéphane Diagana, invité à l'UDA en 2013 ; Jacques Méard en 2015.

Passer les obstacles

Pas toujours facile de faire de l'EPS à l'école. Jacques Méard et Antoine Thépaut nous donnent quelques clés.

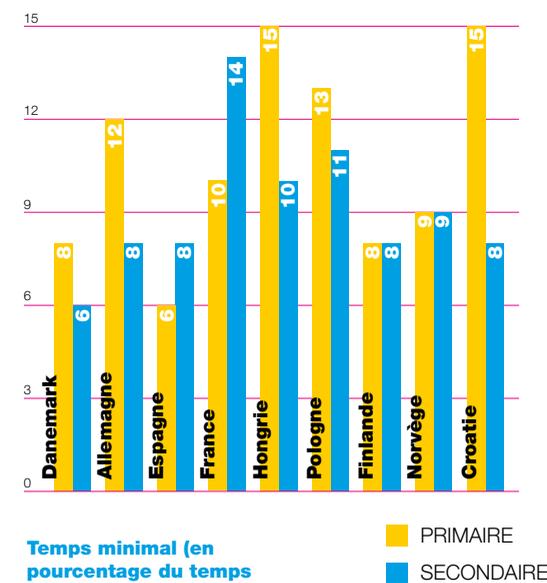
À la rituelle question parentale « qu'as-tu appris à l'école aujourd'hui ? », la petite fille de cours préparatoire qui rentre chez elle va plus facilement parler des façons d'écrire le son s ou de l'addition à retenue que de sa partie de balle au capitaine ou de sa séance de danse. C'est un des problèmes de l'EPS qui ne joue pas forcément dans la même cour que d'autres disciplines de l'école dans l'inconscient de ses acteurs, élèves, parents ou enseignants. **Jacques Méard**, Haute école pédagogique de Lausanne, relève d'ailleurs qu'« en EPS, il est difficile de voir ce qu'on enseigne, il n'y a pas de trace dans un cahier à ramener à la maison, la prestation est volatile. »

Pour dépasser cet écueil, **Antoine Thépaut**, maître de conférences Université de Lille (FSC 468) propose de « définir les critères de réussite des activités que l'on pratique avec ses élèves ». Pour lui, « s'ils ne sont pas explicites, l'élève est renvoyé à lui-même et ne peut s'inscrire dans une stratégie d'apprentissage. ». Le constat est récurrent, l'EPS est perçue comme difficile à enseigner par bon nombre d'enseignantes et enseignants du premier degré. **Jacques Méard** considère que « l'éducation physique s'appuie sur beaucoup de situations qui créent de l'inconfort : en gym, en danse, en sport collectif. Certains problèmes viennent aussi de mauvaises relations entre les élèves, des disputes, des moqueries. » Il y ajoute « la question de la sécurité, la gestion du matériel, la passation de consignes (qui ajoutent de l'inconfort à l'enseignant. » Sans oublier des équipements sportifs absents ou saturés.

Comment ne pas céder à la tentation de remplacer l'heure d'EPS par un renforcement mathématiques en classe ? Pour **Jacques Méard**, la réponse tient à une formation adéquate : « si d'emblée on propose un jeu collectif pour qu'ils (les élèves) collaborent, ça ne marche pas, ça produit l'effet inverse parce que cela exige un « niveau 4 » de collaboration. Il faut donc util-

ler les enseignants pour qu'ils sachent quelles situations proposer. » **Antoine Thépaut** estime qu'il faut avoir une approche spécifique au primaire : « trop souvent, on regarde cet enseignement du premier degré à partir de ce qui est pratiqué au collège ou au lycée... Il y a une spécificité, liée à l'âge des élèves et à l'organisation des équipements... La distance à parcourir pour comprendre les difficultés des élèves est plus grande car plus éloignée des modes de comportements des collégiens, des lycéens et de l'adulte qu'est l'enseignant. » Des indications précieuses à l'heure où persistent le recentrage ministériel sur les fondamentaux et le projet d'externalisation de l'enseignement de l'EPS. PM

LES HORAIRES D'EPS DANS LES ÉCOLES EUROPÉENNES



Temps minimal (en pourcentage du temps global) alloué à l'éducation physique en tant que matière obligatoire par rapport au temps d'enseignement total dans l'enseignement primaire et secondaire*

*Source : L'éducation physique et le sport à l'école en Europe étude Eurydice 25 mars 2013

L'EPS EN REVUE

Plus de 60 ans d'existence pour une revue conçue pour tous les enseignantes et enseignants d'éducation physique et sportive, du premier comme du second degré. Des débats, des analyses autour de l'EPS mais également quantité de propositions d'activités, de séances de progression directement exploitables en classe. S'abonner sur revue-eps.com Numéros en consultation sur uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/

L'USEP, PARTENAIRE ET SOUTIEN

L'Union sportive de l'enseignement du premier degré (Usep) organise des activités sportives pour les enfants de l'école publique, de la maternelle à l'élémentaire, en appui de l'éducation physique et sportive dispensée dans les horaires scolaires. Co-animée par des enseignants et des parents, elle réunit 713 952 licenciés enfants et 41 311 animateurs adultes bénévoles au sein de 8 219 associations (chiffres 2018-2019), ce qui en fait la 4^{ème} fédération sportive de France. Sur son site également des propositions d'activités sportives pour la classe : usep.org

Sciences mais pas sans conscience

Les sciences et la technologie à l'école ont remplacé l'antique leçon de choses de grand-papa. Mais la discipline, indispensable à la formation du citoyen, suscite des débats toujours aussi vifs.

« Ce sont la science et la technique qui font changer le monde » disait en 2013 l'astrophysicien **Pierre Lena**, créateur de *La main à la pâte*, dans le FSC spécial UDA. Elles font aussi changer l'école. Aujourd'hui les tableaux numériques interactifs dissipent peu à peu la poussière de craie et Internet devrait laisser à chaque élève une part de plus en plus grande de cerveau disponible. Pour autant la crainte du vieux Rabelais (« *Science sans conscience n'est que ruine de l'âme* ») est toujours dans l'air. Assimiler des connaissances ou s'approprier

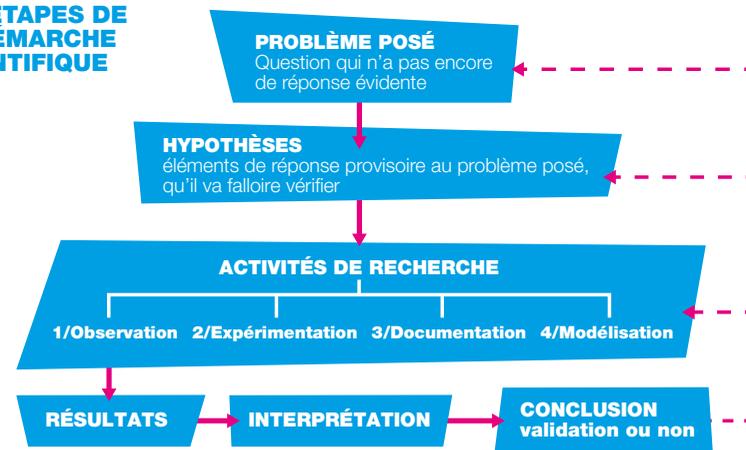
des démarches ? Ecouter la parole des maîtres ou expérimenter pour construire son propre savoir ? Utiliser l'ordinateur comme un stylo ou décrypter les mystères de son fonctionnement ? Autant de questions vives maintes fois débattues à l'Université d'automne. Avec des interrogations nécessaires lorsqu'on a la charge de former le citoyen du monde de demain comme celles d'**André Tricot** ou de **Joël Lebeaume**, convoqué à nouveau comme témoin dans ces colonnes.

PHILIPPE MIQUEL

Le coup de main de LA MAP

En 1995, l'enseignement scientifique élémentaire souffre de nombreuses carences. Au retour, d'une visite dans une école de Chicago, Georges Charpak, Pierre Lena et Yves Quéré membres de l'Académie des sciences, fondent *La main à la pâte* (LA MAP). Ce programme, lancé dès 1996, vise à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la science et de la technologie tout d'abord à l'école primaire puis au collège. En juin 2000, le ministre de l'Éducation nationale décide de faire bénéficier progressivement tous les écoliers d'un enseignement des sciences inspiré de LA MAP. Cette décision se traduit par le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école (PRESTE), paru au BO n°23 du 15 juin 2000. Le PRESTE sera suivi, deux ans plus tard, par l'écriture de nouveaux programmes de l'école primaire dont ceux de sciences et technologie qui mettent en avant l'approche

LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE SCIENTIFIQUE



préconisée par LA MAP. Avec les programmes de 2015 rédigés par un Conseil supérieur des programmes, LA MAP a perdu son rôle hégémonique dans la conception et la rédaction de ceux-ci. Elle reste néanmoins un formidable lieu

Ne pas oublier le code

Même **André Tricot**, professeur de psychologie venu en 2015 à l'Université d'automne dénoncer ce qu'il appelle « *les mythes du numérique* », le reconnaît : « *l'école, qui forme de futurs citoyens, a de gros progrès à faire en ce domaine* » (le fonctionnement de l'informatique). Les programmes de 2016 valident son propos. Une nouvelle discipline : « *l'algorithmique* » ou « *fondements du numérique* » ou « *informatique* » est introduite au collège. À l'école primaire, on se contente de prescrire une « *sensibilisation au code* » et d'introduire un certain nombre de compétences et de propositions d'activités de créations d'algorithmes dans le domaine scientifique. Pas de problème pour un certain nombre de professeurs d'écoles déjà convaincus et rompus à l'usage expert des nouvelles technologies. Mais pour la plupart des enseignants et enseignants du primaire, au regard de l'absence quasi-totale de formation initiale et continue en la matière, la mise en application risque de tarder un peu... PM

INTERVIEW

“Opposer la raison aux tentatives d'endoctrinement”

Joël Lebeaume, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris Descartes et spécialiste de technologie, était présent en 2011 et 2013 à l'Université d'automne. Nous sommes revenus vers lui pour dresser le bilan de deux décennies de sciences à l'école primaire.



COMMENT A ÉVOLUÉ L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES À L'ÉCOLE PRIMAIRE CES VINGT DERNIÈRES ANNÉES ?

JOËL LEBEAUME : La réponse est compliquée au regard de l'absence d'outils d'évaluation précis. L'an 2000 a vu la naissance du Preste, le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école dont l'intention était d'améliorer cet enseignement à tous les niveaux. Ce plan s'accompagnait de moyens importants : maîtres-ressources et outils d'accompagnement pour chaque département. C'était le premier effort institutionnel important destiné à valoriser un enseignement qui n'était pas à la hauteur avec l'idée de donner à chaque élève une culture scientifique leur permettant d'opposer la raison aux diverses tentatives d'endoctrinement issues de la société. La deuxième étape a constitué en la généralisation, sous l'impulsion de *La main à la pâte*, de la démarche d'investigation. Cette démarche s'est installée de façon un peu hégémonique sans correspondre forcément à la réalité des pratiques scientifiques, comme en astronomie, en biologie et en conception technologique. Elle

POURQUOI CETTE DIFFICULTÉ RÉCURRENTÉ À ENSEIGNER LES SCIENCES EN PRIMAIRE ?

J.L. : Au début des années 2000, des études révélaient que seulement un enseignant sur cinq mettait en œuvre les programmes de sciences et technologie, je ne suis pas sûr que ça ait beaucoup évolué. Il y a évidemment des questions matérielles et d'organisation propres à la discipline. Un enseignant me décrivait, il y a peu, comment il devait se débrouiller avec des balles et une lampe de poche pour aborder le système solaire avec ses 27 élèves. La formation est importante, mais il y a aussi l'attente des enfants, l'encouragement des parents, des

est apparue aussi au collège au travers de la mise en place du nouveau cycle 3. La troisième phase voit monter des exigences liées à la mise en place du socle commun et à ses urgences sur les performances des élèves.

LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ONT DONC CHANGÉ ?

J.L. : Les textes officiels revus en juillet 2020 ont fait émerger des activités nouvelles autour du développement durable, de la biodiversité, des phénomènes climatiques qui relèvent d'interactions entre sciences et citoyenneté. Autre élément important : la formation à l'algorithmique et à la programmation. Il y a donc des évolutions à la fois au niveau des démarches et des contenus liées aux évolutions sociales et technologiques. Au plan qualitatif, on ne peut qu'accueillir favorablement cette nouvelle dimension de citoyenneté ainsi que le développement d'activités qui ne visent pas seulement à acquérir des connaissances mais à être capable de les mobiliser dans le cadre d'un enseignement par compétences. Il reste malgré tout des zones d'ombre comme l'enseignement des systèmes naturels et techniques trop souvent laissé de côté.

membres des corps d'inspection qui sont actuellement sur d'autres priorités dont le français et les mathématiques. De plus il me semble que les documents institutionnels sont d'une trop grande complexité, avec le croisement des composantes du socle, des domaines des programmes, des attendus, des éléments de progressivité...

QUELLES PISTES VOYEZ-VOUS POUR AVANCER SUR LE SUJET ?

J.L. : Un dispositif déjà ancien comme l'échange de service, qui permet à des enseignants plus compétents et motivés par la discipline de l'assurer dans plusieurs classes, facilite l'organisation et permet une certaine continuité au sein de l'école. Au plan matériel, on peut s'étonner qu'un certain nombre d'activités scientifiques classiques comme piles/ampoules par exemple ne fassent pas l'objet d'une dotation spécifique et de mutualisation. En termes de contenus, les textes officiels gagneraient à fournir des programmations annuelles d'activités. L'idée est de rendre les choses plus faciles et montrer que ce n'est pas si difficile que ça d'articuler les domaines en fonction des âges et des niveaux.

PROPOS RECUEILLIS PAR PM

Quand je serai grand, je voudrais être vivant

À la fois lieu de transmission et lieu de vie, l'école a une double responsabilité concernant les changements climatiques. Avec l'éducation au développement durable (EDD), il lui faut donner aux élèves les outils nécessaires pour appréhender les questions que soulève la nécessaire transition écologique, mais également devenir un lieu d'exemplarité en matière d'usages et de consommations collectives.

La maison brûle et les jeunes ne regardent plus ailleurs. Ils ont pu le démontrer dans les nombreuses marches pour le climat qui se sont déployées partout depuis l'été 2018. Le mouvement *Fridays for Future*, lancé par Greta Thunberg, manifestant seule devant le Parlement suédois, a depuis rassemblé plusieurs centaines de milliers de jeunes dans cinquante pays chaque semaine. Des rassemblements qui se sont encore élargis à l'ensemble des citoyens et qui ont pris de court bien des dirigeants des pays européens. La question du réchauffement et du changement climatique ne fait plus débat et la mise en place en France d'une convention citoyenne pour le climat, avec un échantillon de 150 personnes représentatif de la population, est une expérience démocratique inédite même si bien du chemin reste à faire.

L'ÉCOLE, COMME LIEU DE VIE

L'école, elle aussi, ne peut regarder ailleurs. « On ne peut laisser les élèves à leur unique rage, à leur unique peur. Ils ont besoin de devenir des citoyens du monde éclairés » s'inquiète **Ange Ansur**, professeure des écoles et directrice des Saventuriers. « Nous devons repenser notre mission et oser devenir les « husards » de la planète, d'une planète libre,

solidaire et écologique. Nous devons doter nos élèves, dès le plus jeune âge, d'une culture commune émancipatrice qui doit comprendre aujourd'hui les savoirs communs sur le climat et l'environnement et les éléments d'un débat critique sur les urgences à définir » affirme-t-elle encore. Bien sûr, ces questions doivent être adaptées à des élèves de classes maternelle et élémentaire, mais l'école comme lieu de vie peut devenir le théâtre d'une expérience sensible de transition écologique. Gestion des déchets, consommations de fournitures, restauration, bilan énergétique, qualité de l'air et des espaces, prises de décisions, autant de sujets concrets du quotidien qui doivent conduire les élèves et les personnels de l'école à des choix respectueux de l'environnement dans lequel ils se trouvent.

« Il ne suffit pas d'être dans le domaine des connaissances, des changements de comportement comme dans les instructions officielles, mais favoriser l'exploration du monde qui nous entoure et développer un rapport intime avec ce monde. »

Car, comme le préconise **Cécile Fortin Debart**, chercheuse et consultante sur l'éducation relative à l'environnement, « il ne suffit pas d'être dans le domaine des connaissances, des changements de comportement comme dans les instructions officielles, mais favoriser l'exploration du monde qui nous entoure et développer un rapport intime avec ce monde ».

RESTAURER LE LIEN

Et aujourd'hui quand on décide, par exemple, comme Marie Chibane, enseignante en maternelle à Mandelieu (06), de faire classe dehors (lire ci-contre), on ne passe plus pour « un gentil écolo ». Car pour un certain nombre de PE, c'est devenu une éthique de vie au quotidien qu'ils et elles peuvent prolonger dans leurs activités de classe. Un enseignement qui passe « par une pédagogie du projet centrée sur l'enfant et qui l'implique affectivement » notait **Maryse Clary**, maîtresse de conférences en géographie. « Un enseignement d'une autre nature qui nécessite la pratique et qui permet aux élèves de toucher, d'observer. Pour que l'enfant renoue avec la nature, crée son propre savoir, sa propre relation, il lui faut d'abord son propre contact avec l'environnement » notait **Roland Gérard**, coprésident du CFEEDD.

RÉSOLURE DES PROBLÈMES

L'éducation au développement durable est aussi un rapport à la complexité. « L'élève est placé devant des problèmes concrets, face à la complexité et à la réalité, et doit élaborer des solutions. On va donc naturellement à la connaissance pour résoudre les problèmes et le savoir devient opératoire », pointait **Maryse Clary**. Une démarche défendue également par

Michel Hagnerelle, inspecteur général en charge des questions d'éducation au ministère de l'Éducation nationale pour qui : « L'EDD n'est pas une mode, c'est une autre manière de lire le monde, de le penser, de le raisonner. C'est une éducation au choix et à l'argumentation. En matière de développement durable, il n'y a pas de réponses simples aux questions que l'on pose ». Et pourtant, si les discours de l'institution peuvent apparaître généreux dans les programmes (lire ci-contre), les formations initiales et continues ne suivent toujours pas. « On s'aperçoit que c'est essentiellement par braconnage et de plus en plus entre pairs sur des forums et des plateformes que les enseignants et les enseignants se forment » relève ainsi **Ange Ansur**. Enfin, l'école pourrait aussi devenir un formidable lieu d'expérimentation de la transition écologique pour tout ce qui concerne ses consommations et ses usages. Des actions sont évidemment à mener sur le bâti scolaire car, comme le fait remarquer **Daniel Curnier** (FSC 462), chercheur en sciences de l'environnement, « on ne peut pas enseigner à des élèves un idéal de neutralité carbone dans des lieux qui sont aux antipodes de ce discours ». Pour ce chercheur, il est également essentiel d'agir sur la dimension fortement symbolique et concrète de l'alimentation. « Cantines bio, circuits courts, préparation de repas par des apprentis cuisiniers plutôt que par des entreprises privées. Avec le volume de commande des cantines scolaires, l'État et les collectivités peuvent peser sur l'approvisionnement et les techniques agricoles » conclut-il. LAURENT BERNARDI

Ange Ansur, invitée à l'UDA en 2019 ; Cécile Fortin Debart en 2005 ; Maryse Clary en 2001 ; Roland Gérard en 2008 ; Michel Hagnerelle en 2012.



À ciel ouvert

Une fois par semaine, c'est classe à ciel ouvert à Mandelieu. Une exploration des lieux qui ouvrent sur tous les apprentissages.



Dans la classe de Marie, le mardi, c'est sortie ! Cette enseignante de moyenne et grande section de l'école des Bleuets située à Mandelieu dans les Alpes-Maritimes a choisi de se lancer cette année dans une aventure hebdomadaire de classe à ciel ouvert avec ses élèves. Très sensibilisée par les questions de transition écologique, elle a depuis un an écumé les lectures, le visionnage de vidéos et autres groupes thématiques sur les réseaux sociaux pour étoffer son projet. « *J'ai arpenté les terrains de pleine nature disponibles sur la commune. La proximité et un lieu pas trop pentu étaient des critères importants. Mais il a fallu également vérifier que nous n'étions pas sur des parcelles privées* », explique-t-elle dans le détail. À 10 minutes de transport de l'école, la classe bénéficie de l'utilisation d'un service de bus communal et revient à l'école pour le temps de restauration. « *Pour l'instant, les enfants sont dans l'exploration du lieu et de ses possibilités. Certains ont déplacé des rondins, d'autres ont pris plaisir à déambuler dans les herbes hautes ou à grimper aux arbres. Une petite fille est venue me faire remarquer la présence d'un coin de sable dans lequel on pouvait écrire* », raconte Marie. Toutes ces

activités informelles et qui semblent peu scolaires trouveront pourtant leur prolongement dans le travail de la classe. « *On écrit à partir de ce que l'on a découvert et on met de côté nos prélèvements sur le site pour pouvoir les exploiter ensuite en classe* », explique l'enseignante.

