



# **LE CAFE PEDAGOGIQUE**

**Toute l'actualité pédagogique sur Internet !**



## **Lalonde**

**24 -25 – 26 Octobre 2006**

**Université d'automne du Snuipp**

Reportage : Patrick Picard

**[www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)**



# LE CAFE PEDAGOGIQUE

Toute l'actualité pédagogique sur Internet  
[www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)



Soyez le premier informé de l'actualité de l'éducation, chaque jour, par Internet, avec L'Expresso, un court flash d'information.



Tous les mois, Le Café mensuel, analyse l'actualité éducative et fait saisir les enjeux de l'Ecole. Il traite de l'évolution du système éducatif, de la classe, de l'élève, son orientation et sa psychologie. Il présente les derniers travaux de la recherche pédagogique.



Le Café mensuel, fait connaître les meilleurs sites éducatifs dans toutes les disciplines du primaire et du secondaire. Il vous aide à préparer vos cours avec Internet et à utiliser les nouvelles technologies en classe.



Le Dossier mensuel du Café pédagogique approfondit un thème. Octobre 2006 : nous traitons l'apprentissage du calcul. A la rentrée, le Guide du Café présente le nouveaux textes, les nouveaux programmes et fait le point sur les enjeux de l'année. Le Guide des parents les aide à suivre le travail de leur enfant, à réfléchir à son orientation. Le Guide Bac Brevet donne les clés pour utiliser les ressources gratuites d'Internet pour se préparer aux examens.



Pour les valeurs de L'Ecole : réalisé par un collectif d'enseignants et de chercheurs, Le Café pédagogique milite pour une école innovante et démocratique. Il publie des dossiers pédagogiques citoyens : Droits de l'enfant, Mémoire de la Shoah, Contre le racisme. Il diffuse également des documents pédagogiques liés à l'actualité politique : Le séisme en Asie, La guerre en Irak, Le 11 septembre etc.

**Rejoignez les 130.000 abonnés et les 400.000 visiteurs mensuels du Café pédagogique !**

<p><b>SOUTENEZ LE CAFE PEDAGOGIQUE EN ADHERANT A L'ASSOCIATION C.I.I.P. !</b></p> <p>Soutenir le Café pédagogique c'est</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Miser sur le développement d'un Internet mutualiste, ni commercial, ni institutionnel</li> <li>Participer à un mouvement pédagogique qui milite pour l'innovation</li> <li>Participer au développement d'un nouveau média</li> </ul> <p>M</p> <p>Adresse :</p> <p>Mèl :</p> <p><input type="checkbox"/> Adhère à l'association C.I.I.P. Personne physique 20 E</p> <p>Personne morale: abonnement annuel toutes éditions 150 E</p> <p><b>Chèques à l'ordre de association C.I.I.P.</b></p>	<p><b>ABONNEMENT GRATUIT</b></p> <p><i>A ne remplir que si vous n'êtes pas déjà abonné !</i></p> <p>Adresse électronique :</p> <p>s'abonne aux éditions suivantes du Café :</p> <p><input type="checkbox"/> Edition intégrale</p> <p><input type="checkbox"/> Pédagogie</p>	<p><input type="checkbox"/> Documentation</p> <p><input type="checkbox"/> Actualités</p> <p><input type="checkbox"/> Primaire</p> <p><input type="checkbox"/> Lettres</p> <p><input type="checkbox"/> Langues</p> <p><input type="checkbox"/> Sciences</p> <p><input type="checkbox"/> Sciences Humaines</p> <p><input type="checkbox"/> Technologie Tertiaire Arts, professionnel</p> <p><input type="checkbox"/> L'Expresso, le flash quotidien</p>
---	---	---

A retourner à : Association C.I.I.P., 22 Rue Alphan, 75013 Paris

## Ca fait six ans que ça dure



La plénière d'ouverture – Photo CP

Ca fait six ans que ça dure, et manifestement ça ne se guérit pas. Plus de 400 enseignants des écoles qui traversent la France et paient leur place pour aller entendre, trois jours durant, une quarantaine de chercheurs en éducation... L'attrait de la mer et de l'été indien varois ? Certes, le bonus est apprécié. Mais il faut attendre la fin de la soirée (ou parfois la nuit) pour voir errer quelques grappes prenant l'air. Parce que de 8h 30 du matin à 22h, ça carbure... Toutes les deux heures, changement de cavalière. Le speed-dating de la pédagogie, le coq-à-l'âne professionnel : les maths, l'EPS, le sexisme à l'école, la maternelle la littérature de jeunesse, la place de l'art à l'école, la notation, l'informatique, l'école rurale, l'usage de sa voix (eh oui, c'est le premier outil professionnel...), la liaison CM2-6<sup>e</sup>...

Comment choisir ?

Alors, pédagogos accros au Meirieu ? Syndicalistes barbus en quête de reconnaissance sociale ? Vous n'y êtes pas : trois sur quatre sont des femmes, et plus de la moitié n'a pas quarante ans... Pourquoi reviennent-ils ? « Pour la bouffée d'air ! » explique Roselyne. Et parfois les paillettes dans les yeux : « Chez moi, je n'aurais pas l'occasion de voir en vrai un presque-mythe comme Pef qui a jalonné ma carrière... ».



Séance de dédicace des auteurs de "Rue du Monde" Photo CP

Il faut dire que les conférences des auteurs de Rue du Monde ont cartonné : salle bondée, surchauffe générale, file d'attente riieuse aux autographes...

Cette année encore, il a bien fallu constater que la potion a pris. Certes, les débats ne se sont pas forcément limités à l'empathie, thème de la conférence en plénière de Boris Cyrulnik : Goigoux ne s'est pas gêné pour discuter en toute franchise de ce qui fâche en lecture, Guérin a prôné le changement de structures scolaires en essayant les

doutes de la salle devant les carences de pilotage institutionnel, MC Courteix a défendu bec et ongle la nécessité de l'intégration des élèves handicapés, face à une salle confrontée chaque jour aux manques de moyens d'accompagnement, Garcia-Debanc a prôné un enseignement exigeant de l'ORL, Brissiaud et Charnay ont développé avec verve leurs options pour les maths...

Et même pendant les repas ou devant l'entrée du gymnase transformé en salle de danse géante, chacun a échangé son histoire, ses difficultés et ses réussites, au hasard des échanges et des rencontres, plongeant dans l'ivresse éphémère de se rencontrer soi-même dans ces dizaines de regards inconnus et familiers à la fois...

