



Métier



LUTTE CONTRE LES
INEGALITÉS ET
L'ÉCHEC SCOLAIRE,
ENJEUX AUTOUR
DES NOUVEAUX
SAVOIRS,
DÉMOCRATISATION
DU SYSTÈME
ÉDUCATIF, AUTANT
DE RAISONS DE
FORMER ET DE
VALORISER LE
MÉTIER
D'ENSEIGNANT

Comme le mettent en avant les préconisations européennes et internationales, une des conditions majeures de réussite des systèmes éducatifs suppose des enseignants reconnus et bien formés. Bien formés parce que c'est un métier qui a besoin de liberté pédagogique pour construire les apprentissages de l'élève. Et une liberté qui se définit comme une faculté de faire le lien entre les prescriptions et la réalité de l'école, de la classe, des élèves. « *Leur espace propre, c'est l'organisation du travail qui conjugue toutes ces données. C'est là qu'ils introduisent leur marque, leur style, combinant innovations et routines* », rappelle Anne-Marie Chartier. C'est une responsabilité énorme qui nécessite une grande imbrication entre formation – professionnelle – et les situations scolaires et d'apprentissage, le tout appuyé sur la recherche. En France, aujourd'hui, on est loin du compte : formation mise à terre, déni des recherches, discrédit permanent de l'école primaire. Le ministre de l'éducation nationale, Xavier Darcos, joue la méconnaissance de l'école primaire ; on le vérifie tous les jours. Il est enfermé dans une vision académique disciplinaire et bien loin des besoins des élèves. Ainsi, après s'être servi de l'aide personnalisée pour les élèves en difficulté pour réduire de deux heures le temps de classe et finalement tenter de supprimer les RASED, Mon-



sieur Darcos instrumentalise l'école d'hier pour faire avancer son projet : réduction du périmètre du service public d'éducation et économies budgétaires. Mais toutes ces réformes ne répondront pas aux évolutions nécessaires et aux enjeux de l'école pour demain.

Il faut passer des compromis pour faire tenir ensemble de la façon la plus efficace possible « *ce qu'on demande d'un côté et ce que ça demande à l'enseignant de réaliser ce qu'on lui demande* », cette définition dynamique du métier que propose Frédéric Saujat peut aider à affronter toutes les contradictions que les enseignants sont amenés à assumer, sinon à résoudre. Ainsi, il y a celles qui tiennent à l'exigence de réussite pour tous dans un cadre où la dégradation des conditions économiques et sociales pénalisent les conditions de cette réussite. Il est vrai que les résultats aux évaluations nationales et internationales — même si celles-ci méritent une analyse critique — montrent un tassement des résultats des élèves. Y sont corrélés une augmentation des inégalités et un accroissement des difficultés socio-économiques comme l'atteste l'augmentation du nombre d'enfants pauvres. Tout comme une dégradation des conditions de l'école. Il faut que l'école réussisse à mettre au cœur de ses pratiques la diversité des élèves. Tous les jeunes ne sont pas à égalité devant l'école comme en témoigne Elisabeth Bautier qui montre les nombreux sous-entendus et implicites que véhicule la langue de l'école. Pour elle, « *l'école est censée enseigner aux élèves un lexique qui permet de penser les activités cognitives à effectuer.* » Ainsi les enseignants ne doivent pas s'inscrire dans une connivence avec les élèves, mais bien adopter une posture d'enseignant qui multiplie des interactions langagières lors de la confrontation aux savoirs, cela va aider les élèves à construire leurs apprentissages, surtout dans les milieux difficiles. C'est d'un

autre langage, intérieur celui-là, dont use Daniel Favre pour prévenir la violence et l'échec à l'école primaire en ZEP. Mais la diversité des élèves implique des exigences d'une prise en compte des individus et cela conduit à mettre l'hétérogénéité des élèves au cœur de la construction des situations d'apprentissage, d'accompagnement, de soutien ... pour chacun. Le développement de l'individualisation des parcours interroge profondément les enseignants. Il paraît parfois en contradiction avec l'objectif de socialisation dans les situations d'apprentissages. Cette contradiction appelle de nouvelles manières de faire sans renier ce qu'est l'école comme lieu de vie où on apprend ensemble. Jusqu'où doit aller cette individualisation pour ne pas risquer de renvoyer chaque élève à ses propres



Direction et fonctionnement : la « compil' »

« *Ras le bol* » quasi généralisé au sujet de la direction d'école, provoqué par une avalanche d'injonctions, avec un « *harcèlement administratif de courriels qui arrivent par vagues* », comme le dénoncent directeurs et directrices. La mise en place des réformes se fait à marche forcée sans concertation, compliquant les tâches et exigeant encore plus de disponibilités, le plus souvent au détriment du temps consacré aux élèves, aux parents et au travail d'équipe. Le tout dans un climat de suspicion, d'autoritarisme et de déni du professionnalisme des enseignants... La direction et le fonctionnement de l'école traversent une crise depuis plusieurs années du fait de missions et de charges nouvelles. Des évolutions avec la création de temps de décharge supplémentaires — pour les directions de quatre classes — et une amélioration des indemnités sont aujourd'hui d'ores et déjà effacées du fait de la disparition des stages filés PE2 et de l'augmentation des responsabilités. En même temps, le projet de mise en place d'établissements publics d'enseignement du premier degré (EPEP) est réactualisé dans le budget, avec la création de 500 postes administratifs. Ce projet qui propose un statut d'emploi s'adresse en priorité aux écoles de 13 classes et plus, visant plutôt une économie d'échelle que l'efficacité pédagogique qui reste à démontrer.



Et la formation tout au long de la vie?

On ne peut pas considérer que les enseignants seront formés une fois pour toutes et la réforme de la « mastérisation » laisse sans réponse la question du devenir de la formation continue. On a constaté l'augmentation de la part consacrée à la formation dans les 108 heures – de 12 à 18 heures –. Mais une formation professionnelle continue ne peut pas se satisfaire des conférences institutionnelles et des commandes ministérielles. Elle doit avoir recours à de véritables formateurs et se construire sur les besoins du terrain et des personnels. De plus, il n'y a aucune réponse sur l'avenir des formations de spécialisation, indispensables pour aider à la scolarisation des élèves en situation de handicap, comme à la résolution des difficultés scolaires et à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

Sauvons les RASED

Il y a un an, Xavier Darcos déclarait revoir les RASED dans un « travail au petit point ». Puis au début de l'été, il projetait de les « sédentariser... » Octobre 2008, au détour du projet de budget, on découvre 3 000 suppressions de postes E et G avec la réaffectation des enseignants spécialisés dans les classes. Et les inspecteurs d'académie ont déjà reçu la consigne de préparer ces réaffectations en fléchant des postes d'adjoints, notamment ceux libérés par les départs en retraite... Mépris des personnels dont on nie les compétences et les choix professionnels, mépris des instances représentatives des personnels qui ne sont même pas consultées, mais surtout cynisme vis-à-vis des élèves en difficulté : après avoir joué le rôle du chantre de la lutte contre l'échec scolaire, le ministre a entamé la suppression des RASED, donc des aides spécialisées au service des élèves en difficulté... mais également des parents et des enseignants. Les écoles doivent donc définitivement se « débrouiller » pour répondre aux besoins de ces élèves, les 60 heures d'« aide personnalisée aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage » étant désormais présentée comme la seule panacée. Depuis cette annonce, les réactions des écoles, des parents et des élus sont fortes : près de 100 000 signatures pour la pétition* en 15 jours, des actions locales nombreuses, 3 000 personnels des RASED devant l'assemblée nationale le 4 novembre à la présentation du budget.

* www.sauvonslesrased.org

« talents », ou stigmatiser les plus fragiles? Comment prendre en compte les besoins éducatifs particuliers tout en apprenant « ensemble »? Scolarisation des élèves en situation de handicap, aménagement des parcours pour les élèves avec des troubles des apprentissages, scolarisation des élèves primo-arrivants... impliquent que les enseignants aient le niveau nécessaire d'information et de formation, dans ces domaines comme dans d'autres mais aussi qu'ils aient la capacité de réactualiser sans cesse les connaissances dont ils ont besoin pour « être à jour » dans leur métier. Sans compter de nouvelles attributions comme l'enseignement des langues et l'apprentissage de l'usage des TICE. Les domaines disciplinaires s'enrichissent de connaissances et d'approches nouvelles. C'est pourquoi les échanges avec la recherche en éducation, psychologie, sciences cognitives, neurosciences sont fondamentaux et devraient s'inscrire dans les processus de formation continue. Tout ceci génère de nouveaux enjeux pour



l'école. Ainsi pour les TICE, François Redal pointe le fait que l' « *on est dans le registre de changement de comportement et du changement pédagogique.* »

Cette nécessité de nouveaux modes de fonctionnement dans les écoles rentre en collision avec la religion du « *un enseignant, une classe* », chère au ministre. Cela nécessiterait, au contraire, de nouveaux modes de fonctionnement qui ne laissent pas de côté la difficulté scolaire, les questions éducatives, souvent renvoyées à l'accompagnement éducatif et aux dispositifs de réussite éducative, mais aussi le travail d'équipe, le travail en partenariat... Or ce qui fait la richesse de l'école c'est bien de pouvoir tenir ensemble toutes ces dimensions.

