

fenêtres
s/ cours

Spécial 23^e Université
d'automne

Supplément au n°501
29 novembre 2024

**Questionner
le métier**

Eirick Prairat
«L'éthique professionnelle»

Inclusion
Un chantier sans fin

Programmes
L'analyse de Sylvie Plane

Public-Privé
Inégalité de traitement



MGEN. Première mutuelle des agents du service public

Vous souhaitez vous engager pour un avenir durable ? Rejoignez le réseau Eco-Ecole !

Depuis 2005, l'association Teragir développe Eco-Ecole, un programme gratuit d'éducation au développement durable (EDD) destiné aux établissements scolaires publics et privés, de la maternelle au lycée, de métropole et d'outre-mer. Chaque établissement participant est invité à mobiliser toutes ses parties prenantes (élèves, personnels éducatifs, parents d'élève...) pour mettre en œuvre un projet portant sur une thématique choisie parmi plusieurs proposées (déchets, alimentation, biodiversité...). L'objectif est d'amener les élèves à comprendre l'écosystème dans lequel ils s'inscrivent pour qu'ils deviennent demain des citoyens éclairés et responsables. Eco-Ecole est aussi un label, déjà obtenu par 797 établissements.

Pour MGEN, qui milite depuis sa création pour une société plus égalitaire et plus juste, sensibiliser les plus jeunes au développement durable et au vivre ensemble est essentiel. C'est pourquoi depuis 2015 la mutuelle soutient Eco-Ecole.

Un accompagnement solide

La méthodologie Eco-Ecole s'articule autour de sept étapes : création d'un éco-comité, réalisation d'un diagnostic, conception et mise en œuvre de solutions, évaluation des avancées...

L'établissement est, en outre, accompagné par l'équipe Eco-Ecole et ses relais locaux (associations, collectivités locales, EPCI...) formés et répartis sur tout le territoire. De nombreux outils et ressources sont mis à disposition (guide d'accompagnement, fiches méthodologiques, jeu coopératif Eco-Ecole...) et des formations en présentiel et en distanciel sont proposées.

La méthodologie, tout comme les ressources, permettent aux établissements de s'inscrire dans tout ou partie des 17 objectifs de développement durable (ODD) fixés par l'ONU.

Le label Eco-Ecole

Les établissements peuvent demander à être labellisés Eco-Ecole. Ce label est décliné en quatre niveaux. Le niveau obtenu dépend de l'ampleur du projet et du nombre de classes et d'élèves mobilisés, ce qui encourage les établissements à s'améliorer d'une année sur l'autre. La démarche Eco-Ecole contribue à l'obtention du label E3D porté par le ministère de l'Éducation nationale.

MGEN soutient Eco-Ecole

Partenaire de l'éducation nationale, MGEN s'appuie sur son réseau de militants pour promouvoir le programme auprès des établissements. La collaboration engagée entre MGEN et Eco-Ecole prend plusieurs formes : invitation d'Eco-Ecole à des séances de formation et à des forums organisés par MGEN, tenue de stand conjointe ou coanimation d'interventions lors de journées académiques EDD...

Des conventions tripartites ont, en outre, été signées entre des rectorats (sept à ce jour), Teragir et MGEN. Dans ce cadre, les équipes Eco-Ecole sont sollicitées pour présenter le programme et réaliser des ateliers s'appuyant sur le jeu coopératif Eco-Ecole ou accompagner l'EDD. Enfin, MGEN soutient financièrement Eco-Ecole.



Pour vous inscrire au programme Eco-Ecole, rendez-vous sur le site eco-ecole.org

Le soleil a dardé ses rayons sur la plage de Leucate mais il ne pouvait suffire à réchauffer le cœur des enseignantes et des enseignants bien bousculés ces dernières années. Il leur fallait se retrouver, discuter, débattre, partager entre pairs et avec des chercheurs

Se ressourcer

et chercheuses. La recherche qui a un regard distancié sur l'école, met des

mots sur les problèmes, mesure les phénomènes, propose des réponses, parfois à l'aune de la classe, parfois à des niveaux plus collectifs.

Les trois jours de cette 23^e édition de l'Université d'automne ont montré, une fois de plus, que questionner le métier n'est pas tabou. C'est en le faisant qu'on se grandit, qu'on se renforce, qu'on s'enthousiasme. En écoutant Eirick Prairat proposer un positionnement éthique, Maryse Métra analyser les premiers pas d'un enfant à l'école, Estelle Blanquet montrer le plaisir de la découverte chez l'élève ou encore Christine Partoune argumenter en faveur de l'enseignement hors les murs, les PE peuvent poursuivre leur réflexion. Laurence Bergugnat a insisté sur la question souvent négligée de la santé au travail, Safia Dahani et Yannick Hervé sur l'entrée de l'extrême droite à l'école, autant de sujets qui concernent de plus en plus l'école et les personnels.

L'Université d'automne est souvent une invitation à changer de regard pour faire face aux difficultés, qu'elles soient sociales quand Véronique Lemoine Bresson scrute la diversité des cultures à l'école ou didactiques lorsqu'Aurélié Chesnais pose l'enseignement des mathématiques à travers la question langagière. De quoi enchainer un métier trop souvent contrarié et dénigré.

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 : M. Blanchard, C. Bordachar, F. Brock, G. David, M. Katak, J. Mucchielli, E. Quémard, D. Ract, A. Richard, N. Rizzo, B. Turki, N. Wallet

CONCEPTION-RÉALISATION : NAJApre

direction éditoriale : J. Mucchielli, graphique : Victoria Roma

ICONOGRAPHIE : Julie Matas

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€





7

L'état de l'école

Une vision en graphiques

18

APPRENTISSAGES

Français : Morgane Beaumanoir-Secq /
EPS : Ingrid Verscheure /
Mathématiques : Aurélie Chesnais /
Lecture : Juliette Renaud /
Géographie : Elsa Filâtre /
Histoire : Marie-Albane de Suremain /
Arts plastiques : Joëlle Gonthier

33

MATERNELLE

Premiers pas : Maryse Métra /
Mathématiques : Magali Hersant /
Sciences : Estelle Blanquet

41

MÉTIER

L'autorité : Bruno Robbes /
Évaluations : Fabrizio Butera /
Classe dehors : Christine Partoune



48

Sylvie Plane

« Les programmes dans leur environnement »

51

Dossier inclusion

Un chantier qui n'en finit pas
Stanislas Morel

57

Dossier santé

Vivre en bonne santé au travail
Laurence Bergugnat

62

Louise Tourret

« Les idées fausses sur l'école »

sommaire

69

Dossier extrême droite

Lorsqu'elle arrive à l'école
Safia Dahani, Yannick Hervé

75

SOCIÉTÉ

Culture de l'autre :
Véronique Lemoine
Bresson / Public-Privé :
Fabienne Fédérini

83

Littérature de jeunesse

Récits universels :
Murielle Szac /
Dire non :
Cendrine Waszak /
Les albums de la rentrée

92

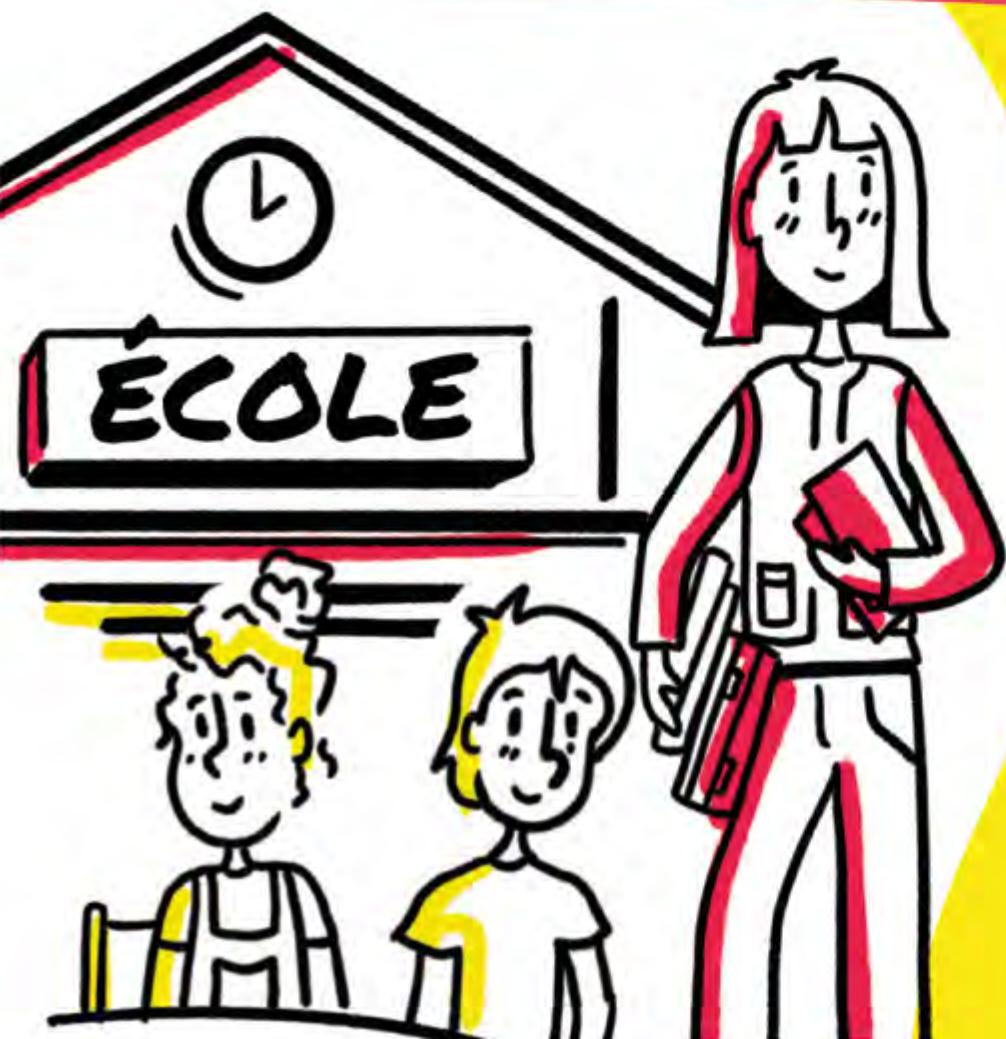
Eirick Prairat

« Enseigner un art au sens de savoir-faire »

POUR L'ÉCOLE ET CELLES ET CEUX QUI LA FONT

Pour défendre nos droits et nos salaires,
le sens de nos métiers et une école
ambitieuse pour les élèves

JE ME SYNDIQUE !



Adhérer pour
l'année scolaire



L'état de l'école

Pages réalisées par
Mathilde Blanchard,
Franck Brock,
Emmanuelle Quémard,
Delphine Ract
et Anaïs Richard

7

DES INÉGALITÉS D'APPRENTISSAGE

Les résultats de l'enquête Pisa*, publiés en 2022, montrent que les inégalités scolaires liées à l'origine sociale sont supérieures en France de près de 20 points à la moyenne de l'OCDE**. Ces inégalités se creusent progressivement à l'avantage des plus favorisés. Ainsi, la Depp*** - qui a suivi un panel d'élèves nés en 2011 - montre que, du CP au CM2, 37,5% des élèves de milieu très favorisé évoluent très positivement en français contre seulement 13,6% des élèves issus de milieu très défavorisé. En Rep+, 25,6% des élèves sont en grande difficulté contre 11,5% hors éducation prioritaire en 2024. Avec la mise en oeuvre des dédoublements, les PE témoignent d'une amélioration du climat de classe propice aux apprentissages. Cependant, les écarts de performance persistent.

*Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

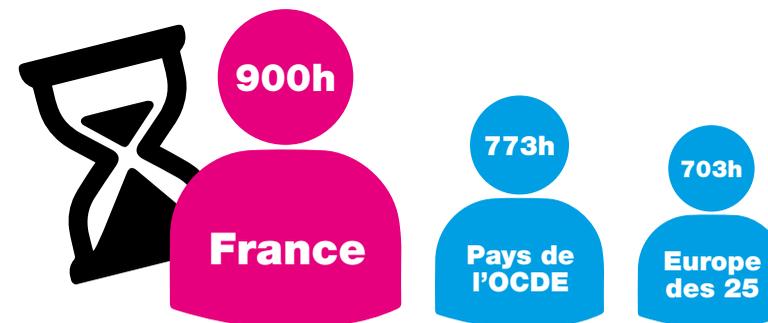
**Organisation de coopération et de développement économiques.

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

SATISFACTION EN DEMI-TEINTE

Maussade. Telle est l'humeur qui se dégage du taux de satisfaction professionnelle des PE relevé par le « Baromètre du bien-être des personnels de l'éducation » 2023. Avec une note de 5,9 sur 10, il est inférieur à celui de la population française en emploi (7,1). L'enthousiasme de la première année d'exercice (6,7) s'érode dès la rentrée suivante pour ne rebondir qu'en fin de carrière. Le sentiment d'épuisement est au plus haut entre 6 et 20 ans d'exercice. Et c'est entre 20 et 35 années de pratique que les PE ressentent le plus de lassitude. Les préoccupations sont alors les plus vives concernant le pouvoir d'achat, la charge de travail et les perspectives de carrière. En fin de carrière, l'anxiété diminue mais la solitude ressentie est plus intense et après 35 ans, le désir de retraite domine. Quant aux AESH, en temps incomplet imposé, leur taux de satisfaction concernant la rémunération est le plus bas des personnels de l'éducation (2,3 contre 3,3).

TEMPS DE TRAVAIL : LE GRAND DÉBORDEMENT



Temps annuel d'enseignement en école primaire par enseignant·e

Au-delà des heures d'enseignement, s'ajoutent les 108h d'ORS et le travail invisible. La moitié des enseignantes et enseignants déclare travailler au moins 43 heures par semaine (note NI 22-30 de la Depp). Un temps qui déborde pour la moitié des PE ayant répondu à la consultation « J'alerte » de la FSU-SNUipp (données mars 2024). Le syndicat revendique une reconnaissance de l'ensemble du travail effectué, des mesures d'allègement comme en Rep+, la fin des tâches inutiles...

Regards sur l'éducation, OCDE, 2024



TAUX DE SCOLARISATION DES MOINS DE 3 ANS

6,8%

C'EST LE POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE MOINS DE 3 ANS SCOLARISÉS DANS LE PUBLIC EN SEPTEMBRE 2023, SELON LE BILAN DE RENTRÉE DE LA DGESCO. En 1999, environ un tiers des enfants de 2 ans étaient scolarisés. Le taux actuel cache, par ailleurs, de fortes disparités entre académies. Ainsi, il chute à 0,2% à Mayotte, académie la plus pauvre.

DIRECTION : DU TEMPS POUR ANIMER

Surcharge administrative, suivi chronophage des élèves à besoins particuliers, manque de temps et de formation, en particulier pour impulser des réflexions pédagogiques... Le constat d'un récent rapport de l'Inspection générale(IG) sur la direction d'école* rejoint celui des personnels, notamment sur les bienfaits d'un collectif de travail face à une solitude de la fonction préjudiciable à leur santé au travail. Mais l'IG fait fausse route quand elle préconise de s'appuyer sur les évaluations nationales pour « piloter » les projets pédagogiques. C'est d'abord de temps pour animer et coordonner le collectif de travail dont ont besoin les personnels. Alors que moins de 12% des écoles bénéficient d'une décharge entière, près d'un tiers fonctionne sans décharge hebdomadaire. L'attribution d'une aide administrative, supprimée en 2017, est un autre levier pour permettre aux directeurs et directrices de faire vivre la dynamique d'équipe au profit des élèves.

*« Le pilotage pédagogique des écoles de l'enseignement primaire par les directeurs », juillet 2024.

DROITS DES ENFANTS : ENCORE DU CHEMIN

La Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée en 1989, participe à faire progresser les droits de l'enfant. Pour autant, la Défenseure des droits souligne en France les « difficultés persistantes d'accès aux droits auxquelles sont confrontés de nombreux enfants, et en premier lieu, les enfants les plus vulnérables. » Le nombre de mineur-es victimes de violence sexuelle signalée ne cesse d'augmenter depuis 2016 : beaucoup d'enfants ne disposent pas d'espaces de vie respectueux de leur intimité - en particulier les enfants sans logement -, le manque de structures adaptées ne permet pas toujours l'accès au soin et le droit au repos et aux loisirs reste considéré comme secondaire.



LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

92%

C'EST LE POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE CM1-CM2 EN FRANCE QUI DISENT SE SENTIR BIEN OU TRÈS BIEN DANS LEUR ÉCOLE, selon les Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, DePP.

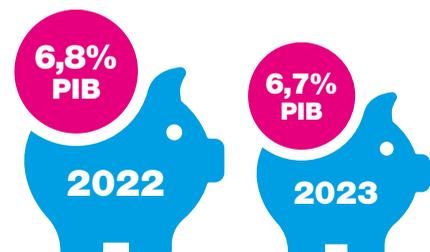
DROM



ÉCOLE EN SOUS-FRANCE

Huit enfants sur dix sont en situation de pauvreté à Mayotte, six sur dix en Guyane, deux sur dix en métropole (rapport UNICEF France 2023). Dans les DROM, les inégalités sont plus marquées que sur le reste du territoire avec des écarts forts et persistants dans le domaine socio-économique : écart de prix, taux de chômage, taux de pauvreté... Les conditions d'apprentissage et d'enseignement sont tout autant inacceptables. Le manque de moyens est criant : nombre important d'enfants non scolarisés, taux de scolarisation des deux ans extrêmement faible, sureffectifs, pénurie de personnels Rased, manque de places dans les écoles, non-respect des normes sismiques, insalubrité, températures extrêmes... La FSU-SNUipp continue d'exiger l'égalité pour tous les élèves des territoires français et demande le classement en Rep+ de toutes les écoles des DROM avec les moyens associés ainsi qu'un plan pluriannuel pour le bâti scolaire.

LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION EN 2023



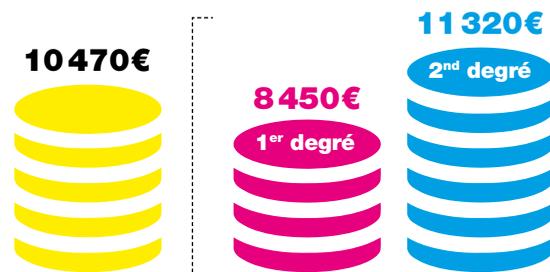
Des dépenses d'éducation en recul

La dépense intérieure d'éducation a augmenté en France de 8,6 milliards d'euros en 2023 par rapport à 2022 pour atteindre 189,9 Md €, mais elle recule en fait de 0,5% compte-tenu de l'inflation.

L'école primaire sous-dotée

Même si elle progresse de 1,3% en 2023, la dépense moyenne par élève à l'école primaire reste inférieure de 19,30% à la dépense moyenne globale et de 25,35% à celle du second degré.

Dépense moyenne par élève ou étudiant en 2023



Un comparatif international défavorable

La dépense moyenne par élève en élémentaire en France reste inférieure à celle du Royaume-Uni, de l'Italie, des États-Unis ou de la Norvège qui y consacrent au moins 13 790 \$PPA* ou à celle de l'Allemagne (12 830 \$PPA). Elle est à peine supérieure à celle du Portugal et de l'Espagne (moins de 10 470 \$PPA).



Dépense moyenne par élève en élémentaire en 2021

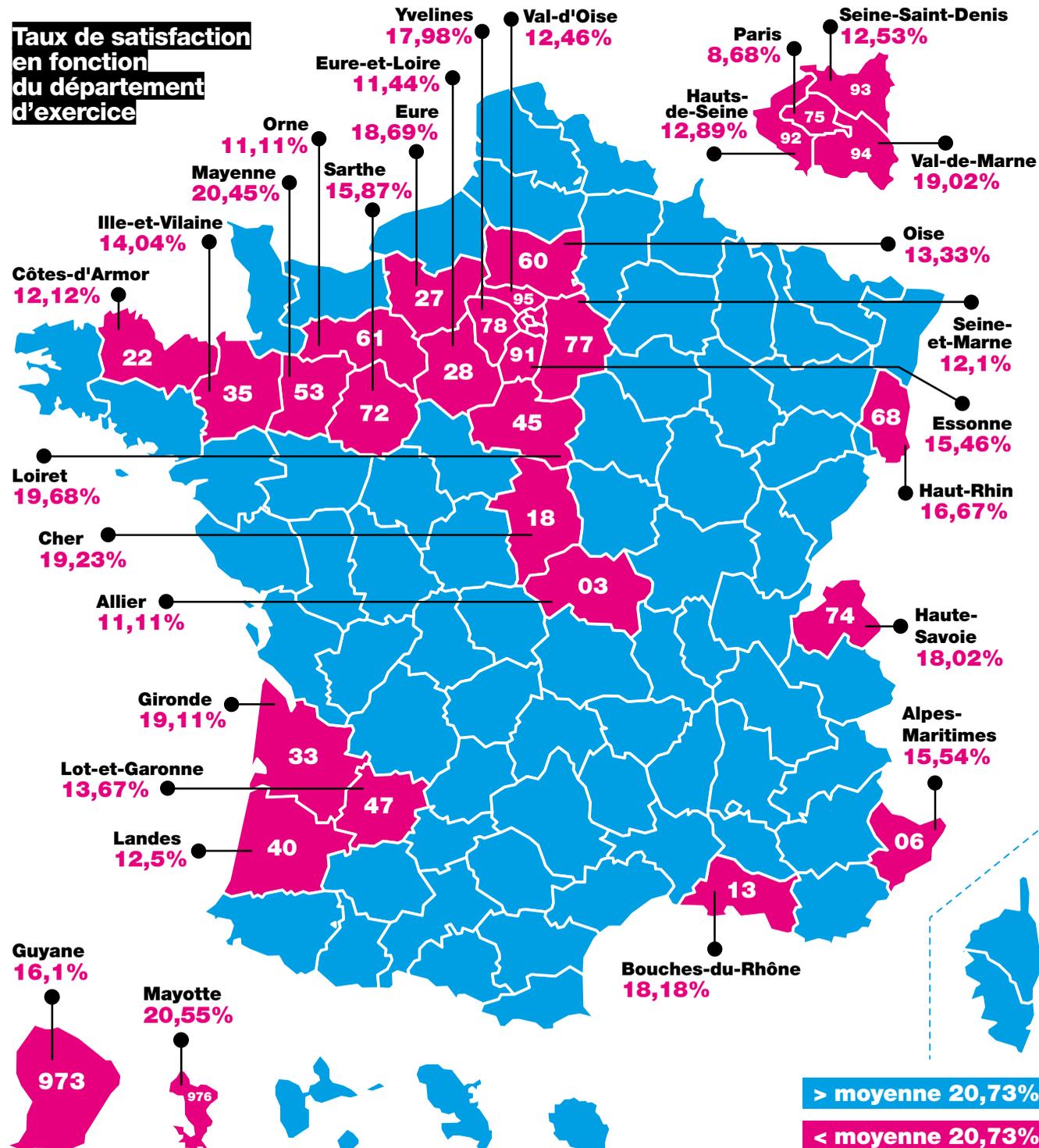
France	10 500 \$PPA
Pays de l'OCDE	11 480 \$PPA
Europe des 25	11 900 \$PPA

*L'indicateur international de dépense annuelle par élève est exprimé en équivalents-dollars des États-Unis. PPA = Parité de Pouvoir d'Achat

Source : « Le financement de l'éducation en 2023 », DEPP, septembre 2024

MOBILITÉ : DES PERMUTATIONS DIFFICILES

Dès 2013, le taux de satisfaction des PE passe en dessous de la barre des 25%. En 2024, il était en moyenne de 20,73%. 27 départements ont un taux de satisfaction en dessous de cette moyenne, dont Paris qui a le taux le plus bas. Si les raisons sont diverses en fonction des réalités des départements, les plus déficitaires sont souvent ceux où la mobilité est la plus attaquée, renforçant le manque d'attractivité, comme ceux des académies de Créteil, Versailles et Guyane. Un cercle vicieux dégradant les conditions de vie des personnels (éloignement familial, situation sociale ou médicale particulière...), qui peut participer à la hausse de départs volontaires et à la pénurie de PE.



L'urgence d'un choc d'attractivité

1583

C'EST LE NOMBRE DE RECRUTEMENTS DE PE PERDUS À L'ISSUE DU CONCOURS 2024 (HORS CONCOURS SUPPLÉMENTAIRES ET EXCEPTIONNELS) CALCULÉ PAR LA FSU-SNUIPP À PARTIR DES RÉSULTATS D'ADMISSION. LES TROIS ACADÉMIES LES PLUS DÉFICITAIRES - CRÉTEIL, VERSAILLES, LA GUYANE - TOTALISENT À ELLES SEULES LA QUASI-TOTALITÉ DES RECRUTEMENTS PERDUS, SOIT 1536 POSTES.



Le recours à des personnels sous contrat est devenu une des réponses à court terme. Leur nombre est en augmentation dans le premier degré, y compris dans les départements attractifs. Une crise d'attractivité structurelle, qui perdure depuis 2013, et porte le nombre total de pertes de futurs titulaires à 10 893 en 12 ans. Soit bien plus que les 9 885 postes offerts au concours en 2024. Au même moment, le nombre de départs volontaires augmente de façon inédite. Selon la Depp*, les démissions de stagiaires sont six fois plus importantes en 2021-2022 qu'en 2011-2012. Une hausse

qui s'explique en partie par une formation initiale ne permettant pas une entrée sereine dans le métier. Près de 50% des stagiaires se sentent débordés et stressés et près de 80% d'entre eux ne se sentent pas armés pour prendre une classe en responsabilité totale, selon l'enquête de la FSU-SNUipp pour l'année 2023-2024. Les raisons de cette crise sont donc multiples. La revalorisation des salaires en début de carrière n'a pas suffi à rattraper l'inflation. 40% des stagiaires soulignent qu'ils et elles rencontrent des difficultés financières durant leur année de formation dans l'enquête de la FSU-SNUipp. La Depp précise en 2022

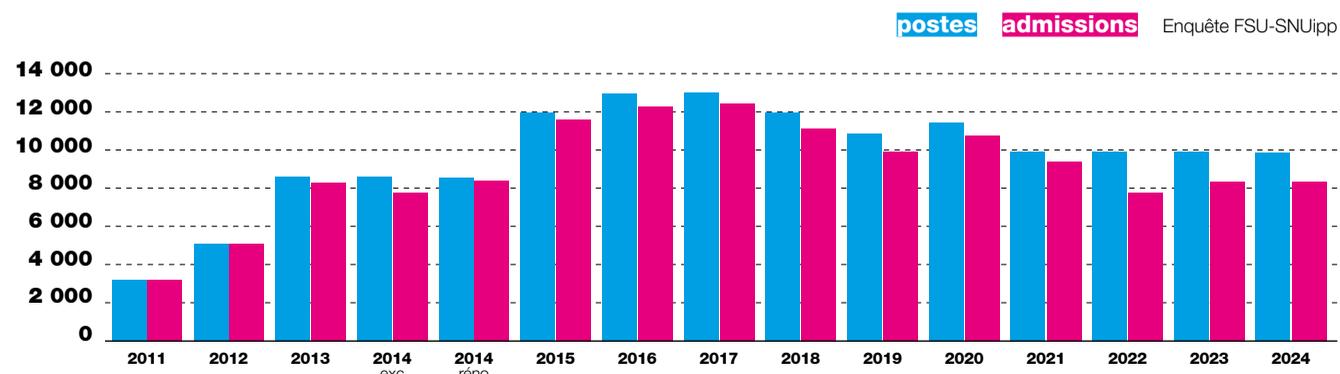
que "les jeunes enseignants consacrent plus de jours à préparer leurs cours durant les vacances scolaires que les professeurs plus expérimentés". Le syndicat estime leur temps de travail mensuel à 46 heures. Outre cette surcharge, le manque de remplaçants, les effectifs élevés, le bâti parfois délabré, la restriction des droits des personnels, l'inclusion sans moyens et sans formation, etc., sont d'autres facteurs responsables de la dégradation des conditions de travail.

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

**Organisation de coopération et de développement économiques.

ÉVOLUTION DU NOMBRE DE POSTES / NOMBRE D'ADMISSIONS (TOUT CONCOURS, HORS SUPPLÉMENTAIRES ET EXCEPTIONNELS)

Depuis 2013, il y a un décrochage entre le nombre de postes offerts au concours et le nombre de candidats admis qui lui est inférieur. Il est à noter que le nombre d'admis ne présage pas le nombre réel de stagiaires puisque, chaque année, certains candidats renoncent à leur admission.



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*.

#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.



assureur militant

Salaires : le compte n'y est pas

Alors que l'inflation se poursuit, le salaire des PE stagne à nouveau. Ce décalage salarial entraîne une constante dégradation du pouvoir d'achat qui nécessite une urgente revalorisation.

Sous la pression syndicale, le gouvernement avait consenti à des mesures salariales pour les PE en 2022-2023, à travers des hausses indemnitaires, inégales toutefois selon l'avancement dans la carrière. Rien de tel en 2024. Le contentieux salarial est pourtant loin d'être réglé.

1,4

C'EST LE RAPPORT ENTRE LE SALAIRE BRUT D'UN PE EN DÉBUT DE CARRIÈRE ET LE SMIC EN 2022. IL ÉTAIT DE 1,8 EN 1990.

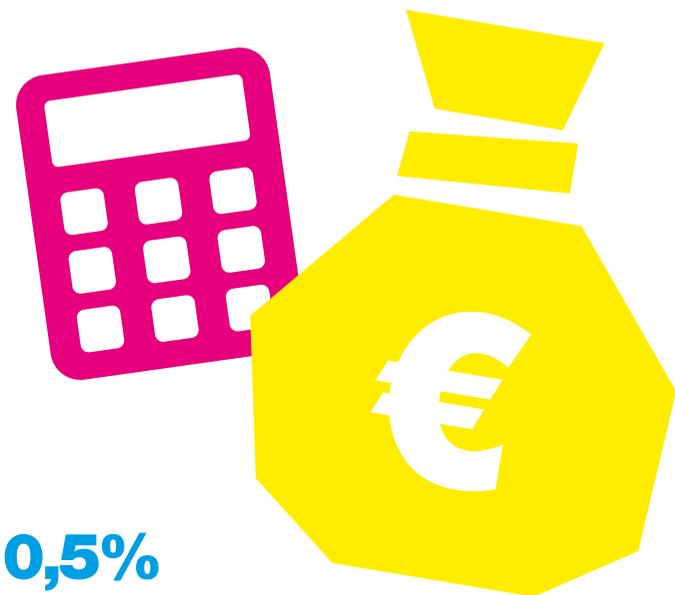
Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023.

Sous l'effet combiné de l'inflation, du gel du point d'indice de la fonction publique et de la hausse des cotisations sociales, le pouvoir d'achat des PE a décroché de 18% depuis 2010. Si la revalorisation des débuts de carrière a permis d'atteindre le plancher de 2000 €, les milieux et fin de carrière accusent

un manque à gagner de 200 à 500 euros nets par mois selon l'échelon, et ce malgré le gain du doublement de l'Isae.

La rémunération moyenne des enseignants et enseignantes du premier degré, relevant pourtant de la catégorie A de la fonction publique, reste très largement inférieure à celle de leurs homologues cadres A (2539€

contre 3 115€) et même à celle des fonctionnaires de catégorie B de la police et de l'administration pénitentiaire (2 734€)*. Métier fortement féminisé, l'enseignement en primaire est plus faiblement rémunéré, à qualification équivalente. Les comparatifs internationaux sont tout



0,5%

C'EST LE POURCENTAGE D'AUGMENTATION D'UN SALAIRE DE PE EN FIN DE CARRIÈRE ENTRE 2023 ET 2024.

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

aussi révélateurs. L'OCDE** relève qu'après 15 ans de carrière, le salaire des PE en

France accuse un retard de 22,8% par rapport à la moyenne des 23 pays de l'Union européenne.

PACTE NON CONCLU

Pour combler l'écart, le projet présidentiel d'individualisation des rémunérations au mérite à travers le « pacte enseignant » a fait long feu. Mis en œuvre à marche forcée avec l'objectif d'impliquer un tiers des personnels, il a été boudé par 76% des PE pour l'année scolaire 2023-2024. Au vu de l'explosion du temps de travail hebdomadaire, ce refus collectif du « travailler plus pour

78%

C'EST LE POURCENTAGE DE PE CONSIDÉRANT DES SALAIRES COMME UNE PRIORITÉ À L'OCCASION DE LA CONSULTATION « J'ALERTE » DE LA FSU-SNUIPP, DÉMARRÉE EN DÉCEMBRE 2023.

gagner plus » n'a rien d'étonnant. Le « pacte » ne participe qu'à renforcer un peu plus les inégalités salariales, au détriment des PE femmes. La reconnaissance de la professionnalité enseignante mérite un tout autre engagement budgétaire. Le versement de 300 € mensuels, sans contrepartie, constituerait une première mesure d'urgence. La compensation des pertes de pouvoir d'achat et l'indexation du point d'indice sur l'inflation restent des dossiers dont le nouveau gouvernement doit rapidement s'emparer.

*Rapport annuel sur l'état de la fonction publique 2023 (Ministère de la transformation et de la fonction publiques).
**Organisation de coopération et de développement économiques.

Sciences Humaines écrit un nouveau chapitre de son histoire...

Découvrez un journal plus beau, plus surprenant, plus riche de récits, de portraits et de savoirs.



N° 374 - DÉCEMBRE 2024
JANVIER 2025
CHEZ VOTRE MARCHAND DE JOURNAUX

TOUTES NOS PUBLICATIONS SUR NOTRE SITE
WWW.SCIENCESHUMAINES.COM
OU SUR COMMANDE EN SCANNANT CE QRcode



Baisse démographique, une occasion gâchée !

La baisse du nombre d'élèves scolarisés sert d'alibi au projet de loi de finances 2025 prévoyant 3 155 suppressions de postes dans le premier degré. Ce choix politique inconséquent signe le renoncement à une amélioration attendue et indispensable du service public d'éducation.

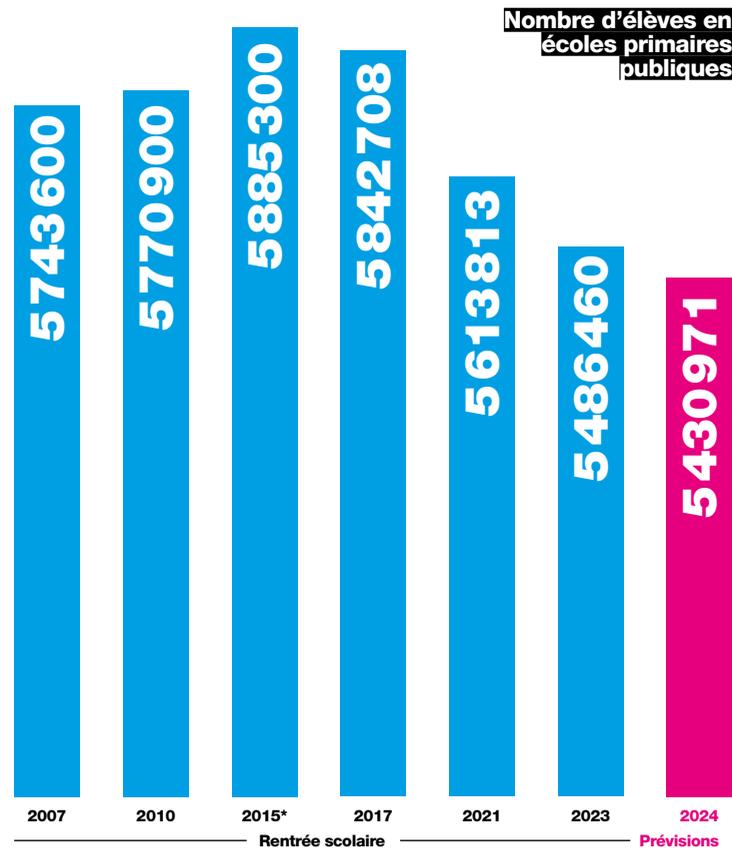
Avec environ 5 431 000 élèves attendus dans l'école publique en cette rentrée 2024, le nombre d'élèves scolarisés continue sa lente diminution depuis sept ans. Une baisse qui offrirait la possibilité d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et les conditions de travail des personnels. Mais le projet de loi de finances 2025 prévoit au contraire plus de 3 000 suppressions de postes dans le premier degré. Pourtant, avec une moyenne de 21,3 élèves par classe, la France se situe encore au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE qui s'élève à 20,1 élèves par classe comme de celle de l'Union européenne à 25 qui atteint 19,1 élèves par classe*. Une moyenne qui cache des disparités territoriales et selon les niveaux d'enseignement, au détriment, entre autres, de l'école maternelle. Cette évolution démographique aurait pu permettre de poursuivre et de généraliser la baisse actuelle de la taille des classes, une amélioration

attendue par 64% des PE ayant répondu à la consultation « J'alerte » de la FSU-SNUipp.

