fenêtres s/ cours

Spécial 25e Université d'automne

Supplément au n°515
26 novembre 2026

Francine Nyambeck-Mebenga
Égalité ethno-raciale

Classes multiâges
Une expérience à Lyon

Nathalie Mathieu
Préparer les enfants à être des sujets

Mélanie Fabre
Faire république par l'école



Donner de l'air à l'école

FSU SNUipp

Cet encart d'information est mis à disposition gratuitement au titre de l'article L. 541-10-18 du code de l'environnement.



lpo.fr

Agir pour
la biodiversité

LPO
BIRDLIFE FRANCE

Service Revues et Studio graphique LPO 2026 - 2604013AB Macareux moine : Gary McHale.

Des portes ouvertes sur l'avenir

La question des violences sexistes et sexuelles qui a été mise à nouveau sur le devant de la scène depuis les révélations des agressions sexuelles dans le périscolaire, percute toujours l'école. Elle a constitué un des thèmes majeurs de cette 25e édition de l'Université d'automne (UDA) de la FSU-SNUipp qui s'est déroulée à Port-Leucate dans l'Aude du 16 au 18 octobre. Selon les données de la Ciivise chaque classe accueillerait en moyenne trois enfants victimes. L'UDA a apporté des éléments de réflexions, des clefs, à des PE et AESH parfois désemparé·es alors qu'ils et elles sont parmi les premiers dépositaires du lever du secret par les jeunes victimes. L'affluence à la table ronde réunissant Nathalie Mathieu, ancienne présidente de la Ciivise, l'artiste Mai Lan Chapiron et la psychologue Emmanuelle Piet avec des échanges parfois poignants avec la salle, témoignent de l'importance de la question.

C'est bien l'ambition de l'UDA, inscrite dans l'ADN de la FSU-SNUipp : rendre lisibles et accessibles aux PE et aux AESH les travaux des expert·es, des chercheuses et chercheurs, pour les documenter et les outiller. Alors que le ministère a plutôt tendance à invisibiliser la recherche, du moins celle qui ne cadre pas avec sa volonté de piloter le système, et d'imposer des pratiques aux enseignant·es, l'UDA crée des passerelles entre les pratricien·nes et le monde de la recherche.

Les résultats de PISA 2025 sont tombés quelques semaines avant cette édition. L'étude internationale portant sur les élèves de 15 ans cible la cohorte qui a subi les réformes successives depuis 2017, avec des résultats qui interrogent. Les invité·es de l'UDA, chacun, chacune dans son domaine d'intervention, sont venues apporter des éléments de réflexion en matière de pédagogie ou de didactique. L'objectif, aider les PE à reprendre la main sur leur métier. L'UDA, c'est aussi des analyses fines, des décryptages éclairés, pour mieux comprendre les enjeux d'aujourd'hui, déjouer les pièges de la reproduction des inégalités. L'école ne vit pas en vase clos, cette 25e édition lui a ouvert des portes sur l'avenir.

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 : Aurélie Gagnier

RÉDACTION :
Élise Arnol, Mathilde Blanchard, Claire Bordachar, Hélèna Cadiet, Aurélie Gagnier, Véronique Giraud, Marion Katak, Apolline Letowski, Sandrine Monier, Jacques Mucchielli, Anaïs Richard, Nelly Rizzo, Nicolas Wallet

CONCEPTION-RÉALISATION :
NAJApresse
Direction artistique :
Maya Carrasco
Graphisme : Victoria Roma, Claire Schvartz

ICONOGRAPHIE :
Milèna Hidalgo, Camille Millerand, Yves Tréviers

IMPRESSION : IPS
Pacy-sur-Eure

RÉGIE PUBLICITAIRE
Mistral Media / 22 rue Lafayette, 75009 Paris, tél : 01 40 02 99 00
ISSN 1241 0497 /
CPPAP 0420 S 07284
Adhérent du syndicat de la presse sociale.
Prix du n° : 4€ / Abonnement : 23€

LE TRI + FACILE

PEFC/10-32-2813



sommaire

7 L'ÉTAT DE L'ÉCOLE

7 Direction, Drom-Com, bâti

8 Salaires et carrières

9 AESH, un vrai métier

10 Baisse démographique : une opportunité

12 Inégalités, mauvais choix

14 Un métier empêché

16 APPRENTISSAGES

18 Lecture : Marie-France Bishop

20 Mathématiques : Sylvie Coppé

22 Sciences : François Dessart

24 Préhistoire : Émilie Boulestreau

26 Théâtre : Armelle Bossière

Maternelle

28 Livres documentaires : Caroline Jury-Chevreton

30 Construction des inégalités : Ariane Richard-Bossez

32 École dehors : Ana Dias Chiaruttini



©Hidalgo/NAJA

34 MÉTIER

36 Pratiques égalitaires : Murièle Couilleau et Véronique Stephan

38 École - Famille : Aksel Kilic

40 EPS : Françoise Davisse

42 MGEN : Philippe Masseri et Fabrice Gandossi

Inclusion

44 La "diversité" : Philippe Losego

46 Co-enseignement : Magali Ruiz-Touchard

49 DOSSIER Classes multiâges

49 Françoise Carraud

51 Reportage à Lyon

52 Sylvie Jouan / Anne-Marie Chartier

55 Interview

Égalité ethno-raciale : Francine Nyambeck-Mebenga

60 LITTÉRATURE DE JEUNESSE

30 ans Rue du monde : Alain Serres, David Dumortier et Kotimi

63 Les albums Rue du monde

65 Les albums de la rentrée

68 SOCIÉTÉ

70 IA, outil pour l'école ? Isabelle Collet

72 Accents : Médéric Gasquet-Cyrus

74 Budget : Clémence Cardon-Quint

76 Colos : Franck Presumey

78 Rapport à la nature : Julien Vitores

81 Interview

Mélanie Fabre : Faire république par l'école

84 DOSSIER Violences sexistes et sexuelles

86 Mai Lan Chapiron, Mille miettes

88 Table ronde Emmanuelle Piet, Mai Lan Chapiron et Nathalie Mathieu

90 Nathalie Mathieu

"On prépare les enfants à être des dominés et non à être des sujets"

Pages réalisées par Mathilde Blanchard, Apolline Letowski, et Anaïs Richard

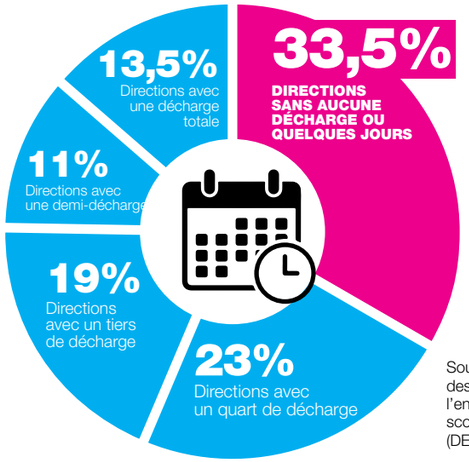
SE SYNDIQUER
2026-2027



Direction, à contre sens

À la rentrée 2026 un nouveau référentiel alourdit encore la charge de la direction d'école alors que 56,5% d'entre elles ont seulement un quart de décharge, voire moins, pour coordonner, impulser le travail d'équipe, organiser les partenariats divers et effectuer les tâches administratives. Les injonctions au « pilotage » se sont renforcées sans pour autant augmenter le temps ni alléger le fonctionnement administratif, considérant de moins en moins la directrice ou le directeur comme un pair parmi ses pairs. Le ministère est ainsi resté sourd à sa « consultation sur le métier de directrice et directeur d'école d'aujourd'hui » de 2019 qui relevait que 75% des directrices et directeurs ne souhaitent pas être associés à l'évaluation des PE et seulement 11% sont favorables à la création d'un véritable statut de chef d'établissement.

DES TEMPS DIVERS DE DÉCHARGE DE DIRECTION



Source : Panorama des personnels de l'enseignement scolaire 2025 - 2026 (DEPP)

Outre-mer, toujours en sous-France

ÉCOLE EN SOUS-FRANCE

6 200
C'EST LE NOMBRE D'ENFANTS EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉS, MAIS QUI NE LE SONT PAS, EN GUYANNE, EN 2024.

15 000
C'EST LE NOMBRE D'ENFANTS EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉS, MAIS QUI NE LE SONT PAS, À MAYOTTE, EN 2024.

Locaux dégradés, inadaptés aux conditions climatiques, coupures d'eau, communes pauvres, enfants non ou mal scolarisés, résultats aux évaluations nationales en dessous de la moyenne nationale, cherté de la vie… Si chaque DROM-COM a ses spécificités, le sous-investissement dans l'éducation est flagrant. Un plan pluriannuel pour réduire cette fracture scolaire entre ces territoires et l'hexagone est toujours urgent.

Source : Insee 2025

TRANSFORMER LE BÂTI

85%

DES ÉCOLES ET ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SONT À RÉNOVER SUR L'ENSEMBLE DE LA FRANCE.
Les épisodes caniculaires de 2026 ont montré la nécessité d'un plan d'adaptation et des rénovations pour assurer des conditions d'apprentissages et de travail correctes et pour préserver la santé de toutes et tous.

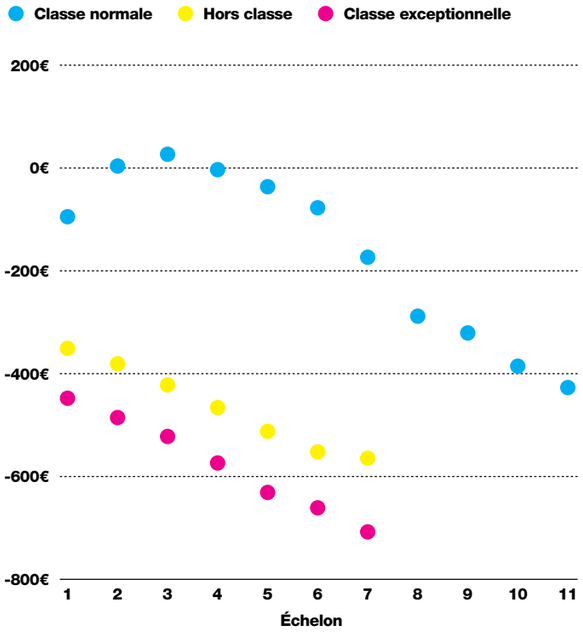
Source : Rapport de l'Alliance écologique et sociale de septembre 2025



Salaires et carrières à la traîne

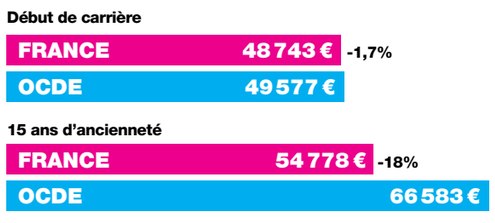
Depuis juillet 2023, aucune revalorisation du point d'indice n'a eu lieu alors même que le pouvoir d'achat des PE n'a cessé de baisser, accusant un déficit cumulé de 27,8% depuis 2010. À l'échelon 9, cela représente par exemple une perte nette mensuelle de 241€. Bien qu'appartenant à un corps de catégorie A de la fonction publique d'État, le salaire moyen des PE est de 2 950€, alors que celui des autres fonctionnaires de catégorie A est de 4 052€. Cette forte distinction salariale se retrouve aussi dans la comparaison avec les enseignant·es des autres pays de l'OCDE. La France est toujours un des mauvais élèves de l'UE concernant la rémunération de ses professeur·es des écoles. Des mesures urgentes doivent être mises en place : une augmentation de 20% de la valeur du point d'indice, une revalorisation salariale immédiate d'au moins 300€ nets par mois en indexant la valeur du point d'indice sur l'inflation pour éviter toute future perte de pouvoir d'achat et l'augmentation de 20% de la valeur de ce même point.

MANQUE À GAGNER MENSUEL NET DEPUIS 2010, À TOUS LES ÉCHELONS DE RÉMUNÉRATION DE LA CARRIÈRE



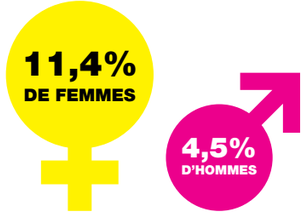
Source : Calcul de la FSU-SNUipp à partir des grilles salariales et de l'inflation cumulée par la Banque de France

Écarts de salaires entre enseignant·es du primaire en France et dans l'OCDE



Source : OCDE, regards sur l'éducation, 2026

Proportion de PE à temps partiel dans le 1er degré



Source : Repères et références statistiques 2026, DEPP

220€

C'EST L'ÉCART MENSUEL MOYEN NET ENTRE LES PE FEMMES ET LES PE HOMMES DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC.

120€

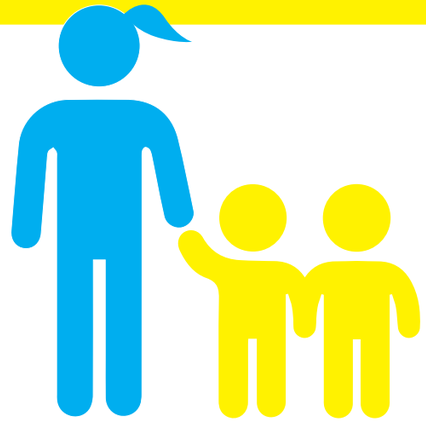
C'EST, EN BRUT, L'ÉCART MOYEN DES INDEMNITÉS ET DES PRIMES VERSÉES ENTRE LES PE FEMMES ET LES PE HOMMES.

Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2025-2026

ÉGALITÉ PROFESSIONNELLE : UN ACCORD QUI PEINE À RÉPONDRE AUX ENJEUX

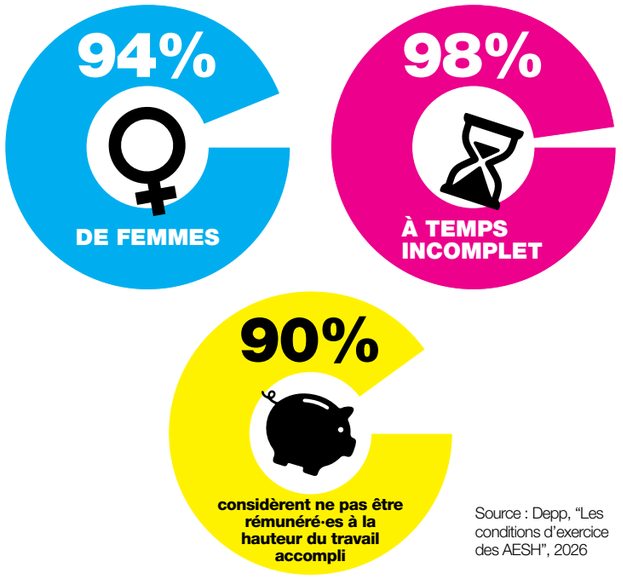
Un an après l'ouverture des négociations sur le nouvel accord Égalité professionnelle dans la fonction publique, le constat demeure préoccupant. Malgré 21 groupes de travail, les arbitrages connus à ce jour ne permettent pas d'envisager un accord répondant aux inégalités structurelles qui traversent la fonction publique.

AESH, un vrai métier à reconnaître



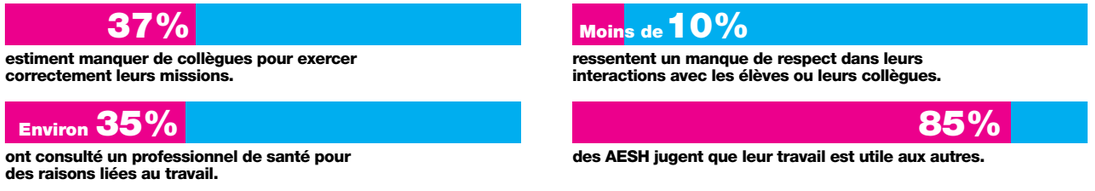
À la rentrée 2025, l'Éducation nationale comptait près de 140 000 AESH selon le ministère, ce qui en fait le deuxième métier après les personnels enseignants, confirmant que l'accompagnement des élèves en situation de handicap est devenu une mission essentielle. Pourtant, cette profession fortement féminisée fait face à la précarité, avec un salaire mensuel net moyen de seulement 1 030 euros, et à des risques professionnels élevés. Ainsi, 37% ont subi une atteinte verbale dans le cadre du travail et 9% des AESH ont subi une atteinte physique (coup, bousculade, blessure), une proportion trois fois plus élevée que parmi les autres personnels. Les affectations sur plusieurs écoles et/ou établissements, les emplois du temps morcelés, le manque de temps de concertation et l'insuffisance des formations augmentent les risques psycho-sociaux. Pour autant, les AESH jugent leur métier utile et les relations quotidiennes dans les écoles très positives.
Pour la FSU-SNUipp, il est nécessaire de créer un corps de fonctionnaires de catégorie B, accompagné d'un référentiel métier, d'amélioration des rémunérations, du développement de la formation et d'une véritable politique de prévention des risques professionnels.

UN MÉTIER FÉMINISÉ ET PRÉCAIRE



Source : Depp, "Les conditions d'exercice des AESH", 2026

UN MÉTIER JUGÉ UTILE MALGRÉ DES CONDITIONS DE TRAVAIL DÉGRADÉES ET RISQUÉES



Source : Depp, enquête climat scolaire et vécu professionnel, 2025 et "Les conditions d'exercice des AESH", 2026

Baisse démographique : une opportunité historique

Les projections montrent une érosion des effectifs scolaires dans les années à venir. Une baisse du nombre d'élèves qui ne doit pas servir de prétexte à la réduction des moyens et qui offre, au contraire, une occasion inédite de réinvestir dans l'école publique.

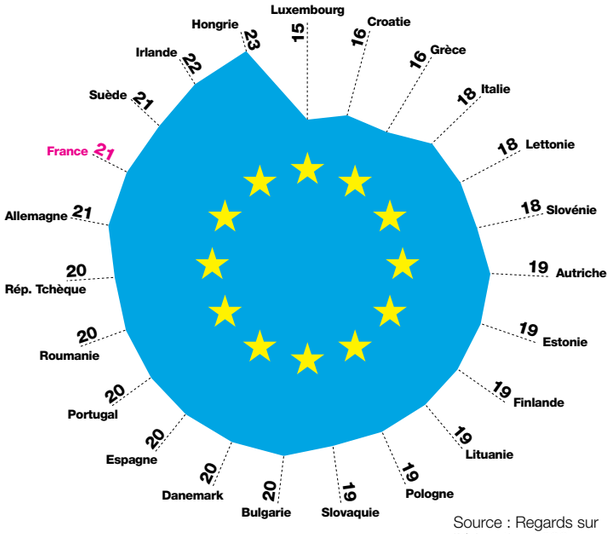
DIMINUTION DU NOMBRE DE CLASSES UNIQUES

L'école rurale, continue d'être remodelée et restructurée. Cela se traduit par des fusions d'écoles, des concentrations de RPI et par la diminution du nombre de classes uniques depuis plus de 15 ans. En cette rentrée 2026, le ministère a lancé une expérimentation sur la carte scolaire dans 18 départements. Il s'agirait d'élaborer la carte scolaire en tenant compte de l'évolution démographique et "des besoins du terrain" à partir d'une projection pluriannuelle sur 3 à 5 ans. Si l'idée d'une planification pluriannuelle est par principe intéressante, les attendus posent question, de surcroît dans un contexte de suppression de postes.

3 309
C'EST LE NOMBRE D'ÉCOLES À CLASSE UNIQUE EN 2025. ELLES ÉTAIENT 5 681 EN 2006.
Source : Repères et références statistiques de la DEPP, 2026

NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PAR CLASSE EN EUROPE

La diminution du nombre d'élèves fragilise le maillage des écoles publiques, notamment dans les zones rurales et les quartiers populaires. L'accès de toutes et tous à un service public d'éducation de proximité peut être mis en péril. Le maintien des effectifs enseignants permettrait pourtant de vraies avancées : rattraper le niveau européen d'effectifs par classe, créer des postes de remplaçant·es, permettre une meilleure inclusion de tous les élèves et donc une baisse des inégalités scolaires, mettre en place un·e enseignant·e surnuméraire et avoir des moyens pour une formation continue de qualité.



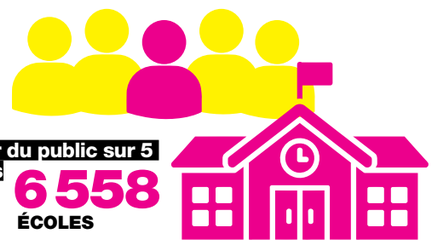
Source : Regards sur l'éducation 2026

L'ÉDUCATION PRIORITAIRE AU POINT MORT

Alors que l'Éducation prioritaire (EP) est au point mort depuis 10 ans, le ministère de l'Éducation nationale renvoie toute réforme au débat présidentiel. Relancer une réelle politique nationale d'EP exige pourtant l'actualisation régulière de la carte de l'EP, basée sur des critères socio-économiques de chaque école, critères objectifs, transparents et définis nationalement. Au-delà de la carte, l'EP doit bénéficier de moyens spécifiques basés sur les besoins définis par les écoles et répondant à l'objectif d'une réelle mixité sociale.

NOMBRE D'ÉLÈVES DU 1ER DEGRÉ EN REP

1,1
MILLION D'ÉCOLIERS EN REP ET REP+, soit 1 écolier du public sur 5 répartis dans
6 558 ÉCOLES



Source : ENC 2026, DEPP



mgen
GROUPE VYV

MGEN dévoile une étude inédite :
adolescentes et sport, le grand décrochage

Près d'une adolescente sur deux (45,2 %) abandonne le sport par contrainte sociale.
Une étude nationale inédite, menée par la mutuelle MGEN avec Kantar auprès de 507 jeunes filles âgées de 13 à 20 ans, révèle comment la méconnaissance du corps féminin, les injonctions esthétiques, la pression sociale et le règne de la compétition au détriment du bien-être et de l'inclusion contribuent au décrochage sportif, alors même que le sport reste un enjeu-clé de santé physique et mentale, d'égalité et d'émancipation.

La non-prise en compte des spécificités du corps féminin

La puberté représente un premier point de rupture.
63 % des adolescentes estiment que les changements physiques rendent le sport moins agréable et 55 % déclarent que leurs règles constituent un frein à la pratique.
Or, ces réalités sont peu prises en compte : 53 % des jeunes filles estiment que l'encadrement sportif ne répond pas à leurs besoins spécifiques.

« Les coachs ne comprennent pas que ton corps change, que t'as des jours avec et des jours sans. »

Un milieu qui met les jeunes filles sous pression

La pratique sportive expose les jeunes filles à un regard social pesant : 42 % déclarent avoir déjà subi des comportements déplacés (moqueries, harcèlement, sexisme), 55 % ne se sentent pas toujours en sécurité et 49 % se disent mal à l'aise avec certaines tenues sportives imposées, jugées inconfortables ou sexualisées.
Les normes véhiculées par les réseaux sociaux aggravent ce malaise : 55 % estiment que leur corps ne correspond pas à l'image idéale du sport et 41 % arrêtent, faute de se sentir à l'aise avec leur apparence. Plus largement, 61 % déclarent se sentir jugées lorsqu'elles font du sport. Cette pression transforme le sport en source d'anxiété et de perte de confiance.

« Le hand, c'est des mini shorts… Ils pourraient mettre un short plus long, ou le choix entre short et survêtement. »

Une pratique peu accessible pour les filles

L'accès au sport reste contraint par des freins structurels.
À l'âge où le sport devient non-mixte, une jeune fille sur trois (33 %) n'a pas de club féminin près de chez elle.
58 % sont freinées par les coûts (inscriptions, équipements, déplacements) et 57 % estiment que leur emploi du temps scolaire ne leur permet pas de pratiquer régulièrement.

« J'ai mon bac en juin, les cours finissaient à 18h et les entraînements commençaient à 19h. J'étais fatiguée, pas le temps pour les devoirs. »

Une culture de la compétition fortement dissuasive

L'étude qualitative montre enfin que la culture de la surperformance peut devenir fortement dissuasive : progression obligatoire, peur de régresser et d'être mise de côté, sentiment d'évaluation permanente.
En l'absence d'offres plus souples, de nombreuses adolescentes préfèrent arrêter plutôt que de subir cette pression supplémentaire.

« Dès qu'on s'inscrit, on te parle de matchs, de championnats. Moi je veux juste jouer. »

MGEN. Première mutuelle des agents du service public

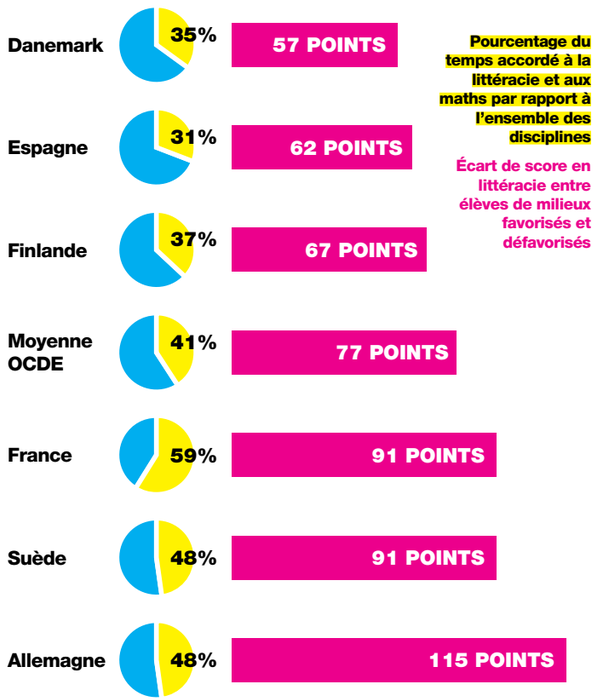
MGEN, membre du groupe VYV, est une mutuelle régie par le Code de la mutualité et la première mutuelle en cotisations individuelles. Classement Argus de l'assurance, oct. 2025.
DirCom MGEN - 2604-PR-Adolescentes_Sport

Inégalités : de mauvais choix, pas une malédiction

Les élèves de 15 ans testés par l'enquête internationale PISA 2025 ont subi diverses réformes, en particulier le resserrement sur les fondamentaux depuis le CE2, le pilotage par les évaluations depuis le CM, les suppressions de postes au collège... L'exemple de la lecture est assez probant. Le score en littéracie a reculé de 28 points en dix ans et un écart de plus de 90 points sépare les résultats des élèves issus d'établissement « favorisés » de ceux issus d'établissement « défavorisés ». Un des plus importants d'Europe. Alors que les comparaisons internationales indiquent que les pays égalitaires ont fait le choix de consacrer une part plus importante aux autres disciplines (voir ci-contre), la France s'entête dans une obsession des « fondamentaux ». De même, la comparaison aux évaluations nationales d'entrée en sixième montre un écart de 46 points en français entre les établissements à l'IPS (indice de position sociale) le plus bas et ceux à l'IPS le plus haut. Étonnamment, ou pas, la promotion de la fluence s'accompagne d'une chute des compétences en compréhension, quel que soit l'environnement social de l'établissement mais d'une manière critique pour les 20% d'élèves issus des établissements « défavorisés » (voir graphique ci-dessous). La précocité et l'organisation de programmes pensés pour un élève modèle imaginé à partir des plus performants risquent de créer de nouveaux échecs et d'ancrer encore ces inégalités comme une donnée immuable. Repenser les choix des politiques éducatives et renflouer le budget pour l'éducation pourraient pourtant tordre le cou à cette pseudo-fatalité.

ÉCART D'APPRENTISSAGES ENTRE LES PAYS

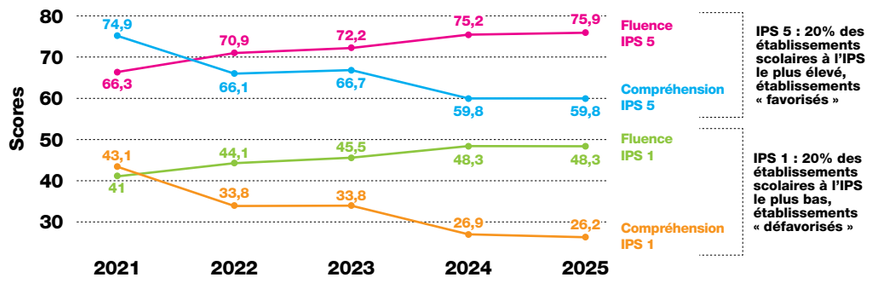
Alors qu'en France 59% des enseignements sont consacrés aux « fondamentaux », l'écart de scores des élèves est de 91 points en littéracie. Un écart de 20 points représente environ une année scolaire.



Source : Regards sur l'Éducation 2025 et PISA 2025

ÉVOLUTION DES PERFORMANCES AUX TESTS DE COMPRÉHENSION ET DE FLUENCE – DÉBUT 6E

En 2024, les établissements « défavorisés » obtiennent une moyenne de 26,9 points en compréhension (59,8 points pour les établissements « favorisés ») et de 48,3 points en fluence (75,2 pour les établissements « favorisés »).



Source : DEEP 2025- février 2026

Ceméa BOUTIQUE .com

LA BOUTIQUE QUI FAIT BOUGER VOS PRATIQUES !

Des **outils concrets pour la classe** pour **animer**, **réfléchir**, **partager** et **expérimenter** :

- fichiers d'activités
- livres & guides pratiques
- revues pédagogiques
- abonnement à Yakamédia

-5% avec le code SNUIPP26*

*Code valable sur l'ensemble du panier jusqu'au 15/12/2026

Un métier choisi mais empêché et mal reconnu

9 PE sur 10 disent se sentir « souvent heureux lorsqu'ils enseignent ». Un chiffre relayé par la Depp* qui montre l'attachement au métier bien que seulement 4% des PE estiment que leur profession est valorisée dans la société (vs 22% dans l'OCDE) et considèrent que les décisions politiques prennent en compte leurs avis. Les difficultés se situent principalement du côté des conditions de travail pour lesquelles la profession attribue la note de 4,6/10. Réformes successives, surcharge administrative, injonctions paradoxales, prescriptions, manque d'autonomie, temps de travail ou encore rémunérations sont autant d'éléments qui grèvent la note. Pour la moitié d'entre eux, c'est la quantité de travail jugée trop importante qui doit être améliorée en priorité, notamment liée à la surcharge administrative et à la pression institutionnelle.

DES LEVIERS EXISTENT

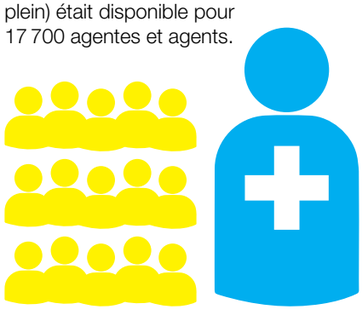
Par ailleurs, la dernière enquête OCDE "Regards sur l'éducation 2026" met en lumière le temps devant élèves particulièrement important pour les PE en France (56% du temps de travail statutaire contre 44 à 48% dans les pays de l'OCDE), au détriment parfois du travail en équipe, exécuté de manière informelle en dehors du temps de présence obligatoire à l'école ou encore de la formation. Pourtant, Françoise Lantheaume** rappelle que *« le collectif est un point d'appui essentiel pour durer dans le métier. S'il n'est pas seulement défensif, c'est un soutien moral, gage de préservation de la santé au travail.»* Quant à la formation *« lorsqu'elle est centrée sur l'activité réelle et nourrie par la recherche, et pas seulement sur la transmission de consignes, elle offre aux enseignants et enseignantes un espace indispensable pour prendre de la distance »*. La France, avec ses 18 heures de formation continue, dont seulement 6 laissées à la main des équipes pédagogiques, reste loin derrière d'autres pays de l'OCDE qui ont parfois entre 30 et 80 heures par an de formation prévues dans leurs heures de travail statutaires.

*Note Depp d'analyse des "premiers résultats de l'enquête Talis 2024", octobre 2025 et note Depp "Bien être au travail des personnels de l'éducation nationale", janvier 2024

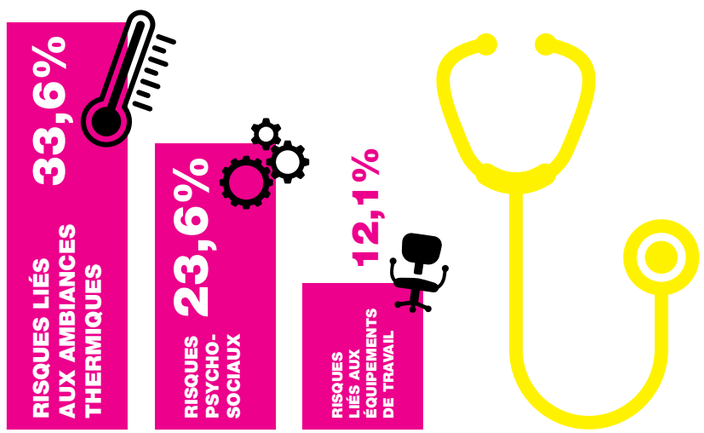
**Fenêtres-sur-Cours, supplément n°513, août 2026

SANTÉ AU TRAVAIL, SIGNALEMENTS EN HAUSSE

Le registre santé et sécurité au travail (RSST) témoigne de l'augmentation des signalements suite à l'exposition des personnels à des risques professionnels. Au regard de ces risques, la médecine de prévention ne fait pas le poids. En 2023, seul un médecin du travail (en équivalent temps plein) était disponible pour 17 700 agentes et agents.



3 principales familles de risques mentionnées aux RSST en 2024



Source : Bilan 2024 de la F3SCT ministérielle présentée le 28 janvier 2025

"Reconnaître la professionnalité des PE"



©Hidalgo/NAJA

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

ON A BEAUCOUP PARLÉ DE LA PÉNURIE DE REMPLAÇANT·ES DANS LE CADRE DU MOUVEMENT LYCÉEN. QUELLE EST LA SITUATION DANS LE PRIMAIRE ?

AURÉLIE GAGNIER : Deux semaines après la rentrée, des départements nous ont dit : *« nous n'avons plus de personnels remplaçants »*. Quand un ou une enseignante est malade et non remplacée, les élèves sont répartis dans les autres classes, il est donc difficile de chiffrer le manque de remplaçants sur une période. Par ailleurs, le ministère a imposé aux DSDEN à la rentrée 2026 un seul vivier de remplaçant et la fin des spécialisations ASH, formation continue et pondération REP+. Cette demande du ministère s'est souvent traduite dans les départements par une extension de la zone d'intervention et la mise en place d'une gestion centralisée en DSDEN des remplaçants. Les PE remplaçants peuvent alors être envoyés assez loin alors qu'il y a un remplacement à faire dans une école voisine. C'est une gestion un peu chaotique. D'autre part, la mise en place progressive d'une nouvelle application de gestion du remplacement empêche dans certains cas le versement de l'indemnité de sujétions spéciales.

LE MINISTÈRE ANNONCE UN BUDGET EN HAUSSE DE 1,2 MILLIARD D'EUROS, QUELLE EST VOTRE RÉACTION ?

A.G. : Cette augmentation couvre à peine l'inflation, donc on ne peut pas s'en satisfaire. Le syndicat continue de dénoncer le manque de moyens en général, le manque de poste de PE remplaçants, spécialisés, ou d'enseignants tout court, pour réduire le nombre d'élèves par classe partout et pas seulement sur une moyenne nationale. Ce budget n'est pas à la hauteur des besoins criants de l'école. Le ministère met en avant un solde positif de 1 338 emplois supplémentaires dans le premier degré. Il comptabilise 1 752 stagiaires, certains étant à 50 ou 100% en responsabilité devant élèves, alors qu'ils ne devraient pas être comptabilisés en tant que moyens d'enseignement car en formation. Dans les faits, on perd 414 emplois de titulaires.

