

(fenêtres) (sur. cours)

Manifestation
nationale
le 18 mai

Programmes
fast
consultation

Meirieu
« Une fuite
en avant »

FILLES-GARÇONS

APPRENDRE

L'EGALITE



(fenêtres) (sur. cours)

N° 312 31 mars 2008

Edit



U

n tissu de soie : d'Europe ou d'Asie ? Un vase de cristal : de Venise, de Bohême ou de baccarat ? Les bugs du projet de programme pourraient faire sourire s'ils n'avaient pour conséquence, au delà du parfum de nostalgie, une profonde remise en cause des fondements de l'école, de l'expérience professionnelle des enseignants, du travail en cycle. La succession d'injonctions qui laissent croire qu'édicter suffit pour que tous les élèves réussissent soulève colère et indignation.

On ne peut jouer avec l'avenir des élèves comme avec un balancier et attendre la prochaine réforme. Dans l'unité, 19 organisations lancent une pétition intitulée « copie à refaire ». Des dizaines de milliers de signatures doivent s'opposer à ces programmes dangereux. Et parce que la carte scolaire 2008 comme les stages de rattrapage pendant les vacances ou les inégalités liées à la suppression du samedi, appellent une toute autre politique éducative, le SNUipp appelle les enseignants à réussir la manifestation nationale du 18 mai.

Gilles Moindrot

Actu



5

EN QUÊTE DE MIXITÉ À OULLINS :
une expérience de transfert des élèves du cycle 3 vers d'autres écoles de la ville
NOUVEAUX PROGRAMMES :
le ministre bâcle la consultation

Dossier

14

FILLES-GARÇONS À L'ÉCOLE DE LA MIXITÉ :
Alors que les filles obtiennent une meilleure scolarité que les garçons, quels sont les obstacles subsistants pour aboutir à une complète égalité ?



Métier

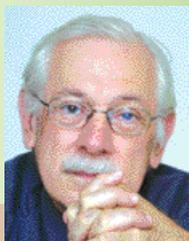
20

RASED :
reportage sur les réseaux d'aide à Besançon
SYSTÈMES ÉDUCATIFS ANGLO-SAXONS :
insuffisances des sources d'inspiration du ministère de l'Éducation nationale



Réflexions

29



LEUR AVIS :
langue jeune et urbaine, une « vraie » langue ?
PHILIPPE MEIRIEU :
entretien sur la « fuite en avant » des nouveaux programmes

MARCHÉ DU TRAVAIL LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION D'AVANTAGE PENALISÉS

	TAUX DE CHÔMAGE			PART DE JEUNES EN EMPLOI
	Génération 1998	2001	2004	
Les deux parents sont nés en France	9 %	14 %	13 %	79 %
Un de leurs parents est né en France	12 %	17 %	14 %	76 %
Les deux parents sont nés à l'étranger	17 %	29 %	25 %	66 %

Les premiers pas dans la vie active varient selon l'origine nationale. Telle est l'une des conclusions du Céreq (1) qui a observé les parcours d'insertion de trois générations de jeunes depuis leur départ du système éducatif. Ainsi, les jeunes sortis en 2004 dont les deux parents sont nés en Europe du sud connaissent des conditions d'insertion légèrement meilleures que celles dont les deux parents sont nés en France. Au contraire, ceux issus de l'immigration maghrébine, subsaharienne et turque restent largement pénalisés dans l'accès à

l'emploi. En cause, leur plus faible niveau de formation mais aussi des phénomènes de discrimination sur le marché du travail. Les plus sérieuses difficultés d'insertion touchent les jeunes originaires des pays du Maghreb. Même lorsqu'ils occupent un emploi, ils ont du mal à accéder à un contrat à durée indéterminée. L'intérim semble pour ces jeunes une alternative au chômage de longue durée: 18 % d'entre eux sont intérimaires en fin de troisième année de vie active, contre 7 % pour le reste de la génération.

Entre les générations de 1998 et 2004, l'insertion des jeunes a connu des évolutions contrastées. Les jeunes originaires d'Europe du sud ont accentué leur avantage dans l'accès à l'emploi du fait de leur hausse de niveau de formation et de cursus centrés sur la voie technologique et professionnelle. En revanche, la situation des jeunes d'origine du Maghreb s'est nettement détériorée d'une génération à l'autre. Une partie de ce « surchômage » s'explique par une orientation scolaire sur des voies moins porteuses.

(1): Centre d'études et de recherche sur les qualifications

TAUX DE CHÔMAGE	
Génération 2004	
En Europe du Sud	9 %
Au Maghreb	30 %
En Turquie	19 %
En Afrique Subsaharienne	29 %
Ailleurs	23 %

SALAIRES ET POUVOIR D'ACHAT: L'EUROPE AUSSI

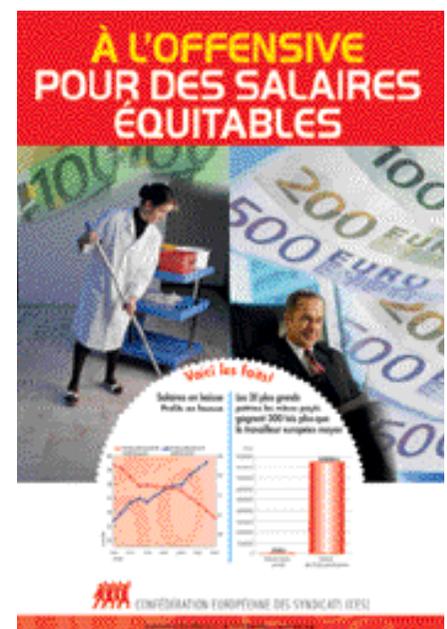
Pouvoir d'achat, salaires, précarité des emplois, des problèmes sont communs à tous les pays européens. C'est pourquoi la confédération européenne des syndicats (CSE) s'engage dans l'Euromanifestation organisée le 5 avril prochain à Ljubljana (Slovénie) en même temps que les ministres des finances européens plancheront sur la crise financière.

Pour la CES, « près de 31 millions de travailleurs européens ont un salaire de misère et 17 millions vivent en dessous du seuil de pauvreté ». 6,5 millions d'emplois ont été créés ces deux dernières années mais un grand nombre d'entre eux sont des emplois à temps partiel qui concernent 20 % des travailleurs européens. Le nombre de CDD a augmenté de 10 millions depuis 1997. Pour John Monks, secrétaire général de la CES, « les contrats flexibles n'ont rien à voir avec

une meilleure organisation du travail, mais sont simplement un moyen de réduire les salaires et d'affaiblir les conditions de travail » et « les mauvais emplois éliminent les bons emplois ».

Cette manifestation à laquelle la FSU et le SNUipp appellent à participer le 5 avril revendiquera une augmentation des pouvoirs d'achat de tous les travailleurs, y compris dans les services publics, des emplois de qualité avec une meilleure protection des intérimaires, une amélioration des équilibres entre vie familiale et professionnelle et une meilleure égalité professionnelle. Il s'agit de faire pression sur la stratégie européenne afin qu'elle dépasse les seules considérations économiques et prenne en compte l'amélioration des acquis sociaux européens.

Michelle Frémont



ALLEMAGNE L'ISLAM À L'ÉCOLE

L'Allemagne a annoncé l'introduction d'une nouvelle religion enseignée à l'école, l'islam. Cette nouvelle matière rejoindra, d'ici cinq ans au mieux, les cours de protestantisme, de catholicisme, d'orthodoxie et de judaïsme déjà présents dans les écoles allemandes.

DROITS SYNDICAUX EN CHINE

« Libérer tous les syndicalistes emprisonnés et permettre aux travailleurs d'exercer de manière libre et entière leur droit à liberté d'expression et d'association ».

C'est le sens de la pétition lancée par Amnesty International, la FSU, la CFDT et UNSA Education à l'adresse du premier ministre chinois. « Veuillez faire en sorte que les JO 2008 ne soient pas ternis par des atteintes aux droits humains » conclut le texte à signer en ligne sur le site du SNUipp.

3 000

milliards de dollars, c'est le coût de la guerre en Irak pour les États-Unis selon le prix Nobel d'économie Joseph Stiglitz. L'équivalent du financement de 8 millions de logements au pays des subprimes.

POLOGNE MATERNELLES EN DANGER

Le syndicat des enseignants polonais (ZNP) a demandé à son gouvernement de garantir l'accès de tous les jeunes enfants du pays à l'éducation. Seulement 30 % des jeunes enfants polonais ont actuellement accès à l'éducation de la petite enfance. ZNP s'inquiète particulièrement de la fermeture de nombreuses écoles maternelles, surtout dans les zones rurales, et de l'absence de ces écoles dans de nombreuses régions du pays.

RETRAITES

« Le choix de la baisse du niveau de pension »

Une nouvelle réforme sur les retraites s'annonce. À quoi faut-il s'attendre ?

Le gouvernement veut allonger la durée de cotisation à 41 annuités en 2012. Pour lui, ce n'est pas négociable, c'est acté. Il se considère prêt à négocier sur d'autres points comme l'indexation des pensions, l'emploi des seniors, les droits familiaux...

Quel est le principal point de désaccord ?

Allonger la durée de cotisations telle que le prévoit le gouvernement revient à baisser le niveau de pension. Les conditions pour travailler plus longtemps ne sont pas réunies. Dans le privé, 6 salariés sur 10 ne sont plus en activité au moment de leur retraite. Le taux de remplacement* est déjà en baisse. Pour les enseignants du 1er et du 2d degré il est aujourd'hui déjà inférieur à 70 %. D'après les travaux du COR, en 2020/2030, ce taux de remplacement atteindra à peine 50 %. Le gouvernement privilégie un système d'épargne retraite, pour ceux qui le pourront. Pour les autres, ils seront dépendants des minima sociaux.



Daniel Rallet, représentant de la FSU au Conseil d'orientation des retraites (COR)

Quel autre levier que l'abaissement des pensions permettrait de sauvegarder le régime par répartition ?

Le premier serait d'augmenter les emplois et les salaires, de taxer les éléments de rémunérations comme les « stock options » ou revenir sur les exonérations fiscales accordées aux entreprises qui s'élèvent à 25 milliards d'euros soit 2 % du PIB. Par ailleurs, il faudrait traiter des questions sociales masquées

par le discours dominant. Les pensions des femmes sont fortement touchées par les réformes qui pénalisent les carrières courtes. Il faut obtenir le retour des bonifications pour les enfants. Pour les jeunes, la validation des années d'études est nécessaire. Les PE commencent en moyenne à 26 ans ce qui, 41 annuités plus tard, les emmène à 67 ans, ce n'est pas sérieux. Enfin pour les fins de carrière, il faut aménager le travail et rendre plus attractive la cessation progressive d'activités.

*(taux entre le dernier salaire et la pension)

Propos recueillis par Lydie Buguet

La précarité manifeste

La FSU lance un manifeste contre la précarité dans la Fonction publique. La fédération demande un « plan de titularisation rapide » des vacataires, contractuels, et autres contrats aidés travaillant pour l'État mais vivant trop souvent en situation de pauvreté. Cette initiative fait suite à la journée nationale organisée par le syndicat le 12 mars dernier qui a réuni lors d'un colloque à Paris plus de 150 personnels précaires venues de tous les secteurs de la fonction publique. Ce même jour, des rassemblements en province se sont déroulés. Aujourd'hui, un nombre croissant de missions sont assurés par des emplois précaires. C'est le cas dans l'Éducation nationale où faute d'une reconnaissance d'un nouveau métier, l'aide administrative à la direction ou l'ac-

compagnement à la scolarisation des élèves en situation de handicap sont assurés par des précaires. À ce titre, la pétition des associations et organisations syndicales ⁽¹⁾ « pour un accompagnement de la vie scolaire de qualité » est toujours à signer (www.snuipp.fr). Selon le ministère, 32 500 contrats aidés de droits privés sont employés dans le premier degré dont plus de 7 000 AVS et 17 000 aides aux directeurs. 20 000 personnels EVS ne devraient pas être reconduits en 2008 dans l'Éducation nationale. Ciblée sur le second degré, cette mesure devrait également toucher les écoles.

(1) : AAD-ALPC-ANPEA-APF-AutismeFrance-FAIT21-FGADPEP-FNASEPH-SESAME Autisme-UNAPEI-UNSA-SE-UNSA-SGEN CFDT- SNUipp FSU-SNES FSU



MANIFESTATION NATIONALE LE 18 MAI

À force de multiplier les réformes et de vouloir les mettre en œuvre sans essayer d'en prévoir les conséquences, le ministre de l'Éducation nationale soulève colère et indignation en pleine carte scolaire. Une manifestation nationale pour l'éducation est annoncée le 18 mai.

Les projets de programmes ont suscité une levée de bouclier sans précédent. 19 organisations syndicales et mouvements pédagogiques les ont condamnés fermement et demandent maintenant à Xavier Darcos de suspendre leur application. Les volte-face sur les demi-journées banalisées ne montrent pas, c'est peu de le dire, une volonté affirmée de l'administration de prendre en compte l'avis des enseignants, premiers concernés (voir p 12).

La mise en place des stages de remise en niveau pour les élèves de cours moyen durant les prochaines vacances scolaires se heurte au scepticisme sur leur efficacité (voir p 10). Au-delà des tâches demandées aux équipes, ce ne sont pas des heures supplémentaires que les enseignants réclament, mais des augmentations de salaires et le rattrapage de la perte de pouvoir d'achat de ces dernières années. L'augmentation de la valeur du point d'indice pour 2008 reste encore une fois très inférieure à l'inflation prévue. Cette question, générale en Europe, sera au cœur de la manifestation de Ljubljana le 5 avril (voir p 5).

Le décret instaurant la nouvelle semaine scolaire, avec la suppression des heures du samedi matin, vient d'être présenté au CSE. La plus grande partie de la communauté éducative a voté contre, expliquant que ce dispositif n'est pas à même de combattre efficacement la difficulté scolaire. S'appuyant sur un texte insuffisamment cadré, les inspections académiques ou départementales vont élaborer les schémas de mise en place : le SNUipp interviendra pour que les décisions des conseils des maîtres soient respec-

tées.

Après les élections municipales, les premières décisions de carte scolaire sont connues. De l'insuffisance des créations de postes au regard du nombre d'élèves supplémentaires découlent les conséquences automatiques et malheureusement habituelles depuis quelques années : baisse générale de la scolarisation des 2 ans, augmentation des moyennes d'élèves à tous niveaux, problèmes de remplacements, impossibilité de remplacer les personnels en formation continue...

Dans la Fonction publique, les personnels précaires se multiplient, et dans les écoles, auxiliaires de vie scolaire et emplois de vie scolaire conjuguent temps partiels, rémunérations minimales, manque de formation... Pour le SNUipp, les missions de service public doivent être assurées par des emplois statutaires.

