



(fenêtres)
(sur . cours)

SNUipp.FSU

Apprentissages,
l'ambition
d'une culture partagée

(fenêtres) (sur . cours)



4

A la base, la culture
jean Hébrard



6



Je lis, donc j'apprends
Anne-Marie Chartier

8

L'enfant, le livre et la bibliothèque
Nic Diament

9

Réduire la distance sociale à l'écrit
Max Bluten

10



rencontre avec
François Place
«lire c'est l'apprentissage
d'une liberté»



18

Le musée, lieu de savoirs
Yves Girault

19

Je fais des maths, donc je suis
Roland Charnay

12

L'enseignement artistique, un bien commun
Joëlle Gonthier

20

Entrez dans la danse
Claire Pontais

16

Le théâtre et l'école : Tous acteurs
reportage, rencontres

22

Une vraie culture pour tous

21

L'histoire pour
apprendre la
complexité
Philippe Joutard



(fenêtres sur cours)

Hebdomadaire du Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et pegc - 128 Boulevard Blanqui - 75 013 Paris
tél : 01 44 08 69 30 - e-mail : fsc@snuipp.fr
Maquette et mise en page : B. Kozole - Impression : SIAT - DRANCY
prix du numéro : 1 € - ISSN 1241 - 0497 • CPPAP 3695 D 73 S

Ont participé à la réalisation de ce numéro spécial : Marianne Baby, Carole Crammer, Bernadette Groison, Bruno Kozole, Daniel Labaquère, Brigitte Lopez, Sophie Zafari.

Nous tenons aussi à remercier tous ceux qui ont contribué à son élaboration par leurs écrits, leurs conseils et leurs regards judicieux, leur apport à l'illustration de ces pages.

Quelle culture commune ?

Bien avant le débat sur la loi Fillon, le SNUipp avait organisé, à l'automne 2003, un colloque sur la culture partagée et la lecture. Ce sont ces travaux et la réflexion, que nous avons poursuivie depuis, que nous vous proposons dans ce numéro spécial.

L'allongement de la scolarité, les nouvelles exigences éducatives et culturelles, l'évolution de la société posent en permanence à la société la question du niveau de formation nécessaire pour tous et interrogent dans le même temps sur le sens que l'on donne au concept de culture commune.

La nouvelle loi d'orientation pour l'école s'appuie sur la notion de socle commun qui tend à instaurer un enseignement minimal pour tous, un nivellement des contenus par le bas. Le SNUipp y oppose l'appropriation d'une culture commune pour tous riche et diversifiée, constituée de savoirs plus exigeants et plus conceptualisés, qui constituerait une véritable étape vers la démocratisation du système éducatif.

Porter une telle exigence, dans le cadre d'une société et d'une école inégalitaire n'est ni facile, ni évident, pourtant c'est ce pari que le Snuipp porte, en inscrivant la transformation de l'école au cœur de son action et de sa réflexion syndicale : bousculer, proposer, se mobiliser sur des chantiers aussi divers que ceux qui touchent aux missions, aux pratiques pédagogiques qu'aux contenus d'enseignement.

La réflexion sur les contenus d'enseignement s'inscrit dans un contexte où des tendances diverses, voire contradictoire traversent l'école primaire :

- La persistance des inégalités et de l'échec scolaire reste une réalité prégnante y compris dès l'école primaire et malgré des avancées et une élévation générale du niveau scolaire.

- La promotion d'un recentrage sur le « lire, écrire, compter » : un programme minimal pour les uns et des objectifs de plus haut niveau pour d'autres, est hélas encore d'actualité. C'est cette conception qui prévaut notamment dans le socle commun de la loi d'orientation Fillon qui incite les enseignants à adapter les contenus d'enseignement à la diversité des publics et des « talents ».

- La demande d'une plus grande prise en compte par l'école de la multiplicité culturelle a conduit ces dernières années à chercher des réponses aussi à la périphérie de l'école.

- L'ambition des programmes de l'école primaire de 2002, en introduisant une dimension culturelle et une transversalité des savoirs, peut confronter les enseignants au perpétuel dilemme: soit tout traiter et laisser des enfants de côté, soit faire des coupes franches avec des conséquences sur la suite de la scolarité.

Pour le SNUipp, l'école doit faire le pari que tous les élèves ont la possibilité de réussir. C'est la mission de l'école que de le permettre.

Cela suppose de penser les savoirs à enseigner dans leur dimension culturelle, sans hiérarchisation des domaines disciplinaires entre eux, ni considération de pré-requis à maîtriser au préalable. Fort de ces constats faits par la recherche ces dernières années, il faut aujourd'hui faire porter l'effort pour permettre à tous les enfants d'entrer dans les apprentissages.

À la base, la culture



Jean Hébrard
Inspecteur général
de l'Éducation nationale

« *Il faut déscolariser l'école !* » Le slogan des années 70 a jeté l'école dans les travaux forcés du lire-écrire-compter, en oubliant l'essentiel : la culture, le socle indispensable pour lire, écrire et compter. Les programmes de 2002 s'attachent à restaurer cette mission essentielle de l'école. Jean Hébrard nous dit pourquoi.

Un fossé immuable ?

Qu'est-ce qu'une culture partagée ? La question est au cœur des programmes. Le slogan des années 70 « *Il faut déscolariser l'école* » s'est traduit dans les relations école-bibliothèque, par « *Il faut déscolariser la lecture* ». Aujourd'hui, après 20 ans de travail sur la lecture, il s'agit de rendre à l'école sa mission de transmission culturelle. Les résultats aux évaluations CE2, ont montré que le fossé entre les ZEP et les écoles hors ZEP demeurait infranchissable, comme si le « *plus pédagogique* » profitait toujours plus à ceux qui en avaient le moins besoin et laissait à la traîne, en permanence, ceux qui en avaient vraiment besoin. On se demande alors si, depuis 20 ans, ce n'est pas précisément l'effort fait sur la lecture qui produit cette rupture. On le vérifiera : quand on évalue les enfants en difficulté sur la compréhension orale d'un texte, on n'obtient pas de meilleurs résultats que lorsqu'on les évalue sur la compréhension écrite d'un texte. Dans ces cas là, il y a des phrases qui reviennent : « *Ils n'ont pas de vocabulaire* », « *le langage ça ne va pas* »... Or, derrière ces observations se cache l'incompréhension des mots qu'on leur dit, et a fortiori des mots qu'ils

lisent. Dès lors, deux discours sont possibles : le premier, tenu par plusieurs ministres, consiste à dire « *l'école c'est lire, écrire, compter... la culture viendra après* ». Le deuxième, c'est celui que nous commençons à tenir à la fin des années 90 « *l'école ce n'est pas seulement lire, écrire, compter, c'est la culture permettant de lire, écrire, compter* ». Ce changement est permis par une réflexion sur « l'enfant qui réussit ».

Qui est donc cet enfant qui réussit ?

Globalement, c'est un enfant des classes moyennes. (*Vos enfants !*) Statistiquement, les enseignants sont très bons pour leurs propres enfants, ils les amènent le plus loin dans les études supérieures, dans les classes les plus prestigieuses. Quels modèles éducatifs fonctionnent dans ces classes moyennes ? Jusqu'en 75, l'école est totalement héritière de Jules Ferry dans son aspect culturel : dès le CP, on fait de l'histoire, de la géographie, de la leçon de choses. C'est une école qui donne, qui ne pense pas « qu'il y aura le Secondaire pour faire les choses intelligentes ». C'est une école qui dit : « *oui, c'est à l'école que tout se joue* ». À partir de 1975, elle va seulement donner les ins-

truments (lire-écrire-compter), laissant le reste au collège. Aux professeurs spécialisés la culture, à l'Institut polyvalent le lire-écrire-compter. L'école des années 80-90 vient de là. Et si l'on cherche où se transmet la culture chez le jeune enfant, on voit que pendant que l'école bascule sur lire-écrire-compter, les classes moyennes cultivent les enfants, précisément hors de l'école. Plusieurs enquêtes de l'Inspection générale réalisées dans les années 90 montrent un effacement de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des sciences au cycle 3. On fait vaguement chaque année le château fort et la préhistoire mais surtout *lire-écrire-compter*. La lecture au cycle 3 se résume à des fiches questions et 3 romans par an. Comme disent les enfants : « *quand est-ce que ça va finir ?* » *Tistou les pouces verts*, au bout d'un mois, ça vous dégoûte de la lecture beaucoup plus que ce que ça vous apprend à aimer lire. Dans ces mêmes années 70-80, se construit tout le marché de la culture non scolaire, bibliothèques, Villette, Futuroscope, musées de toutes sortes... ce marché florissant du mercredi, du samedi et du dimanche. Autre marché central : le livre de jeunesse, lu par les parents, le soir à la maison et qui progressivement nourrit de culture familiale les enfants. Pourquoi l'école ne transmet pas cette culture familiale qui fait les bons élèves ? Pourquoi à l'école, ce qui ne serait pas essentiel devrait

être la littérature, l'histoire, la géographie, les sciences, les arts,...? Tout ce qui permet de lire, écrire, compter. Il s'agit donc bien de restaurer une culture scolaire, de retrouver ce que peut être une culture scolaire aujourd'hui.

La littérature au coeur

La littérature a un rôle particulier, parce qu'elle est caractérisée par l'intertextualité. La littérature est un univers dans lequel les textes sont en écho les uns les autres. On a souvent parlé, dans les années 70-80, du « plaisir de lire ». Mais notre problème est d'abord de rendre la littérature familière, de donner à l'enfant les bases qui vont lui permettre d'être dans la littérature avec plaisir : vivre avec le Petit poucet, Pinocchio, Alice aux pays des merveilles et les bonshommes de Ponty. C'est avoir, avec cet univers la même familiarité qu'avec l'univers quotidien. Vous savez faire cela avec vos enfants, en les abreuvant de lectures à haute voix dès le plus jeune âge. Et vous continuez même lorsqu'ils savent lire. 9 fois sur 10, ils réclament un livre qu'ils connaissent déjà. Ainsi, vous constituez dans l'oralité une culture littéraire, une mémoire des livres. Un lecteur, n'est pas celui qui éprouve du plaisir à lire, c'est celui qui se souvient de ce qu'il lit, parce qu'immédiatement tout s'interconnecte. Les enfants constituent cette culture quand on la leur donne et on la leur donne en leur parlant de la littérature.

Pourquoi la littérature ?

Parce que la littérature est très certainement aujourd'hui le lieu même de la formation de l'enfant. La littérature est ce lieu extraordinaire où l'on peut construire des expériences vitales sans mettre sa vie en danger, où l'on apprend ce qu'est la vie, la mort, la vérité, le mensonge, l'amour, la peine... La formation morale



d'un enfant est dans la littérature. Si vous mettez dans la tête d'un enfant que la littérature est un passe-temps, vous auriez tout perdu. Ce n'est pas un loisir, c'est ce qu'il y a de plus sérieux, et c'est ainsi qu'il faut la transmettre.

Et pourquoi un programme de littérature ?

