

fenêtres
s/ cours

Spécial 24^e Université
d'automne

Supplément au n°508
28 novembre 2025

être
ambitieux
pour l'école
publique,
c'est bâtir
une société
durable.



Quand l'école débat

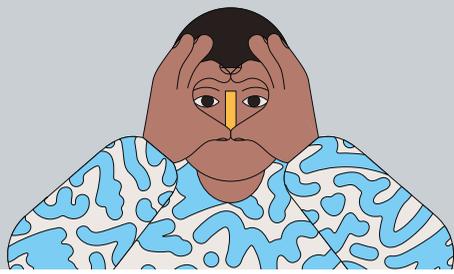
André Tricot
"Éduquer à l'intelligence artificielle"

Inégalités
Comment l'école les reproduit

Magali Reghezza-Zitt
"Le changement climatique est dans l'école"

Catherine Huchet
"La complexité de l'écrit"





mgen

GRUPE vyv

MGEN. Première mutuelle des agents du service public

Rencontre avec François Chabrissoux, délégué national MGEN « Une couverture prévoyance de haut niveau est essentielle pour protéger au mieux les agents du service public »



François Chabrissoux,
délégué national MGEN

Comment la prévoyance s'inscrit-elle dans l'histoire de la mutualité, mouvement social auquel MGEN appartient ?

Pour la mutualité, protéger ses membres des aléas de la vie est consubstantiel au mouvement. C'est un impératif social. La prévoyance couvre précisément les risques les plus lourds auxquels peuvent être confrontés les salariés du privé, les indépendants ou les fonctionnaires : l'incapacité, l'invalidité, la perte d'autonomie et le décès. Il s'agit de risques majeurs car leurs conséquences peuvent être désastreuses.

Les dispositifs obligatoires proposent, certes, une protection mais dont le niveau est très inégal d'un dispositif à l'autre. Par exemple, les statuts de la fonction publique protègent en partie les fonctionnaires en prévoyance mais leurs garanties ont des limites. Lorsque ces dernières sont atteintes, les agents insuffisamment ou non couverts peuvent rapidement subir d'importantes pertes de revenus, déstabilisant leur situation individuelle ou familiale.

Quelle place occupe la prévoyance dans les offres MGEN ?

L'offre historique de MGEN couple santé et prévoyance. La couverture est pensée par les adhérents, pour les adhérents et est affectée à une base d'adhérents très importante. Elle permet donc une très large mutualisation du risque.

Qu'est-ce qui va changer avec la réforme de la protection sociale complémentaire ?

Grâce à la négociation des partenaires sociaux, l'accord interministériel du 20 octobre 2023 relatif à l'amélioration des garanties en prévoyance aboutit à une amélioration du volet statutaire, qui renforce les droits des agents et la couverture des risques par l'État. Les garanties en invalidité d'origine non professionnelle sont aussi améliorées, la mise en retraite pour invalidité supprimée. Par ailleurs, l'employeur proposera une couverture complémentaire facultative et participera à hauteur de 7€ sur le socle de couverture fixée, sans participation sur les options.

Si la volonté de l'employeur public de participer à la couverture des agents est une avancée réelle, seule une très large mutualisation du risque permet de rendre les offres prévoyance accessibles. Or, la dimension facultative de l'adhésion risque fortement d'entraîner un phénomène d'antisélection, que l'assureur se doit d'anticiper dans la tarification.

Que déduisez-vous de ces évolutions ?

Pour couvrir au mieux une population, il faut largement mutualiser afin de bien piloter les coûts liés aux indemnités des risques. Il est donc important de changer de paradigme et d'avancer sur l'idée de rendre obligatoire la couverture des risques en prévoyance. C'est d'autant plus essentiel que les risques liés à l'imprévoyance sont toujours plus coûteux qu'une couverture adaptée.

Ensuite, il est indispensable de faire preuve de pédagogie auprès des agents : ne pas avoir de couverture peut être lourd de conséquences.

Enfin, le meilleur risque est celui qui ne survient pas. Les dispositifs de prévention et de qualité de vie au travail sont donc essentiels.

Quand l'école débat

C'est peut-être le plus beau métier du monde, mais ce n'est certes pas le plus facile.

Enseignantes et enseignants ont pour mission de « faire réussir tous les élèves ». Formule ample qui englobe la transmission des savoirs, l'émancipation d'élèves qui,

lorsqu'ils gagneront l'âge adulte seront déjà confrontés à un autre monde dont personne aujourd'hui ne peut vraiment définir les contours. Et la lutte contre tant d'inégalités diverses qui compromettent l'accès aux savoirs de chacun, chacune.

Un métier complexe donc, dans une société où les violences de tout ordre s'accumulent. On est en droit d'attendre qu'il soit facilité par l'institution et, avant tout, par le ministère. Lorsque celui-ci est introuvable, que les ministres ne sont pas sûrs de finir la semaine, le trouble s'installe. La politique éducative menée depuis 2017 ne changeant pas de cap alors qu'elle est fortement contestée par la profession et, avec elle, les injonctions faites au corps enseignant, le métier a besoin d'air.

C'est l'objet de l'Université d'automne de la FSU-SNUipp qui offre un recul, permet aux 450 participant·es de croiser leurs expériences et leurs questionnements avec plus d'une vingtaine de chercheuses et chercheurs qui travaillent sur des sujets bien divers. Ce numéro spécial a pour objectif d'en rendre compte et d'alimenter les débats au sein de l'école.

FENÊTRES SUR COURS

Journal du syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC / 128 bd Blanqui 75013 Paris, tél : 01 40 79 50 00, fsc@snuipp.fr

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION :

Aurélié Gagnier
RÉDACTION :
M. Blanchard, C. Bordachar, F. Brock, A. Gagnier, V. Giraud, M. Katak, S. Monier, J. Mucchielli, D. Ract, A. Richard, N. Rizzo, N. Walleit

CONCEPTION-RÉALISATION :

NAJApresee
Direction éditoriale : J. Mucchielli
Graphisme : Victoria Roma

ICONOGRAPHIE :

Miléna Hidalgo, J. Mucchielli

IMPRESSIION :

SIEP Bois-le-Roi
RÉGIE PUBLICITAIRE Mistral

Media / 365 rue Vaugirard 75015 Paris, tél : 01 40 02 99 00
ISSN 1241 0497 / CPPAP 0420 S 07284
Adhérent du syndicat de la presse sociale.
Prix du n° : 1€ / Abonnement : 23€





7

L'état de l'école

Panorama de l'actualité

18

APPRENTISSAGES

- 18 Géographie : Xavier Leroux
- 20 EVAR/EVARS : Gaël Pasquier
- 22 Violences sexistes : Sigolène Couchot-Schiex
- 24 Géométrie : Anne-Cécile Mathé
- 26 Inégalités didactiques : Marion Van Brederode
- 28 Activités physiques : Maxime Traver

30

DOSSIER École-Famille

- Fil indispensable
- 32 Brahim Azaoui
 - 34 Chloé Riban



69 **SOCIÉTÉ**

- 70 Écologie : Magali Reghezza-Zitt
- 74 Danse : Brigitte Asselineau
- 76 Éducation aux médias : Sandrine Pellenz
- 78 Santé au travail : Laurence Fabrié

82 **Littérature Jeunesse**

- Grandir en liberté : Henriette Zoughebi
- 84 Les pouvoirs des héroïnes : Marie Desplechin
- 86 Le voyageur de papier : François Place
- 87 Sélection d'albums jeunesse

90 **André Tricot**

Éduquer les élèves à l'intelligence artificielle

37 **MATERNELLE**

- En première ligne
- 38 Le corps : Marie Gausse
 - 40 Inégalités sociales : Ghislain Leroy
 - 42 Prise de parole : Sébastien Goudeau

44 **Interview**

Catherine Huchet : La littérature

49 **MÉTIER**

- 50 Autonomie : Patrick Rayou
- 52 Formation initiale : Julien Netter
- 54 AESH : Frédéric Grimaud
- 56 Santé mentale : Sébastien Ponnou

62 **Interview**

Fabrice Dhume-Sonzogni : Les discriminations

©Hidalgol/NAJA

POUR L'ÉCOLE UN VRAI BUDGET



SALAIRES, INCLUSION, EFFECTIFS, REMPLACEMENTS, FORMATION, RASED...

CHOIX DE BUDGET

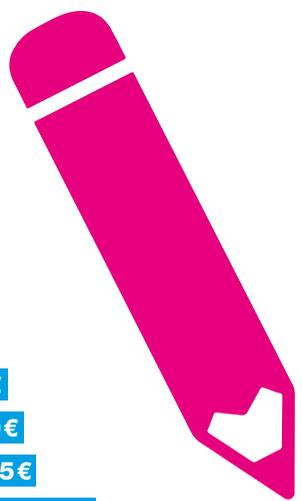
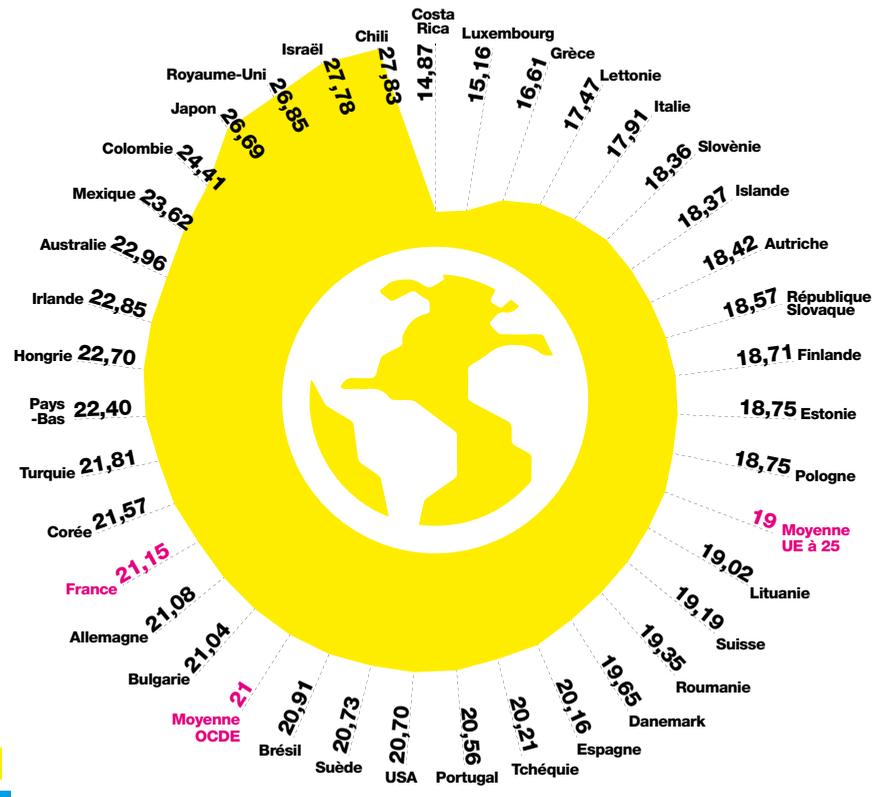


CHOIX DE SOCIÉTÉ

DÉPENSE MOYENNE PAR ÉLÈVE EN PRIMAIRE EN 2023

Mexique	2404,24 €
Turquie	2775,33 €
Chili	4395,21 €
Hongrie	5451,50 €
Lettonie	5499,95 €
Grèce	5679,80 €
Tchéquie	6123,71 €
Lituanie	6904,38 €
Nouvelle-Zélande	7087,77 €
République Slovaque	7290,24 €
Japon	7493,83 €
G20	7502,85 €
Espagne	7766,65 €
Portugal	7832,43 €
France	7894,63 €
Estonie	8301,75 €
Pologne	8461,76 €
UE (25 pays)	8527,55 €
Irlande	8761,03 €
Finlande	8810,26 €
OCDE	8972,36 €
Israël	9218,90 €
Allemagne	9222,29 €
Slovénie	9493,28 €
Australie	9649,33 €
Canada	10355,47 €
Pays-Bas	10571,01 €
Royaume-Uni	10574,29 €
Italie	10605,74 €
Belgique	10882,96 €
Suède	11184,78 €
Danemark	11635,30 €
Autriche	11980,05 €
Islande	13620,77 €
Corée	14002,06 €
Norvège	14004,22 €
Luxembourg	19125,28 €

MOYENNE DES EFFECTIFS PAR CLASSE EN 2023



29,2%

C'EST LE TAUX D'ÉLÈVES SCOLARISÉS EN ZONE RURALE À LA RENTRÉE 2025 SELON LA DEPP.

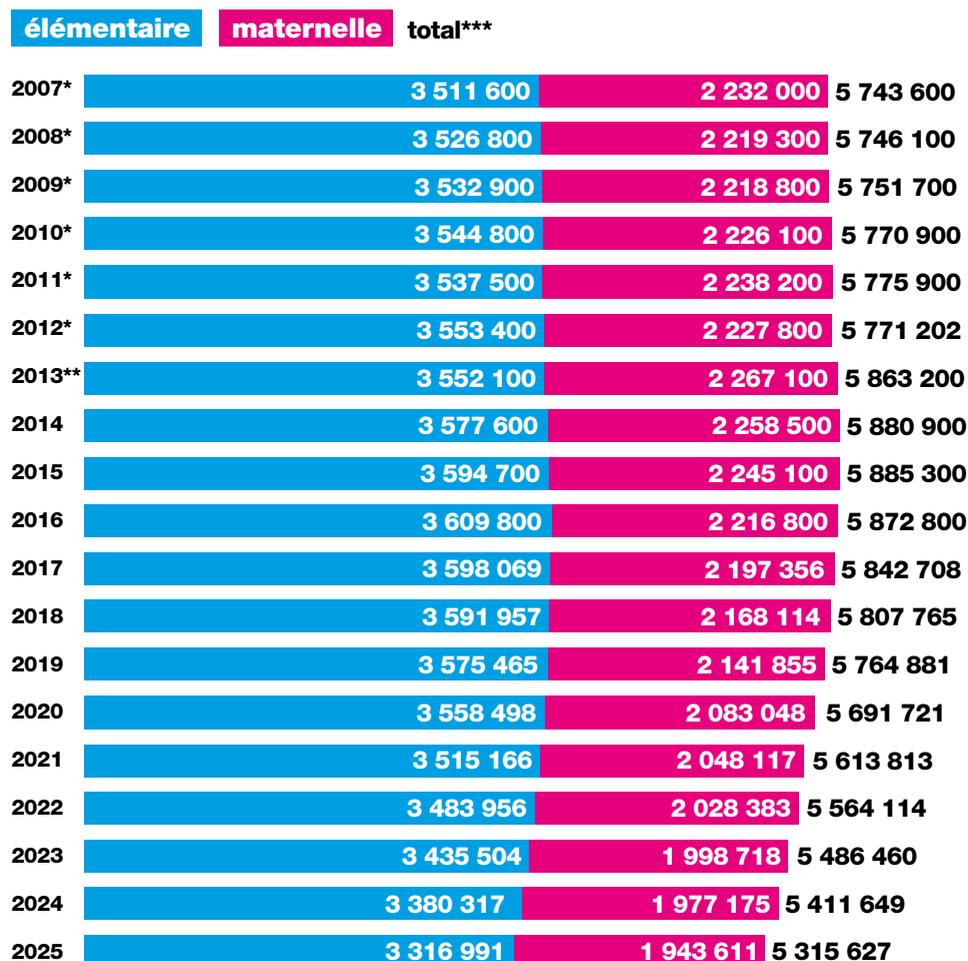
Depuis 2019, les zones rurales perdent proportionnellement plus d'élèves que les zones urbaines. À la rentrée 2025, la baisse est de 3,5% en ruralité et 1% en zone urbaine.

864

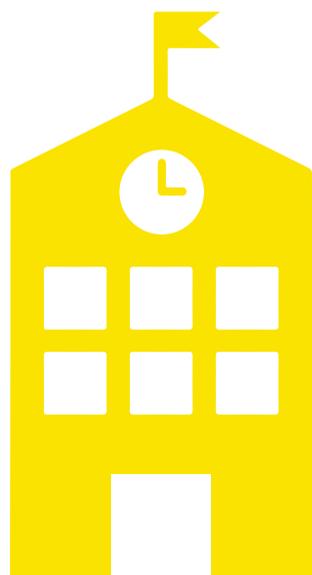
C'EST LE VOLUME HORAIRE ANNUEL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN FRANCE RÉPARTIES SUR 36 SEMAINES CONTRE 805 HEURES SUR 38 SEMAINES EN MOYENNE DANS L'OCDE.

Source : Regards sur l'éducation, OCDE 2025

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES SCOLARISÉS DANS LE PUBLIC



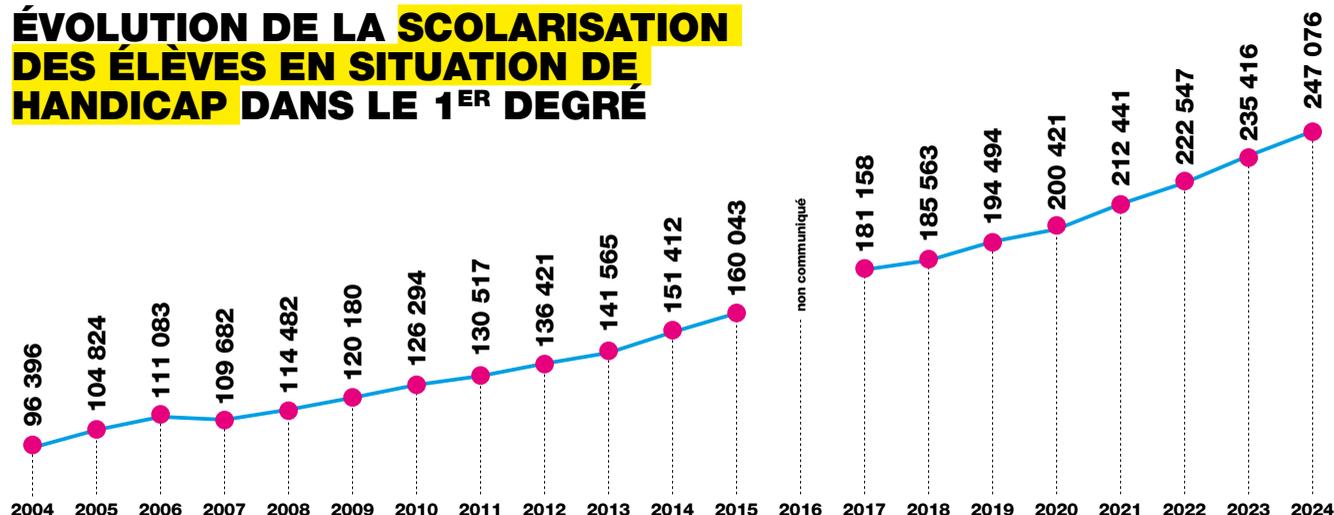
* : Ces chiffres ne tiennent pas compte de Mayotte (environ 50 000 élèves) jusqu'à la rentrée 2013.
 ** : Cette différence intègre Mayotte à la fois dans les chiffres de la rentrée 2013 et celle de 2012.
 *** : Sont comptabilisés dans les totaux les élèves en Ulis.
 Source : Depp



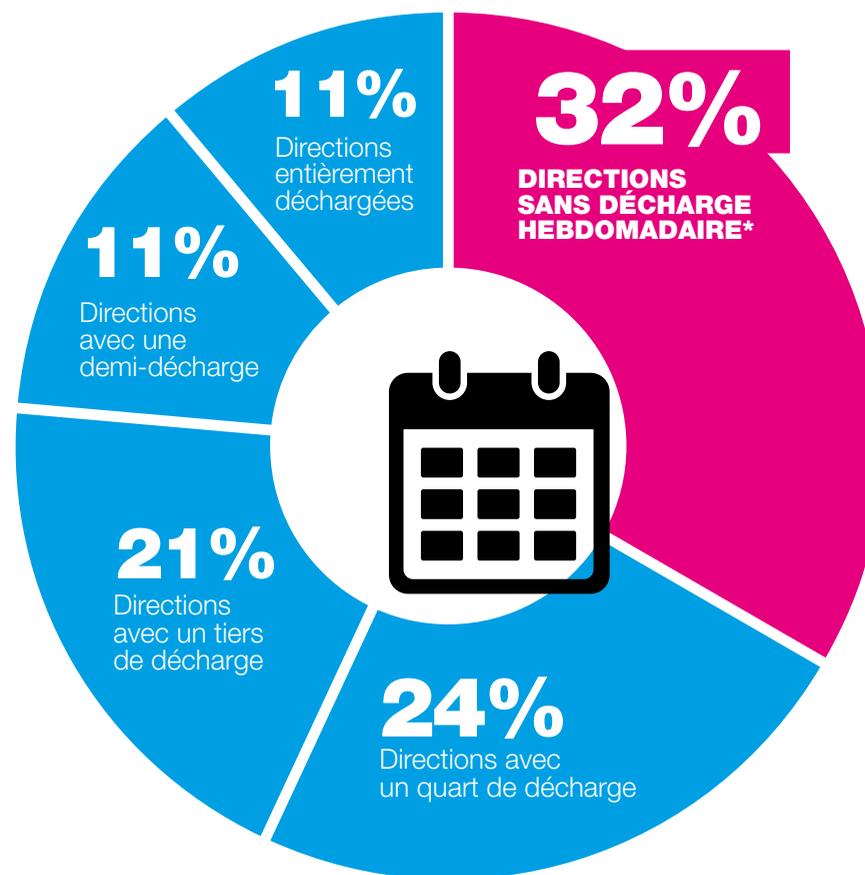
6,55%

C'EST LE POURCENTAGE D'ENFANTS DE MOINS DE TROIS ANS SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC. SOIT 3 992 ÉLÈVES DE MOINS QUE L'AN DERNIER. Si cette baisse est corrélée à la baisse générale du nombre d'enfants par tranche d'âge, elle montre que la priorité nationale affichée pour améliorer cette scolarisation ne s'est pas traduite dans la réalité des classes. Source : Depp, octobre 2025.

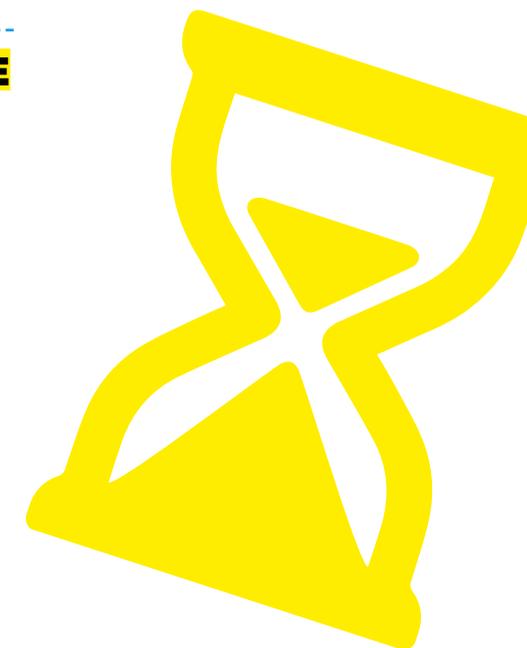
ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LE 1^{ER} DEGRÉ



DIRECTION D'ÉCOLE : TEMPS DE DÉCHARGE



* Décharge de 6 jours/an ou 12 jours/an.
 Source : MENJ/Depp/Enquête dans les écoles (...) 2023-2024



57,4%

DES ÉCOLES DÉCLARENT QU'AU MOINS UN ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP NE BÉNÉFICIE PAS DE L'ACCOMPAGNEMENT D'UNE AESH ALORS QU'IL A UNE NOTIFICATION DE LA MDPH. Source : Enquête flash rentrée scolaire FSU-SNUipp Septembre 2025



65,5%

DES ÉCOLES INDIQUENT QUE LE RASED N'EST PAS COMPLET. Source Enquête flash rentrée scolaire FSU-SNUipp Septembre 2025

8 762

C'EST LE NOMBRE D'ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS CONTRACTUELS EN 2024 selon les bilans sociaux du MEN. Il s'élevait à 1 509 en 2015. Ce recours au personnel contractuel ne cesse d'augmenter dans le premier degré et participe à la dégradation du service public d'éducation.

23,84%

C'EST LE TAUX GLOBAL D'ENSEIGNANT-ES QUI ONT OBTENU SATISFACTION À LEUR DEMANDE DE PERMUTATIONS EN 2024, en légère hausse par rapport à 2023, mais avec de grandes disparités d'un département à l'autre.

Bâti scolaire : un plan d'urgence face au réchauffement climatique

La canicule de juin dernier a rappelé l'inadaptation du bâti scolaire. L'Alliance écologique et sociale (AES) demande à l'État un plan d'action.

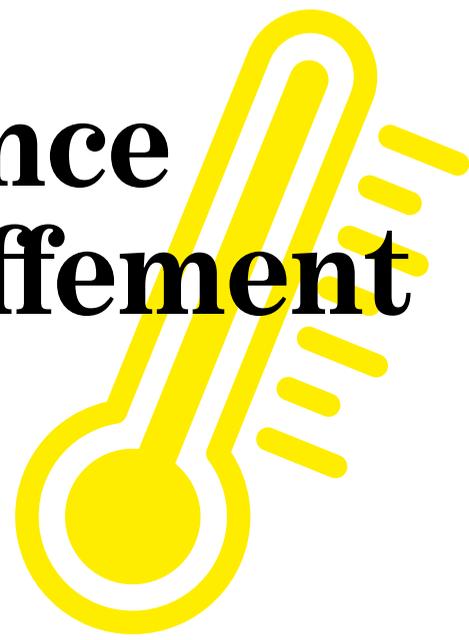
La canicule qui a sévi en juin 2025 a durement touché les établissements scolaires dont 2 200 ont dû fermer. Cet énième épisode s'inscrit dans un phénomène de réchauffement climatique qui s'amplifie avec une multiplication par 5 des vagues de chaleur à prévoir dans une France à +2,7°C en 2050, selon la trajectoire établie d'après les rapports du GIEC. Inadapté au dérèglement des températures, le bâti scolaire est en plus déclaré à 10% en état de vétusté avancée.

30°C
C'EST LA TEMPÉRATURE AU-DELÀ DE LAQUELLE « POUR UNE ACTIVITÉ DE BUREAU (...), LA CHALEUR PEUT CONSTITUER UN RISQUE POUR LA SANTÉ DES SALARIÉS », INDIQUE L'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET SÉCURITÉ POUR LA PRÉVENTION DES ACCIDENTS DU TRAVAIL ET DES MALADIES PROFESSIONNELLE (INRS).

altérées, ainsi que leur santé avec l'aggravation des troubles respiratoires lors des pics de pollution. Les écoles des quartiers défavorisés et des DROM sont particulièrement impactées par le réchauffement climatique. De plus, 1,5% des émissions de gaz à effet de serre en France est engendré par les établissements scolaires qui, en plus d'être polluants, sont énergivores. La rénovation du bâti scolaire s'impose donc comme une urgence absolue. C'est le sens de la campagne lancée par l'Alliance écologique et sociale

(AES) composée de syndicats et d'associations environnementales*. Elle demande l'élaboration d'un plan de financement massif de l'État sur dix ans, estimé à 5 milliards d'euros par an, permettant de palier les inégalités sociales et territoriales. En plus de l'adaptation des

bâtiments scolaires au changement climatique et la réduction de leur empreinte écologique, l'AES préconise également l'établissement d'un protocole d'urgence pour faire face aux événements climatiques extrêmes, le rétablissement de l'ONS (observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement) avec le diagnostic énergétique et climatique du parc immobilier.



75%
C'EST LE POURCENTAGE D'ÉCOLES DE MAYOTTE QUI N'ONT PAS L'ACCREDITATION DE LA COMMISSION DE SÉCURITÉ. DANS LES ANTILLES, SEULES 20% DES ÉCOLES RESPECTENT LES NORMES SISMIQUES.

En concertation avec les personnels, les élèves et leurs parents, cela se concrétiserait par diverses interventions sur le bâti et l'environnement scolaires : isolation, désamiantage, végétalisation, solarisation des toits, usage de matériaux biosourcés, création de voies de mobilité douce, dépollution atmosphérique et des sols... Une rénovation d'ampleur à la hauteur des enjeux climatiques, sanitaires, sociaux et éducatifs, qui nécessite un engagement volontariste de l'État.

82%
C'EST LA PART QUE REPRÉSENTENT LES ÉCOLES DANS LA CONSOMMATION ÉNERGÉTIQUE DES COMMUNES.

*FSU, SUD éducation, la CGT éducatrice aux côtés de Greenpeace, Les Amis de la Terre et Oxfam France

Éducation au développement durable, rénovation d'écoles publiques, accompagnement des enseignants...

Soutenez des projets éducatifs au Sénégal!



Rentrée Solidaire



SÉNÉGAL 2025 - 2026



Téléchargez nos outils pédagogiques sur [rentreesolidaire.org](https://www.rentreesolidaire.org)



Opération organisée par



En partenariat avec



Soutenue par



et les 45 organisations membres de Solidarité Laïque

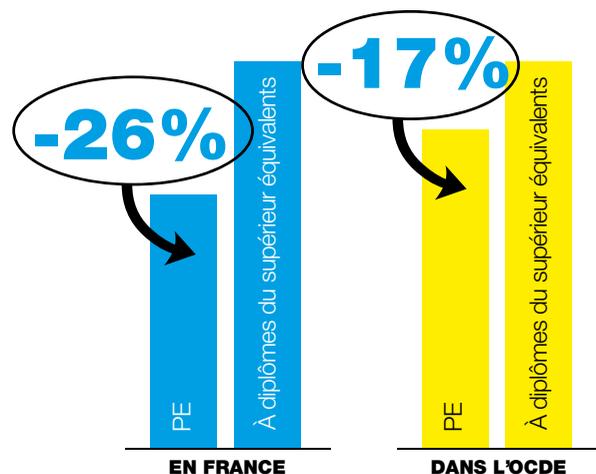
Salaire et carrière : rattraper le décrochage

Depuis 2010, le pouvoir d'achat des PE n'a cessé de baisser, accusant un déficit cumulé de 20% en moyenne par rapport à l'inflation en 15 ans. Ce recul se traduit par un manque à gagner pour la grande majorité des PE, de 200 à 500 euros nets par mois selon l'échelon en milieu et fin de carrière. La FSU-SNUipp mène une bataille de longue haleine pour obtenir des

rattrapages salariaux. Elle a obtenu une revalorisation des débuts de carrière avec une augmentation de 8% en 10 ans, et le ministère avait acté le principe d'un avancement plus rapide pour les PE entre 8 et 18 ans d'ancienneté. Mais la mise en pratique de cette mesure est suspendue. À l'heure actuelle, la majorité des enseignantes et enseignants subissent

une forte perte de pouvoir d'achat due à l'inflation et au gel du point d'indice. Cette situation renforce le décrochage du corps des PE par rapport aux autres cadres A de la fonction publique, mais aussi aux enseignant·es des autres pays de l'OCDE. Pour la FSU-SNUipp, une réelle revalorisation des rémunérations est urgente. Elle doit se traduire par une augmentation immédiate de 300 euros nets par mois, une revalorisation des grilles indiciaires avec 100 points d'indice en plus. La FSU-SNUipp réclame aussi l'indexation de la valeur du point d'indice sur l'inflation et une augmentation de 20% de sa valeur.

ÉCARTS DE SALAIRES ENTRE ENSEIGNANT·ES DU PRIMAIRE ET À DIPLÔMES DU SUPÉRIEUR ÉQUIVALENTS



1280€

C'EST L'ÉCART ENTRE LE SALAIRE NET MENSUEL MOYEN DES PE (2640€) ET CELUI DES AUTRES FONCTIONNAIRES DE CATÉGORIE A (3920€) selon le panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2025 et le Rapport 2024 sur l'Etat de la Fonction publique.

8%

C'EST L'AUGMENTATION OBTENUE EN 10 ANS POUR LES SALAIRES DES PE EN DÉBUT DE CARRIÈRE

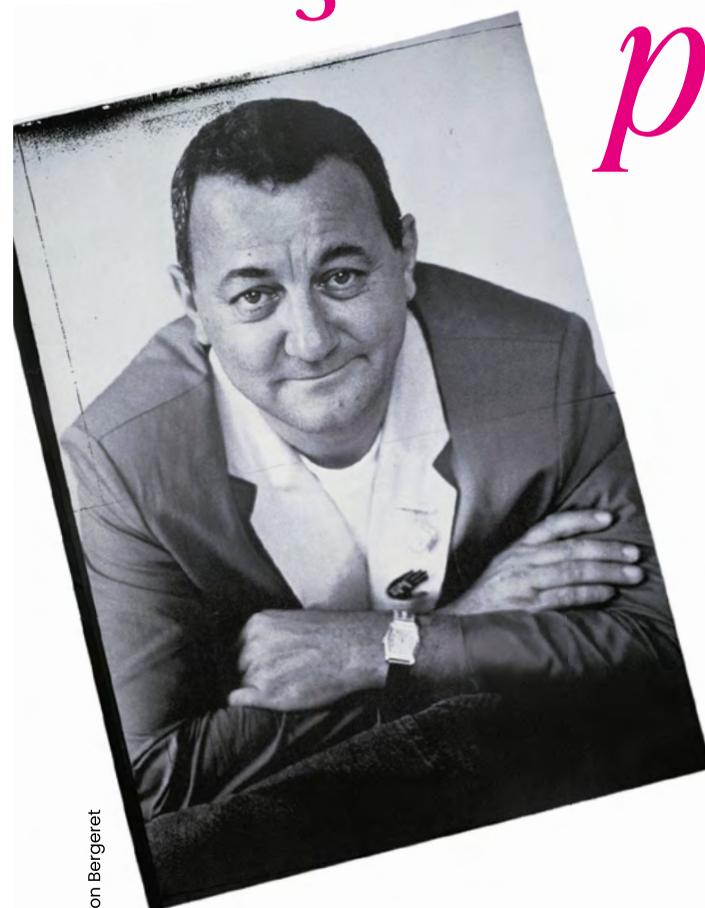
14%

C'EST L'ÉCART APRÈS 15 ANS D'EXERCICE ENTRE LE SALAIRE MOYEN DES ENSEIGNANT·ES DU PRIMAIRE EN FRANCE ET CELUI DE L'OCDE EN 2022, selon l'OCDE, Regards sur l'éducation 2025

1034€

C'EST LA RÉMUNÉRATION NETTE DES AESH (INCLUANT UNE INDEMNITÉ FONCTIONNELLE DE 63€) LORS DE LA SIGNATURE DE LEUR PREMIER CONTRAT. Leur rémunération maximale sera de 1 240€ au bout de 30 ans pour une quotité de temps de travail de 62%.

Sans lui, ça n'existerait pas.
Sans vous, ça n'existerait plus.



©Caston Bergeret



JE FAIS UN DON



Pauvreté infantile, état des lieux alarmant

"2,7 millions d'enfants dont 900 000 de moins de 5 ans" sont touchés par la pauvreté, selon le rapport d'information de la délégation de l'Assemblée nationale aux droits des enfants sur la pauvreté infantile rendu public en mai dernier*. Celui-ci dresse un état des lieux alarmant : la pauvreté infantile augmente. Cette pauvreté est en lien direct avec la situation des familles et touche particulièrement les familles sans emploi, en emploi précaire ou monoparentales. Le taux de pauvreté des enfants augmente aussi avec le nombre d'enfants dans le ménage, passant de 24,8% pour les familles

de trois enfants à 65,6% pour celles de cinq enfants et plus. La pauvreté infantile s'avère plus élevée dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville et dans les territoires d'Outre-mer.

43 RECOMMANDATIONS
Des conditions de vie qui ne sont pas sans conséquences pour les enfants. Sommeil perturbé, précarité alimentaire, fatigue en classe, inquiétudes et angoisses, incertitudes matérielles pour faire les devoirs, etc... sont autant de préjudices et font peser des risques sur la santé, la réussite scolaire

et donc sur la vie future de ces enfants. Pour lutter contre la pauvreté infantile, le rapport émet 43 préconisations. En premier lieu celle de lutter contre la pauvreté des parents par un soutien financier et un soutien à l'emploi qui passerait par un développement du service public de la petite enfance. C'est en effet jugé essentiel pour faciliter la reprise de l'activité professionnelle. Mais il s'agit aussi d'améliorer les conditions de vie et l'effectivité des droits des enfants. Si le rapport propose d'augmenter la production de logements sociaux pour assurer à

chaque enfant un toit, il propose aussi d'instaurer une "trêve républicaine" pour suspendre les expulsions durant l'année scolaire. Il souligne également la nécessité d'un soutien à la parentalité, d'amplifier les programmes de soutien à une alimentation de qualité, d'étendre la cantine à un euro, de créer un observatoire de la non scolarisation et de respecter le droit à l'éducation pour tous les enfants quelle que soit leur situation. Enfin, les enfants doivent aussi avoir accès aux loisirs et à la culture.

