N° 502 | JANVIER 2013 | 68e année | 8,50 €

CAHIERS PEDAGOGIQUES

www.cahiers-pedagogiques.com

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

DOSSIER

Par ici les sorties

CRAP-Cahiers pédagogiques

ACTUALITÉS *ÉDUCATIVES*

RESPIRE : Une bouffée d'air pour l'innovation
RECHERCHE : L'entrée à l'université
CULTURE : Tous au Louvre-Lens !

PERSPECTIVES

FAITS ET IDÉES : Sortez vos ombrelles !
DEPUIS LE TEMPS : Fric, walk, TOG
LE LIVRE DU MOIS : Innover dans les collèges

LE SOMMAIRE nº 502, janvier 2013

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

1 Éditorial
2 Pour un métier solidaire et non solitaire
3 Respire : une bouffée d'air pour l'innovation
4 « Comment vous faites ? »
5 Tous au Louvre-Lens !
6 Tuteurs et enseignants débutants : des pistes
7 L'actualité de la recherche
8 La chronique d'é.l@b
9 Billet du mois

DOSSIER COORDONNÉ PAR MICHÈLE AMIEL ET MONIQUE FERRERONS

Sommaire complet du dossier page 11

Par ici les sorties

12 Des expériences humaines
Une sortie scolaire : une occasion de se connaitre sous un jour différent du contexte ordinaire de la classe.

20 Dehors, ce n'est pas comme on croit
Aller en entreprise, à l'université, dans la nature, voire en Bulgarie, pour découvrir des univers nouveaux.

27 De bonnes raisons d'apprendre
Est-ce qu'on apprend mieux lors d'une sortie scolaire ? Un peu, beaucoup, pas du tout, différemment ?

33 Donner accès à la culture
Aller au musée, au théâtre, juste à côté ou à l'autre bout du monde : de bonnes intentions éducatives pas toujours récompensées, qui demandent en tout cas des médiations.

42 Sortir des sentiers battus de l'enseignement
Inscrites dans un projet pédagogique, tournées vers les apprentissages, favorisées par l'administration, les sorties peuvent être un levier pour changer l'école.

PERSPECTIVES

Et chez toi, ça va ?
58 Aux grands mots les simples remèdes
59 Se laisser emporter par le vent
59 Merci, monsieur Reuter
60 Pourquoi toujours des refus ?
61 Éclair, terre de contrastes

Faits et idées
62 Les élèves qui lisent sont-ils meilleurs en classe que ceux qui jouent aux jeux vidéos ?
64 Sortez vos ombrelles !
66 Comment je n'ai pas rencontré les *Cahiers pédagogiques*
67 Le papier du blogueur

Depuis le temps…
68 *Fric, walk, TOG*

Le livre du mois
70 Innover dans les collèges

NOS PROCHAINS DOSSIERS

La pédagogie différenciée

nº 503, février 2013

La pédagogie différenciée apparait comme une réponse à de multiples problèmes : l'accueil d'élèves non francophones, d'élèves handicapés, la lutte contre l'échec scolaire et la garantie pour tous d'un socle commun. Un dossier pour faire le point sur les différences entre élèves qu'il s'agit de prendre en compte, présenter des dispositifs pédagogiques, dans la classe et dans l'établissement.

L'orientation

nº 504, mars-avril 2012

Comment adapter l'éducation à l'orientation aux besoins de chaque élève, en prenant en considération les plus fragiles ? Comment concilier les compétences et le rôle de chaque acteur ? Comment éduquer à l'autonomie, développer l'estime de soi dans un système qui aiguille le plus souvent uniquement en fonction des résultats scolaires ?

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

Apprendre en prison

nº 29, décembre 2012

Un dossier pour nous faire pénétrer au sein d'un environnement institutionnel et humain qui « fascine, interroge ou questionne », et découvrir dans quelles conditions particulières s'y exerce le métier d'enseignant. À qui apprend-on, qu'apprend-on et comment ? Pour quels bénéfices, concernant les personnes détenues ?

3 782829 107708 05020

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques
10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21
www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

LE SOMMAIRE

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

2 **Pour un métier solidaire et non solitaire** INTERVIEW DE JACKY ARLETTAZ

3 **Respire : une bouffée d'air pour l'innovation** INTERVIEW DE MARC FÉVRIER

4 **« Comment vous faites ? »** ENTRETIEN AVEC FRANÇOIS MULLER

5 **Tous au Louvre-Lens !** CÉLINE WALKOWIAK

6 **Tuteurs et enseignants débutants : des pistes** SOPHIE GENÈS

L'actualité de la recherche

7 **Qui ne réussit pas son entrée à l'université ?** LAURE ENDRIZZI

La chronique d'é.l@b

8 **Muséomix** STÉPHANIE DE VANSSAY

Billet du mois

9 **Fatigue** JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

DOSSIER

Par ici les sorties

Coordonné par Michèle Amiel et Monique Ferrerons

Sommaire complet page 11

PERSPECTIVES

Et chez toi, ça va?

58 **Aux grands mots les simples remèdes** CATHERINE FAUCHE

59 **Se laisser emporter par le vent** JEANNE-CLAUDE MORI

59 **Merci, monsieur Reuter** ROSELINE N'DIAYE

60 **Pourquoi toujours des négatives ?** DOMINIQUE SEGHETCHIAN

61 **Éclair, terre de contrastes** JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Faits et idées

62 **Les élèves qui lisent sont-ils meilleurs en classe que ceux qui jouent aux jeux vidéos ?** ALAIN LIEURY, SONIA LORANT

64 **Sortez vos ombrelles !** CAROLE GOMEZ-GAUTHIÉ, ELISA DE SANCTIS

66 **Comment je n'ai pas rencontré les *Cahiers pédagogiques*** PASCAL BOUCHARD

Le papier du blogueur

67 **Sortez vos ordiphones** MICHEL GUILLOU

Depuis le temps...

68 **Fric, walk, TOG** MARTINE SAUSSET

Le livre du mois

70 **Innover dans les collèges** PIERRE-JEAN MARTY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

PATRICE BRIDE

L'ÉDITO

Sortir des chemins balisés

Les sorties scolaires, ça ne fait pas sérieux. Aller voir ailleurs, baguenauder, ne plus se laisser guider par les haleurs, quitter les fleuves impassibles pour le grand large : ce n'est pourtant pas frivole, ce sont des exercices salutaires.

Accompagner les élèves pour explorer le monde, c'est la définition même de la pédagogie. On ne s'enferme pas dans une salle de classe pour se couper de l'extérieur, mais pour mieux l'appréhender. L'école joue pleinement son rôle pour les élèves quand elle leur donne des outils pour comprendre leur environnement, y agir, individuellement et collectivement. Et c'est incontestablement mieux d'aller voir sur place ! Pour profiter de la sortie, il faut être préparé à observer, ouvert à l'inattendu, guidé dans l'analyse de ce qu'on a vécu. Il faut maitriser des concepts, des méthodes, des références culturelles, ou les construire à cette occasion. Une sortie scolaire, c'est l'école en miniature.

« Une sortie scolaire, c'est l'école en miniature. »

En ces temps de refondation de l'école, on peut penser que se confronter à l'altérité est bien utile également aux enseignants. Non pas que l'herbe soit nécessairement plus verte ailleurs, non pas que ce soit forcément mieux de faire autrement. Mais sortir de l'école pour aller voir fonctionner d'autres services publics, des associations, des institutions culturelles pourrait contribuer à relativiser les difficultés de nos métiers, à imaginer d'autres fonctionnements, à élaborer d'autres pratiques. Ce peut être aussi l'opportunité de mieux comprendre nos élèves, leur environnement, leur attitude dans des contextes différents. C'est prendre la mesure de savoirs et de compétences qui leur sont utiles au présent, dans l'avenir.

On ne refondera pas l'école seulement de l'intérieur. Méthodes pédagogiques, contenus d'enseignement, organisation du travail : on a tout à gagner à sortir des fonctionnements établis pour rechercher d'autres perspectives. La société peut-elle contribuer à changer l'école ? ■

PATRICE BRIDE

LE BLOG DU MOIS

L'éducation déchiffrée

Le blog d'Éric Charbonnier, expert éducation à l'OCDE, s'appelle « L'éducation déchiffrée ». Son concepteur le présente ainsi : *« Une statistique est souvent plus fiable qu'une idée reçue. »* Le dernier billet s'intitule « Comment concilier équité et qualité dans l'éducation ? » et s'appuie sur les derniers résultats PIRLS en lecture. Sont annoncées des statistiques sur le côté anxiogène du système d'éducation français et sur les rémunérations des enseignants.
http://educationdechiffree.blog.lemonde.f

LE CHIFFRE

20 %

des parents se disent dépassés par la technologie et espèrent (en croisant les doigts ?) que tout se passera bien.

http://www.synchro-blogue.com/

LA CITATION

« À partir du moment où vous pouvez rendre intelligible aux autres une manière d'agir ensemble, vous avez une chance de les convaincre. »

Christophe Dejours

La panne. Repenser le travail et changer la vie, page 178.

Pour un métier solidaire et non solitaire

INTERVIEW. Les Entretiens d'Argelès ont fêté cette année leur dixième anniversaire. Avec un succès qui, année après année, ne s'est pas démenti. Questions à Jacky Arlettaz, le président de l'association qui les organise.

Pouvez-vous nous en dire plus sur cette initiative qui perdure et rencontre un grand succès ?
Les Entretiens pédagogiques d'Argelès-sur-Mer sont nés du constat de la carence institutionnelle en matière de formation et d'une volonté d'implanter dans le département des Pyrénées-Orientales jugé sinistré, loin de Montpellier, un lieu d'analyse, de réflexion, de métissages d'apports entre les chercheurs et les enseignants. Cette initiative a rencontré rapidement l'aval de personnes partageant la même philosophie : ainsi est née l'association Reunir. Pour que ce rendez-vous de novembre sur trois jours perdure, fallait-il encore en réussir le coup d'envoi : la venue depuis 2003 d'intervenants comme Pierre Madiot, Richard Étienne, François Dubet, etc. a donné un label initial de qualité. Il ne restait plus qu'à entretenir la flamme pour convaincre définitivement les autorités de l'éducation et aussi nouer un partenariat avec les collectivités locales.

Pourquoi vient-on aux Entretiens d'Argelès ?
Enseigner est un acte complexe et l'on vient trouver aux Entretiens pédagogiques une dose d'expertises, de nouvelles compétences qui vont s'inscrire dans l'histoire des participants. On y vient parce que l'on est convaincu que le métier est plus que jamais solidaire et non plus solitaire, et que ces journées sont aussi un temps d'arrêt de la pratique journalière qui permet d'éclairer un cheminement professionnel en le mettant en perspective avec les avancées pédagogiques. C'est pour cela que nous soignons l'accueil (unité de lieu pour éviter les déplacements fastidieux) pour faciliter les rencontres et libérer la parole, que nous varions les dispositifs pour aider à la construction de projets, de démarches partagées, d'expérimentations.

Est-ce qu'un vent nouveau viendrait souffler sur la formation ?

Quels thèmes avez-vous abordé depuis dix ans ?
Ceux qui font partie des préoccupations des enseignants : l'évaluation, le travail de groupe, d'équipe, le travail par compétences, l'autorité, la motivation, la relation entre enseignants et parents, etc. Pour fêter en quelque sorte les 10e Entretiens, nous avons proposé, un thème fort et plus que jamais d'actualité : « Enseigner, une profession à réinventer ». Plus de 120 personnes ont participé aux travaux pendant les trois journées.

Qu'est-ce qui vous a frappé cette année ?
Ce qui m'a frappé et réjoui à la fois, c'est l'arrivée d'un public de jeunes. J'ai pu apprécier la qualité de leur réflexion en dehors de tout dogmatisme, leur maturité et leur liberté d'expression empreinte de critiques toujours constructives. Est-ce qu'un vent nouveau viendrait souffler sur la formation, elle qui s'étiole depuis trop longtemps ? On est en droit de l'espérer tant le renoncement, le fatalisme, le dénigrement par la société ont rongé le corps enseignant. On assiste peut-être à la réalisation dans l'engagement du praticien réflexif moderne.

