



Les apprentissages



LA RÉUSSITE
DES ÉLÈVES SE
MESURE À LA
RÉALITÉ DE LEURS
APPRENTISSAGES QUI
SONT AU CŒUR DES
ACTIONS DES
MAÎTRES DANS
LES CLASSES.
LA FIERTÉ DES
ENSEIGNANTS SE
JOUÉ DANS LEUR
PROFESSIONNALISME.
LE MINISTRE TEND À
LE MINIMISER.

Q

uels que soient les ministres et les bouleversements en cours, qu'il pleuve ou qu'il vente, les écoles primaires françaises œuvrent à la réussite de leurs élèves. La formation des enseignantes et des enseignants s'est développée, faisant d'eux, dans leur espace propre, des concepteurs libres de programmer les apprentissages durant l'année scolaire et d'adapter leurs démarches aux réalités des élèves de leurs écoles. Le temps de l'élève en échec, seul au fond de la classe, est révolu depuis longtemps. D'ailleurs, cancre est un mot rayé du vocabulaire de tous. Face à la demande sociale de réussite de tous les élèves, les pratiques enseignantes se sont infléchies, l'innovation répondant même aux demandes institutionnelles. L'instauration des « conseils de cycle » a favorisé la continuité des apprentissages et laissé plus de temps à certains élèves. Les enseignants ont conçu des livrets d'évaluation après avoir expérimenté les « usines à gaz » fournies par le ministère. Ils ont exploité les



ages

« évaluations diagnostiques » pour vérifier « les acquis des élèves. » Ils ont ensuite mis en place, à l'aide d'une « pédagogie différenciée » si difficile et exigeante dans le cadre contraint de classes trop chargées, des « remédiations » mangeuses de temps et de préparations. Ils ont élaboré des projets individuels, des « PPAP », puis des « PPRE. » Quand ils ont pu, ils ont assisté à « des équipes éducatives », se sont concertés avec les enseignants spécialisés des réseaux d'aides. Ils ont intégré des enfants en situation de handicap, le plus souvent sans aide suffisante et sans conseil.

Dans le même temps, ils ont introduit des ordinateurs dans leur salle de classe et inclus le B2i dans leurs pratiques, se sont mis à l'enseignement des langues vivantes, se sont formés à la démarche expérimentale de La main à la pâte, ont essayé de faire lire dans l'année le nombre d'œuvres de littérature jeunesse demandé...

La liste, non exhaustive, donne la mesure de l'énergie déployée dans les écoles au service des apprentissages des élèves et montre comment, en quelques années, ces apprentissages ont évolué. Cette évolution s'est accompagnée d'un regard individualisé et d'une mesure bien plus précise, mais aussi d'un empilement car évidemment rien n'a été enlevé dans les programmes. Ceux-ci, depuis 1969, sans doute conscients que « tout ne rentre pas », laissent aux maîtres le choix des enseignements à amputer de l'horaire des récréations ! Dans toutes les classes de France, l'essentiel des programmes — qu'ils soient de 1995, 2002, 2007 ou 2008 — est enseigné avant la fin de l'année et les « savoirs de base », dont on nous rebat les oreilles, sont au cœur des pratiques des enseignants et des acquisitions des élèves. Les injonctions contradictoires sur les contenus, les méthodes et les démarches cèdent finalement le pas devant l'expérience professionnelle des

enseignants et leur souci de prendre en compte la possibilité réelle d'apprentissage des élèves. Là se trouve finalement la principale préoccupation des enseignants. Comment faire mieux et comment mieux faire pour chacun ? Depuis de nombreuses années, « la réussite de tous les élèves » est au centre des réflexions sur l'école. Le SNUipp y a contribué. Le lien revendiqué entre les formations initiale et continue et la recherche doit justement servir à mettre à la disposition des enseignants les réflexions et résultats les plus récents sur les apprentissages. Les programmes de 2002, s'ils n'étaient pas parfaits et méritaient sans doute évolution et explicitations, relevaient de cette logique. Les documents d'accompagnement, enlevés du site du ministère et déclarés obsolètes, doivent pouvoir conti-



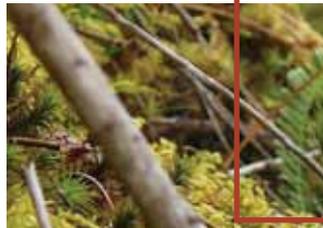
Le grand bazar des 60 heures

La suppression de deux heures d'enseignement pour les élèves s'est accompagnée de l'imposition d'un dispositif d'« aide personnalisée ». Mises en place depuis la rentrée, les 60 heures annualisées font sentir leurs effets dans les écoles. Sans même évoquer la destruction annoncée des Rased, les conséquences sont nombreuses tant pour les élèves que pour les enseignants.

La journée scolaire s'alourdit pour certains élèves en difficulté. Et si le volume annuel se rapproche de la moyenne européenne, le nombre annuel de jours d'école, 180, est le plus faible d'Europe. L'annualisation des 60 heures s'accompagne de disparités importantes selon les écoles, les circonscriptions, les départements, l'autoritarisme local... en temps d'organisation qui varie de 30 heures à rien du tout comme en nombre d'élèves concernés qui varie fortement entre une école de centre ville et une autre classée en zone d'éducation prioritaire. De nombreuses questions liées aux transports, à l'accueil, à la restauration, à la responsabilité, à l'organisation du travail... se posent également.

Le SNUipp est en désaccord de fond avec cette mesure ministérielle qui prétend traiter les difficultés d'apprentissage. Il exige une réécriture du décret sur le temps de service des enseignants.





nuer à être utilisés par ceux qui le souhaitent.

Car les apprentissages des élèves ne peuvent pas devenir l'objet de batailles idéologiques d'arrière-garde. Ils sont déjà instrumentalisés par le ministre de l'éducation nationale. Ce dernier a utilisé l'argument de la baisse de niveau, de la perte d'efficacité de l'école primaire, du recentrage sur les fondamentaux (voire du coût pour la Nation), pour promouvoir des réformes qui se moquent complètement de l'objectif qu'elles affichent. Quand le gouvernement prévoit de supprimer 3 000 postes d'enseignants spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté, qui va continuer à croire qu'il s'attaque aux problèmes des élèves « *qui ne maîtrisent pas les compétences de base à l'entrée en 6ème ?* » Les élèves fragiles ne peuvent s'accommoder de programmes alourdis où des notions complexes sont arbitrairement introduites plus tôt qu'elles ne le devraient. Le temps consacré aux domaines autres que français et maths se trouve réduit, rendant plus difficile la création de liens transversaux et la diversité des entrées.

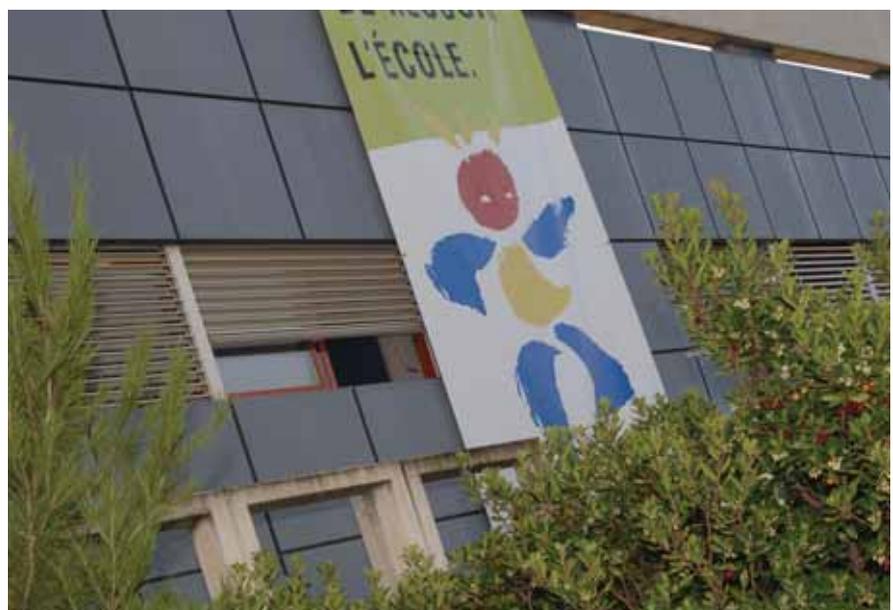
Le « *cœur des apprentissages* », l'appropriation par chaque élève des savoirs et des démarches est forcément tributaire des conditions dans lesquelles le travail scolaire s'effectue et de l'articulation entre les différents temps de la vie de l'enfant. La modification de la semaine scolaire, le positionnement des temps de soutien, la

Nouveaux programmes: retour sur une contestation

De manière impromptue, le ministre annonçait en février 2008 son projet de nouveaux programmes, « *plus courts* » et « *recentrés sur les enseignements essentiels* ». Alors que les programmes de 2002 étaient le fruit d'une concertation approfondie de 18 mois, le ministère souhaitait imposer le plus rapidement possible son projet dont les auteurs restent encore inconnus à ce jour. Le SNUipp a obtenu l'organisation d'une demi-journée banalisée de consultation des enseignants. Les remontées des écoles, très majoritairement critiques envers le projet, ont été peu prises en compte. En parallèle, les enseignants ont multiplié les rencontres avec les parents d'élèves pour les informer et débattre autour des projets ministériels de « *réforme* » de l'école.

Au niveau national, 19 organisations regroupées dans un collectif rassemblant des syndicats d'enseignants, la Fcpe, des associations d'éducation populaire, auxquelles se sont joints des chercheurs, ont servi de porte-voix à la contestation. Une pétition unitaire signée par près de 40 000 personnes, une brochure « *Apprendre, pas si simple !* » diffusée massivement lors de la rentrée... font partie des actions entreprises par le collectif pour dénoncer les conceptions simplistes et mécanistes des programmes.

Au final, les nouveaux programmes ont été amputés de quelques propositions parmi les plus nocives, notamment en grande section de maternelle. Le SNUipp refuse la démarche mécaniste et passiviste en œuvre dans ces programmes et appelle les enseignants à continuer de rechercher et d'innover dans leurs pratiques de classe.





place du temps de classe dans la succession d'activités d'une journée, ne sont pas déterminés, aujourd'hui, en fonction des rythmes et des besoins des enfants tels que les spécialistes les définissent. De l'aide personnalisée à l'accompagnement éducatif, du service de garderie à l'étude surveillée, de la cantine aux activités de loisirs, la place et le rôle du temps de classe se modifient. Les conséquences sur les apprentissages sont lourdes. Elles doivent être pensées.

Car finalement, au hit-parade des paradoxes, en voici un qui a toute sa place : ceux-là même qui se gaussent des « pédagogistes » qui, dans chaque élève, voient « l'apprenant », somment aujourd'hui les enseignants de mesurer individuellement les acquis de chaque élève et d'assurer la maîtrise des savoirs de base... sans leur assurer reconnaissance et moyens matériels. Et malgré ce mépris, dans les écoles, on travaille...

Des évaluations pour qui?

La mise en place du nouveau dispositif d'évaluation en CE1 et CM2 s'accompagne d'un recul ministériel sur la publication des résultats qui ne seraient finalement pas rendus publics école par école selon une déclaration ministérielle.

Depuis plusieurs années, un système d'évaluation identique à celui un temps annoncé par Xavier Darcos, « *l'accountability* », est appliqué en Angleterre. Des tests nationaux sont soumis aux élèves, suivis par la publication de leurs résultats pour chaque école, dont les crédits progressent en fonction des résultats obtenus. En parallèle, une désectorisation totale est censée sanctionner les « mauvaises écoles » et les pousser à s'améliorer. Des voix de parents et de chefs d'établissement s'élèvent actuellement pour remettre en cause ce système qui pousse les enseignants à travailler pour les tests. Au vu des objectifs fixés par le gouvernement anglais, les enseignants s'occuperaient prioritairement des élèves médiocres au détriment des meilleurs et des plus faibles. Et surtout, au final, ces tests sont accusés de faire baisser le niveau des élèves anglais. La logique de résultat véhiculée par ce type d'évaluations est bien uniquement destinée à piloter le système éducatif dans ses choix budgétaires et non pas à améliorer les résultats des élèves.

Plus de matières et moins d'horaires

Débat récurrent depuis toujours, l'équilibre horaire entre les matières s'aggrave considérablement avec les nouveaux programmes. Si les horaires de chaque matière ne peuvent raisonnablement tous augmenter sans exploser le volume total hebdomadaire, le rajout d'exigences disciplinaires comme l'histoire des arts, conjugué à la baisse de deux heures d'enseignement rendent l'équation réellement insoluble. Les programmes de 2008 ne laissent que 6 heures hebdomadaires au cycle II et 8 heures au cycle III pour toutes les matières autres que français, mathématiques et EPS, aux horaires inchangés. Au final, l'histoire-géographie perd donc 1 h 30 tandis que les sciences perdent 1 heure au cycle III. Et dire qu'on voulait nous demander d'effectuer une heure de « sport » supplémentaire chaque semaine...

Documents d'accompagnement censurés

Les documents d'accompagnement des programmes de 2002 ont été supprimés du site du ministère de l'éducation nationale. Ces documents constituent pourtant des aides précieuses pour les enseignants en matière d'apprentissage de la lecture, de travail sur le langage en maternelle, de première scolarisation ou encore d'enseignement des sciences avec les documents de *La main à la pâte*.

