C'est signé Siméon

RENCONTRE AVEC LE POÈTE, ROMANCIER ET DRAMATURGE JEAN-PIERRE SIMÉON, DIRECTEUR DU PRINTEMPS DES POÈTES, POUR QUI ON PEUT PARLER DE TOUT AUX ENFANTS GRÂCE À LA POÉSIE.

Jean-Pierre Siméon

Poète, romancier, dramaturge, critique, professeur agrégé de lettres modernes, a enseigné à l'institut Universitaire de Formation des maîtres de Clermont-Ferrand. Directeur artistique du Printemps des poètes depuis avril 2001 et vice-président de la Fédération européenne des Maisons de Poésie.

Son oeuvre poétique qui compte une vingtaine d'ouvrages lui a valu de nombreux prix (publie chez Cheyne éditeur)

Ouvrages pour la jeunesse:

- Ceci est un poème qui guérit les poissons, Rue du Monde, 2005
- Sans frontières fixes, Cheyne éditeur, collection Poèmes pour Grandir, 2001
- Un homme sans manteau, Cheyne éditeur, colletion Poèmes pour grandir, 1996
- La nuit respire, Cheyne éditeur, collection Poèmes pour grandir, 1987, 1991, 1996.
- A l'aube du buisson, Cheyne éditeur, collection Poèmes pour Grandir, 1985, 1988, 1990, 1991.

Poésie (dernières parutions) :

- Lettre à la femme aimée au sujet de la mort, Cheyne, 2005 (prix Max Jacob 2006)
- Fresque peinte sur un mur obscur, Cheyne éditeur, 2002.

« *Comment partager le jardin des poètes avec tous les enfants? »*. L'intention est bonne. La formulation de l'intitulé l'est moins pour introduire cet atelier consacré à la place de la poésie à l'école. Jean Pierre Siméon, poète, enseignant et directeur artistique du Printemps des Poètes saisit l'occasion. *« Le jardin des poètes nous renvoie aux représentations dominantes de la poésie dans l'opinion et dans l'école! L'Eden, jardin protégé, telle une chose charmante, jolie »*, un de ces *« contresens »* majeurs qu'il commence toujours par dénoncer. *« Quest-ce que la poésie ? Si l'on veut donner de l'énergie dans les classes à l'apprentissage de la poésie, il faut d'abord répondre à cette question! »* Jean Pierre Siméon répond avec le sens des formules. *« La poésie nous restitue le monde dans sa complexité la plus juste »*, et parce qu'elle aide à refuser la simplicité, elle est *« un extraordinaire accélérateur de la conscience »*, (citation empruntée au poète argentin Roberto Juarroz). *« La poésie est un espace de liberté dans la représentation du monde. La lecture d'un poème est une invention perpétuelle du sens pour chacun d'entre nous. Il faut donc construire et susciter chez les enfants la multiplicité des sens possibles ». «Dire un poème, c'est rêver autour »*, quand Jean Pierre Siméon cite Aragon c'est pour inviter chacun *« à cette patience qui permet d'accéder au sens »*. Lecture d'un poème de Rainer, Maria Rilke, silence et attention envahissants dans la salle.

Un enseignant témoigne de l'expérience des *«brigades d'intervention poétique »* dans son école. Initiateur, inventeur de cette pratique de la poésie dans les classes, Jean Pierre Siméon raconte comment deux enfants d'une classe viennent dire ou lire un poème à une autre classe. Comment ce rituel s'installe dans l'école chaque jour. Comment il suscite la surprise et donc l'écoute indispensable pour entendre de brefs poèmes, *« entendre cette langue qui tranche avec la neutralité de tout le reste »*. Une expérience possible dès la maternelle. *«Lire, lire, des poèmes... Utiliser des poèmes très différents, travailler les rythmes oraux divers, travailler sur l'image, la métaphore. Et jamais d'écriture de poésie avec les enfants sans immersion préalable dans la marmite à poèmes! »*

« La poésie au cœur des grandes questions individuelles et collectives : le désir, la perte, la mort, la vie »

« *La poésie n'est pas ce qu'on croit* ». Quelles sont donc les représentations dominantes?

Il existe deux représentations dominantes de la poésie, curieusement opposées. D'une part, elle est considérée comme une chose désuète, gentille, sans lien avec le concret du monde et d'autre part comme une chose savante, absconse, réservée à des spécialistes capables d'entrer dans des énigmes inaccessibles pour le plus grand nombre.

L'école est-elle à l'origine de ces représentations ?

Les représentations dominantes viennent de la façon dont on a appréhendé la poésie à l'école. Chez les enfants il y a une constance des représentations autour de trois grands pôles : la poésie c'est la rime, c'est une chose jolie et agréable, c'est le rêve.

La poésie ne peut être rattachée à la rime. Elle manifeste une constante évolution formelle à travers les époques et les espaces.

Le mot joli caractérise la poésie parce que le répertoire présenté depuis la maternelle est souvent lénifiant, constitué de poèmes évoquant douceur ou tendresse édulcorée... Au contraire, la poésie nous met, au travers des siècles et des cultures, en plein coeur des grandes questions individuelles et collectives: le désir, la perte, la mort, la vie, l'exil... Quant au préjugé le plus répandu, *« la poésie c'est le rêve »*, c'est quasi un contresens : elle est à l'inverse un des lieux où dans une parole immédiate et dense, nous sommes au coeur du réel. Pour être juste, ces représentations ont bougé à l'école primaire où la poésie contemporaine est entrée dans le répertoire.

Peut-on ou pas définir ce qu'est la poésie ?

C'est la vraie question. Depuis Homère, la poésie s'interroge sans cesse sur ses formes, ses enjeux... Ce qui pose un problème d'un point de vue pédagogique : il n'y a pas de repère aussi fixe que l'on croit.

Il existe cependant trois critères fondateurs permettant de déterminer la poésie dans la langue : la densité, l'intensité et l'opacité. Dans la poésie la langue devient un objet spécifique d'attention, la complexité de la langue est revendiquée. La langue est incandescente, interdit qu'on la lise de façon linéaire dans une compréhension immédiate. Pleine d'images, de surprises syntaxiques et lexicales, la poésie oblige à une patience dans la compréhension et pour cela permet de comprendre mieux. Les représentations du monde n'y sont pas simplifiées mais complexes. A l'inverse de tout autre texte, le poème est délibérément polysémique. La poésie oblige à construire les sens. On devrait revendiquer la lecture de la poésie contemporaine notamment pour l'apprentissage de la lecture parce qu'elle implique un lecteur hyper actif, entièrement mobilisé. Acte de connaissance plein, la poésie est un extraordinaire facteur d'éducation.

> « Il existe deux représentations dominantes de la poésie, curieusement opposées. D'une part, elle est considérée comme une chose désuète, d'autre part comme une chose éservée à des spécialistes. »

C'est un enjeu démocratique ?

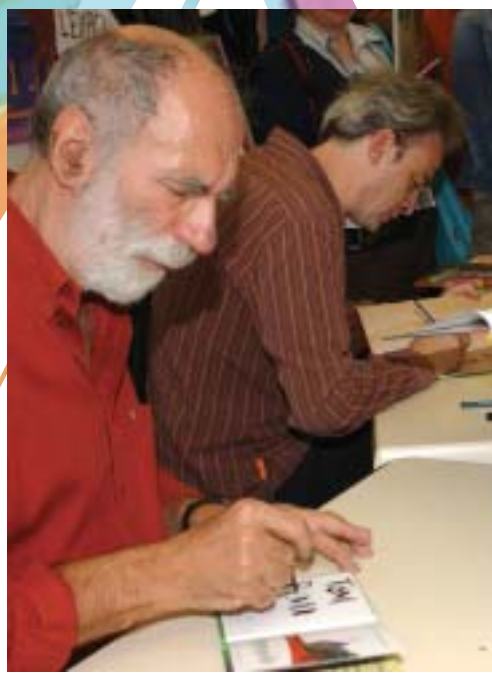
Tout le langage de description du monde développé aujourd'hui est un langage simplificateur à l'extrême, totalitaire même dans la mesure où on essaie de donner des réponses totales et péremptoires à tel ou tel problème particulier... A l'inverse, la poésie nous apprend à aimer la complexité dans la compréhension du monde, elle est un travail sur la conscience. Un lecteur heureux de poésie a une conscience alerte, étonnée, curieuse, qui accepte la contradiction. En fondant des consciences ouvertes, la poésie fonde des citoyens actifs. C'est un enjeu démocratique.

Quelles pistes suggérez vous pour faire *« partager, à l'école, le jardin des poètes à tous les enfants »*?

Il faudrait mettre en place une pédagogie de la poésie beaucoup plus vaste qui mette en interaction permanente trois pôles : la lecture, la diction et l'écriture. Et d'abord constituter une culture poétique chez l'enfant, lire des poèmes de toutes les époques et de tous les pays, de toutes les langues, constituer la conscience de l'extraordinaire variété des formes et des enjeux. Dès la petite section de maternelle, il est essentiel d'éduquer les enfants à l'écoute, ne surtout pas réduire la poésie à sa composante ludique qui est la comptine, mais lire très tôt aux enfants de vrais poèmes dans des tonalités très diverses. Ensuite,un vrai travail d'apprentissage de la diction des poèmes est nécessaire. Qu'est-ce que dire un poème devant un public? Cela nécessite des capacités psychologiques et physiques, des compétences qui relèvent d'un travail concerté et progressif sur les apprentissages.

Quant à l'écriture, il y a mille choses à faire. Le jeu d'écriture poétique bien sûr, pourvu qu'il ne soit pas seulement formel, centré par exemple sur le maniement de structures ou d'aspects phonologiques. Qu'est-ce qu'écrire un poème ? En amenant les enfants à se poser des questions, on peut construire avec eux de grandes aventures de création poétique autour de projets.

