

fenêtres
s/ cours

Spécial 22^e Université
d'automne

Supplément au n°494
1^{er} décembre 2023



**Edwige
Chirouter**

« Pas de démocratie sans oasis
de pensée »

Boualem et Steph
« Les nuls » de l'école

**Climat
scolaire**
L'espace d'apprentissage
menacé

Samah Karaki
« Un lieu où on apprend à apprendre »

**Stéphane
Bonnéry**
« La mission de donner
les outils pour penser »

**Un grand moment
de respiration
pour l'école**

On s'engage pour celles et ceux qui s'engagent.

Sylvie, Stéphane, Zora...

Ils sont tous agents du service public, tous engagés pour l'intérêt des autres.

Chez MGEN, on s'engage à leurs côtés en les accompagnant globalement, de la prévention des risques pour leur santé physique et mentale à leur prise en charge en établissement de santé MGEN, en passant par le remboursement de leurs frais médicaux.

MGEN. Première mutuelle des agents du service public
On s'engage mutuellement

mgen
GROUPE vyv



À quoi tient la longévité d'un événement ? Sans doute au fait qu'il réponde à une attente, à un besoin quasi viscéral qui lui fait à chacune de ses éditions retrouver un public enthousiaste. Pour sa 22^e édition, l'Université d'automne (UDA) de la FSU-SNUipp n'a pas failli à la règle. Comme tous les ans depuis plus de deux décennies, près de 400 enseignantes et enseignants ont pris sur leur temps de loisirs en ce premier week-end des vacances d'automne pour venir écouter des

Un grand moment de respiration

chercheuses et des chercheurs, dialoguer, échanger et en repartir

plus rassérénés que jamais.

Depuis de trop longues années

maintenant, le moral n'est pas toujours au beau fixe dans la profession. Les PE sont mis sous pression à coup d'injonctions ministérielles au mépris de leur liberté pédagogique. Ils sont dénigrés dans leur professionnalisme par des déclarations publiques de femmes et d'hommes politiques, à commencer par leurs ministres successifs, plus soucieux de flatter une part de l'opinion publique par des discours démagogiques que d'œuvrer en faveur de l'école et plus que tout, en faveur de la réussite de tous les élèves. Car pendant que sur les chaînes d'info en continu, des « bons penseurs » s'étripent sur le port de l'abaya à l'école, l'essentiel, ce qui compte vraiment, est ignoré. Ce contexte est primordial pour comprendre l'engouement suscité dans la profession par l'UDA. Ici, on est loin des déclarations présentées comme de bon sens qui conduisent l'école dans le mur. Ici, on prend le temps de décélérer face à une avalanche d'annonces. Ici, la parole est donnée à la pédagogie, au métier d'enseigner, à ces faits de société qui viennent percuter l'école. Ici, on donne à penser les choses dans leur complexité, pour mieux les appréhender, pour se laver de ces déclarations à l'emporte-pièce qui salissent la profession. Alors, à l'UDA, on a beau parler de choses sérieuses, ces trois journées fonctionnent comme un grand bol d'air frais. Un grand moment de respiration.

FENÊTRES SUR COURS

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

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION: Guislaine David

RÉDACTION: S. Bilal, M. Blanchard, C. Bordachar, F. Brock, G. David, M. Katak, J. Mucchielli, E. Quémard, A. Richard, N. Rizzo, V. Solunto, B. Turki, N. Wallet

CONCEPTION-RÉALISATION: NAJA Presse
direction éditoriale : J. Mucchielli,
graphique : Victoria Roma

PHOTOGRAVURE: Open Graphic
IMPRESSION: SIEP Bois-le-Roi

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



Avec le BIO,
OCCITANIE
tu nous régales.



sud-de-france.com

POUR VOTRE SANTÉ, ÉVITEZ DE MANGER TROP GRAS, TROP SUCRÉ, TROP SALÉ. MANGERBOUGER.FR



©Hidalgo/NAJA

sommaire

7

L'état de l'école

Chiffres et commentaires

16

**APPREN-
TISSAGES**

Bande dessinée / Sciences / EMC /
EPS / Classes multilingues

31

Stéphane Bonnéry

« La mission de donner les outils pour
penser »

36

MÉTIER

Numérique / Mathématiques / Lecture
au GP / Polyvalence des PE / La voix /
Pédagogie Freinet

52

**Dossier Maternelle :
Petits élèves
en devenir**

63

Boualem et Steph

« Entrer dans les coulisses du monde
enseignant »

86

**Dossier
« Talents Hauts » :
des éditrices
dressées
contre les
stéréotypes et les
discriminations**

68

**Dossier climat
scolaire :
l'espace
d'apprentissage
menacé**

76

SOCIÉTÉ

Samah Karaki,
« L'école, un lieu où
on apprend
à apprendre »
Art et culture /
Éduquer à la sexualité

93

**Edwige
Chirouter**

« Une démocratie ne
peut pas survivre sans
des oasis de pensée »



**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.
- **Une banque coopérative** fondée sur des valeurs de confiance et de proximité.
- **Des assurances** conçues pour s'adapter à votre statut et à vos besoins.

Crédit Mutuel
Enseignant

DES INÉGALITÉS SCOLAIRES PERSISTANTES

Les dédoublements de GS, CP et CE1, qui visaient à réduire les inégalités, n'ont pas produit les effets escomptés. En cause sans doute, un pilotage par les évaluations nationales au détriment d'une formation et d'un travail en équipe permettant une réflexion sur les pratiques.

ÉCARTS DE PERFORMANCES DANS LES DOMAINES COMPARABLES EN FRANÇAIS ET EN MATHS EN CE1 ENTRE ÉLÈVES SCOLARISÉS DANS LE SECTEUR PUBLIC HORS EP ET ÉLÈVES SCOLARISÉS EN EP

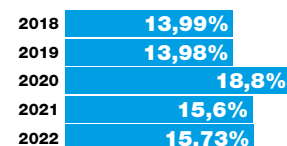
Comprendre des mots à l'oral



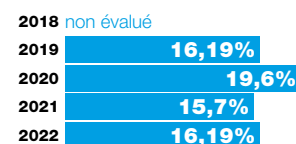
Comprendre des phrases à l'oral



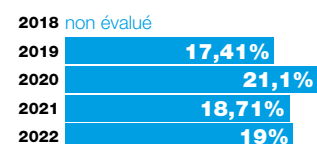
Lire à voix haute des mots



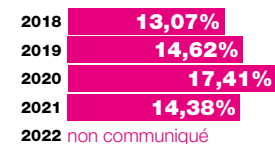
Comprendre des phrases lues seul



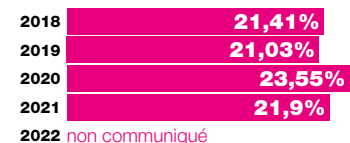
Comprendre un texte lu seul



Représenter des nombres entiers

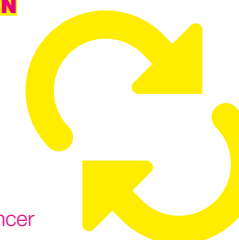


Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul



10%

C'EST LE POURCENTAGE D'ÉQUIVALENT TEMPS PLEIN (ETP) EMPLOYÉS DANS LE PRIMAIRE QUI SERAIENT NÉCESSAIRES A MINIMA POUR ASSURER LE REMPLACEMENT DES PE ABSENTS. Il est actuellement d'environ 8%. La création de postes de titulaires remplaçants en nombre suffisant permettrait aussi de relancer une véritable Formation continue.



AESH : PRÉCARITÉ

On compte 136 000 AESH en métropole et dans les DROM, en majorité des femmes (93%). Elles sont devenues en nombre le second métier de l'Éducation nationale. Elles vivent cependant dans une très grande précarité : 56% seulement sont en CDI. 98% d'entre elles exercent à temps incomplet subi, leur temps de travail représentant en moyenne 63% d'un temps plein. En majorité elles ne gagnent que 900 euros par mois. Il est temps que ce métier spécifique et indispensable soit reconnu par une formation et un vrai statut de la fonction publique.»

Source : Dossier presse MEN août 2023

80%

C'EST LE POURCENTAGE D'ÉCOLES DISPOSANT D'UN REGISTRE SANTÉ ET SÉCURITÉ AU TRAVAIL (SST).

Les signalements issus de ces registres, concernent pour 1/3 des risques psycho-sociaux et pour 1/4 des risques liés aux ambiances thermiques. Des alertes qui « obligent » le ministère à agir.

UN MÉTIER QUI N'ATTIRE PLUS

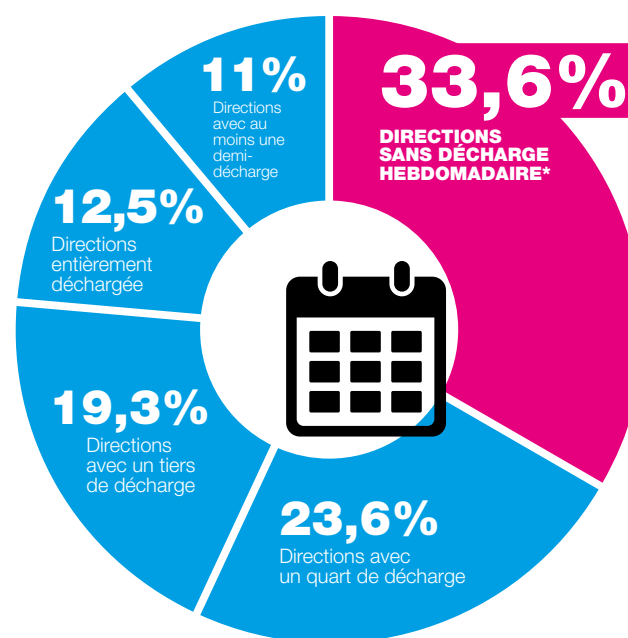
Aucune mesure efficace n'a été mise en place pour enrayer la désaffection continue du métier : en 2008, année où le nombre de postes offerts au CRPE était identique à 2023, on comptait 2,22 admissibles par poste en moyenne aux concours externes. Ce chiffre est tombé à 1,43 en 2023. Depuis plus de 10 ans, tous les concours ont été marqués par une perte massive de postes due au manque de candidatures. La situation est particulièrement critique dans les académies de Créteil, Versailles, Guyane et Mayotte qui perdent 1583 postes à l'issue du CRPE 2023. Dans le même temps, on compte 8 fois plus de PE contractuels qu'en 2013...

DIRECTION D'ÉCOLE : ENCORE TROP D'ÉCOLES SANS DÉCHARGE

Sur la période 2015-2016 / 2022-2023, la part des directions complètement déchargées a progressé de 8 points. Depuis la rentrée 2022, les écoles d'au moins 12 classes bénéficient d'une décharge entière. La FSU-SNUipp revendique que toutes les écoles bénéficient d'au moins une décharge hebdomadaire.

*Les écoles à classe unique bénéficient de 6 jours annuels fractionnables. Dans les écoles à deux et trois classes, ces jours de décharge sont au nombre de 12.

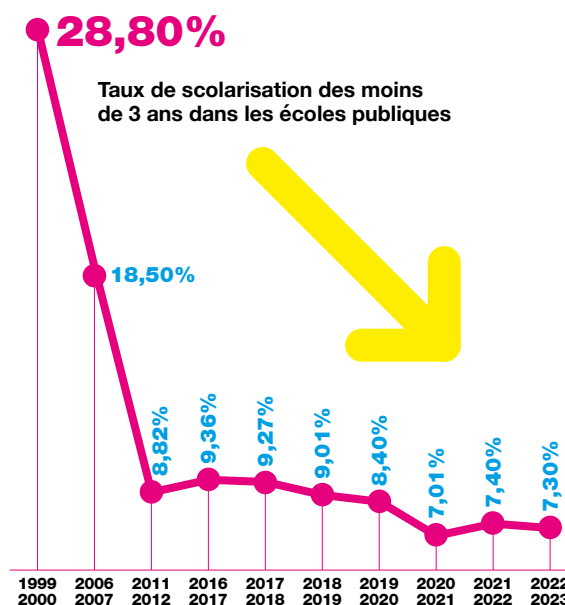
Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023, Depp



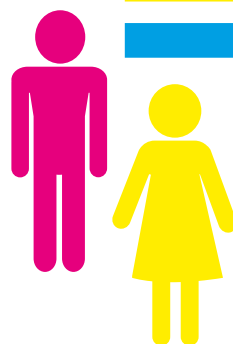
SCOLARISATION DE MOINS DE TROIS ANS : UNE PRIORITÉ, VRAIMENT ?

Annoncée à Marseille en juin 2023, la relance de la scolarisation des moins de trois ans, en particulier en milieu populaire, semble être une nouvelle priorité de la politique éducative voulue par Emmanuel Macron. Le locataire de l'Élysée feint-il d'ignorer que, depuis 2017, le taux de scolarisation des deux ans dans les écoles publiques n'a cessé de se dégrader jusqu'à stagner aux environs de 7% ces trois dernières années ? Et tandis que le public perdait 1690 élèves (-3,1%), le privé en gagnait 522 (+3,3%). Bien loin d'une présumée priorité accordée aux quartiers populaires...

France métropolitaine, DOM et Mayotte à partir de la rentrée scolaire 2014
Source : DGESCO Bilan de rentrée 2022-2023



DIRECTION D'ÉCOLE : LES FEMMES MOINS DÉCHARGÉES



83,9%

DES DIRECTIONS AYANT UN QUART DE DÉCHARGE OU MOINS SONT ASSURÉES PAR DES FEMMES. Elles ne sont que 63,1% à occuper une direction entièrement déchargée tandis qu'elles représentent 84,6% du corps des PE.

Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023, Depp

ÉDUCATION PRIORITAIRE : UN RECU INÉGAL DES EFFECTIFS

Sous l'effet du dédoublement des classes de CP, CE1 puis GS, le nombre d'élèves par classe évolue à la baisse en éducation prioritaire (EP). C'est ce que récapitule une étude de la Depp, parue en mai 2023. La moyenne d'élèves par classe, hors ULIS, passe de 22,9 à 17,4 en REP+ entre 2015 et 2022 et de 23 à 17,8 en REP.

Dans la même période, la moyenne hors EP recule de 1,4 élève, jusqu'à 22,7 en 2022. Mais la baisse générale en EP laisse apparaître de grandes disparités internes, selon que les niveaux sont dédoublés ou non. En maternelle, les PS ne perdent que 1,1 élève contre 6 pour les GS.

À l'élémentaire, les effectifs des CM2 passent de 23,1 à 21,6 quand les CP voient leur moyenne fondre de 21,7 à 12,5. Au CM2, la différence avec les secteurs hors EP est finalement peu marquée (2 élèves de moins en CM2 en REP+ contre 8,7 en CP). Le redéploiement du dispositif « Plus de maitres que de classes », dont les postes ont alimenté le dédoublement dès 2017, permettrait de préserver le renforcement des moyens en EP tout en garantissant une réduction équitable des effectifs tout au long de la scolarité primaire.

Source : Depp, bases Diapre 2015 à 2022 ; référence : note d'information n°23.05

42 000

ENFANTS ÉTAIENT SDF, vivant dans des hébergements d'urgence, en squats ou en abris de fortune, selon l'UNICEF en France, en 2022.

Une revalorisation salariale loin d'être réglée

Dans un contexte de forte inflation, le déclassement salarial des PE s'est amplifié. Les récentes mesures gouvernementales prises sous la pression syndicale constituent une première étape, en attente d'une véritable revalorisation.



18,6%

C'EST L'ÉCART EN 2022, APRÈS 15 ANS DE CARRIÈRE, ENTRE LE SALAIRE DES PE EN FRANCE ET LA MOYENNE OCDE.

Source : Regards sur l'éducation, OCDE 2023

Pénalisé par les effets combinés de l'inflation, du gel du point d'indice et d'une hausse des retenues sociales, le pouvoir d'achat des PE a fortement décliné depuis 2010. Les hausses indemnitaires, attribués sans condition en 2023 par le ministère de l'Éducation nationale dans le cadre du « socle » sont loin d'atteindre les 10% d'augmentation promis par Emmanuel Macron. Avec l'appui d'une profession mobilisée, la FSU-SNUipp aura toutefois réussi à obtenir des avancées tangibles : le doublement de l'ISAE à tous les échelons, le versement de la prime d'attractivité aux stagiaires et le plancher de 2 000€ dès la titularisation. Jusqu'au 7^e échelon de la classe normale, les PE voient leur prime d'attractivité rehaussée de façon dégressive. Une augmentation différenciée en faveur des « débutants de carrière » qui aboutit à un aplatissement des carrières, au détriment

des personnels après quinze années d'exercice. En complément, le ministre de la Fonction publique a consenti un dégel du point d'indice (+1,5% au 1^{er} juillet 2023) et une augmentation de 5 points d'indice pour l'ensemble des personnels au 1^{er} janvier 2024.

370€

C'EST LA PERTE DE POUVOIR D'ACHAT MENSUELLE NETTE DU FAIT DE L'INFLATION CUMULÉE ENTRE 2010 ET 2023, AU 4^E ÉCHELON DE LA HORS CLASSE, MALGRÉ LA HAUSSE DU POINT D'INDICE DU 1^{ER} JUILLET 2023 ET LE DOUBLEMENT DE L'ISAE AU 1^{ER} SEPTEMBRE 2023

Calcul réalisé par la FSU-SNUipp à partir des taux d'inflation issus des données INSEE et des grilles indiciaires des PE arrêtées au 01/09/2023

LE « PACTE » NE FAIT PAS RECETTE
Si la hausse du ratio d'accès à la hors classe (HC) de 18% à 23% en 2025 entrainera davantage de promotions chaque année, les dernières annonces sur la classe exceptionnelle (CE) entravent la fluidité du déroulé de fin de carrière. Le projet de conditionner l'éligibilité à la CE, conçue comme une « récompense », à une première sélection par les IEN renforcerait

l'arbitraire. L'absence de recours possible pour les PE non sélectionnés ne laisserait à ces derniers que la perspective d'un salaire bloqué à l'échelon final de la HC, alors que la carrière est allongée. Quant aux revenus du « pacte » soumis à la réalisation de missions supplémentaires, ils ne peuvent pas être considérés comme une revalorisation par une profession, au temps de travail médian atteignant les 43 heures hebdomadaires. Les PE ont majoritairement boudé cette déclinaison du « travailler plus pour gagner plus ». La FSU-SNUipp exige que le milliard d'euros consacré à une mesure qui renforce les inégalités salariales, en particulier en défaveur des femmes, soit reversé au pot commun pour aller vers une augmentation indiciaire de 300€ nets mensuels, sans contrepartie, de l'ensemble des PE et un salaire digne pour les AESH.

2/3

C'EST LA PART DE PE QUI POURRAIENT QUITTER L'ÉDUCATION NATIONALE À CAUSE DU SALAIRE TANDIS QUE SEULEMENT 1 SUR 10 S'Y REFUSE.

Source : consultation FSU-SNUipp du 8 au 22 septembre 2023, 21 941 réponses

73,7%

C'EST LA PART DES PE QUI ESTIMENT QU'UNE AUGMENTATION SUPÉRIEURE À 300€ NETS PAR MOIS SERAIT JUSTE, AU REGARD DES MISSIONS EXERCÉES.

Source : consultation FSU-SNUipp du 8 au 22 septembre 2023, 21 941 réponses

Postes, austérité dans le primaire



Les suppressions d'emplois de 2023 et celles annoncées pour 2024 ouvrent une période d'austérité que l'école n'avait pas connue depuis 2012. S'appuyant sur la baisse démographique continue - à la rentrée 2022, on dénombre 243 651 élèves de moins dans l'enseignement public du 1er degré qu'à la rentrée 2018 - le gouvernement a fait le choix de fermer de nombreuses classes tant en maternelle, qu'en élémentaire, tant dans le secteur rural qu'en éducation prioritaire. La plupart des créations concernent les dédoublements en Grande section et il n'y a aucune marge de manœuvre pour ouvrir des classes là où les

1117

C'EST LE NOMBRE DE SUPPRESSIONS D'EMPLOIS DE PE À LA RENTRÉE 2023. LE PROJET DE LOI DE FINANCES 2024 EN PRÉVOIT 1709 À LA PROCHAINE RENTRÉE...

Vous avez dit priorité au primaire ?
Source : PLF 2024

besoins sont les plus marqués.

La baisse démographique aurait pu servir à prendre en compte les besoins des écoles pour réduire les inégalités scolaires, améliorer les conditions de scolarisation des élèves et le travail des personnels en diminuant le nombre d'élèves par classe. Près de 88 000

classes ont des effectifs supérieurs à 25, voire 30 élèves : avec 22,1 élèves par classe, la France reste bien au-dessus de la moyenne des pays de l'Union européenne qui s'élève à 19,3 élèves par classe selon la Depp*. Le maintien de moyens à la hauteur des ambitions pour

l'école aurait pu permettre la garantie du remplacement, l'extension des décharges de direction, la reconstruction des RASED, une formation sur le temps de service adossée à toute la recherche dispensée par des pairs, le redéploiement des « Plus de maîtres que de classes » qui permettrait de renforcer le travail collectif et l'autonomie d'organisation des équipes pédagogiques. Tout ce qui pourrait donner une réelle priorité au primaire.

49700

C'EST LE NOMBRE D'ÉLÈVES EN MOINS SCOLARISÉS DANS LE PREMIER DEGRÉ DU SECTEUR PUBLIC EN 2023, SOIT UNE BAISSÉ DE 0,9% PAR RAPPORT À 2022.

*L'Europe de l'éducation en chiffres, 2022. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

SOLDE OUVERTURES/ FERMETURES DE CLASSES

Enquête interne carte scolaire 2023 FSU-SNUipp

Hors EP

355 fermetures de classes en maternelle

+ 1174 fermetures de classes en élémentaire/primaire

1529 FERMETURES

(dont 468 dans le rural)

En EP

270 fermetures de classes en élémentaire/primaire

- 132 ouvertures de classes en maternelle

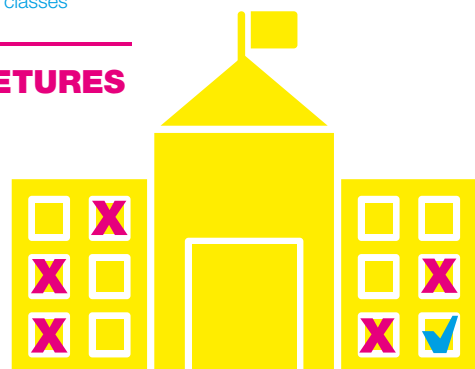
138 FERMETURES



223 CLASSES EN MATERNELLE

+ 1444 CLASSES EN ÉLÉMENTAIRE/PRIMAIRE

TOTAL : 1667 FERMETURES



On assure ceux qui assurent l'avenir des citoyens de demain.

MAIF, assurance n°1 des enseignants.

Depuis ses débuts, MAIF est l'assurance de référence du corps enseignant. Ce n'est peut-être pas un hasard si c'est encore le cas. Il faut dire qu'avec le temps, on vous connaît plutôt bien. Et nous avons à cœur d'être toujours là pour vous : pour vous protéger, vous assurer, vous accompagner. C'est pourquoi la majorité* des enseignants est assurée MAIF. Alors pourquoi pas vous ?



DROM : l'école en sous-France



Dans les DROM, territoires rongés par le chômage, la pauvreté et la vie chère, l'état du système éducatif est très préoccupant. Malgré la loi de 2019, tous les enfants ne bénéficient pas de leur droit à la scolarisation, à commencer par les 3-5 ans qui ne sont pas tous accueillis en maternelle malgré le souhait des parents. Forte pression démographique, manque de places dans les écoles pour Mayotte et la Guyane ou insuffisance de créations de postes, ont des conséquences dramatiques sur le parcours scolaire des élèves. L'échec scolaire y

est plus marqué que dans l'hexagone, comme le montre le taux de retard à l'entrée en 6^e ou celui des difficultés de lecture à la JDC (voir ci-dessous). Les conditions d'enseignement pèsent lourdement sur le quotidien des élèves et des personnels des écoles : l'hygiène et la sécurité ne sont pas assurés dans de trop nombreuses écoles comme en Martinique où 25% des écoles ne respectent pas les normes sismiques (données CNCDH*). Les fortes chaleurs conjuguées à l'humidité, tant dans l'océan indien

que dans les Antilles, ont des « effets directs sur la santé » selon Santé Publique France, situation accentuée par le réchauffement climatique. La crise de l'eau, la présence de rats que vivent ces départements, particulièrement Mayotte et la Guadeloupe, impactent fortement le fonctionnement des écoles qui sont régulièrement fermées. La fracture numérique est conséquente alors que 70% des écoles des DROM ne sont pas dotées d'équipement**.

ENTRE 5 379 ET 9 575 C'EST LE NOMBRE D'ENFANTS DE 3 À 15 ANS RÉVOLUS QUI SONT NON SCOLARISÉS À MAYOTTE

Source : Rapport 2023 du Centre éducation et formation à l'Université Paris-Nanterre, classes des écoles, collèges et lycées.

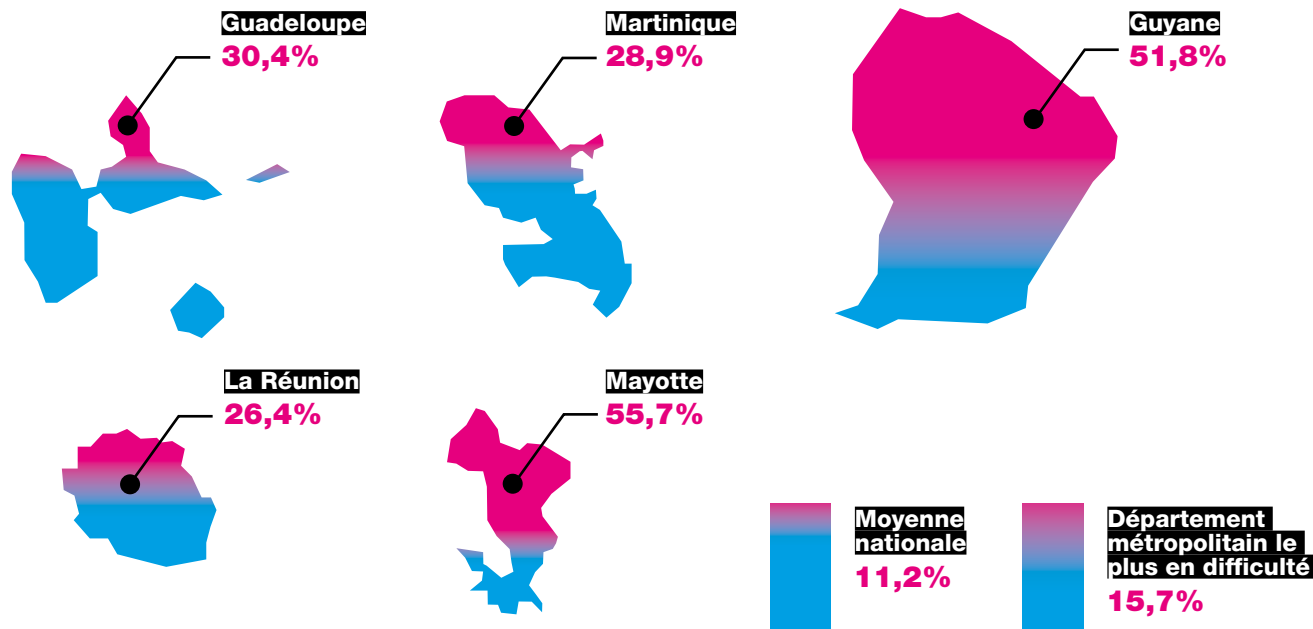
Comme en métropole, les concours ne font pas le plein, le recours aux contractuels est massif et les fermetures de postes se poursuivent en Guadeloupe et Martinique. Un coût de la vie très élevé, des conditions

d'enseignement et de vie difficiles et un manque de formation ne font que renforcer le manque d'attractivité du métier enseignant dans ces territoires. La FSU-SNUipp mène campagne afin d'exiger pour les DROM l'égalité républicaine due à tous les élèves du territoire français.

*CNCDH : Commission nationale consultative des droits de l'homme.

**Données 2021 du Conseil économique, social et environnemental.

TAUX DE DIFFICULTÉS AU TEST DE LECTURE À LA JOURNÉE DÉFENSE ET CITOYENNETÉ EN 2022



Contre les clichés sexistes

Le nouveau Thierry Lenain secoue les stéréotypes ! Même chez les kangourous, les garçons ne sont pas obligés d'être des boxeurs et ils peuvent adorer s'occuper des bébés ! Indispensable !
Dès 5 ans, 36 pages, 17 €



Pour stimuler l'échange

Avec une belle sérénité et un sourire en coin, cet excellent album, haut en couleurs vives, nous parle de la mort d'un oiseau, et de l'hommage de sa communauté.
Dès 4 ans, 40 pages, 17,50 €

Des livres forts pour vos élèves, pour les enfants de votre famille... En les choisissant, vous nous permettez de créer d'autres trésors en 2024 !

SUR CETTE RUE DE PAPIER, ON A LE DROIT DE CHANGER LE MONDE

NOUVEAUTÉS

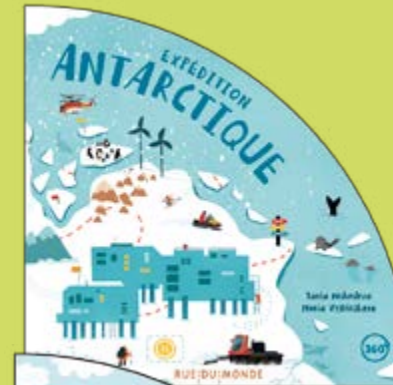


Grand voyage dépaysant avec des données sur l'état des océans, des informations culturelles et environnementales. Beau et passionnant à la fois
Dès 8 ans et pour tous, 72 pages, 28 €



Un imaginaire qui fait grandir !

Même le père Noël peut compter sur eux ! Le vieil homme est un peu fatigué, alors les P'tits Bonzoms organisent une livraison pour un enfant... sans réveiller personne !
Dès 3 ans, 44 pages, 17 €



Comprendre la planète pour agir

Deux documentaires au format atypique. Après la découverte de l'Antarctique, voici un second album pour tout savoir sur les forêts : leur diversité aux quatre coins du monde, de la Taïga aux forêts tropicales, leurs croissances, la manière de les protéger... Près de 300 dessins et vignettes. Deux livres importants.
Dès 8 ans, 80 pages, 24 €



Résister pour la Liberté

80 ans après la disparition du grand résistant, Daeninckx et Pef livrent un récit vivant tout en rappelant aux jeunes lecteurs la barbarie nazie. Essentiel.
Dès 8 ans et pour tous 48 pages, 18 €

Réhabilitation écologique du bâti scolaire, le chantier du siècle



Le mauvais état d'un parc scolaire ancien, parfois vétuste, souvent énergivore, nécessite de forts investissements pour s'adapter aux enjeux énergétiques et climatiques. L'engagement actuel de l'État n'y suffira pas.

La crise Covid avait déjà révélé la vétusté d'écoles, déficitaires en équipements sanitaires et en points d'eau et la médiocre qualité de l'air dans des locaux mal aérés. Des situations locales de vétusté ont récemment défrayé la chronique comme dans les DROM ou à Marseille, obligeant l'Etat à intervenir pour soutenir l'entretien et rénovation d'écoles, pour partiellement pallier le désinvestissement chronique de certaines municipalités. Une intervention d'urgence réalisée dans un contexte où les maires déplorent que des mesures fiscales

prises par le gouvernement comme la suppression de la taxe d'habitation les privent de ressources pour faire face aux lourds investissements. En outre, la multiplication des épisodes caniculaires combinée à la hausse

28,48%

C'EST LA PART D'ÉCOLES CONTENANT DE L'AMIANTE, SUR LA BASE DE TESTS SURFACIQUES RÉALISÉS SUR UN ÉCHANTILLON DE 19 331 ÉCOLES.

Source : Conférence de presse « Vert de rage », 12 juin 2023.

drastique des coûts de l'énergie confrontent de très nombreuses écoles, véritables passoires thermiques, à un double défi. Il s'agit à

la fois de les adapter aux fortes chaleurs pour y maintenir des conditions qui ne menacent pas la santé des élèves et des personnels et d'en assurer le chauffage en hiver de manière

50 MILLIONS

C'EST EN M² LA SURFACE TOTALE REPRÉSENTÉE PAR LES 43 904 ÉCOLES PUBLIQUES.

Source : « Le bâti scolaire à l'épreuve de la transition écologique », rapport de la mission d'information du Sénat, juin 2023.

soutenable pour les finances municipales.

L'ÉCOLE FRANÇAISE, MAUVAISE ÉLÈVE DE LA TRANSITION ÉCOLOGIQUE

Cette double exigence porte le coût moyen des travaux de rénovation par école à un million d'euros, selon le ministère de la Transition écologique. L'objectif annoncé par Emmanuel Macron de rénover au moins 40 000 écoles en dix ans se traduit ainsi par une ardoise de 40 milliards d'euros.

30%

C'EST LA PROPORTION QUE REPRÉSENTENT LES ÉCOLES DANS LA CONSOMMATION ÉNERGÉTIQUE DES BÂTIMENTS COMMUNAUX, DEVANT LES ÉQUIPEMENTS SPORTIFS ET LES BÂTIMENTS SOCIOCULTURELS.

Source : « Le bâti scolaire à l'épreuve de la transition écologique », rapport de la mission d'information du Sénat, juin 2023.

Le « fonds vert » de l'État est censé aider les communes. Doté de deux milliards d'euros, il absorbe déjà les dépenses de la lutte contre les incendies ou liées à la création de zones à faible émission. La rallonge promise de 500 millions

pour 2024 n'est qu'une goutte d'eau... pour atteindre l'horizon d'une réduction de 40% de la consommation énergétique du bâti scolaire d'ici 2030. Pour combler le déficit de financement public, les communes sont donc invitées à s'endetter. Déjà « mauvais élève » de la transition écologique, le bâti scolaire français nécessite plus que jamais une péréquation garantie par l'État permettant travaux d'isolation, désamiantage, végétalisation des cours, récupération des eaux pluviales, solarisation des toits et aménagement de voies d'accès en mobilité douce... Enfin, tout en devenant un modèle d'adaptation et d'atténuation climatiques, le bâti scolaire doit rester au service de la réussite de tous les élèves. Sa rénovation ne devrait pas être conditionnée à la rédaction d'un projet dans le cadre du Conseil national de la refondation, comme l'a pourtant évoqué le ministre de l'EN.

“Que le ministre nous laisse travailler !”



Guislaine David
Co-secrétaire générale et porte-parole de la FSU-SNUipp

LE NOUVEAU MINISTRE PRÔNE UN « CHOC DES SAVOIRS », PARTAGEZ-VOUS CETTE PRÉOCCUPATION ?

GUISLAINE DAVID : Depuis six ans, les ministres successifs ont fait des fondamentaux « Lire, écrire, compter » le pilier des savoirs à l'école laissant à penser que les PE ne le feraient pas. C'est une méconnaissance du terrain et un signe de défiance qui invite l'opinion publique à penser que les PE auraient abandonné l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. À cela s'ajoute une vision restrictive et mécanique des apprentissages, avec un accent mis sur des compétences de bas niveau. En lecture, par exemple, il ne suffit pas de savoir décoder ou de lire rapidement pour comprendre un texte. Or, les enquêtes internationales montrent que ce sont sur les compétences dites de haut niveau que les élèves français ont les moins bons résultats. Si l'école n'apporte pas ces apprentissages, elle va participer au creusement des inégalités en défaveur des élèves des milieux populaires, ceux qui n'ont pas accès à cette culture en dehors de l'école.