Et chacun s'est sans doute pris, au cours du voyage du retour, à rêver d'une école qui saurait fédérer toutes ces énergies anonymes, disparates et singulières réinventant chaque matin les bribes d'un métier impossible : comment « y aller » avec l'envie, chaque matin, de ne pas renoncer à se battre contre les idées toutes faites ou la fatalité de l'échec programmé... Croisée au hasard d'une pause sur l'autoroute, une enseignante de Tours résume : « Trois jours, c'est vraiment trop court... Juste le temps de toucher du doigt ce condensé de solidarité professionnelle, de curiosité, d'envie de découvrir. « En ces temps difficiles, où on a tellement l'impression d'être pris pour des moins-que-rien, ça réchauffe... »

### **Notre choix :**

Ne pratiquant pas encore totalement l'ubiquité, le Café a du faire des choix arbitraires. Pas les plus connus ou les plus intéressants, mais juste une promenade un peu au hasard de l'humeur... Alors, pardon pour ne pas rendre compte ici de tout ce qui s'est dit. Et rendons à César ce qui lui appartient : le SNUipp devrait envoyer le compte-rendu papier dans ce qui est désormais une référence, envoyé aux enseignants en novembre...

### **Reportage : Patrick Picard**

### **Sommaire**

<b>CA FAIT SIX ANS QUE ÇA DURE .....</b>	<b>3</b>
<b>UNE OUVERTURE SOUS LE SIGNE DE LA RESISTANCE .....</b>	<b>5</b>
<b>BORIS CYRULNIK : VOUS AVEZ DIT « ONTOGENESE DE L'EMPATHIE » ? .....</b>	<b>9</b>
<b>MARIE-CLAUDE COURTEIX, IA-IPR, CHARGÉE DE MISSION POUR LE HANDICAP : LA LOI DE 2006 NOUS IMPOSE DE REPENSER LE CADRE DE L'ÉCOLE : IMAGINER DES CADRES COLLECTIFS QUI RESPECTENT LES BESOINS INDIVIDUELS, EST-CE UNE MISSION IMPOSSIBLE ?.....</b>	<b>13</b>
<b>ROLAND GOIGOUX : « OSONS DEBATTRE AU FOND POUR DEPASSER LES ACCORDS DE FAÇADE ».....</b>	<b>17</b>
<b>CLAUDINE GARCIA-DEBANC : « SOYONS CLAIRS AVEC LES PARENTS : IL N'Y A PAS D'OPPOSITION ENTRE DEMARCHE ACTIVE ET EXIGENCE DE MEMORISATION ».....</b>	<b>21</b>

## Une ouverture sous le signe de la résistance



Salle comble pour l'ouverture – Photo CP

« C'est devenu un classique, mais ça continue à étonner » introduit **Gilles Moindrot**, co-secrétaire général du SNUipp. « Quelques jours pour rassembler 400 enseignants et plus de 30 chercheurs pour parler de nos réussites, de nos difficultés. C'est une conception de l'Ecole : ouverte, solidaire, qui vise à construire la réussite

de tous les élèves. Mais cette année, la polémique ouverte de la pire des manières par le ministre de l'Education ouvre une offensive qui dépasse largement la lecture. Etonnés, souvent en colère, les enseignants constatent l'isolement du ministre. Le dernier appel de 22 chercheurs rappelle l'évidence : il n'y a pas lieu d'imposer l'usage d'une méthode unique. L'autoritarisme, le recours aux sanctions ou de menaces à l'encontre de ceux qui ne pensent pas comme le ministre sont des méthodes sinistres d'un autre âge. Le métier de formateur, d'inspecteur, d'enseignant, exige de connaître les différentes entrées de la recherche, le droit à penser par soi-même. En stigmatisant les enseignants, le ministre remet en cause les fondements de la confiance entre l'Ecole et les parents, nie notre compétence professionnelle.

*Attention à la sortie de route, Monsieur le Ministre ! Nous appelons les enseignants à aller à la rencontre des parents. Rendez-vous pour de nouvelles perspectives d'action au retour des vacances de Toussaint».*



**Roland Goigoux** a été invité à la tribune pour quelques instants, avant la conférence qu'il fera tout à l'heure : « Merci à tous les messages de soutien. Je vais bien, même si certaines initiatives auxquelles j'étais invité sont suspendues... jusqu'aux élections présidentielles. Les ministre met la hiérarchie sous pression, cherche à mettre sous tutelle la formation continuée. Je réfute l'idée qu'on soit obligé d'être dans un cadre syndical pour pouvoir s'exprimer librement et loyalement, comme j'entends le faire, dans le respect des programmes et des données scientifiques dont nous disposons. C'est notre devoir d'universitaires de le dire, y compris lorsque le ministre a des paroles qui vont à l'encontre de ses propres programmes ».

**Jean-Yves Rocheix** : « Quelle est la marge pour les acteurs de l'Ecole ? »

Les conditions de la réussite de tous ne sont pas que scolaires : l'Ecole ne peut seule inverser les logiques sociales de plus en plus inégalitaires. On n'aurait d'ailleurs sans doute intérêt à avoir plus de connaissance sur l'influence de ces difficultés sociales (travail fractionné des femmes, par exemple) dans les difficultés des élèves. Ni impuissance, ni toute puissance, quelle est la marge pour les acteurs de l'Ecole ?

- on a déplacé les fractures au niveau des **filères** du lycée ou de l'enseignement supérieur, de plus en plus inégales, de plus en plus mises en concurrence, Cette « démocratisation ségrégative » élève le niveau de formation des jeunes générations, mais continue d'organiser des parcours inégalitaire.
- On sait que les plus grandes victimes sont les jeunes **garçons** des classes populaires, ceux qu'on retrouve dans les statistiques de la délinquance.
- Nombre d'enseignants ou de structures sont en difficulté pour continuer à prôner l'ambition du « collège pour tous », et il faut réinterroger l'idée souvent préconçue du collège « maillon faible » : celui-ci ne fait parfois qu'enregistrer des **écarts** de résultats qu'on constate déjà au CE2 (de 1 à 3), même si les processus sont moins visibles à l'Ecole élémentaire. Même si la question n'est pas simple dans cette enceinte, je persiste à prôner la nécessité de penser collectivement (et non séparément le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>nd</sup> degré) les conditions de réussites de tous les élèves.

Les **inégalités** socio-territoriales sont à prendre mieux en compte : au delà des chiffres sur les différentes académies, on voit l'accroissement des inégalités entre les secteurs de recrutement de collège, en terme de recrutement, de caractéristiques des enseignants, de mise en œuvre pédagogique. Les lieux les plus ségrégatifs ont les résultats les plus éloignés de ce qu'on pourrait en attendre.