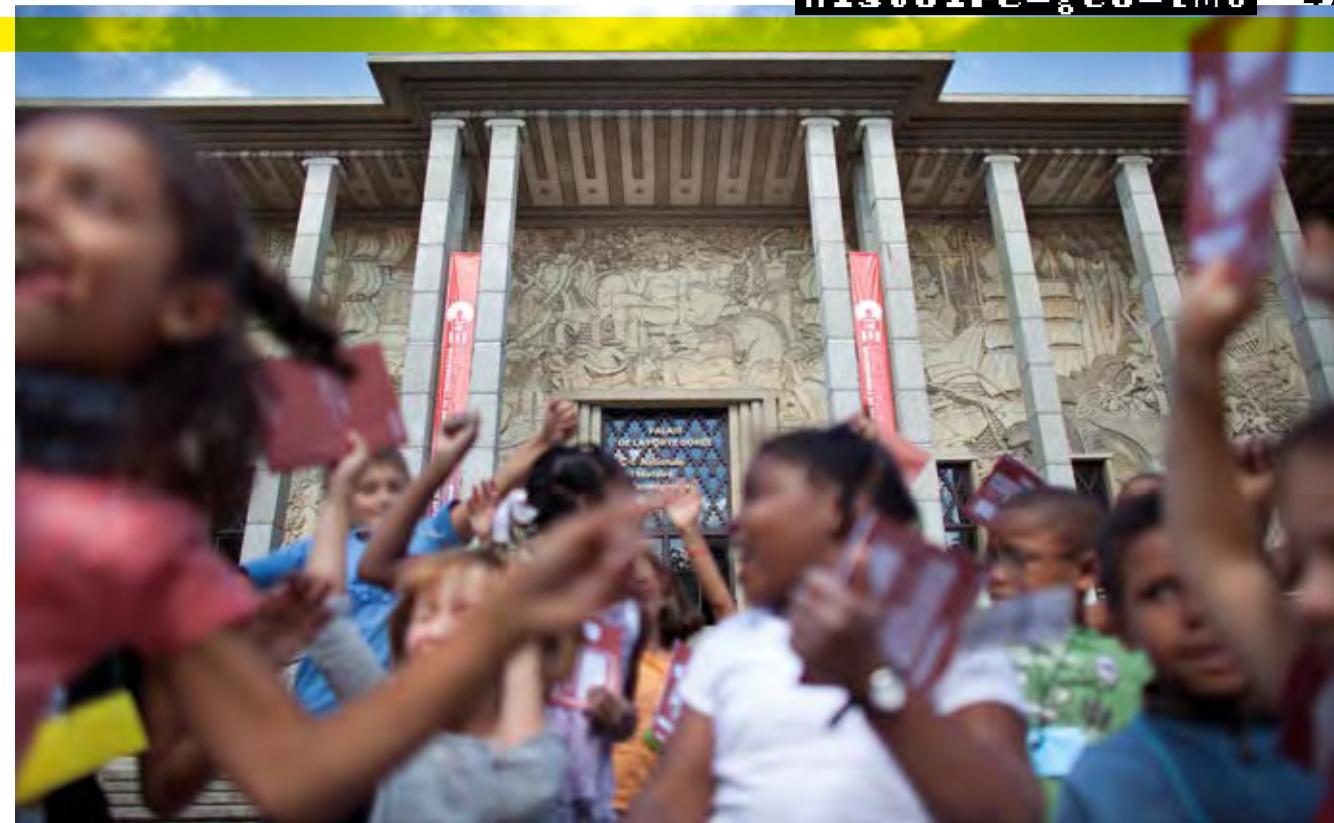
DEHORS C'EST CLASSE

Dans l'argumentaire de son projet, Marie explique que « *la nature offre des expériences concrètes et sensibles stimulant la curiosité, l'imagination et la créativité* ». Des possibilités nouvelles et motivantes pour poursuivre les apprentissages de l'ensemble des domaines travaillés au cycle 1. Sur le terrain, deux consignes sont données aux élèves : ne blesser personne en déplaçant des branches par exemple et de ne pas s'éloigner au-delà de la vue d'un adulte. « *Jusqu'à là, on n'a eu aucun souci et je n'ai pas eu à me fâcher une seule fois comme cela peut m'arriver dans la cour ou la classe* », évoque Marie. Un projet soutenu par les parents qui ont accepté de fournir une tenue de pluie pour les jours où cette ville méditerranéenne connaîtra un épisode pluvieux. « *J'ai aussi investi dans un petit réchaud à gaz* », raconte l'enseignante. « *On fera des chocolats chauds et du café pour les parents cet hiver* ». LB

Dans les programmes

C'est en 1977 qu'apparaît pour la première fois « l'éducation à l'environnement » dans les textes officiels. Dans la foulée de nombreuses autres « éducations à », l'environnement devient une préoccupation officielle alors même que de nombreux enseignant-es et pédagogues l'avaient intégré dans leur projet de classe depuis belle lurette. Sorties nature, classes de découverte, mise en place de potagers d'école, mini fermes des animaux..., autant de projets qui ont su fleurir pour permettre aux élèves d'agir en interaction avec le milieu. En 2004, une circulaire sur l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) annonce trois phases de développement qui s'étaleront jusqu'en 2011 mais qui dans les faits resteront bien souvent à l'état de louables intentions. Il faudra attendre 2013 et la

loi de refondation, puis les nouveaux programmes de 2015 pour que l'éducation au développement durable rentre pleinement dans les instructions officielles. Des programmes qui « *dans une approche à travers toutes les disciplines* » apportent « *des contenus d'enseignement relatifs au développement durable, au changement climatique et à la biodiversité, afin à la fois de former l'esprit scientifique des élèves et de développer leur relation sensible au monde* ». Et même si les concepts de transition écologique et de réchauffement climatique ont été ajoutés aux instructions officielles en août 2020, la formation des personnels ne suit toujours pas. L'éducation au développement durable reste encore et toujours à la seule initiative d'équipes d'école qui ont décidé d'investir ce champ.



L'enseignement de l'histoire toujours en débat

L'enseignement de l'histoire se confronte rapidement aux questions idéologiques que posent les programmes. Les historiennes et historiens qui sont intervenus lors des Universités d'automne soulignent cette difficulté. Entre récit national, chronologie et « usage problématisé du récit », un équilibre est à trouver.

Au fil des programmes scolaires, l'enseignement de l'histoire accorde une place plus visible aux acteurs ordinaires, aux groupes dominés, aux « oubliés » de l'histoire, aux femmes, à l'histoire européenne et mondiale. Il s'agit pour les élèves d'être plus ou moins mis en capacité de penser l'histoire. Pour l'historienne Laurence De Cock, les programmes de 2002 faisaient la part belle à la complexité et à une amorce de réflexion critique chez les élèves. Dès 2008 s'opère le choix d'un retour à l'histoire des grands hommes avec son lot de dates à retenir. « *Plutôt qu'un roman national qui occulte une partie de la société, l'idéal, pour Laurence De Cock, serait une conscientisation, préalable à l'émancipation de toutes et tous.* »

L'historien Benoît Falaize posait dès les premières UDA les bases d'une réflexion sur l'enseignement de l'histoire à l'école. Interroger les documents, raconter l'histoire aux enfants, construire le temps historique, sont des problèmes pédago-

giques toujours d'actualité. Selon lui, « *il faut trouver un équilibre entre raison et émotion ; toucher les enfants et les intéresser à partir de thèmes qui traversent à la fois leur vie, leur environnement et l'histoire : les rapports de domination, la justice, l'injustice, le racisme...* »

UN USAGE PROBLÉMATISÉ DU RÉCIT

Alexandre Ployé, maître de conférence à l'Université Paris Est Créteil, ajoute que l'apprentissage de l'histoire soulève des besoins d'ordre cognitif, psycho-affectifs et culturels. Un « *usage problématisé du récit* », la mise en intrigue, en lien avec des concepts universels semblent importants pour aider les élèves à raconter, expliquer, analyser et construire la chronologie. Pour le chercheur, si on enseigne une période sans indiquer quels concepts l'organisent, on risque de créer des archipels de savoirs que les élèves ne seront pas capables de relier entre eux. Ils pourront peut-être citer Louis XIV et

“L’enseignement de l’histoire a pour objet de contribuer à forger l’esprit critique en apportant de la connaissance et de la culture”

le 14 juillet, mais ne verront pas ce qui définit le passage de l’un à l’autre.

Pour l’historien **Philippe Joutard**, l’enseignement de l’histoire est « *une mission impossible mais nécessaire* ». Les PE n’ont souvent pas les meilleurs outils : la faiblesse de la formation initiale et continue, raconter de « *belles histoires* » sans rapport avec la réalité du passé, l’ambition de s’appuyer sur des documents complexes n’aident en rien. Et pourtant c’est un enseignement nécessaire car « *les enfants sont plongés dans les réalités de leur époque* ». Pour dépasser cette contradiction entre difficulté et nécessité, **Philippe Joutard** distingue l’accessoire de l’essentiel. « *Ce n’est pas en multipliant les dates qu’on apprend la chronologie* » et « *la complexité ne s’apprend pas par l’accumulation de connaissances inutiles* ». Le meilleur manuel est celui « *qui aide l’élève à se repérer et l’enseignant à faire des choix* ». **Laurence De Cock** ajoute que « *l’enseignement de l’histoire a pour objet de contribuer à forger l’esprit critique en apportant de la connaissance et de la culture* » et qu’il doit éviter de tomber dans des dérives au service d’une idéologie, comme l’est le roman national qui fait violence à une partie de la population et à une partie de notre passé. LAALDJA MAHAMDI

Philippe Joutard a été interviewé à l’UDA de 2011, Alexandre Ployé à l’UDA de 2012, Laurence De Cock à l’UDA de 2018.

“UDA 2014” Et les élèves dans tout ça ?

Une enquête rapportée par Benoît Falaize à l’Université d’automne montre comment l’école aborde l’enseignement de l’histoire.



L’historien **Benoît Falaize**, en 2014, a livré le fruit d’une enquête menée auprès d’élèves de CM2 qui avaient pour consigne de raconter l’histoire de France. Leurs récits montrent comment l’école primaire aborde l’histoire, investit ses sujets et témoigne de pratiques en classe. L’école semble ainsi parvenir à donner aux élèves des repères sur les personnages, sur les événements majeurs du passé et donne place aux débats. D’autres expériences

illustrent comment les enfants deviennent des enquêteurs de terrain. En situation de recherche, ils recueillent des témoignages d’acteurs institutionnels ou anonymes et analysent des documents pour mieux comprendre l’histoire de leur quartier et le travail de l’historien. Car comme l’explique **Laurence De Cock** « *l’histoire est faite d’hommes et de femmes ordinaires, ce qui est un support formidable pour réfléchir à ce que faire société veut dire* ». LM

La géographie pour comprendre le monde et y agir

Pascal Clerc, professeur des universités à Cergy, voit la géographie comme « *un moyen de transmettre une culture commune et de former les citoyens* » par l’analyse critique de l’organisation des espaces, à toutes les échelles. Pour cela il propose « *de sortir de la logique de reproduction (colorier les fleuves en bleu, les frontières en rouge...)* » et d’impliquer les élèves dans des situations-problèmes de recherche.

Une pédagogie active dans laquelle les élèves se posent des questions auxquelles ils doivent trouver des réponses avec l’aide de l’enseignant. Il faut, précise-t-il, « *renoncer à l’idée de transmettre des connaissances factuelles* » et « *partir des problématiques de société* ». Cela permettra lors des séances de géographie de traiter des questions qui semblent



complexes mais tout à fait à la portée des enfants. Les espaces remodelés par la mondialisation et les risques environnementaux sont, par exemple, des sujets à part entière de la géographie. La géographie, ça sert surtout à comprendre spatialement le monde et à « *nourrir l’action du citoyen de demain* ». LM

“Un moyen de transmettre une culture commune et de former les citoyens”



L’EMC ça se vit

L’EMC, vue par **Benoît Falaize**, peut être « *un levier non pour assener des valeurs, mais au contraire les expérimenter, les éprouver* ». La citoyenneté peut se vivre au quotidien au rythme des conseils d’enfants. Règlements et droits y sont formalisés, débattus, votés : une imprégnation douce à la démocratie, en quelque sorte. Et pour « *la laïcité souvent instrumentalisée politiquement dans un climat délétère, l’adhésion plutôt que l’incantation* ». « *Il ne s’agit pas d’opposer le savoir et le croire. Mais plutôt de montrer comment se construit le savoir* ». Par exemple pour « *l’enseignement laïque des faits*

religieux » il ne s’agit pas « *de faire de la religion mais de permettre aux élèves d’avoir des éléments de compréhension du monde qui les entoure* ». L’école publique ne doit être « *soumise à aucune autorité religieuse ni à aucune pression obscurantiste* », et doit « *être portée vers l’idéal émancipateur des Lumières* ».

Pour l’ensemble des savoirs scolaires et des pratiques d’enseignement qui relèvent de l’histoire, de la géographie et de l’EMC, revient sans cesse l’objectif de comprendre le monde. Comprendre le monde dans une école émancipatrice, pour mieux le vivre en citoyen et citoyenne. LM

“La liberté pédagogique fondement de notre métier”



Régis Metzger
co-secrétaire
général du
SNUipp-FSU

tion de réfléchir, d'exposer un avis, une opinion, une hypothèse qu'il s'agira de vérifier, d'approuver ou de rejeter. Faire classe c'est permettre à chacun et chacune d'exposer la construction de sa pensée, c'est fonder les apprentissages sur ces interactions régulières pour soutenir une démarche pédagogique au service de l'éducabilité. Faire classe c'est relever tous les jours ce défi de faire progresser chaque élève.

LE MINISTRE PERSISTE AVEC LES ÉVALUATIONS STANDARDISÉES AU CP ET AU CE1. LE SNUIPP-FSU Y EST TOUJOURS FERMEMENT OPPOSÉ, POURQUOI ?

R.M. : C'est l'ensemble d'un système que nous condamnons. Avec les évaluations standardisées le ministère met en place une centralisation et une automatisation des corrections, un profilage des élèves et la réponse à l'intervention. En clair, il suggère aux enseignant.es de découper les apprentissages en de multiples activités déconnectées les unes des autres. Il dépossède les enseignant.es de cette liberté d'analyse leur permettant d'adapter, de différencier, de rythmer différemment leurs pratiques selon le contexte parce qu'il y aurait une unicité de réponses, une solution universelle. Sauf que cela repose sur le postulat que l'école n'aurait pas vocation à réduire les inégalités mais à doter les plus socialement défavorisés d'un « SMIC éducatif », loin d'un socle commun ambitieux et émancipateur. Ce que nous dénonçons.

VOUS REPROCHEZ AU MINISTRE DE GÉRER L'ÉDUCATION NATIONALE À COUP D'INJONCTIONS. LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANT-ES VOUS SEMBLE-T-ELLE MENACÉE DANS CE CONTEXTE ?

RÉGIS METZGER : La liberté pédagogique est le fondement de notre métier : être attentif à chacun.e, adapter ses pratiques, pouvoir différencier dans le cadre des programmes qui restent communs... voilà ce qui fait l'essence de notre métier. La réussite scolaire ne se décrète pas à coup de bilans numériques et de protocoles, de tri et de « saucissonnage » des apprentissages car ils forment un tout sur lequel l'enseignante et l'enseignant construisent leur pédagogie. Notre métier s'appuie sur la polyvalence. Enseigner ce n'est pas une adjonction de tâches ou d'activités, c'est partir du vécu commun d'une classe pour étendre chaque jour le périmètre des savoirs.

DU COUP, LA NOTION DE « FAIRE LA CLASSE » SEMBLE DE PLUS EN PLUS QUESTIONNÉE. C'EST QUOI POUR VOUS FAIRE LA CLASSE ?

R.M. : Faire la classe, c'est mettre en mouvement, engager une dynamique faite d'interrogations, de recherche, de tâtonnements... C'est mettre en situa-

LES ÉQUIPES D'ÉCOLE ONT RÉCUPÉRÉ LA MAIN SUR LES 108 HEURES, VOYEZ-VOUS ÇA COMME UNE VICTOIRE SYNDICALE ?

R.M. : Depuis 2016, le SNUipp-FSU a réengagé une campagne sur le temps de travail et la nécessité de se réapproprier dans un premier temps les APC afin de

pouvoir accorder aux équipes un cadre moins contraint. C'est la possibilité de consacrer ce temps à l'élaboration et la préparation de projets au service de la classe plutôt que de faire perdurer des procédures d'individualisation stigmatisantes. Aujourd'hui, une circulaire publiée à la rentrée libère les écoles des contrôles tatillons de la hiérarchie sur la mise en œuvre des APC et des 108 heures en général. C'est un premier pas que le SNUipp-FSU met à son actif. Il continue de s'engager pour la révision du décret sur les obligations réglementaires de service et la réduction du temps de travail des enseignant.es.

DU CÔTÉ DE LA DIRECTION D'ÉCOLE IL SEMBLE QUE L'IMMOBILISME SOIT DE RIGUEUR. QUELLES SONT AUJOURD'HUI VOS PRINCIPALES ATTENTES ?

R.M. : L'école primaire repose avant tout sur la présence et le travail d'une équipe. L'absence de maillon hiérarchique ne l'empêche pas de remplir efficacement ses missions et d'être reconnue pour cela. Ce collectif de travail reposant sur le conseil des maîtres est animé, coordonné, piloté par un directeur ou une directrice d'école dont le rôle doit être mieux identifié et plus soutenu. Cela passe par la réduction de la surcharge de travail, la mise à disposition d'une aide administrative au fonctionnement de l'école et l'octroi d'un temps de décharge conséquent. Le suicide de Christine Renon a révélé la pression à laquelle sont soumises les directrices et directeurs dont la grande majorité ont aussi la charge d'une classe. Aujourd'hui nos collègues restent toujours exposés. La reconnaissance de leur fonction se fait attendre et la nécessaire formation est encore trop embryonnaire.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO



Enseigner est un métier

Il ne suffit pas de regrouper des enfants dans une salle pour faire classe. Encore faut-il savoir mener ce groupe, marqué le plus souvent par sa hétérogénéité, afin que chacun puisse entrer dans les apprentissages et avancer sur le chemin de la réussite scolaire. Facile à dire, mais plus difficile à faire, c'est certain. Enseigner est un métier qui s'apprend en formation initiale et continue. Il ne faut pas non plus avoir peur de réinterroger ses pratiques quand il y a une difficulté, notamment par une approche collective

entre pairs, par un travail en équipe. Le temps où l'institution se souciait peu des élèves qui ne suivaient pas est révolu. Les pédagogues et le mouvement pédagogique du XX^e siècle y ont largement contribué. Aujourd'hui, on sait que l'on n'apprend pas tout seul et qu'au contraire, on est plus fort à plusieurs qu'isolé. La classe telle qu'on la conçoit aujourd'hui met l'accent sur le collectif, le faire ensemble, la gestion de l'hétérogénéité par le PE, les échanges entre pairs, les interactions entre élèves et

entre élèves et enseignantes et enseignants. Les PE, concepteurs de leur métier, savent puiser ici et là ce qu'il y a de mieux pour leurs élèves. Cela relève de leurs compétences professionnelles et de leur liberté pédagogique. Les en priver, prôner des méthodes et des pratiques uniques, constitue une régression. Car ce que l'on sait aujourd'hui, c'est que les notions de faire ensemble, de travail collectif et d'entre-aide conduisent à développer des compétences et une grande motivation pour devenir élève.

Lever les implicites de l'école

Trop souvent, l'école fonctionne avec des implicites et des pré-supposés qui sont autant d'obstacles aux apprentissages, notamment pour les élèves issus des milieux populaires. Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université Paris 8, **Stéphane Bonnery** fait le constat que depuis 1945, « les supports utilisés délivrent de moins en moins la signification de ce qu'il faut savoir

en même temps que les contenus des pages laissent apparaître une augmentation très nette d'outils sémiotiques, de systèmes de représentation différents ». Il rappelle que la majorité des élèves n'est pas en connivence avec les codes de l'école. L'enseignant doit donc les aider à découvrir « le sens caché, donner des références culturelles indispensables pour comprendre » et choisir les supports en connaissance de cause. De la même manière, **Elisabeth Bautier**, professeur émérite de l'éducation à l'université Paris 8, note que « les élèves des milieux favorisés ont l'habitude d'utiliser le langage pour apprendre et construire le savoir » mais « les élèves de milieux populaires peuvent penser qu'ils ont droit de dire ce qui vient à l'esprit, et ce faisant, d'utiliser une langue quotidienne sans aller au-delà de ce qu'elle permet de communiquer ».

L'enseignant va devoir leur donner « les mots du savoir, les expressions à réutiliser postérieurement, la compréhension des tâches ».

© Pierre Pytkowicz



UDA 2009

© Mira/NAJA



UDA 2017

Enseigner, ça s'apprend

Enseigner, c'est mettre en œuvre diverses pratiques réfléchies et adaptées aux besoins de la classe afin de conduire tous les élèves sur les chemins de l'apprentissage.

Au quotidien dans leur classe, les enseignantes et enseignants utilisent « différents gestes très complexes pour transmettre les savoirs aux élèves et s'ajuster à l'hétérogénéité, à la diversité des objets de savoir, aux contextes scolaires, aux outils disponibles, bref à la vie de classe », explique **Dominique Bucheton**, professeur honoraire à l'université de Montpellier. Outre la préoccupation centrale dans la leçon spécifique d'enseigner un contenu spécifique, le PE est préoccupé par « le pilotage », c'est-à-dire la conduite de la classe dans l'espace, le temps et les diverses dimensions matérielles, « l'atmosphère » qui est la manière de gérer les interactions langagières et les relations entre les personnes, « le tissage » qui, lui, consiste à donner du sens aux apprentissages et faire du lien et enfin « l'étayage » où le PE aide les élèves à faire, à dire, à comprendre.

© Mira/NAJA

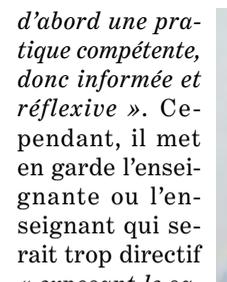


UDA 2015

« **PARLER LE MÉTIER** » La chercheuse préconise de « parler le métier » en faisant des analyses de situations ou de vidéos, des entretiens croisés ou d'auto confrontations. Des modalités qui vont permettre notamment aux jeunes enseignants d'augmenter leurs capacités d'auto-analyse et d'accélérer leur développement professionnel. **Olivier Maulini**, professeur associé à l'université de Genève, précise qu'« une pratique efficace, c'est

d'abord une pratique compétente, donc informée et réflexive ». Cependant, il met en garde l'enseignant ou l'enseignant qui serait trop directif « exposant le savoir devant des élèves sommés de ne pas l'interroger », mais aussi celle ou celui « qui se méprend sur la « pédagogie active » en plaçant les élèves en situation d'agir et de s'exprimer mais sans intervention magistrale pour guider leur questionnement ». Même si le chemin est long, il est indispensable de « valoriser et questionner les pratiques ordinaires, seule manière d'en faire le patrimoine d'une profession à la fois exigeante et fière d'elle-même ».

© Mira/NAJA



UDA 2017

Enfin se pose la question du travail en équipe. Le métier enseignant est souvent un exercice solitaire. Pourtant de nombreux chercheurs et chercheuses préconisent de travailler à plusieurs, à la fois pour sortir de l'isolement mais aussi pour faire évoluer les pratiques. Soutiens, disputes professionnelles, regards croisés, projets communs... le collectif est une richesse. Travailler avec le RASED, les enseignant-es de classe ULIS, les « plus de maîtres », les enseignant-es du même niveau de classe, du niveau précédent ou suivant, les AESH et ATSEM sont autant de leviers pour augmenter la qualité du travail mais aussi les apprentissages des élèves.