LES RÉSULTATS DE PISA SONT TRÈS DÉCEVANTS POUR LA FRANCE…

A.G. : La culture scientifique diminue quel que soit le milieu social, et l'écart de performance augmente entre le quart des élèves issus des milieux les plus populaires et le quart de ceux issus des plus favorisés. La France reste l'un des pays les plus inégalitaires de l'OCDE. Cela s'explique par les politiques éducatives mettant le focus sur certains items des évaluations nationales, comme la fluence par exemple, au détriment de la compréhension. Depuis 2017, la politique éducative se focalise sur l'enseignement d'automatismes en français et en mathématiques, avec des formations imposées. Or la formation doit répondre aux besoins des personnels et couvrir toutes les matières. Les PE voient leur liberté pédagogique entamée et ressentent une perte de confiance de la part de leur employeur. L'institution devrait reconnaître leur professionnalité et la formation devrait répondre à leurs besoins en lien avec la réalité du terrain. Le pilotage de l'école par les évaluations nationales est contre-productif car les PE, pour ne pas mettre en difficulté leurs élèves, finissent par les préparer à ces épreuves. Ces évaluations ne font pas sens pour les PE, ne rendent pas compte des progrès réels des enfants et pour lesquelles les directeurs et directrices d'école sont sommées de rendre compte.

AVEC LA BAISSE DE LA DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE, LE MINISTÈRE VEUT RÉDUIRE LE NOMBRE DE POSTES D'ENSEIGNANTS, PARTAGEZ-VOUS CETTE LOGIQUE ?

A.G. : Pour répondre aux besoins réels de l'école, le syndicat revendique de baisser les effectifs dans toutes les classes en les adaptant aux contextes : éducation prioritaire, toute petite section, ruralité. Il faut utiliser la baisse démographique pour améliorer les conditions d'apprentissages, recruter des PE spécialisés pour les dispositifs Ulis, Rased, etc. Une formation sur le temps de classe avec remplacement est aussi nécessaire de même que le retour du dispositif « Plus de maîtres que de classes », des décharges supplémentaires pour la direction d'école ainsi que du temps pour travailler collectivement et échanger entre pairs. Il faut aussi sortir de la formation en distanciel pour privilégier le présentiel afin de favoriser les échanges.

PROPOS RECUEILLIS PAR VÉRONIQUE GIRAUD

Apprentissages : les années cruciales

Pages réalisées par Élise Arnol, Mathilde Blanchard, Claire Bordachar, Hélèna Cadiet, Apolline Letowski, Jacques Mucchielli, Anaïs Richard et Nelly Rizzo



©Millerand/NAJA

Compréhension de l'écrit, sciences, maths, les mauvais résultats de la France aux évaluations internationales PISA 2025, en particulier sur les inégalités, montrent la nécessité d'investir massivement dans le système scolaire, notamment le primaire pour que tous les élèves réussissent. Dès la maternelle mais aussi en élémentaire, les enseignant·es doivent leur fournir les clefs pour comprendre les enjeux des savoirs enseignés et pour décrypter ce qui se joue à l'école. C'est ainsi que Marie-France Bishop, spécialiste de la didactique du français, préconise d'enseigner explicitement la compréhension de l'écrit, invitant les enseignant·es à rendre visible cette activité invisible en s'appuyant sur les interactions entre élèves lors des activités de lecture (lire page 19). En maternelle, la doctorante en sciences de l'éducation Caroline Jury-Chevreton, travaille sur l'usage de textes documentaires. Elle estime qu'ils ont un « *fort potentiel didactique* » et développent « *les connaissances référentielles essentielles à la compréhension* » (lire page 29). De même en mathématiques, lever les implicites semble indispensable pour amener les élèves à saisir toutes les subtilités de cette discipline à la fois très concrète quand elle permet de résoudre des problèmes, et abstraite quand il s'agit d'en déduire des règles générales, des modes opératoires. Sylvie Coppé, ancienne formatrice, note que la recherche propose une catégorisation, les "problèmes outils" et les "problèmes objets", que les élèves doivent apprendre à distinguer et à comprendre (lire page 21). De son côté, François Dessart, qui s'intéresse aux processus narratifs mis en œuvre dans la médiation scientifique en classe, estime qu'en matière de phénomènes complexes, tel le réchauffement climatique, il s'agit de faire comprendre que « *tout est connecté* », *afin de* « *transformer le sentiment d'impuissance des élèves en un véritable pouvoir d'agir collectif et solidaire* » (lire page 23). Là encore, prendre le temps de s'appuyer sur le réel des choses est essentiel.

Il faut savoir aussi emprunter des chemins de traverse pour mieux entrer dans les apprentissages. Le théâtre à l'école défendu par Armelle Bossière (lire page 27) ou la classe dehors présentée par Ana Dias-Charuttini (lire page 33), montrent que certaines pratiques aident les élèves à comprendre, à apprendre autrement et à « *créer une culture commune* ». La lutte contre les inégalités doit aussi être au cœur des préoccupations. Ariane Richard-Bossez affirme que cela demande une prise de conscience des PE de l'existence de pratiques moins inégalitaires que d'autres (lire page 31). De même, les biais de genre s'immiscent dans la représentation du monde véhiculée à l'école comme le souligne le travail d'Emilie Boulestreau sur la place des femmes à la préhistoire (lire page 25).

Lecture : rendre visible la compréhension



©Millerand/NAJA

Apprendre à comprendre est une activité cognitive souvent invisible. Pour que tous les élèves puissent accéder à la compréhension, l'enseigner est indispensable. Les PE doivent anticiper les obstacles et amener les élèves à construire ensemble la compréhension du texte.

reportage

« *Aujourd'hui je vais vous lire une histoire que vous allez essayer de comprendre,* annonce Cindy Capelli à ses élèves de CP de l'école primaire Novillars dans le Doubs (25). *Que fait-on pour apprendre à comprendre quand on entend une nouvelle histoire ?* ». « *On a une attitude de détective* », lance Astride*. « *On doit chercher les émotions des personnages ou bien ce qu'ils pensent* », ajoute Nahim. « *On se fait un petit film dans la tête* », complète Pauline. Le début du texte est affiché sur le tableau numérique, tout le monde est attentif, la maîtresse commence à lire l'histoire afin de décharger les élèves du décodage de la lecture. Avant de réaliser sa séance en classe, Cindy a réalisé une lecture préparatoire. « *J'ai découpé le texte en fonction des obstacles potentiels. À la fin de chaque partie, avant de passer à la suivante, je leur pose des questions qui permettent de clarifier le texte. Je fais revenir les élèves sur ce qui s'est passé et les invite à essayer d'anticiper la suite* ».

Les élèves formulent des hypothèses, débattent et construisent collectivement le sens du texte. Cindy distribue la parole, guide, relance mais aussi, en fin de séance, dédie du temps à l'institutionnalisation des apprentissages. « *Qu'avez-vous compris de cette histoire ? Quelles stratégies avez-vous utilisées ?* » Une trace écrite est alors réalisée. « *Nous avons appris que dans les histoires, un personnage peut vouloir tromper un autre. Il peut dire un mensonge pour le piéger. Cela s'appelle une ruse.* » Une lecture pas à pas, accompagnée et collective, qui permet à tous les élèves d'apprendre à comprendre.

*Les prénoms des élèves ont été modifiés.

"Les interactions jouent un rôle fondamental"

QUEL RÔLE JOUENT LES INTERACTIONS EN CLASSE DANS L'ACTIVITÉ COGNITIVE DE COMPRÉHENSION DES TEXTES DES ÉLÈVES ?

MARIE-FRANCE BISHOP : Les interactions jouent un rôle fondamental. Elles sont l'occasion de construire une représentation, d'envisager ce qu'on va dire aux autres mais aussi de les écouter et de réajuster son point de vue. Apprendre à comprendre un texte est une activité que l'on peut difficilement réaliser seul car la compréhension est une activité invisible. Sans parler, il n'y a aucun moyen de savoir comment l'élève réagit face au texte. Ce sont les échanges et la co-construction qui vont conduire vers la compréhension des textes en revenant sur les stratégies utilisées, le contenu du texte ou les illustrations s'il y en a, etc... L'enseignant va profiter de ces temps de parole pour amener les élèves à dire ce qu'ils ont compris et comment ils ont compris et ainsi contrôler leur compréhension.



©Hidalgo/NAJA

"Amener les élèves à aller plus loin, à s'écouter, à revenir sur ce qu'ils ont dit"

VOUS PRÉCONISEZ QUE LES PE AIENT UNE LECTURE PRÉPARATOIRE DES TEXTES, POURQUOI ?

M.F. B. : Pour anticiper le parcours de compréhension des élèves, pour le rendre accessible, il faut absolument avoir une lecture préparatoire c'est-à-dire, en amont du travail en classe, se poser plusieurs questions : qu'est-ce qu'il y a à comprendre dans ce texte ? Pourquoi je le choisis ? Qu'est-ce que ce texte va apporter par rapport à mes objectifs au moment où j'en suis dans ma séquence de travail ? Qu'est-ce que je veux que les élèves comprennent ? Qu'est-ce que j'attends d'eux ? Sur quoi s'appuyer pour avancer ensemble dans la compréhension du texte ?... Des questions qui vont amener les élèves à aller plus loin, à s'écouter, à revenir sur ce qu'ils ont dit afin de comprendre les éléments explicites mais surtout les éléments implicites du texte qui sont souvent source de malentendu ou d'incompréhension.

QUELS SONT LES GESTES DIDACTIQUES QUI SUSCITENT LES INTERACTIONS ?

M.F. B. : Il importe de penser l'organisation de la séquence en trois temps. Le temps 1 consiste à expliciter et présenter aux élèves le travail que l'on va réaliser ensemble, leur dire de mobiliser ce qu'ils savent déjà, expliquer que lorsqu'on prend la parole, on s'écoute, on ne se moque pas, que chacun va avoir un point de vue et que justement on va discuter ces points de vue en les argumentant. Par ces gestes didactiques, le PE rend le travail rassurant, bienveillant, ouvert, ce qui favorise les interactions en classe. Le temps 2 est, lui, resserré sur le texte. Le PE pose des questions ouvertes, inférentielles, de relance et des questions qui renvoient vers le groupe. "Êtes-vous d'accord avec ce que vient de dire Pierre ?". En faisant ce geste didactique, l'enseignant ouvre la discussion car ce n'est pas lui qui valide. L'enseignant sollicite, relance, reformule et fait avancer la réflexion sans jamais la couper. Enfin, le temps 3 est celui de l'institutionnalisation où l'on revient sur le texte, sur ce que l'on a compris et appris. Souvent au début, c'est l'enseignant qui verbalise puis petit à petit ce sont les élèves qui mettent en mots ce qu'ils ont appris.

CES INTERACTIONS EN CLASSE, QUE DISENT-ELLES DE LA CONCEPTION QU'ONT LES PE DE LEUR ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE ?

M.F. B. : Si l'enseignant mène, valide ou invalide constamment ce que les élèves lui proposent sans penser les interactions comme étant vraiment un lieu d'échange et de co-construction du savoir, il ferme la discussion. Il a une représentation de l'enseignant comme étant l'adulte sachant qui délivre un savoir. En revanche, lorsqu'il sollicite la parole des élèves, les laisse avancer, se tromper, il se voit comme un chef d'orchestre. Ce faisant, il favorise les interactions et participe activement à l'apprentissage de la compréhension. Mais dans le réel de la classe tout n'est pas aussi tranché et les représentations que l'on a de l'enseignant évoluent au cours de la carrière en fonction des matières, des formations reçues et des échanges entre pairs.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO

Marie-France Bishop est **professeure émérite des universités.** Ses travaux portent sur la didactique du français, particulièrement sur l'histoire de la rédaction et de l'enseignement de la littérature, ainsi que sur les difficultés liées à l'apprentissage de compréhension en lecture.

Mathématiques : la recherche source d'apprentissage

Résoudre un problème occupe une place centrale en mathématiques tant dans la pratique des mathématicien·nes que dans l'enseignement. Tantôt outil pour apprendre, tantôt objet travaillé pour lui-même, le problème est l'occasion pour les élèves d'apprendre à investiguer.



©Millerand/NAJA

Rendre acteurs et actrices les élèves face aux problèmes mathématiques, c'est ce que vise Julie Coussay, enseignante en CE2 à l'école St Exupéry de Poitiers, lorsqu'elle propose à ses élèves de créer des problèmes à partager. Qui mieux que les élèves justement pour s'approprier l'objet comme « *une mini enquête* » et dépasser une sorte de « *posture artificielle, de phrases réponses trop automatisées* » ? « *En s'échangeant les problèmes qu'ils ont inventés, les élèves trouvent les incohérences, comprennent le poids de ce qui n'est pas dit et sortent de la "bonne façon de faire"* » déclare l'enseignante. « *Le fait de produire oblige aussi l'élève à s'interroger sur ce qu'il veut faire chercher à l'autre et sur le poids des mots* ».

Dans la pratique de l'enseignante, la création de problème vient prolonger des compétences solidement et préalablement acquises. « *Une fois que les élèves ont bien identifié les différentes typologies, qu'ils savent comment les utiliser, qu'ils ont pu les réinvestir, qu'ils ont pu s'amuser à identifier les petites variations, ils peuvent alors, en fin de période, se lancer dans la création. Le plus important ce n'est pas seulement la bonne réponse mais bien toute la phase de recherche et le cheminement vers la résolution* ».

témoignage

De plus, selon elle, manipuler les bases communes change la manière d'aborder la résolution de problèmes : « *se construire des compétences simples et solides avant la production, cela permet à tous les élèves de se lancer avec confiance* ».

"La résolution de problèmes fait appel à de multiples compétences"

BIO
Sylvie Coppé
a été **formatrice à l'Ufm/Espé** de l'Université Lyon 1, puis **maîtresse d'enseignement et de recherche en didactique des mathématiques** de l'Université de Genève (équipe DiMaGe). Elle est nouvellement retraitée.

POURQUOI EST-CE QUE LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES OCCUPE UNE PLACE SI IMPORTANTE ?

SYLVIE COPPÉ : Dans tous les pays, on parle de résolution de problèmes lorsque l'on fait des mathématiques. Dans la pratique, au commencement des mathématiques, il y a les problèmes. En effet, les mathématiciens sont quasiment toujours partis d'un problème pour en faire une question mathématique et en tirer des théories, des propriétés, des théorèmes. Faire des mathématiques c'est par essence résoudre des problèmes, parfois issus d'autres disciplines. Au XXe siècle se développe aussi l'idée, avec Piaget, que le petit enfant construit des connaissances par l'action et par la réflexion, et pas seulement en écoutant un tiers lui expliquer.

LE PROBLÈME, UN OUTIL POLYVALENT ?

S.C. : Il y a des pratiques très diverses dans les classes. Les problèmes y sont utilisés pour faire acquérir des connaissances mais aussi pour eux-mêmes. Cela a poussé la recherche à proposer une catégorisation : les "problèmes outils" et les "problèmes objets". Les premiers permettent aux élèves d'acquérir des connaissances, ce qu'on peut appeler "la raison d'être d'un savoir". L'exemple de l'addition est parlant : l'enseignant vérifie que l'élève comprend pourquoi il a besoin de l'addition et qu'il sait mobiliser l'addition pour trouver la solution du problème. Les problèmes objets sont, eux, des problèmes pour aider les élèves à chercher. L'élève va émettre des hypothèses, faire des essais, oser revenir en arrière et trouver différentes pistes. C'est la recherche qui devient source d'apprentissage.

COMMENT CHOISIR SES PROBLÈMES ?

S.C. : Ces deux catégories, problème comme objet et problème comme outil, en plus de la typologie proposée par Vergnaud dans les années 1980, doivent permettre aux enseignants d'y voir plus clair : Quel problème pour quel niveau ? Quand proposer quel type de problème ? Quoi et comment évaluer ? Quels problèmes pour introduire, pour réinvestir ou pour faire une synthèse ? C'est tout l'objet de notre recherche. En fonction du niveau des élèves, de la progression dans l'année, un problème peut relever d'une catégorie ou d'une autre puisque ce n'est pas le problème en lui-même qui définit s'il est outil ou objet mais bien l'utilisation qui en est faite.



©Hidalgo/NAJA

"L'élève va émettre des hypothèses, faire des essais et trouver différentes pistes."

QUE DIT VOTRE ÉTUDE SUR LA DÉMARCHE DE L'ÉLÈVE ?

S.C. : Elle met en évidence deux choses. Premièrement, que la résolution de problèmes fait appel à de multiples compétences. Les études qui existent se placent souvent du côté des élèves qui n'y arrivent pas, en pointant du doigt les difficultés de lecture, ce qui met de côté celles strictement liées à la résolution de problèmes. C'est en fait plus complexe : que faire des lecteurs qui n'y arrivent pas ? Comme en lecture, l'élève mobilise un grand nombre de compétences : ses connaissances mathématiques, sa compréhension du contexte, la visualisation de l'histoire que raconte le problème, sa capacité à interpréter ou encore à formuler des hypothèses. Autant de compétences utiles pour le citoyen et la citoyenne. Mais les mots des mathématiques ont bien souvent un sens différent du sens littéral. Par exemple, un énoncé avec le mot "gagne" n'implique pas toujours une addition en mathématiques. L'étude montre aussi que la méthodologie de la résolution de problèmes, ça s'apprend. Beaucoup d'élèves font des essais mais ne savent pas ajuster ou tirer des informations de leurs essais. L'enseignant intervient alors pour le guider dans cet apprentissage riche et complexe.

PROPOS RECUEILLIS PAR APOLLINE LETOWSKI

Sciences : difficile appréhension du changement climatique

Le changement climatique est une notion complexe à aborder surtout quand on veut dépasser la mise en place de petits gestes et envisager des solutions collectives durables. Des projets collectifs du quotidien peuvent ancrer cette problématique dans le réel.

témoignage

« *Faire comprendre que le changement climatique est un concept multifactoriel et complexe et que l'impact humain est important, la tâche n'est pas simple* » reconnaît Anaïd Sarafian, enseignante à l'école Ambroise Croizat de Vaulx-en-Velin dans le Rhône (69). Cette PE participe depuis 3 ans à un projet de recherche autour de la schématisation des changements dans le cadre d'un Léa (lieu d'éducation associée) avec l'Institut Français d'Éducation de Lyon. « *Mes élèves de CM1 ont bénéficié l'an dernier de cinq ateliers dans le cadre du projet Carbone Scol'ère porté par la fondation Léo Lagrange autour des changements climatiques, des gaz à effet de serre. Ils ont été amenés à réfléchir aux impacts de nos choix de consommation pour ensuite identifier des pistes de solutions responsables et positives.* »

Des gestes du quotidien ont été automatisés et certains sont partagés avec les familles. Mais les affiches réalisées à chaque fin de séance montrent que les propositions restent assez scolaires, les élèves additionnant les connaissances sans vraiment les recouper. « *Je ne suis pas très étonnée,* commente Anaïd. *Par rapport à leur maturité et face à un débat qui est très actuel, c'est normal que les élèves n'aient pas assez de recul pour faire le lien entre les actes et les conséquences. Mais ils commencent à comprendre que l'on peut limiter la vitesse de ces changements. On leur apporte aussi quelques notions scientifiques et en posant les bases pour prendre un peu de hauteur et appréhender la complexité, on sème des graines pour la suite du travail au collège.* »



©Millerand/NAJA

"Transformer le sentiment d'impuissance en pouvoir d'agir collectif"

BIO
François Dessart
est **maître de conférences en didactique des sciences** au Laboratoire S2HEP de l'Université de Lyon. Il est formateur de professeur des écoles et est également co-responsable de la formation des futurs enseignants et enseignantes de SVT à l'Inspé de Lyon.

COMMENT LES ÉLÈVES DE CYCLE 3 SE REPRÉSENTENT-ILS LE RÉCHAUFFEMENT CLIMATIQUE ?

FRANÇOIS DESSART : Ils se le représentent comme un sujet débattu par les adultes mais n'arrivent pas à identifier, eux, en quoi cela pose réellement problème. Même si cet été a commencé à leur montrer les conséquences concrètes du réchauffement climatique, ce concept est difficile à appréhender à cet âge-là. S'ils rencontrent des difficultés à l'expliquer, ils peuvent percevoir les inquiétudes et y répondre avec fatalisme ou catastrophisme. Ils remobilisent des connaissances antérieures pour émettre des hypothèses comme « c'est parce que le soleil se rapproche de la Terre », ou « c'est parce que les volcans réchauffent la Terre ». Ces raccourcis explicatifs, non scientifiques, mais qui leur semblent évidents et plus faciles à comprendre, apportent des réponses.

QUE RETIENNENT-ILS QUAND ON APPORTE DES CONNAISSANCES ?

F.D. : Nous avons suivi des élèves de CM1-CM2 bénéficiant en classe, d'une série d'animations sur le réchauffement climatique. L'objectif était de voir comment par la connaissance des mécanismes, on arrive à envisager des solutions. Nous avons demandé aux élèves de produire des affiches. Il en ressort des postures très scolaires. Ils retranscrivent des énoncés mémorisés mais sans se les approprier, comme si c'était un problème écrit dans les livres, qui serait travaillé uniquement en classe. S'emparer de ce problème comme une question sociétale est difficile, anxiogène et n'ouvre pas à des solutions, exceptés les « petits gestes »: « ne pas jeter les papiers par terre, trier, ne pas acheter si ce n'est pas nécessaire » qui témoignent en fait d'injonctions descendantes, soi-disant vertueuses, individuelles. Ces phrases un peu toutes faites nous interrogent.



©Hidalgo/NAJA

"Aborder les notions de circuits courts et analyser leur contribution à un système plus global"

DANS QUELLE POSTURE SE RETROUVENT LES ÉLÈVES ?

F.D. : Ils sont confrontés à une contradiction entre ce que l'on dit de faire et ce que l'on fait réellement. L'école leur apprend des gestes à acquérir pour devenir des adultes responsables qui trient, ont une utilisation raisonnée des hydrocarbures, utilisent les mobilités douces... mais en même temps, il y a un écart avec ce qu'ils peuvent vivre au quotidien ou voir dans la esociété. Ça peut être très déstabilisant. Cela peut même conduire à ce qu'ils apprennent qu'il y a ce que l'on dit et ce que l'on fait. Alors que l'objectif est d'apporter de la rationalité pour justifier d'aller vers telle ou telle action, ils se retrouvent à savoir ce qu'il faut faire mais aussi à voir qu'on ne le fait pas.

QUELLES NOUVELLES APPROCHES, QUELLES PISTES PÉDAGOGIQUES ?

F.D. : On peut se demander s'il est nécessaire de savoir complètement comment fonctionne l'effet de serre pour engager une action pour lutter contre le réchauffement climatique. Sans articulation des savoirs avec le réel, c'est difficile à comprendre. Partir du global, mais en le traitant de façon très locale avec les élèves, pourrait transformer leur sentiment d'impuissance en un véritable pouvoir d'agir collectif et solidaire. Alors que l'approche par les petits gestes induit une action individuelle, on peut travailler en interdisciplinarité au travers des problèmes concrets de la collectivité. Installer un poulailler, un compost, un jardin permet d'aborder les notions de circuits courts et d'analyser leur contribution à un système plus global. Les élèves font, observent, voient que tout est connecté et c'est à travers cette expérience concrète qu'ils peuvent poser des jalons de compréhension.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

Préhistoire : lui redonner sa juste place



DES ÉLÈVES utilisent les mêmes outils et les mêmes pigments qu'à la préhistoire.

DR

Période la plus longue de l'aventure humaine, la préhistoire est mal connue, parfois caricaturée. Dans les nouveaux programmes, ces millions d'années sont réduits à un traitement furtif en CE2. Pour être à la hauteur des enjeux, il faut que les élèves accèdent aux savoirs mais également qu'ils comprennent comment se construisent ces savoirs en découvrant le métier d'archéologue.

témoignage

Comment amener les enfants à faire des recherches sur des périodes pour lesquelles il n'y a pas de trace écrite, pas de témoignage ? C'est une des missions que se donne l'association ArchéoSession en Pays de la Loire, notamment en formant les personnels à l'utilisation de mallettes pédagogiques.

Ainsi, à la médiathèque d'Ancenis, Samuel Meunier, référent jeunesse, a pu accueillir quatre classes de CM1 et de CM2. Dans les mallettes, se trouvent des reproductions. Il ne s'agit pas d'objets d'époque, mais concrètement, les matières sont là : de l'os, du cuir, de l'amadou... et cela permet de vraiment comprendre comment vivaient les préhistoriques, à une période précise, parfois tout près dans la région. Même constat à l'école Jules Verne à Oudon où l'enseignante Muriel Hubert a également été formée par ArchéoSession : « *les enfants ont pu toucher, manipuler, trier, analyser... entrant ainsi dans une véritable démarche de petits historiens.* »

Avec Samuel, les élèves ont également effectué un relevé scientifique en retraçant les contours d'une photo d'art pariétal sur un film transparent afin de comprendre les techniques utilisées. Passant de la peau d'archéologues à celle de préhistoriques, ils ont ensuite utilisé les mêmes outils, les mêmes pigments de poudres jaunes, marrons et charbonneuses pour réaliser leur propre dessin sur des petites plaques de plâtres. Les ateliers ont été une expérience marquante pour des classes qui avaient « *une vraie méconnaissance* » de la période. Muriel partage : « *Ils en ont gardé de précieux savoir-faire et des connaissances solides, chacun à leur niveau, de la petite section au CM2.* » Manipulation et pratique amènent le questionnement et créent le lien entre les élèves et leurs ancêtres.

"Des modèles patriarcaux plaqués sur les préhistoriques"

BIO
Émilie Boulestreau est **enseignante en histoire-géographie, et également formatrice en archéologie préhistorique** pour l'association ArchéoSession. Elle s'intéresse à la didactique de la Préhistoire au sein de l'Éducation Nationale.

QUE SAIT-ON RÉELLEMENT DE LA PLACE DES FEMMES À LA PRÉHISTOIRE ?

ÉMILIE BOULESTREAU : Il y avait une division des tâches, sans que l'on puisse parler de domination des hommes. Par exemple, sur des sépultures du Néolithique, on observe chez les femmes des stigmates qui correspondent au geste de moudre du blé quand les hommes ont principalement des stigmates liés à l'usage de haches. Mais il faut savoir relativiser : ce que l'on observe à un endroit ne peut être généralisé. La place des femmes à la Préhistoire a été très médiatisée récemment et parfois avec la volonté d'y voir un matriarcat originel. Il était temps d'intégrer les femmes dans les problématiques de recherche, car on les oubliait. Pour autant, nous ne sommes pas en capacité d'aller aussi loin dans l'interprétation.

COMMENT LES MÉCANISMES DE DOMINATION ONT-ILS PU INFLUENCER LES REPRÉSENTATIONS DE LA PRÉHISTOIRE ?

É.B. : Il y a un décalage entre ce qui est représenté et ce qui a été enseigné. Dans les livres pour enfants, ce sont souvent des hommes qui sont présentés. Or, sur les peintures rupestres, 80% des représentations sont des femmes et des enfants. Des modèles patriarcaux ont été plaqués sur ces groupes d'individus préhistoriques. Rappelons que ce sont des hommes qui sont aux postes à responsabilité de la recherche. De même, arrivés il y a 50 000 ans en Europe, les Homo Sapiens sont représentés constamment « en mode survie », à moitié nus, à l'affût du moindre morceau de viande. Et en réalité, pas du tout ! Les preuves archéologiques montrent qu'ils étaient adaptés à leur environnement, qu'ils savaient coudre des vêtements ajustés, qu'ils avaient des techniques de chasse élaborées et toute une organisation. Cela provoque des représentations du sauvage très négatives et primitives que l'on peut projeter sur les sociétés qui vivent encore dans la nature. Ces biais ne sont pas spécifiques à la Préhistoire. Mais comme on n'a pas d'écrits, pas de témoignages, il s'agit d'interpréter des vestiges, des traces, des comparaisons ethnographiques et des analyses en laboratoire, quand on en a les moyens.

COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À COMPRENDRE COMMENT « SE FAIT » L'HISTOIRE ?

É.B. : Il faut mettre en avant qu'on a bien affaire à une science et que les historiens, les préhistoriens, émettent une hypothèse, vérifient avant de diffuser les résultats de la recherche. C'est une méthode, un raisonnement scientifique au même titre que celui du physicien ou du chimiste. Cela reste souvent oublié. L'idée est donc de favoriser des façons d'acquérir les connaissances en se mettant à la fois dans la peau d'un préhistorique pour retrouver ses gestes, par exemple pour allumer du feu, et à la fois dans la peau d'un scientifique qui étudie ces préhistoriques. Pour permettre aux élèves de retrouver les gestes de l'un et de l'autre on leur donne divers éléments : des plans simplifiés d'une fouille archéologique, des facsimilés de mobiliers paléolithiques, néolithiques, des maquettes, des matières à trier...



©Hidalgo/NAJA

"Dans les livres pour enfants, ce sont souvent des hommes qui sont présentés"

QUE DIRIEZ-VOUS DE L'APPROCHE DES NOUVEAUX PROGRAMMES SUR LA PRÉHISTOIRE ?

É.B. : Dans ces nouveaux programmes, la question de la chronologie est très prégnante. Quand on suit la logique des manuels, on a des dates d'événements européens qui séparent des périodes, avec l'invention de l'écriture pour marquer le passage de la préhistoire à l'Histoire. Et parmi tout cela : un australopithèque, sans justification. Toute la Protohistoire est absente et n'est jamais enseignée. Cela pose problème si l'on vise à faire réfléchir les enfants car par exemple les Gaulois ne sont ni dans l'Histoire ni dans la Préhistoire. Il faudrait proposer des formations aux enseignants, dans les Inspé et les plans académiques, pour répondre au véritable enjeu qu'il y a à enseigner cette période. La Préhistoire soulève les questions des origines, du racisme, des toutes premières migrations. Cela parle de notre humanité commune partout sur la Terre.

PROPOS RECUEILLIS PAR HÉLÈNA CADIET

Théâtre : oser mettre en place des ateliers

Et si le théâtre avait toute sa place à l'école ? Au-delà de l'activité artistique, il favorise la confiance en soi, l'écoute, la cohésion du groupe, tout en ouvrant de nouvelles voies pour apprendre et s'exprimer.



©Hidalgo/NAJA

témoignage

« *Faire du théâtre en classe est une vraie richesse. C'est fédérateur car cela permet aux élèves de créer une culture commune, des liens différents entre eux mais aussi avec moi et de s'ouvrir sur l'extérieur. Cela a un réel impact sur la qualité du climat de classe et sur la confiance en soi de chacun et chacune* » déclare Béatrice, enseignante à la Rochelle. Depuis plusieurs années, l'enseignante de CM1 met en place des ateliers de théâtre dans sa classe. Pour se lancer elle est d'abord passée par le dispositif Théâ proposé par l'OCCE, puis a décidé de se former en intégrant la licence professionnelle "Encadrement d'ateliers de pratique théâtrale" à l'Université de la Sorbonne Nouvelle.

Cette licence forme des intervenant·es artistiques notamment en milieu scolaire et accueille ainsi chaque année des enseignant·es souhaitant mettre en place des ateliers de pratique théâtrale. Dans ce cadre, Leslie Drapier, enseignante en CM1-CM2 à Paris, accueille depuis 4 ans des stagiaires dans sa classe : « *généralement ils sont entre 2 et 3 et commencent par des jeux théâtraux pour installer l'écoute chez les élèves puis proposent de courtes séances d'improvisation avant de se lancer pleinement dans le projet en proposant plusieurs textes aux enfants afin de les travailler et les mettre en scène. L'objectif final est d'offrir trois représentations : deux pour les élèves de l'école et une pour les parents de la classe* ».

"Le fait de se lancer à plusieurs peut vraiment aider"

BIO
Armelle Bossière est **autrice, metteure en scène, comédienne, professeure d'enseignement artistique** spécialisée et co-fondatrice du RITE, réseau des intervenants en théâtre éducation

FAUT-IL UNE FORMATION SPÉCIFIQUE POUR FAIRE DU THÉÂTRE À L'ÉCOLE ?

ARMELLE BOSSIÈRE : On peut avoir une formation spécifique pour se lancer dans la pratique du théâtre à l'école, et c'est toujours un plus d'avoir soi-même pratiqué un peu de théâtre ou d'avoir une petite connaissance de ce qu'est un atelier théâtral. En revanche, on peut aussi décider de se lancer en s'appuyant sur des outils qui existent déjà, et que l'on trouve dans des livres, auprès de pairs qui ont déjà pratiqué et se diriger dans un second temps vers des formations courtes, ou plus longues. La formation est un point d'appui qui peut aider à se sentir plus légitime mais on peut aussi être légitime sans formation, du moment qu'on a bien préparé son atelier.

QUEL LIEN PEUT-ON FAIRE ENTRE THÉÂTRE ET APPRENTISSAGES ?

A.B. : D'abord il ne faut pas penser le théâtre comme outil d'apprentissage du programme scolaire. Pour autant, le théâtre permet d'apprendre différemment en lecture, prise de parole ou encore en travaillant autour d'une thématique. C'est aussi une façon de se lancer dans la pratique de l'écriture et de surpasser une forme d'inhibition liée à une mauvaise pratique de la langue car dans un projet comme celui-ci il faut accepter que ce ne soit pas parfait afin que les élèves se sentent en confiance. On peut aussi proposer du théâtre dans une séquence d'histoire pour permettre un enseignement plus vivant. Il ne faut pas se limiter à la question du théâtre et du français. Et puis le théâtre ce n'est pas uniquement jouer des scènes. Cela peut être un débat mis en jeu, il y a plein de manières de théâtraliser les choses.

QUELLES DIFFICULTÉS POUR SE LANCER ?

A.B. : Souvent la première vraie difficulté c'est le fait de ne pas se sentir légitime. Les enseignants peuvent aussi ressentir une forme de pression qui les limite car ils pensent à la finalité, au fait que théâtre à l'école signifierait forcément représentation finale en public. Se pose aussi la problématique de ne pas savoir où chercher de l'aide, des supports, de la formation. Est-ce qu'on travaille à partir d'un conte, d'un texte de théâtre ? Lequel ? Et si on se tourne vers le théâtre contemporain de jeunesse, on peut tomber sur des sujets, des thèmes qui peuvent faire peur avec un langage parfois assez fleuri ou traitant de sujets sensibles, comme le harcèlement, car ils peuvent amener les élèves à se livrer. Aujourd'hui, je pense qu'il y a aussi de la réticence à se lancer dans ces projets liés à des parents qui pourraient se montrer récalcitrants face à certaines thématiques.



©Hidalgo/NAJA

"Il faut accepter que ce ne soit pas parfait afin que les élèves se sentent en confiance"

PAR QUOI COMMENCER POUR OSER ?

A.B. : Le binôme entre collègues est un premier levier. Le fait de se lancer à plusieurs peut vraiment aider. Ensuite, il ne faut pas hésiter à chercher des propositions de projets car il existe des aides financières, des projets qui sont peu connus comme les Cléa, contrat local d'éducation artistique, ou les CTEAC, convention territoriale pour l'enseignement artistique et culturel. Ensuite, si on n'a pas la possibilité de se former, on peut alors se documenter. Il existe des livres mais aussi des ressources proposées par des associations comme l'Anat ou le R.I.T.E. Les enseignants peuvent aussi se rapprocher d'associations locales de théâtre professionnel ou amateur pour réfléchir à des projets ensemble soit pour qu'elles puissent intervenir et les seconder ou simplement pour des conseils. Je pense que c'est important d'avoir des lieux ou des personnes ressources pour pouvoir poser des questions au fil du projet.

