



fédération nationale des associations de maîtres E



I
N
T
E
R
A
C
T
I
O
N
S

n° 39



13ème colloque
FNAME

Le Mans 2015
8, 9 et 10 octobre



*Culture d'origine
et
Apprentissages*

Sommaire

Les commissions

La Commission Colloque	p. 4
La Commission Départementale	p. 5

Editorial

p. 6

Textes ouverture

Mme la Ministre de l'Éducation Nationale	p. 7
Mme la Présidente de la FNAME	p. 8
M. le coordinateur de la commission départementale	p. 9

Les conférences

MAURIN Louis et DELAHAYE Jean Paul	p. 12
PASSERIEUX Christine	p. 19
AKINCI Mehmet-Ali	p. 24
RAYOU Patrick	p. 29
PERREGAUX Christiane et LECLAIRE Françoise	p. 34
POUEYTO Jean-Luc	p. 39
SAROT Adeline	p. 44

Les « à côtés » du colloque

Les Editeurs	p. 49
L'Art, cerise sur le gâteau !	p. 50
La soirée festive	p. 52
L'espion de l'organisation	p. 53

Textes clôture

FNAME	p. 55
AME72	p. 56
AME37	p. 57

FNAME+ Le Comité Scientifique de la FNAME

Présentation de la Table Ronde	p. 58
Introduction à la Table Ronde	p. 59
La table ronde du Comité Scientifique FNAME	p. 60

Déjà.....

p. 75

La commission COLLOQUE

« *Le chemin est long du projet à la chose* » (Molière) : Dès que le thème du Colloque du Mans a été choisi par le Conseil d'Administration de la FNAME le 23 mai 2014, la Commission Colloque s'est mise au travail pour composer le programme de conférences. Dix-huit mois de travail, de recherches, d'accords, de désaccords, de doutes et de certitudes, pour finalement aboutir au programme définitif, et enfin à la fierté de recueillir la satisfaction de nombreux colloquistes.

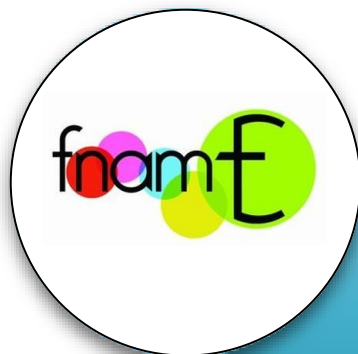
Et comme « *ce n'est pas le but qui compte, c'est le chemin* » (V. Guignabodet), tout cela s'est fait dans la joie du travail collectif, dans la richesse de moments forts passés à œuvrer ensemble.

Merci aux équipes successives de la Commission Colloque pour tout ce temps et cette énergie consacrés au service de la FNAME et de notre métier.

Dominique DESSAGNES

Coordinateur Commission Colloque

AUZOU CAILLEMET Thérèse AME76,
 BAUDRON Annette AME37,
 BECHU Betty AME 72,
 BOURSE Claude AME 72,
 DESSAGNES Dominique AME45,
 HONOREZ-COURTOIS Marie AME53,
 IBERT Christelle AME44,
 JAVOY Lise AME45,
 LORET Marc AME 77,
 ROCH Geneviève ADP29



13^e Colloque

La commission départementale



Cette folle idée d'organiser le colloque de la FNAME est née de la dynamique du colloque de Bordeaux malgré les moments difficiles pour les RASED lors de cette période.

Folle ? Pas tant que ça !

Merci à la FNAME

Grâce à l'accompagnement de la FNAME, tout devient facile :

- * Le Bureau National confiant et rassurant, disponible et encadrant : avant, pendant et après.
- * La Commission Colloque qui travaille dans l'ombre tout au long de l'année sur les propositions des AMEs pour bâtir le programme et trouver les conférenciers.
- * La Commission GTCS, qui œuvre toute l'année à partir des problématiques des adhérents pour nous proposer une table ronde de qualité avec les chercheurs.

Essayez, vous verrez !

Merci aux collègues sarthois.

Ils ont décidé de nous accompagner ... et de quelle façon !

- * Ceux qui ont choisi un investissement important au sein de la Commission Départementale.
- * Ceux qui ont qui nous ont épaulés au cours de ces 2 jours intenses.

Une vraie belle aventure !

Le bureau de l'AME 72



*Merci aux membres de cette
commission départementale*

BOURSE Claude

BECHU Betty

BERTRAND Emeline

BLAS Sylvie

CHATRAIN Isabelle

DALESSES-LEVEQUES Nathalie

LAMBERT Isabelle

LEBIHAN Stéphanie

PAVARD Karine

QUESNE Sylvie

RENOU Maurice

RICHARD Séverine

ROLLAND Marie

SAMSON Guylène

VAUGRENARD Didier

Éditorial, Le Mans

Heureux qui comme Ulysse a fait un long voyage...

C'est avec une grande émotion que le vaisseau amphibie FNAME a quitté cette ancestrale ville du Mans après y avoir séjourné quatre jours, le temps de remplacer intégralement son équipage resté à terre pour savourer un repos bien mérité.

Cet équipage constitué par l'Amé 72 et la Commission colloque a fourni tout au long de l'année depuis son départ de Brest, des efforts incommensurables pour aborder, préparer et offrir dans les meilleures conditions qui soient le colloque 2015.

Ce partage, vous l'avez peut-être vécu et savouré sous le signe de la rilette, colloque nourrissant, fédérateur aussi bien dans le titre "Culture d'origine et apprentissages" que médiateur dans les actes.

Du haut de la dunette, sur le gaillard d'avant, je me plais à contempler les souvenirs de cet "ici et Maintenant". Mon présent d'écriture se mélange à votre présent de lecture. En d'autres temps, en d'autres lieux, nous étions unis.

Nous voici **ré-unis** autour:

- * d'une Assemblée générale, véritable ossature fondatrice de notre FNAME
- * du Comité scientifique, véritable vivier de chercheurs.
- * d'une galerie d'Art de culture artistique (peintures et sculptures)
- * d'une idée de culture d'origine mise en image par "Human" de Yann Arthus Bertrand et d'apprentissages humoristiquement représentés par l'extrait du film "Mademoiselle Chambon de Stéphane Brizé".
- * des colloquistes une nouvelle fois présents, militants
- * des fidèles partenaires, éditeurs et artisans locaux.
- * de l'AME 72, qui tout au long de ces heures a su conserver malgré la fatigue, les angoisses multiples, un éternel sourire d'empathie et de disponibilité.
- * de la Commission colloque
- * du Bureau national.

C'est au milieu des conférences, au gré des pauses café, que les croc'midi furent rapidement appréhendés tandis que de la soirée festive, décorée avec soin de branches de noisetier tortueux, montait une musique envoûtante et dansante.

Le colloque s'étire lentement, laissant le temps des conférences rejoindre celui du FNAME+, berceau des chercheurs en recherche du groupe GTS.

Perché tout en haut du mât, tel un film déroulé, les images accompagnent mon voyage. Les yeux baignés de larmes de joie, je m'attarde innocemment, m'accrochant à chaque instant passé-présent.

Je sais que le moment approche où le vaisseau va reprendre sa route et je m'accorde encore quelques instants. J'ai tant de choses à partager avant de vous quitter, avant de refermer cette parenthèse temporelle et retourner à la réalité.

Le présent me presse. Je rejoins le quai.

Soudain, dans le lointain, je perçois, le doux appel de la Loire qui scande à mon oreille:

« Tours, Tours, rejoins nous »

Les Tourangeaux ont repris les commandes du vaisseau FNAME sans une petite pointe d'amertume, le cœur serré, l'esprit tendu et résolu...

Prêts à leur **Tours** à rejoindre le colloque 2016

Et le voyage du vaisseau mère poursuit sa route par voies de terre et d'eau...

À bientôt
Marc LORET





« A l'exclusion, préférer l'inclusion »

L'élève idéal n'existe pas. Pour une raison simple : l'élève n'est pas une idée. C'est une personne, avec sa singularité, ses richesses, ses failles, et des origines qui lui sont propres. L'école ne peut ignorer les singularités de chacun, elle doit y apporter une attention bienveillante.

Si l'ambition de l'école est la même pour chaque élève, les voies pour l'atteindre peuvent différer. Et dans ces voies, prendre en compte la singularité de l'élève est essentiel pour que chacun trouve sa place et réussisse. A travers cette prise en compte, nous construisons les conditions de l'apprentissage, nous permettons à chacun d'acquérir des connaissances fondamentales, nous favorisons la transmission des valeurs laïques et républicaines.

L'égalité n'est pas l'uniformité. Et j'irai même plus loin : vaincre les inégalités suppose forcément volontarisme politique fort. Celui-ci concerne aussi bien le choix que je fais d'affecter des postes et des ressources supplémentaires vers les territoires les plus fragiles, que de créer les conditions favorables à des pratiques pédagogiques adaptées.

Votre rôle, en tant que « maîtres E », est donc essentiel. Votre situation vous met au cœur des réseaux complexes qui nourrissent les relations et agissent sur les parcours des élèves à l'école. L'impact des cultures d'origine sur les apprentissages constitue un enjeu important pour l'école et la réussite des élèves, dans un contexte marqué par les risques de repli identitaire qui nécessitent un engagement clair de l'institution scolaire.

La notion de culture d'origine a bien sûr son universalité. Chacun d'entre nous a une culture qui lui est propre. Il n'y a donc pas d'un côté ceux qui auraient des cultures d'origine, et ceux qui n'en auraient pas. Le rôle de l'école n'est pas nier ces cultures, mais de les réunir comme autant de richesses dans la culture commune et laïque d'une République fidèle à ses valeurs et à ses principes.

C'est le sens, depuis plusieurs années, des dispositifs spécifiques que nous avons renforcés pour l'accompagnement des familles allophones, comme de ceux que nous avons créés pour la scolarisation des élèves allophones. Tous les enfants de France doivent trouver leur place à l'école, apprendre et acquérir les compétences et les connaissances fondamentales, développer une citoyenneté éclairée par le savoir et le jugement.

L'école républicaine n'est pas une école qui exclut ou qui ostracise, mais bien une école inclusive.

Telle est l'ambition du service public d'éducation et de l'ensemble de ses agents : reconnaître l'enfant dans l'élève pour lui donner les moyens de réussir à l'école, grâce à une attention exigeante et bienveillante.

Je vous souhaite donc, à toutes et à tous, un excellent colloque !

La ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Najat Vallaud-Belkacem

Textes d'ouverture du colloque

Claude BOURSE

Commission départementale

A Brest, nous avons terminé en images, et c'est donc en images que nous vous accueillons au Mans.

(Vidéo extrait de « Mademoiselle Chambon » séquence sur le COD)

http://www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=18916219&cfilm=136372.html



Nous voilà en direct, sur l'objet de notre sujet...

Vous voyez, au Mans, cela fait un an qu'on réfléchit , qu'on pense, qu'on cherche... « **Culture d'origine & Apprentissages** »... aujourd'hui et demain nous aurons quelques réponses mais certainement aussi beaucoup de questions !

Avant de plonger dans le bouillon de culture, l'AME 72 tient à remercier tous ceux qui ont rendu possible l'organisation de ce colloque, en particulier la FNAME, son BN et sa Commission Colloque.

Il est temps maintenant d'ouvrir officiellement ce 13ème colloque de la FNAME

Thérèse OUZOU CAILLEMET

Présidente FNAME

Le 12ème colloque de la FNAME s'est ouvert le 8 octobre dernier sous les regards de la photo 7milliard Others offerte par Yann Arthus Bertrand et la bande annonce de son film Human.



7 milliards autres et une qui nous a manqué encore davantage ce jour-là. Elle était présente à nos côtés au colloque de Brest lorsque nous rendions

hommage à notre regretté ami André Ouzoulias. Claude Lascombe, organisatrice du colloque de Bordeaux, collègue du BN et amie, avait surmonté la maladie pour nous accompagner alors. Au Mans, c'est sa mémoire qui fut avec nous, ce colloque lui est dédié.



Un colloque, 650 congressistes parmi 7 milliards d'autres, 7 milliards d'être humains, avec pour plus grande ressemblance le fait d'être tous uniques.

Ce colloque, culture d'origine et apprentissage, fut un colloque sur l'altérité, un colloque sur la différence, cette différence, qui comme le soulignait Nelly Biche de Bère « est cette chose merveilleuse que nous avons tous en commun ».

Un colloque rassemblant les pensées de Ricœur et Levinas, soi-même comme un autre, tous les autres en soi-même, privilégier le soi pour privilégier la distance, oublier l'égoïsme spontané et s'ouvrir à l'altérité.

Ma responsabilité de maître E toujours engagée face à l'autre, enfant-apprenant en premier lieu mais aussi parent, enseignant, partenaire...

Ma responsabilité visant une éthique de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes.

La FNAME défend farouchement l'idée d'une institution/école juste et inclusive dans toute la grandeur du concept : une école où chacun peut arriver avec ses bagages, ses forces et ses faiblesses, avec son histoire propre. Une école où l'utopie n'irait pas à l'encontre de la responsabilité, une école où les rampes d'accès seraient tout autant physiques que cognitives.

Pour cette école que l'on appelle inclusive (ce devrait être un pléonasma), il faut des acteurs engagés car l'engagement, c'est aussi le savoir et le partage, la formation au-delà de l'information. Cette formation indispensable pour mieux connaître, mieux connaître pour mieux comprendre, comprendre pour apporter des réponses les plus adaptées possibles aux situations complexes que nous rencontrons. Cette formation dont nous sommes aussi acteurs, enseignants des RASED, souvent de manière informelle, à petit pas, en étant ressources auprès de nos collègues des classe. Des chercheurs sont venus apporter leur éclairage sur notre façon d'être ressource au sein de l'école.

Formation et coopération pour l'inclusion, car l'inclusion ne se décrète pas, elle s'apprend aussi par les échanges, la collaboration, par la co-réflexion nécessaire sur les pratiques, sur les élèves.....

C'est pour cela, que nous pouvons dire haut et fort en écho à Ricœur à propos des institutions justes : il ne peut y avoir d'inclusion dans l'école sans RASED !

Les membres du Collectif National RASED réaffirmeront de nouveau le jeudi soir à l'issue des conférences leur attachement à ce dispositif qui nous semble à tous indispensable à l'accompagnement d'une école en pleine évolution.

C'est une conférence à 2 voix qui ouvrira ce colloque. Louis Maurin et Jean-Paul Delahaye nous ont enjoins à considérer que, si les inégalités sociales ont un impact sur la réussite scolaire d'un enfant, nous ne devons pas en faire une fatalité. Avec l'un, nous avons appris à avoir un regard critique sur les évaluations internationales défaitistes. La France est l'un des pays où le milieu social influence le plus les résultats scolaires, selon les enquêtes de l'OCDE. En cause, un système hyper concurrentiel, qui fonctionne par l'échec sur une base très scolaire. Mais en termes de d'échec scolaire, de reproduction dans le temps des écarts, la France n'est pas en si mauvaise position.

Nous avons vu avec le second les 4 leviers envisagés pour développer une politique globale de réussite de tous les élèves : accroître les efforts et les moyens en direction des élèves et des territoires fragilisés, développer une politique globale d'école inclusive et de gestion de formation pour réduire les inégalités, et développer une alliance éducative entre l'école, les parents d'élèves, les collectivités territoriales et les associations.

Christine Passerieux, nous montre ensuite combien les différences socioculturelles se traduisent en inégalité dans le domaine du langage. Il nous faut apprendre à créer un pont entre ces deux mondes que sont pour l'enfant, l'école et la maison, sachant que l'école maternelle joue son rôle lorsqu'elle rend lisibles les attendus, met en "œuvre la diversité des usages cognitifs du langage" pour tous les enfants dans leurs différences.

Du langage aux langues, nous avons fait le pas avec Mehmet Ali Akinçi. La notion de bilinguisme quelle que soit son approche est au cœur d'un intérêt collectif qui attise les polémiques et qui est fréquemment mal perçue par une méconnaissance des principaux concernés eux-mêmes : parents, professionnels (enseignants et orthophonistes), institution.

Nous devons combattre les idées reçues sur le bilinguisme et cerner comment créer les conditions favorables d'une école pour tous les enfants dont ceux issus de l'immigration.

Le vendredi, Patrick Rayou nous a rappelé combien tous les parents du monde ne souhaitent qu'une chose : la réussite de leurs enfants. Pourtant les différences de socialisation familiales et scolaires construisent parfois des conflits de loyauté. Dans une école traditionnellement «indifférente aux différences » se pose la question de savoir quelle place faire aux familles, qui tiennent compte de leurs spécificités, tout en proposant des objectifs communs à l'ensemble d'une génération d'élèves.

Une nouvelle conférence à deux voix a réuni Françoise Leclaire et Christiane Perregaux, entre sociolinguistique et ethnopsychanalyse, pour mieux comprendre la construction identitaire de l'enfant. Autour des notions de bilinguisme et plurilinguisme, c'est un « échafaudage » pluriel qui doit se

mettre en place pour que la langue devienne facteur d'inclusion. De nombreux témoignages de familles viendront illustrer ce propos.

Jean Luc Pouyeto, anthropologue, nous a fait entrer dans l'univers des Manouches et des Gens du voyage, à travers la relation qu'ils entretiennent avec la communication écrite, où l'écrit devient sens tout en étant privé de ces normes orthographiques et syntaxiques. Entre apprentissages informels et apprentissages scolaires, les formes et les supports évoluent (langage SMS, réseaux sociaux) offrant une place pour une pédagogie du projet.

La partie conférence de notre colloque s'est achevée avec Adeline Sarot pour un regard de la psychologie transculturelle sur les difficultés scolaires rencontrées par les enfants de migrants qui sont deux fois plus exposés au risque d'échec scolaire. Pour surmonter cette spirale, la dimension linguistique et culturelle nécessite une réelle prise en compte. C'est par l'observation des troubles identitaires que la compréhension de la vulnérabilité des enfants de migrants à l'école pourra être appréhendée.

En vous souhaitant autant de plaisir à la lecture de cet Interaction que nous en avons eu à suivre l'ensemble des conférences de ce colloque.....

Thérèse Auzou Caillemet
Pour la FNAME



Jean Paul DELAHAYE

Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
Mission ministérielle « Grande pauvreté et réussite scolaire »

« Grande pauvreté, inégalités et réussite scolaire »

En France, 1,2 million d'enfants, soit un enfant sur dix, sont des enfants de familles pauvres.

La situation est d'autant plus préoccupante que la France est l'un des pays dans lesquels l'origine sociale pèse le plus sur les destins scolaires. Et la situation s'aggrave. Le système d'éducation français est plus inégalitaire en 2012 qu'il ne l'était 9 ans auparavant.

L'école a une part importante de responsabilité dans ce constat, mais l'échec scolaire de trop nombreux enfants issus de familles pauvres sont aussi les révélateurs des problèmes de l'ensemble d'une société qui est confrontée au creusement des inégalités.

Associer la grande pauvreté et « réussite scolaire », signifie vouloir que tous les jeunes accèdent, à l'issue de la scolarité obligatoire et quelle que soit leur origine sociale, au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Or, un enfant de famille pauvre est un enfant qui vit avec d'importantes fragilités financières, sociales, culturelles. Comment entrer sereinement dans les apprentissages quand on rencontre des difficultés pour se loger, pour se nourrir, pour acheter les fournitures scolaires nécessaires, pour s'habiller, pour participer à un voyage scolaire, pour se cultiver ? L'engagement des personnels et des partenaires de l'école confrontés à ces situations est réel, et le rapport leur rend hommage, mais les réponses disponibles ne sont pas suffisantes : le montant des bourses de collège est loin d'être à la hauteur des besoins, les fonds sociaux sont insuffisants car ils ont été divisés par 2,3 de 2002 à 2012 alors que la pauvreté augmente, le manque des personnels de santé et sociaux est un frein à la prise en charge sociale et sanitaire des jeunes de familles pauvres, l'engagement des collectivités territoriales est réel mais inégal sur le territoire.

Même en supposant que des réponses plus satisfaisantes soient apportées aux problèmes sociaux empêchant les enfants des familles pauvres d'apprendre comme les autres, une partie seulement du chemin pour la réussite de tous aura été effectué. Car l'augmentation insupportable des inégalités au sein de notre école est aussi, et est surtout, la conséquence des choix faits dans l'organisation même du système éducatif. On peut identifier quatre leviers pour une politique globale mise au service d'un objectif unique, la réussite de tous les élèves :

- Une concentration accrue des efforts et des moyens en direction des élèves et des territoires les plus fragiles, condition nécessaire pour une égalité des droits.
- Une politique globale pour une école inclusive, c'est-à-dire une école qui s'organise pour privilégier le « scolariser ensemble » au cours de la scolarité obligatoire et permettre à tous les élèves de réussir.
- Une politique de gestion et de formation des ressources humaines pour réduire les inégalités.
- Une alliance éducative entre l'école, les parents d'élèves, les collectivités territoriales et les associations.

Tous les enfants des familles pauvres ne sont pas en échec scolaire, mais ceux qui échouent à l'école aujourd'hui seront les exclus de demain. En favorisant davantage la réussite scolaire des plus pauvres, le système éducatif leur offre le seul moyen à long terme de sortir de la pauvreté. Laisser sur le bord du chemin autant d'intelligences et de potentiels est, de ce point de vue, très problématique pour un pays qui doit affronter la mondialisation et la compétition internationale. Faire réussir tous les enfants est aussi une question de survie pour notre démocratie car nous ne pourrions indéfiniment prôner le « vivre ensemble » et dans le même temps abandonner sur le bord du chemin une partie des citoyens.

L'intérêt bien compris de notre pays rejoint ici l'idéal d'une école plus juste.

Louis MAURIN

Directeur de l'Observatoire des Inégalités

« Grande pauvreté, inégalités et réussite scolaire »

L'école n'a plus rien à voir avec ce qu'elle était dans les années 1950. Elle n'est plus réservée à une élite et toutes les catégories sociales ont bénéficié de l'élévation du niveau d'éducation, grâce à un effort national sans précédent en faveur de l'acquisition du savoir pour tous, des années 1950 à la fin des années 1980. De même, la situation des filles a complètement changé : à un niveau général, elles font jeu égal, voire mieux que les garçons.

Pourtant, il suffit d'aller un peu plus loin dans les détails pour comprendre que le paysage n'est pas aussi rose que cela. Les chances de réussite ne sont pas les mêmes selon les milieux sociaux. Les scolarités se sont allongées certes, mais les barrières se sont déplacées au niveau supérieur. Ce n'est plus au collège, mais au lycée que les écarts se creusent entre les catégories sociales. De la même façon, la progression des filles est souvent exagérée : les garçons continuent à être bien plus représentés dans les filières qui conduisent à l'« excellence » scolaire.

La France est l'un des pays où le milieu social influence le plus les résultats scolaires, selon les enquêtes de l'OCDE. Ce phénomène est désormais connu, largement médiatisé. En cause : un système hyper concurrentiel, qui fonctionne par l'échec sur une base très scolaire. Sur le fond et les méthodes, il a peu évolué depuis les années 1960, contrairement aux autres pays. Un système aussi qui coûte peu cher quel que soit l'échelon, par rapport à ceux des pays comparables de l'OCDE. Il ne faudrait pourtant pas idéaliser ce qui se passe ailleurs. En termes d'échec scolaire, de reproduction dans le temps des écarts, la France n'est pas en si mauvaise position.



Texte d'introduction à la conférence de Jean-Paul DELAHAYE et de Louis MAURIN



M. Delahaye, M. Maurin, je tiens avant tout à vous remercier au nom de la FNAME d'avoir accepté notre invitation de participation à ce colloque du Mans.

L'école française par le biais de son observation reflète en miroir le microcosme sociétal de notre pays. En comparant le parcours scolaire à celui d'une course athlétique, s'établit très vite un lien de cause à effet, une prise de conscience que sur la ligne de départ, tous les élèves ne sont pas à égalité voir même en "inégaie identité".

Louis porte les dernières chaussures à pointes tandis que Najat se contente des chaussures de sa sœur aînée. Jean-Paul, lui possède une paire de chaussures sans lacet et celles de Marc sont trouées... Que dire de François !