Parce que ce qui caractérise nos cultures, c'est la possibilité que nous avons aujourd'hui de ne jamais regarder un film en entier, de zapper, d'une image ou d'une chanson à l'autre. Notre pari c'est que, en soubassement de la culture, il y a un noyau culturel qui rend compte de toute la culture. Un jour, je demande à Todorov, un des membres du conseil national des programmes, ce qu'il faut enseigner à l'école ? Il

répond : « la culture de base ! » Et donne cette définition : « c'est l'implicite de la conversation, ce qu'il n'est pas nécessaire de dire pour se comprendre ». Il y a aussi un implicite de la culture, et c'est peut-être le rôle de l'école de le transmettre. L'implicite de la culture, c'est ce qui ouvre à toutes les cultures. Il faut en effet aller à des textes fondamentaux, à des textes qui résonnent d'une culture à l'autre, d'un univers à l'autre, mettre en réseau les livres. À l'école maternelle, nous sommes au centre de ce qu'est la littérature à l'école primaire : c'est de l'oralité, du langage échangé. L'aller-retour se fait entre votre voix et la reformulation faite par l'enfant. Cet aller-retour se fait entre le choix que vous avez fait, les réseaux de

livres que vous avez présentés, et les débats qu'ils permettent avec les enfants. Cette nourriture par la littérature permet à l'enfant de constituer une capacité de parler la langue écrite et va donc lui permettre quand il arrivera au CP de retrouver dans les textes un langage qu'il connaît.

Je lis donc j'apprends

Anne-Marie
CHARTIER
Maître de conférence
INRP

Jouer les Cassandra

Si j'adhère aux finalités des programmes de 2002 et à la volonté politique qui les soutient (construire une culture partagée) je ne crois pas qu'il suffira qu'ils soient inscrits dans un texte officiel. Les textes officiels ouvrent des pistes et rendent certaines choses possibles, mais ils ne les rendent pas « certaines ». J'ai donc essayé de jouer les Cassandra, pour voir les risques de dérive et pour que nous soyions plus vigilants. En effet, les ratés historiques abondent. Ainsi, on se représente l'école de Jules Ferry comme la bonne vieille école du *lire-écrire-compter*. Dans les cahiers de l'époque, on voit tous les jours lecture-écriture, dictée-grammaire et opérations-problèmes. Et des pages et des pages de copies. Pourtant, les programmes de J. Ferry cherchaient tout autre chose. Les maîtres devaient fermer les manuels, se servir de la balance de Roberval, repérer sur de vraies fleurs l'étamine et le pistil ou nommer les fleuves sur la carte de France. Les enfants (qui parlaient souvent patois à la maison) devaient ainsi apprendre le bon français, un oral de questions-réponses permettant d'entrer, après la leçon, dans la lecture des manuels. L'école voulue par les textes officiels (comme aujourd'hui) était une école des savoirs et de la culture, faisant la part belle à l'histoire et à la géographie, aux sciences et à la littérature, à La Fontaine et Victor Hugo. Les maîtres ont sans doute approuvé le projet « en théorie », mais l'ont trouvé irréaliste « en pratique », loin des soucis immédiats d'orthographe et de calcul. Jusqu'en 1914, beaucoup se sont donc contentés de faire lire, copier



et réciter les résumés d'histoire et de sciences et ont ciblé tous leurs efforts sur « dictées-problèmes ». D'autres réformes, destinées à assurer une meilleure égalité des chances, ont échoué. Dans les années 1960-70, les pionniers des maths modernes étaient sûrs d'aider l'école à être plus démocratique. Ils pensaient que les enfants du peuple seraient meilleurs en maths qu'en français, parce qu'ils ne seraient pas désavantagés par le manque de vocabulaire ou la syntaxe. On sait aujourd'hui qu'ils avaient tort. Et aujourd'hui, qu'est-ce qui pourrait rendre ces nouveaux programmes irréalistes ou irréalisables ?

Une pédagogie à inventer

S'agissant du « lire et écrire » dans les disciplines, je vois bien la nécessité de sortir d'une situation qui les a reléguées sur la touche. On sait les élèves très intéressés par ce qu'ils découvrent et apprennent sur le monde, en histoire, en géographie, en sciences. La « Main à la pâte » a montré qu'ils y apprennent à observer, argumenter, en se servant des termes précis. Mais que sont-ils sensés savoir, tous, quand ils sortent du CM2 ? Aujourd'hui, ce qu'ils ont vu varie selon les classes, laisse peu de traces dans les classeurs et dans leur mémoire, puisque les moments de récapitulation sont aussi rares que les évaluations. Or, si les acquisitions faites ne sont pas « capitalisées », seuls en profitent réellement ceux qui trouvent à la maison des renforcements efficaces (fréquentation d'illustrés, documentaires, CD-Rom, etc.). Il faut donc lier de façon régulière les activités scientifiques à la lecture et l'écriture.

Je me dis parfois que si les Instructions officielles de 1985 se résumaient par « *lire c'est comprendre* », celles de 2002 se résumeraient par « *lire, c'est apprendre* ». Pourtant, il serait absurde de revenir à un enseignement « livresque » (lecture collective du manuel, explication des mots difficiles, réponse aux questions et copie du résumé à apprendre, comme au temps de Ferry). Ces activités doivent rester des temps où tout le monde peut travailler et apprendre, même les lecteurs en difficulté, même ceux qui ont du mal à écrire. Il s'agit d'articuler les moments de recherche, de dialogue, et les tâches de lecture et d'écriture qui servent à fixer les savoirs construits, à les rendre disponibles pour d'autres apprentissages, sans créer de nouveaux échecs. On ne part pas de rien, mais cette pédagogie est en grande partie à inventer.

Discuter, argumenter, comparer

Le problème est encore plus patent avec la lecture des textes littéraires. Une liste a l'avantage de fixer (même arbitrairement) un corpus limité d'œuvres que les maîtres pourront tous lire. Ils pourront enfin parler avec leurs élèves de ce qui a été lu dans les autres classes, au lieu que tant de lectures soient vouées à l'oubli. Ceux qui protestent contre cet « étatisme culturel » se moquent du monde : quand il paraît 8000 nouveaux titres par an, refuser de limiter le corpus, c'est confondre l'école et le marché. Évidemment, toutes les lectures libres hors liste, puisées dans le fonds de la BCD, restent bienvenues.



Mais comment construire une pédagogie de la lecture collective qui ne soit pas un simple retour de la rituelle lecture suivie ? Mes CM2 adoraient ce quart d'heure de plaisir en fin de journée (si on n'était pas en retard), mais je ne cherchais pas vraiment à en faire le point d'appui d'autres apprentissages (exprimer son avis, discuter une interprétation, argumenter son point de vue, comparer un texte à un autre, etc.). Toutes choses plus faciles à dire qu'à faire, d'ailleurs, car il faut trouver les histoires qui s'y prêtent, ni trop plates, ni trop complexes. Dans l'ensemble, les concepteurs de la liste ont plutôt opté pour la complexité... Prenons un album de la liste, *Otto* de Tomi Ungerer. C'est bien une histoire pour enfants : elle raconte comment, grâce à Otto, le nounours que David a confié à Oskar au moment de leur séparation, deux garçons vont se retrouver en Amérique, une fois devenus vieux et « *reconstituer une famille* ». Sauf que la toile de fond est la deuxième guerre mondiale. David met l'étoile jaune, est arrêté avec ses parents, le père d'Oskar part pour le front... Dans l'Allemagne bombardée, un G.I ramasse Otto dans les ruines et l'emmène à New York, au ghetto de Harlem. Que doit expliquer le maître ? Que peuvent « *comprendre* » les enfants ? N'est-ce pas un livre « *trop dur* » ?

Le pari de la lecture

La littérature à l'école est un pari : montrer que le but de la lecture n'est pas le pur « *le plaisir de lire* ». Qui peut lire Otto « *pour le plaisir* » ? Otto, est un livre pour réfléchir, grandir, comprendre

des choses difficiles mais vraies, et surtout pour parler ensemble. Un enfant qui lit Otto tout seul, peut faire des cauchemars ; lire avec un adulte qui prend la peine d'écouter, cela change tout. Les enfants d'aujourd'hui voient souvent seuls une télévision qui les abreuve d'images autrement difficiles et violentes, dont ils ne peuvent parler avec personne. À l'école, le maître est là pour écouter, laisser s'exprimer les réactions et les incompréhensions, donner aussi les éclairages nécessaires. La force des fictions littéraires, c'est qu'elles parlent et font parler du monde, mais aussi des peurs et des bonheurs, des angoisses et des désirs, des rêves et des souffrances, sans qu'on ait pour autant à parler directement de soi.

Une tâche difficile qui vaut la peine

Ne met-on pas la barre trop haut ? On sent combien il sera difficile, dans le temps retreint de la classe, d'avoir ce tact quotidien, la disponibilité, et aussi les savoirs pour répondre aux demandes des élèves. Le premier risque serait d'être obsédé par l'efficacité à court terme (tenir le programme, « *descendre dix livres* » par an, comme on fait des kilomètres, les yeux fixés sur le compteur). Un autre risque serait de jouer aux profs de lettres, de faire de l'analyse littéraire au rabais. Si on fait fonctionner les programmes naïvement, on risque d'avoir trop tôt des exigences qui seront bien remplies par des enfants de classes moyennes, exactement comme au moment de la réforme des maths moderne. Il faut donc inventer des voies nouvelles, même si au départ c'est un peu « *irréaliste* ». Cela signifie que le terrain a un pouvoir énorme dans la façon dont seront réalisés les programmes. Le terrain, c'est un pouvoir collectif et invisible. On a beau avoir une prescription ministérielle forte, négociée, discutée, l'usage qui sera fait des textes demeure un usage non prescriptible. Aujourd'hui, la balle est dans le camp des enseignants et malgré mon pessimisme de Cassandra, j'ai envie d'avoir confiance.

Et où en est-on aujourd'hui avec la polyvalence ?

3 Questions à Viviane Bouysse, IA-IPR, chef du bureau des écoles à la Direction des enseignements scolaires



La polyvalence des enseignants du premier degré est-elle un atout ou une faiblesse pour penser à la définition du socle commun ?

De mon point de vue, en se limitant à la « polyvalence disciplinaire » (sans aborder la question de la « polyvalence fonctionnelle »), c'est incontestablement un atout, surtout si on donne un sens fort à « socle » et si on ne se contente pas de le voir comme une juxtaposition de l'essentiel de chaque domaine ; c'est à la fois cela mais plus encore, car c'est ce qui fait tenir tout le reste, ce qui le rend possible, d'un triple point de vue instrumental, méthodologique, conceptuel. La polyvalence permet de penser la formation des élèves et de l'organiser de manière cohérente en coordonnant les enseignements, de diverses façons d'ailleurs : autour de thèmes parfois, en réseaux, en fonction de compétences méthodologiques « transversales », etc.

Quels constats peut-on établir aujourd'hui de la polyvalence des enseignants du premier degré ?

Ce fut une identité assignée. Si elle reste un objet d'attachement, la polyvalence ne constitue pas, le plus souvent, une

identité pleinement assumée, ni plus, ni moins aujourd'hui qu'hier. Sa conception évolue mais aujourd'hui comme hier, à l'école élémentaire, dans les champs disciplinaires de "l'apprendre par corps", c'est-à-dire tous les domaines où les pratiques, les savoir-faire sont dominants par rapport aux savoirs, la polyvalence n'est pas vraiment mise en œuvre.

Quelles évolutions seraient nécessaires en terme de programmes, de structures ou de formation ?

On ne peut pas sacrifier au dogme de la polyvalence des pans entiers de la culture scolaire pour les élèves et fermer les yeux sur des lacunes de leur éducation. Pour éviter cela, on doit être attentif à la polyvalence de la formation dispensée - dans son extension et dans les principes mêmes de sa cohésion d'ensemble - et exigeant quant à cet objectif, même si on admet des dominantes de formation. Peut-être aussi dans les programmes, les liens entre domaines, entre formes d'activités peuvent-ils être clarifiés.