Concernant les retraites, le premier ministre vient d'annoncer le passage à 41 annuités de cotisation en 2012 et a fait clairement le choix de la baisse des pensions (voir p 6). Pour la FSU, il est encore possible de revenir sur les réformes de 1993 et 2003, en empruntant d'autres orientations. Les manifestations du 29 mars ont montré dans toute la France la volonté des salariés du public comme du privé de ne pas voir encore leurs retraites amputées.

L'école publique, ses élèves et ses personnels, méritent d'autres choix. Il n'est pas possible que continuent à être imposées des réformes qui prennent à rebours l'avis et l'intérêt des personnels. Des modifications des programmes aux stages pendant les va-

Semaine d'actions à l'initiative de la FSU

La semaine du 17 au 21 mars a été marquée par de nombreuses initiatives : grève le 18 mars dans les Bouches-du-Rhône, la Seine-Saint-Denis, la Loire-Atlantique, manifestations, audiences, réunions d'information syndicale... Dans les Landes et en Moselle, des « classes à l'ancienne » ont illustré le retour de la blouse grise.

Carte scolaire : ça bouge !

Rassemblements le 26 mars en Haute-Garonne, dans le Calvados, le Val-d'Oise, les Yvelines, le Territoire de Belfort, grève dans la Sarthe le 25 mars, l'Ardèche le 27 mars et dans le Doubs mardi 1er avril, manifestation intersyndicale en Gironde et dans les Pyrénées-Atlantiques le 5 avril

RESF

Manifestation nationale le 5 avril à Paris

cances, des opérations de carte scolaire à la suppression du samedi matin, des salaires aux retraites, les raisons ne manquent pas de protester avec vigueur. Le SNUipp, avec la FSU, appelle à une grande manifestation nationale le dimanche 18 mai à Paris.

Daniel Labaquère

UN QUARTIER EN QUÊTE DE MIXITÉ A OULLINS

Pour aller chercher une mixité sociale absente du quartier, un transfert des élèves du cycle 3 dans d'autres écoles de la ville est mis en place depuis la rentrée 2003. Une expérience positive pour ses acteurs, difficilement transférable telle quelle et limitée à l'école primaire.

Tous les jours de classe, un peu avant huit heures du matin, des enfants, parfois accompagnés de leurs parents, munis de leur cartable se regroupent à proximité d'une salle municipale d'Oullins dans la banlieue lyonnaise.

L'occasion pour certains de jouer au foot, pour d'autres de bavarder... en attendant le départ des deux bus stationnés à proximité. Ces enfants, habitant le quartier de la Saulaie, ne sont pas scolarisés dans l'école du quartier mais répartis dans 4 écoles de la ville à partir du CE2.

Ce « *transfert des élèves* » du cycle 3 de la Saulaie, préféré au terme d'origine américaine de « *busing* » par Fernanda Dutern, la directrice de l'école du quartier, est en place depuis la rentrée scolaire 2003. Le quartier, classé en zone franche et coincé entre « *l'autoroute du soleil* » et d'immenses ateliers SNCF, comporte de nombreux logements sociaux. La situation de l'ancienne école élémentaire s'était dégradée à tel point - fuite des familles, qualificatif unanime d'école ghetto, équipe d'enseignants fraîchement sortis de formation et peu enclins à rester plus d'une année - que la décision de la fermer a été proposée par la mairie. Cette fermeture et le transfert des élèves pour aller chercher la mixité où elle se trouve, dans d'autres écoles, a été proposée à l'ensemble des écoles de la ville. Elles en ont accepté le principe tout en formulant des observations et des précautions à prendre. À l'issue d'une concer-

« la nouvelle école polyvalente de la Saulaie, amputée de son cycle 3, voit ses effectifs croître et de nouveaux parents y scolariser leurs enfants »



tation « *sans laquelle rien n'aurait été possible* » pour Fernanda Dutern, quatre écoles ont été choisies en fonction de leur capacité d'accueil et des trajets restreints qu'elles offraient pour une circulation en bus. La taille de cette ville de 26 000 habitants permet des temps de transport d'une dizaine de minutes avec seulement deux arrêts par bus. Ces particularismes locaux rendent difficile toute volonté de transfert généralisé du dispositif aux yeux de ses acteurs.

En parallèle, l'école maternelle de la Saulaie, fréquentée par la totalité des enfants du quartier, a été réhabilitée et agrandie pour recevoir également les CP et CE1 du quartier. Christiane Chaland, adjointe au maire chargée des affaires scolaires, explique que « *le*

transfert à partir du CE2 a été choisi pour ne pas rompre le cycle 2 des apprentissages et également pour ne pas imposer aux élèves de CP un trajet quotidien en bus ».



À partir du CE2, les enfants du quartier prennent le car pour rejoindre leur école, située dans d'autres secteurs de la ville.

L'ancienne école « Jean Jaurès » du quartier la Saulaie, qualifiée unanimement de ghetto, a fermé lors de la rentrée 2003.



Depuis, la nouvelle école polyvalente de la Saulaie, amputée de son cycle 3, voit ses effectifs croître et de nouveaux parents y scolariser leurs enfants. Le souci d'investir les parents dans l'école pour en améliorer l'image est une préoccupation constante de l'équipe enseignante.

L'impact de ce dispositif sur les élèves est unanimement qualifié de positif par les quatre écoles d'accueil. Les élèves de la Saulaie sont des élèves à part entière de chaque école, ils sont invités aux goûters d'anniversaire par leurs camarades de classe, l'un d'entre eux a été élu par sa classe au conseil municipal des enfants, d'autres ont terminé l'année avec les meilleurs résultats scolaires de la classe... Emmanuel Drutel, directeur de l'école Marie Curie, ne nie pas que ces élèves sont « liés entre eux par leurs trajets en commun » mais ce lien s'estompe dès leur arrivée dans l'école. Il estime que les résultats sont « bien au-delà de ce qui avait été envisagé, certaines craintes se sont notamment avérées infondées ». Et, mis à

part l'éloignement géographique qui peut compliquer leur venue, les parents d'élèves de la Saulaie ne sont pas moins présents que ceux du secteur. Toutefois, le transport en bus ne permet pas, pour des raisons temporelles avancées par la mairie, une seconde rotation le midi. Les enfants de la Saulaie sont « obligés » de déjeuner à la cantine si leur famille n'a pas la possibilité de venir les chercher en voiture. De même, le soir, le transport du retour est organisé à partir de 17h30, après l'étude. Valérie Jeannot, une mère d'élève, juge ce dispositif de transfert positivement, hormis ces « longues journées » qu'il engendre, et regrette l'absence d'une « vraie école » à la Saulaie. Même si ce dispositif est considéré comme « un passage obligé » par Fernanda Dutern, comme par les autres enseignants concernés, il a toujours été présenté comme provisoire. Afin de « récupérer la

mixité sociale au cœur du quartier et non plus d'aller la chercher ailleurs », elle fonde ses espoirs sur la transformation du quartier qui pourrait s'accélérer avec la transformation de la friche SNCF et l'arrivée du métro en limite du quartier. Du côté de la mairie, Christiane Chaland est plus mesurée, ce terme peut aller de « cinq ans à vingt ans » en fonction des changements observés. La réussite du dispositif ne risque-t-elle pas de le rendre pérenne? Toutefois la réussite du transfert est limitée à l'école primaire. Si la mixité est retrouvée pour le cycle 3, elle tend à disparaître à l'entrée au collège. Les élèves du quartier se retrouvent ensemble en sixième, où ils ne côtoient que les élèves d'une seule école d'accueil sur les quatre, en raison du découpage des secteurs scolaires et d'une fuite massive vers le privé.

Arnaud Malaisé

Busing made in USA, petit historique et bilan

Dans les années 50 et 60, différents jugements de la Cour suprême américaine ont qualifié les « écoles séparées », blanches et noires, « d'intrinsèquement inégales ». Pour atteindre un « équilibre racial » au sein des écoles, équilibre surtout qualifié de « socio-économique » par les chercheurs américains, une des mesures phares fut la mise en place du *busing*. L'utilisation des cars de ramassage scolaire sert donc à amener des élèves issus des minorités ou de la majorité blanche dans des autres écoles que celles de leur quartier.

Cette intégration scolaire par le transport a provoqué une « fuite des blancs » du centre-ville vers les banlieues et les écoles privées, ce qui a contribué à rendre les écoles publiques plus pauvres et moins blanches. Les recherches étudiant l'impact sur la réussite scolaire sont contrastées, même si elles estiment globalement l'impact du *busing* positif.

Depuis les années 80, les États-Unis tournent la page de cette déségrégation. Des « magnet schools », écoles, qui se veulent attractives, situées dans des quartiers où les minorités sont fortement représentées, sont mises en place et proposent une spécialisation dans certains domaines en étant dotées de moyens supplémentaires. Plus récemment dans l'optique du « libre choix », l'administration Bush a mis en place les « vouchers », bons qui permettent aux parents de recevoir de l'argent public pour payer la scolarisation de leur enfant dans le privé.

STAGES DE REMISE A NIVEAU ENTRE QUESTIONS ET COLERE



Mauvaise carte pour la maternelle en Bretagne

La maternelle, grande victime de la carte scolaire en Bretagne ? 18 fermetures sur la maternelle annoncées en Finistère malgré une dotation de 6 postes supplémentaires pour l'ensemble du primaire, 20 fermetures dans le Morbihan pour 20 créations, 15,5 en Côtes-d'Armor pour 15 postes en plus, les premiers groupes de travail CTP ont livré leur verdict pour les classes maternelles.

Comme un peu partout, ce sont les 2 ans qui servent de variable d'ajustement pour récupérer les postes. Mais, ici, le phénomène est d'autant plus visible que le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans avoisine 65 %. Depuis l'année dernière, le recteur a décidé de s'attaquer à cette particularité ambitieuse. Les moins de trois ans ne doivent pas dépasser 15 % des effectifs de l'école. À l'appel du collectif académique « *maternelle en danger* » initié par le SNUipp et réunissant les associations de parents (FCPE) et les élus, des actions symboliques d'occupation d'école ont été menées ces dernières semaines. Une motion à destination des IA continue d'exiger partout le droit à la scolarisation des enfants de moins de trois ans pour la réussite des élèves et les familles qui en sont demandeuses.

Le soutien scolaire en débat

Quels sont les effets réels du soutien et de l'accompagnement dans comme hors l'école ? C'est sur cette question d'actualité que se pencheront les 4 et 5 avril prochains les « *Rencontres nationales de l'accompagnement* » organisées à Saint Denis (93) par le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle). Au moment où les dispositifs d'aides aux élèves se multiplient, les ateliers et tables rondes programmées s'interrogeront sur la pertinence et l'efficacité de ces formes de soutien au-delà du court terme. À noter que ces rencontres se déroulent en partenariat avec l'OZP, le Café pédagogique et le SNUipp. Programmes complets et inscriptions sur www.gfen.asso.fr.

Bientôt les vacances de printemps et il est encore difficile d'avoir un état de la mise en œuvre des stages de remise à niveau, décidée de manière précipitée par le Ministère (voir FSC n° 311). Dans les écoles, il a fallu répondre dans des délais très courts (une semaine à peine parfois). Pas simple dans les calendriers de semaines à 4 jours comme en Gironde : l'inspecteur d'académie a même demandé une dérogation pour des stages de 2 jours afin de laisser aux élèves une semaine de repos !

Les organisations proposées sont très diverses, même d'une circonscription à l'autre. Les modalités d'évaluations vont du simple relevé de notes à des bilans de compétences beaucoup plus affinés. Ainsi dans l'Orne une fiche de synthèse du stage fera apparaître les objectifs prioritaires à travailler pour chaque élève (inscrits sur les « *fiches navette* » par les enseignants des classes) et une évaluation donnera le niveau initial et le « *niveau final d'atteinte de l'objectif* » coté de 0 à 5. La fiche sera transmise à l'IEN. Dans l'académie d'Aix-Marseille, l'enseignant fournira un bilan de compétences pour l'enseignant habituel de l'élève.

Les élèves seront souvent regroupés dans une même école et les transports sont à la charge des familles. De nombreux maires

se plaignent de ne pas avoir été consultés. Dans le Calvados et la Haute-Savoie, quelques communes refusent d'ouvrir leurs locaux.

Les réactions des enseignants oscillent entre l'énervement, la colère et les questionnements. Le nombre d'heures supplémentaires correspond à l'équivalent de 700 postes qui seraient mieux utilisés à pourvoir les postes manquants aujourd'hui dans les écoles et pour les Rased ! De nombreux enseignants dénoncent la surcharge de travail - celui-là non rémunéré - en particulier pour la direction d'école. L'administration ne manquera pas de signaler le caractère méritant des enseignants volontaires. Le taux des volontaires varie beaucoup d'un département à l'autre : un taux proche de 0 jusqu'à presque 9 %.

C'est pourquoi le SNUipp, qui a appelé à ne pas rentrer dans ce dispositif, insiste sur la nécessité de rester unis et solidaires. Il continue d'alerter sur le non-sens des dispositifs de traitement de la difficulté scolaire en dehors du temps scolaire et rappelle que les heures supplémentaires ne remplacent pas un meilleur salaire pour tous. Un argumentaire à destination des écoles et des parents sera réalisé.

Michelle Frémont

SAMEDI MATIN APRES LE DECRET, QUELLE APPLICATION ?

Le projet de décret modifiant la semaine scolaire et instaurant l'aide personnalisée vient d'être soumis au Conseil supérieur de l'éducation. Le texte précise que l'organisation de l'aide personnalisée « est arrêtée par l'inspecteur de la circonscription sur proposition du conseil des maîtres et inscrite dans le projet d'école ». « Le maître de chaque classe dresse, après avoir recueilli l'accord des parents, la liste des élèves qui bénéficieront de l'aide, dans la limite de deux heures par semaine. »



Le SNUipp a rappelé l'inquiétude actuelle des personnels face à la multiplicité des annonces concernant l'école primaire. S'appuyant sur les résultats de la consultation des enseignants (voir FSC 311), il a dénoncé les conséquences du relevé de conclusions : ces mesures « ne correspondent ni à l'ambition de faire réussir tous les élèves, ni aux besoins des écoles et des enseignants. » Tout au contraire, c'est par des créations de postes permettant de réduire le nombre d'élèves par classe, de

mettre en place des dispositifs nouveaux, d'augmenter « pour de vrai » le temps de concertation, que des pistes pour combattre l'échec scolaire doivent être recherchées. Le SNUipp a dénoncé à la fois les inégalités dont vont être victimes les écoles et le manque de cadrage et de réponses aux questions que posent les personnels. En conséquence, il a voté contre le projet de décret, rejoint en

cela par une grande part de la communauté éducative*.