- Les politiques volontaristes de réduction drastiques des **redoublements** ou d'orientation précoce, sans qu'on soit pour autant capable de traiter la difficulté scolaire, fait qu'on a aujourd'hui une part non négligeable d'élèves qui cheminent de classe en classe sans maîtriser les acquis scolaires acquis. On a remplacé un processus de sélection précoce par un processus d'éviction par le haut qui continue à accroître le désarroi des enseignants, à provoquer des glissements d'exigences de l'apprentissage au comportement... Je suis pour qu'on en parle ouvertement, dès l'école élémentaire... sauf à ne pas voir les sources de désillusions graves pour les élèves concernés sur le sens de leur cursus scolaire
- On a un double mouvement : exacerbation et **dramatisation des enjeux scolaires**, angoisses des parents, translation vers l'amont des conduites sélectives dès le primaire, augmentation d'exigence, face auquel se développe de possibles contradictions, dans les classes moyennes, entre un souci de la performance et le souci de l'épanouissement des élèves, quand dans le même temps les classes populaires se désengagent du « contrat social » de l'Ecole avec la société, rompant l'alliance traditionnelle entre classes moyennes et classes populaires sur l'Ecole. L'évolution de l'école demande de plus en plus aux familles, sur le modèle de la compétition. Mais les familles les moins familiarisées avec l'Ecole sont en difficulté pour entraîner leurs enfants comme élèves, créant encore une nouvelle source d'inégalité. Comme disait Bordieu, l'Ecole exige des familles ce qu'elle se dispense elle-même de travailler dans le rapport au savoir. On le voit quand on se rend compte que ce sont les activités intellectuelles les plus exigeantes qui provoquent l'écart le plus grand entre ZEP et non

ZEP. A l'insu des uns et des autres, le risque d'un « contrat didactique différencié » au sein de la classe, selon les catégories d'élèves peut rejoindre la revendication de la « méritocratie scolaire », quand on se donne pour objectif de faire accéder les « meilleurs élèves des quartiers populaires » à Sciences Po, continuant de perdre les autres en chemin. La réussite de tous n'est pas de permettre à chacun d'aller au bout de ses talents. **Penser sur le modèle de l'individualisation peut nous empêcher de penser la démocratisation.**

**Agnès Van Zanten : « Ne pas en rester à « On en sauvera quelques uns ! »  
Le lien entre la question de la ségrégation et les inégalités.**



La question n'est plus d'aller au collège, mais de savoir « dans quel collège aller ».

La ségrégation d'habitat joue un rôle essentiel, mais il faut aller plus loin que cela : lorsqu'on interroge les familles, la moitié disent choisir leur résidence en fonction de l'Ecole. Certaines familles acceptent la mixité résidentielle, mais de moins en moins la mixité scolaire. Certaines catégories sociales jouent sur la carte scolaire, mais beaucoup plus nombreux sont ceux qui jouent sur le privé.

Des concurrences se mettent en place entre établissements autour des ressources rares : les bons élèves. L'offre de langues rares, les classes à horaires aménagés. Les orientations successives, mais aussi les choix faits au sein des établissements fabriquent des enchaînements institutionnels : certains établissements envoient des élèves vers les grandes écoles, d'autres non...

### **Les décisions publiques s'opposant à la ségrégation sont électoralement risquées...**

L'implantation (ou non) des écoles au sein des quartiers, les politiques locales de carte scolaire permettent d'agir, mais il faut beaucoup de courage politique pour les prendre, tant elles sont coûteuses en terme électoral. Concernant le privé, il faut avoir le courage de dire que l'Etat n'est souvent pas en capacité d'avoir la connaissance réelle des flux d'élèves, notamment la manière dont certains établissements scolaires se débarrassent de certains élèves...

Du côté des **parents**, l'idéal de mixité est encore relativement fort. « Ceux qui restent » cherchent à ce que l'établissement soit viable, notamment en cherchant à savoir ce que vont faire les autres parents : rester ou partir ? En cela, ils nous interrogent, laissant entendre que la qualité de l'Ecole vient plus du type d'engants qui la fréquentent que de la pédagogie utilisée... Parfois, certains essaient de « privatiser » l'espace public, en entretenant des relations privilégiées avec les parents, en favorisant les classes de niveau...

### **Disparités locales**

Les **politiques** ont des effets, malgré la décentralisation. Mais la politique nationale, mise en œuvre de manière extrêmement disparate sur les territoires sans suivi ni évaluation, se réduit

parfois comme peau de chagrin. Les établissements favorisés continuent, quoi qu'on en dise, à être plus riches que les établissements défavorisés. Et dans tous les cas, les politiques cherchent à avoir des résultats très rapides, promotionnels, qui détournent une part des ressources sur une fabrication d'image : montrer qu'on est efficace plutôt que de chercher à être efficace, faire une exposition, plutôt que de mesurer réellement les progrès des élèves...

### **Mieux dire ce qu'on fait**

Du coup, pour l'Ecole, il est indispensable de prendre beaucoup de temps pour expliquer ce qu'on fait, montrer les objectifs. Plus l'école est opaque, plus vous donnez corps à des rumeurs. Du côté des politiques publiques, il est urgent d'accompagner, de suivre, d'aider, avec des cadres compétents, mais aussi d'instaurer une politique de régulation par le niveau national, chargée de vérifier réellement ce qui se fait.

Je suis préoccupée par la manière dont ce qui se fait réellement sur le terrain est souvent largement ignoré par le niveau national, y compris par ceux qui ont été les plus engagés dans la mise en œuvre de dispositifs.

Peu formé, peu accompagné, seul dans sa classe, un enseignant aura toujours tendance à reproduire ce qu'il a vécu, faute de socialisation secondaire : la formation initiale, mais aussi continue, qui permette de sortir des cadres de références ordinaires. **En France, la politique relève de la rhétorique. Il est peu exigeant envers lui-même, mais très exigeant envers les acteurs.**

*Les propos retranscrits ici n'ont pas été relus par leurs auteurs.*

## Boris Cyrulnik : Vous avez dit « Ontogenèse de l'empathie » ?



*Boris Cyrulnik est un showman. Mettez-le à une tribune, encadré par deux responsables syndicaux, face à une salle de 450 personnes, et il se charge du reste, malgré le titre volontairement provocateur de sa conférence. En dix minutes, sa façon de trouver mille situations concrètes qui vont transformer ses co-animateurs en bonobo épouilleux, en mère affectueuse, en enfant abandonné ou en père hypercadrant... Fort de la sympathie qu'il engendre, il installe le propos en douceur, malgré la complexité des concepts maniés.*

*Voici ce que l'envoyé du Café a pu en saisir au vol...*

Toutes les civilisations, sauf la nôtre, savent que le développement commence avec le développement de l'œuf : c'est l'ontogenèse.