Au lieu de permettre et de favoriser l'échange d'expériences entre équipes, la communication des résultats de la recherche pédagogique et leur publication, le ministère censure des documents, témoignant ainsi d'un profond mépris des enseignants et de leur travail. Toujours aux côtés des enseignants qui innovent, cherchent à améliorer leurs pratiques pédagogiques, s'approprient les résultats de la recherche et explorent des chemins qui favorisent la réussite de tous les élèves, le SNUipp maintient sur son site ⁽¹⁾ l'ensemble des documents jusqu'ici publiés par le ministère. Il invite les enseignants, dans le cadre de la liberté pédagogique, à les utiliser librement.

⁽¹⁾ <http://www.snuipp.fr>



La dyslexie

*La dyslexie : comprendre,
prévenir, repérer, prendre en
charge, aménager.
Un atelier animé par
Franck Ramus.*

LE TROUBLE A POUR
ORIGINE UN DÉFICIT
COGNITIF,
PRINCIPALEMENT AU
NIVEAU DE LA
REPRÉSENTATION
MENTALE ET DU
TRAITEMENT DES
SONS DE LA PAROLE,
QUI RÉSULTE EN
PARTIE D'UN
DYSFONCTIONNE-
MENT DE CERTAINES
RÉGIONS
CÉRÉBRALES



Les troubles spécifiques du langage concernent un nombre non négligeable de jeunes qui présentent généralement des capacités intellectuelles ou des adaptations sociales qui ne les différencient guère de leurs camarades. Pourtant leurs parcours scolaires sont semés d'échecs et ne leur permettent pas une insertion professionnelle correcte. Les parents d'enfants « dys » se sont beaucoup mobilisés pour faire reconnaître ces troubles afin d'obtenir les aides, les prises en charge et les adaptations pédagogiques nécessaires. De leur côté les neurosciences permettent de comprendre le cerveau de mieux en mieux. Un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique de langage oral et écrit est paru au BO le 7 février 2002 : repérage précoce, aménagements des parcours scolaires, mise en place des centres référents régionaux, formations des professionnels. Ces points restent largement à réali- ser...

Les réponses pédagogiques

En France, on compte 3 à 5 % d'enfants dyslexiques. Mais tous les pays ne sont pas logés à la même enseigne. Du fait de l'irrégularité de l'orthographe, « *les dyslexies sont plus graves pour un élève anglais ou français que pour un élève espagnol ou finois* ». Les manifestations de ces troubles sont multiples et il n'y a pas de traitements miraculeux. Difficile de se retrouver dans tous les « dys » ? Un enfant dyslexique peut avoir des difficultés pour le calcul mental par exemple, c'est une des conséquences d'un déficit de sa mémoire à court terme et non pas une dyscalculie. Les enseignants interrogent, ils ont besoin de comprendre et de savoir comment intervenir face à ces troubles. D'après les recherches, un travail précoce de prévention doit s'engager dès la maternelle, en par-

ticulier quand des difficultés langagières sont repérées. Au CP, l'absence de progrès en lecture, malgré des séances intensives sur 2 ou 3 mois, en lien avec les enseignants spécialisés, sera le signal d'alerte de la famille et du médecin scolaire. Les stratégies pédagogiques proposées (petits groupes de besoins similaires et travail sur la conscience phonologique, la mémoire à court terme et l'accès au lexique phonologique) sont celles que les enseignants et les Rased apportent en général pour les difficultés d'apprentissage. À noter que pour Franck Ramus les « *RASED sont une pièce essentielle* » pour « *harmoniser projet pédagogique et projet thérapeutique* » comme le préconise l'INSERM. Aussi leur suppression va « *créer des problèmes sans aucun doute.* »

« Ce n'est pas aux enseignants de déterminer quel enfant est dyslexique ou pas »



Des aménagements pour contourner les difficultés des dyslexiques

Quand peut-on dire qu'il y a dyslexie ?

Ce n'est pas aux enseignants de déterminer quel enfant est dyslexique ou pas. En principe, c'est à un médecin de le faire, sur la base d'un examen de l'enfant, d'un entretien avec la famille, de l'examen des résultats et productions scolaires, et de bilans effectués par les professionnels de santé compétents, au minimum orthophoniste et neuropsychologue. Un véritable diagnostic de dyslexie peut difficilement intervenir avant la fin du CE1, dans la mesure où l'un des critères diagnostiques est d'avoir 18 mois de retard en lecture. Les autres éléments diagnostiques importants reposent sur l'évaluation du fonctionnement intellectuel général de l'enfant — pour écarter les déficiences intellectuelles —, ainsi que de ses capacités visuelles et auditives, et sur une estimation des facteurs familiaux ou sociaux susceptibles de constituer une autre explication des difficultés.

Par quel biais les enseignants peuvent-ils détecter une dyslexie ? et surtout le différencier des autres difficultés ?

J'insiste, ce n'est pas aux enseignants de le faire. Le rôle des enseignants est de repérer les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture, dès le milieu du CP, et de leur proposer une pédagogie qui leur est plus adaptée, éventuellement avec l'aide d'enseignants spécialisés, mais sans préjuger de l'origine des difficultés. L'enseignant peut et doit intervenir sans attendre un véritable diagnostic. Cette intervention pédagogique réussira à certains enfants dyslexiques légers, mais pas à d'autres : enfants dyslexiques sévères ou porteurs d'autres troubles comme la déficience intellectuelle, les troubles d'attention... L'enseignant doit alerter un professionnel de santé, principalement le médecin scolaire ou celui de l'enfant via la famille, quand les enfants ne répondent pas suffisamment à l'intervention pédagogique. Le médecin fera alors le tri entre les différentes

causes possibles et éventuellement formuler un diagnostic.

Quelles connaissances scientifiques avon-nous de la dyslexie aujourd'hui ?

Globalement, les données scientifiques recueillies au cours des trente dernières années sur la dyslexie n'ont pas validé les hypothèses initiales concernant des causes exclusivement psycho-sociales — relationnelles, affectives — ou pédagogiques. Au contraire, elles indiquent que le trouble a pour origine un déficit cognitif, principalement au niveau de la représentation mentale et du traitement des sons de la parole, qui résulte en partie d'un dysfonctionnement de certaines régions cérébrales, lui-même résultant partiellement de causes génétiques. Ces facteurs biologiques n'agissent pas seuls, ils interagissent avec d'autres, comme l'environnement linguistique, la régularité de l'orthographe de la langue, les pratiques pédagogiques, et bien sûr les interventions thérapeutiques, pour déterminer l'expression exacte du trouble chez un enfant donné. Un bilan complet des connaissances scientifiques sur la dyslexie est disponible dans l'expertise collective de l'INSERM*.

Sur quelles règles peut-on fonder des stratégies pédagogiques et des réponses adaptées ?

Les interventions pédagogiques qui ont démontré une certaine efficacité sur les troubles d'apprentissage de la lecture sont typiquement basées sur un enseignement des relations graphèmes-phonèmes et du décodage encore plus systématique, explicite et intensif que ce qui est recommandé par les programmes pour l'ensemble des élèves. Elles se font autant que possible en petits groupes à besoins similaires. Par ailleurs, de nombreux aménagements relativement simples visent à contourner les

difficultés spécifiques des enfants dyslexiques face à l'écrit, afin de leur permettre d'accéder malgré tout à tous les apprentissages, dont ils sont intellectuellement capables. Par exemple, éviter de les faire trop écrire, leur permettre de photocopier le cours d'un camarade, favoriser l'évaluation orale, ne pas sanctionner l'orthographe en dehors des dictées. Enfin, il convient d'être attentif aux conséquences potentielles de la situation vécue par les enfants dyslexiques en terme d'estime de soi. Par exemple, la dernière chose à dire à un enfant dyslexique est qu'il ne fait pas assez d'efforts, alors qu'il en fait typiquement beaucoup plus que tous ses camarades.

Propos recueillis par
Michelle Frémont

* <http://ist.inserm.fr/basisrapports/dyslexie.html>

Franck Ramus

CHERCHEUR AU
CNRS,
LABORATOIRE
DE SCIENCES
COGNITIVES ET
PSYCHOLIN-
GUISTIQUES
DE L'ÉCOLE
NORMALE
SUPÉRIEURE



Géographie



P

ourquoi enseigner la géographie ? Pour Pascal Clerc, pas de doute, « la géographie, ça sert (aussi) à former des citoyens ». Pourtant, la géographie scolaire semble loin de cet objectif, centrée sur des connaissances factuelles souvent peu problématisées. Le sens de cet apprentissage est brouillé pour les élèves mais

La géographie, ça sert (aussi) à former des citoyens. Un atelier animé par Pascal Clerc.

« la géographie pour agir »

Vous plaidez pour un renouveau de la géographie scolaire, quels ont été ses grands objectifs jusque-là ?

Il existe une vieille tradition de l'enseignement géographique à l'école qui remonte au moins au début du XIXe siècle. L'objectif essentiel, pendant très longtemps, a été la transmission de connaissances avec une forte dimension nationale. Jusqu'à la fin du XIXe siècle, cet objectif correspondait aussi à ce qu'était la géographie hors de l'école. Beaucoup de voyages d'exploration avaient encore lieu et étaient l'occasion d'inventaires du monde. Géographe n'était alors pas un métier en tant que tel. La géographie devient une science avec Vidal de la Blache, en lien notamment avec l'installation solide d'un enseignement dans les programmes de l'enseignement secondaire. Il faut alors former des enseignants à l'université.

Et depuis la géographie scientifique a beaucoup évolué...

Depuis le début du XXe siècle, la géographie scientifique se donne comme projet de comprendre le monde, de l'interpréter, voire d'y agir. Or, la géographie scolaire, elle, n'a jamais abandonné le projet de connaissances du monde quitte à être en contradiction avec les textes officiels qui lui assignent comme objectif de donner à comprendre le monde contemporain. Une rupture aurait été possible avec les activités d'éveil des années 70 mais ce ne fut pas le cas.

Comment expliquer ce décalage ?

Une des raisons est la représentation de ce qu'est la géographie. Dans la société, le sens commun est assez proche des questions d'un jeu comme le *Trivial Pursuit* : quelle est la capitale de tel pays ? Quel est le nom du fleuve le plus long ? Quelle est sa production de char-

bon ? Or, la formation des enseignants qui ont très rarement fait des études de géographie, n'est pas en mesure aujourd'hui de déconstruire les représentations étant donné le peu de temps consacré à cette science. C'est un travail de longue haleine. Je pense aussi que les enseignants ont un peu peur de cette science qui paraît complexe. D'une certaine manière, c'est plus confortable d'en rester aux habitudes. Tout enseignant est un ancien élève qui a réussi à l'école. Il s'est adapté à ce système et l'enseignement de la géographie tel qu'il était fait a fonctionné pour eux. Enfin cette forme de la géographie est très scolaire. L'enseignant transmet, l'élève note des altitudes ou d'autres informations factuelles, puis mémorise. Ce type de connaissances est plus facile à évaluer que la capacité de compréhension. Mais attention, il n'est pas question de jeter la pierre aux enseignants. Les didacticiens de la géographie n'ont pas su faire ce qu'ont fait ceux des sciences

avec *La main à la pâte*.

Et pourtant, la géographie a pour vous une grande place à jouer dans la formation du citoyen...

Le projet de cet enseignement est de donner à l'élève des outils de réflexion intellectuelle mais aussi des moyens d'action. Connaître le monde, le comprendre, c'est important, mais ce sont des moyens. La finalité c'est d'apprendre à se comporter dans le monde. Pour cela, la première chose à faire c'est renoncer à cette envie de transmettre des connaissances factuelles sans qu'elles soient justifiées. Bien sûr connaître les massifs montagneux français c'est important, mais pourquoi ça l'est ? Il faut aussi abandonner l'idée d'exhaustivité et partir de problèmes que se pose la société sur ce qui l'environne.

Pourriez-vous donner un exemple ?

Prenons le débat sur l'installation d'éoliennes. Ce sujet n'est



« Bien sûr, connaître les massifs montagneux français c'est important, mais pourquoi ça l'est? »

aussi pour les enseignants. Pascal Clerc appelle à repenser cet enseignement car le monde et les problèmes qui se posent aujourd'hui demandent de maîtriser des savoirs géographiques pour comprendre et agir en conséquence. À l'école, il s'agirait alors de construire une conscience géographique et d'appréhender la coresponsabilité des individus dans les choix qui sont faits sur les fondements de la vie sociale : habiter, s'approprier, échanger... Mais pour cela une didactique reste à inventer. Un défi pour les chercheurs et les enseignants.



Pascal Clerc

MAÎTRE DE CONFÉRENCE EN GÉOGRAPHIE À
L'UNIVERSITÉ LYON 1 — IUFM ET
MEMBRE DE L'ÉQUIPE EHGO

(ÉPISTÉMOLOGIE ET HISTOIRE DE LA
GÉOGRAPHIE).