*Rapport n° 1447, mai 2025

LA PAUVRETÉ EN FRANCE

Taux de pauvreté

20,4% ENFANTS

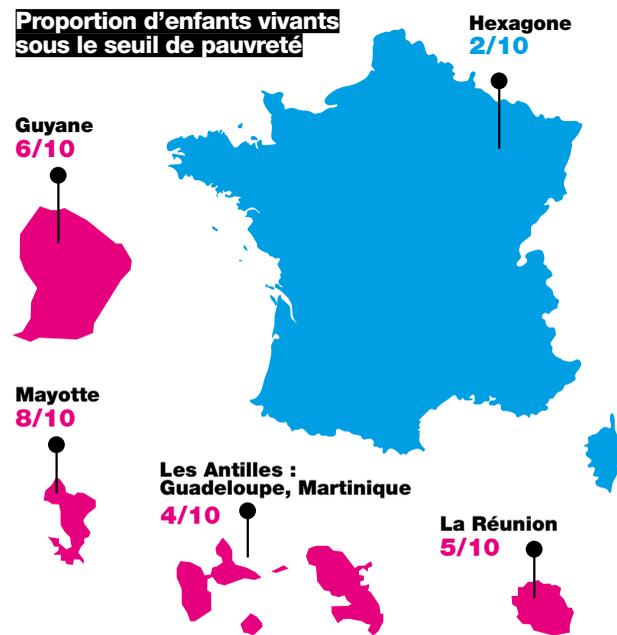
14,4% ADULTES

Source : Rapport Unicef "Enfants pauvres en France"

2 159

ENFANTS DONT 503 DE MOINS DE 3 ANS ÉTAIENT SANS SOLUTION D'HÉBERGEMENT DU 18 AU 19 AOÛT, MALGRÉ UN APPEL AU 115

Source Baromètre 2025 de l'Unicef France et de la Fédération des acteurs de la solidarité.



Violences sexuelles, urgence d'agir



"La société sait que les enfants sont largement victimes de violences, notamment sexuelles. Pour autant elle n'arrive pas à le conscientiser et donc à agir pour mieux repérer et mieux protéger", déclarait Nathalie Mathieu ancienne co-présidente de la Commission Indépendante sur l'Inceste et les Violences Sexuelles faites aux Enfants (Ciivise) dans les colonnes de Fenêtres sur cours en mars 2025. La Ciivise, dans son rapport en 2023, a permis de rendre publique la parole des victimes et de donner à voir l'ampleur des agressions dans tous les milieux sociaux. La médiatisation de nombreuses affaires comme Betharram ou

Joël Le Scouarnec ont mis en lumière le caractère systémique des violences physiques et sexuelles exercées sur les enfants. Pour la FSU-SNUipp, l'urgence est à l'action pour faciliter la parole des enfants mais aussi pour prévenir ces violences qui ont des conséquences à long terme sur les victimes. Déconstruire un système patriarcal qui autorise ces violences est aussi une nécessité.

PRÉVENTION ET DÉTECTION

Le programme d'Éducation à la vie affective et relationnelle (EVAR) est un premier outil incontournable dans la lutte contre les violences sexuelles à disposition des PE.

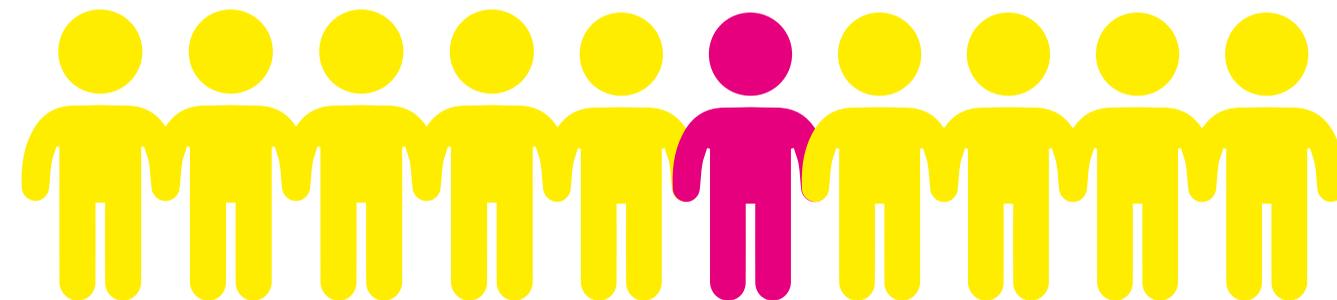
Il met en avant l'apprentissage du respect de l'intimité corporelle et psychologique des élèves en tenant compte de leur rythme et de leur développement. Pour Nathalie Mathieu, "l'école a un rôle important à jouer pour repérer les enfants victimes et leur permettre de révéler ce qu'ils vivent". Par ailleurs, le plan "Brisons le silence" lancé par le ministère de l'éducation nationale en mars dernier se concrétise dès cette rentrée par la mise en place de questionnaires anonymes à l'issue d'un voyage scolaire avec nuitée. Les violences qui peuvent aussi avoir lieu dans le quotidien de la

classe, de l'école. Si ces questionnaires sont un outil, ils ne permettent pas d'appréhender ni de prendre en charge les victimes. Ils s'avèrent insuffisants pour répondre à l'impératif de prévention et de lutte contre les violences sexuelles faites aux enfants. Cette question de santé publique nécessiterait davantage de personnels médicaux et sociaux, d'autant que la parole des enfants victimes n'est pas spontanée. Il est nécessaire de mieux former les PE à comment accueillir cette parole.

1/10

UN ENFANT SUR DIX EST VICTIME DE VIOLENCES SEXUELLES ET D'INCESTE SOIT 2 À 3 ÉLÈVES PAR CLASSE

Source : rapport de la Ciivise 2023



Égalité professionnelle, encore à conquérir

Les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes au sein du ministère de l'Éducation nationale perdurent. Elles se traduisent par des écarts salariaux genrés de 337 euros par mois en fin de carrière. Ainsi, quand 16,7% des PE hommes accèdent à la classe exceptionnelle, seuls 11,1% des PE femmes y parviennent*. De même, l'accès aux fonctions les plus rémunératrices est déséquilibré. Si 86% des directions non-déchargées sont occupées par des femmes, elles ne sont plus que 63 % pour les écoles entièrement déchargées.

De plus, la retenue de 10% sur la rémunération en cas de congé maladie ordinaire est particulièrement préjudiciable aux femmes enceintes dans une profession composée de 84,8% de femmes pour les PE et féminisée à 93% pour les AESH. Face à ces inégalités, tous les employeurs publics ont, depuis 2019, obligation de mettre en œuvre un plan d'action pluriannuel sur l'égalité professionnelle. Un premier plan a été mis en place dans l'éducation nationale entre 2021 et 2023. S'il portait des perspectives intéressantes, il est resté cantonné au niveau des

principes par manque de moyens et de portage politique.

UN NOUVEAU PLAN ÉGALITÉ PRO

Le deuxième plan d'action 2025-2027 porte sept axes : conforter la gouvernance et l'inscription de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes au cœur des politiques de ressources humaines ; favoriser la mixité des métiers et l'égal accès à toutes les fonctions et responsabilités ; évaluer, prévenir et traiter les écarts de rémunération et de déroulement de carrière entre les femmes et les hommes ; favoriser l'articulation entre vie professionnelle et vie personnelle et familiale ; prévenir et traiter les discriminations, les actes de violence, de harcèlement moral ou sexuel ainsi que les agissements sexistes ; agir pour la santé des femmes au travail ; communiquer, sensibiliser, former pour installer une culture de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Ce plan ne pourra amener des améliorations que si des mesures concrètes sont mises en place et financées. Toutes les données sexuées doivent être produites en toute transparence pour mettre en évidence les

inégalités. Il est nécessaire de protéger les droits et de corriger les inégalités et discriminations qui ont pu freiner la carrière des femmes. C'est ce que porte la FSU-SNUipp dans les discussions engagées dans les différentes instances.

*Constat par échelon et ancienneté dans l'échelon des professeurs des écoles au 01/01/2025, DGRH MEN

10,4%

DE FEMMES EXERCENT À TEMPS PARTIEL CONTRE SEULEMENT 4,3% DES HOMMES selon le panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025.

3 204€

PAR MOIS, C'EST LE SALAIRE NET DES PE FEMMES EN FIN DE CARRIÈRE CONTRE 3 541€ POUR LES PE HOMMES



“L'école a besoin de stabilité”

LA PÉRIODE D'INSTABILITÉ POLITIQUE EST-ELLE PRÉJUDICIALE À L'ÉCOLE ?

AURÉLIE GAGNIER : Elle l'est parce que l'école a besoin de stabilité sur le long terme. De réforme en réforme, de protocole en protocole, il y a eu trop de changements, et sans réel bilan à chaque fois. Les interlocuteurs et interlocutrices des services changent constamment, il est difficile de se projeter. D'un point de vue syndical, le travail est plus compliqué, nous naviguons à vue. De plus, dans le nouveau gouvernement, le ministère de l'Éducation nationale est à la 9ème place dans le rang protocolaire. Ça interpelle sur la réalité de la priorité donnée à l'Éducation nationale. Malgré cette instabilité, au quotidien, les personnels des écoles ont la préoccupation de faire réussir tous les élèves, de faire que chacun, chacune aient toute sa place à l'école.

FACE À LA CACOPHONIE POLITIQUE DANS L'ESPACE MÉDIATIQUE, COMMENT RENDRE AUDIBLE L'ACTION SYNDICALE DE LA FSU-SNUIPP ?

A. G. : Cela passe par différents canaux. Au plan national, l'Université d'automne la fait passer auprès de la profession et de la recherche. Ce rendez-vous est en partie retransmis sur les réseaux sociaux. Au quotidien, il y a l'action de terrain des militants et militantes qui organisent des rencontres, stages ou font des tournées d'école pour être au plus près de la profession. Il est aussi important pour nous de parler au grand public, aux élus locaux et parlementaires afin de les impliquer dans notre projet éducatif. Notre visibilité c'est aussi notre journal, *Fenêtres sur cours*, reconnu et attendu par la profession.



Aurélie Gagnier
Co-secrétaire générale et porte-parole de la FSU-SNUipp

met de remettre la maternelle et ses spécificités sur le devant de la scène avec tous les partenaires, de ne pas agir seul.

LES ÉTUDES ET COMPARAISONS INTERNATIONALES NE SONT PAS TRÈS FLATTEUSES POUR LA FRANCE. QU'EST CE QUI CLOCHE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS ?

A. G. : Il est très fortement inégalitaire. L'écart entre les élèves issus de familles les plus favorisées et ceux issus des moins favorisées se creuse depuis plus de 20 ans. Parmi nos revendications, il y a la baisse des effectifs dans toutes les classes. Pour cela, nous demandons le maintien des postes enseignants dans un contexte de baisse démographique. On note aussi une forte corrélation entre difficulté scolaire et difficulté sociale, l'école a besoin de plus de mixité. Il faut également une formation continue en lien avec les problématiques du terrain. La question de l'inclusion crée elle aussi des inégalités scolaires. Encore trop d'élèves en situation de handicap n'ont pas un temps plein d'école faute de moyens pour les scolariser correctement et les PE se retrouvent sans réponse adéquate face aux besoins éducatifs particuliers de nombre d'élèves. Il est aussi nécessaire de relancer une véritable politique d'éducation prioritaire qui ne peut se résumer à l'élaboration d'une nouvelle carte et au dédoublement des classes. Enfin, il faut rendre le métier plus attractif avec des salaires plus élevés, une reconnaissance du métier, ou encore de meilleures conditions de travail qui font aussi de bonnes conditions d'apprentissage.

PROPOS RECUEILLIS PAR VÉRONIQUE GIRAUD

VOUS PARTICIPEZ AU FORUM “UNE ÉCOLE MATERNELLE POUR FAIRE RÉUSSIR L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES”. EN QUOI A-T-ELLE UNE PLACE PARTICULIÈRE ?

A. G. : L'école maternelle française est très singulière, sans équivalent dans d'autres pays du monde. Elle prend en compte l'enfant dans sa globalité. Les enfants n'apprennent pas de la même façon au même moment. À la maternelle l'enfant devient élève petit à petit. Or, aujourd'hui le ministère tente de la recentrer sur les évaluations standardisées, alors que l'enseignant ou l'enseignante de maternelle a à cœur de prendre en compte les progrès des élèves, de respecter le rythme et le développement de chacun. La maternelle est aussi l'école d'une relation de proximité avec les familles. C'est parfois à l'école maternelle que des besoins spécifiques pour un enfant sont identifiés. Dialoguer, l'annoncer aux parents, les accompagner parfois dans une démarche auprès de la MDPH, sont des moments délicats mais importants. À la FSU-SNUipp, nous revendiquons la scolarisation des moins de 3 ans. Chaque enfant aurait plus de temps pour devenir élève, ce serait favorable notamment aux enfants des milieux populaires. Participer à ce forum per-

En géographie, ouvrir de nouveaux espaces



Longtemps cantonnée à la description physique de paysages et à la lecture de repères cartographiés, la géographie se renouvelle. Les conséquences du changement climatique et les transformations de l'espace social à réaliser pour s'y adapter sont désormais au cœur d'une discipline fondée sur une démarche d'enquête.

« Une PE comme les autres... qui n'aime pas la géographie », c'est l'autoportrait professionnel que dresse d'elle-même Stéphanie Smaghe, PE à l'école Jacquart de Tourcoing (Nord). En l'absence de toute formation, elle avoue sa « *sidération* » face au concept « *habiter* » au cœur de programmes de géographie perçus comme « *confus et incompréhensibles* ». C'est **reportage** donc « *avec un besoin d'éclairage* » tout en apportant son « *expertise pédagogique* » qu'elle participe à une recherche-action pilotée par Caroline Léniger, didacticienne de la géographie et consacrée à l'enseignement des risques climatiques. Se saisissant de l'actualité d'inondations dans le département voisin du Pas-de-Calais, les CMI/CM2 de Stéphanie enquêtent sur les risques concernant leur école, leur rue, leur quartier :

consultation de la presse locale, des archives municipales, de cartes et de plans pour comprendre le cycle de l'eau ou connaître l'historique local des catastrophes... Dans cet ambitieux travail d'analyse qui « *passionne des enfants curieux et concernés sans être angoissés* », « *les repères géographiques prennent du sens* ». Il en va de même pour la formation à la citoyenneté quand il s'agit de protéger une ville d'inondations au cours d'une partie du jeu de simulation "Halte aux catastrophes !". À l'issue d'une séquence que Stéphanie entend prolonger par une étude du Plan local d'urbanisme, la PE se sent enfin réconciliée avec la « *géo* », confiante en sa capacité à proposer « *un enseignement qui donne à observer comment les populations façonnent leur environnement* ».

“Investiguer les questions sociales”

QUELS SONT LES ENJEUX AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE ?

XAVIER LEROUX : Les enjeux sont multiples. La géographie a d'abord une fonction de repérage, savoir s'orienter, dans l'espace proche ou à des échelles plus lointaines. Mais il s'agit aussi d'accéder à la compréhension de la façon dont les territoires sont socialement organisés. Elle a enfin une dimension citoyenne pour apprendre à vivre ensemble, accepter les différences. En classe, les PE doivent procéder à des arbitrages pour organiser les enseignements sur documents, manuels ou organiser une sortie de terrain. Cette pratique est contraignante mais pleine de vertus en termes d'analyse concrète de l'espace. Du fait de leur parcours universitaire, les PE sont généralement mal à l'aise avec la géographie, discipline fortement délaissée. Les inventaires de lieux et repères dominent souvent dans la classe en défaveur d'une géographie analytique. C'est la conséquence d'un défaut de formation initiale et continue, avec un volume toujours en recul.

EN QUOI CETTE DISCIPLINE AIDE-T-ELLE À COMPRENDRE LE MONDE DE DEMAIN ?

X. L. : La géographie a désormais intégré une dimension prospective. Les élèves ont à se projeter sur le devenir d'un territoire à différentes échelles temporelles. Une perspective qui donne un caractère dynamique à une discipline qui a souffert de ne pas en avoir. On a souvent décrit des réalités physiques immuables tel le Petit Prince et ses montagnes. S'engager dans des scénarios sur ce qui pourrait arriver n'a rien d'évident pour les élèves. Mais cela peut d'abord être appréhendé dans l'espace de proximité et

à l'échelle de l'année scolaire. Et puis à plus grande échelle, on peut interroger le changement climatique et les adaptations à réaliser. Comprendre l'organisation de l'espace humain pour organiser sa propre survie, l'habitabilité de la planète. Dans une démarche d'investigation critique de données, cartes, graphiques ou photographies, à travers une analyse distanciée des discours divergents des différents acteurs, la géographie développe la capacité à raisonner, à exercer son esprit critique, à s'ouvrir à la diversité culturelle.

Y A-T-IL AUJOURD'HUI DE NOUVEAUX OBJETS GÉOGRAPHIQUES ?

X. L. : Le concept d'objet géographique incite à ne pas seulement travailler sur une succession de territoires - villes, campagnes... - ou d'échelles différentes - France, Europe, Monde. Dans une approche moins territoriale, toute problématique est bonne à traiter, en cohérence avec la maturité des élèves. Cela permet ainsi d'investiguer les questions sociales liées à la santé et au climat, en lien avec le concept « *habiter* ». Ce concept au cœur des programmes de 2015 a souvent été mal compris et confondu avec le sens commun « *résider* ». En géographie scientifique, « *habiter* » signifie vivre et pratiquer l'es-

“Les élèves ont à se projeter sur le devenir d'un territoire à différentes échelles temporelles”



BIO
Xavier Leroux
est PE à
Tourcoing et
docteur en
géographie,
membre
associé au
laboratoire
Theodile-
CIREL
(Université de
Lille), membre
du comité
éditorial de
l'association de
l'association les
Clionautes.

pace, y compris se loger, travailler, communiquer, avoir des loisirs... Or, « *habiter* » subit des modifications à cause du réchauffement climatique provoqué par les émissions humaines de gaz à effet de serre. La répartition du vivant - végétal, animal, y compris microbien, ou humain - est en mouvement. Au vu de ces changements, il s'agit de s'interroger sur la façon d'apprendre à vivre avec le reste du monde vivant.

COMMENT LES TRAITER ?

X. L. : Les problématiques de santé sont par exemple intéressantes car elles concernent tout le monde et résonnent avec les conséquences environnementales des activités humaines. Inégalités d'espérance de vie et d'accès aux soins font écho aux grands enjeux sanitaires et écologiques de demain : malbouffe, zoonoses, qualité de l'air... En jouant sur des ressorts de motivation et de vécu, il peut être préférable de traiter des réseaux de maternités plutôt que de gérontologie... Le fil conducteur d'une séance peut d'abord consister à dresser l'état des lieux des inégalités sanitaires, à analyser leur spatialité. Puis, à travers une analyse critique de différents supports qui vont de cartographies disponibles dans les manuels à des reportages audio-visuels, il s'agit de problématiser comment se structurent ces inégalités. Mais aussi, arbitrer parmi des hypothèses à partir de documents car tout apprentissage géographique n'est pas réductible à ce qui est visible dans le paysage.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

EVAR / EVARS : tout un programme

Si nombre de PE mesurent déjà l'importance d'éduquer à l'égalité filles-garçons, la déconstruction des normes de genre et de sexualité reste un enjeu fort, notamment pour une prévention des violences sexistes et sexuelles.

La mise en place de l'EVAR à l'école en cette rentrée 2025 est assortie d'une invitation -parfois injonctive- à préparer et penser les séances en équipe. À l'école Oran, dans le 18^{ème} parisien, les enseignant·es, comme le conseil d'enfants, s'étaient déjà emparés du sujet : réflexions pour une récré avec une répartition de l'occupation de l'espace plus égalitaire, mise à disposition de poubelles pour les serviettes périodiques dans les toilettes des filles, pancartes « occupé » et surveillance accrue pour rendre ce lieu d'intimité sécurisée.

Pour Marie Jedrasiak, enseignante en CE2-CM1-CM2, « le fait de partager plus largement une thématique sur laquelle on est déjà engagée personnellement permet de s'outiller collectivement ». Pour elle, comme pour sa collègue de CE1, Aurore Cossin, au-delà des séances spécifiques préconisées « il s'agit surtout d'une attention



permanente. Une pratique enseignante, un fil rouge ». Aurore fait part de débats philo sur l'amitié, d'échanges au détour d'un album ou d'interpellations et de questionnements des enfants : « C'est automatiser le dialogue en interrogeant les stéréotypes, en insistant sur l'intimité, le consentement au quotidien, le droit d'ai-

mer... La vie quoi ! » ajoute-t-elle. Marie confirme et précise la nécessaire attention à la place des femmes en sciences mais aussi en histoire, en littérature, la vigilance à un langage égalitaire... « Car ce sont loin d'être des automatismes. Les enjeux sont à la fois individuels et collectifs : nous formons de futurs citoyens et citoyennes. »

“Se méfier d'une pédagogie de la tolérance”

L'ÉCOLE EST-ELLE SEXISTE ?

G. P. : L'école ne réussit pas à assurer l'égalité des sexes, des identités de genre et des sexualités. Les filles ne bénéficient pas du même accès à l'espace, à la prise de parole. Elles sont moins représentées dans les supports d'apprentissages et moins prises en compte dans les savoirs scolaires, tout comme les minorités sexuelles et de genre. L'institution scolaire est ainsi hétéronormative et cisnormative. Son fonctionnement repose encore en grande partie sur une présomption d'hétérosexualité des élèves, parents, professionnels, et la supposition que leur identité de genre est conforme à leur sexe d'assignation à l'état civil. Les recherches montrent que ce traitement inégalitaire a tendance à se retrouver dans la manière dont peut être pensée et mise en œuvre l'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité.

QUELLES PÉDAGOGIES ÉGALITAIRES ?

G. P. : Les praticiens et praticiennes, les chercheurs et chercheuses qui s'intéressent aux questions d'égalité en éducation proposent plusieurs approches pédagogiques complémentaires. D'une part, il faut se méfier d'une pédagogie de la tolérance qui ne prend pas en compte les rapports de pouvoir existants : certains et certaines sont en position de tolérer, d'autres d'être tolérées. À l'inverse, une pédagogie critique de la norme questionne normes et catégories qui, bien que considérées comme naturelles, sont en réalité produites par des rapports de pouvoir. L'association des menstruations à la souillure et l'injonction à les invisibiliser en est un bon exemple. Une école véritablement inclusive est une école où l'enjeu n'est pas de

tenir compte des femmes et des minorités en marge des savoirs ou du fonctionnement scolaire. L'impératif d'égalité demande au contraire de reconsidérer la manière d'envisager la vie relationnelle et affective, de parler de sexualité, de penser les savoirs scolaires et les modalités d'organisation de l'école. Enfin, il s'agit de construire une pédagogie anti-oppressive, qui ne considère pas que tout est uniquement affaire de stéréotypes et de représentations. Les inégalités, en effet, ont une base matérielle qu'il s'agit de mettre à jour : violences physiques, accès à l'espace et à la parole, à la possibilité d'être représenté, nommé quelle que soit son orientation sexuelle ou son identité...

À QUELS PARADOXES LE PROGRAMME PEUT-IL CONFRONTER LES ENSEIGNANT·ES ?

G. P. : Bien que le programme pose des bases permettant la mise en œuvre d'une EVAR-S égalitaire et émancipatrice, certains choix réalisés sont insatisfaisants. À rebours de la loi de 2001,

“Pour la première fois, il existe une véritable progression, des propositions succinctes de démarches et d'activités tout en respectant la liberté pédagogique”



BIO
Gaël Pasquier est maître de conférences en sociologie à l'Université Paris Est Créteil et membre du laboratoire LIRTES. Il a notamment co-écrit *J'enseigne l'égalité filles-garçons*, Ed Dunod.

toujours en vigueur, il n'est plus question d'éducation à la sexualité pour le premier degré. Cela peut paraître de bon sens au premier abord : les questionnements des enfants ne sont pas ceux des adolescents et des adolescentes. Pourtant, cela ne correspond pas à la réalité : les enfants ont des interrogations en lien avec la sexualité, celles-ci émergent en classe : « comment fait-on des bébés ? », « est-ce qu'un garçon peut être amoureux d'un garçon, une fille d'une fille ? »... Il faut pouvoir y répondre de manière adaptée à leur âge. Le programme manque de clarté sur ce point et ne permet pas de bien outiller les PE sur le plan conceptuel et pratique.

EN QUOI CONSTITUE-T-IL UN POINT D'APPUI ?

G. P. : Il constitue une étape dans la mise en œuvre effective des trois séances annuelles d'éducation à la sexualité. Pour la première fois, il existe une véritable progression, des propositions succinctes de démarches et d'activités tout en respectant la liberté pédagogique. Alors que l'éducation à la sexualité est bien souvent perçue au prisme de questions de santé, elle n'implique pas d'adopter une approche médicale. Réfléchir sur le consentement, l'égalité, les premières fois, l'expression du désir, du sentiment amoureux ou amical, l'homosexualité, la transidentité... En outre, la circulaire qui accompagne le programme garantit la protection fonctionnelle en cas de menaces.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

Prévenir les violences genrées à l'école



Les violences et cyber-violences à caractère sexiste existent dès l'école primaire. Elles sont le reflet d'une société reposant sur des normes qui imposent des comportements genrés. Le travail de prévention dans les écoles passe entre autres par l'éducation à l'égalité fille-garçon avec l'aide experte de partenaires associatifs.

« En fait, on peut faire le métier qu'on veut, même si on est une fille ! » Une trace écrite parmi tant d'autres, laissée sur le mur d'expression à disposition des 140 élèves de CM2 et de 6e ayant participé au Forum Égalité fille-garçon de la ville de Moissac (Tarn-et-Garonne). Ce type de remarque nous conforte dans la nécessité de déconstruire les stéréotypes de genre encore très ancrés à l'école, en organisant un temps fort avec des partenaires de terrain », explique Magali Fauché, conseillère pédagogique de circonscription, à l'initiative de ce forum avec la chercheuse Sigolène Couchot-Schiex et une repré-

sentante de la politique de la ville. Durant la journée du 4 octobre, 140 élèves des classes des établissements du secteur ont participé aux ateliers proposés par 12 associations volontaires et conçus pour interroger les stéréotypes de genre à travers diverses activités. Le Planning familial, venu avec son bus bleu rempli de documentations et de jeux, organisait des débats sur les émotions. Les Francas, avec leur Web radio, proposaient une initiation à l'entretien des personnes présentes. Des associations sportives ont organisé des jeux coopératifs.

L'assignation genrée des métiers était interrogée lors de mimes et ateliers d'écriture avec la FCPE. La déléguée départementale aux droits des femmes faisait découvrir des grandes figures féminines historiques, scientifiques ou littéraires. L'équipe de recherche proposait un atelier de théâtre forum. L'enthousiasme général pour cette journée foisonnante a motivé l'équipe enseignante pour prolonger ce travail en classe cette année, initier un parcours égalité avec les partenaires associatifs dès le cycle 2 et réitérer cet événement l'an prochain.

“Les stéréotypes, pointe émergée d'un mécanisme plus profond”

VOUS PARLEZ DE VIOLENCES SEXISTES ET HOMOPHOBES À L'ÉCOLE PRIMAIRE. DE QUOI S'AGIT-IL ?

SIGOLÈNE COUCHOT-SCHIEX : Il s'agit de micro-victimisations qui ramènent les victimes aux normes genrées attendues et se traduisent par des remarques, sur la tenue vestimentaire par exemple, des regards, des moqueries, des insultes, des comportements ostracisants ou discriminants. Ces faits rapportés par les élèves peuvent aller jusqu'aux coups, et exceptionnellement à des contraintes à caractère sexuel. Selon notre enquête menée en 2023, les filles sont deux fois plus victimisées sur leur tenue vestimentaire, leur attitude et leur comportement que les garçons, ce qui montre la force du sexisme. Les garçons, eux, sont touchés par ce type de comportement en relation avec la sexualité, donc, l'homophobie. Par ailleurs, ces violences s'avèrent être plus nombreuses en primaire qu'au collège selon notre enquête.

QUELLES SONT LES SPÉCIFICITÉS DU CYBERHARCÈLEMENT À L'ÉCOLE ?

S. C-S. : On parle de harcèlement quand les violences sont répétées sur la durée dans l'établissement, et de cyberharcèlement quand elles se poursuivent sur les réseaux sociaux. Il y a alors un entremêlement entre les violences intérieures et celles extérieures à l'école. Moqueries, insultes, menaces, sont diffusées en un temps très court à un grand nombre de personnes par le canal d'Internet. À ce phénomène de viralité s'ajoute celui d'anonymat qui ne permet pas toujours aux victimes d'identifier leurs agresseurs, qui sont souvent d'autres élèves, garçons ou filles. Notre étude a révélé que plus de la moitié des élèves de CM sont munis



©Hidalgo/NAJA

“C'est à l'âge de l'école primaire que la pression entre pairs est extrêmement forte”

d'un téléphone portable connecté qu'ils peuvent utiliser de manière personnelle. Or, les contrôles parentaux qui portent sur le paramétrage de l'appareil ou sur la consultation des activités de l'enfant sur son téléphone sont inexistantes pour un tiers des familles. De plus, certains élèves possèdent des comptes sur les réseaux sociaux qui leur sont interdits du point de vue de leur âge. Cela concerne surtout les enfants qui ont des grands frères, des grandes sœurs ou des amis proches plus âgés qui les incitent à consulter des sites très attractifs mais peu adaptés à leur âge.

D'OÙ VIENNENT CES VIOLENCES ?

S. C-S. : Ces violences et cyberviolences à caractère sexiste relèvent d'un système de genre qui impose des attendus de socialisation en tant que fille ou en tant que garçon. Il faut alors se comporter selon les attendus du groupe auquel on est référé, se montrer différent de l'autre groupe de sexe, sachant que le groupe masculin est celui de référence. Le groupe de filles, c'est celui

BIO
Sigolène Couchot-Schiex est professeure en sciences de l'éducation à Cergy Paris Université. Depuis 2015, ses recherches explorent les violences à caractère sexiste et sexuel dans le périmètre scolaire, au croisement des cyberviolences qui amplifient ce phénomène de la jeunesse.

des autres, défini ainsi par défaut. Être reconnu comme garçon demande à se comporter comme un futur homme par exemple. Ce processus de socialisation très présent à l'école explique la fréquence des évitements entre filles et garçons, mais aussi les violences homophobes envers des garçons taxés de « fillettes », de « pédés » qui, par leurs attitudes, sont suspectés de ne pas se démarquer suffisamment des filles. C'est à l'âge de l'école primaire que la pression entre pairs pour faire respecter ces normes est extrêmement forte car le processus d'identification a une place centrale. Le groupe fermé de la classe, pérenne sur une, voire plusieurs années scolaires, accentue cette injonction.

LE TRAVAIL SUR L'EMPATHIE, LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES SUFFISENT-ILS À PRÉVENIR CES VIOLENCES ?

S. C-S. : De même que le travail sur les stéréotypes qui n'est que la pointe émergée d'un mécanisme plus profond, ce travail est nécessaire mais pas suffisant. Il faut surtout offrir un espace d'expression pour parler de ces violences, apprendre à les identifier et permettre d'en faire un état des lieux précis. Interroger collectivement son propre comportement au niveau de l'école et au-delà, permettra aux adultes de la communauté scolaire qui appartiennent eux aussi au système de genre, d'éviter de le reproduire par des comportements parfois sexistes. L'EVARS, en éduquant aux questions d'égalité fille-garçon, de sexualité, s'avère essentielle pour porter un contre-discours au processus de normalisation. La prévention passe aussi par l'éducation au numérique et aux médias.

PROPOS RECUEILLIS PAR DELPHINE RACT

Géométrie : raisonner à 360°



Concevoir la géométrie comme un enseignement qui démarre dès la petite section permet d'amener progressivement les élèves à porter un regard géométrique sur leur environnement et à accéder au raisonnement. Cette approche pédagogique qui s'appuie sur l'utilisation réfléchie des instruments de tracé et de mesure, donne toute sa place à la géométrie et enrichit plus largement les pratiques de classe.

« Participer à un groupe IREM* d'échanges autour de l'enseignement de la géométrie a bouleversé la vision que j'en avais et ma pratique. J'en avais une conception fragmentée, enchaînant les notions à apprendre à partir des manuels. Ma vision est désormais plus globale et je suis devenue **témoignage** conceptrice d'activités géométriques bien plus variées que je propose en classe » déclare Stéphanie Plasse, directrice de l'école d'Effiat dans le Puy-de-Dôme. Régulièrement, l'enseignante de CM2 retrouve d'autres professeurs des écoles volontaires à l'Inspé de Clermont-Ferrand pour mener une réflexion collective autour de thématiques choisies comme la symétrie, les droites parallèles, géométrie et arts plastiques... À l'aide de l'éclairage théorique apporté par la chercheuse Anne-Cécile Mathé,

le groupe travaille à l'élaboration d'activités, testées ensuite en classe, et à des progressions de la PS au CM2. Les allers-retours entre pratique et théorie incitent Stéphanie à se questionner continuellement. « Partir des solides pour construire des notions nous fait réfléchir à une utilisation différente des instruments de géométrie pour amener nos élèves à s'interroger sur leurs propriétés. » De plus, cette approche pédagogique se concrétisant en classe par de nombreuses activités de reproduction de figures requiert des démarches de verbalisation, de travail collectif et de changement de regard qu'elle transpose dans d'autres disciplines. « C'est très enrichissant. »

*Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques

“Voir et concevoir des figures”

QUEL CONSTAT FAITES-VOUS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN GÉOMÉTRIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ?

ANNE-CÉCILE MATHÉ : À l'école, l'enseignement de la géométrie donne souvent une large place, d'une part, aux tracés aux instruments, que l'on souhaite précis, d'autre part à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique. Ces deux grands objectifs sont souvent juxtaposés, et les enseignants expriment régulièrement des difficultés à saisir les enjeux de l'enseignement de ce domaine mathématique. De manière collective, il nous faut donc poser la question des enjeux de l'enseignement de la géométrie instrumentée de l'école, ses finalités conceptuelles et la manière dont on peut penser cette géométrie comme un point d'appui possible pour l'entrée dans la démonstration au collège.

COMMENT METTRE EN PLACE UNE PROGRESSIVITÉ DE LA MATERNELLE AU COLLÈGE ?

A-C. M. : Depuis une dizaine d'années, nous explorons, avec une équipe d'enseignants au sein de l'IREM de Clermont-Ferrand, la manière dont on pourrait penser l'enseignement de la géométrie dans une continuité, de la maternelle au début du collège. Ces travaux prolongent des recherches développées dans les années 2010 dans le Nord de la France, sous l'impulsion de la didactienne Marie-Jeanne Perrin-Glorian. Ils partent de l'idée que faire de la géométrie, à la fin de l'école puis au collège, repose sur un rapport très spécifique aux figures. En effet, de manière spontanée, nous reconnaissons des formes par leur allure générale, des carrés, des rectangles, des ronds... La géométrie du cycle 3 et celle de la démonstration s'intéressent quant à elles à des propriétés et des relations - la perpendicularité, le parallélisme, l'égalité

de longueurs - portant sur des objets de dimension 1 - les segments, les droites - et des objets de dimension 0, les points. Entrer dans la géométrie, c'est donc apprendre à voir et traiter géométriquement des figures. Ceci n'est pas inné, cela s'apprend. Et si un enjeu fondamental de la géométrie à l'école consistait à amener les élèves, de la maternelle au collège, à enrichir progressivement leur regard sur les figures pour leur permettre de voir et concevoir des figures, des segments, des droites et des points et de plus en plus de relations géométriques ?

QUELS OBSTACLES LES ÉLÈVES RENCONTRENT-ILS ?

A-C. M. : Mes interactions avec les enseignants et mes observations de classe font émerger, de manière très



“Faire évoluer les instruments et le regard pour qu'émergent des objets et relations géométriques”

régulière, des difficultés d'élèves à voir ce qu'il y a à voir sur les figures, à utiliser le bon vocabulaire. L'approche que nous développons part justement du principe que voir géométriquement les figures s'apprend et qu'il ne suffit pas de poser des mots sur ces objets pour que les élèves puissent les voir et les concevoir.

COMMENT LEVER CES OBSTACLES ?

A-C. M. : Je me garderai bien d'apporter une réponse définitive à cette question. Les recherches en didactique de la géométrie auxquelles j'ai pu participer ont surtout, je crois, amené à porter un regard nouveau sur les potentialités du travail autour des instruments en classe. En effet, il existe un lien étroit entre le regard que l'on porte sur les figures et les instruments que l'on utilise pour reproduire ou construire ces figures. Tracer un cercle avec un gabarit, à main levée ou avec un compas ne mobilise pas le même regard et les mêmes propriétés sur le cercle. Par exemple, en maternelle on trace des cercles avec des gabarits. De la maternelle au collège, on peut donc faire évoluer les instruments pour faire progressivement évoluer le regard et faire émerger des objets et relations géométriques. On va alors nommer ces objets et ses relations, notamment pour communiquer. On va aussi pouvoir raisonner sur ces objets, par exemple en engageant les élèves vers la recherche de justification ou de raisons aux constructions. Les recherches donnent ainsi des pistes susceptibles de nourrir les réflexions collectives et d'outiller les enseignants pour faire des choix.