Cherche formation professionnelle

Après l'intégration progressive des IUFM dans l'université, l'annonce de recruter les enseignants à un niveau master s'est rapidement accompagnée du projet de refonte du recrutement et de la formation. Le ministère de l'éducation nationale semble dorénavant concerné uniquement par le concours de recrutement et laisse la responsabilité d'organiser la formation aux universités qui s'appuieront, ou pas, sur les expériences acquises des IUFM. Du côté du concours, la période de passation, à la fin du premier semestre de master 2, risque de renforcer l'académisme de la formation et les épreuves montrent une vision archaïque du métier d'enseignant... Surréaliste, si l'on considère l'ensemble des missions que les enseignants doivent assurer et des enjeux en terme de formation professionnelle. En même temps, ce sont 3 000 places en moins au concours de recrutement en mai 2009 qui correspondent à la suppression des 3 000 postes de stagiaires inscrite au budget ! Quant à savoir ce que devient la formation professionnelle des professeurs d'écoles, tous les scénarios sont permis aux universités. Comment les étudiants pourront-ils se former à la polyvalence, à l'hétérogénéité des élèves et des situations d'apprentissage ? De fait une formation professionnelle en alternance est durement compromise par la coupure entre université et terrain. Le renvoi au « *compagnonnage* » par des « *enseignants expérimentés* » pour l'entrée dans le métier est purement formel, aucune mesure concrète d'accompagnement à l'entrée dans le métier n'est proposée par le ministère. Enfin la place et le devenir des EMF n'est toujours pas précisé...

La reconnaissance, c'est aussi les salaires et les conditions de travail

L'éducation nationale a perdu l'an dernier 11 200 postes. Cette année, ce sont 13 500 suppressions qui s'affichent sur le projet de budget. Alors que 15 400 élèves supplémentaires arriveront en septembre 2009 et que l'INSEE ne prévoit pas de baisse du nombre d'enfants dans les années prochaines, les écoles primaires vont perdre 6 000 postes. Le gouvernement avait annoncé une revalorisation mais à part quelques indemnités pour la direction d'école, la prime de premier poste, la principale proposition du ministre est de rémunérer en heures supplémentaires... les enseignants du second degré... Un marché de dupes ! Car les salaires des professeurs d'école français, classés au 22ème rang sur 29 pays*, concernent un nombre d'heures travaillées qui reste dans la moyenne. Tout comme la pénibilité au travail – mesurée par le rapport maîtres/élèves –. Non les professeurs d'école ne sont pas des privilégiés !

* Regards sur l'éducation 2008, OCDE

Les effets du discours



L'

équipe Escol* dont fait partie Elisabeth Bautier s'efforce depuis de nombreuses années de comprendre comment se construisent les inégalités devant la réussite scolaire. Elle montre que la socialisation familiale n'est pas seule en jeu : malgré la bonne volonté des enseignants, les pratiques scolaires échouent souvent à réduire l'écart entre les élèves

*Le cours dialogué : construction de savoirs et de ressources linguistiques ou échanges langagiers conversationnels ?
Un atelier animé par Élisabeth Bautier*

Les mots pour le dire

Vous analysez le discours scolaire depuis plusieurs années. Quelle évolution avez-vous observée ?

Le discours dans la classe, de la maternelle au lycée, est le plus souvent le lieu d'un cours dialogué, d'échanges rapides entre l'enseignant et les élèves ; mais sous une apparence de genre homogène, les différences sont grandes : certains échanges construisent une connaissance nouvelle quand d'autres relèvent d'un genre plus conversationnel. Il me semble qu'aujourd'hui on a davantage affaire à des échanges qu'à des énoncés du maître ayant une parole dominante en temps et en savoir. Ce peut être une bonne chose, mais à certaines conditions.

Vous y voyez pourtant une dérive possible ?

Si on n'y prend garde, le mode pédagogique, qui favorise une

connivence entre maîtres et élèves, louable par ailleurs, et qui utilise une langue accessible qui n'empêche personne de participer, peut avoir des effets pervers. Dans les jeux rapides questions/réponses qu'on observe dans beaucoup de classes, la langue reste souvent approximative. Les enseignants ont même dans ces situations des réticences à corriger les élèves, à revenir sur des mots, des formulations, notamment avec les élèves de ZEP. Mais une partie des élèves peut être alors privée d'une langue « scolaire », d'un lexique qui ne leur est pas familier en dehors de l'école.

Qu'entendez-vous par langue scolaire ?

Il ne s'agit pas de la « *belle langue* », de l'exigence de phrases complètes, de « *beaux* » mots consignés dans un carnet, c'est la langue de l'école qui permet d'entrer dans les appren-

tissages. L'école est censée enseigner aux élèves un lexique qui permet de penser les activités cognitives à effectuer. Si l'enseignant n'utilise pas cette langue scolaire, celle des savoirs, disciplines et activités scolaires et ne l'explique pas, le risque est grand que l'élève ne puisse se l'approprier. Il s'agit d'apprendre des mots qui sont en fait des catégories de pensée qui ne se limitent pas à désigner l'objet qu'on a devant soi « *ici et maintenant* ». Pour pouvoir atteindre et s'approprier un objet et un savoir nouveau, sans doute faut-il la langue qui le permet.

Pourriez-vous donner des exemples ?

Imaginons à la maternelle, Toto le hamster qui vit dans la classe. Toto est certes l'animal familier dans la classe, mais c'est aussi un hamster et c'est encore un mammifère rongeur. Ces trois désignations méritent une

réflexion, un travail sur ce qui les différencie. Ce n'est pas Toto le hamster que les élèves, à certains moments, doivent voir et nommer, c'est un rongeur que les enfants de la classe observent et seuls les mots peuvent le désigner en tant que tel. De la même façon, il est important d'habituer les élèves à l'attention aux petits mots, ces « *prépositions* », suffixe, préfixe... Il me semble que beaucoup d'enseignants sollicitent les élèves comme s'ils devaient savoir avant d'apprendre. Quand en GS une enseignante demande aux élèves de découvrir le mot juste, il n'y a aucune raison que les élèves le connaissent. Et le fait même que l'enseignant attende que les élèves trouvent empêche de produire les définitions, des explications.

Vous préconisez donc d'avoir une attention plus grande à la langue ?



Le fait même que l'enseignant attende que les élèves trouvent empêche de produire les définitions, des explications.

de milieu favorisé et les autres, et contribuent parfois à l'accroître. Les situations pédagogiques proposées dans les classes peuvent induire des malentendus chez les élèves qui n'ont pas déjà acquis certaines habitudes langagières et cognitives, alors que l'école doit leur apporter. La question du discours pédagogique en oeuvre dans la classe est de ce point de vue essentielle. Quelle interaction langagière favoriser dès la maternelle ?

*<http://escol.univ-paris8.fr>

Les implicites scolaires sources d'inégalités

Stéphane Bonnéry* s'est attaché aux pratiques de classe dans la construction au quotidien des inégalités. Il interroge les dispositifs pédagogiques pour comprendre les multiples brouillages qui conduisent des élèves à se retrouver en situation de « *grande difficulté* ».

À la base de ce brouillage, le chercheur constate un décalage entre les élèves qui saisissent, à travers les séquences pédagogiques, les savoirs scolaires qui constituent l'objectif « *réel* » de l'enseignement, et ceux qui se conforment aux tâches formelles tout en passant largement à côté du but d'apprentissage en jeu. La raison essentielle ? Des dispositifs qui mettent les élèves en présence des savoirs sans réellement expliciter ces derniers.