L'empathie, c'est ce qu'on ressent de ce que ressent l'autre. Le fait qu'il souffre me touche : je participe à sa souffrance, même si je ne la partage pas. Freud s'est beaucoup servi de l'empathie dans ses cures : être côte à côte, mais séparés (pas fusionnels). L'acte de parole va remplir le vide entre nos deux subjectivités, pour peu que nous soyons à la bonne distance. L'empathie est le contrepoint de l'agression : je peux tuer la fleur si je n'ai pas la conscience de lui faire de mal. C'est le même schéma pour le prédateur qui tue le lapereau pour faire plaisir à ses petits. Cette définition permet de comprendre que l'empathie est sans doute le fondement de la morale : je ne me permets pas tout, parce que j'ai une conscience de la souffrance de l'autre. Les grands mammifères ont ce type de réaction, ce qui permet d'imaginer que la morale précède l'humain. Quand il y a une mort dans un zoo chez un primate, les animaux cessent de manger normalement, dans un étrange comportement de prostration. Mais s'ils se représentent le mort, il n'est pas certain qu'ils se représentent la mort.

### **Limnique et préfrontal : une contrainte biologique pour les émotions**

Cette performance intellectuelle, qui permet une décontextualisation des informations, n'est possible que pour les espèces qui possèdent un lobe préfrontal (support de l'anticipation, donc de l'angoisse) connecté avec le circuit limbique, circuit des émotions, de la mémoire. Si on n'a pas cette organisation neurologique, on n'a pas la possibilité de donner sens à ce qu'on perçoit : pour que je sois gêné par le mal que je fais, il faut que j'aie une représentation du temps, une mémoire, une expérience.

Lorsqu'on fait des expérimentations avec les singes de moins de 8 mois, on constate que lorsqu'ils demandent l'épouillage (synonyme de sécurisation), ils prennent une posture spécifique, sans se soucier de ce que fait la mère. Passé cet âge, ils attendent de s'adapter à la posture de sa mère (regard, attitude) avant de se mettre en demande d'épouillement. Mais si le singe est abandonné ou mal identifié à sa mère, ce comportement ne viendra que plus tard.

## Chez l'homme



Dès le 2<sup>e</sup> mois, les nourissons montrent qu'ils n'adoptent pas la même posture lorsqu'ils sont tenus dans les bras de leur mère ou de leur père, qui ne les manipulent pas de la même manière. L'ontogenèse de l'empathie se met donc en place uniquement s'il y a des manipulations et des contacts précoces qui vont créer de l'expérience. Progressivement, les enfants apprennent à se décentrer de leur propre représentation, comprenant par exemple que le locuteur qui leur téléphone ne peut voir ce qu'ils voient, en général vers 4 ou 5 ans. Et ce n'est qu'à partir de là que l'enfant peut imaginer ce que l'autre croit, savoir qu'il sait...

On évoque le chiffre de 120 millions d'enfants abandonnés. Or, on sait que toute une partie du cerveau est façonnée par le milieu, ce qui permet au passage de prouver que la distinction entre inné et acquis ne peut avoir aucun sens, sinon pour une question idéologique sur l'ordre social.

Observant des enfants abandonnés en Roumanie, très dégradés du point de vue du développement physique et psychique, B. Cyrulnik eut l'idée de faire passer des scanners qui montrèrent une atrophie proche de patients lobotomisés. Pourtant, placés dans des familles d'accueil, ces enfants montraient une disparition de l'atrophie neurolimbique en moins d'un an !

Si on modifie le milieu, on modifie non seulement la manière dont fonctionne le cerveau, mais même le support biologique sur lequel s'appuient les fonctionnements cognitifs.

On sait donc que les stimulations affectives, tout à fait banales, sont vitales pour structurer l'affectif, montrer qu'on ne peut pas tout se permettre, apprendre à se freiner, à s'intéresser au monde mental des autres.

### Qu'est-ce qui fait qu'on s'intéresse au monde mental des autres ?



Mon monde intime est rempli par autrui, parce qu'il a été gentil, qu'il s'est inquiété pour moi... Sans altérité, je suis comme un enfant lobotomisé.

Vers 10/12 mois, la plupart des enfants ont acquis un « style affectif » : c'est l'affectivité qui a imprégné leur cerveau qui leur donne la possibilité de se socialiser. C'est l'attachement à cette figure sécurisante (mère ou autre personne) qui me permet de l'avoir en moi, pour avoir le pouvoir de partir à la découverte des autres et du monde. Mais à cet âge, un enfant sur trois ne possède pas encore cette capacité, est évitant ou glacé, souvent parce que la manière dont sa mère l'a entouré n'a pu le sécuriser.

Certains ont un attachement ambivalent : « il faut qu'elle soit là tout le temps, sinon je suis désespéré ». D'autres sont confus, peu compréhensibles, souvent ceux qui vont ensuite manifester des troubles.

En situation collective, les enfants sécures sont ceux qui déclenchent l'interaction, avant même les réponses comportementales des adultes. Les enfants sont donc co-auteurs de la relation. Au contraire, les enfants insécures se périphérisent, évitent le regard, et enclenchent peu de réactions des adultes. Ils sont moins valorisants que ceux qui répondent au stéréotype attendu par l'adulte...

Mais ne croyons pas que les enfants en carence affective soient les seuls en danger : lorsqu'on surinvestit affectivement envers un enfant, on l'installe en prison, parce que la figure d'attachement ne lui permet pas de réagir. **Rendre sécure, ce n'est pas imaginer vouloir satisfaire tous ses besoins, c'est lui apprendre à surmonter ses épreuves...**

### Les pathologies

Le trouble de l'un altère le fonctionnement de l'autre. Certains pervers ou psychopathes n'ont pas d'empathie, ou une empathie de prédateur. Ils ne souffrent pas de la souffrance qu'ils infligent. Ils ont souvent un très grand pouvoir social, parce que rien ne les arrête. Chez les masochistes au contraire, ce n'est que le plaisir de l'autre qui est le seul recours pour imaginer pouvoir prendre du plaisir.

### Et l'Ecole ?



Aujourd'hui, on passe un tiers de l'Ecole sur les bancs de l'Ecole. Il est donc certains qu'on est façonné par l'école, les enseignants, les éducateurs.

Les enfants qui profitent le mieux de l'école précoce à deux ans sont ceux qui sont déjà sécures, les biens partis de l'existence. Et les autres ? Ils risquent de vivre l'école à deux ans comme un traumatisme. C'est rattrapable, mais un enfant sur trois parmi les « mal partis » arrivant à l'école à

deux ans va faire des cauchemars, apprendre à réagir à des agressions par des punitions auto-centrées... Je pense donc au contraire que ces enfants devraient apprendre à être sécures à la maison avant de pouvoir être à l'école.

Ce n'est pas la pauvreté qui provoque la violence, c'est la privation de culture. Si on regarde de près les enfants qui travaillent bien à l'école alors que tout les prédisposait à échouer, on s'aperçoit que tous répondent que leurs parents les sécurisaient et que les enseignants avaient donné sens à leurs efforts. Mais si on interroge ses enseignants, ils répondent que c'est la prédisposition scolaire de ces enfants qui les avait amené à réussir. Aucun ne s'est pensé comme une personne activant des circuits affectifs positifs. **Ce n'est que si on est d'abord affecté qu'on aura le plaisir d'apprendre, de jouer avec les connaissances.**

Les enseignants croient qu'ils sont importants, mais ils ne comprennent pas que ce qui est important, c'est l'interaction de leur personnalité avec l'enfant.