LE PACTE EST ANNONCÉ COMME UNE SOLUTION AU REMPLACEMENT DES PE. QU'EN EST-IL ?

G.D. : Dans le premier degré, un PE est à 100% dans sa classe et ne peut pas remplacer un collègue. Au primaire, de nombreuses absences ne sont pas remplacées, notamment lors des congés maternité alors que la profession est féminisée à 85%. Le non remplacement

d'un PE peut déstabiliser toute une école parce que tous les enfants doivent être accueillis en les répartissant dans les autres classes. Les élèves n'ont pas leur maître ou maîtresse ces jours-là et les effectifs dans les classes sont en nette hausse. Les conditions de travail des PE et d'apprentissage des élèves s'en trouvent dégradées. Emmanuel Macron occulte tout simplement les écoles maternelles et élémentaires. Pour résoudre les problèmes de remplacement, il faut créer des postes. Proposer le Pacte méconnaît le temps de travail médian des personnels enseignants, qui est de 43 heures par semaine. Ce dispositif va aussi renforcer les inégalités salariales femmes-hommes. Lorsque des heures de travail sont ajoutées, ce sont les hommes qui les font le plus souvent. On voit bien que pour les missions qui demandent du temps supplémentaire, comme la direction d'école, les hommes sont majoritaires.

LE MINISTRE VEUT RENDRE LES PROFESSEURS HEUREUX QUAND NOMBRE D'ENTRE EUX SE DISENT EN SOUFFRANCE. QUELS CONSEILS LUI DONNERIEZ-VOUS ?

G.D. : C'est une belle intention mais malheureusement, le ministre n'a pas conscience de l'état actuel de la profes-

sion. Les enseignantes et enseignants sont fatigués des multiples réformes et injonctions, se sentent méprisés et leurs conditions de travail se sont dégradées. Toutes les enquêtes, y compris celles du ministère, montrent que la profession souffre d'une réelle perte de sens du métier. Les injonctions à enseigner de telle ou telle façon rabaissent les PE au rang de simples exécutants. Or, nous sommes des professionnels. Nous demandons à Gabriel Attal de nous laisser travailler. Nous ne voulons plus d'un ministre qui ne sait pas ce qu'est ce métier. S'il veut rendre les enseignantes et enseignants heureux, qu'il commence par les rémunérer à leur juste valeur et par les reconnaître dans leur professionnalité !

LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS RESTE TRÈS INÉGALITAIRE. QUE PEUVENT FAIRE L'ÉCOLE ET LES PE ?

G.D. : L'école est de plus en plus inégalitaire parce qu'on ne lui donne pas les moyens de fonctionner et que la politique éducative du « yoyo » persiste. L'école peut beaucoup mais ne peut pas tout. Il faut se questionner sur quelle école nous voulons, nous ne pouvons répondre seuls à tous ses maux. Dans de nombreux territoires, les conditions de vie sont particulièrement difficiles : chômage important, pauvreté en progression, disparition des services publics, accès aux services de santé difficiles... Trop souvent, l'école reste le dernier service public présent, le dernier lien entre l'État et les familles. Une responsabilité bien lourde pour les PE. L'actualité dramatique de ces dernières semaines montre à quel point il est urgent que le gouvernement mette en place une véritable politique sociale, d'emploi et de santé, notamment dans les quartiers populaires.

PROPOS RECUEILLIS PAR SEDA BILAL

Ces apprentissages fondamentaux



Et si on se disait une bonne fois pour toutes ce qui est fondamental à l'école ? Depuis 2017, on aurait tendance à penser que décoder un texte et savoir poser les quatre opérations arithmétiques usuelles seraient l'alpha et l'oméga de l'école. Si l'on veut former de futurs adultes aptes à appliquer dans leur travail et dans leur vie de citoyens et citoyennes des directives venues d'en haut, cela pourrait être suffisant. Mais l'ambition de l'école est bien plus noble : elle veut leur apporter de la matière, des savoirs multiples, qui leur permettront de comprendre ce vaste monde complexe, de se forger un esprit critique et de vivre pleinement leur citoyenneté.

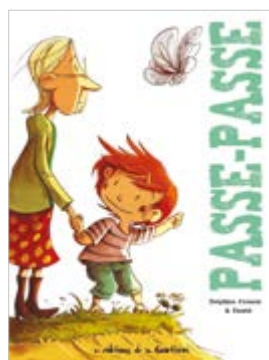
Il n'y a pas de petits ou de grands savoirs, il y a une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir et c'est beaucoup. C'est dans cette optique que l'UDA invite chercheuses et chercheurs spécialistes des apprentissages. Il ne s'agit pas simplement de donner à voir des approches didactiques et pédagogiques ordinaires, mais aussi de faire preuve de curiosité, d'appréhender les innovations, les tendances émergentes. Ainsi, cette année, la formatrice Hélène Raux a été invitée à parler de la bande dessinée comme objet d'apprentissage à l'école (p19). Certes, la BD est présente dans les listes d'oeuvres proposées par le ministère, mais elle reste encore assez peu abordée en classe. Yann Lhoste, expert en sciences de l'éducation, s'évertue pour sa part à dépoussiérer l'enseignement des sciences (p21). Il donne aux PE, pas toujours sûrs d'eux-mêmes dans cette matière, des clefs didactiques pour per-

mettre aux élèves de construire des démarches et des concepts scientifiques. Sans doute un meilleur enseignement pourrait susciter des vocations dans un contexte marqué par la désaffection des métiers scientifiques. L'éducation morale et civique constitue plus que jamais un enjeu fondamental pour l'école et un système éducatif aux prises avec des formes de rejet plus ou moins violentes dans la société. Samuel Paty il y a 3 ans, Dominique Bernard il y a peu, l'ont payé au prix fort. Mais comment faire de l'EMC au primaire ? Philosophe et formateur, Julien Delaye aide à mieux comprendre ce qui se joue dans cet enseignement, les erreurs didactiques à éviter, et les pratiques à la portée de toutes et tous (p23).

De son côté, l'enseignante chercheuse, Ingrid Verscheure, aborde la question de l'EPS sous l'angle de l'éducation à l'égalité filles-garçons. Elle voit dans la discipline un bon média pour apprendre le respect mutuel et le vivre ensemble (p25). Linguiste et didacticienne, Nathalie Auger travaille sur le multilinguisme à l'école. Pour elle, la présence d'élèves de diverses origines linguistiques constitue une opportunité de se saisir de ce multiculturalisme pour construire une école inclusive (p29). Ce ne sont que quelques invités, et on est loin en une seule édition de pouvoir faire le tour de toutes les disciplines, mais qui pourrait dire que ces matières d'enseignement dont sont venus parler chercheuses et chercheurs n'ont rien à apporter de fondamental à l'éducation des élèves confrontés aux grands enjeux de la société ?

“BD : objet disciplinaire non identifié”

Dans un contexte où la légitimité culturelle de la bande dessinée ne fait plus guère débat, le monde scolaire lui accorde un intérêt grandissant. Les bandes dessinées occupent une place de choix dans les bibliothèques scolaires où elles sont plébiscitées par les élèves pour des lectures autonomes, mais elles ne sont que rarement lues et travaillées en classe.



PASSE-PASSE de Delphine Cuveele et Dawid

Dans cette bande dessinée sans aucun texte, une petite fille et sa grand-mère partagent différents moments. Au fil des pages, la

grand-mère perd peu à peu ses couleurs... jusqu'à s'effacer. Une évocation pleine de délicatesse de la disparition des grands-parents, grâce à un jeu subtil sur les couleurs. Une narration allégorique qui invite à partager réactions et interprétations.

(éditions de la Gouttière, 2014)



LA LONGUE MARCHÉ DES DINDES de Léonie Bischoff d'après Kathleen Karr

Un certain minimalisme du trait et la douceur des couleurs font baigner l'épopée

du jeune Simon à travers l'Amérique du XIX^e siècle dans une

ambiance mi-réaliste mi-merveilleuse. L'attribution à Angoulême du prix jeunesse 2023 à Léonie Bischoff pour cette adaptation du roman de Kathleen Karr prouve que des adaptations peuvent être de grandes bandes dessinées. (Rue de Sèvres, 2022)



QUAND LE CIRQUE EST VENU de Wilfrid Lupano et Stéphane Fert

Un affreux général-dictateur se laisse convaincre d'offrir un spectacle de cirque à son peuple. Mais les numéros ne sont pas de son goût et à tour de rôle les artistes sont jetés en prison, jusqu'à ce que... chut ! Un conte très drôle, très dynamique, riche en inventions visuelles pour caricaturer l'abus de pouvoir. Lupano, c'est la verve satirique des Vieux Fourneaux, mais aussi des scénarios pour les plus jeunes.

(Delcourt, 2017)

“Faire une place conséquente au travail de lecture de l'image”

LA BD EST PEU TRAVILLÉE À L'ÉCOLE, POURQUOI ?

HÉLÈNE RAUX : En effet, alors qu'elle fait partie des premières listes d'ouvrages recommandés en 2002 pour enseigner la littérature, souvent la BD n'est pas retenue prioritairement par les enseignantes et les enseignants, qui ne trouvent pas le temps de faire tout ce qui est prescrit dans les programmes. J'y vois deux raisons principales. Tout d'abord, ils ne se sentent pas légitimes, disent mal connaître la narration en images et ne pas savoir comment faire travailler les élèves. Par manque d'outillage, ils ont l'impression de n'être pas compétents sur ce support, si peu présent, et qu'ils n'ont jamais rencontré eux-mêmes pour la plupart comme élève et après, en formation. La deuxième explication, c'est l'idée très répandue que ce sont des lectures vers lesquelles les élèves se tournent facilement et qu'ils n'ont pas tellement besoin de l'accompagnement de l'école pour les lire. Mais la BD est largement reconnue dans la sphère culturelle, c'est une forme de création et de lecture à part entière, à laquelle l'école devrait aussi former.

COMMENT PEUVENT-ELLES ÊTRE LUES EN CLASSE COMME DES ŒUVRES LITTÉRAIRES À PART ENTIÈRE ?

H. R. : Si elles sont choisies au même titre qu'une œuvre littéraire, pour un ensemble de facteurs qui conduisent à préférer plutôt tel roman à tel recueil de contes, pour la richesse que l'enseignante ou l'enseignant y trouve aussi bien dans le traitement d'un thème, l'originalité de ce qui est raconté, la dimension esthétique et graphique qui est sa spécificité, alors il n'y a aucune raison de ne pas faire le même type de travail que ce que l'on ferait en lisant une autre œuvre. Il faut toutefois faire une place conséquente au travail de lecture de l'image. C'est sûr que c'est déroutant pour les PE qui ont deve-



©BIBLI/NAJA

“L'idée répandue que la BD est facile à lire a tendance à faire oublier qu'elle nécessite tout un étayage notamment en termes de construction du récit”

loppé des habitudes sur la manière de travailler un texte, qu'il faut revoir un peu pour intégrer tout ce qui est porté en termes de narration par l'image.

COMMENT EN FAIRE UN OBJET D'APPRENTISSAGE ?

H. R. : Il faut être au clair avec ce que l'on veut faire apprendre. On peut imaginer un réseau sur les pirates, où l'on intégrera un extrait de bandes dessinées, pour compléter l'approche du pirate en tant que type de personnage à travers une diversité d'œuvres. Et puis il y a des apprentissages spécifiques dans l'accompagnement de la compréhension. L'idée répandue que la BD est facile à lire a tendance à faire oublier qu'elle nécessite tout un étayage notamment en termes de construction du récit : parfois les élèves

n'ont pas compris qu'une scène constitue un retour en arrière par rapport à une scène précédente ou ils n'identifient pas toujours le nom du personnage avec le personnage. Il y a un vrai enjeu d'apprentissage d'en faire des lecteurs plus experts de BD pour qu'ils puissent avoir accès à une diversité d'albums, moins faciles ou moins linéaires que ceux qu'ils plébiscitent dans leur lecture privée. Mais aussi qu'ils ne décrochent pas de la lecture de BD en grandissant, car on constate un arrêt fréquent de cette lecture à l'adolescence.

QU'ATTENDRE D'UN TRAVAIL DE PRODUCTION D'ÉCRIT SUR LA BD ?

H. R. : On peut assez facilement faire produire de l'écrit, demander aux élèves de compléter un blanc dans le texte ou de travailler sur le journal d'un personnage absent, ce qui va de pair avec un étayage de la compréhension en lecture avec des inférences, des ellipses... Mais produire une BD demande d'être très au clair avec ce qu'on en attend, de faire la part entre le dessin et l'écriture. Veut-on que les élèves dessinent ou simplement qu'ils planifient l'organisation d'une planche, un découpage ? Même si l'on peut faire produire des petits dessins un peu schématiques ou travailler un angle graphique, le travail est complexe et demande de s'engager dans un temps assez long. On peut envisager d'importants apprentissages en français en faisant projeter une narration où on ne raconte pas ce qui se passe, mais où on décrit le découpage que l'on pourrait faire en images, avec une écriture un peu scénaristique comme un story-board : c'est une activité exigeante, une piste intéressante à explorer en écriture.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

BIO
Hélène Raux
est maîtresse de conférences en littérature et langue françaises à l'Inspé de Paris (Sorbonne Université). Ses recherches portent sur les pratiques effectives de l'enseignement de la littérature et sur les apprentissages en jeu dans les situations didactiques mais aussi sur les évolutions dans le champ de la bande dessinée, comme la bande dessinée de vulgarisation ou la bande dessinée de reportage. Elle vient de publier « La bande dessinée en classe de français. Un objet disciplinaire non identifié », PU de Rennes (2023)

Enseigner les sciences : du problème au concept



Enseigner les sciences, c'est mettre en place une démarche expérimentale où les élèves sont amenés à identifier et résoudre une situation problème. Par ses gestes langagiers didactiques, le PE permet à tous les élèves de construire et conceptualiser les savoirs scientifiques.

« Les sciences ne font pas partie de ma formation universitaire. C'est pourquoi j'appréhende cet enseignement avec beaucoup d'attention » explique Valérie Favier, brigade REP+ à Grenoble. Pour cette enseignante, faire des sciences en classe permet aux élèves d'observer, catégoriser, comprendre et donner du sens à ce qui les entoure. En classe, elle met en œuvre une démarche expérimentale où les élèves font face à une situation problème, exposent leurs représentations initiales, les confrontent et expérimentent pour valider ou invalider les hypothèses. Les moments de débat sont des temps essentiels où chacun et chacune va devoir présenter, expliquer, justifier ses hypothèses. « Je suis vigilante à ne pas être dans la posture où la maîtresse

sait et transmet ses savoirs. Ce qui m'importe est que les élèves les construisent eux-mêmes ». Valérie se demande comment être sûre de ne laisser personne sur le bord du chemin car dans les écoles de REP+ où elle enseigne, les élèves sont issus de milieux très défavorisés et la langue parlée à la maison n'est pas forcément le français. S'interroger, trouver des éléments rationnels pour répondre aux questionnements, permettent aux élèves de construire les concepts scientifiques et d'élargir leur vocabulaire. « La culture artistique et scientifique, si elle n'est pas construite à l'école, nombre d'élèves n'y accéderont jamais. C'est un défi majeur que de faire en sorte que tous et toutes puissent y accéder ».

témoignage

“Prendre le temps de faire émerger les représentations des élèves”

POUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, VOUS SOULIGNEZ L'IMPORTANCE DES GESTES PROFESSIONNELS LANGAGIERS DIDACTIQUES, DE QUOI S'AGIT-IL ?

YANN LHOSTE : Les gestes langagiers didactiques correspondent à la façon dont l'enseignant, par ses interventions, pilote, conduit des moments de débat scientifique en classe pour permettre aux élèves de construire des savoirs scientifiques. Dans le cadre de l'enseignement des sciences, les travaux anciens en didactique montrent l'importance pour les élèves d'accéder à des questions scientifiques, de les problématiser et de les résoudre. L'enseignant s'appuie sur certains propos des élèves - ceux qui sont de nature à les aider à comprendre un phénomène - sélectionner certaines données avancées, focaliser l'attention des élèves sur certains points, thématiser les questions qui sont pertinentes par rapport aux savoirs en jeu.

EN QUOI CETTE APPROCHE FACILITE-T-ELLE L'ENSEIGNEMENT DE LA DISCIPLINE ?

Y. L. : Cette approche permet de redonner du pouvoir d'agir aux enseignants en les considérant comme ceux qui introduisent les savoirs scientifiques dans la classe. En repérant les interventions les plus pertinentes des élèves, ils introduisent des savoirs scientifiques, non pas sous forme textuelle mais à partir de l'activité langagière des élèves et en la réorientant vers une activité de problématisation. Par exemple, sur le volcanisme, ce n'est pas simplement restituer le nom des différentes parties du volcan mais comprendre à quelle condition le magma peut se former alors que l'intérieur de la terre est entièrement solide et

pourtant, en surface, il y a de la lave. C'est comprendre à quelles conditions et pourquoi, en fonction de la tectonique globale, il y a de la fusion à certains endroits.

QUELS BÉNÉFICES POUR LES ÉLÈVES ?

Y. L. : Face à des situations problèmes, les élèves ont tous des représentations et des explications préalables. L'enjeu est de les transformer. Atteindre cet objectif n'est possible que si les élèves sont aux manettes. Une démarche qu'ils ne peuvent faire seuls et qui nécessite l'accompagnement de l'enseignant via justement ses gestes langagiers didactiques. Celui-ci va les aider à problématiser, mettre en discussion les représentations pour construire



© Billa/NAJA

“En repérant les interventions les plus pertinentes des élèves, les enseignants introduisent des savoirs scientifiques”

une problématique. Il va y avoir une phase d'investigation où les élèves vont chercher des informations, faire des maquettes, etc. La construction du problème se révèle tout aussi importante que sa résolution. C'est dans ces moments de débats scientifiques que les représentations initiales sont remises en cause et se modifient. Si l'on se contente de donner la bonne réponse aux élèves, au mieux ils sont capables de restituer la solution, mais, à moyen terme ils ne construisent pas de véritables savoirs.

QUELS CONSEILS DONNER AUX PE POUR METTRE EN PRATIQUE ?

Y. L. : Placer les élèves dans des situations problèmes, organiser des débats scientifiques pour leur permettre de construire le problème avant de le résoudre. Prendre le temps de faire émerger les représentations des élèves, de les faire débattre pour construire une problématique. La résolution du problème n'aura des effets que si les représentations des élèves ont été suffisamment remises en cause. Prendre ce temps est la condition pour que les savoirs scientifiques soient émancipateurs et génèrent du développement du côté des élèves. Les enseignants doivent aussi avoir une bonne maîtrise des contenus scientifiques, des problématiques en jeu et une connaissance des obstacles présents dans le savoir. L'enseignant n'est pas juste l'animateur du débat mais bien celui qui introduit par ses gestes langagiers didactiques, ce qui fait obstacle. En quelque sorte, l'enseignant leur tend un piège mais les aide à en sortir sans leur faire la courte échelle.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO
Yann Lhoste est professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université des Antilles. Il mène des recherches en didactique des SVT.

EMC : transmettre et faire vivre des valeurs



L'enseignement moral et civique est trop souvent marginalisé dans les écoles. Entre la transmission des connaissances sur les institutions et l'expérience des valeurs qu'il faut faire vivre aux élèves, les objectifs et les modalités ne sont pas les mêmes. Faute de formation et d'outillage solide, les enseignantes et enseignants sont souvent en difficulté, tant pédagogique que didactique, et déconcertés par les pratiques de débat ou d'enquête collective.

C'est à l'issue de la lecture/débat de l'album-inducteur « Frédéric » de Leo Lionni que Jonathan Leclerc, enseignant à Créteil, a proposé à ses élèves de CE2 de préparer leur valise pour faire un long voyage. Lors de la séance suivante, pour aborder l'idée des besoins, « chacun devait réfléchir individuellement à cinq choses qu'il souhaitait emporter, l'écrire et expliquer rapidement ses choix », commence l'enseignant. Un troisième temps propose aux élèves de ranger les objets qui vont ensemble dans les deux compartiments de la valise et le justifier. Puis, vient un temps collectif. « Toutes les valises ont été vidées, pour-
suit-il. Des étiquettes de tous les objets

choisis sont mélangées et distribuées aux élèves qui en petits groupes les trient avant de venir les coller par catégorie sur une grande affiche ». Un dernier débat sur le nom à donner à chaque catégorie... et finalement aux besoins qui ont été identifiés. Le lien est fait par les élèves avec l'album « Frédéric », petit mulot, qui pendant que les autres font provision de maïs et de noisettes pour l'hiver, lui, fait provision de soleil, de couleurs et de mots. Des séances qui s'inscrivent en début d'année dans un travail sur l'EMC, sur l'organisation du débat, où l'on discute ensemble, où la parole se distribue, où l'on peut donner son avis, faire des choix et les justifier.

reportage

“Enquêter et discuter collectivement en classe”

EN QUOI CONSISTE L'EMC ?

JULIEN DELAYE : Le premier axe porte sur les contenus : les principes et les valeurs de la République dans une société démocratique et leur transmission. Le second porte sur les modalités qui ont subi une forte évolution, avec le développement des débats argumentés, d'une culture de la coopération et de l'engagement. Les élèves doivent traduire dans leur action au sein de l'école l'appropriation de ces principes et valeurs. Cela offre des possibilités de travail mais génère aussi des difficultés pour les enseignants. Ces modalités sont laissées à leur libre initiative, il n'y a aucun cadrage, ni formation. Une autre difficulté porte sur les contenus car transmettre, s'approprier et faire vivre, sont des objectifs différents et n'impliquent pas les mêmes modalités de travail. De même, pour l'exigence de former les élèves au discernement, au jugement moral et à une autonomie critique qui doit s'articuler avec la liberté de conscience.

QUELLES DIFFICULTÉS RENCONTRENT LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS ?

J. D. : Pour commencer, le manque de formation et l'accumulation des tâches : il y a une énorme disproportion entre la volonté politique rappelée médiatiquement et les moyens mis en œuvre. La deuxième, conséquence de la première, est la disparité des pratiques. L'EMC est souvent répétitif, lassant et n'est pas mis en valeur. La troisième difficulté est pédagogique : l'enseignant transmet et les élèves incorporent, mémorisent, restituent et sont évalués. Comment fait-on pour travailler la solidarité et la coopération avec des élèves dans un système de travail qui ne montre pas l'exemple ? Les difficultés didactiques propres à l'EMC



©Bilal/NAJIA

“Comment fait-on pour travailler la solidarité et la coopération avec des élèves dans un système de travail qui ne montre pas l'exemple ?”

sont nombreuses. Savoir conduire une discussion est difficile : la vigilance des enseignants et enseignantes se porte souvent sur des exigences formelles et non sur la précision des propos qui concernent la notion visée.

COMMENT ÉVITER LES ERREURS DIDACTIQUES ?

J. D. : Avec une méthodologie de traitement : définir un plan de questionnement, une progressivité des objectifs, un séquençage. Comment choisir les inducteurs ? Quel point de départ pour la réflexion ? Quelle question vais-je traiter à la fin ? Comment, en approfondissant les raisonnements de plus en plus abstraits, va-t-on arriver à se poser d'autres questions ? Il faut aussi se préparer soi-même et se mettre au point avec ses valeurs et ses convictions... Ce qui est un travail

BIO
Julien Delaye est professeur de philosophie et formateur à l'Inspe de Créteil. Il enseigne plus particulièrement l'EMC et organise la mise en œuvre de projets pédagogiques dans les classes. Il vient de publier, avec Serge Cospérec, « Faire vivre l'enseignement moral et civique. Enquêter et discuter collectivement en classe » (ESF Sciences humaines, 2023)

personnel intéressant. Le métier s'exerce dans la démocratie avec diverses convictions qui s'affrontent, se justifient. Il est tout à fait possible de respecter, quand on est formé, la neutralité attendue du fonctionnaire, de former les élèves aux valeurs morales et citoyennes, de piloter une discussion en évitant les écueils, de mieux clarifier les attentes et les objectifs.

COMMENT FAIRE EN CLASSE ?

J. D. : Nous nous situons dans le cadre du programme d'EMC, ce qui veut dire accepter une heure par semaine, un cahier, des évaluations, des modalités alternées, un peu transmissives, un peu coopératives... et faire en sorte que la discussion permette de déboucher sur des problèmes qui soient compris et qu'on s'approprie. Ensuite, à partir d'albums, il faut choisir un thème porteur. « Yakouba » de Thierry Dedieu traite à la fois des choix de vie personnels et du courage, une notion qui représente un enjeu pour les élèves qui veulent grandir en réussissant des défis. On va pouvoir partir des connaissances immédiates de l'élève que l'on va clarifier et aller à un point d'arrivée qui est ambitieux, notamment en termes de conceptualisation. Dans « Frédéric » de Leo Lionni, le héros ne travaille pas comme les autres, mais est-il utile au groupe ? C'est un thème très important pour la vie de la classe elle-même. Autre point important : le plan de questionnement. Avec une carte des questions qui permet plusieurs parcours, on va pouvoir choisir, distinguer les niveaux de question, imaginer des passerelles entre les parcours. Le plan permet de piloter la discussion et suivre le mouvement de l'enquête à partir d'un cas particulier, de passer à la question générale, objet de l'enquête, avant de revenir aux cas particuliers, pour évaluer si les élèves ont bien compris.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

Pour une éducation physique, sportive et égalitaire

Les inégalités de genre présentes dans le milieu scolaire sont amplifiées en EPS parce que le corps y est mis en jeu. Participer à une recherche collaborative a permis aux enseignantes de l'école Gaston Bonheur à Balma (Haute-Garonne) d'en prendre conscience, de réfléchir à leurs pratiques et de les faire évoluer. Actionner tous les leviers pour une véritable EPS à destination de toutes et tous.

« Maintenant, nous avons pris confiance et nous osons être audacieuses dans le choix des activités physiques que nous mettons en place pour lutter contre les inégalités entre les filles et les garçons ». Carine Barale, enseignante dans la classe de CP de l'école Gaston Bonheur à Balma en Haute-Garonne, participe à la recherche collaborative menée par Ingrid Verscheure



©Cadeu/NAJA

reportage
en charge la composition des équipes pour assurer mixité et coopération, ces gestes, devenus une évidence pour les enseignantes, sont bien acceptés par les élèves. « Des séances filmées permettent aux élèves de les analyser. Ils ne regardent plus tel copain ou telle copine mais l'efficacité d'une

stratégie pour progresser et se conseiller entre pairs. » Pour placer les savoirs au cœur des apprentissages avec la même ambition pour les filles et les garçons, connaître les principes organisateurs de la pratique mise en place est fondamental. Dans l'école, c'est au volley-ball que les enseignantes ont été formées. Mise en situation, apports didactiques, ont permis qu'elles se lancent dans cette activité peu habituelle en primaire dès le CP.

“Avoir une vigilance de genre”

QUELS RETOURS POUR VOTRE RECHERCHE COLLABORATIVE AVEC UNE ÉCOLE EN EPS ?

INGRID VERSCHEURE : Depuis dix ans, nous menons cette recherche pour participer à la transformation des pratiques enseignantes autour du genre, avec un point de vue didactique pour que toutes et tous puissent bénéficier d'une véritable EPS. Après une phase de sensibilisation aux effets du genre liés aux savoirs enseignés auprès des PE, nous avons co-construit des séquences d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA) ayant différentes connotations sexuées. Le rugby ou la danse avec des connotations fortes, le cirque et le volley plus neutres ou moins connus. Lors de la mise en place des activités, l'observation et les captations vidéos ont permis des échanges autour de débriefings très intéressants pour la construction de nouvelles compétences professionnelles. Cette collaboration a montré la nécessité d'une formation solide en EPS. Plus on connaît l'activité, moins on introduit des biais de genre.

L'EPS PRODUIT-ELLE UN EFFET LOUPE SUR LES INÉGALITÉS DE GENRE ?

I. V. : Oui, ce qui se passe dans les autres disciplines est amplifié en EPS car il y a une mise en jeu du corps. Or, les élèves sont des enfants éduqués de manière différente selon qu'ils sont garçon ou fille et arrivent à l'école et en EPS avec des vécus très différents. Les garçons sont généralement habitués à bouger, courir, sauter quand il peut y avoir une auto-censure des filles liée à des attentes différentes des adultes. Ce n'est pas qu'elles aiment moins bouger que les garçons mais c'est qu'on les a moins autorisées. En prendre conscience est une première étape pour lutter contre les stéréotypes. Dans la recherche longitudinale, les enseignantes ont, dès la maternelle, été vigilantes à donner toute leur place aux

filles dans les activités où lancer, rattraper les ballons était important. Cela leur a permis une première rencontre indispensable avant la pratique du volley-ball en CP.

QUELS RÔLES JOUENT LES RÉGULATIONS ?

I. V. : Les APSA proposées à l'école sont issues des pratiques sociales de référence. Les connaître, parler avec les élèves de leur conception des activités, se rendre compte de ses propres stéréotypes, c'est utile pour éviter des régulations encore trop souvent sexistes. La tendance spontanée peut être de chercher à valoriser les filles, mais sans avoir les mêmes ambitions que pour les garçons. Les encouragements ne suffisent pas! Nous montrons que la proposition de binômes ou équipes mixtes par les PE est un élément pour viser la même exigence pour toutes et tous. De même,



“Prévoir des séquences longues, de quinze ou seize séances, permet, notamment aux filles, d'expérimenter, de se tromper et finalement d'apprendre”

BIO
Ingrid Verscheure est enseignante-chercheuse à l'université Toulouse-Jean Jaurès, dont les recherches visent à participer à la réduction des inégalités filles-garçons en EPS, à partir d'une approche didactique. Elle a publié avec C. Amans-Passaga « Une recherche collaborative pour penser des pratiques didactiques favorables à la construction de pouvoirs d'agir des élèves en EPS au cours préparatoire » (2022). eJRIEPS, HS n°5 (31-66)

connaître les principes organisateurs d'une activité favorise les régulations pertinentes. Savoir, par exemple, qu'en cirque, l'objectif est de produire devant un public des éléments à la fois acrobatiques et esthétiques permet d'être vigilant à ne pas laisser se reproduire des façons de faire habituelles, privilégiant l'aspect acrobatique pour les garçons et l'aspect esthétique pour les filles mais porter les deux aspects pour toutes et tous.

QUELS SONT LES LEVIERS POSSIBLES ?

I. V. : Prendre le temps est important. Prévoir des séquences longues, de quinze ou seize séances, permet, notamment aux filles, d'expérimenter, de se tromper et finalement d'apprendre. Les PE doivent avoir une vigilance au genre et avoir toujours en tête que ce sont des filles et des garçons qui pratiquent, mais aussi une vigilance didactique, par rapport aux contenus. Cela amène à jouer sur les variables didactiques proposées, les espaces de jeu, le nombre de joueurs et joueuses ou d'adapter les règles de manière efficace. Des ateliers où on travaille la technique ne sont intéressants que s'ils sont au service de la stratégie et n'enferment pas les élèves dans des rôles genrés. Ainsi, nous proposons des tâches avec plusieurs modalités de réalisation, qui offrent différentes alternatives, lancer fort ou lancer précis par exemple, pour un même but. Aucune alternative ne doit être privilégiée a priori, chacune peut être utile à un moment ou un autre dans une stratégie identifiée. Enfin, les activités peuvent être choisies pour faire vivre des expériences différentes, moins familières et moins connotées sexuellement. Le but est d'ouvrir les possibles chez toutes et tous.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

Classes multilingues : défi ou richesse ?



Plurilinguisme et multilinguisme en classe : exception ou norme ? Difficulté ou point d'appui ? L'arrivée d'un enfant allophone déstabilise parfois les enseignant·es et questionne leurs représentations. Et si l'accueil des élèves allophones permettait d'impulser une dynamique pour apprendre à tous et toutes...

« Rendre visible l'invisible ». C'est l'objectif de Florence Guiraud, enseignante pour le dispositif UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés) et formatrice à l'Inspe*. Elle travaille avec les équipes enseignantes de plusieurs écoles de Sète (Hérault) à l'inclusion des élèves allophones dans les classes. La reconnaissance des langues des élèves permet à chacun de se décentrer et évite les assignations linguistiques. Florence se souvient d'une séance de comparaison des langues menée avec une de ses collègues de CP dans une école du centre-ville non classée en éducation prioritaire. « Une élève nous a récité la comptine des chiffres jusqu'à vingt en turc. Sa maman les écrivait au fur et à mesure de la récitation. J'ai

pu observer la fierté de cette maman et de sa fille, tout comme la curiosité et l'admiration des autres élèves ». « Maîtresse, pourquoi nous a-t-on appris que le [ch] s'écrit ch alors que là, ça s'écrit ş en turc ? », s'étonne un camarade. En plus de sécuriser et d'ouvrir sur le plan culturel, ces séances de comparaisons des langues permettent aux élèves de développer leurs réflexions métalinguistiques. Et parce qu'il faut s'appuyer sur les compétences de chacun, Florence fait part de son expérience de l'utilisation des lectures plurilingues avec ses élèves et leurs parents, comme, par exemple, avec l'album de littérature de jeunesse « Le livre qui parlait toutes les langues ».

*Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

“Pour s'appropriier de nouvelles connaissances, on s'appuie sur ce qu'on connaît”

EN QUOI DES LANGUES ET CULTURES DIFFÉRENTES PEUVENT ÊTRE UNE RESSOURCE POUR LES APPRENTISSAGES ?

NATHALIE AUGER : Si on prône une école inclusive, s'appuyer sur les connaissances des élèves est essentiel. Prendre en compte et valoriser les langues et expériences culturelles des élèves acquises en dehors de l'école est un moyen de booster leur motivation. Davantage sécurisés affectivement et cognitivement, les élèves sont plus à même d'opérer des transferts entre ces connaissances « déjà là » et les objectifs du programme. Leurs expériences culturelles et langagières favorisent leur réussite dans l'apprentissage du français, des autres langues vivantes mais également leur compréhension du monde dans d'autres disciplines : mathématiques, sciences... Il est important que nous adoptions une posture interculturelle. Une dynamique dans laquelle les élèves ont beaucoup à apprendre des autres élèves, mais qui nous apprennent aussi beaucoup en enrichissant le cours.

COMMENT CELA PEUT-IL SE TRADUIRE DANS LES PRATIQUES DE CLASSE ?

N. A. : Présentons le schéma du « diamant langagier ». Son principe : plusieurs facettes qu'on peut activer et grâce auxquelles chacun peut « briller ». La première peut se travailler dès le début de l'année en constituant les biographies langagières de la classe, simplement à l'oral ou par des projets artistiques. Ensuite, la bibliothèque de classe peut s'étoffer d'un fond multilingue, c'est-à-dire dans plusieurs langues (manuels scolaires, albums, BD, livres, audios... amenés par les élèves). Ces éléments, qui permettent de découvrir d'autres alphabets par exemple, donnent aux élèves envie de s'ouvrir sur



©Bibi/NAJA

“Le langage n'est pas une maladie. Il nous permet d'apprendre et de nous construire en tant qu'être humain”

le monde et d'apprendre des nouvelles langues, cultures, manières de faire. Troisièmement, l'enseignant peut favoriser le tutorat mutuel. Les interactions ne doivent pas être asymétriques et doivent permettre à chaque élève de valoriser ses compétences dans différentes disciplines. Enfin, les parents peuvent être inclus en participant à des projets de classe comme des lectures dans plusieurs langues, des visites multilingues au musée.