PROPOS RECUEILLIS PAR ÉLISE ARNOL

Des docs en maternelle

Comment initier les plus jeunes à rechercher les informations avant même la lecture ? Caroline Jury Chevreton explore le rôle clé des textes documentaires dès la maternelle en observant les pratiques enseignantes : les utiliser pour développer le langage mais aussi la curiosité scientifique.

reportage

Paupières closes, l'oreille aux aguets, des élèves de GS sont plongés au cœur de la nuit, dans une forêt. Des bruits de craquements, de feuilles qui bruissent, un "hou hou", traversent la mini enceinte posée près du tableau. Dans la classe d'Anaïs Juillard, la lecture documentaire commence avant d'ouvrir la moindre page. Soan, un élève pense avoir entendu marcher « *un sanglier parce qu'il en a vu traverser un l'autre soir* ». La maîtresse rebondit en s'appuyant sur leurs expériences pour les amener à comprendre: « *Quels sont ces animaux, nocturnes, qui vivent la nuit ? Pourquoi ?* » Profiter du calme pour chasser, se nourrir, se promener. Elle ouvre alors une double-page *Des petits docs sur la forêt*, pour vérifier les hypothèses. « *Ce type d'écrit ne peut se lire comme on raconte une histoire* », explique-t-elle.

Cartes images, séquençage par double page, affichage mémoire... L'enseignante a conçu pas à pas cette lecture. Ses élèves ont l'habitude : « *un documentaire c'est vrai, il y a des photos ou des dessins pour donner des informations* » précise Agatha. En effet, l'équipe pédagogique utilise régulièrement ces livres dès la Petite section pour enseigner des notions scientifiques en lien avec son projet. « *L'an dernier, c'était classe de mer. Cela a permis de vivre des situations pour faire des liens et mieux ancrer les apprentissages* ».



DR

"Faire réagir et parler les enfants"

BIO
Caroline Jury-Chevreton est **doctorante en sciences de l'éducation** (Circeft-Escol) et chargée de cours à l'Université Clermont Auvergne. Sa thèse interroge l'usage des livres documentaires comme ressources au service des apprentissages de tous et toutes.

QU'ENTEND-ON PAR « LIVRE DOCUMENTAIRE » POUR JEUNES ENFANTS ?
CAROLINE JURY-CHEVRETON : C'est la réunion d'un support, d'une information et d'une mise en œuvre pédagogique permettant la constitution d'un savoir. Confrontés à la baisse des ventes chez les plus de 8 ans, les éditeurs ont multiplié les collections pour les 3-7 ans, segment jusque-là peu développé. Ces livres sont adaptés à l'âge des enfants, parfois grâce à un fil narratif qui peut n'être d'ailleurs que visuel. On y trouve une grande diversité de formats, du petit album au grand livre, à illustrations ou photos, et de thématiques. À côté des thèmes classiques type sciences, histoire, dinosaures..., de nouvelles collections abordent le quotidien des enfants et les sujets qui les touchent, avec des titres consacrés par exemple aux écrans, au consentement ou au harcèlement.

POURQUOI LEUR DONNER UNE PLACE À L'ÉCOLE MATERNELLE ?
C.J.C. : D'abord, parce que les programmes en soulignent l'importance dans l'exploration du monde et la mobilisation du langage, en incitant désormais à lire au moins un texte documentaire ou une histoire par jour. Ensuite, pour son fort potentiel didactique. Contrairement au texte narratif, il apporte un vocabulaire spécialisé et familiarise les élèves au genre informatif, indispensable pour la scolarité future. Il développe les connaissances référentielles essentielles à la compréhension, incite à se poser des questions et stimule la réflexion par la catégorisation, les liens de causalité. C'est un levier majeur contre les inégalités scolaires



©Hidalgo/NAJA

"C'est un levier majeur contre les inégalités scolaires parce qu'il donne des mots et des outils aux enfants pour penser le monde"

parce qu'il donne des mots et des outils aux enfants pour penser le monde. La socialisation à cet écrit varie selon les milieux. Très fréquent dans les familles aisées, il l'est beaucoup moins dans celles des milieux populaires. L'école joue donc un rôle crucial.

QUELS USAGES EN FONT LES PE ET POUR QUELS OBJECTIFS ?
C.J.C. : Les données issues de ma recherche montrent que ces ouvrages sont bien installés en classe. 93% des enseignants déclarent posséder des documentaires dits "classiques" et 56% des formes hybrides, mêlant fiction et documentaire. Plus de 30% les utilisent régulièrement au fil des périodes, s'inscrivant dans une pédagogie de projet ou de thème comme le Moyen Âge ou les insectes. Le premier objectif reste la transmission de savoirs, souvent liés au domaine "Explorer le monde", suivi par l'enrichissement du vocabulaire. Certains les exploitent aussi en arts ou comme outil de médiation pour l'éducation à la vie affective et relationnelle. Le documentaire se prête particulièrement bien au travail de secondarisation : l'enseignant part de l'expérience des élèves pour la confronter au savoir du livre, les amenant du récit personnel à un discours général et réflexif sur le monde.

QUELS SONT LES OBSTACLES ET COMMENT LES LEVER ?
C.J.C. : Le documentaire nécessite un fort étayage enseignant. Sa mise en page parfois composite ou le mélange des genres entre narratif et descriptif peuvent désorienter les plus jeunes. La préparation en amont demande du temps. Il faut choisir un support adapté, sélectionner les doubles pages à étudier sans chercher à tout lire, et anticiper les termes complexes. L'obstacle réside souvent dans la gestion des échanges, car ces livres font énormément réagir et parler les enfants. Pour bien les exploiter, l'enseignant peut d'abord laisser un temps d'observation de l'image, très riche en informations, réguler la parole pour construire la discussion, puis aborder le texte pour approfondir les notions.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

Inégalités, des leviers possibles pour s'y attaquer



©Millerandi/NAJA

L'école ne peut pas tout mais elle peut beaucoup. Si les inégalités persistent dans le système scolaire français, Ariane Richard-Bossez montre que des pratiques sont plus égalitaires que d'autres. Cécile Serra, CPC, a fait le choix de s'investir dans la relation école famille pour casser cette reproduction des inégalités.

« *Je ne pouvais plus faire classe sans les parents, sans travailler ensemble* », explique Cécile Serra, enseignante en maternelle à Marignane l'an dernier et aujourd'hui conseillère pédagogique dans la circonscription de Marseille Merlan dans les Bouches-du-Rhône (13). Pour cette enseignante, le lien école famille est essentiel et même indispensable pour faire entrer les élèves dans les apprentissages. « *Certaines familles, notamment celles des quartiers populaires sont éloignées de l'école, non pas par choix mais parce qu'elles n'ont pas les codes.* »
Il importe de rendre visibles les savoirs, de les faire entrer à la maison. « *Par exemple, je me suis aperçue que les livres empruntés par les enfants à la bibliothèque de la classe n'étaient pas lus à la maison pour diverses raisons : les parents ne savaient pas lire le français ou n'osaient pas de peur de mal faire. J'ai placé sur chaque livre un QR code qui renvoyait à l'audio du livre afin que les enfants et les parents puissent l'écouter ensemble. Et en amont, j'ai montré aux parents comment utiliser ce QR code et expliqué pourquoi c'était important que leur enfant entende des histoires* ». Les implicites ont été levés. Une démarche qui participe à une relation de confiance entre l'école et les familles et qui surtout bénéficie aux élèves.

témoignage

"Adapter ses pratiques et rendre explicites les savoirs"

VOUS AVEZ MENÉ UNE RECHERCHE SOCIOLOGIQUE RELATIVE À LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS, QUELS EN SONT LES PRINCIPAUX ENSEIGNEMENTS ?
ARIANE RICHARD-BOSSEZ : L'enseignant en classe présente les savoirs de manière plus ou moins explicite. Il y a des présentations très claires sur ce que les enfants vont apprendre où sont expliqués les savoirs en jeu et comment les manipuler. D'autres présentations où les savoirs sont une partie de l'activité avec comme objectif principal la réalisation de cette activité et parfois des présentations où les savoirs sont complètement effacés au bénéfice de la tâche à effectuer. Dans les activités présentées sur un registre qui s'intéresse uniquement à la tâche, la majorité des élèves passe à côté des apprentissages, seuls les élèves connivents avec l'école sont capables de retrouver les savoirs scolaires qui s'y jouent. La manière dont les enseignants présentent les savoirs est donc déterminante mais ce sont aussi les interactions avec l'élève, en partant de là où il en est, qui jouent un rôle important et vont permettre de le faire entrer dans un processus d'apprentissage, notamment pour les élèves qui ne répondent pas spontanément à ce qui est attendu.

EN QUOI CERTAINES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES CONTRIBUENT-ELLES À LA REPRODUCTION DES INÉGALITÉS ?
A.R.B. : En grande section notamment, du fait du travail en atelier, les fiches d'activités très présentes en sont un exemple. Elles impliquent un certain type de rapport aux savoirs, très scolaire, où les élèves en autonomie réalisent un travail individuel. En général, elles ne sont pas prévues pour un travail collectif. Sans présentation explicite de quel savoir est travaillé et à quoi il sert, beaucoup enfants - notamment ceux les plus éloignés de la culture de l'école – se concentrent sur l'aspect technique de l'activité – entourer, colorier, découper/coller... – sans comprendre forcément quels sont les savoirs en jeu et passent à côté des apprentissages visés. Des formes de cadrage graphique plus ou moins fort de la fiche peuvent aussi induire l'élève en erreur sur ce qui est attendu d'eux. L'enseignant doit donc se poser plusieurs questions: pourquoi j'utilise une fiche, quel en est l'objectif, quels sont les obstacles potentiels, comment je fais pour les lever, c'est-à-dire qu'est-ce que je mets en place et à disposition pour que tous les élèves réussissent l'activité demandée. Certains élèves auront besoin d'interactions pour s'approprier la fiche et les savoirs présents.


©Hidalgo/NAJA

"Mettre en place une organisation qui permette les interactions entre élèves et entre l'enseignant et les élèves qui en ont le plus besoin"

BIO
Ariane Richard-Bossez est **maîtresse de conférences en sociologie** à l'Inspé d'Aix-Marseille et chercheuse au sein du Centre MESOPOLHIS. Ses recherches portent sur les processus qui participent à la construction ou à l'atténuation des inégalités socio-scolaires.

LA MATERNELLE A-T-ELLE TOUJOURS ÉTÉ PRODUCTRICE D'INÉGALITÉS ?
A.R.B. : La question des inégalités se pose depuis les années 70 lorsque progressivement tous les enfants, quel que soit leur milieu social, se retrouvent sur les bancs des mêmes écoles. Dans les années 80, on voit progressivement une nouvelle mission se dessiner pour l'école maternelle qui consiste à préparer les élèves afin de les protéger d'un potentiel échec scolaire futur. S'il y a des fluctuations dans les politiques éducatives menées, la tendance des instructions officielles est à proposer des apprentissages qui préparent à l'école élémentaire au lieu d'apprentissages adaptés et spécifiques pour des enfants de maternelle. Les prescriptions font une place de plus en plus prégnante à l'écrit, alors que dans les programmes de 1977, c'est l'expressivité qui arrivait en premier. En mettant la barre des apprentissages très haute, sans une attention particulière aux élèves n'ayant pas les codes de l'école, la maternelle n'arrive pas à réduire les inégalités et concourt même à les reproduire, voire les accentuer.

QUELLES PRATIQUES METTRE EN PLACE POUR ATTÉNUER LES INÉGALITÉS ?
A.R.B. : Les enfants arrivent à l'école avec des bagages très différents, tous les enfants ne sont pas prêts à faire les apprentissages qui sont visés dans les programmes, il est important d'en avoir conscience afin d'adapter ses pratiques et rendre explicites les savoirs qui sont en jeu dans les activités proposées. Mettre en place une organisation qui permette les interactions entre élèves et entre l'enseignant et les élèves qui en ont le plus besoin. Etre vigilant à ne pas transmettre involontairement l'idée que certains élèves seraient meilleurs que d'autres mais que tous sont capables et vont apprendre avec un rythme qui peut être différent. Revoir aussi le statut de l'erreur qui est une étape de l'apprentissage et non pas quelque chose à éviter. Enfin, s'appuyer aussi sur le collectif classe où comment chacun peut apporter au groupe.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

École-dehors : des apprentissages en bouffées d'oxygène



DR

La classe-dehors, en autorisant un autre format d'enseignement et une autre temporalité, entraîne des rapports aux savoirs plus vivants, des échanges coopératifs et une autre relation au monde.

« *Le plus dur c'est de se lancer* » se souvient Pascale Quaranta, enseignante en PS-GS, qui pratique la classe dehors depuis 4 ans. « *Accepter une liberté de mouvement, un enseignement moins structuré en amont, une part d'improvisation...* » Des appréhensions partagées par Christine Rioux, également enseignante en maternelle en Haute-Garonne : « *quels objectifs ? Quelles compétences travaillées ?* » Elles mettent en place des ateliers encadrés qui les rassurent : mathématiques, sciences, arts plastiques, motricité... tout en laissant des temps de jeux libres. « *Petit à petit on est plus souple, on s'adapte au milieu du jour, on se saisit de leurs trouvailles* » explique Pascale.

Une posture de lâcher prise chère à Nathalie Fournier, PE en PS- MS : « *Je rebondis sur ce qui interroge les enfants. Et ils bousculent les attendus !* » Après 7 ans de pratique elle apprécie particulièrement ce « *moment apaisant et revigorant* » qui facilite les interactions langagières, la coopération, l'autonomie et offre « *un œil nouveau sur la beauté du monde* ». « *Une posture de chercheurs et une habitude de questionner* » confirme Christine. Si toutes les trois « *sortent* » une demi-journée hebdomadaire en s'appuyant sur les accompagnements des parents convaincus au fil des séances, leurs pratiques ne sont pas modélisées et évoluent selon leurs expériences et réflexions. Christine a créé un livre numérique dédié, Pascale approfondit les liens « *dedans-dehors* », Nathalie travaille sa posture de retrait sur les autres temps de classe.

témoignage

"Une expérience dans un lieu, laissant les sens et la curiosité en alerte"



©Hidalgo/NAJA

"Il y a urgence à redonner le temps d'apprendre et à recréer des contacts réels avec le vivant et ce qui nous entoure"

COMMENT DÉFINIRIEZ-VOUS L'ÉCOLE DEHORS ?

ANA DIAS CHIARUTTINI : Je dirais que c'est une question de lien, de rencontre entre l'école et le territoire, une conscientisation du monde qui nous entoure. C'est à la fois habiter son environnement et une expérimentation ad hoc. Apprendre dans un espace de vie réelle. C'est tout un système visant à mettre le corps et le cerveau de l'enfant dans des dispositions et des contextes qui vont favoriser les apprentissages et surtout leur donner vie et sens. Evidemment l'école dehors ne concerne pas que la maternelle. Elle recouvre un ensemble de pratiques diverses qui, dans un espace-temps suffisant d'une demi-journée, se situent dans un environnement proche avec des activités en lien avec la nature. On a souvent l'image de la forêt qui est une tradition européenne issue des pays scandinaves, mais cela peut se faire dans un jardin, un parc, un square... Et c'est une déambulation dans son quartier. C'est une notion qui intègre l'idée d'être au contact avec son environnement y compris urbain ; le vivant existe aussi dans ces lieux.

QUELS RAPPORTS AUX SAVOIRS POUR LES ÉLÈVES ?

A.D.C. : Par définition, l'école du dehors rend l'enfant actif. Elle développe un nouveau regard, donne une place au sensible. Toucher, écouter, nommer ce qui est autour de nous offrent une compréhension différente du monde. La représentation du réel est amplifiée, on sort d'un artéfact : la fleur n'est pas seulement une image tirée d'un livre. On va prendre le temps de l'observer : sa taille, sa couleur, ses pétales, ses feuilles, la comparer avec d'autres... Le vocabulaire, la catégorisation, les concepts vont découler des découvertes. De même avec la fourmi qui transporte des tiges mais aussi la statue de la place qui vont entraîner description et questionnements puis des recherches sur leur histoire. La mise en contact avec des objets culturels ou du vivant sont alors des objets de savoir. De même on va vivre l'espace et travailler la géographie, les repères spatiaux, l'orientation en se refaisant le trajet. L'apprentissage est lié à une expérience dans un lieu, laissant les sens et la curiosité en alerte.

QUEL EST LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT·E ?

A.D.C. : Il ne suffit évidemment pas d'aller au jardin pour que l'élève apprenne, l'étayage est indispensable. Concevoir les situations en amont, enseigner à regarder, à questionner... Mettre les enfants dans des dispositions d'enquête. Par exemple, surveiller un carré de nature au fil des semaines ou faire toucher la boue et la terre sèche, c'est s'interroger sur ces différences d'état et essayer de les comprendre par la recherche. Laisser les élèves manipuler, échanger, rechercher avant d'institutionnaliser. Les interactions entre enfants sont favorisées, les termes sont appropriés par ce besoin de nommer en contexte que l'enseignante ou l'enseignant accompagne. Les élèves sont sollicités pour présenter, expliquer, résoudre des problèmes, se projeter, proposer le matériel à emporter la prochaine fois et envisager de nouvelles missions.

C'EST UNE AUTRE VISION DE L'ÉCOLE ?

A.D.C. : C'est un enjeu politique. Apprendre ne peut être une course folle à des exercices, performances et croix à cocher. On ne peut pas considérer l'école comme une contrainte permanente à imposer à de jeunes enfants, si éloignée de leur rythme et du monde. L'école du dehors permet de se déplacer à pas d'enfant, de donner du mouvement au corps, des moments offerts au langage, à la manipulation, à la découverte. Il y a urgence à redonner le temps d'apprendre et à recréer des contacts réels avec le vivant et ce qui nous entoure.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

BIO

Ana Dias Chiaruttini est **professeure des Universités** à Toulouse Jean Jaurès, en sciences de l'éducation et de la formation. Elle a travaillé entre autres sur la relation école-musée et a accompagné des enseignant·es en école dehors.

Pages réalisées par
Claire Bordachar,
Hélèna Cadiet,
Apolline Letowski,
Anaïs Richard
et Nelly Rizzo

Métier : des gestes professionnels du quotidien



©Millerand/NAJA

Le quotidien d'un ou d'une enseignante ne se limite pas à dispenser les programmes aux élèves. Il est fait de conceptions, de milliers d'attentions et de gestes professionnels forgeant le métier, ce qui requiert une mobilisation de savoirs et savoir-faire de tous les instants. C'est à cette condition que les PE gardent la maîtrise de leurs enseignements, et éprouvent leur liberté pédagogique au bénéfice de la réussite de leurs élèves. Plusieurs intervenantes et intervenants de l'Université d'automne (UDA) 2026 sont venus rappeler ces gestes professionnels. Ainsi, la formatrice Véronique Stephan qui travaille sur la reproduction des inégalités à l'école alerte les PE qui peuvent avoir à leur insu « *des pratiques inégalitaires* ». Elle les invite à interroger ces dernières, par exemple en procédant à des évaluations par « *des feedbacks avec les élèves* » (lire page 37).

De son côté, la sociologue Aksel Kilic qui s'intéresse aux transformations de la communication entre l'école et les familles, voit dans les outils numériques un nouveau média pour communiquer. Les réseaux sont, sous certaines conditions, « *une porte d'entrée vers de la coéducation si cela est ensuite prolongé par des rencontres avec les familles qui sont très demandeuses de contacts réels* ». On sait l'impact positif que la coéducation peut avoir sur la réussite scolaire. Quoi de plus professionnel que de parvenir à tisser ce lien avec les familles (lire page 39).

Et puis, avec la diffusion du film documentaire Laisse pas ton corps au vestiaire de la réalisatrice Françoise Davisse, l'UDA est venue interroger les PE sur les représentations des pratiques sportives des filles et des garçons. Des pratiques encore genrées alors que l'EPS, qui peut être utilisée aussi pour former les citoyens et citoyennes, s'avère être un excellent outil aidant à déconstruire les stéréotypes, ce qui nécessite une sérieuse maîtrise du métier (lire page 41).

Enfin, cette nouvelle édition de l'Université d'automne s'est aussi longuement attardée sur ce défi du quotidien que constitue l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle donne la parole au sociologue de l'éducation Philippe Losego (lire page 45) au sujet du travail invisible que cela implique, et invite Magaly Ruiz-Touchard à faire part de ses travaux concernant la co-intervention entre enseignantes et enseignant·es spécialisé·es (lire page 47).

Pour une évaluation plus égalitaire



©Hidalgo/NAJA

L'évaluation, souvent utilisée en fin de séquence d'apprentissage, peut constituer un outil amenant comparaison, compétition et parfois même exclusion. D'autres pratiques, plus égalitaires visant une évaluation pour les apprentissages, sont possibles.

reportage

« *Lorsqu'on a fini l'exercice, on valide avec la fiche réponse. S'il y a une erreur, soit on la comprend et on peut passer à l'exercice suivant, soit on va voir la maîtresse.* » Hinaya, élève de CE2 dans l'école élémentaire Coppée de Paris rappelle la méthode de travail dans cet atelier de numération autour de devinettes de nombres. « *L'important est de développer l'autonomie des élèves à travers cette auto-évaluation,* explique Murièle Couilleau, enseignante de la classe. *Alors que le geste d'évaluer est souvent vu comme appartenant aux enseignants, j'essaie de changer ce regard. Le but est aussi qu'ils développent leur motivation intrinsèque en cherchant à résoudre par eux-mêmes des problèmes* ».

Durant la séance, Murièle circule parmi les 26 élèves dispersés en îlots, encourageant, relançant ou montrant les outils sur lesquels s'appuyer. Ce dispositif où les élèves avancent à leur rythme permet à cette enseignante, qui souhaite « *travailler avec les élèves plutôt que face à elles, à eux* », de dégager du temps. Elle peut ainsi s'asseoir avec celles et ceux nécessitant un soutien pour entrer et rester dans la tâche ou pour analyser les erreurs et travailler les stratégies ensemble lorsque l'apprentissage résiste. «*Souvent quand on évalue en fin de séquence, on pratique une évaluation des apprentissages qui sanctionne un état. Là, je pratique une évaluation pour les apprentissages, au quotidien de la classe. L'évaluation est alors est vue comme un levier pour progresser* ».

"Toutes les pratiques ne se valent pas"

BIO
Véronique Stéphan est **formatrice à l'Inspé**, a été directrice de l'école d'application François Coppée, Paris 15ème. Elle a écrit avec Murièle Couilleau en 2025 *Favoriser l'égalité à l'école* Éd. Nathan.

POURQUOI LES INÉGALITÉS SE PERPÉTUENT-ELLES À L'ÉCOLE ?
VÉRONIQUE STÉPHAN : L'école n'est pas en apesanteur sociale, les discriminations y entrent et les rapports de domination présents à l'extérieur s'y retrouvent. Trois sortes de stéréotypes – l'origine des élèves, leur genre et leur classe sociale – coexistent. Les programmes sans cesse alourdis ne tiennent pas dans le temps scolaire imparti favorisant les élèves dont les familles sont les plus conniventes avec les codes scolaires. L'existence de ces relations de domination mais aussi une réflexion sur les relations d'apprentissage et les leviers possibles devraient être bien plus présentes dans la formation enseignante.

POURQUOI LES INÉGALITÉS SONT-ELLES REPRODUITES PAR LES PE DANS LE QUOTIDIEN ?
V.S. : Faute de temps et de formation, les PE ne s'interrogent pas sur l'ensemble des gestes professionnels du quotidien. Par exemple, laisser les élèves constituer les groupes en EPS amène à retrouver toutes les discriminations relevant du sexisme, du validisme, ou de la grossophobie. Sans que les PE ne l'aient voulu, les élèves apprennent des choses qui relèvent de l'exclusion. C'est ce que l'on appelle le curriculum caché. Les PE n'ont parfois pas non plus conscience de l'existence d'un curriculum invisible maîtrisé différemment selon le milieu social - savoir tenir un livre, savoir que les images et le texte c'est différent ou qu'il faut boucher les feutres...- et peuvent avoir des pratiques inégalitaires. Les élèves de milieux populaires sont moins interrogés dans les phases orales et de ce fait se jugent moins intelligents, intégrant très tôt une « infériorité fictive ». De même, la menace du stéréotype, c'est à dire répondre aux traits qui sont associés à leur classe d'appartenance amène les filles, qui se pensent moins bonnes en maths, à s'autocensurer dans ce domaine.

COMMENT LES PRATIQUES ÉVALUATIVES CONTRIBUENT-ELLES À CE MOUVEMENT ?
V.S. : Les gestes d'évaluation ne sont pas neutres et toutes les pratiques ne se valent pas. Les pratiques traditionnelles d'évaluation de tous les élèves en même temps, de la même manière, en fin de séquence sont très répandues et souvent plébiscitées par les familles et les élèves car elles sont facilitantes pour se situer. Mais elles ont justement pour corollaire de classer, hiérarchiser, comparer. Même sans classement officiel, les élèves intègrent très vite qui est le premier et le dernier et cela amène du stress, de l'anxiété et de l'exclusion. Celle-ci se construit petit à petit empêchant les élèves de tirer profit des outils, de l'accompagnement et de la sécurité intérieure nécessaires pour progresser et se dire qu'ils vont y arriver. Et ce sont les élèves les plus fragilisés par les stéréotypes les plus négatifs, ceux de milieu populaire, les enfants pauvres ou les filles qui en pâtissent le plus.



©Hidalgo/NAJA

"L'élève est amené à vérifier, corriger, aller chercher un outil en se sentant soutenu et cela permet au PE d'évaluer où il en est"

COMMENT CONSTRUIRE DES GESTES PROFESSIONNELS D'ÉVALUATION ÉGALITAIRES ?
V.S. : Une fois les critères de réussite définis, les PE peuvent pratiquer des feedbacks avec les élèves : intervenir au fil de l'activité sur le plan cognitif pour guider sur le sens des apprentissages, normatif pour montrer si besoin le décalage avec la production attendue et affectif et sociocognitif pour soutenir l'effort. L'élève est ainsi amené à vérifier, corriger, aller chercher un outil en se sentant soutenu et cela permet au PE d'évaluer où il en est. L'élève peut aussi être impliqué dans l'évaluation elle-même soit en co-évaluation, lors d'un dialogue PE-élève, soit lors d'une auto-évaluation en se référant à un outil de contrôle. Enfin, l'évaluation entre pairs favorise la réflexion sur la tâche et les régulations à envisager et s'appuie sur la coopération plutôt que la compétition.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

Classes instagrammables, l'illusion d'une co-éducation

Comme dans l'ensemble de la société, l'école utilise des applications numériques. Désormais, certaines permettent une communication avec les familles. Si elles peuvent donner un sentiment de lien de proximité avec les parents, elles ne sont pas forcément un point d'appui à la coéducation. La présentation de certaines applications et leur analyse par Aksel Kilic ont fait réagir la salle à l'UDA.



©Millerand/NAJA

témoignage

« *Cela ne ressemble en rien à de la co-éducation, il faut vraiment s'interroger sur à quoi ça sert, ce qu'on en fait et sur la place et le rôle des élèves* » Celia.

« *Comment font les familles qui ne sont pas équipées ou qui font le choix légitime de ne pas utiliser ces réseaux sociaux ?* » Floriant.

« *Des applications numériques permettent de traduire en différentes langues et donc sont un outil pour s'adresser à tous les parents* » Anaïs.

« *Il y une forme de surveillance des enseignants par les familles mais aussi des familles par les enseignants que je trouve fortement délétère* » Julie.

« *Pour l'éducation aux écrans c'est terrifiant, quelles habitudes donne-t-on aux enfants en utilisant sans cesse le smartphone ?* » Amélie.

« *Je me questionne sur ces ENT car cela fait partie des nouveaux attendus du métier d'être dans l'hyper communication sans formation sur ces outils et sur ce qu'ils impliquent* » Damien.

« *Le cahier de vie est un objet d'enseignement et d'apprentissage pour les élèves et leur appartient, c'est eux qui l'amènent à la maison. Avec ce type d'application, cela revient aux parents, excluant de fait l'enfant* » Cécile.

« *Les enfants ont droit à leur intimité dans leur vie d'écolier* » Claire.

"Faut-il liker toutes les publications ?"

QUEL CONSTAT FAITES-VOUS SUR L'UTILISATION DES OUTILS NUMÉRIQUES DANS LE LIEN ÉCOLE FAMILLE ?

AKSEL KILLIC : Notre recherche s'est centrée sur les applications numériques qui permettent le lien entre l'école et les familles mais qui se différencient des espaces numériques de travail comme ClassDojo, Toutemonannée ou encore Pronote primaire. Ce sont des réseaux sociaux scolaires fermés qui fonctionnent sur le modèle de Facebook ou d'Instagram. La mise en place de ce type de communication se fait toujours à l'initiative des enseignants pour créer un lien école-famille dans l'intérêt de l'enfant. S'installe alors une sorte de proximité autour de lui tout en conservant une certaine distance. Il n'est plus le seul messager de ce qui se passe à l'école, ni des mots de l'enseignant pour les parents. Les familles apprécient ce type de communication directe et rapide, prennent beaucoup de plaisir à avoir des informations sur la vie scolaire de leur enfant. Certains parents se focalisent sur le bien être et le plaisir de leur enfant tandis que d'autres se centrent davantage sur les apprentissages. Les publications servent aussi, notamment pour les plus jeunes enfants, de support pour raconter ce qui s'est passé à l'école.

VOUS PARLEZ DE «CLASSE INSTAGRAMMABLE», DE QUOI S'AGIT-IL ?

A.K. : C'est la classe que l'on peut diffuser sur Instagram, c'est-à-dire qui va avoir tous les codes esthétiques d'une diffusion sur les réseaux sociaux. Une classe rangée, colorée, mise en valeur par des affichages, etc..., ou une classe qui travaille, un petit peu en désordre, ou encore une classe qui reprend les codes classiques de l'école où l'on pourrait presque sentir l'odeur du tableau et



©Hidalgo/NAJA

"Une porte d'entrée vers de la coéducation si cela est ensuite prolongé par des rencontres avec les familles"

de la craie. Mais ce n'est pas juste une esthétique, c'est aussi le moyen pour les enseignants de donner à voir leur engagement, leur travail, de le valoriser en montrant que l'enfant est actif. Les images diffusées portent davantage sur des événements comme les sorties, les projets artistiques, sportifs ou musicaux avec la venue d'intervenants. Sont diffusées également des séances d'apprentissage dans l'objectif de donner des pistes aux familles pour les reproduire à la maison. De manière générale, le rythme régulier des publications donne à voir une école riche en activités et un cadre dans lequel les enfants s'épanouissent.

À QUEL RÔLE SONT ASSIGNÉS LES PARENTS ?

A.K. : Les parents sont récepteurs des informations que l'enseignant choisit de diffuser. Ils peuvent liker ou non, parfois mettre des commentaires mais ils sont cantonnés à un rôle de spectateur. Les parents jouent un rôle essentiellement passif, tandis que l'enseignant peut vérifier qui a vu ou lu chaque publication. Il y a une forme de frustration et des interrogations sur le bon comportement à avoir. Faut-il liker toutes les publications? Si je ne like pas que va penser l'enseignant? De plus, les publications ayant lieu durant la journée, pour les parents qui travaillent, seuls ceux qui peuvent avoir leur portable ont la possibilité de réagir sur le vif et ce sont plutôt les professions de cadre ou cadre supérieur.

CELA PARTICIPE-T-IL À LA CO-ÉDUCATION?

A.K. : Si ces réseaux mettent en place une communication de proximité, on ne peut pourtant pas vraiment parler de coéducation. En revanche, cela peut être une porte d'entrée vers de la coéducation si cela est ensuite prolongé par des rencontres avec les familles qui sont très demandeuses de contacts réels. Elles souhaiteraient continuer d'avoir des échanges au portail sur le déroulement de la journée, avoir des réunions où elles ne se font pas "remonter les bretelles" parce que leur enfant n'est pas sage ou qu'ils ont été en retard, des réunions où par exemple, on discuterait de lecture, de mathématiques, de sport, où il pourrait y avoir des parents qui apportent une expertise sur tel ou tel sujet ou encore faire venir des spécialistes comme un médecin qui les éclairerait sur un point en particulier.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO
Aksel Kilic
est **maîtresse de conférences en sociologie** à l'Université Paris-Est Créteil et membre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) . Ses travaux portent sur le lien école-famille.

L'EPS, pour lutter contre les stéréotypes de genre

Le rose et la danse pour les filles, le bleu et le skate pour les garçons... Les stéréotypes de genre ont la vie dure et demeurent très présents dans les familles mais aussi à l'école. La pratique sportive s'avère être un levier puissant pour lutter contre ces inégalités.

Pour Virginie Guezo, enseignante en petite-moyenne section et directrice de l'école Jules Verne à Languidic dans le Morbihan (56), l'éducation physique et sportive est un outil pour lutter contre les stéréotypes de genre. « *Les stéréotypes sont très présents et ce dès la petite section. Nous sommes quatre enseignantes et avons comme préoccupation commune de concourir à changer les regards et les postures* ». Pour cela, l'équipe enseignante attache une forte importance à l'EPS, met en place des séances communes de la PS au CM2 et réfléchit en amont aux pratiques sportives de référence à proposer aux élèves mais aussi aux stratégies à mettre en place pour que chaque enfant soit concerné et puisse s'investir pleinement tel qu'il ou elle est : fille, garçon, petit·e, grand·e, rapide, lent·e, etc... « *Par exemple, lors d'un cycle handball, pour que chacun et chacune participe, nous mettons en place des matchs à thème où tout le monde doit toucher le ballon ou doit essayer de marquer avec toute tentative de marquage récompensée.* » Les enseignantes réfléchissent aussi à proposer des activités où les filles vont avoir le leadership comme dans le Double Dutch, un sport qui mélange la traditionnelle corde à sauter aux codes de la gymnastique et de la danse hip-hop. « *L'idée est de créer de l'émulation, que les élèves s'entraident, s'encouragent et se soutiennent.* » Des entrées sportives plurielles qui montrent qu'on a besoin de tout le monde pour réussir et que chacun et chacune a sa place.

témoignage



UN FILM DE
Françoise Davisse et de Jean-Philippe Urbach, *Laisse pas ton corps au vestiaire*.

DR

"Le sport participe au changement des comportements"

QUELLES SONT LES INTENTIONS DU FILM *LAISSE PAS TON CORPS AU VESTIAIRE* ?
FRANÇOISE DAVISSE : L'idée était de montrer les représentations que l'on a sur la pratique sportive des filles et des garçons et de les déconstruire. Permettre au public de chausser les lunettes de l'égalité pour voir et prendre conscience de la réalité des pratiques discriminatoires au sein du sport et de les dépasser. Un film d'images qui n'hésite pas à montrer les stéréotypes mais qui surtout donne à voir comment les enseignants se posent des questions, luttent au quotidien pour que le sport participe au changement des comportements. La lutte pour l'égalité se joue à tous les âges et sur tous les terrains. Il est important de prendre conscience que les activités comme la danse ou le rugby ne sont pas réservées à un genre plutôt qu'à un autre. Le sport doit être un lieu où les filles se sentent tout autant capables que les garçons de pratiquer. Ce film montre comment on peut faire, en agissant sur les postures et les pratiques.

COMMENT LA QUESTION DES DISCRIMINATIONS ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS A-T-ELLE ÉTÉ ABORDÉE ?
F.D. : Avant même d'arriver à l'école, des représentations sont à l'œuvre avec une idée sur ce que devrait être une fille et ce que devrait être un garçon avec une différence fille/garçon déjà bien ancrée au détriment des filles. C'est un non-dit du film que l'on retrouve aussi du côté des adultes qui ont des gestes et des paroles différentes selon que l'on s'adresse à l'une ou à l'autre. La question des discriminations est abordée du côté des élèves et du côté des professeurs. Le film montre les représentations qu'ont les enfants et les jeunes les uns envers les autres et comment l'école peut les faire évoluer. Il donne aussi à voir comment les enseignants et les enseignantes se mobilisent, s'interrogent sur leurs pratiques pour changer les regards et permettre aux élèves d'oser et de se sentir légitimes. Les discussions entre les professeurs font émerger leurs interrogations, leurs représentations et leurs difficultés. Le film met en avant l'importance du collectif pour échanger, avoir du recul sur ses pratiques et trouver des solutions ensemble.