ABONNIR PLUTÔT QUE RATIONNALISER
Le taux d'encadrement français, avec en moyenne 18 élèves par enseignant-e, reste lui aussi au-dessus des 14 élèves en moyenne pour les pays de l'OCDE. Au lieu d'un investissement dans le service public d'éducation permettant également de reconstruire les RASED, d'abonder les brigades de remplacement, de réhabiliter une formation continue sur le temps élèves ou encore de recréer des postes de « plus de maîtres que de classes », cette politique à courte vue, avec une saignée sans précédent, saborde encore davantage une école publique déjà mal en point. Il est urgent de rompre avec des retraites de postes et de considérer le service public d'éducation non comme un coût mais comme une construction de l'avenir.

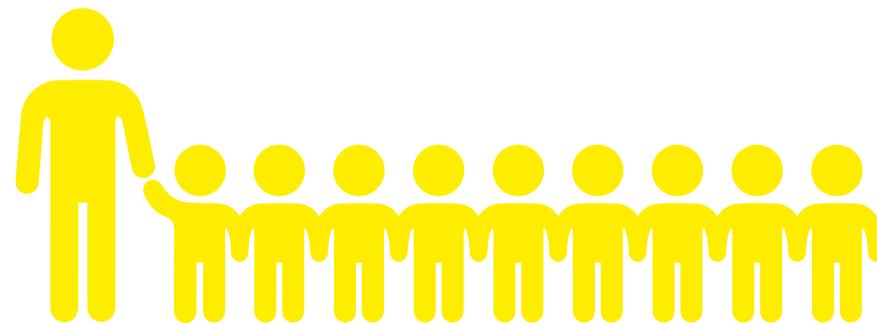
*Regards sur l'éducation, 2024.
**Données mars 2024.

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DANS LE PREMIER DEGRÉ PUBLIC



*Avant 2013 les chiffres ne tiennent pas compte de Mayotte (environ 50 000 élèves)
Source DGESCO bilan de rentrée 2023-2024

LA BAISSÉ DE LA DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE, corrélée à une baisse de la natalité, est continue depuis 2017, tout en restant toutefois relative. Depuis les cinq dernières années (2018-2023), le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement public du premier degré a diminué de 5,9%. À la rentrée 2023, les écoles publiques du premier degré ont scolarisé 77 654 élèves de moins, soit une baisse de 1,4 % par rapport à l'année précédente. Une baisse qui devrait ralentir selon les prévisions de la rentrée 2024 avec 55 489 élèves en moins (-1%). Seules deux académies connaissent une augmentation de leurs effectifs : Mayotte (+3,1%) et la Guyane (+1,8%).



- 4 509

C'EST LE NOMBRE D'ÉCOLES PUBLIQUES FERMÉES EN DIX ANS. Cela traduit une recomposition du maillage des écoles avec notamment des regroupements, des fusions d'école - au détriment de la singularité de la maternelle - et parfois des fermetures « sèches » pouvant laisser des territoires sans école.

Source : Repères et statistiques- DEPP 2024

ÉVOLUTION DU NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PAR CLASSE SELON LE TYPE D'ÉCOLE PUBLIQUE

À la rentrée 2023, le nombre moyen d'élèves par classe est de 21,7 en maternelle et de 21 en élémentaire. Une moyenne à la baisse liée en particulier au dédoublement en éducation prioritaire. Cette évolution est logiquement plus conséquente sur ces territoires (-6 points en élémentaire REP en huit ans pour seulement -1,3 hors EP), avec une moyenne systématiquement plus élevée en maternelle, quel que soit le type d'école. Ces chiffres restent toutefois une moyenne ne donnant pas à voir de fortes disparités selon les écoles ou les classes.

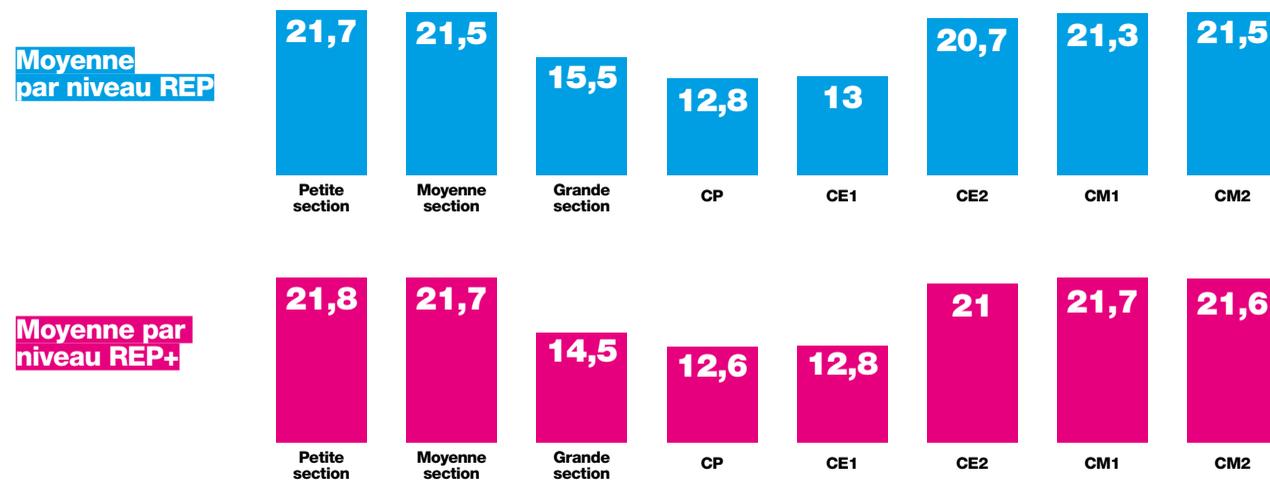
26,9%

C'EST LE POURCENTAGE DES CLASSES DE MATERNELLE PUBLIQUES QUI ONT PLUS DE 25 ÉLÈVES PAR CLASSE. Ce taux est de 25,3% pour les classes élémentaires. Plus de 1 000 classes de maternelle restent avec des effectifs à plus de 30.

Source : Repères et statistiques- DEPP 2024

ÉDUCATION PRIORITAIRE, NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PAR CLASSE, PAR NIVEAU EN 2023

Si les dispositifs de classe dédoublée ont eu des effets sur la taille moyenne des classes des GS, CP et CE1 – avec un dédoublement moins probant pour les maternelles – les effectifs restent au-dessus de 21 de moyenne dans tous les autres niveaux (hormis en CE2 REP). Par ailleurs, le différentiel entre REP et REP+ reste très faible, voire inexistant.



Source : Repères et statistiques- DEPP 2024

Égalité professionnelle : une priorité loin de se concrétiser

La prise en compte du point d'indice dans le calcul de la rémunération des fonctionnaires devrait assurer une égalité salariale. Or, les inégalités persistent entre les femmes et les hommes selon la Depp*. Dans le premier degré public, le salaire net moyen des enseignants dépasse celui des enseignantes de 8%. L'écart des primes entre les sexes est de 25%. Ces écarts mensuels de 156€ en début de carrière s'aggravent au fil du temps pour culminer à 341€.

La discrimination salariale des femmes s'explique en partie par le travail à temps partiel et l'incidence des interruptions liées à la naissance ou à l'adoption. Malgré la prise en compte de la part respective des femmes et des hommes dans la répartition des promotions, le poids de l'appréciation hiérarchique, et donc l'accès à la hors-classe et à la classe exceptionnelle, restent

inégalitaires. Par ailleurs, les hommes sont surreprésentés dans les postes bénéficiant d'une prime tels que direction d'école, remplacement et éducation prioritaire.

Les politiques actuelles d'individualisation des rémunérations et l'augmentation de la part accordée au prétendu mérite aggravent les écarts, à l'instar du « pacte ». L'amélioration de la situation professionnelle des femmes est un enjeu sociétal. Le ministère de l'Éducation nationale doit en prendre la mesure et mettre en place le plan d'action 2024-2027 en inscrivant des mesures concrètes et des moyens à son agenda.

*Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023.

84%

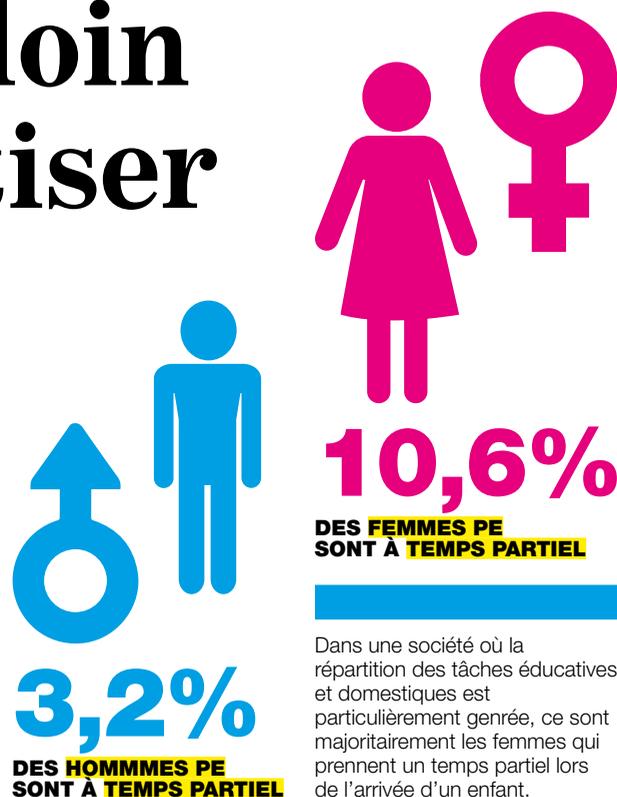
C'EST LE POURCENTAGE DE PE FEMMES DANS LE 1^{ER} DEGRÉ PUBLIC EN 2022-2023.

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

93%

C'EST LE POURCENTAGE DE FEMMES PARMI LE PERSONNEL AESH. SANS STATUT, NI SALAIRE EN ADEQUATION AVEC L'EXIGENCE DE LEUR MÉTIER, LES AESH SONT FORTEMENT PÉNALISÉES PAR LE TEMPS INCOMPLET SUBI.

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



LES ÉCARTS DE SALAIRE ENTRE PE HOMMES ET FEMMES...

Salaire net moyen des PE femmes :

2 422€ 297€

Salaire net moyen des PE hommes : dont primes

2 649€ 396€

...ENTRAÎNENT DES ÉCARTS DE PENSION

Pension brute moyenne des PE femmes :

2 488€

Pension brute moyenne des PE hommes :

2 706€

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

“Apporter un éclairage sur les difficultés et les aspirations de la profession”



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

LE BUDGET DE L'ÉDUCATION NATIONALE POUR 2025 SERAIT AVEC 64,5 MILLIARDS D'EUROS QUASIMENT STABLE COMPARÉ À CELUI DE 2024. COMMENT ACCUEILLEZ-VOUS CETTE NOUVELLE ?

GUISLAINE DAVID : Ce budget 2025 ne va pas permettre à l'école d'aller mieux, d'autant qu'en 2024 déjà, le budget de l'Éducation nationale a été amputé de 700 millions d'euros. En outre, le gouvernement a annoncé une suppression de 3155 postes dans le 1^{er} degré, ce qui va entraîner des fermetures massives de classes et ne permettra aucune amélioration du remplacement. Avec plus de 99% du budget consacré à la masse salariale, cela signifie aussi qu'il n'y aura pas de revalorisation salariale à l'horizon 2025. Ce scénario ne fera qu'augmenter le déclassement salarial des PE, qui a déjà cours depuis quinze ans, notamment pour ceux qui sont en milieu de carrière. En outre, la qualité de l'inclusion, à la peine dans le 1^{er} degré, ne pourra pas s'améliorer. Il faudrait au contraire renforcer les moyens humains avec notamment des postes de personnels enseignants spécialisés. Nous allons à présent tenter de peser sur le débat parlementaire pour réduire le lourd tribut de l'Éducation nationale.

LE GOUVERNEMENT EST DANS UNE LOGIQUE DE RÉDUCTION DU NOMBRE DE PE, D'AUTRES ALTERNATIVES SONT-ELLES POSSIBLES ?

G. D. : En France, nous avons encore un nombre important d'élèves par classe, soit 21,3, alors qu'il est de 20,1

dans les pays de l'OCDE et de 19,1 dans les pays de l'Union européenne à 25. Or, selon un rapport de l'OCDE, les pays qui investissent le plus dans l'école primaire sont ceux qui parviennent le mieux à enrayer les inégalités. Ce n'est pas le cas de la France ! La baisse démographique effective en 2025 aurait dû nous permettre de faire baisser le nombre d'élèves par classe. Pour mémoire, 650 postes ont été supprimés à la rentrée 2024, ce qui a entraîné la fermeture de 1700 classes. En 2025, des milliers de classes seront ainsi menacés de fermeture, particulièrement en milieu rural.

LA DERNIÈRE PÉRIODE A ÉTÉ MARQUÉE PAR LE TRISTE ANNIVERSAIRE DU DÉCÈS DE CHRISTINE RENON, DES RÉPONSES CONCRÈTES SUR LA DIRECTION D'ÉCOLE ONT-ELLES ÉTÉ APPORTÉES? SONT-ELLES SATISFAISANTES ?

G. D. : Des avancées ont été actées en 2022 avec l'augmentation des décharges mais depuis, les discussions concernant la direction d'école sont à l'arrêt. Il n'y a pas eu d'évolution pour la fonction de direction. La loi Rilhac n'a rien apporté de positif, elle a même contribué à dégrader la fonction car directeur ou di-

rectrice se trouvent de plus en plus isolés face aux injonctions des IEN. Tableaux, enquêtes, pilotage des politiques éducatives... font désormais partie de leur quotidien et cela est loin d'améliorer leurs conditions de travail. Par ailleurs, les personnels de direction se retrouvent seuls pour gérer un certain nombre de tâches nouvelles, notamment en lien avec la protection et la sécurité des écoles. Ils constituent ainsi souvent un maillon entre les collectivités et l'institution scolaire. Quant à notre demande de décharge administrative avec des personnels dédiés, nous n'avons pas de réponse.

EN 2023, LA FSU-SNUIPP LANCIAIT LA CAMPAGNE "J'ALERTE". OÙ EN EST-ELLE AUJOURD'HUI ET QU'EN RESSORT-IL ?

G. D. : Les plus de 4200 réponses à cette campagne ont permis d'apporter un éclairage sur les difficultés et les aspirations de la profession. Ainsi, les conditions de travail sont au cœur des discussions. De plus, le métier a changé et des responsabilités nouvelles concernant des sujets tels que le harcèlement, les violences sexuelles, etc. pèsent sur les PE. Une fois de plus l'école se trouve en première ligne face aux maux qui traversent la société. L'inclusion de tous les élèves, dont ceux qui souffrent de troubles du comportement ou d'apprentissage, incombe aussi à l'école sans moyens supplémentaires ni aide institutionnelle. Sans formation suffisante, les PE connaissent parfois une extrême solitude face aux problèmes qui surgissent. Nous avons fait remonter auprès des pouvoirs publics le vécu de celles et ceux qui font l'école au quotidien. Nous continuerons à revendiquer les améliorations nécessaires aux conditions de travail et à un service public d'éducation de qualité.

PROPOS RECUEILLIS PAR EMMANUELLE QUÉMARD

Du tri individuel au tri négocié



L'enseignement de la langue est une compétence citée à plusieurs reprises par les programmes de 2015 aux cycles 2 et 3. Hormis quelques travaux de recherche en didactique, peu de documents soulignent l'intérêt de cet enseignement et détaillent sa mise en œuvre.

Canopé met à disposition des enseignants et enseignantes plusieurs capsules vidéos de tri de mots à visée grammaticale aux cycles 2 et 3. Entre neuf et seize minutes chacune, elles donnent à voir l'organisation de ce type de séance, le rôle du PE et les débats suscités. Au CE2, par exemple, après une première séance où ils ont trié individuellement les mots d'un texte, les élèves sont regroupés par trois et présentent leur tri en les argumentant. "Moi, j'ai mis "La, la, sa, ce" parce que ce sont de petits mots", explique une élève. Sa camarade, qui a fait le même tri, le justifie différemment : "Je les ai mis là parce ça va devant le nom". Vient ensuite le tour des adjectifs : "Moi, j'ai mis jolie, rusée et gobe, ah mince, gobe c'est go-

ber". Le fait d'oraliser lui permet de se rendre compte que le mot n'est pas dans la bonne famille. Dans un autre groupe, un élève dit qu'il a mis "Guette, retrouve et gobe ensemble car ce sont des verbes, c'est une action". Il ajoute aussi qu'il peut les mettre à la forme négative. Son camarade précise qu' "on peut aussi les conjuguer". Quant au mot "deux", il va pour le moment dans la colonne "je ne sais pas quoi en faire". Autant de remarques qui permettent de se rendre compte que les élèves non seulement ont déjà des connaissances sur l'enseignement de la langue mais que ces connaissances se renforcent et se construisent grâce aux interactions des uns et des autres. À retrouver sur reseau-canope.fr

“Mieux articuler l'enseignement de la langue avec ce qu'on en attend”

EN QUOI LA RECHERCHE REALANG, À LAQUELLE VOUS AVEZ PARTICIPÉ, REQUESTIONNE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ?

MORGANE BEAUMANOIR-SECQ : Cela questionne les attentes des programmes par rapport à la notion de conceptualisation des adjectifs et des verbes étant donné que les performances des élèves sont en-deçà des attentes institutionnelles. Si une grande majorité d'élèves ne parvient pas à être au niveau de ces attentes, c'est qu'elles ne sont pas posées au bon endroit. Des discours sont tenus en grammaire, les élèves les retiennent mais il n'y a pas forcément de réelle compréhension de ces discours. C'est-à-dire que cela n'aboutit pas à des procédures d'identification, ce qui est particulièrement frappant dans le cas de l'adjectif. D'autres recherches montrent que les performances des élèves en orthographe, leurs capacités à identifier les classes de mots et à les définir, sont aussi assez décorréées de la maîtrise du lire-écrire.

COMMENT RENDRE L'ÉTUDE DE LA LANGUE PLUS EFFICACE ?

M. B.-S. : Il faudrait mieux articuler l'enseignement de la langue avec ce qu'on en attend. Nous sommes dans un cadre où l'étude de la langue est mise au service de la maîtrise du lire-écrire-parler. Se poser les questions : "À quoi sert concrètement la notion que je suis en train d'enseigner?", "Qu'est-ce que j'en attends dans les futures performances de lecture, d'écriture, de compréhension des élèves?". Par exemple, j'enseigne les compléments circonstanciels parce que j'espère que les élèves vont réussir à en insérer dans leur rédaction.



©Hidalgo/NAJA

“Ce qui importe, ce sont les verbalisations des élèves, c'est-à-dire les justifications qu'on leur demande”

La façon d'enseigner va être modelée par cet objectif. À l'inverse, si j'enseigne une notion mais que je ne sais pas ce que j'en attends, il y a fort peu de probabilités que les élèves produisent un transfert pour améliorer leurs écrits.

VOUS SUGGÉREZ DE PRIORISER CERTAINES NOTIONS, POUR QUOI ?

M. B.-S. : Le premier axe est que la notion doit être "rentable" du point de vue du lire-écrire-parler. Des notions en grammaire, qui vont permettre aux élèves de mieux comprendre les textes ou de mieux s'exprimer. Par exemple, la notion de synonyme est intéressante dans le cadre de la production d'écrit parce qu'elle permet un meilleur enrichissement de la chaîne de désignation d'un personnage. La notion de chaîne anaphorique, reprise par les pronoms,

les synonymes, permet d'enrichir les textes mais aussi d'accéder à une meilleure compréhension. Le deuxième axe est de rendre compte du système de la langue, de montrer que la langue est structurée. Pour cela, il est nécessaire de mettre les notions en relation les unes avec les autres, de discuter de comment les notions s'articulent les unes avec les autres, d'identifier les différences, les régularités.

DES EXEMPLES CONCRETS D'ACTIVITÉS FAVORISANT LES APPRENTISSAGES ?

M. B.-S. : Ce qui importe, ce sont les verbalisations des élèves, c'est-à-dire les justifications qu'on leur demande. De parler, au sens d'expliciter : "Comment on sait que tel mot est un adjectif ?", "Comment on a fait pour procéder à tel ou tel accord en orthographe?". Plus globalement, c'est la question de comment les enseignants vont interagir avec leurs élèves pour solliciter ces verbalisations autour du fonctionnement de la langue. Le nœud du problème est dans le rapport des élèves avec la langue, très en lien avec le rapport de l'enseignant avec la langue. Un enseignant, qui n'est pas à l'aise avec le fonctionnement de la langue, va avoir tendance à verrouiller énormément les échanges, à avoir l'impression de se mettre en danger en sollicitant trop l'opinion des élèves et donc à ne pas rentrer dans des verbalisations. L'activité de tri de mots à visée grammaticale, par exemple, permet de mettre en système les différentes classes grammaticales de mots en contexte. Elle vise la question des classes de mots variables : nom, déterminant, adjectif, verbe, pronom. Mais ces types de dispositifs ne se suffisent pas à eux-mêmes. Pour que les enseignants parviennent à modifier leurs pratiques, il est nécessaire et urgent qu'ils bénéficient de formation de qualité.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO
Morgane Beaumanoir-Secq est docteure en science du langage, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris Cité.

EPS : une ouverture des possibles

Loin d'un simple « bouger », l'EPS permet à tous les élèves de découvrir et progresser dans des activités variées, adaptées en lien avec des situations de référence et visant à construire des pratiques physiques plus égalitaires.

« Il y a une bonne ambiance, ça rèle pas trop quand on n'y arrive pas parce que tout le monde met dans le filet à un moment, alors on en rigole ! On progresse ensemble », témoigne Mathilde, 10 ans, lors de la rencontre volley de la circonscription d'Orthez (Pyrénées Atlantiques). Un enthousiasme partagé par Amezyane Imao, parent d'élève, qui considère que « cette rencontre est une ouverture d'esprit : il y a autre chose que le foot dans la vie ! ». Pour Camille Eliceiry, enseignante à l'école de Monein, cette pratique d'un sport moins ordinaire a permis des progrès notables, en particulier pour les filles, alors qu'au départ « ce n'est pas évident d'accepter ce ballon qui te tombe juste au-dessus de la tête ! Et le volley nécessite des manipulations complexes entre manchettes et services, il exige une forte coordination et une mobilité sur le

terrain. » « Il implique aussi un enchaînement rapide des rôles attaque-défense, de réceptionner et renvoyer la balle », complète sa collègue Camille Moncaubeig de l'école de Sauvelade. Elle note toute deux l'appui des JO qui ont permis à beaucoup d'élèves d'avoir une représentation préalable de ce sport. Pour accompagner les enseignant-es, Pierre Laporte, conseiller pédagogique, a proposé un module « avec des adaptations grâce à un jeu ralenti, sur le principe des balles brûlantes avec deux secondes de possession autorisées qui évolue avec une obligation de passe à son co-équipier ». Les équipes réduites à deux obligent chaque élève à avoir la balle plus souvent. « Cela a clairement impliqué les enfants qui depuis y jouent à la récré, avec un filet en rubalise et quatre plots ! », se réjouissent les deux Camille.

reportage



“Aller vers une complexification progressive”

QUELLES SONT LES RÉALITÉS DE LA PRATIQUE DE L'EPS ?

INGRID VERSCHEURE : On pourrait dire qu'il s'agit de développer la motricité, l'engagement, avec une place importante des pratiques de référence. Or on constate un glissement vers un « gigotage », en particulier sous l'influence des injonctions sur les Activités physiques quotidiennes. Les enfants transpirent mais sans que cela ne relève de savoirs. L'EPS ne doit pas devenir une discipline de service, mais rester une discipline de cœur, une EPS de qualité pour former des enfants physiquement éduqués. Et il existe une méconnaissance de ce qu'est l'EPS en lien avec le manque de formation. Ainsi, on va penser à l'objectif d'apprendre à coopérer, à juste titre, mais les questions des transformations motrices ou de l'engagement de soi sont peu envisagées. Que fait-on du travail sur les capacités à définir une stratégie, à pouvoir communiquer et s'impliquer autour d'un objectif à atteindre, personnel ou commun, avec une focale sur l'enjeu du corps ?

POURQUOI S'APPUYER SUR UNE PRATIQUE SOCIALE DE RÉFÉRENCE ?

I. V. : Le fait de s'appuyer sur une pratique sociale de référence permet aux enfants de se situer dans un espace, dans une société. Cela participe à la construction d'une compréhension de ce que l'on fait et pourquoi on le fait. L'enseignant, l'enseignante, a le rôle d'adapter l'activité de référence pour qu'elle soit enseignée. Par exemple, en volley on va prendre un ballon moins dur, on va varier les règles, les temps, pour permettre d'agir à l'instant T mais tout en offrant une perspective de vers quoi il faut aller. Cela n'empêche

pas par ailleurs l'invention de nouvelles pratiques mais la pratique de référence participe à former des citoyens et citoyennes, elle renvoie à une culture avec une volonté de s'y inscrire.

EN QUOI L'EPS PEUT-ELLE PARTICIPER À LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS ?

I. V. : L'école est pour certains et certaines, le seul lieu d'une pratique d'activité physique qui autrement concerne davantage les enfants de milieux favorisés et les garçons. Il est rare par exemple que les filles aient régulièrement tapé dans un ballon avant d'arriver à l'école maternelle, ce qui crée des inégalités de départ dans les gestes moteurs. Le lancer est également un geste très inégalitaire : les filles, peu habituées, lancent souvent par en dessous. Alors, l'EPS permet une ouverture des possibles en découvrant diverses activités. Enseigner le rugby ou la danse à toutes et tous, ou des activités plus neutres telles que le volley ou le cirque, vise à éviter la reproduction d'une construction culturelle longue et ancrée. En revanche, cela nécessite une vraie formation, car ce sont les connaissances didactiques qui vont permettre d'atténuer les effets des stéréotypes.

QUELS SONT LES GESTES PROFESSIONNELS PERMETTANT LES PROGRÈS DES ÉLÈVES ?

I. V. : Il y a deux grands temps utiles : la phase de conception et la phase d'intervention. Plus cette seconde phase est anticipée, plus les régulations proposées par l'observation in situ seront pertinentes. De même, les situations de jeux collectifs ne peuvent se restreindre à des techniques, elles s'ins-



BIO
Ingrid Verscheure est professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Toulouse Jean-Jaurès. Elle est l'autrice de « Genre et didactique. Leviers pour déconstruire le genre en classe », Ed. Presses universitaires de Rennes-2024.

“Ce sont les connaissances didactiques qui vont permettre d'atténuer les effets des stéréotypes”

crivent en appui à des situations de matchs ou de jeux. Il ne faut pas hésiter non plus à proposer des situations récurrentes, cela n'est pas contreproductif ! On peut aller vers une complexification progressive qui laisse du temps aux élèves pour se transformer. Les moments d'institutionnalisation sont également importants : rendre public, en classe, ce qu'il y avait à faire. Un échange qui se construit par une interrogation de type : qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ? De même, les analyses partagées favorisent une appropriation par toutes et tous : identifier les difficultés, définir ensemble les gestes justes - moteurs ou stratégiques-, revenir sur l'action voire anticiper les séquences suivantes. Tout cela nécessite évidemment des expériences collaboratives, de la formation faisant vivre les pratiques. Mais il importe de ne pas perdre de vue qu'une autre EPS est possible !

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

Les maths ont la parole

Les élèves arrivent inégalement outillés en compétences langagières. Or, ces dernières jouent un rôle différenciateur dans les apprentissages, notamment en mathématiques. Aussi, agir sur les pratiques de classe pour les rendre plus égalitaires doit commencer par prendre conscience de ces enjeux langagiers.

Céline Dalard, qui enseigne en CM2 à Alès, collabore avec des didacticiens lui permettant de réfléchir à sa pratique de classe. « Ces allers-retours entre ma pratique et la recherche me rassurent et me confortent dans mes questionnements. Ce que je vis en classe a été identifié par la recherche. On se sent alors moins seule. »

L'enseignante a ainsi pu identifier les difficultés récurrentes auxquelles se heurtent ses élèves, en majorité issus de milieux défavorisés, lors des séances de mathématiques. « Ils restent ancrés dans leur quotidien et éprouvent de grandes difficultés à décontextualiser les situations problèmes, et donc à accéder à l'abstraction, confie-t-

elle. Les élèves automatisent des procédures sans en comprendre les enjeux de savoirs. »

Elle a mis en place une « vigilance didactique » la conduisant à intégrer les formes langagières en jeu dès la conception des séquences mathématiques. À chacune des étapes, les élèves sont incités à la verbalisation écrite ou orale : reformulation de consignes, explicitation d'une procédure de recherche, d'un raisonnement, seuls ou en binômes. La mise en commun collective des travaux, guidée par un questionnaire préparé par l'adulte, permettra d'en extraire une procédure efficace et de se l'approprier pour la réinvestir.

témoignage



© Millerand/NAJA

“Du langage verbal comme objet et moyen d'apprentissage”

QUEL CONSTAT FAITES-VOUS SUR L'APPRENTISSAGE DES MATHS ?

AURÉLIE CHESNAIS : L'étude internationale Pisa 2022 montre que le système scolaire français génère des inégalités d'apprentissage en mathématiques et que les résultats des élèves sont fortement corrélés à leur origine socio-économique. En effet, un élève de milieu socio-économique défavorisé a 10 fois plus de risques qu'un élève issu de milieu favorisé de se retrouver parmi les élèves peu performants. Les études de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance montrent, par ailleurs, que ces inégalités s'accroissent au cours de l'école primaire.

COMMENT EXPLIQUEZ-VOUS CES INÉGALITÉS ?

A. C. : Au-delà d'une ségrégation scolaire qui accentue les inégalités de conditions de scolarisation, ce qui se passe à l'intérieur même des classes peut avoir un rôle dans la limitation ou l'accentuation de ces inégalités. En effet, les élèves sont différemment outillés du point de vue de leur rapport au savoir et au langage, au regard des compétences nécessaires à l'entrée dans les savoirs scolaires. Or, les mathématiques supposent des pratiques langagières bien spécifiques. Exposer un raisonnement dans une résolution de problèmes ou décrire une technique opératoire fait appel à des usages du langage inégalement maîtrisés par les élèves selon leur statut social. Les mathématiques utilisent également des formes linguistiques particulières qui entravent les apprentissages si elles ne sont pas prises en charge comme objets d'apprentissages en classe. Ces formes recouvrent le lexique avec des mots qui n'ont pas la même signification lorsqu'ils sont utilisés en dehors de

l'école, mais surtout des formes syntaxiques qui peuvent aussi poser problème, au regard de la construction de phrases en général complexes et peu communes dans les usages courants. Ces difficultés existent à l'insu des PE et de l'institution scolaire en général. Prendre davantage en compte ces enjeux liés au langage en lien avec le sens des savoirs et des pratiques mathématiques peut contribuer à limiter les inégalités d'apprentissages.

LA MÉTHODE DE SINGAPOUR PRÉSENTE DANS LES PROJETS DE PROGRAMME EST-ELLE LA SOLUTION ?

A. C. : En tant que tel, ce n'est pas le choix de manuels ou de méthode qui fait la qualité de l'enseignement, c'est la pratique dans la classe. Par ailleurs, dans les projets de programmes, l'accent est mis sur des aspects techniques des mathématiques dès la maternelle, plutôt que sur les compétences langagières, le raisonnement, l'identification des savoirs. Cette approche représente



© Hebeigo/NAJA

“Les PE doivent être formés à développer des pratiques qui intègrent les enjeux langagiers”

un risque d'aggravation des inégalités d'apprentissage. Il y a un véritable enjeu de formation des PE pour qu'ils soient capables de mettre en œuvre des pratiques qui soient porteuses pour tous les élèves.

QUELLES PRATIQUES DÉVELOPPER AFIN DE RÉDUIRE CES INÉGALITÉS ?

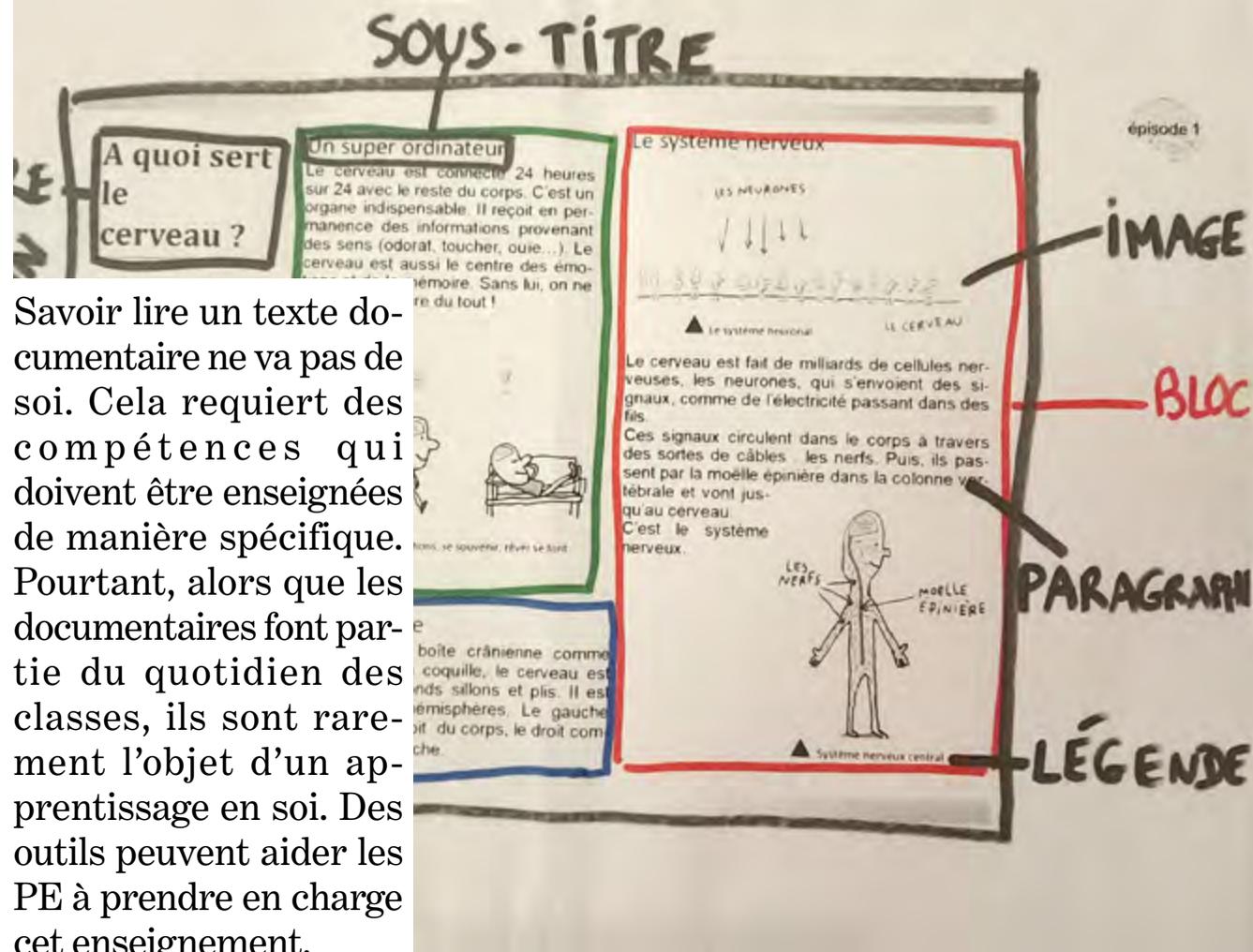
A. C. : Il faut faire prendre conscience du rôle fondamental du langage verbal à la fois comme objet et comme moyen d'apprentissage des mathématiques, notamment en éducation prioritaire. L'objectif est d'amener les élèves à construire ces compétences langagières en les faisant écrire et verbaliser lors des séances de mathématiques. Pour ce faire, les PE doivent être formés à développer des pratiques qui intègrent les enjeux langagiers, en les amenant à s'interroger systématiquement avant toute séance sur ce que cette activité va impliquer en termes de production et de réception langagière. Ils doivent prévoir des occasions de productions langagières qui aient du sens en lien avec les savoirs et les problèmes mathématiques, ainsi que les types de phrases qu'ils voudraient que les élèves soient capables de formuler à chaque étape de la séquence. L'important est que tous les élèves soient confrontés à cette exigence langagière à l'oral comme à l'écrit, qu'ils s'expriment sur leurs procédures de calcul, leur raisonnement, leurs résultats, mais aussi sur ce qu'ils ont appris en fin de séance. Au-delà de trouver la réponse à un exercice, l'enjeu est qu'ils comprennent ce qu'il y a à apprendre de leur activité mathématique et qu'ils accèdent à la conceptualisation, processus long et complexe.

PROPOS RECUEILLIS PAR DELPHINE RACT

BIO

Aurélien Chesnais est professeur des Universités, didacticienne des mathématiques, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique, Éducation et Formation (Lirdef), Faculté d'éducation, Université de Montpellier. Elle a collaboré au réseau Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et la Différenciation dans les Apprentissages (Reseida).

Lire un documentaire, ça s'enseigne !



Savoir lire un texte documentaire ne va pas de soi. Cela requiert des compétences qui doivent être enseignées de manière spécifique. Pourtant, alors que les documentaires font partie du quotidien des classes, ils sont rarement l'objet d'un apprentissage en soi. Des outils peuvent aider les PE à prendre en charge cet enseignement.