La Refondation de l'école, par sa loi du 8 juillet 2013, vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous.

Messieurs, vous avez publié chacun, au printemps dernier un rapport alarmant. Vous, M. Delahaye sur les conditions inégalitaires perpétrées par l'école, à l'école. A ce sujet, votre mission d'étude vient d'être prolongée par Mme Vallaud-Belkacem.

Et vous M. Maurin, à travers l'observatoire des inégalités, un document d'expertise indépendante de l'institution publique qui montre la montée des inégalités en France. En tant que maître E, nous ne pouvons que plussoyer à vos constats et abonder dans ce sens.

A travers le micro prisme de vos observations et de leur analyse, quelles perspectives entrevoyez-vous pour inverser ce fléau et rendre à l'école les valeurs symboliques qui lui sont attachées?

Marc LORET

Compte rendu de la conférence de Jean-Paul DELAHAYE

L'école a transformé notre pays diminuant de 10 %, les élèves de 18 à 24 ans sans aucune formation. Dans le détail, 44 % des élèves sortis du système scolaire possèdent un diplôme supérieur, 28% ont le bac, 13% un diplôme de niveau V et 15% sont sans diplôme.

Notre élitisme républicain est surtout un élitisme social car il est constaté par exemple que 90 % des enfants d'enseignants entrés en 6e obtiennent leur bac 7 ans après contre 40 % des enfants d'ouvriers dont 46 % sont orientés dans une filière professionnelle, 23 dans une filière technologique.

84 % des élèves SEPPA sont issus de CSP défavorisées.

Cette situation est plus grave aujourd'hui qu'auparavant.

Concernant l'enquête PISA, en s'appuyant sur une observation dans la durée de 2003- 2012, il est constaté que nos résultats ont baissé: 50 % de nos élèves de 15 ans sont parmi les meilleurs du monde mais la reproduction des inégalités a grandement augmenté.

30 % de nos élèves sont en très grande difficulté tirant ainsi notre pays vers le bas. C'est le fonctionnement de notre système qui le détermine.

La France est un des pays où la réussite dépend de façon importante des origines sociales. La France est un pays de grand écart où les inégalités sociales amplifient ces différences.

Pourquoi est-il aussi difficile de faire évoluer notre système élitiste ?

Pourquoi refonder l'école?

Pour qui la refonder ?

Question fondamentale : Est-ce que le moindre mesure va s'avérer démocratisante ou non ?

Jean-Paul Delahaye préconise 3 missions:

- devoir de connaissances et de mieux pris en compte de la précarité
- relations famille
- préconisations des moyens pédagogiques adaptés

Corriger les inégalités au sein du système éducatif, ce serait faire réussir les élèves issus des familles

les plus pauvres.

En France, 1,2 millions d'enfants, soit 1/10 sont des enfants qui vivent en grande pauvreté.

Pour autant, il est force de constater que les droits fondamentaux ne sont pas respectés dans notre pays. Certains enfants n'ont pas accès à leurs droits fondamentaux, en matière de logements, habillement, alimentation, voyage, fourniture, accès aux soins. Il y a beaucoup à faire. De 2003 à 2012 on a fait des économies sur le dos des pauvres. Ça change doucement mais a-t-on progressé ?

La concentration géographique des enfants issus de l'immigration est particulière dans notre pays. Ce sont souvent des territoires ruraux ou urbains déshérités qui accueillent les pauvres. L'école est devenue un refuge, un recours face aux situations de détresse.

Les réponses ne sont pas seulement sociales mais sont aussi pédagogiques.

1^{er} levier : + de solidarité / élèves et territoire fragiles

Des efforts déjà accomplis.

Refondation de l'éducation prioritaire.

Maintenir et renforcer la priorité à l'école primaire.

Ecole maternelle : accroissement de la scolarisation des 3 ans.

Développement du dispositif + de maîtres que de classes.

Conforter les RASED.

Mieux accompagner les élèves socialement défavorisés dans travail personnel.

Attention soutenue à la scolarisation des élèves allophones.

« On parle toujours de leurs manques, et si on parlait de leur richesses » (phrase notée par une enseignante, sur toutes ses fiches de préparation).

2^e levier :

La mixité sociale et scolaire pour lutter contre les inégalités sociales.

Encourager les principes d'organisation et de fonctionnement pédagogiques qui semblent les + efficaces pour une école inclusive.

Cycles de transition entre niveaux d'enseignement.

Coopération, explicitation, compréhension.

Evaluation.

3^e levier :

Problème de formation et de gestion des ressources humaines pour réduire les inégalités en créant alliance éducative entre l'école et partenaire pour conjuguer réussite scolaire et réussite éducative.

4^e levier :

L'école et les parents pauvres :
rétablir la confiance.

Des avancés en cours

(cf rapport de l'intervenant : *Jean-Paul Delahaye*)

Conclusion :

Tous les enfants pauvres n'échouent pas mais ceux qui échouent sont les exclus de demain. Les familles demandent la réussite. La réussite des plus pauvres ne nuira à personne.

Question de la salle :

Qu'en est-il de la laïcité, en tant que question de transmission et de partage de valeurs ?



Tout le monde a des besoins sur notre territoire. Le problème ne sera pas réglé sans réflexion, sans un travail collectif qui a certainement été négligé précédemment... Instaurer le dialogue sans négliger la fermeté ! Être solide sur ses principes.

Des principes d'organisation pédagogique sont plus efficaces que d'autres comme la coopération, la solidarité, entraîne...

Est-ce que ça va avec la liberté pédagogique ?

Celle-ci doit consister à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à la Réussite de tous les élèves.

L'évaluation qui trie et sélectionne, c'est différent d'une école qui considère l'erreur comme étape d'apprentissage. Ce n'est pas la même évaluation en jeu. Faire de l'outil une aide et non pas une stigmatisation.

Mettons vraiment en place les cycles.

Assouplissons la carte scolaire. Les CSP favorisés en ont profité ce qui a contribué à amplifier une ghettoïsation. L'enseignement privé doit prendre sa part de mixité scolaire.

Compte rendu de la conférence de Louis MAURIN

L'observatoire des inégalités est une association fondée il y a 12 ans par un philosophe + un journaliste « Alternatives- Economiques qui a pour but d'essayer de décrire le monde et développer un regard critique, s'interroger sur les méthodes de mesure, les choix politiques et informer le plus grand nombre de citoyens et pas seulement les politiques et décideurs.

Il existe un double risque dans ce dévoilement :

- * critique du modèle social français
- * intériorisation du système d'inégalités (pour les jeunes notamment)



L'observatoire tente de rechercher des issues à ce débat dominant et médiatisé.

Aujourd'hui les inégalités sont dans tous les discours. L'un des rôles de l'observatoire est de distinguer celles qui s'accroissent et de celles qui diminuent.

Il faut noter la situation très sombre dans laquelle vivent les milieux populaires. La crise n'est pas globale mais bien un écartement des milieux qui affecte les jeunes, ouvriers, employés, femmes... Les « peu qualifiés » sont en général les premiers concernés.

3 points principaux

1- Les revenus ne résument pas les inégalités :

Mais cela reste une question essentielle tout de même.

Les données 2013 montrent une tendance forte au décrochage. Les 10% des plus aisés ont gagné 2200€ par an de plus pour un salaire d'au moins 3300€ par mois.

Les classes moyennes stagnent. Elles ne sont pas étranglées mais leurs revenus stagnent et c'est en soi un changement dans notre modèle de société de croissance.

Les classes inférieures continuent à s'appauvrir. De 2004 à 2011 les plus riches ont accru leurs revenus de 0,1 % . On assiste à un décrochage des revenus, 80€ par an en moins. C'est un changement social de voir des revenus qui diminuent.

2- Question du chômage : fracture parce que tous les milieux ne sont pas touchés :

Depuis 2008, nous sommes passés de 3 millions à 5,4 millions de chômeurs. 70 % de ses 5,4 millions de chômeurs sont des ouvriers et des employés. Cela se constate dans le taux de chômage des moins qualifiés qui augmente. Ainsi le statut de la protection devient essentiel avec l'importance de devenir fonctionnaire et d'acquérir un nouveau diplôme de niveau supérieur.

Les moins qualifiés subissent le plus. Le statut de l'emploi évolue aussi avec la condition salariale, les secteurs d'activité et taille de l'entreprise ...

3- L'école française reste très inégalitaire.

Le niveau monte, oui, malgré les difficultés ... l'école ne produit pas que des illettrés .. le système scolaire reste performant. L'école n'accroît pas les inégalités contrairement à ce que l'on avance. Imaginons sans école, ce serait pire ... ! PISA exagère la comparaison sans prendre en compte toutes les données. Au CE2, 1/10 des enfants d'ouvriers ont redoublé contre 0,1% d'enfants d'enseignants.

La question est plus dans la façon de faire et concevoir l'école sous une forme élitiste plutôt que de faire réussir un grand nombre.

Un système de notation humiliant qui renvoie à l'élève une insuffisance qui ne se rapporte (loin s'en faut) qu'à lui.

Système qui repose sur la culture dominante, programmes très théoriques, académiques.

Une orientation qui trie, réduisant les ambitions des jeunes d'origine populaire.

C'est une grosse difficulté à ne pas négliger.

La réforme malgré ses insuffisances, ne parvient pas à passer, les élites scolaires n'ont rien à faire de l'évolution du système !

4- Inégalités homme-femme

Les faits restent déterminants.

Deux écueils persistent :

- ⇒ négliger les situations où les hommes sont pénalisés
- ⇒ ne pas se limiter à porter un regard de cette inégalité sur les emplois de responsabilité.

5- La question des jeunes

Les situations montrent une grande diversification avec un chômage des bac +5 sans lien avec celui des non-qualifiés ! Même si 23 % des chômeurs en temps général sont des jeunes. Taux élevé mais ce qui coûte le plus, reste l'emploi et coût du logement.

6- Discrimination des immigrés

Il faut distinguer ce qui relève de la discrimination de ce qui est une inégalité. La discrimination est mise en avant pour masquer les inégalités sociales dont ces populations sont victimes.

Conclusion

Tout le monde n'est pas victime de la crise aujourd'hui !

Dans le débat public : la diversité, la discrimination, l'inégalité territoriale ... il n'y a pas d'équilibre ! On parle de société post-moderne où les inégalités ne seraient pas si importantes. Mais il ne faut pas nier les antagonismes énormes entre milieux sociaux. Cette incompréhension a un coût et empêche de penser l'articulation entre les formes d'inégalités.

Mais est-ce que les dirigeants et les discours ne se moquent pas de tout ça ?

Il est plus facile de s'insurger plutôt que de reconnaître nous-mêmes que nous sommes privilégiés ?

Tant que les extrêmes ne sont pas au pouvoir on peut faire semblant. Les risques de tensions portent sur les boucs émissaires ... fort risque de déchirement du pacte républicain du fait de ces tensions.

Réussite en lecture, inégalités de lexique en jeu. Les pays où on apprend à lire plus tard sont moins inégalitaires comme la Finlande (à 7 ans)!

La Réforme de la maternelle essentielle.

La question de l'évaluation doit changer de perspective Il faut voir les choses autrement, pour qu'elle devienne constructive ! Inacceptable que la pression de l'évaluation amène à craquer, exclure !

Bibliographie

- Jean-Paul Delahaye, Jean Gavard, Albert Munoz, Nicole et Jean Stirnemam, *Conseils et commissions dans les établissements publics locaux d'enseignement*, Berger-Levrault, 2005, réédition 2007 et 2012.

- Jean-Paul Delahaye, *Le collège unique pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*, Retz, novembre 2006, réédition 2007.
- Jean-Paul Delahaye, Christophe Barbier, Fabienne Durand, Nora Machuré, Jean-Pierre Véran, *Le conseiller principal d'éducation, de la vie scolaire à la politique éducative*, Berger-Levrault, 2009, réédition 2011.
- Jean-Paul Delahaye, Gérard Mamou, Vassiliki Driancourt, Annie Tobaty, Pierre-Jean Vergès, *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*, Berger-Levrault, 2011.

Louis Maurin, *Déchiffrer la société française*, La découverte, 2009.

Louis Maurin (co-auteur), *L'état des inégalités en France*, Belin, 2010.

Louis Maurin (co-auteur), *L'état des inégalités en France*, Belin, 2008.

Louis Maurin, *Les Français*, ed. Milan, 1995.



Christine PASSERIEUX

Membre du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle)

« Apprendre à parler. Parler pour apprendre à l'école maternelle »

De programme en programme l'apprentissage du langage est au cœur des préoccupations de l'école maternelle. Pourtant le rapport de l'Inspection Générale de 2011 comme de nombreux travaux de la recherche montrent que les écarts se creusent entre enfants, à l'oral comme dans l'entrée dans l'écrit. Pourquoi et comment les différences socioculturelles se traduisent-elles en inégalités, jusqu'à produire un non accrochage scolaire à l'école maternelle ? Comment réduire des écarts qui n'ont aucun caractère de fatalité ? Pour répondre à ces questions qui se posent dans le quotidien de la classe, l'école ne peut faire l'économie d'une analyse fine de ce qui différencie les enfants et du traitement qu'elle fait de ces différences, en particulier dans le domaine langagier, le plus discriminant.

Ainsi, alors que tous les enfants entrent très jeunes dans le langage grâce à leurs interactions avec les adultes ils ne sont pas pour autant socialisés dans les mêmes pratiques langagières. Quelles sont les pratiques requises par l'école ? Et pourquoi celles-ci plutôt que d'autres ? Apprendre à communiquer, échanger, s'exprimer font partie des objectifs communément admis. Mais cela ne suffit pas et « s'il apparaît nécessaire de s'intéresser au langage à l'École Maternelle ce n'est pas pour son propre développement mais pour son rôle prépondérant dans le développement des activités cognitives telles qu'elles sont requises, de façon le plus souvent implicite, par les apprentissages scolaires »¹.

Les usages différents du langage disent deux rapports au monde et aux objets de savoirs. Pour les enfants les moins connivents avec l'école, sont nécessaires un changement radical de posture dans leurs propres pratiques langagières, mais aussi leur appréhension de ce que les adultes font avec le langage. Ils vont devoir se déplacer de l'immédiateté d'un langage lié à l'action, à une mise à distance de cette action pour réfléchir, comparer, catégoriser, argumenter... construisant ainsi simultanément langage et pensée. Il y faut du temps, dans la découverte progressive qu'il ne suffit pas de faire, de manipuler pour apprendre, et qu'il ne peut y avoir de réussite sans compréhension, sans activité intellectuelle. Devenir élève, c'est-à-dire s'approprier les codes, les modes de faire et de dire scolaires n'est ni naturel, ni spontané. Cela représente pour beaucoup une prise de risque, la déstabilisation du « déjà-là », rendues possible par la rencontre avec les autres, dans des situations mobilisatrices, exigeantes autant que sécurisantes, qui prennent en compte la nature de ce qui peut faire empêchement. L'école maternelle joue son rôle lorsqu'elle rend lisibles les attendus, met « en œuvre la diversité des usages cognitifs du langage »² pour tous les enfants dans leurs différences.

¹ Elisabeth Bautier, Isabelle Lagoueyte, *La langue et le langage en maternelle pour apprendre et devenir élève*, in Christine Passerieux, *Construire le goût d'apprendre*, Chronique Sociale, 2014

² Elisabeth Bautier op cit



Texte d'introduction à la conférence de Christine PASSERIEUX

Madame Passerieux, je vous présente trois enfants, scolarisés cette année en PS de maternelle.

Voici Yannis, accompagné de sa maman :

« Yannis y mange là », demande l'enfant à sa mère qui l'accompagne dans la classe
 « Oui Yannis mange ici parce que maman, elle va au boulot », lui répond sa mère pour le rassurer...
 ici, là... des mots génériques, et est-ce que Yannis mange là parce que maman va au boulot... pas
 uniquement, c'est surtout parce qu'il est scolarisé maintenant...

Parlons de Karla, venant avec sa sœur jumelle et leur mère dans la classe :

« Sois sage ma Karla et surtout ne fais pas de bruit et écoute la maîtresse »
 Cette maman prendra le temps de recoiffer chacune de ses filles avant de partir.
 Est-ce dans ce paraître que se joue la rencontre à l'école, le devenir élève ?

Enchainons avec Martin, qui entre en courant dans cette classe de PS/MS/GS. Son père le suit.

Tous deux sont heureux de montrer, à grand renfort d'éclats de voix, que Martin connaît déjà toutes les lettres inscrites dans les différents affichages.

Au moment de partir le père dit à son fils : « J'ai mis ton cartable sur le porte-manteau. Tu demanderas à la maîtresse de l'aide pour mettre ton manteau s'il pleut. Maman vient te chercher en voiture ce soir. Tu diras à la maîtresse que tu connais ton alphabet ! »

Belle compétence scolaire pour un PS, et l'esprit semble très développé mais le corps et qu'en est-il de l'autonomie ?

Nous avons tous en tête des situations d'élèves extrêmement variées. Comment pouvons-nous alors, nous maîtres E, agir pour permettre à chaque monde d'enfant de s'accorder avec le monde de l'école ? Enseignants, parents, enseignants spécialisés... c'est à nous de construire des dispositifs afin de permettre aux enfants particuliers de devenir élèves singuliers.

Madame Passerieux, je vous passe la parole.

Christelle IBERT

Compte rendu de la conférence de Christine PASSERIEUX

Comment prendre en compte les inégalités objectives pour qu'elles ne se transforment pas en inégalités scolaires ?

L'école est un lieu d'étrangeté pour les enfants qui y entrent, avec une amplitude discriminante. Les élèves n'accrochent pas tous à cette nouvelle réalité.

On assiste, dans les écoles mais aussi dans les médias, à une idéologie des dons ainsi que la perte du sens du métier d'enseignant. La société se complexifie et il n'est pas rare de confronter histoire scolaire et histoire de vie.

Autres constats : Les évaluations nationales françaises sont l'une des plus socialement clivante.

Alors que sait-on de ce qu'il se passe à l'école française ?

Dans les résultats de PISA, les élèves français sont meilleurs en réponses de type QCM qu'en réponses aux questions, pour lesquelles il y a des inférences... Cela désigne des stéréotypes de réponses dans lesquelles il faut s'engager. Or, on observe beaucoup de non réponses, ce qui laisse apparaître une peur de se tromper.

Il est constaté, régulièrement, en grande section que les élèves ne sont pas autonomes et qu'il faut toujours leur répéter les consignes.

Une expérimentation a été faite. Un questionnaire sur la notion de consigne a été proposé à des grandes sections de maternelle.

Qu'est-ce qu'une consigne ?

- « C'est ce que je dois faire. » (réponse plutôt rare)

- « *C'est ce que dit la maîtresse.* » (Plus souvent)

Est-ce que tu sais quand tu as fini ?

- « *C'est la maîtresse qui le dit.* » (réponse la plus courante)

Comment sais-tu que tu as fini ou réussi ?

(non compréhension de la question)

Les résultats d'une étude du MEN sur la réussite globale des élèves en primaire montrent que si les élèves obtenaient de meilleurs résultats au début de CP en 1992, cela ne s'est pas confirmé en 2003.



Alors, on peut se poser la question de qu'est-ce que c'est qu'apprendre à l'école pour un enfant à l'école maternelle ? En premier lieu, on peut répondre le langage.

Ce qui fait difficulté pour les enfants s'attache au langage qui diffère de son langage familial et de son rapport au monde en tant que pratiques différentes.

Le langage connu et pratiqué par les enfants, c'est :

- Un moyen d'expression de soi, avec une faible distance géographique et affective par rapport à son interlocuteur.
- Une expression de la subjectivité, des affects.

→ Peu d'interprétations possibles

Beaucoup de jeunes s'identifient à leur langage.

Le langage est plutôt lié à sa pratique.

Parler à l'enseignant revient pour beaucoup à lui dire quelque chose qu'il connaît déjà.

Des enfants s'enferment dans leur langage car il n'est pas en connivence avec le système école.

D'autres enfants se servent du langage pour réfléchir, mettre à distance, ils s'autorisent à se tromper, utilisent des formulations : « Je pense que ... j'ai compris... »

Nouveaux programmes :

Ils représentent des avancées où néanmoins persistent des ambiguïtés qui peuvent faire empêchement. Elles s'appuient sur des conceptions différentes de l'école et renvoient à 3 approches :

- * Approche spontanéiste
- * Approche démocratisante (tous les enfants sont capables de progresser) s'appuie sur la psychologie du XXe siècle. C'est la catégorisation qui va faire la connaissance
- * Approche rupturale : nécessité à apprendre l'école

Quelle priorité pour l'école, notamment maternelle ?

Il est nécessaire de changer de paradigme : comment faire pour que les non connivents accèdent au Savoir, et non comme actuellement, où on essaie de donner le même savoir à tous de la même façon ?

Il n'y a pas de manques à combler, mais il est nécessaire d'aider les enfants à changer de rapport à l'école, au monde.

Il ne faut pas non plus culpabiliser les parents, et leur niveau socio culturel.

Que faut-il alors prioriser ?

- * Dénoncer les inégalités et refuser le fatalisme.
- * Donner une orientation au discours institutionnel : insister sur la nécessité de comprendre pour apprendre en donnant du temps pour devenir élève, pour comprendre les codes, pour changer de rapport à l'école (= prise de risque).
- * L'école maternelle jouera alors son rôle : faire prendre conscience que langage est un

outil pour l'apprentissage.

- * Donner à construire dès le plus jeune âge : parler c'est construire quelque chose qui n'est pas encore là.
- * Donner la parole à un enfant pour améliorer la mise en sens de sa forme langagière.
- * Accéder au langage pas seulement pour parler de l'action, de ses sensations, mais aussi pour raisonner, réfléchir.
- * Les enfants doivent apprendre qu'avec le langage, on produit des pratiques dont on peut comprendre le sens.

Tout discours d'élève traduit une pratique, qu'il faut décoder. Pour y parvenir, il faut dépasser et sortir des évidences. Car souvent, les enseignants ont passé leur temps à l'école. Il est alors pour eux difficile de se mettre à la place de ces enfants.

Par exemple comprendre pourquoi, tous les matins les élèves doivent dire s'ils sont là (rituel appel : présence / absence). Il est essentiel d'explicitier ce rituel pour leur procurer les clés de compréhension des codes de l'école.

Ne pas être au fait de ce qui est attendu peut avoir des conséquences négatives.

Il est force de constater que cette mise en relation des différents événements n'est pas évidente. L'enfant pouvant effectivement se dire : « Mais pourquoi la maîtresse me demande si je suis là, elle est en train de me regarder... »

Mise en partage des pratiques culturelles :

Lire des histoires aux enfants n'est pas suffisant pour accéder à la lecture. Il est nécessaire de les mettre en situations d'écriture, en situations de voir des adultes lire, produire des écrits, d'explicitier les consignes, donner corps à des expressions comme : « Applique-toi, réfléchis, ... »

Que veut dire « réfléchir » pour un enfant qui entre à l'école ? Qu'est-ce qui est attendu à l'école ?

On ne leur donne pas les outils car les attentes sont souvent implicites. Tous ces mots utilisés par les enseignants nécessitent des explicitations. Les élèves ont besoin de temps pour construire ces connaissances, ces savoir-faire.

Donner le temps d'apprendre, c'est aussi différer l'action. Pour de nombreux élèves, « travailler = gratter », et non pas réfléchir avant d'agir du type : Comment je vais m'y prendre pour construire une représentation du processus.

Pour accéder à cette représentation, il y a nécessité de confronter des problèmes à résoudre à la fois par une construction collective mais aussi par une confrontation à l'autre : « La preuve naît de la discussion. »

Piaget : le choc de notre pensée avec celles des autres correspond à un besoin social de partager notre pensée avec celles des autres.

L'apprentissage de la décontextualisation passe par la réflexivité qui s'apprend au même titre que la focalisation. Cette modélisation s'apparente à un type de posture de l'enseignant où apprendre ne correspond pas uniquement à exécuter des tâches mais à penser ce que l'on fait en identifiant les tâches à mener.