POURQUOI AVOIR FAIT LE CHOIX D'EN PARLER À DIFFÉRENTS ÂGES DE LA SCOLARISATION ?
F.D. : La question des discriminations se joue dès le plus jeune âge et tout le long de la scolarité où de nouvelles problématiques se posent tout le temps. Les enfants grandissent et le rapport au corps et les discriminations évoluent. Il m'importait de montrer qu'il est possible de faire bouger les lignes de la maternelle au lycée. De lutter contre ces idées reçues qu'à la puberté c'est trop tard pour en parler ou qu'en maternelle c'est trop tôt. Dès le début de la scolarité, l'école doit jouer un rôle pour ouvrir les possibles.

BIO
Françoise Davisse
est **réalisatrice** du film *Laisse pas ton corps au vestiaire*. Cette réalisatrice porte un intérêt tout particulier au rôle de l'école et aux apprentissages des élèves. Son dernier film documentaire à l'affiche *Élèves !* porte sur l'importance d'avoir une école où l'enfant apprend à penser.



DR

"Lutter contre ces idées reçues qu'à la puberté c'est trop tard pour en parler ou qu'en maternelle c'est trop tôt"

SUR QUEL TEMPS A ÉTÉ RÉALISÉ CE FILM ?
F.D. : Ce film a été réalisé sur un temps long durant une année scolaire entière. Nous n'avons pas souhaité cibler des personnes, ni filmer des séances qui auraient été pensées pour le film mais filmer le quotidien de la classe. Le premier trimestre a été un temps d'observation puis de janvier à juin nous avons filmé avec deux caméras. Nous avons passé beaucoup de temps avec les élèves de primaire et très vite ils ont oublié qu'on était là, pris par l'intérêt de la séance d'EPS qu'ils vivaient. Avec les lycéens et lycéennes, il a fallu un temps d'apprivoisement pour qu'ils se sentent en sécurité car le rapport avec leur image est plus compliqué. Les enseignantes et enseignants ont eu un rôle important pour partager ce projet et faire en sorte que les élèves se sentent en confiance et lâchent prise.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

Santé : mieux vaut prévenir

L'accès à une protection de santé de qualité, juste et solidaire est une priorité pour des personnels de l'Éducation nationale exposés à divers risques. La MGEN rappelle que prévenir et anticiper sont essentiels.

0 805 500 005

NUMÉRO VERT ESPACE D'ACCUEIL ET D'ÉCOUTE
(gratuit, 7J/7, 24h/24)

QUELLE EST L'ORIGINE DE LA PRÉVOYANCE ?
PHILIPPE MASSERI : La prévoyance remonte à la fin du 19e siècle avec les sociétés de secours mutuel créées pour subvenir à un principe de solidarité quand il arrivait quelque chose à un membre de la corporation. Mais à l'époque pour l'éducation nationale, il n'y avait pas grand-chose. C'est le SNI, le syndicat national des instituteurs qui est à l'origine de la création d'une mutuelle générale de l'éducation nationale après la guerre, vers 1946.

COMMENT CELA FONCTIONNE ?
P.M. : C'est un contrat entre un individu et l'établissement qui va gérer sa prévoyance. Celle-ci vise à protéger une personne et ses proches contre les conséquences financières des accidents et des aléas graves de la vie courante. Ça peut être des mutuelles, des instituts de prévoyance, voire des assurances. Jusqu'à présent, la MGEN fonctionnait avec une prévoyance comprise dans une offre unique avec la mutuelle. Désormais avec le passage à la Protection sociale complémentaire (PSC), la prévoyance est à part. MGEN propose une prévoyance collective basée sur la solidarité et à laquelle participe financièrement l'employeur et une prévoyance individuelle.

BIO
Philippe Masseri est **enseignant en détachement pour la MGEN**. Il a en charge la Relation Employeur au niveau de la région d'Occitanie.


©Hidalgo/NAJA

"On a tendance à penser que l'on sera épargné par les accidents de la vie"

POURQUOI EST-CE IMPORTANT DE SOUSCRIRE À UNE PRÉVOYANCE ?
P.M. : Souscrire à une prévoyance est essentiel pour anticiper les accidents, maladies invalidantes, perte d'autonomie et décès et amortir leurs conséquences financières. Par exemple, en cas de congé longue durée, quand le salaire passe à mi-traitement, cela peut permettre un complément de revenu. Pour un salaire de 2 000 € cela signifie un revenu de 1 600 € au lieu des 1 000 € à mi-traitement sans prévoyance. On a tendance à penser que l'on sera épargné par les accidents de la vie mais ce n'est pas toujours le cas.

PROPOS RECUEILLIS PAR ÉLISE ARNOL

"Le collectif donne aide et ressources"

QUELS SONT LES FACTEURS PHYSIQUES PROFESSIONNELS IMPACTANT LA SANTÉ DES PERSONNELS ?
FABRICE GANDOSSI : En ce qui concerne les troubles musculo-squelettiques, les personnels sont moins impactés que d'autres professions. Néanmoins, les postures et gestes répétitifs, les environnements non adaptés, particulièrement à la maternelle où tout le mobilier est à hauteur d'enfant, et, notamment pour les AESH, l'accompagnement physique des élèves, impactent physiquement. Par ailleurs, les risques psycho-sociaux génèrent des maux physiques. Ce n'est pas pour rien que l'on dit « en avoir plein le dos ». Le bruit des classes, des gymnases et des cours de récréation, ainsi que l'usage de voix, outil principal des enseignants, occasionnent des troubles ORL qui nécessiteraient une formation aux techniques vocales. Enfin, n'oublions pas l'exposition aux virus véhiculés par les jeunes enfants, l'organisme étant d'autant moins résistant qu'il est sujet à la fatigue et au stress.

QUELS SONT LES FACTEURS LIÉS À LA SANTÉ MENTALE ?
F.G. : Pour ces facteurs, les PE sont dans les professions les plus touchées. Stress et charge mentale arrivent en tête. L'étude I-BEST, baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation (rapport France 2023), révèle qu'un enseignant du premier degré déclare faire 42 heures de travail par semaine. S'ajoute un problème d'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle : c'est un des métiers où l'on ramène le plus de travail à la maison. Le manque de reconnaissance de la hiérarchie et la dévalorisation du métier sont également des facteurs clés. Elle s'ajoute à une violence vécue, plus rarement physique que verbale, mais bien présente. D'autres aspects sont moins visibilisés, telle l'impossibilité d'évolution de carrière. Les enseignants ont des compétences transversales colossales qui devraient leur permettre des reconversions, compliquées à l'heure actuelle. À l'inverse, des facteurs peuvent influer positivement : les bonnes relations avec les collègues, les parents, les élèves et l'autonomie dans le travail.

"Les risques psycho-sociaux génèrent des maux physiques. Ce n'est pas pour rien que l'on dit « *en avoir plein le dos* »"

BIO
Fabrice Gandossi est **enseignant.** Il assure la **responsabilité prévention pour la MGEN** sur la région d'Occitanie.


©Hidalgo/NAJA

"Il y a des leviers individuels et collectifs. Mais même dans une démarche individuelle, on a besoin du collectif pour trouver une aide et des ressources"

QUELS SONT LES MOYENS DE PRÉVENIR LES RISQUES ?
F.G. : Il y a des leviers individuels et collectifs. Mais même dans une démarche individuelle pour sa santé, on a besoin du collectif pour trouver une aide et des ressources. MGEN développe des outils avec des infirmiers, des diététiciens, des enseignants en activité physique adaptée, des experts en addictologie, des sophrologues, qui proposent un suivi au regard des habitudes de la personne et de ses objectifs. De même, *Vocal'iz* est une application gratuite qui permet de faire un bilan de la voix et de proposer des exercices. Sur l'aspect santé mentale, l'assurance maladie a développé le dispositif *Mon soutien psy* lancé par l'État pour avoir jusqu'à 12 séances par an, chez un psychologue conventionné remboursées à hauteur de 60%, voire gratuites avec une complémentaire. Un besoin que les mutuelles avaient anticipé en proposant une aide auparavant. Si Mon soutien psy a peiné à démarrer, l'effort porté sur la rémunération des psychologues conventionnés a permis d'améliorer l'offre. Le réseau PAS (Prévention, Aide, Suivi) propose un service confidentiel, gratuit et anonyme, de psychologues disponibles 24/24h, 7 jours sur 7, en partenariat avec l'Éducation nationale. En 2027, un nouveau dispositif devrait lui succéder. Nous n'avons aucune information officielle à ce jour.

PROPOS RECUEILLIS PAR HÉLÈNA CADIET

Inclure : un vrai travail



©Millerand/NAJA

L'inclusion ne peut reposer sur le seul engagement des personnels. Derrière les injonctions à différencier, individualiser, se coordonner, le travail des PE a profondément été transformé. Pour accueillir toutes et tous, cette évolution doit être accompagnée de moyens suffisants.

éclairage

Le 11 février 2005 était votée la loi pour l'égalité des droits et des chances, garantissant « le droit de tout élève en situation de handicap d'accéder à l'éducation ». Vingt ans plus tard, la FSU-SNUipp lançait son enquête nationale "L'inclusion oui, mais pas comme ça", alertée par les conséquences de cette promesse inachevée sur les personnels et les élèves. En avril 2025, 67 000 membres de la communauté éducative (PE, AESH, PsyEN), soit plus d'un personnel sur cinq, répondaient à cette enquête. Il en ressort un travail empêché. 60% des personnels déclaraient des conditions de travail dégradées directement liées à l'inclusion sans moyen. Conséquence directe, la note moyenne attribuée par les personnels à la qualité de scolarisation des élèves en situation de handicap s'élevait à 3/10.

DE L'AMBITION POUR L'INCLUSION

Parmi les sept propositions que l'enquête proposait pour améliorer l'école inclusive, 69,6% des répondant·es demandaient l'ouverture de places en établissements spécialisés, 65,4% le recrutement d'AESH formées et avec un vrai statut, 53,5% une réduction d'effectifs dans toutes les classes. Plus d'un quart se prononçait pour développer des équipes pluriprofessionnelles.

L'enquête a renforcé l'analyse du syndicat selon laquelle « faire inclusion », c'est penser en écosystème. Si les mesures proposées sont indispensables, elles ne peuvent suffire pour une école véritablement inclusive qui a besoin d'être soutenue, par des actes, des moyens et de la reconnaissance. Cela doit aussi passer par des temps de formation de qualité, l'institutionnalisation des temps de concertation, un travail de coordination interprofessionnelle et le renforcement des personnels spécialisés, aujourd'hui en nombre insuffisant.

"La diversité, un concept pédagogiquement assez flou"

BIO
Philippe Losego est **sociologue de l'éducation** à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse). Il forme des enseignants et enseignantes de l'école primaire, du secondaire et des directeurs et directrices d'établissement.

QU'EST-CE QUI PÈSE AUJOURD'HUI SUR LE TRAVAIL DES PE ?

PHILIPPE LOSEGO : Le travail des enseignants ne consiste plus seulement à concevoir des enseignements, les mettre en œuvre et corriger les travaux des élèves. Aujourd'hui, le travail hors la classe prend une place de plus en plus importante, notamment pour la mise en œuvre de l'inclusion. Dès lors qu'un élève est identifié comme relevant de besoins éducatifs particuliers, se met en place une individualisation de sa prise en charge et en même temps une collectivisation autour de celui-ci. Créer un réseau d'échanges est nécessaire pour se coordonner avec les AESH, les autres PE (spécialisés ou non), les familles et parfois avec d'autres spécialistes comme les psychologues, etc. Un travail intense non quantifié qui repose très largement sur l'investissement personnel des PE.

COMMENT DÉFINIR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ?

P.L. : C'est très difficile. Tous les chercheurs qui travaillent sur ce sujet s'accordent à dire que son sens évolue sans cesse sans qu'une définition soit produite. C'est forcément une difficulté pour les acteurs de terrain : comment appliquer et évaluer l'efficacité d'un concept que l'on peine à définir ? Lors de la mise en place du collège unique, la différenciation pédagogique consistait à identifier les inégalités scolaires entre les élèves, les évaluer et adapter l'enseignement pour les réduire. Aujourd'hui, dans le contexte de l'école inclusive, cette définition a muté : c'est au nom d'une certaine « diversité », un concept pédagogiquement assez flou, que sont désormais définis les besoins des élèves avec des manières d'apprendre différentes dont il faut tenir compte. Le PE doit apporter des réponses individuelles et définir autant de trajets pédagogiques que d'élèves : différencier dans une classe à 25 élèves relève alors de l'impossible.

EN QUOI L'INCLUSION EST-ELLE UN TRAVAIL ?

P.L. : Les PE doivent faire face à des injonctions à réussir l'inclusion comme s'il suffisait de voir les choses autrement pour y arriver. Alors que le métier enseignant a pour spécificité d'être un métier du collectif, avec un groupe qui repose sur une dynamique, sur l'émulation et la solidarité, la focale individualisante de l'inclusion, telle qu'elle est préconisée à l'heure actuelle, percute cette conception du métier. A côté de cela, si l'intervention d'autres professionnels est souvent nécessaire, il ne faut pas oublier que leur approche, elle, est majoritairement individuelle. Cette différence de culture professionnelle nécessite de travailler cette collaboration pour qu'elle soit une richesse. Enfin, les PE doivent répondre à de multiples injonctions administratives sur la nature des difficultés perçues, les aménagements prévus, leur mise en place, leur évaluation… Autant de tâches ajoutées, sans temps supplémentaire institutionnalisé.



©Hidalgo/NAJA

"Les PE doivent faire face à des injonctions à réussir l'inclusion comme s'il suffisait de voir les choses autrement pour y arriver."

QUELLES SERAIENT LES CONDITIONS OPTIMALES ?

P.L. : Trois leviers existent. La baisse démographique d'abord, pour diminuer le nombre d'élèves par classe et aménager les apprentissages. La formation ensuite, pour mettre en relation PE de classe ordinaire et PE spécialisés. Beaucoup d'outils méthodologiques partagés profiteraient aux uns et aux autres. Enfin, la réflexion sur le temps de prise en charge de certaines difficultés. Un élève est parfois sorti de la classe pour qu'une aide spécifique lui soit apportée. Pendant ce temps, il perd tout le bénéfice de ce qui se passe dans le groupe lorsqu'il est absent. Une prise en charge hors temps scolaire permettrait d'éviter cet écueil. Une complémentarité entre les différents temps de l'enfant est à renforcer.

PROPOS RECUEILLIS PAR APOLLINE LETOWSKI

Le co-enseignement à la loupe



©Millerandi/NAJA

Le co-enseignement entre PE et PE spécialisé transforme la classe. Entre recherche et terrain, éclairage sur une pratique qui enrichit les gestes professionnels et fait progresser les élèves sans stigmatisation.

témoignage

« *Le co-enseignement m'a apporté un regard nouveau et a ouvert mes pratiques* ». Sarah Gasnier, enseignante, témoigne de sa participation à la recherche menée par Magaly Ruiz-Touchard. Elle a co-enseigné pendant deux ans et demi avec Laetitia Bilbaut, enseignante spécialisée à dominante pédagogique. « *Au début, nous éprouvions une réelle appréhension. Nous rédigions des fiches de préparation très détaillées, allant jusqu'à anticiper le moindre geste* ».

Puis, des habitudes et une confiance mutuelle se sont installées « *jusqu'à la symbiose* » s'en amuse Sarah. L'implicite a pris le relais et « *les rôles sont devenus interchangeables* ». Les élèves ne voient plus Laetitia comme un soutien externe réservé à quelques-uns, mais comme « *une maîtresse à part entière au service de toute la classe* ». « *Faire entrer l'enseignante spécialisée dans la classe permet de rompre avec la stigmatisation,* ajoute Laetitia. *Extraire un élève de son groupe pour le faire travailler en salle rased crée un cadre certes sécurisant, mais qui l'empêche souvent de se sentir capable de réussir de retour en classe* ». Pour elle, « *agir directement sur les conditions de la classe renforce la confiance qu'ont les élèves en eux tout en transformant ses propres gestes professionnels* ». Une dynamique qui porte ses fruits et continue d'essaimer. Laetitia co-enseigne avec de nouveaux collègues. Quant à Sarah, elle est devenue enseignante spécialisée et les relations de confiance construites dans sa nouvelle école présagent de belles collaborations.

"Considérer les besoins partagés des élèves"

QU'ENTEND-ON PAR "L'ÉCOLE POUR TOUTES ET TOUS AUJOURD'HUI" ?

MAGALY RUIZ-TOUCHARD : Cela désigne une école pleinement accessible, conçue pour répondre dès le départ à la diversité des besoins de l'ensemble des élèves. Dans les textes récents, notamment le dernier rapport de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, le terme "inclusif" s'efface d'ailleurs au profit des notions d'accessibilité universelle et de besoins partagés. L'objectif est de ne plus centrer le regard uniquement sur les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, mais de considérer les besoins partagés des élèves tout en gardant une vigilance individuelle si nécessaire. Il s'agit d'identifier et de lever les obstacles potentiels lors de la préparation des séances. Ils peuvent être d'ordre pédagogique ou didactique, mais aussi affectif, relationnel ou environnemental. Les PE offrent une palette de réponses dans laquelle chaque élève va puiser ce dont il a besoin : supports et modalités de travail variés tels que explicitation des objectifs, outils visuels, travail coopératif...



©Hidalgo/NAJA

"Par des regards croisés et en préparant conjointement, régulièrement..."

À QUOI CETTE CONCEPTION SE HEURTE-T-ELLE CONCRÈTEMENT ?

M.R.T. : Le modèle français est paradoxal. Alors qu'on demande aux enseignants de penser l'accessibilité universelle, la réponse institutionnelle privilégie encore la logique de compensation individuelle, notamment via les différents plans de scolarisation ou l'attribution d'AESH. Cela conduit souvent à adapter le travail pour chaque élève individuellement, une tâche immense qui peut mener à l'épuisement professionnel. De plus, la forte référence à la norme dans notre système éducatif rend difficile l'adaptation aux parcours d'apprentissage diversifiés.

LE CO-ENSEIGNEMENT ENTRE PE D'UNE CLASSE ET PE SPÉCIALISÉ EST-IL UNE RÉPONSE ?

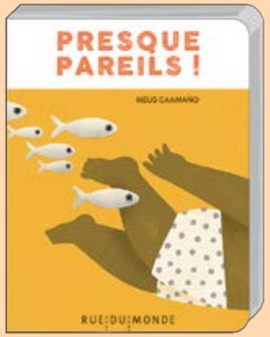
M.R.T. : Le co-enseignement repose sur trois temps indissociables que sont la co-préparation, la co-conduite ou co-intervention et la co-évaluation. Si au départ, la collaboration entre PE et PE spécialisé reste souvent cloisonnée ou remédiatisante, avec une enseignante spécialisée qui prend en charge un groupe d'élèves ciblés – rejouant là une forme de séparation au sein de la classe – avec le temps, par des regards croisés et en préparant conjointement régulièrement, les rôles deviennent symétriques et complémentaires. L'enseignante spécialisée apporte son expertise fine dans l'analyse des tâches et la détection des obstacles tandis que l'enseignante de la classe apporte sa connaissance fine du groupe. Le binôme devient une ressource plurielle qui circule auprès de tous les élèves, levant la stigmatisation et diversifiant les étayages. Cela permet aussi d'agir efficacement sur le climat de classe.

QUELS BÉNÉFICES POUR LES PE ET LES ÉLÈVES ?

M.R.T. : Pour les enseignants, bien que le co-enseignement soit chronophage à ses débuts, il est un levier de développement professionnel. L'enseignante de la classe s'approprie les gestes d'analyse et d'anticipation des obstacles, mais aussi d'étayage qu'elle réinvestit, gagnant un temps précieux lors des préparations. L'enseignante spécialisée, quant à elle, déplace sa posture pour s'inclure dans un travail d'équipe au profit des élèves. Ainsi, les demandes d'aides ne sont plus ciblées sur tel ou tel élève mais sur le partenariat indispensable entre enseignant de classe et enseignant spécialisé. Cette modalité de travail peut fonctionner de manière massée, c'est-à-dire avec plusieurs séances regroupées sur une période courte, à condition que du temps institutionnel soit libéré pour la co-préparation et que la sectorisation des Rased soit moins étendue. Du côté des élèves, cela renforce la motivation et l'attention. Les projets menés à deux sont souvent fédérateurs et porteurs de sens.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

BIO
Magaly Ruiz-Touchard est **directrice des études de la formation des enseignantes et enseignants spécialisés** à CY-Cergy-Paris Université et doctorante au CREN (Centre de recherche en éducation à Nantes) sous la direction de Marie Toullec. Ses recherches portent sur le co-enseignement en contexte inclusif.



La belle fraternité entre les **gestes du quotidien** du jeune enfant et ceux de quelques animaux, en miroir… La grande famille du vivant ! On craque pour ce tout-carton !

Dès 18 mois / 3 ans, 34 pages, 14,80 €

NOUS FAISONS TOUT NOTRE POSSIBLE.

Vous, avec vos élèves, vos budgets décourageants, vos formations bancales.

Nous, avec de graves difficultés économiques…

Tout pour donner aux enfants les ailes créatives de leur liberté.

RÉSISTONS ENSEMBLE !



Une rampe de lancement ludique et souriante pour oser l'aventure de l'invention d'une histoire ! Mais par quel bout commencer ? Un album tonifiant qui donne confiance pour libérer son **imagination et sa créativité**.

Pour les 5 / 8 ans, 48 pages, 17 €



Un superbe album tout en douceur **sur l'amitié**. Deux amis, une grenouille et un canard, s'approchent, se cherchent, se complètent, se perdent et… osent enfin aller ensemble très loin, au bout du monde (enfin, du lac !) où le canard va retrouver tous les siens.

Pour les 3 / 6 ans, 48 pages, 17 €



Un beau livre cadeau pour dire aux enfants **la paix partout dans le monde**, sans discours, sans slogan, un texte sensible d'Aragon et les pinceaux magiques de Corvaisier.

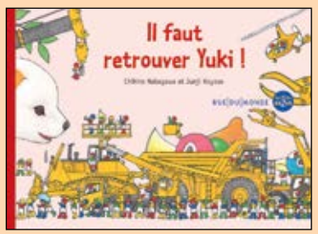
Dès 6 ans et pour tous, 40 pages, 19,50 €



La liberté du monde animal s'affranchissant de toute frontière dans ses **migrations** est ici racontée avec des informations scientifiques éclairantes. Pour réfléchir aussi à la relativité du mot *frontière*…

Dès 8 ans et pour tous, 72 pages, 24 €

Et les p'tits Bonzoms !



Un nouveau *P'tits Bonzoms !* Il s'agit cette fois de retrouver un chiot avec bulldozers, hélico… et beaucoup de générosité.

Dès 3 ans, 44 pages, 17 €



Le **sauvetage solidaire d'un chaton**, englué dans un fossé boueux !

Dès 3 ans, 44 pages, 17 €



Le Père Noël est un peu fatigué, alors les P'tits Bonzoms organisent une **livraison** dans la maison d'un enfant… Dès 3 ans, 44 pages, 17 €

Pour accéder à notre catalogue en ligne ou le commander sur www.ruedumonde.fr :

Dans toutes les bonnes librairies, en ville ou en ligne

editions_ruedumonde editionsruedumonde

RUE DU MONDE

Françoise Carraud

"Multiâge, construire un rapport favorable à l'école"

Les classes du rez-de-chaussée, l'ouvrage collectif coordonné par Françoise Carraud, rend compte d'une expérimentation pédagogique consistant à organiser une école de REP à Lyon, en classes multiâges. Il s'agit de prendre en compte les besoins des enfants en partant de là où ils en sont pour les faire progresser. Le multiâge souvent critiqué démontre ici toute sa pertinence.



©Hidalgo/NAJA

BIO

Françoise Carraud est **enseignante-chercheure, maîtresse de conférences** (HDR) en Sciences de l'éducation et de la formation. Retraitée de l'université Lumière-Lyon 2, à l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF). Elle s'intéresse au travail réel des professionnels dans une approche ergologique selon une démarche ethnographique.

COMMENT AVEZ-VOUS ÉTÉ AMENÉE À PARTICIPER À CETTE ORGANISATION PÉDAGOGIQUE ?

FRANÇOISE CARRAUD : Lors d'un colloque sur la forme scolaire – qui s'est tenu à l'université Lumière Lyon 2 –, les enseignantes et enseignants de l'école Pasteur à Lyon, porteurs d'un projet de classes multiâges, ont demandé à avoir un accompagnement par la recherche. Une démarche peu courante, car la plupart du temps ce sont les chercheurs et les chercheuses qui choisissent leur terrain d'enquête, mais j'étais curieuse d'aller voir ce qui se passait dans les classes. Je me situe dans l'ergologie du travail qui considère que tout travail, toute activité humaine, est structurée par des normes antécédentes. La forme scolaire est une de ces normes qui organise l'école : elle régit le temps et l'espace et elle est largement incorporée par les personnes. L'architecture même de l'école Pasteur : des classes rectangulaires, situées en enfilade, le long d'un couloir, avec des fenêtres à gauche est une norme des années 70 qui encadre et structure le travail des enseignants quoi qu'ils veulent ou quoi qu'ils fassent. Ce qui m'intéressait dans ce projet, c'était de voir ce que les enseignantes et enseignants « renormalisaient » ou reconfiguraient ces normes scolaires dans ces classes multiâges : c'est à dire comment ils

> "Mettre leurs questionnements en commun, identifier des obstacles et trouver des réponses parce qu'ils et elles étaient dans ce collectif de travail choisi"

SUITE DE LA PAGE 49

réorganisaient le temps, l'espace, les groupes d'élèves, et construisaient de nouvelles normes de travail.

EN QUOI A CONSISTÉ VOTRE ACCOMPAGNEMENT ?

F.C. : Je n'étais ni une formatrice, ni une conseillère, ni une experte venue juger, évaluer ou conseiller le travail des personnels enseignants. Je me suis inscrite dans une démarche de recherche, dans le cadre d'analyse du travail, sans vision surplombante et sans jugement. Je me suis intéressée au concret de leur activité, au-delà des discours, et au sens qu'ils et elles donnaient à ce qu'ils et elles faisaient. Pour cela, je les ai observés le plus possible sur des temps longs, en classe bien sûr, mais aussi en réunion, en récréation, lors de sorties scolaires et encore sur les temps informels comme à la photocopieuse ou au café. Une démarche d'observation participante dans le sens où, parfois, je les interrogeais sur ce qu'ils faisaient et pourquoi ils le faisaient, je prenais des notes, quelquefois des photos. En même temps, j'ai réalisé des autoconfrontations, simples ou croisées, durant lesquelles les enseignantes et les enseignants réagissaient, seuls ou à plusieurs, sur ce que j'avais observé. Ce sont eux qui donnent du sens à leur activité. Mon travail aurait pu s'arrêter là et j'aurais pu rédiger un écrit de recherche sur cette reconfiguration pédagogique que sont les classes multiâges. Mais j'ai préféré continuer avec eux et je leur ai proposé d'écrire un livre ensemble.

QUE PERMET LA FORMALISATION DE CETTE EXPÉRIENCE LYONNAISE ?

F.C. : Le livre n'est pas le résultat de la recherche que j'ai conduite, ni un écrit de vulgarisation. Il n'a jamais été question, non plus, de dire que c'était la bonne méthode ou la meilleure façon de faire. Il montre ce que sont les classes multiâges : une réponse très complexe, très élaborée aux difficultés scolaires que rencontrent les enfants de ce quartier, à leur rapport difficile à l'école et à la dégradation du climat scolaire. Cette organisation pédagogique est aussi une réponse au découragement et au turnover des PE dans l'école. L'objectif du



©Hidalgo/NAJA

"Une réponse très complexe, très élaborée aux difficultés scolaires que rencontrent les enfants de ce quartier"

livre était d'exposer au grand public, aux autres professeurs, aux familles, et à tous ceux qui s'intéressent à l'école, ce que ces enseignantes et enseignants avaient fait en créant ces classes multiâges, pourquoi et comment ils l'avaient fait, quel sens cela avait pour eux. Un travail d'écriture long de deux années qui détaille le déroulement des journées des élèves et des enseignants, leur usage des objets - cahiers, crayons, livres ou tableau, etc - et des espaces, l'organisation des apprentissages et des évaluations ; qui raconte des anecdotes et qui fait des portraits d'élèves.

QUELS SONT SELON VOUS LES PRINCIPAUX APPORTS DE CE FONCTIONNEMENT EN CLASSES MULTIÂGES POUR LES ÉLÈVES ?

F.C. : Le principal apport pour les élèves est de construire ou de reconstruire un rapport favorable, agréable et sécurisant à l'école et aux apprentissages. Les élèves sont dans une autonomie étayée où ils peuvent recourir à l'adulte si besoin mais aussi à leurs pairs. Ils peuvent se déplacer, s'entraider ; ils sont capables de suivre eux-mêmes la progression de leurs apprentissages en lien avec les référentiels de compétences. Apprendre n'est pas dangereux : l'erreur est non seulement acceptée mais elle est aussi un point d'appui pour travailler. Dans une classe multiâges, on peut être en avance sur certaines compétences et en retard sur d'autres, ce n'est pas un problème, chacun évolue à son rythme et tous les enfants progressent tant dans leurs comportements scolaires que dans l'acquisition de leurs apprentissages, avec un lien très fort entre les deux.

ET POUR LES PE ?

F.C. : Les enseignantes et enseignants se sont développés professionnellement grâce à leur collectif, très fort. Ils ont pu mettre leurs questionnements en commun, identifier des obstacles et trouver des réponses parce qu'ils et elles étaient dans ce collectif de travail choisi. Ils ont pu identifier et éprouver une autre place pour l'enseignant, dans des configurations spatiales et temporelles différentes, plus adaptées aux différents élèves et à leurs propres progressions scolaires. Ensembles, ils avaient pris le parti de se dire que l'hétérogénéité était impossible à lisser et qu'au contraire il fallait en faire un atout pour travailler autrement. Et c'est ce qu'ils et elles ont fait. Peut-être réussiront-ils à faire quelque peu bouger le métier, et à la prise en compte des élèves tels qu'ils sont, et non tels que l'on rêverait qu'ils soient ! PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

À Lyon, l'idée fait recette

À l'école élémentaire Pasteur à Lyon, les enseignant·es ont fait le choix d'une organisation pédagogique multiâges pour répondre aux besoins des élèves, favoriser l'autonomie, l'engagement et la coopération.



©Hidalgo/NAJA

Les portes de l'école s'ouvrent et comme chaque matin l'accueil des élèves de CE2, CM1, CM2 de Camille Fréchet, enseignant à l'école Pasteur à Lyon (69) située en REP, se fait au 2ème étage dans leur classe. Comme les autres classes de l'école, celle de Camille fonctionne en multiâges. Munis de leur cahier d'orthographe, ils s'installent où ils veulent pour revoir la dictée qui aura lieu dans la matinée : sur l'îlot central, dans l'espace regroupement, dans le coin ordinateur, dans le couloir ou encore sur les bancs de la bibliothèque de la classe. Le climat est propice aux révisions, les élèves chuchotent, s'interrogent mutuellement, se disent bonjour ou apportent des papiers remplis par les parents à l'enseignant. La sonnerie retentit, c'est le début de la classe. Un ballet bien organisé se

“La finalité politique a justifié l’homogénéité des classes”


DR

BIO
Sylvie Jouan
est **enseignante à la Faculté d’éducation** de l’Université de Montpellier et docteure en sciences de l’éducation et de la formation.

HISTORIQUEMENT, QUELS CHOIX ONT ÉTÉ FAITS PAR L’INSTITUTION SUR L’ORGANISATION DES CLASSES ?

SYLVIE JOUAN : C’est une question à se poser pour comprendre la réticence de l’institution scolaire vis-à-vis des classes multiâges. Pour ça, il faut remonter au début du XIXe siècle, à l’époque où le ministre de l’instruction publique François Guizot pose les premiers jalons de l’organisation pédagogique. Il exige de constituer un minimum de trois classes dans chaque école alors que les classes uniques étaient les plus courantes. La volonté était de mettre les enseignants face à des groupes homogènes pour un enseignement simultané. Tous les élèves écoutent la parole du maître et font la même chose en même temps. Les fondateurs de l’école républicaine légitiment définitivement ce modèle. Comme l’écrit Ferdinand Buisson dans le Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire, on apprend “de la bouche du maître”. C’est le modèle pédagogique qui a façonné le choix d’organisation des classes. La finalité morale et politique attribuée à l’école a justifié l’homogénéité des classes.

QU’EST-CE QUE CELA DIT DU RAPPORT ENTRE PE ET ÉLÈVE ?

S.J. : L’enseignement simultané impliquait une hiérarchie très forte, avec une posture de soumission de l’élève. Pourtant, une autre méthode, faisant preuve d’efficacité, s’était développée à la même époque dans les pays anglo-saxons : l’enseignement mutuel, par lequel les enfants pouvaient apprendre les uns des autres avec des élèves moniteurs. En France, elle a été rejetée. Aujourd’hui, il y a encore des restes de cette ancienne conception de l’enseignement élaborée sous régime monarchique, avec une peur de la perte de l’autorité de l’adulte, ou peut-être un manque de confiance dans l’enfant.

COMMENT EST PENSÉE L’ORGANISATION DE LA CLASSE ?

S.J. : Si l’on confronte les données statistiques sous Jules Ferry avec les textes institutionnels, on observe à l’époque 85% d’écoles à classe unique alors que les instructions sont conçues pour un fonctionnement à un seul cours. Un écart sidérant entre la norme réelle et la norme prescrite. Les classes uniques, rassemblant des élèves du CP au CM2, étaient considérées comme “un état embryonnaire de l’école”, selon Ferdinand Buisson. Cette tension existe encore : la classe multiâge n’est pas une préconisation de l’institution. Si la logique des cycles avait ouvert la possibilité de voir les choses autrement, elle a été abandonnée. La classe multiâge peut donc être aujourd’hui un choix assumé par des enseignants insatisfaits du modèle traditionnel, pour mieux prendre en compte l’hétérogénéité.

PROPOS RECUEILLIS PAR HÉLÈNA CADIET

“L’expérience interroge la notion de l’élève moyen”

BIO
Anne-Marie Chartier
est **formatrice des professeurs des écoles** en IUFM et **chercheuse en histoire de l’éducation**


DR

EN QUOI CETTE AVENTURE PÉDAGOGIQUE INTERROGE-T-ELLE LE MODÈLE DE LA CLASSE HOMOGÈNE ?

ANNE-MARIE CHARTIER : L’expérience des classes du rez-de-chaussée interroge le modèle de l’homogénéité et l’idée de « l’élève moyen », qui dans les faits n’existe pas. La classe est en réalité un ensemble de singularités, de diversités. Dans une classe “homogène”, l’attention est souvent portée sur les objectifs et résultats finaux. Ce modèle empêche, d’une certaine manière, de voir les procédures réelles de travail des enfants et les obstacles qu’ils rencontrent. À l’inverse, l’expérience montre que cette organisation souple, dans un cadre défini et explicite, permet aux enseignants d’observer les démarches individuelles et de redonner de la place à la singularité de chaque élève. On prend ainsi conscience de ce qu’interdit la classe à “un niveau” et donc de comment cette classe n’est pas une aide efficace pour des enfants qui se situent à différents degrés d’apprentissage.

QU’EN EST-IL DE L’HÉTÉROGÉNÉITÉ ?

A.-M.C. : Souvent, quand on pense hétérogénéité on pense inégalités, qu’il y a des “meilleurs” et des “moins bons”. Les classes du rez-de-chaussée permettent de penser l’hétérogénéité en changeant de point de vue et ne plus la voir comme un obstacle mais comme un levier. Un élève n’est jamais bon ou mauvais en tout. Le modèle des classes du rez-de-chaussée donne une marge de liberté par rapport aux modalités d’entrée dans les programmes. Un élève de CM2 aura par exemple accès à la lecture avec les CE2 s’il en a besoin. Grâce à l’autonomie de travail acquise par les élèves et au fonctionnement de la classe, les enseignants ont plus de temps pour identifier les besoins de chacun et s’adapter. Les élèves travaillent ainsi certaines notions au fil des années, en fonction des besoins identifiés.