Alors que dans les départements les modalités pratiques d'organisation vont être élaborées, le SNUipp sera attentif au respect des dispositions prises par les conseils des maîtres.

Daniel Labaquère

*Résultats du vote : 31 voix contre (dont le SNUipp, la FCPE...), 19 voix pour (dont le SGEN), 14 absentions (dont le SE).

UNITES D'ENSEIGNEMENT L'EXAMEN DU PROJET D'ARRÊTÉ REPORTÉ

Un projet d'arrêté pour la création des unités d'enseignement, prévue dans la loi du 11 février 2005 a été présenté jeudi 20 mars au Conseil supérieur de l'éducation. Ces unités permettront d'assurer la continuité de la scolarisation des élèves en situation de handicap, y compris dans les établissements et services médico-sociaux. Le CNCPH (conseil national consultatif des personnes handicapées) avait décidé d'en repousser l'examen. Dès lors il paraissait difficile de le soumettre sereinement au CSE. D'autant qu'un certain nombre d'inquiétudes n'ont pas été apaisées, en particulier sur l'absence de cadre réglementaire pour les décharges de service d'enseignement pour les « coordinateurs pédagogiques ». Finalement après une intervention du SNUipp, le CSE a décidé de reporter l'examen de ce texte.

38

Isère

Un collectif de parents représentant plus de 160 écoles s'est créé rejoignant la mobilisation des enseignants qui s'opposent à la mise en place de Base-élèves. Face au blocage des formations des directeurs, l'administration a fait intervenir la police contre les parents et menace les directeurs de retrait de salaire. Le 2 avril est prévue une journée d'action avec manifestation et remise au Préfet des motions des conseils municipaux et des conseils d'école ainsi que des pétitions.

Et si on recrutait à l'école

« Plus d'élèves, moins de recrutements : le compte n'y est pas pour les écoles ! ». Tel est l'appel lancé par le SNUipp dans une pétition qui demande « une augmentation significative du nombre de postes au concours 2008 » ainsi qu'« une programmation pluriannuelle des recrutements ». Alors que le ministère projette une augmentation constante du nombre d'élèves dans le premier degré jusqu'en 2010, le concours 2008 n'offre que 9880 postes en externes, soit 635 de moins qu'en 2007. « Améliorer le fonctionnement de l'école et les conditions de scolarisations des élèves nécessite un nombre suffisant d'enseignants » explique la pétition.

Conditions de travail : l'AFSAT enquête

Effectifs, programmes, formation, locaux, matériels, santé, rémunération, temps de travail « Comment vivez-vous votre métier et vos conditions de travail ? » L'AFSAT (Agence française de santé au travail) lance une enquête sur les conditions de travail des enseignants.

Élaboré en association avec la FSU, le questionnaire est en ligne sur le site <http://www.afsat.fr>. Une étude indispensable alors que la demande revendicative d'une médecine du travail pour les enseignants est plus que jamais d'actualité.

PROGRAMMES : A MOITIE CONSULTÉS COMPLÈTEMENT BÂCLÉS

La consultation organisée dans la précipitation et la confusion permettra t-elle de prendre en compte l'avis des enseignants? Les organisations syndicales, les mouvements pédagogiques et les chercheurs appellent le ministre à revoir sa copie.

Une demi-journée pour consulter et puis s'en va... Telle est la méthode retenue par le ministre pour valider son projet des nouveaux programmes soumis à discussion des enseignants des écoles durant ce mois de mars. Mais le ministre qui ne s'est donné ni les moyens, ni le temps d'une consultation efficace prendra-t-il en compte l'avis des enseignants?

C'est en ces termes que le SNUipp s'est adressé au ministre jugeant « *incompréhensible* » sa décision de ne rendre publiques les « *précisions sur les répartitions horaires* » des programmes de l'enseignement primaire, qu'à l'issue de la consultation des personnels. « *Comment les enseignants peuvent-ils porter une appréciation sur un programme d'arts ou d'histoire si le volume horaire hebdomadaire attribué peut varier du simple au double?* » s'insurge le syndicat. En plus, le calendrier imposé par la rue de Grenelle est extrêmement resserré. Les synthèses départementales doivent remonter au ministère le 4 avril alors que des enseignants se sont encore réunis le 29 mars dernier comme à Paris ou dans l'Yonne. Le 18 mars, une note ministérielle est venue ajouter de la confusion à la précipitation. L'organisation de la demi-journée banalisée de consultation devait « *se dérouler impérativement les samedis ou mercredis matin* » alors que tous les départements l'avaient programmée en faisant vaquer les élèves. Panique dans certaines inspections qui ont décidé de changer la date de consultation au dernier moment entraînant le refus d'un certain nombre d'écoles qui avaient déjà pris leurs dispositions (information aux parents, cantine, transport) comme dans le Rhône ou le Morbihan. Tout doit se faire vite donc. Le ministre revendique ce changement de méthode « *pour sortir de ces longues élaborations de documents et aller à l'essentiel* » plaide

t-il. Pour lui, l'essentiel ne semble pas compatible avec le temps éducatif, ni l'avis des enseignants. Le ministre préfère s'appuyer sur un sondage pour afficher que l'opinion publique soutient sa réforme. Sur le site du ministère, un enquête en ligne d'Opinionway que chacun peut renseigner autant de fois qu'il le veut sert de faire valoir. Une véritable opération de communication. Les questions telles que « *le recentrage des apprentissages sur les savoirs essentiels (lire, écrire, compter) va-t-il plutôt dans le bon sens?* » enfoncent des portes ouvertes. Qui pourrait s'inscrire en faux face à une telle évidence ?



Les critiques et les réserves au sujet de ces nouveaux contenus d'enseignement n'ont pourtant pas manqué ces dernières semaines. Deux anciens ministres de l'Éducation ont même réagi publiquement dans une tribune (voir ci-contre). Même le HCE (Haut conseil de l'éducation),

Miroir d'une demi-journée banalisée

Dans le Pas de Calais, les dix enseignants du RPI de la Fontaine dont le Zil et la maîtresse E ont fait le tour des nouveaux programmes. Avec sérieux mais quelques doutes sur le devenir de leur contribution. Les trente pages tirées par les enseignants sont marquées, certaines phrases ou passages surlignés. Sandrine Veroux, maîtresse de moyenne section a consulté les contributions des chercheurs sur le site du SNUipp. Elle n'en est pas moins perplexe sur le questionnaire ministériel : « *Le projet pourrait même nous donner l'impression qu'enseigner devient plus facile. Quelle tromperie! Le contenu reste très succinct* ». Elle poursuit : « *dans les domaines d'apprentissages aucune liberté n'est laissée à l'enfant et son esprit critique n'est pas sollicité. Très souvent, la terminologie injonctive est employée* ». Gilbert Cottin* s'inquiète de la nouvelle place donnée à l'acte d'enseignement. « *Nous ne devons plus apprendre aux enfants à réfléchir et à avoir une réflexion personnelle, mais former des élèves à appliquer des formules en français, comme en mathématiques ainsi que dans la vie de tous les jours par de jolies phrases de morale* ». Nathalie Level, enseignante de CE2 s'interroge sur l'avenir des cycles. « *On ne retrouve aucune démarche de transversalité. Des notions nouvelles alourdissent les programmes. Et puis, il reste l'absence de tout cadrage horaire en dehors du français, des mathématiques et de l'EPS* ». « *Comment tout faire tenir?* » Une voix s'élève : « *Les dés ne sont-ils pas déjà jetés?* »

*enseignant de CE1

conscient de ce front de critiques très larges a décidé de retarder son avis sur les nouveaux textes.

De leur côté, 19 organisations syndicales (dont le SNUipp) et mouvements pédagogiques ⁽¹⁾ ont condamné fermement le projet ministériel. Elles ont même d'ailleurs mis à disposition des enseignants des écoles un argumentaire unitaire. Aujourd'hui, elles lancent un appel au ministre pour que celui-ci « *suspende son projet* » (voir ci-dessous) Les enseignants savent que la réussite de tous les élèves nécessite des réponses complexes. En affichant le simplisme dans ces programmes, le ministère élude la professionnalité du métier d'enseignant. Et rend caduque la nécessité de réclamer des moyens pour travailler autrement, en équipe, avec plus de maîtres que de classes, avec des aides spécialisées pour mieux comprendre les difficultés des élèves. Joli tour!

Sébastien Sihr

19 organisations appellent à revoir la copie

« *Votre projet de programmes est marqué par l'inadaptation des contenus, par un affaiblissement de leur dimension culturelle et par une conception mécaniste des apprentissages* ». C'est en ces termes que les 19 organisations syndicales et mouvements pédagogiques ⁽¹⁾ lancent un appel contre les nouveaux programmes. « *Loin d'être plus ambitieux, ils marquent un appauvrissement* ». Les organisations réaffirment « *avec force que les apprentissages fondamentaux s'appuient sur un travail de l'élève dans lequel la recherche, la découverte, l'expérimentation s'allient nécessairement à la rigueur, à la structuration des connaissances et à la mémorisation* ». Elles demandent au ministre de suspendre son projet et de tenir compte de l'avis des personnels et partenaires de l'Éducation afin d'en revoir profondément la conception et à la rédaction. Cet appel est à signer en ligne sur le site du SNUipp. Mireille Brigaudiot, Gérard Chauveau, André Ouzoulias, Roland Charnay, Sylvie Cèbe, Anne-Marie Chartier, François Dubet, Jean-Emile Gombert, Lucille Barberis, Agrès Florin, Rémy Brissiaud, Bernard Devanne, Philippe Joutard, Philippe Meirieu, Claude Lelièvre... sont les premiers signataires.

⁽¹⁾: AFEF, AGEEM, AIRDF, ANCP, CEMEA, CRAP, FCPE, FOEVEN, Francas, GFEN, ICEM, JPA, Ligue de l'enseignement, USEP, OCCE, SE-UNSA, SGEN-CFDT, SIEN-UNSA, SNPI-FSU, SNUipp-FSU



Ferry et Lang, deux ministres contre le « populisme scolaire »

Le fait est rare. Dans les colonnes du « *Nouvel Obs* », deux anciens ministres de l'Éducation nationale, l'un de droite, Luc Ferry, l'autre de gauche, Jack Lang, ont signé un appel commun à Xavier Darcos pour qu'il renonce à des programmes qui « *risquent de nuire gravement à la santé (déjà bien fragilisée) de notre système éducatif* ». Les deux signataires ont tous deux, en leur temps, présidé aux destinées des programmes, et ils s'insurgent : « *les parents ne doivent pas être abusés par les promesses d'un « retour aux fondamentaux* ». « *On nous annonce des programmes « plus ambitieux », mais sur l'essentiel [...] on en rabat comme jamais sur le niveau visé* » et les ministres de citer l'exemple de la lecture et de l'écriture. Ils s'en prennent également à la méthode, opposant le travail durant deux ans d'experts reconnus aux « *simples conseillers du ministère ou de l'Élysée* » élaborant « *dans l'opacité la plus totale des textes voués à régir l'école de la nation pour dix ans au moins* ».

Recherche rédacteurs

Mais qui sont les rédacteurs de ces nouveaux programmes ? Présenté aux médias le 20 février dernier, le texte a été élaboré dans le plus grand secret. Une première. Il est encore aujourd'hui impossible de connaître les noms des personnes qui ont contribué à sa rédaction. S'agit-il d'inspecteurs généraux, de politiques, de technocrates ? Pour autant, ces nouveaux contenus portent la marque du modèle anglo saxon : acquisition de savoirs dit fondamentaux par la technique et la mémorisation, pilotage du système par l'évaluation des élèves. Aujourd'hui, les études menées dans ces pays portent un regard plus que nuancé sur les effets d'une telle politique éducative (voir p 25). Côté français, on est moins regardant. Les programmes de 2002 n'ont fait l'objet d'aucune évaluation. Les élèves évalués par PISA, cette année, n'ont d'ailleurs pas bénéficié des contenus d'enseignement de 2002 quand ils étaient en primaire. À l'époque, le groupe d'experts lors d'une large consultation avait mis deux ans pour produire ces textes qui tenaient compte des travaux de la recherche. Le consensus avait alors été très large. Commencé en 2000 sous le gouvernement Jospin, les programmes avaient été validés en 2002 sous Jean-Pierre Raffarin et signés par le ministre délégué à l'Enseignement scolaire d'alors : un certain Xavier Darcos.



FILLES-GARÇONS L'EGALITE ÇA S' APPREND

Malgré ce que pourraient laisser espérer leurs résultats en primaire, les filles ont des parcours scolaires puis professionnels encore fortement marqués par les stéréotypes. Mais que fait l'école ?

Dossier réalisé par
Lydie Buguet, Daniel Labaquère,
Pierre Magnetto, Arnaud Malaisé

Au primaire, les filles sont meilleures en français que les garçons, mais un peu moins bonnes en math⁽¹⁾. Les résultats obtenus aux évaluations de 6e donnent un avantage de 8,8 points aux premières en français et de seulement 1,9 points aux seconds en mathématiques. En outre, les filles redoublent moins souvent que les garçons à l'élémentaire. Avantage aux filles en matière de réussite scolaire ! Pourtant, devenues adultes et une fois entrées dans la vie professionnelle, les femmes restent victimes de discriminations sans lien apparent avec le début de leur parcours scolaire.

Dans les faits, on constate qu'un petit nombre de professions très féminisées semblent leur être réservées. Elles seront maîtresses d'école, infirmières, coiffeuses, vendeuses... Et quand elles accèdent à un emploi, il leur faudra subir une discrimination supplémentaire : à qualification et niveau de responsabilité équivalents, elles percevront un revenu égal en moyenne à 75 % de celui d'un collègue masculin. Deux constats devant lesquels l'école ne peut rester indifférente. Des études portant sur l'inégalité des sexes à l'école ont mis en évidence que cette dernière joue un rôle dans la reproduction de ces inégalités. Les conflits de genre sont mis en lumière dès la maternelle où, par exemple, les pratiques ludiques restent très sexuées. S'il n'existe pas de planning d'occupation, les vélos sont accaparés par les garçons. À l'élémentaire, : deux tiers du temps consacré aux

premiers, le reste pour les secondes. L'étude du comportement des enseignants montre aussi qu'une élève hésitante sera interrompue plus facilement par l'enseignant qu'un élève garçon même s'il ne sait pas répondre... Les discriminations sexuées se logent jusque dans les manuels où les représentations homme-femme sont souvent associées à des stéréotypes d'ordre professionnel ou liés aux tâches domestiques.