Bon vent donc à votre association Reunir ?
Oui, elle a gagné en notoriété et cela nous permet d'envisager de diversifier notre action. Un partenariat avec les nouvelles écoles supérieures de l'enseignement est envisagé, de nouvelles conférences sont programmées, et peut-être un grand rassemblement qui mettrait en présence des acteurs de terrain et chercheurs de différents systèmes éducatifs (Europe et Québec par exemple). Nous pensons étoffer les ressources sur notre site, mais nous avons besoin encore de personnes compétentes supplémentaires pour finaliser nos projets. ■

Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk

POUR EN SAVOIR PLUS

Reunir : Réfléchir ensemble pour unir nos nuances, nos interrogations, nos réflexions.
reunir66.fr

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

À LIRE SUR NOTRE SITE WWW.cahiers-pedagogiques.com

Le décrochage scolaire, des pistes pédagogiques pour agir

Les rendez-vous du CRDP de l'académie de Paris, le 23 janvier à Paris, autour du livre *Le décrochage scolaire, des pistes pédagogiques pour agir* (édité par le SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Paris en partenariat avec les *Cahiers pédagogiques*) et le dossier « Décrocheurs, décrochés » nº 496 des *Cahiers pédagogiques*. 37 rue Jacob, Paris VIe, salle 211.

Refonder l'école, l'affaire de tous

L'école est à la peine, alors que les missions éducatives sont considérables dans le monde d'aujourd'hui. Sa « refondation » est une nécessité, dans l'intérêt de tous, et ne saurait se réduire à des négociations entre ministère et syndicats sur les conditions de travail des personnels.

Désir de numérique

Il se passe quelque chose... Tout ce que Paris compte de tablettes en bandoulière et de clés USB en pince à cheveux était rassemblé en ce jeudi 13 décembre au théâtre de la gaîté lyrique, pour chanter en chœur les louanges du numérique. Hosanna !

Comment redresser la position de la France dans le classement Pisa ?

Temps long. Temps d'éducation... *« C'est long de faire un enfant. »* C'est sur cette formule de Christian Forestier que s'est ouverte la conférence organisée le jeudi 13 décembre par l'institut Aspen, à l'Institut français de la mode, « Comment redresser la position de la France dans le classement Pisa ? »

Faut-il supprimer le conseil de discipline ?

Le témoignage nous vient d'un parent. Après avoir participé pour la première fois à un conseil de discipline, cette mère d'élève est ressortie pleine de questions. Et de tristesse. Alors l'éclairage du texte « Il faut supprimer le conseil de discipline ! », de Paul Robert, principal.

Respire : une bouffée d'air pour l'innovation

INTERVIEW. Respire signifie « Réseau d'échange de savoirs professionnels en innovation, recherche et expérimentation ». Depuis janvier 2012, des enseignants se retrouvent sur le site pour échanger, débattre, construire. Marc Février en est le concepteur.

On dit que le site Respire est le Facebook de l'innovation. Vous qui en êtes le concepteur, qu'en pensez-vous ?

Les gens font ce parallèle. C'est vrai que Respire est un réseau social, dans le sens où il met en contact des gens qui ont un ou des intérêts communs. Dans Respire, les relations sont professionnelles. Ce sont des équipes ou des personnes qui partagent des pratiques et des valeurs. On y a ajouté une dimension collaborative qu'on ne trouve pas sur Facebook. Respire est à la convergence de deux grands types de plateformes, sociale et collaborative. On a pris le meilleur des deux mondes.

Qui êtes-vous ? D'où vient Respire ?

Je suis professeur d'histoire-géo, détaché à la mission TICE et au CRDP de l'académie de Versailles. Je suis chargé de développer les usages du web en tant qu'outil de travail et plus particulièrement en tant qu'outil de pilotage et de management. Mon dada, ce sont les communautés virtuelles qui permettent à des gens de travailler et se former en communauté. Respire est une demande du Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation de la Dgesco dont sont responsables Bénédicte Robert et François Muller.

Comment s'y prendre pour entrer sur le site et s'y inscrire ?

Il suffit, muni de son adresse de courriel académique, d'aller sur le site et de se créer un compte. Le premier conseil que je donne est d'ensuite créer son profil professionnel, avec ses centres d'intérêt. Je peux enseigner les maths mais ne rechercher que les groupes qui, comme moi, s'intéressent à la lutte contre la violence ou au traitement des handicaps.

C'est le seul réseau social institutionnel dans l'éducation. Et est-ce que ça marche ?

Je crois que l'on peut dire ça, oui ! Aujourd'hui, pour les 3 400 membres et un peu plus de 200 groupes, je travaille à améliorer et diversifier les partages, intégrer d'autres canaux comme par exemple Twitter ou le « chat ». Mais pour vivre, un réseau d'échanges doit être animé. François Muller s'emploie à susciter l'engagement, préparer les Journées de l'innovation de mars prochain, proposer aux groupes des références et des outils. ■

Propos recueillis par Roxane Caty-Leslé

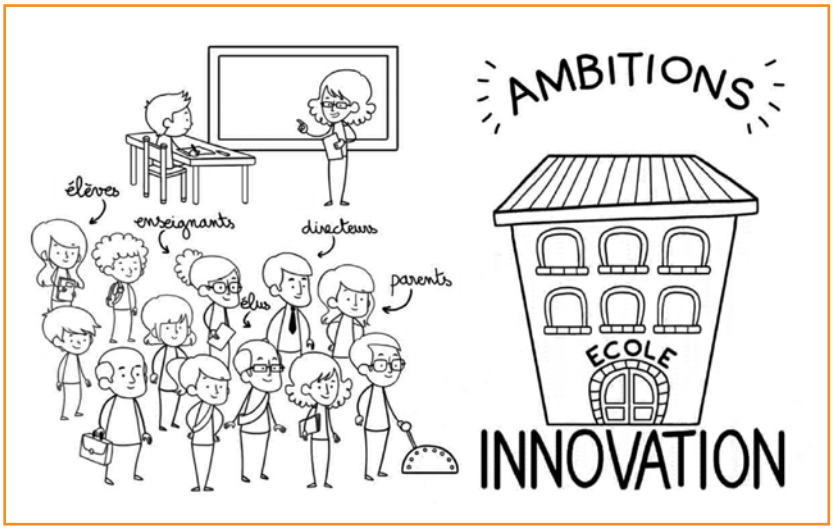


Image extraite de *L'innovation, qu'est-ce que c'est ?*, en ligne sur respire.eduscol.education.fr

RÉFÉRENCES

http://respire.eduscol.education.fr

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

« Comment vous faites ? »

ENTRETIEN. « *Et vous, comment apprenez-vous ?* » Ce mois-ci, la question a été posée à François Muller, chef de projet au Département recherche et développement en innovation et en expérimentation, à la Dgesco. Et s'est tissé avec lui le voile fin de la rencontre.

Quelle est la première chose que vous ayez apprise ?

Si je vous dis que c'est une chose que j'ai apprise en naissant, vous allez penser que c'est un mensonge. Et pourtant… Il se trouve que je suis jumeau. Et aussi loin que remontent mes souvenirs, et plus tôt, mes impressions, j'ai su que je n'étais pas tout seul. Près du petit enfant que j'étais, il y avait toujours quelqu'un. Et quelqu'un qui me ressemblait. Tout ce que je découvrais, je le découvrais « avec ». Et vous savez, quand on est deux, on est fort, on se sent en sécurité, en réussite aussi. L'angoisse ? Ça n'existe pas. L'autre est toujours là, réconfortant.

Mais alors, cette expérience doit considérablement influencer par la suite !

Absolument. Comme de l'argile qui, imprimée par un mouvement, va ensuite durcir pour garder toujours la marque initiale. Et laisser à la fois une impression de sécurité et un besoin de rapports forts aux autres, en osmose. Un besoin de rapports dans lesquels on peut se chercher dans l'autre, dans des dynamiques interpersonnelles. Et puis j'ai toujours beaucoup appris des autres ; mes bouquins, je ne les ai pas écrits tout seul par exemple.

On se rend compte en vous écoutant combien apprendre est une expérience personnelle, intime.

Éminemment. Apprendre, c'est prendre quelque chose, l'incorporer à soi, ce n'est pas anodin. Cela se déroule en mouvement cyclique, dans des boucles avec des phases de dépression où l'on désapprend. Non, vraiment, apprendre, c'est dynamique, c'est fort. Et cela restera toujours un effort.

Enfant, adolescent, qu'est-ce qui vous gênait ou vous aidait à apprendre ?

Très vite, j'ai eu une conscience aigüe du cadre spatiotemporel ; pour cette raison, j'ai vécu l'école, même si j'étais un bon élève, dans un certain inconfort. Dès le primaire, je me voyais apprendre, j'analysais constamment les choses (c'est peut-être l'effet du miroir entre jumeaux). C'est sans doute une force mais aussi une gêne : intérieurement j'étais très critique. J'ai été choqué par certains abus de pouvoir, et certains types de relations bloquaient pour moi tout apprentissage. De fait, j'ai alors plus appris par contremodèles, « ce qu'il ne faut pas faire quand on enseigne ».

François Muller ©DR

Voilà un élément qui explique que vous soyez devenu formateur par la suite.

Je le pense aussi. Les collègues ignorent leur pouvoir. Il est important de savoir quel jeu on joue, quels phénomènes agissent. Alors prudence et humilité.
Je crois que j'ai souvent été amoureux de mes professeures de lettres, notamment de celle qui me disait ou signifiait d'un regard « *Vas-y, c'est bien !* ». C'est tellement sécure comme situation, surtout quand on est ado et qu'on se sent nul. Boris Cyrulnik pense que si les professeurs savaient dire « c'est bien » de vingt façons différentes, on aurait de bien meilleurs résultats. Effectivement, la façon de dire les choses a un effet sur les choses. C'est simple. Et ça ne coute rien.

Vous jouez du luth baroque depuis très longtemps. Un instrument extrêmement complexe, à vingt-quatre cordes. Faut-il y voir une métaphore ?

Chacun a en lui une complexité de cet ordre, oui. On montre des facettes multiples, mais on est toujours un. Apprendre ressemble à cela également.
La musique a toujours été là, avec mon père organiste et maitre de chœur. Bach était là aussi, et comme composition complexe, ce n'était pas mal non plus. J'ai tenté le piano. Puis la guitare. Au toucher des cordes, aux vibrations de la caisse, j'ai compris tout de suite que cela allait être important pour moi. À 50 ans aujourd'hui, la musique est dans mes mains ; ma mémoire des morceaux est sensorielle et kinesthésique. Je pose mes doigts sur les cordes et la fugue de Bach que j'avais jouée au bac me revient.
J'ai découvert tôt le luth dans un festival baroque, par un majestueux théorbe aux graves puissants. Je crois que j'ai eu un flash esthétique. L'image est un puissant vecteur dans l'apprentissage, n'est-ce pas ? Mais tout était impossible dans ces années soixante-dix. Il a fallu attendre les années 2000, avec internet, la mise en réseau des ressources et de la communauté, pour trouver le contact avec des professionnels, des luthiers. Mon luth est une copie de celui du musée de Nuremberg de 1692, conseillé par un musicien de Marseille, fabriqué par un jeune luthier brésilien ; les partitions sont numériques et pourtant très proches de l'original de Bach.
Apprendre, ça se faisait beaucoup en écoutant et regardant les autres. Comme cuisiner le foie gras avec une grand-mère du Sud-Ouest à qui j'ai demandé « *montre-moi comment tu fais* », ou même mon travail de formateur, avec André de Peretti.

Créer, inventer, cela semble au cœur de votre vie professionnelle. La musique y participe-t-elle ?

Je ne crée pas lorsque je joue, non. La musique, comme l'exercice physique intense, ou faire la cuisine, cela constitue un temps de pause nécessaire sans lequel il n'est pas possible d'inventer, d'interagir, de proposer. ■

Propos recueillis par Christine Vallin

EN SAVOIR PLUS

Retrouvez les entretiens d'Annie Ernaux, Yves Reuter et Bruno Tardieu dans le numéro 500 des *Cahiers pédagogiques*.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Tous au Louvre-Lens !