À PUBLIÉ : « LA CULTURE SCOLAIRE
EN GÉOGRAPHIE », PRESSE
UNIVERSITAIRE DE RENNES, 2002
« CONSTRUIRE UNE CONSCIENCE
GÉOGRAPHIQUE », IN CAHIERS
PÉDAGOGIQUES, N°406, P16-17, 2008

pas hors programme même lorsque ces programmes sont aussi médiocres que ceux que nous avons depuis la rentrée à l'école élémentaire. Cette question est relative à l'espace français, elle fait référence au développement durable, à l'énergie, à l'aménagement du territoire. On peut partir d'un document, comme un article de presse,

pour poser une situation problème : Pourquoi existe-t-il des conflits autour de cette question ? Quelle est la part de cette énergie aujourd'hui ? Quelle importance a cette question dans l'aménagement du territoire ? Et pour répondre à ces questions, les cartes de densité de population, de relief, de climat, les études de paysages prennent

Du côté des pratiques

François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon ont réalisé une enquête dans les écoles élémentaires sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire* en 2004. Pascal Clerc en retient trois enseignements. Quand on interroge les enseignants sur les finalités de la géographie scolaire, leurs réponses ne sont ni claires, ni précises. En ce qui concerne ce qui est fait en classe, elle se résume à identifier des lieux, des noms, des formes, colorier des cartes, retenir des définitions. Enfin, l'enquête montre qu'il existe très peu de liens entre la géographie et la société actuelle. Les pratiques scolaires fonctionnent comme coupées du monde réel. À l'appui de cette enquête, Pascal Clerc y ajoute sa propre expérience empirique de formateur. Les documents des enseignants ainsi que les manuels se composent souvent de définitions et de cartes à colorier.

Par ailleurs, l'enquête montre que loin d'organiser l'enseignement des disciplines selon un ordre maîtrisé, les objets historiques et géographiques que les enseignants choisissent d'étudier répondent avant tout à des considérations d'intérêt personnel ou de la classe, intérêt plus ou moins en prise avec certaines opportunités liées à des événements locaux ou d'actualité. Quant aux relations avec les autres disciplines, elles semblent rares, parfois thématiques avec les sciences de la nature, parfois, notamment avec la langue d'enseignement sur des manières de construire des discours, comme la description, la narration et l'explication.

*Audigier F. et Tutiaux-Guillon N. dir. « *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire* » INRP (2004).

tout leur sens. Et cette compréhension permet de nourrir l'action du citoyen de demain. D'un autre côté, la géographie peine à se faire reconnaître dans l'éducation au développement durable alors que 90 % des géographes pensent que leur science est celle de l'organisation de l'espace par les sociétés. Bien sûr, le développement

durable n'a de sens que dans un contexte social mais les géographes n'ont pas réussi à construire des manières de faire intelligibles pour les enseignants.

Propos recueillis par
Lydie Buguet



Langues



E

nseignement des langues vivantes : 98,45 % pour le cycle 3, dont 97,47 % pour le CE2. Les chiffres de 2006-2007 que le ministère vient de publier* font sourire toute personne en

Les langues à l'école en 2008 :

is my tailor so rich?

Un atelier animé par

Marie-Ange Dat

Connaître la langue et apprendre à l'enseigner

Est-il normal que l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école primaire soit une priorité alors que tant d'élèves ont du mal avec le français ?

La première obligation d'apprentissage d'une LVE (au CM2) date de 1998 et insiste déjà sur l'importance à accorder aux langues étrangères. Dès 1991, les textes officiels recommandent un apprentissage structuré et non une simple sensibilisation. Même s'il existe peu d'études réalisées chez les enfants, sur le plan cognitif on peut affirmer empiriquement que l'étude d'une langue étrangère ne nuit pas à l'apprentissage du français. Il est même probable qu'une étude comparative des deux langues va renforcer la connaissance de leur fonctionnement.

Est-ce efficace de commencer aussi précocement ?

Il faudrait même pouvoir commencer un apprentissage struc-

turé dès la maternelle, à la fois en utilisant la langue étrangère comme outil et en ayant toujours un objectif d'ouverture culturelle, partir à la découverte de l'étranger, premier objectif des textes officiels. Ce n'est plus d'une initiation dont il s'agit mais bien d'amener tous les élèves du primaire à maîtriser le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Comment jugez-vous les conditions actuelles de cet enseignement ?

Deux fois 45 minutes est aujourd'hui une durée largement insuffisante pour atteindre les objectifs fixés. Le reste dépend en fait de la formation des enseignants avec deux aspects fondamentaux. Le premier est celui de la compétence dans la langue. Le niveau recommandé est le niveau B2*, qui n'est pas le niveau moyen qui se rencontre dans les écoles. Il est extraordinaire et aberrant d'apprendre qu'il existe des injonctions des

corps d'inspection auprès d'enseignants qui maîtrisent insuffisamment la langue qu'ils devraient enseigner : on ne peut pas, de cette façon, espérer conduire les élèves aux apprentissages visés. Mais la maîtrise de la langue n'est pas du tout suffisante, il faut ensuite une solide formation didactique : la durée de cette formation (24 heures dans mon IUFM), déjà minimale, ne peut pas être amputée par un travail de poursuite d'apprentissage de la langue. D'ailleurs, les expériences avec des locuteurs natifs dans les classes ne se sont pas toujours soldées par des réussites sur le plan de l'enseignement, tout dépend de leurs compétences didactiques. Cette question de la double compétence pour enseigner une langue étrangère n'est pas suffisamment réfléchie : on manque parfois de bon sens et on marche alors sur la tête !

Quelles pistes vous semblent porteuses d'avenir ?

J'en vois trois principales. La première tient à la prise de conscience qu'il n'est pas possible de continuer dans le « *tout anglais* » qui ne correspond d'ailleurs pas aux textes. Je souhaite que se développent les écoles bilingues pour que l'ouverture culturelle ait de multiples entrées. Les familles, bien que sous-informées, sont souvent très demandeuses, et l'institution semble ouverte.

La deuxième est un outil promoteur, dont l'idée figure déjà dans les programmes de 2002. Elle porte aujourd'hui l'appellation DNL (Discipline non linguistique). Il s'agit d'une utilisation transdisciplinaire de la langue étrangère en dehors des moments spécifiques d'apprentissage de cette langue qui devient ainsi un outil et non plus un objet d'étude. On peut enseigner une autre discipline en langue étrangère, l'utiliser pendant la récréation, pour donner des consignes... Dans le second degré il existe une certification qui permet aux enseignants d'en-

« DNL, où la langue devient un outil et non plus un objet d'étude. »

contact avec la réalité. Au-delà des conditions différentes de cet enseignement d'une classe à l'autre, le malaise est accru par la prééminence de l'anglais, les pressions hiérarchiques, la disparition des personnels et intervenants qui constituaient des appuis, les emplois du temps contraints, le travail en classe entière... Ce malaise prend sa source dans « le sentiment de double incompétence », dans la maîtrise de la langue et dans la

didactique de la langue. Des formations « longues », par exemple, en remplacement du stage filé des PE2, sont une réponse efficace. Que deviendront-elles avec la réforme de la formation initiale? Enjeu de société, la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères mérite mieux qu'une fausse approche quantitative.

*RRS- MEN 2008

Marie-Ange Dat



ENSEIGNANTE-CHERCHEUSE
DANS L'ACADÉMIE DE NANTES.
ELLE TRAVAILLE SUR
L'APPRENTISSAGE ET LA
DIDACTIQUE DES LANGUES ET
DU FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE ET SECONDE
(FLES).

seigner leur matière dans la langue certifiée. La même chose pourrait exister dès la maternelle. Et la troisième est l'éveil aux langues.

Quels objectifs pour cet éveil aux langues ?

Développer un éveil aux langues, c'est proposer aux élèves, quel que soit leur âge, un grand panel de langues étrangères différentes sans viser un apprentissage autre que la découverte de systèmes, de fonctionnements linguistiques différents, de cultures différentes. C'est leur montrer que nous ne

parlons pas tous la même langue, que nous écrivons différemment et que nous ne vivons pas tous de la même façon. C'est leur offrir une découverte positive de l'étrangeté que nous offre notre monde. Rencontrer et valoriser l'autre, différencier de soi, pour ensuite mieux se comprendre soi-même.

Propos recueillis par
Daniel Labaquère

* Pour passer le nouveau concours de professeur des écoles, les candidats devront posséder une certification en langue étrangère de niveau C1.

Deux langues, c'est encore mieux!

L'école Paul Bert à Toulouse est désormais une école « bilingue ». Anglais et espagnol sont enseignés dès le CE1 et ces apprentissages se poursuivront au collège voisin. Deux fois une demi-heure pour chaque langue, quatre enseignants ayant l'agrément, c'est toute une organisation que l'équipe a dû mettre en place tous les jours entre 15 h 30 et 16 h 30. Ce fonctionnement oblige tous les enseignants de l'école à bouger, mais dans l'équipe efficace et dynamique tout le monde joue le jeu.

Plus d'un mois après la rentrée, les élèves ont pris l'habitude des deux plages successives et ont tendance à trouver tout ça... rigolo. Dans son CM2, Nathalie

Raynaud prépare, comme l'an passé, un séjour en Grande-Bretagne d'une semaine à la mi-juin. Elle utilise l'anglais en immersion. Inscrits à l'emploi du temps, une séance d'éducation physique et un atelier d'éducation civique, le tout en anglais, comme d'ailleurs un certain nombre de consignes « basiques » qu'elle est amenée à donner dans la classe. Sa motivation et celle de toute l'équipe se ressentent et dynamisent l'école.



Grammaire

Le débat sur l'enseignement grammatical à l'école primaire: Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant à l'école primaire. Un atelier animé par Danièle Manesse



Une réforme de l'orthographe?

Entre 1987 et 2005, les élèves ont perdu en moyenne deux années scolaires en matière d'orthographe. C'est ce qu'avancent les spécialistes du langage Danièle Manesse et Danièle Cogis dans « *Orthographe, à qui la faute?* ». Près de 3 000 élèves, du CM2 à la 3ème, ont été soumis à une dictée de 83 mots. Ce texte avait été administré en 1987 à un échantillon équivalent. Danièle Manesse et l'historien André Chervel cherchaient alors à comparer les résultats de ces élèves avec des copies datant de 1873, toujours sur la même dictée. Pour André Chervel, les causes sont à trouver dans le temps consacré à cet enseignement. On en demande de plus en plus aux élèves : une seconde langue étrangère, l'informatique, l'environnement, le code de la route, etc. Pour lui, pas de retour en arrière possible. C'est pourquoi il préconise une réforme de l'orthographe. Pour appuyer son propos, il se tourne

vers l'histoire de cette discipline scolaire. En effet, au XVIIIe siècle, l'orthographe française était d'une complexité extrême : « *j'estois* » se disait et se lisait « *j'étais* ». Quand le français est devenu la langue d'enseignement, les maîtres de lecture ont fait pression sur les éditeurs car l'enseignement de la lecture était trop difficile. Les changements se sont prolongés tout au long du XVIIIe siècle pour se stabiliser dans la forme actuelle au XIXe. Pour André Chervel, il est d'autant plus important de réformer l'orthographe aujourd'hui que sa maîtrise risque de devenir un instrument de sélection à l'avenir.

*D. Manesse, A. Chervel, « *La dictée, les Français et l'orthographe* », Calmann-Lévy-INRP, 1989

**A. Chervel, « *L'orthographe en crise à l'école — Et si l'histoire montrait le chemin?* », Retz

T

enants de l'observation contre tenants de la systématisation? Comme au moment de la polémique sur la lecture, les nouvelles instructions officielles de 2008 en redéfinissant certains contenus d'enseignement en français ainsi que sa répartition horaire ont parfois caricaturé les anciennes pratiques enseignantes. Tout le monde le sait, et les maîtres les premiers, les connaissances ne se fixent pas seulement par une observation de la langue, ni une mise en lien de tous les faits de langue avec les seuls textes littéraires. Il faut, à côté, un travail de systématisation qui permet de capitaliser et fixer les connaissances. Certes, avec les programmes de 2002, beaucoup d'enseignants, appliquant l'ORL ont vécu « *de grands moments de solitude.* »

Ces nouvelles démarches plus coûteuses n'ont jamais été accompagnées. Le ministère n'a jamais fait paraître les documents d'accompagnement, pourtant prêts, dans le domaine de la langue.

Aujourd'hui, le vrai enjeu se situe ailleurs. Attention au retour de balancier qui minorerait la manipulation et la réflexion nécessaires à la maîtrise de la langue. Dans un temps réduit de 2 heures hebdomadaires, les enseignants ne seront-ils pas contraints de délaissier certains pans que les programmes ne priorisent plus? C'est le cas de la littérature de jeunesse pourtant constitutive d'une culture commune ou de pratiques comme l'oral à travers le débat par exemple.

« Construire des phrases complexes pour apprendre à raisonner »



Définir une grammaire de base de savoirs indispensables en primaire

Vous parlez de la grammaire comme un enseignement injuste. Pourquoi ?

Je m'appuie sur un constat établi par les recherches menées durant plusieurs années sur le niveau en français des élèves. Il ressort très clairement que la distance entre les compétences à l'écrit des élèves des classes populaires et celles des élèves hors ZEP est la plus grande dans la maîtrise des outils de la langue : morphologie, syntaxe, orthographe grammaticale. En d'autres termes, l'enseignement de la grammaire « ne donne pas autant à ceux qui en ont le moins » pour reprendre l'expression de François Dubet et notamment à ceux qui n'ont pas trouvé dans leur milieu familial la norme de la langue utile pour apprendre.

En quoi une bonne maîtrise de la langue et un enseignement de la grammaire sont-ils liés ?