Entretien réalisé par Marianne Baby

L'enfant, le livre et la bibliothèque



Nic DIAMENT

Directrice de *La joie par les livres*,
Centre national du livre pour enfants

Le boom des livres pour enfants

Avec plus de 9000 titres par an, la littérature jeunesse représente plus de 10% du chiffre d'affaires de l'édition, sans compter les BD. En 1914, on ne recensait que 144 titres pour enfants et depuis les années 80, on voit chaque année le nombre de titres augmenter. Entre 2001 et 2002 on a gagné 1000 titres. En outre, le tirage moyen d'un titre pour enfants est largement supérieur au tirage moyen d'un titre pour adultes, puisqu'il dépasse les 10.000 exemplaires et le ratio de vente d'un tirage est supérieur à 80%.

Longtemps méprisée la littérature de jeunesse est aujourd'hui reconnue. Les bibliothécaires ont joué un rôle important dans cette reconnaissance et dans l'offre de lecture à des publics de plus en plus jeunes. Après des démarches concurrentes, ils travaillent désormais en partenariat avec les écoles.

Beaucoup de livres au compteur

La littérature enfantine a acquis ces dernières années une vraie légitimité sur le plan culturel, alors que, longtemps, écrire pour la jeunesse, ce n'était pas être un « vrai » écrivain. Nous avons une quantité d'illustrateurs géniaux et d'écrivains de fiction remarquables et les universitaires s'intéressent de plus en plus à cette littérature. Les bibliothèques pour enfants ont développé, leur propre conception de la lecture, où l'enfant doit être immergé parmi un grand nombre de livres, même s'ils ont été soigneusement sélectionnés pour qu'ils puissent les aborder. L'une des missions des bibliothèques pour la jeunesse est d'éduquer dès le plus jeune âge à choisir le livre qui plaît ou qui va toucher parmi un grand nombre d'ouvrages. Une autre fonction de cette conception de la lecture - l'apprentissage étant laissé à l'école - est de faire acquérir des compétences de lecteur, en offrant et suscitant le goût de lire. Ce n'est que lorsqu'il a lu un certain nombre de livres, qu'il a acquis à la fois posture et compétences, qu'il est un bon lecteur. Il est capable d'aborder avec enthousiasme et persévérance des gros livres, écrits petit et sans image. C'est apprendre pourquoi on aime un livre et pas un autre, une problématique orientée vers la pratique plus que vers l'apprentissage. Et si c'est un apprentissage, c'est celui d'une pratique, plus que d'une technique.

Bébés lecteurs

Les pratiques des enfants en bibliothèque sont peu connues. Des générations de parents, lecteurs enfants dans les bibliothèques dans les années 70, période de développement des bibliothèques pour la jeunesse, maintenant y amènent leurs enfants. Notre génération, a découvert les compétences des bébés, avec un livre de Marie Bonnafé (*Les livres c'est bon pour les bébés*) dans les années 90. Ou avec, en 1982, la création d'ACCES, (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) qui s'est attaché à proposer des livres aux bébés hors des bibliothèques, dans les PMI, les crèches, les salles d'attente d'hôpitaux, etc. Ils ont montré à des familles où le livre n'existait pas que dès lors que les bébés s'y intéressaient, elles pouvaient elles-même investir sur le livre. Cela a eu un gros impact sur la pratique des bibliothécaires qui, depuis, ont un grand souci de l'âge préscolaire. Cela correspond en même temps à un développement de l'édition de jeunesse, puisqu'en 2001, 55% des titres s'adressaient aux moins de 5 ans : des livres à regarder, à grignoter, à mettre dans le bain, à caresser... Dans les bibliothèques ont fleuri des tapis de lecture où l'on se vautre avec les bébés, des transats, un endroit pour les changer... Ça donne un aspect nursery aux sections jeunesse, et parfois en chasse les plus vieux qui ne se sentent plus chez eux.

Les ados oubliés

On perd beaucoup d'ados dans le couloir qui sépare la section jeunesse de la section adulte. Traditionnellement, on inscrivait les enfants jusqu'à 14 ans dans la section jeunesse, et à partir de 14 ans, ils étaient sensés fréquenter la section adulte. Aujourd'hui, on les inscrit à partir de 6 mois plutôt que 4 ans, mais à partir de 11-12 ans, ils considèrent que la section jeunesse n'est plus pour eux. Ils continuent à fréquenter la bibliothèque parce qu'ils la connaissent depuis longtemps, mais ce n'est pas forcément un lieu où ils lisent ou empruntent. Contrairement aux pays anglo-saxons, dans la plupart de nos bibliothèques, il n'y a pas de section adolescence, par crainte de renforcer un côté ghetto de l'adolescence...

Pour des formations communes aux enseignants et aux bibliothécaires

Si dans les années 70, on s'efforçait de recevoir le maximum d'enfants, on privilégie aujourd'hui l'accueil individuel. Ce n'est pas sans lien avec l'intérêt pour les bébés. De plus en plus, on favorise des moments avec un ou deux enfants pour raconter une histoire, discuter des livres. Avec l'école, les choses ont évolué dans le même sens : les bibliothécaires privilégient le projet. Ainsi autour d'un projet élaboré entre enseignant et bibliothécaire, la classe va venir 4, 5, 6 fois dans l'année. Ce n'est plus le ou la bibliothécaire qui propose seule ce qu'on va faire. Si la plupart des enseignants ne connaissent pas le travail des bibliothécaires, la plupart des bibliothécaires pour la jeunesse ne connaissent pas non plus en profondeur le travail des enseignants. Aussi, je plaide pour des stages en commun, des formations continues et pourquoi pas initiales, autour de la littérature de jeunesse communes aux enseignants et aux bibliothécaires. Nous avons tout à y gagner !



Max BUTLEN

Maître de conférence
à l'IUFM des Pays de Loire

« Une véritable démocratisation suppose aussi et tout à la fois une transformation importante des manières d'offrir, un élargissement des supports d'apprentissage, l'encouragement au partage des savoirs entre lecteurs et à la discussion autour des lectures, le pari du débat interprétatif et argumentatif... »
Fenêtres sur cours,
27 janvier 2004

Réduire la distance sociale à l'écrit

Après plusieurs années d'expansion de l'offre de lecture, certaines stagnations apparentes dans la demande des lecteurs questionnent enseignants, bibliothécaires et institutions. Les politiques de lecture sont au coeur du débat

L'amplification de l'offre

Après 1981, tous les élus prennent conscience de l'intérêt d'afficher une politique de lecture. La demande populaire, la mobilisation de militants, le scandale de l'illettrisme accélèrent et accentuent ces prises de conscience. Les pouvoirs publics multiplient les offres de lecture alors que l'édition connaît une sur-offre commerciale. Dans le secteur jeunesse on passe de 618 titres en 1958, à 4 500 en 1980 et à plus de 9 000 en 2003. Ce dynamisme s'accompagne de la diminution rapide de la vie des produits. Les enseignants ont du mal à suivre l'actualité. En réponse à l'offre, 30% de la population française fréquentent une bibliothèque, 22% y sont inscrits, dont 18% en bibliothèque municipale. Dans l'univers scolaire, en 25 ans, la quasi totalité des collèges et lycées est dotée d'un CDI piloté par un documentaliste qualifié et formé. Les écoles conjuguent les ressources du coin lecture, la bibliothèque de classe avec l'usage d'une bibliothèque centre documentaire (BCD). L'amplification de l'offre est générale, et on voit des bibliothécaires sortir de leurs murs et offrir des lectures tous azimuts : en prison, à l'hôpital, pour les bébés, pour les vieux... Les actions d'accompagnement et de promotion de l'offre (salons, rencontres...) s'intensifient.

Limites et résistances

Au delà de la découverte de l'illettrisme, partout on s'interroge sur les résultats obtenus, d'autant que l'exigence de résultats croît. Longtemps, les bibliothécaires ont pensé que l'amélioration de l'offre entraînerait mécaniquement des résultats

positifs. Or, malgré la prolongation de la scolarité et 25 ans d'efforts pour soutenir la lecture publique, l'amélioration n'est guère spectaculaire. 30% de la population fréquentant une bibliothèque est un progrès certes appréciable mais insuffisant comparé aux pays de l'Europe du Nord où les taux dépassent 60, 70%. Pour ce qui est des bibliothèques scolaires, si les CDI sont installés, l'existence des BCD reste précaire. Compte tenu des objectifs nouveaux et ambitieux de formation de jeunes lecteurs, compétents, polyvalents, leurs performances laissent encore à désirer. L'élargissement sociologique des lectorats est réel, mais il profite aux couches moyennes. C'est la fin d'une croyance : la proximité spatiale du livre ne gomme pas la distance sociale à la culture de l'écrit.

L'école montrée du doigt

L'Éducation nationale s'interroge sur ses résultats et se dote d'instruments de pilotage et d'évaluation, en ciblant notamment l'indicateur de la lecture. Des pédagogues, militants de la lecture, de la littérature de jeunesse s'allient aux militants pédagogiques (parfois appuyés par l'institution) pour montrer qu'une autre offre de lecture est nécessaire et possible, en classe, en BCD, afin de s'adapter aux pratiques culturelles et aux attentes des jeunes lecteurs. Ces enseignants relaient parfois les critiques des bibliothécaires, dont beaucoup pensent tout bas ce que le rapport Pingaud dit tout haut en 1981 : « au lieu d'initier les élèves au plaisir de la lecture, l'école a tendance dans bien des cas à les en détourner ». Pourtant, de nombreux tra-

voux de psychologues cognitivistes, dans le domaine de la compréhension, et de théoriciens de la littérature, dans le domaine de la réception des textes, font aussi progresser l'offre de lecture à l'école. Ils aident à mieux comprendre que la formation du lecteur est au point de rencontre du cognitif et du culturel, et qu'il faut mettre en œuvre une pédagogie de la compréhension et de l'interprétation. Les programmes de 2002 portent les résultats de ces travaux. Alors que longtemps, on a estimé que les jeunes enfants étaient incapables d'interpréter, ils posent notamment que l'on gagnerait beaucoup à organiser des débats interprétatifs dès le cycle 2, en construisant une culture littéraire et en la faisant partager. Par ailleurs, l'opposition classique entre plaisir de lire, qui relèverait de la seule pratique culturelle, et souffrance, qui serait liée aux apprentissages didactiques, est en train d'être dépassée. On comprend que le plaisir de lire résulte de l'identification à des héros, à une « illusion référentielle », mais qu'il se fortifie avec la capacité de mettre à distance les textes, de comprendre les effets qu'ils produisent sur nous. Cela suppose une nouvelle approche des textes, du paratexte, de l'intertexte, en procédant à des mises en réseau des œuvres pour comprendre et apprécier les valeurs, comparer les écrits entre eux, les rapprocher, les éclairer les uns par les autres.