PROPOS RECUEILLIS PAR DELPHINE RACT

BIO
Anne-Cécile Mathé est didacticienne des mathématiques, à l'Université Clermont-Auvergne. Les travaux de recherche qu'elle développe, en interaction étroite avec des équipes d'enseignants à l'IREM de Clermont-Ferrand, portent sur l'enseignement de la géométrie dans la scolarité obligatoire.

De l'importance de penser les traces écrites

Selon les contextes d'enseignement, des écrits d'élèves témoignent de sollicitations cognitives différentes susceptibles de produire des apprentissages inégaux sur le long terme. Une prise de conscience s'avère nécessaire et devrait s'inscrire dans la formation.

« Des savoirs » ou « des savoirs un peu plus que » ? Marion Van Brederode pointe le poids 2,4 fois plus important des « savoirs un peu plus que » dans les établissements favorisés que dans les établissements défavorisés, à travers l'analyse d'écrits de travaux d'élèves en SVT. Prenons le cas de fiches de travail (recherche et conclusion) d'élèves concernant la reproduction des plantes à fleurs. Le « savoir » sur l'étape indispensable de pollinisation est présent dans la conclusion des deux fiches étudiées.

En revanche, alors que les deux activités de recherche abordaient le principe explicatif de la provenance du pollen - de la même fleur ou d'une autre-, seules les fiches des élèves des établissements fa-

vorisés précisent ce savoir « un peu plus que » dans la conclusion. Quand on sait que les institutionnalisations sont souvent écrites en rouge ou encadrées dans les cahiers pour indiquer ce qu'il y a à retenir, l'absence de ces « savoirs un peu plus que » dans les bilans des travaux des élèves d'établissements défavorisés les prive d'une trace écrite explicite permettant l'accès à un savoir scientifique complet et donc transférable. Cela risque de faire « retomber » les savoirs évoqués pendant l'activité.

De plus, seules les fiches des élèves favorisés donnent à voir une possible phase individuelle de rédaction de ce bilan, permettant une élaboration de la pensée. Ce temps est pourtant fondamental pour passer un saut cognitif pas si évident.

Éclairage



“Ces inégalités de sollicitations sont récurrentes”

EN QUOI L'ÉVOLUTION DES ATTENDUS OFFICIELS EN SVT PEUT-ELLE RENFORCER LES INÉGALITÉS ?

MARION VAN BREDERODE : En étudiant les programmes ou les manuels depuis les années 60, on se rend compte que l'on est passé d'une capacité attendue à décrire les structures des êtres vivants, à une capacité à étudier les fonctions biologiques (comme la reproduction) puis du rôle de ces fonctions dans les relations entre divers organismes d'un écosystème. L'habileté cognitive majeure sollicitée était la mémorisation-restitution, elle est à présent de l'ordre du raisonnement, de la déduction, de la capacité à poser et à expliquer un problème. Cette élévation des visées intervient parallèlement à la massification scolaire du secondaire, ce qui peut placer les élèves les plus éloignées de la culture scolaire en difficulté. Il ne s'agit aucunement de regretter ce changement, au contraire, mais l'école doit prendre en charge ces exigences cognitives, au risque, en les renvoyant vers le milieu familial, d'engendrer des inégalités d'appropriation des savoirs. De même, si on analyse la littérature scolaire (voir page 44 NDLR), les textes étaient autrefois linéaires appuyés d'images illustratives et sont aujourd'hui de plus en plus composites, avec des hétérogénéités discursives et sémiotiques. Leur sens de lecture et le lien entre tous ces documents ne sont pas donnés explicitement et doivent donc s'enseigner.

QUE RÉVÈLE L'ANALYSE DE CAHIERS D'ÉLÈVES DE SIXIÈME ?

M. V. B. : On sait que les élèves n'interprètent pas les activités de la même manière, mais la question est aussi de



© Hidalgo/NAJA

“Identifier les obstacles qui sous-tendent les savoirs”

savoir, sans jugement, si les sollicitations proposées par les enseignants sont égales. Or, les traces laissées dans les cahiers donnent à voir clairement deux différences. D'une part, en sciences comme en français, les bilans, les textes de savoirs, sont marqués par des différences selon les établissements. Dans les établissements accueillant principalement des élèves de milieu défavorisé, la majorité des écrits se situent sur « un savoir que », c'est-à-dire qu'ils ne donnent pas à voir les raisons et les nécessités qui sous-tendent les savoirs. Par exemple, les divers comportements des animaux en hiver sont nommés mais non rattachés à la question de la disponibilité en nourriture. Cette absence d'éléments explicatifs empêche les élèves de déconstruire leur représentation initiale liée au froid et de construire des savoirs transférables.

BIO
Marion Van Brederode est chargée d'enseignement, dans la formation initiale des enseignant-es à l'université de Genève. Elle est co-auteurice de *Des difficultés curriculaires en classe de 6^{ème}*, Ed PUR.

QU'EN EST-IL DES SOLLICITATIONS SOCIO-LANGAGIÈRES ?

M. V. B. : À gros traits, on pourrait dire que dans les établissements défavorisés les sollicitations restent à des demandes de descriptions de bas niveau ; alors que dans les établissements favorisés elles s'accompagnent d'un questionnement sur les conclusions possibles des résultats. Qui plus est sous la forme d'une réponse rédigée puis corrigée. Dans le second cas, du temps individuel pour penser et prendre en charge l'interprétation est donné aux élèves. En creux, dans le premier cas, on suppose que beaucoup de choses sont passées par l'oral, mais ce format de sollicitations est moins contraignant et souvent moins investi par les élèves en difficulté. Or, ces inégales sollicitations sont récurrentes. Cumulées, elles peuvent pénaliser durablement les élèves, créant des curriculums distincts.

QUELS SONT LES ENJEUX DE FORMATION DES ENSEIGNANT-ES ?

M. V. B. : Rappeler en préalable le postulat d'éducabilité. Puis bien distinguer les tâches des objectifs d'apprentissage : il y a souvent une confusion entre ce que l'on demande de faire aux élèves et les savoirs visés. Éclaircir les deux permettrait d'identifier les obstacles qui sous-tendent les savoirs et de mieux penser les situations, les étayages et les désétayages. Le moment du saut cognitif nécessaire dans un apprentissage n'est pas évident à identifier, pourtant il est indispensable de le travailler. Enfin, avoir une vigilance aux différenciations en place, pour éviter qu'elles soient une simplification qui entraîne un évitement d'exigences cognitives.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

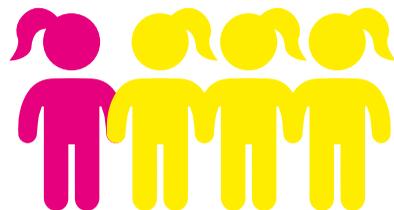
L'activité physique, un atout pour les élèves

Pour améliorer l'activité physique des jeunes, les stratégies de santé publique devraient se concentrer sur la prévention de l'abandon du sport plutôt que sa promotion.

LE SPORT CHEZ LES JEUNES



Une fille sur deux issues de familles à statut socio-économique faible, abandonne le sport contre un sur trois pour les garçons.



Une fille sur quatre issues de familles à statut socio-économique forte, abandonne le sport contre un sur six pour les garçons.

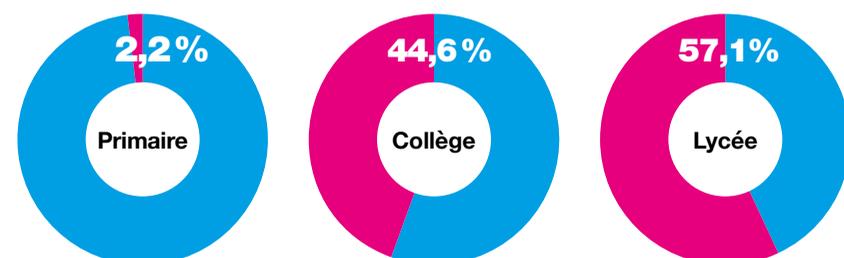


Presque un jeune sur deux souhaite reprendre une activité sportive.

Niveaux de pratique sportive des jeunes



Répartition des abandons sportifs au cours de la scolarité



SPORT ET RÉUSSITE SCOLAIRE

« La participation au sport pendant la petite enfance prédit des chances à long terme de réussite scolaire chez les garçons et les filles à la fin de l'adolescence », selon l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (QLSCD), publiée en juin 2024, sur une cohorte de 746 filles et 721 garçons suivis de leur naissance en 1998 jusqu'en 2015. Les résultats montrent que la participation constante au sport pendant l'enfance a des effets positifs et à long terme sur la réussite scolaire, et ce, au-delà des facteurs individuels et familiaux préexistants. Elle permet d'augmenter l'importance accordée à l'école, d'avoir des aspirations scolaires plus ambitieuses, d'être plus susceptibles d'obtenir de meilleures notes et contribue à diminuer le redoublement et le décrochage scolaire. Des perspectives éducatives à la fin de l'adolescence qui améliorent potentiellement les chances de réussite à l'âge adulte.



“Repenser la pratique sportive”

QUELLES SONT LES PRATIQUES SPORTIVES DES ÉLÈVES ?

MAXIME TRAVERT : Les différentes enquêtes que nous avons menées montrent une baisse continue de la pratique sportive des jeunes. Il existe deux grands univers de pratiques sportives, hormis la pratique sportive à l'école. La première se situe dans un club sportif. Elle est considérée comme traditionnelle et souvent organisée autour d'une logique de compétition. La seconde est une pratique souvent ignorée, qualifiée de « non instituée ». Elle se déroule dans des espaces confidentiels comme la cité, la maison, des espaces aménagés comme un parc, un skatepark ou dans le cadre de manifestations organisées. Ces activités se caractérisent par l'auto-détermination et l'auto-organisation. L'individu choisit les raisons pour lesquelles il pratique un sport. Il peut s'inscrire dans une logique compétitive en se comparant aux autres, dans une logique de la performance en cherchant à repousser ses limites ou bien dans une logique de mise à l'épreuve où le jeune décide de surmonter un obstacle. Ces pratiques privées échappent trop souvent au regard des politiques publiques et éducatives.

QUELLES SONT LES RAISONS DE LA DIMINUTION DE LA PARTICIPATION SPORTIVE ?

M. T. : Les raisons sont multiples : la famille, les amis, son propre corps, le sport lui-même et l'école. Suivant le moment où le jeune arrête de pratiquer, une de ces raisons est dominante mais cela ne veut pas dire que les autres ne sont pas présentes. Au primaire, les enfants abandonnent principalement suite à une décision des parents. Les raisons sont diverses, mobilité de la famille, déménagement, manque de disponibilité pour les trajets, contrôle familial, peur des blessures, mais les principales invoquées sont la priorité donnée à la scolarité. Parfois l'abandon

est une punition suite à de mauvais résultats scolaires. Pourtant, les travaux de la recherche montrent qu'un enfant sportif a plus de chance d'avoir de meilleurs résultats scolaires qu'un enfant qui ne l'est pas. Mais c'est au collège que se manifeste le plus le décrochage. La pratique du sport en est principalement à l'origine. Les jeunes considèrent que le climat n'est pas attractif, que la forme sportive ne leur renvoie pas une image positive et que la culture sportive, faite de répétitions, d'efforts, de cadres, de normes, d'apprentissages sérieux, est repoussante. Au lycée, c'est l'impossibilité pour les élèves de concilier sport et études.

LES ACTIVITÉS PHYSIQUES QUOTIDIENNES (APQ) FAVORISENT-ELLES LE MAINTIEN DANS LES ACTIVITÉS SPORTIVES ?

M. T. : L'activité physique quotidienne est sous-tendue par un objectif sanitaire : faire pratiquer aux élèves des activités physiques pour combattre la sédentarité et ses conséquences comme



“Les APQ ne créent pas une installation dans le temps et dans la durée de l'activité physique”

BIO
Maxime Travert est professeur des universités à l'Inspe d'Aix-Marseille, membre de l'Institut des Sciences du Mouvement (ISM), UMR7287, CNRS. Il est l'auteur de l'étude *Naviguer dans les cercles de la vie sociale : comprendre les parcours d'abandon du sport chez les adolescents français*.

par exemple l'obésité. Or là encore, les travaux de la recherche sont très clairs et montrent que lorsque des enfants pratiquent une activité physique ayant pour motif l'amélioration de la condition physique, ils sont les premiers à abandonner cette activité physique. Les APQ ne créent pas une installation dans le temps et dans la durée de l'activité physique. Elles ne font pas sens pour des enfants qui se considèrent en bonne santé et ne comprennent pas le lien qui peut exister entre pratique physique et santé. Cette logique politique, autoritaire, fondée sur le fait qu'il suffirait de faire bouger les élèves pour qu'ensuite ils deviennent sportifs ne fonctionne pas. Elle se révèle même contre-productive en renforçant les raisons du décrochage.

EN QUOI L'EPS PARTICIPE-T-ELLE À LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE SPORTIF ?

M. T. : Il convient de repenser dans le primaire, et bien évidemment dans le secondaire, la façon dont est abordée la pratique sportive avec les élèves, qui ne peut pas se résumer à une approche sanitaire. L'EPS est une discipline qui permet la rencontre entre un corps et une culture sportive ouverte et inclusive qui propose à l'élève de vivre différentes formes d'expériences variées : une épreuve, une performance, de la compétition. Celles-ci doivent se dérouler dans un climat de confiance, renvoyer une image positive de l'élève et surtout donner du sens à l'effort. L'EPS permet, en transmettant des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-devenir en lien avec la culture sportive, d'éduquer des sportives et sportifs éclairés, cultivés, capables, à terme, de prendre en charge la gestion de leurs propres engagements sportifs, en club ou en dehors, et ainsi en tirer tous les bénéfices.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

École-famille, ce fil indispensable

L'implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) est déterminante pour la réussite de ces derniers. Si les études sont unanimes sur ce sujet, elles montrent aussi que pour les familles des milieux populaires le chemin est semé d'embûches pour oser pousser la porte de l'école. Toutes les opportunités sont à saisir pour aider tous les parents, notamment les plus démunis face aux codes scolaires, à franchir le pas.

Dans le code de l'éducation, il n'y a aucune ambiguïté, les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants et l'école vient compléter leur action éducative. Les enfants apprennent de manières diverses dans la vie quotidienne auprès de leurs proches. C'est à l'école qu'ils ont accès aux savoirs scolaires porteurs de connaissances disciplinaires, de valeurs qui fondent la République et du vivre ensemble telle la laïcité ou le respect de l'autre et de ses différences. C'est la raison pour laquelle on parle volontiers de co-éducation, cette dernière étant institutionnalisée par l'élection de parents d'élèves membres du conseil d'école ou par les rencontres parents-enseignants.es, elles aussi réglementées. Pour autant la place des parents à l'école ne saurait être réduite à des échanges réglés par des textes et des circulaires. De nombreuses études dans le domaine des sciences de l'éducation convergent pour dire combien l'implication des parents dans les activités scolaires de leurs enfants-élèves est déterminante pour la réussite sco-

laire de ces derniers. Pour ceux issus de familles maîtrisant les codes et la culture scolaire, devenir élève et réussir sa scolarité est bien plus aisé que pour ceux dont les parents sont éloignés des codes de l'école. Non seulement ils arrivent en classe moins bien outillés que les premiers mais parfois, leur adaptation à l'école peut susciter un conflit de loyauté parce qu'on ne parle pas le même langage à la maison, parce que l'accord des traditions culturelles au sein de la famille et les normes scolaires ne vont pas de soi.

DES OUTILS DE MÉDIATION

Alors, tout faire pour que ces parents, pour la plupart issus des milieux populaires, osent passer la porte de l'école, devient un enjeu fort. L'équipe de l'école maternelle Rep+ Madeleine Brès de Montpellier qui accueille 80% d'élèves d'origine étrangère, dont un grand nombre de primo-arrivants, a travaillé sur le plurilinguisme. Elle a invité les mères à venir déclarer des contes dans leur langue maternelle suivi d'un travail de reformulation avec

les élèves (lire page 32). Faire cela, « c'est montrer que l'école est un lieu ouvert où chacun a sa place », explique Brahim Azaoui, chercheur en sciences du langage (lire page 33).

Les langues d'origines, un bel outil de médiation, mais aussi une opportunité pour tisser ou retisser du lien avec des parents qui, souvent, ont vécu l'échec scolaire comme une humiliation. À l'école Joséphine Marchais de Blois, on organise des rencontres avec différents « partenaires » : associations sportives et culturelles, représentant de la mairie, professionnels du RASED, acteurs et actrices du périscolaire... L'idée est de susciter des échanges, des partages et de montrer aux parents qu'ils ne sont pas seuls et qu'ils peuvent être accompagnés (lire page 34). Spécialiste des sciences de l'éducation Chloé Riban préconise de « s'adapter à certaines contraintes des parents pour créer un lien de personne à personne », un préalable « pour pouvoir rentrer ensuite dans un échange en conscience la situation spécifique de l'enfant » (lire page 35).



Retisser des liens

Impliquer les familles dans des projets scolaires autour du plurilinguisme permet de reconnaître leur diversité culturelle. L'école contribue ainsi à conforter les parents dans leur rôle de co-éducateurs et les enfants dans leur rôle d'élèves.

Les parents d'origine étrangère, qui plus est de milieu populaire, jugent souvent incompatibles leur culture avec celle de l'école. Ce cloisonnement entre l'univers scolaire et celui de la maison contribue parfois à freiner leur implication et celle de leurs enfants dans l'école, pour qui s'approprier la culture de l'école revient à trahir leur famille. C'est ce qu'a constaté l'équipe de l'école maternelle Rep+ Madeleine Brès située dans un quartier très précarisé de Montpellier où 80% des familles d'origine marocaine et en grande partie, primo-arrivantes, maîtrisent peu le français. La proposition de Brahim Azaoui d'y mener une recherche-action sur le plurilinguisme à l'école impliquant les parents a donc été bien accueillie par deux enseignantes de MS/GS. Le projet « Mères conteuses » consiste à faire intervenir ponctuellement des mères volontaires dans les classes. « Certaines étaient réti-

centes à s'exprimer dans leur langue, par gêne ou n'y voyant pas d'intérêt » se souvient Marie-Hélène Fekhri, PE en MS/GS. « Mais une fois rassurée par une conteuse professionnelle venue à l'école, chaque mère a raconté son histoire en berbère ou en arabe dans les classes. Un étonnement merveilleux marquait souvent le visage des enfants ! »

Chaque histoire faisait ensuite l'objet d'un travail de reformulation par les élèves guidés par leur maîtresse, puis de création d'un petit livre illustré en classe qui voyageait d'une maison à l'autre, renforçant le lien avec l'école. À l'issue de ce projet, Marie-Hélène a perçu que certaines mères, plus familières avec l'école, « repartaient moins vite chez elle et prenaient plaisir à rester pour discuter à la sortie. Et pour certains élèves, me voir accepter leur langue en classe les a vraiment épanouis ! ».

témoignage



“Une hiérarchie des langues qui renforce l'exclusion”

EN QUOI L'USAGE DES LANGUES FAMILIALES À L'ÉCOLE PERMET DE TISSER DES LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET LES FAMILLES ?

BRAHIM AZAOUI : L'intégration des langues familiales à l'école commence par la reconnaissance des familles dans leur diversité linguistique et culturelle, et non à travers le prisme de ce que l'école projette sur elles. Cela concerne au final aussi leur utilisation du français, parfois hésitante, sans craindre d'être jugé ou mal compris. L'école, souvent perçue comme un espace normé et fermé, peut ainsi devenir un lieu d'hospitalité, où la diversité est accueillie et valorisée. Ce lien est d'autant plus important que certaines familles, peu ou mal scolarisées, ou ayant vécu des échecs scolaires, peuvent se tenir à l'écart de l'institution ou s'en sentir exclues. Utiliser les langues familiales, c'est montrer que l'école est un lieu ouvert, où chacun a sa place. C'est un moyen de retisser un lien parfois abîmé, voire inexistant, en allant l'un vers l'autre : l'école vers les langues des familles, et les familles vers une école plus accueillante.

TOUTES LES LANGUES SONT-ELLES ACCUEILLIES DE LA MÊME MANIÈRE À L'ÉCOLE ?

B. A. : Non, toutes les langues ne bénéficient pas du même statut. On parle de bilinguisme d'élite, comme le français-anglais, valorisé et encouragé, et d'un bilinguisme de masse, tel le français-arabe, souvent dévalorisé ou ignoré. Dans la pratique, certains enseignants peuvent décourager l'usage de langues peu prestigieuses à la maison, sous prétexte qu'elles nuisent à l'apprentissage du français. Ces inégalités reflètent des préjugés sociaux et une hiérarchisation

des langues qu'il est important de déconstruire car elle renforce l'exclusion.

QUELS FREINS PEUT-ON RENCONTRER ?

B. A. : Les freins viennent principalement de méprises dues à des représentations erronées. D'un côté les familles, pour qui la priorité doit être l'apprentissage du français, peuvent se montrer alors réfractaires à la mise en avant du plurilinguisme. Les programmes scolaires vont d'ailleurs dans ce sens en mettant en avant l'apprentissage des fondamentaux. Monter des projets autour du plurilinguisme constitue alors pour les enseignants une surcharge de temps et de travail qui peut démotiver. D'un autre côté, les professeurs des écoles, malgré leur bonne volonté, peuvent brusquer leurs élèves dans leur intimité linguistique et culturelle en

supposant qu'ils auraient forcément envie de parler de et dans leur langue maternelle en classe. Cette assignation bienveillante aux origines fait oublier la singularité de chaque individu en le faisant d'emblée et arbitrairement entrer dans une communauté.

COMMENT PROMOUVOIR CONCRÈTEMENT LE PLURILINGUISME À L'ÉCOLE ?

B. A. : Plusieurs pistes existent pour normaliser la diversité linguistique à l'école. Dès la maternelle, on peut introduire des comptines, des histoires ou des albums jeunesse dans différentes langues, en collaboration avec les familles. Élaborer des projets comme l'arbre des langues, valoriser la présence d'élèves allophones, permettent de visualiser et de célébrer la diversité présente dans l'école. Il est aussi possible de traduire des affiches ou des enseignes dans plusieurs langues, ou de créer des espaces plurilingues à la bibliothèque. La collaboration avec des chercheurs ou des conteurs peut enrichir ces initiatives, en offrant aux enseignants et aux parents des outils pour valoriser toutes les langues, sans hiérarchie. Enfin, il faut impliquer les familles dans des ateliers ou des événements, en tenant compte de leurs contraintes quotidiennes. L'objectif est de faire de l'école un miroir de la diversité linguistique présente dans la société, et de montrer que chaque langue a sa place. Pour éviter de tomber dans le piège de faire pour plutôt qu'avec, il est essentiel, de mettre en place très tôt une approche véritablement collaborative avec les familles et les élèves, mais aussi de créer des espaces sécurisants, où chacun peut partager ses compétences plurilingues sans pression, et favorisant l'écoute des besoins et des attentes de tous.

PROPOS RECUEILLIS PAR DELPHINE RACT

BIO
Brahim Azaoui est enseignant-chercheur en sciences du langage à l'université de Montpellier, LIRDEF. Il s'intéresse à la façon dont les ressources plurilingues et multimodales contribuent aux productions langagières, aux interactions et à la construction de sens et de soi.



“Éviter de tomber dans le piège de faire pour plutôt qu'avec, mettre en place une approche collaborative avec les familles et les élèves”

S'ouvrir aux parents



L'école doit prendre en compte tous les parents, lever les implicites pour que chacune, chacun puisse s'exprimer d'égal à égal. Un préalable indispensable pour construire une véritable co-éducation au service de l'enfant.

Dans la grande salle de l'école élémentaire Joséphine Marchais à Blois, petits gâteaux, cafés, infusions attendent l'arrivée des familles. Aujourd'hui, mardi 9 septembre, ont lieu les 10^{èmes} Rencontres École-Familles-Partenaires dans cette école de REP+. Une dizaine de tables ont été installées dans la grande salle circulaire de l'école où plus d'une vingtaine de partenaires ont répondu présents. « L'objectif de cette matinée est de créer un lien de personne à personne sur des sujets autres que ceux de l'école mais autour de l'enfant », explique Virginie Cochereau, enseignante de cycle 3. C'est aussi faire savoir aux parents qu'ils ne sont pas seuls face aux besoins de leur enfant et que plusieurs dispositifs ou personnes peuvent concourir à son bien-être, que cela soit à l'école ou en dehors de l'école ».

Associations sportives et culturelles,

représentants de la mairie, périscolaire, service des sports, protection maternelle et infantile (PMI), Rased, Usep ou encore le Secours Populaire sont là pour échanger, conseiller, orienter, répondre aux différentes demandes des familles. Ici une maman donne ses coordonnées pour inscrire son enfant au basket, là des parents demandent des conseils sur la nutrition et le sommeil, à l'autre bout de la salle une association pour apprendre le Français explique que c'est ouvert à toutes et tous et qu'ils sont aussi là pour aider dans des démarches administratives. Six PE de l'école ont été remplacés pour participer à cette rencontre. « C'est vraiment un moment positif pour tout le monde », constate Virginie. Et si tous les parents ne viennent pas, le bouche à oreille fonctionne et le lien école/familles s'en trouve renforcé ».

reportage

“Créer un lien de personne à personne”

QUELLES SONT LES ATTENTES DE L'ÉCOLE VIS-À-VIS DES PARENTS ?

CHLOÉ RIBAN : L'école a beaucoup d'attentes à l'égard de tous les parents mais nombre d'entre elles sont implicites et mettent en difficulté les parents n'ayant pas les codes de l'école. Il y a des attentes formelles de suivi comme les devoirs ou la signature des cahiers mais aussi des attentes informelles, la plus importante étant la congruence des discours. Une attente compliquée pour certains parents qui peuvent être en désaccord avec ce que propose l'école comme par exemple une proposition d'orientation vers un dispositif ou une demande de suivi psychologique. Des implicites existent aussi autour des pratiques pédagogiques. L'école considère comme normal qu'à la maison les parents mettent en place des jeux ou des pratiques éducatives qui sont ressemblantes à celles de l'école.

QUELLES SONT LES PRINCIPALES CONCLUSIONS DE VOTRE ENQUÊTE SUR LES RAPPORTS ENTRE ÉQUIPES ENSEIGNANTES ET MÈRES DE FAMILLE POPULAIRE ?

C. R. : Pour un certain nombre de parents, il est difficile d'être en collaboration avec l'école parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue, les codes de l'école ou tout simplement parce qu'ils sont dans des vécus de précarité, d'exclusion ou d'exil qui font que les préoccupations premières ne peuvent pas être celles de la collaboration avec l'école. Mais l'essentiel de la discorde tourne autour de la violence que peut représenter le jugement de l'institution sur les parents et les enfants. La colère des familles ne s'adresse généralement pas à des enseignants individuellement mais au système scolaire. Les enfants se retrouvent dans des classes sans

mixité sociale et ces mères ont le sentiment qu'ils ne sont pas suffisamment accompagnés. La pression mise pour apprendre très vite et un jugement trop hâtif sur la capacité de l'enfant à entrer dans les apprentissages sont aussi pointés. Elles constatent par ailleurs que les enseignants ne vivent pas dans le quartier de l'école. Cet ensemble de paramètres forgent un sentiment de relégation et d'injustice.

EN QUOI ACCUEILLIR UN PARENT SANS QU'IL SE SENTE JUGÉ EST-IL ESSENTIEL ?

C. R. : Il est essentiel d'être accueilli sans être jugé parce que l'exercice de la parentalité est extrêmement difficile pour absolument tous les parents. Nous sommes dans une société dans laquelle la parentalité s'exerce de manière relativement solitaire, les laissant seuls avec leurs interrogations. Ils subissent une forte pression, l'enfant doit réussir scolairement et être épanoui. Quand un parent est reçu par des professionnels, il y a toujours une inquiétude : va-t-on me juger sur la manière dont je suis parent ? C'est particulièrement vrai à l'école où la plupart du temps les parents ne sont pas invités mais convoqués et la responsabilité de l'échec ou des difficultés de leur enfant leur est très souvent renvoyée. Ils ne sont jamais reçus pour recevoir des félicitations. Or, des choses se passent bien à l'école, il faut que cela puisse être dit et entendu.

COMMENT FAIRE CONCRÈTEMENT ?

C. R. : Proposer plusieurs modalités de rencontre sur des temps qui n'étaient pas initialement envisagés mais qui peuvent le devenir : échange téléphonique, discussions à la sortie au portail, café des parents... L'idée est de s'adapter à certaines contraintes des parents pour créer un lien de personne



BIO
Chloé Riban est docteure en sciences de l'éducation et chercheuse au Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF - EA 1589) dans l'équipe Éducation Familiale et Interventions Sociales auprès des familles (EFIS). Autrice de l'ouvrage *L'école dans le quotidien de mères de familles populaires immigrées* Ed PUR, 2024.

“Il est essentiel d'être accueilli sans être jugé parce que l'exercice de la parentalité est extrêmement difficile pour absolument tous les parents”

à personne. C'est une demande forte des parents de classe populaire d'être reconnus pleinement pour pouvoir rentrer ensuite dans un échange en conscience sur la situation spécifique de l'enfant. Il faut également un travail au long court en équipe pour interroger le regard posé sur les familles en faisant, par exemple, venir des parents d'ATD Quart monde ou des universités populaires des parents. Multiplier les occasions de se confronter à la parole des parents pour savoir ce qu'ils vivent à l'école, pour mieux considérer ce qui se passe quand on est en situation de précarité, prendre conscience de comment cela joue sur le rapport à l'institution c'est-à-dire comment cela rend capable ou non de répondre à certaines demandes.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

NOUVEAUTÉ - ÉDITION 2025

NUMÉRO SPÉCIAL RÉGLEMENTATION

Pour vous accompagner dans
l'organisation des sorties scolaires
et classes de découvertes du 1^{er} degré



Passez commande
en flashant ici



Maternelle, en première ligne

Une école première, celle qui accueille les plus petits mais qui a tout d'une grande, une école bienveillante qui donne du temps à l'enfant pour apprendre à devenir élève, une école exigeante où le langage, le corps et le jeu tiennent une place centrale... Les mots ne manquent pas pour souligner tout ce qui fait la spécificité de l'école maternelle française. Une école quasiment modèle dans ses principes, car comme bien souvent dans l'Éducation nationale, les moyens ne sont pas toujours à la hauteur des défis que la maternelle a à relever. Et c'est sans parler des attaques et discours simplistes dont elle est parfois l'objet. Non, le travail des PE et des ATSEM ne consiste pas à coller des gommettes. Non, la grande section n'est pas une antichambre du CP dans laquelle les jeunes élèves devraient être déjà confrontés à la réussite ou à l'échec scolaire.

L'école maternelle, c'est celle où l'on s'attache aux particularités des rythmes et du développement des jeunes enfants, celle où on apprend ensemble, celle où on les accompagne vers des apprentissages premiers tels que mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, acquérir la maîtrise de son corps et de sa motricité, agir et comprendre à travers l'activité physique, acquérir les premiers outils qui permettront de structurer la pensée...

La maternelle c'est aussi une première rencontre avec les familles, celle où elles peuvent accompagner leur enfant dans la classe, échanger avec l'enseignante et apprendre ainsi à devenir parent d'élève. Bref, beaucoup se joue durant ces trois années de scolarité (quatre quand il existe des écoles qui scolarisent encore les moins de 3 ans), en particulier l'acquisition de bases solides sur lesquelles construire les apprentissages scolaires et le goût d'apprendre à long terme. La plupart des mouvements pédagogiques avec la FSU-SNUipp partagent la vision et le projet d'une école maternelle pour faire réussir l'ensemble des élèves, car c'est ce qu'elle est assurément.

Apprendre par le corps



Longtemps considéré comme un obstacle aux apprentissages, le corps prend toute sa place à l'école maternelle, à la fois vecteur d'autonomie, de confiance et de réussite. Chaque geste est une expérience nouvelle pour comprendre le monde.

« Comment pourrions-nous représenter les lettres de l'alphabet avec notre corps, comme la lettre E ou la lettre L ? » demande Audrey Morin, enseignante à l'école de la Côte-des-Carrières, à Jouy-le-Moutier (Val d'Oise). En ce début d'année, ses élèves de grande section, tranquillement assis dans la salle de motricité, se demandent où elle souhaite en venir quand soudain, Ikram se lève, se raidit et énonce en chantonnant, « je peux être droite comme un IIIIIII ». Elijah la rejoint et ajoute « si je m'allonge à côté nous formons un L comme dans mon prénom ».

Encouragés par cet élan, les autres élèves commencent aussi à bouger enjoués, certains se rapprochent,

d'autres se retournent dans un sens puis dans l'autre pour tenter de représenter d'autres lettres. Au milieu des éclats de rire, la voix de Farès s'élève : « Je crois que nous avons écrit la lettre E mais comme on ne pouvait pas faire les barres en l'air on s'est mis couchés ». L'enseignante se rapproche et du haut d'une chaise, braque sa petite caméra, « la visionneuse », sur ces quatre élèves. Aussitôt leur posture est projetée sur le tableau numérique. Les élèves découvrent avec bonheur la réussite de leurs camarades.

Au loin, Haajar, Ethan et Melouane ont tenté la lettre O. « On dirait un D, commente Jade, Melouane tu dois être arron-

di comme les autres pour faire la lettre O ». Audrey se saisit de cet instant pour revoir avec les élèves les caractéristiques des lettres rondes. « Avec la visionneuse, les élèves voient tout de suite ce qu'ils ont produit et peuvent réajuster leurs postures en faisant appel à leurs connaissances sur les lettres, explique Audrey. Ils mettent des mots sur ce qu'ils vivent et réinvestissent le vocabulaire ». Elle ajoute qu'en passant par le corps et l'expérience, les élèves mémorisent mieux et consolident leurs apprentissages. « À partir de cette séance, nous utiliserons les photos pour construire un nouvel abécédaire de la classe » termine-t-elle.

“Outil, moyen et objet d'apprentissage”

BIO
Marie Gausse est chargée de recherche au service Veille & Analyses au sein de l'Institut français de l'Éducation de Lyon, auparavant enseignante de sciences physiques et enseignante documentaliste. Elle a publié un dossier sur le corps au cœur des apprentissages dans l'Edubref de décembre 2024.

ON A SOUVENT TENDANCE À DISTINGUER CORPS ET ESPRIT, VOUS ESTIMEZ AU CONTRAIRE QU'IL FAUT CONSIDÉRER LE CORPS COMME UNE ENTITÉ GLOBALE. POURQUOI ?

MARIE GAUSSEL : Cette distinction apparaît dans les écrits de René Descartes où l'esprit est valorisé de manière presque divine tandis que le corps est péjoré par son aspect animal, instinctif. Pourtant, ce dualisme est remis en cause dès les années 1970 par des travaux de sociologie, d'anthropologie et d'ethnologie. Ainsi Marcel Mauss et Maurice Merleau-Ponty définissent le corps comme une entité globale permettant des apprentissages cognitifs autant qu'émotionnels et sensibles. Des comportements et attitudes considérés comme naturels tels que marcher, bouger, parler sont en fait construits et « incorporés ». Le sociologue Pierre Bourdieu nomme ce concept « habitus ». Il se construit différemment selon la classe sociale ou le genre. Par exemple, les élèves de classe sociale favorisée adoptent davantage des postures considérées comme adéquates pour apprendre. Les sociologues ont mis en avant la nécessité de prendre en compte l'habitus mais aussi la façon dont les modalités de l'école « s'impriment » dans les corps, c'est-à-dire laissent leurs marques. On parle alors d'« incorporation ».

À QUELS ENJEUX POUR L'ÉLÈVE RÉPOND LE FAIT D'ENVISAGER LES DEUX IDENTITÉS EN COMPLÉMENTARITÉ ?

M. G. : Les représentations, souvent inconscientes, que l'on se fait des postures du corps ne correspondent pas forcément à la réalité. À l'école, le corps est plutôt considéré comme un obstacle à maîtriser. La forme scolaire classique dessine des élèves attentifs, réactifs,

assis pour bien apprendre. Or, ce n'est pas parce qu'un élève bouge ou qu'il est avachi qu'il n'apprend pas. L'enjeu est donc de faire évoluer ces représentations. Les élèves apprennent d'abord par le ressenti et l'expérience. Ils n'ont pas un corps, ils sont leur corps. Certains domaines engagent davantage le corps, comme les arts, l'expression orale ou l'éducation physique ou sportive. Par exemple, pour jouer au football, l'élève doit aussi apprendre à se repérer dans l'espace. Tout ne se passe pas de façon consciente. Les réflexes cognitifs se développent en jouant. C'est dans cette discipline que le corps semble le plus valorisé, parfois de façon inégalitaire pour ceux qui n'auraient pas les mêmes aptitudes et ne seraient pas à la hauteur des attendus sportifs.

EN QUOI LE CORPS PEUT-IL ÊTRE UN VECTEUR D'APPRENTISSAGE ?