Cela fait trois ans que Florence Bourguignon de l'école Génibrat de Fontenilles en Haute-Garonne travaille avec l'ouvrage « Lecture doc » dans sa classe de CM1-CM2. C'est venu d'une proposition de la conseillère pédagogique faisant écho à des constats réalisés en classe. **témoignage** « Alors que nous nous servons en permanence de textes documentaires en sciences, histoire et géographie, nous n'apprenions pas à les lire et nous voyions bien que certains élèves avaient du mal à se repérer dans le document, à chercher les informa-

tions au bon endroit ». Cette prise de conscience faite, difficile de trouver les outils pertinents et la proposition d'utiliser « Lecture doc » est plutôt bien tombée. Florence apprécie les séances proposées très détaillées avec les apports didactiques qui permettent de vraiment comprendre les objectifs travaillés, les enjeux et les points de vigilance. Apprendre aux élèves à ne pas lire un documentaire du début à la fin mais se repérer d'abord dans les titres, sous-titres et légendes. Puis complexifier

encore en passant à une encyclopédie en ligne parce que la lecture numérique demande d'autres habiletés. Prendre appui sur le sommaire, par exemple, pour ne pas se perdre dans le flot des pages qui défilent. Et l'enseignante se réjouit des progrès concrets de ses élèves. « Mes élèves font beaucoup d'exposés et nous commençons à voir les évolutions dans leur recherche. Ils arrivent plus facilement à utiliser les encyclopédies en ligne et à sélectionner les informations pertinentes sans tout imprimer. »

“Ce que je cherche, ce que je sélectionne, ce que j'en déduis”

QUELLE EST LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DOCUMENTAIRE ?

JULIETTE RENAUD : En 2023, la parution des résultats des élèves de CM1 aux évaluations internationales Pirls, a montré des scores très faibles pour les compétences relatives aux textes documentaires : prélever, inférer, interpréter et apprécier. Plusieurs explications à ces difficultés : il est difficile de traduire l'objectif des programmes « Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome » en scénario d'enseignement d'apprentissage, aussi, les PE ne sont pas outillés pour le faire. Les documentaires souvent présents dans les bibliothèques au fond des classes sont rarement étudiés en tant que tels. En effet, l'omniprésence des documentaires en sciences, en histoire, en géographie donne l'illusion qu'ils sont travaillés mais si on les utilise pour accéder aux connaissances qu'ils véhiculent, on ne les étudie pas en français, avec l'objectif d'enseigner des stratégies de lecture spécifiques.

QUELLES COMPÉTENCES SONT REQUISES POUR LES ÉLÈVES ?

J. R. : Un texte documentaire ne se lit pas comme un roman. Il faut amener les élèves à décrire la structure du texte, à dire ce qu'ils voient, avant même de lire : les indices comme le sommaire, le titre, les sous-titres. Les élèves doivent apprendre à en tirer parti pour lire stratégiquement. Extraire des informations est difficile et la présence de mots issus d'un lexique spécifique complexifie cette lecture. Cela peut conduire des élèves à abandonner la lecture et à se fier à leurs connaissances personnelles. Il faut justement amener les élèves à comparer ce qu'ils ont lu avec les faits qu'ils ont vécu ou les connaissances

qu'ils pensent avoir. En d'autres termes, comparer ce que l'on croit avec ce que l'on apprend. Nous proposons une démarche de compréhension : « ce que je cherche, ce que je sélectionne, ce que j'en déduis », c'est-à-dire mobiliser ses connaissances face à une intention de lecture, s'en servir pour choisir quoi sélectionner ou mettre de côté, puis faire des liens, des déductions et voir si cela correspond à ce qui est cherché.

COMMENT METTRE EN ŒUVRE CET ENSEIGNEMENT ?

J. R. : Nous avons réfléchi à un outil qui allierait enseignement et auto-formation. Notre objectif est d'aider les PE à apprendre aux élèves à lire un texte documentaire mais aussi à rendre visibles les principes didactiques et pédagogiques de cet enseignement pour que l'enseignant puisse ensuite les transposer lorsqu'il étudie des textes documentaires en histoire, géographie ou sciences. Nous avons choisi d'étudier ce qui est commun dans ces différents textes. Deux modules de l'ouvrage proposent l'analyse d'encyclopédies papier et en ligne car on y retrouve tous les organisateurs textuels des documentaires. Le troisième module traite de la prise de note. Le quatrième permet de transférer toutes les compétences travaillées en traitant de la préparation d'exposés. Il faut, en effet, savoir lire un documentaire mais aussi rédiger une explication ou savoir expliquer à l'oral. La lecture n'est pas une fin en soi, elle est au service de l'explication écrite et orale.

COMMENT AVEZ-VOUS CONÇU VOTRE OUVRAGE ?

J. R. : Dans la continuité des travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux* sur la compréhension en lecture, nous



BIO
Juliette Renaud est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université d'Orléans. Elle a publié en 2020 « Quelles cibles didactiques viser dans l'enseignement de la lecture documentaire sur support numérique au cycle 3 ? » dans la revue Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Son ouvrage Lecture doc sera publié chez Retz en novembre 2024.

“Les documentaires souvent présents dans les bibliothèques au fond des classes sont rarement étudiés en tant que tels”

avons élaboré cet outil dans une démarche de conception continuée dans l'usage. Après avoir constitué des revues de littérature sur les difficultés des élèves en lecture documentaire, les pratiques ordinaires des enseignants et les pratiques dites « efficaces », nous avons mis au point un premier prototype. Pendant plusieurs années, les prototypes se sont ensuite succédés dans des allers-retours incessants avec des « co-concepteurs ». De douze enseignantes en éducation prioritaire, ce groupe est monté à cent dans des écoles aux contextes différents pour tester la robustesse de l'outil. À chaque fois, les retours des PE ont permis de le faire évoluer. Enfin, il a été évalué auprès de 350 élèves pour s'assurer qu'il permet à tous les élèves de progresser.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

*Co-auteurs de Lector & Lectrix, Lectorino & Lectorinette ou Narramus.

Géographie à la carte

Désormais structuré autour du concept « habiter », l'enseignement de la géographie se détache des cartes murales pour investir l'espace proche et explorer les pratiques de celles et ceux qui y vivent. Une (r)évolution épistémologique exigeante sur le plan pédagogique mais passionnante pour les élèves qui mènent l'enquête.

« *Qu'est-ce qu'habiter un quartier prioritaire tout en étant Toulousain ?* ». C'est la problématique du dispositif « écoliers citoyens dans la ville » auquel participent chaque année neuf classes de Rep+ et Rep de la ville rose haute garonnaise. En collaboration notamment avec la géographe Elsa Filâtre, Méliсса Béchour, conseillère pédagogique « éducation prioritaire » à Toulouse, accompagne les PE dans un projet qui associe géographie, photographie et arts plastiques. Avant d'aboutir à la présentation en grande pompe dans la « salle des illustres » du Capitole d'une affiche photographique en soutien d'une performance artistique, il faut, en effet, se lancer dans une



©Millierand/NAJA

enquête géographique. « *Et cette évolution du programme est loin d'être évidente pour des PE peu formés à une discipline qui ne s'enseigne pas dans un manuel mais se vit* », pointe Méliсса. Heureusement, pour travailler à partir des représentations dessinées que les élèves ont de leur quartier du Mirail, « *la grille d'observation fournie par Elsa Filâtre donne des clés d'analyse* ». Avec des allers-retours entre sorties dans l'espace vécu et

études de ressources géographiques, les élèves « *prennent conscience des caractéristiques du bâti du Mirail, de ses nombreux espaces verts, sont capables d'en percevoir les évolutions chronologiques et de le distinguer factuellement du centre-ville* ». Initialement figuratifs, les dessins évoluent alors vers les canons de la géographie. Et la dimension artistique du projet ouvre d'autres horizons, y compris langagiers, car in fine « *vivre un quartier, c'est construire de la pensée* ».

“Se saisir du vécu des élèves”

QUEL EST LE SENS DU CONCEPT “HABITER” EN GÉOGRAPHIE ?

ELSA FILÂTRE : « Habiter » est une notion très récente en géographie universitaire, passée dans le programme du premier degré sous l'influence du géographe Michel Lussault. Les programmes s'appuient sur des verbes d'action et non plus des espaces, car « habiter » se réalise à travers des pratiques sociales qui sont spatialisées. Ainsi, « se loger » ou « consommer » réfèrent à des pratiques sociales dont les élèves découvrent qu'elles sont spatialisées. Les usages de l'espace sont socialement différenciés car toute pratique de consommation, de logement, de mobilité, de loisirs a forcément un lien avec l'espace, dans des formes variables selon les groupes sociaux. Plutôt qu'observer sur une carte les concentrations de grands ensembles ou de zones pavillonnaires sans s'intéresser aux modes de vie, il s'agit d'étudier les stratégies d'appropriation des espaces par les acteurs et leurs conséquences.

COMMENT FAIRE APPROPRIER CE CONCEPT PAR LES ÉLÈVES ?

E. F. : Ce renversement épistémologique - partir des pratiques spatiales - est une difficulté à transformer en opportunité, celle de se saisir du vécu des élèves dans l'espace proche. Et ainsi renoncer à une géographie hors sol au profit d'une géographie de terrain, à partir du recueil des représentations des élèves sur l'espace commun autour de l'école. Engager les élèves dans une enquête géographique les aide à se constituer en tant qu'habitants. Celle-ci articule dessins du quartier, questionnements et sorties pour observer le réel. En complément, cartes IGN et données extraites de Géoportail, recherches documentaires ou interrogation des décideurs locaux permettent

de mieux comprendre les caractéristiques du quartier, son bâti, sa population, son évolution, l'aménagement global du territoire, etc.

QUELS APPRENTISSAGES SONT RÉALISÉS ?

E. F. : Les apprentissages construits sont de deux types. D'abord cartographiques : construire des représentations de l'espace et pouvoir en rendre compte en partie dans un dessin. Grâce à des allers-retours entre lecture du plan de l'itinéraire et décou-

verte de l'espace réel, les élèves apprennent à reconnaître les lieux, les situer les uns par rapport aux autres, effectuer un itinéraire, lire et s'approprier un plan. Ensuite, des apprentissages géographiques visent « l'habiter ». En effet, l'enquête leur permet de prendre conscience qu'ils sont acteurs d'un espace et qu'ils co-habitent avec d'autres acteurs aux pratiques différentes. En observant des cartes anciennes, ils accèdent à la dimension temporelle du rapport à l'espace, et comprennent ainsi que leur espace est inscrit dans un processus dynamique. Ce qui est essentiel pour se projeter en tant qu'acteur-citoyen de cet espace.

QUEL RAPPORT À LA CITOYENNETÉ ?

E. F. : La géographie prend en charge les apprentissages dans une perspective de développement durable. Aider les élèves à se projeter dans le futur est un vecteur très important d'une citoyenneté classique mais aussi à dimension écologique en rapport avec les enjeux climatiques. Travailler sur la place de la nature et de la biodiversité dans le quartier peut provoquer la déception des élèves face au constat que l'espace vécu ne fait pas assez de place aux mobilités douces, à la nature, à la place de l'enfant par rapport à la voiture... Se projeter dans le futur en dessinant son quartier permet de lutter contre l'éco-anxiété à travers l'expression de ses envies et désirs. C'est alors un support de discussion partagée, puisqu'il n'y a pas d'apprentissages normés à construire. Le thème « mieux habiter » du programme offre l'opportunité de cette formation à l'éco-citoyenneté dont le préalable est la conscience d'être habitant-acteur de son espace.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK



©Hédigo/NAJA

“« Habiter » se réalise à travers des pratiques sociales qui sont spatialisées”

BIO
Elsa Filâtre
est chercheuse en didactique de la géographie au sein du laboratoire Géographie de l'environnement et formatrice à l'Inspe de Toulouse.

Devoir de mémoires



Enseigner l'histoire de l'esclavage et de la traite des Noirs n'a rien d'une évidence, tant cette question socialement vive est portée du bout des lèvres par les programmes et les manuels. Savoirs scientifiques et ressources pédagogiques institutionnelles permettent cependant aux PE d'assurer leur indispensable mission civique de lutte contre le racisme.

« Former les enseignants, les inciter par un soutien financier à mener des projets et diffuser des ressources pédagogiques », telle est la triple mission du programme « éducation, jeunesse et formation » de la Fondation pour la mémoire de l'esclavage dont Nadia Wainstain est responsable. Héritière de la loi Taubira, cette jeune structure d'utilité publique, créée en janvier 2020, reste méconnue des PE. Elle peut pourtant proposer à toutes les écoles des clés d'études locales sur l'histoire de l'esclavage car « [sa] marque de fabrique est d'aborder cette histoire à travers la culture et le patrimoine, sachant que la traite des esclaves noirs ne concerne pas que les ports négriers de l'Atlantique ou l'Outre-mer car l'économie coloniale a irrigué tout le pays ». Au service « d'une finalité civique de l'histoire, lutter contre les discriminations et le racisme fondé sur la

couleur de la peau », le concours national « La flamme de l'égalité » ouvert aux CM2 fait appel à la créativité des classes « dans une démarche interdisciplinaire particulièrement adaptée au premier degré ». Pour ce faire, les PE peuvent investir des « ressources scientifiques appropriables par quiconque n'est pas professeur d'histoire et des pistes pédagogiques qui vont de l'étude de journaux de bords de navires négriers à l'écriture à la première personne de portraits d'esclaves ». Et permettre ainsi aux élèves de « (re)donner une voix aux esclaves et à leur lutte pour l'émancipation dont les ont privés leurs maîtres et l'administration coloniale ». Le tout à partir de documents « sans scènes violentes choquantes, avec toutes les garanties scientifiques et pédagogiques ». À retrouver sur : memoire-esclavage.org

“Étayer la déconstruction historique”

ENSEIGNER L'HISTOIRE POUR LUTTER CONTRE LE RACISME ?

MARIE-ALBANE DE SUREMAIN : À l'école, la lutte contre le racisme est d'abord envisagée à travers les enseignements en éducation morale et civique des principes républicains et des droits humains. Ils jouent sur des ressorts philosophiques et moraux pour susciter l'indignation des élèves face aux humiliations et discriminations subies par des personnes humaines. Mais il importe également d'étayer la déconstruction historique. En s'appuyant sur des savoirs scientifiques, montrer que les stéréotypes ont une histoire permet d'en souligner l'artificialité, de les dénaturer. Car il s'agit de constructions mentales apparues à certaines époques et qui répondent à des enjeux d'intérêts, une volonté de domination de certains groupes humains sur d'autres, à l'instar de la colonisation menée par les Européens.

LES PRÉJUGÉS RACISTES SONT DONC DES CONSTRUCTIONS HISTORIQUES ?

M.-A. D. S. : Oui, ces stéréotypes péjoratifs se développent avec la traite négrière. Au Moyen-Âge, les descriptions dépréciatives de l'Afrique côtoient les représentations positives de personnalités noires comme le roi-mage Balthazar, riche et savant ou le roi du Mali, puissant souverain. Cette variété médiévale disparaît avec la découverte des côtes de l'Afrique, quand se développe le commerce d'esclaves d'Afrique vers l'Amérique. Aux 15^e et 16^e siècles, les Européens reconnaissent l'humanité des Amérindiens et l'impossibilité de les réduire en esclavage. L'infériorité des Africains Noirs est alors affirmée et justifie la traite. Aux siècles suivants, des classifications fondées sur la couleur de la peau se multiplient, établissant une hiérarchie entre Blancs et Noirs. Progressivement, le terme de



© Hidaigo/NAJA

“En s'appuyant sur des savoirs scientifiques, montrer que les stéréotypes ont une histoire permet d'en souligner l'artificialité, de les dénaturer”

race s'impose. Ces classements perdurent jusqu'au 20^e siècle où culminent leurs effets délétères. Depuis, les progrès de la génétique ont pu montrer qu'il n'y a qu'un seul génome humain et que les caractères phénotypiques sont secondaires.

QUELLE PLACE POUR L'ESCLAVAGE DANS LES PROGRAMMES ?

M.-A. D. S. : Les programmes de 2002 étudient l'apparition de l'esclavage dans les colonies d'Amérique et la traite des Noirs, reconnus comme crimes contre l'humanité par la loi Taubira en 2001. Ce traitement est maintenu dans les programmes de 2008, malgré des libellés réduits. Les programmes de 2015 marquent un recul. Au sein du thème « le temps des rois », le déplacement d'Africains réduits en esclavage est évo-

BIO
Marie-Albane de Suremain est maîtresse de conférences en histoire et formatrice à l'Inspe de Créteil. Ses travaux portent notamment sur l'enseignement de l'histoire de la traite, de l'esclavage et des colonisations.

qué, mais le mot traite disparaît. Le sujet est euphémisé et le peuplement des colonies occulte l'exploitation économique, l'extraction des ressources et le travail forcé. Ces replis semblent liés à la crainte qu'étudier ces questions socialement vives revienne à faire œuvre de repentance. Or, il importe d'enseigner des savoirs émancipateurs sur cette page importante de l'histoire, indispensable à la compréhension de l'époque moderne.

ET DANS LES MANUELS ?

M.-A. D. S. : Ils accordent aussi moins de place à l'esclavage et à la traite. Certains manuels ne mentionnent plus que l'abolition tandis que d'autres occultent cette conquête de nouveaux droits. La collection Magellan se distingue favorablement avec une grande variété de documents sur Olaudah Equiano, affranchi et figure de la libération des esclaves, avec des témoignages à hauteur d'enfants. Les documents proposés permettent de réfléchir au lien entre le développement de l'économie de plantation dans les colonies et la mise en place de la traite, ce qui rend intelligible son ampleur démographique. Il importe également de déconstruire l'assimilation entre Noirs et esclaves, à partir d'une pluralité de portraits, y compris de personnages puissants, respectés ou vénérés. Recourir à la littérature jeunesse permet aussi de ré-humaniser en donnant à voir des hommes et des femmes avec leur sensibilité, leurs émotions et réflexions. Cette proximité suscitent l'empathie des élèves pour éviter d'invisibiliser et d'inférioriser. Le travail sur l'abolition doit également s'attacher à montrer la lutte des esclaves, acteurs de leur propre libération et non victimes passives.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

Apprendre à créer

Pour l'artiste plasticienne Joëlle Gonthier « *Les arts ne sont pas des biens de consommation, fut-elle qualifiée de « culturelle » pour la valoriser, mais un acquis de l'humanité sans prix qui donne sens à nos existences par-delà la mort.* ». Le projet La Grande Lessive® contribue à créer une œuvre collective et faire de l'art un partage exaltant.

C'est sans doute son attirance pour l'art qui a motivé Esther Roszak à se lancer l'an dernier dans l'organisation de La Grande Lessive®. Enseignante en maternelle depuis toujours, elle découvre, grâce à une amie conseillère pédagogique du Nord, cette installation participative éphémère accrochée sur des fils avec des pinces à linge. Esther propose très vite à ses collègues de l'école Jules Verne de Roubaix de tenter l'aventure ainsi qu'aux deux écoles élémentaires voisines et au centre social. « *Nous avons commencé humblement mais l'idée est de semer une graine et de la faire pousser, en élargissant petit à petit au sein du quartier.* » L'enthousiasme créé par l'édition « Faire des bulles » en mars dernier a permis de rallier toute l'école pour celle d'octobre. Mais Esther compte bien impliquer plus activement les familles

et élargir à la maison de retraite pour la suivante. Elles trouvent des pistes sur le site officiel* qui propose didacticiel, abécédaire, repères... et fédère organisateurs, organisatrices et participant-es. Les discussions du midi aident à lever les appréhensions pour aborder l'intitulé « Pareil/pas pareil ». « *Partir de l'invitation, puis présenter l'évènement avant de lancer une réflexion sur le concept* sont des étapes incontournables » pour Esther. « *Puis, je propose leurs photos aux élèves, après c'est entre leur mains : ils ajoutent, ils cachent, ils composent, ils transforment avec des découpages, jouent avec des calques...* ». Le jour de l'exposition, les enfants sont fiers de montrer leur réalisation et curieux de découvrir celles des autres. Quant à Esther, pas de doute : « *Il me tarde de connaître l'intitulé de la prochaine, je re-signe !* »

témoignage



“Les arts contribuent à fonder des civilisations”

L'EAC* N'EST PAS INTÉGRÉE DANS LES "FONDAMENTAUX", EST-CE SI PEU IMPORTANT ?

JOËLLE GONTHIER : Les traces délibérées, les symboles et d'autres systèmes mis au point pour communiquer ont précédé l'écriture et les mathématiques. Lire, écrire et compter engagent ainsi le corps et des outils : calames, bâtonnets, plumes, crayons, etc. C'est pourquoi exclure, dès l'école, ce qui a permis de développer la pensée et notre humanité, ne pas le reconnaître en tant que « fondamental », revient à ne retenir qu'une étape dans l'évolution des pratiques humaines et à opérer, de fait, une ségrégation entre des populations qui maîtrisent ou non le « lire, écrire, compter ». Ce point de vue dévalorise par contrecoup toutes les approches qui n'empruntent pas ces voies. Or, nous ne sommes pas des individus à spécialiser dans des tâches définies d'un point de vue politique variable ! Nous avons droit à un autre destin ! L'éducation et les enseignements artistiques sont essentiels à la formation de toutes et tous.

EN QUOI LES PRATIQUES ARTISTIQUES ONT-ELLES UNE FONCTION SOCIALE ?

J. G. : Si de telles pratiques sont apparues si tôt dans l'histoire de l'humanité, c'est qu'elles permettent de faire société et, plus encore, d'exister seul ou ensemble en laissant œuvrer l'imagination et l'interpersonnel. De plus, les arts se bâtissent sur les arts. De génération en génération, une transmission s'opère. Dans le même temps, en venant au monde, chaque personne a besoin de découvrir cette histoire, mais également de construire son propre cheminement, vers des pratiques imaginées par d'autres, en inventant les siennes. En effet, il y a à « naître à soi-même » par différents

moyens, dont ceux disposés par les arts. Le projet est d'interroger la part la plus intime de soi pour concevoir des dispositifs (tableau, chanson, danse, etc.) capables de la mettre en acte avant de les destiner à d'autres personnes qui y liront un écho de leur propre histoire. Les arts contribuent ainsi à fonder des civilisations, multiplier les échanges, ouvrir des perspectives sur le passé, le présent et l'avenir... Leur capacité à développer l'inventivité et, plus encore, la création est essentielle à nos vies. Y attenter, à l'école ou ailleurs, amoindrit notre capacité à penser, ressentir et réagir pour proposer des réponses à toute question, y compris politique.

DÉPASSER DES ACTIVITÉS "À LA MANIÈRE DE..." EN CLASSE, UNE NÉCESSITÉ ?

J. G. : La place du modèle se situe au cœur des pratiques scolaires et résout en arts. Mais, laisser supposer



“La Grande Lessive® demande des pas de côté en regard du quotidien de l'enseignement”

que regarder la reproduction d'une œuvre d'art permet d'en comprendre les principaux ressorts, et plus encore, de réussir à la réinterpréter génère l'échec. On agglomère des apprentissages : regarder, décoder, imiter, interpréter, peindre... La mission est impossible pour la plupart d'entre nous, à plus forte raison, pour des enfants n'ayant jamais visité un musée ! La solution : mettre en place de véritables enseignements artistiques afin de former les enseignants et enseignantes et les élèves, en leur donnant les moyens d'agir à l'école et durant toute leur vie.

LA GRANDE LESSIVE, UNE EXPÉRIENCE D'EXPOSITION FÉDÉRATRICE ?

J. G. : La Grande Lessive® est le titre d'une œuvre d'art participatif. Son organisation initie une expérience artistique à la condition de réunir des personnes de plusieurs générations dans la communauté éducative et en-dehors. Cet événement demande des pas de côté en regard du quotidien de l'enseignement. La démarche artistique devient l'objet d'un apprentissage, tout comme l'exposition publique des réalisations en sera un. Ce qui fait « œuvre » est le fait d'agir ensemble à partir d'un même dispositif, un même jour, en inventant à partir d'un même point de départ appelé invitation. L'œuvre résulte du fait qu'un dispositif conçu par une artiste ait été partagé avec une telle ampleur dans le temps et l'espace. Depuis 2006, il y a eu plus de 14 millions de participants dans des milliers de lieux situés dans 131 pays. PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD *Éducation artistique et culturelle.

BIO
Joëlle Gonthier est une artiste multimédia dont les conférences performées explorent des problématiques artistiques et sociétales. Elle a conçu en 2006 La Grande Lessive®, une installation artistique éphémère devenue la plus importante œuvre d'art participatif et citoyen en France.



Convivialité, proximité, cohésion, rencontres ..., au Café catalan, centre névralgique de l'esplanade de l'Université d'automne (UDA) de la FSU-SNUipp, toutes et tous prennent du bon temps. Depuis 11 ans, la section départementale des Pyrénées Orientales (66) se plie en quatre pour les 400 personnes présentes sur le site. « Le café est un lieu où tout le monde se rencontre -congressistes, chercheurs et chercheuses, militants et militantes de la FSU-SNUipp-, explique Jeff Nogues, co-secrétaire départemental de la

section 66. *Au tour d'un thé, d'une bière ou d'un jus de fruit, chacun/chacune donne son avis sur les conférences, revient sur ce qui s'est dit, ce qui l'a interpellé, sur ce qu'il va mettre en place dans sa classe. C'est une véritable source de motivation pour le métier mais c'est aussi un moment où la profession prend du recul sur ce qu'elle vit au quotidien. Et dans la période difficile que nous traversons, être positif, optimiste, faire corps est très important pour ne rien lâcher* ». Durant ces trois jours, l'équipe militante du Café catalan répond présente

de sept heures du matin jusqu'au bout de la nuit pour animer les différents rendez-vous conviviaux : pauses entre les conférences, vente de produits régionaux, apéritifs, soirée musicale. Un travail de dentelle bien rodé. « L'UDA, c'est 45 allers-retours aux gares de Leucate La Franqui ou de Perpignan pour environ 150 congressistes, 500 sachets de thé, 100 litres de café, dix fûts de bière. On est attaché à ce que tout se passe bien et avec l'équipe nationale de la FSU-SNUipp, le défi est relevé chaque année ! ». NELLY RIZZO

© Hidalgo/NAJA

Au Café catalan

Premières pierres



© Millerand/NAJA

Spécificité du système scolaire français, qui en fait le socle des apprentissages à venir, l'enseignement en maternelle représente un enjeu pédagogique majeur. « La découverte de l'école constitue une nouvelle aventure sur le chemin de l'enfant qui se trouve confronté à d'autres enfants, à des adultes qui ont un statut spécifique, à un projet éducatif différent et complémentaire de celui de la famille », souligne la psychologue Maryse Métra (p 35). « Je veille à accueillir l'enfant tel qu'il est : pas encore propre, parlant peu, voire pas du tout, non conforme à une représentation scolaire stéréotypée », témoigne Sylvie Mathey, enseignante en PS à Lons-le-Saunier (p 34). C'est dans ce cadre complexe que les PE posent les premières pierres des

savoirs émancipateurs qui aideront l'enfant à se construire en faisant appel au raisonnement, à la curiosité, et à la sociabilisation des jeunes élèves. Pour ce faire, il est important de proposer à l'enfant des activités répondant à son avidité de découverte et stimulant son expression. « À cet âge, il est intéressant d'associer sciences et littérature jeunesse, l'apprentissage du langage et des sciences étant très complémentaires », observe la chercheuse Estelle Blanquet (p 39). L'universitaire Magali Hersant affirme de son côté que « lorsque le jeune enfant trouve la solution à son problème, il se réjouit de maîtriser la situation. Cette expérience du pouvoir d'agir permet de prendre plaisir à s'engager dans les activités mathématiques » (p 36).

Ne jamais oublier l'enfant

Dans un contexte où la précocité d'entrée dans des formes et des apprentissages scolaires normés devient une référence sociale, la place donnée à l'enfant et l'étaillage pour des premiers pas sereins dans ce monde singulier qu'est l'école reste un sujet prégnant.



Avant sa dizaine d'années d'expériences, Sylvie Mathey, enseignante en PS à Lons-le-Saunier (Jura), a plusieurs fois culpabilisé face à un sentiment de trop presser l'enfant. « À présent, je veille à accueillir l'enfant tel qu'il est : pas encore propre, parlant peu voire pas du tout, non conforme à une représentation scolaire stéréotypée » explique-t-elle. Elle sait leurs diversités de connivence avec l'école, en particulier en langage. « C'est important de les faire venir avec plaisir et de les amener à comprendre le fonctionnement et les attendus de ce cadre collectif » précise la maîtresse de l'école maternelle Jacques Prévert.

« Un travail commun avec les familles pour les faire grandir est incontournable. » Pour cela elle met en place des visites en amont, ne se cantonne pas à la réunion de rentrée qui touche peu de familles mais organise des entretiens individuels pour parler de l'enfant. Un petit film est réalisé chaque période pour éclairer sur les apprentissages de l'école. « Ces liens sont primordiaux en particulier pour les parents avec des parcours scolaires chaotiques, pour créer une relation de confiance et donner à

voir ce qu'est l'école pour ce jeune enfant que l'on nous confie », analyse-t-elle. Sylvie aménage la classe, en faisant le vide des tables pour leur préférer des tapis moins contraignants physiquement et facilitant les échanges. Elle joue, manipule avec les élèves en devenant, encourage, priorise l'hétérogénéité, écoute et verbalise... Elle accepte un certain niveau sonore car « il témoigne des interactions, d'une socialisation en cours ». Elle a aussi appris à « relativiser la non réussite d'une séquence programmée et la nécessité de refaire. Pourquoi vouloir aller plus vite ?! »

“Accrocher ce désir de revenir le lendemain”

L'ÉCOLE, UN MONDE ÉTRANGER POUR LES JEUNES ENFANTS ?

MARYSE MÉTRA : À sa naissance un enfant est accueilli dans une maison, puis il va connaître d'autres environnements : la nourrice, les grands-parents, la crèche... Tous ces lieux ont des codes spécifiques auxquels il devra s'adapter. La découverte de l'école constitue une nouvelle aventure sur son chemin. Un « vivre ensemble » avec nombre d'enfants du même âge. Il y rencontre des adultes qui ont un statut spécifique, un projet éducatif différent et complémentaire de celui des familles. Il découvre d'autres usages de la parole et du langage, avec lesquels il n'est pas toujours en connivence. L'appartenance à cette nouvelle communauté se construit petit à petit et l'enfant a besoin de s'y sentir en sécurité pour s'y investir, pour se sentir progressivement concerné par les apprentissages.

COMMENT TRAVAILLER À UNE SÉPARATION QUI FASSE GRANDIR ?

M. M. : La vie de tout individu est faite de séparations, de discontinuités, voire de ruptures. L'important est de savoir comment l'enfant peut les vivre et comment il peut transformer ces discontinuités imposées pour garder ce « sentiment continu d'exister », dont parle D.W. Winnicott. Dans toute séparation, il faut lâcher quelque chose pour pouvoir établir un nouvel équilibre et un nouveau lien à l'autre. Si les codes de l'école sont très éloignés de ceux de la maison, il importe que l'enfant sente que cela ne le met pas en conflit avec la famille. Cela nécessite une écoute spécifique, une mise en mots de la part des adultes pour que ce sentiment d'étrangeté ne génère pas une in-

quiétude persistante. La parole, le langage permettent l'accès à une forme de symbolisation. Un livre, une image, un dessin sont des éléments de représentation de la « maison » absente. Le jeu et ses « faire semblant », ou encore les premières traces, participent également à créer la notion de permanence de l'objet, le pouvoir de « penser à... ». L'enfant va percevoir : « Je suis l'enfant d'une famille singulière et aussi l'élève de cette école, et je suis un sujet complet, cognitif, social, corporel, affectif, et c'est avec tout cela que je vais apprendre ».

QUELS ÉTAYAGES POSSIBLES POUR UNE ENTRÉE DANS LES APPRENTISSAGES ?

M. M. : La « capacité à être seul » est indispensable pour apprendre à l'école, pour mobiliser son attention, et cela commence avec l'autonomie de son propre corps. Accompagner la connaissance de son corps et de ses possibilités est très important. Le concept de psychomotricité me semble en ce sens plus



“Dans toute séparation, il faut lâcher quelque chose pour pouvoir établir un nouvel équilibre”

BIO
Maryse Métra
est psychologue de l'enfance et de l'adolescence, elle a été enseignante spécialisée. Membre du comité scientifique de la Fédération nationale des associations des éducateurs de l'Éducation nationale (FNAREN), elle est l'auteur de « L'enfant, maître de sa parole et de La première rentrée à l'école » réactualisé en 2024.

parlant que l'EPS. Et c'est en s'appuyant sur les adultes que l'enfant va se rassurer, gagner en confiance et accéder à de nouveaux repères. L'étaillage aux pairs est une condition au « vivre ensemble » et aux apprentissages, chacun doit se sentir « apportant » au groupe. Les objets de culture vont également constituer un étaillage pour investir les objets d'apprentissage. Les rencontres avec les livres, les jeux, l'art offrent des mises à distance du rapport au réel : l'enfant a besoin d'expérimenter, de manipuler mais aussi d'aller vers l'abstrait, de pouvoir s'imaginer des situations sans les avoir vécues. Sans oublier que l'étaillage a vocation à disparaître. Le tableau de Van Gogh « Premiers pas » est une métaphore intéressante pour penser cet accueil de l'enfant : se mettre à sa hauteur pour qu'il se mette en chemin de manière autonome.

ACCOMPAGNER « L'ACCROCHAGE » SCOLAIRE, UNE PRÉVENTION OUBLIÉE ?

M. M. : L'école est une étape dans ce chemin, comment accrocher ce désir de revenir le lendemain ? Le nourrissage culturel est un moyen de stimuler l'intérêt d'être avec les autres et de grandir. La notion d'accrochage renvoie au sentiment d'exister pleinement dans cet espace. Les Rased*, en complémentarité avec les enseignantes et enseignants, participent à cette écoute de chacun. Dans cette prévention, leur suppression est un recul pour éviter des malentendus et des souffrances qui laissent des traces, au risque de créer plus tard des décrochages. Plaisir et désir ne devraient pas être des gros mots à l'école, ni pour les adultes, ni pour les enfants.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD
*Réseaux d'aides spécialisés aux enfants en difficulté.

Un problème, une résolution



Il ne suffit pas de manipuler pour apprendre. Les problèmes doivent être pensés comme une activité complexe qui permet à tous les élèves d'accéder à des savoirs mathématiques robustes.

“Les animaux ont faim. Il faut aller chercher leur mangeoire”, annonce à ses élèves Nathalie Nevers-Buguet, enseignante de petite section et directrice de l'école maternelle des Mondoux à Périgueux **reportage** (Dordogne). *Mais attention, chaque animal doit avoir une mangeoire et une mangeoire ne peut pas se retrouver sans animal”.* Sans pouvoir emporter les animaux avec eux (une vache, un cochon, une chèvre), les élèves partent chercher la nourriture, en un seul trajet. S'ils s'aperçoivent qu'il manque des

mangeoires ou qu'il y en a trop, ils réessayent autant de fois que nécessaire. *“Je fais verbaliser les élèves afin qu'ils expliquent comment ils ont fait”.* Certains retiennent la disposition spatiale, d'autres dénombrent ou visualisent la constellation correspondante. Quel que soit le niveau des élèves, la complexité du problème est toujours maintenue mais la difficulté évolue au fil des progrès des élèves. En grande section, les mangeoires sont remplacées par des voyageurs à installer dans un bus. *“Les quantités sont plus*

grandes. Les élèves peuvent développer d'autres stratégies, comme écrire les nombres par exemple”, précise Virginie Fressingeas, enseignante de grande section. Par ailleurs, les enseignantes ont choisi de mener un travail en amont sur les éléments de contexte pour construire des situations problèmes égalitaires, en évitant les stéréotypes dans les énoncés. *“Si les situations leur parlent, nous avons remarqué que les élèves, en particulier les filles, osent davantage s'impliquer, faire des hypothèses, sans appréhension”,* précise Nathalie.

“Prendre plaisir à s'engager dans les activités”

L'ÉCOLE CRÉE-T-ELLE LES PREMIÈRES INÉGALITÉS ET LES PREMIERS MALENTENDUS ?

MAGALI HERSANT : Des travaux sociologiques et didactiques mettent en évidence que l'école est le lieu de pratiques différenciatrices, parfois passives. Des activités différentes peuvent être proposées aux élèves supposés fragiles, en les limitant à des exercices techniques, les empêchant alors d'accéder à des savoirs mathématiques robustes. Il n'est pas question de porter la responsabilité sur les personnels mais bien de chercher des solutions au processus de production d'inégalités, qui se constituent à leur l'insu. Les programmes, qui insistent plus sur les compétences avec une visée de réussite court-termiste, rendent difficile la recherche des savoirs en jeu et des apprentissages pour les acquérir. Pourtant, leur identification et leur explicitation sont indispensables pour éviter les malentendus à la base des difficultés de certains élèves. Autrement dit, un élève peut sembler avoir réussi une activité selon l'enseignant sans pour autant en avoir compris les raisons, ni appris de nouvelles connaissances.

QU'APPELEZ-VOUS “FAIRE DES MATHÉMATIQUES” À LA MATERNELLE ?