Propos recueillis par
Gilles Sarrotte



C'est signé ZAÜ

« Je ne dessine pas particulièrement pour les enfants ». Rencontre avec Zaü, illustrateur aux multiples facettes…

Pourquoi ce nom, Zaü ?
J'avais 17 ans ; les cheveux très longs, c'était l'époque des Beatles. Un copain m'a coupé les cheveux pendant les vacances, il a tout raté et j'ai dû aller chez un coiffeur pour qu'il égalise les trous. J'ai porté un turban jusqu'à la fin des vacances, ce qui m'a valu le surnom d'Esaü. Je jouais assez les prophètes à l'époque. Puis ça c'est transformé en Zaü. Et comme mon prénom est André et que mes parents m'appelaient Dédé, j'ai fortement poussé le Zaü à la place du Dédé.

Comment êtres-vous devenu illustrateur ?
J'ai fait l'école Estienne, l'école du livre. Mais je n'ai pas commencé par le livre jeunesse. J'ai fait des premiers bouquins pendant mon service militaire, publiés chez l'*Ecole des loisirs*. Puis, vu le peu que ça rapportait, je suis rentré dans une agence de pub. J'y suis resté six ans, avant de me mettre à mon compte. Puis un jour quelqu'un de chez *Bayard* m'a téléphoné pour me proposer un travail. Le glissement a été progressif, mais depuis une dizaine d'années, la pub a battu en retraite.

Quel lien entre le travail dans la pub et le livre jeunesse ?
C'est à la fois pareil et très différent. J'ai beaucoup aimé ce travail-là parce que c'était du dessin et j'aime bien répondre aux questions que l'on me pose. Quand je travaille sur un texte c'est un peu la même chose. Je traduis un texte, je n'en suis pas l'instigateur. J'ai bien aimé ce métier, il est très exigeant. On gagne beaucoup plus d'argent, ce qui n'est pas forcément désagréable. Mais on n'est pas auteur.

Est-ce que le texte vient toujours avant l'illustration ?
La plupart du temps oui, mais le contraire se produit parfois à *Rue du monde* parce qu'Alain Serres aime mettre son nez dans le travail personnel des illustrateurs. Par exemple l'album *« Une cuisine grande comme le monde »* est né de mes carnets de voyages. Notre dernier bouquin, *« Première année sur la Terre »*, qui raconte la première année de vie d'un renardeau, a été conçu à partir de mes dessins. Habituellement on vous propose un texte et vous ne travaillez pas avec l'auteur. Si on avait du faire *« Première année sur la Terre »* de façon classique, je pense que je ne n'aurais pas du tout travaillé de la même manière.

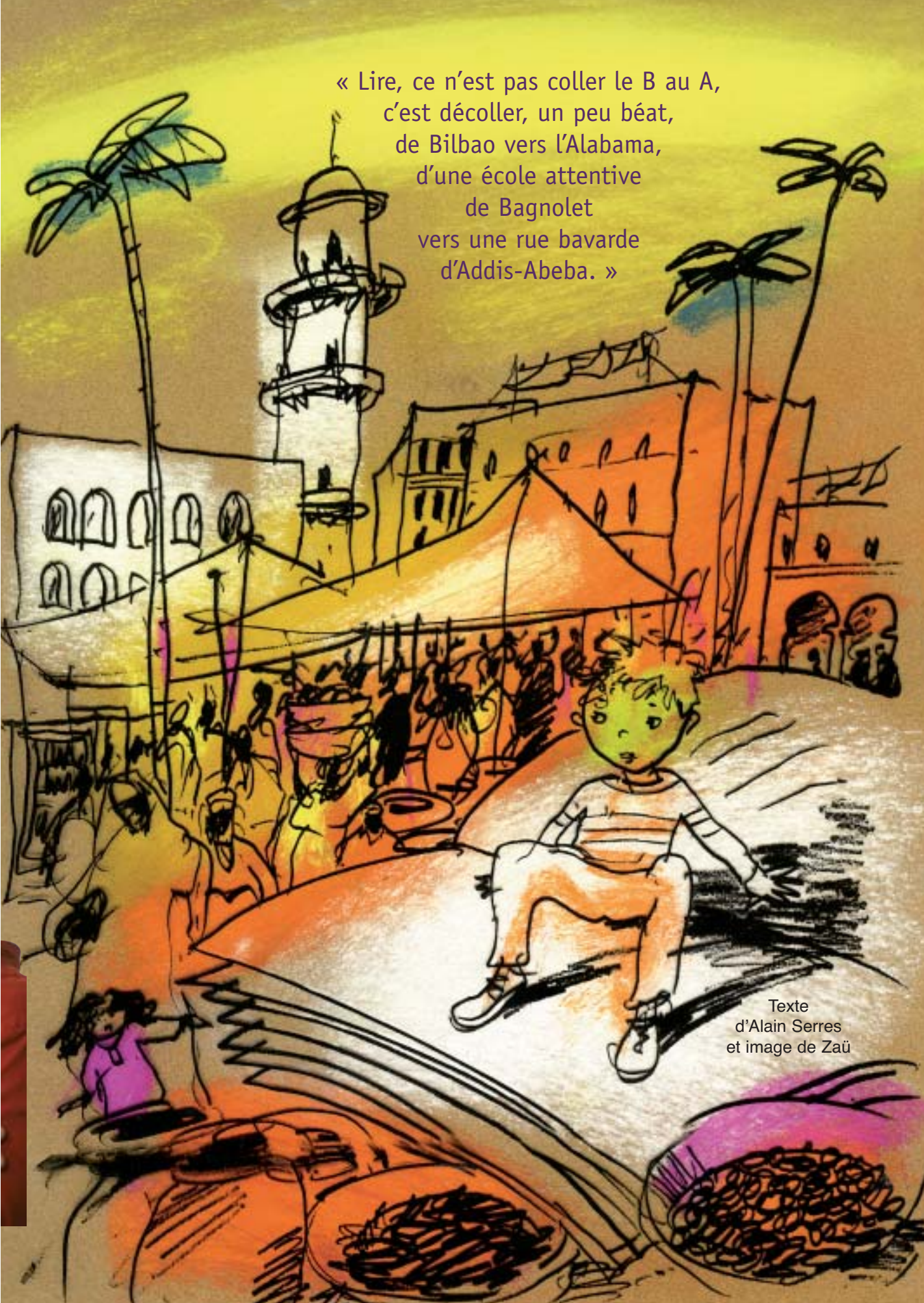
> «Quand je dessine, c'est mon interprétation personnelle qui compte prioritairement. Cependant, le contact avec les enfants dans les écoles est plutôt pour me rassurer»

Etes-vous rentré dans le livre jeunesse par souci de l'enfant lecteur ?
Au départ ma motivation était de dessiner des bouquins, d'être dans un travail d'auteur. Puis avec *Rue du monde* j'ai commencé à aller dans les écoles et à me poser la question du lien entre les mômes et les bouquins. Mais je ne crois pas dessiner particulièrement pour les enfants. Quand je dessine, c'est mon interprétation personnelle qui compte prioritairement. Cependant, le contact avec les enfants dans les écoles est plutôt pour me rassurer. Il montre que ce que je fais les concerne. Je me rends compte aussi que si les bouquins les touchent, c'est parce qu'un adulte leur en a ouvert la porte. Mes bouquins ne sont pas d'emblée sur le terrain des enfants, comme Walt Disney ou Titeuf. Quand je travaille, ce que je prends en compte c'est seulement la compréhension de ce que je dessine. Je suis issu de la communication. J'ai ce souci. Par contre je ne me pose pas la question de savoir si les lecteurs sont des enfants ou pas.

Props recueillis par Pierre Magnetto

C'est signé Zaü

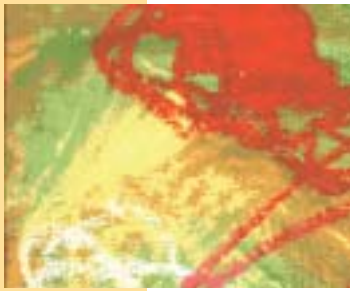
Publié pour la première fois en tant qu'illustrateur d'album de littérature jeunesse en 1967 (« *Nonante de Grospilon* », Ecole des loisirs), Zaü, de son vrai nom André Langevin, a mené pendant des années une double carrière dans l'édition et dans la publicité. Ayant progressivement abandonné la pub, il est régulièrement publié par Rue du Monde. Très attentif à la différence et au respect de l'autre il a notamment illustré l'ouvrage collectif « *Le grand livre contre le racisme* ». Il puise aussi son inspiration dans ses voyages (« *Une cuisine grande comme le monde* »).



« Lire, ce n'est pas coller le B au A,
c'est décoller, un peu béat,
de Bilbao vers l'Alabama,
d'une école attentive
de Bagnolet
vers une rue bavarde
d'Addis-Abeba. »

Texte
d'Alain Serres
et image de Zaü

C'est signé Corvaisier



« Le dessin crée une égalité car tout le monde peut dessiner ». Rencontre avec Laurent Corvaisier, peintre et illustrateur qui a horreur des étiquettes.

Vous attachez une importance particulière à une exposition qui vous est consacrée à Hyères au mois de décembre. Qu'a-t-elle de particulier ?
Je vais exposer à la *Médiathèque* de Hyères des travaux différents les uns des autres. Il y aura mes totems, des illustrations, mais aussi des tableaux. En fait j'ai peint avant de faire de l'illustration. Mes peintures racontent beaucoup. C'est avec elles que j'invente vraiment, un travail que je peux ensuite utiliser dans l'illustration.

Comment êtes-vous venu à l'illustration ?
J'ai eu des cours d'illustrations aux arts déco. Quand j'ai quitté l'école, je suis allé voir des éditeurs, je leur ai montré mon travail, mes carnets de dessins. Et j'ai commencé à illustrer des livres. Avec le temps, mon style s'est plus affirmé. J'ai rencontré dans l'édition des gens qui m'ont fait avancer. Mais j'ai toujours mené la peinture à côté.