COMMENT S'APPROPRIE-T-ON LANGUES ET CULTURES DU POINT DE VUE PSYCHO-AFFECTIF ET COGNITIF ?

N. A. : Pour s'approprier de nouvelles connaissances, on s'appuie sur ce qu'on connaît. On ne dira pas à une personne qui apprend à conduire un camion d'oublier tout ce qu'elle a appris pour conduire une voiture. Il en est de même pour apprendre les langues. Ensuite, on

active ce qu'on appelle des transferts. On crée des « ponts ». Par exemple, on teste des régularités observées d'un mot sur un autre mot. Ainsi, en espagnol on remarque qu'il y a un « o » ou « a » à la fin des noms. Des élèves peuvent transférer cette connaissance au français, par exemple natura à la place de nature. Il importe de ne pas stigmatiser cette erreur mais de s'appuyer dessus pour mener des réflexions métalinguistiques : « C'est intéressant parce que c'est presque la même écriture, ce qui change c'est... ». L'erreur est une étape essentielle dans l'apprentissage qu'il convient d'accueillir positivement.

POURQUOI REPRÉSENTENT-ELLES AUSSI UN DÉFI DANS LES APPRENTISSAGES ?

N. A. : Un des défis réside dans les représentations. Souvent dans les médias, on fait intervenir des médecins ou des orthophonistes sur le langage. Mais le langage n'est pas une maladie. Il nous permet d'apprendre et de nous construire en tant qu'être humain. Le défi majeur est de pouvoir former les enseignants pour qu'ils changent leurs représentations. La priorité est de les sécuriser pour leur permettre d'appréhender au fur et à mesure les langues et cultures des élèves. Ils pourront ainsi instaurer une relation de confiance. Finalement, le multilinguisme et le plurilinguisme en France sont la norme. Il est donc tout aussi important d'impliquer tous les acteurs de l'école, y compris les accompagnants des élèves en situation de handicap et les personnels périscolaires. Pour relever ces défis, avoir le temps de travailler en équipe paraît indispensable.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

BIO
Nathalie Auger est professeure des universités en sciences du langage à l'université Paul-Valéry - Montpellier III et responsable du master de français langue seconde. Au sein de l'UR LHUMAIN, elle mène des recherches en Europe et au Canada sur ce que l'enseignement du français « langue maternelle » peut signifier dans les contextes plurilingues/multiculturels. Elle a co-écrit le livre « Défis et richesses des classes multilingues »

Evelyne Ismaël-Marius et Myriam Guinaudeau auront traversé les océans pour participer à cette 22^e université.

Venues de loin



« Ca fait du bien de revenir à l'UDA ! ». Pour Myriam Guinaudeau, sa présence à la 22^e université d'automne est une véritable bouffée d'oxygène. Elle était venue plusieurs fois lorsqu'elle enseignait dans les Bouches-du-Rhône mais n'était pas revenue depuis son départ en Guyane. « Lorsque j'ai vu que je pouvais grouper un séjour en métropole avec cet événement, je n'ai pas hésité ». Myriam est une habituée des stages et formations syndicales. Mais depuis qu'elle est en Guyane, elle est confrontée à une plus grande précarité, à d'importantes difficultés pour avoir des conditions matérielles correctes pour enseigner. Elle a senti encore davantage la nécessité d'échanger, de se nourrir d'apports en didactique. « Participer à ce rassemblement donne des ouvertures, ouvre des perspectives. Porter un regard positif mais aussi militant sur la situation me regonfle ». La conférence de Sylvain Connac sur la coopération et le travail en groupe lui permet de se poser des questions mais aussi de se réassurer dans une période où on peut être traversé par des doutes. Le travail collectif, c'est aussi pour les adultes. Et cette université est une occasion de nouer des liens avec des collègues et, par exemple, pour cette enseignante spécialisée de monter un groupe de Rased. Une fois les contacts pris, la distance n'est pas un obstacle quand on veut discuter métier.

« Cette université c'est une vraie chance. Ici, on rencontre des enseignants de toutes les régions de France avec lesquelles on peut partager », témoigne Evelyne Ismaël-Marius. Pour cette PE-formatrice venue de Martinique, les trois jours de l'UDA offrent l'opportunité de porter un regard particulier sur le métier et de se ressourcer. « Cela permet d'avoir une vision plurielle. On a une lecture "institutionnelle" et là les apports des chercheurs nous aident à aller plus loin et à poser des mots sur ce que l'on vit en tant qu'enseignante ». Elle apprécie les thématiques variées qui sont proposées. « Cela change des formations sur les "fondamentaux" et laisse à voir la richesse de ce qui se fait dans le métier ». En tant que formatrice, sa veille pédagogique est plus difficile à exercer depuis la Martinique. « Je ne veux pas rester sur mes acquis, ni m'éloigner de la recherche. J'ai pu prendre ici des éléments qui vont m'aider dans ma classe et dans ma mission de formatrice ». Le numérique, qui réclame plus de vigilance ou la coopération/collaboration en maternelle pleine de nuances, qui permettront de faire bouger sa pratique et d'affiner ses conseils auprès de la profession. Elle rapportera aussi des idées pour organiser des formations et faire venir des chercheurs en Martinique... et même rêver d'une UDA décentralisée.

SQUADRA AZZURRA

Habillée de turquoise méditerranéen, l'équipe militante de la FSU-SNUipp 66 anime avec maestria le bar de l'UDA, carrefour de la convivialité où chercheurs, chercheuses et PE rechargent les batteries entre deux conférences et refont le monde de l'école.



353-22-42

C'EST LA FORMULE GAGNANTE DE LA 22^e ÉDITION DE L'UDA OÙ 353 PE STAGIAIRES (CPC, PSYCHOLOGUES, AESH) ONT ASSISTÉ AUX CONFÉRENCES DE 22 CHERCHEURS ET CHERCHEUSES, AVEC L'ASSISTANCE DE 42 MEMBRES DE L'ÉQUIPE NATIONALE DE LA FSU-SNUIPP. La délégation de la Gironde composée de 18 stagiaires emporte la palme du département le plus représenté.

« CASTELLS ALTS »

Ces pyramides humaines de la tradition catalane ont fait trembler le public. À l'UDA, le partage est aussi culturel.



THE PLACE TO BE

Entre deux conférences, le "coin livres" proposé par la librairie « Mots et Compagnie », Canopé et l'institut de recherche de la FSU dispute au bar l'endroit le plus apprécié des stagiaires, dégustant travaux de recherche et littérature de jeunesse avec le même appétit.



**AVEC L'INFLATION,
LES GENS VONT
DE PLUS EN PLUS
AUX RESTOS.**

170 MILLIONS DE REPAS
DISTRIBUÉS EN UN AN,
C'EST LA HAUSSE LA PLUS FORTE
DE NOTRE HISTOIRE.
ON COMPTE SUR VOUS.



FAITES VOS DONS
EN FLASHANT CE CODE
OU SUR RESTOSDUCOEUR.ORG



“La mission de donner les outils pour penser”



BIO
Stéphane Bonnéry est docteur en sciences de l'éducation à l'université Paris 8, Vincennes Saint-Denis et membre de l'équipe de recherche CIRCEFT-ESCOL. Ses recherches s'inscrivent dans une sociologie de l'éducation articulée à la sociologie des classes sociales et des pratiques culturelles de l'enfance et de la jeunesse. Il a écrit notamment : « Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations », « Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques » (Éditions La Dispute)

Quelle professionnalité enseignante pour une démocratisation des savoirs ? À travers ses études sur les supports et les dispositifs pédagogiques ou encore sur les pratiques culturelles à destination de l'enfance et de la jeunesse, Stéphane Bonnéry tente de répondre à cette question implicite mais en filigrane du métier enseignant.

CERTAINES PRATIQUES PARTICIPENT-ELLES AUX INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

STÉPHANE BONNÉRY : Il faut en préalable rappeler que les personnels enseignants ont des marges de manœuvre dans un espace contraint qu'ils ne choisissent pas. Cela entraîne une participation, malgré eux, à un système inégalitaire. Il faut donc veiller à ne pas produire une culpabilisation, à ne pas leur faire porter toute la responsabilité. Le nouveau sens de l'école primaire, défini depuis environ 60 ans et visant à préparer la suite de la scolarité, visant à donner à chaque enfant la possibilité

de réaliser des études longues, a été mis à mal par des politiques de renoncement. En créant des parcours scolaires différenciés, des adaptations multiples, en imposant un socle qui coupe le programme entre ce qui est d'un côté obligatoire pour tous et d'un autre côté le reste des disciplines réservées à certains. Juste après la mise en place du socle, on a enlevé deux heures de cours par semaine (les samedis matins) en même temps que l'on ajoutait au programme une langue vivante, les édu-

SUIVE DE LA PAGE 31

cations à l'art et à l'environnement. Les politiques publiques, pour des raisons idéologiques ou pour des raisons budgétaires - ne pas trop dépenser malgré la vague démographique du baby-boom de l'an 2000 -, ont ainsi créé les conditions qui mettent en difficulté les enseignants. Comment enseigner tout, à tous les élèves et en particulier à ceux qui ne rencontrent les savoirs savants qu'à l'école ? Comment faire dans sa classe avec moins de temps et les élèves tels qu'ils sont ? Il est logique que des pédagogues adoptent alors une sorte de stratégie de survie. C'est le cas de l'adaptation et d'une externalisation de l'apprentissage en dehors de la classe. Par exemple, la classe inversée fait peser sur les ressources familiales la réalisation d'un cours ou la réduction en classe des temps de transfert des savoirs dans différents types de situations qui renvoie à l'élève et à sa famille la charge de cette activité si difficile.



© Billa/NAJA

“L'élève ordinaire, c'est celui qui ne sait pas que la question posée par la maîtresse est simplement rhétorique”

LES SUPPORTS PEUVENT-ILS ÉGALEMENT FAIRE OBSTACLE AUX APPRENTISSAGES ?

S. B. : Comme tout instrument, ils trament l'action et peuvent donc constituer, selon les cas, des obstacles ou des ressources. Toute une partie des contenus du premier degré est devenue ambitieuse, avec des notions bien plus complexes qu'il y a 70 ans dans plusieurs disciplines, du moins avant l'arrivée de Jean-Michel Blanquer et de ses « fondamentaux ». Par exemple, quand on enseigne « les Capétiens », on en-

seigne moins le récit d'une famille et bien davantage la constitution du pouvoir royal en tant que concept. Or, la plupart des manuels sont conçus à partir d'un nombre important de documents, avec des questions de descriptions : « où est le roi ? » « que fait-il ? » Une question finale invite, ensuite, de manière implicite à tisser les liens avec ces premières consignes pour aborder les enjeux notionnels. Les bons élèves sont ceux qui n'obéissent pas au pied de la lettre et anticipent dès les premières questions la dernière d'entre elles qui

nécessite un saut cognitif important. La plupart des élèves vont suivre les consignes et répondre simplement et de façon disjointe à chaque question posée, sans se dire que ces consignes sont « truquées ». Être appliqué, obéissant, c'est pour eux une sorte de condamnation d'avance. Une fausse solution, par facilité, conduirait à se dire qu'il faudrait revenir à une simplification des manuels, qui permettrait une réussite immédiate des exercices. Mais, ce serait nier l'enjeu de s'approprier des notions complexes, ainsi que des capacités à

traiter des documents comme des objets à interroger, alors que la poursuite d'études l'exige. On n'est pas obligé de choisir entre des pages dans tous les sens et un seul document. On pourrait sélectionner deux ou trois documents et travailler avec un guidage qui dépasserait les constats factuels pour éclairer au fil des questions les apports notionnels. Faire en sorte d'enseigner à tous les élèves à « lire » ce type de support autrement que ce que ce terme signifie pour eux, c'est-à-dire repérer des informations explicites, sinon, c'est un re-

“L'explication est progressive, au fil de l'action”



© Hilaigo/NAJA

noncement pédagogique et politique à la démocratisation scolaire.

QUEL « ÉLÈVE ORDINAIRE » L'ÉCOLE DOIT-ELLE PRENDRE EN COMPTE ?

S. B. : Dans la scolarité obligatoire, 53% des enfants viennent de familles où le parent référent est ouvrier, employé ou inactif. Cela signifie que massivement, les élèves ont des parents qui savent lire au sens classique, mais qui n'imaginent pas qu'un auteur de manuel fasse exprès de ne pas tout dire pour qu'on trouve soi-même les significations. Ce sont des parents qui ne peuvent refaire le cours à la maison car ils n'ont pas la formation pour cela. Ce qui est d'ailleurs également le cas chez beaucoup d'autres familles moins populaires. C'est ce que la période Covid a rappelé : enseigner est un métier. Ces élèves-là sont donc la majorité et non une quantité négligeable et sacrificable. L'élève ordinaire, c'est celui qui ne sait pas que la question posée par la maîtresse est simplement rhétorique, que l'enseignante connaît en réalité la réponse, celui qui ne sait pas que la question est posée non pas pour les élèves qui savent répondre, mais pour que l'on cherche la réponse. La formation nous a modelés dans une forme savante, celle de l'école qui est du coup devenue une évidence pour nous. Or, elle est loin de l'être pour beaucoup d'élèves, de familles. La culture savante est différente de la vie ordinaire où on vit dans le monde, on ne l'interroge pas sans arrêt ! L'école devrait avoir mieux pour mission de constituer cette posture d'étude du monde qui ne va pas de soi et qui ne se transmet pas sans enseigner de savoirs comme l'idéologie des compétences veut le faire croire.

QUE SIGNIFIE PENSER L'IMPLICITE ?

S. B. : Très loin des préconisateurs qui croient que dire les choses au début suffit pour éclairer, l'explicitation est progressive, au fil de l'action. Les tâches scolaires, les activités et l'enseignement nécessitent de construire les moyens de compréhension, de construire ce déplacement intellectuel, un changement de posture mentale. Si je reprends l'exemple des Capétiens, ● ● ● les questions devraient

SUITE DE LA PAGE 33



© Hidalgo/MAJIA

“Reprendre du pouvoir d’agir, dans un objectif partagé de démocratisation scolaire”

aider à comprendre la notion de pouvoir royal, et donc quand je demande : « que fait le roi ? », je devrais préciser : « en quoi cela montre son pouvoir ? », sans attendre la dernière question. Ainsi pourrait apparaître pour tous : il prie lorsqu’on le couronne pour imposer l’idée qu’il tiendrait son autorité d’une puissance divine.

DE QUELS MOYENS DISPOSENT LES ENSEIGNANT.ES POUR AGIR SUR LA TRANSFORMATION DE L’ÉCOLE ?

S. B. : Le métier a beaucoup changé ces dernières décennies, il est devenu plus complexe, notamment pour les raisons ci-dessus exposées. Ce qui signifie qu’il est en même temps potentiellement plus intéressant. Il importe d’identifier les contraintes, pour faire avec, ou aller contre, dans une perspective de démocratisation scolaire. C’est-à-dire que quel que soit le milieu d’origine, chaque élève peut bénéficier des mêmes savoirs enseignés partout. S’il est fondamental que le syndicalisme porte l’amélioration des conditions du travail enseignant et participe à améliorer les conditions d’étude des élèves, il existe aussi des pistes plus pédagogiques. Ces dernières s’éclairent par des questions sur les finalités politiques de l’école. Cela passe par un choix éclairé des supports, des activités... Se méfier de l’individualisation, sorte de cheval de Troie d’une course à la précocité. Cesser de réduire les solutions proposées à l’action hors l’école, qui culpabi-

lise implicitement les personnels enseignants et par ricochet les familles. Reprendre du pouvoir d’agir, dans un objectif partagé de démocratisation scolaire, est indispensable pour éviter le désespoir et l’inculcation idéologique du sentiment d’incapacité. Le temps disponible pour faire classe et la formation décaporalisée sont des facteurs essentiels pour redonner ce pouvoir pédagogique de telle sorte que l’on réduise les pré-requis sociaux en faisant l’école à l’école. Il faut se détacher des injonctions prescriptrices, cesser d’être piloté par l’évaluation et redevenir pilote.

COMMENT ÉCLAIRER LES CHOIX PÉDAGOGIQUES ?

S. B. : La question sous-jacente reste celle de la mission de l’école. Quel projet politique lui est associé ? Il s’agit de mieux prendre conscience de ce que l’on fait. Les choix pédagogiques, sans identifier les besoins, peuvent aller à l’encontre d’une démocratisation des savoirs. Être capable, par exemple, de sortir des directives nationales de la mise en concurrence des élèves pour aller vers des pratiques de coopération. D’autant plus que les élèves y gagnent ! Les choix pédagogiques sont d’autant plus éclairés que l’on s’interroge sur les élèves pour qui l’on travaille. Le métier d’enseignant a une longue histoire qui s’articule autour de cette mission de donner les outils pour penser. Les choix s’inscrivent dans cette volonté de faire du commun pour qu’un maximum de jeunes se l’approprient. Redonner à l’école son rôle d’outil de conquête de manières de pensée qui ne sont pas présentes dans tous les milieux sociaux, mais qui sont celles de la culture savante et des lieux de pouvoir.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

“Les pistes pédagogiques s’éclairent par des questions sur les finalités politiques de l’école”

ZOOM ALBUMS : UNE CULTURE À CONSTRUIRE

Les études Elfe* montrent qu’à l’âge de un an, 98% des enfants ont un livre à la maison... Pour autant, tous n’ont pas le même nombre de livres, pas le même temps de lecture avec leurs parents (21% des mères et 40% des pères ne lisent jamais d’albums avec leur enfant à un an), pas les mêmes types d’albums. Les familles de milieu populaire disposent plutôt d’albums bâtis sur des structures linéaires standards, avec des héros ou héroïnes construits sur le même modèle. Au contraire, dans les familles les plus en phase avec la culture lettrée et artistique, on retrouve une bibliothèque domestique plus hétérogène avec ces albums grand public comme avec les albums que l’on retrouvera à l’école. Ceux où les structures sont plus complexes, où des références culturelles sont nécessaires pour comprendre l’histoire, où l’humour et le second degré s’autorisent. Les différences de répertoire sont notables également selon le contexte d’exercice. Stéphane Bonnéry a ainsi montré qu’en éducation prioritaire, l’usage de romans et de documentaires ou d’ouvrages nécessitant une forte réflexivité était moindre, au risque d’accentuer les écarts de littératie.

Dans les albums plus artistiques, « la littérature jeunesse part du postulat d’une lecture partagée

où le jeune enfant non lecteur sera accompagné d’un adulte » précise Stéphane Bonnéry dans le cadre de ses recherches sur les supports pédagogiques**. Un adulte capable de décoder les jeux de structures, les relations entre illustrations et textes ou capable de commenter les conclusions ouvertes des albums. « La responsabilité de l’adulte, ou plutôt du dispositif pédagogique auquel il participe, est de plus en plus grande, le livre requérant un cadrage [de l’activité intellectuelle de l’enfant] qui aille au-delà de l’oralisation du texte. » Pourtant, si la littérature pour la jeunesse a pris une place importante à l’école depuis son entrée dans les programmes en 1985, les albums constituent davantage un objet de narration qu’une occasion d’enseigner la littérature, la compréhension reste finalement peu traitée. Or, les différences sociales de rapport à la lecture et aux livres soulignent la nécessité de travailler à l’école cette compréhension des albums avec attention. Ces différences risquent sinon de devenir « des inégalités si, à l’école, les dispositifs pédagogiques qui utilisent les albums traitent ceux-ci sur la base de prérequis supposés être acquis dans les familles. »

*Étude longitudinale française depuis l’enfance, 2018
**« Supports pédagogiques et inégalités scolaires » (La dispute)

Reprendre la main



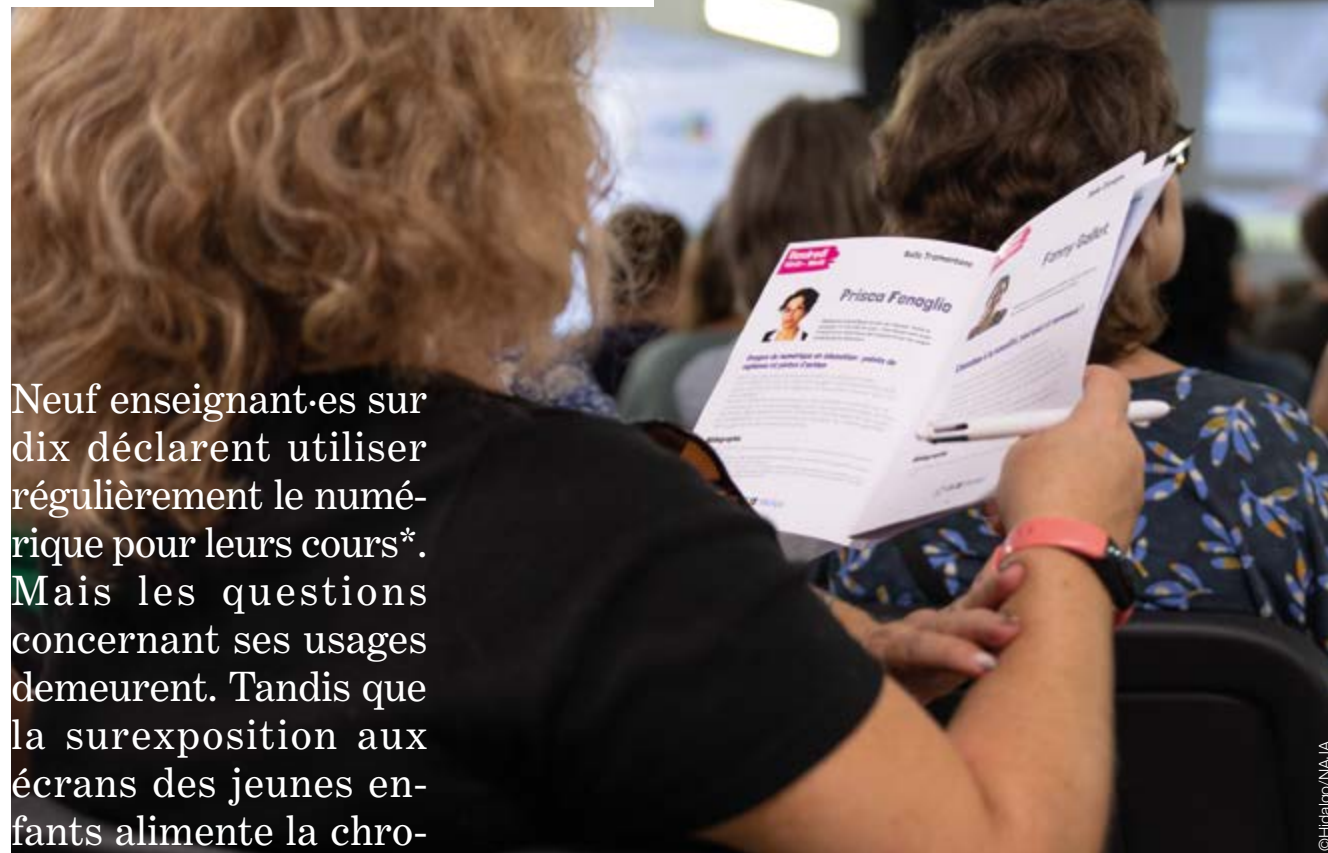
« *Reprendre en main le métier et le faire évoluer* ». En ouvrant l'Université d'automne de la FSU-SNUipp, Guislaine David, co-secrétaire générale du syndicat, le martèle. Une idée qui fait écho à de nombreuses recherches conduites par des spécialistes en sciences de l'éducation, aux travaux menés par les mouvements pédagogiques, mais aussi à l'expertise construite jour après jour sur le terrain par les PE. Toutes ces réflexions aboutissent, en effet, aujourd'hui à la même conclusion : le métier d'enseignant doit se réinventer. Un enjeu d'autant plus urgent que les inégalités sociales et scolaires se creusent malgré la motivation et l'engagement des PE. Ces derniers sont au cœur des contradictions générées par un système éducatif aujourd'hui éprouvé. Si la volonté des enseignant-es de faire réussir leurs élèves et de les aider à se construire en tant que citoyens et citoyennes est intacte, elle se heurte, en effet, en permanence aux injonctions institutionnelles et aux multiples prescriptions pédagogiques qui tendent à réduire leur métier à celui d'exécution et de promotion de bonnes pratiques. Nicolas Go, enseignant-chercheur retraité, résume ainsi parfaitement les dérives qui complexifient aujourd'hui le métier d'enseigner. « *Au quotidien, c'est un tas de petits gestes qui font que l'enseignant n'est pas juste un exécutant condamné à faire ce qu'on lui dit docilement mais est la personne qui organise le travail dans la classe de telle façon que les enfants soient capables, à leur tour, d'en prendre la responsabilité* » (p 49). Pascale Colé, professeure de psychologie cogni-

tive, préconise, pour sa part, l'exploration de pistes pour l'apprentissage de la lecture (p 43) tandis que Prisca Fenoglio, chercheuse et formatrice en didactique des langues et sur les usages numériques en éducation, fait de l'acculturation numérique des élèves un enjeu démocratique (p39). Nathalie Sayac, professeure des universités en didactique des mathématiques et autrice d'albums jeunesse, témoigne, quant à elle, de l'efficacité de la lecture comme approche de la géométrie ou de la numération et comme point d'appui de procédures ou propriétés mathématiques (p 41).

Pour Aline Blanchouin, maîtresse de conférences à l'Inspe de Rennes, la reprise en main de leur métier par les PE passe d'abord par une réaffirmation de leur polyvalence pédagogique. Considérant que cette polyvalence est aujourd'hui menacée par le resserrement sur les enseignements fondamentaux prôné par le ministère, l'universitaire dénonce « *la tentation forte d'une bivalence, qui se centre sur des micro-compétences en français et en maths, avec un risque d'externalisation renforcée des autres matières* » (p 45).

Dans un tout autre registre, soulignant les difficultés propres à l'exercice du métier enseignant, Corinne Loie, orthophoniste, a de son côté insisté sur la nécessité de prévenir le risque vocal professionnel, un phénomène à l'origine d'arrêts de travail pour près de 16 à 20% d'enseignant-es chaque année. « *Il faut les aider à repérer les signaux d'alerte [...] et leur donner les bonnes règles d'hygiène vocale.* »(p 47).

Un numérique qui compte



Neuf enseignant·es sur dix déclarent utiliser régulièrement le numérique pour leurs cours*. Mais les questions concernant ses usages demeurent. Tandis que la surexposition aux écrans des jeunes enfants alimente la chronique

santé publique, la présumée plus-value pédagogique du numérique ne va pas de soi. D'autant qu'une formation institutionnelle défailante - la moitié des enseignant·es affirme s'être formée seule- ren-voit souvent les personnels à des pratiques individuelles.

*Sondage IFOP, 26 septembre 2023.

Une étude longitudinale, réalisée auprès de 14 000 enfants et diffusée par Santé publique France en avril 2023, confirme que les temps d'exposition aux écrans des jeunes enfants sont bien supérieurs aux recommandations de l'Organisation mondiale de la santé. Un complément publié en août 2023 par la même équipe de recherche fait débat. Il suggère que le contexte d'utilisation joue un rôle plus important que le seul facteur temps. L'éclairage La mesure du développement du langage, du raisonnement non verbal et du développement cognitif global confirme, certes, les effets nuisibles des écrans. Mais ceux-ci seraient corrigés à la baisse par les facteurs familiaux (de 40% à 80%) et les autres activités de l'enfant (de 10% à 20%). À consommation égale, un enfant lisant beaucoup a

un meilleur développement cognitif qu'un autre qui lit peu. À l'inverse, le visionnage de la télévision pendant les repas familiaux affecte négativement l'acquisition langagière de 41% des enfants. Craignant une banalisation de la surexposition aux écrans, les contradicteurs de l'étude en pointent les faiblesses méthodologiques : mesure du temps sur déclaration des parents et données récoltées avant Covid, entre 2013 et 2017, quand le recours aux smartphones et tablettes était moindre. D'autres effets indirects de l'exposition aux écrans seraient minimisés : la réduction des temps d'interactions verbales avec les parents, de l'activité physique ou du sommeil, préjudiciable au développement du langage, à la santé physique ou à l'acquisition de compétences sociales.

“Aider à l'entrée dans un monde dématérialisé”

BIO
Prisca Fenoglio est médiatrice scientifique au sein de l'équipe « Veille et Analyses » à l'Institut français de l'éducation (Ifé, ENS de Lyon). Elle est chercheuse et formatrice en didactique des langues et sur les usages numériques en éducation. Elle a notamment publié en 2021 « Au cœur des inégalités numériques chez les élèves, les inégalités sociales » (Ifé).

POURQUOI UTILISER LE NUMÉRIQUE À L'ÉCOLE ?

PRISCA FENOGLIO : L'école doit éduquer aux usages du numérique, du fait de son omniprésence sociale et dans les prescriptions officielles. L'acculturation numérique des élèves est un enjeu démocratique pour inclure les moins familiers à des usages numériques variés, aux usages éducatifs, réflexifs, voire critiques. La lecture en ligne est plus exigeante car les élèves peuvent se perdre dans les documents, les hyperliens, ce qui nécessite l'acculturation à la littératie numérique, également nécessaire pour utiliser les fonctionnalités du traitement de texte. Pour ce faire, il faut savoir s'appuyer sur le capital numérique des enfants. Ne pas les considérer comme des natifs du numérique car ils ne savent pas tout, en particulier s'éduquer spontanément au numérique mais ils ne sont pas non plus des ardoises blanches qui ne savent rien.

QUELLE EST LA PLUS-VALUE PÉDAGOGIQUE DU NUMÉRIQUE ?

P. F. : Son omniprésence sociale crée une forme de confusion, des discours enchanteurs sur ses vertus. Or, le numérique ne produit pas de plus-value pédagogique en soi, tout comme n'importe quel autre outil. Sa plus-value vient de la mise en œuvre d'usages qui exploitent son potentiel pédagogique et didactique et où sont clairement explicités les objectifs de la tâche car parfois le numérique peut y faire écran, faire diversion. Les rapports du Cnesco* montrent que pour présenter de l'information, l'enrichir, favoriser l'interaction, le recours au numérique peut avoir des effets positifs sur les apprentissages. À l'inverse, d'autres tâches sont moins propices : lire un texte sur support numérique est plus exigeant, comme écouter un document sonore car l'autorégulation de l'élève est coûteuse sur le plan cognitif. Le numérique n'a pas non plus d'effet

attesté sur la motivation tandis qu'il peut entraver la compréhension de texte.

LES USAGES NUMÉRIQUES RESTENT-ILS MARQUÉS PAR LES INÉGALITÉS ?

P. F. : Oui, les études menées pendant la crise sanitaire ont mis en lumière les inégalités sociales, scolaires et numériques. À l'école, les inégalités sont territoriales avec des zones urbaines, sauf Paris, moins équipées que le rural. Les départements et régions d'outre-mer, notamment leur secteur en éducation prioritaire, sont très touchés par les déficits d'équipement. Le primaire est bien moins doté et formé que le secondaire. Au sein du primaire, l'accès aux formations et aux conditions d'usage est aussi inégalitaire. Dans les milieux sociaux où les parents sont peu diplômés, le smartphone est souvent le seul accès



“L'école a un double rôle de remédiation des inégalités numériques : donner accès à ce qui n'est pas connu et pratiqué et valoriser des pratiques extrascolaires qui peuvent aussi avoir une valeur éducative”

numérique. Ces enfants développent des compétences différenciées car le numérique tactile nécessite moins de lecture et d'écriture. Cette culture populaire numérique importée en contexte scolaire se confronte au choc des usages scolaires attendus, très axés sur le « lire et écrire ». L'école a un double rôle de remédiation des inégalités numériques : donner accès à ce qui n'est pas connu et pratiqué et valoriser des pratiques extrascolaires qui peuvent aussi avoir une valeur éducative.

DES PÉDAGOGIES NUMÉRIQUES INCLUSIVES ?

P. F. : L'assistance technologique peut être bénéfique aux élèves à besoins éducatifs particuliers, pas seulement pour les apprentissages mais aussi pour l'engagement et la collaboration. Pour la remédiation aux inégalités numériques et une appropriation d'usages diversifiés par le plus grand nombre, il y a plusieurs pistes d'action. Toujours expliciter les objectifs et fonctions des tâches proposées avec les outils numériques. Recourir au numérique pour une plus grande flexibilité et diversification pédagogiques, en offrant plusieurs moyens de représentation de l'information - textes, graphiques, animations - mais aussi d'action et d'expression. L'éducation à la citoyenneté numérique, pendant collectif de la littératie individuelle, vise à faire prendre conscience de la diversité des pratiques numériques en ligne, à travers l'interaction, la production réflexive et critique et à participer à la vie collective en ligne, de manière respectueuse. L'école doit aider à l'entrée dans un monde dématérialisé.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK
*Centre national d'étude des systèmes scolaires

Les mathématiques, toute une histoire ?

Utiliser des albums en maternelle pour aborder les différents domaines mathématiques ? Des enseignantes et enseignants s'appuient sur des histoires avec des personnages récurrents pour faire vivre les mathématiques au quotidien. Autant d'occasions pour les élèves de manipuler, réfléchir et élaborer des stratégies de plus en plus expertes.

« Aujourd'hui, Anatole pose un problème à Léa : j'ai cinq voitures et trois motos, combien ça fait de roues ? ». Angélique Ducleu, enseignante en GS à l'école maternelle Delaunay à Coutras en Gironde, utilise Petites histoires mathématiques, série d'albums de Nathalie Sayac (lire ci-contre), avec deux enfants comme personnages principaux. Pour lancer ses élèves dans la résolution problème, elle leur lit

reportage



« Un petit problème de rien du tout ». Du matériel est mis à disposition pour représenter les véhicules : des grands rectangles auxquels les élèves appaireront deux cercles si c'est une moto, quatre si

c'est une voiture. Lorsque les élèves ont manipulé, tâtonné, échangé et trouvé des solutions, Angélique reprend l'album pour confronter les travaux des élèves aux stratégies proposées par Léa et Anatole. « L'intérêt de travailler sur les différentes histoires mathématiques, est que les élèves reconnaissent les personnages et savent qu'ils vont faire des mathématiques. Ils s'associent à ces enfants qui ont leur âge et le début de l'histoire sert d'inducteur d'un

défi qu'ils doivent relever. » L'enseignante s'appuie aussi sur les illustrations qui confortent les explications des procédures faites par les personnages et donnent de nouvelles pistes. « Quand la solution experte proposée va trop loin, je coupe avant mais il y a toujours plusieurs solutions présentées. » La prochaine fois, pour garder des traces des procédures, elle leur proposera, comme l'a fait Léa dans l'histoire, de passer par la schématisation sur des cahiers de brouillon.

“Une imprégnation des procédures ou des propriétés”

QUEL TYPE D'ALBUMS ÉCRIVEZ-VOUS ?

NATHALIE SAYAC : J'ai écrit plusieurs histoires mathématiques pour des enfants entre 3 et 5 ans et entre 5 et 7 ans. Je les ai conçus avec l'idée que la dimension plaisir de lire est la dimension première. J'aimerais que ces albums soient lus comme les autres histoires et que les enfants prennent plaisir à retrouver Léa et Anatole, les deux personnages récurrents. Mais ils permettent aussi d'aborder des notions mathématiques. Les enfants, à travers ces lectures, vont, en effet, rencontrer des situations du quotidien où les mathématiques permettent de résoudre des problèmes qu'ils peuvent se poser tous les jours. Je pars du principe qu'un enfant qui prend plaisir à la lecture d'un album, aime qu'on le lui lise et relise. Cette répétition amène une imprégnation des procédures ou des propriétés mathématiques qu'il rencontre et qu'il pourra convoquer plus tard.