Or, si les élèves déjà porteurs d'une culture impliquant un certain rapport au savoir scolaire partagent cet implicite, les autres se perdent dans le dispositif, en prenant par exemple la série de micro-tâches censées les aider à accéder au savoir pour l'objet même du travail. S. Bonnery expose dans son ouvrage plusieurs cas concrets de ce malentendu, dont par exemple la difficulté à passer de la colorisation du relief de « *la* » carte à la portée symbolique des couleurs pour représenter le relief sur n'importe quelle carte : certains élèves n'ont pas compris que le but de la séquence pédagogique ne consistait pas à « *apprendre cette carte* » particulière mais à apprendre la façon de colorer le relief « *en général* ».

*Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. La Dispute 2007

Élisabeth Bautier

PROFESSEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ DE PARIS8
EQUIPE ESSI-ESCOL

A PUBLIÉ : « APPRENDRE L'ÉCOLE ET APPRENDRE À L'ÉCOLE. DES RISQUES DE CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS DÈS LA MATERNELLE », LYON, CHRONIQUE SOCIALE (2006)

« LE RÔLE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES DES ÉLÈVES » IN RECHERCHE ET FORMATION, MARS 2006



Le souci que pourrait avoir un enseignant est, je crois, d'habituer les enfants à travailler sur les éléments de la langue. Un mot, une phrase n'en vaut pas un autre, une autre, pas au nom du « *bien parlé* » ou « *du mal parlé* », mais parce que l'objet du travail suppose une mise en mots particulière. C'est un tra-

vail de reprise, d'exploration collective. Certes, la difficulté est grande de trouver l'équilibre entre l'observation de la langue, son analyse et les activités langagières qui ces dernières années sont devenues prépondérantes. Il existe une tension entre deux injonctions, si ce n'est une contradiction au moins apparente, difficiles à mettre en oeuvre. Pourtant, dès le début de la scolarité, il est important de construire la langue comme un objet d'étude, comme de familiariser les élèves avec une

langue qui catégorise, identifie, classe. L'énorme avantage du primaire c'est que cette familiarisation peut se faire au fil des différentes disciplines. Pour apprendre quelque chose de nouveau, des mots nouveaux sont nécessaires et ceci est valable en sciences comme en géométrie.

Mais avec deux heures en moins par semaine, ce temps d'apprentissage n'est-il pas plus difficile à tenir ?

Il est évident que la diminution

du temps scolaire ne favorise pas ce type d'attitude qui en consomme beaucoup. Dès lors, les enseignants moins à l'aise sur les questions de langue, ne sachant pas toujours analyser les productions des élèves dans la dynamique des échanges évoqués précédemment, peuvent ne pas y consacrer le temps nécessaire. Je crois pourtant que c'est un choix essentiel si l'objectif est de construire plus d'égalité dans l'école.

Propos recueillis par
Lydie Buguet





Un métier qui s'apprend

E

nseigner, c'est un métier : pourquoi faut-il le rappeler sans cesse comme dernièrement quand la professionnalité des enseignant(e)s à l'école maternelle a été remise en cause par le ministre de l'éducation nationale lui-même ? Les problématiques développées d'un point de vue ergonomique par Frédéric Saujat montrent des tensions et exigences identiques selon que l'on enseigne à de

*Enseigner est un métier
qui s'apprend.
Un atelier animé
par Frédéric Saujat.*

Une activité en tension

Comment définir le travail enseignant ?

Ce travail s'élabore toujours à distance de ce qui est codifié et formalisé dans des programmes, des instructions et des référentiels. La distance entre ce qui est énoncé dans les prescriptions et le travail réel est irréductible. « Travailler implique de sortir du discours pour se confronter avec le monde. Le mot n'est pas la chose, et il va falloir que quelqu'un « se la farcisse » la chose. C'est bien structuellement que le travail réel est différent du travail théorique » (P. Davezies). La « chose » dans le cas de l'enseignement, qui est un travail avec et sur autrui, c'est les élèves : leurs rapports à l'école et aux savoirs, leurs comportements individuels et collectifs, etc.

Quant à la « confrontation avec le monde », elle revêt pour l'enseignant une dimension productive et une dimension constructive, en tension dans son activité. Dimension productive car l'école vise à transformer les élèves qu'elle accueille par l'appropriation d'une culture scolaire. Dimension constructive car l'enseignant, en transformant les élèves, se transforme lui-même. Il s'inscrit dans un processus de construction de soi, en relation avec une expérience et une culture professionnelles.

Il faut donc passer des compromis pour faire tenir ensemble, avec une efficacité « malgré tout », ce qu'on demande d'un côté et ce que ça demande à l'enseignant de faire ce qu'on lui demande. Cette idée de tensions,

de contradictions à dépasser définit bien de façon dynamique l'activité de l'enseignant.

Difficile donc d'apprendre le métier...

Les ressorts du métier bien souvent échappent aux néo-titulaires dans la classe. Comme ils n'ont pas été assez étayés pour identifier ces sous-entendus, ils ont tendance à errer seuls devant l'étendue des bêtises possibles, avec ce sentiment très éprouvant d'avoir à tout reconstruire, sans ressources ou modèles, ni de critères pour évaluer ce qu'ils font. Au début les élèves ne constituent pas l'objet de leur activité mais le moyen d'apprendre le métier, si bien que les tâches proposées visent d'abord à instaurer des conditions de travail dans la classe beaucoup plus qu'à faire apprendre les élèves. Toute la problématique de la formation est de savoir comment

les aider, lorsqu'ils ont atteint un premier palier d'efficacité, à réactiver les questions du sens, de ce qu'ils font, de ce qu'ils font faire aux élèves, ce qui nécessite à nouveau de les outiller, en tant que formateur, de ressources opératoires qui les aident à « recycler » leurs pré-occupations dans des « occupations » plus efficaces, autant pour les élèves que pour eux.

Ce sont les allers et retours de l'alternance ?

Sauf que l'alternance aujourd'hui tend souvent à « désindexer » la formation de l'analyse de l'activité. Les savoirs devraient être des ressources pour l'activité. Il faut sortir du clivage catastrophique entre théorie/savoirs universitaires et pratique/un métier qu'on apprend sur le terrain comme la forge jadis. L'alternance ne fait souvent que gérer des temps et

Il s'agit de « recycler » leurs préoccupations dans des « occupations » plus efficaces.

jeunes enfants ou à des adolescents. Chaque enseignant doit trouver des compromis entre ce qu'on lui demande de faire avec les élèves et ce que « ça lui fait à lui quand on lui demande de faire ».

C'est un métier qui s'apprend : d'une grande complexité il exige une formation professionnelle conséquente et longue. Or cette formation est aujourd'hui entrée dans la tourmente avec le sentiment d'un immense gâchis car ce métier s'inscrit dans une histoire et des savoirs acquis, souvent en lien avec la recherche, qui sont aujourd'hui déniés.

Frédéric Saujat

MAÎTRE DE
CONFÉRENCES À
L'IUFM DE
L'UNIVERSITÉ D'AIX-
MARSEILLE, UMR
ADEF-P3



des espaces différents de manière juxtaposée. Mais ce qui caractérise le développement de l'activité des enseignants, bien au-delà des néo-titulaires, c'est cette alternance interne à l'activité entre sens et efficacité. En effet l'évaluation de l'efficacité de son travail contraint l'enseignant à questionner son métier du point de vue de son sens (ce qu'il fait et ce qu'il fait faire aux élèves), mais aussi du point

de vue de son efficacité (comment faire de manière économique ce qu'on cherche à faire). Ces allers-retours alimentent l'efficacité dynamique du travail enseignant. Lorsqu'ils deviennent impossibles, on perd du pouvoir d'agir, ce qui n'est pas sans effets subjectifs (démobilisation voire souffrance au travail).

On parle de formation par compagnonnage. Qu'en pensez-vous ?

Dans le contexte actuel c'est clairement un souci d'écono-

mie, sans fondement pédagogique. Mais il ne faut pas écarter un éventuel recours au compagnonnage. Certains travaux montrent comment la coobservation en doublettes de néo-titulaires, dont les préoccupations sont proches, peut déboucher sur l'élaboration de ressources opératoires. Attention, il ne suffit pas de mettre deux stagiaires ensemble pour qu'ils réinventent le métier ! Il y a des conditions : pouvoir être libéré de la classe pour observer la classe de l'autre, avoir un formateur qui organise cette observation et

qui pourra au moment du debriefing avec l'ensemble des doublettes fournir un étayage et introduire des apports complémentaires. Un tel dispositif pourrait avoir une certaine productivité dans les écoles pour tous les enseignants mais sous condition de moyens et de temps et avec la présence d'un formateur. C'est incontournable.