Faire, dire le faire et penser le faire (pas d'ordre établi).

Prenant l'exemple de la sortie au musée avec discussion en prolongement.

À différents niveaux, l'élève réfléchit à : ce que j'ai aimé, ce que j'ai appris...

En littérature c'est l'occasion de rechercher les états mentaux des personnages, donner à voir et entendre et cela dès la petite section.

Pour rappel, on apprend avec le langage, c'est pour cela que les enfants deviendront élèves s'ils sont convaincus de leurs capacités, et si on leur transmet des outils cognitifs et langagiers.

Stanislas Morel : la médicalisation de l'échec scolaire

Apprendre à l'école, apprendre l'école

L'école fonctionne sur l'idéal de l'élève connivent avec une mise à l'écart grandissante depuis l'apparition de la précarisation des classes moyennes.

On assiste à une forte massification de l'accès à l'école, au creusement des écarts et surtout des questions posées qui ne sont jamais affirmées complètement, à une externalisation hors et dans l'école. Ainsi on n'interroge pas l'existant, parce que l'on n'essaie pas d'y médier dès le départ. Cela renforce l'importance de l'école maternelle.

Les familles sont non conniventes parce qu'on leur demande de prendre en charge ce que l'école ne fait pas (devoirs, méthodologie...) En maternelle les modalités d'apprentissage sont invisibles. Il faut donner à voir et entendre aux parents, comme ce qui est appris, le comment de ce que l'on apprend l'école maternelle : Quand on joue, quand on peint, quand on fait du sport... ?

Mais montrer ne signifie pas porter un jugement de valeur.

Tout est basé sur le projet commun de réussite de l'enfant/de l'élève.

L'école est un endroit spécifique où l'on peut réduire les problèmes de conflit de loyauté.

Le manque de connivence entre familles populaires et enseignants nécessite de résoudre un problème de formation idéologique : risque des stigmatisations rapides de l'autre où chacun serait comptable de son propre échec : souffrance de l'enseignant qui conduit ses élèves à l'échec.

Désinvestissement des enseignants rencontrant de grandes difficultés, en échec dans leur mission, et donc tendance à trouver des justifications immédiates.

L'école n'est pas que, en recul, mais une partie de la population reste à l'écart. Il y a nécessité à travailler sur les mentalités, pour déplacer certaines évidences.

La société est anxiogène, les parents sont inquiets de et pour l'avenir, ce qui entraîne des tensions de plus en plus vives.

Pour circonscrire ce phénomène, les enseignants doivent faire le premier pas pour éviter que les parents se sentent jugés (relation d'expérience association ATD Quart monde) : sur leur habillement, leurs dents non soignées...

En fait, la vraie difficulté consiste à rétablir le lien social entre ces parents et les enseignants.

D'autre part il est fréquemment constaté que de plus en plus de difficultés sont assimilées à du handicap socio-culturel. Ne nous méprenons pas, la difficulté scolaire est différente du handicap. La prévention de l'échec et le dépistage ne doivent pas conduire à la stigmatisation.

La prévention relève de l'école et sous sa forme implicite engendre des malentendus qui heureusement peuvent être annihilés par le développement d'outils, d'explicitations...

Devenir élève c'est comprendre le sens de l'école.



Mehmet-Ali AKINCI

Professeur des Universités, Psycholinguistique (acquisition/bilinguisme) et langue turque.

« Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées »

Depuis les premiers travaux dans les années 1980, le nombre de recherches consacrées aux pratiques langagières des enfants issus de familles immigrées et à leur scolarisation ne cesse de croître (Dabène & Billiez, 1987). Ces problématiques attirent une attention grandissante, non seulement des parents (volonté de réussite scolaire des enfants, mais aussi souvent désir de maintenir et de transmettre la langue d'origine) et des politiques (volonté d'intégrer ces jeunes dans l'institution scolaire et dans le monde du travail) mais aussi des enseignants (souci d'une meilleure prise en charge de l'échec scolaire à l'école). Ces volontés sont souvent confrontées à deux discours divergents. D'une part, un discours pro-bilinguisme, largement soutenu par les dernières recherches, créditée à cet état de fait de nombreux bénéfices (cf. Cummins, 2014). Ce point de vue est repris dans les représentations sociales dominantes lorsqu'il s'agit d'apprendre des langues étrangères valorisées à l'école, telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe ou encore le chinois. D'autre part, un discours anti-bilinguisme, entretenu par certaines approches psychologiques et acquisitionnistes, qui se demandent comment un enfant pourrait acquérir le langage à partir de deux systèmes linguistiques différents. L'enfant se retrouverait nécessairement dans l'incapacité de trouver des repères et maîtriserait mal les deux langues, d'où la crainte du bilinguisme limité (ne posséder aucune langue « correctement », autrement dit comme une personne monolingue). Ces propos concernent davantage le bilinguisme du jeune enfant lors de son développement du langage. Il n'est ainsi pas rare de les trouver dans le discours de spécialistes de l'éducation et il est parfois relayé dans les sphères politiques. Les enfants eux-mêmes peuvent construire à l'égard de leur bi/plurilinguisme une image négative et dévalorisante en particulier lorsqu'il s'agit d'une langue minorée.

La notion de bilinguisme fait peur autant qu'elle passionne. Quelle que soit l'approche, elle est au cœur d'un intérêt collectif et attise les polémiques. Avant d'être mal perçue, elle semble mal connue surtout des premiers concernés : les parents, les professionnels (enseignants et orthophonistes), les institutions.

Partant de cet arrière-plan, dans un premier temps, j'évoquerai brièvement les idées-reçues à propos du bilinguisme, l'historique des recherches sur le bilinguisme. Puis, je parlerai des théories de Cummins (1979) qui intéressent le potentiel de l'éducation bilingue pour promouvoir la réussite scolaire des élèves et créer les conditions favorables au développement d'un bilinguisme individuel et sociétal durable. J'aborderai, ensuite, les liens entre langue, culture et immigration en me focalisant sur les questions relatives au bilinguisme des enfants issus de l'immigration en général. Tout le long de mon intervention, il sera aussi question pour moi d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes :

- En quoi les différences entre culture scolaire et culture familiale peuvent faire obstacle à la scolarité ?
- Quelles sont les représentations de l'école et de la parentalité chez les familles d'origine étrangère ?
- Quelles actions peuvent être mises en place pour un rapprochement familles/école ?



Texte d'introduction à la conférence de Mehmet-Ali AKINCI

Monsieur AKINCI, vous êtes Professeur des Universités en Psycholinguistique et Contacts des langues et des Cultures au Département des Sciences du Langage de l'Université de Rouen.

Vos travaux de recherche portent sur l'acquisition et le développement du langage chez les enfants et adolescents bilingues.

Vous avez accepté de nous préciser cette notion de bilinguisme souvent mal connue des parents et des professionnels. Elle fait peur autant qu'elle passionne. Quels possibles à mettre en œuvre pour favoriser une meilleure compréhension école / famille ? Et au-delà favoriser le vivre ensemble.

Vous avez été récemment nommé Chevalier des Arts et Lettres pour vos travaux sur les migrants turcs de France.

Vous le savez le temps nous est compté, je vous laisse donc la parole.

Lise JAVOY

Compte rendu de la conférence de Mehmet-Ali AKINCI

**Y a-t-il des possibilités de changer les comportements,
ou en tout cas comment faire un pas pour une meilleure éducation bilingue?**

- Connaître la culture de l'autre c'est le connaître à 50 %.
- Connaître la langue de l'autre c'est le connaître à 50 %.

Il y a des mythes, des idées reçues, des stéréotypes sur le bilinguisme.

Citation de Goethe : «Celui qui ne connaît pas de langue étrangère ne connaît rien de la sienne.» C'est une fois qu'on est confronté à une autre langue que l'on connaît les finesses, la richesse ou les difficultés de sa langue maternelle. Par exemple, pourquoi les enfants turcs font beaucoup d'erreurs de genre? Et bien parce qu'il n'y a pas de genre en turc.

L'unilinguisme est une maladie. Il y a des remèdes: l'éducation plurilingue . Mais pendant 100 ans, un grand nombre d'étude a cherché à démontrer que le bilinguisme était un handicap pour installer un état monolingue, pour être «un état, un peuple, une langue», on a tout fait pour prouver qu'il ne fallait pas pratiquer 2 langues mais une seule.

CUMMINS, qui a beaucoup écrit sur l'éducation plurilingue «Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. Si on demande à un enfant, directement ou indirectement, de laisser en dehors de l'école sa langue et sa culture d'origine, dès lors, il laissera ses compétences et son identité»

L'enfant n'arrive pas vierge à l'école. On lui demande trop souvent de laisser sa langue à la porte de l'école.

Mais il y a 2 poids, 2 mesures par rapport au bilinguisme. Certains bilinguismes, comme le français/anglais, français/allemands sont favorisés alors que d'autres, comme le français/turc , français/thaï sont «dangereux», il vaut mieux que les enfants apprennent d'abord le français, il leur faut se concentrer d'abord sur le français et uniquement sur le français.

Quelques chiffres :

Environ 6000 langues dans le monde, recensées dans 191 états. 200 langues écrites.

74 langues parlées par 94% de la population mondiale

En France, plus de 400 langues parlées et pratiquées.

Le bilinguisme, avantage ou problème? Tordre le cou à quelques idées reçues...

Le bilinguisme est la norme, contrairement à ce que l'état a voulu imposer!

Y a-t-il un âge idéal pour apprendre pour 2ème langue?

Le bébé devient sourd aux sons des autres langues à 9 mois.

D'après les images du cerveau, après 6 ans, les zones des 2 langues sont séparées alors qu'avant, elles se superposent. S'il y a un âge idéal, ce serait donc avant 6 ans!

Après 12 ans, l'apprentissage d'une langue étrangère se fera par le biais des sons de la langue maternelle.

En fait, il n'y a pas d'âge pour apprendre mais cela devient de plus en plus difficile.

Y a-t-il «surcharge cognitive» quand l'enfant apprend 2 langues en même temps?

On disait que l'intelligence d'un bilingue serait divisée par 2!! Le bilinguisme serait un handicap.

Un chercheur, poussé par les politiques, a même créé la notion de «semi-langue» pour les bilingues langue du pays et langue maternelle issus de l'immigration de la pauvreté. Un scandale!!

Les tests ne sont pas dans la langue maternelle.

On demande aux enfants d'expliquer des choses qu'ils n'ont jamais côtoyées.

Dans 75%, les enfants turcs sont sur-diagnostiqués, ils n'ont aucun problème de langue dans leur langue première. Ils ont juste besoin de plus de temps pour maîtriser le français. Car maîtriser 2 systèmes de langues est plus difficile que d'en maîtriser un! En plus, le métier d'orthophoniste n'existe pas en Turquie, alors il y a comme une impossibilité d'y aller. Et les familles qui y vont en ont souvent honte. Des cours de français langue étrangère ont été mis en place dans une école de Villeurbanne (69), par une enseignante FLE, et les progrès ont été spectaculaires.



Un vrai bilingue ne mélange jamais ses 2 langues.

Mais en fait, les enfants apprennent vite avec qui parler quelle langue, quand ils «prennent» un mot dans l'autre langue, ils le transforment à la manière de la langue qu'ils utilisent. C'est ainsi que le mot français «préfecture» a été décliné par les turcs, à la manière des déclinaisons turques.

Bilinguisme ne veut pas dire maîtrise des 2 systèmes linguistiques de la même manière.

Il faut quatre mois à un enfant pour acquérir le vocabulaire minimum pour échanger, ensuite plus de temps pour faire des phrases...

Le bilinguisme est comme une course de longue distance, pas un 100m!

Une collègue de M. AKINCI a fait une étude sur les familles et leurs décisions d'apprendre une langue, ou 2, à leur enfant.

Lorsque les 2 parents parlent leur langue maternelle à la maison, qui n'est pas celle du pays d'accueil, leur enfant deviendra bilingue dans 97% des cas.

Lorsque les 2 parents parlent leur langue maternelle à l'enfant et qu'un des 2 parents parle la langue du pays d'accueil à son enfant à l'entrée de l'école maternelle, leur enfant deviendra bilingue dans 93% des cas.

Lorsque les 2 parents pratiquent les 2 langues, leur enfant deviendra bilingue dans 79% des cas.

Lorsque la famille adopte la langue de l'école comme langue de communication, leur enfant deviendra bilingue dans 34% des cas. Il est possible que la langue du pays d'origine disparaisse au profit de la langue du pays d'accueil. Lorsque la langue utilisée au quotidien n'est pas la langue maternelle, cela fait de l'artificiel.

Une autre étude a montré que, pour des enfants arrivant monolingue à l'école maternelle, le fait que les parents ne parlent que leur langue d'origine à la maison n'a aucune influence négative sur l'apprentissage que l'enfant va faire de la langue française.

Les enfants bilingues développent des compétences métalinguistiques car ils savent dès leur plus jeune âge qu'un même objet peut se nommer avec des mots différents.

Des études ont prouvé que le rapport au livre, aimer lire, influence plus la réussite scolaire que le milieu socio-économique. (2014)

Quelques idées autour du bilinguisme

Il est important que l'enfant se sente en sécurité à l'école, y entendre parler sa langue est un facteur de sécurité.

En aucun cas, Il ne s'agit d'imposer une éducation bilingue à tous les enfants mais de montrer que l'éducation bilingue ne représente aucun danger, ni pour la cohésion sociale, ni pour les apprentissages, bien au contraire!

Dans les familles turcs, l'enfant jusqu'à 7/8 ans est laissé libre, comme un roi. Il fait ce qu'il veut à la maison. On ne le touche pas. Et même on pensait que jusqu'à un certain âge, c'est un être non comprenant, on ne communiquait pas avec lui ou très peu. Les mentalités changent.

Il reste cependant une partie des parents, même de 2ème génération, qui n'investissent pas la langue française. Est-ce parce que dans la culture turque on confie à l'enseignant l'éducation totale de son enfant?

Certaines familles aussi sont très conservatrices et privilégient la religion à la réussite scolaire, alors que les textes religieux préconisent la réussite dans les études. Mais les familles turques ne vont pas demander à leur enfant le soir «Qu'as-tu fait, qu'as-tu appris à l'école? ». Il y a peu d'échanges langagiers dans les familles turques.

En 2012, l'INSA a fait une étude sur le devenir des enfants de communauté étrangère, et, malheureusement, les turcs sont les derniers.

Dans nos écoles, on pourrait faire plus de liens avec les enseignants ELCO. Ils pourraient nous aider à faire des ponts entre les 2 langues.

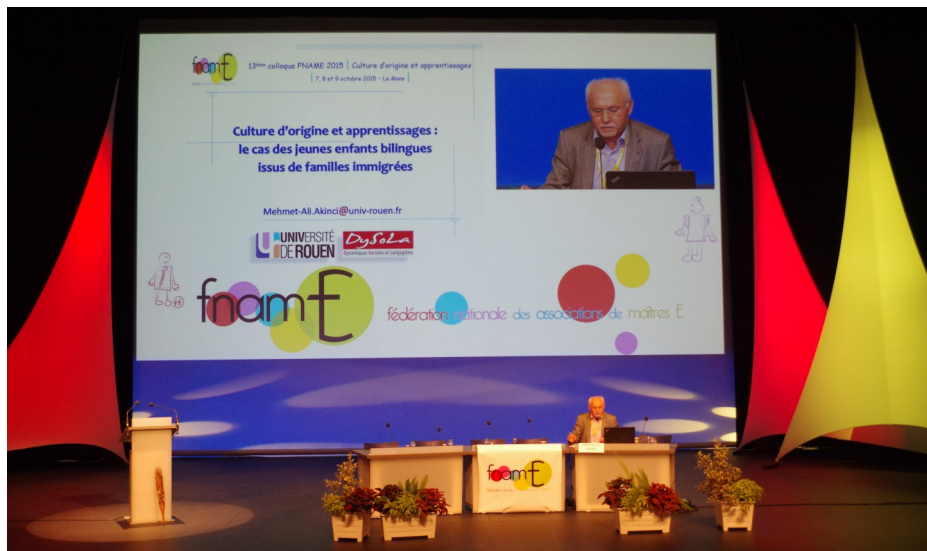
En guise de conclusion :

La valorisation, par l'école, de la langue maternelle de l'enfant est un facteur très important de réussite pour l'enfant. Il s'agit pour l'école de socialiser au pluriel et de scolariser au futur.

Mehmet-Ali AKINCI : Biographie sommaire

Mehmet-Ali AKINCI effectue ses études secondaires et universitaires jusqu'en Master à Grenoble où il est arrivé de Turquie en 1981. Après son Doctorat intitulé « *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans* » et soutenu en janvier 1999 à l'Université Lumière Lyon 2, il part pour une année d'étude post-doctorale à l'Université de Tilburg aux Pays-Bas (Bourse de la Fondation FYSSSEN, Paris). De retour en France, en octobre 2000, il est recruté au CNRS en qualité de chargé de recherche et est affecté à l'Université de Rouen. Après avoir soutenu son Habilitation à Diriger des Recherches, il est nommé au 1er septembre 2012, Professeur des Universités en *Psycholinguistique et Contacts des langues et des cultures* au Département des Sciences du Langage de l'Université de Rouen.

Ses travaux de recherche traitent de l'acquisition et du développement du chez les enfants et adolescents bilingues dans perspective psycholinguistique développementale et des de langues dans les migratoires (les Turcs en l'île de Mayotte). Ses enseignements concernent essentiellement l'acquisition et le développement du chez l'enfant, le bilinguisme, le turc et



langage

une

contacts
contextes
Europe et

langage

l'éducation comparée.

En 2002, il obtient du Ministère de la Recherche le financement du projet de recherche “*Étude psycho-sociolinguistique du développement de la littéracie chez les bilingues et les monolingues*”. Projet qu’il élargit par la suite aux monolingues turcs de Turquie et aux bilingues turc-allemands.

En 2009, il obtient le financement d’un autre projet de recherche intitulé MULTILIT « *Développement des compétences orales et écrites en L1, L2 et L3 des enfants et adolescents plurilingues issus de la communauté turque en France et Allemagne* » dans le cadre du Programme franco-allemand en SHS ANR-DFG, projet mené en étroite collaboration avec l’Université de Potsdam.

Principales publications (sélection)

- Akinci, M.-A., (à paraître en 2015), « Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées ». Paris : L’Harmattan. In Ch. Hélot & J. Erfurt (éds), *L’éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Akinci, M.-A. (2013), « Le turc ». In G. Kremnitz, F. Broudic et collectif HSLF (éds), *Histoire sociale des langues de France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 823-830.
- Delamotte, R. & Akinci, M.-A. (éds) (2012), *Récits d’enfants : Développement, genre, contexte*. Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Akinci, M.-A. (2012), « Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France ». In J. sauvage, C. Dodane & N. Auger (éds), *Acquisition et didactique des langues*. Travaux de didactique du français langue étrangère n° 65/66. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, pp. 71-104.
- Akinci, M.-A., Laroussi, F. & Yağmur, K. (2011), « Choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte : Une approche quantitative ». In F. Laroussi, & F. Liénard (éds), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte?* Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre, pp. 37-52.
- Akinci, M.-A. & Yağmur, K. (2011), « Identification ethnique et religieuse chez les migrants turcs en France : Perspective intergénérationnelle ». In J. Darquennes & W. Vandenbussche (eds), *Language and Religion*. Sociolinguistica, Yearbook of European Sociolinguistics, 25, 126-146.
- Akinci, M.-A. & Decool-Mercier, N. (2010), « Aspects of language acquisition and disorders in Turkish-French bilingual children ». In S. Tobbaş & M. Yavaş (eds), *Communication disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 312-351.
- Akinci, M.-A. (2006), « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français ». In F. Gadet & G. Varro (éds) *Le ‘scandale’ du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes, Langage et Société*, n°116, pp. 93-110.
- Akinci, M.-A., De Ruiter J.-J. & Sanagustin, F. (2004), *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l’école*. Paris : L’Harmattan.
- Akinci, M.-A. (2002), *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München : LINCOM Studies in Language Acquisition 03. [Version publiée avec préface de D.I. Slobin

Patrick RAYOU

Professeur de l'Éducation, Université Paris 8, Membre du laboratoire Circeft-Escol

« Socialisation familiale et socialisation scolaire. Connivences et ruptures. »

Les enquêtes sociologiques ne cessent de montrer et confirmer les fortes corrélations entre les origines socio-culturelles des élèves et leurs probabilités de réussite scolaire et d'orientation. Ce phénomène persistant relève d'explications prenant en compte les types de « capitaux » détenus par les différentes familles, mais aussi les rapports entre des formes de socialisation familiale et scolaire qui ne sont pas *a priori* harmonieuses.

1 Des familles démissionnaires ?

Une opinion largement répandue veut que les familles populaires, notamment immigrées, se désintéressent de la scolarité de leurs enfants eux-mêmes décrits comme manquant de méthodes, de culture et d'ambition. Ce présupposé « déficitaire » ne résiste pas à l'analyse et aux enquêtes. Il serait d'une part très étrange que des familles qui ne peuvent espérer que de l'école une ascension sociale de leurs enfants ne soutiennent pas leurs projets scolaires. Ce qui est attribué à des manques peut, d'autre part, l'être de façon plus pertinente à des tensions entre des manières d'analyser le monde et de conduire sa vie dans les deux contextes qui ne sont pas nécessairement congruentes. De fait les difficultés de ces enfants sont co-construites par l'école et par ces familles qui, bien que cherchant à respecter les logiques scolaires, ont elles-mêmes des pratiques éducatives qui en demeurent très éloignées.

2 Apprendre à l'école, apprendre l'école

La sociologie distingue entre la socialisation primaire qui est en général celle de la famille et la socialisation secondaire qui est la plupart du temps celle de l'école. L'enfant qui devient élève doit apprendre et intérioriser de nouvelles règles, sensiblement différentes de celles qu'il a connues auparavant. Mais, selon les milieux d'origine, la conversion est plus ou moins exigeante, à proportion des rapports de connivence existant entre les différentes cultures familiales et la culture scolaire. Celle-ci se caractérise en effet par des façons d'apprendre qui diffèrent très sensiblement de celles en usage dans la « vraie » vie. Les règles de l'école concernent la double face des disciplines, comme matières d'apprentissage, mais aussi comme normes de comportement. Or la scolarisation suppose, pour les élèves les plus éloignés de ces standards, des métamorphoses qui peuvent les mettre dans des conflits de loyauté envers leurs familles en même temps qu'ils disqualifient symboliquement celles-ci.

3 Des malentendus sur les apprentissages

De véritables malentendus se tissent entre les équipes éducatives et les familles populaires, d'autant plus pénalisants pour leurs enfants que l'institution demande aujourd'hui à tous les parents d'intervenir davantage dans la scolarité. Ces malentendus ne concernent pas seulement le sens général des études, mais, plus finement, les manières même d'apprendre et de réussir. L'externalisation croissante du travail pour la classe des élèves est souvent l'occasion pour des parents bien intentionnés mais peu connaisseurs de la forme scolaire de développer à la maison des modes d'accompagnement non conformes aux attentes. Eux-mêmes formés à des niveaux inférieurs à ceux auxquels ils ont à aider leurs enfants, peu avertis des évolutions des programmes et de la pédagogie, ils peuvent les induire en erreur et, simultanément, perdre la face en ne se montrant pas capables d'aider à des exercices qu'un jeune élève est censé savoir faire.

Dans une école traditionnellement « indifférente aux différences » se pose la question de savoir quelle place faire aux familles, qui tiennent compte de leurs spécificités tout en proposant des objectifs communs à l'ensemble d'une génération d'élèves.

Texte d'introduction à la conférence de Patrick RAYOU



Patrick Rayou, merci d'avoir accepté notre invitation. Vous êtes professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 Vincennes St Denis. Sociologue de l'éducation, vous avez également enseigné à l'IUFM de Créteil.

Vous faites partie du groupe de recherche ESCOL (éducation et scolarisation) dont l'objet d'étude concerne les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent.