La lecture reste un enjeu d'actualité

L'inscription de la littérature de jeunesse au programme est une évolution et résulte d'une longue mobilisation des militants du livre de jeunesse et des milieux professionnels. Cela a permis de poser le problème de la formation culturelle des jeunes, en même temps que celui des inégalités de distribution et d'appropriation des œuvres comme facteur d'inégalité et d'échec. L'affaire de la liste est un simple révélateur à la fois du chemin parcouru dans l'amélioration de l'offre et des rapports de forces, et des tensions résultant de la concurrence entre acteurs résolus à faire prévaloir leurs valeurs, leurs représentations, leurs politiques d'offre, et leurs intérêts. Reste maintenant à faire en sorte que cette offre rencontre les demandes et sache les susciter, ce qui ouvre un vaste programme de formation pour tous les enseignants.

François Place

“Lire, c’est l’apprentissage d’une liberté.”



On voyage beaucoup dans vos livres. Lire c’est donc voyager ?

Oui, on peut considérer la lecture comme un voyage. Lire permet d’être dans un ailleurs tout en restant à l’intérieur de soi-même.

Est-ce que la rencontre de vos lecteurs influence votre travail ?

J’ai rencontré beaucoup de mes lecteurs, mais cela n’a pas trop d’influence sur moi. Je ne cherche pas à m’adapter à une tranche d’âge. Je ne sais pas le faire. Ce qui m’intéresse, dans ces rencontres, c’est plutôt de savoir ce que les enfants perçoivent, y compris lorsque des textes sont dit « difficiles ».

Pour qui écrivez-vous ?

D’abord j’écris souvent en illustrant. C’est une forme d’écriture en « stéréo », puisque le pinceau dialogue avec la plume. Cela suffit pour me ranger dans la « littérature jeunesse », même si c’est parfois sur le fil du rasoir, puisque je suis autant lu par des adultes. Ce que j’écris à trait à l’enfance, parce que les histoires de voyages sont liées à la nécessité de grandir, de découvrir. Et puis,



Les montagnes de la Mandragore, Les albums Duculot chez Casterman



on écrit aussi avec des sensations d’enfance, des réminiscences de lectures, de certains plaisirs que l’on a eus. La question c’est : est-ce que l’on peut aller vers son enfance et rencontrer les autres enfants en cours de route ? Je crois qu’il faut que les gamins aient accès à toute sorte de lectures différentes et de plaisirs différents dans la lecture. Il y a toujours dans la lecture, le plaisir de découvrir de nouveaux mots. Comme si on désembuait une vitre. On voit toujours un peu plus loin derrière la vitre quand on connaît plus de mots. C’est l’apprentissage d’une liberté. Manipuler les mots de sa langue, c’est habiter sa maison, c’est l’agrandir, c’est avoir des pièces plus nombreuses. Or, la lecture est un matériau difficile. C’est un apprentissage très dur, très long. Il y a dans la lecture une sorte de noyau à casser, il y a toujours un petit effort à faire. Un écrivain que j’avais écouté dans une conférence disait qu’il faut proposer aux enfants des textes en surplomb, mais en surplomb chantant. Peut-être qu’il faut aussi proposer aux enfants des textes qui marchent vers ça. Cela ne veut pas dire que tous les enfants seront plus tard de grands lecteurs. Il s’agit juste d’ouvrir cette porte.

Comment devient-on lecteur ?

Pour le plaisir et par curiosité. Mais c’est d’abord un apprentissage. Et il y faut un grand

nombre de médiateurs. Les enseignants, les bibliothécaires, les parents, les grands-parents. C’est plus facile si dans l’environnement, il y a des gens qui lisent déjà.

Tous les enfants ne sont pas à égalité. La société fait-elle assez pour favoriser l’accès à la lecture ?

Je crois qu’il y a beaucoup de choses qui sont faites. Mais je crois aussi qu’il y a des concurrences qui sont plus tonitruantes. On n’est pas à armes égales avec la vidéo, la télévision, le dvd. Les pouvoirs de séduction du livre sont plus fragiles, parce qu’ils demandent des efforts.

Est-ce que la présence de vos livres dans les écoles vous donne une responsabilité ?

Je pense qu’il faut qu’il y ait beaucoup de livres dans les écoles. C’est une nécessité impérieuse que la lecture ne soit pas abordée que techniquement, mais aussi sous ses aspects de plaisir, de curiosité, de diversité.

Etes-vous attentif à ce que les enseignants font de vos livres ?

J’ai souvent l’occasion de me déplacer dans les écoles ou de rencontrer des enseignants, et donc de discuter de mes livres, mais je n’ai pas, heureusement, de pouvoir sur l’usage qui en est fait.

Qu'est ce qui pourrait, selon vous, aider au développement de la lecture aujourd'hui ? Je n'ai pas de réponse immédiate. Il y a beaucoup d'initiatives qui sont prises, dans et en dehors de l'école. Et en même temps il y a beaucoup de carences, et d'immenses difficultés. Il y a eu ces nouveaux programmes qui ont suscité une violente controverse parce qu'y était jointe une liste « obligatoire ». Je continue à penser que c'était une porte qu'il fallait pousser. On est toujours un peu en terre de mission quand on parle de lecture. Et en même temps on ne dit jamais pourquoi on veut que les gens lisent. C'est la seule question : lire pourquoi ? Pour devenir citoyen ? Pour conquérir pour soi-même un espace de liberté ? Pour transmettre ? Pour dialoguer avec notre passé ? Pour interroger notre futur ? Pour nous comprendre nous-mêmes ? On peut imaginer qu'un peuple qui lit est toujours moins manipulable qu'un peuple qui ne lit pas.

Propos recueillis par Bruno Kozole

Des salons pour le livre de jeunesse



Les salons sont des lieux de rencontre avec le livre sous toutes ses formes et avec leurs auteurs.

3 questions à...

Vous organisez chaque année le salon du livre pour la jeunesse de Montreuil. À quoi sert un salon ?

Les salons jouent un rôle important pour les enfants. C'est un moment où ils peuvent prendre conscience d'une part du nombre de livres qui sont écrits pour eux, qui les concernent, qui parlent de choses qui les touchent et aussi que cet événement est créé pour eux. Par ailleurs, les salons sont très importants pour rencontrer la création vivante. On s'aperçoit que souvent pour les enfants, le livre est quelque chose d'abstrait,

derrière lequel il est difficile d'imaginer un auteur. La rencontre avec les auteurs, parler de littérature avec ceux qui la créent, est quelque chose d'important aussi. L'intérêt des salons c'est aussi de jouer sur la diversité des offres. Car la lecture est une affaire très intime, où chacun entre pour des raisons différentes. Enfin, il y a énormément de livres aujourd'hui et il n'est pas facile de s'y retrouver. Les salons peuvent apporter des clés de lecture. Il faut noter également que ces salons sont souvent portés par des puissances publiques et il y donc des responsabilités institutionnelles sur la lecture publique. Chez nous le Conseil général, avec la Drac et Ministère de la cohésion sociale, offre des « chèques lire » aux enfants afin qu'ils puissent aussi acheter des livres, car beaucoup d'enfants n'ont pas les moyens d'en acheter.

Comment préparez-vous le salon avec le public scolaire ?

L'association travaille toute l'année avec les écoles. Avant le Salon, il y a tout un temps de rencontres, de discussions avec les enseignants. Quand une classe rencontre un auteur, par exemple, on leur envoie ses livres, de façon à ce que la rencontre ait lieu sur le contenu. En fait nous travaillons avec eux de janvier jusqu'à novembre. Et puis il y a aussi l'après salon, où l'on travaille encore avec eux, en publiant des bibliographies, où l'on fait circuler des malles de livres dans les écoles. On fait partie d'une sorte du réseau du livre, qui est actif en permanence, où nous agissons en tant que partenaire, qui associe également les enseignants et les bibliothèques. Nous animons aussi des ateliers d'écriture dans ce cadre.

Arrivez-vous à mesurer l'impact de ces actions ?

C'est difficile, mais c'est un événement qui a plus de vingt ans et chaque année nous recevons plus de trente mille enfants et plus d'un tiers de la Seine-Saint-Denis, beaucoup d'enfants sont venus plusieurs fois. Ce n'est sans doute pas neutre dans leurs parcours scolaire. Surtout dans un département où les inégalités sociales sont fortes et où le rapport à la lecture n'est pas forcément facile. On voit bien dans la manière dont les enfants parlent avec les auteurs, qu'il se passe quelque chose d'important.

« Nous sommes des passeurs de livres »



Sylvie Vassallo

Directrice du Centre de promotion du livre de jeunesse en Seine-Saint-Denis

L'enseignement artistique un bien commun

En nous confiant le premier chapitre du livre qu'elle est en train d'écrire, Joëlle Gonthier nous fait un don précieux. Dans ce texte, elle expose les enjeux de l'enseignement artistique à l'école.



Joëlle
GONTHIER
est plasticienne
et enseignante,
agrégée d'arts
plastiques



L'art comme lien majeur

Dans l'histoire de l'humanité, les chiffres et l'écriture viennent après le graphisme ou la sculpture. Plus encore, c'est parce que l'homme a su tracer des formes dans le sable à l'aide d'un bâton, projeter de la couleur sur la paroi d'une caverne, réaliser des tressages ou encore des encoches dans du bois, et échanger à partir de ces signes, que l'écriture et les chiffres ont été peu à peu élaborés. Si « socle » signifie bien « soubassement sur lequel repose un édifice », mon expérience de plasticienne me fait dire que si on le retire, l'édifice tombe. Restreindre le socle commun à savoir lire, écrire et compter, c'est présenter l'une des conséquences d'un lent cheminement vers une abstraction comme étant le support de toute acquisition cognitive ultérieure. Effacer de nos mémoires ce qui fonde notre savoir et notre humanité est un moyen pour le moins étrange de défendre transmission et tradition. C'est aussi nier que l'être humain a besoin d'appuis multiples pour construire sa personnalité et élaborer sa pensée. La dimension éducative de l'école, celle qui dépasse les apprentissages ciblés pour contribuer à la formation de citoyens responsables acteurs de

leur devenir est ainsi perdue de vue.

Pourquoi les relations à l'art posent-elles problème au sein du système scolaire ?

L'évaluation est certainement le point qui fragilise le plus l'enseignement artistique dans le cadre scolaire, non en raison de défaillances, mais parce que le besoin de définition dans un champ contamine les autres domaines. Dès lors, si nous questionnons l'évaluation réalisée en éducation musicale ou en arts plastiques, nous entamons une réflexion en cascade sur ce qui motive et soutient un apprentissage en général, sur l'adaptation de connaissances scolaires à la vie de tous les jours, les capacités et les désirs d'une personne en regard de programmes et de méthodes communes et pourquoi pas l'incidence de la génétique ! En somme, nous touchons à ce qui n'a pas à être développé en mathématiques et en français tant le risque est de remettre en cause le système en son intégralité. L'enseignement artistique apparaît ainsi tel un coin enfoncé dans les principes mêmes de l'enseignement, d'autant plus que la verbalisation et l'analyse de pratiques ou de démarches que celui-ci sollicite s'inscrivent en rupture avec les modalités domi-

nantes à l'école : celles de l'exposé magistral, de l'interrogation et de la correction.