COMMENT CES ALBUMS PERMETTENT-ILS D'ABORDER LES MATHÉMATIQUES EN MATERNELLE ?

N. S. : Chaque album traite d'un domaine mathématique particulier : géométrie, résolution problème, numération. Ils sont structurés de manière identique. Léa et Anatole se posent des questions que peuvent se poser des enfants de maternelle ou d'élémentaire. Qui est le plus grand des deux ? Combien j'ai de billes de plus que toi ? Combien de jours il reste jusqu'à mon anniversaire ? Les deux enfants essaient ensuite plusieurs stratégies, mettent en place des procédures diverses et résolvent le problème. À la fin de l'histoire, une adulte ou une grande sœur propose une procédure experte. Elle n'est parfois pas immédiatement compréhensible pour eux. Mais elle est là, comme un horizon qu'ils at-



“J'ai choisi une héroïne qui aime les mathématiques et les rencontre tous les jours pour contrer le discours récurrent sur les résultats des filles plus faibles que ceux des garçons”

teindront plus tard. Cela permet de donner à voir aux élèves ce qu'ils peuvent utiliser. L'illustration est aussi un support qui permet de visualiser les tâtonnements et les réussites des deux personnages, présentées de manière égalitaire, fille/garçon.

QUELLES PISTES D'UTILISATION CONCRÈTES EN CLASSE ?

N. S. : J'ai voulu présenter des situations de référence. Elles peuvent être le point de départ ou le prolongement d'ateliers en classe. Les élèves découvrent les problèmes posés et tentent de les résoudre avant de découvrir comment Léa et Anatole ont fait. Ils peuvent aussi reproduire avec leur corps dans la

BIO
Nathalie Sayac
est professeure des universités en didactique des mathématiques, directrice de l'Inspé de Normandie Rouen-Le Havre, engagée dans la formation des enseignant-es du primaire dans les académies de Créteil et de Normandie. Autrice d'albums jeunesse : *5 bisous pour bien grandir* (2-3 ans), *Petites histoires mathématiques : nombres et mesures* (3-5 ans), *Petites histoires mathématiques : calculs, problèmes et formes géométriques* (5-7 ans)

cour les figures géométriques comme les personnages l'ont fait dans l'histoire. Mais elles sont aussi transférables. Les élèves peuvent, par exemple, utiliser les procédures mises en avant pour résoudre des problèmes de quantité de billes pour tout autre problème de quantité avec le matériel de la classe. Il peut être aussi intéressant d'utiliser ces albums à différents moments de l'année et de revenir sur les procédures proposées. Entre-temps, l'élève a grandi. Il évolue et peut mieux appréhender des notions qu'il ne comprenait pas avant. Laisser le temps à l'élève de se les approprier en prenant plaisir à la lecture de l'album jeunesse.

VOUS COMMENCEZ UNE NOUVELLE COLLECTION AVEC UNE FILLE COMME PERSONNAGE PRINCIPAL, POURQUOI ?

N. S. : Jusqu'à présent, mes albums étaient organisés par domaine mathématique. J'ai voulu organiser les nouveaux par tranche d'âge. Le premier s'adresse aux deux-trois ans. Le personnage principal, auquel peuvent s'identifier les enfants, va grandir au fur et à mesure des albums. Il m'a semblé important que ce soit une petite fille. J'ai choisi une héroïne qui aime les mathématiques et les rencontre tous les jours pour contrer le discours récurrent sur les résultats des filles plus faibles que ceux des garçons, s'appuyant sur de vieilles croyances ou sur les résultats aux évaluations nationales. En faisant cela, on alimente la menace des stéréotypes : alors qu'elles réussissent aussi bien que les garçons dans les situations de classe ordinaires, elles se retrouvent en difficulté dans le cadre des évaluations standardisées. La lutte contre les stéréotypes et la promotion de l'égalité filles-garçons en mathématiques ont toute leur place dès le plus jeune âge.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

Donner du sens aux mots

Méthode syllabique, méthode globale, méthode naturelle... L'apprentissage de la lecture continue d'animer les débats. Si l'importance de l'étude systématique des correspondances entre lettres et sons n'est plus à prouver, des recherches avancent des arguments en faveur de l'enseignement précoce de la morphologie comme facteur secondaire facilitant la lecture.

Dans la classe de CP de Claire Douay à Villiers-le-Bel (Val d'Oise), en complément des séances d'apprentissage des correspondances lettres-sons, les élèves travaillent le vocabulaire et la compréhension au gré des projets, comme les saisons. « *L'automne est une saison idéale pour observer la nature, particulièrement les arbres* », affirme Claire. Une occasion pour ces jeunes élèves d'enrichir leur vocabulaire en contexte. « *Souvenez-vous, comment s'appelle l'arbre qui donne des pommes ?* ». « *Le pommier* », répondent les élèves. Claire explique que les enfants procèdent par analogie pour déduire le nom des autres arbres fruitiers (prune/prunier, poire/poirier...). En prenant appui sur l'ajout régulier du suffixe à l'oral, ils conscientisent peu à peu le fonctionnement des mots, leur donnent

du sens et prennent confiance dans leurs capacités à apprendre. Ils comprennent que tout n'est pas nouveau, c'est rassurant pour les enfants de CP qui arrivent à l'école des « grands ». Anne Granger, enseignante spécialisée dans le Rased* de la circonscription de Taverny (Val d'Oise), travaille « le train des mots » avec des élèves de CP. Cette activité fait le lien entre l'oral et l'écrit. Elle leur sert notamment à comprendre le rôle des lettres finales muettes qui permettent de dériver morphologiquement les mots. Par exemple, on voit un « -t » muet à la fin de chat parce que le petit du chat est le chaton. « *Comprendre qu'il y a une explication les sécurise et leur donne envie d'apprendre* », explique Anne.

*Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

“Développer ses compétences morphologiques”

QU'EST-CE QUE LA STRUCTURE MORPHOLOGIQUE DES MOTS ?

PASCAL COLÉ : On peut décrire un mot selon trois caractéristiques : sa prononciation code phonologique, son orthographe code orthographique et son sens code sémantique. Un mot peut également être décrit selon sa structure morphologique, c'est-à-dire en fonction des unités de sens qui le constituent et que l'on appelle morphèmes. Ainsi, le mot « dentiste » est constitué des deux morphèmes « dent », sa base et « -iste », un suffixe caractérisant une profession. En ajoutant ce suffixe à la base « dent », on est passé d'un objet, la dent, à un métier, celui/elle dont le métier est de s'occuper des dents. Un quatrième code, morphologique, peut donc caractériser un mot. Selon des études lexicologiques, les mots dits morphologiquement complexes, c'est-à-dire composés au moins de deux morphèmes, constituent environ 75% du vocabulaire de la langue française.

POURQUOI SERAIT-IL PERTINENT D'Étudier cette structure dès le CP ?

P. C. : À l'école primaire, 60% du vocabulaire est acquis avec des mots dits « peu fréquents » parmi lesquels les mots complexes sont majoritaires. Développer ses compétences morphologiques, c'est-à-dire connaître le sens des morphèmes, bases et affixes, préfixes et suffixes et leurs règles d'utilisation, permet de développer l'étendue de son vocabulaire et par conséquent sa compréhension orale. Plusieurs recherches montrent que le vocabulaire et la com-

préhension orale sont deux facteurs essentiels à l'acquisition de la lecture, en particulier au CP. De plus, développer ses compétences morphologiques permet de décoder des mots complexes jamais lus et d'accéder à leur sens. Ce décodage s'effectue par la mise en œuvre de deux procédures de traitement : une procédure dite morpho-orthographique suivie d'une procédure morpho-sémantique. La première consiste en l'extraction et l'identification formelle des morphèmes composant le mot. La seconde permet l'activation des propriétés sémantiques associées aux morphèmes identifiés et la vérification de la compatibilité de ces informations. En utilisant ces procédures, les élèves peuvent lire et accéder plus rapidement au sens des mots. Des études montrent que le lecteur expert adulte, y compris le lecteur adulte dyslexique, effectue une analyse morphologique systématique des mots à identifier pour comprendre ce qu'il lit. Par ailleurs, des entraînements

“Un mot peut également être décrit [...] en fonction des unités de sens qui le constituent”

morphologiques réguliers peuvent aider à compenser des difficultés de déchiffrage en lecture.

COMMENT INTÉGRER DES ACTIVITÉS MORPHOLOGIQUES DANS LES PRATIQUES DE CLASSE ?

P. C. : Dès le CP, on peut débuter l'étude de la morphologie avec des activités orales telles que des comptines morphologiques, « le jardinier jardine dans le jardin »... , ou l'étude de morphèmes transparents comme le « re- » qui signifie « de nouveau » et qui peut s'utiliser avec presque tous les mots : je saute, je resaute, je lance, je relance... Ces activités sont destinées à accroître le vocabulaire et la compréhension orale des élèves. On peut également envisager des activités plus explicites à partir d'un travail de comparaison du sens de phrases courtes qui ne diffèrent que par un morphème telles que « la danseuse est belle » versus « la danse est belle ». Ces activités morphologiques reposant sur un découpage des mots en unités de sens - les morphèmes - complètent mais ne remplacent pas celui en unités de prononciation les phonèmes auxquels correspondent les graphèmes. Toutefois, on peut, lorsque l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes est bien avancée, envisager un travail à l'écrit de la morphologie avec des exercices visant à repérer les morphèmes des mots à l'écrit. Des exercices courts mais réguliers et systématiques seraient efficaces.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

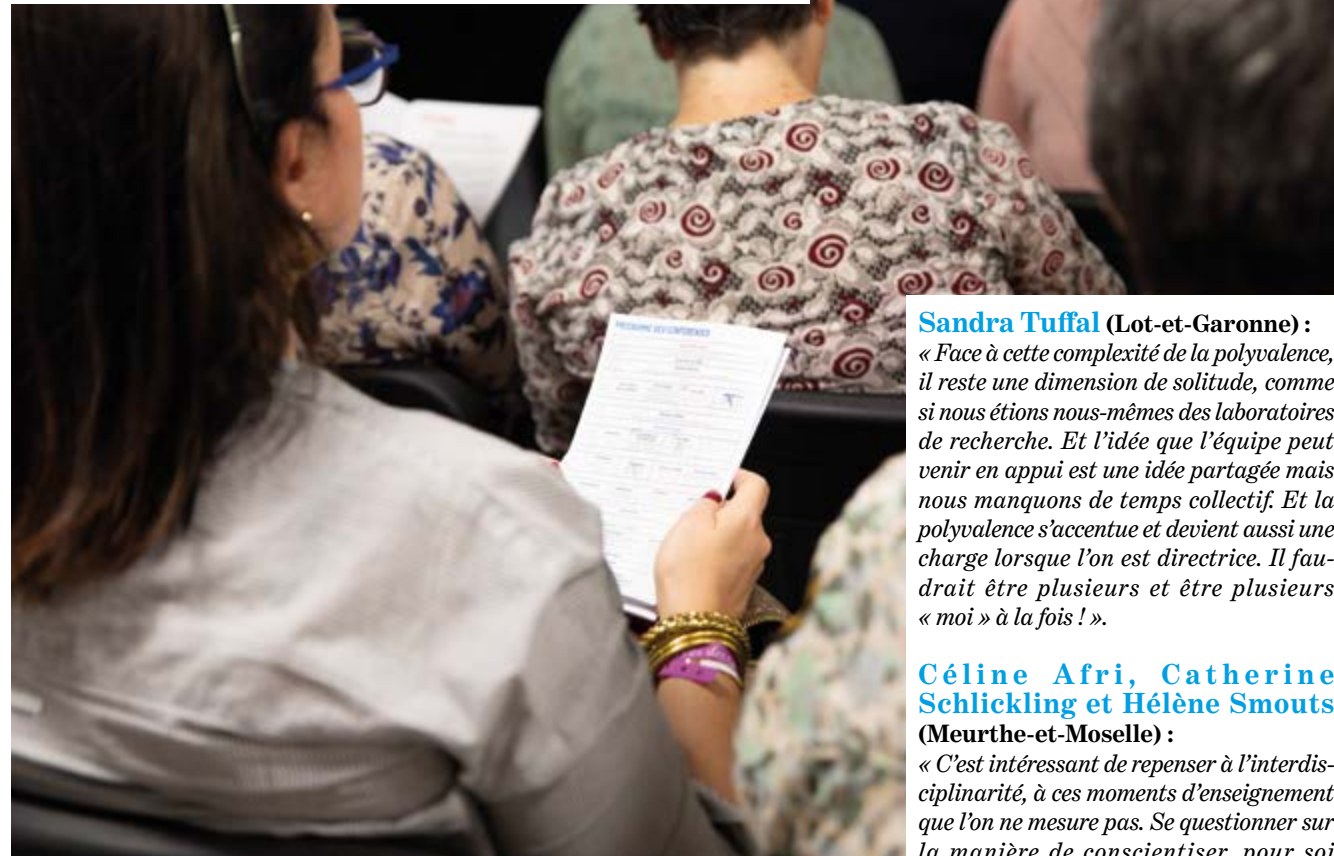
BIO

Pascale Colé

est chercheuse et professeure de psychologie cognitive à l'université d'Aix-Marseille. Elle a publié de nombreux ouvrages sur l'apprentissage de la lecture chez l'enfant et l'adulte (dyslexique et non dyslexique). Elle est rédactrice associée de la revue « L'Année psychologique ».



Riches de polyvalence



Sandra Tuffal (Lot-et-Garonne) :
« Face à cette complexité de la polyvalence, il reste une dimension de solitude, comme si nous étions nous-mêmes des laboratoires de recherche. Et l'idée que l'équipe peut venir en appui est une idée partagée mais nous manquons de temps collectif. Et la polyvalence s'accroît et devient aussi une charge lorsque l'on est directrice. Il faudrait être plusieurs et être plusieurs « moi » à la fois ! ».

Céline Afri, Catherine Schlickling et Hélène Smouts (Meurthe-et-Moselle) :
« C'est intéressant de repenser à l'interdisciplinarité, à ces moments d'enseignement que l'on ne mesure pas. Se questionner sur la manière de conscientiser, pour soi

témoignages comme pour les élèves, ces notions non identifiées. Il s'agit aussi de repérer les dilemmes professionnels lorsqu'il faut tenir à la fois la nécessité de faire manipuler et celle de tenir le programme. »

Christine Escande et Marielle Mourlan (Ariège) :
« En maternelle, comprendre que les temps hors la classe constituent aussi des temps d'apprentissage est un peu une évidence. Pour autant, la tension entre l'épistémique, le relationnel et le pragmatique est forte. Comment je conduis ma classe en tenant compte de ces trois pôles, ces choix et équilibres permanents, nous avons peu de temps pour le mettre à jour. Parfois, nous avons le sentiment de n'être expert de rien, or, il s'agit de voir comment faire avec cette donnée. ».

La spécificité de l'exercice du métier de PE repose en partie sur sa polyvalence. Celle-ci se caractérise par un enseignement pluridisciplinaire, une polyfonctionnalité et parfois des polyinterventions. Mais sa singularité relève aussi d'une dimension

temporelle forte. La perception des élèves dans des situations variées est sans aucun doute un atout. Mais cela nécessite une professionnalité réflexive à laquelle il importe d'être formé et qui a besoin de collectifs et de marges d'action.

“Jouer sur le temps long des cycles est essentiel”

EN QUOI CONSISTE LA POLYVALENCE DES PE ?

ALINE BLANCHOUIN : Une première définition de l'IGEN* en 1997 met l'accent sur le maître unique et la maîtrise simultanée des disciplines, leur connexion et les compétences transversales qu'elles mettent en place. Des travaux identifient toutefois un écart entre la réalité de l'exercice du métier et cette représentation. L'interdisciplinarité, le tissage de ponts sont souvent jugés complexes ou réalisés dans le cadre de projets. D'autres recherches ont également mis en exergue une polyfonctionnalité avec une diversification des types de tâches et des interlocuteurs qui pèse sur l'activité d'enseignement. La question de la polyintervention, sur plusieurs niveaux d'enseignement, se pose aussi, selon l'affectation, avec une multiplication des postes fractionnés. Mais ce qui caractérise particulièrement les PE est la spécificité d'enseigner à un groupe d'élèves, lors d'une année scolaire, l'ensemble du programme sur une temporalité continue ajustable.

EN QUOI CELA PEUT-IL PARTICIPER DES APPRENTISSAGES ?

A. B. : Les élèves sont perçus dans des situations diverses. Les voir dans des activités de réussite, lors desquelles ils sont plus à l'aise, entraîne moins de stigmatisation. Cette vision globale permet une réassurance, une confiance dans la relation. Le corollaire est la possibilité de connaître plus finement leurs connaissances et donc de mieux ajuster les contenus. D'autant que cela peut se faire sur la journée, la période, l'année, voire le cycle. Cette notion temporelle est un réel atout. De même, cela permet de saisir des opportunités de vie de la classe ou encore d'aborder une notion dans un autre contexte en jouant



BIO
Aline Blanchouin est maîtresse de conférences à l'Inspe de Rennes. Elle a d'abord enseigné l'EPS avant de soutenir une thèse sur la polyvalence chez les PE en 2015. Elle travaille depuis 20 ans en collaboration avec des enseignants au sein de recherche/formation.

“Il est fondamental de reconnaître la dimension créative du métier”

sur le motif d'agir de l'élève. Cela permet un engagement effectif dans le travail et dans l'apprendre. Que ce soient les savoirs disciplinaires, les concepts d'espace et de temps, les opérations cognitives clés telles que comparer, argumenter, le fait de jouer sur le temps long des cycles est essentiel.

LE RESSERREMENT SUR LES FONDAMENTAUX NE MET-IL PAS EN DANGER CET ATOUT ?

A. B. : On constate une prescription antinomique entre un centrage sur « lire, écrire, compter » et la construction du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Si on ne permet pas des expériences en éducation artistique, en sciences, sans les citer toutes, on ne va pas jusqu'au bout de la mission. En particulier pour les élèves les plus éloignés des savoirs scolaires. D'autant que les maths et le français sont les objets les plus emblématiques de la forme scolaire qui risquent donc de les éloigner davantage de l'école. Sans compter que certains élèves s'expriment plus facilement par

le corps, les pratiques artistiques qu'en parlant, écrivant ou faisant des maths. Or, pour qu'un enfant s'engage, il lui faut une promesse de grandir, au sein d'un groupe dans lequel on vit et apprend ensemble. La tentation forte d'une bivalence, qui se centre sur des micro compétences en français et en maths, avec un risque d'externalisation renforcée des autres matières ne me semble pas la voie à suivre.

EST-IL POSSIBLE DE FORMER À CETTE POLYVALENCE ?

A. B. : Si l'organisation actuelle des stages ne met pas en situation de penser la continuité de l'enseignement, il n'existe pas pour autant un modèle alternatif pré-construit. En revanche, on pourrait s'appuyer sur deux principes. D'une part, le maintien d'une culture d'équipe. Il est nécessaire de mettre en place des espaces communs coopératifs de discussion pour les enseignants afin qu'ils restent pilotes des idées et puissent s'appuyer sur le temps long des cycles. Le second enjeu est de pouvoir travailler sur des postures transférables, mobilisables selon les contextes d'enseignement. Telles que les capacités à observer la classe, interpréter, préparer, mettre en œuvre en variant les organisations, réguler... qui demandent une posture réflexive. L'accumulation de connaissances encyclopédiques en maths et français ne construit pas une professionnalité. De plus, il est fondamental de reconnaître la dimension créative du métier. Celle à l'œuvre lorsque le PE accepte de faire des choix en fonction de ses propres ressources et de la compréhension de son exercice quotidien au service de l'« apprendre » des élèves.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD
Inspection générale de l'Éducation nationale.

Changement de posture



L'exercice vocal inhérent à la pratique pédagogique ne peut pas être dissocié de l'environnement professionnel, explique l'orthophoniste Corinne Loie qui anime des ateliers de prévention pour protéger la voix.

Des troubles de la voix ? Sophie Auroux en rencontre ponctuellement, comme la moitié des PE. En tant qu'enseignante remplaçante dans le Cher depuis huit ans, elle est amenée à exercer dans diverses classes. Elle se souvient avoir eu des problèmes de voix avec une classe difficile. « Sans voix, que fait l'enseignant ? », s'inquiète-t-elle. Elle est particulièrement sensible à ces troubles reconnus comme un des principaux facteurs de risques profes-

sionnels. Sophie avait déjà participé il y a quelques années à un atelier de prévention dans son département. Elle a souhaité participer de nouveau à cet atelier pratique afin de se rappeler les techniques concrètes et utiles pour préserver sa voix. Un atelier qui se veut dynamique : étirer et sentir ses muscles respiratoires, dégager son pharynx, prendre conscience de son corps, jouer avec sa voix. Corinne Loie, orthophoniste, met

en action les participants et participantes avec humour. « Tu sens qu'il y a quelque chose qui se passe en toi, un bien-être, une amélioration instantanée », affirme Sophie. Corinne Loie a su nouer la relation de confiance nécessaire à l'exercice par ses connaissances fines des problèmes quotidiens des PE. « Cela fait du bien d'être écoutée par une personne hors Éducation nationale », déclare Sophie. Pour elle, la révélation de cet atelier a surtout été « posturale ».

“Près de la moitié des PE travaillent dans un inconfort vocal chronique”

QU'APPELEZ-VOUS LA DÉPRIME VOCALE DE L'ENSEIGNANT·E ?

CORINNE LOIE : C'est un problème identifié dès le début des années 1960 par des professionnels de la voix : phoniatres, orthophonistes. Leur idée était qu'il fallait engager des actions de prévention pour prévenir les pathologies vocales de l'enseignant. On estime entre 16 et 20% le nombre d'enseignants qui ont recours à un arrêt de travail chaque année en raison d'une pathologie de la voix et environ 13% d'entre eux ne reprendront jamais la classe. Par ailleurs, près de la moitié des PE travaille dans un inconfort vocal chronique et autant qui souffre d'une à deux laryngites par an. C'est ce que j'appelle la déprime vocale qui contribue à leur mal-être au travail et génère des difficultés à réaliser leurs tâches.

QUELLES MESURES DE PRÉVENTION POUR LA VOIX DES PE ?

C. L. : Les mesures de prévention sont assez nombreuses à commencer par l'information sur ce qu'est l'instrument vocal, comment il fonctionne et ce qui peut le fragiliser. La deuxième chose consiste à leur apporter une information sur les personnels médicaux qui peuvent les aider, notamment au sein de l'institution avec le médecin du travail de l'Éducation nationale. Il faut les aider aussi à repérer les signaux d'alerte en leur faisant entendre quelques voix un peu fatiguées ou abîmées. Toujours dans le registre de l'information, il faut leur donner les bonnes règles d'hygiène vocale, les comportements vertueux contribuant à maintenir la santé vocale.

COMMENT L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL INFLUE-T-IL SUR LA VOIX ?

C. L. : Il influe à travers la perception auditive que l'enseignant a du bruit autour de lui. Naturellement, il va adapter

sa voix à son environnement sonore en fonction de son intensité. Certaines salles de classe ne sont pas adaptées parce que trop réverbérantes ou au contraire parce qu'elles ne réverbèrent pas du tout. Ce type de salles déforme le retour auditif qu'a le locuteur de sa voix, ce qui provoque à plus ou moins longue échéance un forçage vocal délétère. Il faut aussi considérer le poste de travail et en particulier le mobilier qui parfois n'est pas adapté au corps de l'adulte quand il doit s'asseoir sur une petite chaise par exemple. Ce genre de situation, comme le fait de se baisser pour parler aux plus petits, constitue une gêne pour la respiration et les mouve-

“...il est évident que vous avez plus de risques de développer une pathologie vocale si vous êtes une femme qu'un homme”



ments du diaphragme. Cela induit aussi des mouvements du cou et de la tête qui étirent les cordes vocales.

FEMMES ET HOMMES SONT-ILS ÉGAUX DEVANT LES PATHOLOGIES DE LA VOIX ?

C. L. : Absolument pas. Il y a une prévalence des pathologies vocales chez la femme s'expliquant par le fait que les cordes vocales des femmes vibrent à peu près 200 fois par seconde contre 110 fois par seconde pour les hommes. C'est pourquoi, si vous êtes fatigué de la voix, si vous êtes surmené vocalement ou si vous utilisez votre voix en forçant dessus, il est évident que vous avez plus de risques de développer une pathologie vocale si vous êtes une femme qu'un homme. Il y a une autre réalité physiologique expliquant cette inégalité. Le ligament vocal comporte des substances cicatrisantes qui sont présentes en plus grande quantité chez l'homme que chez la femme. En cas de lésion, le premier va cicatriser plus vite que la deuxième. Et puis, il y a d'autres faits qui peuvent influencer sur la santé vocale des femmes. Par exemple, les grossesses peuvent conduire à des changements de position du corps influant aussi au niveau respiratoire et donc sur le diaphragme et jusqu'au système vibratoire des cordes vocales. Parmi les sources d'inégalité, on peut aussi citer le positionnement plus difficile à trouver pour une femme que pour un homme. Traditionnellement, l'autorité est un caractère plutôt associé aux hommes et à leur voix grave qu'aux femmes et à leur voix aigüe. Certaines peuvent produire des efforts vocaux de manière consciente ou inconsciente pour avoir davantage d'ascendance sur leur classe.

PROPOS RECUEILLIS PAR SEDA BILAL

BIO
Corinne Loie
est orthophoniste chargée de prévention pour la MGEN. Elle y oriente et coordonne la politique de prévention du risque vocal professionnel dont elle a favorisé l'émergence et le rayonnement.

L'individu isolé ne peut rien

C'est l'idée originelle de la pédagogie Freinet : les programmes sont enseignés mais avec un fonctionnement où les élèves sont responsables de leurs apprentissages.

Juliette Gasselin, directrice et enseignante de la classe de CM1-CM2, à l'école de Broualan en Ille-et-Vilaine découvre la pédagogie Freinet enfant grâce à l'une de ses amies. « Elle a eu la chance d'être dans une école Freinet, je dis chance car elle était heureuse **témoignage** où je veille à ce que toutes les matières soient enseignées, que l'ensemble des apprentissages présents dans les programmes soient réalisés. Les programmes sont un cadre et moi je peins le tableau avec un fonctionnement différent ». Un savoir-faire reconnu par l'institution et les familles même si au début il a fallu convaincre tout ce petit monde. Mais pour Juliette, le jeu en vaut la chandelle : « les élèves prennent soin des autres, ont une haute estime d'eux-mêmes, tous progressent et sont reconnus. »

classe. Puis, petit à petit, elle prend de plus en plus d'assurance pour travailler complètement en pédagogie Freinet, faire en sorte que les élèves soient responsables de leurs apprentissages. « Je suis une enseignante ordinaire dans le sens où je veille à ce que toutes les matières soient enseignées, que l'ensemble des apprentissages présents dans les programmes soient réalisés. Les programmes sont un cadre et moi je peins le tableau avec un fonctionnement différent ». Un savoir-faire reconnu par l'institution et les familles même si au début il a fallu convaincre tout ce petit monde. Mais pour Juliette, le jeu en vaut la chandelle : « les élèves prennent soin des autres, ont une haute estime d'eux-mêmes, tous progressent et sont reconnus. »



©Cadiereu/NAJA

“La pédagogie Freinet est une transformation concrète du travail enseignant”

QUELS SONT LES PRINCIPES DE L'ÉCOLE MODERNE FREINET ?

NICOLAS GO : C'est essentiellement l'idée que les enfants sont capables de prendre la responsabilité de leur travail. Ce n'est pas une pédagogie de l'émancipation individuelle mais un projet social et politique à la responsabilité collective. Un projet lié à une vision anthropologique et sociale de l'homme : les humains vivent en société, se développent en rapport avec les autres et leur environnement. L'individu isolé ne peut rien. L'école Freinet s'inscrit dans cette culture selon laquelle les enfants sont producteurs de leurs propres savoirs et organisateurs de leur vie sociale à partir de ce qu'ils sont, de la vie réelle, de la situation sociale dans laquelle ils se trouvent, etc. Un projet qui n'est pas au service de la perpétuation de l'ordre inégalitaire mais un lieu de transformation du monde.

LE CADRE INSTITUTIONNEL ACTUEL EST-IL ANTAGONISTE AVEC LE FONCTIONNEMENT FREINET ?

N. G. : Non, la pédagogie Freinet est une pédagogie de l'école publique, pour l'école publique, ce n'est pas une pédagogie de l'enseignement privé. Le mouvement Freinet assume les caractères politique et antagoniste de son école avec le projet capitaliste de la société contemporaine. Les enseignants travaillent à inventer une forme alternative, viable et généralisable dans la longue durée de l'école. Il s'agit de proposer une solution aux problèmes politiques de l'éducation pour lutter contre le principe inégalitaire du XIX^e siècle et une autre pour le peuple. Dans la mesure où les enseignants n'ont pas le choix du cadre actuel avec une institu-

tion qui les considère comme des exécutants, ils sont amenés à faire des compromis, non pas pour reproduire une société inégalitaire mais pour la transformer.

EN QUOI LA PÉDAGOGIE FREINET PEUT-ELLE PERMETTRE DE REPRIRE LA MAIN SUR LE MÉTIER ENSEIGNANT ?

N. G. : Ce n'est pas simplement une question de liberté pédagogique où l'enseignant est libre d'utiliser la méthode qu'il veut. La pédagogie Freinet est une transformation concrète du travail enseignant par l'affirmation, la mise en œuvre d'institutions qui sont des alternatives aux institutions conventionnelles : le texte libre plutôt que la dictée ou la rédaction imposée, la réunion coopérative plutôt que l'autorité du maître, la coopération plutôt que l'individua-



©Eliel/NAJA

“Le mouvement Freinet assume les caractères politique et antagoniste de son école avec le projet capitaliste de la société contemporaine”

lisme, etc. Au quotidien, c'est un tas de petits gestes qui font que l'enseignant n'est pas juste un exécutant condamné à faire docilement ce qu'on lui dit mais est la personne qui organise le travail dans la classe de telle façon que les enfants soient capables, à leur tour, d'en prendre la responsabilité. Travailler en pédagogie Freinet, c'est aussi se constituer en collectif de travail enseignant pour discuter, échanger sur les pratiques professionnelles et décider du travail concrètement. Ces collectifs sont autant de laboratoires de recherche empirique qui ont vocation à inventer un nouveau modèle d'éducation, généralisable, cohérent avec une future société égalitaire.

QUELLE PLACE EST DONNÉE À L'ÉLÈVE ?

N. G. : Les enfants ne reçoivent pas des savoirs mais sont en situation de les produire. Ils sont souverains sur leur travail et exercent un pouvoir de décision et d'action. Accompagnés par l'enseignant, ils entreprennent ce qu'ils sont capables de réussir. Techniquement, cela implique des pratiques comme le plan de travail, la réunion coopérative, les responsabilités dans la classe, du travail individuel et collectif, des travaux de recherche choisis par l'élève et présentés au groupe classe, la pratique de textes libres qui est une institution centrale de la pédagogie Freinet... chaque activité conduisant à de nouvelles conquêtes. Et, c'est cette expérience de la réussite qui amène la joie d'apprendre et plus largement la joie de vivre. Un cercle vertueux où les enfants sont auteurs et pas simplement acteurs de leurs apprentissages.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO
Nicolas Go
est membre du mouvement Freinet, enseignant-chercheur retraité à l'université de Rennes 2.

AIDER
DONNEZ!

Chaque don, selon vos moyens, est important.
Merci pour votre générosité qui permet
aux 90 000 bénévoles du Secours populaire
de faire vivre la solidarité.



www.secourspopulaire.fr

“Donner envie d’entrer dans le métier mais aussi d’y rester”



Blandine Turki
Co-secrétaire générale
de la FSU-SNUipp

UNE QUESTION RESTE PRÉGNANTE, CELLE DE L'ATTRACTIVITÉ DU MÉTIER. COMMENT DONNER ENVIE AUX JEUNES DE DEVENIR PE ?

BLANDINE TURKI : C'était une priorité, c'est devenu une urgence dont doit s'occuper le ministère. Il faut non seulement donner envie d'entrer dans le métier mais aussi d'y rester. La suppression de 1707 postes l'année prochaine est un très mauvais signal. Cette année, seuls 38% des inscrites et inscrits au concours de PE se sont présentés. Les raisons sont multiples : un accompagnement insuffisant dans une formation devenue plus longue, une rémunération trop faible par rapport au niveau d'études et de qualification, des conditions de travail dégradées... Il faut donc agir sur ces leviers pour encourager de nouvelles vocations et redonner au métier d'enseignant toute sa place dans la société.

LES MESURES DE REVALORISATION SALARIALE SONT-ELLES SUFFISANTES ?

B. T. : Il y a eu des avancées : déroulement de carrière, doublement de la prime ISAE, revalorisation de la prime d'attractivité en début de carrière, seulement jusqu'au septième échelon. Il s'agit principalement de primes. Avec un point d'indice gelé pendant 12 ans, il manque encore à la grande majorité des PE un mois de salaire par an pour compenser la perte de pouvoir d'achat cu-

mulée depuis 2010. Pour les PE de France, l'écart de salaire est toujours inférieur de 19% à celui de la moyenne des pays de l'OCDE après 15 ans d'exercice. Gabriel Attal estime que la rémunération des enseignantes et enseignants est un sujet clos. Mais ce n'est pas à lui de décider et pour la FSU-SNUipp, le dossier est loin d'être fermé. Nous demandons au minimum 300 euros de hausse de salaire pour toutes et tous, sans contrepartie et avec effet immédiat. Quant aux AESH, leur situation reste dramatique : temps incomplets imposés et une faible rémunération inférieure à 1000 euros mensuels.

LE MINISTRE A ANNONCÉ UN CHANTIER AUTOUR DE LA FORMATION INITIALE, QUE FAUT-IL CHANGER SELON-VOUS ?

B. T. : Il faut permettre aux étudiantes et étudiants engagés pour 5 ans d'études de pouvoir assurer leur quotidien au niveau financier. La FSU-SNUipp demande qu'il y ait un pré-recrutement au niveau L1 qui intégrerait, sur critères sociaux, une allocation d'études et des bourses pour leur assurer une autonomie financière. Ensuite, il faut assurer dès le départ une formation initiale ambitieuse. Actuellement, les

jeunes alternent entre études et mise en responsabilité devant élèves. Ce n'est plus de la formation mais des étudiantes et étudiants utilisés comme moyen d'enseignement. Nous demandons que le concours soit au niveau de la L3 et qu'ensuite, il y ait deux années pleines et entières de formation rémunérées avec un statut de fonctionnaire stagiaire reconnu par un Master ainsi qu'une entrée progressive en responsabilité.

IL EST AUSSI QUESTION DE FAIRE DE LA FORMATION CONTINUE HORS TEMPS DE SERVICE, QUEL EST VOTRE AVIS ?

B. T. : La formation continue est essentielle pour les PE. Elle permet de se maintenir dans le métier en constante évolution, de s'adapter aux programmes et aux contenus d'enseignement. Elle permet aussi de durer dans le métier, d'échanger entre pairs, de renouveler les pratiques, de prendre connaissance des travaux de la recherche... Actuellement, les formations ont lieu le soir après la classe, le mercredi matin et parfois, lorsque les PE ont la chance d'être remplacés, sur le temps face aux élèves. Gabriel Attal a déclaré que la formation continue se ferait pendant les vacances scolaires mais ne serait pas obligatoire. Se faisant, il laisse entendre que les PE auraient du temps ou ne travailleraient pas suffisamment alors que leur temps de travail est déjà en moyenne de 43 heures par semaine. Ces formations à la carte sont aussi source d'inégalités entre les PE qui pourront se rendre dans ces formations et celles et ceux qui ne le pourront pas. Pour que les PE ne restent pas isolés, il faut leur proposer une formation de qualité et dans les meilleures conditions.