QU’EST-CE QUE CELA DIT DE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE ?

A.-M.C. : Dans les premiers chapitres du livre, ils disent bien que ce qui les a lancés c’était que ça devenait insupportable pour eux de voir les enfants que l’école ratait. C’est presque plus un réflexe de morale. Je trouve ça très fort parce que c’est quelque chose que tous les enseignants partagent.

Ça montre aussi qu’il y a un lieu qui s’appelle le savoir pédagogique et qui est le savoir propre des maîtres, un savoir de terrain qui se transmet entre pairs. Une sorte de “recette rustique”. Enfin, elle rappelle aussi que les enseignants ne sont pas des exécuteurs de programmes mais des concepteurs de leurs pratiques.

PROPOS RECUEILLIS PAR ÉLISE ARNOL

SUITE DE LA PAGE 51

met en place : direction l’espace regroupement mais avant rangement des cahiers sur l’étagère prévue à cet effet car dans cette école pas de table individuelle avec chacun sa case, ni de matériel personnel. « *Nous avons repensé l’espace classe afin d’inciter à un fonctionnement plus collectif, plus coopératif, aucune classe de l’école n’est disposée en autobus,* explique Camille, *et tout le matériel comme la colle, les ciseaux, les règles sont partagés* ». « *Avoir du matériel commun cela permet d’apprendre à s’organiser collectivement, d’en prendre soin, cela travaille la notion de bien commun, le vivre ensemble et de faire société à l’échelle de la classe* », ajoute sa collègue Victorine Varachaud, enseignante dans la classe voisine, regroupant elle aussi des CE2, CM1, CM2.

PARTAGE DE RESPONSABILITÉS

Aujourd’hui, Karim a la responsabilité de gérer le volume sonore, d’indiquer avec une sonnette le début et la fin des activités, de rappeler les règles de vie de la classe si besoin et d’animer le début mais aussi, à 16h, le bilan de la journée. Ibrahim, lui, est chargé d’inscrire les élèves qui souhaitent intervenir.

Les élèves de CM1 et CM2 endossent aussi le rôle de tuteurs des CE2 durant la journée. « *Je viens si elle a besoin, je lui explique le travail, l’aide à choisir des fiches d’activités et parfois je corrige aussi ses erreurs* », détaille Ranine tutrice de Mégane.

« *Donner des responsabilités aux élèves permet à la fois de me décharger du rôle de l’adulte régulateur afin de me concentrer davantage sur l’activité des élèves et de fournir de l’étayage si besoin. Mais c’est aussi sortir de la posture de l’adulte sachant et des élèves qui ne seraient là que pour réceptionner un savoir dispensé par l’enseignant* , précise Camille. *Fonctionner de la sorte permet de les rendre acteurs de leurs apprentissages* ». D’autant que « *le partage des connaissances entre élèves est très fructueux à la fois pour celui qui bénéficie du tutorat mais aussi pour le tuteur* », précise Victorine. « *Et puis cela nous permet de prendre du recul, d’observer, d’avoir un autre regard sur les élèves,* complète Lisa Bonnet, enseignante de CP CE1. *On voit où ils en sont dans leurs connaissances mais pas seulement, on observe l’autonomie, les interactions, ... tout cela nous permet de rebondir et de mieux ajuster la vie de la classe* ».

UN CHOIX ASSUMÉ

La journée est rythmée par différents temps. Le matin le rituel de la présentation de la journée permet aux élèves de se projeter dans leurs apprentissages et celui de l’activité collective « *un jour, un évènement* » offre un moment d’interaction entre élèves où ils posent des questions afin de deviner de quel événement il s’agit. Ensuite viennent des temps collectifs dans l’espace regroupement avec par exemple des présentations d’exposés mais aussi des temps d’apprentissage collectif comme de la lecture compréhension. Puis des temps de “ruche” où les élèves travaillent individuellement sur leur plan de travail avec ou sans tuteurs ou tutrices.

« *En fin de journée, nous consacrons aussi un temps pour institutionnaliser les apprentissages en parlant de ce que l’on a appris et comment on l’a appris. On évoque les satisfactions mais aussi les points à améliorer* », précise Victorine.

Les PE ont fait le choix d’organiser les classes en multiâge, une organisation pédagogique pour répondre aux difficultés qu’ils rencontraient. « *Nous avions de grosses difficultés relationnelles, beaucoup de violences, un climat scolaire très tendu et comme toutes les écoles en éducation prioritaire, une forte hétérogénéité,* se rappelle Camille. *Nous avons pris le parti de nous appuyer sur cette hétérogénéité, d’en faire une force pour nous obliger à travailler autrement. Enseigner en multiâge c’est partir de l’enfant, de là où il en est pour le faire progresser et non pas partir du prétendu niveau qu’il devrait avoir selon son âge* ».

Un changement de paradigme qui porte ses fruits. « *Ce n’est pas magique mais le climat scolaire est plus apaisé et les élèves sont investis dans les apprentissages. Ils évoluent durant leur parcours scolaire, prennent confiance en eux et surtout ils progressent tous. Les élèves les moins connivents avec l’école ne sont plus assignés à le rester, au contraire, ils endossent des rôles différents dont celui de tuteur selon les activités, la journée et les années* », conclut Victorine.

NELLY RIZZO

Ambiance...

ILS ET ELLES SONT VENU·ES...

des 4 coins de la France depuis 66 départements et même au-delà des frontières depuis Barcelone, Bilbao, Madrid. Certaines ont imaginé une tournée façon ramassage scolaire, à chaque département son arrêt. D'autres ont prévu un trajet avec étapes. Un quart des stagiaires découvre pour la première fois l'Université d'automne quand d'autres sont des fidèles depuis 2001, première édition. Et continuent même parfois de venir une fois le cap de la retraite passé !



©Hidalgo/NAJA



©Hidalgo/NAJA

7 MOIS
C'EST L'ÂGE DU PLUS JEUNE STAGIAIRE !

ILS ET ELLES REPARTENT...

en voiture, en train, en mini-bus et même... en itinérance à vélo jusqu'à Saint-Étienne. D'autres prolongent le séjour en mode vacances en bord de mer.



©Hidalgo/NAJA

Francine Nyambek-Mebenga

"Le racisme systémique, c'est un système de domination historiquement construit"



©Hidalgo/NAJA

BIO
Francine Nyambek-Mebenga est **sociologue, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation** à l'Inspé de Créteil, ses travaux portent sur les processus de minoration ethnoraciale, les inégalités et les discriminations. Elle a coordonné le dossier *Racismes et école,* Les Cahiers pédagogiques n°595, 2024.

Francine Nyambek-Mebenga, sociologue, invite à une réflexion bienveillante sur les représentations que l'on a sur le racisme et les discriminations à l'école prise entre idéal d'égalité et fonctionnement du quotidien. Déplacer son regard, pour agir concrètement au quotidien dans les classes.

QU'EST-CE QUE LE RACISME AUJOURD'HUI DU POINT DE VUE SOCIOLOGIQUE ?
FRANCINE NYAMBEK-MEBENGA : Dans l'inconscient collectif et le cadre juridique français, le racisme est perçu comme une dérive individuelle. Si cette définition le condamne, la limiter aux intentions individuelles invisibilise ce qui est structurel. La sociologie propose de déplacer le regard. Parler de racisme systémique, ou même de racisme institutionnel, ce n'est pas accuser les

SUITE DE LA PAGE 55

personnes, c'est reconnaître un rapport social et un système de domination historiquement construit. Il produit des catégories sociales hiérarchisées, et non biologiques, selon la couleur de peau, le nom, la langue ou de la religion, par des actes indirects, sans qu'il n'y ait nécessairement d'intention raciste explicite. C'est "le racisme au quotidien". Il redistribue inégalement les biens matériels et symboliques et peut donc se manifester au sein de n'importe quelle institution, y compris à l'école.

COMMENT SE MANIFESTE-T-IL DANS LE FONCTIONNEMENT ORDINAIRE DE L'ÉCOLE ?

F.N.M. : Au niveau territorial, la ségrégation résidentielle, l'assouplissement de la carte scolaire et l'évitement des publics scolaires supposés immigrés, entraînent une ségrégation scolaire, avec de grandes disparités de moyens et de conditions d'enseignement. En classe, cela passe par la régulation des comportements ou le jugement. Des récits ciblent de façon récurrente des enfants non blancs vus comme plus bruyants, agressifs : un élève, noir, arabe ou rom qui parle fort, bouge beaucoup ou qui répond est jugé "insolent", là où un autre sera jugé "dynamique". De manière inconsciente, les attentes vis-à-vis d'un élève peuvent être influencées par des stéréotypes croisant classe sociale, genre et origine perçue. Dans les supports pédagogiques, notre enquête sur 600 albums jeunesse montre que, malgré une visibilité croissante, les personnages non blancs y occupent encore souvent des rôles secondaires ou stéréotypés. Enfin, les relations avec les familles peuvent être affectées quand des explications culturalistes sont trop vite mobilisées pour interpréter les difficultés d'un élève.

> "Reconnaître que les élèves ne sont pas tous perçus de la même manière dans l'espace public n'est pas une renonciation à l'égalité"

QUELLES SONT LES CONSÉQUENCES DES DISCRIMINATIONS SUR LES ÉLÈVES ET LEURS FAMILLES ?

F.N.M. : L'accumulation de faits ordinaires, non intentionnels, d'apparence anodine, façonnent une expérience pesante et inégalitaire. Il faut agir car cela a des conséquences importantes, insuffisamment mesurées. Devant la minimisation parfois observée face aux micro-agressions racistes répétées, notamment chez les jeunes enfants, les victimes adoptent une posture de discrétion pour éviter les vagues. C'est le cas des filles racisées, noires en l'occurrence, qui subissent des formes de racisme associées à la misogynie, stigmatisation des cheveux crépus, entre autres. Un phénomène qualifié de "misogynoir" invisibilisé en milieu scolaire. Aussi, la perception de "sous-performance" assignée à certains élèves peut produire des attentes moins élevées générant désengagement ou provocation, ce qui alimente les préjugés sur ces élèves perçus comme turbulents. Cela entraîne un sentiment d'injustice et d'illégitimité. Côté familles, le système a tendance à mobiliser des explications culturalistes pour justifier les difficultés des enfants, ce qui nourrit de la défiance, du découragement et une forme de démission forcée.

QU'APPORTE LE CONCEPT D'INTERSECTIONNALITÉ POUR ANALYSER LES PARCOURS SCOLAIRES ?

F.N.M. : Il invite à articuler les différents rapports sociaux de domination : classe sociale, genre, variable migratoire et race au sens sociologique du terme. Les données de l'Ined* montrent une forte hétérogénéité des parcours scolaires. Les représentations ne touchent pas les élèves de la même manière. Un jeune garçon racisé de milieu populaire subit plus souvent des stéréotypes d'indiscipline influençant négativement son orientation. À l'inverse, d'autres groupes minorisés font l'objet de stéréotypes dits "positifs", comme "les filles sont sages", ou "les asiatiques sont bons en maths" mais qui restent des assignations. Enfin, d'autres courants de recherche encore peu investis en France montrent comment le racisme systémique transforme des difficultés situées socialement en déficits individuels durablement assignés ; ce qui pourrait éclairer une surreprésentation des élèves issus de l'immigration dans les dispositifs d'adaptation scolaire.

L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE REPOSE SUR UN IDÉAL D'ÉGALITÉ ET DE NEUTRALITÉ. À QUELS PARADOXES EST-ELLE CONFRONTÉE ?

F.N.M. : Traiter la question du racisme à l'école n'est pas évident car tous les acteurs et actrices sont bienveillants et défendent cet idéal républicain. L'idée « je ne vois pas la couleur des élèves, je ne vois que des enfants », part d'une intention noble et égalitaire. Mais cette posture, qualifiée de "color-blind", empêche de voir les dynamiques de racialisation qui n'épargnent pas l'école. Lors d'une séance d'EMC en CE2, un élève en reprend un autre « on ne dit pas noir on dit black » révélant l'intériorisation dès le plus jeune âge d'une forme de respectabilité antiraciste qui met la race à distance.

> "L'accumulation de faits ordinaires, non intentionnels, d'apparence anodine, façonnent une expérience pesante et inégalitaire"

Invisibiliser ces réalités au nom de l'universalisme empêche de percevoir les discriminations indirectes. Reconnaître que les élèves ne sont pas tous perçus de la même manière dans l'espace public n'est pas une renonciation à l'égalité, c'est au contraire la condition pour la rendre effective.

FACE À CES CONSTATS, SUR QUELS LEVIERS S'APPUYER ?

F.N.M. : Le premier levier est celui de la formation et de la réflexivité professionnelle. Il s'agit de créer des espaces d'échange bienveillants et rigoureux au sein des équipes pour mener des "conversations courageuses". Nous sommes tous façonnés par ces normes. Prendre conscience de ses propres biais, sans culpabilité, est un préalable indispensable pour construire une relation de confiance et une réelle coéducation avec toutes les familles.

En classe, il faut apprendre à transgresser, c'est-à-dire refuser les normes et voir l'éducation comme une pratique de liberté, en diversifiant par exemple les références culturelles et les personnages de la littérature de jeunesse, de manière à offrir aux élèves des supports dans lesquels se projeter positivement. L'institution doit valoriser la pluralité des histoires dans les programmes. Il ne s'agit pas seulement de saupoudrer la "diversité" mais de déconstruire ce racisme systémique et les biais eurocentrés dans l'ensemble du parcours scolaire, dans les contenus et les méthodes.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

*Institut national d'études démographiques



©Hidalgo/NAJA

> "Offrir aux élèves des supports dans lesquels se projeter positivement"



“Redonner à notre métier une place enviable dans la société”


©Hidalgo/NAJA

Nicolas Wallet
Co-secrétaire général de la FSU-SNUipp

L'INCLUSION SUSCITE UNE SOUFFRANCE AU TRAVAIL POUR LES PE. COMMENT AMÉLIORER LA SITUATION ?

NICOLAS WALLET : La souffrance au travail n'est pas provoquée par l'inclusion mais par l'absence de moyens. Il y deux ans, l'enquête de la FSU-SNUipp montrait que les enseignants et enseignantes étaient favorables à l'inclusion, mais dans de bonnes conditions : baisse des effectifs dans les classes, places suffisantes dans les structures et dispositifs spécialisés pour que tous les élèves ayant des notifications d'orientation de la Maison départementale de handicap soient pris en charge par la bonne structure, et des AESH reconnues, avec des salaires plus élevés et un statut. Il faut des réponses adaptées à chaque élève en rendant accessibles les apprentissages, mais cela demande que les personnels enseignants et AESH soient davantage formés, accompagnés, soutenus. La souffrance des personnels doit être entendue, des réponses doivent être apportées, ils et elles ne doivent pas rester seules face aux difficultés rencontrées. Les PE spécialisés ont une professionnalité qui doit être au service des élèves, c'est pourquoi nous demandons des recrutements supplémentaires.

OÙ EN EST LA MISE EN ŒUVRE DE L'EVAR ?

N.W. : Cela avance, mais moins vite que ce que dit le ministère. La loi de 2001 impose au minimum trois séances annuelles sur l'éducation à la vie affective et relationnelle. Dans les programmes EVAR, les apprentissages se font en fonction de l'âge et de la maturité de l'enfant, mais les PE manquent de formation. Or, celle-ci se fait souvent uniquement en ligne. Regarder des films ou écouter des témoignages n'est pas suffisant. Il faut provoquer des temps d'échanges entre les PE pour s'emparer de ce sujet, lever les inquiétudes et se lancer. Les programmes sont aussi un appui pour répondre aux familles qui seraient réticentes à aborder ces sujets à l'école. Une nouvelle formation autour de la question des violences faites aux enfants dans le cadre de l'EVAR est à faire dans les deux ans. Il est nécessaire que le ministère prévoit une journée banalisée où toutes les équipes se réunissent et travaillent sur cette formation pour qu'il y ait une appropriation collective.

UN GROS POINT NOIR SUBSISTE QUANT À L'ATTRACTIVITÉ DU MÉTIER, COMMENT EN SORTIR ?

N.W. : Nous défendions le retour au recrutement à Bac+3 avec deux années de formation rémunérées, le changement a eu lieu cette année. Il y a eu plus de candidatures, notamment dans les académies déficitaires comme Créteil et Versailles. Le vivier potentiel est élargi et cela permet à des jeunes d'origine plus modeste d'accéder au métier. Mais il faut continuer à améliorer les conditions d'entrée et redonner à notre métier une place enviable dans la société. Par une augmentation des salaires, à l'heure actuelle on est recruté très légèrement au-dessus du SMIC, par la possibilité d'une mobilité géographique et par un soutien des institutions. Les politiques doivent arrêter de dénigrer la profession enseignante. Il y a nécessité de changer l'image d'un métier qui est effectivement devenu plus difficile, pas à cause des élèves mais du manque de moyens et de reconnaissance de l'institution.

LA RÉORGANISATION DES 108H EST DE NOUVEAU À L'ORDRE DU JOUR. QUELLE EST VOTRE POSITION ?

N.W. : La réorganisation programmée ne reconnaît pas l'importance de consacrer du temps à la concertation et à la rencontre avec les familles. Actuellement 48h y sont consacrées, il faudrait augmenter ce plafond et supprimer les APC, activités pédagogiques complémentaires qui, de notre point de vue, n'ont pas montré leur efficacité. Mais le ministère ne veut faire bouger le curseur que sur les APC ou sur les temps de formation. Augmenter la formation, pourquoi pas, mais si elle est déconnectée des besoins des personnels, ne répond pas à leurs demandes, et s'il s'agit de formations imposées pour formater les pratiques dans le cadre des évaluations nationales, c'est contre-productif et surtout pas au service des élèves. Pour nous, les 108 heures sont des obligations réglementaires de service et c'est aux équipes de décider comment les utiliser. Le lien avec les familles est essentiel pour faire entrer les élèves dans les apprentissages, notamment ceux éloignés de la culture scolaire.

PROPOS RECUEILLIS PAR VÉRONIQUE GIRAUD

Conception graphique : Pierre Bernard 2013

Dossier réalisé par
Marion Katak, Anaïs Richard
et Nelly Rizzo

Rue du monde : 30 ans d'un éditeur singulier

« *Les oiseaux ont des ailes, les enfants ont des livres !* » Cette phrase emblématique est au cœur du projet de Rue du monde. Fondée en 1996 par Alain Serres, cette maison d'édition indépendante n'écrit pas "pour" les enfants mais "aux" enfants, ceux qui grandissent autant que ceux qui le demeurent. Elle s'adresse avant tout à leur intelligence et à leur sensibilité, avec une ambition qui reste intacte : ouvrir des fenêtres sur le monde pour forger l'esprit critique avec créativité. Elle aborde sans détour des thèmes essentiels comme la poésie, l'art, les droits des enfants, la diversité ou encore l'écologie. Chaque ouvrage associe un texte exigeant à des illustrations audacieuses. Refusant les stéréotypes commerciaux, Rue du monde privilégie des récits humanistes qui invitent à la réflexion tout en émerveillant. En donnant une place aux artistes de tous horizons, elle offre une traversée littéraire unique qui prône le vivre-ensemble, des alternatives aussi pleines d'espoir face aux conflits du moment.



BIO
Alain Serres est **directeur des éditions Rue du monde** qu'il a fondées en 1996, souhaitant proposer aux enfants « des livres qui leur permettent d'interroger et d'imaginer le monde ». Il a été enseignant en maternelle avant de devenir auteur. Il anime des ateliers d'écriture et des débats.

TRENTE ANS APRÈS LA CRÉATION DE RUE DU MONDE, QUELS TEMPS FORTS ONT CONSTRUIT L'IDENTITÉ DE LA MAISON ?

ALAIN SERRES : Nous sommes partis de rien, sauf du rêve de créer une maison d'édition autour des valeurs humanistes, en compagnie d'artistes inspirés par l'esprit d'enfance. C'est grâce à la confiance tissée dans les bibliothèques ou les écoles, en tant qu'auteur, que mille contributeurs m'ont permis de faire naître, il y a 30 ans, le tout premier ouvrage, *Le grand livre des droits de l'enfant* avec Pef puis, très vite, le second, *La cour couleurs*, une anthologie de poèmes contre le racisme, illustrée par Zaü, un combat déjà indispensable. Et depuis nous avons créé 700 ouvrages. Notre identité, c'est aussi un engagement solidaire avec le Secours populaire depuis plus de 20 ans. Nous offrons chaque été un livre à 5 000 enfants privés de vacances.

> "Les contes ont un puissant pouvoir. Plus on en rencontre, issus de diverses cultures, plus on apprend à devenir soi-même."

VOTRE REGARD SUR LA MANIÈRE QU'ONT LES ENFANTS D'APPRÉHENDER LE MONDE A-T-IL CHANGÉ DEPUIS 1996 ?

A.S. : Aujourd'hui, je perçois que les enfants, leurs familles ont un peu recentré l'angle de prise de vue du monde sur leur cercle de vie, et penser ou consommer local est bien sûr décisif. Mais quand je raconte aux enfants que "Rue du monde" est une rue de papier qui va de soi vers tous les autres, ça les intéresse beaucoup. Les enfants n'ont pas radicalement changé, ils ont une grande envie d'aller vers le monde. Nos livres essaient donc de leur offrir des imaginaires qui les projettent vers des ailleurs et des avenirs possibles, avec optimisme. Et les enfants, eux, nous invitent à être généreux, attentifs... Suivons-les !

DERNIÈREMENT, VOUS AVEZ ÉDITÉ *CONTES FUTÉS POUR UN MONDE EN PAIX*. POURQUOI CE CHOIX ?

A.S. : Les contes ont un puissant pouvoir. Plus on en rencontre, issus de diverses cultures, plus on apprend à devenir soi-même. Ce sont comme des boussoles dans nos vies qui nous transmettent des trésors de philosophie. Loin des conflits clivants de notre époque, ils invitent les enfants, souvent avec humour, à un autre art de vivre ensemble. À l'instar des *Contes de l'olivier, contes juifs et arabes réunis*, ces nouveaux *Contes futés pour un monde en paix*, de Russie, du Japon ou du Groenland, prennent le contrepied du héros surpuissant qui va conquérir des territoires ou des cœurs. À l'inverse, ils racontent comment devenir un héros de la bienveillance et de la diplomatie. Ou, à l'échelle de la cour de récré, comment exister sans s'imposer mais en faisant preuve de modestie et de délicatesse. Oui, je crois aux contes !

QUE PEUT APPORTER LA POÉSIE DES ALBUMS FACE AUX INCERTITUDES ET INQUIÉTUDES ACTUELLES, NOTAMMENT SUR LE CLIMAT ?

A.S. : « *Il faudrait faire comme la neige qui rend beau tout ce qu'elle touche avant de disparaître* ». Les images en poésie sont puissantes, comme celle-ci de Jean-Pierre Siméon. Elles offrent des occasions de penser et peut-être de construire ses propres engagements. Rue du monde n'est pas là pour porter la bonne parole en imposant un point de vue. D'autant moins que l'enfant n'est pas outillé pour répliquer à un argument. Par exemple, dans notre nouveau grand documentaire qui évoque les migrations animales, aucun lien n'est fait avec les êtres humains. C'est certes une occasion d'y réfléchir, mais ce n'est pas à nous de faire des raccourcis qui seraient abusifs. Nos livres espèrent être de beaux tremplins culturels, pas des bibles qui expliquent « comment sauver le monde ».

> "Les images en poésie sont puissantes. Elles offrent des occasions de penser et peut-être de construire ses propres engagements."

AUJOURD'HUI, LA LITTÉRATURE JEUNESSE EST AUSSI NUMÉRIQUE (VIDÉO, LIVRE AUDIO, BOÎTE À HISTOIRES...). QUELLE PLACE OCCUPE L'ALBUM PAPIER ?

A.S. : Les albums prennent le contrepied des mondes numériques artificiels qui dressent un écran entre nous et la beauté du monde. Ils offrent la rencontre avec des créateurs authentiques et la liberté de voyager dans une œuvre, de s'attarder sur une image, sa matière, sa profondeur, de retourner en arrière ou d'échanger avec l'adulte, sur ce qui est dit, ce qui est tu, ce qui se passe hors-champs... Je crois que si le livre en papier n'existait pas, en ce XXIe siècle, on ressentirait le besoin de l'inventer !

À QUELS ENJEUX FONT FACE LES MAISONS D'ÉDITIONS INDÉPENDANTES COMME LA VÔTRE POUR PRÉSERVER LEUR LIBERTÉ ÉDITORIALE ?

A.S. : Il y a les mastodontes qui dupliquent en boucle leurs succès commerciaux, et puis la fabuleuse diversité de l'édition, qui est menacée aujourd'hui. Il faut inverser la vapeur pour sauver la liberté de penser ! L'école, partenaire essentiel, a un rôle déterminant dans l'accès à la culture pour toutes et tous. De nombreuses familles ne s'offrent plus de livres pour cause de budget serré, alors l'école et la bibliothèque comptent beaucoup. Mais je suis inquiet face au manque total d'investissement de l'État pour que, partout, les écoles rapprochent les enfants du livre et de la création contemporaine. Cela apporterait de l'eau aux moulins de l'édition indépendante et des librairies, si fragilisées aujourd'hui.
Je suis tellement heureux quand des enseignants et enseignantes réussissent malgré tout à faire vivre nos livres. Ainsi une enseignante de Dunkerque a rebondi sur *Origine* en invitant ses élèves à dessiner leur ville dans leur autoportrait ! Nos livres sur la Shoah ont conduit une classe de Dordogne à retrouver et rencontrer la femme qui, enfant, fut cachée dans une ferme de leur village... De telles initiatives nous poussent à résister même si, concrètement, Rue du monde est en danger... Je n'exclus pas, pour la première fois depuis 30 ans, de faire appel à des soutiens pour donner vie à nos prochains livres.

QUELS SONT VOS PROJETS POUR LES PROCHAINES ANNÉES ?

A.S. : Dans l'immédiat, c'est d'accompagner le Printemps des poètes, auquel Rue du monde participe depuis 25 ans. Le thème en mars 2027 en sera « l'engagement ! ». J'invite les enseignants et enseignantes à s'y impliquer avec leur classe, apprendre ou jouer des textes, en produire, en faire fleurir sur les murs... À plus long terme, j'aimerais que nos livres offrent davantage de tremplins à la créativité des enfants, en faisant appel à leurs gestes et à leur parole pour qu'ils aient envie de créer. Histoire de mieux leur faire ressentir qu'un livre est un objet magique qui offre des aller-retours avec la vie.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

PORTRAIT

David Dumortier, amoureux des mots



DR

Originaire de la campagne charentaise, David Dumortier a découvert la poésie grâce à son frère. « *Un jour, un professeur lui a demandé d'acheter Paroles de Jacques Prévert. Il ne l'a jamais lu, l'a jeté dans la chambre mais moi, je l'ai récupéré et je l'ai dévoré. Ce fut une véritable révélation, je suis tombé amoureux des mots !* ». Une passion pour la langue qui ne l'a pas quittée. Après avoir obtenu un BEP cuisine, il part faire son service militaire et décide de passer son bac à la sortie. Il devient alors infirmier psychiatrique, une période durant laquelle il lit beaucoup. « *Je soignais avec les mots la nuit et le jour je partais étudier à l'université pour apprendre une autre langue magnifique: l'arabe.* » C'est au retour d'un séjour d'un an en Syrie, à 32 ans, que David décide d'être poète à plein temps. « *J'ai eu beaucoup de chance, le public m'a aimé, porté, aidé.* » Il rencontre Alain Serres (voir page 60), lui-même auteur de poèmes aux Éditions Cheyne. Immédiatement le courant passe, ils deviennent « *camarade de poésie* » et Alain lui propose d'écrire pour les Éditions Rue du monde.

ÊTRE RICHE DE LA LANGUE

David aime écrire pour les enfants et surtout pour les plus jeunes. Il séduit avec ses poèmes aux thématiques variées, ses textes courts et rythmés qui comportent toujours une chute comme dans *Monsieur nez fait ce qu'il lui plait* ou *Les devinettes de la langue au chat* aux Éditions Rue du monde. « *Sans chute, il n'y a pas de poème, c'est l'une des contraintes que je m'impose.* » Cette passion, il la partage avec les enfants et intervient régulièrement dans les écoles. « *C'est toujours un moment de fête qui me fascine. J'observe ce que j'appelle "l'école des cancres" où souvent des élèves en difficulté se révèlent et écrivent des choses incroyables. La poésie permet de rebattre les cartes et de rendre visibles des enfants qui sont d'habitude invisibles.* » Il a à cœur de faire passer un message simple mais tellement essentiel auprès des enfants : « *être riche de la langue car elle donne du pouvoir sur soi-même mais aussi sur les autres* ». Pour ce fils de paysans avec un père qui savait à peine lire, les mots sont un immense passeport pour la vie. Et « *si l'on peut vivre sans aller au théâtre, sans ouvrir un livre, la culture et l'art permettent d'avoir une vie différente, un autre regard sur le monde . Les poètes comme les autres artistes donnent une dimension à la vie* ».

> "La poésie permet de rebattre les cartes et de rendre visibles des enfants qui sont d'habitude invisibles"

NELLY RIZZO

BIO
David Dumortier est **poète, écrivain et auteur jeunesse**. Il a publié plusieurs recueils de poésie, notamment chez Cheyne éditeur, Motus et Rue du monde.



CHUT ! IL PARAÎT QU'IL NE FAUT PAS LE RÉPÉTER
La fantaisie créative de l'auteur se déroule au fil de ces courts poèmes, rumeurs du monde de l'enfance, rythmée par ces quelques mots : il parait que… « *Il parait qu'au milieu de la semaine il y a un petit creux qu'on appelle le mercredi* ». « *Il parait / Que quand on prend la main à quelqu'un / Ce n'est pas pour la garder* ». « *Il parait que pour être libre / Il vaut mieux prendre son temps…* » Difficile de choisir parmi ces quelques vers, qui tous, créent une petite bulle à savourer, à méditer, formant une image qu'on a envie de laisser flotter dans sa tête. « *Il parait que l'accent / Sur le mot étoile / Est une étoile filante / Suspendue dans le ciel* ». Les quelques illustrations, champignons, nuages, chats/chiens, viennent ponctuer ces quelques cinquante petits poèmes de couleurs douces, sans parasiter l'intensité de l'imagination déclenchée par les images créées par les mots.
***Chut ! Il paraît qu'il ne faut pas le répéter,* de David Dumortier, ill. Barroux, Éd. Rue du monde**

PORTRAIT

Kotimi : "Être le plus harmonieux possible"



©Sophie Lavaur

« *J'aime laisser de la place au vide dans mes illustrations car le vide raconte,* explique Kotimi, originaire de Tokyo, autrice et illustratrice aux éditions Rue du monde. *C'est sans doute un héritage de ma culture japonaise, "le ma" qui désigne l'intervalle, la pause ou l'espace vide entre deux éléments comme les silences entre deux notes de musique* ». Ces illustrations, délicates, sont réalisées avec de l'encre de chine, des crayons pastels et de la gouache, un matériau brut qu'elle apprécie tout particulièrement. « *J'essaie de ne pas mettre trop de couleurs pour que cela ne soit pas trop "bruyant" et le plus harmonieux possible mais j'aime y ajouter des accents de couleur vive comme sur la jupe de Momoko qui est rouge* ». Si Kotimi a toujours été fascinée par les illustrations dans les livres, elle est devenue illustratrice tardivement. « *À la naissance de mes enfants, j'ai eu envie de réaliser des livres pour eux* », se rappelle-t-elle. Et c'est grâce au festival de BD d'Antony où elle réside depuis plus de 25 ans, qu'elle fait ses premiers pas. Lauréate du premier prix de ce festival, elle reprend ses études à 49 ans. Durant deux ans, elle suit des cours dans la classe illustration de l'école de BD de la ville. En 2016, son travail est reconnu à la Foire internationale du livre jeunesse de Bologne, un prix très populaire au Japon et qui va lui ouvrir des portes.

PARTAGER, ENCORE ET TOUJOURS

« *J'ai été contactée par Didier Lévy pour illustrer son texte. Cet ouvrage,* Tu me lis cette histoire *a d'abord été publié au Japon avant d'être présenté à Alain Serres qui a tout de suite été partant pour l'éditer en France.* » En 2020, *Momoko, une enfance japonaise* est le premier album d'une série qui la fera connaître du grand public. « *C'est l'histoire de mon enfance à Tokyo où j'évoque des souvenirs. J'ai souhaité partager la culture de ces années 70 et transmettre une image de Tokyo loin des clichés d'une grande ville composée de nombreux bâtiments avec beaucoup de monde et de technologie. À l'époque, ce n'était pas du tout le cas, par exemple, il n'y avait pas d'eau courante pour les toilettes* ».
Avec douceur, tendresse et émotion, Kotimi partage des sentiments ressentis quand elle était petite comme lorsqu'elle reçoit son premier cartable ou encore la complicité avec son père ou sa petite sœur malicieuse en situation de handicap. Elle nous fait aussi découvrir des recettes traditionnelles des fêtes de fin et de début d'année qui mettent l'eau à la bouche. Si être illustratrice est essentiellement un travail solitaire, Kotimi aime partager des moments en classes avec les enfants. « *Je recherche la spontanéité, me rendre en classe m'inspire, me stimule car quel meilleur moyen de comprendre les enfants que d'échanger avec eux ?* »

NELLY RIZZO

BIO
Kotimi est **plasticienne, autrice, illustratrice japonaise**. Elle vit en France. Sa série *Momoko* publiée aux éditions Rue du monde a reçu plusieurs prix.



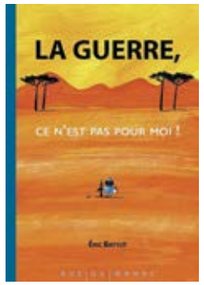
MOMOKO EST UNE GOURMANDE
Un nouvel album de Momoko, une petite japonaise dont nous suivons la vie au fil des livres, avec sa petite sœur handicapée. C'est le nouvel an et nous sommes au cœur des préparatifs de la famille pour ce moment gourmand et festif. On assiste au grand nettoyage de la maison, purification essentielle pour bien commencer la nouvelle année, à la visite au temple pour faire sonner la cloche… Des nouilles aux beignets croustillants, en passant par les sushis et les châtaignes confites, l'omelette sucrée aux crevettes en purée et la pâte de patate douce : des recettes qui nous plongent dans le mode de vie des enfants japonais. Les noms des plats et les dessins délicieux sont déjà une balade dans un univers dont nous avons tout à découvrir ! Une belle façon de s'imprégner du charme de ce pays et de se décentrer de nos propres traditions pour les fêtes.
***Momoko est une gourmande,* de Kotimi, Éd. Rue du Monde**

Des albums Rue du monde

Des albums historiques ont accompagné des générations d'enfants sur des questions parfois graves en respectant leur sensibilité et leur besoin de savoir. Des nouveautés continuent de creuser le sillon d'une édition de livres jeunesse toujours exigeants sur le fond et la forme, porteurs de valeurs et d'espoir. En trente ans, Rue du monde a nourri notre soif de connaissance mais aussi notre imaginaire, nos rêves d'un monde solidaire, en donnant la parole et le dessin à tant d'artistes incontournables !