ACTUALITÉS CULTURELLES EN RÉGION. Tous les médias nationaux parlent de l'ouverture du musée du Louvre-Lens, et c'est très bien. D'autant que l'on en espère un effet *cluster* pour les musées de la région Nord-Pas-de-Calais (on en compte une centaine !) qui en verraient leur fréquentation stimulée. Mais le collège de Loos-en-Gohelle et d'autres établissements ont suivi les opérations depuis bien longtemps, depuis la première pierre. Récit passionnant d'un parcours culturel modèle, par Céline Walkowiak.

Le chantier du Louvre-lens a toujours été accessible et gratuit, ce qui a permis à beaucoup d'élèves d'en suivre les étapes de construction. Les élèves des options DP3 (découverte professionnelle trois heures) de la région de Lens en ont profité pour rencontrer les professionnels du bâtiment et découvrir les différents corps de métier à l'œuvre sur le chantier.

Avec une classe de 6e du collège et une classe de CM2 de Loos-en-Gohelle, nous avons monté un projet « Médiateurs d'un jour au Louvre-Lens », afin de développer les compétences orales de nos élèves. Au mois d'avril, ils feront la visite guidée de la Galerie du temps à leurs parents. De nombreux autres projets de ce type existent dans les établissements de la région de Lens.

La galerie du temps, © Musée du Louvre-Lens, Philippe Chancel.

Analyser les projets architecturaux et faire argumenter les élèves sur leurs choix est une activité qui a été souvent proposée, sur tous les niveaux de classe.

Le musée propose, pour sa part, d'initier les élèves à l'histoire de l'art et à l'archéologie, de les sensibiliser à la lecture d'une œuvre d'art, de leur faire découvrir les métiers du musée, l'architecture ou le patrimoine, et de stimuler l'apprentissage de la création artistique.

Les médiateurs du musée, qui acceptent de se déplacer dans les établissements pour préparer certaines actions pédagogiques, proposent des parcours et des ateliers pluridisciplinaires, de la grande section de maternelle à l'enseignement supérieur.

Les coulisses du musée sont également ouvertes au public, et il est possible d'assister à des travaux de restauration des œuvres d'art.

L'ouverture d'un musée de cette envergure est une chance pour n'importe quelle ville, région ou établissement scolaire des alentours. Dans le bassin minier, il y avait une place à prendre dans ce domaine. D'ailleurs, quand on parle du Louvre de Paris, nos élèves ont tendance à l'appeler « *le Louvre-Lens de Paris* ». C'est certainement un premier signe d'appropriation régionale. Le pari que nous relevons, nous enseignants de la région, est de familiariser suffisamment les élèves avec cet endroit, pour qu'ils s'y sentent compétents et qu'ils continuent à y aller. ■

CÉLINE WALKOWIAK
Enseignante de lettres au collège de Loos-en-Gohelle (au nord de Lens)

MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

N'Autre école

Nº 33, titré « Chantiers de pédagogie sociale ». La pédagogie sociale, c'est à nous de la réfléchir, de la pratiquer, de la faire connaître et de lutter pour la défendre. C'est le sens de ce nouveau numéro, issu de la rencontre entre le comité de rédaction de *N'autre école* et des militants de la pédagogie sociale. Rempli de témoignages d'expériences diverses qui se rejoignent toutes dans la volonté de joindre le pédagogique à la recherche de la fabrication d'une autre société. **cnt-f.org/nautreecole**

TRACeS de ChanGements

Le nº 208 vient de paraitre. Dossier : « Les maternelles ». *« Ils sentent bons la lavande, la salive et les couches-culottes plus ou moins garnies. Ils rient, pleurent et chantent ; ils apprennent à vivre ensemble, améliorent leur langage, découvrent l'écriture, développent leur capacité à compter.* [...] *Les institutrices maternelles ont pris la plume pour vous parler de leur métier. »* **changement-egalite.be**

Éducation et Devenir

Colloque « Culture (s) à l'école, un enjeu pour l'égalité ». *« Dans un contexte de mondialisation, de transformation rapide et de migrations, la culture, les cultures sont interrogées par les individus et les communautés humaines en quête d'identité et de cohésion. Si la transmission d'une culture commune est une mission première de l'école en vue d'assurer un minimum de partage des savoirs et des valeurs, l'école ne peut ignorer aujourd'hui le double défi de préservation de la diversité culturelle et de nécessaire dialogue interculturel. »*
25,26 et 27 janvier 2013. Lycée Vauvenargues. Aix-en-Provence. Inscriptions sur le site. **educationetdevenir.fr**

Enjeux @medias

L'association Enjeux @ médias (Éducation, médias, information, citoyenneté) a vu le jour lors du dernier Salon de l'éducation, à l'initiative de trois mouvements laïques d'éducation populaire (les Ceméa, les Francas, la Ligue de l'enseignement) et d'une fédération de parents d'élèves, la FCPE. L'association Enjeux @médias prend acte de l'importance de tous les médias dans la formation des consciences et de l'esprit critique des citoyens et particulièrement ceux des enfants, des adolescents, et souhaite peser dans les débats. **cmenzaghi@laligue.org**

Icem-pédagogie Freinet

Le vendredi 16 et le samedi 17 novembre 2012 a eu lieu le 22e salon Freinet de Nantes, sur le thème : « Une école qui aide les enfants à grandir ». Vendredi 16 novembre, la conférence de Mireille Cifali « Grandir dans l'école ». Samedi 17 novembre à 14 heures, une conférence de Françoise Diuzet « Un rapport au savoir qui respecte le développement de l'enfant ». **icem-pedagogie-freinet.org**

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

EN BREF

Curiosphère devient FranceTVéducation

MÉDIAS. Le CRAP-*Cahiers pédagogiques* a longuement coopéré à la création de dossiers de Curiosphère sur France 5. Aujourd'hui Curiosphère disparait : est né FranceTVEducation, un site à destination des jeunes, de leurs parents et de leurs enseignants.

FranceTVEducation.fr

Balades enchantées dans des livres chantés

COLLOQUE. Lire et chanter avec des albums de comptines avec les tout-petits, tel est le thème du colloque de « Lire à Paris », qui croise les regards, psychologique, historique, littéraire, culturel et social sur ces objets et pratiques hybrides, dans le prolongement de la réflexion entreprise dans *On ne lit pas tout seul !*

Vendredi 22 mars 2013 de 9 h à 17 h 30. Salle des Diaconesses, 95 rue de Reuillly Paris 12e.

Les notes du CREN

RECHERCHE. Le laboratoire du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) regroupe près de 60 chercheurs, plus de 30 associés et plus de 100 doctorants. Mises en place en mars 2011, les notes du CREN sont publiées chaque mois et ont pour objectif de diffuser sous forme synthétique les résultats des recherches produites par les chercheurs du CREN.

cren.univ-nantes.fr

Whoozart

MÉDIAS. Découvrez Whoozart, la webtv dédiée aux arts visuels, par les éditions Cercle d'Art. Vous aimez l'art ? Vous aimerez Whoozart ! Annonces d'expositions, débats, rencontres, à vous de vouART !

whoozart.tv

L'éducation musicale

REVUE. Lettre d'Information n° 65, décembre 2012. Au sommaire : L'Opéra Comique lance son académie, Recensions de spectacles et concerts, L'édition musicale, Bibliographie, CDs et DVDs, La vie de l'éducation musicale.

www.leducation-musicale.com

Regards d'un Monde à l'Autre

REVUE. L'association Grandir d'un monde à l'autre souhaite contribuer à changer le regard porté sur les personnes différentes et particulièrement celles en situation de handicap.

regard@mondealautre.fr

Tuteurs et enseignants débutants : des pistes

COLLOQUE. Qu'est-ce que l'expérience ? C'est l'une des questions auxquelles des chercheurs du laboratoire Cirel de l'université Lille 1 et de l'université Lille 3 ont tenté de répondre les 26, 27 et 28 septembre 2012 à Lille, lors d'un colloque international « Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail : "état des lieux et enjeux" ». Parmi les nombreuses pistes explorées, plusieurs pourraient inspirer utilement les pratiques de tuteurs dans leur accompagnement des enseignants débutants.

Pour les différents intervenants, l'expérience n'est pas le vécu mais l'établissement de liens entre l'action et l'éprouvé, dans un processus de subjectivation. Étienne Bourgeois, s'appuyant sur les apports de John Dewey, a situé l'expérience comme celle « *d'un sujet, engagé dans une activité de transformation du monde, doté de valeurs, qui interagit* » ; en conséquence, elle ne « *peut être perçue que comme finalisée* ».

C'est un travail qui s'engage lorsque le sujet rencontre des situations « *indéterminées* ». C'est souvent à des situations indéterminées que sont confrontés les enseignants qui ont été désignés comme tuteurs. Ils l'ont été au regard de leur expertise d'enseignants, mais vont découvrir une nouvelle fonction en accompagnant des stagiaires en année de validation de leur concours.

UN TUTEUR EN DEHORS

Des intervenants ont nuancé plusieurs formulations touchant à l'expérience. Florence Osty a proposé la distinction entre « *faire des expériences* » (domaine de l'expérimentation), « *avoir de l'expérience* » (domaine de la professionnalité) et « *vivre une expérience* » (domaine du vécu, isolable par les traces qu'elle laisse et le sens qu'on peut lui attribuer).

Pour Patricia Remoussenard, la formalisation de l'expérience ne peut s'opérer que par des médiations permettant de la « *rendre visible et partageable* ». Lorsque la relation entre stagiaire et tuteur s'établit de manière trop affective, la connivence empêchera la constitution d'une formalisation. Privilégier la désignation d'un tuteur hors de l'établissement du stagiaire favorise une distance plus propice au repérage de ce qui relève d'us et coutumes d'un établissement par rapport à ce qui est attendu en année de certification. Dans cette perspective, des temps de formation sont proposés à des groupes constitués d'une dizaine de stagiaires avec leurs tuteurs.

Pierre Pastré, confrontant les concepts d'apprentissage et de développement en lien avec celui d'expérience, soulignait que le premier porte sur des objets et le second sur des sujets, sans aboutissement à un savoir constitué.

« C'EST MIEUX QU'AVANT. »

Ce développement s'effectue par la confrontation à des problèmes de travail. D'où la difficulté des tuteurs qui se heurtent à quelques stagiaires restés dans une logique d'étudiant (accumuler des savoirs pour réussir un concours) sans implication suffisante dans des situations professionnelles, dans les questionnements qui en découlent et une temporalité longue, condition d'une élaboration qui pourrait « faire expérience ».

Pierre Pastré a présenté la formation professionnelle comme un changement « *d'habitude d'activité* » qui suppose un changement de valeur (« *c'est mieux qu'avant* »). Cela peut aider à comprendre la manière dont, en fin d'année, la majorité des tuteurs souligne les acquis que cette fonction a permis de développer, notamment l'autoformation, la mise en mots des différentes composantes du métier, l'analyse des pratiques. ■

SOPHIE GENÈS
Formatrice et adjointe de direction, Isfec IdF

L'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE IFE.ENS-LYON.FR/VST

Qui ne réussit pas son entrée à l'université ?

RECHERCHE. La poursuite d'études supérieures devrait être une norme ; c'est ce qu'on essaie de nous faire croire en tout cas, avec des slogans qui n'ont pas fait leur temps, comme « *80 % d'une classe d'âge au baccalauréat* » ou bien encore « *50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur* ». Laure Endrizzi, de l'Ifé (Institut français d'éducation), nous en dit plus.

D'après les derniers chiffres de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), avec la récente suppression des BEP (brevet d'études professionnelles), ce sont 79 % de jeunes d'une génération qui accèdent désormais au niveau du baccalauréat en 2011, et 71 % qui sont effectivement bacheliers.

Oui, ces taux ont nettement profité de la refonte du baccalauréat professionnel (+ 7 à 9 points par rapport aux chiffres constatés depuis 1995).

Mais tous ne feront pas d'études supérieures : seuls les trois quarts des bacheliers s'inscrivent directement dans l'enseignement supérieur et c'est un bachelier sur trois qui intègre au final une filière universitaire non sélective (donc environ un étudiant sur deux !).

Que signifie « réussir ses études » ? La notion de réussite n'est pas simple à appréhender et « ne pas réussir » ne se limite sans doute pas à une question d'abandon ou d'échec aux examens.