JOUER COLLECTIF

© J. Lempin



UDA 2011

Une histoire de climat

La qualité de vie des enfants à l'école est un facteur mesurable pour **Agnès Florin**, professeur de psychologie de l'enfant à l'Université de Nantes, car « la taille du groupe classe et le ratio enfant/adulte » ou la possibilité de parler ou non, renseignent sur le climat de classe. Pour l'améliorer, il faut « travailler sur le vivre ensemble, par le langage et la verbalisation pour donner aux élèves, au travers d'un lexique des émotions, le moyen d'exprimer leur ressenti ». Cela permettra « de travailler sur la prévention des conflits aussi bien entre enfants qu'entre enfants et adultes ».

Vivre ensemble, ça s'apprend

© Mira/NAJA



UDA 2010

Sylvain Connac, docteur en sciences de l'éducation, définit la classe coopérative comme « un espace scolaire où les enfants peuvent aussi apprendre par l'intermédiaire de leurs pairs, une classe dans laquelle les enfants ont la possibilité de progresser en s'aidant ». Et « pour rendre un apprentissage durable, il n'y a pas mieux que d'expliquer ce qu'on pense avoir compris. Le fait de laisser la possibilité aux enfants de travailler en s'aidant sublime l'acte d'apprendre ». Il faut tabler sur « l'autorisation, la mise en confiance, la libre circulation, les félicitations » mais « si ce n'est pas organisé, cela peut rimer avec pagaille ».

Des micro-violences, une grande souffrance



En 2011, **Eric Debarbieux**, président du conseil scientifique sur la sécurité à l'école et membre de l'Observatoire international de la violence, précise, dans une enquête qu'il a coordonnée, que 12% d'élèves de cycle 3 se déclarent victimes de « micro-violences ». Insultes, vols, surnoms méchants, bousculades amènent à « une souffrance quotidienne qui se traduit par de l'échec scolaire et n'est pas sans conséquence sur la santé physique et mentale ».

Eric Debarbieux invite les équipes à réfléchir collectivement et à trouver des solutions pédagogiques pour exercer une « autorité juste dans des classes démocratiques ».

Patrick Geffard, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Paris 8, préconise, lui, le recours aux

pédagogies coopératives et institutionnelles qui permettent de prendre en compte les élèves et les enseignant-es en tant que sujets singuliers. Elles usent de dispositifs comme les messages clairs ou les conseils d'enfants, qui visent à ce que chacun puisse trouver sa propre voie pour s'approprier la classe et s'emparer des apprentissages. Lorsqu'il y a du chahut ou un refus d'apprendre, il faut trouver des stratégies qui ramènent au dialogue.

Bruno Robbes, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise et membre du laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages), parle de « poser un cadre éducatif clair et fiable », garantissant le respect, la sécurité, les devoirs et les droits de chacun. Il parle d'une « autorité éducative », qui serait « une posture où on s'efforce de garder des points de repères, d'aller au bout de la résolution d'un conflit, de ne pas laisser tomber sa mission de faire apprendre les élèves ».



UDA 2015 Comprendre et agir sur le monde

Classe découverte ou classe dehors : des modalités différentes pour apprendre et vivre ensemble et pour mettre du sens sur les apprentissages dans le respect des autres et de l'environnement.

Si la classe est un lieu privilégié pour apprendre ensemble, sortir des murs de l'école est aussi l'occasion d'actionner de multiples leviers pour construire les savoirs, grandir et vivre ensemble. **Arnaud Tiercelin**, responsable national des questions d'éducation à la ligue de l'enseignement, pointe que « *déplacer la classe pour proposer aux élèves un cadre d'expérience vécue facilite l'appropriation et la transférabilité des savoirs scolaires. Le savoir scolaire est ainsi perçu comme un moyen de comprendre et d'agir sur le monde.* ».

Les classes de découvertes vont « *permettre la reconnaissance de l'autre, dans sa différence* » mais aussi de « *découvrir des milieux naturels, en lien avec les problématiques essentielles liées à l'environnement* ».

Sans compter qu'emmenner les élèves en classe découverte est pour un grand nombre d'enfants l'unique façon de découvrir un autre ailleurs.

« *Il en va d'un enjeu d'égalité et de justice sociale* », affirme-t-il.

Faire classe dehors, c'est aussi ce que promet **Crystèle Ferjou**, conseillère pédagogique départementale (79) qui défend la démarche d'éducation globale de l'enfant, inspirée des « *forest schools* » nordiques.

Un levier que les enseignantes et enseignants peuvent saisir, qui permet « *l'exploration du monde, le rapport aux éléments et au vivant, pierres, plantes, terre, bois, petites bêtes* » et « *renforce aussi les compétences esthétiques et sociales* ».



Enquête Talis 2018

78%
DU TEMPS DE
CLASSE EST
CONSCRÉ À
L'ENSEIGNEMENT

8%
EST ACCORDÉ
AUX TÂCHES
ADMINISTRATIVES

13%
EST DÉDIÉ
AU MAINTIEN
DE L'ORDRE

80%
DES ENSEIGNANTS
ET ENSEIGNANTES
ONT CONFIANCE
EN LEURS
CAPACITÉS
À ENSEIGNER
ET À GÉRER
LEUR CLASSE

UDA 2017 Penser le lieu d'apprentissage

« *On pense souvent le « faire cours » mais moins l'organisation par l'enseignant du milieu, du lieu de vie où les enfants vont apprendre dans différents registres, formels et informels. Penser l'architecture scolaire et l'environnement permet d'élargir la focale* ». **Laurent Lescouarch**, ancien professeur des écoles spécialisé, maître de conférences en sciences de l'éducation à Rouen, pose ainsi l'environnement scolaire comme un préalable. « *Passer d'activités de groupes à des activités individuelles se réfléchit aussi dans l'agencement* » de la classe. « *Pour l'enseignant, cela implique d'aller vers un regard distancié de ce qu'il fait : passer de gestes d'étayage non conscientisés à des gestes professionnels perçus et réfléchis. Mais il s'agit sans doute aussi d'intégrer les apprentissages informels qui se jouent dans et hors la classe. Nous aurions à gagner à penser l'environnement éducatif en complémentarité avec ce que l'on apprend en dehors de l'école car il n'est jamais évident de démêler où se font les apprentissages des enfants* ».

Hétérogénéité

En classe, les PE sont confrontés à ces élèves qui sont plus lents, à ceux qui rêvent, à ceux qui n'arrivent pas à écrire, à ceux qui se font oublier ou qui ont du mal à se mettre au travail, à ceux que l'échec rend agressifs, à ceux qui deviennent excessivement timides, à ceux dont la vie familiale est compliquée, à ceux qui n'ont pas les codes de l'école... mais aussi aux rapides pour qui il faut prévoir davantage. Gérer l'hétérogénéité est un challenge quotidien. Formation, recours au réseau d'aide, décrochage, co-enseignement, disputes professionnelles... sont des leviers pour penser ou repenser collectivement le travail et permettre aux élèves de sortir du chemin de la difficulté.

[Lire article pages 58-59](#)

Autorité, qui décide ?

Le rôle de l'enseignant-e aujourd'hui n'est plus uniquement de transmettre des savoirs mais d'aider l'élève à les construire. Pour cela, l'acceptation des règles par toutes et tous est indispensable à la maîtrise du savoir. Or, réclamer l'obéissance ne suffit pas, voire peut être contre-productif, l'autorité se construit au sein du collectif classe. Pour que les élèves aient envie d'explorer et d'apprendre, ils doivent se sentir en sécurité dans un cadre dont les règles sont claires et construites dans des processus co-construits permettant de les faire évoluer.

[Lire article pages 71-73](#)



Construire une culture commune

La focale exacerbée sur de prétendus fondamentaux risque de grever une éducation ambitieuse et émancipatrice pour toutes et tous. Par leur expertise pédagogique, les enseignant·es œuvrent au contraire à la construction d'une culture com-

mune porteuse d'un projet de société démocratique.

En martelant une priorité aux « fondamentaux », Jean-Michel Blanquer tourne, une fois encore, le dos à l'ambition d'une culture commune. Après le rapport Thélot en 2004, l'institution du socle commun en 2005 et les programmes de 2008, les discours et mesures ministérielles visent à nouveau à recentrer l'objectif de l'école au « lire-écrire-compter ». Pourtant, déjà en 2015, avec 73% du temps d'enseignement réservé à ces « fondamentaux », la France était une championne européenne du temps dédié à ces domaines. Impossible alors, au vu des résultats

de PISA pointant, un an plus tard, l'inégalité du système scolaire français, d'en déduire un lien avec une réduction de l'échec scolaire, objectif pourtant prétendument affiché. Cette sur-focalisation de l'enseignement sur les maths et le français, qui plus est dans une vision elle-même étriquée, apparaît d'ailleurs comme une aberration pédagogique. Au contraire, multiplier les entrées culturelles permet d'ouvrir les possibles mobilisations dans les apprentissages. C'est la culture qui justement donne du sens aux savoirs.

Comment penser sérieusement qu'avec moins de savoirs, on élèvera le niveau, en particulier des élèves les plus en difficulté ? Comment l'école pourrait-elle hiérarchiser les disciplines et reléguer sciences, arts, histoire, géographie ou littérature à des savoirs non indispensables ? Alors que l'on sait que les bons élèves sont justement ceux qui ont accès à cette culture convivente avec celle de l'école, on voudrait s'en dédouaner et la laisser reposer sur les habitus des familles... Restreindre l'enseignement aux soit disant fondamentaux revient à accentuer les inégalités.

POUR DES ADULTES ÉMANCIPÉS

Porter l'ambition d'une culture commune, c'est refuser un renoncement sous couvert de destin, de talents ou de « pragmatisme ». Certes, le défi n'est pas aisé à relever. En particulier dans un contexte marqué par une accentuation des inégalités et dans une société compartimentée où les ségrégations territoriales renforcent un entre-soi. D'autant qu'il reste difficile de définir précisément les savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables pour des adultes en devenir.

Pourtant la mission de l'école de former des personnes libres, capables d'agir dans des sociétés de plus en plus complexes devrait être un objectif démocratique partagé. Loin d'un empilement de connaissances, la culture commune c'est ce qui doit permettre aux enfants de grandir et de devenir des citoyennes et citoyens critiques, autonomes, éclairés, capables de s'affirmer dans toutes les dimensions du monde social et de fabriquer du commun. Un beau programme.

MATHILDE BLANCHARD

“Réfléchir à l'évolution des sociétés contemporaines et à l'impact sur l'éducation et les enfants”

Denis Paget, chargé de recherche à l'institut de la FSU et expert associé au centre international d'études pédagogiques, a été interviewé à l'UDA de 2018.

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

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

QUELLE PLACE RESTE-T-IL AUX ENSEIGNANT·ES ?

D.P. : C'est là aussi que la singularité de l'école est un paradoxe, notamment du côté des enseignants. Certains réclament des perspectives précises, et revendiquent par ailleurs plus de liberté



pédagogique sans laquelle le métier d'enseignant n'est pas possible. Cette expression « liberté pédagogique » est à mon sens trop vague et chargée d'ambiguïtés. Disons qu'il y a une responsabilité individuelle et collective dans le travail d'enseignement que l'on peut appeler la pédagogie, qui ne se limite pas aux choix pédagogiques au sens strict car elle peut entraîner des choix dans les matières à traiter, dans les contenus eux-mêmes, dans les modes de relation aux élèves, aux familles, à l'institution. C'est là que les enseignants pourraient intervenir compte tenu de leur expérience, de leur connaissance des publics scolaires, pour dire quels choix de contenus sont pertinents ou ne le sont pas, quel équilibre est bon, quels critères retenir pour dire que tel savoir serait plus fondamental que tel autre. Ces choses devraient faire partie de la professionnalité enseignante et devraient s'enseigner aux jeunes recrutés.

TRANSFORMER L'ÉCOLE

La construction d'une culture commune ambitieuse et exigeante à l'école est une préoccupation du SNUipp-FSU depuis sa création. Débats lors des UDA, stages départementaux, publications ou élaboration des mandats lors des congrès participent d'une réflexion sur les contenus, les pratiques et le métier enseignant. Le syndicat vise ainsi à une transformation de l'école pour qu'elle soit celle de toutes et tous, sans compromis.

LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE COMME COROLLAIRE

Mettre les disciplines à égale dignité, partir du postulat d'éducabilité de toutes et tous, interroger les critères de réussite et les détacher d'évaluations statistiques, opérer des choix réfléchis des savoirs enseignés, concevoir des apprentissages élevant à une culture commune émancipatrice, impliquent des enseignant·es concepteurs et conceptrices. Cela ne peut se faire par un modèle pédagogique unique et descendant. En ce sens la liberté pédagogique est au cœur du métier des professeurs des écoles. Claude Lelièvre* insistait sur la nécessité de référents pédagogiques pluriels et rappelait qu'il « faut se battre à la base pour des ambitions culturelles plus hautes [...] Il faut aller dans le sens de la recommandation de Jules Ferry qui disait : réunissez-vous, discutez de pédagogie et du métier... »

*Claude Lelièvre, agrégé de philosophie et historien de l'éducation, a été interviewé à l'UDA de 2019.

L'école inclusive ne se décrète pas

Accueillir les élèves c'est bien, mais la qualité de la scolarisation des enfants dans une école qui se doit d'être « inclusive » c'est mieux. Bien sûr il faut que les conditions soient réunies, par exemple qu'il n'y ait pas un effectif trop lourd dans la classe, que les élèves en situation de handicap bénéficient de l'accompagnement d'une AESH en fonction de leurs besoins. Mais la présence en classe ordinaire de ces élèves vient également bousculer le métier et les pratiques.

UN CHANGEMENT DE PARADIGME

En effet, l'école inclusive c'est un changement de paradigme dans la manière de concevoir l'accueil à l'école des élèves en situation de handicap, en grande difficulté scolaire, les enfants malades ou allophones. Ce changement est illustré par l'évolution des classes CLIS en dispositifs ULIS. Les premières regroupaient ces élèves au sein d'une petite classe spéciale, leur permettant d'intégrer une classe ordinaire de temps en temps. Avec les secondes, l'élève fait partie d'une classe ordinaire de référence, le regroupement sur l'ULIS se faisant seulement pour l'enseignement de certaines matières qui nécessitent un accompagnement particulier de l'enseignant spécialisé.

PARFOIS CELA DEVIENT TRÈS DIFFICILE

Pour autant, accueillir ces élèves en classe ordinaire ne va pas de soi. Certes, la gestion de l'hétérogénéité fait partie des compétences professionnelles des enseignants. Mais parfois cela devient très difficile. Du coup, c'est un peu la débrouille et, pour nombre

d'enseignantes et d'enseignants, un professionnalisme bousculé par la difficulté d'enseigner à des élèves aux besoins particuliers alors que le métier est, précisément, d'enseigner à tous. Rendre l'école inclusive ce n'est pas laisser les enseignants livrés à eux-mêmes. Or c'est ce qui caractérise l'expérience de nombre d'entre eux aujourd'hui encore. « *Le métier n'a pas l'histoire et la culture nécessaires pour être une ressource suffisante. Il faut redonner du temps et de l'espace formels aux enseignants pour reconstituer des collectifs permettant de sortir de l'isolement et de reconstruire une vraie mutualisation du travail, autrement dit renforcer la professionnalité des PE* » prévient l'enseignant spécialisé et docteur en sciences de l'éducation **Frédéric Grimaud**. De son côté **Valérie Barry**, docteure en sciences de l'éducation, estime que l'inclusion est aussi une affaire de pédagogie. « *Il me semble fondamental que les notions de besoin d'apprentissage et de compensation des limitations d'agir et de penser soient au cœur de la formation initiale et continue. Ces notions gagneraient à être progressivement au cœur des démarches pédagogiques avec une formation qui s'appuie massivement sur des études de situations réelles* » dit-elle.

Bref, avec la loi de 2013 la construction du parcours scolaire des élèves en situation de handicap ne peut plus être considérée comme relevant d'une éducation séparée ou seulement intégra-

“L'école inclusive se construit avec des moyens appropriés, pas avec des décrets.”



tive, mais oblige l'école et son fonctionnement à instaurer les conditions pédagogiques pour réduire les obstacles aux apprentissages en son sein.

UNE COOPÉRATION NÉCESSAIRE

Quant à **Serge Thomazet**, lui aussi spécialiste des sciences de l'éducation, il en appelle au collectif. « *L'école inclusive n'est pas l'affaire d'un enseignant isolé qui accueille un élève handicapé dans sa classe, mais l'affaire de toute l'équipe pédagogique dont les AESH sont membres à part entière. S'organiser en équipe pour mieux faire son travail tout en restant dans son métier constitue une part importante du métier d'enseignant* » conclut-il en soulignant aussi la dimension inter-métier nécessaire à une inclusion réussie. Il évoque notamment la « *coopération nécessaire* » avec les professionnels de l'éducation spécialisée et du secteur médico-social « *pour que l'enfant ne soit pas écartelé entre ses projets scolaire, éducatif et thérapeutique* ».

PIERRE MAGNETTO

Sans attendre la loi de 2005

En 2019, près de 338 800 enfants en situation de handicap étaient scolarisés en France, dont près de 191 000 dans le primaire. Si dans leur majorité ils étaient accueillis en classe ordinaire, 51 000 l'étaient en ULIS. En fait, le nombre de ces enfants accédant à l'école n'a cessé de progresser depuis la fin des années 1990. À cette époque on en comptait 72 800 dans les écoles, preuve que les enseignantes et les enseignants français n'ont pas attendu la loi de 2005 sur le handicap pour permettre à ces enfants de suivre une scolarité, que ce soit en classe ordinaire ou en classe d'intégration collective. C'est au milieu des années 1990 que les classes de perfectionnement ont été transformées en Clis.

Cela a aussi été un changement d'importance, au sens du regard porté sur les élèves à besoin éducatif particulier et de l'approche collective de leur prise en charge. Cependant, la loi handicap de 2005 va contribuer à accueillir dans les écoles un nombre grandissant de ces enfants en posant « *le principe du droit à la scolarité de tout enfant ou adolescent handicapé dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile* ». On parle alors d'intégration. Pour **Christine Philip**, spécialiste des sciences de l'éducation et formatrice AESH, « *l'intégration signifie que c'est l'enfant en situation de handicap qui doit s'adapter à un système qui ne bouge pas* ». PM

LA CRÉATION DES AESH

Les AVS, mises en place dans les années 1990, ont vu leur statut évoluer progressivement. Et cette évolution, dont la dernière étape a été la création en 2013 du métier d'Accompagnante d'élève en situation de handicap (AESH) n'est pas tombée du ciel. Le chemin a été long mais cette progression est avant tout le résultat de fortes mobilisations, à la fois des enseignants mais aussi des associations de parents. Les AESH sont chargées notamment d'apporter « *une aide individuelle ou mutualisée au jeune* ». Le plus souvent, elles « *assurent l'accompagnement dans les Ulis* ». À la rentrée 2020, on en compte aujourd'hui environ 100 000 AESH en France dans les écoles primaires.

UN STATUT, UNE RÉMUNÉRATION DÉCENTE

Les AESH souffrent d'une situation tout à fait injuste et d'une rémunération loin d'être valorisée à la hauteur des missions qui leur sont demandées, du fait d'un emploi le plus souvent à temps partiel. En moyenne, leurs revenus s'élèvent à 770 euros net par mois. Le SNUipp-FSU, avec d'autres organisations, réclame un véritable statut dans la fonction publique pour en finir à la fois avec les emplois précaires et avec le temps partiel.

L'évaluation, un outil pour enseigner

L'évaluation au service des apprentissages doit prévaloir sur les autres évaluations. Elle doit interroger les progressions de chaque élève et s'appuyer sur la capacité des équipes enseignantes à construire des réponses didactiques et pédagogiques adaptées. Un geste du quotidien qui doit être soutenu et non contraint par des tests standardisés éloignés des besoins du terrain.



Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation met en lumière « les dimensions diagnostique et formative que doit revêtir l'évaluation et le rôle essentiel qu'elle doit tenir dans la manière d'enseigner ». La loi d'orientation de 2013, toujours en vigueur, précise qu'il convient de « privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles », permettant de « mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression des

élèves ». Pour autant les textes législatifs et réglementaires ne définissent pas de quelle manière il convient d'évaluer les acquis et les travaux des élèves. Ces modalités d'évaluation relèvent donc de la liberté pédagogique, qui s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre.

DE TOUS LES INSTANTS

Une prise en main importante puisque, comme le souligne le psychologue André Tricot, « l'évaluation est absolument centrale et ce n'est jamais du temps perdu » mais, ajoute-t-il, « à condition d'être au clair sur le type d'évaluation qu'on veut faire : rendre compte des progrès ? Évaluer le niveau ? ». Car qu'elle

soit diagnostique ou sommative l'intérêt d'une évaluation réside surtout dans l'identification des difficultés rencontrées, par la mesure des progressions réalisées et par l'identification des procédures mises en œuvre. Un système de régulation des apprentissages quasi permanent, car comme le fait remarquer André Tricot « les occasions de voir ce qu'un élève est capable de faire, finalement, c'est chaque minute dans la classe ».

GARDER LA MESURE

L'intérêt de l'évaluation est surtout dans les pistes de remédiation qu'elle permet d'explorer, en tenant compte de la dimension pédagogique des difficultés, ou encore de l'histoire de l'enfant et du contexte socioculturel dans lequel il évolue. Une approche globale qui permet d'ajuster son

enseignement, d'opter pour telle ou telle situation d'apprentissage, d'adapter sa conduite de classe ou encore de faire évoluer ses pratiques face aux blocages que rencontrent les élèves. Une véritable professionnalité qui demande à être nourrie dans la formation initiale et continue, car

comme le fait remarquer Bernard Rey, professeur des universités en science de l'éducation, il s'agit de « savoir interpréter les erreurs des élèves et les saisir non pas comme des effets d'un manque d'efforts ou d'attention, mais comme relevant de conceptions qui font obstacle à l'accès aux savoirs ». La formation à l'évaluation consiste donc à mieux connaître les processus d'apprentissage des élèves pour ajuster son enseignement. Et ce n'est pas si simple, car autant évaluer des compétences techniques peut se satisfaire de quelques exercices bien conçus, autant évaluer des compétences générales comme « faire preuve d'initiative face à un problème inédit », par exemple, est d'une difficulté bien plus grande. Ainsi

Roland Charnay, professeur de mathématiques et coresponsable du groupe de recherche ERMEL rappelait que « la résolution de problèmes mobilise tout un tas de compétences qu'il est difficile d'isoler les unes des autres et donc de coder. Il y a donc une réelle difficulté à trouver les bons instruments pour évaluer les compétences plus fondamentales ».