M. H. : Il en existe plusieurs manières, dont la pratique de la résolution de problèmes, une activité complexe qui, par la recherche de solution, permet de construire des savoirs mathématiques émancipateurs. A condition de respecter un cadre « secure » bien défini. Tout d'abord, il est essentiel que les élèves s'autorisent à ne pas savoir, au risque de proposer des solutions aléatoires juste pour satisfaire l'enseignant. Or, c'est bien pour apprendre qu'ils viennent à l'école. Confrontés à des situations pro-

blèmes, les élèves découvrent que l'avis de l'enseignant compte moins que leur capacité à agir et à valider leurs propres propositions. En didactique, nous sommes attachés à l'idée de validation et de rétroaction. Ainsi, dans la situation du train, où les élèves doivent aller chercher des voyageurs de manière à ce qu'il n'y ait pas de siège sans voyageur, ni de voyageur sans siège, les élèves visualisent eux-mêmes immédiatement si leur solution est correcte, en installant les voyageurs sur les sièges. La situation, qui doit être réalisée plusieurs fois sur un temps long permet de construire la procédure du dénombrement comme procédure experte.

QUELLES POSTURES ADOPTENT LES ÉLÈVES ?

M. H. : L'école maternelle va inscrire l'élève dans un premier contrat didac-

tique en mathématiques et dans un premier rapport aux savoirs mathématiques. Quand le cadre est clair, les élèves développent une attitude critique sur leurs actions comme celles des autres dans un climat serein. Ils osent s'exprimer, proposer des solutions, échanger et débattre. Lorsque le jeune enfant trouve la solution à son problème, il se réjouit de maîtriser la situation. Cette expérience du pouvoir d'agir permet de prendre plaisir à s'engager dans les activités mathématiques. Si construire ce pouvoir dès le plus jeune âge est important, il convient de cultiver tout au long de la scolarité.

À QUEL NIVEAU SE SITUE L'ACTION ENSEIGNANTE ?

M. H. : De nombreux éléments s'anticipent. Lors du choix d'une situation, l'enseignant doit réfléchir aux savoirs en jeu et à la manière de les institutionnaliser, mais aussi au rôle du matériel utilisé. D'une situation à l'autre, ce matériel peut avoir une fonction différente. L'enseignant doit aussi anticiper la consigne et les régulations : s'il induit la procédure dans la consigne, en demandant par exemple de compter ou en commençant par “combien”, le problème sera annihilé. L'enseignant doit aussi veiller à « contraindre » la situation pour éviter que les élèves réussissent sans avoir emprunté le chemin cognitif attendu, ce qui les empêche de construire les connaissances souhaitées. Tout cela nécessite d'avoir soimême développé un certain rapport aux mathématiques. Un enseignant, qui n'est pas à l'aise, aura tendance à fermer les situations. Or, les élèves ont besoin que l'enseignant soit ouvert à leurs propositions pour développer leurs connaissances.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

BIO
Magali Hersant
est professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, spécialité didactique des mathématiques à l'université de Nantes. Elle mène depuis dix ans des travaux sur l'entrée dans les apprentissages mathématiques à la maternelle.



“Lorsque le jeune enfant trouve la solution à son problème, il se réjouit de maîtriser la situation”

Scientifiques en herbe



Se questionner, faire des hypothèses, vérifier par l'expérience... Dès la maternelle, adopter les éléments de la démarche scientifique permet aux élèves d'apprendre à raisonner pour comprendre le monde qui les entoure.

“On ne peut pas toujours savoir”, lance Enaya, élève de grande section à l'école maternelle Paul Vaillant Couturier de Bègles (Gironde). “Est-ce que le loup peut tomber dans le puits ?”, interroge François, l'enseignant de la classe, en montrant la figurine en pâte à modeler.

À partir de l'histoire de Philippe Corentin, “Plouf”, il initie ses élèves à la démarche scientifique. “Les élèves n'étant pas tous d'accord, vérifier par l'expérience devient une nécessité”, explique-t-il. Des plots, des barres, une corde et bien sûr une poule, Lucas s'attelle minutieusement au remontage du modèle de puits grâce au matériel de motricité. Puis, Léo met le loup dans le seau. “Waouh” surprise immédiate face au loup qui tombe. “Ça a marché”, s'exclame Lison. Victoria et Yassine, qui pensaient que le loup ne tomberait pas, sont contraints de faire évoluer leur avis. Ensuite, ils testent en accrochant le cochon de l'autre côté de la poule. Le cochon tombe et fait remonter le loup. “Il est plus gros” ajoute Yassine. “Il est plus lourd” reprend Lison. Puis ils essayent avec trois lapins. Le résultat est le même, les lapins tombent et font remonter le cochon. Une fois les lapins au fond du puits, François demande si le loup peut faire remonter les lapins. “Oui parce que c'est dans l'histoire”, répond Ilyes. D'autres élèves acquiescent. C'est l'air perplexe qu'ils s'aperçoivent que le loup ne fait pas contrepoids. Une manière de comprendre les rapports de masses. En effet, “les élèves remarquent que la réalité est soumise aux lois physiques contrairement à la littérature où tout est possible”, affirme François.

reportage

“Les petits sont avides de découvertes”

POURQUOI EST-CE PERTINENT DE DÉBUTER LES SCIENCES DÈS L'ÉCOLE MATERNELLE ?

ESTELLE BLANQUET : Plus tôt les élèves commencent à faire des sciences, meilleures sont les chances qu'ils s'approprient la démarche scientifique. Les petits sont avides de découvertes et, en les guidant, leurs enseignants peuvent élargir leurs questionnements et attiser leur envie d'aller plus loin. Ils peuvent les aider à s'approprier des premiers éléments de la démarche scientifique : par exemple, on ne peut pas affirmer une idée et son contraire (c'est un premier contact avec la logique), il faut changer son avis si celui-ci contredit des faits observés. À cet âge, il est intéressant d'associer sciences et littérature de jeunesse, l'apprentissage du langage et des sciences étant très complémentaires. Ainsi, l'album “Plouf” fournit un support idéal pour développer à la fois le langage et une initiation aux bonnes pratiques scientifiques, la modélisation du puits favorisant la compréhension de l'histoire par les élèves, en plus de permettre de faire des sciences.

QUELLES DÉMARCHES POUR ENSEIGNER LES SCIENCES ?

E. B. : L'enseignement des sciences vise un double apprentissage : des contenus et de la méthode scientifique. Cela peut se faire de façon magistrale, c'est rapide mais pas toujours efficace. Dire les choses directement, cela fonctionne quand les élèves n'ont pas de conceptions initiales qui agissent comme des obstacles à l'apprentissage et cela arrive. La démarche d'investigation est plus efficace pour changer les conceptions initiales erronées. Par ailleurs et c'est ce qui m'intéresse, elle permet aux élèves, quand elle est bien



©Hlaigo/NAJA

“Faire des sciences (...) c'est aussi naviguer entre des représentations du monde et le monde physique lui-même”

faite, de s'approprier des éléments de scientificité sur lesquels repose une bonne pratique scientifique. Lorsqu'un discours est contredit par les faits, on change son discours. Pour s'assurer de la fiabilité de son expérience, il faut tester sa reproductibilité et sa robustesse. Faire des sciences, c'est naviguer entre des formulations particulières et des formulations générales, des règles ; c'est aussi naviguer entre des représentations du monde et le monde physique lui-même. Par exemple, il est nécessaire d'identifier les paramètres pertinents de ceux qui ne le sont pas. Certains éléments ne sont pas utiles pour répondre à la question posée. Répéter l'expérience en changeant délibérément un paramètre supposé inutile permet de vérifier que le résultat ne change pas. Si c'est effectivement le cas, les paramètres pertinents ont alors été identifiés comme pertinents. C'est une manière de tester la robustesse d'une expérience.

POURQUOI MULTIPLIER LES DÉCOUVERTES LIBRES OU GUIDÉES ?

E. B. : À l'école maternelle, les élèves

BIO

Estelle Blanquet, spécialiste en didactique des sciences, est **maîtresse de conférences** à l'Inspe de Bordeaux. Ses travaux portent en partie sur l'initiation à la méthode scientifique dès l'école maternelle. Elle a publié en 2010 « Sciences à l'école, côté jardin, guide de l'enseignant », Ed. du Somnium.

ont besoin de toucher, de tester, pour pouvoir ensuite approfondir leurs connaissances. Il faut donc leur laisser le temps de jouer pour accroître leur expérience d'autant que les manipulations sont de plus en plus rares à la maison. Manipuler du sable, des glaçons, jouer à transvaser, c'est aussi un moyen pour l'enseignant de mettre des mots avec les élèves sur ce qu'ils ressentent et observent, cela suscite des questions. Cela permet de s'assurer que les élèves bénéficient d'une expérience commune sur laquelle l'enseignant pourra s'appuyer pour enclencher une démarche scientifique.

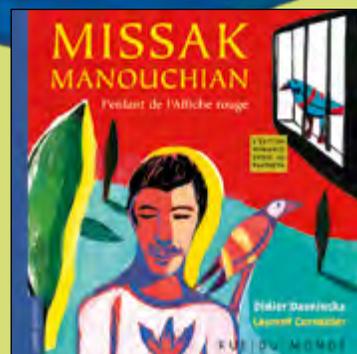
QUELS OBSTACLES PEUVENT RENCONTRER LES PE ? COMMENT LES DÉPASSER ?

E. B. : Les enseignants évoquent souvent des difficultés liées au matériel mais les vraies difficultés sont ailleurs. Le temps, tout d'abord, pour récupérer ce matériel, et surtout le manque de formation. La formation continue en sciences est quasi-inexistante et la formation initiale se résume à une trentaine d'heures au total avec de futurs enseignants souvent mal à l'aise dans les disciplines scientifiques. C'est largement insuffisant pour former à la démarche scientifique qui n'est pas simple à s'approprier et qui demande un travail en effectif réduit. En Espagne, les étudiants, rien que pour la maternelle, ont environ 120 heures de formation en sciences ! Il existe des ressources bien sûr : j'ai créé, par exemple, une quarantaine de séquences pour les débutants accessibles gratuitement en ligne, mais qui le sait ?

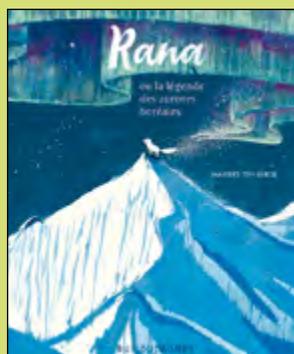
PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD



Et si c'était à l'école que les enfants apprenaient à aimer les bons livres ?!



D. Daeninckx / L. Corvaisier
Immigré et résistant, les enfants doivent connaître l'histoire de Manouchian qui est entré au Panthéon en 2024.
Dès 8 ans et pour tous, 60 pages, 19 €



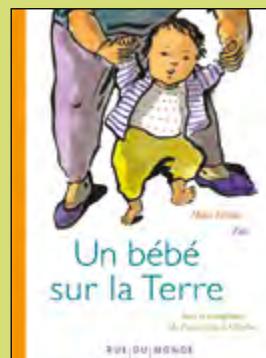
M. ten Berge
Une jeune renarde polaire fabrique une aurore boréale ! Images sublimes suivies de pages documentaires.
Dès 4 ans, 40 pages, 18 €



J-P. Siméon / L. Corvaisier
50 pensées sensibles portées par des paysages flamboyants. Le grand spectacle d'une nature à défendre.
Dès 8 ans et pour tous, 56 pages, 19,50 €



R. June / X. Abadia
Le tour de la planète des combats qui ont fait avancer les droits à l'égalité et au respect.
Pour les 8/12 ans, 64 pages, 19,50 €



A. Serres
Zaü
Zaü au sommet de son art : une histoire d'amour, une grossesse, un accouchement et les premiers pas... Beau et émouvant. Pour petits et grands !
Dès 3 ans et pour tous. 80 pages, 22 €

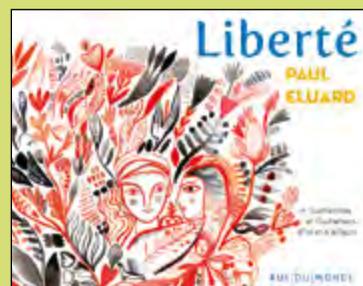


Chers amis de Fenêtres sur Cours, nous avons besoin urgent de votre solidarité ! Si vous souhaitez que Rue du monde puisse poursuivre son chemin original, pensez à nos livres pour votre école, votre famille, vos cadeaux... **et pour vous aussi !**

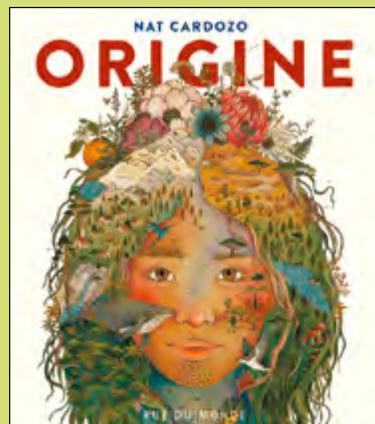
Si chaque lecteur de cette page choisit un ou deux livres, ce sera une bouffée d'air décisive pour notre Rue. Merci !

ALAIN SERRES

P. Eluard
15 illustrateurs
« J'écris ton nom, Liberté ! ».
Le célèbre poème d'Eluard, diffusé dans la clandestinité en 1942, nourri du souffle de 15 artistes. Avec une riche documentation historique.
Dès 8 ans et pour tous, 56 pages, 19,50 €



N. Cardozo
Ce très bel album nous raconte les peuples autochtones dont la survie est menacée. De magnifiques portraits d'enfants, traversés par leur environnement naturel et leur culture, réalisés en pyrogravure, et des récits qui confirment que nous avons beaucoup à apprendre de ces peuples. Notre gros coup de cœur de l'année !
Dès 9 ans et pour tous, 64 pages, 23 €



Pour nous écrire ou accéder à notre catalogue en ligne : www.ruedumonde.fr



Gardier la main



Enseigner est un métier qui ne s'apprend pas uniquement lors des formations initiale et continue. Il se nourrit de l'expérience acquise et des pratiques éprouvées, du partage et des échanges au sein des équipes éducatives, du contact entre pairs. Il y a sans doute bien d'autres éléments encore qui accompagnent les PE dans leur montée en compétence, dans la maîtrise de ce savoir-faire qui consiste à concevoir leurs enseignements pour transmettre des savoirs aux élèves de leur classe. Parmi ces éléments, il y a bien sûr le travail des chercheurs et chercheuses dans les domaines des sciences de l'éducation, de la didactique et des disciplines d'enseignement. C'est ce que rappelle dans leur champ d'investigation chacun des chercheuses et chercheurs invités à l'UDA 2024. Professeur de sciences de l'éducation, Bruno Robbes vient dissiper un malentendu autour de la notion d'autorité qui est un geste professionnel à ne pas confondre avec l'autoritarisme (p 43). À travers ses travaux, le professeur de psychologie sociale Fabrizio Butera relève les effets pervers induits par des évaluations normatives peu utiles pour les élèves comme pour les PE (p 45). Spécialiste de la didactique de la géographie Christine Partoune ouvre des pistes et des portes pour aider les PE qui le souhaitent à faire de la « pédagogie extramuros » (p 47). Sylvie Plane, spécialiste du langage, livre son analyse à propos des nouveaux programmes qui pourraient bien venir bousculer un des fondements du métier, la liberté pédagogique. Mais l'ancienne vice-présidente du Conseil national des programmes esquisse aussi des solutions pour garder la main sur le métier (p 48).

L'autorité en toute sécurité

À contre-pied des discours dominants, l'autorité se construit dans la classe à travers l'instauration et l'entretien d'un lien de confiance réciproque entre les PE et leurs élèves. Des choix pédagogiques à visée coopérative aident à concilier exigence et bienveillance pour exercer une autorité éducative propice aux apprentissages.

Loin de reposer sur une quelconque prédisposition « naturelle » ou de relever du don ou d'un charisme inné, l'exercice de l'autorité en classe est un geste professionnel. Inscrite au référentiel de compétences des PE, faire preuve d'autorité s'acquiert et se construit dans le cadre borné des valeurs de la République et du respect des droits de l'enfant. Se présenter aux élèves avec le statut d'enseignant-e et les compétences et connaissances spécifiquement attachées à ce statut, leur montrer qu'on agit non à titre personnel mais au nom de la société, est essentiel mais non suffisant. Car asseoir son autorité consiste à la faire reconnaître et accepter par les élèves. Seule cette reconnaissance consentie légitime l'autorité pour instaurer le cadre partagé des apprentissages. Et ce processus se structure au-

tour de la mise en œuvre de savoir-faire et savoir-être professionnels imités, appris et expérimentés. Il s'inscrit entre autres dans la variation de pratiques d'enseignement qui peuvent s'affranchir du contrôle directif pour aller jusqu'au « lâcher prise ». Celui-ci ouvre un espace d'expérimentation aux élèves, fondé sur la confiance réciproque entre PE et élèves. La diversité pédagogique est d'autant plus nécessaire que l'autorité n'est jamais installée une bonne fois pour toutes. L'anticipation et l'adaptation aux imprévus participent ainsi de la construction d'une autorité non pas fluctuante mais qui maintient le lien éducatif et ses exigences en toutes circonstances. Et ce afin de résoudre en permanence la tension paradoxale d'imposer sans contrainte tout en prenant soin de l'élève.



© Millerand/NAJIA

“Maintenir le lien à l'élève”

QUELLE EST LA FINALITÉ DE L'AUTORITÉ ?

BRUNO ROBBES : Étymologiquement, la finalité de l'autorité est de permettre à l'élève d'être auteur de soi-même. Il s'agit de l'aider à s'autoriser à exister comme sujet de sa vie, dans le monde et dans ses relations avec les autres. Dans la relation maître/élève, l'enjeu est, quoi qu'il arrive et même si c'est parfois difficile, de maintenir le lien à l'élève, sans quoi il n'y a pas d'action éducative, pédagogique, didactique permettant de former un citoyen éclairé. Dans la classe, la première fonction de l'autorité est d'assurer la sécurité des personnes. Aucun élève n'apprend sans sécurité psychique. Cette sécurité permet à l'école de remplir sa fonction sociale : la transmission des savoirs et de la culture.

QUELLES FORMES PEUT-ELLE PRENDRE ?

B. R. : Je distingue trois conceptions de l'autorité. L'autorité autoritariste se caractérise par l'exercice d'un rapport systématique de domination où l'obéissance est exigée et prend la forme d'une soumission. Ce modèle invoqué dans les discours dominants entretient une grande confusion avec le pouvoir, qui suppose l'usage possible de la force. Mais ce recours à la force est, en fait, un abus de pouvoir qui tourne le dos aux droits de l'enfant et au final, sape l'autorité. Car la force peut faire peur mais ne permet pas d'apprendre. D'autant que les élèves acceptent de moins en moins de se soumettre à une discipline sans la comprendre. L'autorité évacuée ou transférée est le revers de la médaille de la force. Souvent par peur du conflit, elle consiste à s'interdire d'exercer une influence, en laissant l'enfant livré à lui-même et en demandant à d'autres -parents, directeur d'école... - de faire autorité à sa place. La relation d'autorité éducative est la seule forme qui vise à



© Heaigo/NAJIA

“Dans la classe, la première fonction de l'autorité est d'assurer la sécurité des personnes. Aucun élève n'apprend sans sécurité psychique”

rendre l'autre auteur de soi-même. Elle consiste en l'exercice d'une influence, en cherchant à obtenir d'autrui la reconnaissance que cette influence lui est bénéfique, que l'autorité s'exerce pour le faire grandir et non pour l'asservir. L'exigence y est une façon de prendre soin de l'autre.

QUELLES CONSÉQUENCES POUR LES ÉLÈVES ?

B. R. : Dans un rapport de domination, l'élève fait du mieux qu'il peut dans la crainte de se tromper. Mais la soumission à la volonté du maître ne lui permet pas d'entrer dans une logique d'apprentissage, car la réalisation de la tâche n'assure pas en soi l'acquisition des savoirs. Des pratiques traditionnelles risquent de faire perdre aux élèves le sens de ce qu'il y a à apprendre et d'exclure ceux qui ne sont pas en réussite, avec des conséquences sur leur estime de soi. Quand l'élève est livré à lui-

BIO

Bruno Robbes est professeur en sciences de l'éducation et de la formation à Cergy Paris Université, laboratoire EMA. Ses recherches concernent l'autorité en éducation et les pédagogies différentes.

même, le risque est qu'il aille chercher des formes d'autorité ailleurs, jusqu'à se faire justice lui-même. La relation d'autorité éducative crée un espace « sécurisé », hors menace, dans lequel l'élève peut apprendre seul et avec les autres. L'élève y comprend pourquoi on lui demande ce qu'on lui demande. Les pédagogies coopératives sont un appui car elles modifient le rapport au savoir par la possibilité donnée à l'élève de le questionner et, pour une part, de choisir son travail, et le rapport au pouvoir par la responsabilisation. Elles évitent à l'enseignant d'être en position centrale, en permanence dans le contrôle.

COMMENT EXERCER UNE AUTORITÉ ÉDUCATIVE ?

B. R. : Il n'y a pas de recettes, mais plutôt des principes d'action. D'abord éviter de se retrouver dans des impasses en exigeant une obéissance inconditionnelle, la soumission de l'enfant. Ensuite, être capable de différer. Même en cas de brutalité, signifier à l'élève que son action mérite sanction mais traiter le problème plus tard lors du conseil de coopération. En proposant cette médiation complétée par les responsabilités et les techniques Freinet d'apprentissage, la pédagogie institutionnelle permet d'éviter la relation « duelle » avec un élève. Comprendre les intentions des élèves permet également de dénouer des situations tendues, quand l'élève se sent écouté, reconnu. Essayer de comprendre sans renoncer à l'exigence crée une relation de confiance où l'élève s'engage davantage dans les apprentissages. Permettre aux élèves d'exprimer leurs intérêts participe aussi d'une autorité de compétence d'un enseignant pédagogue.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

Évaluation normative, le risque du non apprendre



Alors que l'erreur est intrinsèque aux apprentissages, les évaluations normatives, dont la prédominance s'accroît avec la généralisation des tests standardisés, mettent à mal l'implication des élèves et les possibilités d'autres formes d'évaluation ou de pratiques coopératives favorisant l'apprendre ensemble.

À la rentrée 2024, les tests standardisés se mettent en place à tous les niveaux de l'élémentaire, du CP au CM2. La FSU-SNUipp, avec l'ensemble des syndicats, dénonce ce système d'évaluations normatives qui priorisent des visées de performance au détriment des visées d'apprentissage. Elles entretiennent une confusion entre contrôle et évaluation et génèrent insidieusement un climat de peur de l'échec. À l'inverse d'une simple validation binaire, les évaluations formatives se focalisent sur la progression de l'élève, dans une discussion avec l'enseignant-e ou les pairs. Elles confèrent à l'erreur un statut de questionnement à partir de critères de réussite clairement identifiés : « *que faut-il pour que mon travail soit réussi ? comment vais-je procéder ?* » Pour la docteure en sciences de l'éducation, Marie-Thérèse Zerbatto-Poudou, « *ces évaluations critériées parlent ainsi du savoir*

lui-même. »* Ainsi, les évaluations formatives et formatives autorisent les tâtonnements, traitent des stratégies à employer, s'appuient sur le langage et accompagnent le « risque d'apprendre ». Les analyses par les PE des procédures employées et des difficultés rencontrées se font au fil des apprentissages, constituant des gestes professionnels indissociables de l'acte d'enseignement. Les régulations peuvent aussi se faire entre pairs : c'est le groupe qui permet d'enrichir une production d'écrit, d'ajuster un geste en EPS, de comparer d'autres stratégies mathématiques, de découvrir d'autres interprétations en arts... L'évaluation formative, associant l'élève, construit ainsi progressivement un regard réflexif sur l'activité lui permettant d'accéder à une auto-régulation et une autonomie dans ses apprentissages. Il se regarde alors comme sujet apprenant.

*FSC n°479 janvier 2022.

“La culture de la coopération n'est pas la référence”

LES ÉVALUATIONS STANDARDISÉES RISQUENT-ELLES DE DÉTOURNER DE L'ACTE D'APPRENTISSAGE ?

FABRIZIO BUTERA : Le débat sur les évaluations standardisées est un débat de politiques publiques, mais ces évaluations présentent les mêmes problématiques que l'ensemble des évaluations normatives dont il s'agit d'interroger la visée. Est-ce que l'évaluation sert à aider les apprentissages, en donnant un étalon dans le cadre d'une progression intra-personnelle ? Ou est-ce qu'elle est objet de normativité créant une comparaison interpersonnelle avec les camarades qui deviennent alors des adversaires ? Par exemple, le cas macroscopique des tests Pisa, qui mettent en compétition les nations, ont des effets pernicieux. On ne se pose plus la question de ce que la note indique, la focalisation se fait sur la compétition, ce qui -comme le montrent nos études- risque de faire perdre les motivations intrinsèques. D'autres études montrent que l'évaluation normative amène à étudier en surface, et que le but que les élèves se fixent n'est plus le désir d'apprendre, de savoir de nouvelles choses, mais plutôt de ne pas échouer. Cet objectif de curiosité est déplacé sur des pratiques de survie à l'école, de statut dans la classe, de reconnaissance ou de bonne relation à la maison.

QUELLES CONSÉQUENCES PSYCHOLOGIQUES ET SOCIALES PEUVENT-ELLES PRÉSENTER ?

F. B. : Ce but de performance peut entraîner des stratégies d'évitement par crainte de l'échec. La note, les évaluations sont vécues comme des sanctions et impactent la motivation. Une étude montre que cela influe également sur les compétences sociales : le par-



©Hidalgo/NAJA

BIO
Fabrizio Butera est professeur de psychologie sociale à l'Institut de psychologie de l'université de Lausanne. Il étudie en particulier les processus structurels fondant l'influence sociale (les normes, le pouvoir, l'interdépendance...), les questions de motivation et les dynamiques de coopération et de compétition. Il a publié « L'évaluation, une menace ? » avec C. Buch et C. Darnon.

“La compétition induit même un refus de partager la connaissance, de travailler ensemble”

tage de l'information se réduit. La compétition induit même un refus de partager la connaissance, de travailler ensemble. Cela a aussi des conséquences sur le corps enseignant. De récentes études montrent que l'utilisation de la note entraîne une accentuation des inégalités de classe sociale, à résultats égaux. Les élèves ne sont pas notés pareil si la situation professionnelle des parents est favorisée ou défavorisée. Les évaluations normées sont ainsi un bras armé des inégalités sociales dans un cadre de sélection. Cette fonction de l'école devient saillante et produit un tri des élèves.

EN QUOI L'ENSEIGNEMENT EST-IL UNE FORME D'INFLUENCE SOCIALE ?

F. B. : Notre action en tant qu'enseignant ou enseignante transforme les élèves, elle est donc une forme d'influence. Selon que l'on promeut ou re-

tient les élèves, nous influençons leur avenir. Or, l'école n'est pas l'instrument de réduction des inégalités qu'elle pourrait être. Alors qu'un climat où l'erreur est source de progrès est fondamental, il existe une ambivalence produite par l'évaluation normative. L'erreur est la base de l'apprentissage, l'enseignement vise à travailler aux moyens de l'identifier et de la dépasser et ainsi de progresser. Elle est la base de la

relation élève-enseignant et l'école doit offrir un cadre dans lequel l'erreur peut s'exprimer sans crainte. Or, dans le cadre de l'évaluation normative, l'erreur devient une sanction. Le climat positif de l'erreur disparaît : l'élève va tenter de cacher l'erreur, s'inhiber et la non connaissance devient une crainte.

COMMENT FAVORISER UN “APPRENDRE ENSEMBLE” ?

F. B. : On pourrait se dire que des méthodes d'apprentissage coopératifs existent, appuyées par du matériel, des formations disponibles... Mais il y a ce moment où l'apprentissage coopératif entre en collision avec les objectifs compétitifs de l'école auxquels on habitue les élèves, qui ont compris que cela aurait des impacts sur leur vie. Finalement, ne pas apprendre fait moins peur que de ne pas passer dans le niveau suivant. Il est donc nécessaire d'expliquer les valeurs qui sous-tendent des pratiques coopératives. Et cela est difficile à mettre en œuvre dans un contexte où la culture de coopération n'est pas la référence. Pour contrecarrer cet effet, il faut penser une formation par école, voire par académie, pour éviter des isolements. Une formation partagée, consensuelle pour inverser la donne.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

“Dehors, j’apprends”

Enseigner en dehors de la classe se décline sous diverses formes pédagogiques. Toutes bousculent les postures des PE et des élèves pour donner du sens aux apprentissages.

Au cœur de Planoise, quartier le plus peuplé de Besançon (Doubs) avec ses quinze mille habitants, des élèves de l'école élémentaire Champagne apprennent hors les murs. “Connaître l'environnement dans lequel les élèves évoluent donne du sens aux apprentissages”, explique Delphine Monnier-Benoît, enseignante de CM1. “Où va-t-on s'asseoir ? Avec quoi ? Comment ?”. Des questions pratiques qui font appel aux connaissances géométriques et numériques. “Par exemple, les élèves pourront choisir une toile cirée à découper en rectangles avec des dimensions adaptées à leur physiologie”, indique cette enseignante. Au fil des échanges, de plus en plus de PE de cette école choisissent de sortir avec leur classe, chacun et chacune s'appropriant cette pédagogie en fonction de

son vécu et de son rapport à l'environnement. “Un travail d'équipe qui nous offre une certaine flexibilité pour nous adapter tant à la météo qu'aux besoins des élèves”, affirme Delphine. Libérés des contraintes d'espace et de temps, les élèves peuvent se centrer sur leurs apprentissages avec des modalités différentes. Sur des temps différents, les élèves s'entraînent à la dictée en épelant des mots qu'ils crient, construisent une cabane ou encore lisent sous les arbres. Chaque élève peut exister avec ses forces et ses fragilités”. Par ailleurs, l'équipe veille à inclure les parents. Le matériel ne doit pas être un frein pour eux. “Les objectifs d'apprentissages, qu'ils soient en termes de connaissances, de savoir-être ou de savoir-faire, sont explicités par le biais du cahier d'aventures”, précise Delphine.

témoignage



“Pour la société et la planète, développer une capacité d'analyse réflexive”

COMMENT DÉFINISSEZ-VOUS LA « PÉDAGOGIE EXTRAMUROS » ?

CHRISTINE PARTOUNE : Je la définis comme une pédagogie d'étude du milieu en dehors de la classe, voire de l'école. Elle ne se limite pas à une pédagogie dans la nature par la nature. L'enjeu est de former des élèves sensibles à leurs lieux de vie. En suscitant l'attachement à leur environnement, les élèves développent leur esprit critique, les amenant à mieux comprendre le fonctionnement de leur milieu. Ce dernier se trouve riche de ressources à exploiter pour fonder des apprentissages, comme un chantier public proche. C'est important pour les enfants de prendre conscience qu'ils ne sont pas seuls, que des acteurs de la défense de l'environnement existent et qu'ils peuvent agir avec eux. Articulée avec les forces vives - associations, structures publiques économiques, sociales ou culturelles -, cette pédagogie vise à former des citoyens impliqués et connectés avec leur territoire. L'école doit faire partie intégrante de ces acteurs. Les projets de cours oasis illustrent parfaitement cette vision de la “nature-cité”.

QUELS SONT LES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES PE ?

C. P. : Certains sortent le mobilier sans changer de pédagogie. D'autres ne se focalisent que sur le bien-être ou l'aspect ludique. Et puis, tous les enseignants ne sont pas à l'aise avec cette pédagogie. Mais la majorité des PE qui s'y intéressent fait appel à des associations avec des pédagogies actives et participatives. Le rôle de l'enseignant ou de l'éducateur est fondamental. Il ne suffit pas d'être en contact avec la nature pour apprendre. Les objectifs doivent être clairement définis, sinon faire classe dehors n'a pas de sens. Pour les activités en nature, les objectifs dépendent des différentes vi-

sions de la nature. Ainsi, cette dernière peut servir de matériel didactique pour réaliser des œuvres artistiques. Ou encore de laboratoire, où les élèves mesurent, expérimentent, observent, avec pour but d'acquérir des connaissances scientifiques. En revanche, je tiens à mettre en garde contre la résurgence des conceptions basées sur une pensée essentialiste de la nature comme remède “magique”.

QU'APPORTE L'ENSEIGNEMENT HORS LA CLASSE AUX ÉLÈVES ?

C. P. : Les enjeux se trouvent tant au niveau du développement de l'enfant qu'au niveau de la société et de la planète Terre. À propos du développement de l'enfant, cet enseignement agit sur son développement psychomoteur, sa santé physique et son dynamisme. L'immobilité dans la vie quotidienne a des conséquences désastreuses. De plus en plus d'enfants sont anxieux, obèses, dé-



©Hedigo/NAJA

“Former des citoyens impliqués et connectés avec leur territoire”

primés. Ensuite, en utilisant ses cinq sens et en mettant des mots sur ce qu'il observe dehors, l'élève construit de solides connaissances empiriques. Enfin, il stimule son esprit d'initiative, d'investigation et de débrouillardise, en construisant une cabane par exemple. Pour la société et la planète, l'enjeu est de développer une capacité d'analyse réflexive. Dès le plus jeune âge, apprendre aux enfants ce que veut dire construire un commun est indispensable.

COMMENT DÉVELOPPER CE TYPE DE PÉDAGOGIE ?

C. P. : Un enseignant ne peut pas se lancer isolément au risque de créer des tensions, tant avec ses collègues qu'avec les parents. La pédagogie extramuros ne peut pas être imposée. D'autant que d'autres pédagogies ont fait leurs preuves. Le projet doit être porté par l'équipe d'école, qui veille à sa cohérence globale. Les enseignants impliquent les parents en leur apportant des preuves tangibles que les élèves apprennent en faisant classe dehors. Sur le plan matériel, l'institution peut prendre en charge un équipement identique pour sortir, à destination de tous les élèves. En effet, certains d'entre eux n'ont pas les moyens de se vêtir correctement. Ensuite, cartographier les villes dites « marchables » permet de repérer des lieux de sortie sécurisés. Enfin, la formation peut être un levier, si elle donne la possibilité aux enseignants et futurs enseignants de sortir. Il n'y a qu'en prenant plaisir à arpenter les lieux, en rencontrant les acteurs de terrain que les enseignants se sentiront à l'aise et motivés pour transposer cette pédagogie avec leurs élèves..

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

BIO
Christine Partoune est professeure honoraire en didactique de la géographie à l'université de Liège et à la Haute École Libre mosane de Liège. Elle est également formatrice en éducation relative à l'environnement. Elle a publié en 2020 « Dehors j'apprends » Ed. Edipro.

Sylvie Plane

“Imaginer les programmes dans leur environnement”



QUELS SONT LES PRINCIPAUX CHANGEMENTS CONTENUS DANS LE PROJET DE NOUVEAUX PROGRAMMES EN CYCLE 1 ET 2 EN FRANÇAIS ?

Sylvie Plane : Si les objectifs restent plutôt inchangés dans le domaine du « lire-écrire », l'orchestration de l'apprentissage se fait à travers des dispositifs de fragmentations, chaque enseignement est isolé. L'idée d'un calendrier des apprentissages très impératif, laissant peu d'espace pour prendre en compte les rythmes divers est égale-

ment un changement majeur. Ce projet de programme vise à piloter les PE en pilotant les élèves. Et les évaluations viennent scander tous ces temps, préparant les élèves à la compétition. Tout va tourner autour de cette volonté, avec des temps déterminés pour cela.

EN QUOI RISQUENT-ILS DE RENFORCER LES INÉGALITÉS ?

S. P. : Plusieurs éléments peuvent y concourir. D'une part le rythme très intensif, la cadence imposée par la vision d'un modèle d'élève non représen-

tatif de leur diversité. Il s'accompagne d'une anticipation d'objectifs d'apprentissage, en particulier dans les correspondances graphonémiques. Les performances attendues ne conviennent pas. Prenons l'exemple de la fluence qui met en échec un enfant sur deux, avec un impératif de 50 mots par minutes décrété dans une confusion entre seuil et moyenne des données de la recherche, non conforme à ce que les élèves peuvent réussir. Cela va supposer un entraînement excessif qui se fera hors l'école et dont tous les enfants ne

peuvent pas bénéficier. Que gagne-t-on à faire la course ? Qui plus est, est-on certain de faire la bonne course ? L'accès au sens et la compréhension deviennent secondaires : la question des messages, des valeurs, des positions de conflits d'un texte n'est pas considérée. Ce surinvestissement de l'instrumental ne peut être compensé que par des pratiques culturelles. Or, si l'école décide de ne pas y accorder de l'importance, cette prise en charge revient à ce qui est extérieur à l'école, inégalement. De plus, les apprentissages sont fragmentés avec une conception que l'on apprend du simple au complexe... Cela présuppose un élève type capable de mettre en cohérence, seul, des éléments disjoints, un geste intellectuel, complexe non appris à l'école...

QUELLES CONSÉQUENCES SPÉCIFIQUES SONT À CRAINDRE POUR L'ÉCOLE MATERNELLE ?