Chaque année, les statistiques montrent que de plus en plus d'enfants sont en difficultés par rapport à l'école, allant même jusqu'à vivre l'école comme une torture.

**Agnès Florin** : certes, les conditions d'accueil ne sont pas idéales à la maternelle. Mais mes propres observations montrent que la sécurisation à l'école n'est pas plus mauvaises qu'en crèche. Il est vrai que certains enfants ne sont pas en position sécurisée, mais nous voyons aussi des enfants s'appuyer sur les relations avec l'enseignant ou l'ATSEM pour être plus sécurisés. Si la réponse est « on ne les prend pas à l'école s'ils ne sont pas sécurisés », quelle prise en charge faut-il imaginer ?

**B. Cyrulnik** : Il est vrai que l'école peut être un lieu de sécurisation pour les enfants maltraités, mais nos observations montrent que 9 sur 10 considèrent que l'École n'a aucun sens, tant l'enfant est prisonnier de ses angoisses sur ce qui va lui arriver en rentrant à la maison.

### **Jusqu'à quand, la plasticité ?**

Jusqu'à 120 ans, mais ça devient de plus en plus difficile avec l'âge...*(rires dans la salle)*. Evidemment, les habitudes se prennent tôt, ce qui explique la rapidité des apprentissages chez les enfants jeunes. De 4 ans à 12/13 ans, on voit que les organes sont à un rythme de croisière, et que l'adolescence est une seconde chance, de par le remaniement hormonal. On a morcelé le savoir, et on a cru que l'humain est morcelé. Mais dans la vie, on est entier...

### **Une pédagogie de l'empathie ?**

Oui, certainement. Les enfants qui ne connaissent pas l'empathie ont eu du mal à rencontrer l'altérité. Ces enfants ressentent centrés sur eux-mêmes, maltraitent les animaux, font des expériences...

Dès l'instant où un film, une culture permet une théâtralisation du monde, ouvre des pistes pour permettre de découvrir d'autres mondes que le leur, permettant ainsi de penser qu'on peut penser autrement qu'eux. Ce qui empêche de faire ce travail de décentrement de soi, c'est l'intégrisme, qu'il soit religieux ou laïque : il n'y a que moi qui sait ce qui est vrai. C'est ce qui permet les génocides.

## **Marie-Claude Courteix, IA-IPR, chargée de mission pour le handicap : La loi de 2006 nous impose de repenser le cadre de l'Ecole : imaginer des cadres collectifs qui respectent les besoins individuels, est-ce une mission impossible ?**



Emmanuel Guichardaz, responsable AHS du SNUipp, et Marie-Claude Courteix Photo CP

La loi du 11 février sur le handicap a des effets importants sur le champ de l'éducation, même si elle a un champ d'application très large, concernant plus de 20 ministères. Elle a suscité plus de deux ans de débats, autant liés à des enjeux de société que des questions de financements. Notre pays était marqué par une tradition de « protection » des personnes handicapées, de plus en plus divergente de l'évolution des législations

internationales. Déjà, la loi de 75 cherchait à donner des droits et une dignité aux personnes handicapées, et les associations de personnes handicapées ont fait pression pour que ce droit soit réellement effectif.

La loi définit désormais une notion de « compensation » de handicap, dont le but est de permettre au citoyen handicapé de décider de sa vie hors d'un milieu « protégé ». Elle doit rendre possible une participation effective à la vie sociale, en garantissant l'accessibilité de tous, partout. Elle reconnaît donc une vulnérabilité particulière, mais entend substituer une logique de service à une logique administrative. La « maison départementale des personnes handicapées » en est l'incarnation, sous la forme d'un GIP (groupement d'intérêt public), régulé par un organisme national, la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA), établissement public, qui répartit les crédits entre les MDPH et les réseaux à partir d'un système d'information qui lui fait remonter les données.

La loi de 2002 définit le handicap, quand la loi de 1975 permettait à la CDES (Commission départementale de l'Education Spécialisée) une marge de manœuvre pour prendre en compte la spécificité de chaque situation. C'est désormais un choix radicalement différent, qui élargit largement la notion : un handicap, c'est la conséquence d'un trouble de la santé. C'est très large, y compris dans le domaine psychique. Dès qu'on peut prouver que cette maladie n'évolue pas, on va pouvoir prétendre à compensation.

### **Agir sur l'environnement**

Prendre en charge la compensation, c'est donc pour les collectivités la charge d'agir sur l'environnement. La loi prévoit deux instances locales : l'instance d'évaluation (« équipe pluridisciplinaire »), confiée à des professionnels, et l'instance de décision, composée de décideurs, y compris les associations de parents (CDAPH).

Si l'équipe pluridisciplinaire est décisionnaire pour l'évaluation du handicap et le plan personnalisé de scolarisation, la CDAPH, elle, définit le montant de la prestation de compensation et se prononce sur l'orientation de la personne et les mesures qui permettront d'assurer son orientation professionnelle (accompagnement). Les représentants du département y détiennent la moitié des postes, les parents un quart. Les représentants de l'Etat, largement majoritaires dans les anciennes commissions, sont réduits à la portion congrue. Cette recomposition a évidemment de singuliers effets : de grandes disparités dans l'organisation du fonctionnement des MDPH, selon les départements.

### **Concernant l'Ecole**



Deux procédures concernent exclusivement l'école :

- personne d'autre que les parents ne peut saisir la MDPH. L'Ecole doit donc convaincre.
- La fonction de conciliation : la CDAPH décide, mais en cas de contestation, la famille peut demander une conciliation pour rapprocher les points de vue, avec l'aide d'une « personne qualifiée ». A terme, cette fonction pourrait être utile pour dénouer des situations compliquées...

### **Ruptures profondes.**

Cette nouvelle loi remet donc profondément en cause l'organisation de l'Education nationale, ses institutions, le « détour ségrégatif » qui entendait protéger en séparant. On n'est plus dans des filières, mais dans une individualisation visant à organiser des « parcours de vie », ce qui pose problème à un système qui catégorise pour trier. Notre système s'était composé à partir de mosaïques d'initiatives locales, associatives, qui permettait dans certains lieux certaines solutions, mais les interdisait ailleurs, selon les ressources disponibles.

Cette évolution va nécessairement amener l'Education nationale à ne plus confondre ce qui relève de l'aide aux enfants en difficultés et ce qui concerne les élèves « handicapés », victimes de « maladies ». L'ambiguïté était née après la seconde guerre mondiale dans le concept d'inadaptation scolaire qui vole ici en éclat. Pour que l'enfant bénéficie de la loi de 2005, il faudra faire la preuve d'un trouble grave d'apprentissage (dys... sévère)

Cela va impliquer, dans le premier degré, de nouvelles modalités pour examiner les difficultés scolaires : la CLIS ou l'UPI ne peut plus être la solution pour les élèves en « difficulté scolaire ».