L'école primaire semble donc bien préparer le terrain à ce que l'on constate plus tard, dans le second degré et dans l'enseignement supérieur en terme d'orientation. Au lycée, on dénombre 94 % de filles en option sciences médico-sociales et 94 % de garçons en option in-

formatique et systèmes de production. Au niveau de l'enseignement supérieur, le poids de l'orientation reste important et génère des filières peu mixtes. Par exemple plus de 80 % des inscrits dans les écoles paramédicales sont des étudiantes. Il y a plus de 75 % d'étudiantes dans les écoles préparant aux fonctions sociales, plus de 70 % des effectifs en IUFM... A contrario on ne compte qu'un peu plus de 20 % d'étudiantes dans les écoles d'ingénieur, de 25 % dans les universités de technologie...

Il serait injuste de rendre l'école seule responsable de la division sexuée des filières. « Grâce à leur succès scolaire, les femmes sont mieux représentées dans les professions qualifiées », note la sociologue Catherine Marry (lire page 18), tout en constatant que « la féminisation de certains métiers stagne,

« les interactions directes maître-élève sont nettement plus favorables aux garçons qu'aux filles dans l'enseignement des mathématiques. »



Dessins réalisés par
Capucine, Lili et
Hyppolite de l'école
Sévigné de Flers

voire régresse ». Pour elle, « l'inertie de la division sexuée des métiers et de l'orientation scolaire est liée, aux coûts de la transgression ».

Mais l'école ne peut-elle rien faire pour favoriser l'éclosion d'une plus grande mixité dans la société? Chez de nombreux enseignants la volonté de secouer les idées reçues passe par des pratiques professionnelles. À l'école Pierre Girard à Paris, Isabelle Cabat-Houssais travaille ces questions à partir d'un album de littérature jeunesse ce qui, en plus de l'éducation à la mixité permet de faire lecture et production d'écrit (lire pages 16 et 17). La question se pose avec une certaine acuité au niveau des SEGPA qui accueillent des élèves souvent fortement marqués par des stéréotypes sexués. Stages de découverte de métiers, rencontre avec des conseillers d'orientation... des initiatives qui permettent d'ouvrir des portes (lire page 16).

La conseillère pédagogique Michelle Babilot a dirigé une étude basée sur la réalisation d'activités cassant les stéréotypes suivant deux outils principaux: les jouets et les métiers. « Plus les enfants sont âgés, plus les stéréotypes sont installés » consta-

te-t-elle, confirmant ainsi la part que prend l'école dans leur reproduction (lire Fsc 304 spécial « Université d'automne »). Mais, note-t-elle plus loin « en proposant ces activités aux élèves une évolution se fait sentir vers davantage de mixité dans le choix des métiers, dans l'utilisation des jouets... » preuve que l'éducation a bien un rôle central à jouer pour faire évoluer les

consciences. D'ailleurs, comme le dit la sociologue Nicole Mosconi (lire page 19), « l'égalité est quelque chose qui s'apprend, et il n'y a souvent qu'à l'école qu'on peut apprendre ».

⁽¹⁾ Filles et garçons à l'école, sur le chemin de l'égalité, rapport 2008 du Ministère de l'éducation nationale.

DES RESSOURCES

« De la mixité à l'égalité » c'est le titre du BO hors série du 2 novembre 2000. Au sommaire des scénarios pour mettre en évidence les stéréotypes et y trouver des solutions efficaces dans les interactions en classe, concernant les activités physiques, l'évaluation, l'orientation. « 50 activités pour l'égalité Filles/Garçons à l'école » édité par le CRDP Toulouse vient de sortir. Michèle Babilot, Virginie Houadec y proposent des pratiques quotidiennes qui permettent de travailler sur les stéréotypes, lutter contre les discriminations.

« Filles et garçons à l'École, sur le chemin de l'égalité » est une brochure qui regroupe, sous forme de tableaux et de graphiques, les principales données statistiques disponibles sur les parcours scolaires comparés des filles et des garçons. Elle est disponible sur le site du ministère consacré à la question de « Filles, garçons à l'école ».

<http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

Enfin il existe une convention signée entre 8 ministères préconisant de prendre en compte cette question à tous les niveaux de l'institution.

<http://media.education.gouv.fr/file/88/9/3889.pdf>



EXPLO

À raison de plusieurs séances dans les classes de son école, Isabelle Cabat-Houssais éduque à l'égalité des sexes.

SEGPA : quel métier ?

"Quand je serai grande, je serai coiffeuse". Cette phrase anodine de petite fille pourrait bien être le dernier bastion où se logent les stéréotypes. Ouvrir le champ des possibles c'est un des enjeux du collège, notamment en SEGPA. Les initiatives sont multiples.

Quel métier feras-tu plus tard ? La question se pose de façon aiguë au collège et tout particulièrement en SEGPA. Comment faire pour que les choix des élèves quant à leur orientation après la 3^{ème} soient les plus ouverts possibles ? De nombreuses initiatives⁽¹⁾ sont prises dans les établissements au travers des stages de découverte, de forums de métier, de rencontres avec des conseillers d'orientation. Dans les SEGPA, la sensibilisation se fait au travers des ateliers pré-professionnels dès la 4^{ème}. Plutôt que de laisser le choix des ateliers aux élèves, beaucoup d'établissements les obligent à tourner sur les différents secteurs d'activité. Ainsi au collège de Seynod (74), les ateliers couture et cuisine et ceux de soudure sont présentés aux garçons et aux filles. Tous les élèves tournent par groupes mixtes par périodes de 8 semaines. La « *soudeuse* » croise alors la « *petite main* ».

Les représentations des élèves concernant les métiers peuvent aussi évoluer à travers les activités de la classe. La SEGPA du collège Champ fleuri de Bourgoin Jallieu (38) a monté un projet en 2002 pour aider les élèves de 6^{ème} à élargir leur « *champs des*

possibles ». Après un listage des métiers connus des élèves et des représentations qu'ils s'en font (mixité, tâches, horaires, salaire...) ils ont réalisé des questionnaires, rencontré des professionnels pour finalement fixer les informations recueillies par le biais de saynètes qui toutes abordaient la question de la mixité. Si le bilan est positif sur l'année, certains préjugés ont la vie dure et pour les garçons reste que la couture « *c'est pour les filles* ». Autre exemple, des élèves de 4^{ème} du collège Balzac d'Alençon ont participé à un concours sur « *Masculin/féminin* » organisé par un quotidien régional. Ils ont traqué dans les journaux les sujets qui mettaient en jeu les rapports garçons/filles dans le monde du travail mais aussi dans celui du sport ou dans la famille. Les élèves ont par ailleurs visionné un dvd intitulé « *égalité des genres* » réalisé par l'ONISEP⁽²⁾ qui présente des métiers soi-disant « *de genre* ». Ils y ont croisé Thierry aide-soignant et Sabine, coiffeuse...

⁽¹⁾http://www.ac-grenoble.fr/cio/IMG/pdf/bonn_prat_07-2

⁽²⁾<http://www.etab.ac-caen.fr/onisep/>

Séance sur « *les filles et les garçons* » à l'école Pierre Girard dans le XIX^o arrondissement de Paris. Isabelle Cabat-Houssais, militante associative de longue date, maîtrise son sujet. Depuis son mémoire d'IUFM « *De la mixité à l'égalité : vers une pédagogie antisexiste* », elle explore les différentes facettes des interventions en classe : « *Les enfants sont tout prêts à comprendre que les différences entre les garçons et les filles, pratiquement toujours présentées comme des constats, sont en réalité des injonctions* »*. Isabelle enseigne dans un CP et chaque mardi elle laisse sa classe à une PE2 en stage filé. Elle dispose de ce temps libéré pour intervenir plusieurs fois dans l'année dans les classes de son école, s'autoformer, et préparer des interventions à l'IUFM auprès des personnels en formation initiale ou continue...

C'est la 4^{ème} séquence dans la classe de CE1 de Dany Vallon Cantan, et tout est bien rôdé. Habituellement, Isabelle laisse l'enseignante de la classe découvrir avec ses élèves l'album à partir duquel elle va travailler. De premières lectures ont été faites, les élèves ont déjà répondu à quelques questions. Depuis la rentrée, Isabelle a abordé les représentations liées au sport, à partir d'un album*, des sports pratiqués par les élèves et des sportifs connus. Puis, à partir d'une nouvelle de Sophie Dieuaide*, la cuisine a été à l'honneur. C'est l'histoire de Baptiste qui fait le désespoir de son grand frère en insistant très fort pour avoir une cuisine comme cadeau d'anniversaire. Jusqu'au moment où les certitudes vacillent quand Benoît, le cousin costaud, arrive avec un gâteau qu'il a fait lui-

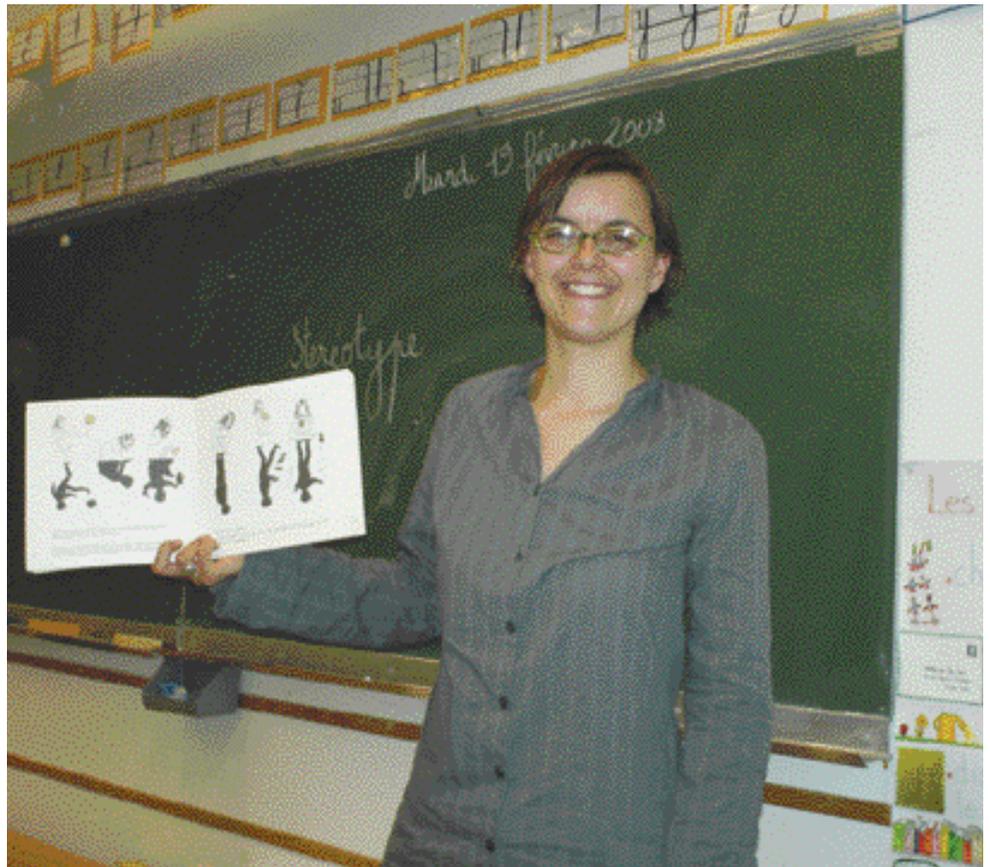
PARIS RER LES STEREOTYPES

même...

« *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon** » est l'album de cette séance. Isabelle le lit en entier, le silence est de qualité.

Cette Julie qui lit sur son lit avec ses patins, n'aime pas les peignes, n'est ni douce ni polie, et qui fait des bêtises... « *ne sait plus qui elle est puisqu'elle devrait toujours faire comme quelqu'un d'autre pour être aimée!* » Voilà la première phrase que les élèves ont à expliquer. Isabelle et Dany passent auprès de chaque enfant pour l'encourager à écrire. « *On réfléchit tout seul et toute seule* », dit Isabelle, évitant le masculin générique, une des façons, en français, de « *camoufler les filles et les femmes* ». Puis c'est la mise en commun : les élèves lèvent le doigt, attendent leur tour, explicitent ce qu'on attend de Julie, ce qu'on attend des petites filles en général. Alors qu'apparaît le garçon de l'histoire (« *Tout le monde me dit que je pleure comme une fille* »), la maîtrise d'Isabelle est manifeste. Quand l'une des élèves raconte que son père dit à son frère « *pleure pas, t'es un homme!* », Isabelle, avec tact et doigté, relance, fait parler et émerger les questions, sans prendre position. On liste les moments où on pleure dans la vie, pour arriver à la conclusion que « *tout le monde peut pleurer, c'est la situation qui fait qu'on pleure, pas seulement parce qu'on est un garçon ou une fille, une femme ou un homme* ».

En passant, les élèves listent quelques « *attributs* » prêtés aux filles et aux garçons. « *Les filles sont plus sensibles* ». « *Toutes les filles?* » reprend aussitôt Isabelle. « *Non, moi aussi je suis sensible* » répond un garçon. « *Et d'ailleurs, on a le même squelette!* » ajoute un autre. Au fil des interventions, la conclusion se dessine : on est plus ou moins sensible et on l'exprime différemment, et à différents moments de sa vie ! Eh oui, ces « *petites phrases qu'on répète tout le temps mais qui peuvent faire du mal* », ce sont « *les choses que les gens pensent qu'il*



faut faire ». Voilà la définition du stéréotype donnée, mais c'était un mot déjà rencontré. Du coup, une petite révision s'impose sur les stéréotypes qui concernent les filles et les garçons : couleurs, jouets, force et caractère, habits, goûts...

Question suivante sur « *les étiquettes* ». Si, comme les cornichons, les « *cornifilles* » sont dans un bocal et les « *cornigarçons* » dans un autre, que doit faire Julie et que peuvent faire les « *garfilles* » ? « *Ce qui est important* », disent les élèves, « *c'est ce qu'on veut. Chacun peut jouer le rôle qu'il souhaite!* ». Dans le livre, Julie souffre et, en rencontrant le garçon qui vit aussi une situation d'exclusion, elle « *prend conscience de l'importance qu'il y a à se délivrer des étiquettes* ».

C'est sur cette conclusion et la sonnerie de fin de journée que se clôt la séance. Les cartables sont prêts, les élèves ont été attentifs et enthousiastes, ils et elles attendent l'autorisation de sortir. Et on entend une petite espiègle : « *Maîtresse je peux sortir du bocal?* »

*Contre les jouets sexistes, Collectif, éditions L'échappée, décembre 2007

* Quand Lulu sera grande, Fred L., éditions Talents hauts

*extrait d'un texte de Sophie Dieuaidé in Béatrice VINCENT, III. Bertrand DUBOIS, Filles = garçons? L'égalité des sexes. Paris : éditions Autrement Junior, 2001.48 p. (Série Société)

*L'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon, C. Bruel, A. Bozelec, éditions Le sourire qui mord



Quelques inégalités hommes-femmes De l'école au salaire en passant par l'emploi

Dès l'école primaire, le parcours scolaire des filles est meilleur que celui des garçons. Elles y redoublent moins, quel que soit leur milieu social, et sont meilleures en français lors des évaluations CE2 et 6ème, mais moins bonnes en mathématiques.