PROPOS RECUEILLIS PAR SEDA BILAL



Petits élèves en devenir

L'école maternelle a tout d'une grande. Non, elle n'est pas l'antichambre du CP mais une école première durant laquelle les enfants apprennent à devenir élève et ce n'est pas rien. Parfois attaquée dans ses spécificités en France, elle fait des envieux à l'étranger qui vantent les mérites de la « maternelle à la française », y voyant un « accélérateur de développement ». Lieu de développement corporel, cognitif, social, elle est aussi le théâtre de situations où se joue l'apprentissage crucial du langage et des premières acquisitions de compétences et de savoirs, y compris les plus abstraits. La maternelle est une école où l'on peut mettre en œuvre dès le plus jeune âge des pratiques pédagogiques singulières. Partant du constat que chez les jeunes enfants la coopération est spontanée, l'enseignant-chercheur Sylvain Connac prône l'organisation d'un travail coopératif entre les élèves. Un levier facilitateur pour vivre et apprendre ensemble (p57).

Dylan Racana dont les travaux de recherche portent sur la construction des inégalités filles-garçons à la maternelle montre à quel point il est crucial de s'attaquer à la déconstruction des stéréotypes de genre (p59).

De son côté, Rachel Gasparini, spécialiste des sciences de l'éducation, apporte un éclairage sur l'inclusion. C'est le plus souvent lors de leur première socialisation et scolarisation en maternelle que sont décelés les « troubles du comportement » ou les situations de handicap dont souffrent certains enfants. Face à ce constat, les équipes peuvent se sentir démunies. Comment faire face à ces difficultés, comment s'y prendre ? La spécialiste des sciences de l'éducation apporte des éléments de réponse et analyses (p61).

Les invitées de l'UDA 2023 montrent à travers leurs interventions combien les plus jeunes enfants sont réceptifs à des pratiques et apprentissages ambitieux mais aussi adaptés à leur âge, combien les enjeux sont grands pour ces petits élèves en devenir.

Le travail en groupe dès le plus jeune âge

Travailler en groupe dans une classe de maternelle, c'est s'appuyer sur la curiosité des enfants avides de découvrir ce que font leurs camarades. Sylvain Connac et Anne Chartenet croisent leur regard sur les postures enseignantes en la matière.

« Sylvain Connac m'a donné envie de remettre en question mes pratiques ». Anne Chartenet, PE en maternelle à l'école de Bligny-sur-Ouche (Côte-d'Or), raconte son expérience dans sa classe de 10 élèves de petite section et 11 de moyenne section avec l'aide d'une Atsem. « Un bruit de fond constant, les autres élèves à gérer pendant que je suis avec un **reportage** groupe. Une vraie classe ! J'ai élaboré une trame de situation problème avec Sylvain permettant aux élèves, à partir d'un obstacle, de confronter leurs avis pour trouver une solution experte ». Un exemple de séance : 5 élèves de PS tirés au sort. Matériel simple et connu (étiquettes-prénoms, barquettes). La consigne est : « Vous devez trouver le même prénom que celui sur le modèle ». Chaque

élève cherche individuellement dans son coin. « Au regroupement, je demande à chacun de dire ce qu'il a trouvé et comment, explique Anne Chartenet. Chaque élève sait qu'il aura la parole. C'est très important. C'est très rapide, ils disent parfois peu. Mais quand un élève propose une solution, je remarque qu'immédiatement certains reprennent leur barquette pour modifier leur résultat ». Tout ne peut pas être travaillé ainsi. « Mais le faire régulièrement, avec la même trame, les mêmes rituels, sécurise les élèves et crée une dynamique, une habitude de travail. Une élève en difficulté, même sans parvenir au résultat, a réussi à adopter la démarche de comparaison des lettres. Cette mise en réflexion encourage ce type de coopération ».



© Hidalgo/NAJA

“Les enfants déclenchent les situations de coopération”

QUELLE EST LA PERTINENCE DU TRAVAIL COOPÉRATIF DES ÉLÈVES DÈS LA MATERNELLE ?

SYLVAIN CONNAC : Tomasello, chercheur américain, montre grâce à des expérimentations que la coopération chez les jeunes enfants est spontanée. Pour la susciter en maternelle, il suffit de laisser les enfants agir, tout en veillant aux dérives possibles comme les disputes. Apprendre à vivre ensemble fait partie d'apprentissages transversaux inhérents à l'école et à la maternelle en particulier. Mais coopérer facilite aussi l'apprentissage et permet à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité. Cette modalité aide à lever certains blocages. S'entraider permet aux élèves de trouver des compléments à leurs avis grâce aux autres. Ils accèdent à des idées qu'ils n'auraient pas eues seuls. Les confronter interroge la solidité de leurs certitudes. Soit les enfants ancrent leurs convictions davantage en trouvant de nouveaux arguments, soit ils les reconfigurent. Cette fonction de la coopération basée sur les conflits socio-cognitifs est à la base du désir d'apprendre. Et c'est en développant ce désir que les enfants prendront par la suite plaisir à apprendre.

COMMENT SE MET EN PLACE LA COOPÉRATION ?

S. C. : La mise en place d'un travail coopératif passe d'abord par une remise en question des représentations professionnelles des enseignants. Paradoxalement, coopérer est une démarche individuelle, à l'initiative de celui qui coopère. On ne peut pas obliger un élève à coopérer qui ne ferait alors que répondre à une consigne et s'éloignerait de l'objectif initial. L'enseignant introduit les modalités d'un travail coopératif. Mais ce sont les enfants

qui déclenchent les situations de coopération. Ainsi, un élève qui s'ennuie, bloque, se questionne, s'il en ressent le besoin, coopèrera spontanément avec d'autres, d'autant plus s'il sait qu'il est autorisé à le faire. En maternelle, l'organisation et l'aménagement de la classe permettent plus facilement aux enfants de coopérer. On observe, dès les premières heures, que les élèves se tournent vers les autres pour faire une construction, résoudre un problème, inventer des histoires... Rares sont ceux qui resteront seuls.

À QUELLES CONDITIONS UN TRAVAIL EN GROUPE EST-IL COOPÉRATIF ?

S. C. : Pour comprendre, il faut faire la différence entre le travail de groupe et le travail en groupe. Le travail de groupe mène à une production commune. Cette collaboration est problématique parce qu'elle accentue souvent les inégalités déjà existantes entre élèves, surtout s'ils se répartissent les tâches inégalement. Dans cette configuration, seule une pédagogie de projet pourrait profiter à tous les élèves. Le travail en groupe, à l'inverse, est une situation permettant aux élèves de bénéficier d'avis différents, tout en laissant chacun exprimer ses pensées.

“Ce sont les élèves qui apprennent et l'enseignant est un facilitateur d'apprentissage”

BIO
Sylvain Connac
est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier. En tant que professeur des écoles, il a fait partie de l'équipe pédagogique de l'école coopérative Antoine Balard à Montpellier. Il a publié notamment le livre « Apprendre avec les pédagogies coopératives » ESF Édition, février 2010.



© Bigi/NAJA

Par exemple, en étudiant des albums de jeunesse, les élèves peuvent confronter leurs interprétations sur les comportements ou les pensées des personnages. Même si on coopère avec les autres, on coopère avant tout pour soi. En l'absence de but commun, chacun en retire un bénéfice basé sur l'altérité des idées apportées par les autres.

QUELLES POSTURES DOIT ADOPTER L'ENSEIGNANT ?

S. C. : L'enseignant guide pour sécuriser et faire de la classe un espace « hors menace ». Les élèves savent qu'ils ont le droit de demander de l'aide et d'aider mais qu'ils ne peuvent pas se moquer ni dévaloriser. Par ailleurs, nos recherches ont montré que l'enseignant ne peut interrompre une activité coopérative sans perturber le travail des élèves. Quand les élèves coopèrent, ils n'ont presque plus besoin de l'enseignant. Ce dernier doit prendre conscience des multiples façons d'agir autrement sur ce temps libéré sans culpabiliser. Il peut observer un élève, un groupe ou toute la classe. Il peut aussi travailler avec un petit groupe de besoin... Dans une classe, ce n'est pas l'enseignant qui apprend aux enfants. Ce sont les élèves qui apprennent et l'enseignant est un facilitateur d'apprentissage.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

Changer ses pratiques



Alexandrine Daled, enseignante de PS à l'école maternelle La Grande Ourse à Saint-Michel- l'Observatoire dans les Hautes-Alpes : « Suite à des échanges avec ma fille, je me suis posée des questions sur ma pratique.

Comment je m'adressais aux enfants ? Quel type de questions je posais et à qui ? Comment je leur disais bonjour le matin ? ». Pour Alexandrine, ce n'est pas parce que les enfants sont très jeunes qu'il faut s'abstenir de demander leur accord et cela dès le plus jeune âge si l'on veut espérer changer la société. « Lorsque'un enfant se blesse, je prends toujours la précaution de lui demander si je peux regarder, puis le soigner ». Elle s'est aussi interrogée sur les coins jeux de sa classe. Elle constate que les garçons jouent plutôt dans les coins brico-

témoignage

lage, voitures ou dinosaures et que les filles se retrouvent dans le coin poupées ou cuisine. « J'ai décidé de supprimer les coins où les garçons se rendent et d'apprendre à jouer à la famille et non pas au "papa et à la maman" ». Si les garçons sont dans un premier temps un peu déstabilisés, ils prennent vite plaisir à occuper des rôles différents. L'étape suivante sera de supprimer les coins poupées et cuisine et d'inviter tous les élèves à jouer aux voitures ou à bricoler. « Changer ses pratiques ne se fait pas du jour au lendemain, il faut se donner du temps et le droit à l'erreur. D'abord, on enlève la croûte mais plus on creuse, plus il y a de choses qui nous interrogent ». L'important pour cette enseignante est de continuer à se poser des questions et d'évoluer.

“C'est dans la vie quotidienne que les inégalités se jouent le plus”

QU'EST-CE QUI GÉNÈRE LES INÉGALITÉS FILLES-GARÇONS ?

DYLAN RACANA : Des inégalités existent lorsqu'il manque quelque chose à un groupe ou que la socialisation est différenciée. De multiples choses génèrent des inégalités : les constructions sociales, les stéréotypes, la publicité, le contenu des livres, le comportement des adultes qui entourent les enfants... Plusieurs études montrent que dans une fratrie, il est beaucoup plus demandé aux filles de débarrasser qu'aux garçons, ces derniers sont beaucoup plus incités à aller jouer dehors tandis que les filles ne sont pas invitées à réaliser des activités ou si elles le sont, ce sont des activités avec des animaux et d'embellissement corporel. La répartition des tâches à la maison, véhiculée par les parents, a aussi un impact sur la vision du monde qu'ont les enfants.

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES Y PARTICIPENT-ELLES ?

D. R. : Toutes ces inégalités se retrouvent à l'école. Des études montrent qu'on demande plus aux filles d'accompagner leurs camarades aux toilettes ou de surveiller la classe et aux garçons de déplacer les chaises. Les surnoms employés génèrent aussi des inégalités, « ma belle » pour les filles, « mon grand » pour les garçons. Ces stéréotypes renvoient encore une fois la fille à son physique, à l'aide à la personne et le garçon à sa grandeur et à sa force. J'ai pu observer que la réprimande est plus importante si une bêtise est réalisée par un garçon que si celle-ci est réalisée par une fille. Les garçons sont interrogés plus et plus longtemps sur les savoirs. Les coins jeux dans les classes peuvent



“Travailler à l'égalité filles-garçons, c'est permettre à chacun des groupes d'accéder aux mêmes activités et veiller à ne pas les différencier socialement.”

aussi être source d'inégalités, tout dépend de la manière dont ils sont présentés. Si l'enseignant prend la précaution de nommer le coin voiture, le coin dinette sans dire à qui ils s'adressent, cela permet à chaque enfant de se sentir concerné et de s'autoriser à y aller jouer quel que soit le sexe.

POURQUOI DITES-VOUS QU'IL EST IMPORTANT DE DONNER À VOIR D'AUTRES POSSIBLES DÈS LA MATERNELLE ?

D. R. : Si on ne s'attaque à la déconstruction des stéréotypes qu'à l'école élémentaire ou au collège, il faudra non seulement déconstruire ce qui a été véhiculé dans la famille mais aussi ce qui l'aura été précédemment lors de la scolarisation. Mener des séances spé-

cifiques pour déconstruire les stéréotypes est important et nécessaire mais c'est dans la vie quotidienne que les inégalités

se jouent le plus et dans ce qu'on véhicule tout au long de la journée, tous les jours. En prendre conscience, se remettre en question permet d'en véhiculer le moins possible. Ne plus dire, par exemple, « c'est l'heure des mamans » mais « c'est l'heure de la sortie » ou « tu es malade, je vais appeler maman » mais plutôt « je vais appeler tes parents ». Réfléchir aux éléments de langage est important. Se filmer et analyser sa pratique est l'idéal pour se rendre compte de ce que l'on véhicule inconsciemment mais cela demande un temps conséquent que les enseignants n'ont pas.

DÉCONSTRUIRE DES STÉRÉOTYPES À L'ÉCOLE PEUT ÊTRE DÉSTABILISANT POUR CERTAINES FAMILLES, COMMENT LEVER LES CRAINTES ?

D. R. : C'est compliqué. Il est important aussi de déconstruire les représentations en expliquant le travail réalisé en classe, dire qu'il n'y a pas de cours de masturbation, dialoguer sur les fake news et les rumeurs. Certaines familles peuvent avoir le sentiment qu'à l'école, on ne veut plus ni de filles, ni de garçons, or, ce n'est pas le propos. Travailler à l'égalité filles-garçons, c'est permettre à chacun des groupes d'accéder aux mêmes activités et veiller à ne pas les différencier socialement. Je conseille aux enseignants de ne pas travailler de front avec les familles, c'est-à-dire, par exemple, parler d'égalité filles-garçons plutôt que d'égalité de genre qui renvoie aux débats de la « manif pour tous ».

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO

Dylan Racana est doctorant en sciences de l'éducation à l'Université Lyon 2. Il étudie la construction des inégalités de genre et est auteur de l'ouvrage « Inégalités filles-garçons à l'école maternelle » (Éd L'Harmattan).



Des comportements qui bousculent



La maternelle, premier lieu de socialisation et de scolarisation de l'enfant, peut être aussi celui où se révèlent des « troubles du comportement » ou des situations de handicap. Les équipes peuvent se sentir démunies au sein d'une école qui n'est pas forcément pensée pour y faire face. La sociologue Rachel Gasparini a cherché à creuser la question pour apporter des pistes de réflexion et d'action aux PE.

L'école maternelle est pour nombre d'enfants le premier lieu de socialisation. Pour tous les enfants, elle est celui de la première scolarisation. Certains sont, dès la rentrée, confrontés à des situations parfois inédites. Ateliers, regroupements, rituels, contraintes, les différentes formes d'organisation peuvent être sources de difficultés. Lorsque ces difficultés bousculent le cadre de la classe, les autres élèves, voire parfois l'école, elles peuvent amener à la découverte d'un éventuel trouble ou handicap. La vigilance des personnels enseignants est donc importante. En observant les élèves dans le cadre de la classe, en acti-

tivité, dans la cour, en motricité, ils vont évaluer ces difficultés et mettre en place des aménagements pédagogiques adaptés. Cependant, ces pratiques différenciées peuvent ne pas suffire, surtout lorsque les effectifs d'élèves sont élevés. La réponse de l'équipe pédagogique (équipe enseignante, membres du Rased, Atsem, AESH) à ces observations, en lien étroit avec la famille, permet, si cela se révèle être nécessaire, d'entamer des démarches afin que l'élève puisse bénéficier d'un dispositif d'accompagnement le plus tôt possible. Un processus qui, dans la pratique, peut se révéler long et chaotique.

“Plus facile en équipe”

QUEL EST L'OBJET DE VOTRE RECHERCHE ?

RACHEL GASPARINI : J'ai longtemps travaillé sur les questions d'autorité et de discipline. Je me suis rendue compte qu'actuellement les difficultés des enseignants étaient centrées sur quelques élèves avec des « troubles du comportement » plus que sur des problèmes d'autorité en général dans le groupe classe. Un constat valable pour l'enseignant expérimenté comme pour l'enseignant débutant. À la maternelle, compte tenu du jeune âge des enfants, peu de diagnostics sont posés. J'ai voulu croiser les différents points de vue de professionnels – enseignants/enseignantes, directeurs/directrices, AESH, quelques Atsem, membres du Rased, ERSH*, professionnels du CMP**, inspecteurs/inspectrices, conseillers/conseillères pédagogiques - lorsqu'un enfant a un trouble du comportement. J'entends par là la manifestation de violences verbales et physiques importantes envers lui-même et/ou les autres personnes présentes dans la classe au point que l'enseignant cherche des aides auprès de professionnels de l'école ou hors école. Des entretiens ont été menés avec 76 personnes dans trois départements.

QUELLES SONT LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS POUR LES PE ?

R. G. : Plus les professionnels sont loin de la classe, plus ils ont tendance à minimiser les problèmes que rencontrent les premières lignes, c'est-à-dire celles et ceux présents dans la classe, enseignants, AESH et Atsem. Les IEN et les CPC se contentent souvent de réaffirmer le principe d'inclusion scolaire. Même s'ils échangent avec les CPC ou avec d'autres professionnels, notamment lors des équipes de suivi de scolarisation, cela reste insuffisant. Les enseignants regrettent de ne pas avoir rencontrés suffisam-



“Les enseignants ont besoin de temps et de lieux pour échanger et tenter de trouver des solutions”

ment de professionnels pour parler de leurs difficultés. À l'école, ce n'est pas comme dans d'autres services publics, l'hôpital par exemple, où les personnels ont des temps et des lieux pour discuter, analyser leur pratique. Les échanges, qui ont lieu en conseils des maîtres ou lors de réunions informelles, peuvent être parfois anxiogènes si les discussions se centrent sur le manque de moyens et ne sont pas dédiés à l'échange de pratiques. À cela s'ajoutent des temps longs pour une prise en charge des élèves que cela soit avec le psychologue scolaire, le Rased ou au CMP.

QUELLES SONT LES ATTENTES DES PE FACE À SES DIFFICULTÉS ? QUELLE EST LA PLACE DES AESH ?

R. G. : Les difficultés sont plus faciles à gérer lorsqu'il existe un important travail d'équipe. Les enseignants ont besoin de temps et de lieux pour échanger et tenter de trouver des solutions. Ils ont besoin aussi de collaborer avec d'autres professionnels que sont le Rased ou le CMP mais sans être jugés, sans que ces professionnels se posent en moralisateurs ou en cri-

tiques. Ce faisant, les enseignants se sentent reconnus dans leurs compétences professionnelles, notamment pédagogiques, sont de véritables partenaires pour construire des réponses adaptées à la situation. Les AESH, elles, sont peu présentes en maternelle, soit parce que beaucoup de parents ne sont pas prêts à entendre que leur enfant est différent, soit par manque d'AESH. Pour ces personnels aussi, c'est la gestion des élèves avec de gros troubles du comportement qui s'avère la plus difficile. Ce sont les situations qu'elles redoutent le plus et qui demandent le plus d'adaptation individuelle.

DES AESH, EST-CE SUFFISANT POUR RÉSOUDRE LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ?

R. G. : Non, il est demandé beaucoup à l'école et la présence d'AESH ne suffit pas. La profession enseignante demande du temps, des interlocuteurs et des lieux pour échanger et construire ensemble. Face aux difficultés, les enseignants sont isolés, épuisés, stressés et ont un fort sentiment de culpabilité. En plein désarroi, certains peuvent venir à refuser le principe de l'inclusion alors qu'ils n'ont rien contre l'enfant mais la situation est si difficile qu'elle en devient insupportable. Il y a aussi des cas où le travail à plusieurs est vraiment efficace, les enseignants se sentent étayés, par un partage des difficultés avec des collègues de l'école et/ou par un travail en confiance avec d'autres professionnels.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

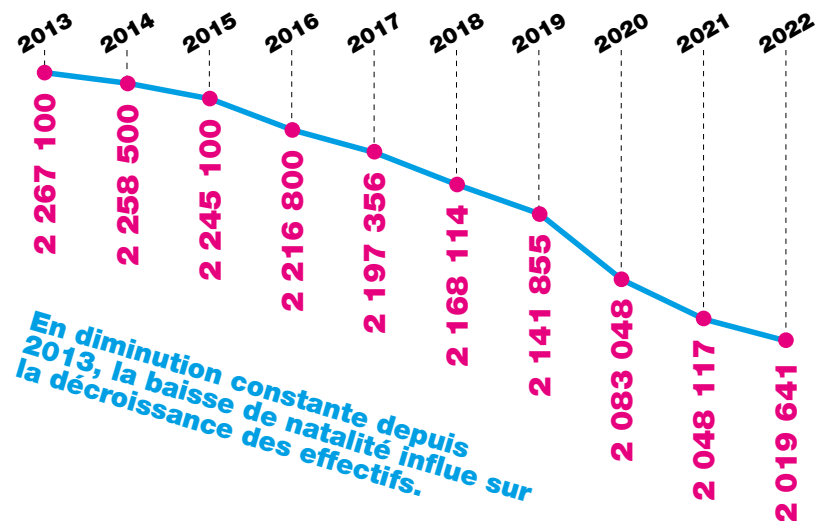
*Enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap
**Centre médico-psychologique

BIO
Rachel Gasparini
est professeure des universités en sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2, Laboratoire éducation culture et politique (ECP). Ses thématiques de recherche sont la socialisation, l'autorité, la discipline, la professionnalité enseignante, le travail éducatif. Sa dernière recherche porte sur « Les professionnels face aux élèves de maternelle au comportement troublé et troublant ».

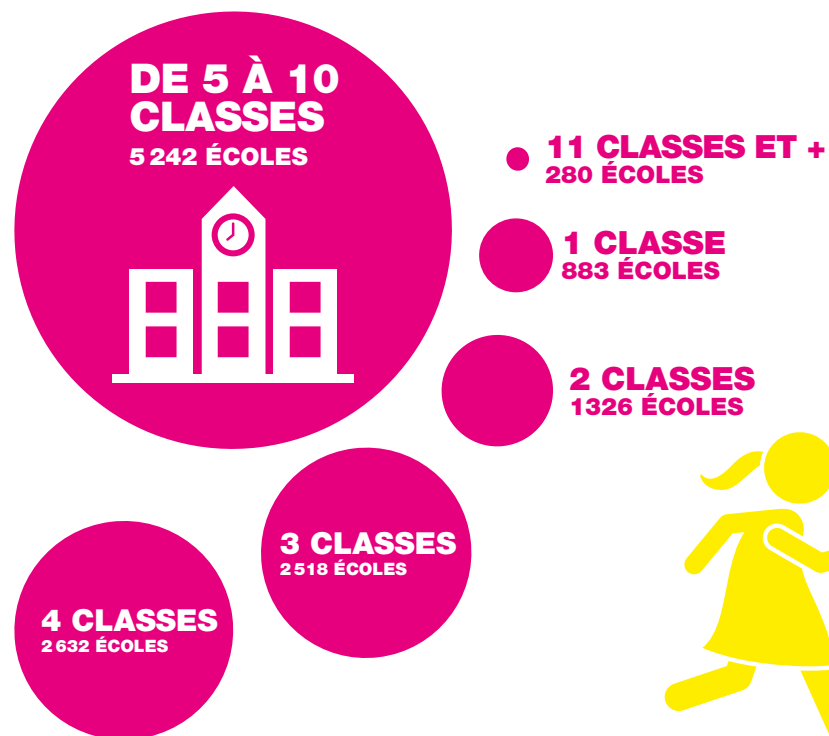
En chiffres

EFFECTIFS MATERNELLE (ÉCOLES PUBLIQUES)

Source : Repères et références statistiques, DEPP 2023



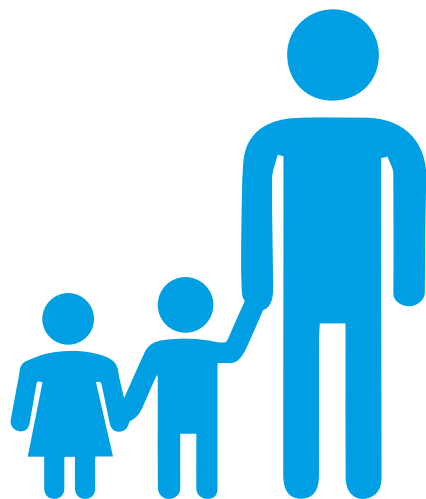
NOMBRE D'ÉCOLES MATERNELLES SELON LE NOMBRE DE CLASSES



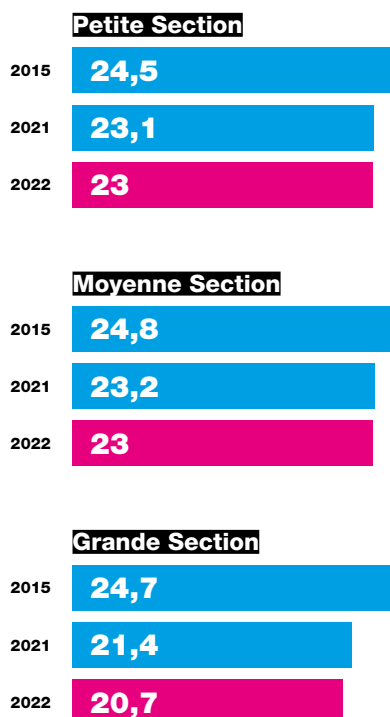
30%

DES CLASSES MATERNELLES ONT ENTRE 25 ET PLUS DE 30 ÉLÈVES PAR CLASSE.

Source bilan rentrée 2023



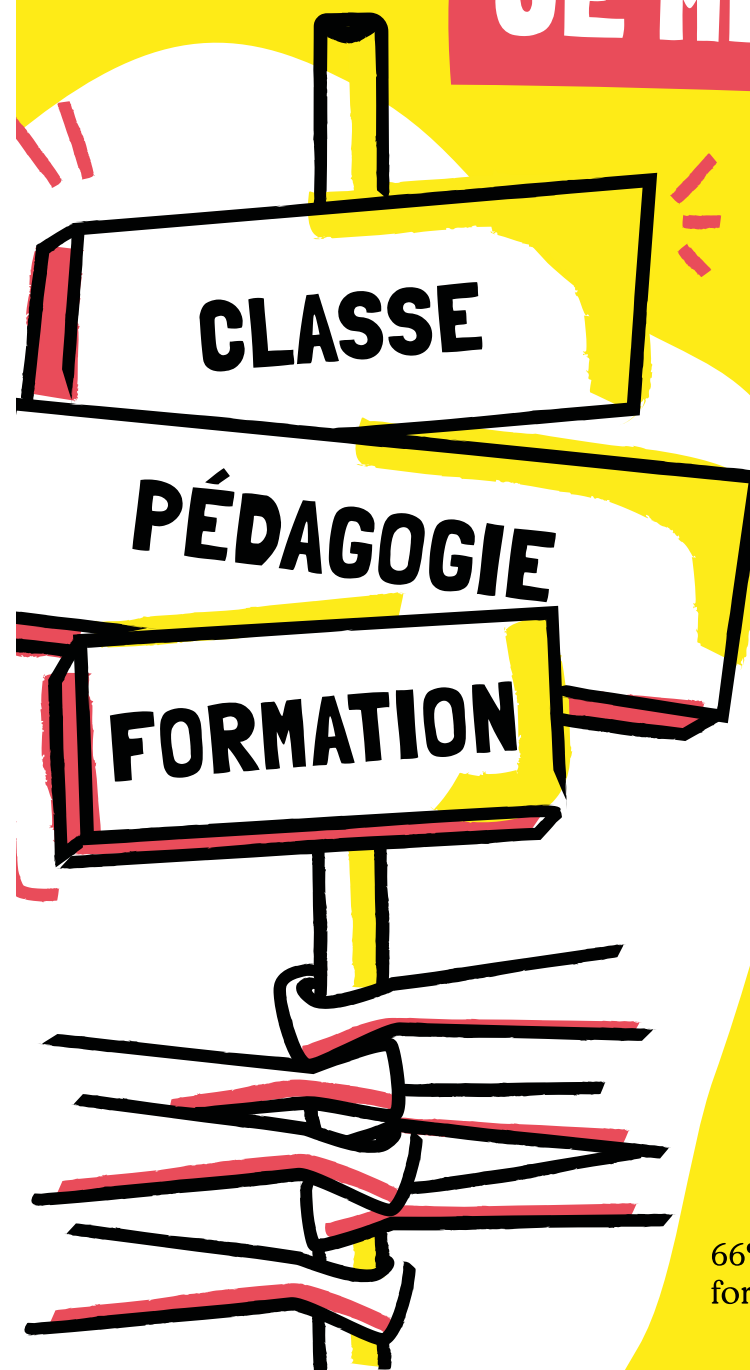
ÉVOLUTION DU NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PAR CLASSE



CONSTRUIRE ENSEMBLE NOS MÉTIERS !

Universités d'automne et de printemps, stages, réunions d'information... : **donnons ensemble du sens à nos métiers !**

JE ME SYNDIQUE !



Adhérer pour l'année scolaire 2023 / 2024



66% du montant de la cotisation remboursés sous forme de déduction fiscale ou de crédit d'impôt.



DONNER DU SENS À L'INFORMATION
AVEC SCIENCES HUMAINES »



Premier Hors-Série de votre abonnement
Prochain à paraître :
PRINTEMPS 2024

OFFRE RÉSERVÉE aux lecteurs de FENÊTRES SUR COURS !

59% de remise

+ Abonnement 1 an - 10 numéros
2 Hors-Séries en cadeau



39€

seulement au lieu de 94€*

Votre abonnement comprend les versions papier et digital et les archives en ligne.

*Prix au numéro



ABONNEZ-VOUS EN SCANNANT CE QR CODE OU TÉLÉPHONEZ AU 03 86 72 17 39

ABO-FSCOURS23

“Entrer dans les coulisses du monde enseignant”



C'est sans nul doute le duo le plus désopilant de la presse « spécialisée » en éducation, au point qu'on peut dire qu'ils sont à l'école ce que *Le Gorafi*, *Les Nuls* (du temps de leur splendeur), *Le grand dimanche soir* ou *Quotidien* sont à l'information générale et politique. À la rentrée, ils ont rebaptisé leur média en ligne « Boualem et Steph ». À sa création, le titre s'appelle « Jean-Jacques le mag » avant de devenir « Parents Profs », qui les fait connaître du grand public, du moins au sein de la communauté éducative. Changements de titres, évolutions de la ligne éditoriale, mais toujours les anime cette volonté de traiter de l'information de manière à la fois décalée et humoristique, toujours sur des sujets qui font mouche auprès des enseignantes et enseignants et des parents d'élèves. L'un enseigne, l'autre conduit tous les matins ses mômes à l'école, ils savent forcément de quoi ils parlent. Rencontre avec un duo qui, tout humoriste qu'il soit, n'en est pas moins féru d'humanité et de pédagogie.

Une revue qui détourne les codes de la presse dite « féminine » pour parler des profs et des parents d'élèves avec humour.

Steph et Boualem,
les deux font la paire.



SUITE DE LA PAGE 63

COMMENT VOUS ÊTES-VOUS RENCONTRÉS ?

BOUALEM : La première fois, c'était autour d'un projet sur les droits des enfants. Ça n'a pas été le coup de foudre humoristique, c'était juste cordial. Je sentais que c'était une personne gentille, j'avais décelé un petit œil rieur mais rien ne présageait qu'on aurait autant de complicité.

STEPH : Nous étions tous les deux dans l'éducation populaire, j'étais directeur des Francas dans les Ardennes et lui animateur, fonctionnaire territorial à Charleville-Mézières. À notre première rencontre, je n'ai pas du tout accroché, je l'ai trouvé assez froid.

QUEL A ÉTÉ LE DÉCLIC POUR TRAVAILLER ENSEMBLE ?

B. : La mairie de Charleville-Mézières nous a demandé de réfléchir à un atelier

“On est parti de nos univers respectifs en parodiant les magazines féminins, chacun nourrissant l'autre sur la façon dont on voyait l'éducation en général”

de création de courts-métrages pour les enfants en centre de loisirs. Nous l'avons inauguré en 2008. D'entrée de jeu, on a été très complices et un « chouilla » moqueurs mais toujours sans méchanceté. Lors des enregistrements, nous avions des rires contenus, des regards de connivence. À partir de là, on s'est dit qu'on allait bien rigoler ensemble.

S. : Parallèlement, j'écrivais pour les éditions Retz. À mon troisième livre « Conduire sa classe », je lui ai proposé un travail commun, Boualem a tout de suite été emballé. Je me chargeais de la partie textes et conseils pratiques pour les PE et Boualem des 30 films réalisés

BIO
Boualem Aznag

est **animateur** à Charleville-Mézières

Stéphane Grulet

est **enseignant et maître formateur** à Tournes. Tous deux sont créateurs de contenus et auteurs de livres. Ils sont les auteurs de Boualem & Steph, ex ParentsProf.

dans ma classe pour illustrer les gestes professionnels. On travaillait comme des forçats le dimanche et pour décompresser, on se faisait rire l'un l'autre.

COMMENT VOUS EST VENUE L'IDÉE DE FAIRE UN MAGAZINE SUR LES PARENTS ET LES PROFS ?

B. : On était tellement focalisés, concentrés sur le projet qu'on avait besoin d'évacuer, de s'aérer le cerveau. On alternait entre des moments sérieux et de rigolade sur les profs, la pédagogie, l'école en général. On détournait ce qu'il y avait dans notre manuscrit. On a commencé à écrire des textes d'humour et c'est comme ça qu'est né « Jean-Jacques le mag ».

S. : « Jean-Jacques le mag, un magazine poilu », un nom complètement idiot ! L'idée était d'aborder les ques-

tions liées à l'éducation mais aussi de parodier les magazines féminins. J'en lis beaucoup. J'aime bien parce que les rubriques sont faciles à détourner. C'est le cas de l'horoscope, des programmes télé, des fiches de cuisine, des méthodes de développement personnel... La mise en page est belle, un petit côté rose bonbon qui permet de dire parfois des horreurs avec un langage et un environnement un petit peu chic.

POURQUOI CE TITRE « PARENTS PROFS » ?

S. : Quand on s'appelait encore Jean-Jacques le mag, l'éditrice nous disait que ce n'était pas mauvais mais pas terrible non plus comme titre. Et puis le nom ParentsProfs donne l'illusion qu'il s'agit d'un magazine sérieux, à l'image de Parents Magazine ou Psychologies. Cette vraisemblance nous a valu des reprises

BOUALEM SELON STEPH

Ma mère avait une définition de Boualem qui était très juste : « C'est le gars le plus gentil du monde mais ça ne se voit pas ! ». Je trouve que ça lui va bien car en fait c'est une crème... mais froide.

STEPH SELON BOUALEM

Je n'ai jamais vu quelqu'un d'aussi censé mais qu'est-ce qu'il est tordu en bricolage, il a deux mains gauches ! Par contre, c'est un bosseur de fou. Il a même réussi, en plus de tout le reste, à écrire un roman... il doit se droguer en cachette.

©Cerf Photography

dans la presse et des tonnes de commentaires au premier degré sur nos articles.