Une partie de vos recherches portent sur la littératie scolaire, ses exigences et ses malentendus. Vous en livrez les résultats dans un ouvrage publié avec Elisabeth Bautier : *Les Inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*.

Vous avez également dirigé la publication de *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*.

Aujourd'hui vous nous parlez de socialisation familiale et socialisation scolaire : connivence et ruptures.

Je signale la publication récente (août dernier) au PUF dans la collection que sais je de votre ouvrage « sociologie de l'éducation »

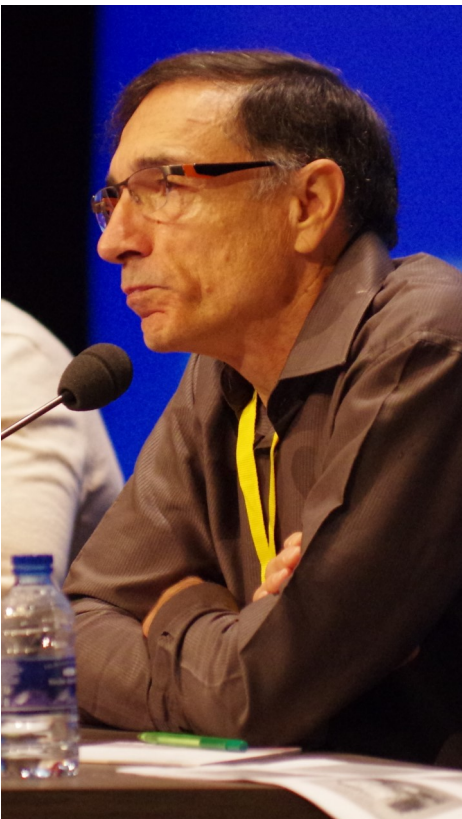
Annette BAUDRON

Compte rendu de la conférence de Patrick RAYOU

Nous devons tout d'abord nous questionner sur les cultures d'origine et les origines des cultures. En effet, d'où vient la culture?

Basile Bernstein a distingué les codes restreints et les codes élaborés. Les codes restreints se retrouvent dans les familles populaires et les codes élaborés dans les familles plus aisées. Ces codes concernent essentiellement le langage et l'habileté linguistique, ce qui ne représente qu'un versant de la culture. Pour autant, aucun enfant n'est vierge de culture.

On ne devrait pas parler de lacunes culturelles, mais de cultures différentes.



La théorie du déficit culturel est également fautive : on ne remplit pas un verre vide. On s'aperçoit que si on donne des contenus culturels à des enfants de familles populaires ils n'accrochent pas. Cette discrimination positive vise à leur donner de manière massive des contenus culturels qu'ils n'ont pas sans tenir compte de ce qu'ils ont.

1. Des familles démissionnaires

Quand on parle de famille démissionnaire, il s'agit d'une approche relationnelle versus déficitariste.

L'école ne fait que reproduire des inégalités qui existent à l'extérieur. Ne produit elle donc rien ? L'école rajoute des inégalités à celle qu'elle a trouvées. Qu'y a-t-il dans l'école qui fait que certaines familles sont plus en difficulté et ce, plus le temps passe ? N'essayons nous pas de naturaliser des cultures qui seraient étanches à la culture scolaire ? Pour les familles populaires l'école est la seule solution pour éviter que leurs enfants vivent dans les mêmes conditions . Pourquoi alors s'écartent ils de l'école?

Pour étudier cela, il faut voir la conjonction des attentes différentes entre les familles et l'école. Il y a des attendus de l'école qui ne sont pas ceux de tous les milieux sociaux.

Temporalité et faible organisation

Tout d'abord, il y a le problème de la temporalité et de la faible organisation. La notion de temps est différente suivant les milieux, la temporalité n'est pas la même non plus. La prévision, l'organisation, ne sont pas les mêmes dans les familles populaires, ce qui a une conséquence directe sur les projets. La démoralisation pour les enfants de familles populaires est immédiate, si ça ne marche pas de suite, ils baissent les bras. La vision de l'école est instrumentaliste : on veut voir les résultats tout de suite et la longue durée crée un clivage avec l'école. Il existe aussi chez beaucoup la crainte de disposer du temps de l'autre qui fait penser à une non-prise d'initiatives. Les parents de familles populaires ne demandent pas de rendez-vous.

Déqualification symbolique

Les parents n'osent pas revenir dans le lieu où ils ont eux mêmes échoué.

Modes éducatifs différents

Les familles envisagent l'avenir de leur enfant entre orientations "réalistes" et sous-réalisations, entre anticipation et choix raisonnés. On ne peut pas prétendre à tous les emplois. A niveau populaire égal, on a des orientations plus réalistes pour les familles populaires installées que pour les familles nouvellement installées. La désillusion est très pénible.

2. Apprendre à l'école, apprendre l'école

La forme scolaire

La forme scolaire est un mode de socialisation caractérisé par une relation inédite, pédagogique, entre un maître, ses élèves et des savoirs au sein d'un espace et un temps spécifiques, codifiés par un système de règles impersonnelles. Apprendre à la maison n'est pas la même chose qu'apprendre à l'école. On récompense en fonction de l'engagement à l'école, à la maison on valorise l'enfant en fonction des moments... Ex: le jour de son anniversaire, l'enfant a la plus grosse part de gâteau.

La forme scolaire est une manière d'apprendre, ce n'est pas la seule. Il y a une "pédagogisation" de la vie des familles pour des raisons de rentabilité, comme une forme d'optimisation de la vie sociale / parcours scolaire, ce sont des temps dédiés, des lieux dédiés et des maîtres dédiés.

Les transpositions didactiques

C'est ce phénomène qui caractérise la transformation adaptative des savoirs pour qu'ils puissent vivre ailleurs que dans les pratiques initiales de production des savoirs. L'inconfort est signe de sérieux en France. N'imaginons pas des classes avec des fauteuils ! Les savoirs appris à l'école ne sont pas les vrais savoirs, ils sont transformés, rendus solubles dans les programmes, en retard par rapport aux savoirs scientifiques. Ils ont un aspect artificiel. Ce sont des savoirs papiers/crayons, des savoirs savants. Les pratiques sociales de référence sont détournées : à l'école on apprend pas à faire du sport, on fait de l'EPS ! On peut marquer des buts dans son club de foot le dimanche et avoir 0/20 en EPS.

Et si c'était à l'école, selon un programme précis (avec des progressions etc) que nous devions apprendre à faire du vélo, peu d'entre nous sauraient pédaler.

Les contrats didactiques

C'est l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation. Les élèves peuvent prendre pour une injustice que certaines de leur réponse "logiques" soient dites fausses.

Les conversions et les conflits de loyauté

Certains enfants peuvent trouver leurs parents "tout petits" face aux savoirs scolaires.

C'est difficile de rester loyal à ses parents, tout en réussissant, comme le souhaitent ces mêmes parents. En référence littéraire, on pense à Annie ERNAUX, Les « armoires vides » qui décrit son tiraillement entre deux milieux sociaux, celui de ses parents, anciens ouvriers qui ont ouvert un bar, et le milieu bourgeois dans lequel elle baigne en poursuivant ses études. Elle ressent alors un mélange de honte, de mépris, et d'amour pour sa famille.

Ça suffit d'être une vicieuse, une cachottière, une fille poisseuse et lourde vis-à-vis des copines de classe, légères, libres, pures de leur existence... Fallait encore que je me mette à mépriser mes parents. Tous les péchés, tous les vices. Personne ne pense mal de son père ou de sa mère. Il n'y a que moi. »

3. Des malentendus sur les apprentissages

Externalisation du travail des élèves et didactiques familiales

Les élèves travaillent de plus en plus à l'extérieur de l'école et avec une multitude d'intervenants loin de la didactique de l'école. On peut citer ici les travaux de Stéphane Bonnéry .

Pédagogies et manuels

Objets circulants et connivences

On trouve de plus en plus d'implicite dans les contenus de l'école.

Exemple : l'album « Loup y es-tu ? » de Mario Ramos

On y reprend le conte des 3 petits cochons en le transformant pour faire l'effet comique, ce qui présuppose que les enfants connaissent le conte originel. Ici c'est un petit cochon qui est déguisé en loup ou plus exactement une petite cochonne (une truie devait on dire !). Il s'agit d'un jeu que l'on peut deviner par quelques détails dans les images elles aussi implicites.

On retrouve également ces connivences par les différentes modalités de la pratique de lecture du soir.

CONCLUSION

En ce qui concerne les familles populaires et les malentendus sociocognitifs, on remarque que les attentes sociales des familles peuvent contredire ou dénaturer les attentes de l'école. Quelles place est faite aux familles dans l'école ? Que faut-il demander aux familles en matière de scolarité ?

Il faudra travailler le rapport au savoir et prévoir une ré-internalisation du travail des élèves. L'école doit être elle-même sa propre ressource. La profusion actuelle des dispositifs périscolaires appuient le fait qu'on n'apprend plus dans la classe ...

Nous avons besoin d'une pédagogie explicite car l'école demande des choses qu'elle n'explique pas. Mais si on explicite les choses ... il faut expliquer les mots utilisés. On peut au moins expliciter les choses que l'on a à faire. Un autre niveau qui fait problème (au-delà de explicite / implicite) c'est le tacite. Ce sont ces savoirs procéduraux indispensables qui ne se négocient pas. Peut-être que

l'opposition explicite / implicite est un faux problème face à ce tacite où ni élève ni enseignant ne savent ce qu'il se passe.

Bibliographie

P. Rayou *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes: PUR 2009
P. Rayou, E. Bautier. *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF 2009



Intervention dialoguée entre
Françoise LECLAIRE, association AFALAC
 et
Christiane PERREGAUX, Université de Genève

« Répertoires langagiers : une base pour un travail d'aides »

Lors du congrès de la FNAME, Françoise Leclaire et Christiane Perregaux propose une communication dialoguée où alterneront des histoires d'enfants et des points de réflexions appropriés provenant particulièrement du champ de la sociolinguistique et de l'etnopsychanalyse. La communication laissera également la place à quelques séquences vidéos.

I Construction identitaire : un « échafaudage » pluriel

- a. Le rôle de la (les)langue(s) familiale(s) dans la construction identitaire / le dialogue avec les élèves et les familles à ce sujet.

Présentation de 1 ou 2 situations de mutisme extrafamilial dans lesquelles le travail de mise en lien des langues familiales et scolaire a permis la démutisation

- b. La langue maternelle comme objet transitionnel

Illustration : rentrée en toute petite section de maternelle

- c. biographies langagières des familles avec exemples tirés d'ouvrages didactiques

II Reconnaissance langagière / reconnaissance personnelle

La notion de reconnaissance et son action affective et cognitive

Collaboration linguistique entre écoles et familles (exemples : les sacs d'histoires, les prêts de livres en plusieurs langues)

Témoignages de mamans ayant participé au projet « passeurs de langues, tisseurs de liens »

III Langue(s) et apprentissage(s)

- a. Les langues s'apprennent en parlant...

Apprendre à apprendre les langues (sécurité linguistique et Eveil aux langues)

- b. Le bilinguisme (et plurilinguisme) simultané ou successif, quelle influence sur le répertoire langagier et sa construction dynamique,

Illustration avec un atelier en toute petite section de maternelle

IV L'entrée dans l'écrit dans une langue ou dans l'autre, ou dans les deux. Entre surcharge cognitive et clarté cognitive ?

Exemple : La Dictée à l'adulte (le passage de l'oral à l'écrit) dans une ou plusieurs langues.

Texte d'introduction à la conférence de Christiane PERREGAUX et de Françoise LECLAIRE



Madame Perregaux, Madame Leclaire, chers collègues,
D'origines différentes, suisse pour l'une, parisienne pour l'autre, vos parcours ont bien des similitudes :

Christiane Perregaux, vous étiez enseignante à l'école enfantine de Genève et ensuite professeure dans le champ de la pluralité linguistique et culturelle à l'université de Genève. Université dont vous y êtes maintenant professeure honoraire et au sein de laquelle vous avez mené de nombreuses recherches-actions montrant les atouts du bilinguisme et du plurilinguisme. Vos travaux traitent de la pluralité des langues et des cultures dans une école et une société plurielle et plus précisément de l'éveil aux langues. Vous avez développé en suisse et dans d'autres pays les programmes EOLE et « Sacs d'histoires » dont vous nous parlerez dans votre exposé.

Françoise Leclaire, vous étiez institutrice puis enseignante spécialisée en RASED, maintenant à la retraite. Vous êtes actuellement chargée de cours à l'Université du Maine en Sciences du langage. Parallèlement, vous avez cofondé AFALAC c'est-à-dire l'Association Famille Langues Cultures qui vise à favoriser l'inclusion, le vivre ensemble dans les milieux éducatifs et de soins et à accueillir et accompagner dans leur pluralité linguistique et culturelle les familles migrantes ayant des enfants en difficultés d'intégration ou de socialisation. Vous pouvez voir et consulter des outils sur le Stand AFALAC dans l'espace partenaire.

Vous travaillez sur l'impact de la prise en compte des langues et cultures d'origine sur l'inclusion des élèves allophones et les liens école-famille sur l'acquisition de la Langue maternelle et du français langue de scolarisation.

Voici un extrait de « Ti t'appelles Aïcha, pas Jouzifine ! » de Mina Oualldhadj aux éditions Clepsydre : le chapitre s'appelle

Douloureux apprentissages

J'ai commencé à mentir lorsque j'ai compris que toute vérité n'est pas bonne à dire. A l'âge de six ans, j'ai failli, sans le savoir, livrer mon père à la police. Tout cela à cause d'une leçon de vocabulaire.

L'institutrice commence la leçon en nous montrant plusieurs panneaux représentant les différentes pièces de la maison.

Alors, les enfants, que trouve-t-on dans une chambre ?

Des lits !

Très bien, quoi encore ?

Des garde-robes !

Et dans la cuisine ?

Un frigo !

Une cuisinière !

Tout se passe bien jusqu'à ce que l'institutrice m'interroge.

Que peut-on trouver dans une cave, Mimi ?

un mouton !

....

Christiane, Françoise, vous voici réunies pour nous proposer un dialogue illustré de vos riches expériences et recherches dans ce tissage de liens. Je vous laisse la parole.

Marie HONOREZ COURTOIS

Compte rendu de la conférence de Christiane PERREGAUX et de Françoise LECLAIRE

Tous les enfants arrivent avec des compétences langagières très diverses, dotés d'un répertoire langagier propre. La reconnaissance de ce répertoire est importante car il est fait de toutes leurs connaissances hors et dans l'école. L'élève va élargir ses connaissances à partir de là et ré-élaboré son répertoire. Ses répertoires sont constamment en mouvement. Comment tirer parti de l'hétérogénéité des enfants de façon individuelle et collective?

Comment et pourquoi les langues sont une médiation efficace ou nécessaire dans un travail d'aide et de prévention du risque transculturel ?

1. Construction identitaire: un échafaudage pluriel

La métaphore de la baleine. Elle a fait le voyage de la terre à l'eau. Le poumon serait la langue, quelque chose à l'intérieur qu'elle ne peut utiliser.

A. Le rôle de la langue familiale dans la construction identitaire/ le dialogue avec les élèves et les familles à ce sujet .

L'enveloppe culturelle contient, protège et limite l'individu. La langue sert à rendre le monde perceptible et prévisible. La rupture avec la langue maternelle va diminuer la capacité de contention.

Il s'est présenté des situations de mutisme extra familial dans lesquels le travail de mise en lien des langues familiales et scolaires a permis la démutisation.

L'identité composée reste difficile à s'approprier, sujette aux tensions et conflits identitaires, tirillée par le besoin pragmatique d'adaptation à la culture dominante.

L'apprentissage va toujours se poursuivre. Le répertoire langagier (Gumperz, 1964) peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées de plusieurs systèmes linguistiques.

Une situation de mutisme extrafamilial: Eve est une enfant de famille portugaise, en GS.

Les rendez-vous avec le psychologue sont acceptés mais non honorés. Ève semble complètement absente en classe, elle semble faire exprès de se tromper. Un atelier de langue dans la classe de l'enfant et des ateliers hors classe sont mis en œuvre par l'association. Pendant les ateliers, Ève est blottie contre sa mère. L'histoire familiale va se être déroulée. Progressivement la famille va s'impliquer davantage, l'enfant aussi.

B. La langue maternelle comme objet transitionnel. Illustration, rentrée en TPS

A la rentrée en TPS, est mis en place un accueil avec des musiques et comptines dans les langues des enfants scolarisés.

Les parents continuent de parler la langue familiale et les enfants parlent ensemble le français. La création langagière va se créer entre les différents acteurs. Le mouvement de langue dans la famille est perpétuel.

C. Biographies langagières des familles avec exemples tirés d'ouvrages didactiques.

La biographie langagière est utilisée comme reconnaissance identitaire et levier d'apprentissage. Il permet de prendre conscience de l'univers linguistique dans lequel on est. Les enfants peuvent schématiser la biographie langagière de leur famille avec des flèches. Montrer aux enfants que la situation de plurilingue est normale et riche. Reconnaître les compétences langagières est primordial.

2. Reconnaissance langagière / reconnaissance personnelle.

Biographies langagières des familles. Il y a toujours une constante entre les parents qui continuent de parler la langue , et l'autre constante entre les enfants qui parlent le français. L'aîné continue de parler la langue des parents et quand un pair, le cadet, apparaît alors il investit la langue française. Les deux

langues sont présentes dans ces familles portugaises et selon les générations on joue plus ou moins de l'une ou de l'autre.

L'enfant prend peu à peu conscience de son univers langagier, c'est-à-dire qu'il établit lui-même sa biographie langagière. C'est une clarté essentielle pour l'élève. Quelle langue je parle et avec qui ?

Passer par la biographie d'un pair peut aider à passer à la sienne.

La situation de plurilingue est riche et il ne s'agit pas de stigmatiser mais de reconnaître des compétences et derrière les individus qui la pratiquent, la considération, moteur personnel d'implication dans la vie sociale.

Un problème de reconnaissance est souvent à l'origine de phénomènes de révolte. L'école n'y échappe pas développant un risque d'insécurité, sentiment d'inutilité ...

Il faut valoriser leur culture et langue qui s'avère être un vecteur d'intégration dans l'univers scolaire.

Le poids de la non-reconnaissance est considérable pour ces familles, et les enfants le perçoivent.

Le projet « passeurs de langues, tisseurs de lien » est essentiel, où les parents viennent lire dans leur langue dans les classes.

La notion de reconnaissance et son action affective et cognitive est essentielle pour éviter l'apparition d'une insécurité à cause d'un sentiment d'infériorité, d'un sentiment d'inutilité. Nécessite de se sentir reconnu.

L'acceptation de la langue des parents par l'école, sa valorisation est une clé pour entrer dans l'école française. Ne plus refuser sa langue.

Une collaboration linguistique peut être favorisée entre les écoles et les familles (exemples: les sacs d'histoires, les prêts de livres en plusieurs langues)

Il s'agit de faire circuler des livres bilingues entre la classe et la famille resserre la collaboration avec les adultes améliorant la contribution des parents à l'apprentissage de la lecture. Tout ce qui est proposé ne doit pas être stigmatisant. Les élèves francophones sont autant concernés par ces projets, l'enjeu étant de développer un véritable bilinguisme parce que la langue littéraire d'origine est présente, pas seulement celle orale !

Cette reconnaissance crée des rapports nouveaux.

On enrichit le français en enrichissant la langue maternelle

La reconnaissance c'est comme l'air qu'on respire (Todorov)

C'est le regard qui fait la princesse.... la reconnaissance se cherche dans le regard de l'autre. Ce regard doit se situer dans des activités spécifiques.

3. Langues et apprentissages

A. Les langues s'apprennent en parlant...

Apprendre à apprendre les langues (sécurité linguistique et éveil aux langues)

« Qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue. » (Goethe)

Il n'y a pas d'apprentissage formel des langues mais développement de l'intérêt, de la curiosité pour les langues.

Entrée sociale : développer des représentations, des attitudes favorables envers les langues et les personnes qui les parlent.

Entrée cognitive: comparaisons entre langues, discrimination auditive et scripturale, habiletés métalinguistiques.

Entrée affective: reconnaissance de sa (ses) langue (s), surtout minoritaire (s).

B. Le bilinguisme (et plurilinguisme) simultané ou successif, quelle influence sur le répertoire langagier et sa construction dynamique ?

Lors d'un atelier en TPS : Effet déclencheur de la langue familiale "Bonjour" dans toutes les langues des enfants...

4. L'entrée dans l'écrit dans une langue ou dans l'autre, ou dans les deux. Entre surcharge cognitive et clarté cognitive?

Exemple: la dictée à l'adulte (le passage de l'oral à l'écrit) dans une ou plusieurs langues.

Individuelle / Collective / Passer de l'oral à l'oral "écrit" puis à l'écrit.

Remise en route des processus cognitifs: CM1 , 4 mois, 1/semaine. Questionnaire auprès des élèves au début et en fin de projet: comment fait-on pour apprendre? Qu'est ce qu'il faut faire pour apprendre?

Relance: tu penses que cela suffit où tu fais autre chose?

Test de fluidité verbale en début et fin de projet.

Entretien initial et final avec l'enseignant.

Conclusion:

Ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. (E. Glissant)

**Françoise
éléments**



Leclaire ;

bibliographiques

F. LECLAIRE, B. LEMATTRE, D. BODINEAU, 2015, «Transmission culturelle et troubles de la relation chez les enfants de migrants : un dispositif expérimental pour une co-construction des liens », Revue d'ethnopsychiatrie "L'Autre" juin 2015, La pensée Sauvage, Grenoble

F. LECLAIRE, B. LEMATTRE, 2015, « Dépasser les frontières pour re-tisser les liens » in Diana-Lee Simon et al. *L'élève et ses langues à l'école : regards disciplinaires croisés à partir d'études de terrain*, Riveneuve, Paris

F. LECLAIRE, 2014, « L'éveil aux langues médiation à visée thérapeutique ? » in AI Andrade et al. *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*, U.A. Editora, Aveiro

CLERC S., KERVRAN M., LECLAIRE F., AUDRAS I, MANCHET-RICHERME C., 2014, « Introduire l'éveil aux langues au pré-scolaire : un enjeu de transposition didactique », in AI Andrade et al. *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*, U.A. Editora, Aveiro

J. ADEN, F. LECLAIRE, 2013, « Eveil aux langues et théories de la complexité : reconfigurations linguistiques et identitaires » in C. Troncy (dir.) *Didactique du plurilinguisme. Approches des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. PUR, Rennes

I. AUDRAS, F. LECLAIRE, 2013, « Enseignants, s'engager ou non dans des activités plurilingues innovantes. » in V. Bigot, A. Bretegnier, M. Vasseur, *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. EAC, Paris

I. AUDRAS, S. CLERC, M. KERVRAN, F. LECLAIRE, C. MANCHET-RICHERME, Dir. MARTINE KERVRAN, 2013 « Découvrir le monde...des langues, à la maternelle », Sceren, CRDP Bretagne, collection « Au quotidien »

Jean-Luc POUERTO

Anthropologue, enseignant à l'université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA), Directeur d'Etudes du Diplôme Universitaire de Formation de la Lutte contre l'Illettrisme

« Les pratiques d'écriture chez les Manouches : entre apprentissages informels, apprentissages scolaires et pédagogie du projet »

Le rapport distant que la plupart des Manouches et bon nombre de Gens du voyage entretiennent avec l'écrit, au delà d'une opposition trop souvent rencontrée entre tradition orale/culture écrite, permet de s'interroger plus avant sur le phénomène de l'illettrisme. En effet, on observe de plus en plus des pratiques d'écritures qui circulent entre personnes peu lettrées, ce qui ne correspond plus à la définition de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (2002) qui définit l'illettrisme comme l'état de personnes qui « ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples ». Ces écrits peuvent être parfois très chargés de sens mais, s'adressant à des personnes « de connaissance », ils répondent rarement aux normes orthographiques et syntaxiques de la langue française écrite. C'est donc en créant des situations de communication écrite porteuses de sens pour leurs auteurs et dont les destinataires sont par contre des inconnus que des réponses pédagogiques peuvent être proposées aux personnes concernées afin de les aider à réduire de tels écarts.