Ce constat est également validé par l'orientation scolaire. Les filles sortent moins souvent précocement du système éducatif (11 % contre 15 % pour les garçons), sont plus souvent diplômées du secondaire (84 % contre 80 % pour les garçons). En revanche, si elles sont globalement majoritaires dans les études supérieures, elles sont minoritaires chez les diplômés en mathématiques, sciences et technologie (28 %) ainsi que dans les études pour l'obtention d'un doctorat (41 %).

En conséquence, dans la vie professionnelle, le domaine d'activité est très marqué par le genre. Par exemple, les femmes représentent 73,9 % des actifs dans le secteur de l'éducation, de la santé et de l'action sociale, mais seulement 8,9 % dans celui de la construction. Des études récentes ont une nouvelle fois confirmé les inégalités salariales, leurs salaires s'établissant à 73 % en moyenne des salaires masculins. Et plus la hiérarchie s'élève, plus cet écart s'accroît. Le montant global de la retraite est encore plus inégal, elles ne perçoivent en moyenne que 59,5 % de celles des hommes.

Sources : observatoire de la parité, enquête emploi 2005 de l'Insee, observatoire des inégalités, note d'information 08.11 de la Depp

« Le coût de la transgression »

En étudiant les parcours de femmes qui exercent un métier d'homme, Catherine Marry, directrice de recherche au CNRS, explore les résistances à l'œuvre.



Quelles sont les évolutions dans les choix de métier des filles ?

Elles sont minimales. Depuis une vingtaine d'années, la féminisation de certains métiers, notamment à faible qualification, a stagné, voire régressé. Certes, grâce à leurs succès scolaires, les femmes sont mieux représentées dans les professions qualifiées : au début des années 80, 1 femme sur 4 occupait une profession intellectuelle supérieure, elles sont près de 40 % à la fin des années 2000. Mais cette progression s'est faite dans le respect des domaines traditionnels dévolus aux femmes : plus souvent infirmières que techniciennes de l'industrie, enseignantes qu'ingénieurs, avocates de la famille que de la fiscalité. Et partout, elles sont limitées dans l'accès aux positions les plus prestigieuses et les mieux rémunérées.

Quelles sont les résistances ?

Pour certains psychologues et sociologues de l'éducation, l'inertie de la division sexuée des métiers et de l'orientation scolaire est liée aux coûts de la transgression. Choisir une formation conduisant à un métier connoté comme du sexe opposé serait coûteux, en termes d'insertion et de carrière et surtout en termes d'intégration dans le milieu d'études et de travail, surtout pour les filles. Ce coût est particulièrement évité au moment de l'adolescence, période de fragilité dans la construction identitaire : garçons et filles tendent à se conformer aux attentes de genre pour être reconnus par leurs pairs et plaire à l'autre sexe. Ce besoin de reconnaissance

fournit en effet les bases de l'estime de soi.

Quel est le coût de la transgression une fois dans la vie professionnelle ?

Dans ma recherche sur les femmes techniciennes et ingénieures, je me suis rendue compte qu'au-delà des discours euphémisant les difficultés, les parcours sont marqués par la lutte quotidienne pour faire face aux difficultés du conflit travail/famille, pour surmonter le soupçon d'indisponibilité voire d'incompétence... Les femmes qui s'orientent vers un métier « plus conventionnel » font, pour la plupart, un choix raisonnable et raisonné, en refusant de se heurter à ces difficultés.

Pourtant vous décrivez des « ingrédients facilitateurs ».

Le premier d'entre eux est l'évolution des lois sur la mixité des écoles et formations professionnelles. Les mouvements féministes ont joué un grand rôle, et on rencontre aujourd'hui des parents « égalitaires », des familles qui « poussent vers les sciences », des compagnons solidaires. On trouve aussi fréquemment le cas « du garçon manquant » ce qui permet à la fille d'hériter de la situation du père. Et il ne faut pas oublier certaines histoires familiales avec des lignées de « femmes fortes ».

Dernière parution : Löwy Ilana, Marry Catherine (2007), *Pour en finir avec la domination masculine*, Les Empêcheurs de penser en rond/Seuil, 340 p.

« ÉDUIQUER LES ENFANTS AUTREMENT »

Il y a eu une véritable révolution sur l'égalité des sexes depuis la création de l'école républicaine. Cela cache peut-être le fait que les inégalités persistent. Entretien avec Nicole Mosconi, Professeur en sciences de l'éducation qui démonte les persistances insidieuses.

Quelles résistances à l'égalité des sexes reste-t-il à l'Education nationale ?

La convention signée en 2000 entre plusieurs ministères sur la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons a été réactualisée en 2006. Les personnels ne la connaissent pas. Ce ne sont pas eux qui sont en cause mais les responsables politiques et les cadres administratifs qui n'ont pas la volonté de la promouvoir.

Et puis, « *la mixité ne poserait aucun problème à l'école* ». Tout le monde reconnaît aujourd'hui les inégalités de salaire, les inégalités au travail, les inégalités dans la vie familiale. Et en même temps, tout le monde croit que l'Education nationale est égalitaire. L'idéologie de la laïcité, que je défends totalement, fait néanmoins obstacle à une vraie reconnaissance des inégalités concrètes dans le système scolaire. D'autant plus qu'on a pu écrire à un moment que l'école était en avance sur la société.

Les enseignants ont-ils des difficultés à s'impliquer ?

Les personnels croient très sincèrement être égalitaires. D'une part la recherche a attendu trop longtemps avant de se pencher sur les inégalités sexuées et la prise de conscience est insuffisante. D'autre part, ces phénomènes ne sont pas visibles à l'œil nu. Il faut regarder à la loupe les enregistrements de classe pour repérer les inégalités dans les interactions. Les enseignants n'en ont pas du tout conscience. Pour la psychologie sociale, on est dans la « *cognition sociale implicite* ».

Dans les IUFM, il existe des réticences pour organiser des formations sérieuses. Et quand elles existent, elles ne « *passent pas* » forcément facilement : certains stagiaires peuvent se sentir mis en cause, y compris dans leur vie personnelle. Si s'apercevoir qu'on n'est pas égalitaire heurte son narcissisme professionnel, il n'est pas non plus aisé pour un homme de prendre conscience qu'il appartient au groupe dominant, comme pour une femme d'appartenir au groupe dominé.

Que peut-on faire en classe ?

Il existe aujourd'hui quantité de documents, de publications, de travaux, dont peuvent se saisir les enseignants. Ceux-ci sont d'ailleurs particulièrement créatifs dès qu'ils ont décidé de prendre cette question à bras le corps. Il faut retravailler tous les programmes et montrer l'importance du rôle des femmes dans la société et dans l'histoire, comme dans tous les domaines. Les travaux de Claude Zaidman sur la cour de récréation sont pour moi très importants. Pour de multiples raisons, on ne s'occupe pas de ce qui s'y passe, et pourtant c'est le lieu par excellence d'une socialisation inégalitaire. Je pense vraiment que des choses se jouent dans la cour de l'école maternelle.

Sans faire de lien mécanique avec les violences conjugales, regardons la manière dont certains garçons attaquent les filles. Il y a une tendance générale à dire que les filles doivent se sauver et ne pas se défendre. Alors qu'il est tout à fait essentiel de combattre et stigmatiser la violence, il y a des façons d'empêcher la violence qui empêchent tout un chacun et chacune d'apprendre à s'affirmer.

Comment améliorer l'affirmation des filles ?

On doit travailler le respect qu'on doit à l'autre de l'autre sexe. Les jeunes ont raison de le réclamer, mais on doit travailler la réciprocité, respecter tous les camarades, qu'ils soient d'une autre origine sociale ou de l'autre sexe.

Il faut profiter de certaines situations de classe et par exemple ne laisser passer aucune plaisanterie sexiste. Les injures racistes sont suivies d'une réaction immédiate, les injures sexistes ne sont souvent pas reconnues comme telles. En fait, il serait souvent plus important, à un moment donné, dans une classe, de travailler sur le respect que sur les notions du programme. L'école est un milieu social où il y a des confrontations entre des gens de milieux différents et de sexes différents. Ce n'est pas naturellement que l'on respecte l'autre quand il est différent de vous. L'égalité est quelque chose qui s'apprend, et il n'y a souvent que l'école où on peut l'apprendre.



Entretien avec

Nicole Mosconi

Professeur émérite à Paris Ouest
Nanterre la Défense
Centre de recherche Education et
Formation
Équipe « Genre, savoirs et éducation »

Cela passe-t-il par une éducation différente ?

Le problème, c'est les garçons que l'on place dans des situations impossibles, des contradictions ingérables. On leur dit que les sexes sont égaux mais on leur demande de s'affirmer, d'apprendre la concurrence. On leur dit de ne pas être violents mais qu'ils doivent être agressifs, sinon ce sont des mauviettes. Il faut éduquer les enfants autrement.

L'égalité passe certes par une transformation de l'éducation des filles (c'est un long chemin historique), mais aussi par une transformation de l'éducation des garçons. Les réactions agressives ne sont pas traitées de la même façon chez les filles et chez les garçons : chez les filles, elles choquent et on a tendance à les réprimer, tandis que chez les garçons, on les suppose naturelles et on ose moins les stigmatiser. S'ils se laissent faire, ce ne sont pas de « *vrais* » garçons : c'est ainsi que garçons et filles « *apprennent* » des comportements différents. De cela, tout le monde n'est pas encore totalement convaincu !

RESSOURCES

ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS

Le CRDP de Franche Comté offre chaque mois une lettre électronique avec une sélection précise des nouveautés concernant les élèves à « *besoins éducatifs particuliers* » : accueillir et scolariser un enfant non francophone ou voyageur, malade ou en situation de handicap, accompagner la famille, répondre aux difficultés d'apprentissage. Les enseignants y puiseront des références documentaires téléchargeables, des liens, des informations officielles.

<http://crdp.ac-besancon.fr/> (à la rubrique les lettres d'information)

"Les élèves ne travailleront pas mieux, ne réussiront pas mieux et ne seront pas plus disciplinés parce qu'ils s'ennuieront plus à l'école."

*Roland Charnay,
membre du groupe d'experts pour les programmes
2002*

SOLIDARITE LAIQUE

CAMPAGNE POUR L'ÉDUCATION 2008

Dans le cadre de la Campagne mondiale pour l'éducation 2008, l'association Solidarité laïque a décidé d'animer sa semaine d'action prévue du 21 au 27 avril avec « *la Plus grande Leçon du Monde* ». Elle unira des millions d'enfants, d'enseignants, de parents et de militants du monde entier, déterminés à établir un nouveau record mondial et à assurer une éducation pour tous. À côté des enfants et de leurs parents, des politiciens, des officiels et des journalistes suivront un cours sur « *L'éducation de qualité pour mettre fin à l'exclusion* ». La leçon aura lieu le 23 avril. Pour participer, retrouvez les informations sur www.educationpourtous.com.



DANSE CONTEMPORAINE

RENCONTRES DANS L'AUBE



Depuis 1996, les classes des écoles primaires de l'Aube sont conviées à des rencontres de danse contemporaine dont l'idée principale est la création chorégraphique. En lien avec les thèmes des salons du Livre, (cette année « *Quand je serai grand...* »), elles se déroulent sur 3 demi-journées les 31 mars et 1er avril.

Animations pédagogiques, travail en littérature dans les 15 classes inscrites cette année, ont précédé cet événement qui se déroule dans une superbe salle de spectacle. Tour à tour spectateurs et acteurs, les élèves, imprégnés de la même démarche, forment un public averti et

exigeant, ce qui ne serait pas donné à une classe arrivant sans préparation. Car, en déterminant des « *incitateurs de mouvement* », en faisant varier les paramètres au niveau du corps, des énergies, de l'espace, du temps, du groupe, les élèves ont élaboré un capital de gestes dans lequel ils puisent pour construire des « *phrases dansées* ». Ils effectuent eux-mêmes la recherche chorégraphique et déterminent l'utilisation de la scène : tout est à imaginer et à construire. Pour Véronique Thiennot, conseillère pédagogique en charge du projet, « *cette démarche dépasse le cadre de la danse. Si les petits y entrent plus facilement, les grands, avec de l'expérience, font preuve d'une richesse incroyable. L'enfant est en situation d'engagement, d'exposition, mais aussi de remise en cause et de critique positive. Pour être danseur, il faut être spectateur, et de là découle le principal critère de réussite : le spectateur ne doit pas s'ennuyer.* »

SORTIES SCOLAIRES

PASSEPORT POUR LA MER

« *Pour que la mer reste un espace de liberté, il suffit de respecter quelques règles simples et d'apprendre à connaître ce milieu si particulier* ». Tel est l'objectif affiché par le site « *Passeport pour la mer* » qui souhaite apporter aux enseignants et aux enfants, du CP au CM2, toutes les informations et les ressources pédagogiques nécessaires pour découvrir la mer et préparer au mieux chaque sortie scolaire. Un manuel pour l'enseignant et un cahier pour l'élève sont téléchargeables.

<http://www.passeportpourlamer.fr/Modules/Home/>

LANGUES VIVANTES

FORUM PRIMLANGUES

Primlangues, site dédié à l'enseignement des langues étrangères à l'école vient d'ouvrir un nouveau forum : « *Comment enseigner une langue vivante en classe multi-niveaux?* ». Cette thématique est ouverte jusqu'au 18 mai. Les enseignants peuvent poster des questions, apporter des contributions de leur expériences professionnelles...

JEU DE DAMES

UN SPORT CÉRÉBRAL À L'ÉCOLE

Samedi 8 mars s'est tenu à Wattlelos, dans le département du Nord, le championnat académique de jeu de dames. Une foule imposante a soutenu 12 équipes de CP, CE1 et CE2 et 30 équipes de la catégorie des CM1 et CM2, sans compter les équipes de collèges et lycées. Les équipes, constituées de 4 joueurs, ont disputé 6 rondes « selon le système suisse ».

Le jeu de dames souffre d'un handicap important. On croit que c'est un jeu facile puisque les règles sont faciles. Il n'en est rien, en particulier pour les enfants, et d'ailleurs les règles sont très mal connues. Par exemple, « souffler n'est pas jouer » n'a plus cours depuis 1913 ! Pour Gilbert Charles, en charge des scolaires à la Fédération française de jeu de dames, « le jeu de dames n'a rien à envier aux autres jeux, bien au contraire. » Il est intarissable sur les bénéfices que peuvent retirer élèves et enseignants de sa pratique. « L'enfant est d'abord valorisé pour autre chose que ses résultats scolaires. Il travaille la confiance en soi, la stratégie, la mémorisation, l'anticipation ». Les

déplacements dans l'espace, qui peuvent être de très longue portée, sont complexes. La stratégie inclut la notion de sacrifice, si difficile pour les plus jeunes attachés à leurs « trésors » que sont les pions. Concentration, raisonnement, imagination, pugnacité sont les maîtres mots de ce sport cérébral, reconnu comme tel depuis 2000. De bonnes raisons d'inscrire ses élèves au championnat de France des scolaires, les 8, 9 et 10 mai à Montceau les Mines !