MAUDITE SOIT LA GUERRE
C'est l'histoire de cet enfant qui figure sur le célèbre monument aux morts d'un petit village de la Creuse, qui montre de la main l'inscription « *Maudite soit la guerre* ». Il s'appelle Fulbert, il a onze ans, et raconte sa vie entre école et copains, en 1917. Les mères s'occupent des fermes. Lorsque l'instituteur leur demande d'écrire une lettre aux héros que sont leurs pères qui sont au front, parfois déjà morts, Fulbert décide de porter lui-même sa missive et parvient, au péril de sa vie et grâce à la complicité de quelques soldats, à atteindre les tranchées et serrer son père dans ses bras. Les deux armées retiennent même leurs tirs quelques instants… Une fiction à hauteur d'enfant pour parler de la Grande Guerre et redire l'importance de la paix. Engagés contre l'absurdité des conflits, un texte tout en finesse avec les illustrations de Pef et une partie documentaire en fin d'ouvrage.
***Maudite soit la guerre,* de Daeninckx, ill. Pef, 9 ans et +**



LA GUERRE CE N'EST PAS POUR MOI !
C'est l'histoire d'un enfant-soldat. Il n'a connu que la guerre civile de son pays. Quand des soldats viennent au village et décident qu'il a l'âge de combattre, il n'a pas le choix et doit les suivre. « *Peut-être est-on soldat à douze ans dans tous les pays ?* » se demande-t-il. Après avoir appris à tirer à la mitraillette, le voilà dans les montagnes avec une arme plus lourde que lui… Lors d'une escarmouche, sous les tirs des hélicoptères, il est fait prisonnier. Il parvient à s'échapper : « *La guerre, ce n'est pas pour moi* ». Plus tard, dans un camp de réfugié·es, il apprend à lire et compter : il ne sera pas soldat et retourne dans son village comme maître d'école. Un album au texte ciselé et émouvant, qui reste tendre malgré le sujet avec des illustrations aux orangés éclatants, qui ne sont pas réservés aux scènes de guerre.
***La guerre ce n'est pas pour moi !* d'Éric Battut, 6 ans et +**



CONTES FUTÉS POUR UN MONDE EN PAIX
21 contes du monde entier dans lesquels les héros ne triomphent ni par la force ni par le pouvoir de l'argent. 21 contes qui nous promènent au Groenland, en Ukraine, au Japon, chez les Amérindiens, en Russie, en Italie, au Kazakhstan, en Corée, chez les Toltèques ou les Tziganes… On y trouve même « *trois contes qui n'en font plus qu'un* », pourtant issus d'espaces aussi éloignés que l'Amérique centrale, le Moyen-Orient et le monde germanique. Tous racontent qu'on peut devenir celui ou celle qui fait triompher dans son quotidien l'entraide et l'écoute, peut-être même la paix sur la planète. Déjouer les pièges de la violence ou du pouvoir, démonter les engrenages de la haine et du mépris.
***Contes futés pour un monde en paix,* de Patrick Fischmann, ill. Bruno Pilorget, 7 ans et +**



LA LONGUE HISTOIRE DE TOUTES LES HISTOIRES !
Un petit bijou pour raconter la longue histoire des histoires, qui sont partout et depuis toujours ! Si savoureux, tant par le texte que par les illustrations qui fourmillent de pistes pour raconter, voire inventer, de nouvelles histoires, qu'on a du mal à choisir : l'arrière-grand-père qui s'endort au milieu de son récit, les chats qui écoutent l'air de rien, le feu à la préhistoire et les loups qui acceptent la domestication pour ne rien perdre des histoires, Egytiens, Grecs, Inuits, mais aussi pirates, sirènes, dragons et extra-terrestres ! Petit Chaperon Rouge, Boucle d'Or ou le joueur de flûte de Hamelin ne sont pas oubliés. « *Notre monde est rempli de millions d'histoires : courtes, grandes, mystérieuses ou émouvantes.* » Vous pensez que pour toutes les raconter il s'agit d'un gros volume de centaines de pages ? Détrompez-vous ! Un album au texte plutôt court qui ricoche sur des images qui renvoient à tant d'histoires connues des enfants, s'appuyant sur leur mémoire déjà riche !
***La longue histoire de toutes les histoires !* de Jairo Buitrago, ill. Mariana Ruie Johnson, 4 ans et +**

Lire, encore et toujours



UNE SECONDE DANS LA NUIT
Tu es bien au chaud sous ta couette, en hiver, mais que se passe-t-il ailleurs ? À la seconde où tu fermes les yeux dans ta chambre où tout est calme, maman ronfle, la télé raconte, le chien s'étire, papa fredonne en finissant la vaisselle, un oiseau se blottit, dans l'océan une baleine chante pour ses petits, la lune fait monter les vagues… et l'univers entier respire ! Un album qui nous transporte très très loin, le temps d'une seconde. Un album aux couleurs fluos sur fonds noirs, entre poésie et livre graphique, qui part du familier pour emmener l'enfant jusque dans l'espace. Apprivoiser son environnement et s'affranchir des murs de la maison, une jolie manière de grandir, d'éprouver et transformer le réel, de se créer soi-même.
***Une seconde dans la nuit,* d'Eva Niollet, ill. Gaspard Ryeland, Éd. Les Grandes Personnes, 1 an et +**



TOI
Toi, tu n'es pas rien. Tu n'es pas non plus quelque chose : tu es quelqu'un, quelqu'une et tu es important·e. Au fil des pages de ce petit album carré qui tient bien dans les petites mains, se dessine, par comparaisons successives, les contours de ce que cela signifie. Un chien, une poupée, un hochet, un coussin, une valise, une statue… permettent de dire à l'enfant que lui, il n'aboie pas, il parle et nous devons l'écouter. Que lui, personne n'a le droit de le mettre tout nu, de le regarder et de le toucher partout. Que lui, personne n'a le droit de le secouer, de le jeter… Ainsi de suite, une manière subtile (mais sans tourner autour du pot) de parler aux plus jeunes des droits des enfants, de leur donner quelques clés pour comprendre qu'ils sont uniques, qu'on ne peut pas faire ce qu'on veut avec eux, et pour qu'ils ne l'oublient pas. Un petit documentaire précieux à mettre dans les classes et à la maison pour ouvrir la réflexion et la discussion.
***Toi,* d'Emilie Chazerand, ill. Clémence Sauvage, Éd. La ville qui brûle, 3 ans et +**



MAMIE GRUFFALO
Ah ! Le grand retour de Gruffalo ! Dans cet album, la grand-mère Gruffalo vient voir la famille. Et pour satisfaire son gros appétit, Gruffalo et sa fille partent dans la forêt en quête d'un bon repas pour l'accueillir. Dès la première rencontre, on comprend que ce ne sera pas simple : une queue de renard ? Quelle erreur, dit le renard : une pizza au hibou, ce serait bien meilleur ! Évidemment, le hibou aura une autre idée… Serpent à la fraise ? Ou ragoût de souris ? S'ils attrapent en effet la souris par surprise, celle-ci a plus d'une histoire dans son sac pour éviter de finir dans la soupe où mijotent les légumes. Comme dans les Mille et une nuits, la petite souris retarde le moment fatal, et passe ses nuits à ronger les barreaux de sa cage ! Grand-mère Gruffalo aimera-t-elle le ragoût de souris sans souris ? Depuis 25 ans Gruffalo régale les enfants d'histoires savoureuses, et celle-ci ne déroge pas à ce plaisir.)
***Mamie Gruffalo,* de Julia Donaldson, ill. Axel Schffler, Éd. Gallimard Jeunesse, 3 ans et +**



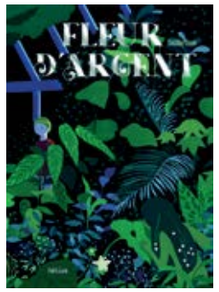
UN ABRI POUR LA NUIT
Un gros chien blanc, bien à l'abri de la maison, et un personnage minuscule qui arrive dans le jardin, si petit que « *j'ai failli ne pas te voir* ». Le petit explorateur a demandé où se trouve la très grande forêt… C'est le début d'un voyage à deux. Si au départ le gros chien a laissé le petit personnage s'installer sur sa tête, au fur et à mesure de leur périple, les tailles des deux amis s'inversent, et au retour le tout petit chien grimpe dans la main de l'enfant. Forêt, vallée, rivière, les belles aquarelles alternent des plans larges de paysage et d'autres resserrés sur les deux personnages, les scènes sous la pluie et la lumière retrouvée. Au fil du voyage, chacun apporte à l'autre ce qui lui manque : courage, force, curiosité… tissant entre eux une amitié émouvante, chacun étant le refuge de l'autre à tour de rôle.
***Un abri pour la nuit,* de Thibaut Rassat, Éd. Biscoto, 4 ans et +**



J'AI UN MESSAGE POUR TOI
Ce nouvel album creuse le sillon de ces livres où l'auteur invite l'enfant à s'affirmer, à faire valoir sa valeur, sa singularité, en explorant les peines que les autres peuvent nous infliger. Mais ici, il s'agit de l'enfant lui-même qui se déprécie, une petite voix, dans sa tête, bien sévère, lui dit qu'il est nul, qu'il est bien trop gros, qu'il ne sait pas faire… Malgré l'amitié d'Agatha et l'amour de sa maman, cette petite voix lui fait mal et l'empêche de profiter du bonheur des vacances à la plage. Jusqu'au jour où le jeu du caillou va l'aider à s'accepter. Initié par les adultes, ce jeu consiste à piocher un petit caillou sur lequel est écrit le nom d'une personne dont il faudra prendre soin pendant quelques jours, sans rien en dire à quiconque. Robinson a tiré son propre nom et va peu à peu s'apercevoir qu'il peut être gentil avec lui-même, aidé par des petits messages arrivés mystérieusement dans ses poches : « *tu mérites qu'on t'écoute* », « *tu comptes pour de vrai* », « *tu es aimé* »… faisant taire peu à peu la petite voix malveillante.
***J'ai un message pour toi,* de Baptiste Beaulieu, ill. Qin Leng, Éd. Les arènes, 4 ans et +**



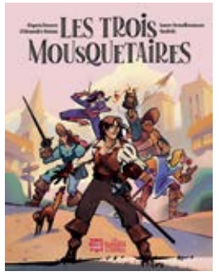
©Millerandi/NAJA



FLEUR D'ARGENT
C'est l'été, et Jonas doit bientôt déménager. Malgré la chaleur, avec son meilleur ami, Simon, ils aiment passer du temps dans leur repaire secret, une cabane construite à l'abri des regards dans le jardin d'une maison en lisière de la forêt. Mais Simon lui préfère peu à peu les copains du foot, et la vieille dame, passionnée de fleurs et de plantes, qui habitait la maison, décède. Jonas, inquiet pour les plantes qui se dessèchent, finit par pénétrer dans la maison. Il y rencontre une étrange créature, une fillette mi-humaine mi-plante… Un avocat véreux, une agente immobilière, et le voilà entraîné dans une aventure où se mêlent le fantastique, le courage, la solitude, le suspens… Un classique de la littérature jeunesse danoise, roman fantastique sur l'amitié et la puissance de la nature, récit écologique lumineux et plein d'espoir à l'atmosphère de réalisme magique.
***Fleur d'argent,* de Cecilie Eken, Éd. Hélium, 9 ans et +**



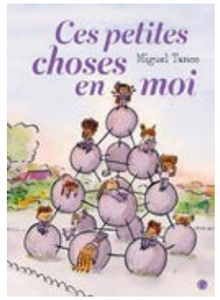
MON FRÈRE DANS LE BROUILLARD
Le Microbe et la Taupe : ce sont les surnoms que se donnent ces deux frères. Louis, le narrateur, est au collège. Alexandre est un brillant lycéen, il est malvoyant depuis sa naissance et s'est construit une sorte de sagesse et de maturité qui font de lui un vrai soutien auprès de leur maman solo, et de modération de l'impulsivité du plus jeune. Ils sont liés, un peu comme « la tête et les jambes ». L'arrivée d'une jeune Laotienne dans la classe d'Alexandre vient bousculer leur quotidien : spectateur des premiers émois amoureux de son frère, mais aussi des difficultés de la jeune fille, comment Louis va-t-il réagir ? Un roman qui traite avec délicatesse une situation de handicap et le défi d'un premier amour, mais aussi les relations de ces ados aux adultes qui savent ici apporter soutien et responsabilité lorsque c'est nécessaire. Les crayonnés gris, ici et là, donnent des visages à ces personnages attachants.
***Mon frère dans le brouillard,* de Françoise Grard, ill. Cédric Abt, Éd. Actes Sud Jeunesse, 9 ans et +**



LES TROIS MOUSQUETAIRES
Adapté à partir du podcast à succès de France inter, le chef d'œuvre d'Alexandre Dumas est revisité avec humour et modernité. Duels, intrigues, amitié, rigolades : le jeune d'Artagnan arrive à Paris et y rencontre Athos, Portos et Aramis… ils ne se quittent plus. S'ensuit l'affaire des diamants de la reine, l'entrée en scène de la belle et sulfureuse Milady et la course poursuite pour sauver son honneur. Les illustrations, aux bulles de BD qui donnent encore plus de vie aux personnages, sont à la fois drôles, graphiques et colorées. Prolongeant l'univers des podcasts de Radio France, ce livre, comme les autres titres de la collection *Les Odyssées illustrées,* permet aux enfants de lire et écouter, avant de relire tout seuls ! Podcast à retrouver sur radiofrance.fr.
***Les trois mousquetaires,* d'après l'œuvre d'Alexandre Dumas, de Laure Grandbesançon Gazhole, Éd. les Arènes / mon petit France Inter, 5 ans et +**



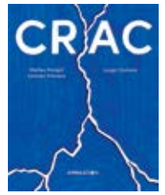
DÉJÀ DIMANCHE
« *Déjà dimanche... demain l'école* ». Une petite fille, mélancolique, sort promener son chien à travers la ville, alors que la pluie se met à tomber. Les souvenirs défilent. Les moments heureux, alors qu'elle jouait avec ses copains, apparaissent dans les flaques et aident l'enfant qui aimerait remonter le temps. Elle se rend compte que s'il est impossible de revenir en arrière, les souvenirs restent gravés dans la mémoire, ils n'appartiennent pas qu'au passé, ils éclairent le présent, permettent de se dire que d'autres moments chouettes sont à venir, et finalement, l'encouragent en douceur pour retourner à l'école ! Ce livre a reçu le Prix 2026 du livre d'architecture pour la jeunesse : original et très poétique, il offre des illustrations magnifiques de cette promenade urbaine, avec les reflets et souvenirs dans les flaques, des cadrages toujours différents et des couleurs lumineuses malgré le temps maussade !
***Déjà dimanche,* de Romain Bernard, Éd. La Partie, 5 ans et +**



CES PETITES CHOSES EN MOI
« *Je ne suis qu'un tout petit élément. Et à la maison, nous sommes tous les petites pièces d'un grand puzzle familial* ». Ces pièces s'assemblent d'une certaine manière, mais quand je suis avec mes copains à l'école, je change un peu… Les éléments créent des liens entre eux qui les transforment. L'analogie avec les relations humaines permet à l'auteur d'emmener le lecteur ou la lectrice vers des notions scientifiques et une première approche de la chimie : « *certaines forces s'attirent mais ne se rencontrent jamais. Tout n'est pas fait pour aller ensemble* ». Et, « *Comme la chimie, l'amitié est fait de liens forts.* » Une partie explicative en fin d'ouvrage permet de comprendre les secrets des atomes, des molécules, des formules. Pour laisser s'épanouir la curiosité scientifique des enfants !
***Ces petites choses en moi,* de Miguel Tanco, Éd. Grasset Jeunesse, 5 ans et +**



BILLIE CONTRE-ATTAQUE !
Billie, 7 ans et 3 dents de lait tombées, est une petite fille heureuse qui adore l'école. Enfin, surtout les récrés. Mais cette année, sa meilleure amie a déménagé, et seule, elle affronte la méchanceté d'Alicia. Ses tâches de rousseur, pourtant si mignonnes aux yeux de ses parents, finissent par être la cible de paroles blessantes, dont les autres enfants rient sans cesse. Et même lorsqu'elle parvient à en parler aux adultes, leur maladresse fait encore plus de dégâts. C'est grâce à son baby-sitter qui l'entraîne à faire face avec le sourire, qu'elle surmonte ce harcèlement qui la détruisait peu à peu. Inspiré par les travaux d'une thérapeute, ce petit roman reprend une modélisation permettant d'apprendre aux enfants et adolescent.es à résister aux faits de harcèlement, en autonomie mais pas sans aide… Ne pas se laisser faire : pari réussi pour Billie ! Un petit roman percutant, à l'écriture empathique et juste qui se met à hauteur d'enfant. »
***Billie contre-attaque !,* d'Amélie Antoine, Éd. Syros, 6 ans et +**



CRAC, LE SON DU MONDE QUI ÉVOLUE
Un documentaire poétique et accessible qui donne à voir comment les ruptures font avancer le monde : un œuf dont la coquille se brise pour laisser place au poussin, la naissance d'un enfant, mais aussi les étoiles qui explosent se transformant alors en nouvelles étoiles, astéroïdes et planètes. Les craquements de la croûte terrestre permettant la création des montagnes, lesquelles s'érodent sous l'effet du vent et de l'eau. Crac, parce que « *toutes les formes de vie affrontent des bouleversements* ». Un livre magnifique qui dévoile sous ce prisme l'histoire de notre planète, celle du monde que l'on connaît. « Un monde qui fonctionne en concassant, morcelant, broyant », et crac les aliments sous nos dents et dans nos estomacs, crac, les étapes de la vie, les idées qui émergent, « *crac, c'est le bruit du monde qui avance* ». Les auteurs expliquent en fin d'ouvrage leur démarche et donnent quelques éléments scientifiques précis sur les différentes fractures évoquées. Fascinant, intelligent, original et… beau !.
***Crac, le son du monde qui évolue,* de Matteo Pompili et Lorenzo Monaco, ill. Luogo Comune, Éd. Helvetiq, 7 ans et +**

Société, choix politiques et discriminations

Pages réalisées par Élise Arnol, Claire Bordachar, Hélèna Cadiet, Apolline Letowski, Jacques Mucchielli et Nelly Rizzo



©Millerand/NAJA

Qu'est-ce que raconte le passé de l'école qui puisse éclairer son présent et ses enjeux actuels ? C'est un peu le fil rouge qui relie les travaux de plusieurs intervenantes et intervenants de cette Université d'Automne (UDA) de la FSU-SNUipp, à commencer par ceux de l'historienne Mélanie Fabre. Elle s'est intéressée à l'impact de l'affaire Dreyfus sur l'école à la fin du XIXe siècle. La scientifique en restituant le contexte politique de l'époque marqué par la prégnance de l'extrême droite dans le pays, dresse le portrait de quatre « *hussardes noires de la République* » qui ont lutté pour développer les valeurs de l'école républicaine et laïque dont elles se sentaient investies. L'histoire vue à hauteur d'institutrices au temps de la troisième République n'est pas sans interpeller les PE d'aujourd'hui alors que montent les tensions (lire page 81).

Clémence Cardon-Quint, elle, analyse la manière dont les choix budgétaires des gouvernements ont pesé sur les politiques éducatives depuis 1945. « *Les archives nous permettent de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre aujourd'hui* » affirme la chercheuse (lire page 75).

L'UDA prolonge également le travail des années précédentes sur les discriminations à l'école dans des domaines où on les attend peu. Le sociolinguiste Médéric Gasquet-Cyrus nous interroge sur la place des accents à l'école. « *La glottophobie,* dit-il, *n'est pas non plus une vue de l'esprit et le mépris, la discrimination ou le rejet d'une personne en raison de sa façon de parler doivent être pris au sérieux* » (lire page 73).

Cette UDA s'est aussi focalisée avec le sociologue Julien Vitores sur le rapport des élèves à la nature, objet d'inégalités (lire page 79) et sur la problématique des biais genrés de l'Intelligence Artificielle et ses enjeux pour l'école avec la sociologue Isabelle Collet (lire page 71).

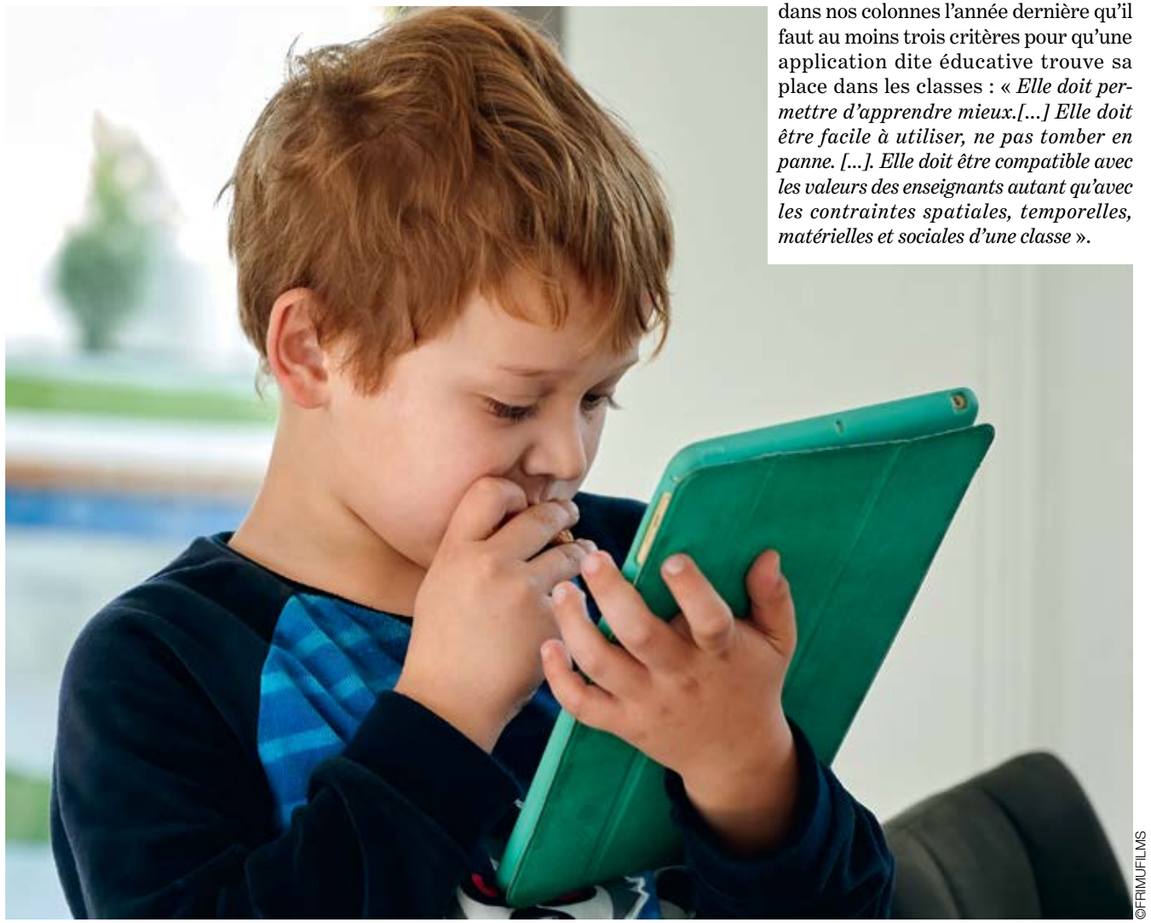
IA, un outil pour l'école ?

Comme dans l'ensemble de la société, le système éducatif est percuté par l'intelligence artificielle adaptative et générative. Son fonctionnement engendre des biais qui doivent nous alerter et l'école ne peut pas passer à côté des enjeux éducatifs qui se posent.

éclairage

Selon le ministère de l'Éducation nationale « *les techniques d'intelligence artificielle sont déjà largement utilisées en éducation, qu'elles soient adaptatives ou génératives de contenus, notamment par les lycéens voire les collégiens comme outil pour réviser, s'entraîner, approfondir ses connaissances, mais aussi pour faire les devoirs sans toujours vérifier la pertinence des productions générées* ». Pour le primaire, pas d'information particulière sur leur utilisation par les élèves. Juste des préconisations pour sensibiliser les élèves « *aux connaissances de base de l'IA, sans manipuler directement des IA génératives* ». Du côté enseignant, elle est utilisée « *pour préparer les cours, concevoir des évaluations, voire comme aide à la correction* ».

Les résultats de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) de l'OCDE d'octobre 2025 montrent qu'en France seuls 14% des PE utilisent l'IA contre 36% pour la moyenne OCDE, 89% des PE déclarant ne pas avoir les connaissances nécessaires pour intégrer l'IA dans leur enseignement. Alors que les assistants pédagogiques intelligents et autres services numériques se multiplient notamment sur Eduscol, le professeur en psychologie cognitive André Tricot rappelait dans nos colonnes l'année dernière qu'il faut au moins trois critères pour qu'une application dite éducative trouve sa place dans les classes : « *Elle doit permettre d'apprendre mieux.[...] Elle doit être facile à utiliser, ne pas tomber en panne. [...]. Elle doit être compatible avec les valeurs des enseignants autant qu'avec les contraintes spatiales, temporelles, matérielles et sociales d'une classe* ».



©FRIMUFILMS

"Garder un œil critique sur ce que propose l'IA"

BIO
Isabelle Collet
est sociologue, professeure en sciences de l'éducation de l'université de Genève. Elle a publié *Le numérique est l'affaire de toutes*, Éd. Le Bord de l'eau.

QUELLES SONT LES CONSÉQUENCES D'UNE CONCEPTION GENRÉE DE L'IA ?
ISABELLE COLLET : Les concepteurs de l'IA sont principalement des hommes scientifiques. C'est donc leur mode de socialisation, c'est à dire le fait de créer, poser les règles du monde sans réfléchir au préalable à l'impact sur la société et aux risques potentiels pour les personnes qui vont devoir y faire face qui a prévalu. Dans le domaine de l'éducation, s'il y a profusion de supports d'utilisation, il n'y a pas de recherches sur l'efficacité ou la pertinence pédagogique de l'ensemble des pratiques possibles. Professeurs et élèves se retrouvent à devoir gérer l'utilisation de l'IA avec ses biais et ses risques induits et à se poser la question de la pertinence ou non de son utilisation et du but visé.

QUELS BIAIS IMPLIQUE LE FONCTIONNEMENT DE L'IA ?
I.C. : Il y a tout d'abord les biais de représentation. L'IA met en avant les résultats statistiquement fréquents, fournis principalement par l'Occident, avec une surreprésentation des États-Unis. Ces données suivent les stéréotypes les plus courants, notamment genrés. Cela entraîne des biais d'allocation. Sur la base de ces représentations déséquilibrées, l'IA va proposer des préconisations différentes selon le genre. Par exemple, lorsque des parents demandent des conseils à l'IA générative pour orienter leur enfant, ces biais d'allocation se déclenchent, proposant plutôt des métiers du "care" pour les filles et des filières scientifiques pour les garçons. Enfin, s'il n'y a pas de différence genrée dans la maîtrise des compétences en numérique, l'appétence, l'enthousiasme des garçons pour leur utilisation sont supérieurs. Ils sont plus « techno-joviaux » quand les filles sont plus sensibles au discours social sur l'IA, aux questions d'environnement...De même, l'appropriation du numérique, son utilisation varient fortement selon les classes sociales au détriment des plus défavorisées.



DR

"Les données utilisées par l'IA suivent les stéréotypes les plus courants, notamment genrés"

QUELS ENJEUX D'ÉDUCATION ?
I.C. : Il faut prendre le temps de réfléchir et faire le tri entre les différentes compétences que l'on doit continuer d'apprendre et d'enseigner et celles auxquelles on pourrait renoncer. À l'arrivée de la calculatrice, on a arrêté d'enseigner comment extraire les racines carrées mais on a décidé de continuer à apprendre les tables de multiplication. À une toute autre échelle, une démarche similaire devrait s'imposer avec l'IA. Cette réflexion doit aussi se faire au regard du coût en termes de consommation énergétique et de son impact sur l'environnement mais aussi du prix de revient de l'IA. Pour l'instant, si elle est produite à perte, lorsque son prix va se rapprocher du coût réel, tout le monde pourra-t-il s'en procurer ? Il faut également garder en tête qu'un jour, on risque de devoir s'en passer et qu'il faut donc enseigner le nécessaire pour que les élèves puissent devenir des adultes qui gardent la main.

QUE PEUVENT FAIRE LES PE ?
I.C. : Déjà monter en compétences en IA. Savoir s'en servir, connaître les différentes applications, mais aussi savoir ce qu'il est prudent ou pas de renseigner dans l'IA. Elle peut les aider à faire des plans de cours, générer des exercices variés et adaptés mais il faut que les PE en gardent la maîtrise. Définir la compétence à enseigner, l'objectif visé et garder un œil critique sur ce que propose l'IA qui n'est qu'un outil. Une formation initiale solide en ce sens est indispensable. Pour les élèves, en primaire, l'ensemble des compétences enseignées à l'heure actuelle est indispensable. Pas de scrupule à décider de ne pas enseigner avec l'IA générative. Par contre, on peut en parler, poser la question du coût environnemental, réfléchir à la citoyenneté numérique, comment être une personne responsable au regard des règles éthiques et leur expliquer ce qu'est la discrimination algorithmique dans un monde impacté par l'IA.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

Parlons accents !

Quand on parle accents à l'école on pense accents grave ou aigu, mais pour une fois c'est sur les accents régionaux et familiaux que notre oreille s'ouvre. Et au fond, qu'est-ce qu'un accent ? Définition et analyse pour découvrir cette richesse et ses spécificités.



©Hidalgo/NAJA

« *Je suis allée à cette conférence car la question des accents et de la glottophobie m'intéresse particulièrement. Nous travaillons avec des élèves qui ont différents accents et il faut faire attention à ne pas imposer une certaine façon de prononcer* » explique Odette Dos Santos à la sortie de la conférence de Médéric Gasquet-Cyrus.

Pour cette enseignante et conseillère pédagogique originaire de Dordogne, il existe des spécificités de prononciation qui impactent les apprentissages. « *Dans certaines régions, on ne fait pas la distinction entre le "é" et le "è" à l'oral, il faut donc s'appuyer sur les stratégies en orthographe pour les retranscrire à l'écrit. Je me rappelle l'histoire d'une élève qui avait commencé sa scolarité au nord de la Loire qui ne faisait aucune erreur pendant les dictées car sa maîtresse faisait la distinction à l'oral. Arrivée en Dordogne, la maîtresse ne faisant plus la distinction à l'oral, elle se trompait et a dû apprendre des stratégies pour écrire ces sons correctement* ».

témoignage

Odette observe qu'une bascule peut s'opérer lors des apprentissages au CP. « *Chez moi, les demandes sont différentes en maternelle et en élémentaire par exemple avec le e dit muet en fin de mot qui va être "tapé" et prononcé à l'oral en maternelle comme dans* ma-la-dE *mais qu'on ne "tapera" plus en CP car "muet". Il y a un vrai besoin de formation sur ce sujet pour que l'on sache comment prendre en compte cette diversité et pour prendre conscience que tout le monde a sa réalité sonore. Comme l'a dit le chercheur, "l'accent n'est pas dans la bouche de celui qui parle mais dans l'oreille de celui qui entend"* ».

"Il n'existe ni sous-langue ni sous-accent"



©Hidalgo/NAJA

BIO

Médéric Gasquet-Cyrus est **maître de conférence** en sociolinguistique à l'université d'Aix Marseille, chercheur au laboratoire Parole et Langage. Il est aussi membre du collectif des Linguistes atterées.

QU'EST-CE ÇA VEUT DIRE "AVOIR UN ACCENT" ?

MÉDÉRIC GASQUET-CYRUS : Avoir un accent, c'est avoir une façon de prononcer les sons de la langue d'une certaine façon, les consonnes, les voyelles. Prononcer d'une certaine façon, ça ne veut pas dire une façon spéciale, bizarre ou singulière, ça veut dire que tout le monde a un accent. Dans toutes les langues du monde, il y a des variations. La variation dans la parole, dans la prononciation, c'est la règle. Ces prononciations, par exemple, ça peut être un R qui va être roulé ou non, ça peut toucher des voyelles, O, la rose, des diphtongues, le pain, etc...
Ce phénomène de prononciation permet parfois d'identifier une personne, de la situer socialement ou localement. Quand on écoute un son, on peut se dire "Tiens, cette personne semble être originaire de tel ou tel endroit".

EST-CE UN SUJET À L'ÉCOLE ?

M.G.C. : Non, pas vraiment, c'est une sorte d'impensé chez les enfants comme chez les adultes. En revanche, c'est un sujet qui touche l'école car même s'il n'existe pas de français neutre, il existe un français standardisé, neutralisé et c'est cette norme qui est transmise à l'école. L'école est là pour transmettre une façon de parler commune, faire du commun dans la République. Ce n'est pas un problème d'apprendre ce standard, mais le problème serait de croire que c'est "la bonne façon de parler" et que c'est la seule et ainsi chercher à gommer les prononciations propres à chacun et chacune.

"La variation dans la parole, dans la prononciation, c'est la règle"

QU'EST-CE QUE LA GLOTTOPHOBIE ET COMMENT SE MANIFESTE-T-ELLE ?

M.G.C. : La glottophobie, c'est ne pas respecter, traiter d'une autre manière une personne parce qu'elle parle différemment. C'est penser qu'il n'y a qu'une bonne façon de parler, et procéder à une hiérarchisation des accents. C'est un phénomène de discrimination souvent inconscient. Cela peut passer par la mauvaise prononciation d'un prénom. C'est aussi s'amuser, se moquer d'une prononciation différente ou pointer du doigt les spécificités langagières d'une personne. Ignorer ces spécificités et faire comme si elles n'existaient pas participe aussi de la glottophobie. Enfin, la glottophobie véhicule des clichés et des stéréotypes associés aux accents et donc leur donne une certaine valeur. L'accent de Marseille, par exemple, va être associé au soleil mais dans le milieu professionnel il peut être associé à un manque de professionnalisme qui peut empêcher l'accès à des postes comme par exemple à la radio.

QUELS LEVIERS POUR LUTTER CONTRE LA GLOTTOPHOBIE À L'ÉCOLE ?

M.G.C. : À l'école il existe plusieurs leviers pour faire évoluer les choses et améliorer la prise en compte de cette diversité. Déjà une chose toute simple, quand on a des prénoms qu'on ne sait pas prononcer, il ne faut pas hésiter à demander à nos élèves comment leur prénom se prononce et leur dire qu'ils peuvent nous reprendre. Si jamais la prononciation est vraiment trop compliquée car nous n'avons pas appris à prononcer certains sons, s'excuser de notre prononciation et chercher ensemble une solution. Un autre levier serait de prendre en compte les diversités de prononciation de nos élèves et leur expliquer qu'elles sont toutes aussi valables les une que les autres et qu'à l'école on enseigne un français standardisé pour faire du commun mais qu'il n'est pas meilleur que les autres, qu'il n'existe ni "sous langue" ni "sous accent". Enfin, il ne faut pas hésiter à expliquer qu'il ne faut pas se moquer des accents des autres, parler des stéréotypes et des discriminations qui peuvent être faites en fonction de l'accent. PROPOS RECUEILLIS PAR ÉLISE ARNOL

Financer l'école



©Hidalgo/NAJA

L'histoire du budget de l'école éclaire les choix politiques et les acteurs et actrices qui ont façonné le système éducatif. Entre baisse démographique et hausse des coûts, l'École fait aujourd'hui face à de nouveaux défis qui nécessitent des réponses s'inscrivant dans un temps long.

éclairage

En 2025, la France consacrait 6,7% du PIB à l'éducation (contre 7,6% en 1995), soit 199,2 milliards d'euros selon la note de la DEPP du mois de septembre 2026. Le ministère de l'Éducation nationale indique que la dépense annuelle pour un élève de primaire s'élève en moyenne à 9 440 € : 9 270 € pour un élève de maternelle et 9 530 € pour un élève d'élémentaire. Trois financeurs se partagent cette dépense intérieure d'éducation (DIE). L'État est le premier contributeur à la DIE, à hauteur de 55%, essentiellement pour rémunérer les personnels. Les communes prennent ensuite en charge 38% de la dépense. Cette part est consacrée à la rémunération des Atsem et personnels techniques, aux frais de bâti scolaire, d'équipement et de fonctionnement. Enfin, les ménages financent 5% du coût total dans le 1er degré, une part qui augmente dans le second degré et le supérieur.