Afin de mieux développer ce point de vue, je rendrai compte de mes observations portant sur les pratiques de l'écrit au sein des familles manouches de la communauté paloise durant ces vingt dernières années. J'analyserai tout d'abord les graffitis de leurs noms intimes à travers notamment le rapport particulier que les Manouches entretiennent avec leurs morts, puis j'étudierai de nouveaux usages de l'écrit, très récents mais en pleine expansion auprès des jeunes, tels que les SMS ou les échanges à travers les réseaux sociaux de type Facebook. J'examinerai ensuite des modes éducatifs en vigueur à l'intérieur des familles manouches et qui peuvent s'avérer très différents des approches scolaires. Enfin, j'aborderai des exemples de propositions relevant d'une démarche dite « pédagogie du projet » qui ont été réalisées avec des groupes de jeunes Manouches et qui ont pu s'avérer souvent très productives. L'ensemble de mon intervention reposera sur de nombreuses photos et extraits de films.



Texte d'introduction à la conférence de Jean Luc POUEYTO



Monsieur Poueyto, Docteur es Lettres et anthropologue et, entre autres fonctions, directeur d'études du Diplôme Universitaire Français Langue d'Intégration, s'est longuement investi auprès des Manouches de Pau.

Ses observations lui ont permis une réflexion originale sur leur pratique de l'espace, leur rapport à la mémoire et l'oubli ou leur rapport complexe et crucial aux morts. Monsieur Poueyto nous invite à réfléchir sur le rapport des Manouches à l'écrit. Il s'agit d'une relation particulière que les individus entretiennent avec l'appropriation et les représentations de l'écrit. La lecture et l'écriture deviendraient des systèmes de classement et des processus d'individualisation qui contrediraient leurs pratiques de connaissances de l'espace ou de partage du temps. Monsieur Poueyto, je vous laisse déjà nous expliquer ce que l'on met sous le terme « gens du voyage ».

Geneviève ROCH

Compte rendu de la conférence de Jean Luc POUEYTO

Jean-Luc Poueyto se propose de décrire le rapport distant des Manouches vis-à-vis de l'écrit. Pour ce faire, il situe le cadre historique dans lequel s'est construite l'identité de ces groupes sociaux. La démarche de transmission de savoir-faire s'impose comme modèle éducatif unique, modèle qui ne repose pas sur nos formes scolaires. Cette transmission s'établit tant entre les générations qu'entre les communautés. Des observations de leur quotidien révèlent des formes écrites nouvelles. Il situe en fin d'exposé un enjeu de reconstruction de la citoyenneté, en s'appuyant sur des expériences de démarche de pédagogie de projet auprès de jeunes Manouches.

1° Partie = l'histoire d'un statut

Les populations nomades se distinguent avant tout par des appellations multiples. Certaines de ces appellations sont légales : Nomades, Gens du voyage, Roms (UE), alors que d'autres relèvent d'une identification d'ordre ethnique : Tsiganes, Gitans, Roms, Manouches, Raboins, Romanichels, Bohémiens, Caraques.

J.L. Poueyto développe la construction politique de la catégorie « tzigane ». Elle a été inventée au XVIII^e siècle, en Allemagne, où cohabitaient des groupes de populations venues d'ailleurs, c'est-à-dire ne faisant pas partie du peuple allemand. Son origine indienne est clairement identifiée, par des caractères linguistiques et culturels : pour cette raison un lien d'origine avec le peuple allemand est reconnu. Un livre déterminant est publié en langue allemande décrivant ces liens.

A cette même époque, en France, se construit la langue française comme langue unique et universelle des droits de l'homme. L'ouvrage allemand est traduit en français et les répercussions sont dramatiques : le tzigane devient bohémien et on parle de nomadisme alors que cette notion n'était pas présente dans l'ouvrage allemand. L'ennemi en France devient le nomade qui n'a pas le même rapport à l'espace. Fin XIX^e on observe la montée d'une logique raciale, notamment anti-tziganiste. Plus tard les nazis veulent supprimer les métis par stérilisation intense, alors qu'ils voulaient bien conserver les tziganes qui ont des origines indiennes communes aux aryens. Hitler décide finalement d'éliminer tout le monde !

En France, les Brigades du Tigre se mettent en place pour contrôler, entre autres, les populations identifiées nomades, en référence à une loi défendue par Clémenceau en 1912 : ouvriers puis colporteurs et en particulier romanichels, vagabonds à caractère ethnique ... cette loi existe toujours malgré des évolutions. Son application principale en est le carnet anthropométrique d'identité

(obligation de le présenter tous les 3 mois à partir de 16 ans).

On a ainsi peu à peu inventé une catégorie de citoyens de seconde zone en les désignant nomades ... or nombreux étaient déjà sédentaires à cette époque. Le nomade est défini comme celui n'ayant pas d'habitudes régulières, n'ayant pas de domicile fixe, qui vit au jour le jour, sans profession bien définie et avec des moyens de subsistance toujours équivoques.

En 39-40, on ouvre des camps de concentration pour nomades, une quarantaine en France : les tziganes sont suspectés d'être espions. Ils y resteront jusqu'à la fin de la guerre. Le dernier camp ferme en 1946, libérant des populations dépossédées de tous leurs biens.

La terminologie ambiguë de « Gens du voyage » est employée depuis le 05/07/2000 : les communes participent à l'accueil des personnes dites « gens du voyage » identifiées comme telles du fait de leur habitat traditionnel constitué de résidences mobiles. En 2012, le Conseil constitutionnel, supprime l'obligation de présenter le nouveau carnet anthropométrique d'identité. Actuellement une loi est en discussion à l'Assemblée Nationale pour envisager de supprimer le statut de « gens du voyage ».

Nous pouvons retenir qu'aujourd'hui, le terme de tzigane regroupe les Manouches (Gashkene Manush et Sinté Piémontais) les Gitans (Andalous Catalans) et les Roms (Kalderash Iovera). Il reste pleinement une construction politique dans laquelle les principaux concernés ne se reconnaissent pas.

L'ambiguïté est réelle : 93 % des populations considérées tziganes sont sédentaires, à l'échelle européenne. Et en France les nomades sont majoritairement manouches.

2° Partie = une construction sociale en jeu, rôle de l'éducation

- modèle familial et rapports aux biens matériels :

On peut faire l'hypothèse que l'habitat en caravane permet un rapport à la famille plus souple. Le mot tribu, clan, troupe domine plus que celui de famille. L'internement des tziganes en camp s'est toujours fait en famille contrairement à tout autre groupe social : on peut comprendre que c'est leur modèle familial qui était à supprimer ... modèle ancestral opposé à celui que nous connaissons (église, famille nucléaire, sans mariage entre cousins), marqué par des comportements différents (repas pris dehors à la vue de tous, besoins à l'extérieur/ nature, la caravane n'est espace d'intimité que pour les parents)

Chez nous la maison est entretenue, repeinte, agrandie ... transmise aux enfants. La caravane est uniquement un objet de consommation qui disparaît au bout de 7 ans = il n'y a pas de mythe de garder, conserver.

Ainsi à la mort d'une personne, sa caravane est brûlée = on ne garde rien des morts. Contraire à notre logique de patrimoine foncier, de transmission de biens aux héritiers ... chez les Manouches, on peut hériter d'un savoir-faire mais pas de biens ! « *Les morts règnent par l'éternel pouvoir de la mort.* »

Dans ce modèle familial, l'attention aux anciens est très spontanée : au moment des canicules, on a observé très peu de morts chez les Manouches ; ils avaient conduit leurs anciens près des rivières !

- modèle culturel et environnement :

Jean-Luc Poueyto affirme que les Manouches ne possèdent pas de culture propre, mais ils s'approprient les cultures environnantes : on ne peut pas parler de culture essentialiste mais plutôt d'appropriation de la culture universelle.

Leur musique et en particulier les chants en témoignent par des reprises adaptées notamment à leur respect des morts : *des chansons de Gérard Lenorman ou de Django Reinhardt.* On observe la même chose en cuisine où les recettes traduisent leur manière de traiter la culture environnante.

Romanès doit se comprendre « à la manière de » : choucroute romanès ... choucroute à la manière des Roms ... , langue romanès ... parler français à la manière des Roms (*les maîtres, ils nous mettons au fond de la classe à dessiner ...*)

Ces observations amènent à abandonner la notion de culture manouche pour lui préférer la notion d'appropriation de la culture environnante.

- école et rapport à l'écrit

Sur la base des travaux sur l'illettrisme conduits par le psychologue Gérard Marandon, Jean-Luc Poueyto questionne les chemins qui mènent vers l'écrit.

Quels sont les modes d'apprentissage pour les gens du voyage ?

Ils sont tous favorables à l'école mais comme lieu de socialisation, malgré de grandes différences dans les principes éducatifs :

- Les Manouches préfèrent l'induction et non la déduction comme dans nos écoles.

- Ils s'appuient spontanément sur des situations de contextualisation = lire et écrire dans un objectif précis. On apprend en faisant, non pas pour faire.

- Le manouche ne s'écrit pas, c'est une langue de l'intimité. La relation aux individus est plus importante que celle aux objets, y compris les objets d'apprentissage.

- la relation au maître est fondamentale. Leur mode d'éducation consiste à laisser l'enfant observer, essayer, faire des erreurs ... l'important est de valoriser les pratiques manuelles usuelles. On peut parler d'auto-apprentissage, d'art de la débrouille et aussi de l'informel.

Les enfants participent à tous les actes de la vie quotidienne.

- leur distinction telle qu'ils la voient :

Les tziganes comme les Manouches estiment bien qu'ils sont *différents de ceux qui ne sont pas manouches ou tziganes.*

Ils se définissent par ce qu'ils ne sont pas. Ils ne sont pas des Gadjé (le paysan, l'emporté ... celui qui investit de l'espace à faire fructifier dans le temps). Pour eux le Gadjé paie pour faire faire ce qu'il ne sait pas faire ou étudier pour savoir le faire. Le Manouche lui se débrouille pour apprendre tout seul. Ce qui est valorisé, c'est l'art de faire, de tâtonner, l'art de se servir de son expérience. « *On sait se servir de notre expérience nous !* »

Conclusion

Les manouches n'écrivent pas, on est dans une pratique intense d'oralité : Jean-Luc Poueyto insiste sur la distinction essentielle à faire avec une tradition orale qui n'a pas de sens pour cette population qui fonctionne en société de connaissances.

Quelle est pour autant la place de l'écriture ?

Le choix des prénoms se fait par transformation de mots usuels, en ajoutant des phonèmes manouches. Ils ont par ailleurs un prénom pour l'école, ce qui traduit un art de l'usage du langage. Précisons qu'on n'appelle pas un nouveau-né avec le prénom d'un défunt : ce serait appeler ce dernier !

Les jeunes apprennent à lire et à écrire à l'école ; ils inscrivent en graffiti leur acronymes sur des murs ... la dernière occasion d'écriture se manifeste sur le gâteau de mariage ! Ensuite leur acronyme ne sera plus utilisé qu'oralement.

Le sms ou encore l'usage de Facebook, introduit de nouveaux usages de lecture et d'écriture qui n'existaient pas.

Enfin, il n'y a pas de tradition définie ; toutes les pratiques sont sans cesse réinventées ...

Jean-Luc Poueyto manque de temps pour évoquer la méthodologie de la conduite de projet, source de développement pour les jeunes concernés. Elle permet de créer des outils réels dans le quotidien et de fait porteurs de sens.

L'enjeu repose sur la question suivante : quelle citoyenneté après celle de seconde zone construite pendant un siècle complet !!!

Or la citoyenneté ne peut pas se reconstruire rapidement. La pédagogie de projet s'est créée parce qu'un projet en lui-même est porteur de sens, comme dans la pédagogie Freinet. En ce sens la pédagogie de projet est appropriée pour répondre à l'enjeu énoncé, selon les caractéristiques décrites par JP Boutinet :

- * l'unicité de l'élaboration et de la réalisation
- * la singularité d'une situation à aménager
- * la gestion de la complexité et de l'incertitude
- * l'exploration d'opportunités dans un environnement ouvert
- * l'implication d'auteurs et d'acteurs

Sitographie et Bibliographie

<http://tsiganes-nomades-un-malentendu-europeen.com/>

Poueyto J-L, *Manouches et mondes de l'écrit*, ed. Karthala Paris, 2011

Coquio C., Poueyto J-L [dir], 2014, *Roms, tsiganes, nomades, un malentendu européen*, Ed. Karthala, Paris

Poueyto J-L [dir] , 2001. *Illettrismes et cultures*. Paris: L'Harmattan



Adeline SAROT

Psychologue clinicienne, coordinatrice Métisco du Centre Babel, Maison de Solenn, Paris

« Regard de la psychologie transculturelle sur les difficultés scolaires. »

Les évaluations nationales font ressortir la vulnérabilité des enfants de migrants à l'école : ils sont deux fois plus exposés au risque d'échec scolaire et ce malgré une naissance en France et une scolarisation régulière dans nos écoles (PISA, 2013). L'ensemble des pays occidentaux sont confrontés à des difficultés similaires. L'une des explications de ces échecs est l'absence de prise en compte par l'institution scolaire du fait que la langue de scolarisation est souvent pour les enfants de migrants une langue seconde, quand bien même la langue maternelle n'a pas été transmise. Elle nécessiterait donc d'être enseignée comme telle. En effet, les études montrent que le bain linguistique ne suffit pas et génère des troubles identitaires. De plus, la langue maternelle devrait être maintenue, à l'oral mais aussi à l'écrit, pour favoriser l'entrée dans la langue seconde. De même, la langue de scolarisation devrait être enseignée aux parents, afin qu'ils puissent accompagner au mieux leurs enfants dans leur scolarité. Enfin, l'absence de prise en compte de la dimension linguistique et culturelle vient biaiser tant les évaluations scolaires que médicales et les prises en charge proposées restent vaines, les facteurs transculturels n'étant pas pris en compte. En effet, depuis 30 ans, la clinique transculturelle développée par Marie-Rose Moro (2002) et inscrite dans le champ de la psychiatrie transculturelle menée par l'Université Mc Gill au Canada, a montré que les enfants de migrants rencontraient 3 périodes de vulnérabilité que sont les interactions précoces, l'entrée dans les grands apprentissages et l'adolescence, c'est-à-dire aux trois périodes clef d'affiliation au pays d'accueil et de séparation d'avec le monde d'origine. Les défauts de sécurisation de l'enfant, les ruptures dans la transmission transgénérationnelle et les réactions émotionnelles suscitées chez chacun par la confrontation à l'altérité vulnérabilisent les familles et entravent les relations famille-école, suscitant nombre de malentendus et conflits.

Un nouveau champ de recherche et de pratiques transculturelles s'est donc ouvert au sein de l'institution scolaire. Ils nous ont permis d'affiner notre compréhension des difficultés scolaires actuelles et de déployer un dispositif spécifique, le dispositif Métisco du centre Babel, qui permet d'y remédier.

Les médiations scolaires, notamment,

- favorisent le sentiment de légitimité de la famille dans le cadre scolaire en l'y accueillant,
- modifient en profondeur le regard de chacun sur soi et sur l'autre en élaborant les réactions émotionnelles,
- réduisent les malentendus scolaires, si besoin par le recours à un interprète/médiateur culturel, pour favoriser une communication efficace, à double sens,
- travaillent sur les représentations et les attentes réciproques dans le cadre d'une négociation des codes scolaires,
- valorisent le savoir familial pour permettre l'accès au savoir scolaire sans conflit de loyauté,
- permettent aux équipes éducatives d'acquérir de nouvelles compétences éducatives et relationnelles face à l'altérité,
- permettent la coconstruction d'une alliance pédagogique entre l'école et la famille, et
- œuvrent à la promotion du bien-être et de la santé de tous à l'école ainsi qu'à l'accès au soin et aides extérieurs.

Elles permettent de resituer les troubles scolaires dans leur dimension familiale, sociétale et géopolitique, pour une prévention impliquant tous les acteurs et allant dans le sens d'une inclusivité à la fois scolaire et sociétale.

Texte d'introduction à la conférence de Adeline SAROT

Madame Sarot, chers collègues,

je vous rappelle que cette intervention prendra la forme d'une présentation de 45 minutes puis d'un échange de 45 minutes avec la salle. A cet effet, vous trouverez dans votre pochette colloque, un petit papier vous permettant d'écrire votre question.



Des personnes seront disponibles en bout de rangée pour collecter ces questions, qui seront synthétisées et posées à Madame Sarot.

« Dans une société en mutation profonde, l'école cristallise à la fois tous les espoirs et toutes les inquiétudes. Aujourd'hui, 18% des élèves scolarisés dans les écoles françaises sont en échec scolaire grave, pour une grande part des enfants de migrants, nés en France et scolarisés dès la maternelle. Beaucoup trop décrochent avant d'avoir obtenu un diplôme ou quittent l'école à 16 ans sans avoir acquis la lecture et l'écriture. Les conséquences psychologiques et sociales de ces échecs scolaires constituent une question centrale de santé publique en France mais aussi plus largement en Europe. Ils constituent un défi majeur posé à nos sociétés multiculturelles.

Pour réussir ses missions, l'école d'aujourd'hui doit fédérer, regrouper autour d'elle tous les acteurs intervenant dans la transmission des savoirs : les enseignants bien sûr, mais aussi les familles. La construction d'une alliance entre ces partenaires autour de l'enfant est souvent complexe. La psychiatrie transculturelle propose une approche intégrative et transdisciplinaire en clinique et souligne le rôle de l'école dans la prévention des troubles psychosociaux. Il s'agit là d'enjeux majeurs qui intéressent l'ensemble des sciences humaines et politiques et qui nécessitent la mise en œuvre de dispositifs innovants, intégrant les différents partenaires psycho-sociaux et éducatifs. »

Ce texte, préambule au Colloque « OUVRIER LES MURS Pour une école de tous les mondes », colloque 2015 du Centre Babel et de la revue transculturelle l'autre. Centre Babel au sein duquel vous animez, Madame Sarot, le dispositif Métisco sous la direction de Marie Rose MORO et de Serge BOUZNAH, dispositif que je vous laisse détailler pour nos collègues avant de développer votre intervention sur le regard de la psychologie transculturelle sur les difficultés scolaires.

Marie HONOREZ COURTOIS

Compte rendu de la conférence de Adeline SAROT

- Le dispositif Métisco est issu du Centre Babel.
- Le Centre Babel fait des médiations interculturelles au service des professionnels des services

publics. Cette structure, situé à l'hôpital Cochin à Paris, est mise à la disposition des équipes soignantes intervenant dans tous les domaines du soin et des professionnels accompagnant les familles dans les domaines socio éducatifs ou médico-psychologiques.

- **Métisco est le dispositif en direction des écoles et des personnels associés**
- La langue d'origine est toujours privilégiée pour les contacts avec les familles.
- L'Histoire familiale est revisitée.
- Des groupes de paroles peuvent être constitués.

Le plurilinguisme est un atout jusqu'à 6 langues, sur le plan cognitif, social, linguistique. Il faut qu'il soit reconnu. La langue maternelle est fondamentale pour le développement de l'enfant et l'apprentissage de la langue seconde. Le bain linguistique peut générer des troubles identitaires. Il est donc essentiel que tous les enfants possèdent le même niveau dans la langue seconde. L'enseignement de la langue maternelle favorise des progrès dans la langue seconde.



Comment évaluer les troubles du langage?

On peut prendre pour de la dyslexie un clivage entre la langue 1 et la langue 2. Les tests de QI peuvent montrer un écart de 10 points si on a un interprète ou pas.

Il faut veiller à ce que l'évaluation médicale ou scolaire prenne en compte la langue maternelle dans les outils de mesure qui généralement ne sont pas calibrées pour des enfants migrants entraînant un risque d'erreur de diagnostic.

Les enfants de migrants peuvent montrer **3 périodes** de vulnérabilité spécifique : au moment de la première scolarisation, au moment de l'apprentissage lecture, à l'adolescence.

La fonction parentale est fragilisée par la migration.

Les enfants de migrants qui réussissent bien à l'école sont ceux qui n'opèrent pas de dévalorisation de leur langue maternelle.

C'est à ce stade que se fait ressentir le besoin de passeurs de frontières : des adultes qui valorisent la culture familiale tout en appartenant à la culture d'accueil.

C'est dans ce relativisme culturel, que l'enfant ne doit pas se sentir attaquer par la culture de l'autre. Il y a danger de rejet ou de fascination de la culture de l'autre.

Cela risque d'engendrer un contre- transfert. Toute rencontre de l'autre dans une autre culture est anxiogène. Chaque culture fait à sa manière le choix de ce qui se dit, de ce qui se refoule.

Aller vers une autre culture c'est remettre en cause son propre système (culpabilité) ou bien c'est se maintenir dans les dimensions de sa propre culture (protection).

La rupture avec l'école remonte souvent au CP. Les jeunes qui en parlent des années plus tard évoquent un manque d'attention, un rejet, une culpabilité. Souvent les jeunes ne parlent pas de la compétence de l'enseignant mais de son manque d'amour qui développe un sentiment d'infériorité lié à la représentation du monde d'origine. Seuls les savoirs scolaires bénéficient du statut de savoir.

Le monde d'accueil semble souvent plus sécurisant.

Il faut **préférer l'accès au relativisme culturel sans se sentir attaqué soi-même.**

Car le sentiment de rejet revient souvent, de victime aussi, et génère une souffrance vis-à-vis des institutions d'accueil.

L'enfant a besoin de se sentir aimé par l'enseignant

Seuls les savoirs scolaires sont reconnus et les savoirs d'origine sont niés. Il est essentiel d'en faire aussi des savoirs à part entière et derrière ça reconnaître le monde d'origine !

À l'adolescence l'enfant se retrouve sans transmission alors qu'il voudrait définir son identité à partir de

son héritage familial !

Cette non-transmission de savoirs relève de l'idée des parents que ces savoirs seraient toxiques parce que douloureux pour eux-mêmes et cela pour plusieurs raisons.

Les parents se retrouvent à la fois tout-puissants et impuissants. Ils sont fondateurs d'une nouvelle lignée à partir d'eux, mais sans modèle de référence affirmable, sans protection non plus !

Les mères tendent à développer de nombreuses peurs et angoisses.

Un savoir inconscient anime pourtant les choix des enfants.

Les filles s'autorisent à transgresser plus que les garçons ... savoirs inconscients à effets positifs ou négatifs. Notamment le sentiment de révolte peut surgir, laissant les blessures du passé réapparaître.

Premiers résultats après 16 médiations.

En premier lieu, il faut définir une posture de médiateur pour empêcher le sentiment de culpabilité s'installer ou perdurer et légitimer le ressenti des familles sans prendre parti ni pour l'école ni pour le vécu des familles.

Ce n'est pas un travail réalisé pour un besoin individuel mais plutôt une démarche formatrice pour l'équipe d'enseignants en participant au fil de plusieurs semaines à plusieurs médiations. Cela débute par des actions de sensibilisation des enseignants à la médiation transculturelle.

Comment permettre aux parents eux-mêmes d'être passeurs ? Réussir à ne pas renforcer la hiérarchie intériorisée des cultures et au contraire revaloriser en donnant un espace de reconnaissance à leurs savoirs.

Réussir sans se séparer: les mamans ont peur de perdre leur enfant, peur de l'inconnu.

Il existe un clivage entre le père et la mère. Le père représente la culture d'origine et la mère se tourne plus vers la culture d'accueil.

Résultats d'une étude menée dans un Collège parisien:

C'est Marie-Rose Moro, pédopsychiatre qui a développé la clinique transculturelle. Le dispositif Métisco permet d'intervenir à l'école : on rencontre la famille élargie pour participer à une médiation, l'enseignant, le psychologue scolaire, le maître E, l'assistante sociale, un interprète pour la langue maternelle. On aborde l'histoire de l'école avec les enfants et les parents pour croiser les regards et former une alliance éducative.