Propos recueillis par
Michelle Frémont

Témoignage

« On a envie de faire plein de choses », mais les situations expérimentées pendant la formation ne fonctionnent pas « là ». « Je me suis sentie bloquée ». « En discutant avec les collègues, je me suis dit qu'il fallait jouer avec ça, prendre plus de liberté parce qu'il faut s'adapter aux classes, aux enfants ». Mais « je n'ai pas assez de recul pour savoir pourquoi ça ne fonctionne pas ». Et puis les prescriptions changent tout le temps : PE2 en 2006, elle apprend l'ORL, puis deux réformes en 2007 et 2008 et elle doit passer à la grammaire ! Sans compter des injonctions pédagogiques très précises de l'encadrement, sur l'apprentissage de la lecture par exemple. Au début, c'était avant tout « comment je vais avoir le calme ». « On me disait : tu es jeune, tu es une femme, tu n'as pas l'air méchant, donc j'ai essayé d'avoir l'air dur, mais ce n'était pas moi, cela n'a pas marché ». Et puis « le bricolage » ! Pendant le stage filé en PE2, « on se débrouille ». Mais en T1, « il faut qu'ils aient appris à la fin de l'année ». Eva a compté, elle travaille 65 heures hebdomadaires : « c'est un métier où on s'investit, je ne pourrai pas travailler sans être prête, on a la responsabilité des enfants, ce ne sont pas des objets ». Mais il ne faudrait pas que ce travail envahisse encore trop longtemps sa vie personnelle. Progressivement elle se forge des outils, des habitudes de travail, anticipe, sait mieux où elle va. « En sortant de la formation, on voudrait déjà être de bons enseignants et puis on se prend une claque, c'est dur à accepter... Je vais apprendre... j'ai besoin de temps », conclut-elle.



EVA MOERCANT, EN T2, EXERCE CETTE ANNÉE DANS QUATRE CLASSES – MS, CE1, CMI ET CM2 – DE LA CIRCONSCRIPTION DE BETHUNE 1 (PAS-DE-CALAIS).

Violence et échec

La prévention de la violence et de l'échec scolaire à l'école primaire en ZEP. Un atelier animé par Daniel Favre



Qui sont ces jeunes dit violents?

Pour étudier la prévention de la violence encore fallait-il comprendre quels jeunes sont désignés comme violents par les enseignants. Trois facteurs ont été relevés par l'équipe du laboratoire LIRDEF d'après une étude réalisée simultanément en France et au Québec en 1995. 58 % des élèves dits violents présentent, selon le test d'Achenbach, une forte agressivité (jets de pierres, élèves se mettant à plusieurs pour en frapper un autre, insultes, dégradations du matériel et des lieux scolaires...) et dépassent le seuil pathologique fixé par le test. 25 % d'entre eux ont une tendance anxieuse et dépressive. Enfin 52 % de ces jeunes ont un traitement dogmatique des informations. En situation de frustration, ils n'expriment pas leurs émotions

ou leurs sentiments et situent à l'extérieur d'eux-mêmes l'ensemble des causes à l'origine de ce qui ne leur convient pas dans l'existence. Anxieux, dépressifs et allergiques aux changements que ces derniers impliquent, ces adolescents sont impuissants à modifier leur existence. Dans cette situation, ils auraient pu rencontrer l'alcool, les drogues. Eux ont découvert qu'ils pouvaient faire peur à autrui. Ce qui amène Daniel Favre à définir la violence par « l'ensemble des comportements résultant du besoin acquis de rendre l'autre, ou les autres, faible(s), inconfortable(s) et impuissant(s) pour pouvoir soi-même se sentir fort, confortable, puissant ».

Comment un enfant peut-il rechercher le plaisir dans la violence envers autrui ? Cette question percute régulièrement l'école quand le comportement d'un élève devient problématique. La recherche s'est emparée du sujet suite à un appel d'offres lancé en 1994 par les ministères de l'éducation nationale et de l'intérieur sur la violence des élèves. Le laboratoire LIRDEF s'est lancé dans une étude des liens entre violence, affectivité et cognition. Des études sur les enfants dits violents ont défini le cadre, des ateliers de communication ont été mis en place, puis une formation pour les enseignants a vu le jour afin de prévenir, dans la classe, la violence des élèves. Et les résultats sont plutôt encourageants. Daniel Favre affirme qu'en travaillant, avec les élèves, leur langage intérieur, l'enseignant leur donne la clé pour contrôler leurs émotions.

« *Langage contre violence* »

Comment le « langage intérieur » peut-il aider à prévenir la violence ?

Le langage intérieur a deux fonctions essentielles, une fonction de préparation à la communication avec les autres et une fonction de régulation qui permet de prendre conscience de soi-même, de ses propres opérations mentales. Ce langage intérieur permet en particulier d'avoir un contact avec ses émotions. Je propose d'entraîner les élèves pour développer ce langage intérieur afin qu'ils arrivent à prendre conscience d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, qu'ils aient plus de prise sur

« L'enseignant est pris dans des contradictions il doit faire un choix des valeurs auxquelles il donne la priorité... »



leurs comportements.

Quel type de travail permet aux élèves de mieux contrôler leurs actes ?

L'idée est de les inciter à expliciter le plus possible. Plutôt que d'utiliser des généralités du type « on », les amener à dire « je ». Quand un élève déclare « je pense ça », l'enseignant peut l'aider à prendre du recul en l'interrogeant sur l'origine de sa déclaration « Est-ce quelque chose que tu as lu ? Que tu as vu ? Que tu as ressenti ? » Ceci peut prendre la forme d'ateliers de communication mais aussi d'une forme de sanction comme les GACC (Groupe d'apprentissage du contrôle de la colère). Quand on dit à un élève « ton comportement perturbe la classe, tu ne contrôles pas tes émotions, cette sanction va t'apprendre ce que tu ne sais pas faire tout seul », le plus souvent il accepte. C'est une sanction éducative et réparatrice. Par cette démarche les enfants progressent.

Votre recherche s'est basée sur la mise en place d'une formation des enseignants à cette démarche. Quels en étaient les principes ?

Nous avons proposé une formation de 50 à 70 heures sur 2 ans pour aider les enseignants à prévenir les phénomènes de violence en abordant des sujets relevant de la relation éducative dans sa globalité. D'abord, la réflexion porte sur la déstabilisation cognitive et affective des élèves quand ils entrent dans un apprentissage et donc de la nécessité d'accompagner de manière sécurisante cette double déstabilisation. Nous abordons aussi la nécessité de décontaminer l'erreur de la faute. Si les enfants n'ont plus peur de se tromper, ils peuvent prendre le risque de l'apprentissage. Ensuite, nous nous intéressons à l'autorité pour bien faire la distinction entre celle qui garde les interdits et celle qui impose la soumission des élèves. Nous montrons aux enseignants qu'ils sont plus plausibles, plus congruents en tant que personne

s'ils sont dans une affirmation de soi résolument non violente, s'ils acceptent de développer l'empathie et s'ils renoncent à la manipulation. Enfin, nous aidons les enseignants à réaliser qu'ils sont eux-mêmes partagés dans des systèmes de valeurs antagonistes, celui de l'école et celui de la société. Et même au sein de l'école, les déclarations sont contradictoires : il ne faut « laisser personne au bord du chemin » mais le corps d'inspection fait souvent pression pour que le programme soit bouclé. L'enseignant est pris dans ces contradictions et il doit faire un choix des valeurs auxquelles il donne la priorité... afin de se sentir mieux en sortant de l'inhibition de l'action.

Du côté des enseignants, quel impact cette formation a-t-elle sur leur professionnalité ?

Cette formation motive des enseignants qui redécouvrent leur métier et le réinventent. Je constate, quand je peux rencontrer les enseignants qui participent à un tel projet, que le groupe s'étoffe peu à peu, que quelque chose « prend ». Les enseignants se sentent plus forts car ils ont un levier pour agir, eux aussi, ils ont plus de pouvoir sur leurs actes. De plus, en renonçant à la manipulation des élèves, ils se rendent eux-mêmes moins manipulables.

Et quels résultats avez-vous observé du point de vue des élèves ?

Une recension des recherches à partir des indicateurs sur la violence et l'échec scolaire a montré qu'ils sont corrélés à hauteur de 0,7. C'est dire l'importance des enjeux autour de ces questions. Dans le cadre de notre travail, nous avons fait passer des tests aux élèves à deux ans d'intervalle dans deux classes : une classe témoin et une classe expérimentale d'une école de ZEP. Nous avons pour cela établi trois types d'indicateurs indirects de la violence. Un indicateur concerne l'empathie, la capacité à se représenter sans le déformer ce que l'autre ressent ou pense.