Vous êtes surtout connu pour votre travail d'illustrateur. Est-ce un objet de frustration ?
Mes expos de peinture sont moins diffusées et attirent moins de monde que mes livres. Mais tout ce que j'ai fait sur les totems est parti d'une exposition de peintures à Honfleur qui ne s'adressait pas aux enfants. Ce n'est qu'après les avoir montrées à Alain Serres que ce dernier m'a proposé d'écrire des textes et d'en faire un album. En fait, on aime bien coller une étiquette aux gens, *« peintre »*, *« illustrateur »*, mais ça ne veut rien dire. Raoul Duffy était peintre, mais il était aussi un grand illustrateur ; Pierre Bonnard, Edward Hopper également. D'ailleurs, à leur époque, ils étaient presque plus connus en tant qu'illustrateurs que comme peintres.

Le totem est un objet très connoté, pourquoi vous en être inspiré ?
Tout est parti d'un livre que j'ai réalisé en pensant à mon père. Il était facteur et j'ai raconté l'histoire du *« Facteur totem »*, qui fabriquait des boîtes aux lettres-totem. C'est alors que j'ai eu l'idée de peindre directement des totems. Ce sont des personnages grandeur nature, peints sur des panneaux de bois sans travail de sculpture comme dans les totems indiens. Les personnages sont caractérisés par un élément : un objet, un animal, une plante. En travaillant je pensais aussi aux totems de Gaston Chaissac ainsi qu'aux portraits du Fayoum qu'on trouve sur les sarcophages égyptiens de la période romaine. Je vais énormément dans les musées pour dessiner car j'ai besoin de puiser dans des références, de faire des liens avec d'autres artistes, d'autres époques. Ce qui m'intéressait avant tout c'étaient les visages. Je voulais que les gens regardent d'abord le visage. Il y en a des réalistes et d'autres qui ressemblent à des masques.

> « Tout est parti d'un livre que j'ai réalisé en pensant à mon père. Il était facteur et j'ai raconté l'histoire du Facteur totem »

Vous enseignez aux *Arts déco* ainsi qu'au lycée d'art graphique. Votre travail s'enrichit-il au contact des élèves ?
Je considère comme un vrai privilège d'être avec des étudiants. Ils sont déjà dans une démarche personnelle et je vois mon travail avec eux d'abord comme un échange. J'apprends beaucoup d'eux, de leur façon de travailler. Nous partageons une même passion et vous voyez, là, je dois travailler sur un album à la demande d'anciens élèves qui dirigent une collection.

Vous intervenez aussi dans des écoles élémentaires. Comment cela se passe-t-il ?
Je le fais de temps en temps. En juin et septembre dernier, par exemple, je suis intervenu par deux fois dans une école de Mont-de-Marsan située dans un quartier défavorisé qui acueille beaucoup de réfugiés. Je trouve que le travail sur l'image crée une sorte d'égalité car tout le monde peut dessiner. Il y avait des indiens, des vietnamiens, etc., et je me suis aperçu qu'en fonction de sa culture d'origine, chacun à une façon différente de représenter les sujets. En juin on a travaillé sur le portrait. Je demandais aux enfants de dessiner un de leurs camarades, et vice versa, en travaillant directement au pinceau et à l'encre de chine. Et dans le trait qu'ils faisaient, je voyais de grandes différences graphiques. Je les leur ai montrées car eux ne voyaient pas. On en a parlé tous ensemble. En septembre, à partir des portraits de juin, je leur ai demandé de réaliser des totems grandeur nature. On en a peint 120, tous installés dans la cour, c'était très beau. Je dois dire aussi que dans ce quartier difficile, j'ai rencontré des instits très motivés, qui ont tous choisi d'être dans cette école.

Props recueillis par Pierre Magnetto

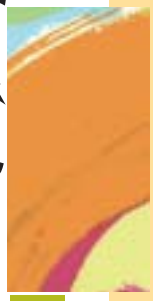
Laurent Corvaisier

Peintre, illustrateur, dessinateur… Laurent Corvaisier n'aime pas les étiquettes. *« Dis-moi un poème qui espère »*, *« Le Pélican »*, *« L'enfant du zoo »*, sont quelques uns des albums qu'il a illustré chez Rue du monde. *« La famille totem »*, album réalisé à partir de ses peintures totem avec des textes d'Alain Serres, est un ouvrage sur la différence et le métissage.

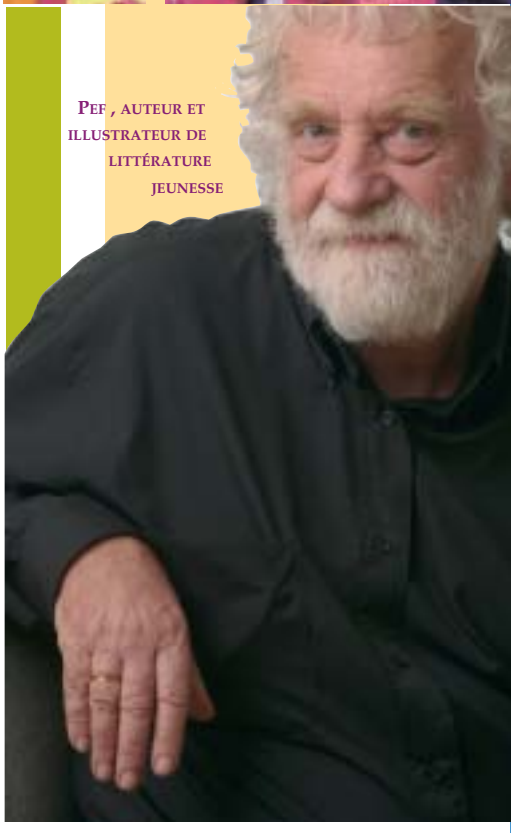
« Lire,
ce n'est pas
ânonner des syllabes
mais plutôt s'étonner
en silence
de voir s'animer
sur sa page
des êtres inconnus
qui nous donnent
la parole. »

Texte
d'Alain Serres
et image de
Laurent Corvaisier

C'est signé Pef



«L'imaginaire, une arme qui apporte de la distance et qui rapproche » Rencontre avec Pef, auteur et illustrateur de littérature jeunesse et « touche-à-tout.»



PEF , AUTEUR ET ILLUSTRATEUR DE LITTÉRATURE JEUNESSE

En tant qu'auteur illustrateur, quelle conception avez vous de la littérature jeunesse ?
D'une manière générale, la littérature est une matière tellement vivante, diverse et particulière à chaque écrivain que l'on ne peut l'enfermer dans des cases qui consisteraient à la classer soit pour les jeunes ou soit pour les adultes. Pour ma part, je me laisse emporter par mon imagination, mon inspiration. Il se trouve que comme je suis dessinateur, je suis plutôt en direction des enfants mais j'ai la même exigence que si j'écrivais pour des adultes. Ce que je produis est en fait l'expression de mon esprit, de mes états d'âme, de ma sensibilité et ma façon de concevoir le monde. Cet ensemble réuni au sein d'un livre devient de la littérature. Je m'interdis en somme de donner une définition restrictive de la littérature de jeunesse comme je m'interdirais de le faire pour le littérature à destination des adultes. Le reflet de la personnalité d'un écrivain se trouve dans les livres mais lorsque je me mets à ma table pour créer, mon seul but est donc de raconter des histoires. Le seul cadre que je me donne c'est de rendre compte de tous les aspects de la vie, ce qui pourrait être en somme la définition de la littérature en général.

> «Je m'interdis en somme de donner une définition restrictive de la littérature de jeunesse comme je m'interdirai de le faire pour le littérature à destination des adultes.»

Croyez vous alors que les livres même à destination des enfants peuvent tout dire ?
Oui, dans la mesure où dans ce monde, on fait tout vivre aux enfants. Lorsque petit, j'ai vu un obus tuer un soldat allemand,quand mon père a été dénoncé à la gestapo ou lorsque, sous mes yeux, des femmes ont été tondues à la libération, personne ne s'est demandé si l'on pouvait tout montrer aux enfants. Il y a de fait quelque chose de primal chez moi, qui me fait aborder des thèmes parfois durs mais ancrés dans le réel de mon enfance. Je dessine un peu pour endiguer les refoulements et les colères d'un petit garçon. Je pense ainsi que les mots et les dessins servent à prévenir, sensibiliser l'enfant sur tout ce qu'il pourrait voir sans le comprendre : la mort, le racisme, la guerre, les injustices vécues au plus profond...

Comment en tant qu'écrivain abordez-vous ces réalités ?
Je mets souvent ces thèmes à distance dans le temps, comme des rétroprojections de ma vie personnelle. Je fais oeuvre de témoin en établissant des passerelles entre les générations, comme un embarquement dans le temps pour mettre en confiance les enfants.
L'apport de l'imaginaire est également un excellent moyen et même un des moteurs indispensable d'une histoire. Etant donné que le réel ne peut jamais être exactement rendu, l'imaginaire agit alors comme une arme qui apporte une distance qui rapproche. Et puis, enfin l'humour permet de surprendre l'enfant lecteur. C'est un des avantages du langage qui peut se réinventer, comme dans *«l'encyclopefdie»*, un de mes livres, où je joue sur le son des mots que j'envoie en récréation, où je remplace de simples définitions par de la poésie. Le rire afin d'être une armure, un moyen d'autodéfense pour les enfants dans ce monde souvent coupant.