Le résultats de la compétitions sont en ligne sur le site : http://damierwattlelos.free.fr/chpt_academie/resultat2008.php

Des informations sur le jeu de dames en milieu scolaire sur le site : <http://www.ffjd.fr>



Elisabeth Godon est psychologue scolaire sur le fleuve Maroni. Elle passe d'école en école en pirogue.

« La souffrance des enfants est la même à Tombouctou, Paris et ailleurs... » Elisabeth Godon, psychologue scolaire en sait quelque chose. Depuis 5 ans, elle parcourt les écoles situées le long du fleuve Maroni de Guyane pour aller à la rencontre des enfants en difficultés scolaires. Ce poste, elle l'a choisi. Trente ans auparavant, elle a participé à la mise en place du secteur de psychiatrie de Guyane en tant que clinicienne. Puis, en suivant son époux, elle est devenue enseignante contractuelle au Cameroun, en Guinée, au Vietnam jusqu'à ce qu'elle passe le concours PE en 1994 et enseigne dans le 18^e arrondissement de Paris. Si la souffrance est partout la même, les droits des enfants ne sont eux pas tout à fait les mêmes. « En Guyane, département français, il est quasi impossible de faire des examens médicaux aux enfants des fleuves », s'insurge Elisabeth. Manque de spécialistes, absence d'orthophonistes et tout aussi grave d'assistante sociale dans beaucoup de secteurs. « Certains enfants sont victimes de violence, de mauvais traitements et le suivi est difficilement assuré ». Pas de fatalisme pour autant, Elisabeth témoigne* et continue ses visites aux enfants du fleuve. La plupart d'entre eux ne parlent pas français avant de passer les portes de l'école. « Mais la langue n'a pas grand chose à voir avec la souffrance et l'échec des enfants que je vois », explique la psychologue. « Beaucoup sont dépressifs ». Comme ailleurs, les raisons sont à trouver dans les familles mais aussi dans le rapport à l'école. Quand dans l'école française, l'enfant est sujet de son apprentissage, dans la culture d'origine par contre, il ne donne jamais son avis. « Poser une question à son père est considéré comme un manque de respect ». Avec l'équipe de circonscription, Elisabeth participe aux animations pédagogiques pour travailler avec les enseignants sur ce qui empêche les enfants d'apprendre. « J'entends les personnes qui expliquent que l'école française contribue à la perte de repères. Soit, mais moi, j'ai une mission, celle d'aider les enfants en échec scolaire alors autant chercher les solutions »... sur le fleuve Maroni, à Paris et ailleurs.

« il est quasi impossible de faire des examens médicaux aux enfants des fleuves »

Lydie Buguet

Elisabeth Godon, « Les enfants du fleuve. Les écoles du fleuve en Guyane française : le parcours d'une psy », L'harmattan, 2008

RESSOURCES INTERNET

CHERCHEURS EN LIGNE

L'Institut national de recherche pédagogique organise des formations à destination des formateurs, cadres de l'Éducation nationale... Pour partie, les interventions des chercheurs invités sont enregistrées et mises à disposition sur le site de l'INRP*. Certaines de ces journées d'étude concernent le premier degré comme « Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage : les échanges entre recherche, médiation et formation ». On peut ainsi écouter les contributions d'Anne-

Marie Chartier, Michel Fayol, Frank Ramus, Sylvie Plane... Sur deux journées consacrées à la poésie on peut aussi écouter Jean-Pierre Siméon sur « Il y a une vie avant l'explication de texte » ou Michel Favriaud à propos des « Nouvelles ambitions de la didactique de la poésie au cycle 2 de l'école primaire ».

*<http://www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs/actualites/disponible-au-telechargement/>

Lundi matin à 8h30, les deux enseignantes spécialisées, Nelly Januel, pour les aides rééducatives et Guillemette Luauté, pour les aides pédagogiques, sont à pied d'œuvre à l'école maternelle des Chabrais, une des 8 écoles du secteur couvert par le Rased, un secteur urbain sensible de la ville de Besançon (Doubs). Elles rencontrent les enseignants des 5 classes et quelques parents d'élèves avant de commencer leurs activités. Souvent « *les enseignants sont sur la difficulté qui émerge dans les apprentissages* » et « *la première idée est l'appel au maître E* », constate Guillemette. Quand les enfants n'apprennent pas, ont des difficultés d'adaptation, d'expression, de compréhension, il faut bien chercher à développer autrement les conditions des apprentissages. C'est le rôle du Rased qui articule trois types d'approches : psychologique, rééducative et pédagogique.

« *Seule on tourne en rond* »
Lucie Marquisat, TI, enseignante en CE1

Nelly Januel, maître G, doit travailler avec deux élèves de GS auxquels succéderont dans trois quart d'heure 3 autres élèves. Chaque semaine Nelly aide plus d'une trentaine d'enfants, un nombre qui peut augmenter selon les périodes et les demandes d'observation. Aujourd'hui, Tony* qui a suivi Nelly dans la salle réservée à la rééducation est prêt. Nelly explicite les objectifs et les axes de travail, le déroulé comme la durée sont ritualisés. Tony a choisi de construire une maison... enfin deux : une pour papa, une pour maman. Tony se débat avec son histoire familiale, il concentre son énergie à tenter de « réparer » une séparation dont il refuse la réalité en refusant de grandir. Exprimer ces difficultés, quitte à les « jouer », lui permet au fil du temps de reprendre pied, de mieux se situer et d'être finalement plus désireux d'apprendre. Nelly veille à garder la bonne distance et ne pas compromettre la confiance construite petit à petit. Puzzle, lecture d'album (au thème souvent choisi en fonction des problématiques), les activités sont variées. Parmi les médiations, outre les jeux symboliques, Nelly a aussi recours aux ateliers de contes, d'écriture ou de marionnettes. Le dessin final représente souvent les pre-

Nelly Januel, maître G, doit travailler avec deux élèves de GS auxquels succéderont dans trois quart d'heure 3 autres élèves. Chaque semaine Nelly aide plus d'une trentaine d'enfants, un nombre qui peut augmenter selon les périodes et les demandes d'observation.



BESANCON DES EQUIPES CONTRE LES DIFFICULTES SCOLAIRES

Illustration à Besançon qu'un Rased complet travaillant en lien avec les enseignants est un vrai « Plus » pour l'École!

miers pas vers une symbolisation des représentations. La séance doit se terminer mais Tony n'est pas décidé. « *Je crois il faut que j'y vais* », finit-il par admettre. Il est fatigué : relances, reformulations, interrogations, Nelly n'a pas cessé. Elle va bientôt rencontrer sa maman : ce travail de collaboration est indispensable. Mais déjà Martin, Dario et Laura, de la moyenne section apparaissent à la porte...

Le Rased assure une continuité en maternelle et en élémentaire : accueil du premier jour à l'école, passage en CP... « *Si la séparation [d'avec la famille] se vit mal, on a remarqué que cela n'allait pas bien après en moyenne section* », remarquent les enseignantes de l'école maternelle Vauthier-Sircoulon. « *Les familles connaissent et font confiance au Rased. Beaucoup n'iront jamais au CMPP* », précise Patricia Mathey, la directrice.

Ici, le Rased anime des réunions trimestrielles, classe par classe, où l'on peut évoquer chaque enfant. Une fois les difficultés décortiquées, les solutions proposées vont d'une simple gestion en classe, à une observation en classe ou à des bilans par le Rased

« *Il s'agit ici de réduire le fossé entre la vie de tous les jours et la vie de l'école* », Philippe

ou encore à la mise en place d'aides spécialisées. Ce système est plébiscité par les enseignants. Sinon face aux élèves en difficultés, comme le disent à l'unisson les enseignantes Nelly Chenu (MS-GS) et Sophie Tessier (GS)

de l'école des Chabrais : « *sur le plan professionnel, on est en situation d'échec permanent, à force de gérer ces situations sans pouvoir apporter au groupe ce que l'on doit* ». D'ailleurs Catherine Hamdi, psychologue scolaire, se dit « *frustrée du manque de temps* » car « *normalement je travaille avec l'élève, la famille mais aussi avec l'enseignant* ».

Ces réunions servent aussi à se remettre en cause, à adapter les pratiques, comme l'explique Philippe Burger, directeur de l'école Jean Macé et enseignant en CE2 : « *parfois on a un jugement un peu hâtif. Si un résultat ne correspond pas à nos attentes, on considère qu'il y a échec. Mais quand un élève produit quelque chose qu'on n'imaginait pas, alors là...* ».

Michelle Frémont

* Les prénoms des enfants ont été modifiés.

Laura qui vient d'Afrique demande à Vario où est sur l'atlas le drapeau de son pays. Celui-ci rétorque: « moi mon pays c'est l'école », lui qui semble rejeter l'école.

Entretien

« L'aide, la remédiation doivent être conçues en articulation avec ce qui se fait dans la classe »



Catherine Dorison

Maître de conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université de Cergy-Pontoise et à l'IUFM de Versailles

Comment ont évolué les conceptions du traitement de la difficulté scolaire, en particulier avec la mise en place des Rased ?

Dans les années 70, il fallait sortir l'élève de la classe pour réparer ce qui n'allait pas dans la classe : c'est sur cette coupure qu'ont fonctionné de nombreux « *Groupes d'aides psychopédagogiques* ». Dans les années 80 les responsables éducatifs ont cherché à opérer un recentrage pédagogique et à introduire la question de l'évaluation. Cette rupture marquée par la création des Rased est aujourd'hui consommée. L'aide, la remédiation doivent être conçues en liaison, en articulation avec ce qui se fait dans la classe. Les enseignants pourraient être encore plus fins sur leurs attentes en matière d'aides, de mesures des progrès et de l'ajustement de l'aide en fonction de ces progrès.

Autre question centrale : l'évaluation...

Sans réelles enquêtes on a aujourd'hui des savoirs complètement partiels ou localisés sur ce que font les Rased. Les organisations et les pratiques sont très diverses. C'est compliqué d'évaluer la part prise

par ces professionnels dans les progrès d'un élève en l'articulant avec le travail de l'enseignant de la classe. Les pratiques de cointervention, parfois en amont de la classe, ne sont pas reconnues comme un vrai travail. Évaluer les réseaux en comptant les élèves sortis de la classe c'est évaluer « à l'acte » comme un travail paramédical. Au contraire, mesurer l'impact des Rased implique d'entrer dans les pratiques des professionnels.

Qu'est devenue la place de l'aide rééducative ?

Effectivement, les pratiques des maîtres « *G* » impliquent de sortir les élèves de la classe et leurs missions ne sont pas définies sur des résultats d'apprentissages. Mais leur rôle se situe aussi dans les relations aux parents et la médiation vis-à-vis de l'école : mais, là encore, comment mesurer le fait d'avoir revu les parents à trois reprises, de les avoir finalement convaincus ? Quand les élèves sont mal, il faut qu'il y ait des gens qui fassent relais dans l'immédiat. Il n'est pas possible de dire d'aller voir ailleurs.

INSTITUTIONNEL

UN GUIDE HYGIENE ET SANTE POUR LES ECOLES

Nouveauté. Les questions d'hygiène et de santé dans les écoles primaires s'affichent sur Eduscol ⁽¹⁾. Le site ministériel publie une brochure réactualisée à destination de tous les professionnels qui participent à la vie de l'école. Le document téléchargeable précise les mesures et gestes d'hygiène à mettre en œuvre, au jour le jour, ainsi que dans certaines situations plus exceptionnelles. Avec l'appui d'éléments réglementaires précis, les enseignants, les directrices et directeurs trouveront des informations et pistes concernant l'hygiène individuelle, celle des locaux et notamment les toilettes, celle au sujet des plantes et des animaux présents dans les classes. Les questions d'offre alimentaire sont également abordées : collation matinale, événements festifs, préparations culinaires à l'école ou dans les familles. De même, il est fait référence à l'organisation des soins et des urgences : premiers secours, pharmacie, accueil des élèves atteints de maladie chronique ou de handicap, mesures en cas de maladies contagieuses, vaccinations obligatoires et recommandées, poux, canicule. Il est rappelé que les principales mesures relatives à la vie quotidienne sont à préciser « *dans le règlement intérieur de l'école adopté par le conseil d'école. Leur élaboration et leur application nécessitent une étroite collaboration entre les équipes éducatives, les familles et les personnels municipaux* » précise le document.

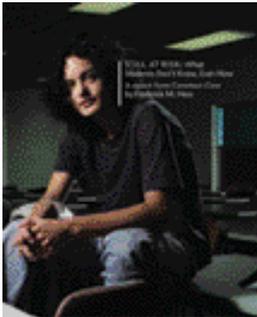
Enfin, la brochure fait le lien avec les questions d'éducation à la santé, les mesures d'hygiène préconisées ne devant pas être considérées comme restreignant la diversité des activités pouvant être pratiquées à l'école mais, bien au contraire, fournissant un cadre pour les mettre en place. Dans le cadre des nouveaux programmes ?

⁽¹⁾ : <http://eduscol.education.fr/D0059/hygiene.htm>

DES ETUDES ASSOMBRISSENT LES MODELES ANGLO-SAXONS

Des études récentes parues des deux côtés de l'Atlantique tendent à montrer que les systèmes éducatifs anglais et américain ne sont pas faits pour les élèves les plus fragiles socialement.

Aux États-Unis et au Royaume Uni, des études récentes remettent en cause l'efficacité des systèmes éducatifs qui ne favorisent pas



la réussite des enfants issus des familles les plus défavorisées.

L'étude anglaise ⁽¹⁾ menée par Jo Blanden et Stephen Machin pour la fondation « Sutton Trust » qui finance des projets éducatifs en faveur des jeunes issus des milieux défavorisés s'est intéressée aux mécanismes d'ascension sociale à travers l'école. Les chercheurs ont comparé les résultats enregistrés par les enfants de 3 et 5 ans à des tests cognitifs et le pourcentage de jeunes ayant obtenu une licence. L'étude montre qu'en 2002, 44 % des jeunes issus des 20 % des familles les plus riches ont obtenu leur licence contre 10 % chez les jeunes venus des 20 % des ménages les plus pauvres. Mais, étonnant, les auteurs ont comparé les résultats aux tests cognitifs à 3 ans et 5 ans. Les élèves issus des 20 % des familles les plus pauvres classés parmi les meilleurs aux tests cognitifs à 3 ans, passent d'un score de 88 % à 65 % à l'âge de 5 ans. À l'opposé de l'échelle sociale, les enfants des 20 % des ménages les plus aisés rangés parmi les élèves les plus faibles passent de 15 % à 45 % entre 3 et 5 ans.