B. : On est parti de nos univers respectifs en parodiant les magazines féminins, chacun nourrissant l'autre sur la façon dont on voyait l'éducation en général : moi en tant que parent et lui en tant que prof. Le nom ParentsProfs est venu assez facilement, un peu comme une évidence. Il vient de notre grande complicité.

POURQUOI AVOIR CHOISI DE TRAITER L'ÉDUCATION AVEC HUMOUR ?

B. : Quand je faisais une petite blague sur les profs du genre : « Vous ne bossez que quatre jours par semaine », Steph se crispait même s'il savait que je rigolais. Il me disait que nous aussi les parents, nous étions assez fermés. Il a raison : quand on

SUIVE DE LA PAGE 65

parle de mon fils, je sors facilement les crocs ! Nous avons chacun des idées préconçues de l'univers de l'autre. Bref, on avait de quoi écrire avec un objectif : rapprocher et faire comprendre ces deux mondes. L'humour nous permet d'aller assez loin mais toujours sans méchanceté.

S. : À chaque sujet, on se pose la question de savoir si on y va ou pas. Notre ligne éditoriale rejoint le devoir de réserve que nous nous donnons. Par exemple, les textes à trous de Gabriel Attal, on l'a traité parce que c'est drôle, on se moque du fait qu'il ne connaît pas le terrain. Ce n'est pas bien méchant comme blague et on ne va pas le rater ! En revanche, le harcèlement scolaire, Samuel Paty, on se l'interdit volontairement parce que des familles sont endeuillées. Par le passé, nous sommes allés parfois très loin dans l'humour noir, surtout à l'époque de Jean-Michel Blanquer. Tout n'était pas forcément de bon goût, mais on assume tout.

À TRAVERS CET ESPRIT RIEUR, QUE CHERCHEZ-VOUS À MONTRER DE L'ÉCOLE, DES PROFS, DES PARENTS ET DE LA RELATION PE-PARENTS ?

B. : On souhaite réduire la distance entre les parents et les profs. Notre volonté est de permettre aux parents d'entrer dans les coulisses du monde enseignant, montrer que les profs sont des humains et qu'ils peuvent avoir des failles. De l'autre côté, faire comprendre aux enseignants que pour les parents totalement extérieurs à l'école, c'est un milieu parfois mystérieux, opaque, générant beaucoup d'incompréhensions et d'imaginaires. Bref, faire du lien, être indulgent et bienveillant les uns envers les autres.

S. : Montrer la dureté du métier, qu'être prof ne s'improvise pas, que tout le monde ne peut pas être enseignant, que cela nécessite des gestes professionnels, une formation en montrant les coulisses de la classe. C'est aussi démystifier l'image du prof. Depuis le début, nous souhaitons que sur nos réseaux, des profs, des parents et tous les autres discutent, échangent et rigolent ensemble. Dans une période où chaque communauté se replie sur soi,

“Nous souhaitons que sur nos réseaux, des profs, des parents et tous les autres discutent, échangent et rigolent ensemble”

nous souhaitons faire l'inverse. Nous avons une règle : être méchant avec les puissants mais jamais avec les faibles et ne jamais chercher le buzz.

QUELLES SONT VOS SOURCES D'INSPIRATION ?

B. : On aime bien le Gorafi, l'humour anglais comme celui des Monty Python, les Nuls et les Inconnus. Lui, c'est plus Les Nuls et moi, Les Inconnus, c'est une histoire de génération ! On a des sujets chauds où l'on réagit à l'actualité et des sujets froids que l'on prépare durant l'été ou à n'importe quel moment de l'année.

S. : On s'inspire des coulisses du métier. La moitié du contenu est créée par nous, pour l'autre moitié on éditorialise ce que nous envoie la communauté. Lorsqu'on lance un appel sur Instagram, que ce soit pour demander des anecdotes ou des photos, c'est impressionnant : deux heures après, on a de quoi faire un article.

VOUS FAITES SOUVENT RÉFÉRENCE À PHILIPPE MEIRIEU, POURQUOI ?

B. : C'est une référence dans le métier enseignant, un as de la pédagogie. Faire une fausse couverture par mois, c'était le



Steph et Boualem dans leur garage en mode startup de la Silicon Valley en train de concocter le sommaire du prochain numéro.

titiller gentiment, lui rendre hommage. Quand on l'a rencontré à Charleville-Mézières à l'occasion d'une conférence, on était fiers qu'il nous connaisse.

S. : Ce jour-là, on l'a informé qu'on voulait intégrer un poster de lui au centre de notre livre ParentsProfs qui sortait en librairie. Il ne voyait pas en quoi c'était drôle. Je lui ai alors expliqué que c'était pour faire comme dans OK ou dans Podium. Quand j'étais jeune, j'avais un poster de Jeanne Mas sur le mur de ma chambre. Il est devenu blême mais a accepté quand même ! Et

“La moitié du contenu est créée par nous, pour l'autre moitié, on éditorialise ce que nous envoie la communauté”

dans Parentsprofs livre numéro 2, il a même écrit une parodie de vanes sur les neurosciences, c'est la classe non !

DEPUIS LA RENTRÉE, C'EST BOUALEM ET STEPH, POURQUOI CE CHANGEMENT DE NOM ?

B. : En devenant Boualem et Steph, nous élargissons notre périmètre, cela nous permet d'aborder d'autres aspects du monde du travail, de raconter le quotidien d'autres professions et de parler de culture le week-end, tout ça avec un mélange de gravité et de légèreté.

S. : L'esprit reste le même, l'idée est de ne pas faire un humour de profs réservé à des profs mais de raconter les métiers des uns et des autres, aborder avec humour nos difficultés dans un monde du travail sans pitié. On aimerait que Boualem et Steph soit une sorte de bulle d'humanité dans un monde de brutes. On ne changera pas le monde, mais si nos réseaux peuvent être un espace où des individus rient de nos bêtises, partagent les leurs, s'écoutent et discutent ensemble, on sera heureux.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

©Lisa Maronier

Climat scolaire, l'espace d'apprentissage menacé

Les perceptions des enseignantes et enseignants, celles des élèves, les saisines formulées auprès de la médiatrice de l'Éducation nationale, les dossiers traités par l'Autonome de Solidarité Laïque (ASL) et du nombre de cas de harcèlement à l'école et en ligne ne laissent aucun doute : le climat scolaire continue

de se dégrader. L'ASL vient de rendre publique une étude dupliquée trois fois en dix ans par Eric Debarbieux et Benjamin Moignard qui confirme également la dégradation des relations entre personnels ou avec la hiérarchie. Or le climat de l'école, de la classe, joue sur l'espace d'apprentissage et compte pour la

réussite des élèves. Un chantier dont l'ampleur des cas de harcèlement dès le primaire dit l'urgence. Pour faire vivre le travail collectif, pilier de la prévention, il faut abonder le temps institutionnel à lui dédier et renforcer les équipes pédagogiques par le dispositif « Plus de maîtres que de classes » et des personnels spécialisés.



©Treviers/NAJA

Une approche systémique

Un rapport de la médiatrice inquiétant et une étude de l'Autonome de Solidarité Laïque (ASL) auprès des PE sur le climat scolaire dans le premier degré, pointant de nombreuses tensions, constatent que le climat scolaire continue de se dégrader. Les enquêtes de climat scolaire de la Depp auprès des enseignantes et enseignants mais aussi des élèves de CM1-CM2, aux données parfois contradictoires, se veulent plus rassurantes. Le harcèlement à l'école, qui a depuis quelques mois poussé plusieurs élèves jusqu'au suicide mais aussi l'insécurité et l'augmentation des violences dans les établissements, ont fait de l'amélioration du climat scolaire un enjeu majeur de politique publique d'éducation.

Il y a une trentaine d'années, des études internationales ont montré que des conditions d'apprentissage favorables amélioreraient les résultats scolaires des élèves. Le concept de « climat scolaire » s'est développé autant comme un remède à la désespérante reproduction par l'école des inégalités sociales que comme un instrument de lutte contre les phénomènes croissants de violence et de harcèlement à l'école. Il est défini aujourd'hui comme reflétant le jugement des parents, des éducateurs, des éducatrices et des élèves, en tant que groupes constitués, sur leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école.

TRAVAIL EN PROFONDEUR

Les recherches d'Eric Debarbieux, professeur émérite en sciences de l'éducation et spécialiste de la prévention de la violence à l'école, ont permis de cerner les composantes participant du climat scolaire : méthodes pédagogiques et relation éducative, qualité de vie et bien-être, relations avec les partenaires de l'école, co-éducation, stratégies collectives, justice scolaire, prévention et gestion de la violence et du harcèlement. Il s'agit donc bien d'une approche systémique qui concerne élèves, parents et personnels des établissements.



©Treviers/NAJA

L'objectif de l'amélioration du climat scolaire figurait dès 2011 dans les circulaires de rentrée et dans la loi de 2013 dite de refondation de l'école. Elles prévoyaient un travail en profondeur avec la production de documents d'accompagnement et des formations dispensées aux équipes autour de facteurs identifiés comme déterminants dans l'amélioration du climat scolaire, entre autres l'égalité filles-garçons, le travail collectif autour du règlement de l'école ou la stabilité et la cohésion de l'équipe enseignante. Depuis 2017, tout s'est arrêté. Ces derniers mois, le président de la République et le ministre de l'Éducation ne manquent pas de communiquer sur cette question qui préoccupe grandement l'opinion publique. Mais qu'en est-il réellement dans les écoles ?

67%

C'EST LA PROGRESSION EN 5 ANS DES SAISINES DE LA MÉDIATRICE DE L'ÉDUCATION NATIONALE LIÉES À DES CONFLITS INTERPERSONNELS. CELLES-CI REPRÉSENTENT, EN 2022, 14% DE L'ENSEMBLE DES SAISINES, ELLES-MÊMES EN AUGMENTATION DE 6% EN UN AN. CES PROGRESSIONS DÉNOTENT LA DÉGRADATION DU CLIMAT SCOLAIRE.

34%

C'EST LE POURCENTAGE DES SAISINES LIÉES AUX CONFLITS QUI CONCERNENT L'ÉCOLE PRIMAIRE. UNE PROGRESSION DE 16% EN UN AN QUI TRADUIT UNE CRISPATION AUTOUR DES QUESTIONS DE DISCIPLINE ET D'AUTORITÉ.

Source : Rapport 2022 de la médiatrice de l'Éducation nationale

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

Selon les résultats de la première enquête de climat scolaire et victimation auprès des élèves de CM1-CM2 réalisée par le ministère de l'Éducation nationale (Depp) au printemps 2021 et publiée en mars 2022, 92,4% des élèves déclarent se sentir « bien » ou « très bien » dans leur école. D'autres chiffres nuancent sensiblement le tableau : 4 élèves sur 10 signalent avoir été victimes au moins une fois de violences verbales, d'ostracisme ou de vol. 23,1% déclarent avoir déjà eu peur de venir à l'école à cause de la violence et 23,9% avoir déjà eu peur dans les toilettes de l'école. Dans les deux cas, la proportion des filles est plus élevée.

“La prévention est plus efficace que la pénalisation”

L'étude du climat scolaire vise à mieux comprendre la perception qu'ont les personnels, les élèves et leur famille de leur expérience du travail et de la vie à l'école, sans la réduire au seul bien-être. Le climat de l'école, en tant qu'espace d'apprentissages, intègre les dimensions relationnelles, les conditions de mise au travail scolaire, les sentiments d'(in)sécurité et de victimation... L'étude menée avec l'Autonome de Solidarité Laïque (ASL) présente la singularité d'avoir été dupliquée dix ans après, avec un point intermédiaire en 2016, et fournit trois échantillons représentatifs comparables.

COMMENT A ÉVOLUÉ LE CLIMAT SCOLAIRE EN DIX ANS ?

BENJAMIN MOIGNARD : La relation pédagogique aux élèves, centrale dans le rapport au métier, reste très favorablement appréciée des personnels. En revanche, les difficultés relationnelles entre personnels, dans les écoles ou avec la hiérarchie, se sont considérablement accentuées. La défiance envers la haute hiérarchie est massive. L'accentuation du sentiment de mépris, commun à d'autres institutions régaliennes, se singularise à l'Éducation nationale par son ampleur et son accélération. Les difficultés éprouvées face à des élèves en particulier croissent significativement et les enseignants se sentent démunis et isolés. En revanche, victimation et violences - dont les plus dures restent marginales - sont relativement stables. Parmi les victimations diffuses, seules progressent celles entre collègues, signe d'une accumulation de conflits larvés et peu traités, en l'absence d'une culture de gestion des conflits à l'Éducation nationale.

OÙ EN EST LA RELATION ÉCOLE/FAMILLES ?

B. M. : Le sentiment de respect par les parents recule, sans atteindre un niveau de méfiance. Très majoritairement, les PE estiment que ça se passe bien avec les parents. L'enquête montre que, contrairement aux stéréotypes, le sentiment de respect est plus grand en éducation prioritaire, même si la victimation y est plus forte. La



BIO
Benjamin Moignard est professeur des universités à l'Université Cergy-Paris (CY) et membre du laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages). Il est co-auteur avec Eric Debarbieux de « École primaire, école pour tous ? Enquête auprès des personnels », CYU/OUIEP/ASL, 2023.

“Travailler avec les autres pour constituer des collectifs, essentiels à l'amélioration du climat, est un passage obligé”

relation éducative reste donc un appui important pour les enseignants, relativement solide dans le temps. La sensibilité au cyber-harcèlement progresse mais n'est pas une vague de fond, et l'ASL n'est par ailleurs pas particulièrement saisie à ce sujet.

LES DIFFICULTÉS ÉPROUVÉES FACE AUX COMPORTEMENTS PERTURBATEURS SONT-ELLES SUSCEPTIBLES DE REMETTRE EN CAUSE L'ÉCOLE INCLUSIVE ?

B. M. : Les chiffres sont clairs avec un doublement en dix ans des personnels concernés par ces difficultés jusqu'à atteindre deux tiers aujourd'hui. Au vu

des proportions, cela ne relève pas que de la perception. Un quart des PE en difficulté dit n'avoir reçu aucune aide dans ces situations, ce qui renforce le sentiment d'isolement et de culpabilité. Les aides reçues par les trois autres quarts relèvent du « bricolage » entre pairs, sans aide instituée. Les appuis médicosychologiques ou les accompagnements pédagogiques dédiés sont minoritaires. Sans remettre en cause l'école inclusive, les moyens déployés comme les habitudes prises ne permettent pas d'en atteindre les objectifs, ce qui, selon les PE, portent atteinte à leurs capacités à faire leur travail.

LA FORMATION EST-ELLE LE BESOIN DOMINANT ?

B. M. : Clairement, mais il l'a toujours été. Impossible d'associer ce besoin à une réforme particulière, tant l'incessant

2 QUESTIONS À....



Vincent Bouba est PE spécialisé auprès d'élèves en situation de handicap dans l'Oise et président de l'Autonome de Solidarité Laïque (ASL) depuis 2019.

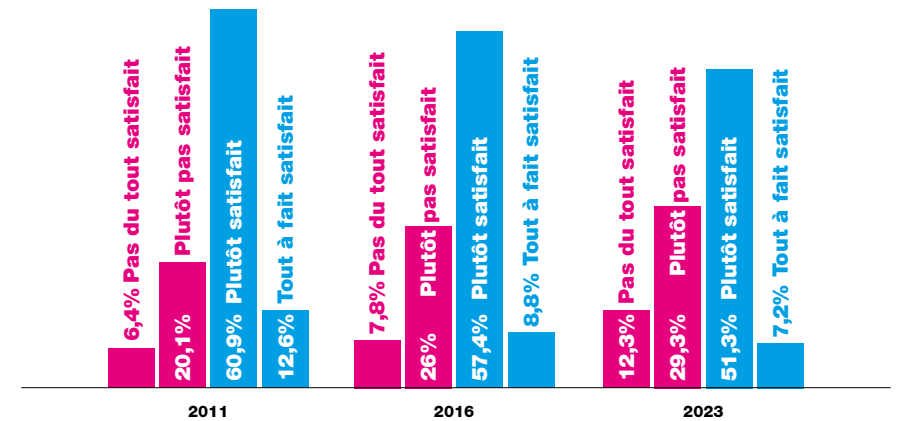
1. POUR QUELS MOTIFS LES PE SAISISSENT-ILS L'ASL ?

Les deux tiers de nos dossiers concernent les insultes, menaces, propos diffamatoires.

UNE DÉGRADATION DU CLIMAT SCOLAIRE

En douze ans, l'indicateur de climat scolaire mesuré par l'ASL montre une nette détérioration de la perception qu'ont enseignantes et enseignants du climat scolaire dans leur école. Concernant le rapport au métier, plus de 52% des personnels se disent insatisfaits (11,3% pas du tout et 40,9% plutôt pas) alors qu'ils étaient un peu moins de 40% à le prétendre en 2016, à une période où, précisent les auteurs, « leur ministre nouvellement nommé clamait son souhait de "l'école de la confiance" ». Ce « point de bascule » vers un « décrochage professionnel » est atteint pour la première fois.

D'une manière générale, êtes-vous satisfait du climat scolaire dans cette école ?



Depuis quatre ans, nous observons une hausse de 23% des dossiers de renseignements juridiques. Ce sont des demandes de précisions sur la sécurité et l'accompagnement des élèves. Les conflits sont surtout avec les parents et les intrusions dans la vie privée sont de plus en plus fréquentes. Ils rendent compte aussi de la tension au travail, du manque d'écoute, de temps, de disponibilité, des inquiétudes, et des relations tendues avec l'environnement : familles, élèves, hiérarchie... Nous sommes en mesure de rechercher des solutions adaptées à chaque situation. Le recours à un avocat de notre réseau peut aussi être nécessaire selon la situation de l'adhérent mais toujours

avec un accompagnement militant.

2. QUELLE EST LA MISSION DE L'ASL ?

Si notre mission première est d'apporter une protection à nos adhérents, nous avons pour le bien commun et de participer à la construction d'une société du faire et du vivre ensemble. Nous sommes un observatoire de nombreuses situations vécues. Les dossiers que nous traitons annuellement sont analysés au sein du Baromètre du climat scolaire. Cette étude est partagée auprès du grand

public, des médias mais également auprès des décideurs afin d'alerter sur la nécessaire mise en œuvre de dispositifs de prévention et de protection des personnels. Grâce à notre expertise juridique en droit, nous proposons, dans le cadre d'une convention avec le ministère de l'Éducation nationale, des formations destinées aux personnels sur diverses thématiques : responsabilités civile et pénale, autorité parentale, harcèlement moral, pratiques numériques... Enfin, nous agissons auprès des pouvoirs publics afin de les sensibiliser au renforcement de la protection des agents dans les textes de loi. PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

SUITE DE LA PAGE 71

retour du changement caractérise la formation enseignante. Les PE sont en demande d'appui et de soutien, en particulier en matière d'inclusion. Avec le constat qu'à la fois formations initiale et continue ne le leur apportent pas. C'est pourquoi « être plus sur le terrain pour mieux former » ne répond pas à leurs préoccupations, y compris celles des plus chevronnés. Sur les questions les plus épineuses comme le harcèlement, l'inclusion ou la laïcité, la formation continue ne fait pas mieux que la formation initiale. Former les enseignants tout au long de leur vie professionnelle reste un vaste chantier ouvert.

QUELS LIENS ENTRE CLIMAT SCOLAIRE ET LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE ?

B. M. : Cela fait vingt ans qu'on a établi que l'amélioration du climat scolaire est le meilleur moyen de lutter contre le harcèlement mais aussi de mieux faire réussir les élèves, en particulier en quartier populaire. Dans un ensemble complexe, les deux leviers les plus décisifs résident dans la stabilité et les modalités du travail en équipe ainsi que dans le sentiment de justice scolaire, en matière de sanction/punition ou d'évaluation. D'un côté, des adultes qui travaillent ensemble et sont cohérents dans les modalités d'organisation du travail en classe et à l'échelle de l'école. De l'autre, des élèves qui se sentent reconnus, une exigence croissante dans les sociétés contemporaines. Dans une école où on sanctionne beaucoup et où on évalue beaucoup trop, le sentiment d'injustice se développe et détériore les autres composants du climat scolaire.

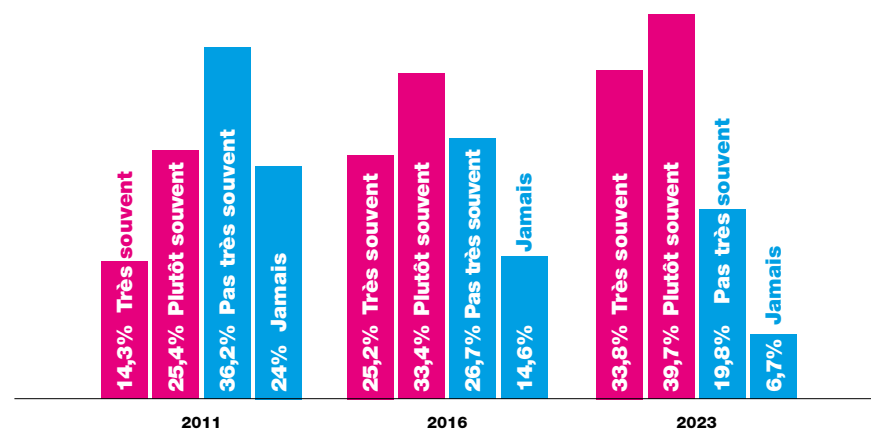
FAIRE DU HARCÈLEMENT UN DÉLIT ET SANCTIONNER PAR L'EXCLUSION : DES RÉPONSES EFFICACES ?

B. M. : L'accentuation de la pénalisation, le renforcement de la formation et la mise à disposition de personnels dédiés sont des réponses classiques en matière de traitement de la violence à l'école, à l'œuvre depuis les années 1990. Au regard du vécu des victimes, la reconnaissance publique du harcèle-

DES DIFFICULTÉS CROISSANTES AVEC LES ENFANTS GRAVEMENT PERTURBÉS

La perception d'une perturbation liée à des élèves est, en douze ans, devenue majoritaire. 63,7% des sondés précisent que ces difficultés ne relèvent pas de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

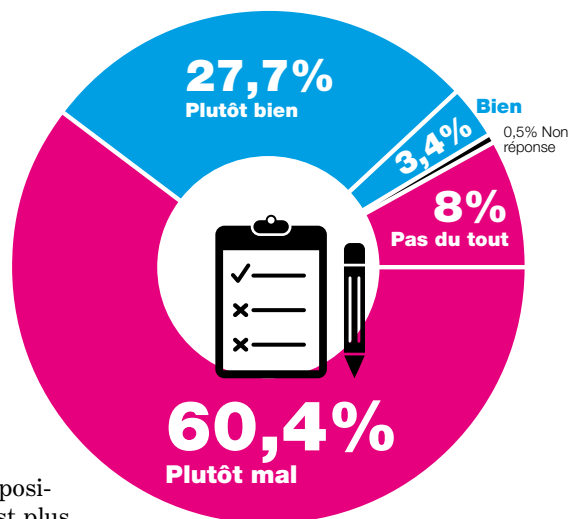
Avez-vous connu cette année des difficultés liées à des enfants gravement perturbés ou présentant des troubles du comportement ?



UNE FORMATION INSUFFISANTE

Plus de deux personnes sur trois ayant répondu à l'enquête s'estiment mal formées. Une augmentation en douze ans liée aux besoins générés par les conditions d'accueil des élèves dits à « troubles du comportement ».

Estimez-vous avoir été formé pour exercer votre métier ?



ment et de ses dégâts est positive. Mais la prévention est plus efficace que la pénalisation, même si moins politiquement identifiable, car elle agit sur des leviers qui paraissent sans rapport avec le harcèlement. Ainsi, l'importance des collectifs adultes ne figure pas dans les plans de lutte contre le harcèlement. Or le harcèlement est d'abord une affaire d'adultes, même s'il faut évidemment travailler la question avec les enfants. Ce sont dans les écoles où les enseignants sont

“L'accentuation du sentiment de mépris se singularise à l'Éducation nationale par son ampleur et son accélération”

“Les PE sont en demande d'appui et de soutien en particulier en matière d'inclusion”

en conflit, peu cohésifs, peu impliqués dans le projet d'école que les élèves subissent le plus de harcèlement. Axer la prévention ou la prise en charge sur le seul référentiel des enfants et de leurs actions n'est pas satisfaisant.

COMMENT ARTICULER UN CLIMAT SCOLAIRE FAVORABLE AUX PERSONNELS ET AUX ÉLÈVES ?

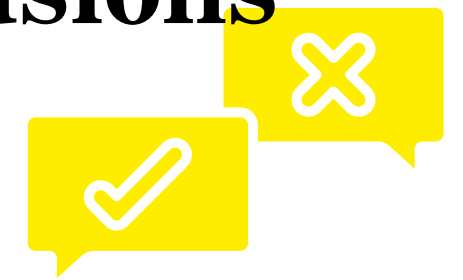
B. M. : L'enjeu est d'améliorer le climat scolaire et l'expérience des personnels pour améliorer celle des élèves. Il n'y pas d'école où les élèves se sentent bien et où les enseignants estiment qu'il y a des problèmes. Le climat scolaire perçu par les personnels est très incident sur le vécu des élèves. L'exaspération des personnels est très marquée par des expériences jugées infantilisantes, voire un sentiment de mépris de la hiérarchie. Dans le même temps, les enseignants sont peu mobilisés sur des démarches collectives, voire considèrent qu'elles ne sont pas essentielles à leur métier. Il est pourtant devenu indispensable au XXI^e siècle de ne pas se cantonner à la seule question de « sa » classe, mais d'intégrer des routines partagées et collectives à l'échelle des écoles. Travailler avec les autres pour constituer des collectifs, essentiels à l'amélioration du climat, est un passage obligé pour répondre aux impératifs de l'école démocratique.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

Un décret qui entretient les confusions

Le nouveau dispositif de sanctions pour lutter contre le harcèlement cultive les approximations réglementaires et épistémologiques, sans moyen supplémentaire pour les écoles.

Le décret du 16 août 2023 instaure des sanctions présumées lutter contre le harcèlement à l'école, phénomène d'ampleur, aux effets dévastateurs pour les victimes. Ce texte introduit une double procédure d'éviction scolaire afin de traiter « le comportement intentionnel et répété d'un élève [qui] fait peser un risque caractérisé sur la sécurité ou la santé d'un autre élève ». À l'issue d'une phase de dialogue et d'accompagnement, la direction d'école peut prononcer une première suspension d'accueil « à titre conservatoire » d'une durée maximale de cinq jours. En cas de persistance, le maire peut décider d'un changement d'école sur proposition de l'IA-Dasen, saisi par la directrice ou le directeur qui, dans l'attente, peut prolonger la suspension. Ces mesures inédites dans le primaire émergent dans un cadre réglementaire incertain. Le terme de « harcèlement » n'est pas cité explicitement, laissant aux équipes la caractérisation des comportements. La suspension n'entre pas dans le champ de l'« exclusion », terme disciplinaire à valeur juridique. Ces évitements inscrivent malgré tout le décret dans un « conflit de normes » avec le droit à l'instruction garanti par le code de l'éducation. Les directrices et directeurs, isolés dans la production d'un acte administratif complexe, pourront se retrouver en porte-à-faux, en cas de recours. Dans les communes à école unique, les difficultés de



mise en œuvre du déplacement d'école introduisent un biais territorial. Et dans les faits, aucun moyen d'enseignement spécialisé ou d'accompagnement particulier n'est prévu pour la nouvelle école censée « mettre en œuvre un suivi pédagogique et éducatif renforcé ».

UNE CONCEPTION ERRONÉE

Sur le harcèlement lui-même, le décret véhicule deux dimensions qui sont démenties par la recherche. L'intentionnalité des comportements est ainsi loin d'aller de soi. Sigolène Couchot-Schiex* rappelle que les élèves peuvent endosser les rôles de témoin, harceleur et victime avec « souvent des doutes » sur leur rôle. Seul le dialogue éducatif leur permet d'identifier « l'agression dont ils se perçoivent victimes... ou celle qu'ils commettent sans parfois s'en rendre compte ». Et comment isoler un élève quand, comme le précise le chercheur Eric Debarbieux**, le harcèlement est par nature collectif quand « des individus (...) se soudent entre eux, un « nous » contre un « lui » » ? Des impasses qui ont valu au décret d'être unanimement désavoué par la communauté éducative, sans recueillir le moindre vote favorable lors de son étude en Conseil supérieur de l'éducation...

*Professeure en sciences de l'éducation. Lire FSC 485, octobre 2022.

**Professeur en sciences de l'éducation et chercheur dans le domaine de la violence en milieu scolaire. Lire FSC 479, janvier 2022.

Harcèlement, des collectifs à renforcer

Dinah, Chanel, Lucas, Lindsay, Nicolas... le harcèlement tue depuis de nombreuses années des enfants et des adolescent-es. Ce sujet dramatique et sensible fait l'objet d'une prise de conscience des familles, de l'Éducation nationale et du gouvernement.

« Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou de plusieurs élèves ».

Ainsi défini dans la loi de refondation de l'école en 2013, la lutte contre toutes les formes de harcèlement devient une priorité pour l'Éducation nationale. Un concours académique, une journée nationale de mobilisation, un protocole national de lutte sont mis en place. En 2019, la loi pour une école de la confiance inscrit le droit à une scolarité sans harcèlement et annonce un plan de prévention qui prévoit

un plan interministériel - impliquant justice, intérieur, sports et numérique - qui est présenté par la Première ministre Elisabeth Borne affirmant alors « la seule réponse efficace est collective ». Pour l'Éducation nationale, des cours d'empathie seront expérimentés dans des écoles maternelles pilotes, des questionnaires de détection proposés chaque année à tous les élèves dès le CE2 et une cellule dédiée au harcèlement créée dans chaque rectorat, ainsi que des équipes académiques. Le 3018 devient un numéro national d'appel. Pour autant, aucune mesure ne vise le renforcement du travail collectif enseignant au service du

climat scolaire et de la prévention du harcèlement. « L'importance des collectifs adultes ne figure pas dans les plans de lutte contre le harcèlement, rappelle l'universitaire Benjamin Moignard. Or, le harcèlement est d'abord une affaire d'adultes. »

RÉPRESSION ET EXCLUSION

Entre temps, le gouvernement ajoute la répression à la prévention. La loi Balanant du 2 mars 2022 fait du harcèlement un délit avec des mesures éducatives pour les enfants d'âge primaire. « En créant un délit spécifique, la loi officialise l'interdit, mais lorsqu'on aboutit à un dépôt de plainte, c'est qu'on a déjà perdu et c'est une tragédie », poursuit le chercheur. S'il est essentiel de protéger les victimes, le décret de fin août 2023 sur les mesures d'éviction des « élèves harceleurs » transcrit, dans une logique sécuritaire, la volonté de donner à voir un activisme sur un sujet très médiatique et particulièrement sensible auprès des familles. Fin septembre 2023, c'est enfin

un plan interministériel - impliquant justice, intérieur, sports et numérique - qui est présenté par la Première ministre Elisabeth Borne affirmant alors « la seule réponse efficace est collective ». Pour l'Éducation nationale, des cours d'empathie seront expérimentés dans des écoles maternelles pilotes, des questionnaires de détection proposés chaque année à tous les élèves dès le CE2 et une cellule dédiée au harcèlement créée dans chaque rectorat, ainsi que des équipes académiques. Le 3018 devient un numéro national d'appel. Pour autant, aucune mesure ne vise le renforcement du travail collectif enseignant au service du

1/10

C'EST LE NOMBRE D'ÉLÈVES DE CYCLE 3 VICTIMES DE HARCELEMENT. LES CAS JUGÉS « SÉVÈRES À TRÈS SÉVÈRES » CONCERNENT 5% DES ÉLÈVES

Source : Observatoire de la santé 2020

24,7%

DES ÉLÈVES DE CM1-CM2 ONT DÉJÀ ÉTÉ VICTIMES D'AU MOINS UNE VIOLENCE DE FAÇON RÉPÉTÉE ET 2,6 % DES ÉLÈVES DE CM1-CM2 ONT DÉJÀ ÉTÉ VICTIMES DE PLUS DE CINQ ATTEINTES RÉPÉTÉES

Source : enquête Depp climat scolaire et victimation 2022.

chercheur dans le domaine de la violence en milieu scolaire. Croire qu'une action uniquement à l'école va régler les

difficultés est une illusion totale. Le harcèlement se construit collectivement » dans et hors l'école (voir FSC 479, janvier 2022).

SUR LE TERRAIN

Mobilisés de longue date par les enjeux de climat scolaire, les enseignants et enseignantes ont dû intégrer dans leurs pratiques professionnelles ces nouveaux textes officiels ciblant le harcèlement et le cyberharcèlement, deux phénomènes corrélés. Le programme pHARe prévoit la mise en place d'équipes « ressource » d'adultes pour intervenir dans les établissements et des formations pour développer des protocoles de prise en charge ou les entretiens individuels de « préoccupation partagée » avec les victimes mais aussi les supposés harceleurs ou suiveurs dont le but est de développer l'empathie. « Il faut travailler sur une trian-

gulation personnels de l'éducation, parents et enfants », explique Sigolène Couchot-Schiex, professeur en sciences de l'éducation, et inclure les élèves et les familles de façon active. Pour Catherine Blaya, professeur en sciences de l'éducation, le climat scolaire est un levier important de prévention : « Une prévention efficace travaille sur le développement des compétences sociales : gestion de conflits, dynamique de groupe, estime de soi mais aussi intelligence émotionnelle, notamment l'empathie ».

CYBER-HARCELEMENT

24% des jeunes ont déjà été victimes au moins une fois de cyberharcèlement, dont 15% entre 8 et 10 ans, selon une étude publiée en octobre 2023 et menée auprès d'enfants mineurs et scolarisés, âgés de 8 à 18 ans, par l'Association e-Enfance/3018 et la Caisse d'épargne. 86% des enfants répondants sont inscrits sur les réseaux sociaux, la part des écoliers atteint 67%. 27 % des jeunes interrogés disent avoir assisté à des actes de cyberharcèlement et 6 % en avoir « été les auteurs ou y avoir participé, même involontairement ». 70 % des parents admettent ne pas contrôler les usages de leurs enfants sur les réseaux sociaux.

“La laïcité ne peut se résumer à une série d'interdictions ou de sanctions”



Nicolas Wallet
Co-secretaire général de la FSU-SNUipp

COMMENT FAIRE VIVRE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE ET QUELS SONT LES BESOINS DES PE ?

NICOLAS WALLET : La laïcité ne peut se résumer à une série d'interdictions ou de sanctions. C'est au contraire permettre le débat, la confrontation d'idées, accepter une autre vision que la sienne. Ce n'est en aucun cas le rejet des religions. Elle doit se vivre au quotidien en apprenant à vivre ensemble. Mais face à ce défi, les enseignantes et enseignants se sentent souvent désemparés car ils n'ont pas ou manquent de formation. Pourtant, beaucoup de choses intéressantes sont à faire comme travailler en atelier, organiser des débats réglés, aborder le sujet à travers l'histoire... La question des ressources est aussi primordiale. La littérature jeunesse est un support privilégié pour aborder des questions difficiles, elle permet de mettre de la distance, notamment chez les plus jeunes.

LE HARCELEMENT À L'ÉCOLE, NOTAMMENT PAR LE BIAIS DU NUMÉRIQUE, A PRIS UNE AMPLÉUR DRAMATIQUE. QUELLES RÉPONSES L'INSTITUTION SCOLAIRE DOIT-ELLE APPORTER ?