La France investit peu pour les élèves en élémentaire comparé à la moyenne des pays de l'OCDE : -9,7%. Un manque d'investissement préoccupant puisque la hausse des prix de l'énergie, des denrées alimentaires, des transports et des fournitures a des conséquences immédiates sur le budget des communes. À cela s'ajoute l'absence d'égalité de financement entre les communes qui pénalise les plus pauvres. Autant de raisons qui imposent un plan d'investissement de l'État et un système de péréquation plus juste pour aider les collectivités les plus en difficulté.

"Les effets des politiques éducatives se font sentir sur le long terme"

BIO
Clémence Cardon-Quint est **professeure d'histoire contemporaine** à l'université de Montpellier Paul Valéry, elle s'intéresse notamment aux enjeux budgétaires de l'éducation. Elle est autrice de *L'argent de l'école : Histoire du budget de l'Éducation nationale depuis 1945.*

COMMENT SE COMPOSE LE BUDGET DE L'ÉDUCATION NATIONALE ?

CLÉMENCE CARDON-QUINT : Le budget de l'État est organisé en "missions" et celle qui englobe le budget des enseignements du premier, et du second degré et celui de l'enseignement agricole est intitulée "mission enseignement scolaire". Ce budget est composé à plus de 94% de dépenses liées à l'emploi de personnels. Cela regroupe les enseignants, les AESH mais aussi l'ensemble des personnels d'éducation, une ligne de dépense croissante depuis quelques années. Le poids des dépenses de personnel dans le budget de l'État est la contrepartie des mesures de décentralisation entrées en vigueur depuis 1986. Toute une série de dépenses n'apparaissent plus aujourd'hui au budget de la mission enseignement scolaire : dépenses de construction, d'entretien du bâti scolaire et dépenses de fonctionnement.

COMMENT ONT ÉVOLUÉ CES DÉPENSES ÉDUCATIVES DEPUIS 1945 ?

C.C.Q. : Plusieurs indicateurs expliquent que la période d'après-guerre soit celle de l'expansion très rapide des dépenses d'éducation : l'arrivée des enfants du Baby-boom dans les classes, l'allongement des scolarités et la massification du collège entre 1945 et 1975. Sur le plan économique, la France connaît une très forte croissance avec un taux de 4 à 5% par an qui permet de dégager des moyens supplémentaires pour l'école. De plus, avec la fin de la guerre d'Algérie, la baisse des dépenses de rémunération des personnels militaires peut être mise à profit pour recruter des enseignants. En 1965, la part du budget de l'Éducation nationale dépasse ainsi 1/6ème du budget de l'État. Mais dès la fin des années 1960, l'idée s'impose qu'il faut aligner la progression des dépenses publiques sur la croissance économique : le coût de l'État ne doit pas s'accroître plus vite que la richesse nationale. C'est cette contrainte forte qui guide désormais les choix budgétaires en matière d'éducation.

QUI PEUT DÉCIDER DES ORIENTATIONS BUDGÉTAIRES D'ÉDUCATION ?

C.C.Q. : C'est le chef du gouvernement qui fixe les grandes lignes d'une partition que la direction du Budget doit ensuite mettre en musique : trajectoire des dépenses et des recettes, niveau de déficit et secteurs prioritaires. Le gouvernement identifie quelques mesures emblématiques qui pourront bénéficier d'un effort particulier. Pour les autres secteurs, les crédits disponibles dépendent des moyens supplémentaires dégagés ou non par la croissance. C'est une règle qui s'applique à l'ensemble des dépenses de l'État et qui explique pourquoi certains secteurs doivent, en fonction des priorités du gouvernement, faire un effort, accepter une stabilisation, voire rogner sur les dépenses.



©Hidalgo/NAJA

"La succession rapide de choix radicalement divergents est source de chaos et d'incohérences sur le terrain"

COMMENT L'HISTOIRE NOUS ÉCLAIRE-T-ELLE SUR L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI ?

C.C.Q. : La fin des années 1970 avait, elle aussi, été marquée par un creux démographique, une baisse des naissances, et au même moment, une progression rapide de la charge de la dette. Même si cet épisode n'est pas tout à fait comparable à celui que nous vivons, les archives nous permettent de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre aujourd'hui. Déjà, on voyait s'opposer deux conceptions : redéployer les moyens existants pour améliorer la qualité du système éducatif ou en profiter pour supprimer des emplois. La politique de "plein emploi des moyens", défendue par le ministre d'alors, se heurte à deux grands obstacles : le coût politique de mesures de redéploiement, et la difficulté à traduire sur le terrain ce qui est envisagé sur le papier. On voit aussi comment l'alternance politique peut être source d'incohérence, en l'absence de consensus transpartisan. Les effets des politiques éducatives se font sentir sur le long terme, bien au-delà d'une mandature. La succession rapide de choix radicalement divergents, sans bilan intermédiaire, est source de chaos et d'incohérences sur le terrain.

PROPOS RECUEILLIS PAR APOLLINE LETOWSKI



DR

Les colos, construire des expériences nouvelles

L'absence de politique publique suivie et ambitieuse ne permet pas de combler l'inégalité d'accès des enfants aux séjours collectifs durant les vacances. Pourtant, les colonies de vacances apprennent l'émancipation et le vivre ensemble.

1,3 million
C'EST LE NOMBRE DE DÉPARTS D'ENFANTS OU D'ADOLESCENT·ES EN COLONIE DE VACANCES. La fréquentation des accueils collectifs avec hébergement a diminué de 4% par rapport à l'année précédente et reste à un niveau inférieur à celui d'avant la crise sanitaire.
Source : Injep 2025
Les accueils collectifs de mineurs en 2024-2025

25 000
ENFANTS ONT BÉNÉFICIÉ DU PASS COLO EN 2025.
Source : JPA

56%
DES ENFANTS VIVANT PARMI DES MÉNAGES AUX BAS REVENUS NE SONT PAS PARTIS EN VACANCES, deux fois plus que ceux qui appartiennent aux revenus supérieurs.
Source : Données 2023 du Crédoc.

+ de 4 millions
D'ENFANTS NE PARTENT PAS EN VACANCES.
Source : Observatoire des inégalités, 2026

"Découvrir un autre espace que l'espace familial"

QU'APPORTENT LES SÉJOURS COLLECTIFS AUX ENFANTS ?
FRANCK PRESUMEY : Participer à des séjours collectifs que cela soit en colonie de vacances ou en classe découverte permet d'acquérir de nombreuses compétences transversales. Les enfants apprennent à vivre ensemble, coopérer, s'organiser, s'exprimer, débattre, argumenter, à prendre des décisions collectives ou encore à être autonomes. C'est aussi des temps où l'on prend confiance en soi, notamment pour les enfants qui ne sont pas forcément à l'aise à l'école. Ils développent d'autres compétences que les compétences scolaires, peuvent être dans une position de leader ou de celui qui a des connaissances sur lesquelles on s'appuie. Partir en séjours collectifs, c'est aussi découvrir un autre espace que l'espace familial, d'autres règles et d'autres publics. La Ligue a une attention particulière à la question de la mixité sociale et travaille beaucoup avec les collectivités locales et les comités d'entreprises où elle est bien présente. Si nous avons des séjours à thèmes comme le cinéma, la cuisine, le théâtre..., ils ne sont qu'un prétexte au vivre ensemble. D'ailleurs, la plupart du temps, ce que retiennent les enfants c'est ce qu'ils ont fait avec les autres et non l'activité en elle-même.

EN QUOI LES COLONIES DE VACANCES SONT-ELLES COMPLÉMENTAIRES DE L'ÉCOLE ?
F.P. : L'école est le creuset de la République, l'endroit où l'on apprend à devenir un citoyen et une citoyenne éclairée. Si les apprentissages et la façon d'apprendre ne sont pas les mêmes, les mouvements complémentaires de l'école poursuivent le même objectif d'émancipation des enfants mais sur d'autres temps. Un enfant qui part en vacances est un enfant qui revient à l'école riche d'expériences, de rencontres et de savoirs. Autant de choses qui lui permettent de mieux se sentir à l'école.

QUELS SONT LES FREINS AU DÉPART EN COLONIE DE VACANCES ?
F.P. : Historiquement le premier frein est financier, une colonie de vacances pour diverses raisons coûte cher. Les collectivités locales sont de plus en plus étranglées et les premiers budgets qui en pâtissent sont l'éducation et la culture qui voient leurs subventions diminuer. Moins d'argent c'est moins de départ d'enfants en vacances. Du côté des comités d'entreprises, la question du droit aux loisirs et aux vacances est aussi entamée avec une dépolitisation des départs en séjours et une tendance à la surconsommation d'activités. Les coupes budgétaires des financements de l'État doivent nous alerter car elles pénalisent en premier lieu les enfants qui ne peuvent pas partir en vacances. Chaque année, ce sont plus de 4 millions d'enfants qui ne partent pas. Le second frein est la peur de la séparation et le risque potentiel de violences sexistes et sexuelles. Des peurs auxquelles nous devons apporter des réponses.



©Hdalgo/NAJA

"Les mouvements complémentaires de l'école poursuivent le même objectif d'émancipation des enfants mais sur d'autres temps"

QUE METTRE EN PLACE POUR REGAGNER DE L'ATTRAIT AU DÉPART EN SÉJOUR COLLECTIF ?
F.P. : Tout d'abord, rassurer les familles car nous n'avons pas attendu qu'il y ait des révélations de violences sexuelles et sexistes pour traiter de ces problématiques. Depuis des années, nous avons mis en place des systèmes d'alerte et de la formation pour les encadrants. Rappelons aussi que l'essentiel des violences sexuelles se produit dans le cadre familial, nous avons donc une grande responsabilité pour être un lieu d'accueil de la parole des enfants victimes. Ensuite, il faudrait une politique de départ en séjours collectifs en France de la part de l'État afin de respecter le droit des enfants de partir en vacances. Ce qui passe par des subventions en très nette hausse à l'inverse de la tendance actuelle.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO
Franck Presumey est **délégué général de La Ligue de l'enseignement** et pilote l'ensemble du réseau.

Une nature pour toutes et tous, un enjeu d'école

Les activités en extérieur, telle la classe dehors, sont perçues par les enseignant·es, comme par l'institution, comme un levier efficace pour intégrer les enjeux écologiques dans les apprentissages. Mais ne faudrait-il pas au préalable analyser le rapport inégalitaire entre les enfants et la nature ?



DR

« *Entendre, voir, toucher, sentir, collecter, rencontrer, questionner* ». La classe de CE2-CM1 de Simon Marois à l'école Pascale Lafaye en REP à Rennes s'imprègne de ces mots avant de partir en exploration dans le quartier. À peine la grille de l'école franchie, Yanis interroge : « *Pourquoi on voit la lune ce matin ?* ». Plus loin, au sol, c'est la "bagarre" : un frelon et un bourdon sont en plein rapport de force. Des enfants crient, s'éloignent, certain·es voudraient toucher les insectes, d'autres racontent une douloureuse expérience de piqûre. Autre curiosité trouvée en bord de chemin : une boîte noire avec une ouverture sur le côté. « *C'est un piège à rats !* » Eymen en est certain. Mais alors : « *Pourquoi cherche-t-on à faire mourir les rats ?* » Ce n'est pas une promenade ordinaire : chacun·e a développé des automatismes et sait qu'il faudra faire l'inventaire des trouvailles. Après avoir croisé un oiseau mort puis un champignon qui « *fusionne avec un arbre* », c'est le retour en classe. Les éléments trouvent place dans un tableau, sans hiérarchie : tout a sa valeur. Les questions seront travaillées par des petits groupes de volontaires qui exposeront leurs réponses à la classe. Pour Simon, l'étude du milieu suscite l'envie et donne du sens aux apprentissages. « *Tous mes élèves ont accès à la nature, mais tous ne sont pas équipés par les mêmes mots et le même vécu pour en parler.* » L'enjeu est de « *valoriser leur sens de l'observation* » et de les amener à « *développer des logiques de chercheurs* ».

reportage

"Le simple contact avec la nature ne réduit pas les inégalités"

QUELS SONT LES STÉRÉOTYPES VÉHICULÉS SUR LE RAPPORT ENTRE LES ENFANTS ET LA NATURE ?

JULIEN VITORES : On pense souvent qu'il y a un lien profond, intrinsèque et universel entre les enfants et la nature. Cette hypothèse, notamment forgée par des scientifiques, est celle de la biophilie, un amour spontané pour la nature. Mais, cela n'est pas satisfaisant. Premièrement la définition de nature intègre tellement de choses différentes qu'il est difficile de savoir quoi étudier. Deuxièmement, les enfants proposent plein de contre exemples, en étant plus ou moins à l'aise et intéressés face aux environnements naturels. J'ai alors défendu l'idée d'une perspective sociologique, attentive à la manière dont se construit la variété des rapports au vivant.

COMMENT SE CRÉENT LES INÉGALITÉS DANS LE LIEN ENTRE LES ENFANTS ET LE VIVANT ?

J.V. : J'ai mené des enquêtes dans trois écoles, deux en région parisienne et l'autre en campagne dans le sud de la France. Il y a évidemment une variable géographique dans l'accès à certains types d'espace. Mais en plus, il y a les conditions matérielles des familles. On peut penser que la nature est le bien éducatif gratuit par excellence. En réalité, il y a des expériences coûteuses, économiquement et en temps libre. De plus, s'intéresser à la nature selon les manières valorisées socialement, nécessite un capital culturel, un regard esthétique ou scientifique. Ces modes d'appréhension sont inégalement distribués. Les dimensions économiques et culturelles montrent que l'on ne peut caricaturer le rapport à la nature pour les enfants dans la ruralité : il s'y joue


©Hidalgo/NAJA

"S'intéresser à la nature selon les manières valorisées socialement, nécessite un capital culturel"

aussi des inégalités qui se traduisent par des habitudes différentes d'investir ces espaces.

COMMENT LA VARIABLE DU GENRE VIENT S'AJOUTER À CES DIMENSIONS ?

J.V. : Il y a parfois l'idée que la nature serait un espace plus neutre que d'autres espaces éducatifs pour enfants, car non connoté. Mais les rapports à la nature peuvent être influencés dès l'enfance, notamment par les activités parfois genrées des parents : un père taille les arbres, une mère s'occupe des fleurs. Les enfants comprennent assez rapidement ce type de dichotomie. Et donc, dès l'école maternelle, j'ai constaté que tendanciellement les garçons valorisent les actions. Ils s'enthousiasment pour l'usage d'outils, râteaux, pelles, et parfois même, ils inventent des verbes : "Moi, j'ai pistolé les fleurs" ou "J'ai aventurié la forêt." Chez les filles, on remarque plus d'intérêt pour le soin à apporter aux êtres vivants, tel que cajoler les animaux, en faisant l'analogie avec des peluches.

COMMENT CES INÉGALITÉS SE RETROUVENT À L'ÉCOLE ?

J.V. : La question de la sensibilisation aux enjeux environnementaux est de plus en plus présente aujourd'hui dans le discours scolaire, avec une volonté de faire porter aux élèves un message écologique. Si certaines familles sont à l'aise avec cela, d'autres ont l'impression de ne pas être en conformité avec les attentes et cela peut créer une forme de culpabilisation. Il y a également une effervescence autour des pratiques en extérieur, avec la classe dehors par exemple, et, avant ça, les classes découvertes. C'est une bonne chose que l'école fasse vivre des expériences aux enfants. Mais la réduction des inégalités ne s'opère pas par simple contact avec la nature. Il faut interroger des formats qui peuvent mettre en difficulté certains élèves, comme le cours dialogué : "Qu'est-ce que c'est ? Qui connait?". Le risque est de mettre certains enfants en situation de tout savoir quand d'autres seront en retrait. Dans les pédagogies alternatives, il y a des démarches intéressantes, comme l'étude du milieu, qui viennent rompre avec l'idée qu'il n'y aurait qu'une "vraie" nature digne d'être étudiée : on peut réveiller plein de curiosités dans une simple promenade urbaine.

PROPOS RECUEILLIS PAR HÉLÈNA CADIET

BIO
Julien Vitores est **sociologue et enseignant** à l'université Sorbonne-Paris-Nord. Il est l'auteur de *La nature à hauteur d'enfants, socialisations écologiques et genèse des inégalités* aux éditions de La Découverte.

“Il n’y a pas d’enfant qui ne serait pas capable de réussir à l’école”


©Hidalgo/NAJA

Sandrine Monier
Co-secrétaire générale de la FSU-SNUipp

L’ÉCOLE RESTE PROFONDÉMENT INÉGALITAIRE, COMMENT AMÉLIORER LES CHOSES ?

SANDRINE MONIER: Les comparaisons internationales montrent que les inégalités se sont creusées depuis les années 2000. Les élèves des classes populaires, majoritaires dans nos écoles, en payent le prix le plus fort. Nos solutions : lutter contre les inégalités d’apprentissage socialement déterminées, investir durablement dans l’éducation alors qu’aujourd’hui l’obsession des fondamentaux minorise la place d’enseignements essentiels à la réussite scolaire. Le pilotage par les évaluations nationales a conduit à promouvoir des pratiques et des contenus formatés qui sont peu efficaces pour lutter contre ces inégalités et risquent d’enfermer les élèves dans l’échec scolaire. Or il n’y a pas d’enfant qui ne serait pas capable de réussir à l’école. Enseigner est un métier de conception, des apprentissages et de leur adaptation aux élèves. L’Éducation nationale ne se repose pas suffisamment sur ses enseignantes et enseignants.

QUEL RÔLE DE L’ÉCOLE FACE AUX VIOLENCES SEXISTES ET SEXUELLES ?

S.M.: Questionner les enfants est une nécessité reconnue par la grande majorité des spécialistes de la prise en charge des victimes. L’entretien proposé par le ministère doit être mené par des personnels formés. Dans le premier degré, ce sont les psychologues scolaires, les infirmières, les assistantes sociales et les médecins scolaires qui mènent un entretien de recueil de la parole de l’enfant. L’école manque beaucoup de ces personnels, il va falloir consacrer des moyens pour mettre en œuvre cet entretien individuel, qui doit s’inscrire dans un système permettant le partage d’une culture commune de la protection de l’enfance.
Les enseignants et enseignantes ont un rôle important à jouer en mettant en place le programme EVAR. Il y a aussi les AESH, les animateurs du périscolaire, les ATSEM, toutes ces personnes peuvent être pour les enfants des personnes de confiance. Elles ne vont pas recueillir leur parole mais elles doivent « accueillir la parole ». Un élève va se confier par exemple à l’enseignante de sa classe, qui est l’adulte de confiance. Il y a une distinction à faire entre l’accueil de la parole et le recueil de la parole. Quand on accueille, il faut savoir diriger la parole vers les personnels compétents. Cela nécessite une formation mais aussi une protection car il peut être difficile et violent de recueillir cette parole dure d’un enfant.

LES PÉRIODES CANICULAIRES EN MAI ET JUIN ONT EU UN LOURD IMPACT SUR L’ÉCOLE. COMMENT LIMITER CET IMPACT ?

S.M.: En 2025, un rapport sur l’état du bâti scolaire de l’Alliance écologique et sociale, à laquelle participe la FSU SNUipp, avait dénoncé des bâtiments peu isolés, mal ventilés, une absence de politique nationale de rénovation écologique. En période caniculaire, on ne peut pas travailler dans une classe à 35°C, ou dormir dans des dortoirs de maternelle à 40°C. Cela contraint certaines mairies à fermer des écoles et interrompre la scolarité.
85% des écoles sont à rénover. Sans aide de l’État, l’entretien des bâtiments crée de l’inégalité territoriale entre communes riches et pauvres. Un plan d’investissement est nécessaire, chiffré à 50 milliards d’euros sur 10 ans. Cela va à l’encontre des coupes budgétaires du gouvernement. Sur le court terme, il existe des solutions moins onéreuses : végétalisation des cours, brasseurs d’air, brise-soleil aux fenêtres, ventilation la nuit... Il faut un budget ambitieux engageant des mesures d’atténuation et d’adaptation pour plus de justice sociale et écologique.

UN DÉCRET PERMET DÉSORMAIS DE CHANGER D’ÉCOLE UN ÉLÈVE EN RAISON DES ACTES DE SA FAMILLE. Y ÊTES-VOUS FAVORABLE ?

S.M.: Nous dénonçons le fait de faire supporter à des élèves les conséquences du comportement des adultes. C’est un non-sens pédagogique qui rajoute de la violence institutionnelle.
Selon le ministère, les incidents impliquant les familles seraient en augmentation. Mais le chercheur et inspecteur général Benjamin Moignard a rappelé que la majorité des formes de violence se produit à l’intérieur même de l’école. L’approche ministérielle passe à côté de ces violences que subissent les enseignantes et enseignants, les élèves et les familles, à côté aussi des tensions créées par une école qui pressurise les élèves par des évaluations dès le plus jeune âge.

PROPOS RECUEILLIS PAR VÉRONIQUE GIRAUD

Mélanie Fabre

“Faire république par l’école”



©Hidalgo/NAJA

BIO
Mélanie Fabre est **historienne, maîtresse de conférences** à l’Université de Picardie Jules Verne, en charge de la formation des étudiant.es de master qui se destinent au métier de PE, de professeur d’histoire-géo et de CPE. Elle a publié en 2024 *Hussardes noires : des enseignantes à l’avant-garde des luttes – de l’affaire Dreyfus à la Grande Guerre*, Éd. Agone.

VOUS DITES QUE L’AFFAIRE DREYFUS A RÉVÉLÉ DES FAILLES DU SYSTÈME SCOLAIRE, LESQUELLES ?

MÉLANIE FABRE : L’affaire Dreyfus se déroule autour des années 1898-1899 soit une vingtaine d’années après la mise en place des lois scolaires de l’époque de Jules Ferry. Les républicaines et républicains de la fin du XIXe siècle ont retenu les leçons des deux républiques précédentes qui n’ont pas réussi à durer. Pour faire république, il faut fabriquer des républicains et cela passe par l’école qui est le premier chantier entrepris en 1879 quand les républicains conquièrent le pouvoir dans les deux chambres. Beaucoup d’enseignantes et enseignants pensaient que les lois « Ferry » allaient révolutionner la société, par le bas, en offrant une instruction laïque universelle à toutes et tous. L’affaire Dreyfus a rendu visible la prégnance de l’antisémitisme, de l’antiprotestantisme, et la présence de ligues nationalistes qui ambitionnent de renverser la République. Elle amène un constat d’échec de cette promesse d’émancipation des esprits et de la formation d’une société nouvelle en phase avec les idéaux de la Déclaration des droits de l’homme et du citoyen.

> “L’affaire Dreyfus amène un constat d’échec de cette promesse d’émancipation des esprits et de la formation d’une société nouvelle”

POUVEZ-VOUS PRÉSENTER LES QUATRE ENSEIGNANTES DONT VOUS DRESSEZ LE PORTRAIT DANS VOTRE LIVRE ?

M.F. : J’ai recensé les femmes dont la présence était la plus récurrente dans les journaux généralistes, féministes ou spécialisés sur les questions scolaires de l’époque. Sont ressorties Pauline Kergomard, qui était inspectrice générale des écoles maternelles durant cette période, mais aussi des personnalités moins connues qui ont pourtant joué un rôle majeur. Marie Baertschi et Albertine Eidenschenk, professeures d’école normale, ont eu un pouvoir d’influence énorme en formant des générations d’institutrices. Jeanne Desparmet-Ruello, directrice du premier lycée pour filles, s’est battue pour que ces jeunes filles de la bourgeoisie puissent accéder au baccalauréat, aller à l’université et avoir les mêmes cours que les garçons. Ces quatre femmes sont des soutiens affirmés, intangibles de la

SUITE DE LA PAGE 81

République, de ses institutions et des réformes scolaires qui leur ont permis de bénéficier de nouvelles opportunités. Dans le même temps, elles sont critiques d'un système qu'elles jugent pas assez ambitieux et toujours trop inégalitaire.

EN QUOI L'ÉPISODE DREYFUS LES AMÈNE-T-IL À S'INTERROGER SUR LA NEUTRALITÉ ET LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE ?

M.F. : Elles se méfient d'une lecture de la neutralité et de la laïcité qui exclurait les questions politiques, religieuses et tous les sujets jugés polémiques de l'école. En cours d'histoire, quand on parle de la réforme protestante, que l'on traite de l'inquisition ou de la monarchie absolue de droit divin, on rencontre des sujets sur lesquels l'Église catholique à l'époque n'a pas la même lecture des événements. De même, en cours d'éducation civique une certaine partie de l'opinion publique peut considérer polémique de traiter de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de la Révolution française. Certains pensent que ces sujets n'ont pas leur place à l'école. Ces femmes rappellent que la neutralité portée par les lois Ferry est une neutralité partisane, ancrée dans les idéaux républicains, du respect des droits fondamentaux des individus, des minorités, du principe des élections. S'il n'est pas question d'appeler à voter pour tel ou tel candidat ou parti, il n'y a pas de neutralité entre la République et les ennemis de la République.

"La neutralité portée par les lois Ferry est une neutralité partisane, ancrée dans les idéaux républicains, du respect des droits fondamentaux des individus, des minorités, du principe des élections"



©Hidalgo/NAJA

"L'une des vertus de l'école laïque est de ne pas vouloir donner une vérité sacrée toute faite, une sorte de catéchisme laïc aux élèves"

QUELLE VISION DU PACIFISME ONT-ELLES ?

M.F. : L'affaire Dreyfus a montré que l'armée, qui devrait être une grande institution de la République, peut ne pas être loyale au régime et à ses idéaux. À la même époque, une montée en puissance à l'échelle internationale des idéaux pacifistes a lieu. Ces enseignantes considèrent que la pensée pacifiste va de pair avec l'idéal républicain et que la paix se construit à l'école en évitant de présenter les voisins de la France comme des ennemis éternels et héréditaires. Elles promeuvent l'enseignement des langues vivantes étrangères pour apprendre la culture des autres et déraciner la méfiance envers l'étranger. Cela passe aussi par l'arrêt de l'enseignement d'une histoire des batailles, où la guerre est présentée comme le lieu où l'on fait ses preuves, où des personnages comme Napoléon Bonaparte sont présentés en héros militaires alors qu'il a été le fossoyeur de la Première République.

VOUS FAITES UNE RELATION ENTRE CETTE ÉPOQUE ET DES MENACES QUI PÈSERAIENT AUJOURD'HUI SUR L'ÉCOLE. QUELLES SONT CES MENACES ?

M.F. : Il y a une menace d'extrême droite qui est de plus en plus puissante dans notre pays. Or, cette famille politique voit l'enseignement de l'histoire comme un espace d'apprentissage du patriotisme et une matière réduite à la transmission descendante d'un roman national mémorisé et restitué à l'identique par les élèves. Le but de l'histoire n'est plus de former un citoyen libre et éclairé mais de façonner des sujets obéissants. Mais il y a aussi déjà des menaces au travers des instructions données aux enseignants. En juillet dernier, une circulaire impose la mise en place d'une commémoration obligatoire du 11 novembre dans les établissements scolaires et les écoles. Le caractère obligatoire fait peser une menace sur la liberté pédagogique des enseignants et les documents d'accompagnement interrogent sur les valeurs mises en avant. Plutôt que le « plus jamais ça » ou la dénonciation de la boucherie qu'a représenté cette guerre où des hommes se sont battus avec d'autres hommes dans les tranchées sans savoir pourquoi, l'objectif en filigrane n'est-il pas de créer une forme de consentement à la guerre de la part de la jeune génération dans un monde plein de dangers ?

"Développer l'autonomie intellectuelle chez les élèves, l'esprit critique, en les faisant débattre au quotidien"

EN QUOI LES ACTIONS, LES RÉACTIONS DE CES QUATRE FEMMES PEUVENT- ELLES ÊTRE INSPIRANTES ?

M.F. : Leurs réflexions sont toujours valables, l'idée qu'on ne fait pas école de la même manière en monarchie qu'en république peut résonner aujourd'hui. Pour elles, l'une des vertus de l'école laïque, par opposition aux écoles religieuses, est de ne pas vouloir donner une vérité sacrée toute faite, une sorte de catéchisme laïc aux élèves. Construire un modèle démocratique, égalitaire demande de réfléchir aux modalités d'enseignement, aux contenus enseignés et aux objectifs généraux. Elles promeuvent de développer l'autonomie intellectuelle chez les élèves, l'esprit critique, en les faisant débattre au quotidien. Elles questionnent aussi la pertinence des évaluations telles qu'elles sont faites, les récompenses pour les uns et sanctions pour les autres, les classements entre élèves mais aussi revendiquent la nécessité de la mixité et de l'égalité entre les filles et les garçons. Des questions toujours d'actualité.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

Dossier réalisé par
Mathilde Blanchard,
Jacques Mucchielli,
Anaïs Richard
et Nelly Rizzo

Violences sexistes et sexuelles, dire les mots et les maux



©Tréviers/NAJA

VSS, un acronyme de plus en plus présent dans les médias, les espaces publics et professionnels qui ne doit pas banaliser les faits, ni invisibiliser les mots car, ces derniers ont un sens et c'est de violences sexistes et sexuelles dont il s'agit ici. Un sujet grave, les enfants-victimes se comptent par milliers, les traumatismes sont profonds, et la résilience difficile.

Depuis des années le déni et l'absence d'actions politiques face aux révélations participent aux stratégies de domination, de silenciation et de discrédit des victimes, voire de repérage sur internet. Les affaires médiatiques qui s'enchaînent depuis quelques mois mettent (enfin) la lumière sur la place de la pédocriminalité dans les institutions accueillant des enfants. Même si cette triste réalité ne doit pas en masquer une autre : c'est essentiellement dans leur proche entourage que les victimes rencontrent leur agresseur et l'école doit avoir les moyens d'être un lieu de libération de la parole où faire comprendre que ces violences ne sont pas normales.

Cette université d'automne de la FSU-SNUipp a permis d'ouvrir le dossier des violences sexistes et sexuelles en grand. Médecin de PMI, la présidente du Collectif féministe contre le viol, Emmanuelle Piet, vient en appui des PE pour les accompagner dans la démarche difficile du recueil de la parole et du signalement (lire page 89). Mai Lan Chapiron, chanteuse et autrice de Le loup et fondatrice d'une association intervenant dans les écoles, explique elle aussi comment en parler en classe avec des mots justes et audibles par les enfants (lire page 87). Et c'est à Nathalie Mathieu, ancienne co-présidente de la Commission Indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (Ciivise) qu'est revenue la charge de faire un tour d'horizon des enjeux autour de cette question (lire page 90).

« C'est Mille Miettes de nous. Mille, qui forment un tout. Assez fort, assez grand. Pour défendre les enfants. »

Violence : des albums pour en parler

Mai Lan Chapiron, victime d'inceste, s'engage depuis plusieurs années à rendre la prévention accessible à toutes et tous. Avec son association Mille Miettes, elle encourage les enseignant·es, les familles, et les adultes à s'engager dans la protection des enfants contre les violences sexuelles et l'inceste. Un combat de longue haleine tant notre société est restée trop longtemps silencieuse face à cette tragédie que subissent tous les jours des enfants.



C'EST MON CORPS
« Voici ton corps, il est à toi. Personne n'a le droit de le toucher si tu n'es pas d'accord. C'est toi le chef de ton corps.» C'est avec ce message simple mais essentiel que s'ouvre l'album invitant le jeune lecteur ou la jeune lectrice (à partir de 2 ans) à identifier ses parties intimes, à les nommer et à les protéger. Les enfants apprennent que leurs corps leur appartiennent, qu'ils en sont les seuls et uniques maîtres. C'est aussi un livre qui explique qu'ils ont le droit de dire « NON » lorsque que leur intégrité corporelle est mise en danger. Une version enrichie adaptée aux enfants de 6 ans et +, avec des pages documentaires, est aussi disponible.
***C'est mon corps* de Mai Lan Chapiron, Éd. La Martinière Jeunesse, 2 ans et +**



LE LOUP
Miette est une petite fille qui adore sa maison, sa famille joyeuse, créative et conviviale. Et pourtant, c'est au cœur même de cette famille qu'il y a le loup. Formidable et sympathique pour tous, il met l'enfant en miettes. Peur de ne pas être crue, de détruire sa famille, de faire du mal aux siens, Miette se tait et lorsqu'elle parle, rien ne se passe…C'est l'histoire terrible d'un inceste, inspirée de l'histoire personnelle de l'autrice, sur laquelle elle a mis des couleurs tendres de l'aquarelle, non pour édulcorer mais pour pouvoir en parler, briser le tabou, encourager les petites victimes à demander secours, même si le chemin ne sera pas facile. En fin d'ouvrage, un cahier rédigé par une psychologue propose des outils concrets aux adultes. Une chanson et une vidéo de prévention à destination des enfants sont également accessibles gratuitement sur le site **leloup.org**
***Le loup* de Mai Lan Chapiron, Éd. La Martinière Jeunesse Miette, 4 ans et +**



TES DROITS ET TES BESOINS COMPTENT
Pour Édouard Durand, « le juge qui parle aux enfants », penser que les enfants sont les adultes de demain ne doit 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 simplifier 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 Chapiron, Éd. La Martinière Jeunesse 5 ans et +**

"Informer les enfants, ne pas les laisser seuls"

VICTIME DE VIOLENCES SEXUELLES ENFANT, QUEL A ÉTÉ VOTRE PROCESSUS DE RÉSILIENCE ?
MAI LAN CHAPIRON : J'ai été victime d'inceste à l'âge de sept ans, agressée par mon grand-père. Je n'avais aucune information pour savoir comment réagir, je ne savais pas si j'avais le droit de me sentir mal ou si j'étais responsable et j'avais peur des dommages que cela pourrait causer à ma famille si je le révélais. Je suis restée de nombreuses années dans le silence avec un grand mal être que je pensais commun à toutes et tous. Puis, ce mal-être est devenu trop envahissant. À l'époque j'étais mère d'un enfant, j'avais l'impression de ne plus être un pilier pour lui, j'ai commencé une analyse et écrit une chanson qui parle de ce sentiment d'insécurité. Durant cinq ans j'ai travaillé avec mon thérapeute sur cette grande trahison que j'avais subie et qui a abîmé ma confiance envers le monde, moi-même et les autres.

POURQUOI AVEZ-VOUS FONDÉ L'ASSOCIATION MILLE MIETTES ?
M.L.C. : Pour informer les enfants, ne pas les laisser seuls comme je l'avais été, leur dire que cela peut arriver, qu'ils peuvent subir des violences d'une personne qu'ils connaissent bien et parfois même des personnes qu'ils aiment. Il faut absolument déconstruire cette image que cela n'arrive qu'avec une personne inconnue qui donnerait des bonbons dans la rue car, dans 92% des cas de violences sexuelles sur mineur, l'agresseur est une personne de l'entourage proche de l'enfant. Les informer également que s'ils en parlent à un adulte et qu'il ne fait rien, il faut en trouver un autre. Selon la Ciivise, 94% des personnes à qui l'enfant révèle des faits ne font rien.

QUELLES ACTIONS ET OUTILS PROPOSE CETTE ASSOCIATION ?
M.L.C. : Je voulais des outils pour prévenir des violences sexuelles, informer les enfants mais avec une posture et un message extrêmement sécurisant, rassurant, joyeux. Des outils qui s'adressent aussi aux familles et notamment aux enseignants. En effet, bien qu'une loi a été votée en 2001 prévoyant que l'école dispense une information et une éducation à la sexualité à tous les enfants, plus de 20 ans plus tard, il n'y avait toujours rien ou presque. Sur le site de l'association, on peut retrouver des albums pour différents âges, des affiches, des chansons et des vidéos de prévention. Autant d' outils pour parler aux enfants sans que cela soit édulcoré avec les vrais mots – la poitrine, les seins, le sexe, la bouche, les fesses, etc... – mais toujours à leur hauteur bien sûr. Des capsules vidéos d'intervention en maternelle et élémentaire sont désormais disponibles sur Eduscol. Une grande victoire pour nous. Mille Miettes peut également intervenir en classe, pour montrer aux enseignants comment on en parle aux enfants, qu'on peut en parler simplement, tranquillement, joyeusement presque.