Propos recueillis par
Sébastien Sihr

PEF, prince des maux tordus

Fils d'une *« princesse dézécolle »*, Pef, Pierre Elie Ferrier a passé toute son enfance enfermé dans des cours de récréation. Est ce alors pour goûter à une autre liberté, il pratique les métiers les plus variés : journaliste, essayeur de voiture de course ou responsable de la vente de parfums pour dame.
A trente-huit ans et deux enfants, il dédie son premier livre à la sienne et commence une carrière d'auteur-illustrateur. Après avoir réalisé des disques pour petits, avec la chanteuse Anne Sylvestre, il invente le personnage du Prince de Motordu, son plus grand succès (600 000 exemplaires vendus !). Avec Alain Serres, il réalise pour la télévision la série des pastagums et publie une centaine d'ouvrages. C'est que Pef est avant tout un artiste qui s'interesse à l'enfance , avec l'ambition d'aborder les sujets graves de la réalité du monde aussi difficile soit elle. Mais toujours avec humour. Il est l'un de ceux qui mènent la bataille contre l'illettrisme par des actions parallèles à l'enseignement. Animateur associatif, il n'a en fait jamais cessé d'être à l'écoute des enfants, passant autant de temps avec eux, en rencontres et en discussions, qu'à sa table de création.

« Lire, ce n'est pas déchiffrer des mots !
C'est défricher des forêts
et des jardins nouveaux,
par-delà les montagnes de signes
et la ligne d'horizon du cahier. »

Texte d'Alain Serres et image de Pef

Evaluation

LA « *CONSTANTE MACABRE* », C'EST AINSI QU'ANDRÉ ANTIBI QUALIFIE LA PRATIQUE QUASI INCONSCIENTE CONSISTANT À ACCORDER DE MAUVAISES NOTES À ENVIRON 1/3 DES ÉLÈVES. POUR Y REMÉDIER, IL PROPOSE DES EVALUATIONS PAR CONTRAT DE CONFIANCE : EXPLICATIONS.

André Antibi a interrogé 1897 professionnels du monde éducatif de tous horizons (enseignants du primaire, du secondaire et de lycées professionnels, chefs d'établissement…) sur la constante macabre et l'évaluation par contrat de confiance (EPCC).
Unanimement, 96% des enquêtés reconnaissent l'existence de la constante

« L'objectif est de donner confiance aux élèves et de les faire travailler »

Qu'est-ce que la *« constante macabre »* ?
C'est ce pourcentage constant d'élèves qui doivent être en situation d'échec pour que l'évaluation paraisse crédible. Par exemple, imaginons un professeur excellent avec des élèves excellents, si toutes les notes sont bonnes, le prof est suspecté de laxisme. Cela peut apparaître surréaliste, mais c'est ce que démontre mon enquête. Il y a quelques exceptions, par exemple dans les matières considérées (à tort bien sûr) comme secondaires.

Qu'engendre-t-elle ?
Ce dysfonctionnement pourrit notre système éducatif même s'il n'est pas le seul problème. Mais tant qu'il ne sera pas supprimé, on ne pourra pas régler le problème de l'échec scolaire. Comment le pourrait-on alors que son existence est nécessaire à la crédibilité du système d'évaluation ?

Quelles en sont les conséquences pour les élèves ?
La constante macabre engendre une perte de confiance, une démotivation, un sentiment d'injustice dû à un travail non récompensé, ainsi que du stress à l'école, mais aussi à la maison. En effet, après l'école, de quoi parle-t-on entre enfants et parents ? Non pas du menu de la cantine, mais des notes obtenues… Une autre conséquence est l'augmentation des cours particuliers. Comme chaque examen est un concours déguisé, il ne suffit pas d'avoir compris pour s'en sortir, mais il faut échapper au dernier tiers de la classe, où se trouvent les victimes de la constante macabre.

Pourquoi et comment les enseignants la mettent-ils en place ?
Les enseignants reproduisent un schéma traditionnel de l'évaluation et de la notation. Durant 20 ans, j'étais moi-même convaincu qu'un bon devoir devait donner une moyenne de 10 sur 20, ce qui correspond à un élève sur deux en situation d'échec. Comme si un médecin se disait *« si j'arrive à sauver un malade sur deux, j'aurais bien fait mon travail… »*, toutes proportions gardées.
Les enseignants se débrouillent, inconsciemment, pour obtenir cette constante. Par exemple en proposant un sujet difficile ne ressemblant pas à ce que l'élève a vu auparavant, des dernières questions difficiles ou même en changeant le barème en cours de correction au vu des notes qui sont trop bonnes… La constante macabre se manifeste fortement lors du passage au collège et au lycée, les moyennes pouvant chuter de 4 à 5 points. Or ce ne sont pas les programmes qui deviennent plus complexes mais la concurrence entre les élèves qui devient plus rude. Les élèves changent juste de tiers, passant souvent du très bon au moyen ou du moyen à l'insuffisant.

Quelles solutions proposez-vous ?
Mon objectif est de montrer que cette constante n'est pas une fatalité. Je propose depuis deux ans un système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC), utilisé à présent par plusieurs milliers d'enseignants. Une semaine avant le contrôle, l'enseignant donne aux élèves une liste d'une douzaine d'exercices ou de questions déjà traités en classe. Quelques jours avant l'évaluation, une séance de questions-réponses est organisée où l'enseignant apporte des précisions aux élèves qui n'auraient pas compris certains points. Puis l'évaluation portera sur quelques questions de la liste, sauf une question, hors de la liste, sur 4 points sur 20.
L'objectif de l'EPCC est de donner confiance aux élèves et de les faire travailler. Elle peut se mettre en place tout de suite, ne demande aucune réunion ou formation spécifique et ne coûte rien… Lors de son application, les moyennes de classe augmentent de 3

macabre et 89% jugent qu'il faut la supprimer. Néanmoins, même si 83% sont favorables à l'EPCC, seuls 10% pensent que la constante macabre sera supprimée prochainement, 37% pensant le contraire et 44% ne sachant pas. Les réactions favorables à l'EPCC sont justifiées essentiellement par la confiance qu'elle instaure entre les élèves et l'enseignant, la motivation qu'elle engendre chez les élèves et l'augmentation du travail scolaire qu'elle produit. Les réserves exprimées sur l'EPCC reposent sur la difficulté de la mettre en place de façon isolée, dans les classes d'examens, dans certaines matières… Un besoin de plus amples informations et d'expérimentation personnelle est également exprimé.

Les résultats de l'enquête ciblant le grand public montrent une adhésion assez forte à l'EPCC, 48% initialement. Ce pourcentage atteint 77% après une discussion explicative avec les enquêtés sur ce mode d'évaluation. Par contre, seuls 14% du grand public connaîssent l'existence de la constante macabre.

Constante macabre ou contrat de confiance

André Antibi est directeur du laboratoire de sciences de l'éducation de l'université Paul Sabatier à Toulouse. En 1988, à l'occasion d'une thèse de didactique des mathématiques, il a publié en annexe un article sur la constante macabre. Suite aux nombreuses conférences qu'il a animées sur ce phénomène, il a publié un livre *« La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? »* aux éditions Math'Adore en 2003. Ce premier livre, écrit dans une optique militante, va être suivi prochainement d'un second, *« Les notes : la fin du cauchemar, le contrat de confiance pour supprimer la constante macabre»,* chez le même éditeur.

André Antibi

« quand on applique l'EPCC, la moyenne de la classe augmente d'environ 3 points ».

Cela ne risque-t-il pas de favoriser le bachotage ?
On a tendance à confondre la phase d'apprentissage et la phase d'évaluation, qui ne représente qu'un quinzième du temps scolaire environ en collège par exemple. Pour proposer des activités riches et faire réfléchir les élèves, il les 14 autres quinzièmes s scolaire. est certainement pas la ion d'un sujet diffi- our du contrôle, que peu d'élèves pourront traiter, qui fera progresser les élèves. En temps limité, personne ne peut résoudre un problème de type nouveau. Mieux vaut proposer un programme de révision et un sujet qui évite le *« par cœur »*, les QCM étant proscrits. Chaque enseignant peut adapter le système à ses pratiques et ce, dès le primaire. Par exemple en proposant comme support d'évaluation un exercice déjà corrigé en classe.

Propos recueillis par Arnaud Malaisé

Pathologie de la voix

C'EST QUAND ILS PERDENT LEUR IDENTITÉ VOCALE POUR ADAPTER LEUR VOIX À CE QU'ILS CROIENT ÊTRE LES BESOINS DE LA CLASSE, QUE LES ENSEIGNANTS SONT PARTICULIÈREMENT EXPOSÉS À LA DYSPHONIE, PUIS À L'APHONIE. RENCONTRE AVEC CLAIRE GILLIE.

Les enseignants sont des professionnels de la voix et ne le savent pas. Leur voix est leur premier outil de travail et ne fait pas plus l'objet de formations, que de contrôles préventifs ou de suivis réguliers. C'est seulement quand cela va mal que l'enseignant consulte, et encore ! Qui pense qu'une petite gêne vocale peut dégénérer ? Qui s'arrêtera de travailler même quand le médecin évoque une journée de repos vocal absolu ?
Parmi les principales professions réputées à

« Plus la voix manque, plus on essaie de la rattraper, plus les muscles se tendent ».

Que devrions-nous tous connaître sur la voix ?
Derrière la voix – celle que l'on entend– il y a un geste vocal qui émane du corps et l'anime. Et derrière ce corps, il y a tout un ensemble de mouvements pulsionnels ; il ne s'agit plus de *« la voix »* telle qu'on l'entend, mais de la *«pulsion invocante »* partie prenante de la relation à l'autre. La voix peut se remodeler, mais changer de voix, c'est risquer de perdre une identité vocale et sociale. Ce qu'on essaie de faire en formation (IUFM et autres), c'est impliquer le corps et la voix. La comédie musicale et les *«shows »* vocaux ont permis de désinhiber la voix : les enfants sont, du coup, très demandeurs.