Reconnaissons un fait déterminant. Aujourd'hui, la langue valorisée socialement est une langue standard que maîtrisent certains milieux et d'autres non. Celle-ci est notamment un outil pour argumenter, apprendre à élaborer sa pensée. La langue n'est pas seulement une affaire d'esthétisme, « le bien ou le mal parlé » mais c'est ce par quoi on pense le monde.

Ainsi, la grammaire permet non seulement d'élaborer la langue pour en avoir une maîtrise utile et penser le monde. Mais, c'est aussi un instrument intellectuel métalinguistique qui sert à mettre à distance cette langue que nous parlons tous les jours.

Cet enseignement ne se restreint donc pas aux règles. Il participe d'un ensemble d'activités de concepts, de savoirs abstraits... Quand les parents possèdent la langue, ils s'intéressent d'autant plus facilement à celle de leurs enfants. Ils jouent ainsi le rôle de relais à la maison en pratiquant, sans les formaliser en tant que telles, nombres d'ac-

tivités métalinguistique de correction. Mais il y a d'autres milieux où les enfants ne trouvent pas la langue dans leur berceau. C'est, alors, à l'école d'assurer cette mission d'appropriation de la langue.

Pourquoi, alors, comme le révèlent vos études, l'école peine-t-elle à le faire pour tous les élèves ?

Je crois qu'il faut regarder du côté des instructions officielles qui, depuis plusieurs décennies, attestent de la difficulté d'arrêter durablement un programme de cet enseignement. Cet état de fait n'a eu pour effet que déstabiliser les enseignants. Il y a 40 ans, les programmes se sont libérés des approches mécaniques et répétitives de l'enseignement grammatical. C'était une nécessité liée à ce que disait la recherche à l'époque, pour un enseignement jugé alors trop corseté. Cela a d'ailleurs permis des progrès comme la place donnée à l'oral ou celle consacrée à l'observation de la langue. Mais, il y a eu des effets pervers également : programmes de plus en plus compliqués à mettre en

oeuvre par des enseignants qui se sont trouvés désemparés voire même discrédités dans certaines de leurs pratiques sans savoir concrètement que faire à la place. Au final, ce flou a produit une forme de « renoncement » à certaines pratiques non conformes aux programmes. Ce qui a creusé les écarts entre les familles qui avaient la possibilité d'avoir un retour à la maison et celles qui ne l'avaient pas.

« L'enseignement de la grammaire ne donne pas autant à ceux qui n'ont pas trouvés dans leur milieu familial la norme de la langue utile pour apprendre »

Quelles seraient les pistes ?

Favoriser la clarté et définir une grammaire de base, de savoirs indispensables à l'école primaire dont la maîtrise devrait précéder toute activité complexe sur la langue qui se fera alors au collège.

Il faut donc ouvrir un débat afin de réfléchir sur l'armature minimale intellectuelle dont

les enfants ont besoin pour la grammaire à l'école : construire des phrases complexes pour apprendre à raisonner, maîtriser parfaitement la catégorisation des mots qui sert également à l'apprentissage des langues vivantes, perfectionner l'orthographe grammaticale. Pour ce faire, les enseignants doivent également être guidés et rassurés dans la bonne combinaison qu'ils pratiquent dans la démarche d'enseignement : un temps d'observation et un temps de capitalisation. Les connaissances se fixent par la compréhension et l'entraînement. C'est la solution la plus économique et la plus efficace que les pratiques enseignantes nous révèlent. Il ne faut pas s'en priver.

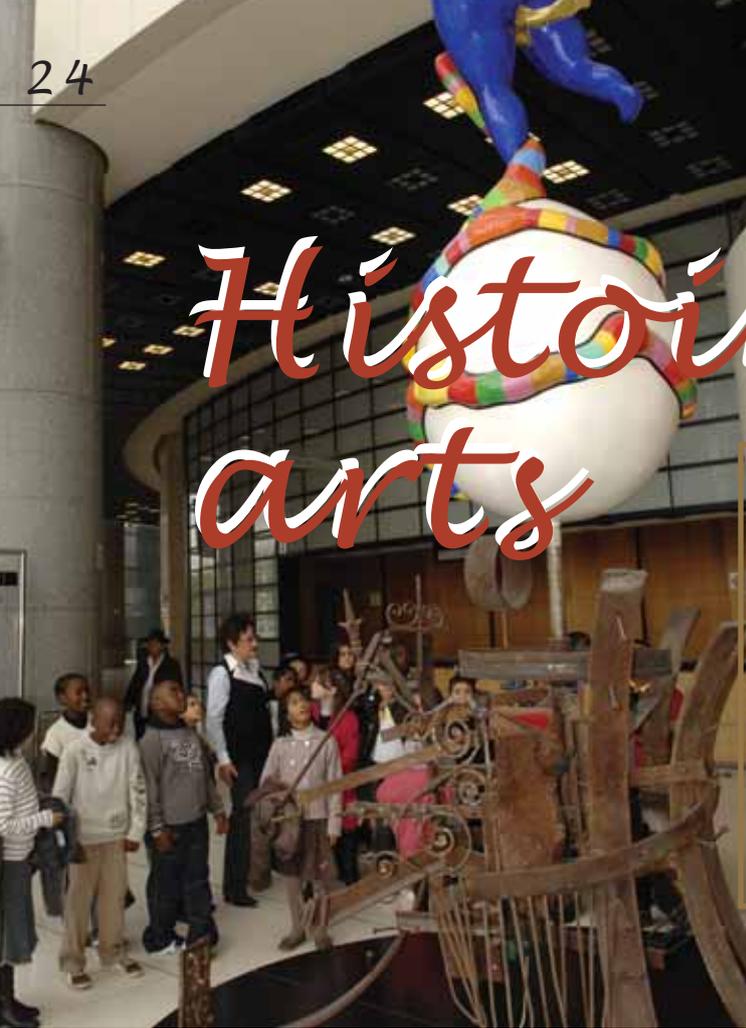
Propos recueillis par
Sébastien Sihr

Danièle Manesse

PROFESSEUR DE SCIENCES DU LANGAGE À L'UNIVERSITÉ DE PARIS III-SORBONNE NOUVELLE. ELLE A ÉTÉ CHERCHEUR À L'INRP ET A PUBLIÉ EN 2007 AVEC DANIELLE COGIS UNE ÉTUDE SUR LE NIVEAU EN ORTHOGRAPHE DES ÉLÈVES FRANÇAIS.



Histoire des arts



L'

histoire de l'art a fait une entrée fracassante dans les programmes de l'école primaire. Grande nouveauté 2008, sa mise en oeuvre dans les classes pose de nouvelles questions aux enseignants. Faut-il en faire une nouvelle discipline de l'école, la lier à l'enseignement de l'histoire, quels corpus d'œuvres choi-

*Enseigner l'histoire des arts?
Un atelier animé par Joëlle Gonthier.*

« L'art donne à penser »

L'histoire des arts est la grande nouveauté des programmes 2008. Quel regard portez-vous sur l'arrivée de cette nouvelle discipline à l'école primaire ?

À un âge où la chronologie n'est pas encore établie et où les catégories ne sont pas identiques à celles de l'adulte, il est très difficile d'aborder une véritable « Histoire des Arts ». Il serait plus judicieux de favoriser le contact avec les œuvres et de développer la pratique à visée artistique afin d'intégrer l'art au quotidien de l'enfant. L'école se doit en effet de faire découvrir à tous les enfants ce territoire vaste et diversifié dans lequel ils ont une place. La connaissance de l'art donne à voir ce que d'autres ont fait pour inventer des horizons qui ne valent que si nous les interrogeons de nouveau. Les artistes ont conçu des détours pour représenter les choses en leur absence, pour donner

forme à une idée... Explorer une pensée aussi élaborée est déjà hautement éducatif.

L'histoire des arts ne risque-t-elle pas de se faire aux dépens de la pratique artistique ?

Le danger est de faire de l'histoire des arts une discipline scolaire reposant sur la mémorisation de dates, de modèles figés et d'œuvres coupées de leur contexte artistique et seulement liées à la biographie de l'artiste. Pour comprendre une œuvre, il faut comprendre ce qui a permis sa création comme décrypter des codes et des usages : c'est complexe ! Associer au contact des œuvres, une pratique en classe permet à l'enfant de formuler des questions qui faciliteront cette approche. Un élève a tout à gagner à comprendre comment l'artiste génère sa propre connaissance et élabore sa démarche. Il apprend ainsi –

entre autres — qu'il n'existe pas une méthode unique pour apprendre ni une seule manière de travailler, en art comme ailleurs, et que le désir, le plaisir et la curiosité sont décisifs.

Quelle place donner à l'histoire de l'art dans la classe ? Supplément d'âme aux autres matières ? Support à la pratique artistique ?

Certainement pas supplément d'âme car ce serait méconnaître l'art. Mais toutes sortes de cheminements sont possibles. Une rencontre, une visite, une expérimentation technique, un mot-clé (matière, dégradé, cubiste...), un jeu ou une lecture peuvent inviter à aller vers une approche historique de l'art. Celle-ci se réalisera alors « *en situation* ». Dire ce qui fait les choses devient une information à même d'être entendue par l'enfant. Une étude plus poussée peut s'en suivre. On s'arrête alors pour prendre le temps de

regarder avec des intentions bien définies pour tous. L'art pose ainsi des questions complexes. Quand on dit « *Tu n'as pas fini* » ou « *c'est inachevé* » ce n'est pas la même chose surtout avant ou après avoir regardé les sculptures de Rodin. C'est pourquoi, par exemple, la pratique artistique et l'histoire des arts permettent d'interroger l'évaluation. Il y a à verbaliser, à définir des critères, à apprendre à identifier des indices... Autre illustration : un artiste étudie l'art toute sa vie. Découvrir que l'on ne cesse jamais d'apprendre et que l'école n'est pas le seul lieu et temps pour le faire est important. Toute histoire interroge ce qui fait notre vie et qui nous sommes. En fait, l'art présente un intérêt parce qu'il parle de nous et nous aide à naître à nous-mêmes.

Quelle place faire aux œuvres contemporaines ?

Les œuvres contemporaines des

« Tu n'as pas fini » ou « c'est inachevé »
ce n'est pas la même chose avant ou après
avoir regardé les sculptures de Rodin

sir? Autant d'interrogations posées pour que l'éducation artistique et culturelle ne devienne pas une pratique académique. Le site *Eduscol* a mis en ligne des ressources pour enseigner l'histoire des arts au primaire dont une liste d'exemples d'œuvres, des pistes pour la mise en pratique ainsi qu'une sitographie du ministère de la culture. Joëlle Gonthier privilégie, elle, l'exploration de la démarche artistique à travers les œuvres et les pratiques qui créent des espaces de réflexion qui ouvrent les horizons de l'école.

Joëlle Gonthier

PLASTICIENNE ET ENSEIGNANTE
CRÉATRICE DE LA GRANDE LESSIVE

BLOG :
WWW.LARTAUQUOTIDIEN.BLOGSPOT.COM
SITE :
WWW.LAGRANDELESSIVE.NET



enfants ont été faites après l'an 2000! Comment ne pas vouloir être contemporain de son propre savoir? L'art en train de se faire a toute sa place à l'école, comme les connaissances les plus récentes l'ont également. Les questions que nous nous posons parfois à son propos (« *Est-ce de l'art ou non?* ») nous rappellent que les

choses et les connaissances avant d'être admises, ont souvent posé problème. C'est un grand enseignement puisque l'art interroge, non seulement les choses, mais notre rapport aux choses et que l'école le fait peu.

Propos recueillis par
Lydie Buguet

Grande lessive* à Rochechouart

Pour la quatrième année, La grande lessive ou « installation artistique éphémère » s'est étendue à de nouveaux lieux. Le 16 octobre, un étendage a rassemblé en un même lieu les réalisations et « en quelque sorte les effets » d'une « famille » qui s'ignorait jusque-là » explique Joëlle Gonthier, créatrice de l'événement. À Rochechouart dans la Haute-Vienne, les fils étaient suspendus au service, à la médiathèque, à la maison de la petite enfance... Et parmi les œuvres, on pouvait admirer celles de la classe de CM1 de Monique Allard. Et pas n'importe quelle oeuvre. Les élèves se sont inspirés de « la panthère », une sérigraphie de l'artiste contemporain

Guillaume Pinard qu'ils avaient à domicile dans leur classe. Car cette école a participé cette année à L'art en bandoulière. Emprunter une oeuvre de l'art contemporain pour sa classe comme on emprunterait un livre, c'est l'idée née dans le Parc Périgord-Limousin. Au mois de septembre, comme pouvaient déjà le faire des particuliers, les écoles se sont vues proposer d'accueillir une oeuvre pour un mois dans leur classe. La grande lessive de

Rochechouart donnait donc à voir le produit de la fréquentation de l'oeuvre. « *Nous avons travaillé sur le flou des contours, la discontinuité du trait...* » explique l'enseignante qui se lançait dans les deux aventures, La grande lessive donnant un aboutissement à L'art en bandoulière. Une animatrice du musée est venue travailler avec les enfants sur des techniques. Avec des papiers de fleuriste ou des calques, en trait continu ou en pointillés, les enfants ont réalisé les contours d'un animal ou d'un objet sur deux feuilles. La superposition des deux images crée une impression de flou... Étudier une oeuvre, explorer une technique, une articulation entre création contemporaine et pratique de classe qui permet aux enfants de se donner une intention artistique. La lessive sera installée par la suite dans l'école, un souvenir de la panthère qui a accompagné la vie de la classe pendant un mois.