Évaluer est bien une composante importante des enseignements et des apprentissages des élèves, un geste professionnel du quotidien. C'est pourquoi l'idée de disposer d'une banque d'outils d'évaluation nationaux n'est pas rejetée en soi dans les écoles. Mais ces outils d'évaluation doivent prendre en compte les besoins réels des classes en respectant la professionnalité et l'expertise enseignante. Car comme le souligne l'Institut

Français de l'éducation (IFÉ) dans un dossier consacré à la question de l'évaluation formative, elle doit être « plus un message qu'une mesure », elle doit permettre de « communiquer à « l'évalué » ce qu'on attend de lui et lui faire partager les finalités de l'apprentissage ». Tout le contraire de ce que proposent les évaluations nationales CP et CE1 actuelles.

« Il y a une réelle difficulté à trouver les bons instruments pour évaluer les compétences plus fondamentales. »

Attention aux pièges

« La seule chose qu'on est capable d'évaluer, c'est ce que quelqu'un fait, pas ce qu'il est ou ce qu'il maîtrise » rappelle André Tricot.

L'EXEMPLE DU COCHONNET

Petit problème : une boule vaut 1€ de plus que le cochonnet. La somme des deux vaut 1,10€. Combien vaut le cochonnet ? Si vous répondez 0,10 € vous avez faux mais cela ne veut pas forcément dire que vous ne maîtrisez pas la compétence attendue qui est la résolution d'une équation simple. Simplement vous avez convoqué intuitivement une soustraction pour l'énoncé d'un problème qui vous tendait avec bienveillance... un piège. « On est dans l'exemple type d'une performance qui ne permet pas d'atteindre la compétence attendue mais qui ne permet en rien de conclure sur la maîtrise de la notion en question », explique André Tricot.

LA « MENACE DU STÉRÉOTYPE »

C'est un phénomène bien montré par les travaux en psychologie sociale : la conscience d'un stéréotype défavorable à un individu (les filles sont moins bonnes en mathématiques...), induit une intériorisation de ce stéréotype qui va

agir fortement sur ses performances. L'élève se désengage quand il se croit moins performant dans une tâche et les chercheurs ont pu prouver que lorsque la « menace du stéréotype » est désactivée les performances peuvent varier du simple au double.

D'AUTRES BIAIS ENCORE

Dans un paquet de 30 copies, les 10 premières sont plus sévèrement évaluées. L'âge, le sexe, l'origine sociale mais également l'aspect physique sont des facteurs influençant le jugement. Une bonne opinion de l'élève augmente sa note. Les enseignants et les enseignantes ont également tendance à noter plus sévèrement en début de carrière et il a aussi été montré de manière plus surprenante que plus les critères étaient resserrés et précis plus les notes pouvaient être disparates entre les évaluateurs. Un effet contre-intuitif lié au fait qu'il est plus facile de mettre 0 ou la note maximale sur une micro-tâche que sur un ensemble.

Des évaluations nationales... oui mais pas comme ça

Pour évaluer le système éducatif, existent depuis de nombreuses années des évaluations nationales (CEDRE) ou internationales par échantillon (PISA, PIRLS, TIMMS). En France, jusqu'à très récemment, le CNEC évaluaient, de manière indépendante, les politiques éducatives mises en œuvre et formulait des recommandations... Le ministère a décidé de s'en passer. Juge et partie, il évalue désormais lui-même sa politique éducative, formule les questions et propose des remédiations ciblées, sans concertation avec les professionnels de terrain réduits au rôle d'exécutants.

L'objectif affiché est toujours le même : « repérer les points forts et les points faibles, décider d'actions pédagogiques adaptées aux besoins de chacun » (MEN). Mais derrière l'affichage, une forêt de réalités. Depuis des décennies, les équipes ont vu se succéder les évaluations nationales sans jamais y être associées. D'où une méfiance grandissante sur les raisons profondes de ces tests, leur utilité et surtout l'usage qui peut en être fait. Les plus durables ont été les évaluations nationales d'entrée en CE2 et 6^{ème} lancées en 1989. Celles-ci, élaborées par la Depp* après un test sur un panel de 6000 écoles, avaient le mérite d'adapter les exercices en fonction des attendus de début d'année. Même si certains exercices ont pu être critiqués, les équipes se les sont appropriés au fil du temps. Elles participaient aux corrections et bénéficiaient des résultats pour ajuster leurs pratiques. Seuls les chiffres nationaux étaient publiés, sans mettre les écoles, les circonscriptions ou académies en concurrence. En 2006, le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos y met fin, au profit d'évaluations nationales CE1 et CM2 l'année suivante. Cette fois-ci, l'administration ne cache pas son intention de s'appuyer sur ces tests pour « piloter le système éducatif ». « Diviser pour mieux régner », une prime est même

donnée aux correcteurs et correctrices. Pourtant, annoncées comme diagnostiques, ces évaluations ont lieu en janvier pour les CM2 et mai pour les CE1 avant d'être transmises aux familles. Résultat : un vaste mouvement de protestation, passant par un refus de les faire passer. Après les présidentielles de 2012, ces évaluations passent à la trappe à la grande satisfaction des écoles et sont mises en place des banques de données dans lesquelles les équipes peuvent piocher pour élaborer elles-mêmes leurs évaluations de début d'année et en faire un outil pour leur classe. Une « école de la confiance » remise en cause à l'arrivée de Jean-Michel Blanquer qui dès la rentrée scolaire 2018 généralise de nouvelles évaluations nationales standardisées pour les CP et les CE1 à la rentrée et en janvier. Des évaluations qui ont fait réagir dans les écoles. Jugées inadaptées, elles ont révélé une volonté de dépossession du professionnalisme enseignant, puisqu'ils et elles n'ont plus la main ni sur leur conception, ni même sur leur correction. Des tests conçus au service d'une vision étreinte des apprentissages reposant sur le seul déchiffrer et calculer et qui ne servent au final que la communication de la rue de Grenelle.

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

“TEACHING TO THE TEST” : L'escalade britannique

Autre pays, autres mœurs ? Depuis de nombreuses années, l'Angleterre a glissé vers le libéralisme. Côté économie, bien sûr mais pas seulement. Les évaluations à grande échelle, ont profondément modifié la pédagogie des enseignants. Attention danger pour le système scolaire français.

COMMENT L'ANGLETERRE EN EST ARRIVÉE À « ENSEIGNER POUR TESTER » ?

STEPHEN J. BALL : Ce qui s'est passé en Angleterre comme ailleurs c'est une forme d'escalade. Au début des années 1990, les évaluations sont apparues sous prétexte de diagnostiquer les besoins des élèves. Mais au fil du temps elles sont devenues de plus en plus contraignantes et intrusives. Les résultats ont été publiés dès 1992 pour chaque école, créant un classement des établisse-



BIO
Stephen J. Ball
sociologue de l'éducation à University College of London, s'exprimait sur le sujet dans le numéro 449 de Fenêtres sur cours paru en octobre 2018.

ments. Cela a pris une place grandissante dans le travail enseignant. De plus en plus de temps, d'attention et d'énergie en classe sont consacrés à la réussite à ces tests. Avec plusieurs effets ma-

jeurs. Pédagogiques tout d'abord. Enseigner devient préparer aux évaluations, mémoriser, rabâcher. Disciplinaires ensuite. Les enseignants se concentrent sur les matières qui vont être évaluées, surtout en primaire, les mathématiques et la lecture/ écriture. Les autres matières, éducation musicale, sport, etc. sont négligées. Enfin, cela a considérablement accru le stress à l'école, chez les enseignants comme chez les enfants.

QUELLES IMPLICATIONS SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ANGLAIS ?

S. J. B. : La mise en compétition des écoles en fonction des résultats à ces tests a créé une « économie de la valeur » attribuée aux élèves. Des écoles ont eu tendance à trier les élèves quand elles le pouvaient et à ne recruter que ceux susceptibles de réussir, excluant les élèves en difficulté. L'autre effet dramatique est la crise de recrutement en Angleterre. Le stress et les changements dans le travail, la focalisation sur les tests, font que les professeurs quittent le métier ou n'y entrent pas. Les étudiants connaissent désormais la pression mise sur les enseignants, leur manque de liberté pédagogique. D'autant qu'une partie du salaire peut dépendre de ces résultats dans les écoles qui ont une autonomie de budget.

QUELLES IMPLICATIONS SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ANGLAIS ?

S. J. B. : En Angleterre, le syndicat enseignant majoritaire, ainsi que deux associations de parents se sont mobilisés contre les évaluations mais seulement un petit nombre d'écoles ont refusé de les faire passer. Un seul test, des enfants de quatre ans avant leur entrée à l'école, a été arrêté, mais a été réintroduit. C'est aux États-Unis qu'il y a eu une mobilisation massive et réussie, un demi-million de parents de l'État de New York ont refusé que leur enfant passe les évaluations. En Angleterre, le mouvement a été plus faible mais l'opposition grandit. Récemment, l'inspectrice générale de l'éducation s'est exprimée pour dire que les élèves étaient trop testés. Mais les évaluations ont toujours cours pour les élèves de 7, 8, 14 et 16 ans. Il faut dire que c'est un outil si simple et si séduisant pour les politiciens ! Ils peuvent modifier à loisir les critères, la structure des tests et faire porter la responsabilité des résultats sur les écoles.

Du côté de la recherche

ROLAND GOIGOUX, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS (CLERMONT-FERRAND)

« Les évaluations CP et CE1 sont des tests de psychologues pour des enfants plus âgés en passages individuels et leur usage en collectif en début d'année a été catastrophique. Ce qui intéresse le ministre, ce sont les prédicteurs de la réussite, c'est très différent de la culture de l'évaluation à l'école qui est d'évaluer ce qui a été enseigné en classe. Beaucoup de compétences fortement enseignées ne sont pas évaluées. Les tests sont mal adaptés avec des compétences trop complexes et pas au programme. En plus, les évaluations ne sont pas assorties de dispositifs de remédiation dignes de ce nom. Les exercices de remédiation sont analogues aux tests ».



©Millaud/NAJA

OLIVIER REY, INGÉNIEUR DE RECHERCHES À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON

« Dès qu'il y a une évaluation, les élèves comme les enseignants tendent à cibler, à orienter leurs efforts vers les points qui vont être évalués. Or l'évaluation n'évalue pas tout d'une séquence d'apprentissage, soit parce qu'on ne sélectionne que les éléments considérés comme plus importants, soit parce que certaines compétences sont plus faciles à mesurer. Difficile par exemple de graduer des comportements scolaires. Le contenu des évaluations envoie un signal, hiérarchise les apprentissages et impacte fortement le déroulement des enseignements ».



DR

ANDRÉ TRICOT, PROFESSEUR DE PSYCHOLOGIE COGNITIVE

« 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. Que gagneraient-ils à ne faire que des évaluations formelles ? Pas grand-chose ».

BERNARD REY, PROFESSEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

« Il faut repérer les élèves qui sont dans le malentendu à propos des tâches scolaires, parce qu'ils n'en voient que la matérialité et ne soupçonnent pas qu'elle réfère à un savoir. Repérer et redresser les malentendus tel devrait être la tâche évaluative principale ».



DR

ANNE CLERC GEORGY, PROFESSEURE À LA HAUTE ÉCOLE DE PÉDAGOGIE DU CANTON DE VAUD EN SUISSE

« Les jeunes élèves, notamment de maternelle, ne peuvent pas nous montrer tout de suite où ils en sont. Des tests précoces risquent de nous donner de mauvaises informations. Il faudrait les prendre en faisant des choses avec eux, en les observant dans le jeu ou dans d'autres activités. Nous sommes là pour leur permettre de progresser. Dans ce contexte mes mots-clés sont sécurité, sérénité et apprentissage ».



©Millaud/NAJA

École-famille, une histoire mouvementée



Coopération, partenariat ou encore co-éducation, depuis plus d'une trentaine d'années l'institution appelle à de meilleures relations entre les parents et l'école. Malgré les bonnes volontés, les sources de tensions sont nombreuses. Pourtant, l'enjeu est de taille : permettre une meilleure réussite des élèves, particulièrement ceux issus de milieux populaires.

L'idée d'une coopération entre l'école et les parents est loin d'être récente. La notion est apparue dans les années 80, dans la dynamique des zones d'éducation prioritaire. Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale, avait appelé les familles à davantage investir leur place dans la communauté éducative en siégeant au conseil d'école. « Être parent, ce n'est pas simplement suivre ses enfants dans leur scolarité... C'est aussi vouloir être écouté, informé et dialoguer avec les enseignants. C'est participer ». Appelée tantôt collaboration, coopération, alliance, l'ambition de ce partenariat ou encore co-éducation, renforcé en 2013 par la loi de Refondation, n'est autre que la réussite des élèves. Selon Jacques Bernardin, docteur en sciences de l'éducation « coopérer avec les parents est un enjeu de réussite

des élèves. De mauvaises relations entre parents et enseignants placent l'enfant en tension entre deux espaces... L'enfant-élève peut se sentir tiraillé entre deux univers aux codes si étrangers qu'ils lui semblent inconciliables ». Marie-Odile Maire-Sandoz, chercheuse en sciences de l'éducation, va plus loin et évoque un empêchement d'apprendre. « Les discours de l'école et de la maison diffèrent, 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 ». L'enjeu est d'autant plus important pour les élèves issus de familles de milieux populaires. Là où les parents de classes moyennes et supérieures se retrouvent en terrain familier du fait de leur parcours scolaire et de leur capital culturel, les parents de milieux populaires sont complètement perdus. L'école est pour eux un lieu avec des frontières symboliques qu'ils n'arrivent pas à franchir. Le sociologue Pierre Périer évoque des parents invisibles qui seraient « des parents que l'école ne voit pas, mais dont elle parle. On suppose qu'ils ne s'impliquent pas, voire qu'ils se désintéressent de la scolarité de leurs enfants puisqu'ils ne sont pas présents et restent sans voix. Ce sont pourtant des parents qui, dans la mesure de leurs moyens, se

“Les discours de l'école et de la maison diffèrent. 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”

préoccupent de la scolarité de leurs enfants mais que l'école ne reconnaît pas et ne valorise pas... Pour ces parents, les relations avec les enseignants et l'institution scolaire n'ont rien d'évident ».

UN DIFFÉREND PLUTÔT QU'UN MALENTENDU

Pas simple non plus du côté des enseignants et enseignantes, la question est pourtant inscrite dans le référentiel de compétences. « Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation doivent coopérer avec les parents et œuvrer à la construction d'une relation de confiance ». Une ambition à laquelle peu de moyens sont alloués : lors de la formation initiale, peu d'INSPE abordent la question et, lorsque c'est le cas, il s'agit au mieux de deux ou trois heures d'initiation. Manque de connaissance des codes de l'école, manque de formation mènent bien souvent à ce que certains chercheurs nomment malentendu. Une notion que réfute Françoise Lorcerie, directrice du CNRS Aix-Marseille, dans une interview donnée à Fenêtres sur cours en janvier 2019. « Lorsque l'on parle de malentendu à propos des apprentissages, c'est pour dire que l'élève comprend mal ce que l'enseignant attend de lui. Dans la relation école-famille, cette notion renvoie implicitement à cette même

idée de mauvaise compréhension asymétrique : le malentendu serait du côté des parents ». Selon la chercheuse, c'est l'organisation même de l'école qui met à mal la relation. « Il vaut mieux parler de différend. La distance est si forte entre enseignants et familles que l'entente et la confiance ont du mal à se tisser ».

SE RENCONTRER POUR MIEUX COLLABORER

Pourtant, sur le terrain, les enseignants essaient et construisent des projets. Comme à l'école Victor Hugo de Lyon où la directrice Catherine Hurtig-Delattre estime que la co-éducation est « une responsabilité éducative partagée ». Alors tous les vendredis, les parents de ses élèves de deux et trois ans sont invités à rester un peu dans la classe. Dans d'autres écoles, ce sont des cafés des parents qui ont échos ou des invitations à participer à des séances d'apprentissage de la lecture... Autant de projets pour permettre une meilleure connaissance mutuelle.

Jacques Bernardin, invité à l'UDA en 2016 ; Marie-Odile Sandoz en 2019 ; Pierre Périer en 2014 et Catherine Hurtig-Delattre en 2019.

SITUATION EXCEPTIONNELLE

La situation sanitaire exceptionnelle qui a conduit à la fermeture des écoles a forcé un partenariat qui n'était pas toujours évident. Lors de son dernier congrès en septembre 2020, la FCPE a présenté les résultats de son enquête « Attentes et perceptions des parents à l'égard des écoles ». 87% des parents se disent satisfaits de la manière dont se déroule la scolarité de leur enfant, près de 80% sont satisfaits de ce que l'école apporte à leurs enfants, tant en termes de connaissances, de compétences que de culture ou encore d'épanouissement. Des résultats qui présagent d'une relation renforcée.





Le défi du travail d'équipe

Paradoxe d'une société qu'on décrit comme de plus en plus individualiste, jamais les injonctions à travailler collectivement n'ont autant envahi l'ensemble des milieux professionnels. L'école n'y échappe pas. Le métier d'enseignant, comme le rappelle le spécialiste en sciences de l'éducation **Vincent Dupriez** a longtemps fonctionné autour du diptyque un maître une classe avec des institutrices et instituteurs seuls à la barre pour conduire leur groupe d'élèves du début à la fin de l'année scolaire. Cet « âge d'or » d'une école où les portes des classes restaient fermées a laissé des traces dans l'inconscient collectif, les pratiques enseignantes et jusque dans l'architecture scolaire. En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation qui institue la scolarité en cycles d'apprentissage de trois ans porte en elle la nécessité d'une réorganisation du métier sur des bases plus collectives : il faut réfléchir à la répartition des contenus d'enseignement sur une période plus longue, porter un regard croisé sur les

Quelques directives ministérielles ne suffisent pas à faire travailler efficacement une équipe d'école. Sortir de l'iso-

lèves pour mieux les accompagner dans leur parcours, travailler aux transitions entre les niveaux et les cycles. Pas évident pour des PE, qui déjà à l'époque, ne bénéficient d'aucune formation ni d'accompagnement pour faire évoluer leurs pratiques. En effet comme le souligne la sociologue **Françoise Lantheaume**, le collectif de travail, qui peut-être une ressource quand il est investi de plein gré par ses membres, devient vite une contrainte lorsqu'il est imposé. Aujourd'hui, le métier d'enseignant, percuté de plein fouet par des conditions de travail qui se détériorent et par l'accueil croissant de publics difficiles peut difficilement s'exercer efficacement de façon solitaire. C'est d'ailleurs l'esprit des derniers programmes qui renforcent le rôle des conseils de cycle, invitent à déterminer collectivement les programmations,

lement de sa classe, c'est avant tout trouver des formes de travail collectif gratifiantes et utiles.

les contenus et les modalités d'évaluation des élèves. Sans compter les dispositifs qui ne peuvent exister sans une concertation minimale entre enseignantes et enseignants ou avec d'autres professionnels : inclusion scolaire, plus de maîtres que de classes, décloisonnements et échanges de service... Ce ne sont donc pas les objets de travail collectif qui font défaut mais en tout premier lieu le temps institutionnel qui y est consacré, ridiculement sous-évalué (voir ci-dessous). Mais c'est aussi la question du sens que soulevait le sociologue du travail **Yves Clot** en rappelant que les collectifs de travail devaient pouvoir peser sur les finalités de l'institution, l'objet et le contenu du travail. Assez loin des orientations actuelles du ministère de l'Éducation Nationale...

PHILIPPE MIQUEL

108 HEURES : ÇA DÉBORDE !

43 heures selon une enquête du SNUipp-FSU en 2012, 44 heures et des poussières pour la Depp en 2013, si les chiffres concordent ils n'en relèvent pas moins une durée hebdomadaire de travail largement supérieure aux 35 heures légales pour les enseignantes et enseignants du premier degré. A l'époque, ceux-ci déclaraient consacrer environ 3 heures hebdomadaires à la concertation avec leurs collègues. En près de 10 ans et avec la complexification du métier, peu de chances que cette estimation soit revue à la baisse. Le travail d'équipe absorbe donc à lui seul l'intégralité du volant horaire de 108 heures attribué par l'administration pour diverses tâches dont les réunions avec les parents, les conseils d'école, les animations pédagogiques... Si l'on veut vraiment faire évoluer le métier en favorisant la richesse de l'élaboration collective et en permettant le regard croisé porté sur les élèves, il faut s'en donner les moyens. Le SNUipp-FSU revendique dans un premier temps la reconversion des deux heures hebdomadaires d'APC en temps institutionnel à disposition des équipes. Au-delà, il faut déconnecter le temps de classe des élèves (24 heures) du temps d'enseignement des professeurs pour leur permettre de développer le travail collectif.

POUR VOUS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE...