S. P. : D'une manière générale, cette segmentation ne favorise pas l'attention à porter à l'enfant, à ses difficultés possibles, à ses progrès. Dans ce projet de programme le mot enfant n'a que 9 occurrences pour 170 du mot élève. Le texte dit « À leur entrée dans l'école, les élèves ne sont pas en mesure de... » Or justement à cette entrée, les enfants ne sont pas encore des élèves. Ils ont trois ans pour le devenir. De même le terme de jeu n'apparaît que quatre fois et renvoie davantage à des activités ludiques. Ces « nouveaux élèves » ne sont pas là pour perdre du temps à jouer ! La bascule du domaine du langage à la langue renvoie aussi à du disciplinaire scolaire tourné sur certains savoirs et non sur l'enfant. Le langage était au service de la pensée et de quantité d'acquis. La maternelle devient une simple propédeutique de l'élémentaire, avec un format de guidage et de leçon prédominant. Le sujet apprenant n'est pas l'enfant en tant qu'individu en construction... il est envisagé d'un point de vue strictement cognitif. C'est une réorientation profonde de l'école maternelle.

CE RECENTRAGE DE PLUS EN PLUS SERRÉ SUR LES "FONDALEMENTAUX" EST-IL LIÉ À UN PROJET DE SOCIÉTÉ ?

S. P. : Il y a une forme de manipulation

de l'opinion publique. Ces programmes s'ancrent dans une tradition française – ce qui rassure dans un contexte d'angoisse du réel. Observés d'un œil non expert, ils peuvent paraître séduisants : la focalisation sur la lecture est largement partagée comme la référence à des exercices connus. Mais ils sous-tendent que la culture se fait au dehors, on ne va pas chercher à faire culture commune. La mise en avant du « respecter autrui » ne vise pas à dévelop-



“La bascule du domaine du langage à la langue renvoie aussi à du disciplinaire scolaire tourné sur certains savoirs et non l'enfant”

per des valeurs partagées au-delà d'un « être poli en classe ». Cela renvoie à une société qui n'est plus orientée vers la pensée critique. L'école est conçue sur une base commune constituée de savoirs instrumentaux, le reste demeure dans l'impensé. La question du partage culturel n'a pas été réfléchi. La pensée n'est pas l'objet de travail.

COMMENT POURRAIT-ON AU CONTRAIRE OUVRIR SUR UNE CULTURE COMMUNE ÉMANCIPATRICE POUR TOUTES ET TOUS ?

S. P. : Il faudrait une réflexion préalable pour distinguer ce qui relève des divers usages de cette notion : est-ce que la culture commune c'est partager la connaissance des textes patrimoniaux ou les références d'une histoire de la nation ? C'est en effet l'idée que l'école a construit mais cela nécessite une réflexion critique. Penser surtout en termes d'outils intellectuels et de pratiques plutôt qu'en termes de contenus. Par exemple, quand on demande à un groupe d'étudiants une liste des livres que tout le monde devrait avoir lue, en limitant le nombre, en rassemblant les données on arrive à plus de 150 titres ! On ne peut donc pas définir ces incontournables. En revanche on peut construire une habitude d'aller chercher des livres, d'échanger dessus avec des camarades, les questionner, s'interroger sur les sources d'informations... Evidemment l'enseignement s'appuie sur des objets précis mais la visée est celle d'habitudes de travail : mettre en réseau, repérer les détournements, les imitations, les proximités... Construire un « avoir envie » de regarder les autres mais aussi les objets ordinaires avec un regard critique. Il faudrait également prendre en compte le fait que les enfants et adolescents vont en classe jusqu'à seize ans, qu'il y a donc du temps. Et évidemment penser les besoins de formation sans les soumettre aux attentes du niveau suivant : la maternelle n'a pas à être soumise aux attendus de

BIO
Sylvie Plane
est **professeure émérite du langage** à Sorbonne Université. Elle a été vice-présidente du conseil supérieur des programmes. Ses travaux portent principalement sur l'écriture et l'oral. Elle est l'auteur de « Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture » Ed. Eds.

SUIITE DE LA PAGE 49



CP, l'élémentaire n'a pas à être soumise aux attendus du collège.

LES PROGRAMMES : UN CARCAN IMPOSÉ OU UN RÉFÉRENT PARTAGÉ ?

S. P. : Les programmes s'adressent en principe aux enseignants, avec pour objectif les apprentissages des élèves, mais leur audience est en réalité plus large. Pas les programmes eux-mêmes d'ailleurs mais plutôt ce que l'on en dit. Personne ne lit les programmes ! Ils sont plutôt accessibles à travers les manuels et les formations. Et on peut se demander pour qui a été construit le projet en cours ? On attend d'eux qu'ils soient lisibles, mais cette qualité est une ruse, un livre ouvert destiné à des personnes non formées. Dans le même temps, une série de guides défilent, conçus sans vote ni consultation, avec un caractère dominant. Le rapport Génévard, suite à une mission parlementaire, vient appuyer l'idée de faire de nouveaux programmes pour recadrer les enseignants contre leur prétendue marotte de la méthode globale.

“Il faut laisser un espace de réflexion qui puisse être mené dans le groupe enseignant”

Très prescriptifs, ces programmes guident l'action pas à pas des enseignants. Mais en réalité, ils sont complétés par ce qu'apporte la communauté enseignante. Il faut donc les imaginer dans leur environnement, ils sont souvent réinterprétés. De fait, il reste un référent partagé.

COMMENT POURRAIT-ON CONSTRUIRE DES PROGRAMMES QUI FONT CONSENSUS ?

S. P. : Il existe un ensemble de traditions sédimentées, pas forcément co-

hérentes mais dont il faut tenir compte. Il est par exemple impensable en France de commencer l'apprentissage de la lecture à sept ans comme dans nombre d'autres pays. Le programme parfait n'existe pas ! Et les programmes seront toujours interprétés par des personnes et des cultures différentes. Il est nécessaire de penser des programmes assez larges avec une souplesse qui justement permette cette interprétation, et non pas un impérialisme de définir de façon serrée des pratiques. Il faut laisser un espace de réflexion qui puisse être mené dans le groupe enseignant. Cela suppose que l'on consacre du temps à leur construction. L'élaboration de ceux de 2015 avait pris deux ans, ceux présentés – et rejetés par une large majorité au CSE* – ont été écrits en deux mois à partir d'une feuille de route serrée, sans consultation de chercheurs ni d'inspecteurs, sans allers-retours avec les spécialistes de terrain, pourtant fondamentaux.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

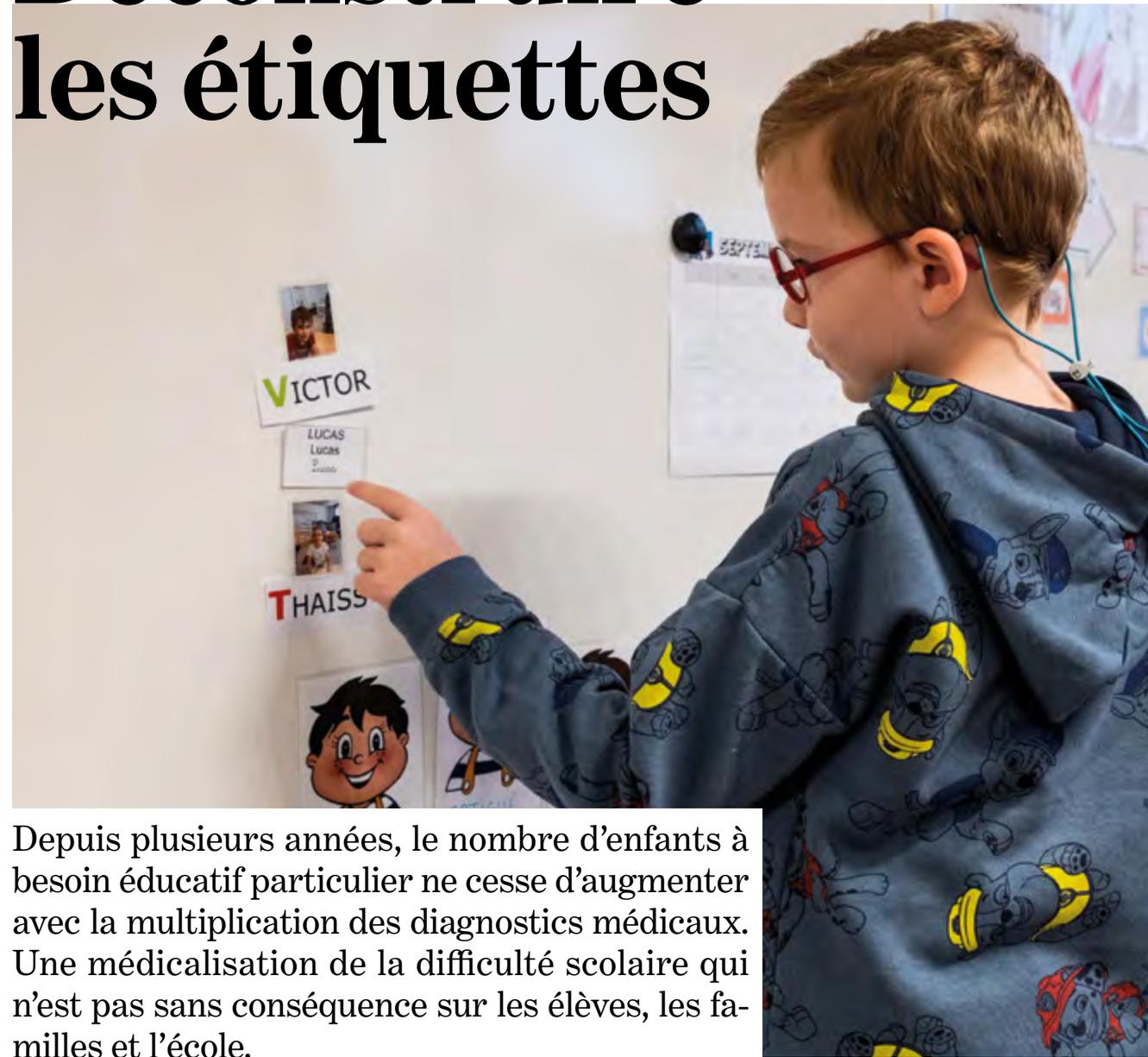
*Conseil supérieur de l'éducation

Inclusion : un chantier qui n'en finit pas



La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances puis celle de 2013 dite d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, font de l'inclusion scolaire un droit pour tous les élèves. Près de 20 ans après le premier texte, si l'on ne peut pas dire que rien n'ait été fait, le système reste très largement perfectible. Aujourd'hui, dans le premier degré, plus de 220 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés dont les trois quarts en classe ordinaire. Mais les conditions nécessaires à cette scolarisation ne sont pas toutes réunies (p 54). Scolariser tous les élèves sans distinction est une noble mission de l'école publique, mais sa réussite suppose des moyens humains et budgétaires ambitieux. Or, c'est là que le bât blesse. La formation des enseignant.es n'est pas à la hauteur des enjeux ce qui génère fatigue et épuisement professionnel, les effectifs par classe restent trop importants, les personnels spécialisés sont en nombre insuffisant. Les travaux des scientifiques ne sont pas toujours bien pris en compte comme en témoigne le sociologue Stanislas Morel à propos de la dyslexie (p 53). La professionnalisation des accompagnantes se fait attendre. Ces dernières, les AESH, très majoritairement des femmes, occupent des emplois précaires sur des temps incomplets imposés et sans véritable statut (p 55). Mais il ne suffit pas d'augmenter leur nombre pour réussir une inclusion de qualité. La notion d'élèves à besoin éducatif particulier ne se limite pas aux élèves en situation de handicap. Les élèves allophones, en situation de grande pauvreté, en difficultés dans l'acquisition des compétences visées, ou d'apprentissages ou encore résultant des situations médicales nécessitent aussi plus de moyens pour qu'ils puissent tous réussir.

Déconstruire les étiquettes



Depuis plusieurs années, le nombre d'enfants à besoin éducatif particulier ne cesse d'augmenter avec la multiplication des diagnostics médicaux. Une médicalisation de la difficulté scolaire qui n'est pas sans conséquence sur les élèves, les familles et l'école.

Dans le Rased de Plozevet dans le Finistère, la maîtresse E, Nathalie Meleux et la psychologue scolaire, Dorothee Laurent, font le constat d'une multiplication des diagnostics. « Les enfants, à haut potentiel intellectuel, dys ou encore avec un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité « fleurissent » », affirme Dorothee. « Les parents sont en recherche d'une prise en charge individuelle de leur enfant à l'école, précise Nathalie. Les familles ont bien compris que c'est un moyen pour obtenir de l'aide et arrivent à l'école avec des

demandes de bilans pour mettre en place des plans d'accompagnement spécialisés ou pour demander la présence d'une AESH. » En 20 ans d'ancienneté, la psychologue scolaire constate que les bilans se sont multipliés par trois. Mais pour ces professionnelles, ce n'est pas sans conséquence. « L'étiquetage peut enfermer l'enfant dans un fonctionnement, celui de se conformer à l'identité du diagnostic qui a été posé, explique Nathalie. C'est problématique car cela risque d'entraver les apprentissages des élèves et

leurs possibilités d'évoluer ». « C'est aussi n'avoir qu'une vision parcellaire de l'enfant et l'enfermer dans son mal-être, complète Dorothee. Trop souvent, on réduit la rééducation au trouble diagnostiqué sans prendre en compte la souffrance de l'enfant, de la famille, son environnement, les relations avec la fratrie, ses pairs, etc. Nous devons faire un gros travail pour déconstruire les étiquettes posées afin d'avoir une approche plurielle, multifactorielle, flexible et dynamique qui met l'enfant dans sa globalité, au centre ».

“Faire le deuil de l'approche par diagnostic”

QUEL RÔLE JOUENT LES SCIENCES COGNITIVES DANS LA COMPRÉHENSION DE LA DYSLEXIE ?

STANISLAS MOREL : La dyslexie est un trouble ancien, étudié depuis les années 50 dans le monde de la recherche avec des oppositions assez marquées entre sociologues, psychologues et neuroscientifiques. Dans mon livre sur la médicalisation, paru il y a dix ans, j'ai proposé une interprétation sociologique du recours massif à des diagnostics médico-psychologiques pour expliquer les difficultés des élèves. Depuis, j'ai beaucoup lu la littérature en sciences cognitives et travaillé régulièrement avec des chercheurs dans ces disciplines. Aujourd'hui, je continue à remettre en cause le diagnostic de la dyslexie non seulement en m'appuyant sur des analyses sociologiques, mais aussi parce qu'une grande partie des chercheurs en sciences cognitives s'insurgent eux-mêmes contre ce diagnostic. Selon eux, en l'état actuel de la recherche, nous ne sommes pas en mesure de différencier les difficultés d'apprentissage de la lecture dues à des causes neurobiologiques de celles dues à toute une série d'autres causes: pédagogiques, sociales ou psycho-affectives.

COMMENT EXPLIQUEZ-VOUS CETTE MÉDICALISATION DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE ?

S. M. : Il y a des convergences d'intérêts qui ont conduit à une vague massive de diagnostics. La classe politique s'en est saisie en espérant améliorer les résultats de l'école, grâce à des politiques plus individualisées ciblant les élèves à besoin éducatif particulier. Beaucoup de chercheurs en sciences cognitives ont cherché à promouvoir leurs recherches sur la dyslexie et à les faire reconnaître par les instances nationales. Les professionnels du soin, à commencer par les orthophonistes, y

ont aussi trouvé une clientèle. Les enseignants ont également contribué à cette médicalisation. Confrontés à des situations difficiles, ils sont tentés, dans une logique préventive ou d'urgence, d'adresser les enfants à des spécialistes du soin. Enfin les diagnostics de troubles spécifiques des apprentissages sont souvent considérés par les parents comme les moins stigmatisants ou culpabilisants et les plus porteurs parce que spécifiques : un processus cognitif est touché mais l'intelligence globale est préservée. C'est aussi un diagnostic qui permet de demander des aménagements à l'école.

EST-CE LA BONNE SOLUTION ?

S. M. : Non car l'impossibilité, en l'état actuel des connaissances, de différencier un enfant dyslexique d'un enfant dont les difficultés d'apprentissage en lecture sont dues à d'autres causes, conduit à ce que la catégorie « enfants dyslexiques » devienne relativement arbitraire. Actuellement, cette catégorie regroupe un grand nombre d'enfants issus des classes moyennes et supérieures, dont les parents se mobilisent le plus pour l'obtention du diagnostic et

“L'école ne doit plus conditionner les aides aux élèves en difficulté à des diagnostics mais fournir à tous des remédiations dont l'efficacité a été reconnue”



BIO
Stanislas Morel est docteur en sociologie et maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Sorbonne-Paris-Nord. Ses recherches récentes explorent les relations entre sociologie et sciences cognitives.

des aides qui en découlent. Or, pourquoi seuls certains mauvais lecteurs bénéficieraient-ils d'une aide ? Cela crée un biais inégalitaire. Par ailleurs d'un point de vue de l'estime de soi, quand un enfant n'arrive pas à lire et qu'il n'est pas diagnostiqué dyslexique, alors qu'est-il ? Tout cela est très discutable et surtout inefficace car cela laisse beaucoup d'enfants au bord de la route.

QUE PEUT FAIRE L'ÉCOLE ?

S. M. : En l'état actuel des connaissances, il faudrait faire le deuil de l'approche par diagnostic des difficultés d'apprentissage de la lecture. L'école ne doit plus conditionner les aides aux élèves en difficulté à des diagnostics mais fournir à tous des remédiations dont l'efficacité a été reconnue. Il faudrait également que les enseignants retrouvent leur professionnalité, c'est-à-dire leurs compétences premières, qui sont de distinguer les différents types de difficultés que rencontrent les élèves et d'élaborer dans l'école les solutions les plus adaptées. Cela pose le problème de la formation, mais aussi des relations avec les autres professionnels et avec les chercheurs. Dès qu'un diagnostic est posé, l'enseignant se retrouve relativement dessaisi. Parfois, il en est satisfait, parfois pas. Un rééquilibrage est nécessaire car, de plus en plus, les enseignants se voient dire comment il faut faire par les scientifiques ou les professionnels du soin.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

“Les AESH sont devenues incontournables”

Dans le numéro spécial que Fenêtres sur cours a consacré à l'inclusion (FSC N°493, octobre 2023), Grégoire Cochetel, auteur du livre « Enseignant et AESH, collaborer dans une école inclusive » (Ed. CNDP) examine le travail d'AESH et ses liens avec les PE.

« Extrêmement nombreuses, (...) les AESH sont devenues incontournables. Face aux demandes de plus en plus importantes d'accompagnement se créent en urgence des postes sans se demander si c'est bien la réponse adaptée.

De plus en plus d'enfants, qualifiés de dérangeants, avec un comportement inadapté à l'école d'aujourd'hui, se voient assigner une AESH pour obtenir le calme dans la classe. Ce n'est pas le but du métier d'AESH (...).

Ce ne sont ni des infirmières, ni des personnels spécialisés ou de Sessad (Service d'édu-

cation spéciale et de soins à domicile) mais elles occupent par défaut ces métiers et pallient les carences de moyens, de personnels de l'Éducation nationale et de santé. (...) Les enseignants apprécient la présence d'AESH à leurs côtés mais ne sont pas formés au travail collaboratif (...).

Il faudrait au moins entre huit et douze heures de travail hebdomadaire pour réaliser un véritable travail en commun. Les personnels manquent de temps formel pour construire et entretenir ce travail collaboratif.»



132 000

C'EST LE NOMBRE D'AESH À LA RENTRÉE 2024 SELON LES CHIFFRES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, SOIT 10% DE L'ENSEMBLE DES PERSONNELS. EN TERMES DE NOMBRE, C'EST LE DEUXIÈME MÉTIER DE L'ÉDUCATION NATIONALE, APRÈS CELUI D'ENSEIGNANT.

Source : RERS 2023 champ public et privé

ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Rentrée scolaire 2004

37 584

58 812

→ 96 396

ULIS

Classes ordinaires

→ Nombre d'élèves scolarisés

2014

47 504

103 908

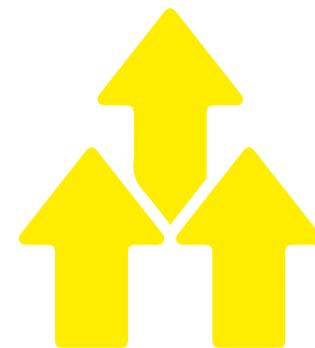
→ 151 412

2022

54 451

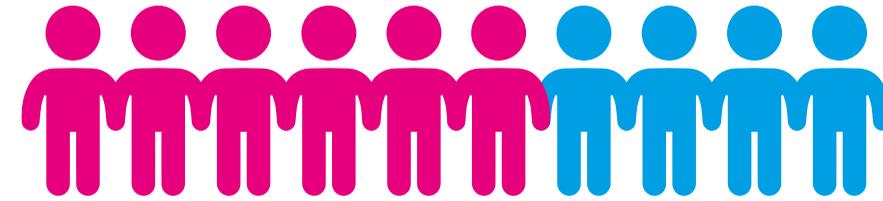
168 096

→ 222 547



Source : RERS 2023, champs public et privé

En chiffres



PLUS DE SIX ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SUR DIX ONT BÉNÉFICIÉ D'UNE AIDE HUMAINE SUR L'ANNÉE 2022-2023

La scolarisation individuelle (avec ou sans accompagnement) a augmenté de 15% en 5 ans.

Source : RERS 2023

LA PAUSE MÉRIDIENNE INCLUSE

En mai 2024, une nouvelle loi confie à l'État la charge d'organiser et de rémunérer l'accompagnement des élèves en situation de handicap durant le temps de pause méridien dans les écoles. L'objectif annoncé par le ministère est de favoriser la continuité de l'accompagnement des élèves et leur accès au service de restauration scolaire tout en

augmentant le temps de travail des AESH (jusqu'à 8 heures) et donc, leur rémunération. Alors que cette mesure leur semble favorable, elle ne permet pas à tous ces personnels d'en bénéficier. De plus, aucun moyen supplémentaire n'a été débloqué pour la mettre en oeuvre. À moyens constants, l'accompagnement doit se partager entre le temps de classe et le temps méridien, réduisant le suivi des apprentissages scolaires pour certains

élèves. Par ailleurs, les conditions de travail des AESH ne doivent pas être davantage dégradées par des journées continues difficiles à vivre. Il est nécessaire de mettre en place un temps de travail dérogatoire basé sur des obligations réglementaires de service par semaine de 24 heures d'accompagnement, complétées par 3 heures pour la formation, les préparations et les concertations. 27 heures reconnues comme un temps complet.

UN SALAIRE MOYEN DE 960 EUROS

Une enquête de la Depp sur l'année 2022-2023 révèle que 98% des AESH, en majorité des femmes, se voient imposer des temps de travail incomplets pour une quotité moyenne de 63%. Un temps de travail qui ne leur permet pas d'atteindre un salaire décent. Elle indique que le salaire mensuel net moyen des AESH en 2021 était de 960 euros pour les contrats à durée indéterminée (CDI) et de 833 euros pour les contrats à durée déterminée. Un salaire indigne au regard des missions de plus en plus complexes qui leur sont confiées.

POUR UN VRAI STATUT

Si le nombre d'AESH en CDI n'a cessé de croître, passant de 10 596 en 2017 à 24 470 en 2022, leur proportion par rapport à la totalité des AESH n'a que peu augmenté, passant de 20% en 2017 à 21% en 2022. La création d'un corps est nécessaire pour pérenniser ce métier. Cela passe par un vrai statut de fonctionnaire accompagné d'une revalorisation des salaires et d'une formation de qualité.

89%

C'EST LE POURCENTAGE DE FRANÇAIS ET FRANÇAISES QUI DÉPLORENT LE MANQUE DE RESSOURCES HUMAINES FORMÉES POUR LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP À L'ÉCOLE.

Source : Sondage UNAPEI, août 2024

75,5%

DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SONT SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE EN 2022-2023

Source : RERS 2023 champ public et privé

“Les évaluations des élèves doivent servir à mesurer leurs progrès”

LE MINISTÈRE PERSISTE ET SIGNE EN ÉTENDANT LES ÉVALUATIONS NATIONALES À TOUS LES NIVEAUX DE L'ÉLÉMENTAIRE. POURQUOI LES CONTESTEZ-VOUS ?

NICOLAS WALLET : Les évaluations des élèves doivent normalement servir à mesurer leurs progrès et à fournir des éléments d'analyse pour aider à répondre à une difficulté potentielle de l'élève. Or, les évaluations nationales généralisées ne servent qu'à mesurer de façon mécanique des performances. Elles substituent des automatismes à la réflexion et à l'intelligence des PE et des élèves. Ne portant que sur une partie des programmes, elles invitent à privilégier certaines compétences de bas niveau au détriment d'autres, davantage porteuses de sens. Ce qui contribue à creuser les inégalités scolaires. Enfin, l'utilisation par le ministère de ces évaluations pour imposer aux PE de « bonnes pratiques » nie la professionnalité enseignante.

DANS LE DÉBAT PUBLIC REVIENT LA VIEILLE ANTIENNE SUR L'AUTORITÉ DE L'ÉCOLE ET DES ENSEIGNANT-ES. QUELLE DOIT ÊTRE LA POSTURE DES PE ?

N. W. : Aujourd'hui, les discours dominants sur l'éducation ont tendance à confondre autorité et autoritarisme. Or, si l'autoritarisme repose sur la crainte, l'autorité, elle, se construit. Elle est inhérente à l'acte d'enseigner, les PE s'en

servent pour faire progresser les élèves. Imposer par la force ou de manière descendante ne permet pas à l'enfant d'entrer sereinement dans les apprentissages ou de comprendre et d'accepter les sanctions. À l'inverse, l'autorité éducative nécessite que l'élève la reconnaisse comme légitime parce qu'elle lui est bénéfique pour apprendre, grandir et s'émanciper.

LA QUESTION DES NOUVEAUX PROGRAMMES N'EST PAS COMPLÈTEMENT RÉSOLUE. COMMENT LES ACCUEILLEZ-VOUS ?

N. W. : À l'instar de la quasi-totalité de la communauté éducative, la FSU-SNUipp s'est positionnée contre les projets de programmes. Le vote du Conseil supérieur de l'Éducation, avec 47 contre, 3 pour et 3 abstentions, marque également un rejet massif. Por-

tant uniquement sur les programmes de maths et de français -ce qui souligne l'obsession ministérielle pour les « fondamentaux »-, ces projets sont, là encore, le reflet d'une conception mécanique des apprentissages où tous les élèves doivent progresser au même rythme. Or, cet élève imaginaire, standard, n'existe pas. En outre, on néglige les autres disciplines pourtant essentielles à la compréhension du monde. Par ailleurs, ces projets de programme viennent renforcer la précocité des apprentissages, ce qui n'est pas un gage de lutte contre les inégalités.

L'ÉCOLE MATERNELLE JOUE UN RÔLE CLEF DANS LA CAPACITÉ DES ENFANTS À DEVENIR ÉLÈVES. VOUS SEMBLE-T-ELLE SUFFISAMMENT ARMÉE AUJOURD'HUI, DE MÊME QUE LES PE, POUR RELEVER CE DÉFI ?

N. W. : Jusqu'à présent, même si une formation plus importante des enseignants et enseignantes reste nécessaire, les PE sont outillés pour apprendre à l'enfant à devenir élève. Le « choc des savoirs » va à l'encontre de cette notion en formatant l'élève dès la maternelle et en le faisant entrer dans des apprentissages trop précocement. Le projet utilise, par exemple, le terme de « programmes de français » en lieu et place du domaine d'apprentissage « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Le jeu est réduit à une portion congrue à visée purement utilitariste. Cela en dit long sur la volonté d'élémentariser la maternelle. A l'école première, plus qu'ailleurs, l'écart d'âge entre enfants, parfois important, nécessite une prise en compte de la différence de rythme d'apprentissage. L'ignorer conduit à mettre en difficulté les élèves dès leur plus jeune âge et à creuser davantage les inégalités. Un temps long, à l'échelle du cycle 1, est nécessaire pour devenir élève.

PROPOS RECUEILLIS PAR EMMANUELLE QUÉMARD



©Hidalgo/NAJA

Nicolas Wallet
Co-secrétaire général
de la FSU-SNUipp

Vivre en bonne santé au travail



Sur une échelle de 10, les PE estiment leur sentiment d'épuisement face à leur expérience professionnelle à 7,2*. Et pourtant, plus de deux tiers des personnels de l'éducation nationale ne connaissent pas leurs droits en matière de santé professionnelle.

Un rapport de la Cour des comptes de décembre 2021** ne cache pas les responsabilités : « *bien que les raisons de santé soient la première cause d'absence, le ministère ne conduit pas une politique de prévention structurée* » (p 60).

Il existe pourtant des instances pour le faire. En rapport avec le plan santé au travail dans la fonction publique, la formation spécialisée en matière de santé, de sécurité et de conditions de travail (F3SCT), organe de dialogue social qui se décline au niveau national, académique et départemental, n'est pas suffisamment investie (p 58). Les F3SCT sont pourtant aptes à se saisir de toutes les questions, notamment celles signalées par les fiches santé et sécurité au travail (SST) ouvertes à tous les personnels (p 61).

« *Vivre en santé au travail consiste à bénéficier de bonnes conditions de travail qui permettent de pouvoir agir en prévention et protection* », explique Laurence Berguignat (p 59).

*Bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale.

**Gestion des absences des enseignants-Garantir la continuité pédagogique.

©Milerand/NAJA

Renforcer le dialogue social

La santé au travail est une question mal connue à l'Éducation nationale. 69% des personnels ne connaissent pas leurs droits en matière de santé professionnelle, affirme le baromètre international I-BEST 2023 et 88% estiment que la hiérarchie ne se préoccupe pas ou peu de leur santé et de leur bien-être. Il existe pourtant une structure qui a pour mission de « contribuer à la protection de la santé physique et mentale des personnels ».

C'est la formation spécialisée en matière de santé, de sécurité et de conditions de travail (F3SCT), qui a remplacé les comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT). Cet organe de dialogue social réunit des représentant.es de l'administration et du personnel. Ses orientations sont inspirées par le plan santé 2022-2025 mais aussi par les remontées du terrain, qu'elles viennent de l'administration ou des syndicats. Les questions de violences, discriminations, harcèlements et agissements sexistes et sexuels (VDHA) sont aussi traitées. La F3SCT intervient à trois niveaux de prévention. Le niveau primaire consiste à supprimer les risques avant d'y être

éclairage

exposé, notamment par la mise en place du document unique d'évaluation des risques professionnels (DUERP). Un document qui nécessite du temps et de la formation pour permettre aux équipes de s'en emparer, au risque que ce dernier soit perçu comme une injonction administrative de plus. La prévention secondaire vise à chercher des solutions pour travailler dans les meilleures conditions si un risque ne peut pas être supprimé. Et enfin il y a la prévention tertiaire qui n'en est pas vraiment une. Il s'agit, en effet, de chercher des réponses pour faire face aux impacts sur la santé des dangers auxquels les personnels ont déjà été exposés.



© Millerand/NAJA

“Développer une culture de la prévention”

QU'ENTENDEZ-VOUS PAR VIVRE EN SANTÉ AU TRAVAIL ?

LAURENCE BERGUGNAT : La santé, c'est la vie. Or, il y a des métiers, dont celui d'enseignant où on peut mourir du travail, c'est dramatique. Le ministère l'a reconnu en 2018 suite à 58 suicides. Dans les métiers de la relation, comme celui d'enseignant, le risque de burn-out est élevé, de 10 à 14% en début et fin de carrière. A l'inverse, vivre en santé au travail consiste à bénéficier de bonnes conditions de travail qui permettent de pouvoir agir en prévention et protection selon les risques et les dangers repérés dans son milieu professionnel. C'est être en capacité d'adopter des comportements de préservation de soi, tant au niveau corporel que psychique, et en épargnant sa vie privée. Ce sont aussi des actions collectives pour faire face à de nouvelles contraintes, comme une forte intensité émotionnelle du fait qu'aujourd'hui l'atteinte aux corps est devenue probable, la solitude étant le pire des maux. Enfin, il y a trois déterminants majeurs de santé au travail : la formation des enseignants et des cadres, avoir le contrôle sur son travail et pouvoir s'appuyer sur une éthique appliquée.

VOUS PARLEZ D'UNE SANTÉ DÉGRADÉE. COMMENT CELA SE TRADUIT-IL ?

L. B. : Le burn-out est une maladie impactant davantage les femmes que les hommes. Le tableau clinique du burn-out débute par un enthousiasme et un fort engagement, suivis d'une stagnation, puis d'une frustration conduisant à la dépression, d'autant plus forte dans le cas d'une surcharge de travail, de mauvaises conditions d'exercice, de violences ou harcèlements, d'un manque de soutien, d'un manque de

reconnaissance entraînant un stress chronique. La fin du processus se caractérise par un comportement de dépersonnalisation de la relation de l'enseignant à l'élève, pouvant conduire jusqu'au suicide.

QUE PENSEZ-VOUS DU PLAN SANTÉ ?

L. B. : Le nouveau plan santé doit s'inscrire dans une politique de santé efficace, en améliorant les conditions de travail pour une qualité de vie au travail. Des éléments du plan santé sont pertinents. Par exemple, le congé d'invalidité temporaire imputable au service est une innovation d'importance. L'objectif majeur doit être de développer une culture de la prévention par l'évaluation des risques, la formation, et notamment la prévention de l'usure du fait que la population vieillissante augmentera dans les années à venir. De ce fait, bien vieillir au travail est une priorité. Le dialogue social étant affiché



© Hidaigo/NAJA

“Bien vieillir au travail est une priorité”

BIO
Laurence Bergugnat est maîtresse de conférences

à l'Université de Bordeaux. Ses recherches portent sur le stress et le burn-out des enseignant-es ainsi que sur l'éducation-formation en santé au travail.

dans ce plan, il conviendrait de définir une organisation du dialogue en intégrant tous les travailleurs et travailleuses. Reste à définir une politique d'emploi et de recrutement, notamment de médecins de prévention et d'ingénieurs santé et sécurité au travail, pour traiter en priorité et en profondeur les risques psychosociaux, en nombre dans le 1^{er} degré.

QU'EST-CE QUI REMONTE DES TÉMOIGNAGES DE PE ?

L. B. : À la lecture des fiches individuelles du comité F3SCT*, on peut juger sans exagération que l'heure est grave. Les signalements relèvent majoritairement d'une violence exacerbée, celle des parents (course poursuite en voiture de l'enseignante), comme d'élèves (attaque du corps de l'enseignant avec blessure et saignement). Le manque de moyens pour accueillir tous les élèves, ainsi qu'un manque de soutien de la hiérarchie. Ces fiches ne seront pertinentes que si elles sont mises en discussion collégiale dans un but de définir des objectifs, une nouvelle organisation du travail, des contenus de formations en santé au travail, et enfin de définir une éthique à appliquer dans toutes circonstances à risques. La F3SCT doit servir à développer le pouvoir d'agir : connaissances, prises de conscience de sa santé au travail, analyse des risques et du milieu capacitant ou pas, et ce, pour définir les actions à mener. Pour l'instant, l'approche semble être statistique et administrative. Il conviendra alors d'organiser un plan de promotion et prévention de la santé et sécurité au travail adapté au milieu, en termes de soutien aux enseignants et de formation émancipatoire (degré de maîtrise de son travail, pouvoir d'agir, milieu capacitant...).

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

*Formation spécialisée en matière de santé, sécurité et conditions de travail

Un travail empêché



Le rapport de la Cour des comptes date un peu puisqu'il est sorti en décembre 2021, mais dans « Gestion des absences des enseignants - Garantir la continuité pédagogique », les magistrats de la rue de Cambon ne se montrent pas très tendres avec le ministère de l'Éducation nationale. S'appuyant sur des travaux de la Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP) et, de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), ils assurent que « les enseignants ne sont pas plus absents que les autres agents de la fonction publique d'État, et le sont moins que les agents des fonctions publiques territoriale et hospitalière ». Le hic est bien sûr que quand un enseignant ne se présente pas devant ses élèves pour des raisons par exemple de santé, cela se remarque d'autant plus vite que le système de remplacement mis en place par le ministère, est assez défaillant car souffrant de manque de moyens.

DES DONNÉES DISPONIBLES MAIS IGNORÉES

Selon la Cour, « bien que les raisons de santé soient la première cause d'absence, le ministère ne conduit pas une politique de prévention structurée ». « La mise en œuvre de la réglementation laisse à désirer les documents de base qui permettent de définir une telle politique n'existent pas partout, la médecine de prévention est sous dotée avec 87 médecins pour 900 000 enseignants » et, « l'institution n'exploite pas

suffisamment les informations existantes ». Bref, la Cour invite l'institution à « retrouver une fonction de stratège et de régulateur » (...) et, parmi ses préconisations lui demande « de garantir la continuité pédagogique » (...), et celle « du service public d'éducation ». Elle finit par lui conseiller d'asseoir sa stratégie « sur plusieurs piliers qui, lui font défaut », tels « la connaissance du phénomène (lié aux absences - NDLR) et, la prévention en matière de santé. »

LES CONDITIONS DE TRAVAIL EN QUESTION

Sur ces deux derniers points, le ministère dispose pourtant d'éléments tangibles émanant de ses propres services. Dans l'enquête « Le bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale » rendue publique en mars dernier par la DEPP, ceux du premier degré évaluent la qualité de leurs conditions de travail à seulement 4,6 sur 10. C'est peu et c'est d'autant plus alarmant que l'on sait grâce au travail de scientifiques tels la sociologue Françoise Lantheaume ou le docteur en sciences de l'éducation Frédéric Grimaud, que ce mal-être professionnel impacte la santé psychologique des personnels. Les raisons de ce sentiment de souffrance sont, elles aussi, bien connues et documentées. L'enquête de la DEPP démontre le poids d'une charge de travail de plus en plus importante qui épuise et va jusqu'à empiéter sur la vie personnelle de PE. Faut-il rappeler que les obligations règlemen-

taires de service sont officiellement établies à 27 heures par semaine alors que dans la réalité elles s'élèvent à 43 heures pour les PE aguerris et vont jusqu'à 52 heures hebdomadaires pour les débutant-es, selon le ministère lui-même.