M. G. : Des approches scientifiques, comme la proxémie, étudient l'impact des distances et des déplacements dans les interactions. Des espaces différen-



“Les élèves apprennent d'abord par le ressenti et l'expérience”

ciés, permettant plusieurs types d'interactions, de postures et permettant le mouvement, dans lesquels les élèves sont amenés à se repérer et qui évoluent en fonction de leurs besoins, favorisent les apprentissages. Plusieurs recherches montrent que si le corps est trop contraint, cela a aussi une influence sur le bien-être des élèves. Les expériences, positives ou négatives, peuvent marquer le corps comme des cicatrices invisibles. Le corps est aussi un vecteur d'enseignement. Le corps de l'enseignant, comme celui des autres adultes dans la classe, est présent pour faciliter l'apprentissage, que ce soit par sa position au sein de la classe, ses intonations, ses mouvements, ses gestes, voire ses regards.

QUELLES PRATIQUES EN MATERNELLE ET POUR QUELS ATTENDUS ?

M. G. : Le corps est mobilisé comme support concret pour conceptualiser des notions abstraites. Ainsi, en géométrie, les élèves peuvent se déplacer en traçant des formes ou jouer au miroir pour la symétrie. Pour l'apprentissage de l'alphabet, les élèves peuvent associer à chaque lettre un son, une image et un geste, tel qu'un geste serpentin pour le « s » afin de faciliter la mémorisation. Sur le plan pédagogique, il est important de proposer des situations variées où le corps est à la fois outil, moyen et objet d'apprentissage, d'alterner des phases d'action et des temps de verbalisation pour ancrer la conscience corporelle. Sur le plan des apprentissages, les élèves de maternelle développent leur perception de leur propre corps, construisent leur image de soi, tout en améliorant leurs capacités motrices et sensorielles.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

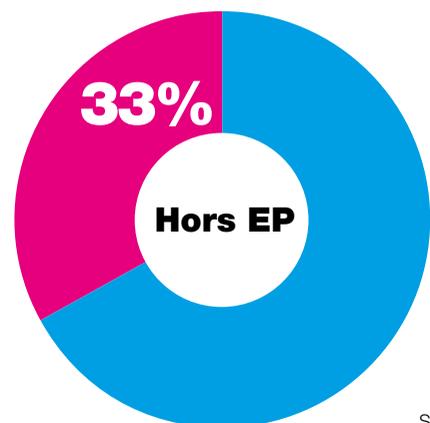
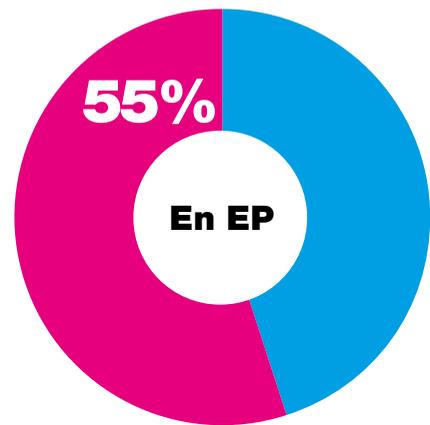
Des inégalités dès la maternelle

L'école publique scolarise tous les enfants quel que soit leur milieu d'origine mais tous n'arrivent pas avec le même bagage. Cette hétérogénéité doit être davantage prise en compte.

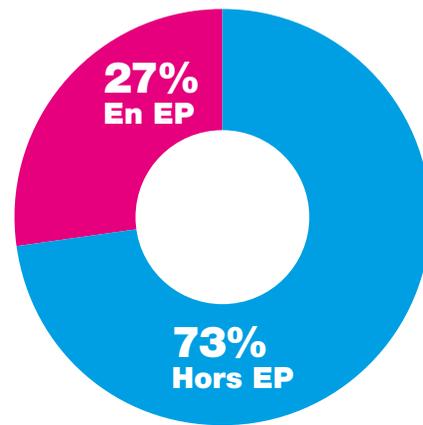
PRENDRE EN COMPTE LES ÉLÈVES DÉFAVORISÉS

Les évaluations internationales (TIMSS, PISA) et nationales montrent des écarts de performance importants entre les élèves issus des familles les plus favorisées et les moins favorisées. Le système éducatif français est l'un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE. Les réformes successives de l'école n'ont pas réussi à inverser cette tendance. De plus, si la part des élèves défavorisés est plus importante en éducation prioritaire, ils sont présents sur l'ensemble du territoire. L'école devrait en tenir compte car la mixité seule ne suffit pas à réduire les inégalités.

Part d'élèves défavorisés



Répartition des élèves défavorisés



EP = Éducation Prioritaire

Source : Observatoire des inégalités, octobre 2017

40%
DES ÉLÈVES DE PETITE SECTION AYANT LES SCORES LES PLUS FAIBLES EN LANGAGE SONT ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS. DANS LE GROUPE LE PLUS PERFORMANT, ILS SONT 21%.

Source : Note de la Depp, janvier 2025

89%
DES ENFANTS DE PETITE SECTION NÉS AU PREMIER TRIMESTRE ÉLABORENT PARFOIS OU SOUVENT UNE PHRASE SIMPLE CONTRE 75% DE CEUX NÉS AU DERNIER TRIMESTRE

Source : Note de la Depp, janvier 2025

“Remettre au centre de ses pratiques les élèves fragilisés”

QUEL POIDS ONT LES INÉGALITÉS SOCIALES SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES, NOTAMMENT CEUX DES MILIEUX POPULAIRES ?

GHISLAIN LEROY : Les travaux de sociologie de la famille, de l'éducation et de l'école montrent qu'il se passe beaucoup de choses, pour ce qui est de la réussite scolaire, dans mais aussi en dehors de l'école. Dans les milieux plutôt favorisés, les enfants sont préparés à leur rôle d'élève. Ils vont au musée, bénéficient de lectures de livres, apprennent à suivre une consigne, etc... Ils travaillent aussi toute une série de compétences qui les font se sentir légitimes dans les interactions avec les adultes. À l'inverse, dans les milieux populaires, même s'ils sont divers, les enfants sont moins bien dotés pour appréhender la culture de l'école, disposent de moins de vocabulaire légitime ou de capacités à argumenter, pour certains ils ont rarement pu bénéficier de la lecture de livres. Cette hétérogénéité n'est pas assez considérée par l'institution, ni par les enseignants du fait d'un manque de formation initiale ou continue sur cette question.

L'ÉVOLUTION DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES PARTICIPENT-ELLES À CREUSER LES INÉGALITÉS ?

G. L. : Aujourd'hui, dans ces textes, la question de la variété sociale des élèves et le contexte dans lequel ils vivent est de moins en moins pris en compte pour penser la relation d'enseignement. À l'inverse, montent en puissance des logiques de responsabilisation des élèves, comme si, finalement, leur réussite dépendait d'eux. La maternelle, depuis une quarantaine d'années, s'est transformée pour être plus efficace scolairement. Elle s'est beaucoup recentrée sur la préparation de la suite de la scolarité avec un focus important sur les fon-



©Millefand/NAVA

BIO
Ghislain Leroy est professeur des universités (université Sorbonne Paris Nord, laboratoire EXPERICE) et spécialiste en sociologie de l'enfance et de l'éducation.

faire réussir les plus faibles. Il importe de remettre au centre de ses pratiques les élèves fragilisés en décidant à qui on donne son temps, en s'arrêtant davantage sur ceux qui en ont le plus besoin, en laissant les meilleurs un peu plus avancer seuls. Trop souvent, les enfants les plus faibles ne sont pas ceux qui bénéficient d'un plus grand nombre d'interactions avec les enseignants. C'est aussi parfois remettre en cause les discours qui consisteraient à dire que ces élèves auraient besoin d'une prise en charge extérieure à la classe.

“Le rôle de l'adulte est majeur pour transmettre, susciter la curiosité, les échanges...”

damentaux « lire, écrire, compter ». Les apprentissages commencent de plus en plus tôt, de plus en plus vite sans tenir compte de l'hétérogénéité des enfants. Un contexte scolarisant qui n'invite pas les enseignants à s'occuper des plus faibles.

COMMENT MIEUX PRENDRE EN COMPTE LES ENFANTS LES MOINS BIEN DOTÉS SCOLAIREMENT DANS LES PRATIQUES DE CLASSE ?

G. L. : Tout ne repose pas sur les enseignants : de nombreux travaux en sciences de l'éducation montrent qu'il est plus facile de faire réussir tous les élèves lorsqu'il y a de la mixité sociale en classe. Dans des classes où les élèves sont tous ou pour la plupart issus de milieux moins favorisés, donc sans mixité sociale, les conditions de travail des enseignants s'avèrent plus compliquées. Il y a cependant quelques gestes professionnels qui permettent de davantage

POURQUOI ALERTEZ-VOUS SUR LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES QUI S'INSPIRENT DE MONTESSORI ET SUR LES PÉDAGOGIES DE LA NATURE ?

G. L. : Il s'agit d'avoir des vigilances sur des pratiques qui peuvent être en défaveur des enfants les plus éloignés de l'école. Les pratiques montessoriennes résonnent avec l'idée de l'autonomie de l'enfant et que l'envie d'apprendre ne viendrait que de lui. Ces principes peuvent aboutir à une présence moins importante de l'adulte sollicitant moins ceux qui en auraient le plus besoin. C'est aussi une vision individuelle des apprentissages à l'inverse des traditions psychologiques comme chez Lev Vygotsky, Jérôme Bruner ou Henri Wallon, qui insistent davantage sur le rôle d'autrui et l'importance du collectif et de l'enrôlement dans les apprentissages. Pour ce qui est de la classe dehors, celle-ci peut parfois résonner avec une déprise enseignante, avec l'idée qu'il suffirait que les enfants soient au contact de la nature pour qu'il se passe plein de choses formidables. Or, là aussi le rôle de l'adulte est majeur pour transmettre, susciter la curiosité, les échanges, inviter à faire des hypothèses et produire des raisonnements.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

“Permettre une prise de parole plus équitable”

Les élèves issus de milieux sociaux favorisés prennent plus souvent la parole en classe que les élèves des milieux populaires et sont aussi plus souvent sollicités par les PE. Pour Sébastien Goudeau, qui s'intéresse aux pratiques langagières dès l'école maternelle, ces différences s'expliquent notamment par une socialisation familiale qui favorise leur expression de soi, ce qui n'est pas le cas pour les autres. Prendre conscience de ces mécanismes et les comprendre sont nécessaires à des changements de pratiques en classe pour une répartition de la parole plus égalitaire.

QUELLES DIFFÉRENCES OBSERVÉES DANS LES PRATIQUES LANGAGIÈRES EN MATERNELLE ?

SÉBASTIEN GOUDEAU : Lorsque nous sommes allés filmer des moments de regroupement en classe de grande section, nous avons observé des différences liées à l'origine sociale dans les prises de parole. Les élèves issus de milieux favorisés coupent plus souvent la parole à l'enseignant ou aux autres camarades pendant les discussions. Ils répondent plus souvent aux questions collectives, adressées à la classe entière et leur prise de parole est plus longue que celle des enfants de milieux populaires. Les enseignants, eux, ont tendance à distribuer plus fréquemment la parole aux élèves de milieux favorisés. Et quand les élèves coupent la parole, les PE laissent davantage faire les élèves de milieux favorisés et recadrent davantage les enfants de milieux populaires et ce, indépendamment de leur niveau de langage.

D'OÙ VIENNENT CES DIFFÉRENCES ?

S. G. : Les enfants sont socialisés différemment à la maison. Dans les milieux favorisés, les familles ont les ressources financières, temporelles et sociales permettant aux enfants de faire des choix dans leurs habits ou les activités extra-scolaires et ils sont régulièrement invités à exprimer leur opinion, leurs envies. Cela amène une socialisation à l'expression de soi, les enfants sont entraînés à oraliser ce qu'ils ressentent, ils intègrent l'idée que ce qu'ils pensent et ont à dire est intéressant et mérite d'être entendu. Dans les milieux popu-

lares, les familles vivent dans un monde beaucoup plus contraint, dans lequel il y a moins de possibilités de contrôle, moins de ressources. Cela amène les parents à davantage apprendre aux enfants que « dans la vie on ne fait pas ce que l'on veut », mais qu'on essaie de faire attention aux autres, à l'environnement, sans se mettre en avant et « faire son intéressant ». À cela s'ajoutent les différences



©Hidalgo/NAJA

“Un élève souvent interrogé, se perçoit et est perçu par les autres comme un élève intelligent, attentif, engagé”

BIO
Sébastien Goudeau est professeur des universités en psychologie sociale à l'Université de Poitiers, responsable de l'INSPE de Niort et ancien PE. Ses travaux portent sur l'influence des contextes sur l'apprentissage et la construction des inégalités scolaires. Il a publié en 2025 avec Céline Darnon *Les inégalités scolaires : Comprendre et agir*, Ed De Boeck Supérieur.

“Dans les milieux favorisés, (...) les enfants sont entraînés à oraliser ce qu'ils ressentent, ils intègrent l'idée que ce qu'ils pensent et ont à dire est intéressant et mérite d'être entendu”

liées aux expériences culturelles des enfants. Des élèves qui connaissent déjà l'album lu en classe peuvent intervenir avec beaucoup plus d'aisance que ceux qui le découvrent pour la première fois. Les enfants qui reviennent d'un voyage à Paris ou à l'étranger vont également avoir des choses à partager qui vont susciter l'intérêt et l'attention très facilement.

LES ÉLÈVES PERÇOIVENT-ILS CES DIFFÉRENCES ET COMMENT RÉAGISSENT-ILS ?

S. G. : Dès la grande section, quand on présente à des enfants des scénarios fictifs dans lesquels un enseignant interroge davantage un autre élève ou dans lesquels des élèves parlent plus que d'autres, les enfants expliquent ces différences par des caractéristiques internes aux élèves. Pour eux, les élèves parleurs sont des élèves sages, qui connaissent beaucoup de choses alors que le fait de peu contribuer à la discussion de classe est interprété comme un manque d'intelligence ou d'effort. Ils mobilisent très peu des facteurs externes comme le fait que les parents lisent beaucoup d'histoires à la maison. Une analyse qui peut conduire à une mauvaise image scolaire de soi qui va, à

©Hidalgo/NAJA



son tour, renforcer la tendance à moins participer. Dans l'autre sens, un élève souvent interrogé, se perçoit et est perçu par les autres comme un élève intelligent, attentif, engagé. Cela renforce le sentiment d'efficacité personnelle.

LES PE SONT-ILS INFLUENCÉS PAR LES STÉRÉOTYPES SOCIAUX ?

S. G. : Il y a un paradoxe intéressant : les PE ont conscience du déterminisme social, de l'influence de ce qui se passe à la maison sur ce qui se passe en classe et sont motivés pour réduire ces inégalités. Mais, ils n'ont pas nécessairement conscience qu'ils peuvent eux-mêmes distribuer la parole de façon inégale selon des stéréotypes sociaux. Cela s'explique notamment par le fait que faire classe est une activité qui sollicite énormément les ressources cognitives. Quand il faut gérer un groupe, apporter les régulations nécessaires, être interrompu, tout en ayant une séance ou une progression en tête, c'est très dur d'être en même temps attentif à qui a parlé et combien de temps. D'où l'intérêt de faire ces études, de pouvoir documenter, d'outiller pour nourrir la réflexion. Former les enseignants à la compréhension de ces phénomènes et à avoir

des pratiques de gestion de groupe différentes est très important

COMMENT RÉDUIRE LES INÉGALITÉS DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ?

S. G. : Certaines pratiques de classe peuvent permettre une prise de parole plus équitable. Le fait d'avoir par exemple régulièrement un carnet où on peut cocher en fin de journée les élèves qui ont parlé. Cela permet de conscientiser les prises de parole et d'agir. Les « feed back » des enseignants sont aussi un levier puissant. La manière dont ils réagissent à la difficulté ou à la réussite va colorer la manière dont les élèves vont interpréter les différences entre eux. Les enseignants font aussi parfois appel aux expériences vécues par les enfants en dehors de l'école, pendant les vacances, pour les aider à s'exprimer. Mais s'appuyer sur ces expériences familiales, où les inégalités sociales sont les plus fortes, renforce les inégalités scolaires. Et si les PE peuvent agir dans leurs classes, la réduction des inégalités de développement du langage passe avant tout par la réduction des inégalités de conditions de vie des familles.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

Catherine Huchet

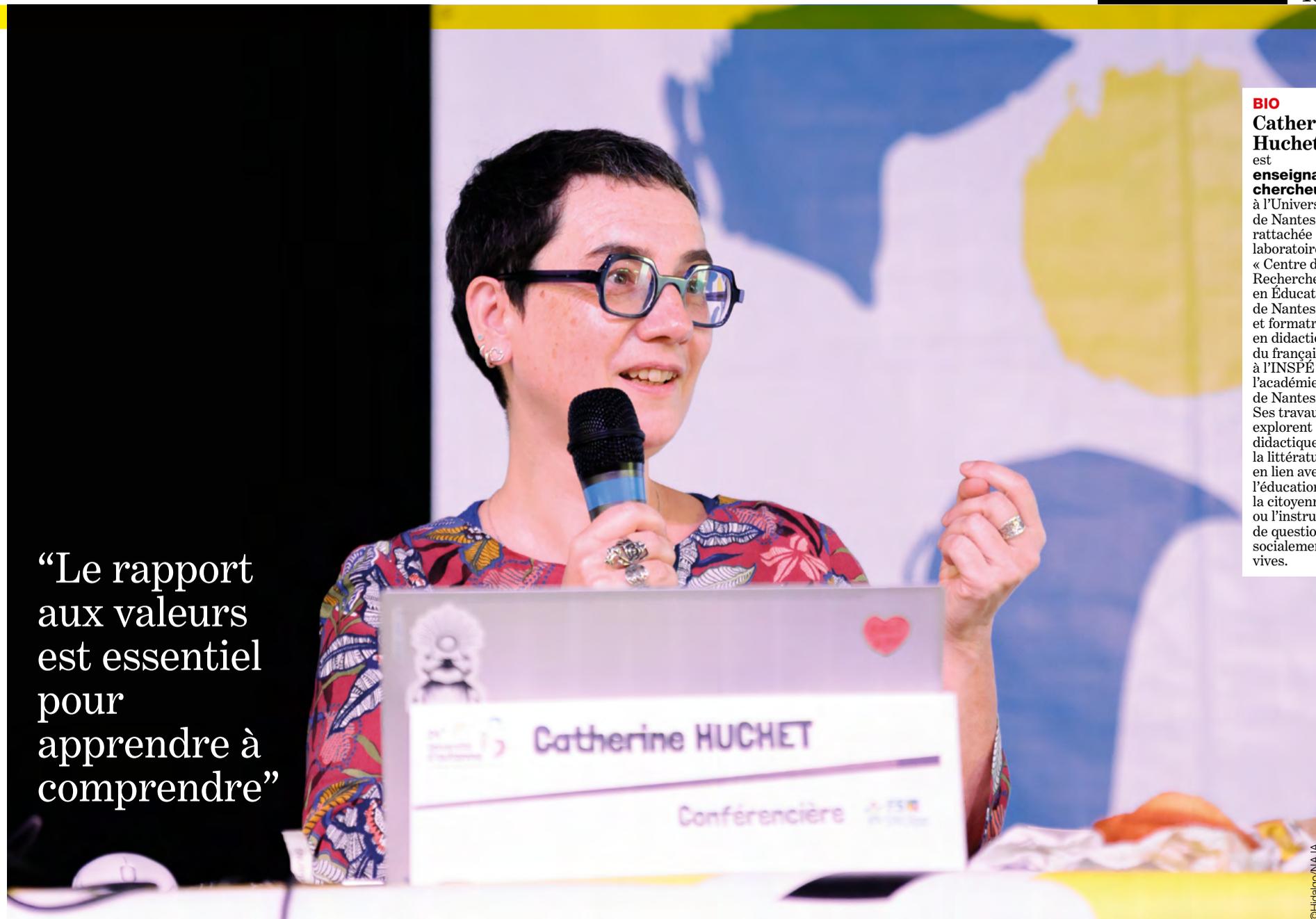
“Les nouveaux programmes réduisent la compréhension à son niveau premier”

Maîtriser la langue écrite suppose de se confronter, en lecture comme en écriture à la complexité d'écrits composés d'éléments hétérogènes (textes, figures, photos, schémas...). La compréhension des textes littéraires dé-

passé quant à elle le seul niveau de l'identification des personnages et de la suite d'actions. Elle intègre également l'interprétation et l'appréciation de valeurs qui engagent la lectrice ou le lecteur comme sujet.

La littératie qui regroupe l'ensemble de ces compétences reste en marge des nouveaux programmes. Elle est pourtant essentielle pour former dès la maternelle les élèves à une future citoyenneté pleinement responsable.

“Le rapport aux valeurs est essentiel pour apprendre à comprendre”



BIO
Catherine Huchet
 est enseignante-chercheuse à l'Université de Nantes, rattachée au laboratoire « Centre de Recherche en Éducation de Nantes » et formatrice en didactique du français à l'INSPÉ de l'académie de Nantes. Ses travaux explorent la didactique de la littérature en lien avec l'éducation à la citoyenneté ou l'instruction de questions socialement vives.

QU'EST-CE QUE LA LITTÉRATIE ?

CATHERINE HUCHET : La littératie recouvre les compétences qu'implique lire ou écrire un texte. Elles sont à la fois « techniques » - décodage, encodage, graphisme - et multidimensionnelles - maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe, de la cohérence textuelle, de la prise en compte de l'interlocuteur. Dans une société « littératie », nous sommes quotidiennement exposés à des documents composites, en réception comme en production. Ceux-ci regroupent à la fois textes, schémas, photos, légendes... Apprendre à relier ensemble ces différents espaces de signes peut exclure

des élèves qui ne sont pas accompagnés par des parents qui ont l'habitude de les fréquenter. Même les manuels scolaires sont un assemblage d'éléments hétérogènes et non adjacents où construire un sens de lecture est complexe. Cette compétence est peu prise en charge par l'école, comme si la fréquentation régulière de ces écrits suffisait à sa maîtrise.

QU'EST-CE QUE COMPRENDRE ?

C. H. : Comprendre consiste à se créer une représentation du texte lu, s'en faire le film en répondant aux questions « qui sont les personnages ? quels sont leurs problèmes ? comment s'associent-

ils pour les résoudre ? ». Mais la didactique de la lecture appréhende la compréhension comme l'un des processus pour construire le sens d'un texte, à l'égal de l'interprétation et de l'appréciation... La compréhension prend alors une dimension symbolique. Le récit n'est pas seulement une histoire mais porte des valeurs - justice, respect de l'autre... - qui impliquent le lecteur comme sujet. Ces valeurs orchestrées par la narration ne sont pas forcément cohérentes avec celles du jeune lecteur qui a tendance à rechercher ce qui le conforte. Or, même si plusieurs pistes inter-

SUITE DE LA PAGE 45

prétatives sont possibles, le texte révèle un faisceau d'indices qui rendent certaines hypothèses plus robustes que d'autres. Une lecture débattue avec ses pairs est plus à même d'accepter des valeurs du texte divergentes. Avant de choisir de les intégrer ou de les reconnaître comme différentes des siennes. La seule représentation mentale du texte ne suffit donc pas. Le rapport aux valeurs est essentiel pour apprendre à comprendre mais reste un impensé des programmes.

QUELLE MAÎTRISE PAR LES ÉLÈVES EN FRANCE ?

C. H. : Nos élèves s'en sortent à peu près avec les compétences de compréhension les plus simples : en début de texte, prélever les principales informations, identifier les personnages... Plus on avance dans le texte, plus les élèves ont du mal à s'en faire une représentation cohérente. Ils sont démunis face aux processus interprétatifs plus fins : saisir la motivation des personnages, les valeurs au nom desquelles ils agissent, comment la narration se positionne par rapport à ces valeurs... Souvent les élèves ne répondent pas, ce qui interroge aussi sur la pertinence du questionnaire de lecture. L'enquête « Lire, écrire au CP » dirigé par Roland Goigoux montrait qu'il n'y avait quasiment pas d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation. Dix ans après, rien n'a vraiment changé. En insistant sur décodage et fluence avec une césure entre littérature et écriture, les nouveaux programmes réduisent la compréhension à son niveau premier. Le tout, sans aucun moyen réel consacré à la formation pour inverser la tendance.

COMMENT LEVER LES OBSTACLES À LA COMPRÉHENSION ?

C. H. : Les principaux obstacles consistent à accéder à l'implicite : dans un texte narratif, les valeurs et motivations sous-tendant les actions des personnages et leur enchaînement. Faire des inférences interprétatives suppose élargissement lexical et enrichissement culturel. Lire un texte documentaire



“C’est le texte choisi qui doit guider les compétences à travailler et non l’inverse”

©Hidalgo/NAJA



©Hidalgo/NAJA

nécessite par ailleurs de comprendre des éléments de sens hétérogènes - un schéma ne se lit pas comme un texte - et maîtriser des savoirs - un document historique ne se lit pas comme un document scientifique. Entrer dans la complexité dès la maternelle à travers la lecture magistrale à haute voix est donc un impératif. C'est le texte choisi qui doit guider les compétences à travailler et non l'inverse. Bien sûr, la complexité suppose outillage et accompagnement, sans quoi la lecture collective ne ferait que renforcer les inégalités.

LIRE, EST-CE MIEUX COMPRENDRE LE MONDE ?

C. H. : Un roman est une sorte de laboratoire organisé pour que le lectorat endosse rôles et valeurs des personnages, sans prise de risque. Éprouver de nouveaux sentiments ou émotions permet une meilleure compréhension de soi et de l'autre. Lire permet de comprendre le monde, à condition d'une médiation. C'est moins le livre seul qui nourrit que les discussions autour de la lecture. Les albums de littérature sont

“Lire permet de comprendre le monde, à condition d'une médiation”

donc un moyen de contextualiser les problèmes écologiques, avec des apports scientifiques parallèles, sans instrumentaliser la littérature ou la science au service de l'autre. Littérature et sciences amènent à appréhender de concert la complexité des questions socialement vives, problèmes pernicieux et polysémiques, sans solution immédiate.

LIT-ON POUR APPRENDRE, PRENDRE CONSCIENCE OU AGIR ?

C. H. : On lit pour tout ça, sans hiérarchie. On lit aussi pour comprendre

soi et les autres, pour se divertir. Mais la question de l'agir est actuellement prégnante. L'école n'a certes pas la mission de former des militants mais elle confronte les élèves à un paradoxe : elle les expose aux urgences - climatique ou migratoire, par exemple - mais situe l'action pour les résoudre hors de la sphère de l'école. Comme si comprendre l'enjeu du problème ou agir sans prise de risque suffisait à former des citoyens critiques. Agir reste donc un impensé en primaire alors même que, sans connaître en détail le fonctionnement d'une démocratie, des élèves de CP/CE1 savent qu'il y a des adultes en responsabilité qu'on peut solliciter pour résoudre les problèmes.

COMMENT S'Y PRENDRE EN CLASSE ?

C. H. : Travailler à plusieurs car analyser un album prend du temps. Par période, consacrer une semaine ou deux à un album, à raison d'une heure par jour. Les élèves ne se lassent pas si les activités d'écrits appropriatifs, les débats participatifs, la réalisation d'affiches, les séances de lecture à haute voix sont adossés à un projet. Tous les domaines du français sont mis en œuvre donc il n'y a pas de perte de temps. Il faut s'autoriser à toucher à la forme scolaire en instillant du jeu dans la grammaire, l'orthographe, la production d'écrits et la lecture, mis en synergie. Dans un cadre interdisciplinaire - français et sciences ou éducation civique et morale ou artistique..., chacune des séances apporte des éléments de réponse à une question pré-philosophique qui engage les valeurs du sujet lecteur. Par exemple, « que signifie aider une personne en situation de handicap ? ». A la fin du parcours de littérature, organiser un moment de méta-cognition pour faire le point sur qui a été appris des problématiques scientifiques, des sentiments des personnages ou compris d'un moment clé du récit. Mener des lectures en réseau permet enfin de comprendre comment des personnages différents trouvent d'autres réponses à la question traitée.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

CONSTRUIRE ENSEMBLE NOS MÉTIERS !

Universités d'automne et de printemps, stages, réunions d'information... : **donnons ensemble du sens à nos métiers !**

JE ME SYNDIQUE !

CLASSE

PÉDAGOGIE

FORMATION



Adhérer en ligne
en 3 clics



66% du montant de la cotisation remboursés sous forme de déduction fiscale ou de crédit d'impôt.

Métier, cent fois se remettre à l'ouvrage



Certains, certaines diront à raison, que le métier enseignant consiste à se faire passeur de savoirs et que pour cela, il faut trouver le meilleur chemin, les méthodes pédagogiques et les pratiques les plus efficaces pour assurer cet enseignement vers tous les élèves. Il y aurait donc quelque chose d'immuable qui fonde les savoir-faire professionnels mais la réalité est un peu plus complexe qu'il n'y paraît.

Enseigner fait partie de ces métiers qui ne s'apprennent pas une fois pour toute lors de la formation initiale mais qui demandent sans cesse des mises à jour, des remises en question et une approche réflexive approfondie sur son travail. La formation continue est faite pour ça, du moins en principe car chacun sait qu'elle est l'un des parents pauvres de l'école. De même, il ne serait pas incongru que les PE aient un accès facilité à l'ensemble des travaux de la

recherche pour parfaire leurs connaissances. L'institution ne se montre guère entreprenante dans ce domaine. La FSU-SNUipp, avec son Université d'automne et le numéro spécial de *Fenêtres sur cours* qui y est consacré, crée des passerelles entre les deux mondes.

NE PAS RENONCER À SES AMBITIONS PROFESSIONNELLES

Les PE savent aller de l'avant. Quand de nouveaux programmes sont publiés, ils doivent les intégrer. Quand ces derniers « réduisent la compréhension à son niveau premier », comme le dit la didacticienne Catherine Huchet (lire page 44) à propos de ceux de 2025, il faut savoir les prendre en main et ne pas renoncer à plus d'ambitions pour les élèves que n'en porte le ministère. Le métier consiste aussi à prévenir les malentendus, à expliciter pour chaque élève quel que soit son rapport à l'école, ce qu'on attend de lui afin qu'il

acquière les compétences qui le rendront autonome, comme le souligne le professeur en sciences de l'éducation Patrick Rayou (lire page 51).

Dans un environnement de plus en plus anxiogène, il n'est pas rare non plus d'accueillir dans sa classe des élèves en souffrance psychologique. Et si le ministère a promis un grand plan consacré à la santé mentale, on n'en voit pas trop la couleur dans les écoles pour le moment. Là encore le métier est questionné car, comme le dit le psychanalyste Sébastien Ponnou « *le droit aux soins est aussi important que le droit à l'enseignement* » (lire page 56). Le métier enseignant n'est plus seul, celui d'AESH étant devenu indispensable à la scolarisation des élèves en situation de handicap. La pleine reconnaissance de ce dernier reste toutefois à conquérir. (lire page 55). Cette UDA 2025 explore ces sujets.

Pour l'émancipation des élèves



L'autonomie des élèves est devenue une valeur centrale de l'école. Or, tous les élèves ne sont pas égaux face à l'acquisition de cette compétence. S'appuyer entre autres sur des pratiques d'étayage permet de viser l'émancipation pour toutes et tous.

Léa Godin est venue d'Indre-et-Loire à l'Université d'automne pour trouver des pistes pour rendre ses CM2 autonomes. « J'ai 26 élèves, et dans une journée, avec le nombre d'apprentissages et d'activités à mettre en place, je ne peux pas être en permanence derrière chacun. Alors, j'espérais des « trucs » pour les rendre autonomes ». La conférence de Patrick Rayou n'avait pas de « trucs » à lui proposer. Elle lui a en revanche permis de **témoignage** mieux définir ce qu'est réellement l'autonomie et d'éclairer des confusions autour de cette notion. « À l'école, on passe notre temps à dire aux élèves qu'on les met en autonomie, explique Léa. Mais en réalité, on sous-entend qu'ils doivent se débrouiller tout seul, et ne pas

déranger la maîtresse ! Sans leur apprendre comment d'ailleurs. Alors, qu'en fait, rendre un élève autonome, c'est lui permettre de se connaître, de savoir de quelle aide il a besoin et d'oser la demander. » Léa s'interroge aussi sur comment elle va pouvoir utiliser le collectif de la classe comme point d'appui. Si elle repart avec de nouvelles questions, ce temps de réflexion a apporté un pas de côté lui permettant de réactiver son **bagage** théorique notamment sur l'importance de l'étayage, de clarifier ce qu'est l'autonomie et de se rassurer sur les choix pédagogiques qu'elle met en œuvre au quotidien. « Je n'ai pas toutes les réponses, mais je sais que je ne me trompe pas de chemin ».

“Tous les élèves n'ont pas la même conception de l'autonomie”

QUELLE EST LA CONCEPTION DE L'AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ?

PATRICK RAYOU : La vision de l'autonomie à l'école participe d'une façon de concevoir les personnes dans le monde social en général. L'autonomie est souvent considérée comme une composante native des personnes, comme si celles-ci étaient spontanément autonomes et tiraient d'elles-mêmes ce qu'elles sont capables de faire. A l'école, il s'agirait de laisser le plus possible les sujets se développer librement en agissant juste sur des aspects comportementaux comme bien manger, dormir ou s'éloigner des écrans. C'est ne pas voir que les milieux participent de la construction même des sujets et qu'il existe pour certains élèves des appuis, des aides invisibles dans le milieu hors-scolaire, qui leur permettent de réussir à l'école et d'y être autonomes. Cette vision va aussi de pair avec les évolutions dans les attendus de l'école. Désormais, les élèves doivent acquérir des savoirs, mais surtout les décontextualiser, les recontextualiser dans d'autres domaines, ce qui demande une plus grande autonomie qu'autrefois.

QUELS MALENTENDUS PEUVENT SE METTRE EN PLACE ?

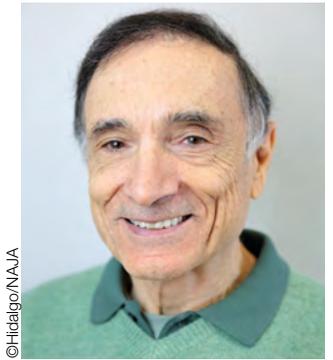
P. R. : Tous les élèves n'ont pas la même conception de l'autonomie. Dans les milieux populaires, l'autonomie mise en avant est fonctionnelle : savoir faire ses lacets, amener les frères et sœurs à l'école, se faire à manger, se débrouiller dans la vie mais sans se faire remarquer ou poser de questions. Transposée au niveau scolaire, l'autonomie, c'est adopter un bon comportement comme se lever quand un enseignant entre ou faire ses devoirs seul et ne rien demander à personne. Or, l'autonomie recherchée à l'école est une autonomie intellectuelle très différente. Rendre compte

d'un texte, conduire un raisonnement mathématique ou une production scripturale qui obéissent à des règles tacites qu'il faut s'approprier. Les enfants de milieux favorisés sont socialisés dans ce sens au quotidien. Ils n'hésitent pas à poser des questions, demander de l'aide, mais aussi sont préparés à se lancer dans des projets globaux, puis à les mettre en œuvre.

LES LOGIQUES DE COMPENSATION SONT-ELLES EFFICACES ?

P. R. : Elles veulent combler des manques supposés, sans se poser la question de la nature de ce qu'on leur donne, ni de sa compatibilité avec leur culture d'origine. Les logiques de compensation visent à donner aux enfants la culture scolaire qu'ils n'ont pas. Mais cela occulte que la culture scolaire est souvent le prolongement de cultures présentes dans des familles qui maîtrisent les codes de l'école et qui pédagogisent la vie quotidienne. Parce que certains enfants sont préparés à la maison à recevoir le message scolaire, l'école tend à considérer que c'est possible en l'état pour tout le monde, que ce n'est qu'une question d'engagement

“Aujourd'hui, les élèves doivent acquérir des savoirs, mais surtout les décontextualiser, les recontextualiser dans d'autres domaines”



BIO
Patrick Rayou est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8. Membre du Circeft-Escol. Ses recherches s'attachent à élucider la construction des inégalités d'apprentissage. Il a publié *Sociologie de l'éducation*, Ed Que Sais-je ? Troisième édition 2024, et *L'autonomie des élèves. Injonctions, pratiques, inégalités*, Ed PUL.

et d'autonomie. Elle va alors souvent tabler sur du quantitatif plutôt que du qualitatif. Comme lors d'un redoublement où elle fait refaire à l'élève la même chose que ce qu'il n'a pas su faire mais sans essayer de voir où il en est, comment il réfléchit, et surtout comment substituer des savoirs scolaires à d'autres en prenant en compte les conflits de loyauté que cela peut engendrer.

QUELLES PISTES POUR VISER L'ÉMANCIPATION DES ÉLÈVES ?