ENQUÊTE RÉALISÉE POUR LE SNUIPP-FSU PAR HARRIS INTERACTIVE DU 8 AU 21 DÉCEMBRE 2015 AUPRÈS D'UN ÉCHANTILLON REPRÉSENTATIF DE 5 555 ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ. **RÉSULTATS COMPLETS DE L'ENQUÊTE SUR SNUIPP.FR**

Du côté de la recherche

UNE OBLIGATION ET UNE NÉCESSITÉ

Vincent Dupriez, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Louvain (Belgique), est formel : « depuis une vingtaine d'années, on relève des prescriptions croissantes de l'institution à travailler collectivement ». Des prescriptions formalisées noir sur blanc dans les programmes de 2015 revisités en 2018 et intégrées à minima dans les obligations de service des enseignants. Mais pour l'universitaire belge, ces derniers n'ont pas vraiment le choix devant « la massification de l'école et la difficulté toujours plus grande d'assumer les missions de l'école au sein d'une société complexe et multiculturelle ». poursuit-il. En effet, « amener tous les enfants à un socle de connaissances suppose de pouvoir s'appuyer sur ses collègues et sur un soutien à l'intérieur et au dehors de l'école ». La sociologue et professeure de sciences de l'éducation à l'Université Lyon II, **Françoise Lantheaume**, présente à l'UDA 2017, abonde dans ce sens : « l'équipe, le collectif sont des ressources évidentes, importantes ». Sur la base des résultats de son enquête sur la durée dans le métier, elle en fait même une question de santé au travail. « Dans les écoles où il n'y a pas de collectif entre pairs, de collégialité entre direction et enseignants, tous les éléments signalés pour persister dans le métier existent difficilement. »

FREINS ET OBSTACLES

Pour autant, travailler ensemble ne va pas de soi au sein d'organisations éducatives datant du XX^e siècle où tout a été conçu selon **Vincent Dupriez** pour séparer les enseignants. Sur le plan de l'architecture en premier lieu guidée par « le principe d'une seule classe avec un seul enseignant dont le travail est complètement soustrait au regard de ses collègues et de sa hiérarchie, avec des espaces de travail collectif minimaux au sein des établissements ». En matière de temps de travail également « essentiellement défini en terme de temps de présence devant les élèves, comme si le métier s'arrêtait au moment où on quitte la classe ». On pourrait ajouter les carences d'une formation initiale qui faute de temps et de compétences du côté des formateurs laisse souvent

de côté la dimension du collectif. Au total un triste constat établi par **Vincent Dupriez** : « au moment de leur entrée dans le métier, les jeunes enseignants sont demandeurs d'échanges et de collaboration avec leurs collègues mais après deux ans, ils ont complètement incorporé la division du travail et intégré l'habitus enseignant : on règle ses problèmes tout seul. »

AVANCER ENSEMBLE

Françoise Lantheaume le rappelle : « plus le collectif est perçu comme une contrainte moins les enseignants l'investissent mais quand c'est une ressource, les enseignants se l'approprient et sont porteurs. ». Pour faire de l'équipe une richesse, tournons-nous vers le psychologue du travail **Yves Clot**, titulaire de la chaire de psychologie du travail au Conservatoire national des arts et métiers : « la première fonction du collectif est psychologique car c'est une ressource intérieure. Cette gamme de possibilités que je gagne avec les collègues, je la mets en moi. Et avoir du collectif en soi rend capable d'être seul, sans être isolé. Sa seconde fonction est sociale car les collectifs de professionnels doivent être utiles pour l'institution. Ils doivent pouvoir peser sur la définition des finalités de l'institution et celles de l'objet et du contenu du travail » Pour ce spécialiste, le collectif de travail doit être le lieu privilégié de « la dispute professionnelle ». « Le collectif, ça n'est pas être d'accord sur tout, précise-t-il, c'est quand on peut se dire, ça c'est du boulot, ça ce n'est pas du boulot. On use de conflits de critères sur la qualité du travail et ça évite les querelles ou les conflits de personne. ». La nature du travail collectif ainsi définie, reste à en concevoir le cadre. Selon **Vincent Dupriez**, « travailler sur les architectures scolaires et le temps de travail des enseignants est un point de départ... Mais un autre élément déterminant est la confiance. Les enseignants ne doivent pas se sentir jugés quand ils exposent ce qu'ils font dans leur classe... C'est quand le travail collectif permet des allers et retours entre les pratiques de chacun et l'analyse en groupe qu'il est réellement source d'apprentissage et qu'il peut conduire à de nouvelles pratiques éducatives. » PHILIPPE MIQUEL

Yves Clot, FSC n° 383 ; Vincent Dupriez, FSC n°414 ; Françoise Lantheaume, FSC n°440.

L'école à l'heure du numérique



Certes le numérique a franchi la porte des écoles, mais l'enseignant-concepteur doit garder la main et donner du sens aux apprentissages.

© Mira/ANAA

Le numérique a envahi les sphères personnelle et professionnelle et entraîné une révolution des modes de fonctionnement qui impacte aussi sans surprise l'école. Des plans numériques ont été mis en place avec pour principaux objectifs la dotation d'équipements et la création de ressources numériques de qualité. Si depuis plusieurs années, l'école connaît des évolutions en termes d'équipements, ceux-ci restent fortement inégaux. Quant aux ressources, trop souvent, elles ne correspondent pas aux demandes du terrain ou ne sont pas accompagnées de la formation qui permettrait aux PE de les utiliser. Dans le même temps, le numérique a permis la démocratisation de l'accès à l'information et modifié les rapports élèves/enseignant. Ce dernier n'est plus considéré comme le seul détenteur du savoir mais comme celui qui y donne accès. Le numérique questionne à la fois l'organisation du travail, la transformation du métier et les relations entre les différents acteurs de l'école.

FRACTURE NUMÉRIQUE

Des évolutions du métier d'enseignant qui ont été remises sur le devant de la scène avec la période de confinement. Du jour au lendemain, sans préparation, avec peu ou sans formation et une aide à minima de l'institution, les PE ont montré leur professionnalisme pour garder le lien avec les élèves et les familles. Vidéo, blog, classe virtuelle... sont autant de supports qui ont été utilisés pour revoir les apprentissages et parfois même en acquérir de nouveaux. Cette période a mis en évidence le manque d'équipement et la fracture numérique d'un grand nombre de familles mais aussi le fait que la classe, le collectif, l'effet maître sont des éléments incontournables qui favorisent les apprentissages de toutes et tous, notamment des élèves issus des familles les plus défavorisées. Avec ou sans numérique, le cœur du métier enseignant reste le même : concevoir des situations et des tâches donnant du sens aux apprentissages. NELLY RIZZO

Les états généraux du numérique

Le ministère affirme consulter la communauté éducative pour tirer les enseignements de la période de confinement et faire émerger les enjeux en termes de continuité pédagogique, d'hybridation des enseignements, de nouvelles modalités de travail... Pour le SNUipp-FSU, l'objectif du ministère vise davantage à encadrer les pratiques enseignantes qu'à lutter réellement contre les inégalités scolaires. Des questions de fond devraient être mises au débat telles que les finalités du numérique éducatif : un accès à une culture commune ou une individualisation des parcours ? Quel usage du numérique pour des pratiques pédagogiques orientées vers la réduction des inégalités scolaires ? Quels dispositifs de formation ? Ou encore quels équipements pour les classes, les élèves, les personnels ?

99% DES PE DÉCLARENT AVOIR EU RECOURS À LEUR ÉQUIPEMENT PERSONNEL DURANT LE CONFINEMENT (TÉLÉPHONE, ORDINATEUR, INTERNET)¹

12,5% ÉLÈVES EN MOYENNE PAR POSTE INFORMATIQUE DANS LES CLASSES²

¹Enquête Harris Interactive SNUipp-FSU mai 2020

²Rapport Cnesco octobre 2020

Quel changement sur les pratiques enseignantes ?

Le numérique est entré dans le quotidien des enseignantes et des enseignants à titre personnel et professionnel depuis plusieurs années. Pour un certain nombre, cela a modifié les pratiques en profondeur, pour d'autres pas du tout. **George Ferone**, formateur à l'ESPE de Créteil, note que « les enseignants sont très connectés, ils utilisent tous des ressources sur Internet et sont très présents sur les réseaux ». En effet, il existe de nombreuses communautés en ligne

avec de multiples projets collaboratifs tels que la twictée (dispositif d'apprentissage et d'enseignement de l'orthographe), la classe inversée, des défis, des rallyes, des projets scientifiques... Pour ce formateur, le numérique permet de sortir de l'isolement, « de travailler de manière collaborative avec des collègues ou des classes partenaires, il donne un accès aux savoirs, à des ressources illimitées et favorise la production. » Cependant, le numérique éducatif n'est pas magique et

L'impact du numérique sur le travail des enseignants est à géométrie variable. L'important : garder la main sur le métier.

des écarts importants existent entre les promesses de cet outil et la réalité. « *Le plus souvent, on assiste à une utilisation circonscrite du numérique comme la recherche d'informations en sciences ou en histoire, l'utilisation du traitement de texte* », précise **George Ferone**. Il affirme qu'avec ou sans numérique, ce qui est important « *c'est le travail de l'enseignant, ce qu'il permet ou ne permet pas avec quels élèves* ». NR

George Ferone a été interviewé dans le n°458 de FSC et

Le numérique, juste un outil

Le numérique à l'école est une plus-value où le rôle de l'enseignant demeure indispensable pour construire les savoirs des élèves.

« *Le numérique est un outil extraordinaire. On a une chance inouïe d'assister à cette révolution dont l'importance est du niveau de celle de l'imprimerie ou de l'écriture mais ce n'est qu'un outil, un support.* » Un préalable qu'affirme **André Tricot** professeur de psychologie à l'ESPE de Toulouse pour déconstruire les mythes autour du numérique à l'école. Si le numérique suscite des plus-values sur la motivation des élèves, sur l'accès aux connaissances de manière moins onéreuse et plus rapide, sur la compréhension et l'évaluation, **André Tricot** précise que « *la motivation est une condition nécessaire mais pas suffisante. Ce n'est pas parce qu'il y a plus d'accès aux connaissances que l'on a plus besoin des enseignants, au contraire* ». Pour **Bruno**

Devauchelle, formateur chercheur à Poitiers, le numérique permet aussi de « *déporter une partie de l'enseignement sur la machine pour se concentrer sur l'accompagnement et l'aide aux élèves. Les élèves, même en difficulté, sont plus autonomes sans sentiment d'abandon* ». Un outil qui donne la possibilité de mettre en place des ateliers et de sortir du grand groupe.

UN « MARQUEUR SOCIAL »

Cependant, ce formateur chercheur précise que le numérique est « *un marqueur social* » et qu'il reste une interrogation forte pour une partie de la population extrêmement vulnérable. L'apport du numérique aux apprentissages « *dépend du rapport qu'entretiennent les enfants avec les savoirs prescrits de l'école. Le numérique ne peut rien apporter, voire même créer du trouble. Cela peut inciter les plus habiles à aller vers les chemins que l'apprentissage ne propose pas et faire perdre du temps. Un enfant curieux peut aussi mettre à profit les moyens numériques pour enrichir ses apprentissages. À l'inverse, l'enfant très scolaire va être plutôt en attente de directives sur la tâche à réaliser* ». Le rôle de



l'école est donc essentiel : pour lutter contre « l'illectronisme », l'enseignant va guider les élèves, donner du sens aux activités, aider à passer des pratiques spontanées à une compréhension de ces pratiques. NR

André Tricot a été interviewé à l'UDA en 2015, Bruno Devauchelle dans le n°458 de FSC

ÊTRE
RECONNU-ES
COMME
LES PROS
DE L'ÉCOLE.

C'EST BEAUCOUP DEMANDER ?



SNUipp
FSU

DES IDÉES QUI FONT ÉCOLE

L'autorité, ça se construit

L'autorité indispensable pour permettre à l'école de transmettre des savoirs et la construction de ci-

toyennes et citoyens éclairés serait en crise. Mais de quelle autorité parle-t-on ? Celle qui contraint ou celle qui a

la « capacité de faire grandir » ? Celle qui est convoquée n'est pas nécessairement celle dont ont besoin les élèves pour entrer dans les apprentissages. Autorité n'est pas autoritarisme.

Le débat sur l'autorité à l'école revient régulièrement sur le devant de la scène médiatique. Et les personnels enseignants sont accusés de ne pas réussir à endiguer, par manque d'autorité ou par laxisme, les violences qui surgissent parfois à l'école. Mais cet autoritarisme revendiqué par certains polémistes traduit la nostalgie d'un supposé âge d'or de l'école, à une époque où l'école était loin de concerner la totalité des enfants jusqu'à 16 ans. Le statut d'enseignant ne suffit plus à faire autorité. Il n'est pas plus concevable aujourd'hui d'exiger une obéissance immédiate et inconditionnelle sous la forme d'une soumission et encore moins le recours à la force.

L'AUTORITÉ SE CONSTRUIT

L'autorité que les enseignantes et enseignants essaient de construire dans leurs classes va bien au-delà de la politesse, du respect d'autrui et des valeurs de la République. Elle s'appuie d'abord sur la spécificité d'une relation entre des enfants et des enseignants consistant à transmettre une culture pour comprendre le monde dans lequel les élèves vivent. L'autorité à l'école, c'est une relation transitoire, de subordination mais aussi égalitaire, qui repose sur la confiance. Pour **Eirick Prairat**, professeur de sciences de l'éducation et philosophe, « l'autorité se caractérise par une influence directe, libératrice et temporelle, fondée sur un acte de reconnaissance ». D'un côté un enseignant sûr de ses compétences, de sa capacité à agir, de son désir de se confronter aux autres. De l'autre, un enfant considéré comme une personne et reconnu

comme capable. « Il s'agit au final que l'élève reconnaisse l'influence bénéfique que l'enseignant exerce sur lui et consente à obéir, non qu'il se soumette. L'enjeu final est de maintenir le lien à l'élève pour qu'il s'engage dans un processus d'autorisation et d'autonomie, ne pas rejeter, ne pas exclure », expliquait le spécialiste en sciences de l'éducation **Bruno Robbes**.

MAIS COMMENT FAIRE ?

Exercer une autorité n'a rien de naturel. C'est un geste professionnel et une relation qui se construisent. Les débutants qui cherchent désespérément dans leur formation des réponses au « comment faire pour gérer ma classe ? » l'ont bien compris. Mais aussi les anciens lassés de « faire le gendarme ». C'est dans cer-

.. ALORS, J'AI DIT CALMEMENT À JORDAN :
"POUR LA TROISIÈME FOIS, QU'EST-CE QUE
JE VIENS DE TE DIRE ?" ... EH, OH ! ATT'LA !
TU M'ÉCUTES ? .. TU VEUX UNE BAFFE ? ..



Oui Recycle est un dispositif de recyclage et solidaire.

Pourquoi participer à Oui Recycle ?

En participant à Oui Recycle les élèves sont solidaires envers la planète tout en étant solidaires envers les enfants qui ne partent pas en vacances grâce à la valorisation des cartouches recyclées ou profit de la JPA.



Pour qui ?

Oui Recycle est un projet ouvert à tous les établissements scolaires.

Quand ?

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

Comment ?

Nous acceptons toutes les cartouches à jet d'encre.

Grâce à des ressources pédagogiques gratuites sur www.ouirecycle.org :

- Un dépliant Géo Ado conçu en partenariat avec les éditions Milan à disposition des cycles 3 et 4,
- Des séquences pédagogiques à destination des professeurs de technologie de collège (cycle 4).

L'équipe de Oui Recycle organise également des interventions en milieu scolaire pour sensibiliser les élèves à l'écologie et au recyclage.

Pour participer, rendez-vous sur www.ouirecycle.org

●●● tains travaux de la recherche en sciences de l'éducation, ou du côté des pédagogies coopératives, parce qu'elles « offrent aux jeunes des formes d'engagement qui leur permettent d'adhérer sans s'aliéner » selon **Philippe Meirieu**, que les enseignantes et enseignants trouveront quelques solutions dans la mise en place de situations pédagogiques riches. L'autorité se construit aussi dans le cadre collectif de l'école, l'acceptation par toutes et tous de règles de fonctionnement et de vie co-écrites avec les élèves, un cadre explicite, une écoute et un respect mutuels mais aussi la recherche de l'autonomie des élèves. Pour **Bruno Robbes**, « l'exercice de l'autorité doit également s'accompagner d'une approche sensible du métier d'enseignant qui interroge son propre rapport à l'autorité et détermine la façon dont on rentre dans le métier ».

VIRGINIE SOLUNTO

Eirick Prairat a été interviewé à l'UDA 2016, Bruno Robbes à l'UDA 2015.

Un savoir-faire qui s'apprend

Comment asseoir son autorité et gérer les incidents ? Quel fonctionnement trouver pour ne pas « faire la police » mais bien la classe ? Chaque année, l'enquête du SNUipp-FSU auprès des professeurs stagiaires redit l'insatisfaction des jeunes quant à leur formation en Espé. 65,5% d'entre eux déplorait en 2019 le manque de contenus en matière de « pratique pédagogique et de gestion de classe ». 40,4% disaient se sentir en difficulté pour gérer le groupe. La crainte d'être débordé est là et en même temps elle est souvent tue. C'est pourtant dans le collectif que réside une part des solutions avec l'élaboration de règles d'école et d'outils aidant chacun à travailler sereinement.

POURQUOI L'AUTORITÉ À L'ÉCOLE EST-ELLE CONTESTÉE ?



Ce sont certaines façons d'exercer l'autorité qui sont contestées. Pour **Bruno Robbes**, professeur des universités à l'université de Cergy-Pontoise/INSPÉ de l'aca-

démie de Versailles et membre du laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages), les gens n'acceptent plus d'obéir sans comprendre, sans un minimum d'explications et toutes les modalités où l'on est dans le registre de la soumission sont vouées à l'échec. Ils ont du mal aussi à accepter que quelqu'un d'extérieur leur mette des limites alors qu'elles sont indispensables, chacun pensant être dans son bon droit. Dans la cour de récréation, on interdit la violence, on dit aux élèves de ne pas se faire justice eux-mêmes, d'en parler à un adulte... mais on sait que certains parents disent aux enfants de rendre les coups si on les frappe. Les valeurs familiales peuvent ainsi contredire la loi sociale de l'école. Et puis l'autorité de l'école est contestée par les valeurs de la société qui privilégie la satisfaction du plaisir immédiat. C'est une lame de fond insidieuse qui mine en profondeur les assises de l'école car l'entrée dans les apprentissages demande un effort, un engagement dans la durée pour un plaisir différé. À l'UDA 2015, **Bruno Robbes** a plaidé pour une autorité qui éduque et ne réprime pas, basée notamment sur le savoir et un cadre clair.

Décryptage FsC 460 oct 2019

QU'EST-CE QU'UNE AUTORITÉ ÉDUCATIVE ?



Pour la psychosociologue **Véronique Guérin**, c'est une autorité qui répond à deux besoins fondamentaux des enfants : la sécurité et l'envie d'explorer. Pour apprendre, l'enfant a

besoin de se sentir en sécurité dans un cadre dont les règles sont claires. Cela lui permet de s'exprimer et l'adulte peut es-

sayer de l'accompagner dans la connaissance de lui-même. Une démarche de dialogue, de reformulation, d'empathie qui favorise les processus internes d'exploration, loin d'une permissivité dans laquelle l'écoute de l'enfant fait oublier à l'adulte sa responsabilité d'être garant des règles qui protègent. L'autorité éducative nécessite également de s'intéresser aux relations dans le groupe, parent pauvre d'une éducation basée sur l'individualité. Un climat sécurisant et bienveillant qui permet à l'enfant de trouver une place dans le groupe, contrairement à une autorité qui compare, juge, humilie en se focalisant principalement sur les comportements déviants. En favorisant des attitudes coopératives et de soutien entre élèves, l'enseignant trouvera des relais dans la classe pour « démoder » un contexte de compétition ne favorisant que les meilleurs.

Dossier FsC 439 oct 2016

SUR QUOI L'ENSEIGNANT PEUT-IL ASSEoir SON AUTORITÉ ?



Pour **Martine Boncourt**, enseignante, formatrice et docteur en sciences de l'éducation, une autorité de bon aloi ne peut s'appuyer que sur les ressorts qui fai-

saient le succès, très relatif, de l'autorité dure, à l'ancienne, et dont le mot même d'autorité a malheureusement gardé l'empreinte : la menace, la promesse, la peur ou la séduction. Elle doit s'appuyer principalement sur trois piliers. Tout d'abord la reconnaissance de l'enfant, de ses facultés de comprendre, d'apprendre, de désirer, d'être à la fois une personne sociale et un individu singulier. Ensuite, la confiance que l'enfant voue à l'adulte et qui ne peut s'établir que si ce dernier est « debout », qu'il n'a pas peur du groupe et on peut y travailler car cette peur est « naturelle ». Pas peur de dire « non » par exemple, tout en restant convaincu des capacités de l'enfant, même si ce n'est parfois pas évident. Cette confiance s'établit aussi par la certitude ressentie par l'enfant qu'avec cet adulte-là il va pouvoir progresser. Enfin, le travail que lui propose l'adulte, condition qui englobe les deux autres : un travail productif, créatif, lié à la vie.

Dossier FsC 439 oct 2016

Maternelle, pas si élémentaire



L'école maternelle reste une école singulière. Régulièrement sous la pression de l'élémentaire, elle doit pourtant porter l'ambition des premiers ancrages de la réussite de toutes et tous.

L'instruction obligatoire dès 3 ans depuis 2019 n'a pas résolu les complexités de l'école maternelle. Elle reste particulièrement marquée par des effets de balancier la redéfinissant perpétuellement entre un objectif de préparation à la « grande école » et celui du « bien-être » du jeune enfant. En 2012, un rapport de l'inspection générale notait déjà une trop grande place du lire-écrire au détriment des jeux et des manipulations, ce qui bénéficiait aux élèves issus des milieux les plus favorisés. De plus, selon **Viviane Bouysse**, inspectrice générale de l'éducation nationale, la définition des programmes par compétences met l'accent sur « l'horizon, et non sur le chemin pour s'en approcher ». Les programmes de 2015 constituent selon elle « une clarification de l'identité de l'école maternelle qui la distingue de l'école primarisée qu'elle est devenue, sans l'assimiler à une garderie ».

Mais les ajustements et les évaluations de début CP mettent à mal cet équilibre. Pour **Pascale Garnier**, docteure en sociologie, « ces tests mettent la pression sur les enseignants, les enfants et les parents en renforçant une sorte d'obligation de performance dès la rentrée. »

COURSE À UNE « PRIMARISATION » PRÉCOCE

L'école maternelle semble à nouveau sous l'influence d'une injonction implicite à des apprentissages formels, d'autant plus dans un contexte de mise en concurrence renforcée avec des écoles privées diverses. Or cette course à une « primarisation » précoce stigmatise les élèves des familles populaires, risquant de transformer très tôt les inégalités sociales en inégalités scolaires. Pour **Christine Passerieux**, associée à l'équipe ESCOL, « le rôle premier de

l'école maternelle est de doter tous les enfants des outils cognitifs et langagiers pour qu'ils puissent entrer dans les apprentissages scolaires, quels que soient leurs trajets singuliers. Or, elle n'y parvient pas lorsque les apprentissages sont conçus en fonction des enfants les plus connivents. » Pour **Maryse Rebière**, enseignante chercheuse à l'IUFM, il faut en effet donner le temps « d'apprendre l'école, de comprendre ce qui s'y passe », d'éclairer « toutes ces pratiques incongrues aux jeunes enfants ». Construire progressivement une capacité réflexive par l'agir, le tâtonnement, le langage... La singularité de l'école maternelle c'est cette combinaison entre un accueil du jeune enfant et une entrée progressive et explicitée dans les apprentissages de l'école.

Viviane Bouysse a été interviewée aux UDA de 2012 et 2015, Pascale Garnier aux UDA de 2016 et 2018, Christine Passerieux à l'UDA de 2017 et Maryse Rebière à l'UDA de 2017.

“Des leviers pour apprendre”

Le jeu libre, les rituels sont des activités à l'école maternelle qui permettent de favoriser les apprentissages.