UN MAL-ÊTRE PATHOGÈNE

À cette surcharge viennent s'ajouter d'autres motifs d'inquiétude et d'insatisfaction, dont la rémunération ou le manque de perspectives en termes de développement de carrière souvent assujéti à une part d'arbitraire. Comment assurer l'inclusion de tous les élèves à besoin éducatif particulier, y compris les enfants présentant des troubles du comportement. quand la formation des personnels n'est pas au rendez-vous, quand le nombre d'AESH n'est pas à hauteur des besoins (même avec les 2000 recrutements annoncés pour la prochaine rentrée) ?

Bref, ce mal-être finit par être pathogène d'autant qu'il est nourri par une frustration, celle de ne pas être considéré par les ministres qui se succèdent, comme des concepteurs de leurs enseignements mais comme des personnels exécutants chargés de mettre en œuvre des directives descendantes, souvent marquées par une méconnaissance du métier d'enseignant. C'est ce que les scientifiques appellent « le travail empêché » ou encore une « perte de sens », qui décourage, épuise et, est source de burn-out.

Un outil d'alerte pour les PE

Les fiches santé et sécurité au travail (SST) sont remontées et traitées en formation spécialisée en matière de santé, sécurité et conditions de travail (F3SCT), obligeant la hiérarchie à apporter une réponse.

Parmi les risques signalés en 2022 au registre santé et sécurité au travail viennent, en tête, les risques psycho-sociaux (35,5%) devant les risques liés aux ambiances thermiques (23,9%) d'après le bilan de la F3SCT ministérielle. Ce registre, dont chaque école doit disposer, permet notamment à tout personnel de signaler, par l'intermédiaire de fiches SST, une situation qu'il considère comme anormale ou susceptible de porter atteinte à sa santé. Il est en cela un outil d'alerte, destiné en première intention à la hiérarchie. Mais, 17,4% des écoles ne disposent pas de ce registre. Selon le même bilan, 122 signalements

d'un danger grave et imminent ont été effectués et 13 situations ont conduit à un droit de retrait. Seulement 2 ont été reconnues. Un manque de soutien et de reconnaissance qui participe à l'augmentation des risques psychosociaux. Dans les faits, la F3SCT se retrouve trop souvent à gérer des situations enlisées par manque de prévention primaire et secondaire. « Nous organisons des visites, offrons des espaces de parole aux équipes, faisons des préconisations, mais nous ne pouvons pas assurer de suivi par manque de temps et de moyens, matériels et humains », regrette Nathalie Sollier, secrétaire adjointe de la F3SCT du Val d'Oise. Cepen-

dant, elle note positivement la mise en place de groupes de travail dans son département, notamment celui sur la gestion des élèves avec "des difficultés à expressions comportementales" (DEC), qui a permis de proposer des protocoles pour accompagner les équipes. « Encore faudrait-il que l'information circule », déclare-t-elle.

Les fonctionnements diffèrent en fonction du lieu d'exercice, chaque académie et chaque département étant autonomes sur la gestion de ces instances. « C'est l'organisation du travail qui doit s'adapter aux personnels et non l'inverse », affirme une élue de la FSU-SNUipp à la F3SCT ministérielle.

Six catégories de risques psychosociaux

Un collège d'expertes et d'experts internationaux a fait émerger le classement en 6 catégories des risques psychosociaux dans le monde du travail. Chaque catégorie fait écho à des spécificités du monde enseignant.

RAPPORTS SOCIAUX AU TRAVAIL DÉGRADÉS :

Des tensions au sein des équipes peuvent naître de conditions de travail détériorées ou de choix politiques comme l'évolution du rôle des directeurs ou directrices. Les PE déclarent aussi souffrir fortement d'un manque de reconnaissance et de soutien de la hiérarchie face à une situation conflictuelle avec un usager, parent ou élève. Ce manque de reconnaissance concerne aussi la société en général vis-à-vis du travail mené pour les élèves mais aussi du ou de la ministre de l'Éducation nationale.

MANQUE D'AUTONOMIE :

Le « choc des savoirs » a mis sur le devant de la scène la contradiction institutionnelle qui demande aux PE d'être des ingénieurs, des cadres A tout en les bridant de plus en plus au niveau pédagogique et en refusant de les laisser s'exprimer ou de les associer aux décisions qui concernent leur travail.

INTENSITÉ, COMPLEXITÉ ET TEMPS DE TRAVAIL :

Complexification du travail liée à la demande de s'adapter de plus en plus à des individus ayant parfois des problématiques particulières tout en gérant l'ensemble du groupe classe.

EXIGENCES ÉMOTIONNELLES :

Il peut y avoir une agressivité verbale et/ou physique, de la part de parents ou d'élèves qui abîme. Une grande difficulté vient aussi de devoir faire face à la détresse personnelle de l'enfant sans pour autant avoir les leviers pour l'aider.

CONFLIT DE VALEURS :

Les PE s'engagent dans un service public, et pas une entreprise, avec la mission de faire réussir tous les élèves. Les conditions de travail, les choix politiques rendent cet objectif de plus en plus difficile à atteindre entraînant parfois un sentiment d'inadéquation entre leurs valeurs et le travail effectué.

INSÉCURITÉ DE LA SITUATION DE TRAVAIL :

Cette insécurité se traduit par une précarité liée à des problématiques salariales ou des difficultés à concilier vie professionnelle et vie privée quand les temps partiels ou les mutations sont empêchés.



Louise Tourret

“Tout propos sur l'école est situé et chaque personne a un avis forgé”



VOUS ÊTES JOURNALISTE SPÉCIALISTE D'ÉDUCATION, POURQUOI CE CHOIX ?

LOUISE TOURRET : Avant d'être journaliste, j'ai fait des études de géographie et j'ai écrit mon mémoire de master sur les effets de la carte scolaire, sur les habitudes des adolescents au collège, dans trois communes de banlieue. En 2009, France Culture a voulu relancer une émission sur l'édu-

cation et la direction m'a proposé de la produire. J'ai toujours eu un vif intérêt pour ces questions qui touchent l'ensemble de la société. L'éducation est un sujet noble à mes yeux, important s'il en est. Je ne cesse de constater que des livres stimulants paraissent, ce qui nourrit la programmation de l'émission où j'invite régulièrement des enseignants. L'intérêt pour ces questions est sans cesse renouvelé. En animant “Être

“Tous les élèves peuvent apprendre et à tous les âges”

et savoir”, je découvre et j'étudie des alternatives aux discours récurrents sur l'éducation et l'école. Par exemple, la question de l'organisation du temps scolaire ou encore les pédagogies dites alternatives sont autant de thèmes qui animent les débats pour une école plus égalitaire.

VOUS AVEZ ÉGALEMENT ENSEIGNÉ QUELQUES MOIS EN COLLÈGE, QUELLES LEÇONS EN TIREZ-VOUS ?

L. T. : Il est toujours intéressant de mieux connaître un sujet de l'intérieur et il fut très facile de se faire embaucher comme contractuelle ! Même si mon expérience a été limitée, je l'ai menée avec grand sérieux et j'ai senti toute l'intensité que revêt le métier quand on débute : les heures de cours, le temps passé à préparer, la prise en compte de tous les élèves, le travail avec les collègues, etc. Je pensais tout le temps aux élèves, à la classe. J'ai eu de la chance, en quelque sorte, qu'une grande grève agite Radio France au même moment, cela m'a permis d'exercer pleinement en tant qu'enseignante, le métier est si chronophage ! Cette expérience a été humainement très riche. Et aussi modeste soit-elle, elle m'a permis de mieux comprendre les conditions de travail du métier. J'ai aussi pu vivre les problèmes de manque de locaux, de personnels, de moyens pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, la lourdeur administrative...

POURQUOI CHOISIR DE DÉCONSTRUIRE LES IDÉES REÇUES SUR L'ÉCOLE DANS VOTRE DERNIER LIVRE ?

L. T. : Tout propos sur l'école est situé et chaque personne a un avis forgé à partir de ses idées, de ses expériences personnelles, de ses convictions et de son rapport à l'humain. C'est le cas, par exemple, de notre rapport à l'autorité, pour lequel se joue notre sensibilité tant personnelle que politique. Le livre permet de réfléchir et de questionner ces représentations avec de nombreuses références à des documents et des données objectives, sourcées, re-

groupées grâce au travail journalistique. Ainsi, sur le salaire des enseignants, même si on précise que d'autres professions éducatives sont concernées, il s'avère impossible de soutenir qu'ils sont à la hauteur de la difficulté et des responsabilités du métier. Si enseigner était aussi simple que certaines personnes le prétendent, il y aurait plus de candidats et candidates pour l'exercer. D'autres sujets méritent un réel questionnement, comme celui de la baisse de niveau des élèves. Même si on peut l'objectiver avec des évaluations, dénigrer l'école ne construit pas une réponse. Réfléchir à un système éducatif qui implique tous les élèves pour les faire progresser, oui.

PARMI CES IDÉES REÇUES, “CERTAINS ENFANTS NE SERAIENT PAS FAITS POUR L'ÉCOLE”, QUE POUVEZ-VOUS EN DIRE ?

L. T. : Tous les élèves peuvent apprendre et à tous les âges. C'est important de rappeler ce principe d'éducabilité. Il fut mis en avant par les pédagogues de la constellation de l'éducation nouvelle de Montessori à Frei-

net. Ces derniers ont montré par leurs recherches et leur pratique que des enfants considérés comme “déficients” à l'époque pouvaient apprendre et progresser si leurs besoins étaient pris en compte et les pédagogies adaptées. Ce rappel est d'autant plus important dans une période où les politiques ont tendance à vouloir tout normer. La solution à l'échec scolaire est aussi à chercher dans l'organisation de l'école, pour s'occuper de tout le monde et faire progresser chacun. La baisse d'effectifs dans toutes les classes est un des premiers leviers. Penser la manière de prendre en compte tous les élèves implique d'avoir du temps dédié pour se former mais aussi d'avoir du temps à consacrer aux élèves sans être parasité par des tâches administratives.

VOUS VOUS MÉFIEZ ÉGALEMENT DE L'IDÉE SELON LAQUELLE LA COMPÉTITION FERAIT PROGRESSER LES ÉLÈVES, POURQUOI ?

L. T. : La compétition crée des gagnants mais elle crée surtout des perdants. Donc, il faut interroger la logique d'un système scolaire qui laisse des élèves sur le bord du chemin. Le projet de l'école ne peut pas être d'avoir quelques gagnants ou même d'avoir plus de mixité sociale parmi les élèves qui fréquenteraient les filières perçues comme les plus prestigieuses. L'école doit faire accéder tout le monde à des parcours intéressants, valorisants et émancipateurs. Je constate que la compétition néo-libérale par les classements nationaux et internationaux s'accorde avec le projet d'élitisme républicain, avec des très bonnes classes pour certains, et un sentiment d'échec pour d'autres, y compris pour des élèves qui sont en réussite relative. Ce sentiment de ne pas avoir suffisamment réussi est extrêmement délétère. Les politiques ne prennent pas en compte cet état qui crée un sentiment de défiance, mais aussi un sentiment de rejet des institutions. La coopération devrait être un moyen mais aussi une finalité ●●●

BIO

Louise Tourret est journaliste, productrice de l'émission « Être et Savoir » sur France Culture et spécialiste des questions d'éducation. Elle est l'autrice de « En finir avec les idées fausses sur l'École » Ed. Atelier, 2024.



SUIVE DE LA PAGE 65

de l'école parce que c'est la manière de penser la relation éducative la plus cohérente avec les principes de la démocratie.

DANS VOS ÉMISSIONS OU VOS OUVRAGES, VOUS DONNEZ LA PAROLE À DES EXPERT-ES ET DES CHERCHEUR-ES, QUELS SONT LEURS APPORTS ?

L. T. : S'il faut chercher l'information à la source, valoriser le travail et la réflexion au long cours me paraît essentiel. La parole d'une personne qui a travaillé longuement sur un sujet, produit des études, compilé des données - que ce soit des données d'enquêtes ou des données statistiques - a de la valeur. Parfois, ce sont des chiffres produits directement par l'Education nationale, comme ceux de la Depp*. De nombreuses données et analyses sont disponibles sur l'école, au niveau national et international. L'expertise ne vient pas de personnes qui se sont déclarées compétentes sur un sujet et qui ont décidé d'en parler plus souvent que les autres. Elle vient en partie d'universitaires qui font un véritable travail de réflexion et d'étude du terrain. Mais elle vient aussi des enseignants à qui je donne souvent la parole dans mes émissions. Ce sont des experts de terrain. Ils font remonter une partie de la réalité dont on ne peut pas se passer. Recherche et terrain sont imbriqués et l'une ne va pas sans l'autre.

COMMENT RENFORCER LE LIEN ÉCOLE-FAMILLE, NOTAMMENT POUR LES FAMILLES LES PLUS ÉLOIGNÉES DE LA CULTURE SCOLAIRE ?

L. T. : C'est un lien qui n'est pas naturel et qu'il faut travailler. Aménager les possibilités de se rencontrer est essentiel pour une communication réussie, tout comme l'importance de rendre l'école explicite pour se comprendre et permettre aux parents de s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants. Ces temps permettent de créer un lien

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

“Il faut interroger la logique d'un système scolaire qui laisse des élèves sur le bord du chemin”

de confiance qu'il convient d'installer dès l'école maternelle. Si les parents se sentent à l'aise et légitimes à suivre et à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants, ces derniers se sentiront assez sécurisés pour s'autoriser à entrer dans les apprentissages. Il existe diverses manières de s'investir avec des degrés d'autonomie plus ou moins développés. Mais ce qui importe est de pouvoir être en accord avec l'école dans un objectif de coéducation et non pas en opposition, de s'écouter et tenir compte les uns des autres, professionnels comme parents et enfants. Enfin, certains enfants ne bénéficient peut-être pas d'attention et de suivi chez eux, pas seulement dans les milieux populaires, et c'est aussi le travail de l'école de les accueillir.

L'ÉVOLUTION DE L'ÉCOLE PEUT-ELLE RELEVER UNIQUEMENT DE CHOIX POLITIQUES ?

L. T. : L'école accompagne les change-

ments dans la société. Par exemple, la massification est un mouvement que la politique scolaire a accompagné parce que la société a eu besoin de plus de personnes diplômées pendant les Trente Glorieuses. Mais il ne suffit pas d'une réforme et parfois les réformes ne sont pas suivies d'effets (parce qu'elles n'ont pas de sens, parce qu'elles sont balayées par la suivante à

un rythme accéléré). Des travaux d'historiens comme Antoine Prost le montrent : les réformes doivent être construites aussi avec les acteurs de terrain pour qu'elles soient acceptables et effectives. Actuellement, l'éducation est le théâtre d'une politique conservatrice et libérale dans laquelle l'école serait en faillite, où il faudrait trier les élèves et où un système privé ferait

“Il ne suffit pas d'une réforme et parfois les réformes ne sont pas suivies d'effets”

mieux que le public. Si l'école publique doit être une priorité, c'est au contraire pour lui donner les moyens d'emmener tous les élèves sur la voie de l'émancipation intellectuelle par le plaisir d'apprendre, qui peut prendre mille chemins. C'est un investissement pour garantir une société juste et démocratique, et non une dépense.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD





De Lille à Leucate

« On est parti de Lille à 2 heures du matin vendredi mais ça valait vraiment le coup. » Ségolène Duthoit et Wilfried Viet, couple de PE, ont traversé la France pour assister à leur première Université d'automne. Ségolène, débutante dans le métier, est notamment venue chercher de quoi enrichir sa pratique de classe. « La démarche proposée pour la lecture documentaire en cycle 3 m'a convaincue. Je vois déjà comment la transposer avec mes CP ». Elle va aussi la présenter à Wilfried qui pourra l'expérimenter avec ses CM2. « On a choisi de se répartir les conférences pour profiter du

plus de ressources possibles. Comme ça, on pourra mettre en commun ce qu'on a appris et approfondir certains sujets pour la suite », explique Wilfried. Ségolène pense déjà à tout ce qu'elle va pouvoir partager avec ses collègues à son retour. « Je culpabilisais un peu de partir un jour avant les vacances, mais du coup je sais qu'elles en profiteront aussi ». La section syndicale du Nord pourra, lors de l'Université de printemps locale, s'appuyer sur ces nouveaux relais enthousiastes pour donner envie à d'autres PE de venir à leur tour l'an prochain à Leucate.

CLAIRE BORDACHAR



©Hidalgo/matNAJA

...mettre les pieds dans le sable.



©Hidalgo/matNAJA

...se rencontrer, se retrouver.

Trois jours pour...



©Hidalgo/matNAJA



DR

...se former ensemble, s'enrichir.



©Hidalgo/matNAJA

R I E N .
C ' E S T
L E M E N U
D U J O U R
P O U R
D E S M I L L I O N S
D E F R A N Ç A I S .



POUR AIDER LES PLUS
VULNÉRABLES À SORTIR
DE LA PAUVRETÉ
FAITES UN DON SUR
[RESTOSDUCEUR.ORG](https://restosducoeur.org)



Quand l'extrême droite vise l'éducation



Comme une vague qui frappe tous les continents, l'extrême droite nationaliste inonde à flots rapides les pays de l'Union européenne. La France, où le Rassemblement national (RN) s'affirme comme le premier parti d'élection en élection, n'est pas à l'abri, son école non plus. L'analyse des votes, faite par le Cevipof sous la direction de Luc Rouban, marque les esprits. Au second tour des élections législatives de juillet dernier, le seul RN a recueilli 27% des votes de PE d'après ce sondage*.

Dès lors, il apparaît que dénoncer les dangers que fait courir cette vague extrémiste et raciste sur les différents droits démocratiques, la cohésion sociale ou l'égalité entre femmes et hommes, ne suffit pas à la faire reculer. Un exemple d'application de leur projet politique est donné avec la suppression des subventions au centre social de Bruay-la-Buissière qui a entraîné sa fermeture en début d'année (p 72). Yannick Hervé, de la Ligue de l'enseignement, reconnaît que « *Nos actions de préven-*

tion, d'éducation et nos mobilisations en réaction aux élections depuis 2002 ne suffisent plus » (p 73). Il en appelle à des initiatives concrètes et rassembleuses, comme le fait Visa, regroupement de syndicats dont fait partie la FSU. La chercheuse Safia Dahani rapporte, pour sa part, la vision du RN pour l'école, faite d'autorités, d'exclusions et de programmes patriotiques (p 71).

*Enquête électorale par vagues, juin et août 2024, Luc Rouban, Cevipof, Fondation Jean Jaurès, Institut Montaigne, Le Monde, Ipsos.

Le RN entre à l'école



Chez les enseignant·es, le RN a vu son score augmenter fortement aux dernières élections. Benjamin Chevalier analyse la trajectoire de certains de ses militants dans le milieu scolaire et Safia Dahani se penche sur le programme du parti et sa vision de l'école.

Lors des élections de juin et juillet derniers, le vote des PE pour le RN est passé de 13 % aux européennes à 19 % au premier tour des législatives pour finir à 27 % au second tour selon une enquête Cevipof*. Alors qu'il n'était que de 5 % en 2017, le vote RN, comme dans toutes les catégories de la fonction publique progresse dans le premier degré. A un moment où la direction du RN opère un processus de légitimation dans l'ensemble des espaces socio-professionnels, le sociologue Benjamin Chevalier a mené une enquête qualitative** auprès de dix militants frontistes enseignant dans les premier et second degrés, dans le public et le privé pour étudier ces cas « dissonants » de militantisme. « *L'omniprésence dans la sphère familiale de valeurs traditionnelles et d'un attachement à la culture historique légitime et à l'autorité explique autant l'attrait de ces professeurs pour le FN que le choix d'une carrière professorale* », dé-

crypte-t-il. Ils ont en commun des affinités idéologiques avec le Front National construites très tôt, avant leur carrière dans l'éducation.

Sur leur lieu de travail, ils camouflent parfois leur engagement militant, qui, lorsqu'il est connu, rend difficile la relation avec leurs collègues. Mais par le milieu où ils exercent et par les compétences professionnelles qu'ils acquièrent (capacité oratoire, culture légitime), ils sont précieux pour le parti dans sa recherche de professionnalisation. Celui-ci leur offre des possibilités d'ascension rapide en interne qui rendent moins inconfortable leur stigmatisation par les pairs, voire leur apportent une certaine légitimation.

*Enquête électorale par vagues, juin et août 2024, Luc Rouban, Cevipof, fondation Jean Jaurès, Institut Montaigne, Le Monde, Ipsos.

**Enquête à retrouver dans « Sociologie politique du Rassemblement National » sous la direction de Safia Dahani, Estelle Delaine, Félicien Fauray, Guillaume Letourneur, Ed. Presses du septentrion, 2023.

“Autorités, sanctions, exclusions et vision patriotique”

QUEL RAPPORT LE RN ENTRETIEN-T-IL AVEC L'ÉCOLE ?

SAFIA DAHANI : Il faut d'abord rappeler que les dirigeants, contrairement à une partie de leur électorat, ont des parcours scolaires très « sereins ». Ils détiennent des baccalauréats avec mention, des master II, voire des doctorats. Un certain nombre d'entre eux est aussi passé par les « écoles du pouvoir », de science politique ou de commerce. Certains, issus de milieux plus modestes, parfois boursiers, ont bénéficié d'un ascenseur social grâce aux études. Ils ont donc un rapport plutôt « positif » avec le système scolaire. L'importance accordée à l'école dans les programmes du parti doit se lire dans une forme de continuité : le milieu scolaire représente un bon cas d'étude des propositions différentielles et sécuritaires du RN.

QUELLES EST LA VISION DU RN POUR L'ÉCOLE ?

S. D. : D'abord, l'école n'est pas là pour contrevenir aux destins liés aux origines sociales. Le RN met en avant le mérite individuel mais aussi l'importance, pour ceux qui ne seraient pas adaptés au système scolaire général, de basculer de manière précoce en apprentissage dans l'enseignement professionnel. Cela permettrait d'amener des jeunes très tôt sur le marché du travail et de fournir une main d'œuvre bon marché pour répondre aux besoins supposés du patronat. L'école est aussi un espace où transmettre une vision patriotique de la France autour d'un roman national. Selon lui, il y a aujourd'hui un « déficit patriotique » et un certain nombre de groupes sociaux n'aiment pas leur pays comme ils le devraient. Il faut donc amener la jeunesse à avoir une vision positive de l'histoire

de France, à la « respecter » et à comprendre ses droits mais surtout ses devoirs envers la patrie. Enfin, il accorde une grande place à la laïcité qu'il considère menacée. Il revendique que certains établissements sont « soumis à des menées islamistes* » et demande un « signalement systématique au procureur de la République et une répression automatique » de ces dernières sans définir réellement ce que sont ces « menées ». Pour lui, l'école est ainsi un lieu de sauvegarde de la « civilisation française » car la France se trouve « à la croisée des chemins » entre « déclin » ou « redressement ».

QUELLE CONCEPTION DE L'AUTORITÉ A-T-IL ?

S. D. : Il veut restaurer l'autorité des enseignants qui seraient dépassés par leurs élèves. S'appuyant sur une sorte de menace qu'il ne nomme jamais précisément, il prône une forme de redressement en remettant de l'ordre dans différents segments de la société dont l'école. Cela passe par le port de l'uniforme obligatoire à l'école et au collège ou la suppression des allocations familiales ou des bourses pour sanctionner « l'absence d'assiduité et des comportements antiscolaires ». Il souhaite aussi mettre en place des sanctions plancher dans les conseils de discipline pour « mettre un terme au laxisme scolaire et à la culture de la dissimulation des difficultés disciplinaires ». Autorités, sanctions, exclusions et vision patriotique sont les grandes lignes de leur programme.

A-T-IL D'AUTRES MESURES CONCRÈTES DANS SON PROGRAMME ?

S. D. : Il propose, par exemple, que le brevet devienne un examen d'orienta-



BIO
Safia Dahani est docteure en sciences politiques du LaSSP, Sciences Po Toulouse. Elle a co-dirigé « Sociologie politique du rassemblement national : enquêtes de terrain », Ed. Presses universitaires du Septentrion, 2023

“Pour le RN, l'école n'est pas là pour contrevenir aux destins liés aux origines sociales”

tion post-3^e car « *le collège unique est une machine à échec* ». Il pointe certains secteurs géographiques précis, notamment les réseaux d'éducation prioritaires dans lesquels il faudrait renforcer l'enseignement en français et en histoire et prône la généralisation de la vidéosurveillance à proximité des établissements. L'école est aussi le lieu du recyclage de ses préoccupations autour de sa vision de la laïcité : il souhaite interdire le voile islamique pour les accompagnantes. De la même manière, cette focalisation sur certaines populations lui permet de proposer une suppression des enseignements de langue et de culture d'origine car ils nuiraient aux capacités des élèves de s'intégrer en France, « *notamment parce qu'ils sont assurés par des enseignants étrangers.* »

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

*Les propos en italiques sont des extraits du « projet pour la France de Marine Le Pen », livret « M L'école », élection présidentielle, 2022.

Cohésion sociale en danger

En présentant un contre-budget où l'État réaliserait des économies sur le dos des associations socioculturelles, le RN confirme sa gestion par l'exclusion. Exemple à Bruay-la-Bussières où la municipalité RN a supprimé les subventions au centre social, provoquant sa fermeture.

Le centre social PartÂges de Bruay-la-Bussières, structure d'éducation populaire affiliée à la Ligue de l'Enseignement, a fermé en mai 2024. Lorsqu'en 2020, le RN a pris la tête de la commune du Pas-de-Calais, il a initié une mise à mort qui durera trois ans. Profitant d'une convention d'objectifs qui liait l'association avec la mairie, cette dernière laisse d'abord les relations se dégrader en refusant toute sollicitation de sa part et en lui reprochant de ne pas remplir ses obligations. L'association engage un avocat pour assurer sa défense contre ces accusations mensongères. Puis en 2023, la municipalité diminue drastiquement ses subventions : PartÂges, ne pouvant plus rémunérer ses personnels, doit compter sur ses bénévoles pour maintenir ses activités estivales.

éclairage

Arrivée à son terme, la convention n'est pas reconduite par la mairie. Privée de tout financement, l'association doit mettre un terme à l'ensemble de ses activités éducatives, artistiques, culturelles, sociales et de citoyenneté destinées à toutes les générations. Florence Domange, ancienne directrice de la structure en tire un bilan amer : « Nous avons laissé des familles que nous accompagnions depuis des années totalement désemparées. Plusieurs dizaines de milliers de journées enfants par an disparaissent avec la fin des centres de loisirs et de vacances, l'arrêt des ateliers parents /enfants, de l'accompagnement à la scolarité et des ateliers artistiques et éducatifs ». C'est 1200 adhérent.es, 17 permanent.es, 50 équivalents temps plein qui ont été mis à la porte.



“La Ligue en opposition frontale”

QUELLES VALEURS PORTE LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT ?

YANNICK HERVÉ : La Ligue est née en 1866 avec l'objectif de contribuer à faire des citoyens des électeurs avertis. Elle a alors milité pour une instruction gratuite, obligatoire et laïque et pour une éducation populaire, instruments de formation à une citoyenneté consciente et active. La Ligue, apolitique mais pas apolitique, est depuis toujours en opposition frontale avec l'extrême droite. Elle a d'ailleurs été dissoute en 1942 sous le régime de Vichy. La solidarité, l'émancipation des citoyens et la laïcité, valeurs défendues au quotidien par ses différents acteurs, sont aux antipodes du projet de société de l'extrême droite. En premier lieu la laïcité qui devient, entre ses mains, un instrument d'exclusion, en particulier de nos concitoyens de confession musulmane réelle ou supposée.

COMMENT POURSUIVRE LA DÉFENSE DE CES VALEURS DANS LE CONTEXTE POLITIQUE ACTUEL ?

Y. H. : Aujourd'hui, grâce à ses 21000 associations, la Ligue développe des activités éducatives, sociales, culturelles et sportives sur tout le territoire. Elle développe la pensée critique au sein et à côté de l'école à travers de multiples actions. La prévention de toute forme de discrimination -racisme, antisémitisme, inégalité femme/homme-, des comportements sexistes et des violences sexuelles, la formation des délégués de classe, la prévention du complotisme, l'éducation aux médias et à la transition écologique..., au-



©Hidalgo/NAJA

“Poursuivre les actions menées, les intensifier mais surtout initier un projet beaucoup plus offensif”

tant de sujets à mille lieues de ceux portés par l'extrême droite. Les associations sportives avec l'USEP y contribuent elles aussi par des pratiques qui développent la mixité, l'inclusion et l'esprit de coopération plutôt que de compétition.

QUEL EST LE BILAN DE VOS ACTIONS ?

Y. H. : Les idées d'extrême droite ont progressé, mais de manière contradictoire. Le vote pour ces partis augmente considérablement, mais dans un même temps les idées de tolérance dans notre société aussi. On assiste moins à une extrême droitisation de la société qu'à celle de la sphère médiatique et politique. Nos actions de prévention, d'éducation et nos mobilisations en réaction

BIO

Yannick Hervé est vice-président de la Ligue de l'Enseignement en charge des valeurs de la République et de la lutte contre l'extrême droite.

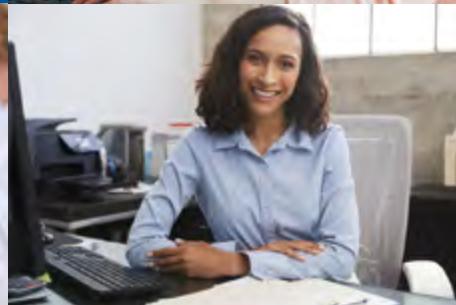
aux élections depuis 2002 ne suffisent plus. Nous devons poursuivre les actions menées, les intensifier mais surtout initier un projet beaucoup plus offensif. La Ligue travaille actuellement à rassembler un collectif large composé d'organisations associatives et syndicales -dont la FSU- pour mener une bataille culturelle contre les idées d'extrême droite. Des associations habituellement à l'écart de cette lutte, mais qui ont pris conscience de l'urgence lors des dernières législatures, nous ont rejoints. Cette obligation collective d'innover se concrétise par l'organisation d'événements autour de la fraternité : semaines « Pour la République », « Pour la diversité », « Pour... », concerts, soirées débats, rencontres sportives, manifestations culturelles, campagnes sur les réseaux sociaux. La formation d'acteurs locaux amenés à déconstruire au quotidien les discours de l'extrême droite est à développer. Les premières initiatives devraient voir le jour dès 2025.

COMMENT MOBILISER LA JEUNESSE ?

Y. H. : Dans son plan d'actions « Pour l'émancipation par la démocratie » élaboré en 2023, la Ligue s'engage à amplifier les actions d'éducation à la citoyenneté dans et hors l'école. Elle y réaffirme son refus d'une « école du tri » et sa volonté de multiplier les lieux d'échanges, d'écoute et de formation à l'esprit critique avec les jeunes, particulièrement dans les territoires où se concentrent les victimes d'inégalités économiques et sociales. Elle met à disposition des outils sur son site internet, notamment une série de podcasts « Ligue.es contre l'extrême-droite ». Les coordinations comme le Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire très engagé contre l'extrême droite, proposent également, parmi de nombreuses ressources, un argumentaire pour combattre les stratégies de communication et de désinformation.

PROPOS RECUEILLIS PAR DELPHINE RACT

ENSEIGNANTS
CHERCHEURS
PERSONNELS DE DIRECTION
CHEFS DE SERVICE
ADMINISTRATIFS
AGENTS DE SERVICE
PERSONNELS TECHNIQUES
OUVRIERS
...



**QUAND LA BANQUE
DES ENSEIGNANTS
LES ASSURE,
ÇA CHANGE TOUT.**

DÉCOUVREZ NOS OFFRES SANTÉ/PRÉVOYANCE

Crédit Mutuel
Enseignant

Paris Quartier Latin

69, boulevard Saint Germain – 75005 Paris

Tél : 01 53 35 44 68 – Courriel : 06500@creditmutuel.fr

Caisse Fédérale de Crédit Mutuel et Caisses affiliées, société coopérative à forme de société anonyme au capital de 5 458 531 008 euros,

4 rue Frédéric-Guillaume Raiffeisen, 67913 Strasbourg Cedex 9, RCS Strasbourg B 588 505 354. N° Orias : 07 003 758. Banques régies par les articles L.511-1 et suivants du Code monétaire et financier. Pour les opérations effectuées en qualité d'intermédiaires en opérations d'assurances (immatriculations consultables sous www.orias.fr), contrats d'assurance de ACM IARD SA, entreprise régie par le Code des assurances.

Changer les regards



On a beau se dire qu'il faut sanctuariser l'École, y réaliser l'égalité de droits entre élèves, il y a toujours un moment où ce qui fait société s'engouffre dans la cour de récréation et dans les classes. Faut-il le déplorer ? Sans doute pas totalement car l'école est le lieu où l'on peut par l'acte d'éducation déconstruire les idées reçues, les fausses évidences et reconstruire d'autres représentations en éveillant l'esprit critique des élèves. C'est ce que vient

souligner à sa manière la didacticienne des langues Véronique Lemoine Bresson qui travaille sur la notion d'inter-culturalisme à l'école. La diversité des langues et des cultures est-elle un obstacle ou une chance pour les élèves, pour les PE ? Selon la chercheuse, c'est une question complexe, mais cela peut être une ressource dès lors qu'on sait tirer partie des différences pour avancer ensemble (p 77). Mais il ne faut pas se leurrer, l'école ne

peut pas tout toute seule face aux inégalités sociales, économiques et culturelles qui minent la société. Elle ne peut pas tout toute seule surtout quand le système scolaire est à la source de la fabrique de ces inégalités. C'est ce qu'analyse la sociologue Fabienne Fédérini pour qui la coexistence d'un enseignement public et d'un enseignement privé produit du « séparatisme scolaire » confortant les inégalités sociales (p 78 à 81).

Créer des ponts



L'école est à l'image de la société : diverse, plurielle et riche des différences des élèves qui la fréquentent. Une diversité trop souvent minorée et considérée comme un obstacle aux apprentissages. Pourtant élèves, parents, PE ont à gagner à prendre en compte cette diversité, à la considérer comme une ressource.

«Cela a déclenché un sentiment d'appartenance de mon enfant à l'école». C'est ce que confie avec fierté Adama, père d'élève nigérian dont la langue parlée à la maison est l'igbo, à la fin d'une pièce de théâtre plurilingue présentée par les élèves aux familles. Dans l'école élémentaire bilingue français-anglais, Jean-Jaurès à Nancy (Meurthe-et-Moselle), donner une légitimité à toutes les langues des élèves dans l'espace scolaire est une priorité. «Quand j'accueille les familles au moment de l'inscription, la question de la langue parlée à la maison est abordée car ce n'est pas forcément le français», explique Aurore Isambert, directrice de l'école et enseignante en CP. En début d'année, une fleur des langues invite les enfants et les familles à inscrire les langues qui font partie de leur histoire. « Il n'y a pas d'assignation à ce qu'on n'a pas envie d'être, le question-*

naire est rempli sur la base du volontariat et nous prenons le soin d'expliquer l'utilisation qui en sera faite, c'est-à-dire de considérer toutes les langues comme une richesse, une ressource pour les apprentissages». Cette année, plus de trente langues ont été recensées. «Cela rend explicite la diversité pour la prendre en compte mais c'est aussi une porte d'entrée pour lutter contre les stéréotypes, les préjugés et les faits de racisme. C'est également un enjeu de justice sociale car les enfants disposent de ressources qui sont souvent marginalisées ou stigmatisées par la société». Si de nombreuses activités sont à l'initiative de l'école - lectures d'albums, traductions, tutos langue-, les parents ont bien compris que les portes des classes sont ouvertes mais s'autorisent encore trop peu, selon la directrice, à partager des savoirs.

*Les prénoms ont été modifiés.

reportage

“Toute une complexité de la culture de l'autre”



BIO
Véronique Lemoine Bresson est maîtresse de conférences en didactique des langues et cultures à l'université de Lorraine. Co-auteurice de « Les cultures à l'école », Ed. Retz.

QUE RECOUVRENT LES CULTURES À L'ÉCOLE ?