En effet. Le parcours est rarement linéaire dans le supérieur, les travaux du Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) le montrent bien : certains étudiants se réorientent après une année, d'autres interrompent leurs études pour les reprendre dans de meilleures conditions, d'autres encore optent pour une insertion professionnelle après quelques semaines ou mois d'études. Ces parcours, si accidentés semblent-ils, ne sont pas nécessairement synonymes d'échec ; ceux qui obtiennent leur licence en trois ans (de 9 à 40 % des inscrits de licence 1 selon les universités) ne sont par exemple pas toujours mieux armés pour affronter le marché du travail.

Pour autant, ces difficultés à faire réussir les étudiants dans l'université massifiée, communes à tous les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), s'aggravent en France, parce que le système éducatif est de moins en moins équitable, et l'université de moins en moins capable d'intégrer et d'accompagner les populations de plus en plus hétérogènes accueillies. L'absence de sélection à l'entrée à l'université n'y change rien et beaucoup d'universitaires craignent que la réforme du lycée n'accentue les difficultés, en particulier dans les matières scientifiques.

Quoi en particulier dans la réforme du lycée ?

Pour l'enseignement de la physique par exemple, le nouveau programme du lycée favorise une culture scientifique générale et introduit notamment une épreuve de synthèse de documents au baccalauréat ; certains craignent que les capacités de calcul des nouveaux bacheliers ne soient pas à la hauteur des exigences du premier cycle.

Et le décrochage, comment se manifeste-t-il ? Quels sont les facteurs de risque ?

Le décrochage n'est pas réductible aux étudiants dits « fantômes » qui ne fréquentent pas les cours ou ne viennent pas aux examens. Les travaux d'Alain Coulon et ceux plus récents de Saeed Paivandi mettent le doigt sur la dimension relationnelle de l'intégration, trop souvent négligée, et sur la perception de l'environnement d'études, trop souvent marquée par l'anonymat et l'implicite, peu favorable à un investissement dans les études.

Les difficultés pour entrer dans le « métier d'étudiant » sont nombreuses et s'enracinent dans le passé scolaire. Le type et la série du baccalauréat ainsi que l'âge d'obtention influent de façon déterminante sur l'accès à l'enseignement supérieur et la réussite. Les titulaires de bacs généraux (et bien évidemment les bacs S) ont davantage le choix en termes d'orientation et réussissent mieux que les bacheliers technologiques et professionnels.

Le passé scolaire, principal facteur d'inégalité, se cumule avec d'autres : le risque de décrochage est plus fort chez les garçons (les filles, moins ambitieuses dans leur choix, sont aussi plus studieuses). Les étudiants d'origine modeste et ceux issus de l'immigration maghrébine ont aussi statistiquement des trajectoires plus risquées.

Mais on sait aussi que les bons lycéens ne sont pas à l'abri des difficultés : leurs capacités à voir au-delà du diplôme et à s'adapter à de nouvelles méthodes de travail sont essentielles. D'une façon générale, c'est leur faible capacité à anticiper les difficultés rencontrées et à trouver des alternatives qui distingue les décrocheurs. Et souvent la transition du lycée à la licence représente une rupture forte sur un plan ou sur un autre (organisation des études, logement, emploi rémunéré, etc.). Fragilisante donc.

Mais que peuvent faire les universités en matière de prévention ?

Bonne question. À défaut d'intervenir plus en amont (qu'est-ce qui les en empêche d'ailleurs ?), les universités devraient se donner les moyens d'offrir une solution décente à ceux qui s'inscrivent parce qu'ils ne savent pas quoi faire d'autre et à ceux dont l'orientation a été contrariée, plutôt que de les reléguer dans des filières ouvertes au tout-venant ! Les années « zéro » parfois proposées sont peut-être une option. Le plan « réussite en licence » aura au moins eu le mérite de mettre ces questions en débat. Reste que les universités doivent aussi apprendre à anticiper les difficultés des populations qu'elles accueillent pour les prévenir ou y remédier. ■

LAURE ENDRIZZI
Chargée d'études et de recherche, service Veille et analyses de l'IFE (ENS-Lyon)

POUR EN SAVOIR PLUS :

Laure Endrizzi, « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur », dossier d'actualité de la *Veille scientifique et technologique* n° 59, décembre 2012, http://is.gd/bWkCnP.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

APPEL À CONTRIBUTION

Ce qui fait changer un établissement

COORDONNÉ PAR CATHY MARRET ET ROXANE CATY LESLÉ

Les changements ou les innovations dans l'école existent depuis fort longtemps. Sont-ils une des conditions nécessaires à la survie du système éducatif ? Ou encore une condition *sine qua non* pour tendre vers une école plus démocratique, plus juste ? Le projet de ce dossier est d'aller explorer ce qui se passe dans les établissements, écoles maternelles et primaires.

Rechercher, trier, exploiter l'information

COORDONNÉ PAR LYDIE HEURDIER-DESCHAMPS ET JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Comment nos élèves agissent-ils lorsqu'ils sont confrontés à une tâche de recherche, de tri et d'exploitation d'informations ? De quelle manière procèdent-ils, selon la spécificité du support (papier ou numérique, par exemple), selon l'objectif fixé, selon leurs habitudes sociales et culturelles ? Et surtout comment peut-on les aider à se construire ces compétences « info-documentaires » si essentielles dans le monde d'aujourd'hui où l'information est omniprésente, mais aussi instable et mouvante ?

Travailler par compétences : et en mathématiques ?

COORDONNÉ PAR ROBERT GUICHENUY ET RÉMI DUVERT

Et si « l'approche par compétences » était un moyen pour améliorer l'enseignement des mathématiques, dépassant l'opposition un peu stérile qu'on ressent parfois entre connaissances et capacités ?

Penser et apprendre la bande dessinée

COORDONNÉ PAR MÉLIE JOUASSIN

L'heure n'est plus à légitimer ou non la valeur artistique du 9e art, mais bien plutôt à en apprécier les spécificités. Pour ce nouveau dossier, nous voudrions faire le point sur les pratiques recourant à la bande dessinée dans les classes.

Les appels à contribution complets sont à lire sur notre site :
www.cahiers-pedagogiques.com

Pour tout contact :
prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com.

LA CHRONIQUE D'é.l@b WWW.ELAB.FR

Muséomix

Cette année, j'ai pour la seconde fois participé à l'aventure Museomix, mais côté organisation cette fois-ci.

Mais tout d'abord, qu'est-ce que Museomix ? Il s'agit de réunir des gens volontaires d'horizons divers (personnels de musée, programmeurs, designeurs et autres) trois jours dans un musée, pour inventer de nouvelles façons de le visiter. Le tout en tirant parti des possibilités offertes par les nouvelles technologies. C'est ce que l'on appelle un hackathon. Hacker signifiant « s'emparer de ».

Musée gallo-romain de Lyon. ©DR.

Des volontaires débarquent dans le musée, le découvrent, prennent connaissance des problématiques du lieu et forment des équipes de travail. Ces équipes affinent l'idée de départ, puis mettent en œuvre tout ce qui est nécessaire à sa réalisation. Sur place, des équipes techniques et du matériel de dernière génération sont à leur disposition (imprimantes 3D, robots, tables tactiles, etc.). Enfin, la dernière demi-journée est consacrée à un test des prototypes avec de vrais visiteurs. Cette année, ces prototypes sont restés en place plusieurs semaines après l'évènement.

L'an dernier, Museomix s'était déroulé au musée des Arts Décoratifs à Paris, et cette année, nous étions au musée gallo-romain de Lyon. Ces deux éditions ont donné naissance à des modalités de visite vraiment inhabituelles comme danser dans le musée pour animer une œuvre, échanger avec une courtisane du XIXe *via* Twitter, découvrir son épitaphe personnalisée sur une stèle romaine ou animer sa propre course de chars avec des robots.

Personnellement, j'étais chargée cette année de faciliter la participation à distance de personnes n'ayant pu venir à Lyon. Nous avons ainsi eu des internautes qui, *via* les réseaux sociaux, ont donné leur avis, cherché des ressources, voire carrément ont réalisé à distance une partie du projet (affiche, code).

Ce dispositif motivant, qui permet de faire réaliser à des gens qui ne se connaissaient pas avant un travail qui aurait pris plusieurs semaines dans des conditions normales, interroge l'enseignante que je suis. Pourquoi ne pas imaginer des occasions de faire vivre à nos élèves des situations similaires mêlant défi à relever et travail collaboratif autour d'une tâche complexe avec une finalité concrète ?

Nous avons beaucoup à découvrirde ces nouvelles façons de travailler ensemble que sont les hackathons en tous genres (Edu'Hack'Tion, Museomix, Barcamp et autres). Soyons curieux, testons ces dispositifs en tant que participants et voyons ce que nous pourrions en tirer de bénéfique pour nos classes. ■

STÉPHANIE DE VANSSAY

Fatigue

C'est entendu. Le socle commun va inéluctablement livrer aux patrons qui s'en frottent les mains sous leur chapeau haut de forme les malheureux pauvres qui, n'apprenant tout au mieux qu'un vague lire-écrire-compter, n'auront aucun moyen d'échapper à la terrible logique libérale. Sauf s'ils se retrouvent au chômage.

C'est évident. Le livret de compétences, même simplifié, va entrainer le fichage généralisé de la population « dangereuse ». Tels des Jean Valjean, ils erreront d'entretien d'embauche en entretien d'embauche pour s'entendre dire : « *Désolé, vous n'avez pas validé la compétence 6, on ne peut retenir votre candidature.* »

« Il faut bien que de temps en temps, nous, les idiots utiles, nous ripostions. »

C'est clair comme de l'eau de roche. À Lisbonne, Bruxelles, Davos, ils nous ont concocté un socle commun selon une logique ultralibérale : il faut en finir avec ces vieilleries humanistes, ce qui compte, c'est l'employabilité, la flexibilité, l'adéquation aux besoins de notre écoprofit. On fera jouer aux pédagogues innovants le rôle d'idiots utiles et le tour sera joué.

Cela saute aux yeux. Regardons certains items du socle commun : ils nous renvoient au *Meilleur des mondes* ou à *1984*. Il faudra se conformer à la logique de nos sociétés, en perdant tout esprit critique. Car il faudra « *connaitre le monde de l'entreprise* », « *devenir citoyen européen* » (devinez de quelle Europe il s'agit), « *se conformer aux règles* ». Adieu esprit critique, adieu culture, adieu Princesse de Clèves.

C'est diabolique. Ces pauvres pédagos ne s'en rendent pas compte, mais s'attaquer au brevet, au bac demain, remettre en cause les notes au profit des « *grilles* » si bien nommées, c'est s'attaquer frontalement aux qualifications, à ces diplômes qui nous protègent, qui sont des acquis auxquels on ne doit pas toucher et pour lesquels on se battra, fût-ce en s'alliant avec des gens qui ne pensent pas comme nous sur tous les points.

C'est une nécessité : il va falloir s'opposer de toutes nos forces à ce socle, à ces compétences, au nom des savoirs offensés, attaqués, dévoyés. Montrons que le progressisme aujourd'hui réside dans la défense de la notation, que les familles réclament. Montrons que le découpage disciplinaire est un horizon indépassable et que, si nous n'arrivons pas à faire échec au socle dans son ensemble, nous devons au moins obtenir la suppression des compétences dites « transversales ». Montrons que les expérimentations d'école dite du socle sont des entreprises pernicieuses (« entreprises » est le bon mot) et des chevaux de Troie dont il faut à tout prix empêcher l'installation, car les guerriers du libéralisme en sortiront pour massacrer ce qui restera de notre école républicaine.

Qui a dit que j'exagérais, que je caricaturais, que je faisais de la mauvaise polémique ? J'invite à lire certaines revues, certains blogs, certaines tribunes de quotidiens ou d'hebdomadaires. Tant pis pour la fatigue qui nous prend devant ces litanies, il faut boire les potions amères. Pour un temps, on laissera de côté notre travail, notre patiente construction de compétences avec les élèves, notre fiche d'évaluation des progrès, notre élaboration de situations complexes, si possible motivantes. Bien sûr, nous pourrions, comme le dit Dante, cité par Marx dans son introduction au *Capital*, « *Suis ton chemin et laisse dire les gens* », mais il faut bien que de temps en temps, nous, les idiots utiles, nous ripostions. ■

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Hors les murs

« Une sortie, c'est une entrée qu'on prend dans l'autre sens. »
BORIS VIAN, *Traité de civisme.*

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

AVANT-PROPOS PAR MICHÈLE AMIEL ET MONIQUE FERRERONS

Pourquoi a-t-on besoin, parfois, de sortir de l'école pour mieux enseigner, apprendre ?