P. R. : L'émancipation est un idéal magnifique mais qui passe par des voies qui ne peuvent pas être les mêmes pour tous. C'est pourquoi l'étayage en classe est fondamental. Plutôt que de différencier a posteriori, il faudrait partir de là où en est l'élève pour l'aider en fonction de ce qu'il est capable de faire à un moment donné et vis-à-vis d'un objectif à atteindre. Cela passe notamment par le maintien dans la tâche et l'acquisition de la persistance scolaire, valeur fondamentale à l'école mais dont sont très éloignés des enfants qui sont dans la satisfaction immédiate et se projettent peu sur le long terme. Cela passe aussi par la réduction de la difficulté à certains moments pour la rendre surmontable. Graduer ce que l'élève est capable de faire en termes de zone proximale de développement pour l'étendre ensuite le plus possible et arriver à l'émancipation visée.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

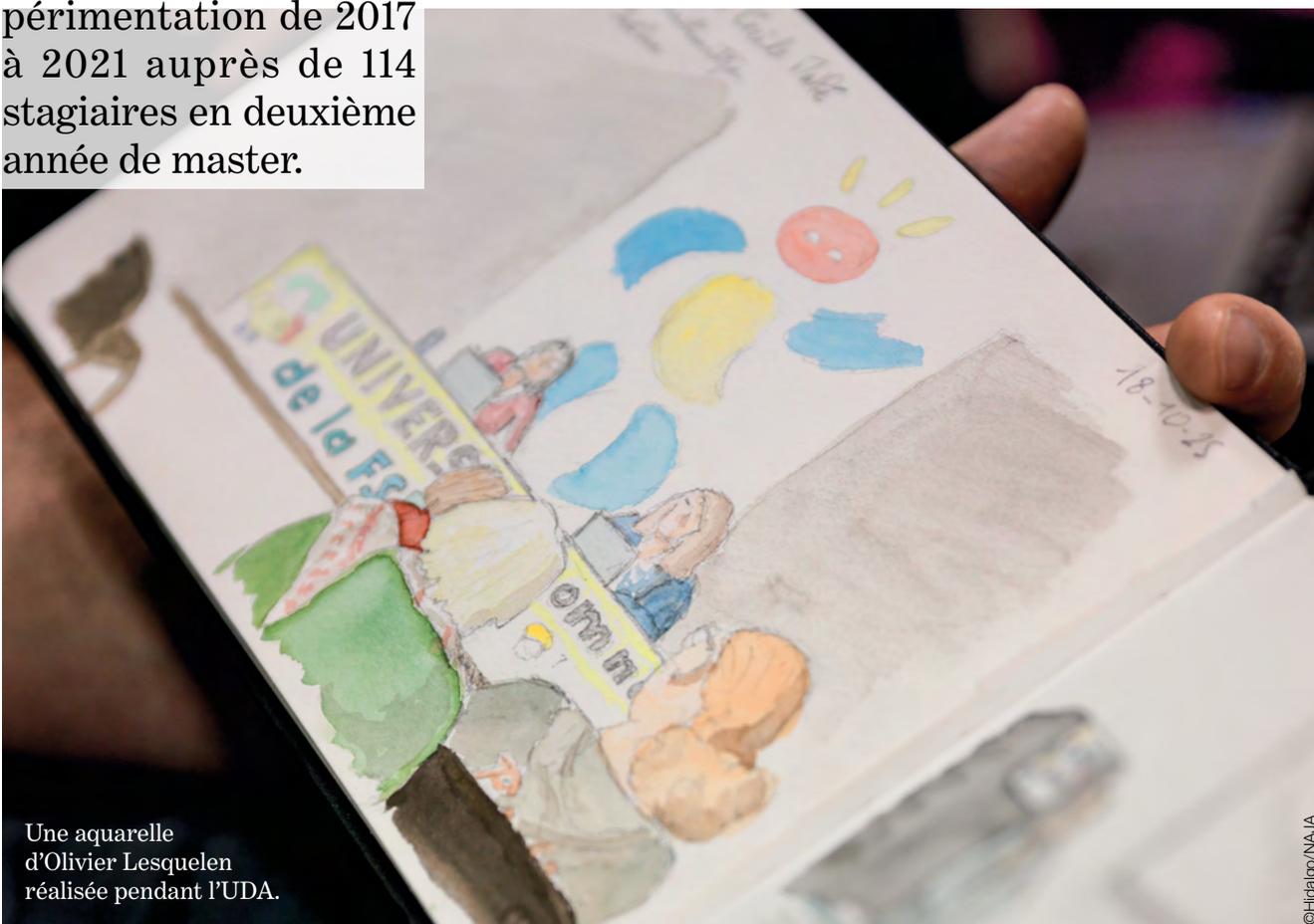
Formation : articuler théorie et pratique

Une recherche sur la formation initiale des PE visant à mieux articuler les activités réalisées en stage et les apports théoriques a été menée à l'Inspe de Seine-Saint-Denis. Dirigée par Julien Netter, elle a porté sur une expérimentation de 2017 à 2021 auprès de 114 stagiaires en deuxième année de master.

Des enquêtes recueillant les impressions des différents acteurs et actrices ayant bénéficié de la formation expérimentale révèlent des résultats très positifs. Les anciens étudiants et étudiantes témoignent d'un sentiment de préparation au métier axée sur une pratique véritablement réflexive : « J'ai appris qu'un élève n'a jamais vraiment tort, il propose une solution possible face à un problème ou face à une question. Seule compte notre volonté à leur inspirer le goût d'apprendre. Il n'y a personne à impressionner : nous enseignons pour que les élèves s'expriment, réfléchissent, comprennent. Pas be-

soin de juger, juste d'observer, d'évaluer et de les guider dans leur moment d'apprentissage. Chercher du sens dans ce qu'ils font est important. » Ils et elles retiennent l'importance de rester au plus près des élèves : « faire formuler par les élèves les processus qu'ils ont utilisés pour pouvoir mener à bien leurs apprentissages. » et « faire prendre conscience aux élèves ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent. » L'encadrement des formateurs et formatrices a été apprécié comme « la légitimité qu'ils nous donnaient en tant que futur professeur » ou encore « l'écoute et la recherche de solution ensemble ».

témoignage



Une aquarelle d'Olivier Lesquelen réalisée pendant l'UDA.

“Se sentir considérées comme des collègues en devenir”

POURQUOI UNE RECHERCHE SUR LA FORMATION INITIALE ?

JULIEN NETTER : En tant que chercheur et ancien professeur des écoles, en arrivant à l'Inspé, j'avais une idée de la façon dont on pouvait aider les enseignantes à surmonter leurs difficultés. Selon l'approche « relationnelle et contextuelle des inégalités », développée dans le réseau Reseida, les difficultés d'apprentissage à l'école naissent de la rencontre entre des attentes scolaires de PE ayant des pratiques socialement construites, et des élèves différemment préparés par leurs socialisations antérieures à les comprendre et à y répondre. Mais dans les Inspé, cette idée est assez peu étudiée dans des cours qui demeurent largement centrés sur les savoirs scolaires. Les pratiques et les contenus de la formation actuelle ne tiennent pas vraiment compte de l'amplification des problèmes de l'école. Et les grandes enquêtes internationales comme TALIS montrent que les enseignants et les enseignantes françaises se sentent plutôt mal formées, notamment par rapport à leurs collègues d'autres pays européens. Cela m'a donné envie de lancer une formation expérimentale.

EN QUOI A CONSISTÉ CETTE FORMATION EXPÉRIMENTALE ?

J. N. : Elle respectait la maquette avec des cours disciplinaires et une part de recherche. Mais dans ces cours, nous avons pris le parti d'étudier massivement des situations de classe en nous appuyant sur l'approche relationnelle. Un cinquième de la formation s'est déroulée dans des écoles maternelles et élémentaires où les étudiantes observaient des classes pendant des temps courts (1h maximum).

Chaque observation était suivie d'une analyse pour identifier ce que sont des élèves, une classe, des attentes scolaires et leurs différentes interprétations par les élèves. Les futures PE ont également conçu et mis en œuvre deux progressions de trois séances dans le cadre d'ateliers de pratiques professionnelles. La mise en pratique de chaque séance était suivie d'un temps important d'analyse collective avec des formateurs puis d'une reprise de la séance suivante. Par ailleurs, la formation était plus tournée vers l'accompagnement à l'entrée dans le métier de jeunes collègues que vers l'évaluation, et le mémoire de recherche était centré sur l'analyse de l'activité des élèves en lien avec celle des enseignantes.

QUELS APPORTS CONSTATÉS SUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ?

J. N. : Nous avons mené une recherche a posteriori sur cette formation. Les résultats montrent une diffé-



“Beaucoup mieux formées, outillées pour le terrain”

rence considérable entre les enseignantes passées par la formation classique et celles ayant participé à l'expérimentation, donnant l'impression de deux formations très différentes. Les dernières se disent majoritairement beaucoup mieux formées, outillées pour le terrain et mieux disposées à se saisir de la formation continue par la suite. Elles ont apprécié de se sentir considérées comme des collègues en devenir. Les premières déplorent au contraire souvent une formation infantilissante et hors-sol, très orientée vers la rédaction de fiches de préparation jugées peu utiles pour l'exercice de leur métier. L'observation d'anciennes étudiantes de la formation expérimentale directement dans leurs classes montre des enseignantes très impliquées dans leur métier, qui portent une grande attention aux difficultés des élèves avec la volonté de leur faire saisir le sens de ce qu'on fait à l'école, de mettre le savoir à leur portée.

QUELS SONT LES OBSTACLES À INTÉGRER CETTE EXPÉRIMENTATION À LA NOUVELLE FORMATION EN COURS DE RÉFORME ?

J. N. : La réponse du technicien est qu'il n'y a aucune difficulté, celle du sociologue qu'elle est grande car il y a de fortes résistances au sein de l'institution. Pourtant les formateurs, souvent en souffrance dans les Inspé au même titre que leurs étudiants et étudiantes, auraient beaucoup à gagner d'une formation qui leur permettrait de réellement répondre aux difficultés des élèves. Même les PE qui acceptent, sans rétribution, d'ouvrir la porte de leur classe pour les séances d'observation et les ateliers de pratiques professionnelles s'en trouvent enrichis.

PROPOS RECUEILLIS PAR DELPHINE RACT

BIO
Julien Netter est professeur en sciences de l'éducation et formateur à l'Inspé de Créteil. Ses travaux visent à éclairer les liens entre réussite scolaire des enfants et position sociale de leurs parents. Il est l'auteur de *Culture et inégalités à l'école*, Ed PUR.

AESH, c'est quoi ce travail ?



Si les 143 000 AESH ont su se rendre indispensables au fonctionnement de l'école inclusive, leur métier, marqué par l'indignité salariale et la précarité, reste mal défini et (re)connu. Pourtant, ces personnels ont beaucoup à dire de leurs pratiques et gestes professionnels.

« Adopter la juste posture ». Cette préoccupation est au cœur des interventions de Sheynesse Tani, AESH-co – comme « collectif » - auprès des élèves présentant des troubles du spectre autistique de l'ULIS de l'école Saint-Joseph Servières à Marseille (Bouches-du-Rhône). Pour ces enfants « qui ont du mal avec le changement » et dont certains ne sont pas entrés dans la communication verbale, il faut sans cesse « adapter l'aide aux besoins ». Le planning très rigoureux et ritualisé qui offre un cadre sécurisant aux élèves est certes un point d'appui pour leur encadrement par les adultes. L'alternance précise des temps collectifs et individuels, la cadence minutée des activités balisent ainsi l'activité de la PE et des quatre AESH qui, chaque demi-journée, travaillent en relations duelles. Le registre des gestes professionnels de Sheynesse, selon que les activités sont plutôt consacrées aux acquisitions scolaires ou à la motricité et à la sociabilité, embrasse un large éventail : « reformuler les consignes, orga-

niser et soutenir la communication à l'aide de pictogrammes, encourager l'autonomie et développer l'habileté... voire comprendre et réguler les crises quand surgit l'inattendu qui déstabilise ou que s'accumule l'anxiété ou fatigue. Toujours à l'initiative pour proposer une nouvelle activité ou aménager l'organisation de la classe », précise Sheynesse qui apprécie les échanges, toutefois trop souvent informels, avec l'enseignante et les autres AESH pour savoir si elle « en fait trop ou pas assez », s'il convient selon la situation « d'aider ou seulement accompagner ». Pour « ce métier tellement beau où on se sent si utile et où on donne énormément sur le plan humain », l'accompagnante phocéenne souhaiterait un statut qui reconnaisse « qui on est », une formation adaptée et un salaire digne qui ne l'oblige pas à envisager des vacances dans le médico-social. Ce serait le moins que puisse faire l'institution pour « nous [les AESH] qui sommes un des piliers de l'école inclusive et sans qui les PE seraient bien seuls ».

“Un besoin de reconnaissance”

AESH, EST-CE UN MÉTIER OU UN TRAVAIL ?

FRÉDÉRIC GRIMAUD : AESH est à la fois un métier et un travail, au sens où il est réalisé par des personnes qui se sentent dépositaires des bons gestes professionnels. Exercé au sein d'une institution dotée d'une histoire et d'une culture propres, il s'inscrit dans une filiation depuis les travailleuses familiales des années 1920 qui s'occupaient des personnes impotentes, puis les aides ménagères aux personnes invalides dans les années 1950 et plus tard les AVS. S'il est plutôt récent dans sa forme scolaire, AESH s'inscrit dans l'historique d'un métier nourri du souci des personnes les plus écartées de la norme, celles en situation de handicap. Les gestes professionnels des AESH consistent en « interactions de tutelle », à l'interface entre l'enfant et sa tâche, qu'elle soit scolaire ou sociale. Les gestes d'accompagnement vont du lavage des mains à la reformulation de consignes et aux actions pour enrôler l'élève dans l'activité.

DANS QUELLES CONDITIONS CE TRAVAIL DOIT-IL ÊTRE EXERCÉ ?

F. G. : Les prescriptions cadrant le métier d'AESH sont floues. Accompagner ou coopérer sont des actions peu définies et peu opérantes, y compris en termes d'organisation du travail. La chaîne hiérarchique est difficile à comprendre, ce qui crée un inconfort professionnel. Les conditions de travail sont marquées par l'intériorisation du risque de prendre des coups et subir des blessures. Cette réelle pénibilité physique est particulièrement mal reconnue. Ensuite, il s'agit de travailler à deux, ce qui n'a rien d'évident. D'autant que le temps institutionnel nécessaire à



©Hidalgo/NAJA

“Les AESH se positionnent comme concepteurs et conceptrices de leurs tâches”

la concertation PE/AESH n'existe pas. 70% des AESH se disent bien intégrées dans leur établissement et 80% déclarent avoir de bonnes relations avec les enseignants mais elles vivent des micro-exclusions. La moitié des AESH déplorent ne pas avoir de chaise ou de place attitrée dans la classe, très peu disposent d'un casier en salle des maîtres. La moitié seulement déclare participer aux temps conviviaux organisés par les enseignants.

EN QUOI LE TRAVAIL RÉEL EST-IL SUJET DE CONTROVERSES ?

F. G. : Les controverses sont un invariant du travail. Deux personnes qui ont le même métier ne le réalisent pas de la même manière. Discuter des normes et valeurs de leur travail montre que les AESH se positionnent comme concepteurs et conceptrices de leurs tâches. Trois controverses vives peuvent être

cités en exemple. À des fins de sécurité, faut-il doter un enfant au comportement éruptif d'un dossard pour assurer sa surveillance en récréation ou faut-il éviter tout signe distinctif au titre de l'inclusion ? À des fins d'hygiène, faut-il aider un élève d'ULIS à se laver les mains ou s'obliger à seulement lui montrer comment faire pour le guider vers l'autonomie ? Quand d'autres élèves de la classe présentent des problèmes de comportement, faut-il que l'AESH intervienne de manière préventive ou faut-il se consacrer exclusivement à l'élève « notifié » ? Ces débats n'ont pas à être tranchés, les avis divergents se fondent tous sur une conception du travail bien fait.

QUELLES ÉVOLUCTIONS SOUHAITENT LES PERSONNELS ?

F. G. : Les AESH ressentent un affect contradictoire entre un très fort sentiment de fierté et celui d'être institutionnellement malmenées. D'où la demande d'un statut qui réponde à leur besoin de légitimité. Symboliquement, elles revendiquent une place dans une salle des personnels qui ne soit plus exclusivement une salle des maîtres. Il y a également un besoin de reconnaissance de la pénibilité, physique et psychologique, mais aussi émotionnelle générée par le sentiment d'impuissance à aider les élèves accompagnés. L'amélioration de leurs conditions de travail suppose de les associer à l'organisation matérielle de l'école. Plus précaires que les enseignants, les AESH bénéficient paradoxalement d'une grande liberté d'exécution de leurs missions, ce qui est intéressant à préserver. Participer à l'élaboration d'un référentiel métier leur permettrait d'exposer les débats qui traversent leur profession et de clarifier la chaîne hiérarchique, les prescriptions, la formation initiale et continue. Et enfin reconnaître leur métier par une qualification. PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

BIO
Frédéric Grimaud est professeur des écoles et chercheur associé à l'équipe Griffes de Aix-Marseille Université dans le cadre de la convention avec la FSU-SNUipp via le chantier travail. Auteur de *AESH, un vrai métier*, Ed Syllepse

Santé mentale des élèves, un chantier d'envergure

Le silence des symptômes
Enquête sur la santé mentale et le soin des enfants
Avec la préface de Sylviane Giampino
Sébastien Ponnou.



À l'heure où la santé mentale est déclarée "Grande cause nationale", de nombreuses études convergent vers une dégradation de l'état psychique des enfants et des adolescent-es. Toutes recommandent de miser sur la prévention et l'éducation.

LES 3-11 ANS À LA LOUPE

Selon l'étude nationale "Enabee" sur le bien-être des enfants, réalisée par Santé publique France de 2022 à 2024, 13% des enfants scolarisés de 6 à 11 ans et un peu plus de 8% des 3 à 6 ans présentent au moins un « trouble » probable de santé mentale de type émotionnel, oppositionnel ou d'inattention/hyperactivité, impactant leur vie quotidienne. Les « troubles » émotionnels (anxieux ou dépressifs) sont plus fréquents chez les filles tandis que les garçons sont plus sujets aux « troubles » du comportement (trouble oppositionnel ou d'inattention). Les données, obtenues par le croisement de trois sources - parents,

enseignants et enfants - ne mettent pas en évidence de différences selon le niveau scolaire ni le secteur de l'école. Inédite, cette étude a pour but de combler un manque de données en santé mentale pour les plus jeunes, mis en lumière lors de la crise COVID, et d'orienter les politiques publiques de prévention. Il est prévu qu'elle continue d'être réalisée à intervalle régulier, tous les 2 à 3 ans.

DES RESSOURCES POUR EN PARLER

Pour travailler les émotions, les écoles recevront un livret pédagogique préconçu, mettant en scène les personnages du film d'animation Vice-Versa

des studios Pixar, filiale de Disney, accompagné d'affiches, de spots et d'un livret parents. Si mettre des mots sur les maux est essentiel, encore faut-il avoir les clés pour les comprendre. Les équipes enseignantes le savent et choisissent avec soin leur support de médiation, malgré l'incitation du gouvernement engagé dans un partenariat commercial avec un géant américain qui interroge à plus d'un titre. Un film d'animation, pourquoi pas, mais pourquoi un support plus qu'un autre ? Sans compter que le film n'est pas mis à disposition des écoles les invitant à l'acheter. Le patrimoine culturel pour répondre aux questions des élèves

3 1 1 4

**NUMÉRO NATIONAL GRATUIT
SOUFFRANCE ET PRÉVENTION
SUICIDE DISPONIBLE 7J/7 ET 24H/24**

regorgent de possibilités tant en littérature qu'en art. Lors de l'édition de l'université d'automne 2023, Edwige Chirouter rappelait que pour grandir, les enfants ont besoin d'espaces pour penser, à travers la philosophie mais aussi la culture, les arts, le sport, une pédagogie de l'expérience où vivre, éprouver des émotions, dans son corps et sa tête.

"UN EFFET CISEAU"

Dans un rapport publié en 2023, le Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge alerte sur l'augmentation de la consommation de médicaments psychotropes par des enfants et des adolescents. Entre 2014 et 2021, elle est de 62,58% pour les antidépresseurs, et monte jusqu'à 155,48% pour les hypnotiques et sédatifs. Ainsi, entre 2010 et 2019, les prescriptions de méthylphénidate, connu sous le nom de ritaline, ont augmenté de 116%, alors que les consultations en centres médico-psycho-pédagogiques ont été divisées par 4.

Des chiffres qui mettent en exergue « un effet ciseau », c'est-à-dire un écart entre l'augmentation de la demande d'aide et la diminution de l'offre de soin. Les délais d'attente pour être accueilli en pédiatrie, pédopsychiatrie ou structure médico-sociale peuvent atteindre 18 mois. À l'heure actuelle, il y a 700 pédopsychiatres pour 15 000 psychiatres selon les chiffres d'Unicef France. Des facteurs sociaux et environnementaux tels qu'inégalités sociales, guerre en Ukraine, éco-anxiété peuvent accentuer les souffrances. Le Haut conseil recommande de renforcer les moyens de la pédopsychiatrie mais également les moyens dédiés aux approches psychothérapeutiques, éducatives et sociales destinées à l'enfant et à la famille par le déploiement d'une politique ambitieuse.

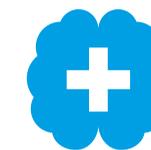
UN PROTOCOLE À LA PEINE

Les enfants passent 40% de leur temps d'éveil à l'école, ce qui en fait un lieu aussi déterminant que la famille pour leur bien-être. À la rentrée 2023, le gou-

vernement a lancé un protocole en santé mentale, assorti d'un parcours de formation pour les enseignant-es sur la plateforme "magistère" afin de les aider à comprendre les enjeux et à identifier les signes de souffrance psychique chez les élèves pour mieux les soutenir. Mais la mise en œuvre du protocole tarde à démarrer. En mai 2025, les Assises de la santé scolaire réaffirmaient la nécessité de miser sur la détection et la prévention et de systématiser les protocoles dédiés à la santé mentale dans toutes les écoles, collèges et lycées d'ici la fin de l'année. Cependant, les pôles départementaux santé, bien-être et protection de l'enfance prévus à cet effet ont la plus grande peine à se développer.

LE MAL ÊTRE CROISSANT DES JEUNES FEMMES

Le 6^{ème} rapport de l'Observatoire national du suicide remis en février 2025 met en exergue le mal être croissant des jeunes femmes. Un quart des lycéens et lycéennes déclarent avoir eu des pensées suicidaires au cours des douze derniers mois, une proportion en hausse depuis 2018, passant de 13% à 17% chez les garçons, et de 17% à 31% chez les filles. Ces dernières sont aussi particulièrement touchées par une augmentation des gestes auto-infligés (GAI), y compris les gestes sans intention suicidaire comme les scarifications. En psychiatrie, le taux d'hospitalisations pour GAI des jeunes filles âgées de 10 à 19 ans a doublé entre 2012 et 2020 et de nouveau doublé entre 2020 et 2022 (chiffres de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques). Le secteur du soin traverse une crise que les acteurs et actrices de la prévention ne peuvent pas pallier. L'activité hospitalière publique en psychiatrie a diminué de 25% en dix ans. Le secteur de la pédopsychiatrie qui lui « s'effondre » n'est que très peu compensé par le dispositif "Mon soutien psy" visant à rembourser douze séances de psychothérapie par an. Le rapport rappelle que si la question du risque suicidaire ainsi que du mal être des jeunes ne peut être réduite à une pathologie, la présence de troubles psychiatriques reste l'un des déterminants les plus fortement associés au risque suicidaire.



LA SANTÉ MENTALE SELON L'OMS

« Un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté ». Pour les enfants, cette définition inclut également un sentiment positif d'identité, la capacité à gérer ses pensées, ses émotions, à établir des liens et à apprendre. Ce droit est reconnu par la Convention internationale des droits de l'enfant, rappelant l'obligation pour l'État d'assurer qu'aucun enfant ne soit privé du droit d'avoir accès à des services de santé efficaces.

RECONNAÎTRE LES SYMPTÔMES

Les symptômes principaux du mal-être chez l'enfant de 3 à 11 ans comme des pensées négatives sur lui-même, des difficultés à la maison, des difficultés scolaires, des changements d'humeur ou de comportement sont consultables sur le site officiel du gouvernement "Agir pour la santé mentale".

INFORMER, ORIENTER, SENSIBILISER

L'organisme public "psycom" informe, oriente et sensibilise afin d'aider les personnes à agir en faveur de leur santé mentale et de celle des autres en prenant soin de déstigmatiser les personnes présentant des troubles psychiques. De nombreuses ressources sont accessibles pour les adultes comme les enfants. À retrouver sur psycom.org

Sébastien Ponnou

“Le droit aux soins est aussi important que le droit à l'enseignement”



QUAND VOUS PARLEZ DE SOUFFRANCE PSYCHIQUE À L'ÉCOLE, DE QUOI PARLEZ-VOUS ?

SÉBASTIEN PONNOU : On peut distinguer deux modes de souffrance psychique : un mode lié à la forme scolaire elle-même et un mode davantage lié à ce qu'on appelle la psychopathologie, c'est-à-dire des maladies ou des diagnostics caractérisés. Au niveau scolaire, la pression de la note ou la recherche, de la performance, de la réussite scolaire associée à celle des devoirs sont sources de souffrance chez les enfants et parfois anxiogènes pour les familles. Du côté de la psychopathologie, la question de la souffrance mentale est infiniment complexe dans le cas de diagnostics psy-

chiatriques, comme le trouble de déficit de l'attention (TDAH) ou l'autisme, avec des élèves pouvant développer des troubles du comportement et des apprentissages associés. Un champ de recherche et de pratique à part entière à l'école étudie ces types de souffrance psychique qui impliquent de repenser les modalités d'accompagnement et de transmission du savoir.

FACE À CETTE SOUFFRANCE, L'APPROCHE MÉDICALE ET MÉDICAMENTEUSE EST-ELLE LA SEULE RÉPONSE ?

S. P. : Clairement non ! Il faut être très prudent sur la médicalisation de la question scolaire. Les consensus inter-

nationaux, en particulier en Europe et en France, recommandent la psychothérapie, l'éducation et l'intervention sociale comme solution première. Le médicament comme la ritaline par exemple, utilisé dans le cas du TDAH, peut être une option mais seulement en deuxième intention en cas d'échec des traitements de première intention et toujours en soutien du travail psychothérapeutique ou éducatif. Les études montrent des effets bénéfiques/risque très modérés et peu de traitements sont autorisés et recommandés chez l'enfant et l'adolescent. Aucun médicament ne protège de l'échec scolaire. Les modèles et travaux anciens de médecins pédagogues tels que Montessori ou Decroly sur

des enfants à « besoin éducatif particulier » souffrant dans leur corps et leurs pensées n'ont pas cherché de solution du côté du modèle biomédical, quel qu'il soit, mais du côté pédagogique.

QUE PEUVENT LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS L'ACQUISITION DES SAVOIRS ?

S. P. : C'est une question centrale parce qu'elle redonne la scène de l'école et de la classe aux enseignants. Des enfants ont des difficultés à se concentrer, d'autres en ont dans l'acquisition de la lecture ou des mathématiques. Face à cette problématique, l'enseignant devrait pouvoir d'abord réfléchir à sa pédagogie avant de penser au diagnostic de TDAH et à la médicalisation de la difficulté scolaire. Celle-ci est venue s'enraciner dans notre société, y compris dans la culture des enseignants. Or, Le comportement des enfants en classe appelle avant tout un diagnostic pédagogique qui permette de construire des remédiations pédagogiques. La plupart des grands pédagogues sont partis de l'enfant, de ses difficultés mais aussi de ses potentialités et de son propre rapport au savoir pour développer et inventer de nouveaux modes d'apprentissage comme les pédagogies nouvelles, collaboratives ou l'éducation populaire.

COMMENT FORMER LES ENSEIGNANTS À FAIRE FACE À LA DIVERSITÉ DES SITUATIONS ?

S. P. : Il faut renforcer la formation initiale (autisme, TDAH, histoire de la pédagogie), les expériences par des stages en instituts ou auprès d'enseignants spécialisés qui peuvent contribuer à favoriser la posture critique des enseignants par une double entrée théorique et pratique. Dans le secteur médico-social, les professionnels réalisent des groupes d'analyse de pratique avec des temps de supervision et des temps de régulation. Il faut que les enseignants puissent de la même façon avoir des temps dédiés à l'analyse de leurs pratiques pour co-construire des pratiques complexes face à des situations complexes, exprimer leur ressenti, se distancier des situations de souffrance,

d'impasse pour revenir en classe avec de nouveaux leviers pédagogiques.

LE COMPORTEMENT DE CERTAINS ÉLÈVES EN SOUFFRANCE PEUT-IL PRODUIRE DE LA SOUFFRANCE CHEZ LES PERSONNELS ET COMMENT EN SORTIR ?

S. P. : C'est plus la question du manque de moyens que celle du comportement de l'élève qui génère de la souffrance, même si certains comportements déplacés peuvent heurter. Par exemple, l'accueil d'un enfant autiste dans une



“Le travail en équipe pluriprofessionnelle est déterminant pour croiser et confronter les informations sur un enfant, les pratiques et les approches”

classe surchargée sans modalités adaptées de compensation et d'accessibilité, sans adultes en nombre suffisant est source de souffrance pour les élèves comme pour les enseignants. Dans ces conditions, ces derniers perdent sens du travail et de l'engagement. Pour y faire face et trouver des solutions, des leviers peuvent être activés tels que le travail en équipe pédagogique, son élargissement aux partenaires médico-sociaux, la création par les enseignants de nouvelles pratiques qui leur semblent les plus adaptées aux situations, les co-interventions innovantes avec les adultes présents en classe tels que les AESH...

DANS QUELLES CONDITIONS L'ÉCOLE INCLUSIVE APORTE-T-ELLE DES SOLUTIONS ET COMMENT TRAVAILLER EN ÉQUIPE PLURIPROFSSIONNELLE ?

S. P. : Le droit aux soins est aussi important que le droit à l'enseignement. L'inclusion a servi dans les années 2000 à réduire les coûts de santé en fermant des lieux de soins et laissant des enfants sans solution in fine et sans accompagnement dans les pratiques pédagogiques. Or, l'Etat a une obligation de moyens. L'école inclusive apporte des solutions si elle s'articule aux institutions médico-sociales et médicales. Le travail en équipe pluriprofessionnelle est déterminant pour croiser et confronter les informations sur un enfant, les pratiques et les approches, ce qui demande du temps formalisé et régulier dont manquent les équipes pédagogique et médicale. Mais des initiatives heureuses ont émergé, qui n'existaient pas il y a encore quelques années. J'ai pu observer des travailleurs sociaux ou des éducateurs spécialisés dans les écoles partageant avec les enseignants leurs savoirs et savoir-faire dans l'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers. L'école devient un terrain de l'intervention sociale et cela me semble un levier favorable et positif.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

BIO Sébastien Ponnou

est psychanalyste et professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris 8. Il a co-écrit *Le silence des symptômes. Enquête sur la santé mentale et le soin des enfants*, Ed Champ social Éditions.

“Enseigner nécessite une formation de qualité”

SELON LA DERNIÈRE ÉTUDE TALIS DE L'OCDE IL RÉGNE UN FORT SENTIMENT DE DÉCLASSEMENT CHEZ LES ENSEIGNANTS FRANÇAIS, COMMENT L'EXPLIQUER ?

SANDRINE MONIER : Dans l'étude TALIS, seulement 4% des enseignants et enseignantes pensent que le métier est valorisé par la société, et 90% estiment qu'il est important que l'enseignement apporte une contribution sociale et permette d'agir contre les inégalités. Il y a une haute estime du métier, des valeurs qu'il porte, des enjeux au service de la société. Mais 46% des professeurs déclarent éprouver du stress au travail. La dégradation des conditions de travail est telle qu'elle constitue presque l'ordinaire du métier. Comme si la pénibilité était devenue la norme. L'augmentation significative du stress au travail tend à prouver que le problème n'est pas enseigner, mais bien les injonctions institutionnelles, les contrôles sous différentes formes. Enseigner ne peut pas se réduire à mettre en place des protocoles d'apprentissage ou des injonctions normatives, enseigner nécessite une formation de qualité répondant aux besoins.

QUEL REGARD PORTEZ-VOUS SUR LA RÉFORME DU RECRUTEMENT ET DE LA FORMATION INITIALE ?

S. M. : Le recrutement anticipé en L3 répond pour nous à une exigence de démocratisation de l'accès au métier. C'est un retour à une formation de 2 ans après le concours qui va être rémunérée, constituant une meilleure condition

d'entrée dans le métier. Toutefois ces deux années de formation sont amputées de moitié par le temps de service en classe en tant que stagiaire. De plus, cette formation, qui se veut universitaire, est pour partie faite par des personnes de terrain. Or, sans remettre en question le travail des professionnels aguerris, la formation entre pairs ne peut pas remplacer un niveau d'expertise universitaire auquel on tient particulièrement.

La réforme met en place une licence de professorat des écoles, la LPE, qui est une licence exclusivement destinée à devenir professeur des écoles, c'est très enfermant. Si un étudiant ou une étudiante se destinant au métier de l'enseignement décide finalement de changer d'orientation, cette licence ne permettra pas de réintégrer au même niveau un autre cursus. C'est un réel problème.

EN CETTE RENTRÉE LE PROGRAMME EVAR ENTRE EN APPLICATION. SA MISE EN ŒUVRE RÉINTERROGE-T-ELLE LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET LE MÉTIER ?

S. M. : L'enjeu principal c'est de permettre aux élèves de mieux se connaître et de mieux connaître les autres, de

comprendre l'importance du consentement, son respect, mais aussi de lutter contre les discriminations scolaires, contre les violences sexistes et sexuelles infligées aux enfants. Le caractère obligatoire des programmes fait évoluer la pratique. Mais il reste encore beaucoup de freins à sa mise en œuvre. Par exemple, le rapport aux parents pour qui l'éducation à la sexualité doit rester l'affaire des familles ou qui peuvent être influencés par des groupes réactionnaires qui diffusent des contrevérités. La mise en œuvre de ce programme repose beaucoup sur la professionnalité enseignante. Il y a besoin de formation, c'est évident. Il ne faudrait pas que ce programme soit cantonné au prisme de la santé, mais qu'on travaille collectivement sur l'égalité filles garçons, sur le consentement. Le terme sexualité est absent du programme à l'école primaire. On parle d'EVARS à partir du collège et d'EVAR au primaire.

L'IA GÉNÉRATIVE TOQUE À LA PORTE DES ÉCOLES. FAUT-IL S'EN INQUIÉTER ?

S. M. : Il y a un développement rapide et continu de l'intelligence artificielle, notamment des IA génératives, qui nécessite qu'on se pose la question de leur usage dans l'éducation, pour les élèves comme pour les personnels. Il faut poser le cadre, accompagner et former les PE, leur donner les éléments pour éclairer les usages, notamment des éléments éthiques, écologiques, déontologiques. Il faut qu'on mesure l'impact de l'IA sur les processus de construction cognitive, le développement des capacités intellectuelles et relationnelles. On ne sait pas encore les risques de reproduction voire d'amplification des stéréotypes et des discriminations. Si on utilise l'IA générative à partir de l'Internet, il y a déjà des biais, des discriminations, on peut avoir des inexactitudes, des réponses fausses. Si l'école n'éduque pas à l'usage de l'IA, c'est encore une fois les élèves les plus éloignés de la culture scolaire qui en pâtiront. Le syndicat a la volonté d'engager une réflexion collective sur tous ces aspects.

À petits pas, mais à pas éclairés.

PROPOS RECUEILLIS PAR VÉRONIQUE GIRAUD



©Hidalgo/NAJA

Sandrine Monier
Co-secrétaire générale
de la FSU-SNUipp

Enseigner aujourd'hui, c'est aussi faire face à des situations complexes. Troubles de l'apprentissage, incivilité, accusations ou parfois vrais actes de violence, retour sur deux témoignages qui illustrent que les enseignants doivent être accompagnés au quotidien.

«Un jour, un parent en colère m'a agressée verbalement et physiquement à cause d'une note.» raconte Sofia. «J'ai dû porter plainte, j'ai eu des jours d'ITT et j'ai été incapable de retourner en classe pendant 6 mois tellement cet incident m'a affectée. Heureusement, j'étais assurée. J'ai été accompagnée pendant toute la procédure juridique et j'ai bénéficié d'un soutien psychologique pour m'aider à retrouver confiance. La MAIF a aussi couvert mes pertes de revenus pendant mon arrêt de travail.

Leur attention pour les enseignants est un vrai plus. »

Arnaud quant à lui a été mis en cause quand l'un de ses élèves a fait une réaction allergique grave en voyage scolaire : «L'élève a un PAI, allergie au poisson. Quand le serveur a déposé des toasts sur la table, je ne me suis pas méfié, ça ressemblait à des rillettes, c'en était d'ailleurs, sauf qu'elles étaient au poisson... L'élève s'en est sorti, heureusement, mais la famille a engagé ma responsabilité. J'étais écrasé par la culpabilité et incapable de me défendre. La MAIF a fait ce qu'il fallait et a même pris en charge les frais de justice.