### **La place des enseignants référents**

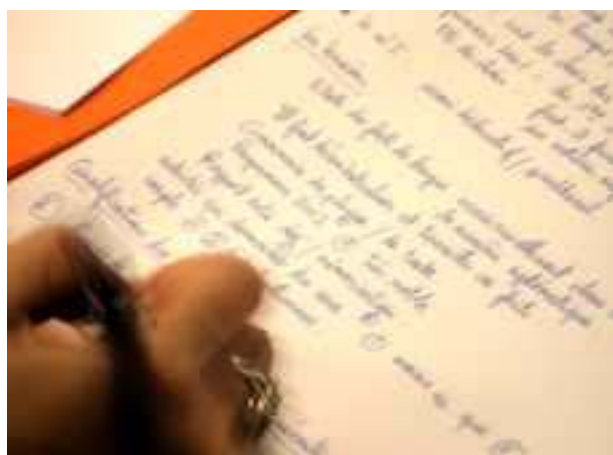
Restant sous la responsabilité directe de l'inspecteur d'académie, les enseignants référents visent à faciliter le travail de la MDPH, coordonnés par l'inspecteur spécialisé. Toute la difficulté de leur travail va bien être dans la coordination avec tous les acteurs de la mise en œuvre du projet de scolarisation : directeurs d'école, IEN, chefs d'établissements...

### **Les enjeux pour les prochaines années.**

La loi de 2005 donne le droit à tous les enfants d'être inscrits dans les écoles, mais ne dit pas que tous vont être effectivement y être scolarisés. La place des établissements médico-sociaux n'est pas mise en cause, avec des scolarisations à temps partiel ou à temps plein. La renégociation des conventions de ces établissements devra nécessairement fort pour construire leurs rapports avec les écoles « ordinaires », si on veut espérer une application raisonnée de la loi.

Garantir l'accessibilité de l'Ecole, c'est faire la part de l'accessibilité au savoir (du domaine de l'enseignant) et l'adaptation des conditions de vie de l'élève handicapé (par exemple par l'AVS qui ne peut se substituer aux professionnels). Et si on veut éviter que les parents demandent une scolarisation ordinaire sans aménagement, il va nous falloir expliciter l'offre réelle disponible (CLIS, UPI) si nous voulons qu'ils comprennent l'intérêt que cela peut avoir pour eux. Cela implique de faire fonctionner ces classes comme des dispositifs, et non comme des filières...

### **Et la grande difficulté scolaire ?**



Nous devons nous donner les moyens d'identifier les besoins de ces élèves, qui ne relèvent pas du handicap, par un accompagnement culturel, social, cognitif, en donnant du sens au concept d'élève à besoin éducatif particulier, en précisant les particularités des difficultés. L'angle d'attaque de cette question, c'est l'analyse des erreurs, des conduites de non-réponses... Cela signifie repenser les actions de prévention de première instance ou spécialisées, la place des RASED.

Pour ma part, je pense qu'il faut proposer dans la classe des réponses personnalisées dans un cadre collectif, angle de travail essentiel pour l'école d'aujourd'hui. Il faut aider les enseignants à faire une place dans le fonctionnement de la classe, nécessairement collectif, à la différenciation. Même si on avait 4 élèves par classe, on ne pourrait mener en même temps quatre projets individuels...

La formation a évidemment un rôle fondamental : formation de personnes-ressources, mais aussi actions d'aides négociées sur le terrain, au plus près de l'établissement scolaire.

### **Les réactions de la salle**

Quelle que soit la clarté du propos de l'intervenante, la réaction de la salle fut houleuse : si nombre de réactions insistèrent sur leur volonté d'aller dans le sens de la loi, les contraintes de terrain, le manque de pilotage local fusèrent : quelle place pour les RASED ? Quelles

priorités de travail pour des équipes déjà dans l'incapacité de répondre aux sollicitations des enseignants pour les élèves en difficulté ? Que faire sans AVS, ou quand c'est un EVS qui est recruté par l'administration pour accompagner les élèves handicapés dans les classes ? Quelle place pour les circonscriptions dans la régulation des difficultés ?



Comment les IEN-ASH vont-ils pouvoir faire face à toutes leurs missions s'il leur revient la charge de réguler tous les dossiers traités par les enseignants référents ?

Autant de questions pour lesquelles les réponses dépendent souvent des pilotages locaux, très différents d'un département à l'autre, ce qui laisse craindre de nombreuses difficultés ingérables sur le terrain, selon les auditeurs présents...

*Les propos retranscrits ici n'ont pas été relus par leurs auteurs.*

## **Roland Goigoux : « osons débattre au fond pour dépasser les accords de façade »**

Il pourrait être facile, devant la brutalité de ce qui se joue sur l'école, de jouer le « front unique » pour résister. Mais ce n'est pas le lieu. Donc, je tenterai que nous nous offrons le luxe de voir précisément ce sur quoi nous ne sommes pas tous d'accord, ce qui peut renforcer les professionnels pour éviter de prêter le flanc aux amalgames.

Les 3 sites Internet (Le Café Pédagogique, Education et Devenir, Les Cahiers Pédagogiques) ont joué un rôle d'organisateur du débat très important, qui a notamment contribué à amener certains scientifiques comme Franck Ramus, en octobre au collège de France, à éteindre tout crédit scientifique aux propos de M. De Robien, de plus en plus amené à avoir des propos divergents avec les textes qu'il a lui-même contribué à modifier. Il ne lui reste plus qu'à espérer pouvoir faire appel à l'opinion publique.

C'est ce débat qui nous a permis d'obtenir l'arrêté publié au BO du 24 mars, devenu texte de référence, puisqu'ayant force de loi supérieure à la circulaire qu'avait publié le ministre.

Cet arrêté supprime des jugements de valeur sur les méthodes (qui n'avait d'ailleurs pas de valeur juridique), et ajoute le paragraphe « (...) *on utilise deux types d'approches complémentaires : analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises, synthèse à partir de leur constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés.* »

*« L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des démarches, des compétences et connaissances nécessaires à la compréhension.*

***Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. Il est indispensable de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Cet apprentissage exige de conjuguer lecture et écriture.*** »

Comme Agnès Van Zanten, j'insiste sur l'importance de la communication entre les enseignants et les parents, pour rendre explicite les savoirs en acte dans la classe, préciser les choix... C'était le sens du livre que nous avons publié avec Sylvie Cèbe, afin d'aider les enseignants à entrer en communication avec les parents, et ne pas laisser entendre que 98% des enseignants seraient dans l'illégalité lorsqu'ils n'enseignent pas exclusivement le code.