Pour remonter dans le temps, rappelons qu'un des points forts des classes nouvelles de 1945, c'était « *l'étude du milieu* », c'est-à-dire l'ouverture de l'école sur l'extérieur. Aujourd'hui plus que jamais l'école est un des endroits où l'on apprend, mais pas le seul, et elle doit prendre en compte tout ce qui se passe au-delà de ses murs.

Les sorties organisées par le monde enseignant, c'est bien le moins, ont des objectifs ! De socialisation, de citoyenneté ou d'apprentissage. Dans ce dossier, les témoignages passionnés sont nombreux et relèvent même parfois de l'acte de foi. Les acquis des élèves ne semblent pas faciles à mettre en évidence sur chacun de ces champs, pour justifier le bienfondé de ces sorties.

Plus que jamais l'école est un des endroits où l'on apprend, mais pas le seul, et elle doit prendre en compte tout ce qui se passe à l'extérieur.

Les sorties, par la rupture qu'elles permettent, bousculent les certitudes, créent un espace pour le questionnement des élèves. Mais sortir, est-ce aussi travailler, ou la sortie ne serait-elle que la partie attractive du travail scolaire fait intramuros ? La sortie n'est-elle qu'un moyen de relancer la motivation ?

Les sorties culturelles semblent indispensables : l'école n'est-elle pas dans sa mission, lorsqu'elle guide tous les élèves dans des lieux qu'ils pourront continuer à fréquenter toute leur vie (théâtre, musée, etc.) ? C'est *in situ* que chacun peut s'approprier les pratiques culturelles : apprendre à lire une œuvre d'art, accéder à la compréhension des spectacles vivants.

La sortie convoque l'élève dans sa globalité, avec ses sens, pas seulement la vue et l'ouïe comme en classe, mais aussi son toucher, son odorat ainsi que sa sensibilité et son affect, ce qui pourrait expliquer que les sorties laissent souvent des souvenirs extraordinaires, de ceux qui restent des années après dans les mémoires de nos élèves. Plus, en tout cas, que les cours ordinaires.

Sortie que l'enseignant considère comme ratée ou apothéose d'une année scolaire, l'engagement est colossal, dans la phase de préparation, dans le déroulement, dans le suivi : de l'organisation pédagogique à la recherche de financements, aux relations internes et externes (direction, parents, élèves, collègues, conseil d'administration, collectivités de rattachement, mécènes), à la prise en compte des textes officiels considérés parfois comme un carcan, la charge de travail est telle, les risques inhérents à ce type d'activité si forts (mise en danger relationnelle ou physique) que beaucoup réfléchissent à deux fois avant de se lancer. Lorsque cela se passe différemment, avec réflexion du conseil pédagogique, discussion dans les équipes de préférence pluridisciplinaires, débat au sein du conseil d'administration, intégration dans le projet d'établissement, les difficultés dans les choix restent les mêmes mais sont partagées collectivement : la prise en charge des élèves qui ne partent pas, des élèves perturbateurs, le financement des accompagnateurs, l'aide aux élèves handicapés, l'éventuel retard pris dans l'avancée du programme.

Convenons qu'à ce jour, les enseignants sont autodidactes dans ce domaine, et imaginons comment la formation pourrait aider à développer des compétences nécessaires dans ce champ si complexe et exposé que celui des sorties scolaires.

Soulignons enfin à quel point il paraitrait essentiel que l'administration, du ministère jusqu'aux chefs d'établissement, facilite et encourage l'organisation de telles sorties, au lieu de les considérer comme une source de dépenses et de tracas. C'est le meilleur de l'école qui s'y joue. Alors oui, sortons ! ■

SOMMAIRE

Des expériences humaines

12 **La classe en bungalow** SYLVIE GRAU
14 **Vivre la différence** ISABEL BAYON
16 **« Moi aussi j'ai le droit de venir ? »** STÉPHANIE BÉNARD
18 **Risquer la rencontre** NATHALIE ZAMPIROLLO
19 **C'est où la France ?** STÉPHANIE CAILLÉ

Dehors, ce n'est pas comme on croit

20 **En entreprise, juste pour voir** AURÉLIE BADARD
21 **Les enfants, leurs parents et leurs enseignants dans la ville** JULIA DUPRAZ
22 **Ébranler les certitudes** SÉBASTIEN SCHETGEN
24 **Le moment opportun** PATRICIA PIERAERTS
25 **Les arbres vivent-ils ?** CÉDRIC PINCHART, FRANÇOISE GUILLAUME
26 **Un espace de liberté pour le questionnement** PHILIPPE LIOTARD

De bonnes raisons d'apprendre

27 **Écrire en marchant** JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK
29 ***Bienvenidos a Paris*** ADÈLE MAZOU-ENCOIGNARD
30 **Sortir dans le collège** JÉRÔME STAUB
31 **Des choix négociés** DOMINIQUE SEGHETCHIAN
32 **Y a-t-il un dieu pour les professeurs de SVT ?** ROSELYNE N'DIAYE

Donner accès à la culture

33 **On veut voir le Louvre !** STÉPHANIE BÉNARD
35 **Apprendre à voir** ANNE LARIVEN
37 **Guider, noble mission** LIONEL SANCHEZ
38 **Pour une école du spectateur** KATELL TISON-DEIMAT
40 **Sortir, malgré tout** HÉLÈNE EVELEIGH
41 **La place des parents** DOMINIQUE SEGHETCHIAN

Sortir des sentiers battus de l'enseignement

42 **Les voyages forment la jeunesse** RICHARD ÉTIENNE
45 **Professeurs en vacances ou en mission ?** MICHÈLE AMIEL
46 **Soixante naufragés sur les bras** CHRISTINE VALLIN
47 **Du professeur badaud au chef d'orchestre** ÉMILIE KOCHERT

Illustration de couverture : Thierry Dedieu
Illustrations intérieures : Jack

48 **L'école en totalité** PAUL NICOLAS
50 **Un enjeu éducatif majeur** OLIVIER IVANOFF
52 **Un dispositif à relancer** LUDOVIC THORAVAL
53 **Les loisirs dirigés du Front populaire** JEAN-FRANÇOIS CONDETTE
55 **Une fenêtre ouverte** MICHÈLE AMIEL

À LIRE SUR NOTRE SITE :

Un séjour qui profite aussi aux enseignants YANNICK BINEAU
Tu es fatigué ? Je te pousse PATRICK LOISEAU
Ein Praktikum in Deutschland MARYSE BACHET
Across the channel HERVÉ BOURGEY
Les travaux des champs CARLA BLANC
À la rencontre de l'écrivain MARIE-PIERRE STÉVANT-LAUTIER
Des adolescents apaisés écoutant l'Énéide DOMINIQUE SEGHETCHIAN
Que fait-on des élèves qui ne partent pas ? POINTS DE VUE DES ADHÉRENTS DU CRAP-CAHIERS PÉDAGOGIQUES

DANS NOS ARCHIVES

Qu'est-ce que l'étude du milieu ? ANTOINE WEILER
Les échanges scolaires, quelle pédagogie ? ANNA TRIANTAPHYLLOU
En classe de découverte VÉRONIQUE CONCHE, LAURENCE LEPAROUX
Voyages et sorties : on a besoin de parents médiateurs ANNE-MARIE RABANY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

1. Des expériences humaines

La classe en bungalow

Sylvie Grau. Une sortie sur plusieurs jours est un accélérateur de l'apprentissage de règles de vie sociale ainsi que du développement de compétences en matière d'autonomie, de prise d'initiatives, de relations avec ses pairs ou les adultes.

Le Croisic, port de pêche à une centaine de kilomètres de Nantes. Nous sommes en septembre, au début d'un séjour d'intégration pour les arrivants de 2de. Les élèves s'organisent pour la répartition dans les bungalows. Suivant l'effectif de la classe et la mixité, ils sont par six ou huit et accueillent un ou deux professeurs. Chaque groupe doit lister le matériel, de la nourriture aux produits ménagers en passant par les produits de toilette. Les élèves se retrouvent ainsi à échanger sur leurs habitudes de vie : horaires, alimentation, loisirs, etc. Pour limiter la taille des sacs, il faut s'organiser, inutile que chacun apporte sa boite de céréales, encore faut-il se mettre d'accord sur le choix de la marque et la quantité.

DES RÈGLES CLAIRES

C'est l'occasion de parler du rôle du petit déjeuner, de confronter les habitudes, voire d'en changer ! Tout est discuté, de l'heure des douches au nombre de sacs-poubelle, du partage des couchages au nombre de pizzas. Chaque équipe s'organise. Certains vont faire les courses ensemble la veille et préparent des caisses en plastique avec tout le matériel, d'autres préfèrent préparer un budget et acheter sur place.

Le professeur d'éducation civique, juridique et sociale profite de l'occasion pour établir avec les élèves un règlement de la vie pendant le séjour. Il prend le règlement du lycée et chaque article est adapté. Ce travail permet à la fois de s'approprier le règlement intérieur et de comprendre son sens par rapport à la vie sociale hors du lycée. Les élèves sont d'ailleurs très demandeurs de règles claires et ils s'engagent, en venant au séjour, à respecter le règlement qu'ils ont eux-mêmes rédigé. Certains points posent problème comme le tabac, l'utilisation du téléphone. Comment différencier un temps scolaire d'un temps personnel hors du lycée ? Il est indispensable de redéfinir ce qui est considéré comme un temps de cours, des conditions pour que la liberté de chacun soit respectée, des contraintes nécessaires pour que tous puissent avoir leur place.

Comment différencier un temps scolaire d'un temps personnel hors du lycée ?

Dans le cadre d'un projet sur le bien-être, des intervenants extérieurs animent des ateliers pour faire découvrir à la classe le qi gong, la sophrologie et la Biodanza. Un professeur en retraite, spécialiste de l'étude des marais salants, se propose de nous accompagner sur une demi-journée. Un club de voile prend en charge l'initiation catamaran. En fonction de ces activités et de la disponibilité des enseignants de l'équipe, un calendrier est mis en place. La proximité du lieu de séjour permet des allers-retours des enseignants qui n'ont pas alors à trop modifier l'organisation des cours au lycée.

RUGBY ET BIODANZA

Sur les trois jours, les élèves ont rencontré sept enseignants de l'équipe et la conseillère d'éducation référente pour la classe. Les enseignants ont participé aux activités et se sont trouvés en situation d'apprendre en même temps que les élèves, voire d'apprendre des élèves. Par exemple, certains m'ont initiée au rugby, d'autres à des jeux de société qu'ils avaient apportés. La séance de Biodanza était sur le thème de l'affirmation de soi : nous avons eu l'occasion de bouger, de chanter, crier ensemble. Les élèves nous ont préparé des bananes au chocolat, nous les avons croisés en allant prendre nos douches. Autant de situations peu courantes au lycée !

Les élèves perçoivent aussi très vite les écarts entre les milieux et les modes d'éducation. Un bungalow de filles est rangé, nettoyé à 12 h 30 pour laisser du temps pour aller à la piscine ; un de garçons, rideaux fermés pour mieux voir la télévision, est jonché de détritus. Si dans un autre, les jeunes jouent à des jeux de société, discutent du dernier film, dans le bungalow voisin, le cendrier sur la terrasse est bien plein et, visiblement, le premier couple de l'année scolaire s'est rencontré.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Lors des activités, nous avons comme objectif principal d'amener les élèves à être curieux. Pour le rallye dans la ville du Croisic, il leur faut entrer en contact avec les habitants. Ils doivent filmer, enregistrer et donc demander l'accord, choisir leurs questions, prendre la parole devant les autres, être aimables. Ils doivent aussi observer, écouter, analyser le paysage, la nature, la météo. Ils sont contraints de coopérer pour faire le rallye dans les temps, pour naviguer sur les catamarans.

S'installer autour d'une table dans un bungalow avec les mouettes qui crient à n'en plus finir est un contexte nouveau pour étudier les quartiles et faire des diagrammes statistiques. Curieusement, chacun y prend plaisir et le thème d'étude renvoie à ce qui a été vu lors du rallye, commenté par les gens sur le port ou par quelques pêcheurs au café.