Les résultats montrent que l'empathie augmente de plus de 80 % quand les enseignants ont eu cette formation de deux ans et quand fonctionne un GACC. De plus, le déterminisme de l'échec que reflètent les résultats aux évaluations entre le CE2 et la 6ème est affaibli.

Propos recueillis par
Lydie Buguet

Daniel Favre

DANIEL FAVRE, DOCTEUR EN NEUROSCIENCES ET EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, ENSEIGNANT CHERCHEUR À L'IUFM DE MONTPELLIER, DIRECTEUR DE LA COMPOSANTE « DIDACTIQUE ET SOCIALISATION » DU LIRDEF

A PUBLIÉ : « TRANSFORMER LA VIOLENCE DES ÉLÈVES », DUNOD, 2007

[HTTP://TRANSFORMERLAVIOLENCEDESELEVES.COM](http://transformerlaviolencedelesleves.com)
FAVRE D., HASNI C., REYNAUD C., « LES VALEURS EXPLICITES

ET IMPLICITES
DANS LA
FORMATION
DES

ENSEIGNANTS.
ENTRE

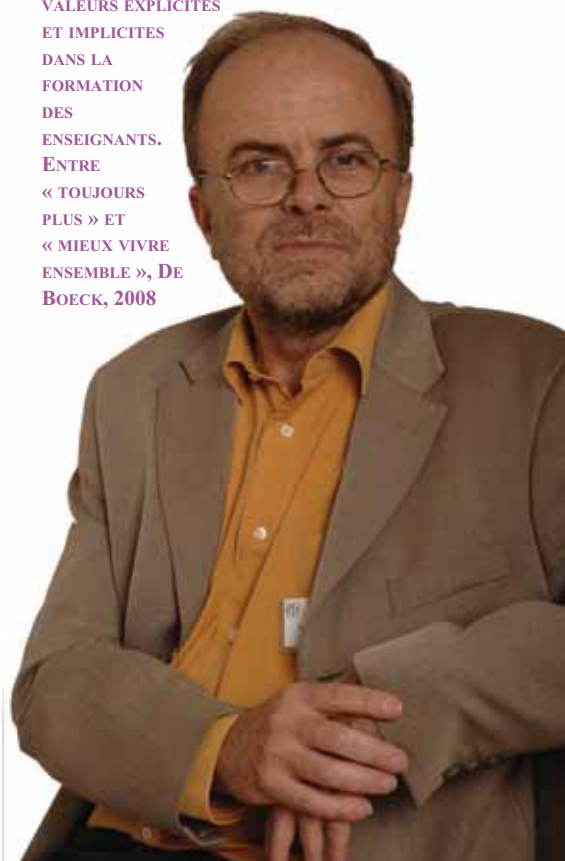
« TOUJOURS

PLUS » ET

« MIEUX VIVRE

ENSEMBLE », DE

BOECK, 2008



« Ce langage intérieur permet en particulier d'avoir un contact avec ses émotions. »

Le numérique

Les Espaces Numériques de Travail (ENT): atouts et contraintes du numérique à l'école. Un atelier animé par François Redal.



Les ENT accueillis en Hérault

À Lamalou les Bains, dans l'Hérault, l'école élémentaire Paul Valéry surfe sur les ENT (Espaces numériques de travail). Depuis octobre 2007, Vincent Fillou le directeur et un de ses collègues, Marc Bricard, ont mis en place un espace personnalisé connecté à Internet accessible depuis tout ordinateur que ce soit de l'école ou en dehors. Pourquoi? « *Afin de proposer de nouvelles formes de travail aux élèves, tantôt collaboratives ou individualisées* » explique Vincent. Pour ce faire, l'école disposant d'une salle informatique d'une quinzaine de postes et de quelques ordinateurs en réseau dans chaque classe, a créé un ENT hébergé sur un serveur libre et gratuit appelé Iconito. C'est un portail éducatif comprenant un ensemble d'outils et de ressources pédagogiques. En plus, les élèves peuvent, y déposer des textes, les mettre en page avec des images, y créer leur blog, s'envoyer des messages. Chacun y accède depuis tout ordinateur par un identifiant personnel. « *Outre que cela permet de travailler les com-*

pétences du B2i en concret - explique Vincent - c'est un support de travail pour les élèves »: production d'écrits, recherche de ressources via Internet. L'espace est également accessible aux parents qui disposent de leur propre identifiant. Ils prennent connaissance des devoirs, récupèrent les fiches de travail ou les leçons en cas d'absence de leur enfant. Vincent et Marc voient dans cet outil des possibilités de coopération avec et entre les élèves. D'autres écoles du bassin pédagogique se lancent dans le projet, ce qui multipliera les occasions d'échanges entre élèves et enseignants. Des contraintes? « *Le parc informatique est vieillissant, et pas toujours très conséquent* » reconnaît Vincent. Idem pour les familles qui ne disposent pas toutes d'un équipement Internet.

<http://www.iconito.fr/>
<http://ecolamalou.fr/www/index.php?module=kernel>

Les TICE, un outil pour la réussite? À l'évidence, à l'heure où les Espaces numériques de travail (ENT) commencent à se diffuser timidement dans les écoles françaises, d'autres pays avancent les bienfaits de leur impact sur les apprentissages. Cette année, un rapport du Bétac, l'organisme en charge des TICE en Angleterre, a conclu en ce sens, après une étude de plusieurs années.

Pour autant, l'outil à lui seul, ne saurait avoir toutes les vertus du monde. Le succès de son impact sur la réussite nécessite de résoudre plusieurs difficultés. Notamment celles de l'équipement de toutes les écoles primaires. Selon le dernier rapport Besson, 8 écoliers français sur 100 disposeraient d'un ordinateur à l'école loin derrière l'Allemagne (14 %) ou le Danemark (15 %). L'établissement d'un cahier des charges définissant les équipements nécessaires à toutes les écoles, lesquels seraient financés par un système de péréquation pour les collectivités aux faibles ressources se pose à nouveau. Difficulté également liée aux changements pédagogiques qu'impose l'outil. De ce point de vue, les enseignants ne pourront s'approprier ces nouvelles démarches qu'avec de l'accompagnement et de la formation.

« En toile de fond, se situe l'enjeu d'une éventuelle fracture numérique »



Une petite révolution dans l'individualisation

Comment définir les ENT ?

C'est un espace personnalisé connecté à Internet qui est accessible depuis tout ordinateur, que ce soit de l'école ou en dehors. L'accès se fait sous une identification qui est protégé par un mot de passe. Les ENT sont au cœur d'un espace collaboratif pour les enseignants ou pour les élèves. Ils sont constitués d'un accès à des ressources pédagogiques ou administratives comme par exemple le contenu du cahier de texte.

Comment aujourd'hui se diffusent-ils dans les écoles ?

On peut dire aujourd'hui que les ENT, dans le 1er degré, sont assez peu développés, contrairement au second degré, où leur diffusion soutenue par les régions et les académies est maintenant en cours. Entre les communes, on assiste à des disparités énormes du fait des budgets, du nombre d'écoles et du nombre d'élèves... Lorsqu'ils sont développés, c'est surtout grâce à la volonté d'un enseignant ou d'une équipe d'enseignants convaincus de l'impact des TICE sur les résultats scolaires, soit par la volonté d'une commune qui a décidé de mettre en place ce genre de solution technique. En toile de fond, se situe l'enjeu d'une éventuelle fracture numérique. Pour que le système fonctionne bien, il faut effectivement, d'une part que l'école soit équipée avec du haut-débit et, d'autre part, que les familles aient accès à Internet à leur domicile. Cependant, il y a une petite note optimiste. De plus en plus d'espaces publics numériques se multiplient, dans des bibliothèques, des mairies. Leur développement, financé très largement par des fonds européens ou des fonds de l'État, peut être une première réponse à défaut de voir l'ensemble des familles équipées correctement.

Quelles utilisations peut-on faire ?

Quatre types d'utilisateurs sont concernés. Pour les enseignants, c'est évidemment la possibilité de collaborer sur des documents pédagogiques. Ils peuvent échanger des documents mais aussi, évidemment, travailler avec leurs élèves, c'est-à-dire déposer à l'attention de ceux-ci, soit des cours, soit des devoirs, soit des exercices, soit des corrigés. Ils disposent d'un espace de stockage personnel. Ils ont évidemment un accès aux ressources pédagogiques ou administratives. Pour les élèves c'est exactement la même chose en plus des possibilités de communication entre eux, avec l'enseignant, sous forme de forums ou sous forme de tchat.