« 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 » explique **Anne Clerc-Georgy**, membre du groupe de recherche sur les apprentissages fondamentaux en Suisse. Les recherches montrent que les enfants qui développent un jeu très mature sont les mêmes qui s'autorégulent dans les apprentissages. Le jeu permet de développer le langage, l'imagination ou encore le potentiel mathématiques. **Mireille Brigaudiot**, enseignante chercheuse émérite en science du langage, précise même qu'il s'agit d'une activité intellectuelle de haut niveau, la petite section étant le lieu où tout commence.

MAIS COMMENT ENCOURAGER LES PE À INVESTIR CES ACTIVITÉS SYMBOLIQUES ?

Le premier levier est la formation. « Si on donne d'abord aux enseignants des repères théoriques sur ce que peuvent développer, dans ce domaine, les enfants de deux et six ans, ils peuvent ensuite aller les observer activement et s'entraîner à avoir un regard professionnel » explique la chercheuse. Pour cela, le PE doit faire des choix et laisser du temps aux enfants pour qu'ils investissent les jeux libres. Il va devoir organiser l'espace, jouer avec eux, les stimuler, lancer des pistes et adopter des postures différentes pour que les élèves puissent prendre des risques.



CELA PERMET-IL DE LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS ?

Pour **Mireille Brigaudiot**, « c'est la seule façon d'empêcher les écarts de s'aggraver entre les enfants qui disposent d'un environnement stimulant et les autres. ». Les rituels vont aussi permettre de favoriser les apprentissages selon **Catherine Dumas**, IEN en charge de la mission maternelle. La construction de l'emploi du temps va faciliter la compréhension de ce que peut être une journée de classe et offrir une régularité sécurisante, notamment pour les enfants les plus fragiles. Les rituels et les jeux libres doivent s'inscrire dans le temps de la PS à la GS, et évoluer en respectant le développement de l'enfant. C'est un travail indispensable que les enseignantes et les enseignants doivent mener afin de permettre à tous les élèves d'en bénéficier.

Anne Clerc-Georgy a été interviewée à l'UDA de 2019, Mireille Brigaudiot à l'UDA de 2013, Catherine Dumas à l'UDA de 2013.

“Si on donne d'abord aux enseignants des repères théoriques sur ce que peuvent développer, dans ce domaine, les enfants de deux et six ans, ils peuvent ensuite aller les observer activement et s'entraîner à avoir un regard professionnel.”

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

Penser par le langage



« Les espaces de classe peuvent changer plusieurs fois... en fonction des projets de l'enseignant. C'est une classe qui n'est plus figée » expliquait Isabelle Bastide à l'UDA de 2016. « Cela permet un lien entre l'activité et le lieu où elle se déroule. »

Les enseignantes et enseignants de maternelle le savent bien : le langage est au cœur des apprentissages. Cette priorité depuis une vingtaine d'années est réaffirmée dans les programmes de 2015. La nécessité de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » fait l'objet d'un large consensus, qu'il s'agisse de la structuration du langage oral ou de l'entrée progressive dans la culture écrite. D'autant que la corrélation de sa maîtrise avec la réussite scolaire est reconnue. Pourtant, un rapport de l'inspection générale publié en 2012 notait la difficulté des enseignant.es à en faire un objet pédagogique et didactique précis. Il faut dire que s'interroger sur les usages spécifiques de la langue à l'école n'est pas aisé, en particulier avec un manque de formation appropriée. Pour Mireille Brigaudiot « on a tendance à assimiler le langage aux seules productions orales. Or il est une faculté humaine qui permet la parole mais aussi la pensée, la compréhension, le raisonnement, la création de fiction... ». Le langage de l'école n'est, en effet, pas cantonné à une simple communication, à une expression des émotions ou une restitu-

tion d'histoire. Il donne accès à la pensée d'autrui et à sa propre pensée et permet ainsi de structurer le monde.

Véronique Boiron explique que ce langage de l'école « permet de s'extraire de l'ici et maintenant » et de « devenir un acteur culturel ».

Son enseignement doit être progressif autour de deux objectifs, celui de continuer d'apprendre à parler et celui d'apprendre le langage pour apprendre. Selon Elisabeth Bautier, il est important de travailler le lexique « des disciplines et des savoirs, celui des verbes d'activité d'exploration et de raisonnement », et non se focaliser sur des séances de vocabulaire détachées des situations. À l'école, il s'agit bien de construire de nouvelles conduites langagières (expliquer, résumer, débattre, comparer, généralise...) permettant, comme le rappelle Véronique Boiron, « d'imaginer d'autres possibles, d'autres manières de dire le monde ».

Mireille Brigaudiot a été interviewée à l'UDA de 2014, Véronique Boiron à l'UDA de 2015 et 2019 et Elisabeth Bautier à l'UDA de 2017.

ATSEM, UN MÉTIER INDISPENSABLE

Comme le soulignait Françoise Carraud, maître de conférences en sciences de l'éducation lors de la 12^{ème} université d'automne, « le couple instit/ATSEM reste l'un des piliers de la classe, même si la définition du rôle de chacun en direction des élèves ne va pas de soi. La complémentarité entre ces deux professionnels, pour se conforter, a besoin de s'appuyer sur une professionnalité renforcée de part et d'autre. » ATSEM est un métier qui a « beaucoup changé tout au long de l'évolution de l'école maternelle où il est devenu plus motivant parce que plus en contact avec les enfants mais aussi plus exigeant car multitâches ». Le décret de mars 2018 l'a redéfini en actant la participation des ATSEM aux activités pédagogiques sous la responsabilité des enseignantes et enseignants. Un récent décret relatif à la formation commune entre PE et ATSEM vise, lui, à mieux articuler les compétences et le professionnalisme de toutes et tous. Travailler en complémentarité pour permettre aux élèves d'apprendre dans un contexte bienveillant, c'est ce que revendique le SNUipp-FSU en réclamant la présence d'une ATSEM par classe sur la totalité des heures de classe.

10,9% C'EST LE TAUX DE SCOLARISATION DES MOINS DE 3 ANS À LA RENTRÉE 2019 DANS LES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES ET DANS LES CLASSES MULTI NIVEAUX

0 C'EST LE TEMPS OFFICIEL SUR « ENSEIGNER EN MATERNELLE » DANS LES MAQUETTES DE FORMATION INITIALE DES INSPÉ.

44,1% DES CLASSES MATERNELLES ONT ENTRE 25 ET 29 ÉLÈVES PAR CLASSE

4,2% DES CLASSES MATERNELLES SONT À 30 ÉLÈVES ET PLUS

COVID-19

PLUS DE 11 MILLIONS*
 DE FILLES POURRAIENT
 NE PAS
 RETOURNER À L'ÉCOLE

Soutenons l'Éducation

* Source : Unesco. En octobre 2020, l'Unesco précisait aussi que les trois quarts des enfants en âge d'aller à l'école primaire qui ne mettront peut-être jamais les pieds à l'école sont des filles. Et que les impacts des discriminations passées sont tels que les femmes aujourd'hui représentent encore plus des deux tiers des adultes analphabètes.



Prendre le temps

Mettre en confiance, échanger, rassurer les familles et les élèves, ce sont les gestes professionnels de Fabienne Gorsas, enseignante en toute petite section de l'école Jules Ferry à Blois en éducation prioritaire.

Pour Sami et Aisgül*, aujourd'hui, c'est le deuxième jour de classe. Fabienne a choisi de mettre en place une rentrée échelonnée qui s'étale de septembre aux vacances d'automne. « Cette année, j'accueille 16 élèves, c'est beaucoup pour des tous petits. Faire rentrer mes élèves petit à petit me permet de leur donner toute l'attention dont ils ont besoin. Les pleurs sont moins nombreux et durent moins longtemps ». Cette enseignante est aussi particulièrement attentive au lien qu'elle tisse avec les parents. Elle les invite à entrer en classe, à prendre le temps de partager des activités avec leur enfant. Toujours souriante, elle dialogue beaucoup et les rassure. Elle a choisi aussi de les appeler en cours de matinée si le temps est trop long pour

leur enfant. « Les parents adhèrent car ils s'aperçoivent vite que les matinées raccourcies ne durent pas. Les enfants comprennent que les parents reviennent les chercher, souvent en trois jours ou une semaine maximum ». Zinab, maman d'élève, précise : « C'est mon deuxième enfant que je confie à Fabienne. Pour le premier, j'avais peur car il n'était pas propre à la rentrée et une semaine après c'était réglé ! Et puis la maîtresse est vraiment très gentille, ça me rassure ». Pour Fabienne « tout ce temps pris pour installer la confiance à la fois envers les familles et les élèves, c'est du temps gagné. Les enfants débarrassés d'une charge émotionnelle envahissante vont pouvoir se centrer sur les apprentissages ».

*Les prénoms ont été modifiés

reportage

Lutter contre le racisme, en histoire aussi

Combattre le racisme par la transmission de valeurs de fraternité et d'égalité est une mission de l'école. Plus facile à dire qu'à faire dans une société où les inégalités de traitement des populations persistent.

LES DISCRIMINATIONS fondées sur l'origine en France « fragilisent la société et menacent l'égalité de tous et toutes ». Selon un rapport du Défenseur des droits de juin 2020, leur manque de prise en compte « montre un aveuglement des pouvoirs publics sur ces questions et traduit un déni politique, participant au problème et à sa reproduction. » Les « inégalités de traitement » concernent principalement l'accès à l'emploi, au logement, aux biens et services divers, les contrôles de police... Et l'école.

Pourtant pensée comme un « vivre ensemble » et malgré sa mission de transmission des valeurs de fraternité et d'égalité, elle n'est pas exempte de discriminations, voire de ségrégation à caractère raciste. 58% des personnes rapportant des injustices scolaires les expliquent par leur origine ou leur nationalité, et 13% par leur couleur de peau. Le rapport note également qu'une sur-représentation des élèves issus de l'immigration au sein de filières moins valorisées socialement ou des regroupements de population sociale et ethnique non mixtes sur certains établissements contribuent à la construction d'inégalités systémiques. La difficulté de les isoler avec d'autres, telles que l'origine sociale ou le genre, les « invisibilise » d'autant plus.

Françoise Lorcerier, dans son livre

L'école et le défi, note une forme d'ethno-nationalisme dans les programmes scolaires, en particulier en histoire, peu perceptible mais participant à des micro-discriminations. Pour Laurence De Cock également, « le roman national est au cœur de ces débats car il fait violence à une partie de la population qui ne s'y reconnaît pas ».

CONSTRUIRE DE FUTURS CITOYENNES ET CITOYENS

Construire l'existence d'un récit mémoriel partagé, acceptable par toutes et tous est un des enjeux des contestations récentes, rendues visibles par la remise en cause de monuments érigés à la gloire de figures historiques associées à la France coloniale ou négrière. La dénonciation des violences policières, portée par le collectif « Justice pour Adama » en France, en écho au mouvement #blacklivesmatter aux États-Unis, constitue aussi une revendication de reconnaissance égalitaire. Ces mobilisations

s'organisent dans un contexte de montée médiatique de propos à tendance xénophobe, stigmatisant des populations, réfugiées et musulmanes en particulier.

Pourtant, en classe, l'exploitation d'œuvres de littérature jeunesse, des débats philosophiques ou des projets interdisciplinaires visent à déconstruire les préjugés et à conduire « une politique de prévention du racisme et de l'antisémitisme qui repose sur l'inscription de ces thématiques dans les contenus d'enseignement, la promotion d'actions éducatives dédiées » (EDUSCOL). L'enseignement de l'histoire, dans ce domaine, constitue également un enjeu de société. Benoît Falaize* rappelle ainsi qu'« en permettant aux élèves de prendre goût à l'histoire, nous faisons mieux que de leur donner une culture générale (ce qui en soit est déjà très bien) ; nous les inscrivons dans les enjeux du présent. » MATHILDE BLANCHARD

Benoît Falaize et Benjamin Stora ont été interviewés à l'UDA de 2015, Laurence De Cock à l'UDA de 2018.



UDA
2015

“La lutte contre le racisme a consolidé les valeurs dans ce pays”

Benjamin Stora, alors professeur d'histoire à l'université de Paris 13 et président du conseil d'orientation du musée national de l'histoire de l'immigration, questionnait la place faite aux Français.es issu.es de l'immigration. Extraits.



DES EXPRESSIONS XÉNOPHOBES S'EXPRIMENT DE PLUS EN PLUS, COMMENT EXPLIQUEZ-VOUS CE PHÉNOMÈNE DE REJET ?

BENJAMIN STORA : D'abord il y a une grave crise sociale et économique dans le pays. Pour comprendre ces réactions de rejet il faut bien partir du social. [...] Il y a un sentiment d'exaspération de la concurrence sur le marché du travail et cela provoque de manière incontestable des tensions entre nationaux et non nationaux, entre Français et étrangers. [...] Le deuxième aspect c'est qu'il y a la sensation d'une panne de l'intégration des immigrations antérieures.

IL Y A QUELQUES ANNÉES LES MOUVEMENTS ANTIRACISTES AURAIENT-ILS ÉTÉ PLUS PRÉSENTS DANS LE DÉBAT PUBLIC ?

B.S. : On ne peut que constater un affaiblissement des mouvements de solidarité et c'est un phénomène inquiétant. Depuis une trentaine d'années se développe une offensive idéologique qui a visé à ringardiser l'antifascisme, l'antiracisme... En réalité ce sont les principes même de la République qui se trouvent affaiblis. La lutte contre les inégalités, contre le racisme, le fascisme sont des notions à la fois poli-

tiques et historiques qui ont fabriqué et consolidé les valeurs dans ce pays. [...] Les mots ne sont plus les mêmes mais les idées sont identiques : il y a des cultures supérieures à d'autres des civilisations inférieures. Ce type de notion que l'on croyait disparu est revenu.

VOUS PARLEZ DE RETISSER LE LIEN ENTRE LA NATION ET LA RÉPUBLIQUE. C'EST-À-DIRE ?

B.S. : Il y a un danger d'éloignement entre la nation et les principes de la République. Le premier de ces principes est celui de l'égalité. Or, notamment dans les minorités, il y a le sentiment que ces principes ne sont pas appliqués. Retisser le fil entre les principes énoncés et le vécu de tous les jours sur le plan social et culturel aussi. Je raisonne en tant qu'historien et géographe. Je constate qu'il y a une partie considérable de la population qui a l'impression que son histoire est ignorée. De ce malentendu historique va naître une série d'affrontements mémoriels.

QUEL RÔLE L'ÉCOLE PRIMAIRE PEUT-ELLE JOUER ?

B.S. : Le rôle que jouent les instituteurs est extraordinaire [...] Ce sont eux qui transmettent les premières élaborations de ce qu'est la République à des populations très jeunes. Pour ces élèves c'est la première rencontre de ce que sont l'organisation et les principes de la République. [...] Enseigner l'histoire de l'immigration, c'est tout simplement raconter l'histoire des autres, et pas l'histoire de soi. Encore faut-il la connaître et cela nécessite un énorme effort de formation.

“FAUTE CIVILE”

Les stigmatisations de certaines populations empêchent des enfants d'aller à l'école.

En 2014, la maire de Sucy-en-Brie (94) refusant de scolariser un enfant a été jugée coupable de « discrimination fondée sur l'appartenance d'enfants à la communauté Rom », ce qui constitue une « faute civile » selon la cour d'appel de Versailles en 2019. Le droit à l'éducation est un droit constitutionnel.

À LA CANTINE

La suppression dans certaines cantines scolaires des menus de substitution, qualifiés d'anti républicains par le maire, et l'imposition de repas contenant de la viande de porc, relèvent d'une exclusion à caractère islamophobe et antisémite. Le tribunal administratif de Nîmes a depuis annulé ces décisions illégales.

ENSEIGNEMENT DE L'ESCLAVAGE

Dans une note récente, la Fondation pour la mémoire de l'esclavage souligne la place réduite et le traitement inégal de l'enseignement de l'histoire de l'esclavage. « Dire que l'esclavage, c'est mal, ne sert à rien, écrit l'historienne Myriam Cottias. En revanche aborder l'histoire de l'esclavage et des traites en classe doit permettre de réfléchir sur l'origine des mécanismes de racisme et de discrimination ».

Filles-garçons : les stéréotypes ont la vie dure

Éduquer à l'égalité filles-garçons n'est pas si simple. Les enseignants et enseignantes, comme tout citoyen et citoyenne, ont eux aussi intériorisé des postures en fonction de leur genre. Sur ce cercle vicieux, chercheurs et chercheuses en témoignent fréquemment.



Grande cause nationale décrétée par le Président à son arrivée à l'Élysée, le chemin vers l'égalité entre les femmes et les hommes semble encore bien long.

Pourtant, au sein de la société, les langues

se délient, les femmes exposent sur les réseaux sociaux les différentes discriminations dont elles sont victimes. Après le hashtag #MeToo ou encore #JaiPasDitOui, ce sont de jeunes collégiennes et lycéennes qui ont lancé #BalanceTonBahut. Elles y dénoncent les demandes « de tenues convenables » dont elles sont abreuvées à longueur de journée dans leurs établissements. Jeunes mais conscientes, elles revendiquent leur droit à s'habiller comme elles l'entendent et non en fonction « des hormones » de leurs camarades masculins, prétexte souvent utilisé pour exiger une « tenue normale » à la place de leurs jupes, shorts ou hauts décrétés trop courts.

Ce mouvement, comme les précédents, démontre finalement des avancées dans la prise de conscience des inégalités subies par les femmes qui osent aujourd'hui les dénoncer. Ce qui était normal hier, ne l'est plus aujourd'hui.

Dans les écoles, les enseignants, adultes par ailleurs, ont eux aussi intégré des stéréotypes genrés tels que les filles doivent être sensibles et les garçons virils. Comme l'explique Cendrine Marro, « les enseignants partagent comme nous tous, à des degrés divers, consciemment ou non, cette idéologie et s'en servent pour gérer la classe. Quand on confie systématiquement aux garçons certaines tâches, comme déplacer le matériel de la classe, on apprend aux filles que ce ne sont pas des tâches pour elles parce que c'est un travail d'homme, parce que les hommes sont forts ».

DES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE AUSSI

Les interactions verbales prof-élèves sont elles aussi genrées. Dans une interview parue dans Fenêtres sur cours, Johanna Dagorn évoquait une étude, « les enseignants consacrent environ 44% de leur temps aux filles contre 56% aux garçons. Les garçons reçoivent davantage de contacts pédagogiques et bénéficient d'encouragements plus fréquents ». Du côté de la prise de parole, Cendrine Marro indique que l'« on constate que les filles lèvent le doigt avant de prendre la parole et attendent, parfois longtemps, que l'enseignant la leur donne. Les garçons de leur côté, la prennent sans la demander et quelquefois en coupant la parole aux filles ».

Outre leur nombre, les formes de l'interaction entre PE et élèves varient aussi sur le fond. Les garçons seraient sollicités dans une construction du savoir, les filles dans un rappel des savoirs acquis, faisant ainsi office d'auxiliaire pédagogique. L'occupation de l'espace est aussi révélatrice de la domination masculine. Les garçons occupent la majorité des cours de récréation, sous prétexte de jeux de ballons, les filles, réputées avoir des occupations plus calmes, se contentent de rester sur les bords.

Du côté de l'EPS, même constat : les élèves sont renvoyés à des rôles genrés. Gaël Pasquier évoque l'enseignement de la danse. « Parce que les filles sont supposées davantage apprécier cette activité, on ne s'intéresse plus vraiment à elles ; alors même que l'inverse n'est pas vrai dans le cadre de pratiques des sports collectifs ».

Dans la littérature de jeunesse et les manuels scolaires, le constat est sans appel : les femmes sont sous représentées. Et, le peu de fois où elles apparaissent, leur représentation est stéréotypée : femme au foyer, dans la cuisine ou s'occupant des enfants... Pour autant, ce constat est tempéré par Gaël Pasquier. « Dans les manuels d'histoire, les femmes figurent de moins en moins dans des vignettes et intègrent petit à petit le corps du texte... En littérature de jeunesse, les éditions « talents hauts » ont également publié de nombreux albums et des romans antisexistes ».

DES INITIATIVES ENCORE TROP RARES

Pour Leïla Acherar, la cause est profonde, l'école n'est pas la seule responsable mais elle a un rôle à jouer. « Les filles et les garçons sont porteurs des cultures de leur famille et de leur société. L'intervention enseignante autorise les enfants à s'émanciper des assignations traditionnelles. Elle permet aussi d'accroître l'éventail de choix de chacun ». Une responsabilité dont ont pris acte certains PE mais le manque de formation sur la lutte contre les discriminations genrées laisse bien souvent ce travail à des initiatives personnelles, voire d'équipe dans le meilleur des cas. Dans nombre d'écoles, les cours de récréations sont réinvesties par les équipes pédagogiques : jeux mixtes, espaces pensés différemment pour une occupa-

tion plus égalitaire. Dans les écoles maternelles, ce sont les coins jeux qui font l'objet de réaménagements afin de lutter contre des coins joués exclusivement occupés par les filles et des coins joués par les garçons. La lutte contre toutes formes de discrimination est aussi appréhendée lors de séances d'EMC.

Combattre les inégalités et les stéréo-

types ne peut rester une initiative individuelle, c'est au niveau national que l'égalité doit être pensée avec des dispositifs tels que les ABCD de l'égalité, abandonnés sous la pression de lobbies de parents réactionnaires. Il en va d'une société plus égalitaire. LILIA BEN HAMOUDA

Cendrine Marro, maîtresse de conférence, a été interviewée à l'UDA en 2013 ; Gaël Pasquier, maître de conférence, en 2014 et 2019 et Leïla Acherar, chargée de mission, en 2005



“Les enseignantes et enseignants consacrent environ 44% de leur temps aux filles contre 56% aux garçons. Les garçons reçoivent davantage de contacts pédagogiques et bénéficient d'encouragements plus fréquents.”

**CENDRINE MARRO
UDA 2013, MAÎTRESSE DE
CONFÉRENCE**

« Les stéréotypes, par les préjugés et attentes qu'ils produisent, nous empêchent de prêter attention à chacun et chacune dans son individualité et à l'exprimer pleinement au profit de différences socialement construites, très sclérosantes pour l'épanouissement et finalement l'éducation, en termes d'ouverture des possibles »

« L'école doit avoir à cœur de permettre à l'intérieur d'explorer et d'exprimer son individualité »

« Ce sont des constats classiques qui apprennent aux enfants ce qu'ils et elles peuvent légitimement se permettre de faire en tant que filles ou garçons »

« L'école doit avoir à cœur de permettre à l'individu d'explorer et d'exprimer son individualité ».