Enseigner c'est être en représentation ?
On peut l'entendre sur un plan péjoratif : donner l'image d'un enseignant idéal. Cela signifierait une sorte de dédoublement de la personnalité, et de se mettre, soi, entre parenthèses, le temps de la représentation. Vous pouvez avoir habituellement une voix très douce et puis devenir très tonique dans l'expression vocale, parce que vous sentez que c'est nécessaire. Mais au bout d'un moment la machine vocale va se révolter.

C'est la psychanalyste qui parle?
On ne tient pas dans une représentation qui implique un forçage ; le discours de la psychanalyse rejoint sur ce point le discours du médical et du pédagogique. On est dans ce que j'appelle *« la boucle socio-phonatoire »*. Pendant qu'on parle, on imagine comment sa voix est reçue et on va essayer qu'elle réponde à ce qu'on pense être le désir de l'autre. Regardez quand on parle à un bébé ! La voix dans la fonction enseignante assure plusieurs choses, certes la transmission de savoirs mais aussi la fonction phatique, le contact.

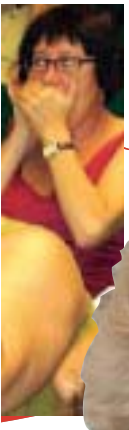
Que signifie sacrifier sa voix ?
Si vous vous réveillez avec un chat dans la gorge, vous partez avec un petit handicap vocal. Surtout que vous *« donnez de la voix »* pour des gens qui ne font souvent que *« prêter l'oreille »*. Alors vous forcez et la voix vient à manquer. Un médecin vous prescrirait 24 heures de repos vocal...
Sacrifier sa voix c'est aller jusqu'au bout de ce qu'on a à dire alors que le corps ne suit pas. Parti avec une petite dysphonie, un petit voile sur la voix, on se retrouve avec une aphonie. Le pire chez l'enseignant c'est l'aphonie de fin de journée. Plus la voix manque, plus on essaie de la rattraper, plus physiquement tous les muscles se tendent. Tension et crispation engendrent une sécrétion d'acides au niveau de l'estomac. Un reflux gastrique peut *« manger »* les deux tiers des cordes vocales !

Vous dites que les femmes ont plus de problèmes de voix que les hommes?
Il y a bien sûr plus de femmes dans l'Education nationale mais on ne sait pas qu'elles muent elles aussi ! Cela arrive aux petites filles en CM1 CM2 : une fille perd 3 notes, alors que la voix d'un garçon qui mue décroche d'une octave (huit notes). Les voix de femmes ont chuté d'une octave en cinquante ans (mue sociale). Et puis la femme traîne une mue vocale toute sa vie en rapport avec son cycle menstruel. Dans la deuxième partie du cycle, certaines femmes ont une voix plus grave, qu'elles maîtrisent moins.
En occident, une mue est une *« perte»* de voix. Ailleurs, comme en Afrique, les hommes peuvent garder leur ancienne voix et *« jouer sur les deux registres »*. Chez nous, il y a une sorte d'obligation sociale tacite d'accrocher cette voix grave, signe de virilité pour un homme alors que parler avec une voix aiguë est sexuellement connoté. Les femmes dont la mue ne se fait pas gardent leur voix d'enfant.
Dès qu'il y a mue il y a perte, et généralement quand on a perdu quelque chose, on se met en mouvement pour le retrouver, ce qui renvoie à l'histoire de chacun dans

risque vocal, les enseignants arrivent en tête, devant les chanteurs, les présentateurs de télévision, les hommes politiques et les avocats.
Les enquêtes réalisées au début des années 2000 (INRS, MGEN, en France, en Europe ou aux Etats-Unis) ont mis en évidence que parmi l'ensemble des enseignants, ceux de maternelle et d'élémentaire, ainsi que les débutants et les remplaçants, sont les plus touchés par les dysphonies.
En 2001, plus d'un enseignant sur cinq s'est fait soigner pour rhinopharyngite ou laryngite (18 % pour les hommes, 29 % chez les femmes), cumulées à des plaintes pour enrouement, difficulté à parler fort, voix qui se casse ou se fatigue. Par mesure de comparaison, les autres professions sont deux fois moins touchées, écart encore supérieur chez les femmes.
Les risques vocaux chez les enseignants sont liés à plusieurs facteurs, spécifiques à la profession. Le bruit de fond d'une classe est estimé à 71 dB, soit 20 dB au dessus des recommandations. L'enseignant utilise une voix plus forte, autour de 80 dB (proche du cri, entre 90 et 110 dB). Ce forçage est continu tout au long de la journée de classe. L'environnement sonore des petites classes, le bruit de fond, les cris et les pleurs, est également évoqué. D'autres éléments ont leur importance : l'usage de la craie au tableau, l'utilisation de brosses sèches qui propagent la poussière, l'inhalation des solvants de feutres ou une mauvaise ventilation de la salle de classe.

Claire Gillie

est chercheuse en anthropologie psychanalytique au CNRS/Paris VII. Professeure d'ILFM, elle est aussi psychanalyste et chargée de cours à l'université Paris X Nanterre.



sa relation aux pertes successives qu'il a pu avoir dans sa vie.

Que dites-vous des voix des enfants?

Un changement de voix chez l'enfant est le signe qu'il se passe quelque chose : une surdité ? un enfant qui s'entend mal ou s'entend mal avec les autres ? Dans ce cas-là, le psychologue est interrogé : est-ce un enfant qui parle peu à la maison et attend d'être à l'école pour pouvoir s'exprimer, un enfant qui est toujours contraint (Réfléchis donc avant de parle!), et qui à l'école peut reproduire le schéma ou au contraire trouver le lieu où la voix peut partir ? De la même manière, un enfant qui chante faux, ça n'existe pas. Un enfant qui n'arrive pas à placer sa voix dans un chant en groupe, c'est un enfant qui a besoin de se démarquer. Le rôle de l'enseignant c'est d'accompagner les voix d'enfants : accompagner c'est écouter.

Propos recueillis par Daniel Labaquère

75% d'enseignants touchés

Alice Herfray enseigne dans une classe de moyens-grands en Meurthe et Moselle. Dès qu'elle a commencé à travailler, il y a quelques années, elle a ressenti une gêne, une douleur au niveau du larynx. Après avoir consulté un ORL qui a diagnostiqué, après une radio, une tendinite des cordes vocales, elle a suivi une rééducation orthophonique d'un an, avec des exercices de respiration. L'othophoniste lui a conseillé d'éviter d'élever la voix... ou de changer de métier ! Mais depuis trois ans qu'elle travaille à temps plein, les périodes de sept semaines entre les vacances se déroulent selon le même schéma : quatre semaines sans problème, suivies de trois semaines de plus en plus difficiles, avec une douleur permanente. S'ensuit une semaine de repos vocal, et tout recommence. Alice essaie d'économiser sa voix, et utilise des livres-cassettes pour éviter un peu la lecture à haute-voix.
De sa rencontre avec Claire Gillie, Alice a retenu que la voix est le premier outil de travail de l'enseignant et que les problèmes de voix peuvent avoir un mélange de causes complexes. Une consultation spécialisée est nécessaire. La radio qu'elle a passée ne permettait pas de voir *«le geste vocal »*, et c'est vers un phoniatre et une vidéo-laryngo-stroboscopie qu'elle devra s'orienter. Cela permettra de voir si les cordes vocales ne sont pas attaquées par un reflux gastrique dû au stress ou si elle ne souffre pas d'un serrage laryngé, une sorte de verrou au niveau du larynx qui peut être provoqué par une trop grande tension ou par un désir de trop bien faire. La voix est une affaire trop sérieuse pour risquer de la perdre...
75% des personnes qui consultent pour des problèmes de voix sont des enseignants, voilà ce qui légitimerait une médecine de prévention digne de ce nom !

Sexisme

COMMENT SE REPRODUISENT LES SCHÉMAS SEXISTES À L'ÉCOLE ? QUELLE PART PRENNENT LES ENSEIGNANTS DANS CETTE REPRODUCTION ? QUELS AUTRES FACTEURS JOUENT UN RÔLE CONVERGENT À L'ÉCOLE ? COMMENT AGIR POUR UNE PRISE DE CONSCIENCE GÉNÉRALISÉE ? RENCONTRE AVEC ISABELLE COLLET.

Que recouvrent les notions de sexe et de genre ?
Le sexe est un constat biologique ou lié à l'état civil, c'est le fait d'être un garçon ou une fille, un homme ou une femme. Le genre est le sexe social, tout ce que construit la société derrière cette notion de sexe. Il est très dépendant des sociétés et de l'époque. D'une société à l'autre, d'une époque à une autre, un homme et une femme ne se définissent pas de la même manière, c'est le genre.

Qu'apporte cette distinction à la recherche en éducation ?
À partir du moment où cette distinction a été faite, elle a montré que certaines différences constatées entre les sexes n'étaient ni une fatalité, ni naturelles. Ces distinctions ont été faites très tôt pour le niveau social ou la couleur de peau, mais curieusement avec les sexes, ces phénomènes ont duré très longtemps.
Par exemple, très récemment, certaines personnes pensaient que les femmes ne faisaient pas de mathématiques car elles ne possédaient pas un cerveau adapté. Les distinctions entre les sexes permettent de faire des constats, comme la faible proportion de femmes en mathématiques. L'explication ne réside pas dans la nature des femmes mais dans l'éducation différenciée entre les garçons et les filles, dans la répartition sociosexuée des savoirs impliquant des représentations différentes du féminin et du masculin.

Existe-t-il des différences de réussite scolaire entre les filles et les garçons ?
On sait depuis une quinzaine d'années que les filles réussissent un peu mieux que les garçons dans l'ensemble des matières dès le primaire et jusqu'à la fin du collège. Mais ces différences ont été occultées au contraire des différences sociales.
Il y a plus de filles que de garçons qui accèdent aux études supérieures et leurs résultats au bac, y compris en sciences, sont légèrement meilleurs que ceux des garçons.