Le constat que, pour apprendre, il est nécessaire de comprendre et de s'appropriier des connaissances est à la base de tout enseignement artistique. Que penserions-nous d'un acteur qui jouerait involontairement à contretemps, d'un danseur qui ne se dégagerait pas des exercices de barre au sol ou d'un clown qui répéterait une blague éculée sans distance ? La pratique de la réflexion collective repose sur la confiance en l'autre et l'absence de jugement de valeur : capable d'apprendre, l'autre est à même de nous apprendre et de nous surprendre. L'émerveillement ne naît pas de la conformité de la réponse, mais de ce qui fait événement en comblant nos attentes au-delà de ce que nous imaginions. C'est pourquoi « faire des mathématiques » ne se limite pas à « savoir compter » et « écrire », pour un écrivain, n'est pas « savoir écrire ». L'invention, la réactivité, l'hypothèse comme la simulation ou la fiction débordent ce qui autrement ne serait qu'application sans lendemain. Dans le cas de l'artiste, un choix de vie soutenu par une éthique issue de la pratique et de la réflexion

qu'elle éveille, accompagne une démarche mise au point grâce à un travail quotidien et à l'étude de ce qui fait l'art.

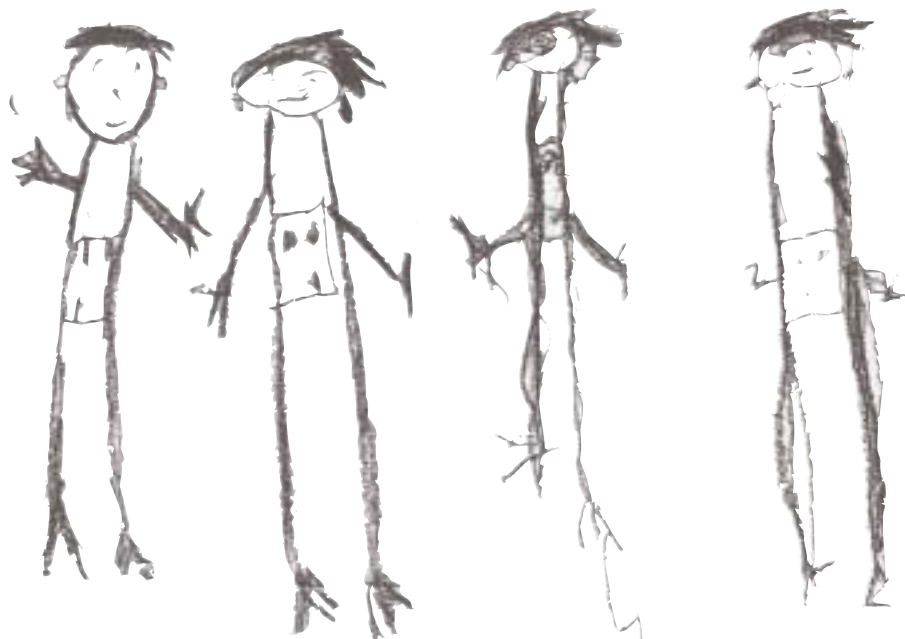
Etre artiste c'est, au départ, décider de le devenir en dépit de ce que pensent les autres jusqu'à ce que les effets de cette démarche soient reconnus et regardés en manifestations incontestables de l'art. Ce parcours nécessite du temps et des moyens, parfois une vie entière. Qu'est-il possible d'en percevoir sur la durée d'une scolarité ? Qu'est-il possible de mettre en place durant cette période pour favoriser le double déploiement de la capacité à créer et de celle à accueillir l'art, sans pour autant être soi-même artiste ? L'enseignement artistique introduit une dimension que l'école ne gère pas de même manière : celle du parcours individuel de chacun et des prolongements à longs termes de l'enseignement reçu. L'évaluation traditionnelle porte sur un « niveau » de connaissances de l'élève et une assimilation plus ou moins fine d'ac-

quis correspondant à un état ponctuel. L'adaptation des connaissances à l'usage effectif en classe et leur pertinence en regard de leur emploi ultérieur par l'élève échappent le plus souvent à un tel sondage. Pour exister, l'enseignement artistique doit, pour sa part, intégrer ce dépassement en prenant l'art et sa pratique - et non l'école- pour référent. De tels objectifs et positionnements modifient la perception d'une discipline par rapport à une autre. Les « matières » estimées les plus solides sont celles qui collent à l'image de l'école et en quelque sorte la fondent, tandis que les autres paraissent s'en écarter au point de faire douter de leur place en son sein. Le « facultatif » (assimilé à un enseignement à la demande et non à ce qui développe des facultés) en regard du « fondamental » trouve là l'une de ses origines.

La détermination et la légitimité des contenus à étudier posent également problème à l'ins-

titution scolaire. L'artiste définit son champ d'intervention, sa démarche ou encore ses moyens en puisant dans un fonds qui nécessite une réappropriation individuelle afin d'exister en acte. Enseigner l'art sans engager l'élève à explorer cette voie reviendrait à le détourner de ce qu'est une pratique artistique. Ainsi quand l'art, aux frontières infiniment complexes et aux pratiques diversifiées, interroge l'enseignement artistique, l'école, dans son versant le plus « scolaire », présente des « disciplines » tels des domaines circonscrits avec clarté (parce que s'en étudie toujours le même noyau) régis par des règles d'intégration des connaissances prétendues indiscutables. « $2+2=4$ » adopte la valeur d'un fait avéré alors que, selon les époques, l'art de Van Gogh, Schoenberg, Buren ou Boulez pose problème et questionne l'école sur sa capacité à admettre ce qui déplace les limites.

Les critères qui permettent de légitimer ce qui s'enseigne et ce qui possède assez de valeur pour rejoindre un champ de références sont conditionnés par la connaissance actualisée en un domaine spécifique, mais aussi par les relations plus larges entretenues au savoir et au projet politique nourri pour la personne appelée « élève », « parent » ou « enseignant » qui passe plusieurs années de sa vie à l'école. De façon paradoxale, le débat sur l'enseignement artistique révèle les problèmes que l'institution scolaire entretient au savoir, ainsi qu'à la formation initiale et continue. Demander si l'école a la capacité de recevoir l'art en train de se faire revient à interroger la capacité de celle-ci à intégrer le savoir dont elle est contemporaine. En effet, que le domaine soit





scientifique ou artistique, le « socle commun » n'arrête-t-il pas ses limites bien avant notre arrivée sur terre ? L'école parle-t-elle du monde qui est le nôtre ou d'un autre raconté dans les livres et devenu mythique ? Quand, fait aggravant, le manuel scolaire n'existe pas en tant que support de cours (comme c'est le cas pour l'enseignement artistique) comment accréditer l'existence même de contenus tangibles et communs ? L'école instaure ainsi une hiérarchie entre les connaissances issues du livre et de l'écriture et celles qui ne le sont pas. Pourrait-il en être autrement pour un mode d'enseignement marqué historiquement par la religion ? Non. Toutefois, pourquoi cette trace perdure-t-elle dans un système laïque où les valeurs de l'apprentissage, de l'échange, de l'expérience acquise et celles du travail sont avancées pour consoler ceux qui échouent dans la voie majeure empruntée par le cursus sco-

laire ? Serait-ce des mots ?

La pratique et son cortège de maux, cette fois, (salissures, besoins d'espace, de moyens matériels, de temps, de formation...) perturbe également l'école. Du diplôme obtenu avant d'entrer dans « la vie active » à la « pédagogie active » de l'Education nouvelle en regard de formes convenues, du « stage en entreprise » à l'« orientation scolaire », tout semble rappeler que le quotidien de l'école -pour ne pas dire son cœur- ne se reconnaît pas dans la pratique. Or le propre de l'enseignement artistique est précisément de valoriser la pratique afin d'élaborer une démarche qui la lie à la réflexion. Reléguer hors du temps scolaire commun l'enseignement artistique, c'est attenter à la pratique elle-même, à sa valeur formative et à sa dimension créative qui la dégage de la simple exécution. Cela revient aussi à supposer que faire apprendre consiste à faire entrer des données sans autre support que le texte ou le langage conçus comme des encodages pour parvenir à les fixer et à les restituer.

C'est en réalité le corps qui dérange : un corps parfois malade mais toujours sexué, un corps qui éprouve du plaisir, vit et se transforme, se voile et se dévoile... Dès lors, non contents d'exclure l'enseignement artistique en instaurant une ségrégation culturelle et sociale dans les textes et les faits, les politiques relèguent aussi l'éducation physique au rayon des accessoires alors que la pratique et l'engouement pour le sport n'ont jamais été aussi forts. Ici, comme avec l'art, la rupture est consommée avec les aspirations des jeunes d'autant que l'ascension sociale que le sport autorise

parfois semble effrayer. Les mutations du bulletin scolaire et les débats autour du calcul des moyennes nous alertaient pourtant : il n'y a pas à mélanger les torchons et les serviettes, les notes de mathématiques et celles d'arts plastiques, d'ailleurs dans certains « grands lycées » seules « comptent » les notes de mathématiques et de physique, même le « français » tombe du socle.

La main restera-t-elle ainsi indéfiniment opposée à l'esprit dans un schéma simpliste qui finit par adopter la tournure d'une confrontation de « classes » d'ordre plus social que scolaire ? A quoi servent les recherches en sciences et sciences humaines si l'école et les politiques ne traduisent pas en acte ce qui est découvert dans le domaine de la perception, de la

mémoire, du langage, de l'apprentissage et plus largement de la pensée ? Existerait-il des mondes parallèles ou, une nouvelle fois, la scission artificielle entre recherche et application, théorie et pratique, occasionnerait-elle des dégâts sur les humains que nous sommes ?

L'école a du mal à intégrer la recherche et les formes « désordonnées » que celle-ci déploie. Vue sous cet angle, la question de l'enseignement artistique révèle bien plus les effets des choix politiques que les problèmes posés par l'art et sa médiation. La diminution des crédits de recherche pour les laboratoires trouve ainsi, à l'école, son pendant dans la modicité des dédoublements de classe pour travaux pratiques ou encore dans l'inadaptation



des locaux. La recherche nécessite du temps et des moyens que l'école affirme ne pas avoir en raison de l'obligation de « résultats » et du déroulement de « programmes » par ailleurs établis à la manière de listes de courses à faire à la hâte, plus que de contenus conceptuels à maîtriser, de compétences à élaborer et de domaines à investir. De fait, les démarches expérimentales sont trop rares en cours de sciences, tandis que l'enseignement artistique -qui ne produit pas d'« objet d'art »- adopte l'allure de dilapidation de moyens dans un contexte de dotations horaires de plus en plus allégées et de « soutien » scolaire réduit à une place symbolique qui le prive d'efficacité. L'école devient le lieu où l'on ne cherche pas, sans pour autant être celui où est appliqué ou étudié ce qui a été trouvé ailleurs. Il est dès lors davantage question d'y pratiquer le ressassement de ce qui fait d'elle l'école. S'entrevoit ici le fonctionnement actuel de la télévision qui génère des émissions sur la télévision, celui de la radio sur la radio ou encore de la publicité sur la publicité. Nous sommes dès lors confrontés à un fait de société et non à une option pédagogique recentrée sur des « enseignements fondamentaux » garantissant la réussite scolaire.

Opposé à la recherche sans but identifié et immédiat dans laquelle l'enseignement artistique serait supposé se reconnaître, il y aurait le travail. Il est ainsi conseillé de « bien travailler à l'école » et de ne pas y « rêver ». Toutefois quel artiste pourrait nier les vertus de l'étude et du travail : le danseur, le sculpteur, le violoniste, le cinéaste, le peintre, l'ac-

teur, le clown, le poète ? La nouvelle question adressée à l'école et à la société est celle-ci : sont-elles capables de repenser le travail et ses formes en les adaptant à la formation d'une personne ? En d'autres termes, n'existe-t-il qu'un seul moyen pour enseigner, une seule méthode pour apprendre, un seul protocole validant un travail effectif à l'école que ce soit pour l'élève, le maître ou les parents ? Plus encore, l'école que ceux qui nous gouvernent cherchent à bâtir n'adopte-t-elle pas la forme d'une « pensée unique », celle qui serait jugée légitime en son sein ? Les voies divergentes empruntées par la pensée ne seraient même pas reconnues en tant que telles mais dévalorisées sous des appellations changeantes (« expressions », « émotions », « éveil »). Semblable école ne combattrait pas la violence puisqu'elle contraindrait. En fait, avec la prétention d'agir pour le bien commun, elle exercerait elle-même la violence et en susciterait.