N. W. : L'école primaire est moins confrontée à la problématique du harcèlement numérique que les collèges ou lycées. Mais il n'y a pas de cyber-harcèlement sans harcèlement. 10 à 12% des enfants du primaire se disent concernés par le harcèlement en général. Une si-

tuation qu'il faut traiter autrement que ne le fait le ministère à grand renfort de communication et en ayant uniquement le prisme de la sanction en tête. Le nouveau décret du gouvernement prévoit une déscolarisation de « l'élève harceleur » jusqu'à cinq jours et/ou un changement d'école, mais le harcèlement est beaucoup plus complexe que cela. C'est souvent un phénomène de groupe. S'il est essentiel de protéger la victime, il faut pouvoir aussi écouter le ou les élèves qui prennent part au harcèlement, travailler avec eux et leur famille. Il faut résoudre les problèmes dans le dialogue.

ON PARLE BEAUCOUP DE RESTAURER L'AUTORITÉ DE L'ÉCOLE ET DES « MAÎTRES », CE DÉBAT VOUS SEMBLE-T-IL JUSTIFIÉ ?

N. W. : On parle toujours de l'autorité des maîtresses et maîtres comme s'ils étaient malmenés par leurs élèves, en conséquence de quoi il faudrait en venir à une forme d'autoritarisme. C'est une vision passiviste de l'école où le PE disperse les savoirs et les élèves écoutent. Or, l'école aujourd'hui a évolué, les apprentissages se construisent avec les élèves. Face aux difficultés que posent les « comportements perturbateurs »

de certains élèves, les PE ont surtout besoin d'une formation renforcée, de meilleures conditions de travail et d'aides instituées qui font défaut. L'autorité est un faux débat. On ne peut pas prétendre vouloir la restaurer et dans le même temps dénigrer le travail des PE dans des prises de parole publiques. L'école et ses personnels attendent une reconnaissance et un soutien continu de l'institution et plus largement de la société.

Y A-T-IL DU MIEUX À L'ÉCOLE EN CE QUI CONCERNE L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS ?

N. W. : Il y a des évolutions mais elles sont très lentes. Le principe de l'égalité filles-garçons est traduit dans les programmes et est reconnu comme un sujet de premier ordre dans les textes, par exemple en ce qui concerne la prévention des violences sexistes et sexuelles. Beaucoup d'études montrent des interactions plus fréquentes de l'enseignante ou de l'enseignant avec les garçons qu'avec les filles et une occupation inégale des espaces classe et/ou des cours de récré... Mais, ces travaux de recherche sont peu diffusés. Là encore, la profession a besoin de formation pour être outillée et s'emparer de ces questions. Elle a aussi besoin de constance. Les ABCD de l'égalité avaient pour objet de travailler l'égalité filles-garçons avec les élèves. Cependant, la violence des réactions et la campagne de désinformation venant d'organisations d'extrême droite ont conduit à leur abandon. Pap Ndiaye voulait mettre en avant l'éducation affective et sexuelle. Cela ne semble pas être la tasse de thé du nouveau ministre. Pourtant, c'est dès le plus jeune âge qu'il faut déconstruire les stéréotypes de genre dans une démarche éducative.

PROPOS RECUEILLIS PAR SEDA BILAL



Apporter plus d'égalité des droits

Tous les outils d'évaluation concordent sur deux points, l'école française est très inégalitaire et les écarts de réussite se creusent entre les élèves qui réussissent le mieux et ceux qui sont en grande difficulté. La FSU-SNUipp porte dans son ADN le projet de la réussite de tous les élèves et ne se résoudra pas à faire comme s'il s'agissait là d'une fatalité. L'école doit prendre sa part pour redonner une égalité de droits aux élèves qui en manquent le plus, mais il lui faut pour cela des moyens que lui dénie son ministère. Et

puis, elle ne peut pas tout toute seule. Les inégalités scolaires sont enracinées dans les trop nombreuses inégalités dont souffrent les familles des milieux populaires. Alors, à celles et ceux qui pensent que la réussite scolaire est avant tout une affaire de dons individuels innés, Samah Karaki, neuroscientifique autrice de « *Le talent est une fiction* », est venue à l'UDA rappeler l'importance dans les parcours scolaires des facteurs environnementaux auxquels les élèves sont confrontés dans leur vie quotidienne (p77).

Marie-Pierre Chopin, spécialiste des sciences de l'éducation, a souligné que tous les élèves ne disposent pas du même bagage culturel et que la démocratisation de l'art et de la culture a toujours eu une finalité d'émancipation malgré des variations de la définition (p83). Enfin, en présentant la nouvelle édition de « *J'enseigne l'égalité filles-garçons* », l'historienne Fanny Gallot redit combien l'école est essentielle pour déconstruire les normes de genre, sources d'inégalités tout au long de la vie (p85).

“L'école, un lieu où on apprend à apprendre”



L'enseignant·e, tout en n'ayant pas la responsabilité d'agir sur les conditions de vie de ses élèves, contrôle leur environnement d'apprentissage. En s'adaptant à la diversité des intelligences humaines, l'école peut devenir le lieu où l'on apprend à penser, à négocier les différences... le lieu où tout le monde trouve son compte.

Y A-T-IL DES COMPÉTENCES INNÉES, EXPLIQUANT QUE DES ÉLÈVES RÉUSSISSENT MIEUX QUE D'AUTRES ?

SAMAH KARAKI : Nous ne naissons pas égaux dans notre biologie et dans notre capacité d'appréhender le monde. Nous pouvons naître avec une capacité supérieure à apprendre rapidement, une aisance motrice ou logico-mathématique. L'écueil serait de tirer

une ligne directe entre une performance présente avec cette différence innée. Les facteurs environnementaux sont complexes : les circonstances culturelles, environnementales, socio-économiques façonnent de manière écrasante les performances et donc les réussites. Une signature génétique, qui favorise un QI dans une famille de classe socio-économique inférieure, mène à moins de probabilités de réus-

site que d'être né dans une famille dont le patrimoine génétique ne favoriserait pas un haut QI. Il est difficile de distinguer la part individuelle de la part du contexte dans lequel vivent les individus pour évaluer leurs performances.

LA SOCIÉTÉ FIXE UN CERTAIN NOMBRE DE NORMES. COMMENT CELA SE RÉPERCUTE-T-IL SUR L'ÉCOLE ?

S. K. : L'école est basée sur un idéal de méritocratie. Elle cherche à tendre vers une égalité des chances et à neutraliser les différences de conditions. Elle espère ainsi évaluer d'une manière juste les mérites des élèves, qui vont se traduire par leur réussite académique et finalement par leur réussite sociale, parce que l'école aujourd'hui est la voie qui mène à la hiérarchie des diplômes et donc à la hiérarchie des emplois et des salaires. Or, les études en psychologie et neurosciences montrent que certaines conditions de vie, comme les conflits, la nourriture, le soutien émotionnel ou la complexité du vocabulaire environnant, qui ne sont pas égales dans la vie de l'enfant sont déterminantes pour les capacités d'apprentissage. Les élèves n'arrivent pas à l'école avec la même capacité d'absorption de connaissances et d'apprentissage. Cela nécessite que le corps enseignant puisse déconstruire l'image qu'il a d'un apprenant ou d'une apprenante parfaite, que la norme à l'école ne soit plus de donner des bonnes réponses et que l'école soit un lieu où l'on apprend à apprendre.

COMMENT DÉFINIT-ON L'INTELLIGENCE ET QU'EN FAIT-ON DANS LES APPRENTISSAGES ?

S. K. : Sa définition est très culturelle et elle est toujours liée à l'utilité qu'on y trouve dans une société donnée à un moment donné. Elle nécessite une capacité à la pensée abstraite que l'on vit en faisant des mathématiques, de la poésie ou du dessin. Et l'erreur que nous pouvons faire est de hiérarchiser les intelligences et donc les intérêts que nous pouvons porter sur le monde. Elle mène à une hiérarchie des diplômes. Et finalement, ce qui est le plus perni-

cieux, à la hiérarchie de l'estime. L'objectif de l'école est de former des citoyens capables de négocier la société ensemble, de penser justement et de choisir où se dirigent leurs compétences et leurs désirs. Ce qui ne veut pas dire niveler vers le bas ou tendre vers un égalitarisme impossible.

COMMENT LA CULTURE PEUT-ELLE INFLUENCER LES APPRENTISSAGES ?

S. K. : La culture définit ce que l'on considère comme étant utile donc valorisé, ainsi que tout le capital symbolique qui entoure notre motivation pour apprendre un sujet plutôt qu'un autre, une compétence plutôt qu'une autre. L'espèce humaine est plus particulièrement influencée par cet aspect-là parce que nous naissons très dépendants. Le développement du bébé humain est très rudimentaire par rapport aux autres espèces. La position verticale fait qu'il doit sortir plus tôt car l'espace est réduit et cela donne un avantage d'adaptation à la géographie et à la culture dans lesquelles on arrive. Ce qui fait que si l'on observe certaines compétences présentes dans certaines cultures, on va avoir l'impression que c'est presque génétique, lié à ces



“L'objectif de l'école est de former des citoyens capables de négocier la société ensemble”

BIO
Samah Karaki est **essayiste et docteure en neurosciences**. Elle vient de publier « Le talent est une fiction » (JC Lattès, janvier 2023) dans lequel elle déconstruit les mythes du mérite et de la réussite. Pour elle, la fiction du talent rendrait naturelles les inégalités sociales. Elle a fondé le « Social Brain Institute » dont la mission est de créer un dialogue entre différentes disciplines.

groupes humains. La biologie est elle-même culturelle parce que le corps, mais aussi le cerveau, est façonné par ce que l'on croise d'une manière fréquente mais aussi par ce que l'on valorise émotionnellement.

LE SYSTÈME EST-IL ÉQUITABLE POUR TOUTES ET TOUS ?

S. K. : Le piège de la question du genre est quand on considère que l'équité se traduit par une équité au niveau des politiques. Dans les pays les plus égalitaires du monde, il y a le plus grand écart entre les hommes et les femmes dans les métiers des sciences, technologie, ingénierie, mathématiques et arts, les métiers les plus rentables économiquement au final. Il faut savoir qu'il n'y a pas de différence dans les réalisations scolaires entre filles et garçons au niveau de ces matières et c'est au niveau des choix de métiers que cet écart commence à se faire. Ce peut être expliqué par les stéréotypes qui restent présents au sein des métiers qui portent des représentations masculines. Les normes sociétales s'infiltrent dans les croyances des filles dès 5-6 ans. Du coup, les femmes, même avec des compétences égales à l'école, ne se sentent pas bienvenues dans ce milieu alors que le sentiment d'appartenance sociale est aussi gratifiant qu'une substance addictive selon les études récentes. Nous avons donc besoin de démanteler les stéréotypes qui rendent certains métiers hostiles aux femmes. Dans le contenu de l'apprentissage, il y a déjà beaucoup d'efforts pour séparer les mythes du genre des compétences humaines, des stéréotypes de la sensibilité accrue des femmes et de la capacité supérieure des hommes à prendre des risques ou à diriger.

VOUS PARLEZ DE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE COLLECTIF ET DU STATUT DE L'ERREUR ?

S. K. : Le mythe du génie solitaire nous a déjà ● ● ●

SUIVE DE LA PAGE 79

conduit à une fausse représentation des mouvements sociaux, scientifiques, artistiques et même politiques, qui invisibilise l'interdépendance. Nous sommes divers, complexes et singuliers et quand on réalise cette interdépendance, cela ne signifie pas que l'individu s'est effacé. Au contraire, il a trouvé sa place dans cette interdépendance. À l'école aussi, on a tendance à célébrer des personnes et à continuer à nourrir cette idée que nous pouvons être des grands gagnants ou des perdants ou des riens. Je refuse de croire que la seule motivation que nous pouvons avoir pour travailler et pour apprendre est celle de gagner dans la compétition sociale. Une fois que nous avons admis qu'il n'y a pas de génie solitaire, on a admis aussi qu'il n'y a pas d'inspiration soudaine et que tout travail de création nécessite de l'expérimentation, dont l'erreur fait partie intégrante. L'erreur, c'est une alarme et un outil d'apprentissage qu'il faut d'ailleurs provoquer et mettre sur la table collective.

COMMENT ÉVALUER AUTREMENT ?

S. K. : Il faut savoir ce qu'on est en train d'évaluer. On n'évalue pas les personnes, pas plus que les compétences, on évalue l'efficacité du dispositif pour acquérir les compétences. Il est ainsi probable que la compétence est acquise mais qu'elle ne s'exprime pas selon ce dispositif-là. Il est probable que le développement de l'enfant n'est pas adéquat à ce moment-là pour recevoir un apprentissage en particulier. Et donc, il faut qu'il y ait plus d'opportunités de recevoir ce même apprentissage : passer de l'égalité des chances à la multiplicité des chances. Ce que j'évalue est le degré d'adaptation que cet outil d'apprentissage a produit sur ce cerveau en particulier. Sans projeter sur le corps enseignant cette responsabilité de faire ce mariage parfait entre le dispositif et les moments de développement, ce qui dépend du corps éducateur, c'est d'élargir le plus possible l'éventail de possibilités d'apprentissage et donc de prendre en compte ces conditions de



“Élargir le plus possible l'éventail de possibilités d'apprentissage”

cientie les objectifs et les stratégies que nous allons employer avec les élèves.

COMMENT TENDRE VERS UNE ÉGALITÉ DES CONDITIONS ?

S. K. : D'abord avouer qu'on ne l'a pas. Une égalité du mérite qui voudrait dire égalité des conditions de vie ? C'est quelque chose que l'école ne peut pas combler. Bien sûr, nous pouvons imaginer que l'environnement de l'école soit plus bienveillant et salubre. Mais il ne faut pas retomber dans le piège de considérer que faire ces efforts signifie qu'on a fait le nécessaire. Après, il y a aussi une égalité distributive qui est liée à la carte scolaire et qui, finalement, contribue à créer et creuser des fossés entre des élèves issus de classes qui sont compatibles avec les codes scolaires et d'autres qui le sont moins. Les outils pédagogiques, la disponibilité mentale des éducateurs et éducatrices et même l'état intérieur des écoles ne sont pas égaux. Ensuite, il y a l'égalité de l'estime. Nous pouvons éviter de juger les élèves pour leur réussite ou échec académique et ne plus réduire leur personne à cette forme de compétition. L'école doit être un lieu dans lequel nous avons un dispositif qui tente d'être le plus adapté à la multiplicité, la diversité des intelligences humaines et qui diversifie les voies par lesquelles l'apprentissage arrive. Un dispositif le plus polyvalent possible, qui corresponde à tous les niveaux de développement et à tous les désirs aussi, où tout le monde trouve son compte. PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

“Le sentiment d'appartenance sociale est aussi gratifiant qu'une substance addictive”

vie qui façonnent aussi ce dispositif. En rapprochant par exemple le contenu de l'apprentissage de leur vécu.

QUELS SONT LES EFFETS DES CROYANCES DES PE SUR LEURS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ?

S. K. : Les croyances des enseignants ont une influence directe sur la motivation et les stratégies d'apprentissage

ainsi que les objectifs d'apprentissage des apprenants, parce que ces croyances se traduisent en des comportements différents. Quand les enseignants croient à l'aspect fixe de l'intelligence, ils vont se comporter différemment avec les enfants qu'ils considèrent plus ou moins intelligents. Et donc, ils vont par exemple, et c'est contre-intuitif, avoir des attentes beau-

coup plus élevées envers les enfants qu'ils considèrent plus compétents ou plus capables. Et quand on a des attentes plus élevées, on va avoir plus d'exigences et des stratégies beaucoup plus précises. Il faut sonder ses propres croyances en luttant contre la tendance que nous avons à catégoriser les dispositions plutôt que les situations. Cela change aussi d'une manière incons-

L'art et la culture à portée de projet



La finalité de l'éducation artistique et culturelle, malgré une revendication constante d'émancipation, est passée d'une capacité de remise en cause de l'ordre social à une conception actuelle moins politisée. Aujourd'hui, son institutionnalisation constitue non plus une éducation à l'art et par l'art mais davantage un outil d'entrée dans les apprentissages scolaires. Cela se traduit par des cadrages qui enserrant et dans lesquelles des enseignant-es se fraient un autre chemin.

Pour Bénédicte Marque, se lancer dans un projet artistique et culturel autour de la danse a permis à ses élèves de CM d'éducation prioritaire de découvrir une nouvelle forme de langage, de s'exprimer par le corps, à un âge où on n'est justement pas très à l'aise avec lui. « Cela a également permis de créer une cohésion de groupe basée sur l'écoute et le respect mutuel, complète l'enseignante de l'école des Fleurs à Pau (Pyrénées-Atlantiques). Faire collectif avec nos individualités. Accepter de se livrer, de se regarder... ». « Le regard fait partie de la danse, il amène l'intention », précise Sarah Sénèque, la professeure de danse avec qui Bénédicte a travaillé pendant une douzaine de séances. Après la lecture de l'album « Les oiseaux » de Germano Zullo et Albertine, les élèves ont fait une récolte

de mots puis les ont mis en geste. « Nous avons également appréhendé l'espace... Comment s'y déplacer, l'occuper, poursuit la danseuse. Comprendre sa présence, trouver sa place dans le groupe ». La chorégraphie viendra tardivement et ne constitue pas l'enjeu premier. Même si la représentation dans l'auditorium de la médiathèque sera source de fierté et « un moment de restitution émouvant ». Des mots d'élèves dans leur langue maternelle ont été intégrés dans la bande son. Arabe, russe, farsi ou japonais tissent ainsi des ponts culturels avec des familles plutôt éloignées de la danse contemporaine. Enseignante comme artiste ont été touchées par l'engagement et une « maturité de présence » des enfants. Un projet qui a permis de se découvrir autrement.

reportage

“Un espace dans lequel oser”

QUEL EST L'OBJET DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE ?

MARIE-PIERRE CHOPIN : Il relève d'une visée d'émancipation par l'art et la culture. Mais le terme va prendre des significations différentes entraînant de discrètes réorientations. À la fin du XIX^e siècle, la première ambition de l'éducation à l'art se construit hors l'école dans une perspective militante de pouvoir contrecarrer l'ordre établi et d'une capacité de lutter. Cet idéal politique de doter ouvriers et paysans de la culture va se moduler progressivement. Quand l'éducation artistique et culturelle entre à l'école, ce même objet d'émancipation se décline au fil des politiques éducatives. Il va d'abord s'agir de la formation d'un individu « libre et désaliéné », capable de vivre collectivement dans un monde ouvert, en écho avec l'humanisme des Lumières. La visée d'une régulation des fractures sociales ou des distances culturelles constitue une démarche compensatoire pour favoriser un développement harmonieux de la civilisation. Puis, progressivement l'art devient un objet de développement de compétences individuelles, préparant chacun à être responsable de lui-même. Par ailleurs, il devient une entrée vers d'autres savoirs avec un objectif de réussite scolaire. On est ainsi passé d'une finalité intrinsèque de l'art à une finalité de plus en plus extrinsèque.

QUELLE A ÉTÉ SON INSTITUTIONNALISATION ?

M.-P. C. : Des premiers cadres axiologiques sont posés lors du congrès d'Amiens en 1968 estimant que l'école constitue un levier puissant de démocratisation de la culture. Quelques années plus tard, des cadres techniques donnent la possibilité de financer des dispositifs et un objectif de 10% du temps pédagogique occupé par les activités artistiques est affiché. Ces cadres viennent appuyer et

légitimer une doctrine visant à faire bouger l'école. Ils vont être petit à petit reconfigurés après des phases d'expérimentation en passant par l'élaboration de quelques modèles et l'apparition des dispositifs tels que les classes à PAC*. Ces cadres ne s'exercent pas sur les enseignantes et enseignants mais donnent un espace dans lequel oser. Ils organisent des principes autour de trois piliers : rencontre avec l'œuvre, pratiques artistiques, analyse et réflexivité. Depuis 2013, le fléchage des projets, de leur contenu et de leur visée, s'accompagne d'un cadrage des formes, en particulier des appels à participer à des concours divers. Il s'agit à la fois de faire remonter du chiffre et de faire descendre des formats.

QUELLES CONSÉQUENCES DE LA MISE EN PLACE DE CES NOUVEAUX CADRES ?

M.-P. C. : La valorisation du parcours d'EAC** réaffirme la place de l'art et de



« À la fin du XIX^e siècle, la première ambition de l'éducation à l'art se construit hors l'école dans une perspective militante de pouvoir contrecarrer l'ordre établi et d'une capacité de lutter”

BIO
Marie-Pierre Chopin est professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Bordeaux. Ses travaux portent sur les politiques éducatives liées à l'éducation artistique et culturelle.

la culture, mais dans un parcours individuel, proche d'un outil de constitution d'une trajectoire personnelle dont il faudrait se doter. D'autre part, l'évolution récente socio-technique avec l'application Adage fabrique des usages de projets clé en main. Le cadre devient alors un exercice de contrainte sur les personnels. Il y a une dépossession des marges de réalisation avec une standardisation qui serait gage d'efficacité. Ces dispositifs créés par des structures extérieures, en recherche de volontaires, engendrent un timing et des formes d'actions qui incombent de moins en moins aux enseignants. L'imposition d'une finalité externe à l'art, avec des objectifs extrinsèques ciblés et parfois décalés, peuvent faire perdre la perception de leur pertinence. Certains PE, en particulier les plus expérimentés, détournent les objectifs, d'autres peuvent être mis en difficulté ou dans des positions de refus. Les questions portent sur la manière dont il est possible de faire vivre les cadres. Il faudrait repenser ces derniers pour qu'ils n'enserrent pas mais donnent des possibles.

POURRAIT-IL Y AVOIR UNE DISCIPLINE SCOLAIRE DE « CULTURE GÉNÉRALE » ?

M.-P. C. : La culture est tout sauf générale. Chaque savoir, chaque art, a sa culture spécifique, sa manière de sentir, de bouger, de dire... Il ne peut s'agir de trouver quelque part un stock de savoirs composés d'objets sélectionnables et « bien » présélectionnés. Même la muséographie est passée d'une collection d'objets morts à une pratique vivante ! Les pratiques et connaissances de cultures spécifiques agissent dialectiquement et sont mises au service de la création d'autre chose, pour construire des individus libres qui inventent, composent à des fins d'expériences partagées.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

*Projet artistique et culturel

**Éducation artistique et culturelle

Comment éduquer à la sexualité ?

L'éducation à la sexualité recouvre plusieurs notions à aborder dès le plus jeune âge. Pour que les PE puissent s'emparer sereinement de cette question et assurer les trois séances annuelles obligatoires a minima, formation et outils sont indispensables.

« J'avais besoin d'outils pour me sentir armée, pour en parler plus sereinement ». Aurélie Fernandez, enseignante en CM2 à l'école Nelson Mandela d'Aubagne dans les Bouches-du-Rhône s'interrogeait sur la manière de mener des

séances sur les questions d'égalité filles-garçons mais de façon plus large pour aborder aussi les autres différences, qu'elles soient culturelles, ethno-raciales ou liées au handicap. Une exposition proposée par la maison de quartier de son école lui a offert un point de départ avec ses élèves. Des panneaux qui interpellent sur des métiers « réservés » aux garçons, l'égalité des droits dans les différents pays ou le consentement lui permettent de recueillir les conceptions des élèves, leurs questionnements ou leur vécu. Pour une de ses élèves afghanes, c'est l'occasion de témoigner des difficultés de scolarisation des petites filles dans son pays d'origine. « Cette mati-

née autour de l'exposition a été un temps très riche, explique Aurélie. C'est important de prendre le temps pour échanger autour de ces questions, faire émerger les stéréotypes que peuvent avoir les élèves. » Elle prévoit un travail sur un temps long suite à cet atelier. « Le conseil coopératif hebdomadaire donnera un cadre pour certains débats, des albums de jeunesse spécifiques serviront de support pour d'autres. » Si cette enseignante chevronnée se sent à l'aise pour traiter certaines questions comme l'égalité filles-garçons, elle a aussi conscience d'être encore traversée par certains stéréotypes sur d'autres questions et ressent le besoin d'être outillée.

témoignage



“Questionner les normes”

POURQUOI AVOIR RÉACTUALISÉ VOTRE BOÎTE À OUTILS « J'ENSEIGNE L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS » DE 2018 ?

FANNY GALLOT : La nouvelle dynamique féministe mondiale de la deuxième moitié des années 2010 marquée par des mobilisations massives dans le sillage de #MeToo se répercute dans l'Éducation nationale. Outre #balance-tonbahut contre les restrictions vestimentaires en septembre 2020, la binarité des sexes se trouve questionnée à une échelle plus large qu'antérieurement. D'autant qu'avec le suicide d'une lycéenne trans, la souffrance des élèves effectuant ce parcours s'est trouvée visibilisée. L'institution réagit : mise en place de référentes et de référents dans les établissements scolaires ; élaboration d'une circulaire pour l'accueil des élèves en questionnement sur leur identité de genre ; meilleure prise en charge de la question du harcèlement et du cyber-harcèlement. Mais d'une manière générale, les moyens alloués, pour la lutte contre les violences sexistes et sexuelles ou contre le validisme restent insuffisants. Les enseignantes et enseignants continuent à être confrontés à des difficultés de tous ordres pour mettre en œuvre des projets ouvrant le champ des possibles. Il nous semblait donc nécessaire de mieux prendre en compte la situation actuelle dans cette réédition.

EN QUOI L'ÉCOLE PARTICIPE-T-ELLE D'UNE INÉGALITÉ ENTRE LES SEXES ?

F. G. : Structurellement, l'école est marquée, comme l'ensemble de la société, par une division sexuée du travail mais aussi ethno-raciale. Les inégalités sont, en outre, alimentées au quotidien par le « curriculum caché », « ces choses qui s'acquièrent à l'école [...] sans jamais figurer dans les pro-



©Blair/NAJA

“Il s'agit de construire une école qui s'adresse réellement, et non pas seulement par principe, à tout le monde”

grammes officiels ou explicites » selon les termes du sociologue de l'éducation Jean-Claude Forquin. Concrètement, cela signifie que, sans le vouloir, les enseignantes et enseignants mettent en œuvre une socialisation différenciée et inégalitaire des filles et des garçons : cela passe par les interactions en classe, les images véhiculées dans les supports utilisés, mais aussi les savoirs scolaires.

VOUS DISTINGUEZ « PÉDAGOGIE DE LA TOLÉRANCE » ET « PÉDAGOGIE ÉGALITAIRE ». DE QUOI S'AGIT-IL ?

F. G. : Nous empruntons les notions de pédagogie critique de la norme et de pédagogie égalitaire aux sociologues Elise Devieille et Isabelle Collet. Leur objectif est de questionner les normes et les catégories sociales produites par

des rapports de pouvoir et qui passent souvent à tort pour naturelles. Il s'agit de construire une école qui s'adresse réellement, et non pas seulement par principe, à tout le monde. Nous nous opposons donc à ce qu'il serait possible d'appeler « la pédagogie de la tolérance » qui dit prendre acte de la diversité des individus mais qui met en place des adaptations de circonstances. Elle ne s'intéresse pas à la manière dont cette différence est produite au sein d'un rapport de force inégalitaire, qui devrait poser la question de savoir « qui tolère ? » et « qui est toléré ? ».

COMMENT LES PE PEUVENT CONTRIBUER À UNE ÉGALITÉ DES SEXES ET À LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS ?

F. G. : Cela peut passer par la réalisation d'un bilan de ses pratiques, en termes d'interactions en classe, de supports utilisés, de savoirs enseignés... Il est possible d'associer les élèves à ce travail : analyser ensemble un manuel, compter qui prend la parole, s'interroger sur la place des femmes en histoire, en géographie, dans les sciences, dans la langue ou la littérature de jeunesse... L'objectif est d'à la fois questionner les représentations communes mais aussi d'identifier la dimension matérielle des inégalités (accès à l'espace en récréation ou en EPS, temps de parole, accès à des représentations diversifiées), en prenant garde à l'articulation des discriminations. Il est aussi important d'avoir le souci de visibiliser des personnes non blanches, familles homoparentales, personnes en situation de handicap... à l'image de la société dans laquelle les élèves vivent.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

BIO

Fanny Gallot est historienne et enseignante à l'Inspe Créteil. Elle a publié avec Naïma Anka-Idrissi et Gaël Pasquier, « J'enseigne l'égalité filles-garçons », Dunod, 2023. Et avec Gaël Pasquier, « L'école à l'épreuve du genre » : les effets d'une polémique. Introduction », Cahiers du Genre, vol. 65, no. 2, 2018, pp. 5-16.

“Talents Hauts”, des éditrices dressées contre les stéréotypes et les discriminations



Bousculer les idées reçues. La ligne éditoriale de la maison d'édition indépendante « Talents Hauts » claque comme un manifeste en faveur de la lutte contre les discriminations et les stéréotypes, notamment sexistes. Depuis 2005, cette actrice incontournable de la littérature jeunesse publie régulièrement des ouvrages -environ 25 par an- qui n'hésitent pas à confronter le jeune public aux situations les plus difficiles telles que le racisme, l'homophobie, les violences intrafamiliales, le sexisme ou l'inceste. « Notre façon d'aborder un sujet sera différente selon l'âge et la maturité des enfants, c'est la responsabilité des auteurs et des autrices mais aussi de la maison d'édition, témoigne Justine Haré, éditrice de romans chez « Talents Hauts ». L'important étant de respecter les lecteurs et lectrices, de le faire sans voyeurisme ni complaisance, avec justesse et en se plaçant à leur hauteur ».

Pour atteindre cet objectif, la maison d'édition, basée à Vincennes, est passée maîtresse dans l'art de découvrir de nouveaux auteurs et autrices dont la qualité narrative et graphique est résolument mise au service de ses engagements. « Le but d'une image est de bousculer des choses dans sa tête ou dans sa vie », souligne Estelle Billon-Spagnol, illustratrice. « Je défends la cause des filles, des garçons, mais aussi celle des adultes, le droit d'être qui on est. La violence du monde m'est insupportable », ajoute Elisabeth Brami, autrice notamment du « Zizi des mots », ouvrage qui démonte subtilement le sexisme de la langue. La collaboration entre les deux autrices a d'ailleurs donné naissance à « La déclaration des droits des filles », un récit imagé qui donne à voir une multitude de possibles et se détourne résolument des clichés trop souvent véhiculés par la littérature enfantine traditionnelle.

INTERVIEW

“Faire sans voyeurisme ni complaisance, avec justesse”

QUELLE EST VOTRE LIGNE ÉDITORIALE ?

JUSTINE HARÉ : Comme l'indique notre slogan, notre ligne est de « Bousculer les idées reçues ». Cela veut dire que nous publions de beaux livres avec de belles histoires qui font rêver ou penser, écrits par de bons auteurs et autrices et illustrés avec talent, mais avec la volonté de lutter contre les discriminations. L'idée, en tant qu'éditrices, est d'être attentives aux stéréotypes qui se glissent partout, dans les manuscrits comme dans les images, de donner à voir des personnages que l'on a moins l'habitude de voir en littérature de jeunesse (des garçons sensibles, des filles intrépides) et de les représenter dans toutes leurs variétés : qu'ils ne soient pas forcément minces, blancs, grands ou musclés, qu'il y ait des enfants racisés, gros ou avec un handicap... qu'ils correspondent à la société, à l'environnement dans lequel les lecteurs et lectrices évoluent. La lutte contre les discriminations peut être le sujet du livre, mais passe aussi par le fait de proposer simplement des histoires exemptes de stéréotypes dans lesquelles les personnages non-stéréotypés, racisés, vivants dans des familles qui ne soient pas traditionnelle, soient vus comme des personnages banals.

EN QUOI LA LITTÉRATURE JEUNESSE PEUT-ELLE JOUER UN RÔLE ?

J. H. : La littérature jeunesse peut jouer un grand rôle dans la culture et



BIO
Justine Haré est éditrice de romans chez Talents Hauts. Après des études d'histoire à Saint-Étienne, Justine Haré effectue un stage aux éditions Talents Hauts en 2011 au cours de son master Métiers du livre, à Grenoble. Apprenant son métier aux côtés de Laurence Faron, fondatrice de cette maison d'édition, elle est d'abord chargée de la communication et de la presse, puis assistante d'édition et ensuite, éditrice romans en charge des collections pour adolescent-es et des collections bilingues.

“Les enfants s'identifient au héros ou à l'héroïne du livre, ont envie de lui ressembler et l'érigent parfois comme modèle, il est donc important de veiller aux représentations qu'il ou elle véhicule”

l'éducation des enfants dès la toute petite enfance, tout comme l'école, l'accompagnement périscolaire, les familles, la bibliothèque. Chez Talents Hauts, nous avons d'ailleurs créé la collection Badaboum qui s'adresse aux tout-petits et toutes-petites car nous estimons que même chez les moins de trois ans, les images et les discours ne sont pas neutres et qu'il faut être vigilantes quant à ce qu'on met entre les mains des bébés aussi. Les livres pour enfants sont prescrits par l'école mais aussi par la famille, les personnels de garde, et, dans l'esprit des parents et des enfants, tout ce qui est dans le livre a une autorité très forte. Les enfants

s'identifient au héros ou à l'héroïne du livre, ont envie de lui ressembler et l'érigent parfois comme modèle, il est donc important de veiller aux représentations qu'il ou elle véhicule, par exemple. Le livre est aussi un support de la parole pour l'enfant, c'est pourquoi il serait essentiel de former les personnels de l'animation, de l'éducation et de médiation.

QUELS SUJETS ABORDER AVEC LES ENFANTS ET COMMENT S'Y PRENDRE ?

J. H. : Tous les sujets peuvent être abordés, la seule limite est la façon dont ils sont traités. Il est important de traiter des sujets difficiles, comme l'homophobie, le racisme ou les violences, pour que les enfants trouvent dans le livre un espace de réflexion et un accompagnement. La lecture peut permettre aux enfants de prendre la parole, poser des questions, se confier sur des sujets qui n'auraient peut-être pas été envisagés autrement. Nous avons fait le choix d'aborder des sujets sensibles dès le plus jeune âge. Ainsi, nous pouvons parler du consentement dans un album pour les moins de trois ans (*Chat !*), de la question des violences conjugales (*Elle a dit non*) ou de l'inceste (*Je ne suis pas le doudou de mon papa*) dans des romans junior. La façon d'aborder un sujet sera différente selon l'âge et la maturité des enfants, c'est la responsabilité des auteurs et des autrices mais aussi de la maison d'édition, l'important étant de respecter les lecteurs et lectrices, de le faire sans voyeurisme ni complaisance, avec justesse et en se plaçant à leur hauteur.

SELON VOUS, QUELLE PLACE DOIT AVOIR LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE ?

J. H. : Elle devrait être centrale. La formation des PE n'inclut pas forcément la littérature jeunesse mais on sait qu'elle est utilisée et utile en classe. Faire goûter la littérature jeunesse aux enfants, c'est leur donner envie de lire ensuite

“La lecture peut permettre aux enfants de prendre la parole, poser des questions, se confier sur des sujets qui n'auraient peut-être pas été envisagés autrement”



©Elia/NAJA

par eux-mêmes. Sa présence à l'école est essentielle pour que tous les enfants puissent y avoir accès, notamment quand il y a peu ou pas de livres à la maison. La littérature jeunesse peut également être le point de départ de réflexions et de débats en classe. D'ailleurs, dans cette optique, nous proposons aux enseignants des outils pour les accompagner dans l'exploitation de nos livres (fiches pédagogiques, exposition, bibliographies...). Nous avons également développé des titres au format « ePub » afin de rendre nos livres accessibles aux élèves malvoyants ou dyslexiques. Ce format leur permet d'adapter les textes à leurs difficultés et de pouvoir suivre la lecture comme les autres élèves de la classe.