Par ailleurs, aux États-Unis, l'association « Common Core » a édité un rapport ⁽²⁾ sur les connaissances des jeunes étudiants américains de 17

ans en histoire, en littérature et en éducation civique à partir d'un questionnaire d'une vingtaine d'items par sujet. Résultat, pour le rapporteur Frédérick M. Hess, les connaissances sont trop insuffisantes. Un quart des jeunes interrogés ignore qui était Hitler. Un jeune sur trois ne connaît pas les bases de la démocratie américaine.

Un jeune sur deux ne connaît pas 1984 d'Orwell. L'étude fait le lien entre ces résultats et la mise en place du système de tests (l'accountability) systématiques. Les enseignants ont, selon l'auteur, été contraints de se focaliser sur les tests, car les résultats déterminent en partie le niveau de financement des écoles attribué au mérite. Ce mouvement est renforcé par la loi « No Child Left Behind » qui axe les politiques scolaires sur les fondamentaux (maths-anglais) aux dépens des autres matières.

Le rapport s'attarde sur la différence des résultats selon que les jeunes soient issus de familles « éduquées » ou non. Les connaissances des élèves issus de milieux éduqués sont toujours meilleures. Le rapporteur conclure : si l'école ne donne pas aux élèves de milieux défavorisés ces connaissances là, qui le fera ?

Alors que ces deux modèles éducatifs inspirent le ministère de l'Éducation nationale français (retour sur des matières fondamentales comme aux USA et publication des résultats par établissements comme en Angleterre), ces deux études mettent en relief les insuffisances de ces systèmes.

Lydie Buguet

⁽¹⁾<http://www.suttontrust.com/reports/mainreport.pdf>

⁽²⁾http://www.commoncore.org/_docs/CCreport_stillatrisk.pdf

MATERNELLE : CA FAIT DEL'EFFET

Depuis quelques mois, l'école maternelle est au centre de nombreuses controverses. Mais que disent les études sur les effets de la scolarisation maternelle ?

À quoi sert la scolarisation maternelle ? La question est choquante. Mais depuis cette rentrée, les attaques contre la maternelle fusent : rapport du HCE en septembre renvoyant une partie de l'échec scolaire à la maternelle, rapport Bentolila s'interrogeant sur l'efficacité des pratiques pédagogiques, enquête PIRLS et PISA, parution de certains ouvrages à charge. Alors, qu'en est-il réellement ?

Dans une récente conférence, Bruno Suchaut, chercheur à l'IREDU explique que si « au regard des études internationales, les résultats des écoliers français sont moins satisfaisants qu'auparavant, rejeter la responsabilité de ce constat sur l'école maternelle est un raisonnement qui n'est pas validé scientifiquement ». Et si les élèves qui éprouvent des difficultés à l'entrée au CP voient leurs chances de réussite fortement compromises (étude de J.P. Caille) pour autant, les causes ne sont pas obligatoirement à rechercher au niveau de la scolarité effectuée en maternelle.

D'une part, à cause de l'origine sociale qui joue un rôle significatif. Comme le montre, Marie Duru Bellat dans l'ouvrage « Améliorer l'école », « les inégalités sont en germe dès la maternelle ». Et c'est bien un des leviers sur lequel il faut agir. De plus, au regard du peu de données objectives et scientifiques dans ce domaine, Bruno Suchaut note que « la fréquentation de l'école maternelle procure un avantage pour la suite de la scolarité, tant sur le plan des acquisitions, qu'en termes de carrière scolaire en réduisant la probabilité de redoubler une classe, et notamment le cours préparatoire ». N'en déplaise aux adversaires de la scolarisation à 2 ans, « ces effets sont d'autant plus positifs que la scolarisation en maternelle a été longue » rappelle le chercheur.

Mais plus encore, une étude récente de l'IREDU (FSC n° 311) « montrent que les élèves sont d'autant plus armés à l'entrée au collège s'ils ont développé des compétences élevées dans certains apprentissages à l'école maternelle ». Sans se calquer sur les pratiques de l'élémentaire « les activités numériques et la structuration du temps sont des domaines particulièrement importants à travailler » à partir « d'activités ludiques (jeux mathématiques) ou musicales » considérées comme des vecteurs d'apprentissage particulièrement pertinents. Pourquoi ? Ces compétences déterminent les capacités attentionnelles des élèves à l'entrée au cycle III qui, elles-mêmes, influent sur « les futures acquisitions des élèves en numération et calcul à l'entrée au collège et, de façon indirecte, les compétences en compréhension ». Pas déterminante, la maternelle ?

Sébastien Sihr

LE QUEBEC CHERCHE ET TROUVE !



« La persévérance et la réussite scolaires » sont les thèmes retenus par le gouvernement québécois dans le cadre de sa volonté de prévenir « le décrochage scolaire ». Lancé en 2002 avec un budget de 2,4 millions de dollars, ce programme comprend 18 recherches dont le gouvernement s'est engagé à diffuser les résultats. Plusieurs retombées sont déjà observables tant au niveau des connaissances « plus fines » des processus impliqués dans la motivation et l'apprentissage des élèves que des nouvelles approches pédagogiques appuyées sur les résultats de ces recherches : des interventions et des services sont ainsi conçus pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires, les besoins particuliers des élèves en difficulté et des élèves en situation de handicap sont mieux pris en compte, des liens plus étroits se sont créés entre la communauté scientifique et le milieu scolaire. Les 18 études sont présentées sous forme de fiches et dix d'entre elles concernent l'enseignement préélémentaire et élémentaire, ainsi que la liaison école-collège. Chaque fiche relate une description de l'expérimentation, les constats et les difficultés, et, en conclusion, ce qui semble aller vers une amélioration.

Sur l'ensemble des sujets abordés, le point

fédérateur des études semble bien être le lien entre réussite scolaire et estime de soi/confiance en soi. Un climat de confiance, un message implicite de l'enseignant sur la reconnaissance de la capacité d'ap-

prendre de l'élève, l'absence de situations de comparaison entre élèves, une formation des maîtres en psychologie, sont incontournables pour combattre « l'illusion d'incompétence » qui toucherait 20 % des élèves.

Autre axe de propositions, la constitution de véritables équipes éducatives, garantes d'un travail global et cohérent à l'école, et reconnaissant le rôle essentiel dans la réussite scolaire des rapports avec les parents, en particulier pour ceux qui peuvent être « en délicatesse » avec l'école et ses attentes.

Sans apporter de solutions miracles, le document fait le point sur des sujets somme toute complexes, et propose quelques pistes d'action aussi bien pour « diminuer les obstacles » que pour valoriser « les stratégies de réussite ». Un exemple dont notre ministère pourrait s'inspirer...

Daniel Labaquère

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=prprs>

UNE MALLETTTE POUR LES 400 ANS DU QUEBEC

Le Québec est à l'honneur en Poitou-Charentes. Le rectorat de Poitiers en collaboration avec le CRDP propose des initiatives dans le cadre, du quatrième centenaire de la fondation de la ville de Québec par Champlain, personnage originaire de la région. Ainsi, une mallette pédagogique virtuelle à destination des enseignants vient d'être mise en ligne ⁽¹⁾ avec pour objectif de resserrer des liens avec cette région francophone d'outre Atlantique. Une petite équipe d'enseignants met à disposition un ensemble de thèmes destinés à faciliter l'introduction de cette région et de son histoire dans les classes.

Les auteurs ont recensé les opportunités offertes par les programmes et proposent ainsi des fiches d'activités en direction des cycles III. Cinq thèmes peuvent être abordés : histoire et civilisation, géographie, éducation civique, environnement et patrimoine. Pour ce dernier, les auteurs ont bénéficié d'un accès libre et privilégié à la base documentaire de l'inventaire des lieux de mémoire de la Nouvelle-France. Chaque thème comporte deux notices. L'une dite scientifique offre des mises à jour des connaissances sur les sujets abordés. L'autre, pédagogique, présente des pistes didactiques pour des exploitations en classe.

Enfin, une rubrique apporte des informations concrètes et précises pour aider les enseignants à organiser un voyage et un échange avec des élèves au Québec.

⁽¹⁾ <http://quebec2008.poitou-charentes.fr/http://www.poitou-charentes.culture.gouv.fr/memoire/>

AMOUR, TOUJOURS !

« Un peu de douceur dans ce monde de brutes. »

Oh! les Amoureux! – F. David, ill. I. Simon – Sarbacane (15 €) 8 ans & tous.

L'amour n'a pas d'âge, l'amour n'a pas de frontières, comme le montre la vingtaine de couples de l'album, hommes et femmes qui s'enlacent, qui s'embrassent, se contemplent, s'épaulent. Dans chaque double-page, Isabelle Simon met en scène deux petits personnages modelés, très expressifs, dans un décor réel. Les bribes de dialogues des amoureux figurent à côté d'un poème de François David. Parfois transparaît la réalité d'existences douloureuses, mais l'amour aux mille visages peut les rendre plus douces. Premiers émois; délices des prémisses; amour vivifiant de deux adolescents de la cité des Mimosas, sans mimosa et sans soleil; complicité de deux jeunes africains faisant leur marché, couples mixtes ivres de danse; sérénité de vieux amoureux aux corps déformés par le travail, réconfort d'être deux pour affronter le terrain vague et la rue quand on est SDF... L'amour, c'est la vie.



Tristan est amoureux (A) I. Schwartz, ill. M. Gay - Ecole des loisirs (11 €) Dès 4 ans

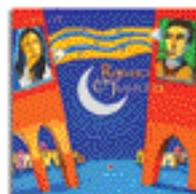
Premier amour pour Tristan, 3 ans. Il s'est fait tout beau, avec son nœud papillon à élastique et ses nouveaux souliers à lacets car il assiste à un mariage. Et là, c'est le coup de foudre: une fée - mais la plus jolie des fées - si belle dans sa robe rouge, lui renoue ses lacets de chaussures, accepte son bouquet de fleurs, lui offre une gorgée de sa coupe de champagne et le prend dans ses bras pour la farandole... Tristan est bouleversé d'amour! Mais le rêve a une fin, la dame en robe



rouge, c'est la mariée et elle a déjà un amoureux! Premier chagrin d'amour à 3 ans pour Tristan, vite atténué quand la mariée lui promet qu'il sera pour toujours le « mari de la fée »... Les illustrations pleine page, toutes en rondeur et en douceur, de M. Gay, épousent le point de vue de Tristan et sont cadrées à sa hauteur. Un petit bijou!

Roméo et Juliette (Album CD) V. de la Rochefoucauld; S. Prokofieff – Thierry Magnier (21 €) Dès 8 ans

Cette histoire d'un amour mythique est écrite et contée d'une voix passionnée par l'actrice sur la musique de Prokofieff. Dans l'album, les illustrations de Laurent Corvaisier éclatent de couleurs, de vie, de joie. Le récit fait la part belle à la jeunesse des deux tendres amants, leur fraîcheur, leur impatience, leur engagement sans retour dans cette passion plus forte que les haines de clans, plus forte que la mort. Et comme cette histoire est intemporelle, de Shakespeare à nos jours, elle parle aux enfants, d'amour, mais aussi de tolérance et de liberté.



Les amants Papillons (A) B. Lacombe (texte & ill.) Seuil (18 €) Dès 8 ans

Une légende chinoise vieille de 1600 ans, transmise de génération en génération sous forme de contes, d'opéras, de symphonies, inspire ce très bel album. Les illustrations, proches de l'univers graphique de Rebecca Dautremer, rappellent les estampes japonaises, aux couleurs raffinées, aux personnages statiques mais aux visages mouvants. C'est une histoire proche de celle de Roméo et Juliette transposée ici dans le Japon médiéval. Elle conte les amours

contrariés de Naoko et de Kamo dans une société marquée par les traditions et les classes sociales. À 14 ans, Naoko, orpheline, doit quitter la maison familiale pour suivre à Kyoto l'éducation d'une jeune aristocrate promise à un riche mari. Mais Naoko rêve d'autres horizons. Aidée de sa servante, elle se déguise en garçon pour entrer à l'Université. C'est là qu'elle rencontre un jeune magistrat local Kamo. Et c'est le coup de foudre pour les deux jeunes gens. Amours impossibles dans cette société féodale rigide. Les amants séparés meurent de douleur et se métamorphosent pour l'éternité en deux beaux papillons bleus...



Le phare des sirènes (A) Rascal, ill. R. Lejone – Didier (19 €) 10 ans & tous.

Splendide album de grand format et splendide histoire d'amour qui oscille entre féerie et réalisme. Sur la carte maritime des pages de garde, on peut situer le Phare des sirènes, entre « l'île Uzion » et les deux îlots « Ilétaitune » et « Foix », non loin des « Landes Mains » et du « Fort Midable »... Voilà pour le rêve. La page suivante offre elle, en exergue un poème tragique d'Apollinaire revenant de la guerre. On s'émerveille autant des illustrations que de l'écriture. On pleure sur le destin tragique d'Ange, ce beau jeune homme fou d'amour. En plein bonheur, Ange a été enrôlé, il est revenu défiguré, « une gueule cassée ». Aujourd'hui, il est gardien de phare, « et éclaire la nuit des hommes ». Dans sa solitude au cœur d'un océan tumultueux, il écrit et dessine son histoire, celle d'Avant, avant la guerre. Car avant l'enfer, il y eut l'amour fou, entre Ange et Swidja, une sirène merveilleuse, qu'il avait sauvée une nuit de tempête. Un bel amour tendre et sensuel entre la mer et la terre. Hélas, à son retour Swidja a disparu. Et désormais, du haut de son phare fouetté par les vents et les vagues, Ange guette inlassablement le retour de sa bien-aimée...