Le gouvernement adapte l'école à l'entreprise, c'est dire si un débat portant sur la définition des objectifs qui lui sont assignés est nécessaire. En effet, que faire de qualités créatives développées grâce à l'enseignement artistique dans une entreprise : au mieux des entrepreneurs au pire des syndicalistes ? Mieux vaut écarter ce risque car ce qui gêne dans l'enseignement artistique, c'est le fait que le dépassement du maître par l'élève s'inscrive dans son principe même et atteste son efficacité. Le rapport à l'autorité inquiète. L'imagerie populaire préfère relater des chahuts en classe que le fait que Matisse, aussi, ait eu des maîtres. L'étude de l'art instruit sur la démocratie et

forme le citoyen en interrogeant, entre autres, ce qui fonde l'autorité d'une personne comme les symboles, les codes et les repères qu'une société toute entière se donne. L'enseignement artistique authentique invite ainsi à une mutation car apprendre à regarder, c'est aussi apprendre à se regarder et à exercer son sens critique et politique.

Le pire est peut-être, en fin de compte, que l'enseignement artistique mette en avant le sujet. Dire « je » quand ailleurs il est question de s'effacer, d'utiliser le neutre, de prendre de la distance, apparaît déplacé, obscène voire immoral. Toutefois se construire en tant que sujet, reconnaître les autres en tant que tels, « travailler » au quotidien l'identité et l'altérité, éloigne-t-il de l'éducation ? Non, mais comment contrôler l'imaginaire qui peut surgir à tout moment pour déborder la réalité de la classe ? Ce qui trouble en ces temps où la génération qui a moins de vingt ans n'a connu que le plan « vigie pirate » pour réglementer ses déplacements, c'est d'ouvrir une porte : celle qui découvre l'espace de la création. Par cette voie, l'enseignement artistique ferait-il pénétrer à l'école un souffle assez puissant pour qu'elle vacille de son « socle » ?

Paris janvier 2005



Culture Éducation, le temps de la déconstruction ?

En décembre 2000, les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture, lançaient un « plan de cinq ans pour les arts à l'école ». Deux ans plus tard, le nouveau gouvernement diminuait les crédits de ce plan de manière considérable et remettait ainsi en cause vingt ans d'un long rapprochement entre la Culture et l'Éducation nationale. En effet, l'éducation artistique à l'École s'est bâtie sur des dispositifs qui ont joué un rôle d'entraînement et permis aux enseignants et aux professionnels de la culture d'acquérir des savoir-faire. Le protocole Culture-Éducation de 1983 créait les classes culturelles, les ateliers de pratiques artistiques et les centres de formation de musiciens intervenants. La loi du 6 janvier 1988, institutionnalisera plus tard le partenariat et visera à développer largement l'éducation artistique. Enfin, le plan de cinq ans se donnait pour ambition de généraliser les apprentissages artistiques et culturels, de diversifier les pratiques et d'en assurer la continuité de la maternelle à la terminale, notamment grâce aux classes à projet artistique et culturel (PAC), tout en favorisant des projets locaux.

Tous

acteurs

Appel de l'ANRAT

Artistes, comédiens, metteurs en scènes, auteurs, enseignants se mobilisent pour défendre la présence régulière des arts et des artistes à l'école.

Le socle commun si mal défini par le projet de loi d'orientation laisse craindre une disparition des pratiques culturelles et artistiques à l'école. L'ANRAT (association nationale de recherche et d'action théâtrale) regroupe depuis vingt ans artistes et acteurs de l'éducation, pour réfléchir et agir en faveur de l'initiation théâtrale des jeunes. Elle tenait, le 15 décembre 2004, au Théâtre du Rond-Point, une conférence de presse pour que l'éducation et la pratique artistique et culturelle restent dans toutes les écoles un droit pour tous les élèves, ainsi que l'un des meilleurs moyens d'accès aux objectifs fondamentaux de l'école. Cette conférence de presse s'est terminée par un appel « pour la présence régulière des arts et des artistes à l'école » appel qui prend en compte par cinq points précis à la fois la présence des arts et de la culture dans les écoles, mais aussi les moyens nécessaires et le statut des artistes intervenants. Le Snuipp soutient l'ANRAT dans sa démarche. Une réflexion est aussi menée sur la formation initiale et

continue et des expériences de formations communes élèves comédiens et stagiaires professeurs des écoles ont été réalisées en juillet 2003 à Villeneuve les Avignon. La présence de nombreuses personnalités de la culture et des arts est venue souligner l'importance de cette mobilisation. Malgré la présence du Ministre de la Culture et de la communication qui a réaffirmé que « les disciplines artistiques font partie du socle des savoirs fondamentaux » et la déclaration de François Fillon à la sortie du Conseil supérieur de l'éducation sur la place de l'éducation artistique dans notre école, rien n'a été dit sur des moyens donnés aux écoles, notamment en termes de formations, initiale et continue, et de temps pour les équipes. Il faudra donc être attentifs à la circulaire commune que les deux ministres adresseront aux DRAC et aux recteurs afin de voir si ils n'en sont pas restés aux déclarations d'intentions.

Le texte d'appel est sur le site : anrat@anrat.asso.fr

Pendant 5 ans, une compagnie de théâtre jeune public, a «posé ses tréteaux» dans l'école Lafayette, à Vienne. Retour sur le projet.

Les faubourgs de Vienne (Isère), une route qui descend vers la Nationale 7 le long de la Gère où se distraient quelques pêcheurs à la ligne. Dans ses eaux se fragmentent les reflets d'usines qui eurent leurs heures de gloire et leurs ouvriers parfois venus de loin. Les ouvriers sont restés, sans ouvrage. Les carreaux des usines ont été brisés. L'école Lafayette, même pas un vrai nom, juste celui de sa rue, émerge aujourd'hui dans ce vague à l'âme, entre cette rue éponyme et la rivière. Le directeur, Patrice Ruol, n'hésite pas à parler de « ghetto ».

Sur la scène du Théâtre de Vienne



Les trois classes maternelles et les trois classes élémentaires sont constituées à 70 % d'élèves d'origine turque et à 25 % d'élèves d'origine maghrébine. C'est là que, pendant cinq ans, jusqu'en 2004, une petite compagnie théâtrale, *Cœur d'Artichaut* est venu prendre ses



quartiers. Pas un squatt sauvage, une vraie installation. « *Nous avons notre salle, les enfants voyaient notre travail. Cela nous a permis d'avoir très vite un langage commun* », se rappelle Dominique Chenet. L'idée initiale de l'équipe pédagogique était de travailler l'expression orale, la communication. D'où le théâtre !

« *Un jour nous avons été interpellés par des écoles au sujet d'un projet dont personne ne s'était occupé. En juillet 98, les instits ont écrit leur projet. Et nous avons cherché une compagnie susceptible de travailler avec l'école* », résume Jacqueline Broll, conseillère pédagogique. Avec la responsable « *Jeune public* » du théâtre de Vienne, elle monte un projet d'éducation artistique et rédige les demandes de financement.

« Les enfants ont droit à une vraie vie quotidienne. »



Pourquoi un théâtre jeune public ?

Beaucoup, dans le métier considèrent qu'il n'y a pas besoin d'une place spécifique pour le jeune public. J'ai envie de retourner la question : et pourquoi pas ? Au lieu d'avoir à justifier son existence, pourquoi être contre. Depuis le 19^e siècle les jeunes ont eu une place différente dans la société. Le monde a changé et les enfants sont scolarisés. Tout à coup ils sont séparés des adultes. S'est posée la question de savoir comment permettre à ces jeunes d'avoir une relation avec la vie qui ne passe pas seulement par l'école.

Travaillez-vous uniquement pour fabriquer les futurs spectateurs adultes ?

Je n'aime pas que l'on dise travailler pour les futurs spectateurs. Cela me dérange : c'est considérer qu'aujourd'hui les enfants n'existent pas et n'ont pas droit à une vraie vie quotidienne. Je fais du théâtre pour eux aujourd'hui, parce que qu'ils sont en train de grandir aujourd'hui, qu'ils doivent vivre des expériences communautaires. Les acteurs, les metteurs en scène... doivent connaître ce jeune public s'il veut réussir une réelle communion dans une salle. Là où j'ai travaillé, on a toujours exploré la provocation et le plaisir d'offrir un théâtre jeune public qui s'ouvre le plus souvent possible à la présence des parents. Pour que cette communion adultes/enfants ait lieu on a besoin d'espaces qui provoquent ce genre de spectacle et de recherche.

Quel est votre action avec les écoles ?

On vient de commencer une activité d'action culturelle avec les écoles du quartier, on est en bâtissant un réseau de collaborations, d'ateliers avec les écoles pour faire avant tout que le théâtre ait une présence significative. Nous espérons établir une interaction entre le travail artistique de la programmation et les enfants des écoles du quartier afin qu'ils travaillent avec les artistes qui passent. On jette des bases de tout cela, mais on veut aussi répondre aux désirs des enseignants. On va également faire un travail avec les enseignants en formation à l'IUFM.



Nino d'INTRONA
directeur du
Théâtre des
Nouvelles
Génération à
Lyon



« Des élèves plus réceptifs, en attente artistique... »
Patrice Ruol, directeur de l'école

Puis, en février 1999, à Lafayette, c'est la rencontre avec Dominique Chenet. La première comédienne de la Troupe à franchir les portes de l'école. Seule au début. Puis, à la rentrée suivante, avec d'autres comédiens. Partage des lieux, partage d'intérêt aussi. « Faire un travail de création avec des enfants, c'est aussi s'interroger sur nos propres créations. C'est pourquoi le travail qui nous était proposé à Vienne était très intéressant. De nombreuses conditions y étaient réunies : une vraie volonté, une vraie confiance, pas de mégotage et les moyens de payer correctement les gens. » Un aspect non négligeable. En fait le projet couvrait 4 écoles et une dizaine de classes. Sur les 5 années environ 40 000 euros. Rien d'exorbitant. Mais une somme conséquente néanmoins. Il y aura fallu l'éner-

gie de la coordinatrice REP, de la responsable du théâtre de Vienne et de Jacqueline Broll, que Patrice Ruol qualifie de « cheville ouvrière du projet ». « Ce projet a pu avoir lieu parce qu'il y avait une confiance suffisante entre les gens », confie également cette dernière. De la confiance pour apporter les financements nécessaires (le démarrage s'est fait sur les fonds propres du théâtre, abondés par les subventions de la Drac ensuite, pour la majeure partie). Le reste est venu des crédits ZEP-REP, des contrats de ville, des crédits PAC.