La suite de la circulaire publiée au BO montre le maintien de la perspective de cycle, avec l'évaluation au CE1, l'importance de la compréhension et de la poursuite du travail au cycle III, c'est à dire exactement l'inverse de

ce qui est fait aujourd'hui par le système : la baisse des moyens de formation continue qui pourraient aider les enseignants à mettre en œuvre ces objectifs.

*« Le cours préparatoire est le temps essentiel de cet apprentissage. Celui-ci doit être poursuivi au CE1 pour consolider la maîtrise du code, développer l'automatisation de la reconnaissance des mots et entraîner à la lecture de textes plus longs, plus variés, comportant des phrases syntaxiquement plus complexes. La lecture doit être prolongée et affermie par un travail régulier de production d'écrits. »*

### **« Piloter la classe, c'est comme utiliser une table de mixage »**

Comment rendre compte des choix didactiques des maîtres ? C'est évidemment très complexe, comme une table de mixage de studio d'enregistrement : où sont vos curseurs ? Comment poussez-vous tel ou tel curseur pour être plus efficace ? Aujourd'hui, on ne dispose pas de ces études, qui n'ont jamais pu être financées malgré nos demandes. Entre les lésions cérébrales et la conduite de la classe, il y a un monde très difficile à explorer. Les travaux de langue anglaise décrivent la supériorité de méthodes qu'en France on appellerait phonémiques, mais utilisant une base de mots initiale permettant de travailler, d'écrire « lundi » et « mardi » au tableau avant d'analyser le « di » de la fin du mot, c'est à dire exactement ce qui disent les programmes. Même si les enseignants le savent, ce n'est pas tout à fait trivial, et c'est même compliqué à comprendre pour des non-spécialistes, même journalistes...



Je m'oppose également au discours étagé (d'abord les lettres, puis les sons, puis les mots...) qui n'est pas celui des programmes. Les six grands domaines des programmes (culture écrite, compréhension de texte, compréhension de phrase, lecture de mots, écriture de mots, production de texte) ont été enseignés, au cours des dernières années, à différentes doses, selon les urgences. Lorsque les enseignants de collège disaient que les élèves de 6<sup>e</sup> décodaient bien, mais comprenaient mal, les enseignants des écoles ont travaillé davantage la culture écrite et la compréhension de texte.

### **Un déficit dans la transmission de « culture de métier »**

Je postule que c'est largement par déficit de transmission de « culture de métier » qu'on pêche aujourd'hui. Si on ne parle pas des va-et-vient du balancier, on ne comprend rien. Les positions qu'on montrait, qu'on formait, qu'on expliquait étaient rarement celles qui parlaient du code, même si on sait qu'elles ont toujours été largement enseignées. La lecture à haute voix, les manuels, l'acculturation, l'enseignement explicite de la compréhension ont été parfois oubliés dans les « éléments de base » du métier, parfois faute d'une transmission « historique » du métier. C'est pourquoi nous devons être exigeants pour savoir à quel moment les « meilleures intentions du monde » peuvent être contreproductives ou facteurs d'inégalités.

## **Au-delà de la lecture, le contexte idéologique et politique**

On avait pu croire, fin mars, qu'on s'en sortait bien et qu'on allait pouvoir avancer tranquillement, en cherchant des régulations douces sans polémique. Mais on n'avait pas vu combien le ministre allait d'acharner. Un ministre qui ne peut plus s'appuyer ni sur la science ni sur les textes ne peut que s'appuyer que sur l'« opinion », au sens sarkozien du texte : peu importe la profession, juges ou enseignants, pourvu que j'aie l'opinion avec moi. Mais on joue avec le jeu quand on laisse croire qu'une société peut vivre sans confiance aux enseignants ou aux juges... C'est Ruquier qui fait l'opinion, LeBris ou Boutonnet les « résistants » à la techno-structure, à la forteresse ingouvernable, aux « khmers rouges » cités par Laurent Lafforgue. Ne sous-estimons pas à quel point le gouvernement dirige à coup de « diktats médiatiques ».

Je propose qu'on monte une instance universitaire qui contrôle l'utilisation scandaleuse qui est faite des chiffres, des évaluations, en manipulant les résultats des évaluations. **Soyons vigilants sur les chiffres, sans oublier d'évaluer, de faire des bilans des recherches et des innovations, y compris en croisant les disciplines, en faisant travailler ensemble les sociologues, les cognitivistes, les littéraires... C'est un enjeu très difficile, porteur de conflits**

## **Pour mieux affronter nos contradicteurs, aller plus loin dans le détail...**

Ce qu'on nous dit, c'est qu'il faut liquider la récréation de 68, le laxisme, la perte du sens de l'effort... Le socio-constructivisme est accusé de tous les maux, preuve qu'on n'enseignera plus, qu'on n'entraînera plus.

Mais je pense aussi qu'il nous faut regarder de près nos doxa pédagogiques lorsqu'elles sont trop sûres d'elles. Donner une procédure au lieu de la faire découvrir systématiquement, est-ce hérétique ? Vous expliquez, vous montrez, vous tenez la main, vous faire des tas d'autres choses. Là encore, ce sont des formes qu'on a un peu mises au second plan, peu montrées, au motif qu'elles seraient peu nobles. Nous mêmes, ne véhiculons-nous pas une sorte de malentendu en survalorisant certains éléments au dépens d'autres, en ne montrant pas ce que nous faisons comme guidages successifs, comme apprentissage explicite ?

**Les enseignants les plus efficaces sont ceux qui sont bien considérés, qui se sentent efficaces au travail, et qui ont confiance dans leur capacité à faire apprendre les élèves. Le ministre devrait en prendre de la graine...**

*Nicole Geneix : si on essayait d'inverser en disant « oui, il y a 15% d'enfants en difficultés, qu'est-ce qu'on peut mobiliser comme connaissance pour mettre en lumière les aides qu'il faudrait leur apporter » ?*

**R. Goigoux** : les marges de progrès sont sur chacun des maillons du système, dès la maternelle (et c'est une priorité pour savoir exactement ce qu'on attend de la maternelle, autrement que par des textes romantiques...). Je fais l'hypothèse que certaines habiletés minimales sont requises, mais pas enseignées. Et si on ne les enseigne pas explicitement, on renvoie la réussite sur l'éducation familiale dans la construction de ces habiletés intellectuelles.

Par exemple, une des compétences critiques, que certaines classes de grande section ne travaillent pas : la copie, au sens d'une copie différée qu'on doit retranscrire sur sa page. Certains lèvent la tête 3 fois pour recopier 3 mots, certains autres lèvent la tête 12 fois. Ce qui les attend à la rentrée du CP, c'est le jour et la nuit.