Toujours menées avec des interprètes même si la langue française est parfaitement maîtrisée car certains mots ne se traduisent pas pour parler du vécu scolaire de l'enfant et du vécu de la famille. La langue maternelle est la langue de l'Affect.

Les médiations scolaires favorisent le sentiment de légitimité de la famille dans le cadre scolaire en l'y accueillant et modifient en profondeur le regard de chacun sur soi et sur l'autre.

Elles réduisent les malentendus scolaires, par le recours à un interprète, médiateur culturel, pour favoriser une communication efficace, à double sens.

Elles travaillent sur les représentations et les attentes réciproques dans le cadre d'une négociation des codes scolaires, valorisent le savoir familial pour permettre l'accès au savoir scolaire sans conflit de loyauté.

Elles permettent aux équipes éducatives d'acquérir de nouvelles compétences éducatives et relationnelles face à l'altérité.

Elles facilitent la co-construction d'une alliance pédagogique entre l'école et la famille et œuvrent à la promotion du bien être et de la santé de tous à l'école ainsi qu'à l'accès aux soins et aides extérieures.

Elles engendrent la restitution des troubles scolaires dans leur dimension familiale, sociétale et géopolitique, pour une prévention impliquant tous les acteurs et allant dans le sens d'une inclusion à la fois scolaire et sociétale .

Où trouver des interprètes ? ISM: interprétariat service migrant

Comment interpeller Metisco ? Ce n'est pas possible par la famille. C'est en général un professionnel (de Centre Médico Psychologique, par exemple) qui nous interpelle.

Le travail peut se construire pour un établissement à raison d'une demie journée par semaine sur

plusieurs semaines. Coût de ce type d'intervention: 480€

Un premier test pour évaluer les compétences langagières des enfants allophones sera disponible dans quelques mois, ainsi qu'un autre test pour les compétences cognitives, affectives....

Métisco intervient quand d'autres essais n'ont pas fonctionné (après Cmp) quand l'hypothèse éclaire une barrière linguistique ou culturelle.

Bibliographie Adeline SAROT

Sarot, A. 2015. Avant trois ans, quels facteurs de risque à l'entrée à l'école ? In Bentolila (dir). *L'enfant avant trois ans. Un accueil spécifique à l'école*. Paris, Nathan.

Sarot, A. 2014. *L'accès aux savoirs en situation de migration. Paroles d'élèves, de parents et d'enseignants*, Sarrebruck, Presses Académiques Francophones.





Le salon des éditeurs et des producteurs

Ils sont venus, ils étaient là.
Comme chaque année, le salon des éditeurs et des producteurs bat son plein.



C'est un moment fort du colloque que celui de la rencontre entre les éditeurs et les colloquistes. Durant ces deux jours, les échanges tant financiers que pédagogiques s'entretiennent au fil du suivi des conférences. Pouvoir partager en présentiel sur tel ou tel matériel sans avoir besoin de passer par un catalogue, facilite grandement le dialogue. Ces entretiens mettent en valeur la qualité des prestations proposées. Sans cette présence physique, le colloque paraîtrait amputé de sa dynamique. Aussi, la FNAME tient à remercier tous ces représentants pour leur présence, leur disponibilité, leur générosité. En effet, chacun d'entre eux a contribué par un don à la confection des cadeaux offerts aux conférenciers.



titre, nous remercions pleinement les producteurs qui eux aussi, se sont impliqués activement...



...sans oublier les restaurateurs du midi



La malle à Pitas,
72000 Le Mans



Association
Fleur des îles
72000Le Mans

L'Art, cerise sur le gâteau !

Pourquoi présenter une exposition artistique au sein d'un colloque dont le thème s'inscrit dans « Culture d'origine et apprentissages ? »

Eh bien tout naturellement parce que les hommes de la préhistoire peignaient déjà les murs de leurs grottes et sculptaient le bois, les os!

Et d'autre part, ne demande-t-on pas à nos élèves de « voyager dans l'abstrait » ?

Alors, allons-y, entrons. Plutôt que d'art primitif, il s'agit ici d'art contemporain et/ou même d'art premier contemporain comme le propose l'un des 3 artistes présents durant ces 2 jours.

Et ce n'est pas leur seul point commun. Leur envie de vivre, leur vie plus généralement, mais aussi leur questionnement à propos de celle-ci traversent chacune de leurs œuvres.

Les couleurs chaudes de ses toiles dévoilent, son optimisme, le mouvement omniprésent, son énergie, les titres donnés à ses peintures, son humour. Lignes épurées et colorées ou au contraire monochrome gris saturé de courbes et de détails nous laissent supposer un personnage à plusieurs facettes, plus complexe qu'il ne veut nous le laisser voir et qui au demeurant possède plusieurs cordes à son arc... (Rédacteur de la Fname, peintre donc, et enfin romancier). Vous l'avez reconnu, bien sûr c'est Marc Loret!



Stéphanie Ples elle, dit que peindre l'apaise mais sait-elle que ses toiles nous apportent, à nous également une certaine sérénité ? Elle ajoute d'ailleurs que l'éclairage mettant en lumière toutes les nuances de ses tableaux est l'élément complémentaire qui les achève et qu'elle en a pleinement conscience lorsqu'elle crée. Elle se dit introvertie, pourtant elle nous permet d'entrer dans son monde, son intimité en même temps qu'elle nous laisse un espace pour nous évader, un monde à imaginer.



Les sculptures de Michel Oger, faites d'objets trouvés, de bois, de fer et de terre mélangés représentent parfois une femme aux allures multiples, souvent des corps entremêlés. Dans certaines, la sensualité est présente par la matière polie et l'arrondi des formes, tandis que d'autres mettent en avant la combativité au travers de leur rugosité, de leur élan. Pour Michel, il est question de l'Eros et du Thanatos, de la pulsion de vie et de mort.

Dans tous les cas, tourner autour, partir, y revenir occasionnent à chaque fois une nouvelle interprétation.



Ces artistes nous offrent la possibilité de plonger dans leur univers, de nous y égarer. Leur œuvre nous autorise à la divagation, au rêve, à l'hallucination sans crainte de substance illicite, voire même... au transfert et ils n'attendent que ça !

Cette exposition se voulait une bouffée d'oxygène entre 2 conférences, prétexte à un jeu mais surtout elle devait faire d'un lieu impersonnel un espace particulier, plein d'AME.

Mission accomplie !

Merci aux artistes : Marc Loret, Stéphanie Plès, Michel Oger pour la richesse de leurs entretiens et leur disponibilité.

Karine Pavard (AME 72)

Pour les retrouver sur le net :

Michel Oger : <http://mlkmsculpture.monsite-orange.fr>

Stéphanie PLES : <http://stephanieples.free.fr>

Marc Loret : Pas encore

La soirée festive



Nappes blanches, serviettes et pommes rouges, saule tortueux en chemin de table...voilà, le décor est planté pour la soirée festive façon Le Mans !

Les stagiaires du Chantier de Formation et d'Insertion (C.F.I.) de Champagné nous ont concocté un festin digne du Roi Richard Cœur de Lion : après quelques succulentes bouchées et discussions apéritives, sus au buffet des entrées où les rillettes ont subi un funeste assaut qui a, malheureusement, laissé quelques convives frustrés et sur leur faim...

Ensuite le jeu de la marmite sarthoise : quelles sont donc les trois viandes qui ont mijoté avec les petits légumes dans le Jasnières ? La farandole des desserts a trouvé nos festoyeurs déjà fort repus !

Pour accompagner ces plaisirs du corps, quatre musiciens de talents, issus du groupe local « Blaga Ruze », ont joué sur de multiples instruments des airs venus des balkans, et tout spécialement pour notre colloque, des 4 continents. Ils nous ont entraîné dans des percussions corporelles, des jeux vocaux et des danses endiablées.



Trop tôt au goût de tous, la fée marraine de Cendrillon a pris le micro pour annoncer que le dernier carrosse couleur citrouille passerait à minuit dix... Telle une volée de moineaux, tous les participants sont partis effrayés à l'idée de rentrer à pied et de perdre leurs souliers !!

Sylvie Quesne (AME72)



L'espion de l'organisation



« -Psitt ! Oui, c'est moi l'escargot de l'affiche ! Enfin, pas tout à fait, en fait je suis un escargot tourangeau, un espion car comme vous le savez, l'année prochaine c'est la ville de Tours qui recevra le colloque. Alors moi, pendant ces 4 jours, je suis là ni vu ni connu pour suivre les manceaux dans leur organisation. Et, je peux vous l'assurer c'est du sport ! Moi qui suis si lent, il est difficile de les pister. Dès le premier jour, mercredi matin, je dois me contorsionner pour me hisser dans une voiture. Ils vont chercher 700 malles, les charger, les décharger puis même chose avec les 700 bouteilles d'eau. Caché dans un carton, je les observe : les stands à monter, la scène à décorer, les derniers détails à régler avec les techniciens. Quelle effervescence ! A tel point que l'après-midi, je n'ai pas le temps de réagir, ils partent sans moi et ainsi, lorsque j'arrive enfin à l'assemblée générale, elle est déjà finie. Immédiatement je repars, je rampe le plus rapidement possible jusqu'au tramway pour participer au pot de bienvenue de la mairie mais malheureusement le temps de l'atteindre, les toasts aux rillettes sont tous avalés. Là, ça ne peut pas durer, j'ai une mission à remplir, je dois trouver une solution. Je prends alors la décision de me rendre directement au Palais des Congrès et de la Culture, je trouve un petit coin humide, et ainsi, je suis sur place, prêt pour le lendemain.

Le jeudi matin donc, je me glisse subrepticement dans une poche pour épier les organisateurs tout au long de la journée. Eh bien, les 24h du Mans, ce n'est pas qu'une légende ! Non seulement, ces manceaux ont un turbo greffé dès la naissance, mais en plus, comme dans une écurie de course, tout est rôdé, chacun est à son poste, quel travail d'équipe !

Les uns, dès 8h reçoivent les éditeurs et producteurs, une table à rajouter par ci, une autre à déplacer par là. D'autres préparent l'arrivée des congressistes : tickets de tram gratuits à distribuer, visite de la ville à proposer, vente des repas à organiser. Une autre équipe encore, tout au long de la journée accueille les conférenciers à la gare.

Ça y est, la première étape est terminée, le café est offert, les discours d'ouverture sont passés, le public est installé, prêt à écouter la première conférence.

Et toute la journée se déroule ainsi, je rampe d'une poche jusque dans un sac à main puis dans un cabas.

Les repas du midi distribués, il faut déjà penser à la soirée festive, aller décorer la salle, préparer les tables, installer les musiciens, le traiteur, quant à lui est arrivé dès le matin. Puis, une fois la soirée achevée, il faut encore ranger et le lendemain recommencer. Quelle énergie, quelle bonne humeur ! Plus le colloque avance, plus ils sont heureux les sarthois, avec des inattendus bien sûr, avec du stress parfois mais tout se déroule comme ils le souhaitaient. Je le sais, je les entends en discuter, en rire et surtout, le plaisir qu'ils prennent se voit à leur sourire. Ils l'ont attendu cet événement ! Deux années à l'espérer, puis à préparer ensemble, s'inquiéter, transpirer, plaisanter également. Un défi à relever.

Je vous passe les détails mais ce tourbillon n'a pas cessé jusqu'au samedi midi : multiples questions des colloquistes, téléphone trouvé à rendre à son propriétaire, feu de poubelle à éteindre... Pour ma part, je me sens bien essoufflé, difficile de suivre le rythme sans risquer à chaque instant de me faire écraser.



Pourtant comme nos maîtres E locaux, je suis satisfait d'avoir vécu ces quelques jours de frénésie, ces montées d'adrénaline. Les remerciements ainsi que les chaleureux applaudissements de la salle finissent de les rassurer, leur confirment le bon déroulement de cette belle aventure qu'est la préparation d'un colloque.

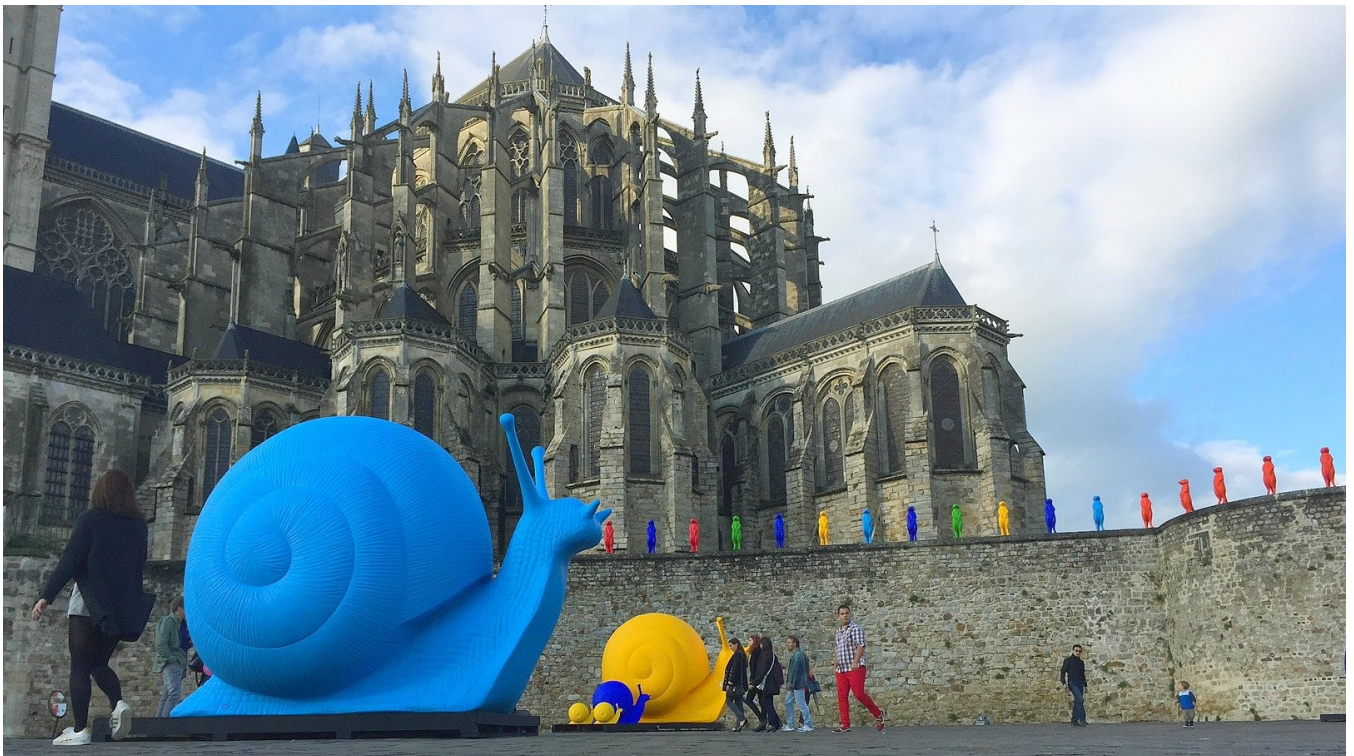
Ereinté mais ravi, je vais pouvoir désormais transmettre mon

rapport à mes collègues de Tours, il reste moins d'un an maintenant pour préparer le suivant, la pression monte d'un cran...

parce que, en résumé je vais
organiseurs sarthois, le pari
J'en ai bavé ! »



leur annoncer que... pour les
est gagné mais moi,



Texte de clôture du colloque

Texte FNAME

Nous avons clôturé la partie conférence de ce colloque plus riches, et nous espérons que vous achevez votre lecture de la même manière : un peu bousculés, mais de ce déséquilibre porteur de progrès, car dans notre zone proximale de développement.

Nous pouvons alors avoir cette impression fugace d'être plus intelligents. Rien à craindre, ça ne durera pas. C'est d'ailleurs pourquoi la FNAME organise un colloque tous les ans !

En bons élèves que vous êtes indubitablement, vous avez pu faire à votre retour du colloque, ou maintenant, après votre fructueuse lecture, un résumé à votre inspecteur.

Notre apprentissage a commencé par une révélation : notre vieille école a mal aux articulations. Nous, maîtres E, las des cataplasmes sur les jambes de bois, avons pour mission de remettre de l'huile dans les rouages de cette mécanique grinçante et parfois aigrie... avec toute l'ouverture, toute la bienveillance mais aussi l'exigence qui nous caractérisent !

Nous sommes des connivants, n'est-ce pas ? Pas besoin d'accumulation pour comprendre !

Nous avons d'ailleurs tout de suite compris ce que voulait dire avoir un train à prendre en 1ère classe bilingue surtout si c'est un orient express !

Nous avons même eu la révélation de notre chance : si c'était l'école qui nous avait appris à faire du vélo, aucun d'entre nous ne saurait pédaler. Nous savons aussi à présent que derrière un masque de loup, il peut se cacher un petit cochon, pire une cochonne... truie on devrait dire pour être juste !

Mais que va t'on penser de notre sac à histoires ? Nous, petites mains scriptrices, quand elles ont écrit FNAME n'avaient-elle pas conscience que lu à l'envers, ça fait : Émanf. On est à vous ffffff !

À la manière des manouches, nous aurions dû brûler le palais des congrès du Mans puisque le colloque s'achevait !

Nous n'en avons rien fait, nous avons su surseoir à notre élan transculturel. Passeurs de frontière pour favoriser l'acceptation / transmission de la culture et de la langue, nous avons procédé à la transmission de la flèche entre nos passeurs du Mans et nos tourangeaux !

Merci milles fois à nos manceaux pour leur formidable organisation, leur bonne humeur et leur professionnalisme !

Merci à la commission colloque pour ses choix avisés, au GTCS et à notre comité scientifique pour rendre toujours plus visible notre spécificité, au BN pour son travail de l'ombre, au CA pour sa sympathique vigilance....



Merci à vous tous, adhérents et colloquistes qui faites vivre la FNAME !

Thérèse Auzou Caillemet

Texte de clôture du colloque

Texte AME72

C'est presque la fin...

Demain **FNAME+** nous attend à l'ESPE.

C'est donc l'heure des remerciements :

Merci à ceux qui font que ces colloques existent.

Merci au **Palais des Congrès et de la Culture** du Mans, à toute son équipe qui nous a accompagné depuis Mercredi.

Merci surtout à **vous tous** pour votre fidélité et à la confiance que vous nous accordez.

Merci au **bureau national** et à la **commission colloque** de la Fname.

Merci à tous **les conférenciers**, au comité scientifique et à son groupe de travail (plus connu sous le nom de **GTCS**)

Merci à la **commission départementale** de l'Ame 72

et à tous **les collègues** qui nous ont prêté mains fortes.



Merci beaucoup de vos applaudissements pour eux !!!

"Il est temps maintenant de passer le **flambeau, ou plutôt la flèche...** et de souhaiter bon courage aux suivants.

Comme vous venez de l'entendre, l'an prochain en novembre, direction **TOURS** !!!

A vous les tourangeaux, ... nos voisins... On avait dit qu'on n'en parlait pas !.....

Mais je ne résiste pas :

il existe un différend culturel historique, une guerre fratricide entre Tours et Le Mans :
LES RILLETES !!!

On ne vous en dit pas plus, on ne vous influence pas !

... **MAIS** ne vous faites pas trop d'illusion...



Texte de passation entre le Mans et Tours

Un grand merci encore à toute l'équipe de la Sarthe pour son travail et son accueil.
Un colloque se termine, la préparation du suivant est déjà en chantier.



Si au gré de vos détours
Votre chemin vous mène à Tours
Ne faites-pas demi-tour
Et regardez aux alentours.



Venir en Touraine est une promesse, une promesse de rencontres.

Une rencontre tout d'abord avec la Loire. Entre l'Orléanais et l'Anjou, elle trace son chemin.
Tantôt calme, tantôt tumultueuse, tantôt apaisante, tantôt tourbillonnante, elle relie les villes.

Les bateliers mettaient en lien les hommes.

Rencontre aussi avec l'histoire dont les châteaux sont autant de témoins. Amboise, Chenonceau, Villandry, Azay le Rideau, Langeais, Chinon et bien d'autres encore.

Peut-être croiserez-vous Léonard,
Balzac, Descartes ou Ronsard

Vous observant du haut d'une tour
Bien décidés à vous tourner autour.



Leur maîtresse la Touraine
Sur quelques jours de la semaine
Vous accueille en 2016
Pour échanger à votre aise.

Rencontre avec des vignobles et leurs vins, divins : Rabelais affirmait « Le vin crée du lien ». Vouvray, Montlouis, Chinon, Bourgueil, ils sauront étancher votre soif et vous apporter du bonheur.

Car si vous comptez vous y rendre
Ce à quoi il faut vous attendre :
Est-ce qu'apprendre et comprendre
Peuvent se faire sans s'entendre ?

Rencontrer, lier, relier... Le 14^{ème} Colloque de la FNAME vous propose de penser l'éducation sous ce signe du lien. « Quelles médiations pour apprendre ? Les interactions dans la relation pédagogique » Quels mots pour se comprendre, pour aider à comprendre ?

Car il s'agit bien d'interactions

Pour que fonctionne une médiation
Chacun sa participation
Pour apporter à la construction

Si le mot coopération
Revient en force dans les instructions
C'est qu'il n'ait de progression
Que si l'on joue de communication.

Le Centre des Congrès est prêt pour nous réunir, le tramway à vous conduire,

l'AME37 à vous accueillir. **Venez donc faire un tour à Tours, vous ne regretterez pas le détour.**





Présentation de la Table Ronde du Comité Scientifique de la FNAME

Samedi 10 octobre 2015, Le Mans (ESPE)

Comme chaque année depuis 2009, la FNAME propose, à l'issue de son colloque annuel, un temps FNAME+, sous la forme d'une table ronde réunissant plusieurs chercheurs de son Comité Scientifique, autour d'un questionnement professionnel.

Depuis 5 ans, le Groupe de Travail en lien avec le Comité Scientifique de la FNAME, le GTCS, dont l'objectif est de dynamiser et de faire évoluer notre réflexion professionnelle, tente de faire croiser nos questions de terrain avec les apports et le regard extérieur des chercheurs.

Après avoir travaillé à l'élaboration de la "Charte des maîtres E de la FNAME », texte qui a été adopté par le Conseil d'Administration de la FNAME le 1^{er} février 2013, puis à celle d'une « Charte en 10 points », document de communication validé par le Conseil d'Administration de la FNAME en mai 2014, le groupe de travail a poursuivi son cheminement sur les questions liées à l'identité professionnelle du maître E, notamment sur le rôle de personne ressource dans une école sans cesse en évolution.

Cette année, suite à la circulaire d'août 2014 qui redéfinit les missions des professionnels des RASED, et dans un contexte professionnel qui reste difficile pour les enseignants spécialisés, la FNAME a souhaité approfondir sa réflexion autour des pratiques collaboratives que le maître E peut être amené à développer dans l'école d'aujourd'hui et de demain.

Les chercheurs du Comité Scientifique ont donc été interpellés sur la question suivante :

"Être maître E, c'est accepter d'évoluer, s'interroger, réajuster ses pratiques professionnelles afin de permettre aux élèves qui rencontrent des difficultés persistantes de (re)trouver le chemin du savoir. Le maître E est ainsi amené à travailler en équipe et en étroite collaboration avec les différents partenaires de l'école (parents, enseignants, rééducateur, psychologue scolaire, médecin scolaire, conseiller pédagogique, maître surnuméraire, parents, assistante sociale, CMP, CMPP...). Quelles sont ces pratiques collaboratives dans le paysage complexe car multiréférentiel (éducatif, social, médical) de l'école d'aujourd'hui ?"

Ils ont par ailleurs été et seront destinataires de deux types de documents :

- les comptes rendus d'expériences collaboratives que vous avez bien voulu nous transmettre ,et nous vous en remercions par envoi internet ou à l'aide des feuilles insérées dans votre pochette. Si ce n'est déjà fait, n'hésitez pas à nous apporter vos contributions au stand GTCS ; Et l'ébauche du document FNAME « maître E dans ses rôles de personne-ressource », que vous avez peut-être sous les yeux ou que vous pouvez vous procurer au stand GTCS.