Marie-Claire Plume

Cf. la suite de la rubrique sur : <http://www.snuipp.fr>
> littérature de jeunesse > Amour

Leur avis

**ALAIN KIHM,
LINGUISTE DIRECTEUR DE
RECHERCHE AU CNRS**

« Dans les années 60 et 70, le grand linguiste américain William Labov découvrait chez les jeunes noirs des quartiers ghettos de New York une culture narrative, d'une richesse insoupçonnée, faite de récits d'expérience, d'énigmes,... Insoupçonnée cette richesse, parce que d'une culture consciente d'être stigmatisée. »

**ALAIN BENTOLILA,
LINGUISTE**

« Pour les jeunes de ces quartiers-ghettos, l'imprécision et la pénurie des mots va de pair avec l'enfermement qu'ils subissent; elles constituent leur lot réduit parce que ni l'école, ni la famille ne leur ont transmis l'ambition d'élargir le cercle des choses à dire et celui de ceux à qui ont le dit. »

**CÉCILE LADJALI, ECRIVAIN
ET PROFESSEUR AU LYCÉE**

À une élève de Drancy qui disait la difficulté à s'insérer à la faculté de droit :

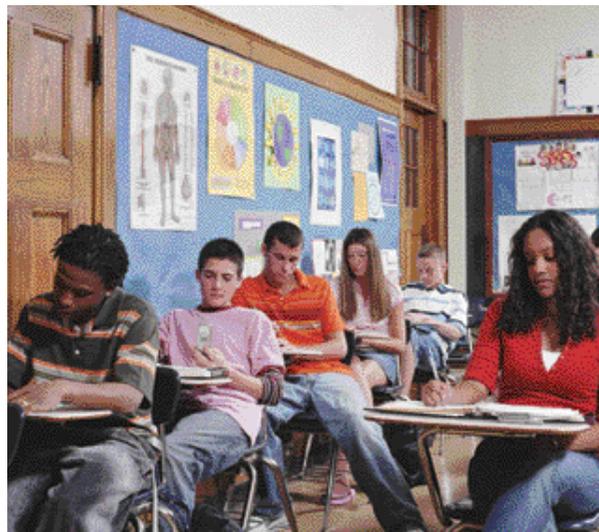
« Je lui ai demandé de quel accent il s'agissait. Elle m'a répondu : « Eh bien ! Celui du 9-3 » [...] « Pas le langage des bourgeois, des gosses de riches, si vous voulez, celui des filles et fils de darons comme nous. Des fils du bled. Des pauvres »

**MANIFESTE DES 250
CHERCHEURS**

« Un enfant de 3 ans quelle(s) que soient sa ou ses langues, a un vocabulaire déjà riche d'au moins un millier de mots. Et toute interaction langagière s'appuie sur des implicites partagés. Plus il y a d'implicite et plus les compétences mobilisées pour communiquer sont riches et complexes, et réciproquement. »

D'UNE LANGUE A L'AUTRE

La langue des banlieues fait parler d'elle. Mauvaise langue pour les uns, langue riche et vivante pour les autres, ce débat concerne l'école qui doit emmener les élèves d'une langue vers une autre.



La langue des banlieues serait-elle une mauvaise langue? Les enfants des banlieues seraient-ils des handicapés de la langue française? Cette langue de banlieue renforcerait-elle l'exclusion et la marginalisation sociale? Après la publication du rapport Bentolila sur la maternelle qui s'appuie sur ces thèses, accompagné d'une tribune dans le quotidien « le Monde », des chercheurs ont opposé un texte qui réfute les liens qui y sont faits entre la langue des banlieues et les problèmes d'insertion.

Mais de quelle langue parlent-ils? Pour les uns, elle est réduite à 400 mots, cantonnés à une communication de proximité qui ne permet pas aux jeunes de trouver les mots justes. Dès que ces jeunes sortiraient de leur ghetto, leur vocabulaire exsangue ne leur autoriserait aucune communication avec des gens qu'ils ne connaissent pas. Cette inégalité linguistique pouvant même aboutir à des situations de violence extrême. Attention aux approximations et aux amalgames qui relèveraient plus du stéréotype que de l'analyse linguistique, répondent les autres. Ils rapprochent ces analyses de celles parues autrefois sur le « handicap linguistique des ouvriers » ou de celui des noirs qu'ont contredites toutes les enquêtes de terrain. Ils remettent en cause le chiffre « fantaisiste » de 400 mots et insistent sur la variété des situations d'un quartier à l'autre. Plus important, les chercheurs

signataires du manifeste prétendent que cette langue des banlieues cache des rapports au langage « fins et conscients », « des compétences linguistiques complexes et souples ». Seulement, ces jeunes, se sentant rejetés, présenteraient par ce langage des marques identitaires.

Langue pauvre pour des communautés où « tout va sans dire » ou langue aux richesses cachées? Au-delà du jugement porté, tous s'accordent sur le fait que cette langue n'est pas celle de l'école. Et c'est là tout l'enjeu pour l'institution scolaire. Il est nécessaire de permettre à ces élèves de s'approprier à l'oral et à l'écrit les normes du français « standard » qui leur ouvriront la porte d'une possible promotion sociale. Mais là encore, les approches diffèrent. En caricaturant, d'un côté on trouverait les tenants des listes de mots à apprendre pour pallier la pénurie de vocabulaire et ce dès la maternelle. De l'autre, les défenseurs de pratiques qui mettent la langue en usage et en contexte, qui permettent aux élèves d'entrer dans la langue en l'utilisant.

Loin des querelles de pratiques, les enseignants de la maternelle s'évertuent à faire de ces élèves des enfants bilingues. Mais comme tous les enfants qui pratiquent une autre langue à la maison, ils vivront mieux de ne pas avoir été dénigrés dans leur intime, leur langue quotidienne.

Cinéma

VARIER LES PLAISIRS

Pour commencer le printemps : un western flamboyant et le nouveau Jacques Doillon, « *Le premier venu* ». Le western c'est « *3h10 pour Yuma* », remake d'un classique de Delmer Daves de 1957, que James Mangold reprend, fidèle à son enthousiasme d'adolescent et infidèle pour apporter du nouveau. Film brillant, tourné avec une science du montage et du cadre qui captive pendant deux heures. La maîtrise du récit est imparable. On est subjugué par le déroulement de l'action, et encore étonné : 105 ans après « *The Great Train Robbery* », le premier des westerns, le genre fonctionne toujours, increvable même dans ses figures les plus convenues. L'héroïsme de l'homme ordinaire, les outlaws sanguinaires, l'enfant qui apprend la violence, le ranch de pionniers à la merci de la violence de l'Ouest, les Indiens furtifs, l'affrontement final de tous contre un seul et l'heure qui tourne, annonçant le délai fatal qui marquera la fin du film et le triomphe ou pas du droit contre le mal. Tous ces clichés cessent de l'être grâce au talent de Mangold, on dira même, c'est un compliment, grâce à son savoir-faire. Un clin d'œil final, à peine marqué, sauve même le film de l'esprit de sérieux qui le menaçait ici ou là.

Les 123 minutes du Doillon sont aussi passionnantes que les 122 du Mangold. Mais



le western, ici, se déroule entre des blocs de sentiments, même si on entrevoit des armes, des bons et des méchants, des héros solitaires et un combat final. Une fille mystérieuse débarque en Baie de Somme, poursuit un homme perdu pour d'incompréhensibles raisons, subjugué et irrite un petit flic local. Le mystère des personnages est constant, leur relation est décrite avec obstination, à la façon de Dostoïevski, adapté naguère par Doillon. L'acharnement que met « *la fille* » à poursuivre « *le garçon* » est celui-là même que met le cinéaste à construire son film. Le film de Mangold est brillantissime et assez superficiel. Celui de Doillon profond, ramassé, soumet le spectateur à un suspense haletant. Tous deux racontent admirablement les histoires. D'un côté, une promotion mondiale, de l'autre un cinéaste extraordinaire qui a encore dû renverser des montagnes pour trouver le peu d'argent qu'il lui fallait. Leur combat est peut-être le même.

René Marx

Les critiques de cinéma de Fenêtres sur Cours sont sur www.laviedesfilms.com

Musique

SIMPLE ET CISELÉ

Mina Agossi est de retour avec « *Simple Things?* ». Un Jazz qui prend des risques où la voix de la chanteuse franco-bénoisienne excelle.

Chaque morceau (reprise ou création originale) est un univers à lui tout seul, tantôt pur swing, tantôt grinçant ou chaloupé. Un travail vocal remarquable aussi mélodique que rythmique. Eric Jacot est à la contrebasse, Ichiro Onoe à la batterie, Manol

Badrena aux percussions, Frédéric Dupond au Moog et Racos au rap. Des « *choses simples* » aussi abouties, on en redemande.

Laure Gandebeuf

Mina Agossi « *Simple Things?* » Candid

En concert : Le 28 mars à Archères, le 30 mars à Avoriaz, Le 1er avril à Deauville, Le 3 avril au New Morning à Paris, Le 16 mai à Boulogne Billancourt, le 23 mai à Sallanches et Le 11 juillet à Bayonne.

L'AGENDA

Education prioritaire: réussir!

10ème Journée nationale de l'Observatoire des zones prioritaires. Rencontre des acteurs de l'éducation prioritaire du côté des pratiques le matin avec la présence des mouvements pédagogiques et du côté des questions éducatives l'après-midi.

Rens : <http://www.association-ozp.net>
Le samedi 17 mai 2008 au lycée Henry IV à Paris

Entrée gratuite mais inscription souhaitée (un mél suffit : ozp.ass@wanadoo.fr)

Autour de l'école - 2ème Colloque de l'accompagnement à la scolarité et de la réussite éducative

Pratiques, savoirs, expériences, enjeux de l'accompagnement à la scolarité déclinés au travers d'ateliers didactiques, de débats et de conférences. Une table ronde aura lieu en présence de Bruno Suchaut (maître de conférence en sciences de l'éducation, université de Bourgogne, chercheur à l'Iredu) et d'Alain Sotto (psychosociologue et neuropédagogue).

Rens : www.adpep91.org/
Le 05/04/2008 à l'IUFM d'Etiolles

3èmes rencontres de la petite enfance

Au sommaire une table ronde sur « *Petite enfance, toujours une affaire de femme* » et des conférences dont celle de Viviane Bouysse sur les premiers apprentissages, d'Agnès Florin sur « *attachements et développement du jeune enfant* » et de Françoise Carraud « *Travailler avec des enfants venus d'ailleurs* »

Programme : <http://www.observatoirede-lenfance.org/IMG/pdf/Programme.pdf>
Les 21 et 22 mai à la faculté de droit et des sciences politiques de Nantes



Papier recyclé

(fenêtres sur cours)

Hebdomadaire du Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC — 128 Bd Blanqui — 75013 Paris
Tél : 01.44.08.69.30
fsc@snuipp.fr

• Directeur de la publication : Gilles Sarrotte • Rédaction : Marianne Baby, Renaud Bousquet, Lydie Buguet, Laura Cella, Michèle Frémont, Daniel Labaquère, Pierre Magnetto, Arnaud Malaisé, Gilles Moindrot, Jacques Mucchielli, Sébastien Sühr • Impression SIEP — Bois-le-Roi • Régie publicité : MISTRAL MEDIA, 365 rue Vaugirard 75015 PARIS
Tél : 01.40.02.99.00 • Prix du numéro : 1 euro • Abonnement 23 euros • ISSN 1241 — 0497 • CPPAP 0410 S 07284 • Adhérent du Syndicat de la Presse Sociale

« UNE FUITE EN AVANT »

Quel regard portez-vous sur les nouveaux programmes ?

Ces programmes me semblent très préoccupants car ils relèvent d'une fuite en avant.

Ils s'intègrent dans un cadre global qui plie devant le consumérisme ambiant. Il s'agit moins de céder à des lubies réactionnaires de « Sauver les lettres » ou de rétro penseurs tels Brighelli (tous très contents au demeurant) que de flatter démagogiquement une partie de la population mal informée. Ils donnent l'illusion qu'il suffit de faire des exercices, d'apprendre par cœur pour obtenir des résultats. C'est une réponse à une angoisse réelle de parents... Mais une mauvaise réponse.

En réalité, ces programmes signifient l'abandon des objectifs d'émancipation que s'étaient fixés les penseurs de l'école républicaine comme ceux de « l'éducation nouvelle », tous ceux qui ont prôné la démarche expérimentale, la recherche documentaire et l'acquisition de la pensée critique. C'est une rupture avec l'ambition philosophique et politique de formation du citoyen. Il n'est plus question d'instruire et d'émanciper, mais de produire des élèves calibrés. Cette nouvelle école est imaginée comme une entreprise et l'élève est une marchandise évaluable avec un input et un output. Ce glissement se fait au détriment de ce qui ne s'évalue pas selon les critères du système libéral : il n'existe pas de notes pour l'autonomie, pas de notes pour la pensée critique. C'est une fuite en avant vers l'école fabricatrice qui oublie qu'en son principe même, il y a l'émergence de la liberté d'un sujet.

Quel domaine vous semble de ce point de vue emblématique ?

Le retour des vieux principes de l'éducation civique sous forme très moralisatrice est, de ce point de vue, révélateur. Ces



Philippe Meirieu

Pédagogue, auteur de « Pédagogie, le devoir de résister », ESF 2007, et de « Frankenstein pédagogue », ESF 2007

principes ne sont plus découverts mais martelés. Les rédacteurs des programmes prolongent l'idée qu'« avant » les élèves étaient plus moraux et ils réutilisent des recettes qui ont fait leur preuve, maximes et adages qu'il suffirait de mémoriser. Mais c'est une illusion. La société a changé et, alors que ces valeurs moralisatrices étaient, jadis, assez largement relayées par la société, aujourd'hui le modèle du maillon faible s'impose à la télévision, le profit à n'importe quel prix domine le monde des finances et du show-business. Ce sont des contre-témoignages très puissants. Et, seules des activités du quotidien qui obéissent à d'autres principes peuvent montrer l'importance de la solidarité et du

civisme. Les nouveaux programmes abandonnent la pédagogie du projet, or c'est elle qui permet l'apprentissage du collectif, de découverte de l'altérité, des liens entre les problèmes à résoudre et les objets de savoirs.

Quelle place ces programmes donnent-ils à l'enfant ?

Je pense que l'approche des programmes s'intègre dans ce que Bernard Stiegler appelle le capitalisme pulsionnel. La société a déclenché des comportements chez nos propres enfants qui nous effraient et nous inquiètent : les gêneurs, les turbulents, les hyperactifs, les violents, les déprimés sont là, sous nos yeux. On prend peur et on essaie de compenser ce que notre société a elle-même engendré. Nous les avons fabriqués par une société de l'hyper-rapidité, de la consommation qui en a fait un outil pour la publicité... Et, plutôt que de nous tourner vers les ressorts de la société qui créent ces comportements, nous rassurons des gens inquiets de l'évolution contemporaine par des incantations moralisatrices... Plutôt que favoriser l'éducation et la pédagogie, les programmes cèdent à la tentation de la contention disciplinaire. Cette conception de l'école relève pour moi du libéralisme autoritaire. Liberté des écoles d'une part, avec mise en concurrence, publication des résultats - comme l'a exprimé le Président, après tout, pourvu qu'il y ait les résultats, toutes les pédagogies se valent! - et, d'autre part, autoritarisme à l'intérieur de chaque école. C'est le contraire du projet républicain qui instaurer un état régulateur qui transcende les intérêts individuels mais assure un climat de liberté au sein de chaque institution.

Propos recueillis par Lydie Buguet