**LEILA ACHERAR
UDA 2005, CHARGÉE DE
MISSION**

« On assigne les enfants à une identité des sexes qui place les filles du côté de la faiblesse, de la gentillesse, de la douceur, tandis que les garçons sont perçus actifs, énergiques et explorant le monde ».

**GAËL PASQUIER
UDA 2018, MAÎTRE DE
CONFÉRENCE**

« Les discriminations sont le fruit de processus complexes et se mettent en place bien souvent sans que nous en ayons conscience » (2018)

« Le simple fait de relever une insulte sexiste ou homophobe dans la cour de récréation, « pédé » ou encore « garçon manqué », fait parfois figure d'engagement lorsque les collègues ne le font pas » (2011) ».

**MICHELE BABILLOT
UDA 2007, CONSEILLÈRE
PÉDAGOGIQUE**

« Plus les enfants sont âgés, plus les stéréotypes sont installés mais en proposant des activités aux élèves, une évolution se fait sentir vers davantage de mixité dans le choix des métiers, dans l'utilisation des jouets... ».

AVEC L'USEP, S'INITIER AUX SPORTS ET À LA VIE ASSOCIATIVE DÈS L'ÉCOLE



Les rencontres sportives de l'Usep (Union sportive de l'enseignement du premier degré) finalisent des cycles d'apprentissages en EPS. Les enfants y expérimentent aussi les rôles d'organisateur ou d'arbitre et réfléchissent à leur pratique grâce au débat associatif. Une éducation à la citoyenneté en actes qui chaque année fait grandir 750 000 enfants, de la maternelle au CM2.



À l'école de ma commune

Les communes ont un rôle défini dans l'organisation de l'école primaire. Ces vingt dernières années, il s'est considérablement accru.

« L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public », peut-on lire sur le site officiel du ministère de l'Éducation nationale. C'est dans les années 80 que plusieurs lois sont venues préciser la répartition des rôles et des compétences des collectivités locales en matière d'éducation.

À l'État reviennent les programmes scolaires, les diplômes nationaux et les personnels enseignants. Aux communes et intercommunalités la responsabilité de l'implantation, de la construction, de l'équipement, du fonctionnement et de l'entretien des écoles maternelles et élémentaires. Elles sont également responsables des personnels non enseignants chargés des tâches d'accueil, de restauration ou encore des services, péri et extrascolaires. Aussi le service et les conditions d'accueil des élèves et de travail des personnels ne sont pas forcément les mêmes sur tout le territoire, selon les moyens disponibles de la collectivité mais également selon les choix d'orientation politique et budgétaire retenus pas les édiles locaux.

Une enquête du SNUipp-FSU, menée au



début des années 2000 et de nouveau en 2010 sur l'argent de l'école, avait pu montrer que les crédits accordés aux classes variaient de 1 à 10 entre les communes. Des chiffres toujours d'actualité. Marseille a récemment défrayé la chronique sur l'état de délabrement que connaît son parc immobilier scolaire et, à l'inverse, on peut voir régulièrement dans la presse des communes investir particulièrement les questions d'éducation et d'accueil des élèves.

OBTENIR UN CAHIER DES CHARGES
Ainsi dans les 20 dernières années, le rôle des collectivités locales en matière d'éducation s'est considérablement modifié. Dépassant largement leur rôle initial de bâtisseurs et de gestionnaires, les collectivités se sont aujourd'hui organisées pour impulser une politique éducative globale (lire ci-contre). Certaines investissent dans des actions de lutte contre le décrochage scolaire, se préoccupent parfois même d'apprentissage et

veulent ouvrir les horizons des élèves par l'impulsion de projets de loisirs culturels et sportifs.

Classes de découverte, restauration scolaire, équipements sportifs, matériels informatiques, services de transport... les enseignantes et les enseignants le savent bien, les conditions d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas les mêmes dans toutes les communes. Il n'y a pas dans chaque classe de maternelle une ATSEM formée et, si certaines villes mettent à disposition un ou une concierge dans l'école, c'est loin d'être le cas partout. Pour le SNUipp-FSU cela reste un enjeu fort d'égalité sur tout le territoire national. Le syndicat réclame pour ce faire un cahier des charges national sur les moyens mis à disposition des écoles. Mais aussi une règle de péréquation financière entre les communes qui permette à chacune d'entre elles d'y pourvoir et de contribuer ainsi à la résorption des inégalités territoriales.

LAURENT BERNARDI

“Des citoyens et des citoyennes de notre ville”

L'ÉDUCATION C'EST AUSSI L'AFFAIRE DE LA MUNICIPALITÉ ?

VANESSA GHIATI : Les enfants, ce sont des citoyens et des citoyennes de notre ville et, à ce titre, elle doit se préoccuper d'eux, de leur réussite scolaire, de leur épanouissement, de leurs conditions de vie. Ce qui se passe sur le temps scolaire tout comme les autres temps de leurs journées nous préoccupe. Nous avons l'ambition qu'ils se plaisent dans les lieux qu'ils fréquentent tous les jours, qu'ils se sentent bien et que les conditions soient réunies pour qu'ils apprennent et réussissent leur parcours scolaire, apprennent à vivre ensemble et se respectent. Nous avons la responsabilité sur tous les temps éducatifs de leur permettre de découvrir et d'appréhender le monde dans lequel ils sont avec des problématiques autour du développement durable, de la citoyenneté, de la paix.

COMMENT SE PASSE LE PARTENARIAT AVEC LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS ?

V. G. : Évidemment, certaines problématiques amènent des points de vue différents mais le dialogue est permanent et aboutit à un travail collaboratif de très bonne qualité permettant à chacun de poser les périmètres de son rôle. Il y a des rencontres régulières avec les directions d'école, l'inspectrice, les syndicats enseignants et les représentants de parents d'élèves. Par ailleurs le projet éducatif de territoire est un document stratégique qui nous donne des axes de direction sur lesquels travailler ensemble comme l'égalité filles garçons, le développement durable, la citoyenneté, ou la mixité sociale et les différents temps de l'enfant. Ce cadre commun permet à chacune et chacun d'agir dans ses propres prérogatives. À Malakoff, un conseil éducatif local rassemble des re-



Vanessa Ghiati

est adjointe à la maire de Malakoff (Hauts-de-Seine) en charge des questions d'éducation

présentants de parents d'élèves, des enseignants, des équipes d'animation, des associations de la ville, le conservatoire, la médiathèque, l'Union sportive de la ville et la municipalité. On y invite aussi les collèges et les lycées. On fait le point sur les questions qui touchent aux problématiques éducatives sur la ville, à la parentalité, et cela nous permet de voir ensemble ce que l'on peut faire.

COMMENT AMÉLIORER LE LIEN ENTRE LE PÉRISCOLAIRE ET L'ÉCOLE ?

V. G. : Les équipes ont des temps d'échanges et peuvent se rencontrer fréquemment. Travaillant sur le même site avec des temps de transition, elles ont besoin de se communiquer des informations et de s'organiser ensemble sur les écoles pour optimiser les fonctionnements. La collaboration se fait aussi à partir de projets communs qui trouvent des prolongements entre le scolaire et le périscolaire. Pour les classes transplantées, des animateurs et animatrices de l'école partent avec les classes. Cela dynamise le travail collaboratif entre les adultes et permet aux enfants de conserver des repères notamment en maternelle. PROPOS RECUEILLIS PAR LB

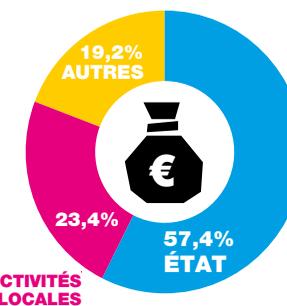
950€

C'EST LE COÛT MÉDIAN DE FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PAR ÉLÈVE DU PUBLIC POUR LES COMMUNES EN 2018. 25% DES COMMUNES Y CONSACRENT 1229€, MAIS 25% D'ENTRE ELLES SEULEMENT 752€. CES CHIFFRES NE COMPRENNENT QUE LE TEMPS SCOLAIRE. NI LES TEMPS DE RESTAURATION, DE TRANSPORTS OU DE PÉRISCOLAIRE NE SONT PRIS EN COMPTE

Observatoire des finances et de la gestion publique locales Novembre 2019

RÉPARTITION DES PRINCIPAUX FINANCEURS DE L'ÉDUCATION EN 2018

La dépense d'éducation comprend l'enseignement, les activités périscolaires, l'organisation du système éducatif, la restauration, l'hébergement et le transport, etc.



Traitement OFGL - Source : DEPP (données provisoires)

18,7Md€

C'EST LE MONTANT DES DÉPENSES ANNUELLES DES COMMUNES CONSACRÉ À L'ÉDUCATION. SOIT 51,7 % DE LA DÉPENSE D'ÉDUCATION DE L'ENSEMBLE DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES. LE POSTE LE PLUS IMPORTANT POUR LES COMMUNES EST CELUI DE LA RÉMUNÉRATION DES PERSONNELS AVEC 9,6 MILLIARDS D'EUROS, SOIT PLUS DE LA MOITIÉ DE LEUR DÉPENSE TOTALE D'ÉDUCATION.

DEPP, mars 2019

Diminution de la pauvreté, l'inaccessible étoile

Après quatre années d'une relative stabilité, le taux de pauvreté dans l'hexagone augmente à nouveau. Favoriser le destin scolaire des enfants issus de familles pauvres est un challenge à relever.

La majorité des élèves de Segpa, d'Ulis, d'IME, et d'ITEP pour troubles intellectuels et cognitifs sont issus de milieux frappés par la pauvreté. C'est un destin scolaire effroyable qui avait conduit le SNUipp-FSU à lancer un appel commun avec 26 associations, dont ATD Quart Monde : aucun enfant « ne doit se sentir indigne et exclu d'une scolarité normale » du fait des difficultés sociales ou économiques de sa famille. C'était en 2018. L'Insee chiffrait alors à 9,3 millions les personnes considérées comme pauvres, c'est-à-dire vivant avec moins de 1 063 euros par mois et par



© Télévers/NAJA

personne. C'était 400 000 de plus que l'année précédente. Rien d'étonnant : chômeurs, précaires, retraités ou familles monoparentales sont en effet les plus touchés par la baisse des allocations logement, la réforme de la prestation d'accueil du jeune enfant, la réforme des indemnités chômage ou encore par une hausse des allocations familiales insuffisante par rapport au

21% DES ENFANTS VIVENT DANS DES FAMILLES PAUVRES SOIT PLUS D'UN ENFANT SUR CINQ QUI VIT EN SITUATION DE PRÉCARITÉ

taux d'inflation, et ce malgré l'augmentation de la prime de rentrée.

Non seulement le taux de pauvreté augmente mais les inégalités de niveau de vie entre les plus riches et les plus pauvres se creusent. En effet, si le niveau de vie médian des Français progresse lentement (+0,3%), celui des plus aisés augmente plus vite et les écarts sont conséquents : 10% des plus

riches gagnent trois fois et demi le revenu des 10% les plus pauvres. Un constat qui alimente le sentiment d'injustice des laissés-pour-compte, d'autant qu'un grand nombre de pauvres passent sous

14,8%

DE LA POPULATION VIT AVEC MOINS DE 60% DU REVENU MÉDIAN C'EST-À-DIRE AVEC MOINS DE 1063 EUROS PAR MOIS POUR UNE SEULE PERSONNE.

les radars et ne bénéficient d'aucune aide si ce n'est des collectifs ou associations (migrants, sans papiers...). Les différentes mesures prises au fil du temps n'ont pas suffi à changer la donne. Les petits-déjeuners gratuits à l'école, la cantine à un euro, l'obligation de formation jusqu'à 18 ans, l'accompagnement vers l'emploi, le bonus mixité sociale pour les crèches... restent insuffisants dans cet océan de précarité. Les difficultés pour se loger, se nourrir, se soigner, trouver un emploi, demandent une transformation en profondeur de la société.

D'autant que le confinement aura, lui aussi, pénalisé les Français et les Françaises les plus modestes, selon l'étude de conjoncture des ménages de l'Insee publiée en juin dernier. 30% des ménages déclarent avoir subi une perte de revenus. Les plus pauvres sont aussi ceux qui ont le moins télétravaillé, ont été les plus touchés par le chômage partiel, les arrêts de travail et les fins de contrat. Les associations ont vu arriver des personnes qui n'avaient jamais demandé quoi que ce soit à quiconque. Elles estiment qu'un million de personnes supplémentaires devraient se retrouver sous le seuil de pauvreté. Dans ce combat, l'école aura sa partition à jouer. NELLY RIZZO

“Entraîner l'enfant vers l'envie d'apprendre”

« 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 différents et le ressentir dans sa chair. C'est aussi ne pas choisir son orientation » rapporte Marie-Aleth Grard, alors présidente d'ATD Quart Monde. Chantal Zaouche-Gaudron, professeure de psychologie de l'enfant, précisait : « Ce que montre la recherche, c'est qu'une pauvreté de longue durée affecte beaucoup plus qu'une pauvreté transitoire et que plus elle débute tôt et plus les consé-

quences sont importantes ». Mais comment prendre en compte les enfants issus des familles pauvres à l'école ? « Les enfants pauvres ne sont pas de pauvres enfants, aux capacités limitées. L'école est une chance de se retrouver à la croisée de plusieurs milieux et il lui revient de les préparer à l'émancipation en diversifiant les pratiques, en soignant les conditions d'apprentissage et en aménageant les conduites de classe » soulignait Jacques Bernardin, président du GFEN. « Ces élèves ont aussi envie de partager des savoirs, des connaissances avec les

autres. 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 contraire. Quant à l'enseignant, il doit rester dans son rôle, mettre de la distance pour que l'enfant ait des repères et le faire entrer dans une relation de confiance pour l'entraîner vers l'envie d'apprendre » défendait Marie-Aleth Grard. N.R.

Marie-Aleth Grard a été interviewée à l'UDA 2019, Chantal Zaouche-Gaudron et Jacques Bernardin à l'UDA 2016.

Lucas Chancel : “Pour faire reculer la pauvreté, il faut mettre les moyens”

QUI SONT LES PERSONNES PAUVRES EN FRANCE ?

En 2018, un peu avant la crise, la France compte 9 millions de personnes considérées comme pauvres. Un nombre en augmentation avec la crise actuelle où plus d'un million de nouvelles personnes passent du côté de la pauvreté avec des revenus qui chutent. Être pauvre se caractérise par l'absence de possibilités ou la difficulté d'être libre dans ses choix de transport, d'alimentation, de logement, d'habillement ou de culture. En France, les dépenses contraintes demeurent très élevées et augmentent. De plus, de nouvelles formes de dépenses contraintes comme la téléphonie ou les assurances apparaissent et impactent négativement sur le reste à vivre qui ne cesse de diminuer. Il y a aussi une hausse des personnes qui sont à la frontière de la pauvreté, celles qui se posent la question de quoi demain sera fait ? Les statistiques ne disent pas tout et ne parlent pas de ce ressenti de la possibilité de chuter.

POURQUOI N'ARRIVE-T-ON PAS À FAIRE RECULER LA PAUVRETÉ ?

Parce qu'on ne met pas les moyens. Dans le plan de relance du gouvernement, seulement



© Asia Global Institute

BIO
Lucas Chancel
co-directeur du laboratoire sur les inégalités à l'école d'économie de Paris

0,8% du budget est dédié à la pauvreté, ce qui est très

peu au regard des besoins. Une bonne partie des aides du gouvernement n'a pas été pensée pour aider ces nouvelles personnes pauvres. Pour exemple, les entreprises qui se sont créées ce début année ne bénéficient pas de l'assurance chômage puisque ce sont les chiffres d'affaires de l'an passé qui sont pris en compte. De nombreuses personnes passent entre les mailles du filet de la protection sociale. Une situation catastrophique où le gouvernement a une responsabilité très forte dans le fait de ne pas voir ces situations et dans le fait de porter l'idée que tout se règlera dans le marché de l'emploi, dans l'idée que si on est volontaire on va s'en sortir. Mais dans la réalité, une fois que ces personnes sont dans des difficultés dramatiques, elles ne peuvent en sortir sans aide.

QUELS LEVIERS ACTIONNER POUR FAIRE RECULER LA PAUVRETÉ ?

Il faut des aides pour le logement à la fois pour les bénéficiaires et les organismes de logement social qui ne peuvent plus investir. Une intervention forte des pouvoirs publics est nécessaire pour vraiment intégrer cette question de la pauvreté au cœur des politiques publiques. Il faut aussi compléter le système de protection sociale qui actuellement ne voit pas toutes les différentes possibilités qu'ont les individus pour tomber dans une situation de précarité et de pauvreté. Il faut également lui ajouter un nouveau volet qui intègre les chocs écologiques : sécheresse, inondations, intempéries. Il faut aussi un tissu associatif fort, fédérer les actions des services de l'état et du mouvement associatif. L'état doit venir en aide et en soutien à ces associations qui font un travail remarquable et nécessaire mais qui manquent de moyens. Propos recueillis par NR

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 ?



“Construire ensemble un futur écologique, démocratique, féministe et social”



Arnaud Malaisé
co-secrétaire général du SNUipp-FSU

LE GOUVERNEMENT VIENT DE PRÉSENTER UN PROJET DE LOI CONTRE LE SÉPARATISME, COMMENT APPRÉCIEZ-VOUS CE TEXTE ?

ARNAUD MALAISÉ : C'est un texte qui instrumentalise la laïcité à des fins électoralistes, tourné vers la présidentielle. Avec ce projet, le gouvernement surfe dessus, et alimente au passage une forme de sentiment d'insécurité mâtiné d'une hostilité forte vis-à-vis des musulmans ou de celles et ceux qui sont perçus comme tels.

Pour l'école, l'obligation de scolarisation, et non plus d'instruction, relève d'une nouvelle annonce « gadget », deux ans après l'instruction obligatoire portée à 3 ans où aucun moyen n'a été dégagé là non plus pour scolariser tous les enfants qui ne le sont toujours pas, notamment en Guyane et à Mayotte. Pourtant le séparatisme scolaire existe bien avec près de 20% d'écoles privées confessionnelles sous contrat, financées pour grande partie par des fonds publics. Un financement accru d'ailleurs avec cette obligation d'instruction ramenée à 3 ans. Stopper la fin de tout ce financement public permettrait de façon très simple d'investir massivement dans le service public d'éducation et de renforcer ainsi sa mission émancipatrice pour tous les élèves.

LE RACISME RESTE UN PROBLÈME RÉCURRENT DANS LA SOCIÉTÉ. QUE PEUT FAIRE L'ÉCOLE ?

A.M. : Le racisme sous la forme de discriminations liées à l'origine tend à se banaliser comme le démontre, s'il en était encore besoin, le dernier rapport du défenseur des droits. Ces discriminations revêtent également un caractère systémique, notamment dans les institutions, la police par exemple, à l'origine

du mouvement #BlackLivesMatter, mais aussi l'école. La ségrégation scolaire peut prendre différentes formes, de la sélection et l'orientation dans une filière dévalorisée à la ghettoïsation des établissements en passant par le refus de scolarisation de certaines populations comme les Roms. Mais l'école peut aussi contribuer à déconstruire la mécanique raciste à travers l'éducation à l'égalité en entreprenant tout un travail autour de la construction sociale, et évidemment non biologique, de la notion de « race » et des stéréotypes qui en découlent.

À L'ÉCOLE, LES INÉGALITÉS ENTRE FILLES ET GARÇON PERSISTENT. COMMENT LES RÉDUIRE ?

A.M. : L'égalité fille-garçon, ça s'apprend aussi en effet à l'école. On peut aider à y déconstruire les stéréotypes de genre, qui sont à la source des inégalités. Mais, comme toujours, pour conduire en classe des activités spécifiques il faut accompagner et former les PE et leur octroyer des moyens. C'est rarement le cas et pourtant repenser la façon de solliciter ses élèves en fonction de leur sexe, l'occupation spatiale de la cour, le langage pour le rendre plus inclusif, la place des femmes dans les livres et les manuels... sont de nombreux chantiers à mener à l'école pour

avancer vers l'égalité. Ce n'est pas si simple de gommer le poids de la société patriarcale même si elle se craquelle avec une prise de conscience de plus en plus grande et large des discriminations et des violences faites aux femmes. C'est un déterminant fort pour se projeter sur un autre modèle de société où la dimension féministe et égalitaire doit être centrale.

ON COMPTE EN FRANCE DE PLUS EN PLUS DE FAMILLES ET DONC D'ENFANTS EN SITUATION DE GRANDE PAUVRETÉ. COMMENT CELA PERCUTE-T-IL L'ÉCOLE ?

A.M. : Les inégalités se creusent et la pauvreté augmente, c'est le triste corollaire des politiques libérales menées avec dernièrement la caractéristique forte d'une fiscalité injuste au profit des plus riches. L'école est bien évidemment percutée de plein fouet, les inégalités sociales s'ajoutant et se conjuguant alors aux inégalités culturelles. Et le confinement a été un révélateur du poids du contexte familial dans les conditions d'apprentissage. Tout cela obstrue l'horizon d'une école démocratique pour l'ensemble des élèves. On ne pourra pas changer profondément l'école sans faire la même chose avec la société, les deux étant étroitement liées. C'est pourquoi nous participons activement au collectif « plus jamais ça » créé au printemps 2020 et rassemblant des associations, mouvements écologistes et syndicats pour construire ensemble, avec tous les citoyens et citoyennes, un futur écologique, démocratique, féministe et social. Un futur en rupture avec les politiques actuelles car nous ne pourrions pas surmonter la crise et faire face à l'urgence écologique et sociale avec les solutions d'hier. PROPOS RECUEILLIS PAR EMMANUELLE QUÉMARD

LA PRÉVENTION MAE À L'ÉCOLE

AGRÉÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS



Semaine Nationale de Prévention de l'ÉCOLE

7^{ème} ÉDITION

Du 18 au 22 janvier 2021

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 10 OCTOBRE AU 4 DÉCEMBRE 2020



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 SNUIPP SNP7 INSCR 10-20 - Fédération MAE SOLIDARITÉ, association à but non lucratif régie par la loi de 1901, site 14 rue Moncey 75009 Paris - Crédit photo : Shutterstock



“Que l'entraide et la coopération entre élèves deviennent un principe fondateur de notre école publique.”



Régulièrement présent aux Universités d'automne, Philippe Meirieu développe une analyse riche et complexe de notre système éducatif basée sur la pédagogie et la nécessaire émancipation de l'élève.