J'ai bénéficié d'un accompagnement incroyable, calme et efficace, qui a même permis de renouer le dialogue avec la famille. »

MAIF - Société d'assurance mutuelle à cotisations variables - CS 90000 - 79038 Niort cedex 9, Entreprise régie par le Code des assurances. L'Offre Métiers de l'Éducation est conçue dans le cadre d'un accord de partenariat entre MAIF et l'ASL - Fédération des Autonomes de Solidarité de l'enseignement public et laïque dite « L'Autonome de Solidarité Laïque » Association régie par la loi 1901 - 7 rue Portalis - 75008 Paris. *Enquête en ligne YouGov France commandée et réalisée pour le compte de la MAIF en février 2023 auprès de 500 professeurs, instituteurs ou enseignants en activité âgés de 18 ans et +.



Des outils pédagogiques gratuits en accès illimité

Vous, les enseignants, faites face à de nombreux défis: intégrer les élèves atteints de troubles de l'apprentissage au sein de la classe ou encore sensibiliser les jeunes à des sujets capitaux comme l'inclusion. Pour atteindre vos objectifs, vous avez besoin de matériel et d'outils adaptés. Consciente de ces enjeux, MAIF a conçu des ressources en collaboration avec des professionnels de l'éducation et validées par vos pairs. Harcèlement, gestes de premiers secours, décodage de l'info, troubles dys... Autant de sujets essentiels sur lesquels MAIF peut vous accompagner pour mieux accompagner vos élèves.

Certaines difficultés dans la vie d'un enseignant peuvent entraîner des conséquences humaines, corporelles, parfois judiciaires, des pertes financières, des difficultés psychologiques.

L'assurance professionnelle MAIF pour les enseignants va alors constituer une aide précieuse, pour un coût annuel minime.

MAIF, assureur N°1 des enseignants*



assureur militant

Fabrice Dhume-Sonzogni

“S’attaquer aux discriminations peut générer de la puissance d’agir”

©Hedige/NAJA



QUE VEUT DIRE ÊTRE DISCRIMINÉ ?

FABRICE DHUME-SONZOGNI : C’est une absence de reconnaissance des personnes, le déni d’une place légitime dans la société. C’est aussi être traité inégalement. Cela a des conséquences sur la manière dont les gens se construisent avec ce défaut de reconnaissance sociale, ainsi que sur leur place concrète dans la société, leur trajectoire socioprofessionnelle. La discrimination est souvent peu visible, car elle se produit à travers des mécanismes du quotidien ancrés dans les institutions, dans l’ordinaire des pra-

tiques. Elle peut aussi être banalisée par les personnes qui la subissent, car celles-ci doivent survivre à quelque chose de récurrent dans leur vie, et qu’il est difficile de dénoncer.

POURQUOI L’IDÉE QUE L’ÉCOLE PUISSE TRAITER INÉGALEMENT SES PUBLICS N’EST PAS FACILEMENT ADMISE EN FRANCE ?

F. D.-S. : Parce que parler de discrimination au sein de l’école c’est interroger l’institution scolaire et sa responsabilité dans la production des hiérarchies sociales. Il est plus facile de considérer

“La parole des groupes minoritaires devrait être un indicateur pour identifier les difficultés et trouver d’autres manières de fonctionner”

que les difficultés viennent de l’extérieur, de faire comme si la source des inégalités se situait dans les familles ou dans « la société ». Cela dépasse bien sûr l’institution scolaire, mais le poser en ces termes évite de voir la responsabilité de l’école. C’est aussi parce que les politiques considèrent que l’éducation contre les discriminations doit porter sur les élèves. Cela sous-entend qu’ils sont cause de reproduction des discriminations, que la solution passerait par une transformation des individus et que le problème s’éteindrait quand la nouvelle génération serait formée. On peut en douter. Mais surtout, cela efface le présent comme si le problème n’avait pas lieu actuellement. Et cela présente l’école comme la solution sans considérer que son fonctionnement est une partie du problème.

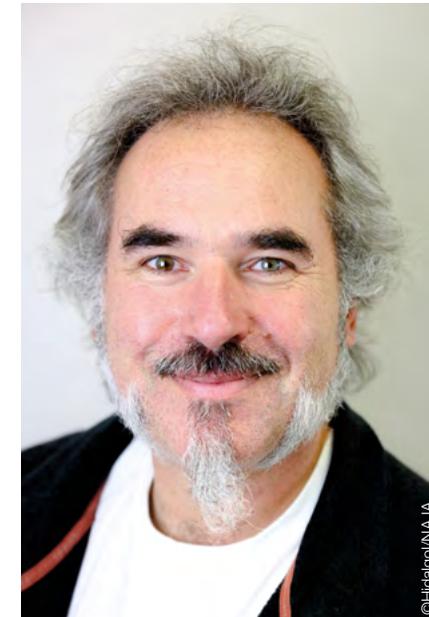
QUE MONTRENT LES TRAVAUX EN SCIENCES SOCIALES SUR LES DISCRIMINATIONS À L’ÉCOLE ?

F. D.-S. : Il y a peu de travaux spécifiques sur ce sujet et ils sont assez récents, mais en relisant les études des sciences sociales sur les inégalités scolaires, en étant attentif à la primauté de la responsabilité de l’institution dans leur production, on constate que les discriminations ne se localisent pas dans un endroit particulier mais sont présentes partout. Non pas systématiquement, mais potentiellement. Ce n’est pas toujours avec la même intensité ni la même forme, mais il est assez clair que toutes les dimensions de l’école et de la scolarité participent de mécanismes de discrimination.

QUELS SONT LES MÉCANISMES DE SÉLECTION ET DE TRAITEMENT DIFFÉRENTS QUE VOUS AVEZ IDENTIFIÉS ?

F. D.-S. : Il y a des processus de sélection directe, comme dans l’orientation. Par exemple, des enquêtes montrent que les enseignantes et enseignants ne donnent pas toujours la même information stratégique aux élèves concernant les options au collège. Cela a à voir avec les représentations qu’ils et elles ont de leurs élèves : l’origine perçue influe sur les projections quant à la possibilité de réussite, au soutien parental, etc. À

l’inverse, on observe un défaut de différenciation, avec un discours général pour tous les élèves, alors que tout le monde n’a objectivement pas les mêmes ressources. Il y a aussi des processus beaucoup plus subtils qui passent par de petites opérations quotidiennes concourant au tri des élèves : comment on les note, comment on s’adresse à eux dans la classe... Ces petites interactions produisent au bout du compte de la dif-



©Hedige/NAJA

“Le déficit de reconnaissance et les micro-violences subies régulièrement vont avoir des effets sur la manière dont les personnes voient le monde, sur leur rapport aux institutions, et aussi à elles-mêmes”

férenciation et de la hiérarchisation des statuts scolaires entre élèves.

QUELS EFFETS ONT CES DISCRIMINATIONS SUR LES ÉLÈVES ?

F. D.-S. : Certains élèves peuvent se sur-mobiliser pour essayer de ne pas subir cette détermination sociale et contredire la place à laquelle l’école les assigne. D’autres à l’inverse vont se décourager face aux discriminations ou à l’anticipation de celles-ci, en se disant que l’école n’est pas faite pour eux. Les processus de micro-discriminations produisent des élèves plus ou moins conformes, plus ou moins « bons », et contribuent à créer des statuts scolaires hiérarchisés. Dans les bulletins, par exemple, les mots employés, les types d’appréciations varient en fonction du profil des élèves, selon la note mais aussi selon le sexe, la classe sociale, la « race », etc. Ces processus commencent dès la maternelle, et souvent s’accumulent et se densifient au fur et à mesure de la trajectoire scolaire. Le déficit de reconnaissance et les micro-violences subies régulièrement vont avoir des effets sur la manière dont les personnes voient le monde, sur leur rapport aux institutions, et aussi à elles-mêmes. Des élèves qui ont une expérience dégradée du système scolaire vont chercher des alternatives identitaires, en s’identifiant par exemple à l’islam pour celles et ceux qui disposent de cette ressource.

COMMENT CES QUESTIONS DE DISCRIMINATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF SONT TRAITÉES PAR LE CHAMP POLITIQUE ET INSTITUTIONNEL ?

F. D.-S. : Il y a un déni de la part du champ politique et institutionnel. La reconnaissance de l’existence de discriminations raciales en 1998 en est une illustration. À cette date, l’État engage tous les services publics à en faire une priorité d’action, mais l’Éducation nationale fait comme si elle n’était pas concernée. Il faut attendre dix ans pour que ce sujet soit introduit dans une circulaire ●●●

BIO

Fabrice Dhume-Sonzogni est sociologue, professeur à l’Université Catholique de Louvain (Belgique). Auteur de *Les discriminations scolaires : une mise en perspective des connaissances*, Ed PUR.

SUITE DE LA PAGE 63

de rentrée. De plus, lorsque le ministère emploie ce mot c'est pour parler de « discriminations entre élèves », ce qui renverse la responsabilité et présente l'école comme victime d'une violence externe. C'est ainsi qu'est apparu le thème de « l'école sanctuaire » en 1994 : « à la porte de l'école doivent rester toutes les discriminations », dit la circulaire visant à interdire le « foulard ». Toutefois, lorsqu'on écoute ce que disent les personnes à toutes les échelles de l'administration, je constate une certaine conscience de mécanismes discriminatoires de l'école. Un discours que n'admettent pas la plupart des politiques.

EN QUOI CELA PARTICIPE-T-IL À CULPABILISER LES ENSEIGNANTS ET LES ENSEIGNANTES ?

F. D.-S. : Ce qui culpabilise la profession ce n'est pas la reconnaissance du problème mais son déni de la part de l'institution et des politiques. Le double discours qui promeut « l'égalité des chances » sans reconnaître les problèmes met les personnes en porte-à-faux. Quand on pose ensemble une analyse des mécanismes discriminatoires concrets, les enseignants et enseignantes savent identifier la manière dont elles participent malgré elles au problème, et peuvent s'engager contre cela.

QUELS LEVIERS POUR TRANSFORMER L'ÉCOLE ?

F. D.-S. : Le premier est de reconnaître le problème politiquement et institutionnellement, et autoriser d'en faire un enjeu d'action. Il faut aussi reconnaître que les personnes qui ont le plus d'expertise en matière de discrimination sont les personnes discriminées, et d'abord les élèves et les parents. La parole des groupes minoritaires sur cette expérience devrait être un indicateur pour identifier les difficultés et trouver d'autres manières de fonctionner. C'est une clé majeure de transformation des rapports de pouvoir, car s'attaquer aux discriminations peut générer de la puissance d'agir. Affronter ensemble des problèmes, c'est la possibilité d'une intelligence collective.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO



©Hidalgo/NAJA

AIDEZ-NOUS FINANCIÈREMENT
MERCÏ.

SANTÉ
—
Équipements
de centres de santé, prévention,
cliniques mobiles,
soutien psychologique

XXI^e SIÈCLE

SECOURS
POPULAIRE
FRANÇAIS

PLUS DE 150
ACTIONS D'URGENCE ET
PROGRAMMES
DE DÉVELOPPEMENT
DANS 50 PAYS AVEC DES
PARTENAIRES LOCAUX

PROTECTION
DE L'ENFANCE
—
Accompagnement d'enfants orphelins
et malades, scolarisation
d'enfants vivants dans la rue,
séjours culturels

PLUS DE 150
ACTIONS D'URGENCE ET
PROGRAMMES
DE DÉVELOPPEMENT
DANS 50 PAYS AVEC DES
PARTENAIRES LOCAUX

ÉDUCATION,
SCOLARISATION
—
Constructions d'écoles,
centres,
bibliothèques

COUPS
DE POUCE À
L'EMPLOI
—
Centres de formation,
microcrédits,
constructions d'ateliers
de fabrication

PLUS DE 150
ACTIONS D'URGENCE ET
PROGRAMMES
DE DÉVELOPPEMENT
DANS 50 PAYS AVEC DES
PARTENAIRES LOCAUX

ACCÈS À
L'EAU,
À L'ÉNERGIE
—
Constructions de puits,
écoles, ateliers d'eau
potable, pompes
solaires

FAIRE
RECULER
L'EXCLUSION
—
Foyers d'accueil
pour des femmes victimes
de violence,
ateliers d'ateliers
culturels

PLUS DE 150
ACTIONS D'URGENCE ET
PROGRAMMES
DE DÉVELOPPEMENT
DANS 50 PAYS AVEC DES
PARTENAIRES LOCAUX

AUTOSUFFISANCE,
SÉCURITÉ
ALIMENTAIRES
—
Créations de vergers, jardins
familiaux, maraîchage
coopératives

PLUS DE 150
ACTIONS D'URGENCE ET
PROGRAMMES
DE DÉVELOPPEMENT
DANS 50 PAYS AVEC DES
PARTENAIRES LOCAUX

MONDIA-
LISONS LA
SOLIDARITÉ
PAS LA
MISÈRE

POUR
CONFÉRENCE

SOUTENEZ-NOUS
FINANCIÈREMENT
MERCÏ

Ambiance...

Bella ciao, ciao, ciao...

Venue du Conflent voisin, la chorale *Révolution'Airs* et son répertoire de chants de lutte ont animé le parvis de l'Université d'automne.



Depuis 2001, **première université du SNUipp à Bombannes**, Mathilde apprécie toujours « *les moments spécifiques consacrés à l'école maternelle qui permettent de réfléchir puis de tester en classe.* » Cette fidèle stagiaire de l'Yonne note aussi une évolution des conférences vers des problématiques sociétales, ciblant en particulier le traitement des discriminations.



Mais qu'est-ce qui motive Katell à rouler 8h du Finistère vers l'Aude à la veille des vacances ? « *Une fenêtre thérapeutique ! Un labo de questionnements didactiques multidisciplinaires et d'échanges de pratiques. Et puis c'est anecdotiquement l'occasion de vérifier que la Méditerranée est bien plus chaude que l'Atlantique !* »

« **Ici chercheurs et syndicat nous prennent au sérieux**, confie Pierre-Alexandre qui découvre l'UDA cette année. *Pas de pré-mâchage infantilisant, on nous responsabilise. Un changement de posture, celle d'un esprit critique qui autorise un militantisme de métier.* »



L'appel de l'UDA chez les formatrices en Meurthe-et-Moselle se transmet depuis plus de dix ans. À chacune sa conférence pour partager ensuite avec enthousiasme autour d'un café et d'une madeleine les interventions dont elles s'inspireront pour leurs futures formations.



« **Une pause, une respiration** » pour Cécile qui assiste pour la première fois à l'UDA après y avoir songé pendant cinq ans. Sa motivation : « *profiter de cet événement avec une dizaine de rhodaniens et rhodaniennes* » venues comme elle prendre de la hauteur.

**Petit à petit,
tout le monde
fait son tri.**



**ON NE
LÂCHE
RIEN!**

TRIONS SYSTÉMATIQUEMENT

TOUS LES EMBALLAGES ET PAPIERS SE TRIENT

Société, une école en urgences



« Notre maison brûle et nous regardons ailleurs » disait un président de la République, Jacques Chirac pour ne pas le nommer. La formule avait tout d'une punchline et, plus que jamais, résonne dans une société percutée par des urgences qui n'épargnent pas l'école. Cette école, que l'on voudrait comme un sanctuaire qui laisserait à sa porte les questions sociétales brûlantes, ne peut pourtant pas faire l'économie de réflexions, d'actions et de projets pour faire face. Pour autant, qu'on ne se berce pas d'illusion, seule, l'école ne peut pas tout ou pas grand-chose face à des problématiques qui demandent un engagement à grande échelle de la société tout entière.

Il en va ainsi pour les discriminations toujours croissantes, qui plombent le

vivre ensemble, gangrènent la démocratie et s'insinuent jusque dans les classes. Mais tel le colibri qui apporte sa modeste contribution pour lutter contre le grand incendie, l'école a son rôle à jouer par son action éducative pour déconstruire les préjugés chez les plus jeunes mais, pour cela, « il faudrait commencer par reconnaître le problème politiquement et institutionnellement », estime le sociologue Fabrice Dhume-Sonzogni (lire page 62), invitant à ne plus détourner le regard.

SALE TEMPS POUR LA PLANÈTE

Regarder la réalité en face, prendre la mesure du désastre qui menace, c'est aussi ce que préconise avec insistance Magali Reghezza-Zitt, géographe et experte du climat. « Nous avons à penser

des solutions d'avenir dans un climat actuel qui n'existera plus », dit-elle, tout en soulignant que « face à l'éco-anxiété des enfants, les personnels éducatifs sont démunis car eux-mêmes victimes du changement climatique » (lire page 70). Tout cela se déroule là, maintenant, en direct, dans un contexte parfois obscurantiste, dans un environnement médiatique porteur de fausses nouvelles, de tentatives de manipulations de l'opinion et de dénégation des savoirs scientifiques. Mais là, au moins l'école peut agir et, grâce à l'éducation aux médias et au numérique, aider les élèves à regarder dans la bonne direction avec « la construction d'un esprit critique », rappelle Sandrine Pellenz, secrétaire générale de la Ligue de l'enseignement (lire page 77).

Magali Reghezza-Zitt

“Le changement climatique est dans l'école”

LE CHANGEMENT CLIMATIQUE EST-T-IL UNE MENACE POUR L'ÉCOLE ?

MAGALI REGHEZZA-ZITT : Le changement climatique se traduit par une intensification des phénomènes extrêmes : vagues de chaleur, incendies, orages violents et sécheresse menaçant les accès à l'eau potable et à l'énergie... L'éducation s'en trouve forcément perturbée. Les bâtiments scolaires ne sont pas adaptés, notamment aux très fortes chaleurs estivales, de plus en plus élevées et durables. Les activités de plein air seront plus difficiles à organiser. L'accès à l'école sera lui-même entravé, lorsqu'on dépassera les 50 degrés en ville vers 2040/2050. Il l'est déjà au bord de la Méditerranée à cause des orages. En Outre-mer, les cyclones s'intensifient et provoquent une destruction du bâti scolaire. Les familles sont également touchées et dans l'incapacité de s'occuper de la scolarité des enfants. Les perturbations ou coupures des transports par la canicule, les inondations et/ou les vents violents empêchent les personnels éducatifs et municipaux de travailler. Dans le sud, la multiplication des nuits tropicales, au-dessus de 20°, perturbe la qualité du sommeil des enfants et donc leurs capacités d'apprentissage.

DES ENFANTS SONT-ILS PARTICULIÈREMENT VULNÉRABLES ?

M.R.-Z. : Les petits à la sieste dans un dortoir surchauffé risquent la déshy-

“Nous avons à penser des solutions d'avenir dans un climat actuel qui n'existera plus”

dratation. Les activités en extérieur exposent aux risques de coups de soleil, d'insolation et de cancers de la peau. La dégradation du sommeil par la chaleur nuit à l'attention et à la concentration, notamment pour les enfants qui vivent dans des logements dégradés, des conditions de violence intrafamiliale, de précarité énergétique ou sanitaire, d'exclusion sociale. Dans les pays chauds,

les régressions d'accès à l'école pèsent particulièrement sur les filles et les plus pauvres. Les ruptures de scolarisation privent non seulement d'enseignement mais des activités éducatives au cours desquelles l'enfant échange, s'exprime. Et la récurrence des catastrophes porte atteinte à la santé mentale. Quand en milieu rural les calamités agricoles touchent la famille, quand la canicule entraîne l'hospitalisation d'un grand-parent, le chômage technique d'un parent, l'environnement anxiogène est fortement ressenti par les plus jeunes et renforcé par la rupture des routines scolaires. Les élèves en situation de handicap sont encore plus vulnérables, notamment ceux qui souffrent de troubles de l'attention, d'hyperactivité ou du spectre autistique. Les vagues de chaleur ou les catastrophes climatiques les déstabilisent car ils rompent des routines. La déscolarisation peut altérer leur santé mentale jusqu'à aboutir à des hospitalisations.

ET DU CÔTÉ DES PERSONNELS ?

M.R.-Z. : Face à l'éco-anxiété des enfants, les personnels éducatifs sont démunis car eux-mêmes victimes du changement climatique. En cas de catastrophe, la perte de repères due à un relogement provisoire peut accentuer la dégradation de la santé mentale. Les incendies traumatisent enfants et personnels fragilisés car victimes ou témoins de destructions, comme récemment dans l'Aude. Des cellules d'accompagnement de la santé au travail, physique et psychique doivent bénéficier à des personnels impuissants face à la détresse d'enfants traumatisés alors qu'ils peuvent eux-mêmes souffrir de stress post-traumatique. Les responsabilités des personnels, souvent mal formés, sont accrues. Des contradictions entre l'organisation de l'enseignement, notamment de l'EPS, et la mise en danger potentielle de la santé des élèves sont sources de stress professionnel. La santé physique est également impactée. L'exposition à la chaleur entraîne un cumul de fatigue. Mais les adultes sont en mouvement et doivent rester concentrés et vigilants. Avec des volets fermés pour réduire le rayonnement solaire, la classe tient davantage de la



“Face à l'éco-anxiété des enfants, les personnels éducatifs sont démunis car eux-mêmes victimes du changement climatique”

garderie surchauffée, avec des extrêmes climatiques aujourd'hui autour de 40 degrés mais qui atteindront progressivement les 45. Dengue et chikungunya apparaissent dans l'hexagone du fait de l'arrivée d'espèces invasives porteuses de virus. Comment protéger une PE enceinte des risques de complications ? Enfin, des personnels peuvent présenter des facteurs de comorbidité qui les rendent vulnérables à la chaleur, d'autant qu'en responsabilité de classe, on peut oublier de s'hydrater soi-même.

COMMENT ADAPTER LE BÂTI SCOLAIRE ?

M.R.-Z. : En fonction du réchauffement, la priorité au maintien de l'ensei-

gnement à l'école ne sera pas forcément toujours possible. L'école à distance – qui n'est pas de facto l'école à domicile – est à anticiper si les déplacements sont impossibles. L'adaptation du bâti doit absolument intégrer le confort d'été. Or il est rarement pris en compte dans les rénovations énergétiques. Il faut également adapter les extérieurs et les cours de récréation, notamment en végétalisant. Les rénovations partielles sont à éviter car chères et inefficaces. Installer des doubles vitrages ne sert à rien si les murs ne sont pas isolés. Des pièces réfrigérées sont nécessaires. Elles peuvent se situer dans des espaces tiers, comme une médiathèque, avec des temps intergénérationnels partagés avec des personnes âgées. Face au risque de coupure des réseaux, les écoles ont besoin d'une alimentation énergétique autonome. Ces aménagements constituent des investissements considérables pour les collectivités territoriales vers qui les crédits doivent être fléchés. Indispensable, la rénovation du bâti scolaire n'est toutefois pas suffisante, car l'école n'est pas une île indépendante des réseaux, des transports. L'adaptation de l'école doit donc s'inscrire dans une réflexion globale non seulement sur le bien-être des élèves, la santé au travail des personnels, le sens de l'enseignement mais aussi comme lieu de refuge en cas de catastrophe.

Y A-T-IL D'AUTRES LEVIERS D'ADAPTATION ?

M.R.-Z. : Probablement repenser les rythmes scolaires pour privilégier les matinées et finir les cours tôt avant le pic de chaleur. Les vagues de chaleur de plus en plus fortes en juin et en septembre contraindront de revoir le calendrier. L'articulation entre programmes, rythmes et calendriers scolaires est à interroger pour que l'accueil des enfants soit assuré les mois de forte chaleur – car beaucoup seront mieux à l'école qu'à la maison – mais pas forcément pour des apprentissages qui re-

BIO

Magali Reghezza-Zitt

est **docteur en géographie et aménagement du territoire.** Spécialiste de la gestion des risques ainsi que de l'adaptation au changement climatique, elle a été membre du Haut conseil pour le climat.

DR

SUITE DE LA PAGE 71

quièrent une concentration seulement possible quand la température est modérée. La question du droit de retrait se pose avec acuité face au risque de mise en danger des élèves. Leur exposition aux risques climatiques sur le temps scolaire entraîne en effet une fragilisation juridique des personnels, face aux plaintes potentielles de parents d'enfants victimes d'hyperthermie dans des locaux surchauffés ou d'insolation lors d'une sortie scolaire. Le pacte éducatif et le métier sont mis sous pression. Il s'agit non seulement d'accompagner les enfants vers l'autonomie intellectuelle et citoyenne mais aussi de répondre aux besoins de sécurité. L'école n'est plus un espace intérieur protégé où on explique l'extérieur. Le changement climatique est dans l'école.

QUEL EST L'IMPACT DES ÉCOGESTES ?

M.R.-Z. : Les éco-gestes sont essentiels mais insuffisants. Ils procèdent trop souvent d'une logique moralisatrice et culpabilisatrice qui ignore à la fois les inégalités entre ceux qui ont le choix d'utiliser des options décarbonées et ceux qui ne l'ont pas, les structures économiques qui pèsent sur ces choix et la responsabilité des producteurs pollués. Ils rabattent sur l'individu les défaillances collectives. Trier les déchets, économiser l'énergie, ne pas gaspiller la nourriture sont des règles de vie en société importantes. Mais il ne faut pas qu'elles relèvent d'un catéchisme écologique qui empêche de réfléchir au sens des gestes et à la volonté. Car tout citoyen a le droit de faire ou ne pas faire. Mener un projet pédagogique interdisciplinaire intégrant l'éducation à la santé autour d'un jardin partagé, d'un compost ou d'un circuit de récupération de l'eau est plus fructueux. Cela participe à la construction d'un citoyen doté d'esprit critique qui comprend les choix et redonne sens au métier enseignant.

SUR QUOI AGIR EN PRIORITÉ ?

M.R.-Z. : La meilleure adaptation reste l'atténuation. Tant que le « zéro émission net » n'est pas atteint, le climat continue de se réchauffer. Tant qu'on ajoute du CO₂, on s'adapte à une cible mouvante. Le temps de mettre en place



“L'articulation entre programmes, rythmes et calendriers scolaires est à interroger pour que l'accueil des enfants soit assuré les mois de forte chaleur”

les solutions, elles sont déjà obsolètes. Le travail de décarbonation évite la maladaptation : des solutions pensant régler le problème et qui l'aggravent, à l'instar d'occultants de vitre en plastique dont la production est émettrice de CO₂. Les dépenses engagées sont efficaces quand elles prennent en compte une cible à +4 degrés. La prochaine génération d'élèves qui achèvera sa scolarité dans quinze ans vivra dans un monde à +2 degrés. L'été 2022, avec ses records de température, de sécheresse et d'incendies passera pour un été normal. Quand les jeunes PE d'aujourd'hui prendront leur retraite, ils garderont le souvenir d'un été frais. Nous avons à penser des solutions d'avenir dans un climat actuel qui n'existera plus. La politique climatique pour une école résiliente doit appréhender toutes ses missions. Assurer la protection et la formation des personnels. Interroger les finalités et contenus édu-

catifs selon les périodes et les caractéristiques climatiques des territoires. Réserver les apprentissages aux seules matinées dès 7h30, imaginer trois mois d'été sans enseignement mais avec d'autres activités ? Prendre en compte les enjeux d'inclusion mais aussi d'alimentation décarbonée et de menus adaptés aux saisons. S'inquiéter de la maîtrise des gestes qui sauvent et de comment se protéger des piqûres de moustique. Interroger l'égalité filles/garçons dans la façon de se vêtir lors d'une vague de chaleur. Et comment assurer les transports scolaires par 50 degrés ? Esquisser une autre organisation matérielle de la classe où il faut fréquemment s'hydrater et se rafraîchir. Les scientifiques donnent les trajectoires climatiques et leurs conséquences. Imposer ces questions dans le débat public revient à la communauté éducative.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

Respirer sur le chemin de l'école



éclairage

Alors que les transports sont le premier secteur émetteur de gaz à effets de serre en France, une récente enquête de l'ADEME* souligne que la voiture reste massivement utilisée pour les trajets domicile-école. La mobilité pédestre ou cycliste autonome des enfants constitue ainsi un enjeu de société majeur non seulement en termes de santé ou sociabilisation des plus jeunes mais aussi de transition écologique. D'autant que l'évolution de cette mobilité influence celle des adultes car les trajets scolaires sont inscrits dans des boucles vers le travail ou des achats. Or, 90% des parents sont inquiets de la sécurité routière et surévaluent les distances domicile-école, ce qui les incite à accompagner leur(s) enfant(s) en voiture, même lorsque le trajet est réalisable à pied. Des infrastructures sont donc indispensables pour assurer la sécurité des enfants et rassurer les parents.

DES RUES AUX ÉCOLES

C'est à ce chantier que s'attelle la mairie de Paris comme d'autres villes en France, à travers le déploiement des « rues aux écoles » depuis 2020. Avec pour objectifs de « lutter contre la pollution, améliorer la qualité de l'air, végétaliser la ville et sécuriser le chemin maison-école », 300 rues d'école ont depuis été « apaisées » dont 100 rues entièrement aménagées et végétalisées. Inspirées des « rues scolaires » en Italie ou Belgique qui interdisent la circulation routière motorisée aux horaires d'entrée et sortie scolaire, les « rues aux écoles » de la capitale visent plus loin avec la piétonnisation pérenne des rues, via des transformations de la voirie. Enrobé clair pour rafraîchir la rue, rehaussement de la chaussée mise à niveau du trottoir, sécurisation des carrefours devant les traversées piétonnes, marquages ludiques au sol, ajout de mobilier (bancs, fontaines...) sont complétés par des espaces végétalisés en pleine terre qui participent à la réduction des îlots de chaleur nocturnes. Une étude menée par les associations Respire et AirGones en 2024 indique une baisse des teneurs de dioxyde d'azote de 10 à 30 % selon les sites.

*Les pratiques de mobilité des enfants de la maternelle au lycée en France (septembre 2025)

La danse, tout un langage



Loin des standards classiques, la danse contemporaine apporte une dimension émancipatrice grâce à une parole du corps. La conviction de la capacité et le plaisir de la création animent enseignantes et enseignants tout autant que la danseuse chorégraphe Brigitte Asselineau.

« Vous allez danser le verbe glisser. » C'est par ce rituel de création libre que commence chaque séance du cycle-danse pour les élèves de GS-CE1 de Marie Lemaître. « Je pars de suite sur des verbes d'action - marcher, reculer, tourner... - pour solliciter mouvements et déplacements » explique l'enseignante de l'école Victor Hugo de Dordives (45). La consigne s'étoffe au fil du temps : des contraintes s'ajoutent puis vient la musique pour induire des variations d'énergies. En groupe restreint, les élèves doivent ensuite décliner « le saut ». Ils proposent, tâtonnent... « Ce temps de recherche est un préalable incontournable pour ne pas les freiner et leur faire confiance » précise Marie. Parfois elle donne des indications pour enrichir les

propositions, lorsque cela reste un peu timide : « Il y a plusieurs moyens de sauter : à pieds joints, sur un pied, loin, juste à côté... ».

L'objet est de construire un lexique gestuel. Puis chaque groupe est invité à produire une phrase chorégraphique en combinant une série imposée de mouvements : un tour, un saut, un passage au sol. Les élèves explorent à nouveau avant de se mettre d'accord sur un enchaînement à présenter aux autres. Un climat respectueux, sans moquerie est installé. « C'est un moment privilégié qui renforce le lien commun. Une fois les appréhensions dépassées, principalement dues à des représentations genrées classiques, il y a une implication forte qui allie fierté et plaisir partagé de danser. »

reportage

“Une gestuelle de création sur l’instant”

BIO
Brigitte Asselineau

est danseuse-chorégraphe, co-fondatrice de la compagnie De L'entre-deux en 2000. Elle a été artiste associée aux Quinconces-L'Espal, scène nationale du Mans. Pédagogue diplômée d'État, elle travaille en particulier avec deux groupes de danseuses et danseurs amateurs Les Cheminants en Bourgogne et La Parallèle au Mans.

de chats ni de déboulés, il faut inventer son langage. Mais comme dans les autres arts, on peut reconnaître « la patte » d'un ou d'une chorégraphe. Il y a une autre forme d'écriture constituée par l'improvisation. Ce langage se construit en fonction du moment, à l'écoute de son intuition en fonction d'un sujet à traiter. Mais il ne s'agit pas de la représentation de quelque chose. Cela reste de l'ordre de l'éphémère. Je suis adepte du chemin, de cette écoute du moment, plutôt que d'une préméditation de ce qui va arriver.

QUELLE EST L'IMPORTANCE DU REGARD ?

B. A. : Il est d'abord un outil grâce au champ de vision qui permet de capter tout un ensemble d'informations en étant ouvert à l'espace, à ce qui nous entoure. Il nous permet d'être en connexion avec les autres, et donc de pouvoir s'affranchir de la musique comme repère. On travaille également la qualité des regards. Celui que l'on va pointer, désignant des endroits, des horizons, des personnes. Celui qui va tracer, qui dessine des lignes dans l'espace. Et puis il y a le regard sur autrui : comment je regarde l'autre, comment on se connecte, comment j'observe la danse, le mouvement, la fragilité, la force... D'une manière générale, je suis convaincue que pour percevoir et travailler toutes ces notions il faut laisser le temps, ne pas aller trop vite. D'autant que choisir seulement certains paramètres, c'est se priver d'expériences. La danse, c'est une gestuelle de création sur l'instant où tout est un inconnu à inventer.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

POUR VOUS, C'EST QUOI DANSER ?

BRIGITTE ASSELINEAU : Je ne me sens jamais autant vivante que quand je danse. Depuis l'enfance je suis traversée par une sensation d'être reliée à mon intériorité. Je trouve tellement passionnant de travailler, d'interpréter un sujet, d'aller puiser en moi pour plonger dans l'inconnu. Le plaisir aussi de construire un imaginaire, de découvrir des écritures, des demandes spécifiques qui offrent un déploiement de possibles. La danse m'a donné la parole, grâce à elle, j'ai le sentiment de m'exprimer mieux, de manière plus juste. J'imagine que c'est la même chose dans les autres arts. J'aime aussi la transmission lorsque je chorégraphie avec des danseuses et des danseurs amateurs. Je travaille dans une volonté de rassembler, de tisser des parentés, de trouver des cohérences à un moment donné.

QUELLES SONT LES NOTIONS ESSENTIELLES EN DANSE ?

B. A. : Je distinguerais trois fondamentaux. Le corps évidemment, avec ses trois « couches » qui le constituent : le squelette comme fondation première, la chair et sa matière musculaire et la peau qui nous sépare et nous relie à la fois avec l'air, l'extérieur, autrui... Ce qui va être intéressant en danse c'est de percevoir, de travailler comment ça bouge, les moteurs du mouvement. Est-ce que c'est un mouvement global dans une densité similaire pour tout le corps ou au contraire dissociatif ? Se demander d'où part tel mouvement, avec quelle énergie, combien de force je mets dedans. Quel rapport j'entretiens avec l'attraction terrestre et donc quelle relation j'ai avec le sol ? Comment je respire aussi. D'autre part, il y a la notion d'espace : intérieur, périphérique, extérieur. On peut jouer à imaginer des matières diverses : et si l'espace était



© Hildaigo NAJJA

“Comment je regarde l'autre, comment on se connecte”

mou, sec, pétillant... C'est un travail géométrique avec des notions de lignes, de formes, de volumes réels ou imaginaires. Et enfin la notion de temps et ses différents paramètres : la durée, le tempo, le rythme. Comment j'accélère, je décélère, je le suspens jusqu'à une immobilité active. Ces paramètres constituent une musicalité du geste. Ces innombrables possibles attisent un désir d'expérimentations et de découvertes.

EN QUOI CONSTITUE-T-ELLE UN LANGAGE ?

B. A. : Il existe deux formes d'écriture en danse. Celle de la composition qui fait appel à la mémorisation. Nous parlons de « phrases chorégraphiques » qui sont constituées par l'agencement de gestuelles, de leur articulation et qui viennent développer une idée, un sujet. Mais, contrairement à la danse classique, en danse contemporaine il n'y a pas de code préexistant : pas de sauts

Éduquer aux médias et à l'information

Décrypter, analyser l'information, comprendre comment elle est créée/reçue, faire preuve d'esprit critique, connaître les biais cognitifs...

À l'heure où l'information est massive, rapide et truffée de fausses informations, la Ligue de l'enseignement apporte des réponses concrètes pour permettre aux élèves de devenir des citoyennes et citoyens éclairés.



JOUER POUR APPRENDRE

Des jeux en ligne, interactifs et captivants ont été conçus par la Ligue de l'enseignement pour aider la profession enseignante mais aussi les familles à éduquer aux médias et à l'information. Quatre jeux libres d'accès et en ligne sont adaptables au public de l'école élémentaire. **Web Runners**, un jeu de plateau, offre un espace de paroles pour sensibiliser aux risques liés aux usages du numérique mais aussi pour valoriser les pratiques positives des jeunes comme les interactions sociales, la créativité ou encore l'engagement citoyen. Il crée des ponts entre les générations sur les usages du numérique à la fois des enfants mais aussi des parents. Pour que les croyances ne l'emportent pas sur la connaissance, pour ne pas

rester enfermé dans des bulles algorithmiques, pour comprendre l'influence des biais cognitifs, **Les Veilleurs de l'info** s'attaquent aux fausses informations et aux théories du complot en développant l'esprit critique et en apprenant à vérifier les sources. Dans un autre registre, **Carnaval mental** plonge les joueurs et joueuses dans l'économie de l'attention en les invitant à identifier comment le cerveau fonctionne, comment à son insu il est manipulé pour orienter l'opinion et les comportements incitant à toujours plus d'écran. Enfin, **La fleur de l'IA** vise à l'acquisition de repères et de compétences pour questionner, comprendre, expérimenter et maîtriser les usages des intelligences artificielles au quotidien. À retrouver sur numeduc.org

“L'enjeu de la construction d'un esprit critique”

NOUS SOMMES PASSÉS DE L'ÉDUCATION PAR LES MÉDIAS À L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, POUVEZ-VOUS NOUS EXPLIQUER CETTE ÉVOLUTION ?