Contre toutes les discriminations

Le SNUipp a édité en 2006 une brochure traitant des différentes discriminations liées à la couleur de peau, au handicap, à l'homosexualité, au genre… L'école n'échappant pas aux problèmes traversant la société.
L'objectif de cette publication est d'éclairer certains enjeux, de proposer des jalons, d'esquisser quelques propositions et d'alimenter le débat afin de faire reculer les discriminations.
Elle comporte, entre autres, des témoignages d'enseignants sur un projet de lutte contre des actes de violence à caractère raciste, l'élaboration d'une pédagogie antisexiste, l'acceptation par les élèves des enfants handicapés moteurs de l'école.
Dans un entretien, Sophie Ernst, philosophe de l'éducation, traite de l'école et du racisme et propose quelques pistes d'action. Dans un autre contexte, Kunka Damianova, syndicaliste bulgare, expose les discriminations dont sont victimes les Roms et le projet en cours pour l'amélioration du cadre de scolarisation de ces enfants.
Pour le SNUipp, l'école, comme premier lieu d'éducation, doit être à la pointe du combat pour l'égalité. Mais l'école ne peut pas tout à elle seule. C'est une approche collective et solidaire de la société dans son ensemble qui pourra faire reculer ces discriminations.

« L'école met en oeuvre, transmet et active des représentations latentes et largement diffusées dans la société. »

Isabelle Collet

Docteure en sciences de l'éducation de l'Université Paris X, collaboratrice du projet européen ADA, ancienne informaticienne et chercheuse post-doctorale à Télécoms-INT et INT-management d'Evry, elle a publié *« L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités »*.

Pourtant cette réussite scolaire des filles ne se traduit pas par une meilleure carrière professionnelle. Après le lycée, les filières les plus prestigieuses sont occupées par les garçons. Et en bas de la réussite scolaire, les décrocheurs, ceux qui quittent l'école sans diplôme, sont plutôt des garçons.

Comment expliquer ces réussites et trajectoires non linéaires ?

De très nombreux phénomènes, issus de trois grands domaines, en sont les causes. L'éducation familiale, la société et l'école viennent produire des effets simultanément.

Au niveau parental, depuis 20 ou 30 ans, il y a eu de nombreux progrès. Néanmoins, les parents n'offrent pas les mêmes jouets aux garçons et aux filles et n'ont pas les mêmes attentes sociales ou en terme d'excellence envers eux.

La société, par le biais des médias, envoie des messages très clairs aux adolescents sur la définition du garçon masculin et de la fille féminine, les présentant comme seul modèle désirable de la réalisation de soi. Et à l'école, pour être une fille féminine, il ne faut pas aimer les maths ou les sciences. Tandis que pour être un garçon masculin respecté, il faut y afficher une certaine décontraction, en prétendant réussir sans travailler, surtout dans les matières dites féminines comme les lettres ou les langues. Cela explique les stratégies scolaires différentes des garçons et des filles.

Les enseignants aussi, tout à fait involontairement, étant à la fois pris dans la dynamique de la classe et dans des images de rapports sociaux de sexe, ont tendance à faire des différences entre garçons et filles dans la façon dont ils transmettent leur savoir.

Certains manuels diffusent une image peu équilibrée des représentations entre garçon et fille, voire carrément sexiste. Le milieu scolaire mixte souligne les stéréotypes liés au sexe. Faire cohabiter des populations hétérogènes n'a jamais entraîné *« naturellement »* l'égalité entre les individus.

L'école met en oeuvre, transmet et active des représentations latentes et largement diffusées dans la société.

Quels sont les moyens d'agir sur ces représentations ?

L'école est la mieux placée pour les remettre en cause, ou faire réfléchir à leurs significations.

À quelques exceptions près, les enseignants n'ont pas envie de faire des différences entre les garçons et les filles. Ils ne sont pas conscients des représentations qu'ils véhiculent ou laissent exister dans leur classe. Ils y enferment aussi bien les garçons que les filles. Agir uniquement sur les filles, comme si elles étaient *« le problème »*, ne règle rien.

« A l'école, pour être une fille féminine, il ne faut pas aimer les maths ou les sciences. »

Dès lors que, par une prise de conscience personnelle, les enseignants réalisent les effets du genre dans leur classe, ils commencent à modifier leurs pratiques. Ce qui les conduit à changer leurs façons de voir les garçons et des filles dans la classe ainsi que les destinées des élèves dans l'école.

Propos recueillis par Arnaud Malaisé

Laisser hésiter et aller au bout

Des études effectuées en cours moyen montrent, que lors des séances de mathématiques, deux tiers des interactions entre l'enseignant et les élèves se font en direction des garçons contre un tiers seulement en direction des filles. Le fait que l'enseignant soit un homme ou une femme ne change rien à cette proportion. Lorsque l'enseignant donne la parole à une fille en maths, si elle hésite dans sa réponse, il redonnera volontiers la parole à quelqu'un d'autre. Au contraire, le garçon interrogé gardera généralement la parole jusqu'au bout, même s'il ne sait pas répondre.

S'astreindre à laisser les filles hésiter et aller au bout de leur raisonnement est une façon de permettre de rééquilibrer ces interactions entre les garçons et les filles, de remodeler la dynamique de la classe.

Zizi et zézette : conflits de genre dès la maternelle

Dès l'école maternelle, certaines activités mettent en lumière les rapports sociaux de sexe, les interactions sous forme de conflits et de hiérarchisation entre les garçons et les filles. Aborder la question de l'identité peut s'avérer un moment périlleux. Pour les enseignants, la façon d'identifier les garçons et les filles ne peut être l'anatomie, la différence selon les organes génitaux n'étant pas compréhensible par les enfants de cet âge. De ce fait, souvent d'autres moyens sont utilisés comme les jouets, les métiers, l'apparence vestimentaire… Or certains garçons peuvent avoir très envie de jouer avec la table à repasser tandis que certaines filles veulent jouer au garage. Les livres décrivant les métiers peuvent également présenter des stéréotypes sexistes en leur attribuant un sexe : le docteur, l'infirmière, le pompier, la secrétaire…De même, si les petites filles sont saluées avec une expression du type *« oh comme tu es bien habillée aujourd'hui! »* et les garçons avec *« alors en forme ce matin ? »*, des messages différents leur sont envoyés. Cependant, il est tout à fait possible d'adresser aux garçons une remarque positive sur leur apparence vestimentaire.

Les parents peuvent également influer sur l'identité. Par exemple, des observations montrent que lors de l'accueil, certains pères font attention à ce que leur petit garçon ne joue pas à des jeux de filles. Si jamais leur enfant s'y dirige, ils le détournent vers des jeux identifiés comme masculins. La crainte de ces pères est l'homosexualité.

Les enseignants ne sont pas obligés d'aller dans le même sens et de reproduire la peur de ces pères. Les enfants peuvent avoir assimilé parfaitement ces stéréotypes. Dans une classe, deux petites filles gardaient le pré carré de la cuisine en empêchant les garçons d'y venir. Elles avaient décrété que la cuisine était une affaire de filles et que les garçons n'avaient pas à y mettre les pieds. Elles avaient donc intégré que la cuisine était une activité féminine. Ce ne sont pas les enseignants qui auraient induit des comportements sexués, ils ont débarqué dans la classe.

En plus de la hiérarchisation sexuelle, des conflits liés au genre peuvent se produire dès la maternelle. Dans une école où, lors des récréations, des vélos sont prêtés aux enfants, l'enseignante s'est rendue compte que les garçons s'accaparaient majoritairement les vélos. Elle a établi un planning d'occupation de ces jeux qui a permis aux petites filles d'ôter leurs manteaux en classe.

La maternelle n'est pas le premier lieu des discriminations. Il est montré que le diagnostic prénatal influe sur la couleur de la chambre du futur bébé ainsi que sur le choix de ses jouets à la naissance.

À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité

Ce numéro hors série du BO (n°10 du 2/11/2000) est consacré aux comportements stéréotypés et discriminatoires à l'encontre des filles et des garçons, de la part des élèves eux-mêmes ou des adultes de la communauté éducative. Il se décline en 6 chapitres : les interactions en classe, le travail en groupe, les activités physiques, l'évaluation l'éducation à l'orientation, l'éducation à la santé, à la sexualité et la prévention des violences sexistes et sexuelles.

Dans chacun de ces chapitres, différents scénarios sont décryptés, tant sur le stéréotype véhiculé que les conséquences qu'il engendre, et des recommandations sont proposées ainsi qu'une bibliographie. Ces scénarios balaient différents comportements, « dans la cour de récréation de l'école primaire, les garçons occupent le terrain… », « aux interclasses, des garçons font des incursions dans les toilettes des filles… », « un garçon se fait traiter de "pédé"… ».

Handicap

DONNER ACCÈS À LA SCOLARISATION POUR TOUS LES JEUNES EN SITUATION DE HANDICAP EST UNE QUESTION QUI SE POSE PARTOUT EN EUROPE AFIN QUE CESSENT LES DISCRIMINATIONS. EN FRANCE LA NOUVELLE LOI BOUSCULE L'INSTITUTION SCOLAIRE SANS PRÉPARATION ET SANS INVESTISSEMENT POLITIQUE ET BUDGÉTAIRE À LA HAUTEUR DE CETTE AMBITION.