BIO
Philippe Meirieu
 a été successivement instituteur, professeur de français en collège et de philosophie en terminale, avant de prendre des responsabilités pédagogiques et administratives. Il a été directeur de l'Institut des sciences et pratique de l'éducation et de la formation de l'Université LUMIERE-Lyon2, directeur de l'INRP - Institut National de Recherche Pédagogique puis de juin 1998 à mai 2000, directeur de l'IUFM de Lyon. Il est aujourd'hui professeur des universités émérite en sciences de l'éducation. Il vient de publier *Ce que l'école peut encore pour la démocratie, deux ou trois choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie* aux éditions Autrement. Dans ce nouvel essai personnel et toujours engagé, Philippe Meirieu raconte son histoire de la pédagogie. Des « hussards noirs » de la République aux « enfants sauvages », de Rousseau à Montessori, Freinet et tant d'autres, il livre une fresque passionnante qui revient sur les rencontres, les travaux et les engagements qui ont contribué à forger ses convictions. En s'y décrivant à la fois comme élève et professeur, étudiant et chercheur, père de famille et citoyen engagé.

VOUS ÊTES, À LA FOIS ET DEPUIS LONGTEMPS, UN MILITANT PÉDAGOGIQUE ET UN CHERCHEUR UNIVERSITAIRE. EST-CE QUE CETTE SITUATION N'EST PAS TROP INCONFORTABLE ?

PHILIPPE MEIRIEU : Si j'avais à me définir et à trouver une unité entre toutes mes activités et tous mes engagements, je dirais que je suis essentiellement un enseignant. Ce qui m'anime depuis toujours, c'est la passion de transmettre et de faire comprendre. J'ai exprimé cette passion comme professeur de philosophie et de lettres, mais aussi comme instituteur et enseignant à l'université en sciences de l'éducation. C'est la même passion qui m'a animé face à des groupes de décrocheurs ou des adultes de « bas niveau de qualification » et qui m'anime encore aujourd'hui quand j'ai la chance de faire de la formation avec des collègues.

Et c'est justement dans cet acte d'enseigner que se nouent, de manière profondément solidaire, mon militantisme et mes travaux de recherche. Enseigner, en effet, c'est vouloir « partager les savoirs à l'infini », sans jamais se résigner à ce que quiconque soit exclu de ce partage... et, c'est là, dans cette conviction de l'éducabilité de toutes et de tous, que se trouve la source de mon militantisme. Mais enseigner, c'est aussi se heurter à la résistance de ceux qui ne veulent ou ne peuvent pas apprendre au moment où vous le décrêtez... et c'est là que se trouve la source de toute une série de recherches sur les conditions qui empêchent ou facilitent les apprentissages mais également sur ce qui se joue dans la relation pédagogique et permet d'en faire une authentique relation d'émancipation... C'est sur cette articulation que j'ai travaillé depuis toujours avec de nombreux collègues, tant à l'université que dans les classes, et c'est pourquoi je dis souvent, sans démagogie aucune, que tout enseignant peut être un « enseignant-chercheur ».

COMMENT DÉFINIRIEZ-VOUS, PRÉCISÉMENT, LA RELATION D'ÉMANCIPATION DONT VOUS PARLEZ ?

P.M. : Pour qu'il y ait émancipation, il faut qu'il y ait d'abord « incorporation ». Albert Jacquard définissait la transmission comme un métabolisme : quand le



© Mira/NAJA

lapin mange de la luzerne, cela ne fait pas du lapin « plus » de la luzerne... avec la luzerne, le lapin fait du lapin ! C'est comme le petit Yann ou la petite Sarah : il faut qu'ils fassent leurs mathématiques, la grammaire et la géographie, qu'ils se les incorporent et que cela les fasse grandir, qu'ils puissent les utiliser pour penser et agir eux-mêmes, et pas seulement pour réussir des évaluations plus ou moins standardisées. Ensuite, pour qu'il y ait émancipation, il faut qu'il y ait « subversion ». Et la subversion n'est pas, évidemment, le refus buté, ni même le simple détachement à l'égard du « transmetteur », c'est le fait de s'approprier ce qui est transmis, non pas par simple obéissance ou respect du maître, mais parce qu'on l'a passé au crible d'une exigence intérieure de précision, de justesse et de vérité. La véritable émancipation suppose qu'en même temps que les savoirs, soit transmise l'exigence de mieux et plus savoir, l'exigence d'être plus exact, plus rigoureux, plus abouti dans tout ce que l'on

fait... Si l'élève a toujours besoin de la présence de l'adulte à ses côtés pour exprimer de l'exigence à son égard, il reste dépendant, tributaire d'une situation où il est toujours inférieur.

“Si j'avais à me définir et à trouver une unité entre toutes mes activités et tous mes engagements, je dirais que je suis essentiellement un enseignant. Ce qui m'anime depuis toujours, c'est la passion de transmettre et de faire comprendre.”



“Albert Jacquard définissait la transmission comme un métabolisme : quand le lapin mange de la luzerne, cela ne fait pas du lapin *plus* de la luzerne... avec la luzerne, le lapin fait du lapin ”



© MiranVAJA

“FAIRE INTÉRIORISER L’EXIGENCE”... OUI, MAIS COMMENT ? CELA NE SEMBLE PAS FACILE...

P. M. : Des psychologues comme Wallon, Piaget et Vygotsky nous ouvrent, chacun à leur manière, des pistes pour cela. Piaget, par exemple, parle de la capacité de se « décentrer », c’est-à-dire de se placer à l’égard de soi-même du point de vue d’autrui et, par exemple, de s’interroger quand on parle sur l’intelligibilité de ce qu’on dit en se mettant à la place de celui qui écoute. Il faut, dit-il, « que chacun tienne ainsi à sa perspective propre, comme à la seule qu’il connaisse de l’intérieur, mais comprenne l’existence des autres perspectives ; que chacun comprenne surtout que la vérité, en toutes choses, ne se rencontre jamais toute faite, mais s’élabore péniblement, grâce à la coordination même de ces perspectives »... Or, cela ne va pas de soi et ne se met pas en place spontanément dans la classe. Pour comprendre comment avancer vers cela, on peut évoquer la manière dont Célestin Freinet proposait de faire travail-

ler la « mise au point » (ou le « polissage ») des textes libres : l’élève qui a travaillé son texte vient l’écrire au tableau et le maître interroge ses camarades pour qu’ils suggèrent des améliorations en les justifiant le mieux possible. Mais les suggestions ne sont que des propositions et c’est à l’auteur du texte de les accepter ou de les refuser selon qu’elles améliorent son texte ou le trahissent. Il va donc falloir qu’il entende et examine « de l’intérieur », comme dit Piaget, les propositions des autres... et que, tout à la fois, il apprenne des autres et apprenne à se mettre à la place des autres. C’est ainsi qu’il intériorise l’exigence... et vous voyez que si l’on prend cela au sérieux, cela change complètement la fonction de ce que l’on appelle l’évaluation. Pour qu’une évaluation fasse progresser quelqu’un, il faut qu’il intériorise comme une autoévaluation et qu’on lui permette de voir qu’en tenant compte de celle-ci il peut progresser, et même devenir fier du résultat qu’il va obtenir...

“Le basculement le plus positif, à mes yeux, c’est la mise en place du *Plus de maîtres que de classes* : non pas simplement parce que cela a été corrélé à la création de postes, mais parce que c’est un vrai changement de paradigme aux effets déterminants.”

C’EST POUR CELA QUE VOUS CRITIQUEZ LES ÉVALUATIONS NATIONALES ?

P. M. : Oui, pour cela, pour le temps perdu et pour les dangers évidents de flicage des enseignants et de mise en concurrence de tout et de tous. L’évaluation éducative n’est pas faite pour savoir si l’on est meilleur que les autres, mais pour devenir meilleur que soi-même. Et puis, évaluer en classe s’inscrit dans une démarche pédagogique globale : on évalue d’autant mieux que l’on conçoit l’évaluation en lien avec les remédiations individuelles et collectives, qu’on implique les élèves dans l’exploitation des résultats de l’évaluation comme dans le suivi de leurs progrès... Après, si l’on veut que les enseignants puissent mesurer l’écart entre le niveau de leurs élèves et le niveau attendu au plan national, on peut mettre à leur disposition des outils pour cela qu’ils utiliseront librement sans faire remonter de résultats. Et, si l’on veut avoir une vision nationale du niveau des élèves, utilisons la méthode très fiable de l’échantillon...

“L’évaluation éducative n’est pas faite pour savoir si l’on est meilleur que les autres, mais pour devenir meilleur que soi-même.”

QUAND VOUS PENSEZ À CES CINQUANTE DERNIÈRES ANNÉES, Y A-T-IL EU, À VOS YEUX, DES RÉFORMES ESSENTIELLES QUI ONT FAIT AVANCER L’ÉCOLE ? ET CERTAINES RÉFORMES ONT-ELLES EU DES EFFETS CATASTROPHIQUES ?

P. M. : Je ne suis pas un historien de l’institution, mais je pointerai un basculement positif et un basculement négatif. Le basculement le plus positif, à mes yeux, c’est la mise en place du « Plus de maîtres que de classes » : non pas simplement parce que cela a été corrélé à la création de postes, mais parce que c’est un vrai changement de paradigme aux effets déterminants. En adoptant ce principe, on rompt, en effet, complètement avec une « forme scolaire » dépassée et sclérosante : un enseignant solitaire face, toute la journée, à une classe censée être plus ou moins homogène. On ouvre la possibilité d’un travail d’équipe et de l’organisation en groupes de besoins, par exemple. On passe d’un modèle figé de juxtaposition de classes à un modèle dynamique dont la gestion est confiée à l’intelligence collective des enseignants. À cet égard, cette réforme est plus déterminante que la réforme des cycles, qui était, à mes yeux, pourtant, un progrès significatif mais qui est loin d’avoir tenu toutes ses promesses en raison, précisément, de l’absence d’un levier institutionnel comme « Plus de maîtres que de classes »... Quel gâchis d’avoir sacrifié cette avancée ! Quant au basculement négatif, il est, pour moi, dans le glissement progressif de la conception du rôle de l’enseignant. On est passé d’une conception relativement « ouverte » où l’enseignant était « nourri » de pédagogie (dans sa formation initiale et continue, mais aussi parce que les publications pédagogiques étaient beaucoup plus nombreuses et beaucoup plus diffusées), à une conception beaucoup plus « fermée » où l’enseignant est bombardé de consignes, d’évaluations et de procédures standardisées. Le double parrainage affiché de Jean-Michel Blanquer – les évaluations internationales et les neurosciences – est à cet égard, très significatif : les évaluations internationales sont déclinées à l’infini avec l’immense danger de la réduction de l’éducation au seul quantifiable et au « teaching by the tests » ; quant aux neurosciences, qui représentent un éclairage parmi d’autres de l’activité éducative, à côté de la psychanalyse, de la sociologie, de l’histoire ou de la linguistique, elles sont utilisées comme outil indiscutable de prescriptions.

des propositions pertinentes dans une situation donnée et réguler son activité en étant capable d’analyser ce qui se passe. Prenons un exemple : l’histoire de la pédagogie, mais aussi les recherches contemporaines, nous montrent que, pour engager des élèves sur des apprentissages il peut être utile de leur proposer un projet qui les mobilise et donne du sens aux savoirs... Mais ce projet peut être aspiré par une « logique productive », engager la classe dans une division du travail entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs, et faire oublier les savoirs vivés... D’où la nécessité de bien identifier et formaliser ce qui est attendu, découvrir, appris et transférable... Mais la formalisation est toujours menacée par le formalisme, ce que Célestin Freinet nommait la scolastique et qui sélectionne, à son tour, ceux qui ont découvert en dehors de l’école « la saveur des savoirs », pour reprendre la belle formule de Jean-Pierre Astolfi... Alors, il n’y a pas d’autre solution pour l’enseignant que d’exercer son jugement et de déplacer le curseur vers plus de finalisation ou plus de formalisation en fonction de ce qui se passe sous ses yeux et qui n’est jamais identique d’une classe à l’autre, d’un moment à l’autre. Autant dire que l’enseignant est à la fois un concepteur et un décideur et qu’il faut le former et le considérer en tant que tel..

POURQUOI CELA EST-IL DANGEREUX ?

P. M. : Parce que, même si l’on accepte tout ce que nous disent les neurosciences sur le fonctionnement du cerveau, elles ne peuvent nullement nous exonérer des interrogations sur les choix des contenus ou sur la manière de mobiliser les élèves. Enseigner nécessite, certes, d’avoir des connaissances scientifiques sur les apprentissages, mais enseigner, c’est aussi prendre des informations dans ce que l’on vit, faire

POURQUOI N’ARRIVE-T-ON PAS À ENDIGUER LES INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

P. M. : Les inégalités scolaires renvoient, évidemment aux inégalités sociales et aux politiques éducatives au sens large. Dans un pays où les inégalités de richesse et de condition de vie se creusent, il ne faut pas s’étonner que nous peinions à endiguer les inégalités scolaires. Et c’est d’autant plus grave que nous sommes un des pays où le destin professionnel des individus est le plus déterminé par sa carrière scolaire : la formation continue ne profite guère qu’à ceux qui ont déjà bénéficié de la formation initiale... voilà un scandale dénoncé depuis longtemps et sur lequel nous ne progressons guère ! Et puis, sur un plan plus général, il faut quand même rappeler, comme le fait Thomas Piketty dans *Capital* et idéologie, que « les dépenses publiques en termes d’édu- »

cation, qui avaient connu une progression considérable au cours du XXe siècle [...] ont cessé de s'accroître depuis les années 1980-1990 », alors que les besoins et les ambitions éducatives affichées n'ont cessé de progresser.

Reste bien sûr, que, même dans ce contexte – et, surtout peut-être dans ce contexte –, les pédagogues ne doivent pas baisser la garde et basculer dans le fatalisme. Plus que jamais, ils doivent militer pour « le droit à l'éducation de toutes et tous » et contre l'idéologie pernicieuse de « l'égalité des chances » qui ignore les difficultés réelles auxquelles sont confrontés nombre d'enfants. Nous devons être porteurs du postulat d'éducabilité et rappeler sans cesse son pouvoir authentiquement subversif.

ET, CONCRÈTEMENT, QUE PEUT LA PÉDAGOGIE CONTRE LES INÉGALITÉS ?

P. M. : Il y a, à mes yeux, deux principes à ne pas perdre de vue pour construire une école porteuse d'égalité authentique. D'abord, le refus de toute sélection à l'implicite : une pédagogie qui pratique la complicité culturelle ou psychologique avec quelques élus, qui ne précise pas clairement ce qu'elle attend des élèves, qui ne s'interroge jamais sur la construction du rapport aux savoirs scolaires, ne peut pas prétendre lutter contre les inégalités. Mais il ne faudrait pas en conclure qu'il suffit d'être explicite pour faire réussir tous les élèves : le désir d'apprendre n'est pas spontané et on ne peut se contenter de le supposer ou de regretter son absence... Ce désir se construit dans des situations où l'enfant découvre que le plaisir de la recherche exigeante est plus grand que celui de la rétention dans des représentations approximatives, voire dans des slogans ou des théories fumeuses qui séduisent par leur caractère miraculeux...

BEAUCOUP DE LIVRES TITRENT SUR LA DÉMOCRATIE ACTUELLE. QUEL EST LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS CE DOMAINE ?

P. M. : Nous comprenons de plus en plus que la démocratie n'est jamais instituée une bonne fois pour toutes grâce à des dispositifs institutionnels, mais qu'elle doit en permanence se ressourcer en s'interrogeant sur elle-même, en construisant des débats solides et des

“On est passé d'une conception relativement ouverte où l'enseignant était nourri de pédagogie, à une conception beaucoup plus fermée où l'enseignant est bombardé de consignes, d'évaluations et de procédures standardisées.”

démarches toujours plus ambitieuses de mobilisation citoyenne. C'est une véritable aspiration, je crois. Même si elle est mal formulée ou donne lieu à des manifestations maladroites... Or, faire exister la démocratie comme « dynamique politique » impose une formation des citoyens, et ce dès l'école, tout à la fois à la capacité de « penser par soi-même » et à celle de « fabriquer du commun », deux exigences pas si faciles à combiner. La première peut nous faire basculer dans la juxtaposition des individualismes, la seconde dans l'identification aveugle à un chef ou à une idéologie identitaire. Permettre à chacune et à chacun de se sentir accueilli et reconnu avec ses singularités dans un collectif, tout en les invitant à s'associer ensemble dans un projet commun et à coopérer, voilà le défi ! Et je crois précisément que la « pédagogie coopérative » peut aider à ce que nos enfants relèvent ce défi.



© MIRA/NAJIA

POUR VOUS, QUELLES SERAIENT LES MESURES D'URGENCE POUR L'ÉCOLE ?

P. M. : Bien évidemment, elles concernent d'abord la gestion de l'actuelle pandémie : depuis le début, celle-ci est complètement erratique et se fait sans véritable concertation avec les enseignants. Ce n'est pas acceptable. Les enseignants ne demandent qu'à retourner en classe mais ils sont aussi des citoyens responsables qui tiennent à limiter la circulation du virus : il faut reprendre avec eux la gestion de cette crise sur de nouvelles bases. Et puis, plus globalement, l'école et les enseignants ont besoin de signes forts de reconnaissance, d'estime et de confiance authentique. En matière, par exemple, de gestion paritaire, de réflexion et d'organisation des évaluations, de concertation sur la direction d'école et les programmes et, bien sûr, de créations de postes. Il faut aussi, relancer d'urgence, la formation continue qui est aujourd'hui vraiment sinistrée, bien trop verticale et procédurale, quand il faudrait qu'elle accompagne les personnes à partir de leurs problèmes professionnels, en collaboration avec des chercheurs et sur la durée... Enfin, sur le plan proprement pédagogique, je souhaiterais que l'entraide et la coopération entre élèves soient considérées non plus comme des « suppléments d'âme » réservés à quelques innovateurs et aux « écoles alternatives », mais deviennent un principe fondateur de notre école publique. C'est un enjeu sociétal fondamental ! L'apprentissage de la solidarité n'est pas un choix parmi d'autres aujourd'hui, c'est ce qui donne sens à notre engagement éducatif et nous permet de ne pas désespérer de l'avenir.

RETRAITES, CRISE SANITAIRE, CARTE SCOLAIRE, MOUVEMENT, PROFESSIONNALITÉ, RÉUSSITE DE TOUS... LE SNUIPP-FSU AGIT TOUTE L'ANNÉE TOUS AZIMUTS. N'HÉSITEZ PLUS, REJOIGNEZ-NOUS!

#JEMESYNDIQUE

PAS DE MAGIE MAIS UNE EXPERTISE MILITANTE POUR VOUS AIDER

ADHERER.SNUIPP.FR

Pourquoi et comment protéger sa famille ?



Nos équipements matériels sont généralement bien protégés mais on néglige trop souvent l'essentiel : la protection de notre famille.

34% des français déclarent n'avoir jamais pensé à se protéger en cas de décès prématuré⁽¹⁾.

Et pourtant, on sait que le régime de protection sociale de base reste limité et ne permet pas toujours aux familles de faire face financièrement à ses conséquences.

Pourquoi se protéger ?

Quel que soit son niveau de revenus, chaque ménage doit faire face aux dépenses obligatoires de la vie courante : loyers ou remboursements de prêts, assurances, abonnements d'électricité, gaz ou téléphonie, etc.

En cas de décès prématuré d'un des conjoints, les revenus du foyer seront diminués, et ces dépenses inévitables deviendront plus difficiles à assumer. Outre les charges et les dépenses courantes qui restent inchangées, c'est bien souvent l'avenir des enfants qui pose question. Pourront-ils poursuivre leur scolarité, envisager des études supérieures ? En 2020, après avoir perçu les APL, le reste à charge mensuel d'un étudiant non boursier est de 912,68 €⁽²⁾.

En cas de décès prématuré, la Sécurité sociale versera à la famille du défunt un capital de 3 472 €⁽³⁾ s'il était salarié. Dans certaines entreprises, les salariés bénéficient en plus d'une protection collective. Cependant, rares sont les ménages qui pourraient disposer d'un capital équivalent à deux ou trois ans de salaire de la personne décédée : c'est pourtant le montant qui est recommandé pour maintenir le niveau de vie du foyer.

Pour protéger sa famille contre les conséquences financières d'un décès, l'épargne et l'assurance décès sont des outils complémentaires.

Comment se protéger ?

Il existe plusieurs solutions. L'épargne est un très bon moyen de préparer l'avenir. En cas de coup dur, l'argent mis de côté contribuera aux premières dépenses. Mais là encore tout le monde n'a pas constitué une épargne équivalente à deux à trois ans de salaire. L'assurance décès est alors une solution pour garantir un capital et maintenir la vie du foyer avec des mensualités qui restent abordables.

Comment ça marche ?

Souscrire un contrat d'assurance décès permet de garantir un capital à un ou plusieurs bénéficiaires. Il est conseillé de choisir un capital correspondant à au moins un an de salaire pour couvrir les premiers frais et charges courantes et laisser au conjoint le temps de rebondir. Si on le peut, mieux vaut prévoir deux à trois ans de salaire, pour garantir durablement le niveau de vie de la famille à fortiori lorsqu'il y a des enfants. Le montant des cotisations est calculé

Seulement **6%** des familles avec enfants déclarent disposer d'une épargne suffisante en cas de décès prématuré⁽¹⁾.

en fonction de l'âge et du capital décès choisi. Il évolue chaque année en fonction de ces mêmes critères. Plus l'assuré est jeune, moins les cotisations seront importantes. C'est une solution accessible et qui permet d'anticiper la protection financière de sa famille.



assureur militant

(1) Etude Yougov 2020 réalisée sur un échantillon de 1000 personnes représentatives de la population française qui ont répondu à : Parmi ces freins à souscrire une assurance décès, quels sont ceux qui vous concernent ? (2) Enquête Unef sur le coût de la vie étudiante - 2020. (3) Source : ameli.fr - rubrique "décès d'un proche". MAIF - Société d'assurance mutuelle à cotisations variables - CS 90000 - 79038 Niort cedex 9. Fila-MAIF - société anonyme au capital de 114 337 500 € entièrement libéré. RCS Niort 341 672 681 - CS 20000 - 79076 Niort cedex 9. Entreprises régies par le Code des assurances. MAIF VIE - Société anonyme au capital de 122 000 000 € - RCS NIORT 330 432 782 - Le Pavois - 50 Avenue Salvador Allende - CS 90000 - 79029 Niort Cedex 9.