VÉRONIQUE LEMOINE BRESSON : C'est un terme que l'on entend dans le discours commun qui fige souvent les gens dans des cases, dans une culture qui amène à des comparaisons - telle culture versus telle autre - comme si les personnes étaient des entités figées. Le terme le plus juste est plutôt la question interculturelle, toutes les relations humaines qui vont mettre le soi et l'autre dans l'interaction en prenant en compte le côté multiple des personnes: genre, situation de handicap, âge, langue, pays d'origine, présence d'une famille ou pas, compétences dans telle ou telle discipline, cursus scolaire, etc. En réalité, il y a toute une complexité de la culture de l'autre. Si on prend seulement un aspect, du point de vue de la langue par exemple, certains enfants ou familles sont pensées par soustraction parce qu'ils “ne maîtrisent pas le français”. Les autres aspects des personnes -il y a autre chose qui se joue que la langue parlée-, sont des impensés alors qu'ils peuvent permettre à ces enfants de réaliser certains apprentissages, aussi bien, voire mieux, que des élèves dits “ordinaires”.

CETTE DIVERSITÉ EST-ELLE UN OBSTACLE OU UNE RESSOURCE POUR L'ÉCOLE ?

V. L. M. : Elle est à la fois vantée comme une richesse dans les médias, les textes officiels, sans préciser souvent ce qu'il y a derrière cette diversité. Dans les classes, lorsqu'on regarde les pratiques, la diversité est souvent considérée comme un frein. Beaucoup de recherches ont montré que l'on peut

s'y intéresser, en revisitant ses croyances, en arrêtant de penser qu'il y a des classes homogènes et d'autres hétérogènes. Tous les publics sont pluriels, c'est inhérent à l'être humain. La prise en compte de la diversité dans les pratiques peut se faire de plusieurs façons. Par exemple, les compétences sous-jacentes de la langue parlée à la maison peuvent servir d'appui pour l'apprentissage de la langue française. C'est le cas de toutes les langues de la même famille comme le français et l'espagnol. C'est aussi prendre en compte la voix des parents, les écouter, les accueillir autrement que pour leur dire que les devoirs ne sont pas faits...

“L'assignation de l'autre à être ceci ou cela est l'un des premiers écueils à éviter”

QUELS SONT LES ÉCUEILS À ÉVITER ?

V. L. M. : L'assignation de l'autre à être ceci ou cela est l'un des premiers écueils à éviter. Pour toutes les interventions des parents en classe, il est important de les associer à la construction des ateliers, leur donner une réelle place, de veiller à ce que ce ne soit pas l'école qui prenne la main. Ils doivent avoir leur mot à dire car on ne sait pas jusqu'à quel point ils acceptent volontiers parce que c'est l'école qui le demande. Il faut avoir la même vigilance avec les élèves. Un autre écueil important est de ne pas les désigner par un terme en lien avec une particularité. Il faut également arrêter de penser que les enfants, qui n'ont pas de diversité visible, ne seraient pas divers. Pour toutes ces raisons, il est nécessaire de modifier la façon de penser l'autre.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

utiliser cette diversité comme une ressource mais pour cela il faut qu'il y ait un changement de regard sur les langues des familles des élèves par exemple. Encore aujourd'hui, des langues sont valorisées et d'autres ne le sont pas par notre système : les politiques, le système scolaire, la société en général. Il est nécessaire de prendre conscience de cette réalité pour modifier notre regard. Pour la considérer comme une richesse et savoir que faire de cette diversité, les formateurs et les enseignants doivent être formés.

COMMENT PRENDRE EN COMPTE CETTE DIVERSITÉ ?

V. L. M. : En reconnaissant que la diversité existe dans toutes les classes et

Public-privé : inégalité de traitement



La publication des indices de position sociale de l'ensemble des collèves en 2022 a rendu visibles les écarts entre établissements publics mais aussi entre collèves publics et privés. Alors qu'elle est financée à 75 % par des crédits publics, « l'école libre » au nom de la liberté de choix peut trier les élèves qu'elle scolarise et ne contribue pas de manière égale à la prise en charge de l'ensemble des élèves à scolariser. Une différence de taille entre le service public d'éducation, qui a pour mission de sco-

lariser tous les élèves et de leur offrir les meilleures conditions de scolarisation et le secteur privé qui choisit ses élèves. En faisant en sorte que les élèves issus des familles de cadres et de professions intellectuelles soient surreprésentés, ce dernier amoindrit fortement les possibilités de mixité sociale dans le public et augmente « l'entre-soi ». De plus, ces dernières années, les dotations en poste ont proportionnellement favorisé le secteur privé, qui a aussi bénéficié de nouveaux financements avec

l'abaissement de l'obligation scolaire à trois ans. Enfin, le rapport "Financement public de l'enseignement privé", rédigé par une mission d'information parlementaire transpartisane en 2024, pointe un manque de transparence dans les montants des dépenses publiques pour l'enseignement privé et la faiblesse des contrôles à cet égard. Le service public d'éducation, seul à avoir pour mission d'assurer la réussite de tous les élèves, doit être doté de moyens suffisants pour y parvenir.

858 700

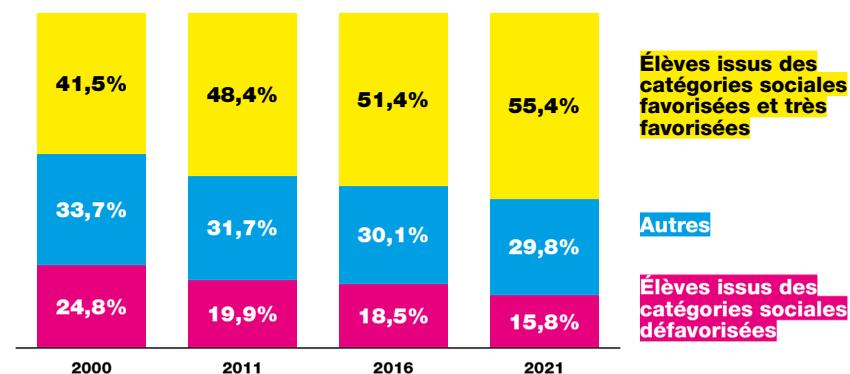
C'EST LE NOMBRE D'ÉLÈVES SCOLARISÉS DANS LE PREMIER DEGRÉ EN 2022 DANS LE PRIVÉ, DANS 4 652 ÉCOLES, SOIT 13,4 %
Source : Rapport parlementaire "Financement public de l'enseignement privé" avril 2024

+6,7%

C'EST L'AUGMENTATION DES CRÉDITS ALLOUÉS ENTRE 2023 ET 2024 POUR LES ÉCOLES PRIVÉES. + 4,58 % POUR LES ÉCOLES PUBLIQUES
Source : Rapport parlementaire "Financement public de l'enseignement privé" avril 2024

TOUJOURS PLUS D'ÉLÈVES FAVORISÉS DANS LE PRIVÉ

Proportion d'élèves inscrits dans l'enseignement privé sous contrat selon leur origine sociale en%



Source : Alternatives économiques 23 janvier 2024 « Ecole privée : à quand la fin des privilèges ? », Cours des comptes, Depp

SCOLARITÉ OBLIGATOIRE EN MATERNELLE

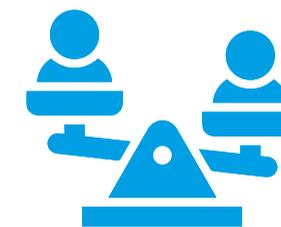
Alors que la quasi-totalité des élèves en âge d'aller à l'école maternelle était déjà scolarisée, la loi « pour une école de la confiance », votée en 2019 sous le ministère de Jean-Michel Blanquer, a rendu l'instruction obligatoire pour les enfants de trois à cinq ans. Jusqu'à cette date, les municipalités avaient le choix de financer ou pas les dépenses de fonctionnement des écoles maternelles privées sous contrat. Désormais, elles en ont l'obligation: une manne supplémentaire pour le secteur privé.

FORTE HÉTÉROGÉNÉITÉ TERRITORIALE DES ÉCOLES PRIVÉES

Quand la part des écoles privées représente 3% en Haute Corse, en Creuse ou moins de 5 % dans certains départements de la région parisienne (4,4 % en Seine-et-Marne, 4,8 % dans le Val d'Oise ou la Seine-Saint-Denis), elle approche les 40 % en Maine-et-Loire et avoisine les 50 % dans le Morbihan et la Vendée. Cela s'explique par l'héritage d'un fort ancrage religieux dans la région. Si les croyances et pratiques religieuses ont évolué, les établissements créés au début du XXe siècle ont perduré et les familles ont gardé l'habitude de se tourner vers l'enseignement privé.

UNE ÉCOLE RÉPUBLICAINE UNIVERSELLE

La FSU-SNUipp porte le projet d'une école empreinte des valeurs de justice, de partage et de solidarité. Cela nécessite de placer au centre du système éducatif la réussite de tous les élèves et notamment ceux issus de milieux populaires. Elle prône un système éducatif où le principe de mixité sociale est garant d'une école juste et équitable. À l'opposé d'un dualisme scolaire, l'hétérogénéité est un levier de réussite et non un obstacle. Mais pour cela, l'école publique doit avoir un budget à la hauteur des besoins et les fonds publics doivent être réservés à l'école publique.



QUAND LE PRIVÉ EST FAVORISÉ

Depuis 25 ans, l'enseignement public a perdu 7% de postes enseignants quand le privé sous contrat n'en perdait que 2,8%. C'est ce que constate Stéphane Bonneroy, sociologue, qui a comparé les dotations en postes de la maternelle au baccalauréat d'après les données fournies par la Depp depuis 1999. Dans le premier degré, la période de 2003 à 2011 est particulièrement brutale pour le secteur public. Alors que le nombre d'élèves augmente suite au baby-boom de l'an 2000, 12 800 postes sont supprimés dans les écoles publiques. Ces fermetures de postes entraînent une chute massive de la scolarisation des moins de trois ans, pénalisant ainsi les enfants de milieux populaires et des fermetures drastiques des postes Rased, mettant à mal le service public d'éducation pour assurer sa mission de scolariser dans de bonnes conditions tous les élèves. Le chercheur conclut à « une politique de financement public privilégiant le privé qui a été conduite depuis une vingtaine d'années ».

*Recherche publiée dans la revue La pensée n°419

Un antagonisme sensible

La loi Debré votée en 1959, permettant à l'enseignement privé de bénéficier d'un financement par l'État à hauteur de 73 %, est toujours en vigueur 60 ans après. Depuis, les inégalités avec le public ne cessent de s'amplifier.

Jusqu'en 1959, le principe « à établissements privés, fonds privés » prévaut. Cette année-là, la loi Debré autorise des établissements privés à conclure un contrat avec l'État pour s'associer au service public d'éducation. Ils s'engagent à dispenser un enseignement conforme aux programmes de l'enseignement public et à garantir la liberté de conscience et l'égal accès de tous les élèves, sans distinction d'opinion ou de croyances. En contrepartie, 73 % de leurs frais (rémunération des personnels enseignants et dépenses de fonctionnement) sont pris en charge par des crédits publics. En 1981, François Mitterrand lorsqu'il arrive au pouvoir, porte, la volonté de revenir sur cette décision et d'aboutir à un grand « service public unifié et laïque de l'Éducation nationale » en intégrant les maîtres

du privé dans la fonction publique et en créant des établissements d'intérêt public qui associeraient école publique, école privée et collectivités territoriales. Mais lorsque son ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, propose en 1984 une loi pourtant amoindrie par rapport au projet initial, des manifestations fleuves pour défendre « l'école libre » poussent le président à annoncer lui-même le retrait du projet de loi. Dix ans plus tard, François Bayrou tente d'assouplir les limites aux possibilités de subventionner les établissements privés par les collectivités locales. Une immense mobilisation du camp des laïcs en janvier 1994 le fait reculer à son tour. Depuis, le financement du privé par le public a discrètement augmenté et la loi Debré, vieille de plus de 45 ans, est toujours en vigueur.



© Millerand/NAJA

“Le privé scolarise beaucoup moins que le public les élèves en grande difficulté”



EN QUOI CONSISTE LE SÉPARATISME SCOLAIRE ?

FABIENNE FÉDÉRINI : Le système éducatif est constitué de deux pôles ségrégués socialement : 20% des collégiens sont scolarisés dans l'enseignement privé et 20% le sont en éducation prioritaire. Ainsi, alors que les cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 22,4% de la structure sociale, l'enseignement privé scolarise 54% d'enfants issus de ces familles. À l'autre extrémité, 60% des élèves scolarisés en éducation prioritaire sont issus de familles d'ouvriers et d'inactifs alors qu'elles représentent 32,7% de la structure sociale. Depuis 1989, les écarts dans la composition sociale des collèges entre public et privé se renforcent. Il convient d'ajouter que la « ségrégation » dans les établissements privés est choisie quand elle est subie dans le public, notamment en éducation prioritaire.

COMMENT SE TRADUIT CE SÉPARATISME ?

F. F. : Une différence d'offre scolaire existe entre les établissements qui rivalisent avec des options rares, des classes internationales ou autres classes à horaire aménagé pour attirer les meilleurs élèves d'une classe d'âge, y compris dans le public, et d'autres établissements notamment en éducation prioritaire qui, eux, concentrent les dispositifs de prise en charge des élèves à besoin éducatif particulier. Alors qu'un collège sur deux en Rep+ a une Segpa, ils ne sont qu'un sur vingt dans le privé. De même si 63,5% des collèges en Rep+ disposent d'une Ulis, il n'y en a que 18,8% dans le privé. L'enseignement privé scolarise donc beaucoup moins que le public les élèves en grande difficulté scolaire ou ayant un handicap.

« Est-on prêt à transformer l'organisation scolaire actuelle ou tient-on à préserver les intérêts particuliers des catégories socio-professionnelles les plus favorisées ? »

QUEL RÔLE JOUE L'ÉTAT ?

F. F. : Depuis 1959, il joue un rôle actif dans l'attractivité sociale et scolaire du privé. Alors qu'il prend en charge le salaire des personnels enseignants et de vie scolaire du privé, il ne lui impose aucune autre obligation de service public que celle de l'aider à scolariser une classe d'âge, de 3 à 16 ans. Lorsqu'en 1963, la gestion des flux d'élèves amène une obligation de planification avec la mise en place d'une sectorisation, le privé, pourtant collaborateur de service public, en est exempté. Il a ainsi le droit de sélectionner ses élèves sur dossier, ce qui lui permet de choisir de « bons » élèves. Quand 8,8% des élèves arrivent avec un an de retard en 6^e en Rep+, ils ne sont que 2,8% dans le privé. Quand le public a l'obligation d'un accueil universel des élèves, y compris de ceux exclus du privé, le privé en est délié. Enfin, l'enseignement privé perçoit les mêmes dotations par élève que l'enseignement

public alors qu'il n'est pas soumis aux obligations de service public, ni ne scolarise les mêmes élèves. Les dotations supplémentaires de l'éducation prioritaire sont prises en compte dans le calcul pour le privé, alors que ce dernier ne concentre ni la difficulté sociale ni la difficulté scolaire.

QUE DEVRAIT FAIRE L'ÉTAT ?

F. F. : Le système éducatif doit être piloté dans sa globalité et pas à coup de mesures ou de dispositifs éparpillés. Mais lutter contre les inégalités sociales devant l'école nécessite d'être d'accord sur ce que cela veut dire. Veut-on une politique de justice sociale qui permette à tous les élèves d'accéder à la même culture dans un but de démocratisation ou une politique d'égalité des chances qui entend sélectionner les meilleurs élèves des milieux populaires ? Est-on prêt à transformer l'organisation scolaire actuelle ou tient-on à préserver les intérêts particuliers des catégories socio-professionnelles les plus favorisées ? Observer d'autres systèmes éducatifs permet aussi de faire avancer la réflexion. Ainsi, le système éducatif suédois s'est affaibli au fur et à mesure que l'enseignement privé prenait du poids et s'autonomisait, augmentant la fuite du secteur public et le creusement des inégalités scolaires. Le système finlandais, lui, a fait un choix différent en arrêtant le financement du privé par les fonds publics, un des facteurs expliquant sans doute sa bonne performance. Mais cela a demandé de construire un cadre et un consensus social et politique forts, ce dont a besoin la France.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

BIO
Fabienne Fédérini est docteure en sociologie, spécialiste des questions relatives aux territoires et quartiers prioritaires. Elle a publié en 2023 « Enseignement privé : un séparatisme social qui ne dit pas son nom » dans la Revue A.O.C.

“Porter des valeurs pour une école du vivre ensemble, solidaire et émancipatrice”

L'ÉCOLE PRIVÉE SEMBLE MIEUX LOTIE PAR L'ÉTAT QUE L'ÉCOLE PUBLIQUE. QUELLES EN SONT LES CONSÉQUENCES ?

BLANDINE TURKI : Alors que l'école publique a besoin de moyens pour mieux fonctionner, le dernier rapport parlementaire sur le financement de l'école privée montre que l'Etat est son plus gros financeur : l'enseignement privé est financé à hauteur de 73% par de l'argent public. Depuis 1959 avec la loi Debré, l'Etat n'a cessé de soutenir l'enseignement privé en légiférant. L'abaissement de l'obligation d'instruction à 3 ans est la dernière loi en date. Elle se traduit par une manne supplémentaire pour les écoles maternelles privées. Autant d'argent qui ne revient pas à l'école publique. Par ailleurs, les parlementaires montrent dans leur rapport que l'Etat est peu regardant sur la façon dont cet argent est utilisé. À cela s'ajoutent des règles différentes : l'école privée n'a pas l'obligation de respecter la carte scolaire et choisit ses élèves. Un fonctionnement qui favorise l'entre-soi et porte atteinte à la mixité sociale dans l'école publique pourtant identifiée comme un levier puissant pour lutter contre les inégalités sociales. L'école publique subit de fait une concurrence déloyale.

DE MANIÈRE RÉCURRENTÉ ET DE FAÇON RÉCENTÉ ENCORE, L'EVRAS SE HEURTE À DE VIRULENTES ATTAQUES. COMMENT SOUTENIR LES PE ?

B. T. : Les attaques ont débuté en 2014 au moment des ABC de l'égalité lorsque l'école a été la cible d'associations et groupuscules que l'on peut qualifier de radicaux d'extrême droite. Cela ressurgit à nouveau, sous des appellations différentes, mais avec les mêmes argu-



©Hidalgo/NAJA

Blandine Turki
Co-secrétaire générale
de la FSU-SNUipp

ments supposés préserver l'intégrité physique et morale des enfants. Des « fake news » qui instrumentalisent l'enseignement de la sexualité et ciblent notamment l'homosexualité ou la question du genre. L'EVRAS porte un tout autre projet, celui de lutter contre les discriminations, les violences et permet de penser autrement les relations affectives. Autant de savoirs qui permettent aux enfants d'acquérir une connaissance de soi et des autres dans une visée de respect et d'acceptation de l'autre mais aussi d'avoir des armes pour dire non en cas de violences sexuelles. Face aux attaques, les PE attendent que l'institution les soutienne, les forme et rétablisse la vérité.

SANS DOUTE FAUT-IL Y VOIR L'INFLUENCE GRANDISSANTE DES IDÉES DE L'EXTRÊME DROITE. CETTE DERNIÈRE VOUS SEMBLE-T-ELLE ÊTRE UN DANGER POUR L'ÉCOLE ?

B. T. : Oui, sans aucun doute. Quand l'extrême droite arrive au pouvoir, ses principales cibles sont les personnes racisées, mais aussi la culture, l'école et les syndicats qui la défendent. Nous assistons à une banalisation des idées d'extrême droite qui touchent la société

et bien évidemment le système éducatif. Elles se traduisent dans leur programme par le port de l'uniforme, le renforcement de la sécurité dans l'école comme si c'était un lieu de danger, la promotion du roman national ou encore la fin du collège unique. Des idées qui pour partie sont, hélas, reprises par une frange de la droite et le gouvernement actuel. Des valeurs qui sont à l'opposé de celles que nous portons : une école du vivre ensemble, solidaire et émancipatrice pour toutes et tous.

PRÈS DE 20 ANS APRÈS LA LOI DE 2005 ET PLUS D'UNE DÉCENNIE APRÈS CELLE DE 2013, LA BATAILLE DE L'INCLUSION SCOLAIRE NE SEMBLE PAS ENCORE GAGNÉE. QU'EST-CE QUI Y FAIT OBSTACLE ?

B. T. : Le ministère de l'EN se satisfait d'une inclusion quantitative en relayant les chiffres de plus en plus importants de scolarisation des enfants en situation de handicap et des AESH. Il oublie de dire qu'un grand nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers ne sont pas en situation de handicap et que les conditions de scolarisation de ces élèves sont souvent difficiles par manque de personnels spécialisés, de formation, etc. Des conditions dégradées qui ne sont pas sans conséquence sur le quotidien de l'école et sur le travail enseignant. L'enquête, que nous avons menée auprès de la profession en janvier dernier, montrait que c'est la difficulté la plus importante à laquelle sont confrontés les PE. L'inclusion est un beau projet de société mais pour le réaliser, cela nécessite une véritable volonté politique et des moyens bien plus importants que ceux qui lui sont consacrés actuellement.

PROPOS RECUEILLIS PAR EMMANUELLE QUÉMARD

Littérature jeunesse : des mots sur des maux



Permettre à l'enfant de rêver, de se distraire, d'appréhender le monde à travers son imagination et sa sensibilité..., les pouvoirs de la littérature jeunesse sont immenses. L'école est d'ailleurs, pour certains élèves, « le seul lieu d'accès aux livres de littérature jeunesse », rappelle justement Murielle Szac, écrivaine, journaliste et editrice (p 84-85). Alors que la portée éducative et ludique des albums destinés aux plus jeunes est largement reconnue, trop peu d'enseignant-es, pour de multiples raisons, utilisent ces ouvrages pour évoquer en classe les problématiques de l'inceste et des violences sexuelles. Pourtant, un grand nombre d'albums et de bandes dessinées de qualité sont à leur disposition pour aider la parole à se libérer autour de ces questions difficiles (p 86). Autant d'ouvrages destinés à aider les enfants à mettre des mots sur les maux qu'ils pourraient vivre ou qu'ils ont peut-être déjà éprouvés en les enveloppant de silence. « Ces albums permettent à l'enfant de se déculpabiliser en lui montrant qu'il n'est pas responsable, que ce n'est pas lui le "méchant" », témoigne Cendrine Waszak, chercheuse en didactique du français (p 87). L'apport de la littérature jeunesse constitue aussi un outil pédagogique précieux utilisé tout au long du parcours scolaire de l'enfant. Une sélection de pépites est ainsi proposée pour aborder toutes sortes de thèmes (p 88 à 90).

©Hidalgo/NAJA

INTERVIEW

“Se mettre à la place de personnages”

EN TANT QU'AUTRICE ET ÉDITRICE JEUNESSE, QUEL RÔLE A LA LITTÉRATURE JEUNESSE À L'ÉCOLE ?

MURIELLE SZAC : Elle a un rôle fondamental, elle devrait être présente partout, tout le temps et pas seulement dans le petit coin qu'on lui réserve pour la lecture plaisir. La littérature jeunesse permet aux enfants de se mettre à la place de personnages qu'ils ne sont pas, dans la peau des autres. À ce titre, elle fabrique l'empathie mais aussi des imaginaires, elle ouvre des fenêtres, des portes sur l'intime et sur le monde. Elle a également un rôle de médiation culturelle. Serge Boimare a montré que lorsqu'un enfant est empêché de penser, la lecture à voix haute - notamment des grands textes de littérature, des mythes ou des contes - permet de mettre à l'extérieur de soi toutes les peurs, toutes les angoisses. À partir de là, l'enfant peut se mettre au travail et apprendre. En lisant à voix haute certains ouvrages, on crée ainsi du lien entre les enfants, on leur permet de s'interroger mais surtout on les met en position d'apprendre à apprendre et c'est ça qui est extraordinaire. L'école joue un rôle très important, elle permet à des enfants, y compris les plus jeunes, de rencontrer cet univers. Pour certains, c'est d'ailleurs le seul lieu d'accès aux livres de littérature jeunesse. Lorsqu'on a la chance de croiser un bon livre dans sa vie, on n'est plus le même qu'avant.

COMMENT SONT NÉS LES FEUILLETONS MYTHOLOGIQUES EN 100 ÉPISODES ?

M. S. : Le point de départ est une réflexion sur comment mettre à disposition les mythes auprès des publics les plus jeunes. À l'époque, il y avait l'idée que la mythologie n'était pas faite pour

“La Bible et les mythes sont des récits universels qui apportent des éléments pour réfléchir sur le monde”

eux et celle qui leur était destinée était complètement édulcorée. Aujourd'hui encore, il y a une tendance à ne pas faire confiance aux enfants dans leurs interrogations, leurs capacités de compréhension, à ne pas les prendre au sérieux. Parents et mêmes enseignants, trop souvent, pensent : “Ils sont trop petits”, “Ils ne vont pas comprendre”, “C'est trop difficile”. Des remarques qui m'interpellent toujours parce que les enfants les plus jeunes se posent, bien entendu, des questions existentielles sur la naissance du monde, des hommes, de la vie, de l'amour, etc. Les professionnels de l'enfance nous faisaient aussi remarquer que les enfants

BIO

Murielle Szac

est **écrivaine, journaliste et éditrice**. Elle crée en 2009 le département pédagogique Bayard Education, dont elle a assuré pendant dix ans la rédaction en chef. Elle a écrit quelques essais et plusieurs romans pour la jeunesse, dont les feuilletons en 100 épisodes consacrés à la mythologie grecque et dernièrement à La Bible.

étaient très agités, éparpillés, bombardés d'informations et dans un empilement de sollicitations. Il fallait trouver quelque chose qui les aide à se poser, où ils apprennent à attendre, d'où la forme du feuilleton.

QUE PERMET LA MYTHOLOGIE ?

M. S. : Elle permet de s'apercevoir que les questions existentielles, on se les pose tous, à tous les âges, depuis l'origine. La mythologie ne sert pas à apprendre la généalogie des dieux ou à savoir comment les Grecs vivaient il y a des milliers d'années. Par contre, elle permet de problématiser le monde, nos interrogations et nous aide. Que des héros cherchent qui est leur père, que des déesses soient obligées de se battre pour que leurs maris ne violentent pas leurs enfants ou se mettent en colère pour dire « je suis la femme que je veux »,... nous interroge sur ce qu'est le féminin, le masculin, la parentalité,... Les personnages que j'ai choisis ont un point commun : ils s'en sortent parce qu'ils réfléchissent, agissent par la parole et doutent. Ils ont aussi une surface de projection forte. Hercule est le prototype de la brute épaisse qui tape et réfléchit après, il est condamné à douze travaux parce qu'il a tué ses enfants, il n'était pas possible d'en faire un héros « monsieur muscle » comme cela se fait trop souvent. Mais son cousin Thésée, avec la figure du labyrinthe, donnait à voir qu'on ne peut pas avoir la réponse avant d'avoir cherché, accepté de se tromper, en revenant sur ses pas. Ulysse est le premier naufragé en Méditerranée, le premier migrant et il a tout fait pour ne pas partir à la guerre. Artémis accompagne les enfants pour en faire des êtres libres et respectueux des autres.

LES RÉCITS SONT ORALISÉS, POURQUOI CE CHOIX ?

M. S. : Autrefois, la mythologie était

“Il y a plusieurs facettes du féminin, il n'y a pas une seule manière d'être une fille ou un garçon”



©Hidalgo/NAJA

toujours racontée à l'oral, un moment de rassemblement autour d'histoires. Dès le début du projet, il y avait l'idée de trouver une forme et un texte qui puissent être transgénérationnels et partagés à voix haute. Nous voulions perpétuer ce mode de transmission car c'est une occasion de vivre quelque chose ensemble, de créer du lien, une culture et des références communes que cela soit dans une classe, une école ou dans une famille. Je milite aussi beaucoup pour la lecture à voix haute aux enfants, surtout quand ils ont appris à lire. Trop souvent, l'apprentissage de la lecture est synonyme d'arrêt de lecture d'histoire par les adultes. Mais lire à voix haute ne doit pas être non plus une contrainte pour les adultes, avoir des textes oralisés permet à tous de les découvrir, de les partager et d'être source de plaisir.

CERTAINS DE VOS OUVRAGES COMME TSIPPORA SONT EN LIEN ÉTROIT AVEC LA RELIGION, EST-CE COMPATIBLE AVEC L'ENSEIGNEMENT LAÏQUE ?

M. S. : Non seulement c'est compatible

mais c'est un de mes combats aujourd'hui. Pourquoi laisserait-on ce texte essentiel qu'est la Bible aux mains de ceux qui le voient comme un texte de foi ? La Bible n'appartient pas aux seuls croyants, elle appartient à tout le monde et l'école doit se la réapproprier car elle fait partie de notre culture. La Bible et les mythes sont des récits universels qui apportent des éléments pour réfléchir sur le monde. Raconter ce qu'il y a dans ce texte en prenant les mêmes libertés que j'ai pris avec les textes mythologiques, c'est se battre pour la laïcité. D'autre part, dans la littérature, la peinture, la sculpture, il y a un très grand nombre de références à la Bible. Comment les élèves peuvent-ils faire des liens s'ils n'ont pas ces clés de compréhension ? J'ai choisi comme personnage principal une femme, noire, qui forme un couple mixte avec Moshé. Dans l'état du monde actuel, c'est aussi porter un message fort.

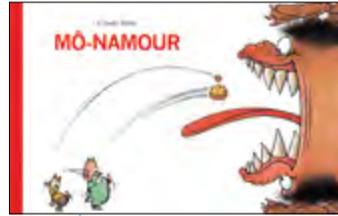
CONTRAIREMENT À LA PLUPART DES RÉCITS MYTHOLOGIQUES, VOUS DONNEZ LA PAROLE AUX FEMMES, POURQUOI ?

M. S. : Les histoires présentes aussi bien dans les tragédies que dans les œuvres d'art sont racontées par des hommes. La femme y est décrite souvent comme faible et attend que le héros viril vienne la libérer. Lorsque l'on retourne aux histoires originelles, ce n'est pas du tout le cas. J'avais envie de rassembler ces histoires d'héroïnes et de déesses pour montrer que ces femmes ne se laissent pas marcher sur les pieds. Des figures auprès desquelles les enfants peuvent s'identifier. Montrer qu'il y a plusieurs facettes du féminin, qu'il n'y a pas une seule manière d'être une fille ou un garçon. Les héroïnes de la mythologie ou de la Bible nous permettent de choisir le type de femme et d'homme qu'on a envie d'être.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

“Aborder l'intime”

En 2022, le rapport de la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles (Civiise) estimait que 160 000 enfants subissent des violences sexuelles chaque année. Trois enfants par classe seraient concernés. Un chiffre alarmant. Si les PE peuvent avoir des réticences à aborder avec les enfants les sujets qui touchent au corps et à l'intime pour de multiples raisons, la littérature est un outil précieux pour permettre aux enfants d'identifier les violences.



MÔ NAMOUR de Claude Ponti, Éd. L'École des loisirs

Sur la route des vacances, la voiture percute un arbre : toute la famille est éjectée vers le ciel. Quand Isée retombe, elle croit ses parents morts. Plus tard, elle rencontre Torlémo

Damourédemorht qui l'invite à vivre avec lui pour jouer à la baloune et manger des gâteaux. Il la rebaptise du nom de Mô-Namour parce qu'il l'aime de tout son cœur. Mais Isée devient la baloune avec laquelle il joue et doit faire tous les soirs, couverte de bleus, des gâteaux de plus en plus gros. Un jour, une étoile tombée de sa douleur lui dit : "Hiltedi kiltème, mézilteveu dumall!" Isée se fâche très fort et reprend son chemin... Au terme d'un long chemin, elle retrouve ses parents. Un album qui aborde la douloureuse question de la maltraitance envers les enfants et la violence physique et psychique dont ils peuvent être l'objet. Si le choix des mots, la construction des noms et les illustrations qui fourmillent d'inventivité installent une histoire fantastique et drôle, les enfants retiendront de ne pas se laisser faire et de ne pas croire à des mots d'amour démentis par les actes.

couleurs tendres de l'aquarelle, non pour édulcorer mais pour pouvoir en parler, briser le tabou, encourager les petites victimes à demander secours, même si le chemin ne sera pas facile. Il a fallu des années et l'exemple de femmes fortes qui ont parlé, pour que Mai Lan Chapiron puisse mettre des mots sur ce traumatisme. En fin d'ouvrage, un cahier rédigé par une psychologue propose des outils concrets aux adultes. Une chanson et une vidéo de prévention à destination des enfants sont également accessibles sur le site leloup.org

PETIT DOUX N'A PAS PEUR de Marie Wabbes, Éd. La Martinière Jeunesse



Un petit ourson tout mignon, dans un lieu douillet, avec ses jouets. Et son ami, Gros Loup, qui adore jouer avec lui. Petit Doux aime aussi les caresses et les jeux avec Gros Loup. Jusqu'à ce que Gros Loup devienne sauvage, lui demande de faire des choses que Petit Doux n'aime pas, l'écrase, lui fasse mal. Alors Petit Doux dit non, Gros Loup n'écoute pas. Mais Petit Doux va dire à tout le monde que Gros Loup est méchant et celui-ci sera puni. Les couleurs au crayon gras accompagnent le changement dans la relation, les tons chauds et lumineux sont remplacés par des teintes sombres et froides qui traduisent les émotions de l'ourson. Le texte et les illustrations simples véhiculent un message important, invitant les victimes de violence, voire de viol, à ne pas accepter la loi des plus grands, à dénoncer leur agresseur-abuseur. Un thème délicat abordé avec tendresse et pudeur.

“Donner la légitimité de dire non”

EN QUOI CONSISTE VOTRE RECHERCHE ?

CENDRINE WASZAK : Avec Kathy Similowski, nous avons mené une recherche pour savoir quels ouvrages pourraient aider les enfants à s'approprier la loi de 2019 qui indique que tout rapport sexuel entre un adulte et un enfant est réputé non consenti, que l'enfant dise « non » ou pas. Dans un premier temps, nous sommes allées chercher ce que l'institution proposait à la profession. Sur le site Eduscol, un vademecum publié en 2018 met à disposition de la profession enseignante différents éléments dont une invitation à utiliser des albums de littérature jeunesse. Nous avons mené une enquête pour savoir si les enseignants connaissent ces albums, les utilisaient, en parlaient. Le constat est qu'ils ne les connaissent pas. À la question de savoir s'ils souhaitent utiliser ces albums en classe, beaucoup répondent : « Pourquoi pas mais pas cette année », « Pas avec ces élèves », « Cela ne rentre pas dans ma programmation », etc. Il y a une forme de contournement permanent qui fait qu'il y a très peu d'enseignants qui se lancent. Les raisons invoquées sont la crainte des réactions des parents et/ou un manque de confiance en leur capacité à recevoir la parole des enfants.

QUELS OUVRAGES PERMETTENT D'ABORDER LES VIOLENCES SEXUELLES FAITES AUX ENFANTS ?

C. W. : Je distingue trois types d'ouvrages. Des ouvrages de prévention qui ont pour fonction d'identifier l'agresseur comme “Stop aux violences sexuelles faites aux enfants” de Delphine Saulière. Les scénarios proposés sont minimaux et explicites dans le sens où ils désignent un certain nombre d'adultes comme de potentiels agresseurs. Puis, des ouvrages qui racontent l'agression où l'enfant est amené à

s'identifier au personnage du livre, donc à vivre l'agression avec lui comme dans “Le Loup” de Mai Lan Chapiron. Et enfin des ouvrages très symboliques comme “Petit Doux n'a pas peur” de Marie Wabbes et “Mô Namour” de Claude Ponti dans lesquels est présentée une situation de jeu où dans un premier temps le grand peut apparaître comme un adulte de confiance, puis, petit à petit, la situation dérive vers une situation de violence.

LESQUELS CONSEILLEZ-VOUS D'UTILISER EN CLASSE ?

C. W. : L'usage en classe des ouvrages de prévention s'avère très difficile car la nature de la violence -sexuelle- et de l'agresseur -le père, le frère, etc.- sont très explicites. Cela peut être violent pour les enfants et les familles. Les ouvrages qui racontent l'agression sont de

“Les ouvrages très symboliques, où la nature de la violence n'est pas explicite, sont les plus adaptés à une classe”



© Hildalgo/NAJIA

très bons ouvrages mais pas forcément à lire avec toute la classe car il est compliqué pour un enfant de se dire que les personnes les plus proches sont peut-être aussi de potentiels agresseurs. Je conseille de les avoir dans la classe mais je ne sais pas s'il est possible ou souhaitable d'en faire une séquence. En revanche, les ouvrages très symboliques, où la nature de la violence n'est pas explicite, sont les plus adaptés à une classe. Avec ce type d'albums, on peut dire et ne pas dire, c'est toute leur force. L'enfant va pouvoir mettre derrière les violences son vécu. L'ouvrage ne lui suggère pas des violences auxquelles il n'aura jamais été confronté. Il traite des violences de manière assez délicate pour ne pas heurter la sensibilité d'enfants qui ne comprendraient pas de quoi il s'agit, y compris les parents. Mais il ne met pas de côté non plus les violences sexuelles, elles sont en creux et un enfant qui aura subi ce type de violences pourra se reconnaître.

POURQUOI LIRE CE TYPE D'OUVRAGE AUX ÉLÈVES ?