Les effets de la loi handicap à l'école

Sans avoir de prime abord un objectif scolaire, la loi du 11 février 2005 produira *« des effets considérables sur le champ de l'éducation »*. En effet, *« elle remet en question les notions même de ce qui a fondé l'éducation spécialisée »*, ainsi que *« les démarches d'intégration scolaire telles qu'elles ont été menées depuis 20 ans »*, a martelé Marie-Claude Courteix. Quoi de plus normal, après cela, que les enseignants se trouvent désorientés face à de tels bouleversements… Comment se projeter en avant, à la lumière d'une loi des plus ambitieuses, lorsqu'on éprouve, au quotidien, les difficultés de sa mise en oeuvre...? Ainsi, la question des auxiliaires de vie scolaire a été évoquée au cours du débat. *« Je me soucie des moyens humains déployés lorsqu'il y a PPS. On nous parle d'AVS, et, dans la réalité, nous voyons arriver des EVS... Et, avec eux, l'institution d'une « précarité plus précaire ». On prétend par ce dispositif résoudre le problème du chômage, et par-dessus ça, on promulgue cette nouvelle loi »*, a soulevé une directrice d'école... D'autres s'inquiètent du glissement de leurs missions au sein des réseaux d'aides et déplorent d'être vus, souvent comme l'unique solution de dépannage , quel que soit le cas… ou éprouvent de la défiance vis à vis de l'enseignant référent (quel est son statut, quelles sont ses missions, les limites de son intervention). D'aucuns, enfin, s'interrogent sur le développement des plateaux techniques : *« plusieurs familles ont accepté la décision de la MDPH, et ont décidé de placer leurs enfants dans des structures d'éducation spécialisée pluridisciplinaire. Seulement, encore aujourd'hui, tous ces établissements ne sont pas pourvus de plateaux techniques. Et ces enfants se trouvent sur liste d'attente », a développé un maître* E en réseau d'aides. Des réflexions qui montrent que, de l'avis général, *« si l'on ne donne pas les moyens nécessaires, l'application de cette loi sera un véritable fiasco »*.

Cette année scolaire un nouveau sigle *« ASH »*, Adaptation et Scolarisation des élèves handicapés, marque l'entrée en application, au sein de l'Education nationale, de la loi du 11 février 2005. Mais le débat reste ouvert en France et en Europe où de nouvelles exigences sociales cherchent leurs mots : intégration, inclusion, besoins éducatifs particuliers. Ces nouvelles approches fondées sur les principes de non-discrimination concernent également l'emploi, les transports, les loisirs, la culture... Sous la responsabilité d'une nouvelle institution, la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), cette loi ouvre un droit d'inscription pour tous dans une école dite de référence (souvent la plus proche du domicile), dans le cadre d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui définit l'organisation et les moyens nécessaires à la scolarité (aides pédagogiques, auxiliaires de vie scolaire...). Une nouvelle fonction, l'enseignant référent, assure l'interface entre école, parents et MDPH ainsi que le suivi du PPS.

Entre les principes affichés – cette loi était une des priorités présidentielles- et leur réalisation, il y a un gouffre: absence de moyens supplémentaires, réductions budgétaires programmées... Les plaquettes d'infor-

mation, la documentation pédagogique, annoncées l'an dernier, ne sont toujours pas parvenues dans les écoles : pourtant le ministère a su montrer des capacités évidentes de communication sur les méthodes de lecture!

Aujourd'hui le recrutement d'emplois de vie scolaire dans des conditions encore plus précaires tente de combler le manque criant d'auxiliaires de vie scolaire. Mais cet accompagnement ne peut faire oublier non plus le besoin d'enseignants spécialisés (nouvelle diminution des départs en stage pour 2006-07) . Le partenariat avec les services et établissements médico-sociaux tarde faute de textes interministériels clairs. On s'interroge aussi sur les modalités de travail des enseignants référents – le nombre de projets suivis s'échelonne de 100 à 700! -, sur leurs moyens de fonctionnement. Enfin quels recours quand les projets ne trouvent pas les moyens de leur mise en oeuvre dans les écoles? Les procédures varient énormément d'un département à l'autre : l'absence de garantie d'un traitement équitable des situations des jeunes en situation de handicap est particulièrement dénoncé par de nombreuses associations en lien avec les organisations syndicales dans le Collectif pour la refondation de la politique du handicap.

Cette année plus de 105 000 élèves handicapés sont scolarisés mais sans les moyens de le faire dans de bonnes conditions pour tous. Cette bataille est encore à mener dans les départements comme au niveau national. D'autant plus que l'institution scolaire doit aussi reconsidérer sa façon de répondre aussi aux besoins des écoles maternelles et élémentaires pour faire face aux difficultés scolaires ou aux différents troubles. De fait la mise en oeuvre de cette loi ne concerne pas que les élèves en situation de handicap, elle interroge aussi la volonté politique de réaliser une école pour la réussite de tous, même les plus fragiles.

La scolarisation des élèves handicapés au primaire (2005-2006)

	Etablissements scolaires		Etablissements médico-sociaux	
	Intégration individuelle	Intégration collective	Hospitaliers	Médico-éducatifs
Premier degré	64 994	39 830	4 177	50 849
Second degré	38 934	7 765	1 325	7 115
Total	103 928	47 595	6 182	70 158

En 2005, les écoles et établissements scolaires accueillaient 151 523 élèves handicapés, 91% d'entre eux étant inscrits dans le public. Le premier degré en scolarisait en intégration individuelle 64 994 (38 934 pour le second degré) et 39 830 en intégration collective - CLIS ou UPI- (7765 pour le secondaire).

Source : Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche

Handicap

COMMENT MIEUX INTÉGRER LES ENFANTS HANDICAPÉS À L'ÉCOLE ? POUR CORNÉLIA SCHNEIDER, CELA PASSE PAR LA FORMATION, PAR PLUS DE MOYENS ET PAR UNE PÉDAGOGIE DE LA DIVERSITÉ. PAR AILLEURS, MARIE-CLAUDE COURTEIX ANALYSE LES EFFETS DE LA LOI HANDICAP À L'ÉCOLE.

Comme l'a rappelé Cornélia Schneider, *« une bonne intégration a besoin de moyens »*. Cette réalité inéluctable fait d'ailleurs toujours autant débat. Alors que la loi du 11 février 2005 peine à faire son chemin dans les classes françaises, de nombreuses interrogations, en effet, taraudent encore les enseignants.
Ainsi, l'apparition, il y a peu, d'une convention de protection des droits des personnes handicapées écrite par *les nations unies* et

« Travailler sur le potentiel et les besoins des élèves, plutôt que sur les déficiences »

Sur quels principes s'appuie la notion de besoins éducatifs particuliers ?
C.S. : Cette notion d'origine anglaise implique l'idée qu'on peut aider un enfant à mieux progresser si on travaille avec son potentiel et ses besoins plutôt que sur sa déficience, qui le fige médicalement. Elle est aujourd'hui beaucoup utilisée à travers l'Europe. Avant en Allemagne, à chaque pathologie correspondaient une pédagogie et une psychologie spécifiques. Cela n'avait aucun sens si ce n'est de créer une sorte de *« race »* d'enfants trisomiques ou d'enfants autistes, ou autres... Depuis les années 1980-1990, on s'attache au fait que quels que soient ses problèmes, tout enfant a un potentiel pour apprendre. Par conséquent, les médecins n'ont plus le pouvoir. Les expertises pour orienter dans les structures scolaires, pour fixer des objectifs de travail, sont pratiquées par les enseignants spécialisés.

Comment cette notion s'articule-t-elle avec l'idée d'inclusion ?
C.S. :Reconnaître la diversité, ne pas rester focalisé sur un enfant déficient, aménager l'école pour tous, trouver les moyens pour que chacun soit bien à l'école avec les autres, l'inclusion est une conception qui ne se limite pas au handicap. En Angleterre, un répertoire *« Index for inclusion »* permet aux enseignants de savoir à quel point leur école est *« inclusive »*. Il ne s'agit pas du tout de juger : cet outil interroge les pratiques, les stratégies, les attitudes. Tous les systèmes scolaires ont encore beaucoup de mal avec cette notion idéaliste de l'inclusion, complètement à l'opposé de l'école qui est un des endroits les plus normatifs qui soit. Les enseignants, socialisés là-dedans, ne peuvent pas imaginer autre chose que de suivre les catégories, la norme. C'est très difficile d'oser en sortir.

Les mots *« coopération »*, *« intégration »*, *« inclusion »* recouvrent-ils les mêmes réalités en Europe ?
C.S. :Chaque pays donne un sens différent à ce genre de notion, notamment en ce qui concerne l'intégration. En Allemagne tous les élèves sont scolarisés, mais dans un double système d'écoles ordinaires et d'écoles spécialisées avec des programmes spécifique. Promouvoir la *« coopération »*, c'est créer une étape de sensibilisation pour que les gens n'aient plus peur, voient le potentiel de ces enfants, pour éviter les attitudes compassionnelles et donner sa place à chacun. Ainsi à Nuremberg j'ai pu observer un projet de *« coopération »* entre écoles pour le handicap mental et physique et écoles primaires et secondaires pour créer en forêt un sentier de sensations. Puis les collaborations se sont diversifiées (cabanes, jardin, animations...) : les jeunes avec un handicap mental ont montré leur capacités à construire des cabanes que les jeunes des écoles secondaires étaient bien incapables de faire! La notion d'intégration est interprétée différemment selon les pays. En Europe les CLIS sont considérées comme des classes spécialisées ; dans la perspective allemande, on pourrait plutôt les considérer comme une mesure de *« coopération »*. Une intégration collective en Allemagne signifie *« l'enseignement commun »* : un groupe d'élèves en situation de handicap soutenus par un enseignant spécialisé sont scolarisés dans une classe ordinaire avec les autres et en font partie intégrante de la communauté de classe.