SANDRINE PELLENZ : L'éducation aux médias et à l'information est un axe important de la citoyenneté. Pendant de nombreuses années, il s'agissait de travailler autour de la maîtrise des médias traditionnels qu'étaient la presse écrite, la radiophonie et la télévision, voire l'audiovisuel dans son ensemble. On apprenait aux enfants à les utiliser, à comprendre comment ils fonctionnaient. Depuis plus de 20 ans, les médias se sont étendus à l'ensemble d'Internet. Non seulement l'information est diffusée par de nouveaux moyens techniques mais les réseaux sociaux sont devenus un média privilégié pour diffuser ou recevoir de l'information, un média sur lequel chacun, chacune peut agir, interagir. Sont donc apparues de nouvelles pratiques intellectuelles et sociales, une évolution particulièrement complexe à appréhender à laquelle l'éducation aux médias se devait de répondre.

VOUS PARLEZ DE GUERRE HYBRIDE DE L'INFORMATION, C'EST-À-DIRE ?

S. P. : L'information est massive, dérégulée, en croissance exponentielle et circule extrêmement rapidement. La guerre hybride est l'idée qu'il y a des mécanismes, des personnes qui dérèglent l'information avec une intention. C'est une mainmise sur des médias de manière consciente pour manipuler l'opinion, déformer des faits ou faire consommer. Des algorithmes nous emmènent d'un produit à l'autre, d'une information à l'autre. Aujourd'hui, des enseignants sont confrontés à une remise en cause des faits scientifiques, à une information qui est détachée de la factualité. Des élèves ne font plus la différence entre des faits, des connaissances scientifiques, des croyances ou

des opinions. Tout est mis sur le même plan. Comment distinguer tous ces éléments qui n'ont pas la même valeur ? Comment traiter l'information, comment évaluer la qualité de l'information ? Comment calibrer notre niveau de confiance pour se forger une opinion et prendre des décisions éclairées ?

QUEL RÔLE DOIT JOUER L'ÉCOLE ?

S. P. : C'est tout l'enjeu de la construction d'un esprit critique. Avoir un esprit critique, c'est à la fois maîtriser des compétences, trier de l'information, argumenter, identifier des preuves mais c'est aussi des dispositions : savoir nuancer, avoir de la curiosité, une ouverture d'esprit, de l'humilité, de l'honnêteté intellectuelle. Ces savoir-être sont tout aussi importants à travailler pour assurer le transfert des compétences au quotidien et faire vivre des

“L'information est massive, dérégulée, en croissance exponentielle et circule extrêmement rapidement”



BIO
Sandrine Pellenz
est **secrétaire générale de la Ligue de l'enseignement** en charge de l'éducation, du numérique et de la communication.

valeurs. L'école a un rôle important à jouer pour travailler sur des parcours pédagogiques qui permettent de rétablir la factualité, de comprendre comment les faits sont décrits, d'analyser les sources, de trier l'information, de repérer les fake-news... Elle peut également travailler dès le plus jeune âge sur la démarche scientifique qui permet d'apprendre aux enfants à poser des hypothèses, à chercher à y répondre en argumentant, en trouvant des sources, des contenus, en vérifiant des faits pour pouvoir en tirer des conclusions. Une démarche qui sera transposable sur des sujets de société. C'est aussi apprendre à débattre dans des cadres sécurisés.

QUELS SONT LES DIFFÉRENTS MÉCANISMES DE L'ÉDUCATION À L'ESPRIT CRITIQUE QUE LES PE DOIVENT ABSOLUMENT INTÉGRER ?

S. P. : Connaître et comprendre les mécanismes des biais cognitifs. Par exemple, le biais de confirmation qui fait qu'on ne retient que ce qui va dans notre sens, ce qui nous arrange. Le biais de l'empilement qui consiste à empiler des arguments peu solides qui font croire à une vérité. Le biais qui consiste à juger une personne ou une idée en fonction d'un seul aspect ou encore le raisonnement motivé où l'on cherche uniquement l'information qui va permettre de démontrer ce que l'on veut. Un ensemble d'attitudes, qui faussent notre jugement et jouent des tours à notre cerveau, qu'il est nécessaire de reconnaître pour déjouer les pièges de notre propre raisonnement. C'est aussi comprendre les mécanismes qui captent notre attention, détruisent peu à peu nos repères et nous rendent addict. Il faut également prendre en compte les émotions qui sont toujours présentes dans un débat ou lors d'échanges sur internet.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

Santé, sécurité, qualité de vie et conditions de travail



La notion de santé au travail a évolué depuis les années 80. Les risques psycho-sociaux, la sécurité, mais aussi la qualité de vie sont à prendre en compte. La MGEN, en tant que mutuelle partenaire de l'Éducation nationale, travaille régulièrement sur les différents aspects de la vie au travail, les préventions et les leviers à actionner.

RÉSEAU PAS : POUR LA PRÉVENTION, L'AIDE ET LE SUIVI

Depuis 20 ans, en partenariat avec l'Éducation Nationale, la MGEN propose le réseau PAS (Prévention, Aide, Suivi) : des actions de formation et un espace d'accueil et d'écoute pour l'ensemble des personnels de l'Éducation Nationale. La mutuelle mène des actions de formations collectives autour principalement de trois thématiques : les risques psycho-sociaux, les troubles musculo-squelettiques et la prévention des troubles

de la voix. Elle s'appuie sur un réseau de professionnels que sont les personnes intervenantes sur la prévention de conflits, les kinésithérapeutes ou ostéopathes pour les troubles musculo-squelettiques ou les orthophonistes pour la prévention de la voix. L'objectif est de faire acquérir aux personnels de nouvelles compétences pour préserver leur santé. Avec 660 actions en moyenne par an sur tout le territoire, seuls 11 500 agents et agents sont concernés. Certains départements font le

choix de former en priorité les assistant.es de prévention qui, à leur tour, sensibilisent les PE. L'espace d'accueil et d'écoute du réseau PAS prend la forme d'un numéro vert disponible 24 heures sur 24. Chaque année, 6 000 entretiens en face à face ou par téléphone sont assurés. Sur les heures ouvrées, l'échange téléphonique amène à la proposition d'un rendez-vous physique avec un ou une psychologue. La nuit et les week-ends, la permanence est assurée directement par un ou une psychologue. Ce

service propose jusqu'à trois entretiens d'une heure. L'objectif n'est pas une prise en charge globale mais une écoute à tout moment et des réponses immédiates et adaptées à chaque situation, avec une orientation si nécessaire vers des dispositifs sociaux ou médicaux appropriés.

0805 500 005

NUMÉRO VERT 7J/7, 24 H/24 L'ESPACE D'ACCUEIL ET D'ÉCOUTE EST UN DISPOSITIF GRATUIT, ANONYME ET ACCESSIBLE À TOUS LES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ADHÉRENTS OU NON À LA MGEN.

©Millerand/NAJA

Laurence Fabrié “Un équilibre entre contraintes et ressources”

VOUS FAITES LE DISTINGUO ENTRE QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL, SANTÉ AU TRAVAIL ET RISQUES PSYCHOSOCIAUX, POURQUOI

LAURENCE FABRIÉ : Il est important de repartir de la notion de santé au travail du début des années 80 qui n'est pas une absence de maladie ou d'infirmité mais qui traite des éléments physiques et mentaux pouvant affecter la santé, la sécurité et l'hygiène au travail dans une logique de protection des personnes. Dans les années 90/2000, la notion de risques psychosociaux appa-

40%

DES MALADIES PROFESSIONNELLES SONT LIÉES AUX RISQUES PSYCHOSOCIAUX

Source : Bilan des accidents du travail et des maladies professionnelles en 2023

62,1%

DES ENSEIGNANT·ES DU PREMIER DEGRÉ DÉCLARENT COMME FACTEUR DE STRESS AU TRAVAIL LES CHANGEMENTS DANS LES EXIGENCES PROFESSIONNELLE (41,1% EN MOYENNE DANS L'OCDE). AUTRES FACTEURS : L'ADAPTATION AUX ÉLÈVES AUX BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS (62%) ET L'EXCÈS DE TRAVAIL ADMINISTRATIF (61,2%)

Source : Enquête TALIS 2025

2

HEURES PAR SEMAINE, C'EST LA MOYENNE DU TEMPS DÉDIÉ AU TRAVAIL COLLABORATIF EN FRANCE, CONTRE 3 HEURES EN MOYENNE DANS L'OCDE.

Source : Enquête TALIS 2025



©Hidalgo/NAJA

“Partir du travail réel pour construire, tout au long de sa vie professionnelle, des outils de développement de compétences adaptés”

BIO

Laurence Fabrié est consultante formatrice management des ressources humaines et santé.

raît et est médiatisée par des situations dramatiques, comme cela a été le cas à France Telecom (plusieurs suicides suite à la restructuration de l'entreprise, NDLR). Tout un corpus législatif et réglementaire oblige ainsi l'employeur à garantir la sécurité mais aussi la santé physique et mentale avec une obligation de prévenir les risques professionnels dont les risques psychosociaux. La notion de qualité de vie au travail apparaît, elle, en 2013. Elle désigne un ensemble d'actions qui permettent de concilier l'amélioration des conditions de travail et la performance de l'entreprise ou le service rendu pour les services publics.

CES TROIS NOTIONS NE SONT-ELLES PAS INTIMEMENT LIÉES DÈS LORS QUE LA MISE EN CAUSE DE L'UNE D'ENTRE ELLES PEUT IMPACTER LES DEUX AUTRES ?

L. F. : Si je donne plus de sens au travail, si j'élimine à la source les causes de violence externe dans la relation au public, si je travaille sur une charge de travail plus équilibrée et sur de meilleures relations dans l'équipe de travail, évidemment cela va impacter très positivement la qualité de vie et les conditions de travail des personnes. Cela va très certainement aussi améliorer le service que je rends et donc agir sur une meilleure santé au travail, qu'elle soit physique ou mentale. Ces différentes logiques de ces trois notions s'associent et sont intimement liées avec, au centre, le travail mais il est important de les distinguer dans la manière dont on va les aborder, les analyser et



SUITE DE LA PAGE 79

dans la manière dont on va travailler à la prévention de ces risques.

QUE PERMET LA LOGIQUE DE PRÉVENTION DES RPS ?

L. F. : Les enseignants sont exposés à divers facteurs de risques psychosociaux parmi les six dimensions définies par le sociologue Michel Gollac : l'intensité, la complexité et le temps de travail, les exigences émotionnelles, l'autonomie, les rapports sociaux au travail, les conflits de valeurs et l'insécurité de la situation de travail. La logique de prévention invite à s'interroger, à analyser les facteurs de risque, à voir quels sont les équilibres et les déséquilibres et à trouver des leviers d'action qui vont permettre de rétablir dans la situation de travail un équilibre entre contraintes et ressources. Est-ce que j'arrive à avoir une situation équilibrée dans laquelle je peux m'épanouir, me développer professionnellement et personnellement ? Ou est-ce qu'effectivement, je suis dans une situation qui présente nombre de déséquilibres et sur laquelle il va falloir travailler à la fois en matière de protection, de prévention dans l'objectif de promouvoir une qualité de vie au travail qui sera meilleure ? Si j'ai une forte intensité du travail et une forte charge mentale mais qu'à côté j'ai beaucoup d'autonomie, un grand soutien professionnel de la part de mes collègues et de ma hiérarchie, je vais être dans une situation équilibrée où les ressources vont compenser un certain nombre de facteurs de contrainte. En revanche, si j'ai peu d'autonomie, pas les compétences adaptées pour faire mon métier, des rapports sociaux au travail compliqués, je vais être dans une situation qui est beaucoup plus déséquilibrée et beaucoup plus complexe.

COMMENT RÉDUIRE LES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ?

L. F. : Le premier levier est le travail en équipe notamment lorsqu'on est confronté à des situations complexes regroupant différents facteurs de risques. Il permet de ne pas se sentir seul, de développer des facteurs de protection dans la manière de travailler

“Le travail en équipe permet de ne pas se sentir seul, de développer des facteurs de protection dans la manière de travailler ensemble”



ensemble en partageant des pratiques professionnelles, en décloisonnant les équipes, en ayant des temps et des espaces de parole qui sont dédiés dans lesquels on va évidemment parler de projets, du fonctionnement de l'école, de sa classe mais aussi où l'on va s'autoriser à parler et travailler sur des situations sensibles. Le deuxième est la formation. Le métier d'enseignant est un métier qui se forge dans l'expérience quotidienne et les enseignants sont très vite confrontés à la réalité du travail. Il importe donc de partir du travail réel pour construire, tout au long de sa vie professionnelle, des outils de développe-

ment de compétences adaptés à l'évolution du métier et aux problématiques rencontrées. Des compétences qui permettent d'avoir des marges de manœuvre et donc d'avoir une charge de travail moins subie. La question du sens du travail est aussi à travailler. Même si c'est difficile, quand on se sent utile, quand on donne du sens à ce qu'on fait, quand on sort des injonctions paradoxales et qu'on est en capacité d'avoir une vision collective qui donne un sens commun au travail au quotidien, on sera moins sujet à l'apparition de troubles psychosociaux.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

“L'institution doit afficher fermement sa volonté de lutter contre toutes les discriminations”

EN 2025 LA SANTÉ MENTALE A ÉTÉ ÉLEVÉE AU RANG DE GRANDE CAUSE NATIONALE, L'ÉDUCATION NATIONALE EST-ELLE AU RENDEZ-VOUS ?

NICOLAS WALLET : Comme sur nombre de sujets, le ministère fait des annonces sans donner les moyens nécessaires. La santé mentale des élèves est en effet une priorité, mais la réalité c'est un besoin criant de postes de psychologues de l'Éducation nationale, d'assistantes sociales, d'infirmières et de médecins scolaires. Or, nous restons sans ces moyens. Les postes de psyEN conseillers techniques en santé mentale ont été créés dans chaque académie mais sont pourvus en prélevant des moyens humains sur le terrain, sans compensation, ce qui accentue un manque criant de psychologues dans les écoles. La réalité du plan santé mentale dans l'Éducation nationale c'est surtout une absence de personnels pour mettre en œuvre ce qui est pourtant nécessaire.

LA PAUVRETÉ TOUCHE UN NOMBRE CROISSANT DE FAMILLES. COMMENT LES PE VIVENT-ILS CETTE SITUATION, COMMENT FAIRE EN SORTE QUE TOUS LES ÉLÈVES RÉUSSISSENT ?

N. W. : C'est un vrai sujet, pas seulement dans l'éducation prioritaire. On a des enfants perturbés en raison de nombreuses carences et de conditions de vie précaire qui ne sont pas pleinement disponibles pour les apprentis-

sages. C'est forcément une difficulté professionnelle pour les PE qui se sentent démunis face à une telle détresse. Selon l'UNICEF plus de 2 500 enfants dorment dans la rue. Les actions de collègues pour les héberger dans les écoles sont remarquables mais constituent des réponses ponctuelles à un sujet qui devrait être traité par l'État. Que la première préoccupation de ces enfants devienne celle d'apprendre et non de savoir comment ils vont manger et où ils vont dormir.

FACE AUX DISCRIMINATIONS DE TOUS ORDRES QUI PASSENT LA PORTE DES ÉCOLES, COMMENT CONSTRUIRE UNE ÉCOLE SANS PRÉJUGÉS ?

N. W. : Le maître mot, c'est la formation. En tant qu'enseignant, on participe à ces discriminations à notre insu. On pense bien faire parfois en se disant « je vais tenir compte de telle difficulté, ou de telle situation », du coup on a tendance de façon inconsciente à adapter, et à abaisser nos exigences vis-à-vis de

certains enfants. Cette logique a peu d'incidences sur le très court terme, mais sur le long terme elle peut en avoir. Concernant l'égalité filles-garçons, le plan Filles et maths montre à priori une volonté du ministère pour travailler à lutter contre les stéréotypes. Mais ce qui a été mis en place n'est pas suffisant. Il faut maintenant s'en donner les moyens. Même chose pour le programme EVAR, que nous avons largement soutenu. Nous réclamons des dispositifs de formation, un accompagnement et un soutien institutionnels. Avec ses publications, l'organisation de stages de formation syndicale, la FSU-SNUipp travaille à outiller les collègues alors que dans la société une mouvance réactionnaire, obscurantiste, est à l'œuvre. L'institution doit protéger les enseignants, afficher fermement sa volonté de lutter contre toutes les discriminations.

DIFFICILE DE RESTER SOURD À L'URGENCE CLIMATIQUE ET SES CONSÉQUENCES SUR L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE. QUE VOUS INSPIRE CETTE SITUATION ?

N. W. : Deux choses. La première relève des programmes scolaires avec un travail de sensibilisation et d'éducation des élèves porté notamment par la géographie, l'éducation morale et civique, qui ne se résume pas à de petits gestes du quotidien. L'enjeu est fort car il s'agit d'éduquer les citoyens et citoyennes de demain. Pour l'instant, les politiques ne nient pas le changement climatique, mais on n'est pas à l'abri d'un retournement de situation. On ne doit rien lâcher de ce que porte la science. L'autre élément, c'est le bâti scolaire. Selon l'Alliance économique et sociale* les besoins en investissements sont de cinq milliards d'euros par an sur dix ans. C'est lourd mais nécessaire. Quand on a des bâtiments qui sont inadaptés au réchauffement climatique, dont 10% sont vétustes là aussi, l'enjeu est très fort. Il faut ajouter les besoins spécifiques des départements d'Outre-Mer où le bâti est extrêmement dégradé et ne correspond pas à la réalité du climat.

PROPOS RECUEILLIS PAR VÉRONIQUE GIRAUD

*Voir page 10.



Nicolas Wallet
Co-secrétaire général
de la FSU-SNUipp

Littérature de jeunesse

Grandir en liberté

Édité pour la première fois en 2002, *La littérature dès l'alphabet* affirmait le principe selon lequel apprendre à lire à l'école c'est bien plus que savoir coder et décoder, que dès les premiers apprentissages il est possible et même nécessaire de contribuer au développement de l'imaginaire, de la sensibilité, de l'intelligence, et des facultés d'expression des enfants devenant élèves. Cet ouvrage de référence sans lequel la littérature de jeunesse n'occuperait peut-être pas la place qui est la sienne aujourd'hui à l'école vient d'être réédité pour redire, dans un rapport à l'écrit qui a considérablement évolué depuis plus de vingt ans, que lire c'est grandir en liberté.



“La littérature permet une construction de soi”

POURQUOI UNE RÉÉDITION AUJOURD'HUI DE LITTÉRATURE DÈS L'ALPHABET ? QU'APPORTE-T-ELLE DE NOUVEAU ?

HENRIETTE ZOGHEBI : La première édition date de 2002, elle est issue d'un travail réalisé avec le cabinet ministériel Jack Lang et le centre national de documentation pédagogique. Nous avons engagé tout un travail avec les professionnels pour défendre l'idée qu'il fallait alimenter les enfants dès le plus jeune âge avec la diversité des livres de jeunesse dans les bibliothèques, les centres de documentation. À l'école, la littérature de jeunesse est alors entrée dans les pro-

grammes. Aujourd'hui, beaucoup de personnes parlent de ce qui contrarie la lecture, en particulier les écrans. Face à cela, il me semblait nécessaire et même indispensable à nouveau d'en parler en « pour », redire ce qu'apporte la littérature de jeunesse aux enfants mais aussi la littérature tout court à chaque individu.

COMMENT AVEZ-VOUS TRAVAILLÉ ?

H. Z. : Ce livre a été conçu avec Gallimard-Jeunesse pour qu'il soit facile à prendre en main et lu en fonction des questions que l'on se pose. Une quinzaine d'auteurs, illustrateurs, poètes, scienti-

fiques et pédagogues disent leur attachement à la littérature au travers de témoignages, souvenirs de lecture, expériences ou savoirs. J'ai souhaité conserver ce que la première édition avait de précieux, c'est-à-dire la présence d'auteurs de littérature générale comme Florence Delay, comédienne et écrivaine. J'ai demandé à Marie Desplechin de participer à cette deuxième édition car je la considère comme une des écrivaines les plus importantes aujourd'hui en littérature de jeunesse, elle a une vraie vision sur le monde. Une autre nouveauté est la présence du point de vue du syndicat enseignant, la FSU-SNUipp, sur ce que disent les nouveaux programmes par rapport à la littérature de jeunesse avec l'article de Rachel Schneider. C'est aussi un éclairage sur comment travailler la littérature de jeunesse dans une classe, y compris avec les plus jeunes.

QU'EST-CE QUE LA LITTÉRATURE JEUNESSE APPORTE AUX ENFANTS ?

H. Z. : La littérature permet une construction de soi, ce qui est un élément fondamental quand on parle d'enfance. Elle offre un regard sur le monde et apporte le récit dont chacun et chacune d'entre nous a besoin pour se construire. Dans ce monde où tout va vite, prendre le temps de lire, d'imaginer à travers les mots et les illustrations ce qu'offre une histoire est quelque chose de formidable. Dans la littérature de jeunesse, comme dans toute littérature, on retrouve notre expérience humaine, ce qui permet de nous penser en rêvant à un avenir. Et aujourd'hui, plus que jamais, c'est important pour imaginer un autre monde, pour changer les choses mais aussi pour que chacune, chacun invente sa propre histoire et qu'au fur et à mesure des livres, il ou elle se transforme. La littérature jeunesse est aussi une belle manière d'entrer dans la langue. Elle permet de construire un rapport à la langue, aux mots, à la structure de la langue française.

DANS L'OUVRAGE, VOUS AVEZ CHOISI DE TRAITER DES VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS, POURQUOI ?

H. Z. : La littérature pour penser les violences sexuelles faites aux enfants est un

travail qui m'a été demandé par le juge Édouard Durand, ancien président de la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (Ciivise - NDLR). 160 000 enfants sont victimes d'inceste chaque année, ce qui revient à dire que dans chaque classe, un, deux, ou trois enfants sont concernés. Les personnels de l'éducation dont les enseignants jouent donc un rôle capital dans l'accueil de la parole de l'enfant. Les contes s'avèrent être des ressources précieuses et ouvrent des pistes de travail pour tous les professionnels en contact avec les enfants. Le conte de *Peau d'Âne*, par exemple, permet de mettre en garde contre l'inceste mais surtout donne à voir que l'héroïne fait appel à une personne de confiance, sa marraine la fée, aborde donc l'idée qu'il ne faut jamais rester seul quand on subit une violence ou qu'il y a un risque de violence. Dans *La Belle et la Bête*, c'est la question du consentement : on a le droit de dire non !

DANS UNE SOCIÉTÉ OÙ LES TEMPS D'ÉCRAN EXPLOSENT, LA LITTÉRATURE JEUNESSE A-T-ELLE TOUTE SA PLACE ?

H. Z. : Plus que jamais. Quand les enfants entendent la langue du récit, qui n'est pas la même que la langue employée au quotidien, celle-ci les enveloppe. Très souvent, l'enfant vient se lover dans vos bras ou s'installe sur vos genoux. Il sent que ce que vous lui offrez est quelque chose de différent, qui fait appel à son imagination, à son intériorité et lui permet de penser cette histoire avec sa propre expérience. Il va retenir une phrase, un mot, une sensation qui lui permettront de se situer un peu différemment par rapport au monde, d'être touché dans son intimité. La lecture à voix haute est un don que fait l'adulte à l'enfant. Une relation qui n'est pas comparable avec celle qu'ont les enfants avec les écrans où trop souvent ils se retrouvent être des proies.

“La lecture à voix haute est un don que fait l'adulte à l'enfant”

VOUS AVEZ FONDÉ EN 1984 LE SALON DU LIVRE JEUNESSE, DEVENU SALON DU LIVRE ET DE LA PRESSE JEUNESSE DE MONTREUIL, COMMENT SE PORTE LA LITTÉRATURE JEUNESSE AUJOURD'HUI ?

H. Z. : Lorsque nous avons fondé le Salon du livre jeunesse, nous avons fait un double pari : celui de promouvoir la littérature de jeunesse, c'est-à-dire de donner à voir toute la production et de promouvoir ce que nous pensions être le meilleur et, celui de permettre à nos enfants de notre banlieue populaire de Seine-Saint-Denis d'en être les premiers invités. À cette époque, il y avait une grande éclosion du livre de jeunesse, le développement de beaucoup de petites maisons d'édition, une poussée en avant d'artistes, d'écrivains et écrivaines qui avaient cette passion chevillée au corps. Aujourd'hui plus qu'hier, avec la concentration des maisons d'édition, la littérature de jeunesse se retrouve divisée en deux. D'un côté des livres faits pour les rayonnages de supermarchés ou les librairies générales et de l'autre des livres de création. Se pose la question du choix et de comment faire découvrir une pluralité de livres à un maximum d'enfants.

QU'EST-CE QUI PLAÎT AUX ENFANTS ?

H. Z. : Il faut distinguer ce qui plaît spontanément aux enfants de ce qui leur plaît une fois qu'on a cheminé avec eux. Sans accompagnement, les enfants vont vers les livres qu'ils connaissent déjà, des choix qui sont en lien avec le poids des maisons d'édition. Le travail des bibliothécaires et des enseignants est de proposer d'autres livres, d'inviter les enfants à aller vers l'inconnu. Un inconnu qui surprend, interpelle, émeut. Un inconnu qui aide à se construire et à s'émanciper.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO

Henriette Zoughebi

a fait toute sa carrière professionnelle en Seine-Saint-Denis, d'abord en tant que bibliothécaire, puis en tant que directrice-fondatrice du Salon du livre de jeunesse de Montreuil qui, au fil des années, est devenu le salon littérature de jeunesse le plus fréquenté du monde. Conseillère pour le Livre et la Littérature du ministre Jack Lang, elle a œuvré pour l'entrée de la littérature de jeunesse dans les programmes scolaires en 2002. Elle a dirigé plusieurs ouvrages, dont le *Guide européen du livre de jeunesse et le Panorama de l'illustration du livre de jeunesse français* (Cercle de la librairie, 1994 et 1996) et *La littérature dès l'alphabet* (Gallimard, 2002, 2025).

“Les comportements enfantins m’inspirent”



“Nous sommes modélisés par les récits qui nous entourent”

COMMENT ÊTES-VOUS ARRIVÉE À L'ÉCRITURE POUR LA JEUNESSE ?

MARIE DESPLECHIN : Je suis d'abord lectrice et j'avais envie d'écrire mais je ne savais pas quoi écrire, ni pour qui. À l'époque, Geneviève Brisac, qui est devenue l'éditrice de L'école des Loisirs, était traductrice de livres pour la jeunesse. C'est elle qui m'a incité à écrire pour les enfants. Une idée qui m'a tout de suite séduite car je me sentais assez à l'aise avec l'enfance et je savais à qui je m'adressais. L'enfance est un moment de la vie qui m'intéresse, me plaît, m'enthousiasme. Puis, j'avais peu de temps, je travaillais beaucoup, j'avais deux enfants à charge que j'élevais seule et je m'imaginai qu'écrire pour la jeunesse prendrait moins de temps !

QUEL THÈME ABORDEZ-VOUS DANS L'OUVRAGE “LITTÉRATURE DÈS L'ALPHABET”, QU'EST CE QUI A GUIDÉ CE CHOIX ?

M. D. : Lorsque j'avais une dizaine d'années, j'étais une énorme lectrice et je lisais tout ce qui me passait sous la main. Trois livres, de la romancière Françoise d'Eaubonne, m'ont particulièrement séduite pour des raisons que j'avais du mal à identifier. Ses livres avaient une trame assez conventionnelle mais des héroïnes qui occupaient toute la place. Elles étaient géniales, elles avaient des épées, des pistolets et faisaient toute l'action du début jusqu'à la fin de l'histoire. Elles me renvoyaient une image que je ne pouvais retrouver nulle part ailleurs. Lorsque plus grande, j'ai découvert qui était Françoise d'Eaubonne, un personnage ahurissant, une très grande féministe, je me suis dit que ces livres m'avaient plus sûrement parce qu'ils avaient ça en eux. Mais je me suis rendu compte, que cette fabuleuse autrice le faisait de manière absolument inconsciente, qu'il n'y avait rien de militant.

QUEL ÉTAIT VOTRE RAPPORT À L'ÉCOLE ?

M. D. : Mauvais, je savais lire et écrire avant d'aller à l'école, et du coup, ça a été une période d'ennui et d'injustice. C'était dans les années 60, j'étais sans arrêt punie, je regardais par la fenêtre

et j'attendais que le monde explose. Puis en CM2, est arrivée une maîtresse qui pratiquait la méthode Freinet. Tout a été différent. Nous n'avions pas de devoirs, mais, en fait, on travaillait tout le temps seul ou en groupe et pour quelqu'un comme moi, c'était idéal. Ce CM2 a été merveilleux et m'a réconciliée avec l'école. Puis au collège, j'étais débarrassée de l'autorité toute puissante d'une seule personne à longueur de journée.



©Hidalgo/NAJA

“Les héroïnes peuvent nous amener à expérimenter, à avoir d'autres attitudes, elles nous invitent à agir”

POURQUOI ABORDEZ-VOUS DANS VOS OUVRAGES DES QUESTIONS SOCIÉTALES COMME L'ÉCOLOGIE OU LE FÉMINISME ?

M. D. : Parce que c'est ma vie, faite d'échanges avec ce qui vous entoure. Depuis que je suis petite, on m'a embêtée parce que j'étais une fille. Je n'avais pas le droit de porter de pantalon, je me faisais confisquer mes billes à l'école

parce que soi-disant, c'était dangereux, etc. Le traitement différent entre les garçons et les filles était permanent et je trouvais cela terriblement injuste. Je ne savais pas que j'étais féministe, j'avais un mauvais caractère et j'en avais marre. Quand j'écris mes livres, je ne me dis pas “Tiens je vais écrire un livre sur le féminisme”, je raconte des histoires qui m'intéressent où une petite fille, qui doit être moi à 10 ans, est énervée parce qu'on lui marche sur les pieds. Pour l'écologie, c'est différent, j'ai choisi de traiter cette thématique mais pas de manière anxiogène. Là encore, les comportements enfantins m'inspirent comme celui de récupérer une boîte à chaussure pour en faire autre chose ou de tout faire pour éviter de prendre une douche chaque jour.

QUEL POUVOIR ONT LES HÉROÏNES DE PAPIER ?

M. D. : Elles ont un pouvoir énorme car nous sommes modélisés par les récits qui nous entourent que cela soit les récits politiques, romanesques, cinématographiques mais aussi musicaux. Les héroïnes peuvent nous amener à expérimenter, à avoir d'autres attitudes, elles nous invitent à agir. Elles permettent de pouvoir se rendre compte des choses, de s'identifier, d'être soi-même. Quand un livre plaît, les lectrices et les lecteurs sont à la fois prêts à adhérer au livre mais ne sont pas dupes. Par exemple, quand les filles lisent de la “dark romance”, des histoires dans lesquelles les femmes trouvent leur bonheur dans la soumission, cela ne veut pas dire qu'elles le seront dans la vraie vie mais elles jouent avec le récit, avec tout ce que le sexe comporte de sentiments et de troubles avec lesquels il faut savoir jouer.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO Marie Desplechin journaliste et écrivaine

écrit depuis près de trente ans des histoires tendres, drôles, inquiétantes ou magiques. Elle explore différentes veines littéraires : le roman historique avec *Les Filles du siècle* ; *Satin grenadine*, *Séraphine et Capucine* ; le roman à plusieurs voix, où se côtoient fantastique et réalité contemporaine, avec *Verte*, *Pome et Mauve* ; la fantasy et l'étrange avec *Le Monde de Joseph et Elie et Sam* ; ou encore un manifeste, comme *Né change jamais*, destiné « aux citoyens en herbe ». En 2020, elle a reçu la Grande Ourse du Salon du livre et de la presse jeunesse, pour avoir « marqué durablement la littérature jeunesse ».

“Je suis un voyageur de papier”

POURQUOI ÉCRIRE POUR LES ENFANTS ?

FRANÇOIS PLACE : J'écris des livres que j'aurais aimés lire quand j'étais enfant. C'est un difficile procédé d'écriture qui demande de partir de soi pour retrouver ceux à qui l'on s'adresse. J'ai commencé par être illustrateur parce que la littérature jeunesse offrait un grand champ d'exploration des images et le plaisir de s'exprimer à travers elles. Ce sont les images qui m'ont progressivement conduit au texte, bizarrement. J'ai commencé par illustrer des documentaires avant d'en venir à la fiction.

QUELLES SONT VOS SOURCES D'INSPIRATION ?

F. P. : Je suis fan de l'Histoire en général, j'aime me promener dans les époques anciennes, et dans les ailleurs géographiques. Je m'inspire donc beaucoup de récits de voyages et de toute la littérature d'aventure qui l'accompagne, domaine riche en iconographies exotiques, merveilleuses, étonnantes, inquiétantes. Je suis un voyageur de papier. Je lis beaucoup de récits de voyages, anciens comme contemporains. L'histoire de la colonisation et de la décolonisation m'intéresse particulièrement, avec toutes les questions que cela soulève. J'interroge constamment les livres écrits autrefois avec des questions qui se posent aujourd'hui.

QUEL RÔLE A L'ILLUSTRATION DANS UN RÉCIT ?

F. P. : Dans les romans, l'illustration apporte des précisions, des contextes absents du texte. Elle l'accompagne mais ne doit pas le court-circuiter. C'est un équilibre délicat entre l'envie d'apporter beaucoup d'informations et la place primordiale que doit garder le texte dans le livre. Pour l'album, c'est l'inverse. L'image très souvent emporte le récit, la lecture, surtout dans les albums pour les tout-petits. C'est un jeu



BIO

François Place est **auteur-illustrateur pour la jeunesse**. Ses albums, souvent traduits, évoquent les lointains, la diversité des communautés humaines et la transmission. Citons *Les derniers géants* (Casterman 1992), *Le vieux fou de dessin* (Gallimard 1997), *Rois et reines de Babel* (Gallimard Jeunesse 2020).

Certains ont reçu des prix prestigieux, notamment au salon du livre de Montreuil et à la foire internationale de Bologne.

intéressant de savoir, entre le texte et l'image, ce qui va réellement guider l'histoire.

QUELLE A ÉTÉ VOTRE CONTRIBUTION À L'OUVRAGE COLLECTIF “LA LITTÉRATURE DÈS L'ALPHABET” ?

F. P. : J'ai évoqué Apoustiak, le petit flocon de neige, un album que j'adorais quand j'ai commencé à savoir à peu près lire. Je l'ai lu, relu et relu et j'ai aussi sans cesse regardé les illustrations qui ont laissé des empreintes très fortes dans ma mémoire. C'est l'histoire de la vie d'un Inuit, de sa naissance à sa

mort. Cela se passe au Groenland. Je pense que cet album m'a marqué parce qu'il était à cheval entre le documentaire et la fiction. Il expliquait le mode de vie des Inuits, telle une petite anthropologie de cette population, et à la fois il racontait une belle histoire. J'enviais aussi ces grands espaces blancs, la neige à perte de vue et la liberté que cela me procurait en comparaison avec ma vie, enfermé entre les quatre murs de l'école ou de l'appartement. Un voyage exotique qui me faisait rêver.

PROPOS RECUEILLIS PAR DELPHINE RACT

Des albums à l'offensive



J'AIME BIEN

Un carnet d'inspiration et de créativité de cet artiste prolifique et incontournable ! Il ouvre les portes de son atelier et dévoile ses pratiques dans ce livre foisonnant pour transmettre la joie de la création avec un « petit c » : éveiller son regard, jouer avec des contraintes, expérimenter avec légèreté, audace et plaisir. « *J'aime bien chercher des idées. Peut-être encore plus que de les trouver.* »

Parmi les pistes : les gribouillages, les ronds (mais aussi les carrés), les passoires, faire la tête (ahah allez voir !), dessiner des signes, faire de l'exercice, partir en voyage, jouer avec ses crayons... Les textes, courts et inspirants, sont accompagnés de dessins, croquis, photos... Une mine ! Et pour multiplier les aventures, on peut aussi utiliser Le machin à dessiner, structure en carton aux

multiples bras articulés, et s'en servir comme sculpture, normographe, pochoirs, ou autre ! Amusez-vous autant que lui !