Rochechouart donnait donc à voir le produit de la fréquentation de l'oeuvre. « *Nous avons travaillé sur le flou des contours, la discontinuité du trait...* » explique l'enseignante qui se lançait dans les deux aventures, La grande lessive donnant un aboutissement à L'art en bandoulière. Une animatrice du musée est venue travailler avec les enfants sur des techniques. Avec des papiers de fleuriste ou des calques, en trait continu ou en pointillés, les enfants ont réalisé les contours d'un animal ou d'un objet sur deux feuilles. La superposition des deux images crée une impression de flou... Étudier une oeuvre, explorer une technique, une articulation entre création

contemporaine et pratique de classe qui permet aux enfants de se donner une intention artistique. La lessive sera installée par la suite dans l'école, un souvenir de la panthère qui a accompagné la vie de la classe pendant un

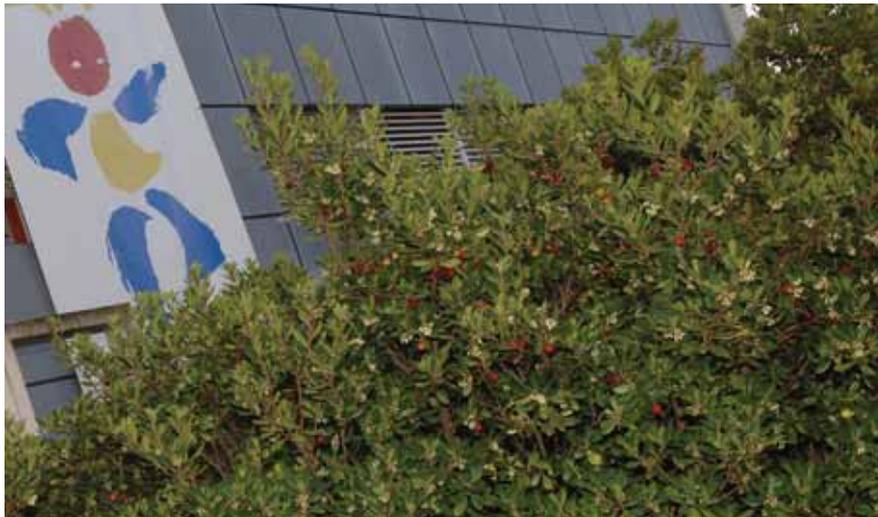
mois.

*<http://www.lagrandelessive.net/>



Lecture

*Apprendre à comprendre
les textes narratifs:
l'enseignement continué
de la lecture au cycle 3
Un atelier animé par Sylvie Cèbe*



L

a langue écrite, un enjeu pour la réussite de tous. Tautologie, serait-on tenté de répondre, mais pourtant l'enjeu de la démocratisation de l'école commence là. Pour les élèves des milieux populaires la classe demeure un des principaux lieux de leurs apprentissages de l'écrit, et peut-être le seul. La mission est complexe pour les enseignants car cela implique de bien identifier ce dont les élèves ont besoin pour acquérir les savoirs et les compétences requis à - et par - l'école ; qui sous-tendent la réussite scolaire. Ainsi, il existe une pédagogie de la langue écrite. D'où l'importance des tâches proposées par l'enseignant qui vont mobiliser les opérations intellectuelles pour apprendre à comprendre. D'où la nécessité que l'enseignant puisse appréhender et s'approprier ces pistes didactiques et pédagogiques qui visent à enseigner les procédures efficaces. En somme, lui donner les moyens d'être toujours plus professionnel.

En pratique

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, maître de conférence à l'IUFM d'Auvergne ont mené une recherche sur l'apprentissage de la compréhension des élèves de cycle 3 avec l'appui de 250 enseignants. Après des tests et des nombreux entretiens, est né « Lector et Lectorix », un instrument didactique dont le but est de « mobiliser chez les élèves les procédures intellectuelles de compréhension des textes ». Celui-ci propose de caler le travail de la classe sur les élèves les plus en besoin. Par exemple, pour entraîner les élèves à se faire une représentation mentale cohérente et unifiée, après avoir lu le texte à haute voix, l'enseignant guide les élèves « à se faire le film ».

D'autres tâches lui apprennent à rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser ou à suppléer aux blancs du texte (les implicites, les non-dits) ou encore apprendre à s'interroger sur les pensées des personnages, leurs mobiles, leurs systèmes de valeur, leurs émotions, leurs sentiments, leurs connaissances, leurs croyances. Au fil de nombreuses séances qui s'enchaînent, l'outil propose une série de tâches guidées par l'enseignant pour que l'élève apprenne à se construire les procédures efficaces. Cette année, des écoles d'une circonscription de l'Éducation nationale doivent continuer de tester l'outil. Un programme à suivre.

20 à 30 % d'élèves ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent



« Prendre conscience des procédures »

Quel état des lieux dresser en ce qui concerne l'enseignement de la compréhension en lecture à l'école primaire ?

Toutes les évaluations nationales et internationales montrent que, pour ce qui est de l'enseignement du code, l'école française fait particulièrement bien son travail puisqu'on ne compte que 4 % des élèves qui, à l'entrée en sixième, ont encore des difficultés importantes dans ce domaine. Ce qui est plus préoccupant pour notre système éducatif, ce sont ces 20 à 30 % d'élèves qui, en dépit d'un décodage relativement efficace, ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent. À ce sujet, la comparaison des résultats aux évaluations nationales (de 1991 à 2008) montre que ce pourcentage ne varie pas malgré les dispositifs de soutien et autres plans personnalisés mis en œuvre depuis des années.

Comment expliquer les difficultés persistantes des élèves ?

Pour les psychologues cognitivistes, la qualité de la lecture dépendrait du décodage et de la compréhension du langage oral. Mais des recherches récentes obligent à remettre en cause cette conception en montrant que beaucoup d'élèves qui n'ont aucune difficulté à comprendre le langage oral peinent à comprendre les textes écrits qu'on leur lit à haute voix. La comparaison des compétences requises par la compréhension du langage écrit et du langage oral permet d'expliquer ce résultat : un texte n'est jamais la transcription littérale d'un discours oral et présente une organisation textuelle particulière ; son lexique et sa syntaxe diffèrent de ceux dont on use dans les interactions langagières orales, y compris à l'école.

De leur côté, les enseignants ont coutume d'expliquer les difficultés observées par un manque de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques. Ils ont raison : la quantité de connaissances influe de façon importante sur la qualité de la compréhens-

sion. Mais, là encore, cette explication reste insuffisante. Nos études nous ont en effet enseigné que si de nombreux élèves ne comprennent pas ou comprennent mal ce qu'ils lisent c'est parce qu'ils se méprennent sur les procédures requises et sur l'activité intellectuelle à mobiliser pour comprendre. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant, sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Aussi sont-ils souvent convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration.

Comment définir cette spécificité de la compréhension écrite ?

La compréhension en lecture requiert la mise en œuvre simultanée d'un ensemble d'habiletés : des compétences de décodage, des connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit), des connaissances sur le monde, des compétences textuelles, des compétences stratégiques, des compétences d'évaluation et de régulation de l'activité de lecture. Si l'on admet que ces connaissances et ces compétences sont autant de sources de difficultés potentielles, on admettra aussi qu'elles doivent être au cœur des interventions pédagogiques qui visent à améliorer la qualité de la compréhension des élèves déclarés en difficulté.

Avec quelles conséquences en termes de pratique de classe ?

Nous sommes convaincus que les pratiques pédagogiques peuvent réduire les difficultés observées à condition qu'on aide les enseignants à repérer, parmi les compétences requises pour comprendre, celles qui sont insuffisamment exercées puis à construire avec eux des outils capables de les faire apprendre aux élèves. Nous postulons que les enseignants qui savent par-

faitement aider leurs élèves à comprendre les textes seront capables, avec le support d'un nouvel instrument, de transformer en objet d'étude les opérations intellectuelles qu'ils savent déjà guider. Nous faisons l'hypothèse que l'instrumentation devrait leur permettre de prendre conscience des procédures qu'ils utilisent de manière routinière et leur donner les moyens de les rendre explicites aux yeux de leurs élèves.

Propos recueillis par
Sébastien Sih

Sylvie Cèbe

PROFESSEUR DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ À L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE (FPSE). TOUS SES TRAVAUX DE RECHERCHE PARTAGENT UNE MÊME VISÉE : CONNAÎTRE LES MOYENS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES À EMPLOYER POUR APPRENDRE AUX ÉLÈVES

LES MOINS PERFORMANTS À ACQUÉRIR LES SAVOIRS ET LES COMPÉTENCES REQUIS À ET PAR L'ÉCOLE.



« Beaucoup d'élèves peinent à comprendre les textes écrits qu'on leur lit à haute voix »

L'enseignement mathématique à l'école primaire au XXe siècle.
Quels contenus? Quelles pratiques? Pour quelles finalités?
Un atelier animé par Renaud D'Enfert

Mathématiques



Pourquoi enseigner l'histoire des mathématiques ? Connaître l'épistémologie d'un enseignement permet de clarifier l'évolution des finalités de cet enseignement, d'en comprendre les approches diverses et même d'aborder les connaissances par le biais de cette histoire. Concret ou théorique, utilitaire ou permettant l'élaboration des acquisitions futures ? Ces questions se sont aussi posées dans le passé.

Renaud d'Enfert

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN HISTOIRE
DES SCIENCES À L'IUFM DE VERSAILLES.

A PUBLIÉ : *L'ENSEIGNEMENT
MATHÉMATIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE, DE
LA RÉVOLUTION À NOS JOURS*, INRP, 2003



Quelles étaient les différentes approches de l'enseignement des mathématiques ?

Jusqu'au milieu du XXe siècle, les enseignements primaire et secondaire formaient deux ordres séparés proposant chacun une approche spécifique de l'enseignement mathématique. Dans le primaire, qui constituait alors « l'école du peuple », on ne parlait pas de mathématiques, mais de calcul (ou d'arithmétique), de système métrique, de géométrie, et éventuellement d'algèbre. L'enseignement y était essentiellement pratique, concret, usuel, afin de préparer les élèves à entrer dans la vie. Dans les lycées et collèges du secondaire, qui formaient « l'école des notables », il était en revanche plus théorique et plus abstrait et moins utilitariste.

Quelles étaient les manifestations de cette approche concrète ?

Dans le primaire, la dimension pratique et concrète de l'enseignement concernait autant les contenus que les méthodes d'enseignement. Les problèmes à résoudre faisaient référence à des situations réelles (ou censées l'être) et constituaient une initiation à la vie courante. Sous un habillage instructif, ils revêtaient en outre une charge moralisatrice importante : « *Un ouvrier laborieux et économe est parvenu à se faire des rentes à 3 % qui lui permettent de dépenser 3 fr. par jour et de donner 8 fr. par mois aux pauvres...* » Du point de vue des méthodes, les maîtres favorisaient une approche inductive et expérimentale des notions étudiées. Le cas de l'enseignement de la géométrie, pour lequel le dessin et le travail manuel étaient mis à contribution, en est un bon exemple.

Les années 70, années du changement...

Vers 1970 se produit une rupture dans la façon d'envisager l'enseignement des mathématiques, avec l'introduction des mathématiques modernes. Cette évolution est due à la fois à une volonté internationale de modernisation de la discipline, et à la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire qui induit un changement fon-

damental des finalités de l'école primaire. Comme tous les élèves poursuivront leur scolarité au collège, on peut décharger l'école élémentaire de ce qui est considéré comme indispensable pour entrer dans la vie active. En conséquence, on peut étaler dans le temps l'apprentissage des quatre opérations (on s'inspire de l'apport des travaux de Piaget) et délaisser les problèmes inspirés de la vie courante. L'accent est mis sur l'élaboration des concepts sous-tendus par l'activité mathématique, de façon à permettre une meilleure compréhension des notions.

Comment expliquez-vous le retour de balancier des programmes 2008 ?

Sur la longue durée, on perçoit des mouvements cycliques. Au début du XIXe siècle, l'école primaire est essentiellement l'école du « lire-écrire-compter ». La période de la Monarchie de juillet est marquée par une diversification des connaissances enseignées puis, en 1850, on assiste à un recentrage sur le « lire-écrire-compter ». Sous la IIIe République, l'accroissement des matières enseignées correspond ensuite à un désir d'encyclopédisme. La volonté de « recentrer sur les fondamentaux » s'observe à la Libération puis vers 1960, dans le nouveau contexte de la démocratisation de l'enseignement : une circulaire ministérielle de 1959 indique ainsi qu'à la sortie de l'école primaire, les élèves doivent avoir acquis « les mécanismes et les connaissances de base que les maîtres de la classe de sixième sont en droit d'attendre ». La réforme des mathématiques modernes a bousculé cette conception instrumentale de l'enseignement mathématique au profit d'une approche plus compréhensive des notions étudiées. Ce qu'on voit s'esquisser, aujourd'hui, c'est un retour à une conception plus traditionnelle de la discipline, dont témoignent par exemple l'apprentissage plus précoce des quatre opérations et l'accent mis sur la répétition et la mémorisation.