De retour au lycée, que reste-t-il de ces moments ? Certainement une plus grande confiance, une plus grande aisance à l'oral, une bonne entente entre membres d'un même bungalow, un vivre ensemble facilité, une attitude plus bienveillante. D'ailleurs les groupes formés sont souvent stables sur l'année. Bien sûr tout n'est pas réglé et, parfois, on peut renvoyer l'élève à l'attitude différente qu'il avait pendant le séjour, pour lui rappeler que l'attention qu'il a été capable de porter sur telle activité en sortie atteste qu'il peut faire la même chose en cours.

Le séjour d'intégration favorise aussi la relation entre les professeurs de l'équipe, qui eux aussi partagent des moments inhabituels et peuvent confronter la manière dont ils gèrent les difficultés, exercent leur autorité, organisent l'activité sur le terrain. L'occasion de parler interdisciplinarité, de confronter les entrées différentes qui font que, là où le professeur de biologie reconnait une espèce à son nombre de pattes, le professeur de mathématiques voit une figure plane régulière.

Du côté des familles, l'accueil est souvent très chaleureux. Les parents ont du mal à imaginer que leurs enfants seront capables de s'organiser. C'est pour eux l'occasion de leur donner de nouvelles responsabilités, de les regarder autrement. Les familles entrent parfois en relation entre elles, pour organiser le transport ou collaborer pour les courses.

Seule ombre au tableau, les élèves absents. Une année, au dernier moment, deux malades n'ont pas participé. Mais la classe, tellement soudée, a permis à ces élèves de trouver leur place et une autre sortie a été organisée par les élèves pour qu'ils puissent eux aussi profiter de cette expérience. Une autre année, une mère s'est opposée au voyage. Malgré toutes nos tentatives pour la convaincre, rien n'a pu être fait et cet élève n'a jamais été intégré dans la classe. Cet échec a pourtant eu un avantage, celui de révéler un enfant en souffrance et de lancer une veille « enfant en danger ».

Enfin, un dernier impact est l'intégration des élèves handicapés. Chaque année, nous avons à gérer des problèmes de santé plus ou moins importants pendant ces trois jours. C'est une façon de mieux percevoir ce qui peut ou non influencer les capacités d'apprentissage d'un élève (gestion de la douleur, fatigabilité, stress, etc.). Le regard du groupe est aussi différent lorsque ces difficultés ont été mises en évidence lors du séjour et lorsque nous avons eu à gérer collectivement le problème.

Le séjour tel que nous l'avons imaginé a donc de multiples avantages, liés à quelques caractéristiques : un cout modéré permettant à tous de participer ; la responsabilité de l'intendance dévolue aux élèves ; au moins une nuit à l'extérieur ; des activités qui nécessitent la coopération ; une recherche qui oblige une prise de contact avec le milieu et particulièrement avec des personnes, habitants, professionnels ou spécialistes qui peuvent faire la médiation entre le milieu et les connaissances ; un cadrage préalable des temps contraints et des temps libres, dans un texte élaboré avec les élèves fixant les règles du vivre ensemble ; un maximum d'enseignants participant au séjour. Alors pourquoi ne pas se lancer ? ■

SYLVIE GRAU
Professeur de mathématiques et professeur principal en 2de au lycée Nicolas-Appert, Orvault.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Vivre la différence

Isabel Bayon. Comment organiser une classe transplantée avec une élève handicapée, pour que tout se passe au mieux pour elle, pour que tous ses camarades vivent à cette occasion une expérience humaine qui les marquera bien davantage qu'une leçon de morale sur le respect des différences ?

À la fin de l'année scolaire, après maintes réflexions sur la date, le lieu, après plusieurs prises de contact téléphonique et numérique auprès de centres d'accueil, nous voilà décidées à emmener nos deux classes, soit cinquante-et-un élèves inscrits à la rentrée, de 6 et 7 ans, en classe verte, en moyenne montagne, à Luz-la-Croix-Haute, au printemps suivant. La réservation est validée.

À la rentrée, grande surprise, j'accueille dans ma classe une petite fille pas comme les autres, Lucie, infirme moteur cérébral, circulant en fauteuil, à mobilité très réduite. Impossible de revenir sur nos projets, bien que l'idée nous ait effleurées. Très vite, ma collègue et moi avons vu dans ce défi, mais sans trop savoir comment, le moyen d'avancer humainement et pédagogiquement.

Lucie est très vive d'esprit. Elle apprend à lire et à compter rapidement, et bien que n'ayant encore jamais accueilli d'élève atteint de ce type de handicap, l'intégration va de soi. Je ne change pas les aspects fondamentaux de ma pédagogie, de type coopératif. L'apprentissage de la lecture ne se fait pas seul, on déchiffre les textes ensemble. Je porte Lucie pour la déplacer. Chaque après-midi, une AVS (aide vie scolaire) vient apporter son aide matérielle à mon élève. Je choisis de lui réserver le même traitement qu'à ses camarades, sans indulgence. Elle écrit, elle produit en arts plastiques, elle manipule en sciences et en EPS. Malgré les conseils peu concluants d'une spécialiste handisport, elle observe.

Dès le début de l'année, une réunion est organisée pour présenter la classe verte aux parents et leur expliquer les objectifs de ce séjour. Au soir de la réunion, les parents de Lucie sont présents tous les deux. Discrets, ne posant pas de question, faisant comme si tout était normal. Leur regard brillait de bonheur. Personne n'a évoqué le cas de Lucie. Alors, si un doute subsistait quant à son départ avec l'ensemble des autres élèves, le regard de ses parents nous l'a totalement ôté. Quelque temps après, ma collègue et moi avons visité le centre d'accueil et avons découvert sans trop de surprise qu'il n'était pas adapté aux élèves en situation de handicap : des escaliers, des lits ordinaires, des marches partout, des douches réduites, etc. Nous avons discuté de la situation de Lucie. Tous les animateurs ont exprimé une grande volonté de faire au mieux. Il fallait avancer et réfléchir, afin que ce séjour soit pleinement réussi scolairement et humainement pour l'ensemble des élèves.

Les parents, sans jamais poser de questions, avaient la certitude qu'ils devraient être présents.

Bien que la production d'écrits soit le fil conducteur du projet, les activités principales du séjour sont des activités de peine nature : randonnée, escalade, découverte de la montagne, de la forêt, de la rivière. Il était indispensable de faire vivre à Lucie les mêmes activités que ses camarades. J'ai contacté la fédération Handisport. J'ai dû constituer un dossier que j'ai particulièrement soigné, expliquant les objectifs de la classe transplantée et ma décision d'emmener Lucie avec sa classe. La fédération a proposé de mettre à ma disposition deux animatrices titulaires d'une licence Staps (sciences et techniques des activités physiques et sportives), ayant choisi pour spécialité le handicap. Ces deux animatrices sont venues bénévolement. Leur tâche était de prendre en charge la fillette durant les activités de plein air. Une joliette, sorte de chaise à porteur, me serait prêtée pour partir en randonnée. Quant à l'escalade, l'autre animatrice, grimpeuse de haut niveau, avait sa petite idée.

Je devais également régler les questions de vie quotidienne. Par principe, j'ai toujours refusé que les parents d'un élève soient accompagnateurs. Mais je savais que la fillette nécessitait des soins moteurs et thérapeutiques spécifiques, en dehors des heures de classe. Françoise, l'auxiliaire de vie scolaire, volontaire et très impliquée dans la classe, a proposé de venir en classe verte, pour accompagner son élève dans les tâches quotidiennes. Les parents, sans jamais poser de questions, avaient la certitude qu'ils devraient être présents. Quand je leur ai expliqué ma décision de n'emmener aucun des deux, leur surprise a été immense. C'était la première fois qu'ils allaient se séparer de leur fille. Mais ils ont rapidement donné leur consentement. De sa propre initiative, Françoise s'est rendue dans la famille pour apprendre les gestes quotidiens, de la toilette, du couchage, etc. Le conseil général a pris en charge la pension des deux jeunes animatrices, la mairie celle de l'AVS. Tout était presque prêt. Quotidiennement, un élève barrait un jour sur le calendrier et décomptait le nombre de jours restant.

SEULEMENT UN REGARD

Le jour du départ est arrivé. Pas un absent. Beaucoup de parents inquiets mais contents, de multiples recommandations pour l'eczéma de l'un, le nez qui coule d'un autre, les lunettes qui vont se perdre, la dent qui bouge et qui va surement tomber, etc. Les parents de Lucie n'ont rien demandé, pas une recommandation, seulement un regard qui manifestait leur confiance et leur reconnaissance. Le séjour s'est très bien déroulé, tel que nous l'avions pensé, avec des jours de beau temps et un jour de neige, cinq jours si bien préparés que l'aventure n'était pas de l'improvisation.

La classe verte est un grand temps d'apprentissage. Les élèves connaissaient le programme, puisqu'il avait été travaillé avec eux. Chaque matin, ils retrouvaient le rituel de l'inscription de la date et la présentation de la journée, comme en classe : il n'y

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

avait pas de rupture réelle de rythme entre l'école et ce lieu. Puis ils se répartissaient en groupes soit sur des activités physiques, soit sur des activités de découverte du milieu, faune ou flore.

COMME LES AUTRES

Lucie avait été installée dans une chambrée avec plusieurs camarades. Son coucher nécessitait plus de vingt minutes. Elle quittait donc ses camarades un peu plus tôt. L'activité escalade se déroulait sur trois demi-journées. Elle débutait sur un mur d'escalade et se poursuivait, à la troisième séance, sur une vraie falaise. L'escalade sur cette falaise s'achevait par une descente en descendeur sur corde en surplombant une rivière : un moment impressionnant mais sans danger. Nous nous demandions comment notre animatrice allait permettre à Lucie de grimper. Avec l'aisance qui caractérise les hommes-araignées, elle se plaquait derrière notre petite élève et dirigeait ses gestes tout en la maintenant. Lucie a pu ainsi grimper comme les autres : sur le mur d'escalade, puis sur la falaise, et descendre en enrouleur au-dessus de la rivière. Elle a poussé de grands cris, comme les autres ; elle a eu très peur, comme les autres ; elle pourra le raconter, comme les autres.

La randonnée a eu lieu l'avant-dernier jour. Nous sommes partis sous la neige à travers la forêt avant d'atteindre les crêtes, où nous attendait un panorama grandiose sous un soleil rayonnant. Lucie trônait dans sa joliette guidée par nos deux sportives, et chantait. Certains élèves auraient bien pris sa place. Alors on a fait faire un petit tour de joliette à tout le monde. Les élèves ont trouvé, touché, observé, collecté, photographié et dessiné des insectes rejetés après l'étude dans leur milieu, suivant nos principes écologiques. Lucie a mis aussi les bottes et, maintenue par nos deux animatrices, a barboté dans l'eau et cherché des petits animaux. Seules comptaient ses trouvailles. Elle en oubliait ses incapacités. Nous sommes rentrés en chantant, après cinq jours de bonheur, même si ce terme n'a rien de pédagogique.

La classe verte s'est déroulée sans aucun problème majeur, seulement quelques bobos. Les élèves ont construit, durant ce séjour, des compétences fondamentales. Outre des compétences de savoir, ils ont mis en place des compétences humanistes : socialisation, citoyenneté, respect des autres, respect de soi, respect du milieu vivant. Et surtout, ils ont découvert la différence, celle qui se vit au quotidien, car la différence s'estompe dans la vie de la classe. Les élèves ont découvert une fillette qui ne peut pas manger toute seule, qui ne peut pas se laver toute seule, qui ne peut pas aller aux toilettes toute seule, qui ne peut pas se coucher ni se lever toute seule. Les élèves ont réalisé ce que signifie la différence, dans les gestes quotidiens, et chacun, sans qu'on le lui demande, a trouvé un petit moment pour être là, avec elle. Nous ne sommes jamais rentrés dans des discours moralisateurs comme « aide ton prochain », et pourtant, les élèves ont toujours été présents avec leur camarade. Ils ont perçu intuitivement le concept d'entraide. La fillette a apporté autant à ses camarades que ceux-ci ont pu lui apporter. À l'arrivée, les parents de Lucie étaient là, impatients, inquiets. Ils ont retrouvé leur fillette rayonnante. Alors ils ont rayonné. Tout semblait possible. L'avenir n'était plus limité. Discrètement, ils nous ont remerciées. Mais leur regard en disait long. La petite est repartie comme les autres, à peine un au revoir, celui qui laisse les professeures un peu en désarroi alors qu'elles viennent de vivre une semaine de relations intenses avec ceux qui ne seront plus les mêmes élèves.