Pour les parents, c'est la possibilité d'avoir accès à des informations scolaires (notes, cahier de textes) et administratives, pour se renseigner sur les dates de vacances, de fermetures de l'école, le menu des repas de la cantine... Et enfin dernière catégorie, les municipalités : c'est surtout un outil pratique de communication avec l'école ou les parents.

Avec quelles conséquences pour les élèves ?

J'ai tendance à penser que l'avenir est à l'individualisation des parcours pour les élèves via notamment les ENT. Ils permettent à l'enseignant de particulariser les exercices. Chaque élève va donc trouver la ressource qui correspond le mieux à sa faculté de compréhension. C'est en cela que ça rapporte une petite révolution dans l'individualisation.

Et du côté des enseignants ?

C'est effectivement une question délicate. On est dans le registre du changement de comportement et du changement pédagogique. Cela recouvre des contraintes qu'il s'agit d'interroger lors de la mise en place

d'un ENT. La collaboration induite par l'outil nécessite une plus grande transparence de leur propre travail. À partir du moment où l'on permet à l'élève de communiquer plus facilement avec l'enseignant, il va falloir que l'enseignant ait une disponibilité hors de l'école encore plus grande. Et puis, enfin, c'est la relation avec les parents qui risque de se recomposer puisque ceux-ci vont avoir accès, à un certains nombres d'informations nouvelles. Ensuite, du côté de la classe, les ressources pédagogiques multiples offrent de nouvelles perspectives pour l'enseignement dans le cadre de son exercice quotidien comme avec les Tableaux blancs interactifs.

Propos recueillis
par Sébastien Sihr

François Redal

PROFESSEUR DES ÉCOLES. IL A ÉTÉ DURANT SIX ANS DIRECTEUR ADJOINT AU CRDP DE LA GUYANE ET CONSEILLER TICE.

ACTUELLEMENT, DIRECTEUR ADJOINT DU PÔLE DOCUMENTATION, RESSOURCES ET TECHNOLOGIES DU CRDP DE MONTPELLIER, IL PARTICIPE À LA MISE EN PLACE DE L'ENT DANS L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER.





Quel avenir pour l'EPS à l'école ? Avec la mise en place de l'accompagnement éducatif dont son volet « *pratique sportive* » qui sera généralisé à toutes les écoles primaires dès la rentrée prochaine, la question se pose avec une nouvelle acuité. Comment travailler avec les nouveaux acteurs des clubs qui vont intervenir hors temps scolaire ? Selon quelle cohérence avec la pratique sportive à l'école ? Existe-t-il un risque d'externalisation de cette discipline du champ scolaire ?

L'enjeu est bien là. L'EPS a sa place à l'école comme facteur de développement

*Quels acteurs pour l'avenir du « S » de « EPS » à l'école primaire publique ?
Un atelier animé par Jean-Michel Sautreau.*

Mettre l'enfant au cœur du projet

Comment définiriez-vous les enjeux de la mise en place du volet « activités sportives » de l'accompagnement éducatif ?

En tant qu'acteur et défenseur de l'EPS, l'essentiel est de construire un projet éducatif et sportif en lien avec le temps scolaire au service du seul sujet qui nous intéresse et qui s'appelle l'enfant. Cela s'appuie sur une base essentielle qui dit que l'activité physique et sportive est porteuse de développement pour l'enfant et donc facteur de réussite. Dans le contexte du moment, il serait dommageable de faire de l'aide au devoir le seul facteur de réussite mis en chantier au sein de l'accompagnement éducatif. Pour autant, l'USEP n'acceptera pas « l'externalisation » du champ scolaire de l'EPS dans le seul champ péri-

scolaire. Les clubs sportifs comme intervenants ont, certes, un rôle à jouer dans l'accompagnement éducatif qui se met en place et va se généraliser à toutes les écoles dès la rentrée prochaine. Mais, toujours à une seule condition : mettre l'enfant au cœur du projet. Pensons d'abord à l'éducation tout en faisant vivre le « S » d'EPS.

Justement, vous évoquez l'importance du lien avec le temps scolaire. Comment y travailler ?

C'est une question essentielle afin que l'accompagnement éducatif n'affaiblisse pas le champ disciplinaire de l'EPS à l'école. Ainsi, au niveau de l'USEP, nous proposons de partir du projet d'école comme lien incontournable entre le temps scolaire

et périscolaire, en réfléchissant prioritairement à partir des besoins des enfants. Cela permettrait ainsi de construire des activités, des rencontres sportives, en cohérence avec les pratiques d'EPS à l'école. Pour ce faire, il faut un pilotage qui assure ce lien et cette cohérence. C'est pour cette raison que l'USEP, constituée principalement d'enseignants volontaires, se propose de coordonner un copilotage de l'accompagnement éducatif au niveau départemental si les instituteurs et professeurs d'EPS le souhaitent. Il me semble que l'USEP offre des garanties importantes : celles de pouvoir œuvrer dans le temps scolaire et dans le temps péri-

scolaire ; celle de pouvoir réunir différents acteurs qui sont tous porteurs de compétences, de capacités, de qualifications mais qui doivent travailler au même projet éducatif et sportif.

Que faites-vous des nouveaux acteurs ?

Il nous faut, avec les CDOS et les collectivités territoriales, travailler à une adéquation des ressources départementales avec les besoins des enfants. Et de ce point de vue, les situations sont parfois très différentes d'un département à l'autre. Des projets de ce type commencent à voir le jour. Dans cet esprit, l'USEP se propose aussi d'être porteur d'un projet de formation

« L'activité physique et sportive est porteuse de développement pour l'enfant et donc facteur de réussite »

« Construire un projet cohérent entre le temps scolaire et périscolaire. »

et de réussite. Georges Vigarello, directeur de recherche à l'école des hautes études en sciences sociales, parle d'une « *notion de globalité de la personne humaine où le bien-être corporel répond à des critères psychologiques, physiologiques, esthétiques, sanitaires...* ».

Seule garantie : que les équipes enseignantes soient maîtres d'œuvre du dispositif et organisent sa cohérence entre le temps scolaire et périscolaire.

Mais les conditions de réussite sont nombreuses : le temps pour monter les projets, l'accompagnement pour l'organisation et les démarches administratives, la formation de tous les acteurs. Pour les seuls enseignants, en 2005-2006, la DGESCO pointait que l'EPS représentait seulement 4 % des journées stagiaires et 470 modules sur les 11 760 conduits nationalement au cours de l'année scolaire.



Jean-Michel Sautreau

PRÉSIDENT NATIONAL DE
L'UNION SPORTIVE DE
L'ENSEIGNEMENT DU
PREMIER DEGRÉ
(USEP)

des acteurs du sport autour de l'accompagnement éducatif et ce dans plusieurs directions : construire un projet, mettre au point des activités physiques et sportives pour que les APS soient bien en support de l'enseignement de l'EPS s'approprier tout ce qui concerne la connaissance de l'enfant.

Voyez-vous d'autres difficultés à résoudre ?

La problématique ne nous semble pas encore suffisamment bien définie. Prenons le champ des écoles censées être concernées pour cette année. Le ministère de l'Éducation nationale et Jeunesse et Sport dont dépend le dispositif ne tienne pas le même discours.

Au cœur des questionnements, les 20 millions d'euros affichés pour aider à la mise en place des activités sportives. Le ministère via la circulaire du 19 juin englobe toutes les écoles primaires dans les zones prioritaires pour la rentrée 2009 et toutes les écoles primaires volontaires. Jeunesse et sport restreint le champ aux Réseau ambition réussite et seulement à ceux-là. Ce qui change bien évidemment la donne pour toutes les écoles qui s'engageraient dans l'accompagnement éducatif.

Propos recueillis par
Sébastien Sihra

Loiret: L'USEP pilote et coordonne

En Loiret, c'est une mise en place concertée du volet « *activités sportives* » de l'accompagnement éducatif qui se dessine. Dès réception de la circulaire d'application du dispositif, l'IA du département a souhaité déléguer sa gestion à l'USEP. « *Sans doute, parce que nous sommes la seule association passerelle entre l'éducation nationale et le monde du sport* » confie Véronique Bury, présidente du comité départemental USEP.