Voilà un effet-maître beaucoup plus fort que la progression graphème-phonème choisie par le maître. C'est le même point de vue sur le rapport entre le temps passé entre la production d'écrit et l'orthographe... On n'est jamais gagnant sur tout en même temps, il faut ouvrir le débat sur les priorités, y compris publiquement.

Nos métiers sont tellement solitaires que tout regard extérieur est culpabilisant. Si on vit les recherches comme des modes successives, on ne peut pas travailler. C'est pour cette raisons que je pense qu'il faut aller chercher dans cette expérience de métier des maîtres chevronnés pour capitaliser les connaissances, faire les études épidémiologiques pour valider les hypothèses, ne pas former les jeunes à ce que les anciens ne font pas, mais à ce qu'ils savent bien faire... Je n'ai pas d'autres pistes de sortie...

*Les propos retranscrits ici n'ont pas été relus par leurs auteurs.*

## **Claudine Garcia-Debanc : « Soyons clairs avec les parents : il n’y a pas d’opposition entre démarche active et exigence de mémorisation ».**

*Ca risque d’être une nouvelle polémique du printemps, après la lecture : le document d’application sur l’Observation Réfléchie de la Langue ( l’enseignement de la grammaire et de la conjugaison) reste en suspens, quatre ans après la publication des programmes de 2002. C’est pourquoi la conférence de l’universitaire toulousaine était attendue pour faire le point sur un domaine où les enseignants se sentent un peu livré à eux-mêmes dans la formation : quand la prescription est floue, nombre d’inspecteurs rechignent à se risquer...*



Joël Rambeau, secrétaire national du SNUipp, et Claudine Garcia-Debanc

L’orthographe du français est complexe (bien plus complexe que le Finnois !) : rien d’étonnant que sa maîtrise nécessite du temps et des efforts. D’autre part, les connaissances des enseignants ne sont pas homogènes : pour enseigner la langue, il faut en connaître le fonctionnement, et il ne suffit pas de parler pour le connaître.

Avant les instructions officielles de 2002, les observations des pratiques de classe montraient des activités fractionnées (conjugaison, grammaire, dictée) pour lesquels, souvent, seuls les bons élèves faisaient les liens. Le « réinvestissement » entre « *je sais réciter la règle* » et « *je sais utiliser ces*

*connaissances en situation de production d’écrit* » était (est ?) faible.

### **Les tensions**

L’enseignement de la grammaire et de la conjugaison engendre des tensions entre :

- occasionnel ou systématique : certaines classes de collège ne font qu’épisodiquement de la grammaire
- en contexte ou hors-contexte, pour focaliser l’attention des élèves sur un point particulier
- grammaire de texte (reprises, valeur des temps verbaux, davantage travaillées en formation parce que plus nouvelles) ou grammaire de phrase (aussi importante même si elles paraissent moins « nobles »)
- rapport entre observation et mémorisation
- temps consacré aux activités

Les élèves de ZEP sous-estiment les difficultés d'apprentissage de la langue, alors que ceux du centre ville se représentent mieux l'ampleur des apprentissages à réaliser. L'écriture d'une phrase comme « *Ils les posent sur les tables* » montre que de nombreux élèves ne font pas la part des choses, n'arrivent pas à expliquer les procédures qu'ils utilisent, avec une proportion encore plus forte dans les classes de ZEP. Ils n'arrivent pas à prendre la langue comme objet d'observation, réussissent les accords seulement dans certains contextes, ne perçoivent pas les difficultés, utilisent la langue uniquement en se pilotant sur le sens : quand on demande de compléter la phrase « *le ciel est .... (bleus, noir) avant l'orage* », l'élève choisit le mot « *bleus* » uniquement par rapport à la signification en contexte. Quand on demande « *comment tu fais pour savoir si c'est un nom ou un verbe ?* », ils utilisent plusieurs critères sans les mettre en ordre (nombre, temps, sujet...)

### **Les modalités de travail en ORLF**



On suppose trois types d'activité : la voie longue (pour les activités constituant les noyaux centraux, par exemple le rapport sujet/verbe), les activités ritualisées (brèves, mais répétées, pour mettre en place des entraînements), la comparaison entre

langues.

### **« Parler, lire et écrire dans toutes les disciplines ».**

Les recherches de Lieury montrent que pour qu'un mot nouveau du lexique soit intégré, il faut qu'il soit rencontré dans quatre situations : entendu, rencontré, réutilisé, à l'oral et à l'écrit. Passer du « manger » à la « nourriture », comprendre le rôle des noms dans les exposés scientifiques nécessite un travail systématique et approfondi, y compris dans les séances de sciences, permettant à la fois de contextualiser et de décontextualiser pour recenser, par exemple, toutes les méthodes utilisées par la langue pour fabriquer des noms à partir des verbes. La « simple » formulation de constats, à l'écrit, ne va pas de soi : elle se distingue largement des formulations orales, dans lesquelles on parle par approximation successives : « *Moi, mon frère, y'a les freins qui déconnent* » se code à l'écrit « *les freins du vélo de mon frère...* »

### **La programmation ou les choix prioritaires ?**

Faire des choix dans les notions-noyaux, organiser les conditions d'entraînement, partager des principes, échanger au sein de l'école semble l'essentiel, au-delà de « programmation-type » trop rigide. Les notions-noyaux incontournables doivent être traitées dans l'ordre : la relation

sujet/verbe ne peut se construire si on ne sait pas ce qu'est un verbe... Il faut examiner la « rentabilité orthographique » de la notion qu'on va choisir de travailler en priorité. Ce choix est à faire à partir de l'analyse réelle des productions écrites des élèves. Les verbes les plus fréquents sont justement les verbes irréguliers, pas le verbe « chante »...

Il faut insister sur la nécessité de centrer les activités de la classe sur les normes les plus régulières, en prenant le temps d'automatiser ce qui est régulier, en stabilisant, en répétant. Or, le débat médiatique fait comme s'il y avait opposition entre démarche active et répétition. Il n'en n'est rien, et les élèves ont besoin des deux entrées pour construire un rapport fructueux et efficace avec l'écrit

Le débat médiatique va se déplacer de la lecture vers la grammaire. On sait mieux comment les élèves apprennent, on a des savoirs disponibles. Communiquons bien avec les parents sur les deux aspects de notre travail : l'engagement de l'élève dans la réflexion ET la mémorisation et l'entraînement, le temps à passer massivement sur les noyaux durs des difficultés.

Mais soyons exigeants sur la nécessité de conduire des recherches sur l'efficacité de certaines pratiques en matière d'enseignement de la langue, qui restent très insuffisantes à l'heure actuelle dans notre pays. Il faut prendre au sérieux l'activité enseignante.



Au cours de la discussion, les enseignant-e-s ont aussi fait part de leurs demandes de pouvoir utiliser des outils qui ne leur demandent pas de tout réinventer chaque matin...