« Ce qu'on voit s'esquisser, aujourd'hui, c'est un retour à une conception plus traditionnelle de la discipline. »

de l'école primaire, les élèves doivent avoir acquis « les mécanismes et les connaissances de base que les maîtres de la classe de sixième sont en droit d'attendre ».

Propos recueillis par
Daniel Labaquère

Les sciences

« Enseigner la science, pourquoi? comment? »
 Un atelier animé par
 Yves Quéré et Alice Pedregosa



Les projets de La main à la pâte

En préambule de l'atelier, Alice Pedregosa est revenue sur le contexte mondial de désaffection des jeunes pour les études scientifiques. Cette désaffection, qui touche tous les pays industrialisés, est due au manque d'attractivité des carrières scientifiques, à l'image d'Épinal du « *savant fou* » qui colle à leurs peaux, aux difficultés perçues d'abord de ces disciplines... Et pourtant dès la maternelle, la curiosité incessante des élèves les rend extrêmement réceptifs aux sciences.

La main à la pâte permet de répondre à cette demande à travers sa démarche d'investigation de questionnement, d'hypothèses, d'expérimentations et d'observations suivies de conclusion. Les écoles peuvent s'inscrire également dans plusieurs projets sous l'égide de

La main à la pâte. « *Sur les pas d'Ératosthène* » permet aux élèves de reproduire l'expérience du savant grec. Les élèves observent et mesurent l'ombre d'un bâton vertical, gnomon, à midi au soleil. Les mesures de chaque école sont ensuite mises en commun avec celles réalisées dans d'autres pays ce qui permet de mesurer le tour de la Terre. Dernier projet en date, « *le climat, ma planète et moi* » se consacre à l'éducation au développement durable. Il aborde les changements climatiques et propose de nombreuses expériences qui permettent aux élèves d'en comprendre les mécanismes. Enfin, l'accompagnement dans les classes par des étudiants en sciences commence à se mettre en place.

L

e lundi, le ministre de l'Éducation nationale juge obsolète et met à la poubelle les documents d'accompagnements des programmes réalisés en collaboration par l'équipe de *La main à la pâte*. Mais le vendredi, il visite une école engagée dans *La main à la pâte* et déclare encourager les enseignants à utiliser cette démarche. Cet affichage médiatique trompeur en guise de volte-face ne remet pas en vigueur les documents coédités avec *La main à la pâte* et l'académie des sciences, n'augmente pas davantage l'horaire de l'enseignement des sciences qui vient d'être diminué à l'école élémentaire, ne rétablit aucunement les stages de formation continue supprimés et n'ôte pas le risque de suppressions de postes de détachés pour *La main à la pâte* dans le budget 2009.

**ALICE
 PEDREGOSA,
 ANCIENNE
 PROF D'ÉCOLE
 DOCTEURE EN
 SCIENCES, EST
 CHARGÉE DE
 MISSION *LA
 MAIN À LA PÂTE*
 À L'ACADÉMIE
 DES SCIENCES.**



« Bon nombre d'enseignants ne font pas de sciences en classe »



« Les sciences sont partie intégrante de la culture universelle »

Pourquoi faudrait-il enseigner les sciences à tous les élèves ?

Cette question est posée pour les sciences mais elle pourrait également l'être pour les arts, la littérature, l'histoire... Les sciences sont partie intégrante de la culture universelle. Si l'on veut donc ouvrir les enfants à celle-ci, alors, oui, il faut enseigner les sciences à tous les élèves. Qui plus est, ces activités liées à la culture que sont le langage, ou la pratique des arts, ont directement partie liée avec la science.

Celle-ci, par ailleurs, contribue à habituer les enfants à observer le monde des réalités, celui des objets vivants ou inertes (plantes, planètes...) et celui des phénomènes (vent, marées...) par opposition à ces mondes virtuels auxquels ils sont soumis aujourd'hui régulièrement par le biais d'écrans divers.

La science s'inscrit donc pleinement dans la culture...

Elle émane d'une réflexion sur ce que nous sommes et dans quel monde nous sommes.

Yves Quéré

PHYSICIEN, MEMBRE DE L'ACADÉMIE DES SCIENCES. IL A PRÉSIDÉ L'IAP (INTER ACADEMY PANEL) QUI EST L'ASSEMBLÉE DES ACADÉMIES DES SCIENCES DE PAR LE MONDE. IL S'IMPLIQUE, AVEC GEORGES CHARPAK ET PIERRE LÉNA, DANS LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES À L'ÉCOLE LA MAIN À LA PÂTE.

Elle touche également aux grandes inévitables questions comme « pourquoi ou comment sommes-nous là ? » La science interagit avec tous les éléments de notre culture et de notre proximité, contrairement aux représentations que l'on peut avoir d'une science lointaine faite par des spécialistes ultras « pointus ».

Comment faut-il enseigner les sciences ?

Il existe de nombreuses manières d'enseigner les sciences, comme pour toutes les matières. Deux d'entre elles sont extrêmes. La

première, qui pourrait se résumer à « apprendre les sciences », énonce aux

élèves un fait de science. Par exemple, l'enseignant écrit au

tableau que « l'eau bout à 100 °C », puis les élèves

apprennent cette phrase par

cœur. Cette méthode a l'avantage d'aller très vite: l'enfant va savoir de la science, mais peut-être ne va pas la comprendre. La seconde, qui pourrait se résumer en « faire de la science », repose sur l'expérience scientifique. Pour le même phénomène, l'ébullition, les élèves vont manipuler par petits groupes et observer la température de l'eau varier lorsqu'elle est chauffée. Par le biais de cette méthode, beaucoup plus chronophage que la première, les enfants apprennent, dans le même temps, moins de science mais ils la comprennent mieux.

Pour enseigner les sciences, il faut sans doute un mélange de ces méthodes: à la fois un

apprentissage par cœur, indispensable pour connaître le nom des planètes par exemple, et la démarche scientifique qui permet l'observation des phénomènes, leurs questionnements, les expériences qui en découlent...

Comment faire pour améliorer encore l'enseignement des sciences ?

Bon nombre d'enseignants ne font pas de sciences en classe, ou en font très peu, souvent, par peur de ne pas savoir le faire. C'est pourquoi le site internet de « La main

à la pâte » regorge d'expériences

faciles à réaliser en classe,

une fois un minimum de

petit équipement acquis

par l'école (quelques

thermomètres, chrono-

nomètres, balances...).

Cette peur d'une

science compliquée est

paradoxe, le haricot qui

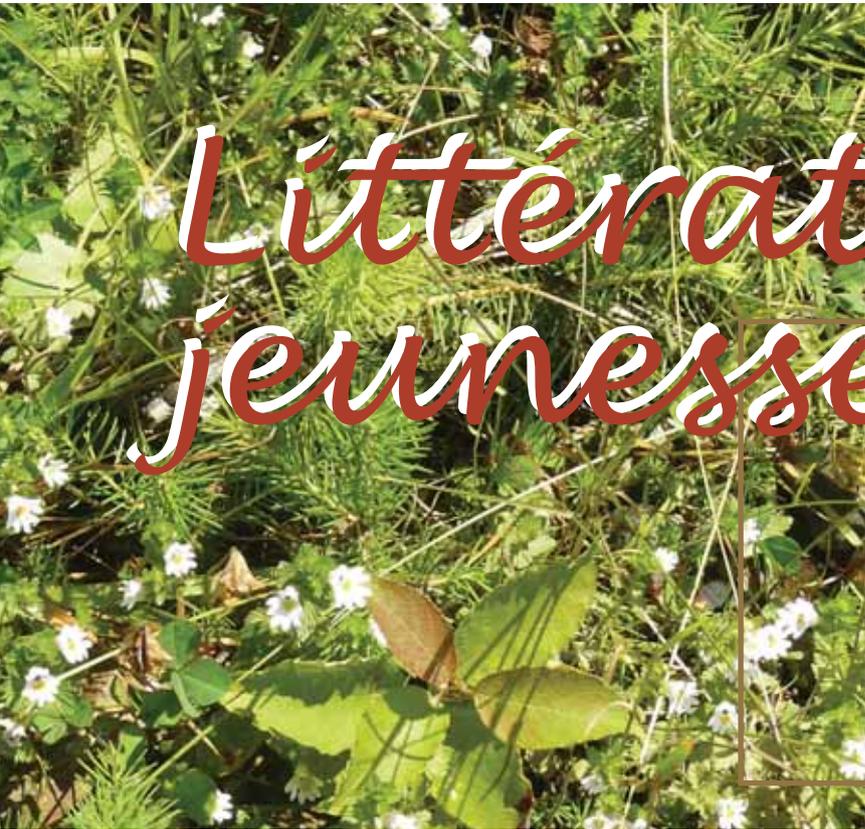
pousse, l'ébullition de l'eau ou la fonte

de la glace donnant lieu à des expériences

très simples.

Le doute quant à l'utilité d'enseigner les sciences peut également naître de la question: si les enfants ne savent bien ni lire ni écrire, est-il pertinent de leur apprendre des sciences? C'est oublier le lien fort qui existe entre science et langage, les enfants s'exerçant à celui-ci (choix précis des mots, correction de la syntaxe découlant de la rectitude d'un raisonnement...) sur leur « cahier d'expériences. »

Propos recueillis par Arnaud Malaisé



Littérature jeunesse

D'

entrée de jeu, Yvonne Chenouf annonce la couleur. Son propos est engagé dans cette conférence dont le titre *Grandir sur les épaules des livres*, en référence à Bernard de Chartres (lire interview), trouve un écho dans cette formule poétique d'Alain Serres : « *les oiseaux ont des ailes, les enfants ont des livres.* » La littérature jeunesse enseignée comme outil de conscientisation, de compréhension du monde dans toutes ses com-

*Grandir sur les épaules des livres.
Un atelier animé par Yvonne Chenouf.*

Entrer sur les chemins de la liberté par la lecture

Comment faire enseigner la littérature aux enfants ?

« *Un enfant ne vient pas à l'école pour monter mais pour grandir* ». Je ne sais pas si nous y mettons la même chose, mais ce message du SNUipp me ramène à un des piliers de l'Association française pour la lecture (AFL) qui est la promotion collective à l'école. La question est de savoir comment apprendre à lire aux enfants depuis la maternelle afin qu'ils découvrent dans la lecture pas seulement des histoires, mais un langage qui s'affronte à la réalité du monde qui est complexe. Pour l'AFL il n'y a pas de possibilité de simplifier cet accès au langage. C'est donc tout de suite les textes réels, dans leurs intentions et leur fonctionnement, qu'il faut rencontrer.

N'est-ce pas une approche trop ambitieuse pour de jeunes enfants ?

L'école est là pour développer des langages complexes et non pas des sous-langages. Ce que disent les recherches de Jean Foucambert, c'est qu'on apprend en se confrontant à la complexité des réalités. Or, quand un texte dit « *Pascale la géniale lave son pull dans le lit* » pour apprendre le « *le* », ou « *Ratus et son ami font de la moto* », cela n'est pas un langage, c'est quelque chose qu'on note pour faire retrouver les correspondances entre graphie et phonologie. Mais ça ne dit rien, ça ne s'attaque à aucune complexité, ça ne fait pas penser, ça ne fait pas rêver, c'est simplement une technique. Or, il est plus facile de s'entraîner techniquement quand on sait pourquoi on le fait, pour quel usage.

Pourtant, pour lire, il faut bien apprendre à déchiffrer les codes ?

À l'AFL on parle de code gra-

phique, et pas de codes grapho-phonologiques. Un code graphique c'est aussi bien regarder comment une page est construite, la place des titres, des sous-titres, de la typographie, que regarder comment une phrase est organisée, regarder tout ce qui est morphologique. Par exemple dans « *imbatable* » il y a trois morphèmes, le privatif, le verbe battre puis le « *able* » qui est aussi significatif. On ne travaille pas sur « *b et o fait bo* » parce que ça n'a pas de sens. Par contre on étudie le « *in* » parce qu'il a un sens de négation. On ne travaille jamais sur des unités insignifiantes à l'écrit mais sur des unités significatives, même si ce sont des unités inférieures au mot.

Comment entrer dans une telle démarche quand le nombre d'injonctions faites aux enseignants laisse moins de place à la liberté pédagogique ?

Peut-être en se servant des

brèches, des implicites, autour desquels tout texte est formé, y compris le B.O. En littérature, ce qu'il faut aborder avec les enfants, tout de suite, c'est le fait qu'on leur raconte une histoire pour en raconter d'autres. Il faut utiliser les textes officiels qui parlent de « *culture* », de « *réseaux* », pour essayer, après la lecture d'un livre traitant d'un sujet, de chercher d'autres points de vue. Pourquoi enseigner la littérature à l'école ? Pour raconter des histoires, pour faire lire les enfants ou pour élaborer une culture commune ? Et comment peut-on avoir une culture commune alors que socialement ça craque de partout ?