J'aime bien
d'Hervé Tullet, Ed. GrandPalaisRMN Bayard



LES PANSEMENTS INVISIBLES

Les pansements invisibles qu'une petite fille imagine pour soigner les plaies, elles aussi invisibles, des micro-violences qu'elle subit au quotidien : une joue pincée, un oncle qui l'assoit sur ses genoux, des ados qui la prennent en photo, un garçon qui la suit dans les toilettes de l'école... Une visite chez son médecin, qui lui demande son accord avant de l'examiner, l'aide à prendre conscience de la notion de consentement. À partir de là, elle va pouvoir demander de l'aide, notamment à la maîtresse, pour faire face à ce qui la dérange. Celle-ci l'écoute, la croit, valide (« *tu as bien fait de*

m'en parler », et rassure « *tu n'y es pour rien* ») Des phrases simples qui font la différence pour les enfants qui se confient sur une violence subie. Une exploration délicate de ce que peuvent ressentir les enfants, laissant parfois des traces douloureuses, et des pistes pour les aider.

Les pansements invisibles de **Baptiste Beaulieu, ill. Qin Leng, Ed. Les Arènes 5 et +**



MON AMIE EN FAMILLE D'ACCUEIL

Un sujet rarement traité, alors que les situations de placement en familles d'accueil sont plutôt habituelles dans les écoles. Ahmed souhaite inviter Jade, son amie secrète, à son anniversaire. Ce qu'il ne sait pas, c'est que cette invitation révèle une situation plus délicate qu'il n'y paraît, déclenchant des émotions inattendues ! Avec deux familles, ce n'est pas simple pour les enfants. Entre le

décalage pour que tout le monde donne son accord, et la manière dont Jade réagit, Ahmed ne sait plus quoi penser. En fin d'ouvrage un échange entre l'enfant et un psychologue donne quelques éclairages sur ces situations d'enfants placés, pour mieux comprendre et mettre des mots sur ce que l'on ressent. Un livret pédagogique (C2 et 3) est accessible sur le site www.hygee-editions.fr

Mon amie en famille d'accueil de **Benoit Broyard, ill. Anne-Olivia Messana, Ed. Hygée 4 et +**



TOUT LE MONDE SE PARLE

Une encyclopédie pour enfants sur la communication, qui plus est extrêmement graphique... pour tout leur dire, sur cette grande question du langage. Un design sensible avec des couleurs fluo pour illustrer ces notions multiples : regards, gestes, postures, mots, écriture,

téléphonie, codes secrets... sans oublier le langage des animaux et des plantes. Discours d'oiseaux, danse des abeilles, signaux électriques de certains animaux ou chimiques pour les végétaux. Un livre à parcourir lorsque des questions apparaissent ou à dévorer d'une traite pour s'emparer de toutes ces informations passionnantes, avec un premier jet pour découvrir et des pages pour aller plus loin.

Le duo d'ukrainiens partage, via le texte et les images, « 1000 manières de communiquer entre humains et autres êtres vivants »

Tout le monde se parle de **Romana Romanyshyn et Andriy Lesiv, Ed. Rue du Monde 8 et +**



LE BUS JAUNE

« *Il était une fois un bus jaune qui sillonnait les rues toute la journée.* » D'un jaune éclatant sur fond de paysage gris, ce bus scolaire embarque des enfants dans un quartier paisible. Les



©Hidalgo/NAJA

mamans, tranquilles, assistent au départ, et la couleur apparaît dès qu'un petit pose le pied dans le bus. Un jour, ce sont d'autres passagers qui profitent du bus, avec cannes et fauteuils roulants. Beaucoup de temps a passé et le bus reste garé à l'autre bout de la ville. Ce sont alors des sans-abris qui montent à bord. Parqué, plus tard encore au bord d'un champ, il accueille un troupeau de chèvres. Et lorsque l'eau de la rivière monte et que le bus se retrouve immergé, les poissons prennent alors possession du véhicule. Un album magnifique, sur le temps qui passe, sur la joie qui prend toujours le dessus. Une fable simple, émouvante et profonde, prêtant vie à un objet familier, invitant à méditer sur la vie qui se réinvente toujours.

Le bus jaune de Loren Long, Ed. Hong Fei 4 et +



LE GRAND VOYAGE DE DANDY LAPIN

Lorsqu'il gagne le premier prix d'un concours de dessin, Dandy Lapin regrette vite d'avoir si bien représenté son jardin chéri. Car il a gagné un voyage en Australie, et quitter sa maison douillette pour un si long voyage ne l'enchantait pas du tout. Mais comme son entourage le pousse à partir, il prépare son sac. Sauf qu'il ne va pas plus loin que le bois voisin et installe sa tente. Il observe son jardin en douce, pour vérifier que tout va bien. Au bout de trois jours, la pluie le pousse à rentrer chez lui et avouer la vérité à ses amis, qui découvrent

alors qu'il s'est trompé de date ! Le départ est dix jours plus tard : sera-t-il alors prêt pour l'aventure ? Ce lapin casanier et plein d'angoisses fait l'expérience de l'imprévu, découvre la valeur de l'amitié et apprend à accueillir les surprises de la vie. Très mignon, avec des crayonnés doux d'une grande illustratrice japonaise.

Le grand voyage de Dandy Lapin d'Adèle Pedrola, ill. Chiadi Okada, Ed. Les Éditions des Éléphants 3 et +



LES SECRETS DU CERVEAU

Une première partie présente, de manière très lisible et compréhensible, le

fonctionnement du cerveau, en posant les bases de ce que c'est que la mémoire, notamment aux différents âges de la vie. Une deuxième partie s'intéresse à l'imagination, ce que c'est, comment l'entraîner, ses dysfonctionnements, et sa traduction dans l'art, la science, mais aussi au quotidien. Un lexique et des questions en fin d'ouvrage aident à faire le point sur ses connaissances. La mise en page sur des pages colorées, facilite la lecture de toutes ces informations scientifiques, grâce aux illustrations mais aussi aux titrages et à la typographie. Le défi, de lever le voile sur les mystères du cerveau, pour un jeune public en plein apprentissage, qui se questionne sur son corps et le monde qui l'entoure, est réussi.

Les secrets du cerveau de Helena Harastova, ill. Dita Vopradova, Ed. Albatros 6 et +



TES DROITS ET TES BESOINS COMPTENT

Pour Édouard Durand, « *le juge qui parle aux enfants* », penser que les enfants de demain ne doivent pas faire perdre de vue qu'ils sont aussi notre aujourd'hui, et aussi, leur propre présent. Pour leur donner les clés de ce qu'ils peuvent attendre de la vie et des adultes, il construit un dialogue aux mots simples et au ton juste, en détaillant les droits fondamentaux inscrits dans la Convention Internationale des Droits des Enfants qui sont là pour les protéger. Sans effrayer mais sans édulcorer la réalité, il part « *des besoins*

pour arriver au développement de soi-même ». L'illustratrice, partage avec lui la volonté de s'adresser aux enfants sur « *un ton à la fois doux et tranquille, intime aussi mais sérieux et franc quand il s'agit de parler de violences.* » Ce livre est désormais un outil indispensable de prévention à avoir dans toutes les classes pour transmettre, porter et garantir le respect des droits des enfants.

Tes droits et tes besoins comptent d'Édouard Durand, ill. Mai Lan Chapiro, Ed. La Martinière Jeunesse 5 et +

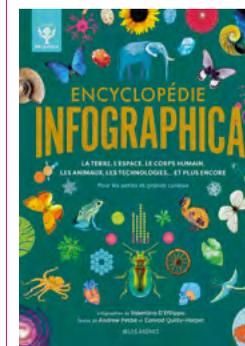


ÉCLAIR & TONNERRE OU L'HISTOIRE DE DEUX PETITES FÉES INTRÉPIDES

Dans un lointain monde céleste vivent des fées qui filent des nuages. Alors que la saison des pluies approche et que les réserves en gros nuages noirs sont insuffisantes, deux petites fées décident de faire une escapade pour voir le vaste monde. Après une première tentative,

elles obtiennent l'autorisation de descendre sur terre, munies de deux boîtes contenant un petit tambour et une baguette ainsi que de petites lances en argent. Elles apprendront à s'en servir les jours d'orage, devenant Éclair et Tonnerre. Leur aventure leur enseigne la valeur de la liberté, du courage, de la créativité. Une fantaisie poétique sur des phénomènes naturels. Les illustrations délicates mêlent peintures et crayon. L'autrice a reçu le prix Nobel en 2024.

Éclair Tonnerre ou l'histoire de deux petites fées intrépides de Han Kang, ill. Jin Tae ram, Ed. Grasset



ENCYCLOPÉDIE INFOGRAPHICA

La terre, l'espace, le corps humain, les animaux, les technologies... et plus encore, annonce le sous-titre de cet ouvrage aux plus de 200 infographies pour explorer et comprendre le monde. Un savoir en images

sur six thématiques qui répondent à nombre de questions des petits curieux et petites curieuses, pour apprendre sans chercher des réponses numériques. Dès le sommaire, aux cercles colorés et illustrés sur un tracé serpentant sur une double page, nous voilà amenés à trouver notre chemin dans le savoir. Et pour accompagner la lecture de cette encyclopédie passionnante, un mode d'emploi (Comprendre les infographies) est proposé au départ alors que sources, glossaire, index, liste de livres et sites utiles se trouvent en fin d'ouvrage. Une encyclopédie magnifique, à mettre à disposition des enfants.

Encyclopédie Infographica de Andrew Pettie et Conrad Quilty-Harper, ill. Valentina D'Elfilippo, Ed. Les Arènes 7 et +



LES CONTES DE L'OLIVIER, CONTES JUIFS ET ARABES RÉUNIS

De Tunisie, d'Algérie, de Pologne, de Syrie ou d'Israël, d'Égypte, d'Andalousie, d'Ukraine ou de Palestine, ces contes nous rappellent à notre universalité. Un voyage à travers villes, villages et campagnes, de quartiers populaires en palais aux patios ombragés, de jardins paysans en jardins de sultan, des déserts, des grottes... Des personnages emblématiques avec de jeunes garçons débrouillards, des sultans, cordonniers, porteurs d'eau, des démons et des sages... La magie opère. Des plats traversent les histoires : couscous, taboulés, brochettes, aubergines ou poivrons farcis, sans compter les dattes, pastèques et autres gâteaux au miel. Au plaisir de naviguer d'un conte à l'autre, tous magnifiquement écrits, s'ajoute celui de découvrir des illustrations aux couleurs du monde, aux personnages aux traits fins. Puissent ces histoires, venues de loin, dans le temps et l'espace, diffuser un message de paix autour de l'olivier... **Les contes de l'olivier, contes juifs et arabes réunis de Catherine Gendrin, ill. Judith Gueyfier, Ed. Rue du Monde**



MÊME LES OGRES ONT LA FROUSSE

Son papa lui a donné le surnom de La Frousse, ce qui se veut affectueux mais n'est pas si gentil... Car Timoléon n'est pas un grand costaud courageux : petit, il a peur de tout. Alors, quand sa maîtresse chérie lui demande de jouer un ogre terrifiant pour le spectacle de fin d'année, c'est la cata ! La solution de son sportif de père, c'est d'aller passer une nuit en forêt pour affronter ses peurs... Une expédition pleine de péripéties, qui, même si elle tourne au désastre, va entraîner des changements dans la famille. Un petit roman drôle, tendre, attachant avec un jeune héros atypique, une grande sœur dégourdie, une famille monoparentale avec un papa aux idées farfelues mais plein d'amour pour ses deux enfants adoptés, et personnage secondaire mais quand même pas anodin : une enseignante au top pour aider ses élèves ! **Même les ogres ont la frousse d'Anne Rehbinder, ill. Audrey Calleja, Ed. Actes Sud Jeunesse 9 et +**

“Éduquer les élèves à l’intelligence artificielle”

André Tricot

DANS VOS INTERVENTIONS, VOUS PARLEZ DE QUARANTE ANS DE MALENTENDUS ENTRE LE NUMÉRIQUE ET L'ÉCOLE. QU'ENTENDEZ-VOUS PAR LÀ ?

ANDRÉ TRICOT : Le numérique représente un ensemble extrêmement hétérogène d'outils. Ce qu'on peut dire d'un de ces outils ne concerne pas les autres et il y a là une première source de malentendus. Quand on aborde le sujet il faut savoir de quoi on parle. Ensuite le secteur du numérique est bouleversé environ tous les trois ans par une innovation technologique importante. Aujourd'hui c'est ChatGPT, hier c'était le multimédia, avant-hier les liens hypertextes, etc. Ces évolutions majeures sont elles aussi sources de malentendus car chaque fois elles génèrent deux discours antagonistes. D'un côté il y a le clan des enthousiastes dans lequel on trouve générale-

ment les entreprises qui produisent et commercialisent ces innovations, ainsi que des enseignants qui savent s'emparer pour produire de l'innovation pédagogique. Pour eux tout cela est annonciateur de changements positifs sur le rôle des enseignants ou la façon d'apprendre des élèves. De l'autre côté on entend un discours inverse de la part de personnes qui se sentent menacées dans leur rôle professionnel. Elles portent un regard pessimiste

voire catastrophiste exprimant la peur de la détérioration des conditions d'apprentissage, de la relation entre enseignants et élèves. Ce double discours est lui aussi source de malentendus.

FINALEMENT, FAUT-IL S'ENTHOUSIASMER OU REDOUTER LE NUMÉRIQUE À L'ÉCOLE ?

A. T. : Depuis 30 ans, je suis constamment sollicité pour dire si les innovations technologiques apportent

“Avec l’intelligence artificielle générative, les résultats sont bluffants mais il faut avoir conscience que les notions de « vrai » ou de « faux » n’existent pas pour elle”

quelque chose de bénéfique pour les enseignants, les apprentissages, l'acquisition de l'autonomie... ou si elles représentent un danger. Mon rôle et celui de mes collègues est de produire des connaissances fiables et objectives pour vérifier si les discours optimistes ne sont pas un peu trop optimistes et si les discours craintifs ne sont pas un peu trop craintifs. On constate que les apports du numérique dans l'enseignement peuvent

être très différents d'une discipline à l'autre. Chacune à ses propres outils et entretient des relations différentes avec eux. Par exemple, en géographie les apports sont importants. Les élèves peuvent désormais visualiser des phénomènes dynamiques qu'ils ne pouvaient pas voir avec des cartes classiques. À l'inverse, dans l'apprentissage de la lecture - je ne parle pas de la compréhension, c'est-à-dire apprendre ●●●

BIO

André Tricot est professeur de psychologie cognitive à l'Université Paul Valéry Montpellier et chercheur au sein du laboratoire Epsilon. Il est aussi co-responsable du Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires (Cnesco) et responsable scientifique à l'Agence Nationale de la Recherche. Il a publié chez Retz en 2024 la 2^e édition de *L'innovation pédagogique* et en 2020 la 2^e édition de *Apprendre avec le numérique* qu'il a co-écrit.

SUITE DE LA PAGE 91

et automatiser la reconnaissance de mots écrits, apprendre la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes - je ne connais pas de résultat conduisant à affirmer que l'intelligence artificielle permet d'apprendre plus vite ou mieux.

QUELLES ONT ÉTÉ LES PRINCIPALES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT DE L'IA ?

A. T. : L'intelligence artificielle n'est pas une histoire récente. On considère que son acte de naissance date de 1956 avec la Conférence de Dartmouth aux États-Unis au cours de laquelle des chercheurs ont présenté un programme capable de faire des démonstrations mathématiques. Cette IA fondée sur la programmation était dite symbolique, elle a notamment produit les systèmes experts, capables de reproduire les mécanismes cognitifs d'un expert dans un domaine particulier, mais à partir de données fournies et de règles établies par les programmeurs. C'était prodigieusement intéressant. La psychologie cognitive et l'intelligence artificielle se nourrissaient mutuellement. Appliqués à l'enseignement, ces systèmes ont nourri la recherche sur les tuteurs intelligents. Des essais ont été menés pour enseigner la géométrie par exemple. En plus des connaissances et des règles de base dans ce domaine, des informations sur les erreurs probables des élèves ont été ajoutées. L'ambition était que ces tuteurs intelligents soient capables d'enseigner aux élèves puisqu'il y avait une prise en compte de leurs erreurs et de leurs réussites. Cela fonctionnait en laboratoire, mais n'a jamais réellement fonctionné en situation de classe. Ensuite,

“Tout l'enjeu éducatif est là. Comment former des élèves à douter”



©Hélène NAJA

ce qu'on a appelé l'IA statistique ou apprentissage automatique, avec de beaux succès vers la fin des années 1990, analysait des ensembles de données, souvent saisies par des humains, pour déceler des tendances et des modèles en s'appuyant sur des techniques mathématiques. Mais ces succès ne concernent pas l'enseignement.

COMMENT EN EST-ON ARRIVÉ À L'IA GÉNÉRATIVE POPULARISÉE PAR CHATGPT ?

A. T. : Cette troisième génération d'IA constitue une étape de plus. Elle était basée sur les réseaux de neurones artificiels, qui existent depuis 1943. Un réseau de neurones artificiel est un système disposant d'informations données en entrée avec lesquelles la machine apprend par elle-même... à partir d'une correction en sortie. Imaginez par exemple, qu'on entre la photographie d'un chien que le système codera à partir de caractéristiques physiques : les oreilles, la queue, les yeux... Ensuite si on lui présente un chat et s'il l'identifie comme étant un chien on lui signale l'erreur en lui apportant d'autres images de chiens jusqu'à ce qu'il fournisse la bonne réponse. C'est ce qu'on appelle l'apprentissage supervisé. La machine apprend sans que l'humain ne programme quoi que ce soit. Le coût de génie des IA génératives d'aujourd'hui, popularisées avec l'arrivée de ChatGPT3 en 2023, réside dans la quantité phénoménale d'informations entrées. Au lieu d'une photographie, ce sont des milliards de photographies. Au lieu de quelques textes, ce sont des milliards de textes. Le principe est le même mais quand les données entrées sont aussi phénoménales grâce aux bases de données accessibles dans le monde, le résultat est absolument surprenant.

L'IA EST-ELLE APPROPRIÉE POUR L'ÉCOLE ?

A. T. : La grande promesse de l'IA a toujours été de produire des systèmes qui s'adaptent à chaque élève. On a pensé que grâce à l'IA, on pourrait être exposés quotidiennement à des profils d'élèves, notamment ceux en difficulté bien sûr, et

adapter les réponses. Cette promesse a pris toute son importance au moment du Covid quand seul l'enseignement à distance était possible. J'ai étudié ces systèmes et je les ai trouvés très décevants. À part dire que les élèves qui se connectent le plus souvent réussissent mieux que les autres ou, que ceux qui travaillent beaucoup s'en sortent mieux que ceux qui travaillent peu, les analyses n'ont rien montré de très intéressant. Avec l'intelligence artificielle générative, les résultats sont bluffants mais il faut avoir conscience que les notions de « vrai » ou de « faux » n'existent pas pour l'IA qui se contente de formuler les réponses qui paraissent les plus probables d'un point de vue statistique. Tout l'enjeu éducatif est là. Comment former des élèves à douter, à se lancer dans une démarche de vérification ? Car seuls les experts d'un domaine peuvent juger de la véracité de la réponse fournie par l'IA générative.

ALORS JUSTEMENT, FAUT-IL ÉDUCER À L'IA COMME ON ÉDUQUE AUX MÉDIAS, AUX RÉSEAUX ?

A. T. : Les enfants sont en train de grandir dans un monde où ils peuvent lire tous les jours des informations non vérifiées, potentiellement fausses ou malhonnêtes. Nous devons donc nous demander comment ces innovations redéfinissent les missions de l'école ? Aujourd'hui on doit former des lecteurs beaucoup plus compétents qu'il y a 40 ans. Il faut les éduquer dans un monde de plus en plus complexe, mouvant et dans lequel quiconque peut dire et écrire n'importe quoi. Il faut donc éduquer les élèves à l'intelligence artificielle, particulièrement à l'IA générative, à son concept, dire ce qu'elle est, ce qu'elle fait et comment elle le fait. Il faut expliquer ses mécanismes, savoir comment elle fonctionne, mais aussi à ce qu'elle est capable de produire ou pas. Ensuite, c'est la partie la plus importante, il faut éduquer à l'éthique de l'intelligence artificielle. Les enfants peuvent être exposés quotidiennement à des discours dangereux, à des fausses in-

formations pouvant influencer leurs comportements, leurs opinions, leur vision du monde. Ces usages non éthiques sont très préoccupants. Enfin, une formation à l'utilisation pédagogique de l'IA est essentielle, c'est-à-dire en quoi l'IA peut aider l'enfant à devenir un meilleur élève.

DES BIAIS LIÉS AUX ALGORITHMES ONT ÉTÉ IDENTIFIÉS. COMMENT LES PRENDRE EN COMPTE ?

A. T. : Comme l'IA générative fonctionne comme un réseau de neurones, fatalement elle ne produit que des réponses statistiquement probables. L'IA peut donc produire un texte parfaitement faux. Son souci n'est pas de produire du vrai ou du faux mais de produire le texte le plus probable étant donné la question posée. Si dans les données il y a des biais racistes ou sexistes par exemple, l'IA en produira. Les biais de l'IA sont ceux déjà présents dans la société.

QUEL EXEMPLE POURRIEZ-VOUS DONNER D'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DE L'IA ?

A. T. : En ce moment, nous travaillons sur l'apprentissage de la production écrite avec l'intelligence artificielle, plutôt en fin de cycle 3. La question qui nous intéresse est de savoir si les élèves pourraient bénéficier de l'IA générative non pas pour produire le texte à leur place mais pour l'améliorer une fois qu'ils l'ont produit. Pour cela, ils peuvent le soumettre à une intelligence artificielle générative en lui donnant des consignes claires en fonction des résultats attendus, par exemple lui demander d'améliorer l'orthographe ou la grammaire. Après quoi l'élève reçoit un retour sur son texte, peut le retravailler puis donner ce texte retravaillé à son enseignant pour une évaluation formative par exemple. C'est bien son propre texte que l'élève peut retravailler. C'est ensuite lui ou son enseignant, selon le projet pédagogique, qui décide sur quoi le texte doit être retravaillé. Nous commençons à avoir des résultats montrant que les ●●●

SUITE DE LA PAGE 93

élèves améliorent leurs compétences de rédacteur et de rédactrice de cette manière-là. Alors que les élèves qui utilisent l'IA générative pour écrire le texte à leur place sont pénalisés, ils deviennent de moins bons rédacteurs, s'investissent moins dans les tâches de rédaction.

LE MINISTÈRE PRÔNE L'UTILISATION DE L'IA À L'ÉCOLE MAIS JOUE-T-ELLE UN RÔLE POUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES ?

A. T. : Concernant l'IA générative, car c'est bien de cela dont nous parlons, nous n'avons pas suffisamment de recul. Cependant il y a énormément de travaux qui tentent de répondre à cette question avec des propositions intéressantes. Par exemple, l'équipe Flowers à l'Inria de Bordeaux travaille sur le développement de la curiosité chez les élèves. Pour résumer, à partir d'un algorithme, l'IA peut calibrer des problèmes ni trop faciles ni trop difficiles afin que l'élève soit en position de questionnement, d'incertitude. L'algorithme analyse et s'adapte au fur et à mesure en fonction de ce que l'élève a fait avant. Imaginons que la difficulté réside dans la compréhension du texte, l'IA proposera à l'élève d'entrer dans une situation de recherche de définition. Si l'élève met trop de temps, l'IA pourra l'aider. L'idée est que l'élève trouve la réponse, résolve le problème par lui-même, générant une émotion positive motivante. Un autre exemple intéressant est d'apprendre aux élèves à se poser des questions. L'équipe de chercheurs appelle cela des « questions divergentes », c'est-à-dire des questions véritablement de fond, portant davantage sur le « pourquoi » que sur le « quoi ». D'ici deux ou trois ans, nous devrions commencer à voir des résultats tangibles et répliqués.

EXISTE-T-IL DES OUTILS NUMÉRIQUES DÉDIÉS À L'ENSEIGNEMENT ET OPÉRATIONNELS ?

A. T. : La révolution numérique dans le domaine de l'enseignement n'est en rien comparable avec la révolution numérique dans le secteur de la banque ou de la téléphonie pour les-

quels les changements ont été significatifs. Dans l'enseignement, c'est une évolution lente et surtout extrêmement divergente. Des outils existent mais la quasi-totalité d'entre eux ne sont pas des outils dédiés. Les enseignants se réapproprient des outils spécifiques en fonction de leurs besoins, de la discipline qu'ils enseignent et de l'âge des élèves. Personnellement, je suis fasciné par ce qui se passe en éducation physique et spor-

tive. L'utilisation des tablettes y est détournée pour être utilisée comme des caméras pour filmer par exemple un élève pendant sa course d'élan lors d'un saut en hauteur. Cette vidéo permet d'observer le mouvement en train de se réaliser, de voir à quel moment le pied s'est posé à tel endroit. C'est ce qu'on appelle l'autoscopie. Ce procédé est utilisé quasiment exclusivement dans cette discipline. Pourtant, il n'avait pas été conçu au départ pour

ce domaine. C'est ça la complexité de la révolution.

ET POUR CE QUI CONCERNE LES APPLICATIONS ÉDUCATIVES ?

A. T. : Concernant les applications spécifiques développées pour des enseignants ou des élèves, rien de spectaculaire n'est observé. Pour qu'une application éducative trouve sa place, il faut au moins trois critères. Premièrement, elle doit permettre d'ap-

“L'IA même générative ne transforme pas le métier enseignant, c'est une ressource nouvelle”

prendre mieux. Deuxièmement, elle doit être facile à utiliser, ne pas tomber en panne, pouvoir être réutilisée. Troisièmement, elle doit être compatible avec les valeurs des enseignants autant qu'avec les contraintes spatiales, temporelles, matérielles et sociales d'une classe. Citez-moi une application qui répond à tous ces critères ? Nous sommes sollicités pour évaluer ces appli- ● ● ●



UN CADRE D'USAGE DE L'IA EN ÉDUCATION

Conformément au règlement européen sur l'intelligence artificielle adopté l'an dernier (s'appuyant sur les recommandations de l'Unesco), la France a publié en juin 2025 son cadre d'usage à l'IA suite à une large consultation nationale des organisations représentatives de la communauté éducative. L'objectif est de permettre à l'école de profiter de toutes les potentialités de l'IA en respectant les normes juridiques autant que les principes éthiques, éducatifs, déontologiques et environnementaux, notamment sur la protection des données et l'obligation de transparence. Sur le plan pédagogique, les élèves doivent être sensibilisés aux connaissances de bases de l'IA mais sans manipuler directement les services d'IA générative. Cet usage est réservé aux élèves à partir de la 4^{ème}. L'éducation aux médias et l'enseignement moral et civique sont des points d'appui. Le cadre met en avant la nécessité de former tous les personnels à l'IA en lien avec la recherche mais les plans de formation dans le premier degré restent pour l'heure centrés sur les fondamentaux.

© H. Laguerre/IA/IA

SUIVE DE LA PAGE 95

té de compétences nécessaire pour réussir juste le premier critère est phénoménale. Par exemple, pour concevoir une application améliorant la compréhension en lecture, il faudrait des spécialistes de la compréhension en lecture, des enseignants pour construire une progression ou encore des tâches, des informaticiens pour programmer, des ergonomes et spécialistes d'interaction d'une machine... ce qui nécessiterait des millions d'euros d'investissements. J'insiste sur le fait qu'il faut des spécialistes de l'apprentissage que sont les enseignants. C'est probablement une des raisons pour lesquelles les applications dites éducatives n'ont pas envahi les salles de classe.

L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE CONDUIT-ELLE À TRANSFORMER LA POSTURE DU PE ?

A. T. : Pour moi, le métier d'enseignant réside dans la capacité à élaborer des objectifs d'apprentissage, des progressions en fonction des savoirs acquis par les élèves et des savoirs qui restent à acquérir, des tâches pour chacune de ces progressions. Le métier consiste aussi à savoir à quel moment on a besoin d'une tâche de compréhension ou bien de mémorisation. Mais surtout, il est de donner du sens aux apprentissages, c'est-à-dire faire en sorte de répondre aux questionnements des élèves. Les machines ne peuvent strictement pas faire cela. C'est un mythe. Il y a une illusion à chaque innovation culturelle. Je pense qu'on a très souvent confondu l'accès aux ressources avec le métier d'enseignant. Depuis la bibliothèque d'Alexandrie, en passant par l'invention de l'imprimerie, du cinéma, de la télévision, etc., le métier d'enseignant n'a pas ou peu changé grâce ou à cause de ces outils. Parce que ce sont des supports, des ressources. Par exemple, la télévision n'enseigne pas, mais elle propose des ressources intelligentes, il suffit d'aller voir les bonnes chaînes et de sélectionner les bons programmes. Donc l'IA même générative ne transforme pas le métier enseignant, c'est une ressource nouvelle.



“Pour grandir il faut aussi apprendre des savoirs exigeants n’ayant pas forcément de sens immédiat”

JUSTEMENT, QUELS USAGES PROFESSIONNELS PEUT-ON EN FAIRE ?

A. T. : Si à un moment l'enseignant a besoin d'un compagnon pour l'aider sur telle étape parce que pour cette étape, il a les idées bien claires, il peut lui déléguer une tâche secondaire. Utiliser l'intelligence artificielle comme un outil selon ses besoins, ça fonctionne. L'idée d'un compagnon est simplement de dire « l'enseignant c'est moi. Moi qui prépare et fais mes cours, qui m'intéresse aux élèves. L'intelligence artificielle peut m'aider

dans des tâches généralement secondaires que je lui confie quand je le décide. Ensemble, nous sommes capables d'agir plus vite ou mieux que si je le faisais seul ». Par exemple, nous avons travaillé sur la manière de poser des problèmes de mathématiques à des élèves de CMI sous formes d'histoires. Nous avons narrativisé les problèmes avec une série de dix problèmes correspondant aux dix étapes d'une aventure avec à chaque étape, une addition, une multiplication, etc. Nous avons décidé de tout mais au moment d'écrire le texte nous avons

sollicité l'aide de l'IA pour la mise en mots des énoncés avec un prompt bien précis. Cela a été un gain de temps fabuleux parce que nous avions des idées précises de ce que nous souhaitions faire.

DOIT-ON CRAINDRE QUE L'IA PÈSE SUR LES CAPACITÉS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES, QU'ELLE LES ÉCARTE DE L'EFFORT OU DE L'ENVIE D'APPRENDRE ?

A. T. : Par définition, apprendre à l'école nécessite des efforts, de l'at-

tention, de l'investissement. Du point de vue du fonctionnement du cerveau humain, les apprentissages du quotidien n'ont rien à voir avec les apprentissages scolaires. Mettre un enfant dans une bibliothèque ne lui permet pas d'apprendre à lire. Les enfants peuvent parfois avoir l'illusion que les réponses à leurs questions, à leurs désirs se trouvent facilement dans le monde qui les entoure. Mais ils doivent comprendre que pour grandir il faut aussi apprendre des savoirs exigeants n'ayant pas forcément de sens immédiat. L'exemple de l'arrivée des

L'UTILISATION DE L'IA PAR LES PE

Les résultats de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE parus le 7 octobre révèlent qu'en France seuls 14% des enseignants du primaire utilisent l'IA contre 36% pour la moyenne OCDE (tous cycles confondus). 89% des enseignantes et enseignants du primaire déclarent ne pas avoir les connaissances nécessaires pour intégrer l'IA dans leur enseignement. L'enquête met en évidence que les pays qui utilisent le plus cette technologie sont aussi ceux où les personnels déclarent avoir suivi une formation professionnelle sur l'utilisation de l'IA. Cependant, de manière générale, les PE en France ont signalé moins de difficultés à utiliser l'IA que leurs homologues du secondaire. Ils et elles l'utilisent davantage pour adapter le matériel aux élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi générer des textes pour le retour d'information des élèves et la communication avec les parents. Les PE sont moins nombreux à signaler que l'IA amplifie les biais qui renforcent les idées fausses des élèves (27% contre 39% pour les enseignants et enseignantes du secondaire).

©Hidalgo/NAJA

calculatrices à l'école dans les années 1980 est emblématique. Les bons élèves en mathématiques sont devenus encore meilleurs parce qu'ils ont utilisé la calculatrice comme un compagnon. Ils savaient que la calculatrice leur servait à calculer mais que la résolution du problème dépendait d'eux. Avec l'IA, l'illusion est identique, c'est-à-dire croire que la machine est capable de résoudre un problème à votre place. Or, la machine est juste capable de faire ce qu'on lui demande de faire. Si ●●● l'éducation ne prend

SUIITE DE LA PAGE 97

pas en compte cet enjeu éducatif majeur, les élèves les plus avancés pour lesquels l'école a du sens vont devenir encore meilleurs parce qu'ils exploiteront correctement l'intelligence artificielle. Les autres se berceront dans l'illusion que la machine est capable de faire la tâche à leur place et se désengageront davantage. La priorité est d'avoir les idées claires sur les enjeux éducatifs et mettre en place face à chaque enjeu une véritable éducation, un véritable enseignement.

DE QUELS OUTILS DE FORMATION AUX USAGES DE L'IA DISPOSENT LES PE ?

A. T. : Suite au projet européen auquel nous avons participé, AI4T : Artificial Intelligence for Teachers, les enseignants de plusieurs pays se sont exprimés. Une immense majorité des enseignantes et des enseignants sont conscients des enjeux de l'intelligence artificielle éducative pour les enfants comme pour leur métier. Ils expriment clairement des besoins de formation dans ce domaine. Un phénomène donc loin de ne concerner que la France. Par ailleurs, ces formations existent, notamment à propos des concepts de l'IA, des algorithmes, des problèmes éthiques posés, etc. Encore faut-il qu'elles soient mises en œuvre pour l'ensemble des enseignants dans l'éducation nationale.

FINALEMENT, EST-CE QUE L'IA CONDUIT À SE RÉINTERROGER SUR LES FONDEMENTS DE L'ÉCOLE ET SES FINALITÉS ?

A. T. : En fait je me demande si la communauté éducative est très claire sur les fonctions de l'école. J'ai l'impression que le sens de l'école est très mal reconnu dans les médias, dans les discours politiques, chez tous les citoyens, en France tout du moins. Pourtant le code de l'éducation répond à cette question tout comme la charte des programmes de 2014 qui nous indique le sens des savoirs scolaires. Ils ont quatre fonctions. La première est de comprendre la complexité du monde. La deuxième de distinguer ce qui relève de la vérité et ce qui relève de l'opinion, c'est-à-dire

“Si l'éducation ne prend pas en compte cet enjeu éducatif majeur, les élèves les plus avancés pour lesquels l'école a du sens vont devenir encore meilleurs parce qu'ils exploiteront correctement l'intelligence artificielle”



©Hidalgo/NAJA

le développement de l'esprit critique. La troisième est qu'ils sont faits pour tous les élèves et pas simplement une partie. Et la quatrième fonction réside dans le fait que l'école a une mission d'instruction autant que d'éducation. Si on reprend la première fonction, qui est d'interroger la complexité du monde, les simplifications liées à de mauvaises exploitations de l'intelligence artificielle peuvent conduire au contraire à s'enfermer dans des réseaux ou des cercles de personnes qui pensent comme soi-même. Tel groupe de personnes aurait raison et les autres auraient tort. Ce type de fonctionnement est absolument catastrophique pour la démocratie. L'école n'a jamais occupé une place aussi importante. Jamais les gens qui la quittent précocement n'ont été autant pénalisés. Jamais les diplômés n'ont été autant favorisés. Prenons le temps de développer cet esprit qu'on appelle critique mais qu'on peut appeler tout simplement l'esprit d'analyse.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

Enseigner aujourd'hui demande du courage. Et de l'assurance.

MAIF, assureur N°1 des enseignants*

Transmettre un savoir est une mission immense, encore plus dans une époque en crise. En tant qu'assureur historique des enseignants, nous vous accompagnons dans votre engagement en mettant à votre service des aides professionnelles, des outils pour la classe et bien sûr, des assurances dédiées.



assureur militant

MAIF 200, avenue Salvador-Allende - CS 90000 - 79038 Niort cedex 9. * Enquête en ligne YouGov France réalisée en février 2023 auprès de 500 professeurs, instituteurs ou enseignants en activité âgés de 18 ans et +



Agir pour la prévention à l'école avec la MAE

Numéro 1 de l'assurance scolaire et acteur de référence au service de l'éducation, la MAE propose gratuitement des outils pédagogiques et des actions de prévention dans les classes, et contribue ainsi à mieux protéger les élèves. Une expertise unique, reconnue et agréée par le ministère de l'Éducation nationale.

- ACCIDENTS DE LA VIE COURANTE ET GESTES DE PREMIERS SECOURS
- SENSIBILISATION AUX ÉCRANS
- VIOLENCE ENTRE PAIRS
- SÉCURITÉ PIÉTON
- ÉDUCATION À LA SANTÉ

Retrouvez nos contenus
prévention ENSEIGNANTS sur

mae.fr



L'expertise de la MAE au service de la prévention

AP PREV 10-25 – Fédération MAE SOLIDARITÉ, association à but non lucratif régie par la loi de 1901, sise 14 rue Moncey – 75009 Paris – Crédit photo : MAE


MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE
*Liberté
Égalité
Fraternité*