L'enquête de l'an passée sur les « maîtres E personne ressource » montrait que cette posture d'accompagnement était problématique car parfois affirmée, parfois niée, pourtant, elle existe bel et bien. Afin de mieux comprendre cette posture, de clarifier ces missions, la FNAME a souhaité se doter d'un document « maître E dans ses rôles de personne-ressource » qui sera prochainement discuté dans les AMEs.

Ce **samedi 10 octobre 2015**, de **9h30 à 11h30**, Marianne Hardy, Corinne Mérini, Serge Thomazet et Laurent LESCOUARCH, membres du Comité Scientifique de la FNAME qui nous ont fait l'honneur de répondre à notre invitation, débattront et nous livreront leur regard sur la question proposée. Cette Table Ronde du Comité Scientifique de la FNAME sera animée par Jean Bernardin, vice-président du GFEN. Nous le remercions également d'avoir accepté notre invitation.

Introduction à la Table Ronde

Vous avez dans les mains une ébauche du document « le maître E dans ses rôles de personne-ressource ». Il est le fruit du travail de l'année écoulée du GTCS en lien avec des chercheurs du Comité scientifique. Nous sommes repartis du questionnaire proposé en juin 2014 auquel vous avez été plus de

220 à répondre. Nous avons analysé le contenu des réponses écrites pour tenter de définir, comme nous l'avons fait pour la charte, le genre professionnel « maître E-personne ressource ».

Cette version va faire l'objet de discussion dans vos AMEs afin d'affiner sa rédaction. Nous reviendrons vers vous prochainement pour vous expliquer les modalités pratiques de retours. Vos remarques seront prises en compte lors du prochain CA de novembre et ce document sera affiné afin d'être mis au vote au CA de janvier 2016 et devenir un document de référence FNAME.

Ce matin nous sommes réunis avec 5 chercheurs du comité scientifique, accompagnés de notre modérateur Jean Bernardin, Annick Ventoso Y font ainsi que Christine Brisset s'excusent de ne pas pouvoir être présentes.

Nous leur avons adressé la question suivante :

« Etre maître E, c'est accepter d'évoluer, s'interroger, réajuster ses pratiques professionnelles afin de permettre aux élèves qui rencontrent des difficultés persistantes de (re)trouver le chemin du savoir. Le maître E est ainsi amené à travailler en équipe et en étroite collaboration entre les différents partenaires de l'école (rééducateur, psychologue scolaire, enseignant, parents, médecin scolaire, CPC, maître surnuméraire, CMP, CMPP...) »

Quelles sont ces pratiques collaboratives dans le paysage complexe car multiréférentiel (éducatif, social, médical) de l'école d'aujourd'hui ? »

Nous leur avons aussi transmis vos témoignages de pratiques collaboratives.

Revenons sur le schéma :

Ce matin, les chercheurs vont de positionner dans ce schéma en 4 parties et développer leurs argumentaires sur différentes modalités de pratiques collaboratives.

Vous avez reçu des papiers verts. Ils vous serviront à noter vos questionnements que mes collègues adresseront au modérateur Jean Bernardin.

Je vous laisse la parole.





13^{ème} colloque de la FNAME – LE MANS
 Table Ronde du Comité Scientifique – 10 octobre 2015

*« Maîtres E... personne-ressource...
 quelles pratiques collaboratives ? »*

Chercheurs invités :

Marianne Hardy : retraitée, membre de l'équipe du Cresas puis du laboratoire EXPERICE (Expérience, Ressources Culturelles, Education - Université Paris 8-Paris 13)

Corinne Mérini : enseignante chercheure, laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

François BOULE, agrégé de mathématiques, docteur en sciences de l'éducation, ancien Maître de conférences à l'INS-HEA, Suresnes.

Laurent LESCOUARCH, Maître de conférences en sciences de l'éducation à Rouen, laboratoire CIVIIC (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences en éducation et formation)

Serge Thomazet : enseignant chercheur, laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Modérateur : Jean BERNARDIN, membre du bureau National du GFEN

Introduction

Christelle Ibert introduit le temps de la table ronde FNAME+. Elle rappelle l'historique du questionnaire adressé au maître E sur leur représentation de leur rôle de personne-ressource. Plus de 200 réponses ont été compilées au cours de l'année 2014 par les membres du GTCS et constituent le matériau qui a permis d'aboutir au document « Maître E dans ses rôles de personne-ressource ». Ce document a été transmis aux colloquistes, en tant que document de travail, durant les journées du colloque. Les remarques des adhérents seront à faire remonter afin d'être prises en compte lors d'une réunion en novembre 2015. Les corrections alors apportées seront soumises à la validation du CA en janvier 2016 pour être voté. Le document sera validé par la FNAME pour être ensuite diffuser.

Pour nourrir notre réflexion, Christelle Ibert présente la question qui a été envoyée aux chercheurs, par les membres du GTCS de la FNAME :

« Etre maître E, c'est accepter d'évoluer, s'interroger, réajuster ses pratiques professionnelles afin de permettre aux élèves qui rencontrent des difficultés persistantes de (re)trouver le chemin du savoir. Le maître E est ainsi amené à travailler en équipe et en étroite collaboration avec les différents partenaires de l'école (rééducateur, psychologue scolaire, médecin scolaire, conseiller pédagogique, maître+, parents, assistante sociale, CMP, CMPP...)

« Quelles sont ces pratiques collaboratives dans le paysage complexe car multiréférentiel (éducatif, social, médical) de l'école d'aujourd'hui ? »

Les témoignages sur les pratiques collaboratives leur ont également été transmis. A l'appui de ces éléments, les chercheurs vont donc tenter d'apporter des éléments de réponse.

Jean Bernardin :

M. Bernardin n'étant pas lui-même maître E, dit qu'il vient pour apprendre ce qu'il en est de notre fonction dans la mise en place d'une école inclusive. Il pose d'emblée quelques questions : « Maître E personne ressource, mais ressource à quoi ? En quoi ? Pour qui ? » Comment penser un positionnement vis à vis de l'externalisation d'une aide qui serait du ressort des enseignants ?

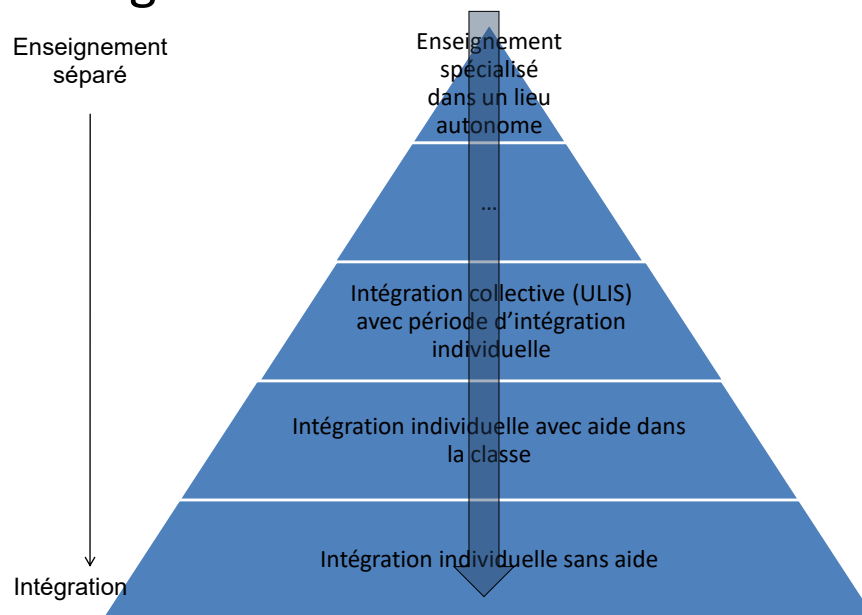
Les bases des présentations des chercheurs et des échanges avec la salle sont posées, les débats peuvent commencer.

Serge Thomazet et Corinne Mérini : présentation à deux voix.

Serge Thomazet démarre sa présentation en replaçant le rôle du maître E dans le paysage d'une école inclusive. Depuis la transformation des GAPP en RASED, les métiers se font en réseau ce qui induit les notions de partenariat et donc de personne-ressource. L'hypothèse serait que l'ancienneté de la notion de personne-ressource pourrait être trompeuse. Les missions nouvelles sont le reflet d'un changement de monde, être maître ressource dans l'école inclusive est un nouveau métier. En effet, les barrières entre le handicap et la difficulté scolaire sont en train de tomber. Cette transformation est essentielle, c'est un point majeur de l'évolution du métier. Le métier de maître E doit donc se reconfigurer à partir des besoins particuliers des élèves sur des gestes professionnels à définir entre la pédagogie différenciée et la personne ressource.

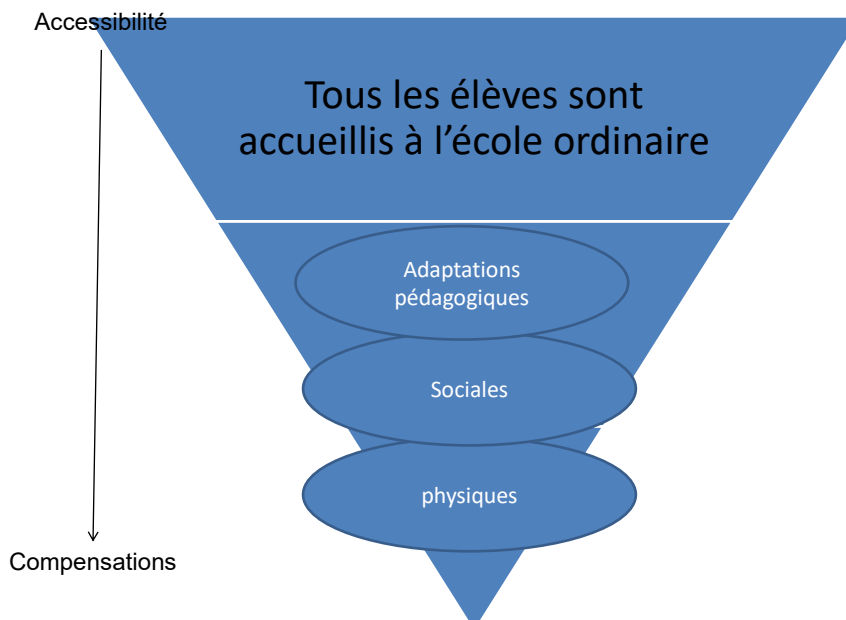


L'intégration scolaire



On passe d'une école qui se mérite où le milieu spécialisé est placé hors de l'école à une école où la scolarisation se fera en milieu ordinaire. C'est le **passage d'une logique d'intégration scolaire à une logique d'école inclusive**. Cependant, l'inclusion étant actuellement vécue comme de l'intégration poussée, elle engendre de la souffrance pour les élèves, comme pour les enseignants et pour les accompagnants.

L'école inclusive



L'école inclusive, c'est le projet d'un idéal pour les élèves, « **un idéal** ». Cela signifie marcher ensemble, avec un même objectif, « celui selon lequel tous les enfants seront accueillis dans un milieu ordinaire. », bref une école accessible

C'est un projet pour l'école qui par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques, voudrait rendre possible l'accueil, pour tous les élèves quels que soient leurs besoins, en milieu ordinaire. Le maître E dans cette nouvelle organisation serait un acteur de cette pratique spécialisée qui s'adapte à l'enfant. Cette conception est en totale rupture avec les approches antérieures qui concevait l'intervention du maître E dont les collaborations se limiterait à une « délégation de service » pour le élèves en difficulté, ou à un travail de « réassurance » ou de « consultant ». Le travail du maître E implique désormais d'autres niveaux d'organisation : **le partenariat et la co-action**.

Ces théories sont développées dans un article de la nouvelle revue INSHEA.

Corinne Mérini :

Corinne Mérini propose de revenir sur la notion de pratiques collaboratives. Une infime partie du retour des adhérents évoque ces pratiques. C'est sans doute que ces pratiques sont impensées. Il est difficile de rendre compte de pensées collaboratives. Cela ne fait pas partie des représentations des cœurs de métier. Les pratiques évoquées ne sont souvent que des coordinations entre le maître E et le maître ordinaire, elles font état de liens méthodologiques, de liens didactiques. On observe plutôt un flux d'influence du maître E vers le maître ordinaire.

Suivant l'évolution énoncée par Serge Thomazet, on parlerait plutôt dans le cas des pratiques collaboratives de négociations. Ces négociations se déclinent en trois catégories :

La négociation de composition : cette forme concerne toutes les coordinations d'organisation, de temps, d'agenda, d'acteurs, de lieux.

La négociation de régulation : cette forme est basée sur la nécessité d'ajustements autour de résistances. L'exemple est donné d'un travail mené avec des classes de CP sur l'apprentissage de la lecture. Dans ce travail, on observe une régulation des échanges et des liens en fonction des besoins d'un collectif d'élèves. On n'est pas dans ce cas, dans le cadre d'une discussion autour d'un manque, mais autour des besoins d'un collectif d'enseignants autour de l'apprentissage de la lecture.

La négociation d'ajustement : c'est une forme de négociation plus large, regroupant un collectif de professionnels par exemple. Dans les échanges, chacun se positionne autour d'une étude de cas anonymé d'élève sur ce qu'il peut apporter pour rendre possibles et accessibles les apprentissages. On est bien dans l'ajustement selon le métier de chacun pour la construction d'un répertoire commun de sens.

Pour conclure, dans les cas où il y a feed back entre les maîtres E et les maîtres ordinaires on observe **un renforcement des sentiments de compétences** des uns et des autres, c'est vrai aussi pour les professionnels extérieurs.

Intervention de la salle

« Les parents, on en parle beaucoup mais on ne parle pas avec eux »

Corinne Mérini :

On est dans le cas du travail collaboratif impensé, on a besoin d'outils pour le penser et l'analyser. On peut reprendre l'idée de construction de scénarii entre les acteurs pour construire des répertoires de sens et faire reposer l'aide sur l'ensemble des acteurs autour de l'enfant.

Laurent Lescouarch :

Le maître E est un enseignant spécialisé, qui a une expertise particulière de l'analyse des difficultés à partager avec ses collègues. Il aide à la construction de médiations avec l'ensemble des partenaires. Que peut faire un maître E de cette place qui est la sienne ? De manière imagée, le maître E se présente avec « **une paire de lunettes et un sac à dos** ».

Les lunettes lui servent pour le regard particulier qu'il porte sur l'élève et les difficultés, et le sac à dos pour les outils dont il dispose.

Par son intervention, il peut **aider les espaces scolaires à se transformer**, en aidant d'une part à l'analyse de la situation de l'élève mais aussi en aidant à modifier la pédagogie en classe. Cette position est au **centre de tensions entre conseil et accompagnement**. Le maître E se situe dans une dynamique de **compagnonage**.

Dans l'aide à la remédiation, le maître E se situe plutôt dans un rôle de miroir et de force de proposition. In situ, dans le cadre d'une co-intervention, il peut ré-interpréter ce que produit l'enfant. Dans l'analyse des situations, le maître E ne doit pas hésiter à apporter le discours de la complexité de la difficulté scolaire, au contraire des discours actuels qui vont dans le sens de simplifications. Pour cela, il faut s'appuyer sur des cadres théoriques. Une condition de la collaboration, c'est l'établissement d'un langage commun qui permette l'élargissement des aménagements pédagogiques à destination des élèves ainsi que l'élargissement du cadre.

Plusieurs pistes de réflexions collaboratives :

Le climat qui permet de faciliter les apprentissages dans les relations enseignant-élève, élève-élève, avec les familles.

La question de la complexité des tâches proposées aux élèves.

Le rôle d'interface et de relais du maître E dans la transmission des cadres théoriques relatifs à la difficulté scolaire. La formation initiale fait défaut sur ces sujets, le maître E pourrait-il être une ressource pour aider leurs collègues à évoluer dans leur professionnalité ?

L'enjeu de l'équilibre entre le formel et l'informel dans le travail collaboratif. Il ne peut y avoir de collaboration possible que dans une reconnaissance réciproque.

Mariane Hardy :

Mariane Hardy propose des capacités, des



de partir de l'analyse des démarches et des

savoirs des élèves et d'analyser le lien entre ce que les enfants savent, leurs procédures et les pratiques pédagogiques.

Le rôle du maître E pourrait être d'initier et d'approfondir la réflexion sur la pédagogie, au cœur de la transformation de l'école. **L'idée d'école inclusive implique une autre façon de penser l'école, une autre façon d'envisager les relations entre les adultes et les enfants.** Il s'agit de réussir à comprendre ce qu'il faut transformer dans les pratiques pédagogiques pour mettre en situation les enfants de manifester leurs savoirs, de quelle façon on peut intervenir pour favoriser les actions des enfants et les interactions entre les enfants. Pour cela, il faudra **montrer l'intimité de sa pratique**, on doit pouvoir montrer les détails. C'est dans les détails que les aménagements se font. On passe beaucoup de temps à faire comprendre aux enfants ce que l'école attend d'eux, à comprendre les consignes, à évaluer mais on leur donne peu de temps pour penser et devenir des expérimentateurs.

Au CRESAS, on menait des recherches sur les démarches de transformation des pratiques collectives. On décidait ensemble de mettre en place une petite situation qui permettait aux enfants de chercher ensemble, d'analyser et de communiquer entre eux. Il s'agissait d'observer les enfants d'une autre façon. On se retrouvait donc autour d'un répertoire commun.

Pour obtenir une avancée et une transformation des pratiques collaboratives, il y a au préalable **nécessité de transformation et équilibrage des relations qui permettent la manifestation et la prise en compte de la pensée de chacun des collaborateurs.**



**François
Boule (notes
transmises**

suite à la table ronde):

Le schéma accompagnant « Le maître E dans ses rôles de personne-ressource », émis par le GTCS, me semble une excellente synthèse. J'y lis quatre directions :

l'enfant et le repérage des difficultés, qui trouve écho dans le partenariat avec les **familles**,
l'élève et la (re)construction des apprentissages, qui renvoie aux actions entreprises avec les collègues et autres **partenaires dans l'école**,
les relations **institutionnelles** enfin (hiérarchie, directives, évaluations...),

Ceci dans un langage aussi clair pour le (futur) maître à la recherche de son identité, que pour l'enfant, les collègues, le cadre institutionnel et les familles.

Ce n'est pas ici le lieu de nourrir d'exemples précis chacun de ces axes. Les diverses contributions qui parviennent à la FNAME portent témoignage, invitent au dialogue et à la poursuite confiante de ce recueil. Il ne s'agit pas d'aboutir une définition *a priori* du maître E, ni de lui fournir un viatique inoxydable et pérenne : la définition du métier procède des **actions**, de leur diversité, et de l'organisation raisonnée de cette diversité. Les fonctionnements du maître E varient beaucoup, à cause des cadres géographiques, voire historiques, sociologiques et institutionnels. Ils n'ont pas fini d'évoluer. Cette part de *jeu* (liberté) est nécessaire au mouvement, qu'il faut bien se garder de figer ;

mais cette liberté ne dispense pas, mais au contraire nécessite, un débat continu.

J'ai exprimé à plusieurs reprises que l'un des rôles de la FNAME me paraît être **d'ouvrir des pistes de réflexion et de proposition**, et pas seulement d'explicitier des choix opérés par l'institution. Un champ est à l'évidence sensible actuellement, où des options sont à prendre : c'est celui du début du collège (prolongement du cycle 3 jusqu'en 6^o de collège. Comment prendre en compte l'aide aux élèves en difficulté au-delà de l'école, et si possible en continuité avec ce qui se passe à l'école ? Je suis persuadé que des propositions constructives dans ce domaine seraient bienvenues y compris rue de Grenelle.

A titre de transition, une question sémantique :

Une personne-ressource est-elle ressource par elle-même ? Et dans ce cas, en quoi ?

Ou bien est-elle une personne qui transmet ou échange des ressources (un passeur) ?

Les deux interprétations ne s'excluent pas. L'expression « **posture de ressource** » me paraît à ce titre, intéressante, comme d'ailleurs tout le paragraphe dont elle est le titre dans un texte préparatoire de juin.

Enfin, plus généralement à propos des « **ressources** » et leur possible structuration, j'ai formulé quelques propositions, que je renouvelle ici ; les perspectives de formation ne paraissant pas beaucoup avancer non plus au Ministère (et c'est peu dire, si j'en juge par le désarroi dont témoignent mes collègues en activité), il me semble que ce chantier mérite l'attention sans tarder.

Le point de départ pourrait être une enquête auprès des adhérents (vous avez une excellente expérience dans ce domaine !) à qui l'on demanderait :

« **Dans l'exercice de votre métier, quelles ressources documentaire ou instrumentale utilisez-vous ?**

Desquelles souhaiteriez-vous disposer ?

Desquelles accepteriez-vous faire part à vos collègues ? »

Il peut s'agir de livres qui nous ont nourris, dont on pourrait proposer une fiche de lecture, ou bien de situations vécues en précisant le contexte et les hypothèses, en gardant un style convivial qui évite de tomber dans le formatage des revues « scientifiques ».

Il conviendrait d'ouvrir une liste (non limitative) de rubriques :

Psycho de l'enfant (apprentissage, neuropsych, dys- etc., neuropatho, psychosocio...)

Didactiques (mathématiques, français, éducation physique...)

Evaluation : bilan psycho, math, langage, lecture/écriture...

Structures, cadres, rythmes de fonctionnement (école, RASED, etc.)

Il faudrait probablement prévoir un comité de lecture et des schémas de présentation pour faciliter la rédaction puis la consultation en ligne.

Voilà peut-être pour la FNAME un nouveau chantier pour l'année qui a commencé...

Jean Bernardin :

On parle beaucoup d'outils et de pratiques, mais n'y a-t-il pas le risque de laisser à penser qu'il existerait de "bons" outils, une "bonne" méthode qu'il suffirait d'appliquer pour favoriser les apprentissages ?

Chaque pratique est fondée sur des conceptions le plus souvent implicites :

conception de l'enfant, l'adolescent,

conception des savoirs,

conception des modalités de transmission, ni neutres ni innocentes,

conception de la fonction d'enseignant, du sens donné à enseigner.