VOUS INTERVENEZ DANS LA FORMATION DES PE, QUELLES SONT LES RÉSISTANCES OU LES PEURS, COMMENT LES DÉPASSER ?
M.L.C. : En parler en classe semble compliqué pour beaucoup d'enseignants, qu'ils aient été victimes ou non d'inceste durant leur enfance. Ils ont peur de ne pas savoir faire, de mettre des idées dans la tête des enfants ou encore de briser leur innocence. Mais c'est de ne pas les informer qui concourt à briser leur innocence ! La formation permet d'informer, de rassurer les professionnels afin qu'ils se saisissent de ce travail et soient protecteurs. Parce qu'en fait, en parler en classe c'est facile, il s'agit de dire quelles sont les parties intimes et que personne n'a le droit d'y toucher. C'est du même ordre que leur apprendre à traverser la rue ou à se méfier du feu. Les enfants sont toujours très intéressés, pertinents et prennent ces informations en toute tranquillité. Les enseignants ont aussi peur des révélations des enfants mais c'est ce qu'on cherche car cela concerne en moyenne trois enfants par classe. La responsabilité des PE n'est pas de savoir si c'est vrai ou non, de mener une enquête mais de relayer leur parole et d'aller au bout du processus pour les protéger. Quant aux familles qui seraient rétives, l'obligation de l'enseignement d'EVAR dans les programmes justifie ces enseignements en classe.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO


©Hidalgo/NAJA

BIO
Mai Lan Chapiron est une **artiste pluridisciplinaire, chanteuse, autrice et militante** française. Elle a créé l'association Milles miettes et publié plusieurs albums à destination des enfants pour prévenir des violences sexuelles faites sur les mineur·es dont *Le loup*, *C'est mon corps* et *Tes droits et tes besoins comptent* avec le juge Durand (voir ci-contre)

"En parler en classe c'est facile, il s'agit de dire quelles sont les parties intimes et que personne n'a le droit d'y toucher"

0 800 05 95 95
COLLECTIF FÉMINISTE CONTRE LE VIOL (gratuit, lun-ven, 10h-19h)

119
SERVICE NATIONAL D'ACCUEIL TÉLÉPHONIQUE DE L'ENFANCE EN DANGER (gratuit, 24h/24, 7j/7)

Repérer, écouter, alerter



©Hidalgo/NAJA

Lors d'une révélation de violence sexuelle, chaque minute compte. De l'écoute empathique à la saisine de la justice, quels sont les réflexes à adopter à l'école et les démarches à engager ?

décryptage

Face à un élève en souffrance, les enseignant·es hésitent parfois sur la marche à suivre. "L'Information préoccupante" (IP) au Conseil départemental ou signalement au procureur ? L'IP s'adresse à la Cellule de Recueil des Informations Préoccupantes (CRIP) du Conseil départemental. Elle concerne les doutes, suspicions de négligences ou situations où le développement de l'enfant paraît compromis. La CRIP déclenche alors une évaluation médico-sociale globale. Les parents doivent être informés sauf exceptions.

Le "Signalement", lui, est une saisine directe de la justice. Il s'impose en cas de danger grave, imminent, ou de révélations d'infractions pénales tels que viols, agressions sexuelles. En tant qu'agent·es, les enseignant·es ont l'obligation légale « *d'aviser sans délai le procureur de la République et de transmettre à ce magistrat tous les renseignements, procès-verbaux et actes qui y sont relatifs* », selon l'article 40 du Code de procédure pénale. Par ailleurs, le Code pénal protège aussi tout·e professionnel·le qui signale de bonne foi des maltraitances. En cas de révélation de violences sexuelles intrafamiliales, la saisine du parquet est immédiate. La famille ne doit pas être prévenue pour éviter l'altération de preuves mais aussi éviter d'éventuelles pressions sur l'enfant, et permettre le bon déroulement des premières investigations de la brigade spécialisée.

"Noter immédiatement et au mot près la déclaration de l'enfant"



DR

BIO
Emmanuelle Piet
est **médecin de la PMI**, présidente du Collectif Féministe Contre le Viol.

QUELS INDICES PEUVENT ALERTER LES PE LORSQU'UN ENFANT EST VICTIME DE VIOLENCES SEXUELLES ?
EMMANUELLE PIET : N'importe quel changement de comportement ou signe de souffrance. Cela peut être un enfant qui devient soudainement très calme alors qu'il était agité, ou l'inverse. Ou par exemple un élève qui comprenait très bien les multiplications et qui ne comprend plus rien du jour au lendemain.
L'attitude à adopter est tout simplement de manifester son intérêt et son inquiétude. Il faut lui dire ce qu'on observe, remarque de manière bienveillante. « *Je vois que tu as changé, tu as l'air triste, que se passe-t-il ?* » ou « *tu as deux bleus, que t'est-il arrivé ?* ».
Il ne s'agit pas d'accuser les parents, mais de montrer à l'enfant que quelqu'un fait attention à lui. Même s'il ne répond pas tout de suite, cela crée un lien de confiance. S'il continue à manifester des symptômes sans parler, il faut revenir vers lui le lendemain. Un jour, l'enfant finira par parler.

COMMENT RECUEILLIR LA PAROLE DE L'ENFANT LORSQU'IL SE CONFIE ?
E.P. : La première règle est d'écouter vraiment ce que l'enfant dit, sans minimiser. Si l'enfant révèle des faits, par exemple concernant son père ou un proche, il faut lui tenir un discours clair. « *Ton papa n'a pas le droit* », « *Tu n'y es pour rien* » et « *Je vais t'aider* ». Pour l'aider concrètement, il faut impérativement noter immédiatement et au mot près la déclaration de l'enfant, en conservant son vocabulaire. S'il dit « zizi », il faut écrire « zizi » et non le remplacer par « pénis », car la déformation des mots nuit à la procédure et perturbe l'enfant lorsqu'il doit se répéter. Il se peut d'ailleurs qu'il ne répète pas parce que c'est trop difficile. C'est ce premier écrit exact qui servira de référence. La peur de se tromper ne doit pas paralyser. Les professionnels n'ont pas à établir la preuve ou à juger si l'enfant ment, ce n'est pas leur rôle, c'est celui de la police et de la justice. L'enseignant doit simplement rapporter ce qu'il a vu et les phrases exactes qu'il a entendues.

> "Le signalement doit être transmis immédiatement au Procureur de la République"

VERS QUI SE TOURNER ?
E.P. : Quand un enfant révèle un crime ou une agression sexuelle grave, c'est une urgence. Le signalement doit être transmis immédiatement au Procureur de la République, c'est-à-dire le Parquet des mineurs du domicile de l'enfant. Pour éviter de perdre un temps précieux sous le coup du stress, chaque école devrait avoir, affichés de manière accessible sur un bureau, au même titre que le Samu ou les pompiers, le mail et le numéro du Parquet des mineurs, le numéro du greffe du tribunal, les coordonnées du référent local des mineurs de la gendarmerie ou de la police, de la Crip*. D'abord le signalement en urgence, puis on informe dans la foulée direction, inspection académique et services concernés. Il ne faut pas perdre des heures à passer par des circuits administratifs successifs avant de prévenir la justice. Les équipes académiques - médecin scolaire, assistante sociale, psychologue de l'Éducation nationale - sont là dans un second temps pour soutenir l'enseignant après un signalement éprouvant. Pour les enfants, les unités pédiatriques d'accueil des enfants en danger (UPAED) prennent rapidement en charge pour éviter qu'ils n'aient à répéter leur traumatisme de nombreuses fois.

QUELLE COMMUNICATION AVOIR AUPRÈS DE LA FAMILLE ?
E.P. : Aucune. Lorsque le signalement concerne un crime ou une agression sexuelle au sein du cercle familial, il ne faut rien dire du tout à la famille. On laisse la brigade spécialisée gérer l'enquête et la communication. Prévenir les parents risque de compromettre l'enquête ou de mettre l'enfant en danger. Au moment où le signalement est fait, la police donne les consignes sur ce qu'il convient de faire ou d'attendre. Si la révélation concerne un membre du personnel de l'école, il faut informer immédiatement la hiérarchie pour qu'une suspension conservatoire soit mise en place le temps que l'enquête démarre.

PROPOS RECUEILLIS PAR ANAÏS RICHARD

*Cellule de recueil des informations préoccupantes

Propos recueillis
par Mathilde Blanchard

“On prépare les enfants à être des dominés et non à être des sujets”

Nathalie Mathieu



©Hidalgo/NAJA

BIO
Nathalie Mathieu a été **co-présidente de la Ciivise de 2021 à 2023.** Diplômée en psychologie et sciences de l’éducation et docteure en droit, elle a travaillé au sein de la protection de l’enfance. Jusqu’en mai 2023 elle était la directrice générale de l’association Docteurs Bru qui accompagne les jeunes victimes d’inceste et de violences sexuelles intrafamiliales. Elle a coordonné l’ouvrage collectif *Accompagner l’enfant victime d’inceste* (Éd. ASH) et est l’autrice de *Personne n’est prêt à entendre ça. Violences sexuelles faites aux enfants* (Éd. L’Harmattan).

EN 2023, LA CIIVISE RÉVÈLE 160 000 ENFANTS VICTIMES DE VIOLENCES SEXUELLES, CELA A ÉTÉ UN COUP DE TONNERRE…

NATHALIE MATHIEU : Le rapport rendu en 2023 est un travail de trois ans qui a suivi le modèle de la Commission indépendante sur les abus sexuels dans l’Église (la CIASE). Notre enquête n’a pas porté sur des enfants mineurs, ce qui est interdit en France, mais sur des adultes ayant révélé des violences subies alors qu’ils et elles étaient enfants. Ce chiffre est donc une extrapolation mais il reste le seul chiffre étayé. Nous l’avons traduit aussi sous la forme d’une moyenne, deux à trois enfants par classe seraient concernés. Cela donne une idée de l’ampleur du phénomène. En ce sens cela a été un révélateur mais c’est hélas une impression récurrente. En 1986, lorsqu’Eva Thomas écrit *Le viol du silence* et témoigne d’inceste pour la première fois à visage découvert à la télévision, cela bouleverse l’opinion. Et il en est de même en 1999 quand Catherine Angot publie *L’inceste*, puis 20 ans plus tard lorsqu’Andrea Bescond danse *Les Chatouilles*. En 2023 Neige Sinno chamboule les esprits avec *Triste tigre*… Chaque fois, c’est une « révélation », un « choc », puis le silence et le couvercle retombent… Notre société fait tout ce qu’il faut pour ne pas prendre en compte les violences révélées.

LES AFFAIRES MÉDIATISÉES COMME CELLE DU CHIRURGIEN LE SCOUARNEC OU DU PÉRISCOLAIRE PARISIEN PARTICIPENT-ELLES À DÉVOILER L’AMPLEUR DU PHÉNOMÈNE ?

N.M. : Ce qui a fait changer un peu c’est plutôt le mouvement Metoo : les victimes sont plus autonomes pour parler par rapport aux médias traditionnels et cela a permis de montrer que les agressions sexuelles sont massives, qu’elles concernent tous les pays, tous les milieux sociaux. La Ciivise s’est inscrite dans ce prolongement. Le problème des affaires médiatisées, celle de l’Abbé Pierre également, c’est que le nombre de victimes –ou d’agresseurs dans le cas de Gisèle Pélicot- est tellement énorme que cela vient renforcer le fantasme du monstre. Or, l’agresseur est très majoritairement quelqu’un d’ordinaire, d’intégré socialement, un « bon père de famille » que l’on ne soupçonne pas. Dans La Familia grande, Camille Kouchner expose parfaitement cette respectabilité de l’agresseur, un intellectuel reconnu et médiatisé. Ces affaires ne font donc pas avancer les représentations. Pour ce qui concerne le périscolaire, il est peu probable que cela se concentre uniquement sur Paris.

> “S’assurer déjà que l’EVAR/S devienne une réalité, partout”

On sait que les agresseurs vont se faire embaucher là où il y a des enfants. Cela concerne sans aucun doute aussi les clubs sportifs, les conservatoires… Et il n’y a pas de raison non plus que l’Éducation nationale y échappe. C’est en ce sens que la Ciivise a préconisé le certificat d’honorabilité.

LES PROJECTEURS SUR CES CAS PARTICULIERS RISQUENT-ILS AUSSI DE CACHER LE PREMIER LIEU DES VIOLENCES : LE CADRE FAMILIAL ?

N.M. : En effet, la majorité des violences sont intrafamiliales, c’est là que le risque est le plus fréquent. Or, la famille comme lieu de tous les dangers se confronte là encore à nos représentations. On dit que l’inceste est un tabou, mais s’il l’était, il n’aurait pas lieu ou alors marginalement. Dans la famille l’enfant est à « portée de main », à « disposition » de l’agresseur. On peut plus facilement le faire taire en jouant la carte de l’affectif en lui disant que ce qui est vécu « ensemble » est exceptionnel. On peut le faire taire par la menace : « *si tu parles je ferais du mal aux autres… est-ce que tu veux que j’aille en prison* », voire encore de manière plus coercitive avec des

SUITE DE LA PAGE 91

menaces de mort. Sans compter le conflit de loyauté ; les enfants ont bien conscience que s'ils parlent, tout va exploser, que la famille sera détruite. C'est une culpabilité lourde à surmonter.

LA PAROLE EST EXTRÊMEMENT DIFFICILE DANS L'ENFANCE ?

N.M. : La parole d'un enfant reste une petite parole face à celle d'un adulte établi et reconnu. Beaucoup prennent sur eux, se sentent responsables, ont honte... On leur fait croire que la victime a envie. S'ajoute la peur de ne pas être cru. Les enfants vont rarement voir spontanément un adulte pour en parler. Une victime sur dix seulement a révélé les faits au moment des violences. Cela peut se produire lorsque leur petite sœur ou leur petit frère est susceptible d'être à son tour concerné, mais pour 60% la révélation se fait 10 ans après. Il faut comprendre aussi le phénomène d'amnésie traumatique : les hormones de stress sont tellement puissantes que l'organisme supprime les souvenirs dans une stratégie de survie du cerveau. Les souvenirs reviennent sur un temps long à l'occasion d'une odeur, d'un bruit, d'un lieu ou au moment de devenir parent... Pour 42% des victimes cette amnésie dure entre 1 et 5 ans, pour un peu plus de 10% elle perdurera entre 21 et 40 ans. C'est pour cela que la question de l'imprescriptibilité était une des recommandations de la Ciivise. Même si peu de victimes portent plainte, par peur de s'engager dans une lourde procédure difficile à vivre, la peur de rendre public ou par le souhait de ne pas voir l'agresseur en prison.

L'ÉCOLE PEUT-ELLE ÊTRE LE LIEU OÙ LA PAROLE SE RÉVÈLE ?

N.M. : Le recueil des témoignages de la Ciivise a montré que peu de confidences se faisaient auprès de professionnels -15% seulement, et que 66% se confiaient d'abord à leur mère. Pour autant, on mise beaucoup sur l'école car elle est le seul endroit où l'ensemble des enfants vont sans leurs parents.

LA MISE EN PLACE DE L'EVAR/S PEUT-ELLE CHANGER LA DONNE ?

N.M. : La loi imposant trois séances d'éducation à la sexualité par an était et reste peu appliquée, c'est pourquoi la Ciivise avait demandé la réalité de cette mise en œuvre à laquelle participe l'EVAR/S. Il faut comprendre que l'enfant peut penser que ce qu'il vit est la norme, et qu'il n'a donc aucune raison de le dire. Dans d'autres situations l'agresseur lui signifie qu'il ne sera pas cru. Or là, avec les séances d'EVAR/S, un adulte vient lui préciser que c'est interdit, qu'il sera cru et protégé. L'enfant comprend qu'il peut s'en saisir. Celles et ceux qui ont animé des séances ont raconté la sollicitation d'enfants à la fin de celles-ci. Cela ne signifie pas que c'est systématique, immédiat dès la première séance. Il faut considérer que ce sont des pierres que l'on place. Donner ces informations et rappeler la loi est fondamental, ne pas le faire c'est permettre aux violences sexuelles et à l'impunité de perdurer.



© Hidalgo/NAJA

“Les enfants ont bien conscience que s'ils parlent, tout va exploser, que la famille sera détruite”

“L'agresseur est très majoritairement quelqu'un d'ordinaire, d'intégré socialement”

CETTE ANNÉE, LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE MET EN PLACE UN QUESTIONNAIRE INDIVIDUEL À PARTIR DE LA GRANDE SECTION. À QUELLES CONDITIONS PEUT-IL CONSTITUER UN OUTIL DE PRÉVENTION ?

N.M. : Il est impératif de faire attention à la manière de poser les questions, d'être prudent. La plupart des victimes ne mettent pas les mots de violences sexuelles sur les actes qu'elles ont subis. Un enfant ne dira pas : « oui j'ai été victime de violences sexuelles ou de viol ». Il s'agit donc de parler de gestes tels que « est-ce que l'on t'a embrassé alors que tu ne le voulais pas, est-ce que l'on t'a touché les fesses, les seins... ? » Mais je ne suis pas certaine que le format écrit soit la meilleure solution, cela ne permet pas de voir le non-verbal, de travailler à partir des mots de l'enfant... Un questionnaire écrit, aussi bien formulé soit-il, ne peut remplacer un temps d'entretien. Le ministère a fait ses comptes mathématiques, entre le nombre de personnes et d'heures nécessaires, il a décrété que ce n'était pas possible. Cela donne l'impression d'un ques-

CIIVISE, MESURER LA GRAVITÉ

La Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (Ciivise) a été créée en 2021 pour faire des préconisations de politiques publiques et « offrir aux victimes un espace de reconnaissance et de solidarité ». En 2023, appuyé par les témoignages de 30 000 victimes, un rapport appelle à sortir du déni et met en lumière le caractère systémique et massif de ces violences : en France, 5,4 millions d'adultes portent les séquelles de violences sexuelles subies durant l'enfance. Autrement dit un enfant est victime d'un viol ou d'une agression sexuelle toutes les trois minutes. Dans 86% des cas, les violences ont été répétées. 82 recommandations accompagnent ce travail dont le repérage systématique des enfants vulnérables, la mise en sécurité immédiate de l'enfant, le remboursement des soins liés aux psychotrauma, la spécificité de l'inceste, l'imprescriptibilité... Censée s'arrêter en décembre 2023, une nouvelle Ciivise est finalement reconduite en avril 2024, chargée de suivre les recommandations et d'en élaborer de nouvelles. Si 62 mesures font l'objet d'une mise en œuvre ou d'une montée en charge, *« le traitement judiciaire et la réparation pour les victimes demeurent les angles morts de la politique publique. Parmi les 17 mesures prioritaires identifiées en février 2025, 3 seulement sont pleinement effectives »* note le bilan de juin 2026.

SUITE DE LA PAGE 93

tionnaire de bonne conscience, alors qu'il s'agit de savoir si on veut vraiment protéger les enfants. Dans ce cas-là il faut s'en donner les moyens.

UN ENTRETIEN ANNUEL ÉTAIT RECOMMANDÉ PAR LA CIIVISE. DANS LA LOI INTÉGRALE, IL DEVIENDRA OBLIGATOIRE EN 2032. LES PE POURRAIENT-ILS LE MENER ?

N.M. : La proposition d'un entretien annuel visait à ce qu'aucun enfant n'échappe à ce sujet. Alors que seulement 9% des enfants révèlent l'inceste au moment des faits, l'entretien systématique empêche de faire reposer sur l'enfant l'initiative de la révélation. Appuyés par une formation, les enseignantes et enseignants pourraient avoir les compétences pour recueillir la parole, ce n'est pas là que se situe la difficulté. Selon moi, c'est davantage parce qu'ils connaissent les parents et entretiennent un lien avec eux, quasi quotidiennement. Nous avions relevé le témoignage d'une victime qui avait parlé à son enseignante, cette dernière avait donné crédit au père. Tous les mécanismes de défense vont en effet se mettre en place : ce parent d'élève est respectable, insoupçonnable.... C'est en ces termes que la question de la distance de la personne qui mène l'entretien se pose. En revanche, les PE peuvent observer un comportement qui inquiète : des jeux de poupées sexualisés, des dessins, une fatigue ou une inattention nouvelle... et rien ne les empêche de poser des questions neutres et ouvertes telles que « *tu n'as pas l'air d'aller bien, est-ce que tu veux en parler ? Y-a-t-il quelque chose que tu veuilles me dire ?* » L'enfant est souvent dans une relation de confiance avec son enseignante, s'il a le sentiment que c'est une personne fiable et si elle ouvre la porte, l'enfant peut parler.

L'ÉCOLE PEUT DONC MIEUX FAIRE ?

N.M. : S'assurer déjà que l'EVAR/S devienne une réalité, partout. Ensuite, la question des violences devrait être abordée en équipe, que cela constitue une préoccupation partagée plutôt que de faire comme si elles n'existaient pas. Discuter ensemble du comment on l'aborde en classe, avec quel partenaire on travaille, est-ce que l'on connaît les assistantes sociales du secteur, existe-t-il un référent Violences sexistes et sexuelles (VSS) à l'inspection, qui prévenir en cas de faits révélés ? Constituer des consciences d'équipes, générer des discussions sur les détections et les prises en charge, en faire un appui et un travail d'équipe. C'est ce collectif qui peut éviter une relativisation et les mécanismes de déni.



© Hidalgo/NAJA

“Il faut comprendre le phénomène d'amnésie traumatique : les hormones de stress sont tellement puissantes que l'organisme supprime les souvenirs dans une stratégie de survie du cerveau”

LA RECONDUCTION DE LA CIIVISE A ÉTÉ COMPLIQUÉE, QUEL ÉTAIT L'OBJET DE POLÉMIQUE ?

N.M. : Avec la remise du rapport la Ciivise avait fini son travail. Son objet était de rendre visible la parole des victimes. Elles ont toujours parlé mais notre société avait refusé de les entendre. Avec ce travail de

LES AGRESSEURS



97%
SONT DES HOMMES.

81%
SONT UN MEMBRE DE LA FAMILLE.
Dans 11% des cas, les violences sont commises dans un cadre institutionnel.

LA PAROLE

1/10
C'EST LE NOMBRE DE VICTIMES, SEULEMENT, QUI RÉVÈLE LES VIOLENCES AU MOMENT DES FAITS.
Lorsqu'elles le font, elles s'adressent majoritairement à un membre de leur famille, dont 66% à leur mère.

3%
DES VIOLS ET AGRESSIONS SEXUELLES SUR ENFANTS FONT L'OBJET DE CONDAMNATION, 1% EN CAS D'INCESTE.

45%
DES ENFANTS QUI RÉVÈLENT LES FAITS NE SONT PAS MIS EN SÉCURITÉ ET NE BÉNÉFICIENT D'AUCUN SOIN.
Une absence de soutien social renforcée lorsqu'ils se confient à des professionnels (58%).

LES VICTIMES

2 À 3 ENFANTS PAR CLASSE,
EN MOYENNE, SONT VICTIMES DE VIOLENCES SEXUELLES EN FRANCE.

8 ANS ET DEMI
C'EST L'ÂGE MOYEN DES VICTIMES AU DÉBUT DES VIOLENCES.
Pour 22% des victimes les violences ont commencé alors qu'elles avaient moins de 5 ans.

9/10
C'EST LE NOMBRE DE VICTIMES QUI ONT DÉVELOPPÉ DES TROUBLES ASSOCIÉS AU PSYCHOTRAUMATISME.

Source : Rapport de la Ciivise 2023

LOI INTÉGRALE, MAIS SANS FINANCEMENT

Soixante neufs articles pour une loi dite intégrale contre les violences sexistes et sexuelles déclinant des dispositions qui touchent la justice, la santé, l'école ou encore le droit des familles ont été votés le13 octobre 2026 à l'Assemblée nationale. Porté depuis 2024 par une coalition regroupant associations féministes et enfantistes, expertes et syndicats – dont la FSU –, le projet s'appuie sur les analyses de terrain, les recherches en sciences humaines et sociales, le rapport de la Ciivise, l'avis du CESE ou encore sur l'exemple espagnol. Les violences sexuelles y sont pensées comme un même continuum de domination et de contrôle structurels imposés très majoritairement aux femmes et aux enfants, dans un ordre social patriarcal. La perspective de loi s'est accélérée avec le viol et l'infanticide de Lyhanna Rameau Bernard, 11 ans, en juin 2026 et les mobilisations populaires qui s'en suivent tous les lundis devant les tribunaux. Malgré une orientation axée principalement sur le pénal et le répressif, malgré l'absence de dispositions pourtant clés sur l'aide sociale à l'enfance, malgré l'oubli de publics victimes par ces violences comme les personnes LGBTQIA+ ou les femmes étrangères… la mise en œuvre du texte suscite de grandes attentes. Reste qu'aucun budget n'est consigné dans la loi pour garantir la mise en œuvre, et éviter le simple effet d'annonces. Face aux résistances culturelles et institutionnelles, d'autres luttes seront sans aucun doute nécessaires.

SUITE DE LA PAGE 95

la Ciivise leur parole est devenue publique et est ainsi devenue une parole politique. Après 82 préconisations, la question qui restait était de savoir comment faire pour qu'elles soient appliquées. Donc logiquement la suite ne relevait pas de la commission mais du pouvoir politique pour que la justice, la police, l'éducation s'en emparent. Mais ce portage politique n'a pas eu lieu. Le maintien d'une commission ressemble à un évitement, un retardement des mises en œuvre...

UNE LOI DITE INTÉGRALE VIENT D'ÊTRE VOTÉE EN PREMIÈRE LECTURE, VISANT À LUTTER CONTRE LES VSS FAITES AUX FEMMES ET AUX ENFANTS, QUELLES AVANCÉES ?

N.M.: Le travail de la Ciivise a alimenté cette loi. La définition de l'inceste dans le code pénal comme une infraction autonome, la mise en place d'une justice et d'unités de gendarmerie spécialisée associée à une formation, le droit à un avocat lors des procédures, l'ordonnance de protection immédiate, des éléments sur la cybercriminalité... sont des mesures qui permettent d'avancer. Même si je ne partage pas une loi commune aux violences faites aux femmes et aux enfants. Les enfants ne peuvent-ils pas avoir leur propre loi, dans un prolongement de leurs droits reconnus par la Convention internationale des droits de l'enfant ?

DES MANQUES PERSISTENT-ILS DANS CETTE LOI ?

N.M. : Cette loi occulte les enfants de l'ASE, il manque tout le pan de la protection de l'enfance, c'est incompréhensible. Plusieurs dispositions sont pour l'instant différées comme le contrôle d'honorabilité des personnes au contact d'enfants, la protection des « mères protectrices » refusant de présenter l'enfant au père accusé ou encore l'interdiction de fixer la résidence de l'enfant chez le parent violent. Par ailleurs, les indemnisations des victimes ne sont pas à la hauteur des préjudices subies et la formation aux VSS devrait être intégrée pour tous les professionnels travaillant avec des enfants. Si la juridiction spécialisée peut permettre l'augmentation des affaires, quel accompagnement des victimes est prévu ? De même la déontologie de la défense des agresseurs lors des procès est abordée à minima, au risque d'entraîner des victimisations secondaires pour lesquelles la France a déjà été condamnée... « *Pourquoi tu n'as pas parlé avant ? Pourquoi tu ne t'es pas défendue, ou n'as-tu pas crié ?* » sont des questions qui inversent la culpabilité et démontrent la méconnaissance des violences sexuelles. La Civiise avait également proposé une campagne nationale chaque année pour installer régulièrement le sujet dans l'espace public.



“On mise beaucoup sur l'école car elle est le seul endroit où l'ensemble des enfants vont sans leurs parents”

©Hidalgo/NAJA

LA LOI ÉLARGIT LE CRIME D'INCESTE AUX COUSINS ET COUSINES. COMMENT ABORDER LES VIOLENCES SEXUELLES ENTRE ENFANTS ?

N.M. : Les violences sexuelles entre enfants n'arrivent pas par hasard dans une famille. Elles font suite à des mécanismes en œuvre : des barrières floues par rapport à l'interdit, un climat incestuel avec un non-respect de l'intimité de l'enfant. Ce sont des portes des toilettes ouvertes, des déplacements nus, des entrées dans la salle de bain non consenties... Cela interroge le mode de socialisation de ces enfants, en particulier la place des violences physiques. Cela peut aussi relever de familles qui mettent en place des relations d'enfants tyranniques, un enfant tout puissant dans une place particulière et qui va utiliser cette place comme moyen d'agression. Il y a toujours un écart : un plus âgé, plus grand, plus fort que la victime. Nous ne sommes pas sur des enfants qui échangent à égalité, sur des découvertes du corps ou sur des jeux sexuels consentis, c'est un pouvoir de domination qui s'exerce. Sans interprétation possible.

“L'enfant est peu considéré comme une personne, un sujet propre”

QUE DISENT LES VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET LES SILENCES COMPLICES DE LA PLACE DONNÉE AUX ENFANTS DANS LA SOCIÉTÉ ?

N.M. : L'enfant est peu considéré comme une personne, un sujet propre. On lui confisque souvent son libre-arbitre. L'enfant reste à disposition de l'adulte dans une position d'obéissance. L'exemple de Bétharram montre que si on ne savait peut-être pas pour les violences sexuelles, on savait assurément que c'était un lieu de coercition. C'est même pour cela que les familles y inscrivaient

LE MODÈLE ESPAGNOL

En 2021 le Parlement espagnol a adopté une loi transversale contre les violences faites aux enfants (la LOPIVI), seuls les députés du parti d'extrême droite Vox y étaient opposés. Inspirée de la loi-cadre pionnière en 2004 contre les violences de genre, avec un budget conséquent qui s'inscrit dans la durée, et reconnaissant les violences faites aux femmes comme une responsabilité d'Etat, la LOPIVI couvre toute la chaîne : prévention, protection et accompagnement des victimes, sanction des auteurs. Avec un nouveau cadre juridique plus favorable aux victimes, un devoir de porter plainte pour toute personne ayant connaissance de faits, les juridictions spécialisées et une formation de l'ensemble des professionnels de l'enfance, elle est considérée comme l'un des dispositifs les plus complets d'Europe.

SUITE DE LA PAGE 97

leurs enfants, dans un projet éducatif de « remettre dans le doit chemin », y compris par des méthodes violentes. On connaissait ce fonctionnement, on donnait carte blanche. Les violences sexuelles suivent… On feint de s'étonner. Il y a une volonté de neutraliser, de soumettre les enfants à un ordre établi. Les violences sexuelles n'ont rien à voir avec la sexualité, elles sont une volonté d'écraser l'autre. Nous avons toutes et tous été socialisés dans ce rapport absolu des plus forts sur les plus faibles, dans des rapports de domination. Les violences dites « ordinaires » participent à installer ces rapports de domination. On prépare les enfants à être des dominés et non à être des sujets.

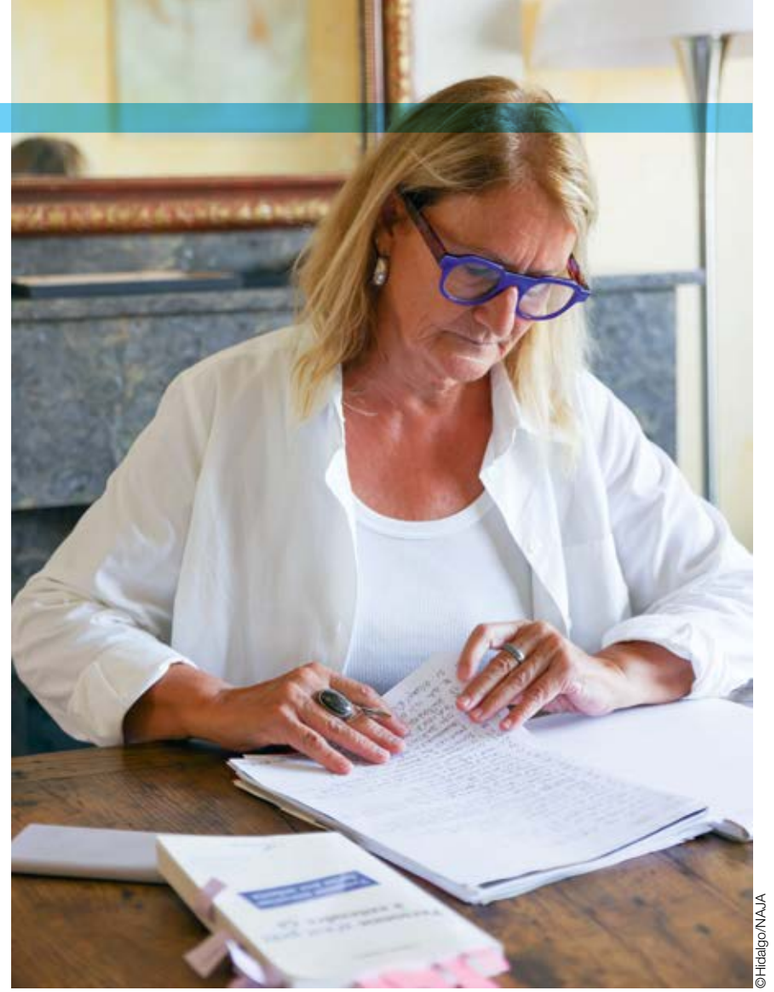
C'EST AUSSI UNE QUESTION DE SANTÉ PUBLIQUE ?

N.M. : En effet. Toutes les victimes qui ont témoigné développent des troubles somatiques, souvent toute leur vie durant. Eczéma, obésité, anorexie, troubles du sommeil, dépression, phobies sociales, addictions, prises de risque, accident cardiaque… Le coût du déni est évalué à 9,7 milliards. Empêcher les violences en amont, c'est faire des adultes qui iront mieux, qui auront une vie meilleure. Normalement c'est ce que l'on souhaite pour son pays, non ?

LA SOCIÉTÉ, LE POLITIQUE DONNENT UN SENTIMENT DE RÉTICENCE POUR AVANCER… CETTE IMPRESSION EST-ELLE FONDÉE ?

N.M. : Les lanceuses et lanceurs d'alerte des diverses affaires ont été silenciés, licenciés. Face à un système établi, on se sent encore seul. J'ai aussi cette image d'un hémicycle de l'Assemblée avec des députées femmes entourées d'hommes députés aux paroles misogynes et sexistes… L'école est aussi confrontée à ce paradoxe : elle se place comme voulant protéger des violences et en même temps participe au système en place. On peut évidemment travailler à pointer les publicités ou modes enfantines pour interpeler sur la sexualisation des filles et sur l'image imposée au corps des femmes, mais cela ne change pas les dominations qui s'appuient principalement sur les dépendances sociales ou financières imposées par ceux qui ont le pouvoir. Notre société est basée sur le patriarcat et le modèle du chef de famille, si on veut avancer il faut remettre en question ces principes mêmes qui s'exercent dans tous les lieux d'existence. Il s'agit d'emprise par des systèmes qui étouffent, écrasent. Quand les victimes parlent, elles viennent bousculer ces principes, or la société ne supporte pas la remise en cause de ses fondations, son modèle de fonctionnement. Les dominants n'ont pas envie de perdre leurs privilèges et résistent à ces poussées de changement. Les mobilisations pour la loi intégrale sont un bon signal mais on n'avance pas assez vite et le chemin à parcourir reste encore long.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD



©Hidalgo/NAJA

"Notre société est basée sur le patriarcat et le modèle du chef de famille, si on veut avancer il faut remettre en question ces principes mêmes qui s'exercent dans tous les lieux d'existence"

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 +

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.

MAIF

assureur militant



L'expertise de la MAE au service de la prévention

LA MAE EST AGRÉÉE DEPUIS 2008 AU TITRE DES ASSOCIATIONS ÉDUCATIVES COMPLÉMENTAIRES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
Liberté
Égalité
Fraternité

AP PREV 09-26 – MAE Solidarité, 62 rue Louis Bouilhet - 76000 ROUEN – Crédit photo : MAE