Quels seraient les points communs à tous les pays ?
C.S. :L'Italie, comme la Norvège, est présentée comme modèle de l'intégration. Il faudra pourtant regarder si la situation est aussi idéale dans toutes les régions comme autour de Rome. L'Italie a des enseignants de soutien dans les écoles, l'Allemagne des enseignants spécialisés avec éventuellement des aides- soignants, l'An-

juridiquement contraignante, comprenant notamment un engagement sur la formation des enseignants, a-t-elle suscité des réactions : *« la formation des enseignants est une question que l'on se pose tous »*, a-t-on soulevé. Car, encore aujourd'hui, beaucoup ressentent des manques et s'estiment démunis pour mener à bien ces missions d'intégration. La France, contrairement à d'autres pays européens, ne propose pas, en effet, de formation universitaire dans ce domaine. *«En Allemagne, dans chaque Land, une à deux universités proposent des cursus, si l'on veut s'orienter vers de l'enseignement spécialisé. Cette formation initiale dure 4 ans, suivie, après un premier examen d'Etat, de deux ans de pratique dans une classe spécialisée et de séminaires »*. Alors même que l'Allemagne fait figure de mauvais élève, en matière d'intégration scolaire… Outre le manque de moyens, de nouveaux textes, comme la loi Fillon, parasitent parfois en France les efforts accomplis en vue d'intégrer les enfants handicapés. *« Avec la mise en place du PPRE, l'évaluation du socle commun de connaissances, on aboutit à un système scolaire qui vise à la performance. Et du coup, les enfants handicapés en situation d'intégration individuelle vont se retrouver exclus »*, est-on intervenu. *« Il faut donc veiller à ne pas procéder à de l'exclusion à l'intérieur»*, a ainsi souligné Cornélia Schneider.

W.B.

Difficile à appliquer pour l'instant

Aurélie Vergon Dartois , maîtresse D à Besançon, dans le Doubs, se charge d'une CLIS 1, composée de 12 enfants: *« J'ai la chance de travailler dans une école où la CLIS est perçue comme une classe à part entière. Elle n'est pas isolée… Ainsi, on a développé toute une dynamique : on intègre par exemple mes élèves dans des classes ordinaires pour la pratique de certaines activités, telles que le sport ou les langues étrangères… A l'inverse, je participe aussi à des initiatives de décloisonnement en accueillant des élèves de CE1 dans ma CLIS pour l'activité lecture. Et cela se passe très bien… C'est une réelle spécificité de notre école, car je sais qu'il en existe beaucoup où l'on n'est pas encore prêt à intégrer les CLIS »*. La raison, selon elle ? *« Une méconnaissance du handicap, avant tout. Par exemple, l'étiquette troubles mentaux est très prégnante, et colle encore aux CLIS »*. Ainsi, pour elle, appliquer correctement la loi du 11 février 2005, *« c'est impossible, dans l'état actuel des choses »*. Elle redoute par exemple le glissement, stipulé par les textes, qui prévoit d'intégrer les élèves de CLIS dans des classes ordinaires. *« Nous avertissons déjà nos collègues : il leur faudra revoir totalement leur façon de fonctionner afin de tenir compte, au mieux, de tous ces enfants qui, bientôt, compteront parmi les effectifs de leur propre classe »*.

C.S.

Cornélia Schneider,
Docteure en sciences de l'éducation, attachée de l'enseignement et de la recherche à l'Université Paris 5. Enseignante spécialisée pour le handicap mental et physique (Université de Würzburg)

Marie-Claude Courteix,
IA-IPR Etablissements et vie scolaire dans l'Académie de Créteil, chargée de mission académique pour le handicap.

gleterre des *« spécial needs advisors »*. Le personnel supplémentaire en est une réponse qu'on retrouve à travers tous les pays et qu'il faudra certainement développer davantage en France.
Chaque pays fait en fonction de ses traditions, de sa législation, mais après c'est toujours pareil, ça marche bien s'il y a la formation, des moyens supplémentaires et une ouverture de base vers une pédagogie de la diversité. Doit-on passer à l'étape supérieure? Cela ne peut s'envisager sans un changement radical dans les pratiques scolaires : le handicap concentre en fait toutes les questions sur l'école.

Propos recueillis par Michelle Frémont

« C'est dans le traitement et les réponses à la grande difficulté scolaire que la loi introduit le plus de bouleversements »

Peut-on parler de rupture à propos de cette loi ?

M.-C. C. : Les orientations essentielles de cette loi, en particulier deux de ses principes fondamentaux, à savoir l'accessibilité (aménagements de l'environnement) et la compensation (auxiliaires de vie scolaire, matériels adaptés) ont inspiré les mesures prises ces dernières années. Pour autant, nous ne mesurons pas encore les effets qu'auront les changements profonds dans les modes d'analyse des situations des élèves. Ainsi, l'équipe pluridisciplinaire va conduire à repenser les modalités et les conditions de l'évaluation. Quant à la décision, la CDA PH n'est pas la CDES , la place et le rôle de l'IA, de l'éducation nationale sont très différents.

La définition de la situation de handicap risque de ne pas être évidente ?

M.-C. C. : Jusqu'ici, les CCPE ont permis d'éviter que nous nous interrogions sur une continuité, voire une assimilation, jamais vraiment élucidée entre difficulté scolaire et handicap, surtout dans le champ des difficultés d'apprentissage, cognitives, comportementales... La loi introduit une rupture car elle définit le handicap, comme conséquence d'un *« trouble de santé »* ; elle exclut de fait la plupart des difficultés scolaires du champ du handicap. Ce faisant, elle désorganise nos modes de régulation et, paradoxalement, c'est bien dans le champ du traitement et des réponses à la grande difficulté scolaire qu'elle introduit les plus profonds bouleversements. ...

... Comment l'école va-t-elle pouvoir différencier les situations ?

M.-C. C. : L'évaluation des difficultés et l'identification des problèmes (d'apprentissage, de socialisation), lorsqu'un enfant se trouve en délicatesse avec l'école, deviennent les questions essentielles, surtout dans le premier degré. Avant de prendre une décision ou de demander à une famille de se tourner vers la MDPH*, nous allons être obligés de questionner toute présomption de lien entre difficulté et handicap. Comme nous n'aurons plus la maîtrise de l'orientation vers les CLIS ou les UPI, cela nous conduira peut-être à être plus vigilants et rigoureux dans l'identification de la nature des difficultés de l'élève et aussi dans la manière et les moyens que l'on se donne pour y répondre.

Cela implique donc un changement de cadre de travail...

M.-C. C. : La disparition des commissions de circonscription l'impose. Emanation de la CDES, la CCPE était, pour les écoles, une instance de régulation, mais très ambiguë. Beaucoup d'enfants orientés par la CCPE, n'étaient pas connus de la CDES ; les adolescents de SEGPA n'étaient pas considérées comme de futurs adultes handicapés. Mais l'école étant la première institution où se posent des exigences sociales, cognitives, elle reste le lieu où se révèlent des *« différences »* qui doivent être analysées et prises en compte. Reste à savoir comment, avec quel partenariat ? L'école n'est pas le lieu où s'effectue le diagnostic de handicap, mais ses personnels (enseignants, médecins, psychologues scolaires...) apportent leur concours à l'identification des problèmes.

Il y a beaucoup d'inquiétudes dans les écoles. Comment va-t-on faire?

M.-C. C. : Les orientations portées par la loi procèdent d'un point de vue externe à l'école: elles répondent aux attentes des personnes handicapées. Leur mise en œuvre bouleverse nos habitudes, non seulement dans le champ du handicap, tel que défini dans la loi, mais aussi dans celui de la grande difficulté scolaire, du faite qu'elles reposaient sur une illusion. La CCPE, créée par la loi du 30 juin 1975 n'était pas une instance de l'Education nationale, même si son mode de fonctionnement a pu entretenir la confusion. De ce fait, une loi qui n'est pas une loi « scolaire» a des effets, bien au-delà de son champ propre. Il nous faut, rapidement et simultanément, installer dans de nouvelles fonctions les secrétaires de CPPE, mais aussi combler le vide créé par leur disparition et mettre en place de nouvelles procédures concertées et homogènes pour répondre à la grande difficulté scolaire. Il faut mobiliser nos ressources et repenser leur positionnement. C'est le cas des personnels de Rased : leur pertinence n'est pas remise en cause, ce qui ne dispense pas de réfléchir sur leurs modes d'intervention. Comprendre le sens du changement, peut aider à lever certaines inquiétudes.

Propos recueillis par Michelle Frémont

*MDPH: maison départementale des personnes handicapées

Un autre rôle pour les RASED ?

Marylène Le Golvan officie en tant que maîtresse E au sein d'un réseau d'aides, à Montpellier. Une ville, où, visiblement, la loi peine à se matérialiser. Plus qu'ailleurs... . « Dans mon département, il n'y a pas encore de formation mise en place pour les enseignants. Seuls, quelques IEN ont organisé des sessions d'information... Le suivi des dossiers, également, pose problème : de l'éducation nationale au Conseil général, il reste encore beaucoup de connexions à établir. D'autre part, le secteur du médico social est sinistré à Montpellier : les places en établissements sont rares. Par conséquent, les parcours scolaires se font plus difficilement. Nous devons ainsi pallier ces manques dans l'éducation nationale. Par exemple, l'année dernière, nous manquions d'AVS. Nous avons donc accompagné nous-mêmes des enfants en classe» ...

Par sa position en réseaux d'aides, Marylène Le Golvan s'avère une réceptrice directe du ressenti des enseignants, vis-à-vis de la nouvelle loi. Par exemple, « ils se soucient de la mise en place de cette loi et dans cette mise en place,du rôle de l'équipe éducative et de celui des enseignants référents. Il est arrivé que des enseignants expriment leur désarroi car le parcours scolaire décidé pour un enfant n'était plus celui approuvé par la majorité des membres de l'équipe éducative , parents compris ».

De fait, elle s'attend, plus encore, à être sollicitée à l'avenir. « Les RASED risquent de devenir des réseaux de personnels ressources. Plus que jamais, avec cette nouvelle loi, on se tournera vers eux comme interlocuteur premier...Ce d'autant que l'on n'a pas encore mesuré les conséquences de ces textes sur les nouvelles postures à adopter par les enseignants. Pour autant, cette loi est juste. Elle affirme généreusement le droit à la scolarisation des enfants handicapés. Mais son application, sans moyens en formation et accompagnement, risque d'avoir des résultats contraires aux objectifs annoncés ».