L'explicitation de ces conceptions incorporées, dans le cadre d'une dispute professionnelle (Cf. travaux d'Yves Clot) ne devraient-elles pas être au cœur des échanges de pratiques

Laurent Lescouarch :

Nous sommes sur des enjeux d'expérimentation pédagogique. Il y a nécessité d'aider à la conscientisation des pratiques. En disant que l'on peut faire autrement, le maître E peut être un levier dans la classe. **Freinet disait « Il ne faut pas se lâcher les mains avant d'avoir touché terre des pieds »**. Après 50 ans de réformes successives tous les 5 ans, les collègues, à juste titre, sont comme Saint Thomas aujourd'hui, ils ne croient que ce qu'ils voient. L'intérêt par rapport à une prescription

institutionnelle externe, c'est que l'aide spécialisée en étant dans les classes, en étant dans le compagnonage, peuvent aider à ce que se mettent en place des pratiques et les faire vivre. **Il n'y a pas plus convaincant que l'expérience.**

Mariane Hardy :

C'est en essayant autre chose qu'on arrive à se mettre d'accord. Si on part de la critique de ce qui est fait, on n'y arrive pas et ça sert à rien, par contre essayer de voir à quel moment quelque chose marche, un point sur lequel il y aurait accord entre l'observateur et l'observé, c'est un appui très important. Si on discute de ce qui marche et de comment ça peut marcher, l'enseignant lui-même va peu à peu remettre en question certaines de ses pratiques. La meilleure façon de parler de la pratique de l'autre, c'est d'exposer soi-même sa propre pratique, parce qu'alors on est libre de se critiquer soi-même. On a tous les mêmes difficultés, qu'on soit enseignant spécialisé ou enseignant de classe ; c'est plus facile de parler de ses propres difficultés parce qu'à ce moment elles deviennent générales et elles peuvent être partagées. **Il faut inverser les choses, c'est à dire parler des points forts de l'enseignant même quand des choses ne vont pas et parler de ses difficultés aussi, parce que ça met à distance et ça fait un objet de réflexion commun.**

Salle :

« Souvent, c'est ce que l'on fait avec les élèves en tant qu'enseignant spécialisé et on peut s'appuyer sur ses compétences avec ses collègues »

Serge Thomazet :

Un mot sur la question des dilemmes, c'est pour nous un point important. Si, dans un métier, on ne rencontraient que des « problèmes », on les identifierait et on les résoudrait. Souvent les difficultés sont dilemmiques. Pour atteindre ce qu'on voudrait atteindre, on y perd sur d'autres plans du métier. P Picard dit : « Qu'est-ce que ça nous fait de faire ce qu'on nous demande de faire ? »

C'est vrai aussi pour les maîtres E, les jeunes collègues qui démarrent dans le métier. Parfois, on est maître E aussi parce que la classe a été tellement difficile pendant des années et que l'on cherche des conditions de travail qui nous permettent de faire notre métier de manière un peu plus correcte et ça il faut l'entendre. Quand on dit à ces collègues qu'il faut retravailler avec la classe dans la classe, ça renvoie à des choses qui, personnellement, sont difficiles à vivre. Il faut trouver des solutions pour que les dilemmes de métier puissent se résoudre autrement que dans le compromis. Dans la recherche que nous avons menée avec la FNAME et d'autres ensuite, il a été montré que beaucoup de dilemmes pouvaient être dépassés. Un exemple : on évoquait le fait que, quand on a des élèves en difficulté dans sa classe, on pouvait rencontrer des enseignants qui n'enseignent ni aux plus forts, ni aux plus faibles, simplement aux moyens. Soit on en reste à ce genre de compromis, soit on essaye de penser une école qui enseigne à tous les élèves. Certains ont ainsi trouvé un compromis entre faire vivre une école émancipatrice sans oublier qu'il faut trouver du métier au bout, pour tous nos élèves. Dans les chiffres de l'OCDE ou de PISA, les écoles les plus inclusives comme les écoles du nord de l'Europe, sont aussi celles qui ont les meilleurs résultats. **Quand on met en place cette fameuse pédagogie différenciée, on arrive à faire des pratiques qui rejoignent tous les élèves, les meilleurs comme les plus faibles, en ayant une logique inclusive qui permet d'accepter tout le monde.** Je crois que vous pouvez être les acteurs du changement de l'école, une autre façon de penser l'école. En changeant ce cadre scolaire, ce qui vous est demandé ce n'est jamais que de faire un travail d'enseignant.

Jean Bernardin : synthèse de questions de la salle

Le passage d'une école intégrative où on demande aux enfants de s'adapter à l'école à l'école inclusive où on demande à l'école de s'adapter aux enfants, est une révolution copernicienne qui peut produire de la violence auprès des professionnels quand elle est objet d'injonction. L'enjeu de l'École est-il la

maîtrise des contenus du programme scolaire pour réussir, ou le développement de l'enfant qui se construit comme sujet en construisant ses savoirs avec les autres ? Se pose le problème de la question du temps.

Le temps du maître E n'est pas toujours le temps de l'enseignant, quand celui-ci a pour objectif de "faire" le programme. Le temps du maître E, qui est soucieux de travailler sur le développement de l'enfant et de reconstruire des liens, de re-médier, de retisser des liens entre l'enfant et le savoir est souvent beaucoup plus long.

Dans les questions on retrouve le débat qu'il y a sur la question de l'enseignant pour que l'enfant s'adapte à l'école et la réponse du maître E.

J B établit la relation avec les éducateurs de quartier. Les enseignants des collèges demandent aux éducateurs de prévention spécialisée qui travaillent dans les quartiers d'intervenir en urgence lorsqu'un adolescent et/ou sa famille pose problème. Or ce travail s'inscrit dans un temps long lorsqu'il faut travailler avec les familles, avec les jeunes pour retisser du lien social. Souvent les enseignants ne comprennent pas parce qu'ils veulent une résolution immédiate.

Corinne Mérini :

Les temps ça se conjugue, ça rejoint la question partenariale et collaborative. Chacun dans son métier a une temporalité propre (l'enseignant ordinaire, le maître E, l'orthophoniste), un rythme calé sur l'identité professionnelle. Sauf que travailler ensemble nécessite de construire une conjugaison. C'est pour cela que je parle de négociation d'ajustement avec la construction de significations communes. Chacun est capable d'entendre et de comprendre la question des temporalités des autres.



Je pense qu'il ne faut pas chercher l'accord de l'autre parce que c'est impossible de s'accorder la dessus, **on peut juste conjuguer des choses ensemble pour construire des choses ensemble**. Ce qui forme le partenariat, c'est le conflit de codes, conflit d'univers, c'est la dispute du métier de Clot. Si on veut faire avancer le métier, il faut **préserver ces temps de controverse comme fondateurs des petits pas qui peuvent se faire**. Ces conflits sont normaux. Pour que la controverse puisse s'installer, il faut que ça se fasse dans un climat de confort et de bien-être qui s'entretient au travers de stratégies (exemple donné des maîtres E qui reçoivent les familles dans des lieux différents suivant la nature des difficultés et des relations à l'école). Il faut les préserver comme des temps qui peuvent être productifs si on arrive à les conjuguer dans une action commune, momentanément. Je voudrais alerter les collègues sur ces moments inconfortables. Il y a besoin d'expérience pour conjuguer cette notion de temporalité.

Mariane Hardy :

Il y a la question de la temporalité et la question des accords et désaccords. Il y a toujours un minimum d'accord et la confrontation des points de vue est essentielle. Chacun voit ainsi l'objet de réflexion sous un jour différent. C'est la coordination des différents points de vue qui amène à un élargissement des uns et des autres et à reposer la question différemment. Par exemple, sur la question de l'observation de situations. Quand on sort des convictions pour confronter la manière qu'on a d'observer quelque chose, d'observer des enfants. On se trouve ensemble devant une même réalité, c'est important de se mettre d'accord sur ce qu'on voit et d'explicitier ses désaccords pour avancer. Sur la temporalité, il y a une composante du temps scolaire qui a été pensé, et malgré les réformes, ça ne change rien. Si on prend l'idée des cycles, on ne pense pas en temporalité de cycles. On est toujours pressé et on n'a pas le temps pour les choses essentielles. Une des choses à changer si on parle d'école inclusive, c'est de changer cette organisation en année scolaire. A l'école des Boursault, à l'origine de la mise en place des cycles,

quand un enfant s'inscrit, on dit qu'il a 9 ans pour apprendre. C'est important de travailler avec des équipes pour deux raisons: pour la cohérence des actions éducatives et parce qu'on peut poser les problèmes de façon plus générale. Ce qui permet de poser les difficultés de façon générale et pas de façon individuelle.

Question directe de la salle :

« Il y a la temporalité mais il y a aussi le temps qui passe, on manque de temps tout le temps pour rencontrer les enseignants, les familles. Ce n'est pas qu'on ne veut pas parler avec les familles ni penser avec elles, mais on est tout le temps en train de courir. Alors, quand faire tout ça ? »

François Boule :

C'est le temps dans l'école et de l'école. Je voudrais revenir sur la question des programmes et de la prescription. On se défause sur cette question. La question ce n'est pas de faire le programme, la question c'est : qu'est-ce qu'il en reste ? Qu'est-ce qui a changé chez l'élève ou chez l'enfant ? Ce qui compte c'est la construction du sujet connaissant, capable d'apprendre. **Le programme n'a pas d'importance en lui-même, ce qui est important c'est ce qui change dans la structure de l'enfant qui apprend.** Ça ne se mesure pas de la même façon. Il y a un problème qui va se poser de façon encore plus importante bientôt, c'est le fait que le cycle 3 englobe la 6ème, parce que la formation des professeurs de collège ne s'est jamais accordée avec celle du premier degré. L'idée des IUFM était d'aller vers une homogénéisation de l'état d'esprit de la formation. A l'école on continue à penser à l'enfant, pas seulement à l'élève ; mais on peut considérer que le paradigme est inversé à partir du collège.

Question directe de la salle

« Le principal outil que le maître E peut apporter c'est la posture pédagogique dans la relation maître élève, ensuite viennent des outils pédagogiques ».

François Boule :

La notion d'outil amène la question des présupposés, il faut commencer par expliciter les présupposés, les préalables et les préjugés qui portent sur l'usage de l'outil (ex du marteau : en terme, de force, de solidité...) avant de pouvoir penser à s'en servir. Ne pas oublier dans quelle situation, avec quelle posture, avec quel préalable, on a pensé l'activité qui a été conduite.

Sur la question du *désarroi* : la formation initiale éloignée de la pratique, la formation continue quasi inexistante alors qu'il y a 20 ou 30 ans on pouvait tout au long de sa carrière avoir des échanges et des compléments de formation. Maintenant on considère qu'avec internet tout va s'arranger. Encore faut-il que les choses mises en ligne soient pensées et réfléchies. Je maintiens donc le terme de désarroi. Si d'autres relais raisonnés et raisonnables peuvent essayer d'amortir le choc des mots et des prescriptions.

Laurent Lescouarch :

Je pense que les nouvelles technologies vont nous aider à créer des banques d'outils instrument. L'enjeu c'est de s'instrumenter. Dans les pratiques collaboratives, un enjeu ce serait la définition des projets d'aide ensemble, notamment à travers les supports. Un des soucis que l'on a c'est de faire passer les critères d'évaluation des spécialisés dans la culture commune. Que le rapport à l'apprendre de l'élève soit aussi fondamental que l'état dans lequel il est dans la construction de sa phonologie. Il y a **là une réflexion à avoir sur comment on construit les outils, des supports communs avec les collègues (fiche d'aide, fiche de projet), faire apparaître dans les registres d'évaluation le fait de savoir comment l'élève est entré dans le métier d'apprenant, sa relation aux autres, pour ça le maître E va**

être obligé d'expliquer aux collègues ce qu'il y a derrière ces notions. Dans l'élaboration de ces outils en commun, dans le compagnonage, on a des pistes.

Jean Bernardin :

Questions sur les missions du maître E : ressource pour combler les manques de l'institution ?

Comment faire bouger l'institution sans être instrumentalisé ?

Comment faire face à l'explosion des demandes de la MPH et à la médicalisation ?

Discussion idéologique de l'essentialisation de la difficulté scolaire qui gomme l'aspect ségrégatif de l'école, avec l'idée que celui qui est en difficulté en est responsable, comme sa famille.

Questions sur la posture de l'enseignant et du maître E, quelles sont les conditions pour être en collaboration avec l'enseignant dans la classe, oui mais comment faire pour ne pas cautionner l'inacceptable de la classe, peut-être en étant révélateur des compétences mais alors en quoi on se différencie du CPC, ou du maître formateur ? Difficultés face aux collègues « à bout » et pas prêts à se remettre en question.

Il est vrai que certains collègues sont en souffrance, vivent mal l'échec d'un certain nombre d'enfants mais il me semble que les maîtres E sont outillés car travaillant déjà avec un certain nombre d'enfants en difficultés eux-mêmes « à bout ». On insiste sur le maître E révélateur des compétences de l'enfant, qui doit amener l'enseignant à changer de regard. Révéler aujourd'hui ce qui était hier un pari philosophique et éthique sur la capacité de tous les enfants à entrer dans les apprentissages.

On souligne aussi le désarroi des enseignants et des maîtres E face aux injonctions administratives contradictoires. Dans une institution, on est toujours sur des prescriptions qui peuvent faire violence. Faut-il choisir d'adopter une posture de positionnement où mettre en travail et prendre appui sur les contradictions du système, quand celui-ci affirme le pari de l'éducabilité de tous les enfants, du tous capables ?

Question directe de la salle :

Il faut que nous aussi, maîtres E on rende les compétences aux enseignants pas qu'aux élèves. Quand je rentre dans un classe, je vais toujours essayer de trouver, qu'est-ce que cet enseignant a réussi à mettre en place et qui fonctionne, et c'est sur ce terrain-là qu'on pourra parler et travailler ensemble en co-intervention. Quand on redonne à l'enseignant son sentiment de compétence qu'il n'a plus depuis longtemps, parce que lui renvoie l'enfant qui ne réussit pas, c'est sa propre difficulté ? Et où est-elle entendue, certainement pas quand il est inspecté ou visité.

Et aux familles, aussi

Corinne Mérini :

Pour qu'il y ait une construction commune, il faut qu'il y ait une parité, une horizontalité. La place du maître E par rapport à ses collègues n'est pas du tout celle du CPC, l'élément fondateur de cette différence, c'est **que le CPC arrive avec un modèle d'organisation du travail alors que le maître E construit avec les collègues un modèle en usant des stratégies d'évitement des difficultés ou de renforcement des compétences, qu'il a construit avec les enfants et qu'il transpose vers les adultes.**

Mariane Hardy :

Sur la question du rôle spécifique ou non du maître E ; dans l'état dans laquelle se trouve l'école, toutes les compétences sont bonnes à prendre. Votre métier n'est pas celui du CPC. Le maître E est dans un réseau, il travaille sur du long terme, le CPC, non.

Comment réagir à l'insupportable : **se servir du collectif et éviter le face à face**. Essayer d'organiser des réunions à plusieurs et dépersonnaliser les problèmes. Discuter de façon plus générale au niveau des représentations. Comprendre les intentions. Le premier obstacle à la collaboration, c'est les jugements réciproques. Il faut essayer de chercher du positif dans les intentions.

Corinne Mérini :

Accepter l'inacceptable : ce n'est pas de la responsabilité du maître de la classe, c'est le collectif qui doit être engagé. C'est dans le collectif de l'établissement voire hors établissement que cette question est posée.

Pour se sortir d'un affrontement, d'une relation duelle, une des façons c'est de trianguler la discussion en faisant entrer un troisième acteur (collègue, parent, enfant) dans le débat ou bien de faire entrer une idée qui soit légèrement de coté par rapport au débat. La triangulation est une chose que les maîtres E font avec les enfants et assez naturellement on a vu qu'ils la transposaient aux adultes. C'est un geste professionnel des maîtres E.

Laurent Lescouarch :

On ne peut pas aller voir travailler quelqu'un si on n'est pas quelque part dans ce qu'on pourrait appeler une attitude positive inconditionnelle, une sorte d'empathie, en suspendant le jugement. Ce qui est facilitateur pour les maîtres E c'est la question de la connivence au niveau du langage. Quand on se parle entre collègues, on ne parle pas comme un CPC ou un inspecteur. La relation de collaboration va se construire dans une horizontalité et pas dans la verticalité. Ça déplace l'ensemble des possibilités de travail. Ensuite, il y a la pédagogie, qui reste du bricolage et qui contient le statut de l'erreur. On fait tous des erreurs en pédagogie. Dans ce registre-là, le point fort c'est celui de l'expérience commune de l'enfant. Quand quelqu'un d'extérieur vient parler d'un enfant, il va être en prescription. Que ce soit dans la relation avec les familles, que ce soit dans la relation entre collègues, on a un enjeu fort, c'est qu'on est en train de résoudre un vrai problème, trouver une solution pour faire évoluer la situation d'un enfant. **Cette expérience commune nous permet d'avoir un langage commun.**

Conclusion de Jean Bernardin :

On voit à l'issue de ces journées que le travail va se poursuivre et qu'il y a une question qui traverse beaucoup de lieux et pas seulement les maîtres E, celle de **l'urgence à se mettre à la construction d'une communauté éducative au service du développement de l'enfant et de son émancipation.** Cette communauté éducative doit se faire dans le respect de la spécificité et de la professionnalité de chaque acteur. Encore faut-il que chaque acteur définisse sa spécificité pour éviter que le tout soit dans le tout, que le maître E fasse le travail du CPC, que les parents viennent faire l'école à la place des enseignants, que les enseignants disent aux parents comment éduquer leurs enfants... ce qui suppose qu'il y ai reconnaissance et il ne peut y avoir reconnaissance que si il y a eu au préalable connaissance des différents acteurs, de leur travail et de leur compétence.

Copie des questions de la salle :

Dans le prolongement de la proposition de M Boule, pourrions-nous envisager que l'espace pensé de partage sur le site de la FNAME présenté mercredi à l'Assemblée Générale (dans les projets de l'année à venir) soit le lieu de ressources documentaires, plus ou en complément des mémoires de master ? Ceci pourrait être assez immédiat à acter. Il faudra certainement accepter un temps que les contenus soient au début davantage concrets et peut-être « trop » pratiques pour venir à des réflexions plus riches par la suite...

Etant donné le secteur parfois vaste sur lequel nous travaillons (grand nombre d'écoles où nous intervenons), de choisir de co-dans les groupes élèves très où la co-va pas tout quelle place, espace reste-élèves en difficultés ?



Le désarroi ne vient-il des enseignants pas aussi des multiples injonctions contradictoires auxquelles ils sont soumis dont celle de différenciation pédagogique et finir le programme ?

Constat : nous, on peut bouger, expérimenter, collaborer entre maîtres E et avec nos collègues de classe, le regard de l'institution (surtout de la hiérarchie ASH) ne bouge pas. Ils n'ont pas conscience de l'évolution de notre métier.

Mme Hardy propose de travailler à partir d'une démarche plus scientifique d'expérimentation, d'hypothèses et d'un travail commun de retours et d'analyses. A mon avis, le problème est le temps accordé à ce retour commun d'analyses. Quand on voit que 99 % des conseils des maîtres et de cycles passent dans des questions de gestion et d'administration comment faire ensemble bouger l'institution ? Comment convaincre les élèves à changer fondamentalement les pratiques pour certains ?

Le maître E (spécialisé quelle que soit l'option) pourrait-il être forcé à l'analyse de pratiques. Il pourrait alors les animer dans le cadre des équipes, nouvelle mission des personnes ressources.

Quelles places entre le maître E et le conseiller pédagogique ? Est-ce que nos missions se chevauchent ou doivent se chevaucher ?

Contrairement aux conseillers pédagogiques qui sont reconnues comme personnes ressources sur les pratiques de classe, nous sommes peu reconnues comme personnes ressources sur des pratiques de classe. Comment faire, n'est-ce pas là un partenariat à établir avec les CPC ?

La notion de temps revient sans cesse et s'oppose. Le maître E dit : il faut du temps et l'enseignant dit je n'ai pas de temps. Le maître E met en place une ambition de réussite quand l'enseignant se demande : que va-t-il devenir ?

Pourquoi tous ces programmes si le temps n'apparaît pas !!! trop de pressions pour tous les enseignants.

Il m'est possible de franchir le seuil de la classe de mes collègues après et seulement après avoir été reconnue. Il est nécessaire de se donner le temps pour apprendre à pouvoir être soi sans s'exposer au jugement de l'autre. La pratique de la co-intervention se révèle à moi comme une pratique professionnelle pleine d'avenir car ensemble (élève, maître ordinaire, maître E) nous pourrions partir d'une connaissance partagée de ce qui se vit au quotidien.

Se trouve-t-on dans un projet où l'école tente de répondre aux besoins des enfants, ou ne tente-t-elle pas plutôt (l'institution) d'adapter l'élève aux structures existantes ? Pour exemple, à travers un diagnostic posé, l'institution cherche la structure correspondante, la réponse, sans laisser le temps nécessaire à la remédiation, à la relation d'exercer son effet.

Au-delà de l'analyse des difficultés de l'enfant, le maître E est aussi le révélateur des compétences de l'enfant et doit lui dire et le dire aussi aux enseignants et aux parents.

Lorsqu'on assiste à des comportements qui font violence aux élèves, qu'on est impuissant car on sent que le collègue est à bout et n'est pas prêt à se remettre en question, n'y a-t-il pas le risque que le collègue et surtout les enfants puissent penser que l'on cautionne ce qui se déroule ?

le principal outil que le maître E peut apporter est la posture pédagogique, la relation maître élève, ensuite viennent les outils instrumentaux.

L'ordinaire et l'adapté est mis à mal par l'explosion des demandes MDPH. La notion de handicap est élargie à l'élève en difficulté scolaire, difficulté considérée comme inhérente à l'enfant et non pas induite quelquefois par la pédagogie de la classe. La délégation est maintenant vers la MDPH. Comment se positionner pour prévenir ces demandes, quelle place prendre sans occuper une place de conseiller pédagogique quelquefois mal perçue ?

Désarroi des formateurs, pouvez-vous développer ?

Dosture du maître E :

Comment faire pour ne pas cautionner l'inacceptable de la classe ?

Comment être révélateur des compétences et non CPC ?

Pouvons-nous inverser la focal non plus sur les difficultés mais sur les réussites ?

Témoignage :

Pour réussir une pratique collaborative, il faut je pense, nous pensons... que nous soyons dans la double position d'observateur et d'observé. A cette condition, l'analyse de nos pratiques pédagogiques devrait être possible pour partager

Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 69-80.

Merini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2011). Le maître E dans ses rôles de partenaires. Rapport Final remis à la Fédération Nationale des Maîtres E (FNAME). (pp. 186).

Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 69-80.



Déjà...

Alors que Le Mans a disparu sans doute
 Englouti dans les affres de l'hiver
 Le vaisseau FNAME poursuit sa route
 En direction de Tours, ville étrangère.

A son bord, l'équipage commission colloque
 Oeuvre de concert, tel un métronome
 Pour respecter son discours soliloque
 Son cahier des charges, tel qu'on le nomme.

Affiner les préparatifs pas seulement décoratifs
 Harmoniser les descriptifs pour les rendre attractifs
 Rendre lisible ce qui doit être lu
 Rendre visible ce qui doit être vu...
 Dans le respect de nos valeurs
 Fnamesques pour l'heure
 Collaboratives,
 Commémoratives.

Dans cette épopée, clairement annoncée
 Le comité local n'est pas à négliger.
 Sans lui,
 Point de colloque habité
 Point de colloque généré
 Point de colloques perpétrés.

De son abnégation
 Naît le don.
 De leur don
 Naît notre abnégation.

Et voici que déjà
 Notre regard se porte au-delà...

En perpétuelle évolution, déjà se profile
 2017, avec Paris et ses mystères.

Il n'est donc pas question de perdre le fil
 Ou de s'endormir dans les lauriers.
 Il est juste temps de refermer le livre
 Juste le temps de la traversée.

Marc Loret

Culture d'origine et Apprentissages

L'école de la République, en respect du principe d'égalité, se doit d'accueillir tous les enfants et de les conduire sur le chemin de la réussite, quelles que soient leurs origines sociales et culturelles. Cette mission lui impose de prendre en compte la diversité des élèves afin de veiller à ce que chacun puisse y faire les apprentissages nécessaires à son accès aux savoirs, et cela amène à un certain nombre de questionnements :

- * Quels liens existe-t-il entre apprentissages et culture d'origine ?
- * Comment l'école prend-elle en compte la diversité des élèves ?
- * Quels éléments psychologiques, sociaux et cognitifs, propres aux élèves dans leur diversité, seront déterminants pour leur réussite scolaire ?

Ces questions interrogent toute la communauté éducative, en particulier les enseignants spécialisés des RASED, et parmi eux, le maître E, acteur au cœur des relations élève/école/famille.

Le 13ème colloque national de la FNAME, à travers les dimensions sociologique, psychologique, linguistique et pédagogique, a tenter d'éclairer ces questions, et d'apporter aux Maîtres E et aux autres acteurs de l'école, des éléments de réponse, afin de permettre la rencontre entre la culture d'origine des élèves et la culture scolaire, rencontre nécessaire à la possible réussite de tous les élèves.



Directeur de publication : Thérèse AUZOU CAILLEMET

Rédacteurs : Marc LORET et Alain THOMAZEAU

Comité de rédaction : le Bureau National de la FNAME

Merci à BOULOGNE Sylvie, MANGIN Anne Catherine (AMEid), OLIBO Isabelle, THORAL ORION Geneviève (AME70) et VEDEL Jean François (AME07) pour les prises de notes et la rédaction des comptes-rendus.

Merci à Thérèse BOISSELIER et Marie Christine GOSSE pour les comptes-rendus des temps FNAME+

Crédit photos : Alain TERNJEW