Nous ne sommes jamais rentrés dans des discours moralisateurs comme « aide ton prochain »

Au final, notre objectif premier est atteint. Les élèves ont produit des écrits et acquis des compétences dans ce domaine. Notre façon de travailler va également leur permettre d'acquérir des compétences dans le domaine de la langue orale. Tout est décidé collectivement. Les élèves prennent dès le début de l'année l'habitude d'exprimer des idées, de les justifier, d'argumenter et d'écouter les autres. Je ne crois pas qu'on puisse enseigner ces compétences sans projet. Mais ils ont également acquis des compétences dans le domaine de la citoyenneté. Nous pouvons affirmer que celles-ci n'auraient pas été atteintes de la même façon sans la présence de cette fillette handicapée.

Ce projet se vit dans un dynamisme qui fleure souvent la passion. Partir avec un élève porteur d'un handicap lourd relève de la même conviction. Il ne suffit pas d'être passionné et de compter sur la bonne volonté ambiante. Cela nécessite de réfléchir longuement à la logistique, afin que personne ne soit oublié. L'enseignant doit être présent de façon égale avec chaque élève. Tout doit être pensé, afin que l'enfant en situation de handicap puisse vivre les mêmes moments que ses camarades. Cela a un cout humain, mais le bénéfice est humain également. Il n'est pas mesurable. Si les compétences citoyennes ont été ainsi construites, c'est que rien n'a fait obstacle au développement des autres. La présence de Lucie en classe verte a nécessité celle de trois personnes, sans lesquelles tout aurait été une galère. C'est bien grâce à ces trois personnes qui ont permis de vivre ce temps transplanté, dans l'harmonie et la sérénité, que les élèves ont pu construire ces compétences.

La différence est un concept qui ne peut s'apprendre dans la souffrance. Mais elle ne s'apprend pas vraiment sur les bancs de la classe. C'est la vie hors l'école qui est le lieu le plus propice à la prise de conscience de ce concept. Cette classe verte très particulière a eu son identité propre, obligeant les enseignants et les animateurs à réfléchir sur leurs paroles et leurs actes. Alors, tout le monde a le droit à un traitement soigné, à un petit peu plus d'humain. ■

ISABEL BAYON
Conseillère pédagogique à Belleville-sur-Saône (Rhône)

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

« Moi aussi j'ai le droit de venir ? »

Stéphanie Bénard. « *On règlera ça dehors !* » Et si sortir du huis clos de la classe était effectivement une opportunité pour sortir également du conflit, rétablir la confiance entre élèves et enseignants ?

L'an dernier, mon collègue d'histoire-géographie et moi-même, enseignante de français, avons emmené nos élèves de l'enseignement d'exploration « littérature et société » au Louvre. C'est une classe avec laquelle nous étions en difficulté et souvent en conflit. La motivation des élèves était très faible. Sur vingt-deux élèves, la moitié avait choisi le cours par défaut, parce que l'enseignement d'exploration qu'ils avaient initialement retenu n'avait finalement pas été ouvert. Les élèves avaient appris la nouvelle quelques jours avant la rentrée de septembre. Nous avions donc régulièrement affaire à deux types d'oppositions distinctes mais simultanées : une passivité inébranlable et des contestations incessantes, parfois insolentes.

INGÉRABLE

Enfin, nous inaugurions la réforme du lycée, avec les tâtonnements et les maladresses que cela suppose. Les enseignements d'exploration n'abordent pas qu'un contenu renouvelé. Ils supposent aussi des méthodes de travail inhabituelles de la part des enseignants, puisqu'elles sont fondées sur « *des démarches codisciplinaires ouvertes à l'innovation pédagogique*[1] ». Ce nouveau cadre compliquait aussi la gestion de classe. Nous passions donc beaucoup de temps à batailler pour instaurer des conditions de travail sereines, à rappeler le comportement attendu d'un élève, les règles de prise de parole, d'écoute, à faire de la discipline.

Lorsque les élèves nous ont demandé de les emmener au Louvre, nous avons refusé tout net et leur avons expliqué pourquoi : le groupe nous paraissait ingérable et nous ne nous sentions pas capables de sortir du lycée avec eux. Nous avions déjà organisé des rencontres avec des intervenants qui s'étaient convenablement passées, mais la séance à la médiathèque municipale, sans néanmoins avoir été catastrophique, nous avait laissé un mauvais souvenir. La situation en classe ne s'étant pas améliorée, nous ne souhaitions pas tenter une nouvelle expérience. Les élèves qui réclamaient la sortie figuraient précisément parmi les plus perturbateurs et les plus contestataires. Ils ont ensuite comparé le nombre de sorties auxquelles participaient les autres élèves de leur classe, qui s'étaient inscrits dans l'option « patrimoine ». Nous leur avons rappelé que l'école n'est pas un lieu de consommation touristique, mais leur remarque était indéniablement fondée. Le groupe « patrimoine » était souvent invité à participer aux sorties des élèves de 1re et de terminale qui suivaient l'option « histoire des arts », pour la proximité des enseignements et pour des raisons plus pragmatiques, notamment afin de « remplir le car », selon l'expression consacrée.

Nous leur avons dit franchement que nous n'avions aucun plaisir à les retrouver et que nous ne leur faisions pas confiance.

La question de la sortie, posée par les élèves, avait eu le mérite de clarifier les relations que nous entretenions avec eux. Il était apparu qu'ils ne percevaient pas la situation de la même façon que nous. Ils avaient bien conscience que leur comportement de groupe n'était pas adapté, mais ils n'avaient pas réalisé que nous venions en cours à reculons. Nous leur avons dit franchement que nous n'avions aucun plaisir à les retrouver, ce qui ne nous était pas habituel, et que nous ne leur faisions pas confiance. Ils ont été étonnés, voire piqués, mais se sont montrés sensibles à nos remarques. Nous avons eu l'impression d'ouvrir un véritable espace de dialogue, sans pourtant rien dire de nouveau. Ils avaient eu le sentiment d'être écoutés car nous avions pris leur demande en considération, sans pour autant leur répondre par l'affirmative. Ils se sentaient donc à leur tour prêts à nous écouter vraiment.

LA CAROTTE DE LA SORTIE

De notre côté, nous avons été sensibles à leur sentiment d'injustice. J'avais déjà emmené une classe au Louvre et pouvais donc anticiper les éventuelles difficultés de la sortie. Et la sortie complétait parfaitement la séquence sur le mythe de Napoléon, que les élèves avaient choisie parmi celles que nous leur avions proposées au début de l'année[2]. Cette séquence était consacrée au domaine d'exploration intitulé « Images et langages : donner à voir, se faire entendre » et le musée du Louvre proposait des visites-conférences sur le thème de « l'épopée napoléonienne ».

La semaine suivante, nous leur avons donc annoncé que nous acceptions de les emmener au Louvre, à la condition qu'ils améliorent leur comportement en classe et qu'ils travaillent de façon à préparer convenablement la visite. Nous avons laissé entendre que nous pourrions tout annuler, même à la dernière minute. Il est impossible de savoir ce qu'il en aurait été sans la carotte de la sortie, mais ils nous ont paru s'investir davantage dans les activités que nous leur proposions. Cet investissement était inégal selon les élèves, et irrégulier pour

1 « Programme de "Littérature et société en classe de 2de générale et technologique" », *B. O. spécial* n° 4 du 29 avril 2010.

2 Les instructions officielles précisent que *« les professeurs choisissent deux ou trois domaines d'exploration parmi les six domaines présentés »* dans le programme. Nous avons choisi ces domaines d'exploration en concertation avec les élèves.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

tous, mais l'ambiance générale était moins pesante, les classes se mêlaient davantage et les élèves étaient du moins convaincus de notre bienveillance. L'une des élèves qui nous avaient réclamé d'emmener la classe au Louvre a toutefois eu besoin d'une confirmation lorsque nous avons distribué les autorisations de sortie :

« *— Moi aussi, j'ai le droit de venir ?*

— Bien sûr, la sortie est organisée pour toute la classe !

— C'est vrai ? D'habitude, je ne viens pas parce que je ne suis pas assez calme. »

Il est vrai qu'elle s'illustrait par ses invectives et ses coups d'éclat, sa difficulté persistante à accepter toute forme de contrainte.

La sortie en elle-même s'est très bien déroulée. Les élèves étaient tous présents et les retardataires chroniques à l'heure au rendez-vous, sauf une. Nous avons eu la chance d'être accompagnés par un chauffeur très impliqué. Par un jeu de questions-réponses, il a commenté le trajet que nous suivions, invitant les élèves à retrouver le nom des monuments que nous apercevions, ou donnant quelques explications sur les quartiers que nous traversions. Les débats allaient bon train, les élèves s'étonnaient de leur propre culture ou de celle de leurs camarades. Certains connaissaient un peu Paris et étaient déjà venus au Louvre. Ils en profitaient pour redorer leur blason.

Ils ont été surpris de se découvrir plus cultivés qu'ils ne le pensaient.

SORTIR DU CONFLIT

La visite du musée s'est effectuée dans de bonnes conditions, malgré la foule qui se presse dans les salles réservées aux grands formats du XIXe siècle. La conférencière s'est montrée très attentive aux réactions des élèves. Lorsqu'elle en voyait s'attarder auprès d'un copiste, par exemple, elle prenait soin d'expliquer sa fonction, les conditions dans lesquelles il avait le droit de travailler, etc. Si certains s'exclamaient en reconnaissant une toile qui ne faisait pas partie du parcours commandé, elle s'arrêtait un bref instant pour en parler avec eux. À la fin de la visite, à leur demande, elle a pris le temps de les guider jusqu'à la *Joconde* et de répondre à leurs questions. Avant de nous quitter, elle les a félicités pour leur comportement, leur connaissance de Napoléon, la pertinence de leurs remarques ou de leurs questions. Nous étions presque aussi fiers qu'eux.

La sortie au Louvre nous a permis de sortir du conflit dans lequel nous nous enlisions avec la classe, en rétablissant la confiance, même si toutes les difficultés n'ont pas été surmontées. Par ailleurs, élèves comme enseignants, nous avons tous été sensibles à la bonne image que la conférencière avait gardée de ce groupe venu d'un établissement réputé difficile. Enfin, nous avons été rassurés de voir que la culture ne laisse pas les élèves indifférents, bien au contraire. Ils ont été surpris de se découvrir plus cultivés qu'ils ne le pensaient. Ils ont aussi réalisé que l'école avait contribué à forger cette culture, par les manuels et par les cours. J'ose croire que cette visite du Louvre a contribué à les réconcilier avec les enseignants et l'école en général. ■

STÉPHANIE BÉNARD
Professeure de français, lycée Jules-Uhry de Creil (Oise)

Paroles d'élèves Ce qu'ils en pensent

« *Je me souviens qu'on a mangé sur une pelouse dans un grand parc. On a vu des monuments de Paris et aussi des tableaux de peintres. J'ai appris plusieurs choses concernant les tableaux. Ce sont des tableaux géants qui faisaient au moins 177 x 217 centimètres. On a aussi regardé la* Joconde. *La guide nous a dit que la* Joconde *était l'un des tableaux les plus célèbres de Léonard de Vinci. Selon moi, c'est important de faire des sorties scolaires, parce qu'elles augmentent notre niveau de connaissances, c'est bien aussi pour notre culture, et elles permettent enfin de découvrir le monde, des endroits qu'on n'a jamais vus.* »

JONATHAN

« *Nous avons organisé une sortie au Louvre, car nous étions en train de travailler sur des tableaux anciens et l'histoire ancienne. L'ambiance des cours avant la sortie n'était pas super. Il y avait beaucoup de bavardages et de petites disputes entre les élèves. La sortie s'est très bien déroulée, nous avons beaucoup ri et avons appris beaucoup de choses. C'était notre première sortie en « littérature et société » et nous étions très enthousiastes. Ce que j'ai le plus aimé, c'est de voir la* Joconde. *Je me suis permis d'aller la voir de très près et c'était très étonnant car les gens parlent de ce tableau, il est très célèbre, mais lorsque je l'ai vu je me suis demandé pourquoi. En fait, ce n'est qu'un tableau parmi tant d'autres et sa taille est très petite. C'était une sortie super. On s'est bien amusés car nous nous entendions bien avec la guide, elle expliquait très bien, nous étions sages. Cette sortie m'a appris que pour avoir de la culture, il ne faut pas simplement regarder les informations et aller à l'école. Il faut aussi se cultiver en lisant des livres et en allant dans les musées. Je pense que la sortie a beaucoup changé l'ambiance de la classe aussi, que ce soit entre les professeurs et les élèves ou les élèves entre eux. Quand nous avons su que nous allions en sortie, nous avons été très contents. Selon moi, dans les écoles, il est important que les élèves fassent des sorties scolaires, cela leur permet de respirer un peu et de travailler dans d'autres conditions. C'est plus intéressant pour eux d'apprendre ailleurs qu'en salle de classe. Ils sont très intéressés dans un autre environnement. Ils sont plus attentifs et travaillent mieux.* »

ISMAHEN

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Risquer la rencontre

Nathalie Zampirollo. Un lycée privé en Bourgogne, un lycée arabe en Galilée, un lycée juif à Jérusalem : trois mondes qui se rencontrent pour réfléchir aux identités culturelles et au regard que chacun porte sur l'autre.