AVEZ-VOUS UNE RELATION PARTICULIÈRE AVEC LES PE ?

J. H. : Nous travaillons régulièrement

avec des enseignants et des enseignantes. Nous faisons des interventions en classe, une enseignante fait partie de notre comité de lecture, et nous demandons parfois conseil à des enseignantes sur des manuscrits, notamment pour vérifier s'ils sont adaptés au lectorat visé. Nous travaillons aussi avec des personnels enseignants ou des conseillers pédagogiques pour élaborer les fiches pédagogiques que nous proposons pour certains livres, ou pour concevoir des expositions. Malheureusement, en dehors de ces contacts ponctuels, nous avons peu d'occasion de rencontrer les PE, d'échanger et de mettre en place des actions communes. Les auteurs, autrices, illustrateurs et illustratrices se rendent aussi souvent en classe pour animer des ateliers ou des discussions autour de leur travail.

QUEL RÔLE PEUVENT JOUER LES PARENTS DANS LA RELATION DE L'ENFANT AUX LIVRES ?

J. H. : Pour que les enfants aient une relation avec le livre, l'accompagnement de l'adulte est une médiation incontournable. Le parent ou plus largement l'adulte, est celui qui lit les premières histoires, achète les livres ou amène l'enfant à la bibliothèque. Malheureusement, il n'y a pas de livres dans toutes les familles et elles ne sont pas toutes en mesure de lire des livres à leurs enfants. Comment faire parvenir des livres dans les familles où les parents eux-mêmes ne lisent pas ou ne se sentent pas autorisés à le faire ou ne sont pas suffisamment à l'aise avec l'écrit, la lecture ou encore ne parlent ou ne lisent pas bien le français ? Il y a bien sûr les bibliothèques, mais tout le monde ne s'autorise pas non plus à franchir leurs portes. Dernièrement, nous avons développé une collection de livres audio « Des livres tout haut » qui peut également être une façon de toucher les familles moins à l'aise avec l'objet livre. Le plaisir pris à l'écoute peut les amener à avoir envie de découvrir le livre.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

PORTRAIT

Faire passer une émotion

Estelle Billon-Spagnol

« Si les personnages étaient sages comme des images, cela ne serait pas drôle », plaisante Estelle Billon-Spagnol. « Et le but d'une image est de bousculer des choses dans sa tête ou dans sa vie... ». Ainsi, les gamines de « la déclaration des droits des filles » escaladent une échelle ou une balustrade, se suspendent aux branches des arbres ou sifflotent allongées dessus... participant ainsi à troubler les normes de genre. « À partir du texte d'une autrice, l'idée est d'apporter comme une petite histoire dans l'histoire. Ce que j'aime, c'est cette magie à faire vivre des personnages », confie l'illustratrice. Elle y insère ici ou là des dialogues, ce qui lui donne envie de BD pour plus tard.

NAÎTRE DU DESSIN

Lorsqu'elle est également autrice, le personnage naît souvent du dessin, après de multiples brouillons crayonnés au hasard sur des carnets. Soudain, en fonction du contexte, d'un aspect intéressant, apparaît un prénom, puis une histoire. « Il existe une espèce d'attachement à partir du moment où il est nommé et qu'il prend vie. »

Des dessins dans des carnets, Estelle en a toujours fait enfant. Pour autant, cela n'entre pas dans une projection professionnelle alors elle s'oriente vers un métier qu'elle juge utile, dans la police, dans une vision de service public. Mais à 30 ans, à l'occasion d'une pause, elle retrouve ses carnets d'enfants, les feuillette et reprend ses stylos. « Finalement, j'ai toujours été dans les livres, dans l'imaginaire. C'est eux qui m'ont rattrapée ! ». Portée par des souvenirs d'une enfance heureuse, d'une période qui la fascine, devenir autrice et illustratrice jeunesse se pose comme une évidence. Jouant sur le noir et blanc et la couleur, composant avec encre de chine à la plume et traits noirs au feutre, elle alterne les styles au fil des histoires. Des oiseaux

“J'ai toujours été dans les livres, dans l'imaginaire. C'est eux qui m'ont rattrapée !”



« Clic et Cloc » en dégradés de bleus à « Mousse », petit poisson orange au grand œil, elle se plaît à « arriver à faire passer une émotion en deux-trois traits, qui entraînera une nouvelle émotion chez le lecteur ou la lectrice. »

Bibliographie sélective aux éditions Talents Hauts : « Faut pas pousser Mami et Papi dans les orties », « La déclaration des droits des filles », « La déclaration des droits des garçons », « La déclaration des droits des papas », « La déclaration des droits des mamans », « Lettres timbrées au Père Noël », « Une vache pas cloche » Elle a écrit et illustré « Clic et Cloc », « Coco » et « Mousse ».

PORTRAIT

Le droit d'être qui on est

Elisabeth Brami

« Les sujets de mes livres s'imposent à moi. C'est un personnage dans une situation que je ne supporte pas et je vais par l'écriture me débrouiller pour lui sauver la peau ! », explique Elisabeth Brami. Par exemple, ses « Lettres timbrées au Père Noël » donnent le droit de se plaindre à des enfants confrontés aux pires stéréotypes racistes et sexistes quotidiens qui « préfèrent jouer avec l'emballage plutôt qu'avec le jouet ». « J'aime les personnages énervés qui ont des comptes à régler », poursuit-elle.

Une séparation parentale forcée après la Shoah lui a laissé une colère persistante et... productive. Déracinée de sa langue maternelle, le polonais, elle prend goût tôt à la lecture et à l'écriture. Le petit Larousse illustré sera son livre de chevet. De quoi comprendre aussi son attachement aux jeux de langage. « Le Zizi des mots » est ainsi un projet littéraire, déclenché par un simple regard posé sur sa bague : « Chevalière : un objet, chevalier : une personne... Le féminin pour un machin et le masculin pour l'humain.



Cherchez l'erreur. » S'en est suivi une collection de mots pour alerter sur le sexisme de la langue française.

PUISER EN SOI

Elisabeth choisit ses illustrateurs et illustratrices sachant l'impact de l'image en littérature jeunesse. Elle compte sur eux « pour alléger les propos et ajouter humour et rigolade. » Plusieurs livres traitent de quête d'identité, de parentalité, de sujets graves... « Je défends la cause des filles, des garçons, mais aussi celle des adultes, le droit d'être qui on est. La violence du monde m'est insupportable », déclare l'écrivaine. Son prochain roman parlera d'inceste à des enfants de 8-10 ans. « Il y a vingt-cinq ans, lors d'une rencontre en maternelle, une petite avait révélé : « Moi, j'ai peur de mon papa... quand il vient dans mon lit la nuit » confiait-elle. Signalement avait été fait, mais depuis, je voulais dénoncer ce crime et je restais bloquée et redevable. » « Je souhaite par mes livres armer les enfants sans leur raconter des bobards, ajoute-t-elle. Parfois ils se plaignent que mon livre n'est pas fini. Mais la suite leur appartient, je ne la connais pas. Libre à mes lecteurs et lectrices de l'écrire, de la vivre ! »

“J'aime les personnages énervés qui ont des comptes à régler”

CRÉATION PARTAGÉE

« La déclaration des droits des filles » a lancé la collaboration entre Estelle Billon-Spagnol et Elisabeth Brami. Au départ, l'illustratrice est venue pour donner une vie imagée aux mots de l'écrivaine, puis elle s'est mise à faire des bulles ! Un foisonnement d'enfants donnant à voir multitude de possibles et éviter les clichés. « J'avais envie que ça grouille », explique Estelle. « Je voulais des mômes de toutes les couleurs, des petits, des grands », précise Elisabeth. Plus tard, « Les lettres timbrées au Père Noël », difficiles à imaginer au départ, ont finalement été conçues comme une double entité, comme un livre d'artiste. Toutes deux témoignent du plaisir de dialoguer et de créer ensemble.

Bibliographie sélective : aux éditions Talents Hauts : « Faut pas pousser Mami et Papi dans les orties », « La déclaration des droits des filles », « La déclaration des droits des garçons », « La déclaration des droits des papas », « La déclaration des droits des mamans », « J'ai mal aux maths », « Lettres timbrées au Père Noël », « Le Zizi des mots 1&2 », « Les Grandes personnes ». « Je ne suis pas le doudou de mon papa »...

Talents Hauts

2-3 ANS :

CHAT
de Claire
Garralon

Un format carré cartonné pour suivre le chat à travers la maison. Sur la table,

derrière un coussin du canapé ou planqué derrière une plante. Tout au long du livre, une petite voix prévient : « *Chat, je veux t'attraper, te caresser, te taper...* ». Faire le lien avec la réaction du chat permet d'avancer sur la question du contentement. Avoir envie de faire un bisou au chat, c'est sympa, mais le chat peut ne pas le souhaiter, lui ! Car un chat n'est pas un jouet, et l'enfant comprend que la plus belle des preuves d'amour, c'est le respect. Ce qui est vrai pour le chat le sera aussi pour l'enfant. Les aplats de couleurs vives, les formes simples et le clin d'œil à Matisse pour une technique de papiers découpés qui laisse la place à l'humour, avec un crabe en déco quand on parle de pincer, et un joli clin d'œil du chat quand l'enfant conclut « *et c'est toi qui dit ou non ou oui* ».

**LES ANIMALES**
de Fred L

Les animaux ? Vous avez bien lu ! Châme, tigresse, renarde, ourse ou louve mais aussi des plus difficiles pour les tout-petits comme

jument, brebis, hase ou laie ! Au-delà de l'intérêt lexical, c'est une manière de revisiter notre rapport aux animaux, toujours ou presque désignés par le nom du mâle. Lorsqu'elles sont mères, les femelles sont présentes dans les imagiers des tout-petits (la vache, la poule). Les noms féminins sont parfois devenus dévalorisants comme pour la fouine ou la hyène. Les noms masculins sont eux, associés à la puissance ! Pourtant, un loup peut être une louve, un lion une lionne, le cheval une jument. Pour dépasser les représentations animales sous le prisme du masculin, « neutre universel ». Un album original aux illustrations soignées pour retrouver la trace des femelles dans le monde animal.

3-7 ANS :

**LES COLLIERS**
d'Unt'Margaria, ill.
Alice Dussotour

Alma est une petite fille joyeuse, curieuse, dont le rire « *montait vers le ciel* ». Un jour, sa maman lui offre un collier de pierres blanches, car elle la croit aussi forte qu'elle-même et qu'elle espère que ce collier l'aidera à s'en souvenir. La fierté d'Alma

n'empêche pas une petite irritation sur son cou. À son tour sa grand-mère, puis sa sœur, son père, son meilleur ami, et même son institutrice lui offrent un bijou pour être habile, érudite, prudente, rigoureuse... Tout cela pèse au cou de l'enfant, et aussi dans sa petite tête ! Heureusement, elle retrouve sa liberté et peut composer avec les perles de nouvelles propositions pour décorer et inventer sa vie. On aime cette idée de s'émanciper des attentes, avec une petite héroïne à la peau dorée comme un grain de café dans des illustrations à la hauteur de la poésie du texte.

**L'ANNIVERSAIRE DE FRANKIE**
de Kat Patrick, ill.
Hayley Wells

Préparer son anniversaire avec l'aide de toute la famille, c'est vraiment une affaire ! Guirlandes, lampions, invitations, bonbons... Frankie et les siens n'ont rien laissé de côté. Surtout que Frankie a invité toute sa classe et « *ça fait pas mal de monde* ». Alors que la fête est proche, Frankie n'arrive pas à choisir sa tenue. Aides et conseils n'y peuvent rien, ce dont elle rêve, c'est d'un costume magnifique. À défaut de pouvoir l'expliquer, elle finit par le dessiner... Et elle aura une belle surprise en se

réveillant le jour J. Porter un costume étoilé plutôt qu'une petite robe de princesse ? Ce n'est pas anodin car porter ce qu'on veut et ce qu'on aime, c'est être soi-même en toute liberté. Un véritable outil pour répondre aux questions des enfants sur le genre et la liberté d'être soi.

8-12 ANS :

**AWA LES NUANCES DE L'AMOUR,**
de Zelia Abadie, ill.
Gwenaëlle
Doummont

Une petite fille pleine d'énergie et de questions qui s'interroge sur toutes les formes de l'amour. Est-ce que sa grande sœur a un amoureux ? Ses tantes veulent-elles un bébé ? Pourquoi doit-elle manger des aubergines puisqu'elle n'aime pas ça ? Elle adore l'idée que faire des bébés, c'est la fête des graines ! Une BD pleine de rires et de sourires pour parler de la grande question qui mène nos vies : l'amour ! Cette famille mixte est bien sympathique et bouscule les clichés, sexistes ou racistes. Une sensibilité débordante de tendresse, portée par un duo autrice-réalisatrice dont on perçoit toute la finesse dans les choix des sujets abordés, la manière de les porter. Le papa qui sert le gratin, les tatas qui se câlinent, la

crème solaire sur la peau de métis d'Awa... Autant de détails qui parlent sans que ce soit le sujet principal de singularité, d'altérité, d'égalité.

**LE JAGUAR AUX YEUX D'OR**
d'Isabel et Marc
Cantin

Alma e Majina, onze ans, est une Embéras, une tribu de la forêt des Andes. On la suit à travers la forêt, le long des ponts de liane, dans le tambo où vit sa famille. Majina a un secret : en suivant un jaguar qui lui a volé une proie, elle a découvert de l'or. En vendant quelques pépites, elle est entraînée dans une spirale de convoitise et de violence, mettant en danger toute sa communauté. Même avec l'aide de son grand-père et du jaguar aux yeux d'or, comment déjouer les plans du chef de la mafia locale ? Aventure, suspense : superbement écrit mais aussi inspiré d'une histoire réelle, ce roman raconte comment vivent les Embéras, leur histoire, leur mode de vie, leur culture, leur relation au monde avec fidélité, Isabel étant elle-même d'origine Embéras. Ce récit passionnant nous plonge dans les enjeux de la conservation de la nature et de l'avenir des tribus autochtones.

“Une démocratie ne peut pas survivre sans des oasis de pensée”

Edwige Chirouter est pour ainsi dire une habituée de l'UDA. Son terrain de prédilection : l'enseignement de la philo aux élèves du primaire. Cette année, c'est surtout la philosophe qui a été invitée à être le grand témoin de l'événement. Il faut dire que les sujets sur lesquels sa réflexion s'avère éclairante ne manquent pas, de l'abaya à la laïcité, du port de l'uniforme aux fondamentaux et sur tous les maux de l'école. Rencontre.

CETTE RENTRÉE A ÉTÉ MARQUÉE PAR LES ANNONCES DE L'INTERDICTION DU PORT DE L'ABAYA À L'ÉCOLE QUI SUSCITE UNE POLÉMIQUE. QU'EN PENSEZ-VOUS ?

EDWIGE CHIROUTER : C'est une façon de mettre sous le tapis les vraies questions essentielles qui se posent à l'école aujourd'hui. Pour l'immense majorité des enseignants et enseignantes, des élèves et des familles, ce n'est pas du tout cela qui est important, même si la question de la défense de la laïcité est évidemment essentielle dans notre République et



SUITE DE LA PAGE 93

notre histoire. Ce qui préoccupe l'école aujourd'hui, ce sont des questions sociales, économiques, l'égalité des droits de réussite et on sait à quel point l'institution est en difficulté par rapport à cette mission.

ON SAIT QUE LE NOMBRE D'ATTEINTES À LA LAÏCITÉ A PROGRESSÉ, CETTE MESURE EST-ELLE DE NATURE À RÉGLER LE PROBLÈME ?

E. C. : Ce n'est pas en stigmatisant des jeunes filles qu'on arrivera à résoudre la question de la laïcité. C'est d'abord un processus d'éducation global pour permettre aux jeunes, à nos élèves de s'approprier véritablement les valeurs que l'école cherche à leur transmettre. L'école n'est pas neutre, elle est impartiale parce qu'elle ne cherche pas à imposer des religions, des convictions politiques particulières, par contre, elle véhicule une vision politique particulière du monde. C'est l'héritage des Lumières, des valeurs humanistes. La laïcité devrait être vue comme une liberté de pouvoir exercer sa religion, ses croyances, ou son absence de religion ou de croyances. La laïcité est trop souvent vue comme une interdiction, comme un « Non » et non pas comme un « Oui ». En stigmatisant le port des insignes religieux et toujours la même religion, on crispe et on fait passer un message aux enfants de religion musulmane que l'école de la République ne les accueille pas, qu'elle n'est pas un lieu d'hospitalité pour la pluralité des croyances et des convictions.

DANS LE MÊME TEMPS, LE MINISTÈRE SE DIT OUVERT AU PORT DE L'UNIFORME OU À UN DRESS CODE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, QU'EN PENSEZ-VOUS ? CELA A-T-IL DU SENS ?

E. C. : C'est complètement absurde et scandaleux de porter ces questions-là, alors que la réalité du système éducatif est le manque d'attrait du métier enseignant, de reconnaissance, de moyens, la reproduction massive des inégalités. L'école ne dispose pas des moyens suffisants pour remplir sa mission d'égalité des droits. Mettre en

avant ces questions réactionnaires, en faisant des appels à la partie la plus conservatrice de l'électorat, voire à l'extrême droite. Cela ne règlera évidemment aucun problème, et comme l'abaya, c'est une façon d'agiter de fausses polémiques pour cacher les vrais problèmes de l'école aujourd'hui.

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE A CHANGÉ MAIS LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DE RECENTRAGE SUR « LES FONDAMENTAUX » DEMEURE, QUELLE ANALYSE EN FAITES-VOUS ?

E. C. : La sortie d'Emmanuel Macron sur le pédagogisme est une véritable insulte au corps enseignant. Avec la nomination de Gabriel Attal, il y a un retour de bâton encore plus conservateur. Quel enseignant ou enseignante pense qu'il ne faut pas enseigner les fondamentaux ? Est-ce qu'il existe un seul professeur des écoles qui se dit « Tiens, mes élèves ne vont pas apprendre à lire, ne vont pas savoir compter ». C'est comme si les personnels enseignants ne savaient pas ce qu'ils devaient apprendre à leurs élèves. C'est une méconnaissance totale du terrain, un signe de défiance qui invite l'opinion publique à penser que les enseignants auraient abandonné l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. C'est une façon de monter l'opinion publique contre le corps enseignant, de renforcer des stéréotypes très puissants. Ces

BIO**Edwige Chirouter**

est professeure des universités en philosophie et sciences de l'éducation à l'université de Nantes, INSPÉ, CREN. Ses recherches portent sur la philosophie pour les enfants et la littérature de jeunesse. Elle est titulaire de la Chaire Unesco « Pratiques de la philosophie avec les enfants, une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale ».



propos sont très clairement des clins d'œil à l'électorat le plus réactionnaire. Le vrai problème de l'école, ce ne sont pas les fondamentaux mais comment donner aux enseignants et enseignantes les moyens d'exercer pleinement leur métier.

DANS VOS TRAVAUX, VOUS PARLEZ DE CRISE SILENCIEUSE DE L'ÉCOLE, VOUS POUVEZ DÉVELOPPER ?

E. C. : Il y a un discours très libéral sur l'école depuis plusieurs décennies qui joue avec les valeurs mises en avant culturellement dans la société. Il y a 60 ans, l'instituteur était un no-

“La laïcité devrait être vue comme une liberté de pouvoir exercer sa religion, ses croyances, ou son absence de religion ou de croyances”

table, son capital culturel avait une vraie valeur dans la société, il était reconnu. Aujourd'hui, on vit dans une société où le capital culturel n'a plus aucune valeur et est même parfois ridiculisé. Sont mis en avant les influenceurs, les joueurs de foot, les personnes de la télé-réalité, etc. La figure de l'intellectuel est absente. Depuis une trentaine d'années, le service public d'éducation est attaqué, l'école publique se trouve fragilisée, on assiste à une marchandisation de l'offre éducative. C'est une crise silencieuse parce que cela ne fait pas véritablement l'objet d'un débat politique explicite où il serait dit que l'école publique

coûte très cher et doit s'ouvrir au marché. Personne n'ose le dire car nous sommes dans un pays avec une histoire sociale et politique qui reste attachée à l'école publique. L'attaquer de front politiquement ne fonctionne pas, c'est pourquoi cela se fait de façon insidieuse.

DANS CE CONTEXTE, QUELLE PLACE POUR LA PHILOSOPHIE AVEC LES ÉLÈVES ?

E. C. : La philosophie n'est enseignée qu'en terminale dans les lycées généraux et technologiques et pas dans les lycées professionnels. Très peu de personnes ●●●

SUITE DE LA PAGE 95

pratiquent la philosophie, c'est une élite dans la jeunesse. Or, la philosophie est une discipline dont le but est justement de développer l'esprit critique, de penser par soi-même, c'est un levier d'émancipation. L'idée est de commencer beaucoup plus tôt, dès la maternelle, d'autant que les enfants ont une vraie appétence pour les questions philosophiques comme la mort, l'injustice. L'idée est de démocratiser l'accès, de permettre à toutes et tous de s'exercer et de se donner du temps.

VOUS DIRIGEZ LA CHAIRE « PRATIQUES DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS : UNE BASE ÉDUCATIVE POUR LE DIALOGUE INTERCULTUREL ET LA TRANSFORMATION SOCIALE ». QUELS EN SONT LES ENJEUX ?

E. C. : Elle a été créée en 2016 à la demande de l'Unesco, après les attentats contre Charlie Hebdo. Cette institution pense que la philosophie est un levier pour la démocratie, pour les valeurs humanistes car les démocraties sont en danger. L'abstention, la montée du conservatisme, de l'extrême droite et des pensées les plus réactionnaires alimentent l'accession des « démocraties ». La philosophie est une expérience de la pensée, qui, si elle est cultivée et pratiquée de façon régulière, a de véritables effets sur les habiletés de penser, l'ouverture d'esprit, le climat de classe, les dispositions à la fraternité entre les élèves. Les élèves apprennent à ne pas être d'accord, à se parler avec tact, à argumenter, à problématiser, à déceler des présupposés, des implicites, à se dire que les choses sont plus compliquées qu'elles n'en ont l'air, qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'y répondre. La pratique régulière de débats explicites sur des grands sujets qui nous concernent tous, sont des moments indispensables pour que les élèves et les jeunes se sentent légitimes en tant que citoyens et citoyennes : c'est-à-dire être capable d'affirmer une pensée singulière et l'affirmer devant les autres. La philosophie construit des compétences qui sont consubstantielles à l'exercice d'une citoyenneté éclairée. Une démocratie ne peut pas survivre sans des oasis de pensée - s'arrêter, penser, dis-



“Le vrai problème de l'école, ce ne sont pas les fondamentaux mais comment donner aux enseignants et enseignantes les moyens d'exercer pleinement leur métier”

©Mira/NAJA

cuter - , l'intelligence et la culture sans la pensée peuvent amener à la barbarie.

VOUS ÊTES COORDINATRICE DU PROGRAMME ERASMUS PHILEACT, EN QUOI CONSISTE-T-IL ?

E. C. : C'est un sous-projet de la chaire Unesco en partenariat avec plusieurs INSPE du monde entier. Ce sont des échanges courts entre des étudiants et des formateurs pour faire découvrir des milieux scolaires différents et former à la pratique d'ateliers philosophiques avec les enfants. Un objectif d'ouverture d'esprit, de former à la pratique de la philosophie dans toutes les disciplines, de comparer les systèmes éducatifs mais aussi de montrer l'universalité de la condition enfantine : mêmes questions, mêmes idées, mêmes réponses, même répartition quel que soit le pays.

COMMENT SE SITUE LA FRANCE PAR RAPPORT AUX AUTRES PAYS EUROPÉENS EN TERMES D'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ?

E. C. : Dans beaucoup de pays, cet enseignement ne commence qu'à l'université. En Europe, la philosophie est présente dans l'enseignement secondaire mais les modalités sont différentes. En Italie par exemple, il s'agit d'enseigner l'histoire de la philosophie. En France, c'est assez paradoxal. D'un côté, la France est le grand pays de la philosophie où jusqu'à très récemment la classe de philosophie était le couronnement des études avec une épreuve très sacralisée et un rituel initiatique du premier jour du bac. De l'autre, la philosophie est un enseignement d'une seule année uniquement dans les lycées généraux et technologiques, l'année de l'examen, ce qui multiplie les difficultés pour les enseignants et enseignantes de rendre cette discipline vivante et incarnée et exclut toute une partie de la jeunesse. Cela donne une représentation élitiste de la discipline qui laisse à penser qu'il y aurait des gens capables et en aurait besoin et d'autres, non. C'est une vraie violence institutionnelle faite aux enfants des classes populaires majoritairement orientés en lycée professionnel. Il y a

une grande bataille politique et pédagogique à gagner pour changer les représentations, démocratiser cette discipline, rendre la philosophie « folâtre » comme le disait Montaigne.

DANS UNE SOCIÉTÉ DE PLUS EN PLUS DOGMATIQUE, QUEL RÔLE PEUT JOUER LA PHILOSOPHIE ?

E. C. : C'est une discipline essentielle en démocratie parce que sa finalité première est d'apprendre à penser, c'est une ouverture d'esprit. Qu'est-ce qu'une vie réussie ? Qu'est-ce qu'une loi juste ? Faut-il toujours dire la vérité ? Le propre de la philosophie est qu'il ne peut pas y avoir une seule réponse. Une question philosophique par essence est une question ouverte, qui pose un problème universel, intemporel et qui n'est pas scientifique. La science ne trouvera jamais ce qu'est le bonheur, l'amour ou la vérité dans un laboratoire. On peut répondre de façon dogmatique à une question philosophique, mais le philosophe, celui qui accompagne le cheminement philosophique, ne peut pas être dogmatique parce qu'il accompagne dans la pluralité des réponses possibles. En démocratie, il y a deux grands dangers : le



“La philosophie est une discipline dont le but est de développer l'esprit critique, de penser par soi-même, c'est un levier d'émancipation”

dogmatisme, qu'il soit politique, religieux, économique, et le relativisme où il n'y aurait pas de rigueur intellectuelle, de scientificité, de rationalité. Dans un atelier philosophique, on apprend à penser ce que l'on dit, à s'emparer des idées toutes faites et des préjugés pour les questionner et reconstruire rationnellement. On passe de l'opinion à l'idée, c'est un travail fondamental en démocratie et un citoyen éclairé est un citoyen qui va aller voter en toute connaissance de cause.

LA RELIGION, LA PAUVRETÉ, L'ÉCOLOGIE... COMMENT CE QUI SE PASSE DANS LA SOCIÉTÉ INTERPELLE-T-IL L'ÉCOLE, LE PE ET SON RÔLE D'ÉDUCATEUR ?

E. C. : L'école n'est pas hermétique à la société, elle prend de plein fouet ce qui la touche. Il est important de pouvoir aborder sereinement toutes ces questions avec les enfants. D'où l'importance de la médiation culturelle et de la littérature jeunesse en particulier. Elle permet de ne pas aborder ces questions de front. Les personnages de fiction permettent de mettre le vécu, l'intimité ou l'actualité à distance. Les ateliers philo ne sont pas des psychothérapies de groupe, on ne demande pas à l'enfant de dévoiler ou de réfléchir à son intimité. Cette mise à distance permet de donner de la sérénité au débat.

FAUT-IL ABORDER CES SUJETS AVEC LES ÉLÈVES ?

E. C. : Ce qui est angoissant pour un enfant, c'est quand il a des questions et qu'il ne trouve ni espace, ni temps pour en discuter sereinement. Au sujet de la différence par exemple, beaucoup d'enfants entendent dans leur famille des propos sexistes, homophobes, antisémites, racistes. La question de l'école est de savoir comment faire pour que les élèves s'approprient véritablement les valeurs humanistes sans les mettre dans des situations de conflit de loyauté, sans avoir un discours moralisateur qui est absolument contreproductif. Les médiations culturelles et les ateliers de philosophie ont leur rôle à jouer. L'album de Tomi Ungerer « Jean de la lune » est parfait pour déconstruire les



SUITE DE LA PAGE 97

mécanismes du racisme, c'est-à-dire essentialiser une personne par rapport à un de ces groupes d'appartenance, il permet de faire comprendre que cette assignation est fondamentalement injuste. On utilise des ruses pédagogiques avec l'espoir que ce mécanisme intellectuel sera un levier pour lutter contre les idées racistes.

FACE À CES GRAVES PROBLÈMES QUI TRAVERSENT LA SOCIÉTÉ, COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE PRÉMUNIR LES ENFANTS DE L'ANXIÉTÉ ET D'UN CERTAIN FATALISME ?

E. C. : En offrant de façon régulière aux enfants de la philosophie mais aussi de l'art, du sport, une pédagogie de l'expérience où ils vont vivre, éprouver dans leur corps, dans leur tête, dans

leurs émotions. Une expérience où on les reconnaît en tant que sujet, où on les prend au sérieux, on les écoute et où ils écoutent ce que disent les autres. Leur permettre de découvrir que dans les arts, dans la littérature, ils vont pouvoir puiser de quoi grandir, mieux comprendre le monde.

LA POSTURE ENSEIGNANTE DOIT-ELLE CHANGER ?

E. C. : Si on veut que l'école soit philosophique, qu'elle soit une oasis de pensée, les enseignantes et enseignants doivent être formés à cette posture : apprendre en formation initiale et continuer à se poser des questions sur leur métier, sur les disciplines qu'ils enseignent, sur l'animation de ce type d'activité. Tous ont à cœur de faire réfléchir leurs élèves, encore faut-

“La question de l'école est de savoir comment faire pour que les élèves s'approprient véritablement les valeurs humanistes”

il leur en donner les moyens. Les enseignants ont aussi besoin de temps pour fonctionner en collectif, travailler et analyser ensemble. Ethymologiquement, les philosophes sont ceux qui ont du « loisir », ceux qui sont dégagés des tâches quotidiennes. La maladie de notre modernité est l'accélération où tout le monde est débordé, vit dans l'urgence. Or, on ne peut travailler collectivement que si on a de vrais temps de suspension qui ne sont pas les temps de pause du midi, après la classe ou pendant les vacances.

CHACUN, CHACUNE A SON AVIS SUR L'ÉCOLE, LE DÉBAT SEMBLE CONFISQUÉ PAR QUELQUES-UNS OU QUELQUES-UNES. COMMENT PESER SUR LE DÉBAT PUBLIC ET RÉUSSIR À IMPOSER UNE ÉCOLE DE LA PENSÉE ?

E. C. : Il faut passer par les collectifs, les institutions et les syndicats, tous ont un rôle à jouer, tout comme les hommes et femmes politiques. Les médias aussi en donnant plus la parole aux intellectuels, aux scientifiques, aux universitaires, aux gens de terrain. Il s'agit de gagner une bataille culturelle, retrouver un vocabulaire positif sur l'école, regagner sur les questions du débat.

ASSURANCE PROFESSIONNELLE

Enseignant, un métier à risques ?

Seulement 22% des enseignants estiment qu'il est très important de souscrire une assurance professionnelle dans l'exercice de leur métier*. Certains risques, souvent peu anticipés, nécessitent des garanties particulières que seule une assurance professionnelle peut couvrir. En effet, être agent de l'Éducation nationale ne signifie pas être couvert en toutes circonstances.



Philippe, professeur des écoles, a été accidentellement bousculé dans un escalier par un élève. Bilan : une épaule cassée, un arrêt de travail de plusieurs semaines et des séquelles à long terme.

L'importance d'une protection adaptée.

Dans une telle situation, une assurance professionnelle, comme celle proposée par MAIF, se révèle plus qu'utile. L'enseignant a ainsi pu être indemnisé pour les frais restés à charge : frais médicaux, frais d'hospitalisation... Un complément de salaire a été versé pendant son arrêt de travail, car les indemnités journalières de la Sécurité sociale ne couvraient pas l'intégralité de son revenu. Son assurance professionnelle a aussi pris en charge ses frais de défense pour obtenir une indemnisation de ses séquelles. Julie, professeur d'histoire-géographie, n'a pas eu cette chance.

Elle a été filmée à son insu par un élève pendant son cours. Sans son consentement, la vidéo a été postée sur les réseaux sociaux, puis largement commentée et relayée. Julie est alors devenue la cible de menaces et de cyber-harcèlement.

Émergence des réseaux sociaux : de nouveaux risques.

L'Éducation nationale ne prévoit pas de dispositif d'accompagnement spécifique pour ces situations. Les enseignants n'en ont pas toujours conscience et peuvent se trouver démunis pour y faire face avec leurs propres moyens. Finalement, sur les conseils d'un proche, Julie a contacté une société spécialisée en e-réputation qui a procédé à ses frais à la suppression des commentaires et des comptes haineux. Il lui a fallu du temps pour reprendre sereinement le chemin du collège, et elle a dû faire face à une perte de salaire pendant plusieurs mois.

Les risques professionnels de l'enseignant se sont multipliés ces dernières années avec les réseaux sociaux. Des risques méconnus, non couverts, contre lesquels il est prudent de se préserver via une assurance professionnelle.

17%

des enseignants ont déjà été victimes de violences et 40% en ont été témoins*.



assureur militant

#ChaqueActeCompte

* Étude souscription offre OME de juillet 2021, réalisée par l'institut MOAI Études pour MAIF. Seuls les prénoms ont été changés. L'Offre Métiers de l'Éducation est conçue dans le cadre d'un accord de partenariat entre MAIF et l'ASL.
MAIF - Société d'assurance mutuelle à cotisations variables - CS 90000 - 79038 Niort cedex 9. Entreprise régie par le code des assurances.
L'ASL - Fédération des Autonomes de Solidarité de l'enseignement public et laïque dite « L'Autonome de Solidarité Laïque » Association régie par la loi 1901 - 7 rue Portalis - 75008 Paris.

LA PRÉVENTION MAE À L'ÉCOLE

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



Notre accompagnement

La MAE peut intervenir au sein de votre établissement pour mener des actions de prévention :
auprès des élèves de la maternelle au lycée,
des parents, avec des rencontres-débats,
et **de vos équipes pédagogiques** à l'aide de formations et d'outils réalisés par la MAE.

THÉMATIQUES

ACCIDENTS DE LA VIE COURANTE

ET GESTES DE PREMIERS SECOURS

Le club des enquêteurs

- 3-11 ans • Support interactif en téléchargement
- Jeu pédagogique en ligne



VIOLENCES ENTRE PAIRS

Jeux de l'Oie "Non au harcèlement"

9-11 ans et 12-15 ans • Mallettes de jeux

- Nouveau** • Version dématérialisée interactive

Maël le roi des bêtises

Dès 3 ans • Album

SÉCURITÉ SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE

Maëva sur le chemin de l'école

Dès 3 ans • Album

SENSIBILISATION AUX ÉCRANS

Maël et Maëva, les écrans en toute tranquillité

Dès 3 ans • Album

ÉDUCATION À LA SANTÉ

Maël et Maëva, bien dormir pour bien grandir

Nouveau Dès 3 ans • Album

mae.fr

Pour toute information,
contactez la MAE au 02 32 83 60 00.

L'expertise MAE au service de la prévention.

AP PREV 08-23 - Fédération MAE SOLIDARITÉ, association à but non lucratif régie par la loi de 1901, sise 14 rue Moncey - 75009 Paris - Crédit photo : MAE

Toutes nos ressources
pédagogiques
et nos actions sur mae.fr