Pour éviter le risque de télescopage entre les dispositifs et travailler à la cohérence entre-temps scolaire et péri-scolaire,

l'association complémentaire de l'école pilote les projets déposés par les équipes de ZEP : validation, recherche et formation des acteurs intervenant à la fois auprès du public spécifique de ZEP mais également à la conduite des activités.

Pour Véronique « *il s'agit de délester les écoles de toute la gestion administrative des projets* ». L'association fait ainsi l'interface avec jeunesse et sport, organise le partenariat avec les mairies. En cette rentrée, deux écoles se sont lancées dans

l'activité. Aux programmes, dès la fin des cours, les élèves se voient proposer des sports collectifs (basket et hand) et un sport d'opposition, le judo : des supports pour travailler sur le respect

des règles. C'est le résultat d'une réflexion de l'équipe enseignante entamée dès la fin de l'année dernière avec un

objectif : insérer ces activités péri-scolaires encadrées par des animateurs des clubs sportifs dans le cycle d'enseignement que les maîtres mènent en classe. Cohérence encore, les modules se

font dans l'école et ne durent qu'1 h 30 comme les études surveillées ou les activités du CEL mises en place par la mairie. Dès cette rentrée des vacances de la Toussaint, quatre nouvelles

écoles vont proposer de l'accompagnement éducatif, les trente-huit autres concernées attendant jusqu'à janvier. La mise en place est malgré tout complexe et se fait lentement car pour

« *toutes les écoles, c'est du travail en plus* » insiste Véronique. Mais, elle formule un vœu en forme d'ambition. « *La garantie pour qu'au final l'EPS ne sorte pas de l'école, c'est de donner*

aux équipes les moyens en temps de penser et rester maître d'oeuvre du projet pédagogique qui organise l'accompagnement éducatif ».

Que dit le texte ?

« *Entre le temps de l'école et celui de la famille, l'accompagnement éducatif constitue une offre complémentaire aux enseignants en dehors du temps de l'école* » explique la circulaire du 19 juin 2008 relative à la généralisation du dispositif. Dans son volet « *pratique sportive* », les activités proposées prolongent les enseignements obligatoires d'EPS et offrent la possibilité d'un temps supplémentaire de pratique sportive. Le texte insiste sur le recours « *aux ressources locales et au partenariat établi avec les clubs sportifs* ». Pour autant, et c'est un aspect important pour continuer de porter l'EPS dans le champ scolaire, « *la complémentarité avec le projet EPS de l'école est nécessaire* ».

L'animation des activités sportives peut être confiée à plusieurs acteurs : enseignants, assistants d'éducation sous la responsabilité de l'équipe éducative, collaboration des personnels territoriaux de la filière sportive et des éducateurs sportifs des clubs. Les élèves, eux, n'ont pas à souscrire une licence sportive, ni à présenter un certificat médical.

L'échec scolaire

« L'échec scolaire est-il une fatalité? »
 « Peut-on y remédier avec des outils simples et
 praticables dans nos classes? »
 Un atelier animé par Madeleine Khalifa



Le Rased, mode d'emploi

Dans l'historique de la prise en charge de la difficulté scolaire à l'école, les réseaux d'aides sont un dispositif relativement récent puisqu'ils ont été créés en 1990. Ils sont constitués d'un psychologue scolaire, d'un enseignant spécialisé à dominante pédagogique (maître E) et d'un enseignant spécialisé à dominante rééducative (maître G). En schématisant, les maîtres E interviennent sur le versant des difficultés d'apprentissage et les rééducateurs sur le versant des difficultés d'adaptation à l'école. Ils sont les héritiers d'une approche psycho-pédagogique des difficultés scolaires. Ils n'ont jamais eu les moyens de couvrir complètement les besoins (insuffisance des créations de postes et de personnels formés). L'institution n'a pas cessé d'agrandir leurs secteurs d'intervention et ne les a jamais vraiment soutenus. Dans beaucoup d'endroits l'administration n'a pas donné aux enseignants des écoles les moyens

nécessaires, par exemple en remplaçants, pour instituer un vrai travail en équipe avec les enseignants du réseau. Les formations ont été progressivement transformées et allégées et les missions des personnels de Rased ont été précisées en 2002. Leurs missions visent à aider les élèves en difficulté sur un temps plus ou moins long. Ils leur proposent d'autres voies pour entrer dans les apprentissages et consolider leurs acquis. Ils dressent des bilans, assurent des actions de dépistage et de prévention, reçoivent les familles, se concertent avec les enseignants, répondent aux demandes institutionnelles, aide aux évaluations, PPRE... Actuellement, les prises en charge se resserrent sur les apprentissages aux dépens d'une prise en compte plus globale de l'enfant.

Voir aussi page 43.

T

ous les enseignants ont rencontré ces enfants qui sont hors des apprentissages.

Mettre en place des aides spécifiques peut s'avérer un parcours du combattant ardu mais, même en cas de réussite, la question de savoir « *ce qu'on en fait* » ou « *ce qu'on fait avec* » reste l'épine des préparations de classe. Pédagogie du détour ou du projet, manipulations systématiques, valorisation excessive des résultats, face à face avec l'enseignant (beaucoup trop long... et les autres?), tutorat, travail en groupe, à part, sur fiche, moins long, plus systématique, oral, dessiné, mimé... L'inventivité et l'énergie des enseignants, même si elles ont peu de limites, peuvent parfois échouer. C'est là que Madeleine Khalifa, dans le prolongement des travaux de Serge Boimare, propose de renforcer « *la fonction imageante* » et de combattre « *l'empêchement de penser* » en utilisant la médiation culturelle.

« Quand la transmission du savoir se heurte à des préoccupations essentielles »



Pratiquer La médiation culturelle

Qu'est-ce que la médiation culturelle ?

C'est aborder en classe, par l'intermédiaire de contes, des thèmes « chauds » qui vont aider certains enfants à dépasser leurs peurs d'apprendre, en leur permettant de prendre en compte ce qui les agite et les gêne. Les thèmes chauds font référence aux choses essentielles de la vie, la rivalité fraternelle, la mort, la naissance, l'abandon, la sexualité... ce qui préoccupe tous les enfants du monde et que l'on retrouve dans les contes de fées ! L'enseignant ne doit jamais en parler en direct avec les enfants, car il est pédagogue et non psychologue. C'est le livre qui véhicule le thème chaud et non pas la discussion directe qui dénaturerait le cadre pédagogique. Dans l'histoire qu'on va raconter, l'enfant va établir des liens entre son histoire personnelle et celle des personnages, retrouver ses préoccupations. Ces liens vont permettre à l'enfant de créer, à son tour, des liens avec les apprentissages.

Ce n'est pas facile pour un enseignant d'aborder ces thèmes...

Les enseignants pensent que l'école est un lieu où les enfants doivent apprendre, et ils ont raison. Mais certains enfants n'apprennent pas et résistent à toute forme de pédagogie. Dans leur cas, la transmission du savoir se heurte à des préoccupations essentielles, peu explicitées dans la famille, comme une angoisse liée au chômage, des difficultés pour pourvoir à l'alimentation, un décès... Les enseignants estiment à juste titre qu'ils ne sont pas formés pour cela et ne se sentent pas dans leur rôle, sans compter qu'ils peuvent eux aussi avoir peur de la

mort, de l'abandon, de la sexualité. Peu ont effectué un travail sur eux-mêmes.

Y-a-t-il des conditions pour utiliser la médiation culturelle ?

Pour pratiquer la médiation culturelle, il faut avoir établi une relation de confiance qui suppose, dans tous les cas, de l'empathie. Peut-elle s'acquérir si on en est dépourvu ? Je n'en suis pas sûre. Néanmoins, nous savons aujourd'hui qu'un certain nombre d'enseignants sont entrés dans ce métier par défaut, sans savoir exactement ce qui les attendait. En particulier ils ne sont pas préparés à rencontrer tous ces enfants qui demandent une éducation autant qu'un enseignement. C'est là qu'une formation serait indispensable, des groupes d'analyses de pratiques et des groupes de parole où les enseignants pourraient dire les difficultés rencontrées dans les écoles, toutes les difficultés que leur renvoie la misère que les élèves ramènent dans les classes et qui les déstabilise. Cela leur permettrait d'être plus libérés, plus légers et plus en état d'aider les enfants en difficulté. On demande beaucoup aux enseignants, et certains ne sont pas prêts à donner plus qu'ils ne peuvent le faire, parce qu'ils sont

déprimés, mal dans leur peau... Ils subissent, comme les autres, la dureté de la vie. Certains enfants, qui ne marchent qu'à

l'affectif, ont besoin d'être épaulés et ne peuvent apprendre que comme cela. Mais certains enseignants ne peuvent pas donner de l'affectif, c'est aussi une vérité.