J'aime bien citer le philosophe du XIIe siècle Bernard de Chartres pour qui « *nous sommes des nains sur les épaules des géants* ». Si on peut voir un peu mieux le monde, c'est parce qu'on est hissé sur des savoirs antérieurement construits. De la même façon

« Si on peut voir un peu mieux le monde, c'est parce qu'on est hissé sur des savoirs antérieurement construits »

plexités, ouvre la possibilité d'exercer son esprit critique, de faire des choix, pourquoi pas celui de transformer la société. « *La littérature jeunesse, c'est ce qu'on a trouvé de mieux pour conformer les enfants* », prévient-elle, elle qui aime tant les auteurs, tous ou presque. Elle invite cependant les enseignants à les confronter entre eux devant les élèves, à mettre en débat les interprétations, à décrypter les implicites et les poncifs cachés, car ces derniers se glissent dans les œuvres, souvent à l'insu des auteurs eux-mêmes. Mais d'autres, « *plus rares* » dit-elle, abordent les notions de solidarité, de résistance. Le récit se déroule dans un environnement social, décrit les rapports sociaux et l'histoire qui est lue en raconte d'autres. Vous avez dit « *implicite* ? »



Yvonne Chenouf

MEMBRE DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE DE LA LECTURE, YVONNE CHENOUF EST INSTITUTRICE. ELLE A TRAVAILLÉ À L'INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE SOUS LA DIRECTION DE JEAN FOUCAMBERT. AUJOURD'HUI, ELLE ENSEIGNE LE FRANÇAIS À L'IUFM DE CRÉTEIL.

AUTEURE DE NOMBREUX ARTICLES ET OUVRAGES ELLE A PUBLIÉ, EN 2006, LIRE CLAUDE PONTI, ENCORE ET ENCORE.

que nous sommes hissés sur les épaules des générations qui étaient avant nous, nous avons l'obligation de hisser le socle commun afin que les générations futures aillent encore plus haut.

Ne craignez-vous pas de trop « idéologiser » l'enseignement de la littérature ?

Tout livre est un produit idéo-

logique. Que doit être une éducation dans un pays où les classes sociales sont inégales et où les souffrances sont bien réelles ? Que serait une éducation qui ne permettrait pas aux enfants de comprendre le monde dans lequel ils vivent, ni d'apprendre, de conquérir à l'école les outils de la transformation de cette société.

Dans son livre « *Pourquoi avons-nous besoin de nous raconter des histoires ?* » le philosophe Jérôme Bruner a bien

montré que ces dernières servent à fédérer des communautés, pour mettre notre expérience commune en narration. Mais la manière dont on le fait n'est pas anodine. S'il y a un problème et qu'à la fin tout se termine bien, ce n'est pas pareil que si le problème éclate et qu'à la fin, la porte reste ouverte. On ne va pas conformer les enfants de la même façon si on leur dit que tout va s'arranger, qu'il suffit de vaincre individuellement les problèmes, que si on leur

dit que c'est plus compliqué, qu'il faut peut-être user de solidarité.

« *Aucune armée n'est plus puissante qu'une idée dont l'heure est venue* » écrivait Victor Hugo. La littérature de jeunesse possède suffisamment d'œuvres ouvertes pour qu'apprendre à lire soit, dès le début, un moyen d'entrer dans les « *chemins de la liberté* ».

Propos recueillis par
Pierre Magnetto

Feng et Yacouba

Quelle image donne-t-on aux enfants issus de l'immigration ?

Comment leur signale-t-on quelle est leur place dans la société ? Quel message passe-t-on aux petits Français pour qu'ils les accueillent ? Tels sont les questionnements que se pose Yvonne Chenouf face à la récurrence d'édition d'albums mettant en scènes enfants africains ou asiatiques par exemple.

Pour tenter d'y voir clair, elle convoque directement les œuvres de ce qu'elle appelle « *de grands auteurs* » tels Thierry Dedieu ou Tomi Ungerer. Le premier a publié il y a une dizaine d'années *Yacouba* et *Feng*. Pour grandir dans leur village, tous deux devront suivre un parcours initiatique. Le refus de Yacouba, l'enfant africain, de tuer un lion malade le conduira à être exclu du groupe. À l'écart du village, il devient le berger protégeant le troupeau des bêtes sauvages pour le bien commun.

Feng, le petit asiatique, n'en fait qu'à sa tête, fabrique des cerfs-volants tandis que le vieux maître du vent lui indique les chemins à suivre qui lui permettront d'améliorer les techniques, pour faire des cerfs-volants qui voleront de plus en plus haut. L'histoire s'achève sur une image toute symbolique, celle de Feng manœuvrant son dévidoir devant la maison du vieux sage défunt, le fil se perdant au-delà des nuages, tel un

lien entre générations. Dans *Ami-Amie*, Tomi Ungerer met en scène un jeune africain et une jeune asiatique récemment arrivés dans un quartier populaire d'une ville qui pourrait bien se situer aux États-Unis ou en Angleterre. Seuls parce qu'étrangers, les deux enfants se lient d'amitié. L'un s'amuse en créant des objets de bois, l'autre en cousant des pièces très colorées. Ils deviendront sculpteur et styliste renommés dans un monde qui leur reste peu familier. La dernière image les montre ensemble, sur une barque, lui coiffé d'un turban et barbu, elle avec une robe longue à « *col Mao* » et portant un chapeau asiatique. Ils sont adultes. Image troublante et énigmatique : ne se sont-ils donc pas intégrés pour conserver ainsi leurs traits caractéristiques, ou alors, leur tenue vestimentaire marque-t-elle leur volonté de résister à la perte de leur culture ? Au lecteur d'imaginer la fin de son histoire.



Aides lecture

Quelles aides personnalisées aux élèves en difficulté? L'exemple du langage oral et écrit
Un atelier animé par
Gérard Chauveau

« L' »

école n'assurerait plus ses missions et serait inefficace,

sans parler de tout ce qu'elle coûte. »

Cette campagne contre l'école est intolérable. Les difficultés sont réelles et les familles, comme les enseignants, jugent aujourd'hui l'échec scolaire intolérable. Un vrai débat pour l'école devrait prendre en compte les propositions des enseignants, à l'inverse des décisions d'aujourd'hui : des effectifs réduits en particulier dans les zones défavorisées, une formation initiale et continue audacieuse, prenant appui sur les recherches récentes avec une durée consacrée à la pédagogie de l'enseignement de la lecture, des aides spécialisées maintenues permettant aux élèves en difficulté de se sentir épaulés pour essayer d'autres chemins menant aux acquisitions, des associations aux moyens pérennisés pour poursuivre leur action autour de l'école.



Comparaisons internationales: « peut mieux faire! »

Du rapport du Haut conseil de l'évaluation (HCE) de 2007, ont été abondamment répercutées les premières phrases : « Chaque année, quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortent du CM2 avec de graves lacunes : près de 200 000 d'entre eux ont des acquis fragiles en lecture, écriture et calcul ; plus de 100 000 n'ont pas la maîtrise des compétences de base. » Le rapport détaille ensuite les lacunes des 25 % ayant des acquis fragiles et des 15 % d'élèves ayant des difficultés plus sévères. Le HCE pointe « des repères culturels et méthodologiques insuffisants, des

difficultés de compréhension, une insuffisance du lexique », mais aussi lenteur, manque d'autonomie, difficultés de déchiffrage, manque de connaissances grammaticales. Ces résultats ont été confirmés la même année par les enquêtes internationales PISA (élèves de 15 ans) et PIRLS (élèves de CM1) qui toutes les deux placent les élèves français en position « médiocre. » PIRLS donne des détails intéressants sur ce qui était évalué (« exposition » à la littérature, recherche et utilisation d'informations) et sur les nombreuses données environnementales. La situation française est

comparable à celle des autres pays dans la majorité des cas (taille des classes, résultats des filles et des garçons, temps d'enseignement de la lecture...) Elle est parfois plus favorable (BCD, accès aux bibliothèques, place de la lecture dans la famille, équipement informatique et Internet...) À l'opposé, des données placent la France en mauvaise position : perception catastrophique des élèves de leurs capacités de lecteur, enseignement en classe entière, moins d'aides spécialisées, moindre formation en pédagogie de la lecture

Penser les aides spécifiques, de la maternelle au CM2.

Qui sont les élèves en grande difficulté en lecture-écriture ?

15 % des élèves sont en grande difficulté en lecture-écriture à l'entrée au collège, mais en début de CP, 15 à 20 % des enfants sont déjà fragiles. Les travaux de recherche montrent qu'à 100 %, ils seront en échec si l'on ne met pas d'aides en place. En fin de maternelle, les différences entre les enfants peuvent être très importantes, en particulier si l'on regarde, même si cette variable n'explique pas tout, le milieu socio-économique.

« Multiplier les aides spécifiques dans différents lieux, différents cadres, à différents moments »



Quelles sont les difficultés de ces élèves qui sortent de maternelle ?

Ces enfants présentent trois types de difficultés. Ils n'ont pas compris le principe de base du code écrit et, par exemple, ils ne prennent pas en compte la quantité de choses à lire ou à écrire, ils ne font pas de différence entre « chat » et « chaton. » Ensuite, ils ne sont pas du tout entrés dans la culture écrite et ne savent pas à quoi ça sert d'apprendre à lire. Ils n'ont pas intégré les diverses pratiques de lecture et ne peuvent pas avoir de projet personnel de lecteur. Enfin ils n'ont pas compris les opérations de base des activités de lecture.

Quelles aides peut-on leur apporter ?

Ces élèves ont besoin d'aides spécifiques, dans différents cadres, différents lieux, à différents moments, sans se limiter. Dans le groupe classe, le maître doit être particulièrement attentif et prêt à leur porter assistance. Le Rased peut apporter son concours dans le cadre des aides spécialisées pour un nombre réduit d'enfants. Lors des deux heures d'aide personnalisée, on veillera à leur proposer des activités en tête-à-tête avec l'adulte ou en tous petits groupes. Dans le temps péri-scolaire, les clubs « Coup de pouce clé » forment un dispositif qui a fait ses preuves. D'autres aides encore peuvent être envisagées, en particulier pour les enfants dont les maîtres pensent que le soutien à la maison est difficile ou pour lesquels l'écart avec la culture scolaire est important.

Quels sont les contenus de ces aides ?

Le premier aspect est quantitatif. Les recherches montrent que ces enfants sont en sous-activité intellectuelle. Concrètement cela signifie que, pendant une leçon, ils ne seront pas autant actifs que leurs camarades et on a même pu mesurer qu'ils pouvaient avoir, pendant ce temps, jusqu'à deux fois moins de contact avec l'écrit. Il

faut donc rétablir l'équilibre, leur donner le plus possible d'apports intellectuels, avec l'appui du maître. Qualitativement, en début de CP, l'aide privilégie le « à quoi ça sert » et « qu'est ce que lire ».

Retrouve-t-on les mêmes problèmes à l'entrée en 6ème ?

Les 15 % d'élèves incapables de suivre l'enseignement du collège sont en échec grave en lecture/écriture. Leurs difficultés sont de quatre ordres. La première est technique, ce sont de mauvais décodeurs, lents, imprécis, manquant d'automatisation, inefficaces. Dans les épreuves d'identification de mots, on peut trouver un écart de 1 à 6 avec les meilleurs lecteurs. Ensuite, ce sont en général de mauvais explorateurs de textes, se focalisant sur « trouver les mots » et oubliant leur recherche, ou préférant pêcher quelques mots et deviner les autres, ce qui entraîne une compréhension approximative.

La troisième difficulté provient d'une conception déficiente de l'acte de lecture. Pour ces élèves, centrés sur la mécanique et l'oral, lire c'est d'abord savoir déchiffrer et bien prononcer et la compréhension passe à la trappe. Enfin, il faut aussi parler des difficultés culturelles. À onze ans certains élèves ont un projet de lecteur pauvre. Ils ne peuvent pas, par exemple, citer la lecture littéraire, intellectuelle, sociale, dans les différents usages de la lecture. Tout ceci doit être travaillé simultanément.

Vous dites aussi qu'il faut privilégier le travail sur la langue orale le plus tôt possible.

En général, les difficultés à six ans sont associées à des difficultés dans le domaine du langage oral. Il faut donc mettre en place à la maternelle une pédagogie du langage très structurée, notamment en direction des enfants « petit parleurs ». C'est déjà une préoccupation des maîtres

qui savent que ce n'est pas facile, que les groupes de langage ne suffisent pas. Dans le cadre des aides, il est possible de focaliser son action sur « faire parler » ces enfants dans de tout petits groupes, voire en situation de dialogue avec l'enseignant. Il ne faut pas oublier les réponses périscolaires incluant les familles, les ateliers de langage, le matériel et les jeux pour parler à la maison.

Propos recueillis par
Daniel Labaquère

Gérard Chauveau

CHERCHEUR HONORAIRE À L'INRP.
IL A AXÉ SES RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DANS LES MILIEUX DÉFAVORISÉS ET CONÇU LES COUPS DE POUCE CLÉ (CLUB DE LECTURE/ÉCRITURE).





Famille/École Atout confiance

Les relations famille/école se trouvent au cœur des débats actuels sur l'éducation. Échanges, attentes, malentendus sont multiples. A l'heure où l'école et la société connaissent des bouleversements, construire un climat de confiance est décisif pour la scolarité de chaque élève. Chacun avec son approche, son expérience, son engagement, Martine Kherroubi, Serge Boimare et Eric Favey ont esquissé les contours d'un avenir durable à ce partenariat.