C. W. : Pour leur faire prendre conscience que ce n'est pas normal d'être maltraités, et ce quelle que soit la situation, puisque ces ouvrages laissent planer le doute sur le type de maltraitance. C'est aussi leur donner des éléments pour qu'ils puissent identifier ce type de situation comme une agression, leur donner la légitimité de dire « non ». Mais surtout, cela permet de déculpabiliser les enfants, de leur dire qu'ils ne sont pas responsables, que ce ne sont pas eux les « méchants ». Lire ces albums est aussi donner un capital aux élèves pour plus tard. La littérature est un art et de fait, elle a une action à long terme. Le flash d'une illustration, d'un texte, d'une parole peut revenir au moment où cela sera utile.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

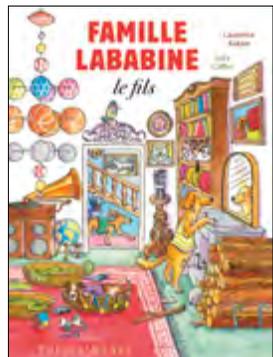
BIO
Cendrine Waszak est chercheuse en didactique du français au labo CIRCEFT-ESCOL et formatrice à l'Inspe de Créteil. Elle travaille sur la lecture en classe d'albums qui traitent des violences sexuelles faites aux enfants.



LE LOUP de Mai Lan Chapiron, Éd. La Martinière Jeunesse

Miette adore sa maison, sa famille joyeuse, créative, conviviale. Et pourtant, c'est au cœur même de cette famille qu'il y a le loup. Formidable et sympathique pour tous, il met l'enfant en miettes. Peur de ne pas être crue, de détruire sa famille, de faire du mal aux siens, l'enfant se tait et lorsqu'elle parle, rien ne se passe... C'est l'histoire terrible d'un inceste, inspirée de l'histoire personnelle de l'autrice, sur laquelle elle a mis des

Rentrée littéraire : l'embarras du choix



FAMILLE LABABINE, LE FILS

Dans la famille Lababine, il y a le père, grand costaud au poil blanc qui adore les saucisses et les randos tranquilles. La mère, au museau élané, qui aime déchiqeter les vieilles pantoufles qui sentent les pieds. Les filles, l'aînée très sportive et la cadette qui aime courir partout, tout le temps. Et puis, il y a Paco, le fils, le rêveur maladroit dont chacun se demande pourquoi il n'est pas comme tout le monde. Un jour, Paco entend une musique qui l'entraîne sur les toits à la rencontre de musiciens, de chats, qui, malgré la méfiance initiale, deviennent vite des amis formidables. Paco passe désormais tout son temps avec eux. Mais que vont dire ses parents lorsqu'ils découvrent cette amitié ? Un long récit de 64 pages, avec un dessin très fouillé, très « british », plein d'humour, qui initie une

série dont on a déjà envie de découvrir la suite. **Famille Lababine, le fils, de Laurence Kobler, ill. Julia Coffre, Ed. Rue du Monde, cycle 3 UN POÈME DE**



MONSIEUR CHIEN

Ce matin-là, rien ne va pour Monsieur Chien, réveillé beaucoup trop tôt par Monsieur Coq. Il est de mauvaise humeur, n'a plus de Crockett Matin, il pleut et à la radio comme à la télé, les nouvelles sont déprimantes. Surtout, Monsieur Chien est un écrivain en perte d'inspiration après le succès de son premier livre. Dehors, cela ne va pas mieux, jusqu'au moment où il rencontre une jolie libraire aux yeux d'un bleu des îles Galapagos... lui qui ne veut plus entendre parler de livres ! Surprise, elle lui offre un ouvrage qu'elle adore, celui d'un jeune auteur prometteur : et oui, c'est justement le sien, quel plaisir de

savoir qu'elle l'a aimé. Le lendemain, c'est plein d'entrain qu'il se prépare pour la retrouver. Un joli récit qui s'achève sur le petit poème qu'il a écrit pour la belle qui lui redonne goût à la vie et à l'écriture ! Un coup de foudre pour cette jolie histoire d'amour.

Un poème de Monsieur Chien, de Sébastien Mourrain, Ed. Actes Sud Jeunesse, cycle 2



LA PETITE VOLEUSE DE PLANÈTES

Une petite fée que tout le monde a oubliée, délaissée, condamnée à s'ennuyer, jusqu'au jour où elle est irrésistiblement attirée par la lune. Pour ne pas la quitter, elle la cache dans son coffre à jouets, sans savoir qu'elle prive alors de rêves les hommes, les poètes, les peintres, les danseurs. Plus tard, c'est Saturne qu'elle enlève, puis le soleil, puis Vénus, privant tour à tour les hommes de la science, de la

lumière, de la sagesse, et encore plus grave : d'amour ! Un très joli conte philosophique sur ce qui fait notre humanité. Les illustrations mêlent un graphisme original aux compositions soignées et des couleurs qui nous transportent dans l'univers de chaque planète. La petite fée aux longs cheveux pourra-t-elle rendre aux hommes ce dont ils ont tellement besoin ? Comment comblera-t-elle son ennui sans faire de mal aux autres ?

La petite voleuse de planètes, de Maxime Derouen, Ed. Grasset Jeunesse, cycle 2



LE ROI LUNE

Un roi fou avec soudain une idée fixe : toucher la lune. Peu importe les conseils de son entourage, il fait appel à tous les ingénieurs de son royaume pour trouver une solution. Peu importe si la construction d'un escabeau géant doit raser une forêt entière.

Devant l'échec de cette première tentative, c'est une montagne entière qui sera transformée en escalier à son usage exclusif. Seule une enfant, la fille de son conseiller, au grand dam de toute la cour, ose s'opposer à une nouvelle expérience destructrice pour la nature. Saura-t-elle le convaincre ? Comment fera-t-elle pour qu'il atteigne son but en douceur ? Une très jolie fable sur la folie, le pouvoir et le respect de la nature, avec des illustrations magnifiques, dans les tons de la nuit pour ce roi lune insensé.

Le roi lune, de Gilles Abier, ill. Victoria Roussel, Ed. Actes Sud Jeunesse cycle 2



LE GROS LIVRE

Le premier plaisir, c'est qu'il est tout petit ! Tout petit mais bien épais. Avec plein d'histoires (dix-sept !). Mais avant de commencer à les lire, il faut trouver un endroit où on est bien

installé : on se régale déjà des petits conseils et des premiers dessins plein d'humour. Suivent de courtes histoires toutes plus drôles les unes que les autres. Super-Content, le héros qui cherche à sauver des gens, se retrouve à manger du pop-corn devant la télé (dont le son était trop fort). Henri, un canard qui semble ordinaire, boit le thé avec la reine d'Angleterre (entre autres). Un poney doit se fâcher pour qu'on comprenne qu'il est un poney et pas un mignon poney. Le dessin au trait noir, tout simple, est extraordinairement efficace pour croquer personnages et situations. Un tout petit format pour ouvrir grand l'imaginaire. **Le gros livre, de Delphine Perret, Ed. Les fourmis rouges C1**

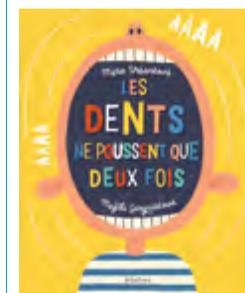


EST-CE QU'IL DORT ?

« Poc et moi, on aime bien aller s'asseoir sur la vieille souche pour regarder les oiseaux qui volent à toute vitesse. Et quand on en a marre, on prend le chemin du pré jaune pour aller écouter notre oiseau préféré, le

merle. Mais aujourd'hui, il n'est pas là. » A force de le chercher, ils finissent par le trouver, couché au milieu du chemin. Est-ce qu'il dort ? Mais on ne dort pas aussi longtemps. S'ensuit l'idée qu'il doit être mort. Mais est-ce sûr ? Et que faut-il faire alors ? « On a commencé à ramasser des petites branches et des brindilles pour lui construire un abri. Parce que même s'il est mort, il faut le protéger. » Un extraordinaire récit, dans une forêt aux couleurs dorées de l'automne, pour aborder un sujet grave sans pathos...

Est-ce qu'il dort ? d'Olivier Tallec, Ed. Pastel, cycle 1

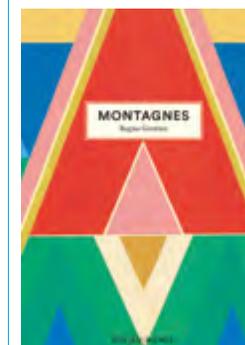


LES DENTS NE POUSSENT QUE DEUX FOIS

Un documentaire passionnant et facile à lire, aux pages cartonnées qui résisteront à de multiples lectures ! Très complet, il reste accessible, tant par le ton du texte qui s'adresse directement à l'enfant que par les illustrations, les couleurs chaudes, la mise en page soignée qui permet de lire

différents encarts de manière très libre. Le concept, ludique et éducatif, aide les enfants à comprendre l'importance de la santé dentaire : contrairement aux requins, les humains ne pourront pas voir leurs dents repousser, passées « les deux fois ». Contrôlé par un dentiste, les contenus mêlent faits amusants, conseils pour prendre soin des dents et informations scientifiques. Un album à se mettre sous la dent !

Les dents ne poussent que deux fois, de Marie Urbankova, ill. Magda gargulakova, Ed. Albatros, cycle 3



MONTAGNES

Qu'est-ce qu'une montagne ? La réponse n'est pas si facile, ce n'est pas qu'un gros tas de pierres ! Ce livre mêle art et science pour répondre à de nombreuses questions en sept chapitres aux illustrations graphiques à la fois belles, inventives, porteuses d'informations visuellement vite accessibles. Lexique,

formation géologique, âge, mesures, formes, couleurs, reliefs, volcans, pays montagneux, chaînes de montagnes, cartes et cartographies, climat et changement climatique, mais aussi géopolitique, vie à la montagne, flore et faune, tourisme et loisirs, montagnes sacrées et focus sur le plus haut sommet du monde : des thèmes, nombreux, variés, très documentés et allant à l'essentiel. Un documentaire exceptionnel pour les amoureux de la montagne, les petites et petits géographes curieux, et tous ceux qui vont le devenir en découvrant cet album. **Montagnes, de Regina Gimenez, Ed. Rue du Monde, cycle 3**



OH, UNE FUSÉE ! LA CONQUÊTE SPATIALE RACONTÉE PAR LA LUNE

« Au départ il n'y avait que la terre et moi. De mon coin du ciel, j'observais la vie s'y développer. » La conquête spatiale reste un sujet d'actualité brûlant. L'originalité de ce documentaire est de donner la parole à la lune pour raconter son

histoire et celle des femmes et des hommes qui ont osé s'aventurer dans l'espace. Une perspective inédite, avec des illustrations époustouflantes, qui nous transporte dans un voyage captivant à travers le système solaire. Les textes, relus par des scientifiques, sont très accessibles, invitant à comprendre, savoir, s'émerveiller. Après l'histoire et le présent, c'est la découverte de perspectives d'avenir de retour sur la lune pour y installer une base et atteindre Mars. En fin d'ouvrage un glossaire permet de comprendre les mots techniques et de trouver des ressources pour aller plus loin.

Oh, une fusée ! la conquête spatiale racontée par la lune, de Sarah Mühlbach, Ed. Helvetiq cycle 3



ZARRA VIENT DE LA MER

L'histoire se passe sur un rivage nuageux, où se nichent un village et une conserverie aux effluves désagréables, pour conditionner la « poissonnerie » ramenée par les bateaux de pêche. Wendi y



rencontre un matin, au bord de l'eau, une naufragée amnésique, près d'un canot fluo éventré. Elle ne sait ni d'où elle vient, ni comment elle s'appelle et se trompe souvent de mots : godasse ou bagnole ? mimollette ou limonade ? Installée dans la zone où vivent les personnes réfugiées, elle va trouver peu à peu une voie pour se reconstruire une vie et un avenir, grâce à l'amitié de l'enfant et à la bienveillance du commissaire. Dessiner des œuvres « qui font voyager » en partant de ses confusions langagières est un nouveau départ. Un récit sur un sujet difficile, porteur de messages positifs et d'espoir, qui n'édulcore en rien les difficultés des migrants et migrantes, mais les

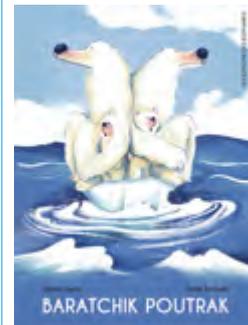
raconte à hauteur d'enfant. **Zarra vient de la mer, de Gaétan Dorémus, Ed. La Partie cycle 2 et 3**



RACONTE ! LA VÉRITABLE HISTOIRE DU PREMIER RAT DE BIBLIOTHÈQUE
Une histoire trépidante, une quête d'un livre mystérieux à travers la fameuse Bnf, la Bibliothèque nationale de France par un petit rat venu d'Ankara. Avant de mourir, le grand-père de Rature lui confie qu'il a écrit

autrefois un best-seller en France, mais sans jamais révéler qu'il était... un rat ! Le seul exemplaire de ce livre étant détenu à la Bnf, c'est là que Rature enquête, muni du tout petit stylo qui avait permis à l'ancêtre de rédiger son livre. La complicité avec Clara, une petite rate débrouillarde de la bibliothèque, donne à ses recherches une nouvelle dimension. Un récit amusant qui amène à mieux connaître ce gigantesque royaume des livres. Les dernières pages sont consacrées à expliquer ce que sont les bibliothèques en général, et la Bnf en particulier, chargée de conserver toutes les publications de France (oui, toutes !). **Raconte ! la véritable histoire du premier rat de**

bibliothèque, de Marine Cotte, Stéphane Fitoussi, Yomgui Dumont, Ed. Syros, cycle 3



BARATCHIK POUTRAK
Cela a commencé par un PLOUF, mais la première fois, personne n'y prête attention. Mais il y a eu d'autres PLOUF, et des CRAC, et des SPLASH... ça fondait et ça dégoulinait. Car l'histoire se passe sur la banquise, dans une famille d'ours blancs. Sont arrivés les scientifiques, puis les

politiques, les touristes qui voulaient voir les derniers icebergs, les femmes et hommes d'affaires qui voulaient faire du business. Bref, ça s'est fini par la dérive à travers les océans de nos ours sur un tout petit bout de banquise. Leur arrivée sur la plage de Plouarzel chez Eugénie qui a déjà recueilli un panda roux, une baleine bleue, un poisson-lune, un tigre du Bengale, un rhinocéros de Java et un albatros d'Amsterdam ouvre un nouveau chapitre. Une fable sur le changement climatique, la perte de la biodiversité, le capitalisme et l'exil : drôle, engagée et tendre.

Baratchik Poutrak, de Sylvain Levy, ill. Lionel Tarchala, Ed. des Éléphants, cycle 2

ET SI VOUS ORGANISIEZ UNE CLASSE DE DÉCOUVERTES, UN VOYAGE OU UNE SORTIE SCOLAIRE SANS STRESS ?

Le pôle juridique de Jeunesse au Plein Air vous propose **deux guides ultra-pratiques** sous forme de questions/réponses avec :

- ➔ Rôles, responsabilités et cadre juridique
- ➔ Budgétisation et financement
- ➔ Logistique, sécurité, et voyages à l'étranger
- ➔ Assurances et gestion des imprévus



Les revues Spécial Réglementation "Sorties scolaires et classes de découvertes" et "Voyages scolaires du second degré" sont conçues par des experts. Vous bénéficieriez de réponses basées sur des situations réelles et la réglementation en vigueur pour vous accompagner dans la gestion de vos classes de découvertes, sorties et voyages scolaires.

DISPONIBLES MAINTENANT SUR PUBLICATIONS.JPA.ASSO.FR



“Enseigner est un art au sens de savoir-faire”

Eirick Prairat



VOUS ÊTES PHILOSOPHE DE L'ÉDUCATION, EN QUOI CELA CONSISTE-T-IL ?

EIRICK PRAIRAT : La philosophie de l'éducation a trois grandes tâches. La première est de définir des concepts, de clarifier des notions ou de préciser le sens d'une interrogation. La deuxième consiste à transmettre un corpus - des œuvres, des textes, des analyses - en faisant connaître la pensée éducative de grands noms de la philosophie tels que Condorcet, Kant, He-

gel, Arendt. La troisième est de penser le présent pour nous faire comprendre le moment que l'on est en train de vivre : la désacralisation de l'école, l'avènement d'une société de la désinformation ou encore la lente érosion de l'autorité.

DEPUIS LE DÉBUT DES ANNÉES 90, COMMENT S'EST PENSÉE LA PROFESSIONNALISATION DES MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ?

E. P. : Elle s'est pensée sous le signe

presque exclusif de la technicité : comment on enseigne les mathématiques, le français, etc. La dimension essentielle qu'est l'éthique a été oubliée. Ce faisant, on a réduit ce qu'est l'art d'enseigner à une praxis irriguée par des sciences, comme la psychologie cognitive ou les neurosciences, mais enseigner est un art au sens d'un savoir-faire. C'est un métier de la relation qui permet le développement intellectuel et psychologique de l'élève. L'éthique n'est pas quelque chose en

“L'éthique est la manière respectueuse et attentive de se rapporter à autrui”

plus, elle est au cœur de la professionnalisation.

COMMENT CELA SE TRADUIT-IL ?

E. P. : Pour la lecture, par exemple, on va présenter uniquement comment techniquement on apprend à lire aux enfants. On parle peu de l'importance de la relation qui se joue entre l'enseignant et l'élève. Or, deux personnes, qui enseignent avec la même didactique mais qui n'ont pas la même pos-

BIO

Eirick Prairat

est professeur de philosophie de l'éducation à l'Université de Lorraine et chercheur associé à l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur les questions de la sanction, de l'autorité, des normes et, plus récemment, sur les enjeux éthiques et déontologiques du travail enseignant. Il est également responsable de la série « Questions d'éducation et de formation », issue de la collection du même nom qu'il a créée en 1998 avec Patrick Baranger aux PUN - Éditions Universitaires de Lorraine.

ture éthique, vont avoir des effets complètement différents sur les apprentissages. Autre exemple, beaucoup de travaux montrent que l'enseignement explicite est un art d'enseigner qui a son efficacité mais si on l'habite différemment, il produit des effets différents. En occultant cet aspect, on prend le risque d'être moins efficace, c'est pour cela qu'il faut travailler sur la relation et sur la question de l'éthique professionnelle.

QUELLE ÉTHIQUE POUR LE PROFESSEUR D'AUJOURD'HUI ?

E. P. : Une éthique professionnelle doit être partagée par l'ensemble des membres d'une profession. L'éthique est la manière respectueuse et attentive de se rapporter à autrui. C'est être respectueux des droits et des prérogatives de l'autre, mais c'est aussi être disponible, donner de sa personne. Un enseignant donne de ses connaissances, de ses savoir-faire, il y a quelque chose de l'ordre de la générosité dans le métier enseignant. C'est pour cela que c'est un métier fatigant, éprouvant. L'éthique enseignante noue trois vertus : la justice, la bienveillance et le tact.

POUVEZ-VOUS DÉVELOPPER ?

E. P. : La première vertu, être juste, c'est respecter les droits et les prérogatives des élèves en tant que sujets de droit et avoir le souci de l'équité. En tant qu'il s'adresse à des sujets de droit, le maître respecte leurs droits: le droit ●●●

SUITE DE LA PAGE 93

d'être accueilli, le droit à la parole... Il s'adresse aussi aux élèves en tant qu'ils sont des sujets apprenants. Envisagés sous cet angle, les élèves sont très différents les uns des autres, ils n'ont pas les mêmes désirs et les mêmes envies d'apprendre, ils n'ont pas les mêmes aides et les mêmes appuis dans leurs familles. Être juste, c'est aussi faire vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité. Égalité dans les attentes, dans les visées et inégalités dans les soutiens, les appuis, les aides, donner plus à certains, accompagner ceux qui en ont le plus besoin. Pour la deuxième vertu, la bienveillance, il s'agit non pas de plaire mais de prendre soin, de veiller au bien-être des élèves, donc d'être attentif à la fragilité, à la vulnérabilité de l'enfant. Et cela passe par des petites choses - sourires, mots, gestes...- qui sont extrêmement importantes dans le jeu de la relation. La troisième vertu est le tact qui est à la fois un sens de l'adresse et un sens de l'à-propos. Sens de l'adresse car quand je parle à Paul, je ne parle pas à Céline et quand je parle à Céline, je ne parle pas à Mohammed. Et sens de l'à-propos : sens de ce qui doit être dit et de la manière dont cela doit être dit. Il y a dans le tact un souci du « comment », comment on fait les choses, comment on les dit.

COMMENT FORMER LES PE À UNE ÉTHIQUE PROFESSORALE ?

E. P. : L'éthique du professeur n'est pas l'éthique du médecin ou du juriste, elle est spécifique au métier enseignant. Dans les Inspé, il devrait y avoir une véritable formation à une éthique professionnelle autour de trois types d'activités : en travaillant sur des exemples car on se construit professionnellement en empruntant, en travaillant sur des dilemmes moraux et en mettant en mots des expériences de la vie scolaire quotidienne.

EN QUOI L'ÉCOLE ACTUELLE PEUT-ELLE SE REVENDIQUER HÉRITIÈRE DE L'ÉCOLE DES LUMIÈRES ?

E. P. : Je me réfère aux propos de Nicolas de Condorcet dans lesquels



“L'école apprend à échanger sur ses croyances mais à ne pas les imposer aux autres parce que par définition, une croyance n'est pas établie sur des faits indiscutables”

tous les principes de l'école républicaine sont présents. Principe d'hospitalité : l'école doit accueillir tout le monde, garçons et filles, pour y apprendre la même chose. Principe de mixité, de laïcité, de justice, avec des bourses pour les élèves les plus modestes. Principe d'émancipation avec des savoirs élémentaires qu'il faut maîtriser pour pouvoir se gouverner soi-même et ne pas être dépendant de celui qui est plus savant. Notre école, l'école actuelle, a deux grandes missions : transmettre des connaissances, des savoirs et former l'homo politicus, le citoyen, celui qui va mettre son grain de sel et son grain de sable dans les débats publics et politiques. Elle doit permettre à l'élève d'accéder à l'autonomie intellectuelle, c'est-à-dire à la capacité de penser par lui-même et à l'autonomie morale, c'est-à-dire à la capacité de se gouverner.

À L'IMAGE DE LA SOCIÉTÉ, L'ÉCOLE EST PERCUTÉE PAR LES CROYANCES, LES CONTROVERSES, LES DOUTES, COMMENT VIVRE ENSEMBLE ?

E. P. : C'est un redoutable défi aujourd'hui parce que les « fake news », les théories complotistes, la désinformation percutent l'école en introduisant non seulement des fausses informations mais aussi en altérant notre capacité à vivre ensemble et on ne vit ensemble que s'il y a un minimum de choses partagées. La laïcité joue un rôle essentiel à l'école. La laïcité est un principe d'hospitalité, accueillir tout le monde quelles que soient ses croyances religieuses. Elle n'est pas un dogme qui interdirait de penser mais permet à l'école de transmettre des savoirs et des valeurs qui nous permettent de vivre ensemble. Elle permet de parler du fait religieux sans prosélytisme, d'apprendre à vivre dans un rapport apaisé avec ses croyances. Si tout le monde a des croyances - elles ne sont pas exclusivement religieuses, elles nous aident à donner sens aux expériences de la vie - il n'appartient pas à l'école de les transmettre. Condorcet dit que cela serait outrager les parents si l'école



s'arrogeait ce droit. L'école apprend à échanger sur nos croyances mais à ne pas les imposer aux autres parce que par définition, une croyance n'est pas établie sur des faits indiscutables.

MALGRÉ CET HÉRITAGE, VOUS DITES QUE L'ÉCOLE DOIT CONTINUER DE FAIRE FACE À DES DÉFIS. QUELS SONT-ILS ?

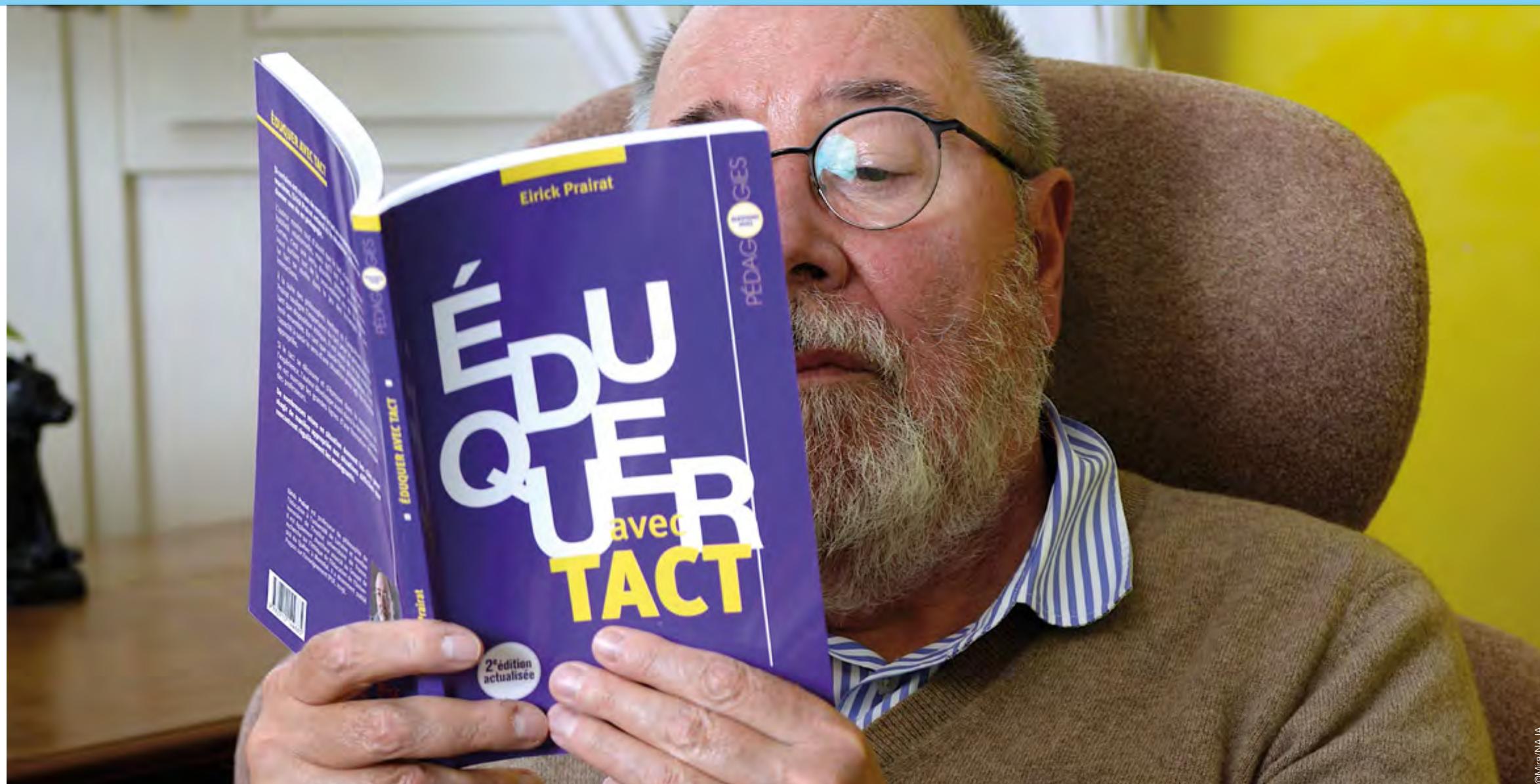
E. P. : Trois défis sont consubstantiels à l'école, défis d'hier, d'aujourd'hui et de demain : comment rendre l'école plus hospitalière ? plus juste ? plus efficace ? Plus hospitalière parce que l'école est le seul lieu où tout le monde est convié. Cela passe par faire de l'école un lieu d'étude et de vie. Ce qui veut dire donner un pouvoir aux élèves de décider d'un certain nombre de choses sur l'organisation de l'école. C'est aussi faire de la classe un lieu de « convivance » c'est-à-dire un lieu où on a plaisir à vivre et à étudier ensemble. Plus juste parce que comme le disait Pierre Bourdieu, « Quand on est bien né, on a beaucoup plus de chances de faire un beau parcours scolaire que quand on est mal né ». Aujourd'hui, c'est encore le cas. En éducation prioritaire ●●●

SUIVE DE LA PAGE 95

renforcée, 70% des enfants sont issus de classes modestes, enfants d'ouvriers, d'employés, de personnes sans emploi. Dans ces REP +, les temps d'apprentissage sont les plus courts, les enseignants sont moins expérimentés et le turn-over des équipes enseignantes est important. L'école donne moins à ceux qui ont déjà le moins. Rendre l'école plus juste passe par des réformes structurelles importantes, des réformes qui doivent faire l'objet d'un grand débat. Enfin, l'école doit être plus efficace parce que les enquêtes internationales le montrent : le niveau des élèves baisse avec des domaines très fragilisés comme les mathématiques. Cela passe par la diffusion de « bonnes pratiques pédagogiques », c'est-à-dire des pratiques qui permettent de mieux apprendre, qui n'accroissent pas les écarts entre les élèves et qui soient facilement diffusibles.

Y'EN A-T-IL DE NOUVEAUX ?

E. P. : Oui. Le premier est le défi de la post-vérité qui affecte l'école et la société dans son ensemble. C'est en formant à l'esprit critique, en promouvant une éducation aux médias et à l'information que l'école pourra le relever. Cela passe aussi par garantir les savoirs scolaires en montrant comment les savoirs scolaires se font. On ne peut plus enseigner l'histoire sans montrer comment les historiens produisent l'histoire ; la science, sans montrer comment elle se construit. Le deuxième défi est celui du vivant. Le défi écologique passe par l'enseignement des sciences de la vie et de la terre, par l'enseignement moral et civique avec l'éco-citoyenneté et par l'enseignement artistique et culturel. L'art cultive un autre rapport au monde. Il permet de passer d'une conscience qui a le souci de connaître, de maîtriser le réel à une conscience animée par le souci de l'accueil. Le troisième défi est celui du recrutement des enseignants parce qu'il n'y a pas d'école sans professeurs. Des difficultés de recrutement certainement liées à un manque de reconnaissance des professeurs, à un problème de



salaire avec des enseignants qui ne sont pas assez payés mais aussi au recrutement tardif en M2 qui réduit mécaniquement le vivier. Enseigner est aussi plus difficile dans le contexte actuel car on est à la fois dans une société de la connaissance et de la désinformation, dans une société très fragmentée par les inégalités sociales et sur-numérisée, ce qui développe, comme le dit Philippe Meirieu, l'envie de savoir mais tue l'envie d'apprendre. Le rôle des parents a aussi changé: ils sont de moins en moins les porte-parole des professeurs mais de plus en plus les avocats de leurs enfants. Il y a également des évolutions technologiques rapides comme l'intelligence artificielle, dernière en date, qui

oblige sans cesse à repenser sa pratique d'enseignement. Tout un contexte qui rend l'art d'enseigner plus difficile.

VOS TRAVAUX PORTENT AUSSI SUR LA NOTION D'AUTORITÉ, COMMENT DÉFINISSEZ-VOUS L'AUTORITÉ À L'ÉCOLE ?

E. P. : Comme le dit Hannah Arendt, l'autorité est plus qu'un conseil et moins qu'un ordre. Ce n'est pas le pouvoir, c'est une influence. L'autorité est nécessaire et essentielle, elle est consubstantielle à la tâche éducative, à la tâche professorale. Il n'y a pas d'éducation sans autorité. Elle est là pour autoriser l'autre à grandir. Le professeur fait autorité parce qu'il a

des connaissances, des savoir-faire que l'élève n'a pas mais il y a aussi une part de morale, de justice, d'écoute. L'autorité est intellectuelle et morale... L'autorité n'a rien de naturel, elle se construit, elle s'apprend. Il est donc nécessaire d'apprendre à exercer une forme d'autorité en formation initiale et continue, être formé à la gestion de classe.

QUELLE DIFFÉRENCE ENTRE AUTORITÉ ET AUTORITARISME ?

E. P. : L'autoritarisme repose sur la crainte, il ressemble au pouvoir, il a recours à la coercition. L'autorité, elle, peut-être comparée à la séduction, pas à une séduction coup foudre qui scotche mais à une séduction par im-

prégnation qui gagne lentement les cœurs et les esprits. C'est pourquoi, l'autorité demande un peu de temps pour se poser et s'imposer dans la classe. Il est important de ne pas les confondre parce que l'autorité fait grandir et s'arrête au bout d'un moment alors que l'autoritarisme est quelque chose qui veut perdurer.

RÉGULIÈREMENT, L'AUTORITÉ PROFESSORALE EST REMISE EN QUESTION. COMMENT L'EXPLIQUEZ-VOUS ?

E. P. : Je crois qu'il y a une érosion de l'autorité, érosion engagée depuis quelque temps déjà et qui fait l'objet d'un déni. L'Autonome de solidarité laïque dit que 12% des personnels en-

seignants déclarent être insultés tous les ans. Une autre enquête de la Depp révèle que presque un enseignant sur deux dit avoir été contesté dans ses enseignements. Une érosion très certainement liée à la post-vérité mais qui découle aussi de la perte de crédit que connaît notre école, école qui ne tient plus toutes ses promesses républicaines. Les classes populaires ont inversé leur rapport à l'école. Elles sont passées d'un rapport d'espérance vis-à-vis de l'école - elles attendaient que leurs enfants accèdent à la culture et à des positions sociales plus hautes que leur propre position - à un rapport de désenchantement face aux inégalités qui perdurent. Une école qui

SUIITE DE LA PAGE 97

fait réussir a plus de crédit, elle fait autorité. Le professeur chahuté l'est au titre de représentant d'une institution qui déçoit.

VOTRE TRAVAIL PORTE ÉGALEMENT SUR LA SANCTION, POURQUOI CE CHOIX ?

E. P. : Il y avait une nécessité de penser l'idée de sanction éducative, de sortir du faux débat qui nous ruine : punir ou ne rien faire, car les élèves sont dans l'attente d'un cadre qui pose des règles et qui les aide à grandir. Une sanction éducative est une interpellation, elle interpelle un jeune qui est en train de grandir dans son rapport aux autres, aux règles et aux valeurs qui sont les nôtres. C'est aussi une réponse au sens fort du terme, une réaction et une explication. Dans les années 80-90, la sanction était une question qui n'était pas pensée, passée sous silence, pourtant on sanctionnait. Il m'est apparu nécessaire de travailler cette question oubliée.

QUEL EST SON RÔLE ? À QUELLE CONDITION EST-ELLE EFFICACE ?

E. P. : Elle doit respecter trois visées et trois principes pour être éducative. Elle n'est pas là pour réaffirmer la position haute du parent, de l'adulte, de l'éducateur ou du professeur mais pour réaffirmer la règle qui a été abîmée, maltraitée. La sanction est aussi là pour responsabiliser un jeune en lui imputant les conséquences de son acte et pour lui signifier une limite. Elle est efficace si elle arrive à réorienter le comportement de manière durable.

La sanction éducative repose sur trois principes. Un, elle s'adresse à un sujet sans spectacle, sans mise en scène, ce qui ne veut pas dire renoncer à la solennité quand les actes sont graves. La sanction éducative appelle toujours la parole, rappelle l'interdit, s'oralise, se rend prévisible. Deux, elle porte sur des actes, uniquement sur des actes. On sanctionne un vol pas un voleur, une bêtise pas un imbécile, ce qui permet de ne pas dériver sur la

“L'autorité fait grandir et s'arrête au bout d'un moment alors que l'autoritarisme est quelque chose qui veut toujours perdurer”

psychologie de l'enfant. Trois, elle prend une forme privative. Elle prive momentanément d'un droit, d'une possibilité, d'une opportunité. J'en appelle aussi à la mise en œuvre de procédures de réparation pour trois raisons. La réparation transforme un subir en un agir, une passivité en une activité. Ensuite, au moment où je répare, je me répare. Enfin « réparer, c'est réparer surtout à quelqu'un, à une personne, à une communauté ». Et signifier par-là que l'on veut rester membre du groupe.



©MiraNAJA

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 ?



assureur militant

Agir pour la prévention à l'école avec la MAE

Numéro 1 de l'assurance scolaire et acteur de référence au service de l'éducation, la MAE propose gratuitement des outils pédagogiques et des actions de prévention dans les classes, et contribue ainsi à mieux protéger les élèves. Une expertise unique, reconnue et agréée par le ministère de l'Éducation nationale.

- ACCIDENTS DE LA VIE COURANTE ET GESTES DE PREMIERS SECOURS
- SENSIBILISATION AUX ÉCRANS
- VIOLENCE ENTRE PAIRS
- SÉCURITÉ SUR LES CHEMINS DE L'ÉCOLE
- ÉDUCATION À LA SANTÉ

Retrouvez nos contenus
prévention ENSEIGNANTS sur

mae.fr

L'expertise de la MAE au service de la prévention

AP PREV 10-24 - Fédération MAE SOLIDARITÉ, association à but non lucratif régie par la loi de 1901, sise 14 rue Moncey - 75009 Paris - Crédit photo : MAE

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


MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE
*Égalité
Équité
Fraternité*