Le rôle, difficile et délicat, de l'enseignant spécialisé est d'aller vers la problématique de l'enfant. A contrario, l'enseignant dans sa

classe ne le peut pas, il a charge de 29 élèves et un lourd programme à respecter, en plus des contraintes administratives. Mais encore aujourd'hui, les enseignants ont la possibilité de s'appuyer sur les réseaux d'aides qui sont menacés de disparaître bientôt. Nous sommes loin du modèle finlandais.

Propos recueillis par
Daniel Labaquère

Madeleine Khalifa

ENSEIGNANTE SPÉCIALISÉE DE RASED ET
CHERCHEUSE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ; ELLE EST L'AUTEURE DE
« DE L'ÉCHEC SCOLAIRE AU BONHEUR
D'APPRENDRE » ;
ED.
L'HARMATTAN, 2008



« Le rôle, difficile et délicat, de l'enseignant spécialisé est d'aller vers la problématique de l'enfant. »

Au Québec, l'EDD est un



La norvégienne Gro Harlem Brundtland est l'auteure de « Notre avenir à tous », un rapport rédigé en 1987 par la Commission mondiale pour l'environnement et développement qu'elle présidait alors. On lui doit donc la définition du développement durable selon laquelle ce dernier « est un mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». C'est donc en référence à ce texte que la Centrale des Syndicats du Québec a choisi de dénommer son label « Etablissement Vert Brundtland ». Un rapport qui préconise les actions prônées par le mouvement EVB au Québec : « le partage, la coopération, l'équité, la solidarité, le respect, la paix et les droits humains ». Attribuant le label EVB reconnu aujourd'hui internationalement, aux établissements scolaires qui respectent le cahier des charges, la CSQ se donne elle-même des attributions qui peuvent surprendre en France de la part d'une organisation syndicale. Alain Pélissier, vice-président de la CSQ était présent à l'université d'automne du SNUipp.

Question de monopole

Au Canada, sur les 100 000 enseignants du public ou du privé, 75 000 sont membres de la CSQ. Dans ce pays où l'adhésion à un syndicat est obligatoire, les 25 000 manquants sont inscrits dans des organisations autonomes. Selon Alain Pélissier, vice-président de la CSQ, le monopole donne un avantage comparé à la France où les syndicats sont confrontés à la concurrence d'autres organisations syndicales.

« Cette situation nous permet de faire des choix, y compris sur le plan politique, dans le sens où nous intervenons dans le débat public sur des questions sociétales », note-t-il. Négociateur avec les pouvoirs publics fait bien entendu partie des prérogatives de la centrale. « Mais, précise son vice-président, nous ne voulons pas nous enfermer dans une démarche corporatiste et nous voulons nous engager devant l'opinion publique sur des enjeux sociaux et sociétaux, comme le développement durable ou la paix, par exemple ».

Autre aspect non négligeable du monopole, en recensant un nombre important de syndiquées, la CSQ bénéficie de subventions d'État importantes qui lui permettent de faire beaucoup de choses, « y compris de la politique ».

La déclaration de principe de la centrale précise quels sont ses champs de compétence : le revendicatif, le professionnel (qui autorise l'intervention dans la sphère de la pédagogie par exemple), le social et le politique. « Durant ces trente dernières années, le syndicat a été considéré comme le principal opposant politique aux gouvernements successifs. Mais même si nous reconnaissons avoir plus d'accointance avec les politiques de gauche que celles de droite, nous avons toujours tenu ce rôle et sommes toujours restés indépendants ». Un syndicat influent donc, mais un fonctionnement dont semblent s'accommoder toutes les parties, le système n'ayant pas été remis en cause ni dénoncé jusqu'ici.



une démarche syndicale



Depuis la création du label Etablissement Vert Brundtland en 1993, 1200 structures ont été reconnues EVB au Québec. Si des entreprises, des établissements financiers ou des administrations peuvent afficher le petit macaron en forme de papillon attestant de leur adhésion aux principes prescrits par le label, se sont surtout des établissements scolaires, du premier ou du second degré, qui en bénéficient. Mais le surprenant, dans tout ça, n'est pas qu'une telle reconnaissance puisse exister, mais qu'elle soit accordée non pas par un organisme public de normalisation, mais par un syndicat, La Centrale des syndicats du Québec regroupe pas moins de 170 000 salariés essentiellement issus de la fonction publique, dans cet État francophone du Canada qui compte 7 millions d'habitants.

« L'attribution du label repose sur quatre valeurs fondamentales, explique Alain Pélissier, secrétaire-trésorier et vice-président de la CSQ, le respect des principes d'écologie, de pacifisme, de solidarité et de démocratie ». Ceci dit, l'EVB n'est pas accordé des principes de l'écologie, du pacifisme, de solidarité et de démocratie. »

La labellisation est renouvelée tous les ans, sur présentation d'un relevé de réalisations conforme aux quatre préceptes, et d'un projet à réaliser l'année suivante. « Si pour une entreprise ce label peut avoir un intérêt en terme d'image, il a surtout valeur de reconnaissance publique mais n'apporte aucun avantage fiscal ou économique » précise Alain Pélissier. Dans les écoles, l'EVB concerne uniquement le projet éducatif et pédagogique et, les activités des élèves. Un projet reconnu au niveau des Commissions scolaires, l'équivalent des académies en France. Au Québec, la part de l'enseignement privé est plus importante que dans l'Hexagone puisqu'elle touche 30 % des enfants scolarisés contre 21 % chez les « cousins français ». « Le label est accordé indistinctement aux établissements du privé comme du public ». Depuis la réforme de l'éducation de 2005, l'école doit intégrer dans ses enseignements une éducation à l'environnement que les

enseignants abordent à partir de « compétences transversales », préconisation qui n'est pas sans rappeler la recommandation française qui est de rentrer dans l'EDD par la pluridisciplinarité. Pour autant, le label EVB d'origine syndicale perdure, et ce n'est pas pour rien. « L'introduction de cet enseignement n'est pas obligatoire, nous n'avons pas la même rigueur que chez vous », souligne Alain Pélissier. Aujourd'hui au Québec, sur 3 000 établissements primaires et secondaires, publics et privés, un tiers est catalogué EVB. Pour faciliter l'entrée dans le label, la CSQ diffuse des fiches pédagogiques qu'elle élabore elle-même, propose des formations gratuites. Trois fois par an, des réunions d'information et de formation sont organisées au niveau national, réunissant près de 200 personnes. Elles permettent l'échange de bonnes pratiques, la présentation de documents ressources nouveaux, etc. Les participants, à leur tour, essaient dans le pays en organisant des manifestations similaires au niveau local. « Pour faire un tel travail, la CSQ devrait être aidée y compris financièrement car ce n'est pas son rôle de produire des outils pédagogiques », estime Alain Pélissier. « Mais si nous le faisons, c'est parce que cela apporte une valeur ajoutée aux enseignants ».

L'intervention du syndicat dans le champ sociétal, voire politique, est une constante à la CSQ (voir page 58). Et, pour ce qui est de l'approche EVB, le syndicat n'hésite pas à préconiser une approche fondée sur les trois piliers du développement durable : l'environnement, l'économie, le social. C'est ainsi que les enseignants sont invités à faire rentrer les élèves dans le DD par des projets concrets, rapidement palpable. Exemple : préparer avec les enfants une activité inscrite dans l'économie solidaire et sociale, comme vendre des objets fabriqués à l'école, non pas pour la Noël mais pour participer au financement de la construction d'une école dans un pays pauvre, ou au forage d'un puits dans le tiers monde.

En quinze ans, la démarche québécoise a acquis une renommée internationale. « Les EVB sont reconnus par l'Unesco, par l'or-

ganisation internationale de la francophonie, ou encore par l'Internationale de l'éducation », souligne le trésorier de la CSQ. À ce titre, le syndicat organise des missions d'aide et de formation des enseignants à l'étranger, et produit, avec le soutien de l'Unesco des cahiers pédagogiques, tel celui consacré aux fleuves du monde, ou encore à l'éducation à l'environnement réalisé avec le Syndicat national des enseignants du Niger « afin d'aider chacun, dans chaque pays, à adapter les outils disponibles à son propre système et à entrer dans l'éducation au développement durable. »

Propos recueillis par
Pierre Magnetto

Alain Pélissier

VICE-PRÉSIDENT DE LA CENTRALE
DES SYNDICATS DU
QUÉBEC (CSQ)