Table ronde

École, famille, éducation: les conditions de la confiance

« ÉCOLE, famille, éducation: les conditions de la confiance ». Un siècle en arrière, la question ne se posait pas dans ces termes. « Dans la logique républicaine, la question du rapport aux familles se réduit plutôt à « la bonne distance » qu'il faut maintenir entre l'école et ses usagers » rappelle dans l'introduction de son dernier ouvrage ⁽¹⁾ Martine Kherroubi, sociologue et participante à la table ronde de la 8^{ème} université d'automne de SNUipp. Serge Boimare, directeur du C.M.P.P Claude Bernard à Paris témoigne comment l'institution tient le même discours officiel quand il débute dans les années 60. Il insiste ensuite sur le chemin parcouru depuis: « aujourd'hui, on ne peut pas enseigner sans être en relation avec les parents ». Eric Favey, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement,

« La bonne distance qu'il faut maintenir entre l'école et ses usagers »
M.K.

surenchérit: « il faut tordre le cou à l'idée que les parents ne s'intéressent pas à l'éducation de leurs enfants. Au contraire ils sont surmobilisés. »

Le terme « surmobilisés » est à lui seul assez révélateur d'un trop. Les trois participants témoignent de ce renversement de tendance concernant l'implication des parents à l'école. Ils apportent les éclairages sur les raisons de cette évolution. Martine Kherroubi commence par évoquer le travail de la recherche sur la réussite scolaire. Fin des années 70, début des années 80, s'affirme l'idée qu'un des paramètres de la réussite tient à l'engagement des familles aux côtés de leur enfant dans leur scolarité. Avec la création des ZEP naît la notion de partenariat. Une recherche du CRESAS s'interroge alors sur les usages que font les parents de cette ouverture de l'école. En filigrane, la crainte formulée en hypothèse qu'une implication nouvelle et partielle des

« Les parents sont surmobilisés »
E.F.

parents pourrait renforcer les inégalités scolaires. D'où les deux questions auxquelles tentent de répondre les chercheurs dans cette période.

Pourquoi et comment l'implication des parents peut-elle être positive pour la réussite de tous? Comment créer en ce sens de bonnes relations entre l'école et les familles? En 1989, le droit individuel du parent est officialisé au sein des écoles. Ce droit crée des obligations. Il conduit à la prise de responsabilité et à une implication renforcée des parents.

Serge Boimare s'appuie pour sa part sur la singularité de son activité professionnelle pour expliquer l'implication grandissante des parents à l'école.

Le profil des familles qu'il rencontre est celui de parents qui « ont des choses à vivre délicates avec l'école. » Mais précisément « la relation avec les parents est un ressort

pour travailler et sortir des difficultés. » Et elle est d'autant plus indispensable si l'on analyse sans « angélisme » qu'elle n'est pas facilitée sinon bloquée parfois par deux préjugés forts qui persistent. D'un côté les enseignants situent l'origine des difficultés de comportement dans l'éducation donnée par les familles : « les enfants n'ont pas été initiés à l'épreuve normale de la frustration ». De leur côté, les parents attribuent à l'école la cause des difficultés des enfants. Ils considèrent que « l'école ne sait pas traiter avec la difficulté. » Leur implication grandit imprégnée d'une exigence d'information et de compréhension de ce qui se fait à l'école. Eric Favey évoque pour sa part « l'extension du domaine de l'éducation au-

« Les trois-quarts des parents pensent que la situation sociale de leurs enfants sera inférieure à la leur »
E.F.

delà de l'école et de la famille. » L'entreprise, les institutions culturelles ont pris le relais pour la formation permanente et l'éducation tout au long de la vie. Une « communion » s'opère autour de l'éducation dans la société. Il pointe d'autres phé-

nomènes comme la place nouvelle prise par les collectivités territoriales sur le terrain de l'école qui représentent un quart des dépenses d'éducation aujourd'hui. Responsables de l'organisation du cadre scolaire, leurs politiques scolaires peuvent être parfois déterminées par des soucis clientélistes favorisant ainsi les attitudes consuméristes des familles.

L'accent mis sur la nécessité de résultats pour réduire les difficultés des élèves a-t-il aussi des conséquences sur la relation des familles avec l'école ? Dans « ce contexte d'angoisse montante sur le thème de l'éducation, alors que trois quarts des parents pensent que la situation sociale de leurs enfants sera inférieure à la leur », les pressions qui s'exercent sur l'école modifient forcément cette relation. « Tous les parents, poursuit le secrétaire général de la Ligue de l'enseignement, savent que toutes les étapes ont une importance dans le parcours scolaire de leurs enfants ». L'école primaire, jusque-là épargnée, est mise à contribution dans la chaîne des responsabilités. Serge Boimare rappelle d'ailleurs que le ministère de l'éducation nationale contribue à la détérioration du

climat autour de l'école. Il fustige le discours de la rue de Grenelle sur les bonnes et mauvaises méthodes, l'autorité perdue. Il l'assimile à celui des gens qui « loin de la situation pédagogique, parlent et savent

« La relation avec les parents est un ressort pour travailler et sortir des difficultés »
S.B.

— toujours mieux — faire » que les professionnels.

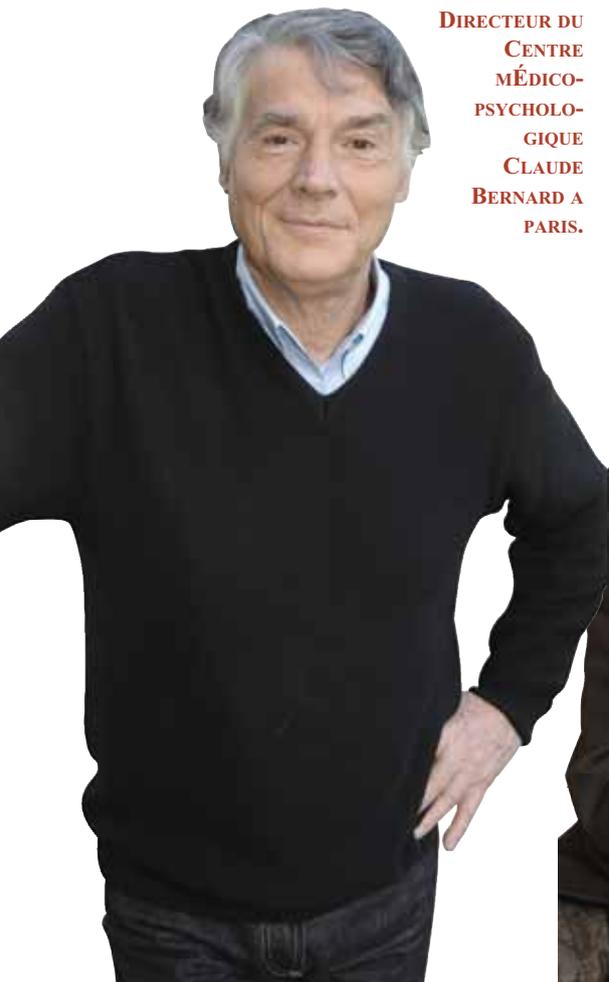
Cette pression joue négativement au sein de l'école rappelle Eric Favey et « nous en sommes aussi responsables » dit-il au nom des enseignants en la relayant auprès des élèves.

Au terme de cet échange, mêmes si les formules diffèrent, les trois participants ont souvent dessiné une même vision d'un partenariat école-familles réussi pour dépasser la « crise » de confiance actuelle.

En préalable, Martine Kherroubi rappelle que « sur le fond, les parents veulent une bonne école », qu'ils ont des attentes vis-à-vis de celui qu'ils qualifient de « bon professionnel. » Son étude (voir ci-dessous) montre que les parents sont rassurés s'ils peuvent faire confiance à l'équipe

Serge Boimare

DIRECTEUR DU
CENTRE
MÉDICO-
PSYCHO-
LOGIQUE
CLAUDE
BERNARD A
PARIS.



Eric Favey

SECÉTAIRE NATIONAL DE LA
LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT,
DÉLÉGUÉ À LA
CULTURE ET À
L'ÉDUCATION



Martine Kherroubi

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN
SOCIOLOGIE DE
L'ÉDUCATION À
L'IUFM DE
CRÉTEIL-
UNIVERSITÉ
PARIS XII





enseignante pour poser des règles. Parmi les repères qui construisent la confiance, le fait de maintenir les parents informés, la nécessité de travailler sur la mise en place de fonctionnements qui permettent la coopération avec tous les parents, la mise en place de lieux de dialogue. Des conditions pour « qu'ils parlent de pédagogie. » Eric Favay parle à son tour de « concevoir des espaces autres pour rencontrer différemment les parents. » Lui aussi évoque la nécessité de « retrouver les termes d'une alliance nouvelle avec les parents qui permette de parler pédagogie. » Il rappelle ce qui lui tient à cœur, que « le troisième acteur pour créer de la confiance, ce sont les collectivités territoriales » et conclut lui aussi avec la nécessité « d'ouvrir des espaces de dialogue qui permettent de co-partager l'éducation. »

Serge Boimare confirme lui aussi la nécessité d'informer et de réunir régulièrement les parents. Centré, de par son expérience, sur les difficul-

« Sur le fond, les parents veulent une bonne école »
M.K.

« Le troisième acteur pour créer de la confiance, ce sont les collectivités territoriales »
E.F.

tés d'une partie des élèves qui ne réussissent pas et pour lesquels le dialogue est particulièrement difficile avec les parents, il rappelle que « faire partager ses choix pédagogiques n'est pas simple dans un environnement fragilisé. » Il préconise d'abord « de restaurer la posture parentale » tout en insistant sur la nécessité, pour les enseignants, « de rester responsables de la pédagogie ». Ainsi au moment où se met en place l'aide personnalisée, il redit que pour seulement 1/3 des élèves qui fréquentent le C.M.P.P., cette aide pourrait être positive. Quant aux 2/3 restants « il faut autre chose qu'un entraînement à refaire », en agissant par une médiation par la culture. « La seule façon de s'en sortir avec le noyau dur de l'échec, ce n'est pas de renforcer la pression exercée par l'institution, en étant des répétiteurs. Résister à la pression dans ce cas c'est proposer et faire autrement ».

Et de conclure. Mais les enseignants concernés doivent pouvoir « affirmer leur message ». Il est indispensable de les « rassurer » et Serge Boimare conclut sur la nécessité d'être formé pour cela et préparé à ce type de dialogue, car « savoir communiquer sur son métier va être aussi important que savoir enseigner. »

Constatant que le dialogue actuel reste partiel, ne concernant qu'une partie des parents, Martine Kherroubi, insiste de son côté sur la nécessité « de reprendre des alliances » sous d'autres formes pour établir le lien avec ceux, les plus concernés, dont les enfants sont en difficulté. Eric Favay souligne l'urgence de solutions pour « redonner du pouvoir aux familles sur les institutions collectives qui ont une mission de service public ». Une condition pour dépasser le « statut consumériste » actuel et « établir des liens de citoyenneté ».

Aux inquiétudes manifestées par la salle concernant notamment le devenir des RASED et la mise en oeuvre réussie de la loi de 2005 pour la scolarisation des enfants en situation de handicap, Gilles Moindrot, secrétaire général du SNUipp, engage à se mobiliser pour les moyens nécessaires à l'accomplissement de nos missions et avoir

« plus que jamais confiance et être fiers de nos savoirs professionnels. » Une nécessité quand « le travail avec les parents s'affirme explicitement comme une nouvelle dimension de la professionnalité enseignante. »

Gilles Sarrotte

Re-construire la confiance

« Des parents dans l'école »⁽¹⁾, l'étude dirigée par Martine Kherroubi s'est penchée sur les formes de coopération parents enseignants non pas « pour les interroger d'un point de vue pédagogique pour clarifier leurs différentes significations, en restant au plus près du fonctionnement ordinaire des écoles observées. » Sans être « pionnières », avec leurs difficultés, ces écoles ont tenté de créer des espaces de dialogue...

Quel que soit le milieu social, les attentes des parents sont prioritairement d'ordre scolaire et la demande d'un dialogue renouvelé est fortement corrélée à la nécessité de saisir le fonctionnement et les objectifs de l'école pour accompagner leurs enfants (travail scolaire à la maison entre autres).

L'étude fait apparaître comment les actions de coopération s'initient dans de nouveaux temps et espaces d'échanges. Rencontres personnalisées, réunions des familles, fêtes d'école, ateliers, sorties scolaires, bibliothèque, groupe de parole, conseils d'école, visites à l'extérieur, etc, la familiarisation prend des formes très concrètes. Ces collaborations, ces dispositifs parfois nouveaux mettent les parents en situation de comprendre par eux-mêmes l'institution scolaire. « Agir sur la scolarité de son enfant nécessite de s'approprier des repères généraux sur l'école permettant d'identifier et d'interpréter ce qu'il y a à voir dans l'école et dans la classe, mais aussi dans le comportement et les compétences de l'enfant lui-même... voire d'acquérir une compétence pédagogique », lit-on plus loin dans la conclusion, non pas pour empiéter sur les prérogatives professionnelles des enseignants mais pour mieux décoder les attentes pédagogiques.

L'étude fait apparaître que le premier effet de ces coopérations rend effectivement « les parents plus critiques à l'égard de l'école. Mais c'est aussi ainsi que se construisent à la fois confiance et vigilance » conclut-elle.

⁽¹⁾ Des parents dans l'école, un ouvrage collectif, sous la direction de Martine Kherroubi, Éditions Eres.

« Faire partager ses choix pédagogiques n'est pas simple dans un environnement fragilisé »
S.B.