Côté scène, « il y a eu un vrai partenariat avec les enseignants. Et même lorsque les enfants étaient spectateurs, c'était du travail. On a commencé par des choses sans texte, puis on a travaillé l'écoute, on en a parlé. » explique Dominique Chenet. « Pour nous, ce fut très intéressant de travailler avec des professionnels. Nous n'aurions jamais pu faire la même chose sans les artistes », note Patrice Ruol. Des répétitions auxquelles ils assistaient à leur propre travail, les enfants n'avaient qu'un pas à faire. Un pas exigeant toutefois, un vrai travail. Puis il y eut le travail d'écriture. Celui de la mise en scène, de la réalisation. Et du spectacle ; pas le plus simple. En effet, les réticences vinrent des enseignants au début : « pour nous ils s'agissaient avant tout d'un travail sur l'expression orale. » Dominique a su convaincre. « Il était important qu'ils acceptent l'idée de faire des choses bien, de les montrer, que l'on en parle. Un jour Jacqueline a amené des stagiaires qu'elle encadrait. J'ai vu des instits pleurer. » Se souvient la comédienne. Ces gosses, qui n'arrivaient pas à aligner trois mots dans un français correct, montent sur la scène du théâtre de

Vienne, et jouent en parlant « comme vous et moi ».

Cependant Patrice Ruol reconnaît qu'il est difficile de dresser un bilan de tout cela. « La situation du quartier s'est tellement dégradée et le retard est tellement lourd, que le théâtre ne peut suffire. » Mais il se souvient aussi « d'enfants plus réceptifs, d'enfants en attente artistique. Des élèves plus silencieux que ceux des autres écoles, lorsqu'ils allaient voir un spectacle. » Mais il y a quand même un regret : « que les enfants n'aient pas pu prolonger ce travail au collège. »

Aujourd'hui, on sent Dominique Chenet entre colère et nostalgie. « C'était magique à Vienne ! On ne peut plus faire ce genre de chose. Le moindre projet donne lieu à des discussions de marchand de tapis ! » Les financements des classes à PAC ne peuvent financer que des interventions courtes. En fait, maintenant, elle va dans les établissements avec un spectacle déjà écrit. Elle fait au plus vite.

Quant aux enseignants de l'école Lafayette, ils sont passés à d'autres projets. « On avait peut-être besoin de souffler et de passer à autre chose. » Car un tel projet a mobilisé beaucoup d'énergies. Et généré de belles choses...

BK.

Le musée lieu de savoirs



Yves GIRAULT

Professeur au Muséum national
d'histoire naturelle de Paris
Directeur de l'unité scientifique

*« Emmener régulièrement
des enfants au musée,
c'est les amener
à être indépendant »*

Qu'est ce qu'une culture scientifique ?

La culture scientifique c'est réfléchir sur ce que pourrait avoir l'élève comme outils de base pour comprendre les éléments fondamentaux dans le monde qui l'entoure. La culture scientifique et technique, ce n'est pas forcément former des spécialistes des différentes disciplines mais former des individus capables de se faire une opinion personnelle sur les informations qu'ils reçoivent des médias dans ces domaines.

Quelle place peuvent avoir les musées dans cette démarche ?

L'intérêt d'amener des enfants au musée est plurielle. C'est un élément important de communication scientifique ; il joue et jouera de plus en plus un rôle de formation continue du citoyen. Quand on interroge des adultes sur l'intérêt des musées, on constate un vrai souci d'avoir une information plurielle et que les expositions temporaires, traitant en général de sujets d'actualités, peuvent jouer ce rôle. L'école laïque, obligatoire, doit donner aux enfants, et notamment aux enfants en difficulté scolaire, la possibilité de s'approprier cette information. Car il ne faudrait pas qu'ils soient doublement exclus, de l'école aujourd'hui et de la société demain, parce qu'ils n'auraient pas accès à l'un des outils de formation continue. C'est peut-être l'idée la moins partagée, mais pour moi c'est fondamental. En deuxième lieu, le musée permet



une approche pluridisciplinaire d'un thème, il permet aux enfants de s'approprier des connaissances en dehors du pur programme scolaire et de créer des liens entre des éléments vus au musée et des éléments appris à l'école. Emmener régulièrement des enfants au musée, c'est les amener à être indépendant, à acquérir les notions de base leur permettant de comprendre qu'une exposition est un parti pris, que ce sont des idées défendues par les concepteurs. Les enfants doivent entrer au musée avec des attentes, ils doivent essayer de comprendre ce que l'on veut leur dire.

Cela nécessite donc de préparer la visite ?

L'important est qu'il y ait une cohérence entre le projet pédagogique de l'enseignant et l'organisation de la visite. Tout dépend aussi du nombre de visites possibles dans l'année. Si il n'y a qu'une seule visite, j'irais plutôt vers une approche sensitive, et pas vers une approche cognitive. Il faut leur faire décou-

vrir un côté très positif du musée, l'émotion, le ludique, la découverte d'un lieu, de beaux bâtiments. Il ne faut jamais hésiter quand les musées possèdent un service pédagogique à monter avec eux une visite à la carte qui s'intègre dans le projet pédagogique.

Comment positionnez-vous l'idée de culture scientifique par rapport à la démarche de « la main à la pâte » ?

Il y a eu des choses très intéressantes dans la démarche de « la main à la pâte », mais l'utilisation systématique de la démarche OHERIC pose le problème de la réflexion à la base. Il peut y avoir des effets pervers dans la mesure où il y a parfois une incompréhension sur ce qu'est l'observation scientifique et naturaliste. Par conséquent, il faut d'abord apprendre aux enfants à se demander pourquoi ils observent, et commencer à bâtir avec eux des grilles d'observation, un questionnaire par rapport à l'observation.

Entretien réalisé par Carole Crammer

Je fais des maths, donc je suis !



Roland CHARNAY

Professeur de mathématiques
Co-responsable du groupe Ermel (INRP)

Dans « lire, écrire, compter », compter ne rend pas compte de la place due aux maths dans la culture des élèves. La maîtrise des connaissances, des compétences reste assez vaine si elle ne débouche pas sur la capacité à les utiliser : la résolution de problèmes doit être l'objectif principal de tout apprentissage.

Pour beaucoup, un « problème » est plus un énoncé écrit suivi d'une question demandant des opérations, qu'une situation qui fait problème. Or, tout énoncé suivi d'une question n'est pas problème : si je dis à un adulte que, dans une salle, il y a 45 rangées de 25 fauteuils, pour lui ce n'est pas un problème. Il lui vient tout de suite à l'esprit de multiplier 45 par 25. Par contre, si je lui dis que 300 personnes vont toutes se serrer la main et que je demande combien de poignées de main vont être échangées en tout, cela devient un problème : il n'a pas d'idée a priori des stratégies à utiliser pour répondre. Ça ne veut pas dire qu'il ne peut pas répondre, mais qu'il n'a pas mémorisé de réponse directement utilisable pour cette question, du coup il est confronté à un problème.

Ainsi, le but de l'école primaire, c'est de rendre les élèves capables de traiter 3 catégories de situations. Premier cas : la situation ne fait pas problème, car j'ai construit à travers mes apprentissages un schéma de résolution que je peux plaquer immédiatement sur le problème posé. Deuxième cas : je peux élaborer la solution en déterminant un certain nombre d'étapes, articulées par le biais d'un raisonnement, dans une démarche déductive (on parle de pro-

blème à étapes). Troisième cas : le « vrai » problème de recherche : je comprends la situation et la question, mais « comment élaborer la réponse ? » Il est primordial de faire prendre conscience aux élèves que, même avec des connaissances réduites, ils peuvent résoudre des problèmes qui vont bien au-delà de l'application directe de celles-ci. Ils doivent oser s'affronter à des problèmes dont la solution ne leur a pas été enseignée.

Un pas vers l'autonomie

Les maths apprennent aux élèves à être plus rigoureux (enchaînement, déduction, raisonnement), mais il y a un autre versant : celui de l'inventivité, de la créativité, de l'initiative. L'autonomie intellectuelle, c'est bien sûr pouvoir traiter seul les questions que l'on a appris à résoudre, mais c'est aussi affronter des questions qu'on ne sait pas encore résoudre, en osant s'engager dans « quelque chose » pouvant peut-être conduire à la solution.

Les maths ont une place centrale dans la culture commune

Un rôle économique et social d'abord : les connaissances et compétences mathématiques acquises par un individu doivent lui servir dans

sa vie quotidienne, professionnelle, dans ses formations futures. Une place citoyenne ensuite, en permettant à chacun de prendre les bonnes décisions, de faire les bons choix, d'être lucide et critique par rapport à l'information. Une place dans la formation de la personne : l'aider à organiser sa pensée, contribuer à la formation de son intelligence. Si le carburant de la pensée, ce sont les connaissances et les compétences, le moteur réside dans la pensée qui permet de les utiliser. Enfin, une place culturelle : les maths sont une activité humaine ancestrale, aussi vieille que le langage. Il est important que l'école permette aux élèves de se faire une idée de ce qu'est l'activité mathématique. Il ne s'agit pas de les rendre mathématiciens, mais plutôt « mathématisants », en les confrontant à quelques aspects de la pratique des maths. On parle de culture littéraire, scientifique, mais jamais mathématique. Pourtant, on peut faire comprendre aux élèves que cette activité a un rapport avec le réel (résoudre des problèmes de la réalité du monde) et avec d'autres disciplines (physique, géographie, économie...), mais aussi que les mathématiciens se posent des questions pour mieux connaître les concepts qu'ils ont créés, ce qui explique que cette discipline a toujours eu un rapport étroit avec la philosophie.

*Entretien réalisé par
Daniel Labaquère et Brigitte Lopez*



*Pour comprendre
ce qui se joue
dans le sport*

Yvan Moulin,

En quoi l'EPS est-elle un constituant de la culture commune ?

Réfléchir sur la culture commune, c'est se demander ce qu'il est nécessaire de savoir et de maîtriser pour s'insérer le plus facilement et le plus efficacement possible dans une société. Il y a dans l'EPS des enjeux spécifiques qui sont de l'ordre des savoirs (savoir nager par ex), mais qui au delà ont un enjeu social, un rôle d'intégration et de construction de l'équilibre personnel. L'EPS a aussi un rapport à la culture dans la mesure où il faut aider les élèves à comprendre ce qui se joue dans le sport spectacle, ce qui peut amener les conduites suicidaires comme le dopage ou la violence dans les stades. L'EPS participe à la formation de citoyens libres qui possèdent une culture commune mais aussi la capacité de la faire évoluer.

Quel est l'intérêt de la dominante de formation EPS et que peut-elle apporter dans l'exercice du métier de professeur d'école ?

Posséder la dominante peut permettre aux professeurs d'écoles d'être un relais intéressant dans les écoles dans ce domaine et entre complètement dans le cadre de la polyvalence, vers une polyvalence d'équipe comme vous le revendiquez. Cela devrait servir à améliorer le sort de l'EPS dans les écoles en particulier dans les grands niveaux.

Entrez dans la danse

Pourquoi apprendre à danser, à l'école, aujourd'hui ?

D'abord pour apprendre à communiquer avec les autres de manière inhabituelle. De tous temps, les hommes et les femmes ont dansé. La danse a revêtu suivant l'époque et les civilisations, des formes de pratiques aux fonctions sociales différentes. Les danses collectives, qui se développent à nouveau (bals folk), correspondent à un besoin de convivialité, de rencontres sur un mode



coopératif et solidaire. Cela nécessite d'apprendre à danser en rythme, avec des partenaires (souvent de l'autre sexe), qu'il faut prendre en compte, suivre, tenir, pour que la danse soit réussie et agréable.

La danse contemporaine, autre aspect culturel, sollicite les élèves sur un mode totalement inhabituel et unique. Danser, c'est exprimer, évoquer, suggérer une intention avec son corps pour créer un impact sur l'autre, partenaire ou spectateur. C'est permettre la construction

d'une motricité expressive qui engage l'élève dans un processus de création artistique. Faire de la danse, c'est apprendre à sortir du quotidien et c'est difficile, mais il faut le faire pour plusieurs raisons. Parce que c'est " s'engager ", jouer un rôle pour mettre en scène sa personne, c'est prendre des risques par rapport à soi. Il ne s'agit pas de reproduire des gestes inventés par d'autres mais de choisir des gestes, les styliser en fonction d'une intention. Et de réduire le décalage entre cette intention et l'effet produit sur le spectateur. Parce que c'est aussi s'éloigner d'une motricité utilitaire, s'éloigner du réel, jouer avec de nouvelles normes, de nouveaux codes culturels (oser se toucher par exemple) ; c'est entrer dans une autre culture qui peut dérouter parce que le langage corporel n'est pas univoque. C'est apprendre à prendre ses distances avec les stéréotypes véhiculés par la télévision. Enfin parce que c'est apprendre à ne pas avoir peur du regard de l'autre ou au contraire l'ignorer. Le spectateur est celui a qui « on fait le cadeau de la danse » et qui interprète les émotions créées. Développer un regard de spectateur averti, donc à la fois exigeant, tolérant et ouvert, c'est un des enjeux de la danse à l'école. Pour finir, la danse est une activité connotée « féminine », elle est plébiscitée par les filles jusqu'au Bac et après. Par contre, elle est souvent

dénigrée par les garçons. L'école primaire, c'est l'âge où les stéréotypes sexués se fabriquent ; la danse a un rôle particulier à jouer dans la mixité et la construction de l'égalité des garçons et des filles. Elle contribue ainsi à une des spécificités de l'école : apprendre ensemble pour pouvoir vivre ensemble.

*Claire Pontais
SNEP.FSU*



L'histoire pour apprendre la complexité

Dans un monde qui semble avide d'idées simples, Philippe Joutard rappelle que l'histoire est elle aussi un apprentissage de la complexité, nécessaire à la pensée et à la compréhension du monde.

Quelle est la place de la culture commune dans les nouveaux programmes ?

quelle culture commune faut-il donner aux élèves au 21ème siècle ? Cette question est au cœur des nouveaux programmes. C'est d'abord une culture de la complexité, alors que socle évoque quelque chose de simple. Cette complexité du monde s'apprend dès le plus jeune âge pour pouvoir affronter le monde économique et social, et devenir citoyen d'un pays démocratique. C'est le refus du manichéisme et la valorisation de la diversité. Cela ne signifie pas tout accepter : il existe des valeurs, comme les droits de l'homme, qui ne sont pas négociables. On ne peut reconnaître l'excision au nom de la diversité culturelle. Il faut, très tôt et très jeune, apprendre que tout n'est pas noir ou blanc, bon ou méchant.

Quel est le rôle de l'histoire et de la géographie dans l'acquisition de cette culture commune ?

La transversalité est le fil conducteur des nouveaux programmes. Aucun domaine n'est refermé sur lui-même, il doit toujours être relié aux autres. Avec l'histoire et la géographie, on travaille aussi en français, en lecture, en écriture, on s'initie aux arts, etc. Cette transversalité n'est pas propre à l'histoire ou la géographie et correspond bien à notre monde où tout est lié. L'apprentissage de la complexité,

impose que l'enseignement de l'histoire se fasse, dès le primaire, à partir de documents, pour ne pas faire une histoire mythologique, mais avoir un rapport à la réalité et, modestement, forger des esprits critiques. Dans la perspective de la culture commune, faire de l'histoire consiste à acquérir l'intelligence du temps historique. Dire que le temps s'écoule renvoie à un caractère d'inévitabilité. La continuité fait de nous des héritiers, et en même temps, c'est à chaque fois nouveau. Ensuite, il faut rentrer dans l'histoire par des exemples précis, pour accéder à sa complexité. Le 16ème siècle, époque des temps modernes, de la renaissance et de la découverte de nouveaux mondes, est aussi celui de l'esclavage. Le 20ème siècle, celui de l'égalité hommes-femmes, est le siècle des totalitarismes, du nazisme, des génocides... Enfin, une culture commune, passe par un début d'histoire des sciences : Copernic illustre la révolution scientifique, mais permet aussi de faire comprendre aux élèves l'évolution des savoirs, et la nécessité de vaincre les préjugés.

Est-il plus important de montrer la complexité historique plutôt qu'une chronologie des faits ?

Je ne nie pas la nécessité de mettre en dates une chronologie. Mais toute chronologie est au service de cette intelligence du temps historique et ne doit pas

être vue en elle-même. Il ne s'agit pas d'apprendre une série de dates ... mais les quelques dates à retenir doivent montrer le déroulement dans le temps, être significatives. Il y a une manière d'apprendre des dates comme on apprend une récitation, plutôt contre productive !

L'enseignement de l'histoire et de sa complexité permet donc une meilleure appréhension du monde d'aujourd'hui ?

Oui. C'est généralement en fonction de nos problèmes "21ème siècle" que l'on regarde le passé. Par exemple, l'égalité « hommes femmes », nous amène, parce que nous y sommes très sensibles, à interroger le passé, avec notre regard d'aujourd'hui...

Avec nos valeurs d'aujourd'hui...

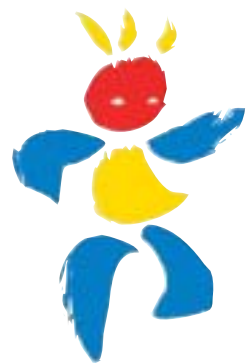
Il faut bien se rendre compte que les sentiments étaient différents et donc éviter l'anachronisme, ne pas croire que les gens pensaient comme nous... Il faut comprendre que nos valeurs, aujourd'hui universelles, se sont élaborées dans le temps. Ainsi, au moment de la révolution française, ceux qui écrivent la Déclaration universelle des droits de l'homme n'abolissent pas l'esclavage. Pour eux l'égalité reste réservée aux gens instruits.



Philippe Joutard

Entretien réalisé par

Daniel Labaqueret et Marianne baby



Une vraie culture

Pour une école qui crée un monde commun

On a pu assister, au cours du débat sur la Loi d'orientation, à un énième recentrage sur le « lire-écrire-compter ». Aussi, il nous a semblé important de nous pencher sur les rapports du savoir et de la culture.

Autrement dit, est-ce que *lire-écrire-compter* c'est seulement *lire-écrire-compter*...? comme se plaît régulièrement à le répéter tel ou tel ministre persuadé de ramener les enseignants dans le droit chemin, et les enfants dans la voie du savoir. En effet, on sait aujourd'hui que pour apprendre à lire, à écrire, à compter, il faut que ces apprentissages soient porteurs de sens. Qu'ils permettent de communiquer et d'expliquer, de s'émouvoir et de grandir, d'apprendre et de comprendre, de choisir et de décider, de contester et d'argumenter.

Ainsi pour lire, écrire et compter, il faut faire des sciences, de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, mais aussi de l'éducation physique et des enseignements artistiques, entre autres. Cela paraît aller de soi. Et pourtant...

Les savoirs peuvent-ils exister sans culture ? Certains pensent que les savoirs pré-existent à la culture. Mais rien ne fonde cette thèse. Au contraire, toute la recherche contemporaine montre que c'est la culture qui donne du sens au savoir. Lire ne consiste pas seulement à maîtriser une technique, encore faut-il donner du sens à ce qu'on lit, avoir envie de lire, car l'un ne fonctionne pas sans l'autre. D'où l'intérêt suscité par l'introduction de la littérature de jeunesse dans les programmes de 2002 ou par la question, complexe et difficile, de la transversalité des savoirs.

La manière dont sont traités les enseignements artistiques et culturels aujourd'hui, nous fournit un exemple plutôt inquiétant, du rapport actuel à la culture. Ainsi, la forte diminution des crédits

du plan, dès octobre 2002, annonçant la philosophie de la Loi d'orientation, a mis l'éducation artistique en grande difficulté, après vingt années de longs rapprochements entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture. Et, alors que les enseignements artistiques étaient considérés sous l'angle d'un rapport savoir-culture où l'art et la culture sont pensés comme partie intégrante du développement de l'individu, donnant du sens au savoirs de l'élève, en prônant le retour au *lire-écrire-compter* et en considérant l'éducation artistique comme complémentaire, la logique actuelle du gouvernement fait opérer un recul considérable.

Car, on ne peut ignorer que l'école primaire joue un rôle fondamental dans la construction d'une culture commune de haut niveau. C'est non seulement un outil pour une école de la réussite de tous, pour une école plus démocratique, mais c'est aussi un facteur d'égalité dans l'ac-

pour tous !

cès aux savoirs pour les plus démunis. C'est pour cela qu'il est nécessaire de donner toute leur place à l'ensemble des disciplines et des domaines d'activités.

Certes, l'école ne peut pas tout. C'est pourquoi, il faut lui donner les moyens d'assumer ses missions.

Ainsi, pour le SNUipp, il ne peut s'agir de réduire les ambitions de l'école. Il ne s'agit pas non plus d'éluder la question de l'accumulation des notions et savoirs. Sans doute, faut-il poursuivre le travail qui a abouti aux programmes de 2002, et trouver cet équilibre qui permet de donner le plus possible à chaque enfant, une culture commune qui soit une vraie culture pour tous. Car, une chose est évidente, on ne peut préparer les enfants à la complexité du monde, en éludant cette complexité, mais au contraire en la rendant lisible et en lui donnant les clés pour la lire.

Pour cela, il est nécessaire de continuer

à réfléchir et à revendiquer une véritable transformation de l'école : disposer de temps et de moyens pour travailler en équipe, permettre une prise en charge des élèves les plus en difficulté en travaillant avec des groupes d'élèves et plus de maîtres que de classes, mais aussi en développant les partenariats nécessaires, comme pour l'éducation artistique, par exemple.

En un mot, il faut travailler pour que la jeunesse ait accès aux savoirs et à la culture, pour qu'elle soit en capacité de comprendre le monde et ses enjeux, de faire des choix pour elle-même et les générations futures.

Juin 2005

Retrouvez le SNUipp sur son site www.snuipp.fr

L'actualité, les positions du SNUipp, des infos administratives, des dossiers, des documents de réflexion, des liens vers d'autres sites, les publications en ligne, la littérature enfantine,...

à mettre dans vos favoris !



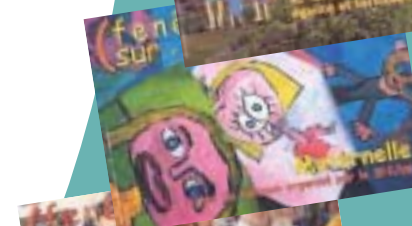
Une référence, qui en est déjà à sa quatrième édition. Textes de loi, réglementation, conseils... accompagné de son cd-rom : incontournable.

Le Kisaitou est disponible auprès de chaque section départementale du SNUipp.



Également disponibles auprès des sections départementales, les numéros spéciaux sur

l'école rurale, la maternelle, le handicap à l'école, la mixité filles-garçons...





Une publication du SNUipp, 128 Boulevard Auguste Blanqui, 75013 Paris