En se confrontant à un contexte géopolitique souvent à la une de l'actualité, souvent chargé de représentations négatives, il s'agissait de proposer à tous ces adolescents un lieu de réflexion pour que la reconnaissance de leurs différences, ainsi que de leurs points communs, soit valorisée. Le rôle des professeurs était essentiel pour favoriser l'argumentation et l'écoute dans le respect de l'autre, développer les notions de responsabilité et de citoyenneté. Avec leur sensibilité, leurs centres d'intérêt et leur singularité, ils ont abordé la question délicate de l'identité, de manière à l'intégrer au sein de leurs cours et de l'articuler avec les autres disciplines. Les lycéens ont participé à des ateliers avec pour thème central : « *Qu'est-ce qu'être français ?* » Cette question a été explorée dans différentes disciplines, comme la philosophie, l'histoire et à travers des interventions extérieures.

UNE QUESTION JAMAIS POSÉE

En cours de philosophie, les élèves sont partis d'un constat : « *C'est une question qu'on ne s'est jamais posée, car la réponse semblait évidente.* » Leur professeure a commencé les ateliers en faisant réfléchir les élèves sur leur propre culture : « *Être français, c'est avoir la même culture, partager une langue, avoir la même Histoire, mais est-ce que ça veut dire avoir vécu la même histoire ?* » ou bien « *Est-ce qu'on nait ou est-ce qu'on devient français ?* » Ces ateliers ont mis en lumière la complexité de la question identitaire : « *Comment peut-on définir les autres, alors qu'on n'arrive pas à se définir nous-mêmes ?* »

En cours d'histoire, Nadia Hassiri, professeure et coordinatrice du projet au lycée français, a évalué les connaissances des élèves sur le conflit au Proche-Orient. Ensuite, ce sont leurs questions qui ont structuré le dialogue : « *Quel conflit ? Quelles histoires ? Quelles religions ?* » Dans le cadre d'ateliers sur « *la mémoire ou les mémoires* », la professeure a rappelé les contextes historique, religieux et géopolitique du Proche-Orient autour de trois thèmes : « *la question de l'identité en Histoire* », « *Jérusalem : un conservatoire des religions* », « *la Palestine : passage d'une région sous mandat à un État-nation* ».

L'anglais étant la seule langue commune entre les trois groupes d'élèves, son apprentissage était indispensable : les jeunes Français ont réalisé concrètement l'intérêt de maitriser une langue étrangère, sans laquelle aucune communication n'aurait été possible.

« On n'est pas nous-mêmes, par peur de devenir le vilain petit canard. »

Lors d'une conférence-débat sur les « *préjugés et discriminations : ce que dit la loi française* », Sylvia Berdin, juriste, a démontré comment un groupe peut s'enfermer dans un appauvrissement intellectuel et relationnel, quand il décide de résoudre ses moments de crise en désignant un bouc émissaire. La peur et les angoisses que l'étranger réveille révèlent nos incertitudes et nos limites que nous préférons ignorer par la haine ou le mépris de l'autre.

Les élèves ont pointé leur peur d'exprimer une opinion personnelle, préférant se réfugier au sein d'un groupe pour ne pas être exclus : « *On a tendance à penser et à parler comme les autres, on n'est pas nous-mêmes, par peur de devenir le vilain petit canard.* » Ils ont également souligné que le manque de confiance en soi peut être à l'origine de projections négatives sur l'autre, lorsqu'on refuse de se remettre en question. L'intervenante a amené les élèves à en déduire que « *plus on a confiance en soi, moins on a peur de l'autre* ».

Avec l'atelier « *Français, arabe, hébreu : entre frontières et points de passage* », les intervenants de l'association Parler en Paix ont abordé l'histoire des langues arabe et hébraïque, ainsi que le vocabulaire de ces deux langues assimilé au français. Ils ont notamment montré comment une langue, composante d'une identité culturelle, compense ses manques en se nourrissant de langues étrangères, comment elle emprunte des mots et des structures grammaticales pour se les approprier et évoluer.

Ce travail effectué durant toute l'année scolaire s'est conclu par un séjour d'une semaine en Israël du groupe d'élèves français et de deux professeurs. Les élèves ont été hébergés par les familles des lycéens juifs israéliens à Jérusalem et arabes israéliens en Galilée. Des visites guidées du pays étaient également prévues par les deux lycées partenaires. Les trois groupes d'élèves ont pu visiter ensemble les lieux symboliques de Jérusalem : le Mur des lamentations, et le Saint-Sépulcre ; l'esplanade des Mosquées était également au programme, mais un imprévu a empêché sa visite.

DES PRÉJUGÉS PARTAGÉS

Les élèves ont été particulièrement marqués par la visite de Yad Vashem (mémorial de la Shoah de Jérusalem). Hava Roth, professeure d'histoire et coordinatrice au lycée de Jérusalem, leur a servi de guide. Enfant de parents rescapés de la Shoah, elle a partagé son histoire personnelle, afin de les sensibiliser au plus près sur l'extermination des juifs : « *On a réalisé que c'étaient des gens qui avaient un visage, une histoire, à laquelle on pouvait s'identifier, ce n'était plus des êtres anonymes qu'on avait exterminés* », ont-ils confié après la visite.

Les élèves ont été rapidement immergés dans la réalité quotidienne et culturelle du pays : pris dans les modes de vie de deux cultures que tout semble opposer, ils ont découvert que non seulement ils véhiculaient divers préjugés et stéréotypes sur ces deux communautés, mais qu'eux-mêmes étaient l'objet de préjugés de la part de leurs partenaires arabes et juifs israéliens. Ils ont ainsi réalisé que, malgré une identité collective et des coutumes

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

communes, l'homogénéité en matière d'identité religieuse n'existe dans aucune communauté. Ils ont également été très surpris par la qualité des échanges : au-delà de modes de vie et de cultures différents, ils ont pu partager avec leurs partenaires juifs et arabes bien des centres d'intérêt et préoccupations.

En Galilée, les élèves ont été agréablement surpris par l'accueil que leur ont réservé les familles arabes israéliennes : « *Jamais on n'aurait accueilli les gens aussi chaleureusement en France, on se serait contentés de les observer dans un premier temps.* » C'est aussi avec beaucoup d'étonnement qu'ils ont participé à des fêtes incluant chrétiens et musulmans arabes. Ils ont également constaté que la France est un pays idéalisé et considéré comme un symbole de liberté par la jeunesse arabe israélienne.

De retour au lycée, les élèves, aidés de leurs professeurs, ont réalisé au sein de leur établissement une exposition photo de leur séjour. Ils ont également effectué des interventions dans plusieurs classes de lycéens et de collégiens pour présenter le projet, illustré de petits reportages filmés sur leur séjour en Israël. Cela a permis, notamment aux élèves les plus réservés, de s'exercer à prendre la parole en public, à susciter la curiosité de leurs pairs, à partager leur expérience de ce voyage.

Ce projet pédagogique leur a apporté un enrichissement culturel et relationnel : ils ont découvert sous un autre angle la complexité géopolitique de cette région, et ses répercussions en Occident. Cette nouvelle compréhension de l'Histoire, du mode de pensée et des croyances dans cette région, leur a donné une autre compréhension de la question identitaire : le constat qu'en se confrontant aux différences, on apprend les uns des autres, mais aussi sur soi-même. ■

NATHALIE ZAMPIROLLO
Psychologue clinicienne et consultante pédagogique

POUR EN SAVOIR PLUS

Projet pédagogique conçu par Nathalie Zampirollo et réalisé avec les trois lycées partenaires, avec le soutien de l'association Les Amis de Neve Shalom/Wahat al Salam, l'association Parler en Paix et l'ambassade de France en Israël.

TÉMOIGNAGE

C'est où la France ?

Le pouvoir de la consigne : transformer le trajet quotidien pour venir au lycée en sortie scolaire individuelle.

Faire revenir sur leurs pas les élèves qui viennent au lycée tous les jours, pour que chacun en rapporte en classe de géographie du matériau d'enquête, c'est ce que suppose la consigne suivante : « *Prendre une photographie d'un lieu, à partir de votre trajet quotidien qui, pour vous, représente la France. Commenter ce choix.* »

Les élèves ont ainsi rapporté autant de définitions de ce qu'est pour eux la France, à partir d'espaces de pratique qui leur sont propres (voir photographies). Cette consigne est motivée par la volonté de travailler à la définition et à la formalisation de ce qu'est la France pour eux ; sorte de point de départ pour une exploration de la structuration de l'espace français.

Si la consigne a été contraignante pour beaucoup, qui ont souhaité « s'écarter du chemin » et aller chercher ailleurs, tout en restant dans leur environnement local, ce qui pourrait signifier la France, il en ressort finalement une imagerie de la France républicaine, du rural et des villages qui environnent la ville de Flers où l'expérience est conduite, de la région proche à laquelle est assimilé le pays tout entier, les images aussi d'une France historique.

Forme limite de sortie puisqu'il s'agit de revenir sur le chemin qui mène au lycée et reconduit à la maison, mais d'y revenir avec un angle différent demandé par le professeur. Or, cela résiste, preuve qu'on est hors de l'expérience ordinaire des lieux du quotidien. Forme limite aussi, parce que le temps de sortie a pour but d'aller à la rencontre de la France. Or administrativement, on ne sort pas de la France et on pourrait penser qu'il faut en sortir pour mieux la voir. Pour autant, elle n'est pas immédiatement là avec la force de l'évidence. Sortir donc, pour faire l'expérience de la difficulté à répondre à une question faussement simple : c'est où la France ? ■

STÉPHANIE CAILLÉ
Mémoire de master métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation

Parcours géographie et sociétés, 2011-2012, Séminaire « Enseigner la France en géographie »

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

2. Dehors, ce n'est pas comme on croit

En entreprise, juste pour voir

Aurélie Badard. Comment imaginer que la « découverte professionnelle », une option en classe de 3e, se limite aux murs de la classe ? Il est alors indispensable de sortir de l'école pour entrer dans les bureaux et les usines.

Dans ce cadre de l'option DP3 (découverte professionnelle trois heures), je tente de faire découvrir aux élèves ce qui se passe en dehors du collège, dans le monde de l'entreprise et celui de la formation. La plupart du temps, des professionnels viennent à nous pour nous présenter leur métier, leur parcours et leur entreprise. Parfois, nous nous déplaçons pour voir concrètement par nous-mêmes.

Ainsi, nous avons participé au Mondial des métiers, nous avons découvert le camion de la plasturgie, nous sommes allés visiter un CFA (centre de formation des apprentis), un lycée, des entreprises ainsi que le plateau d'enregistrement de l'émission « C'est pas sorcier ». Ces sorties pédagogiques ont toujours été préparées en amont, soit par un travail de recherche en salle informatique, soit par une rencontre avec des intervenants. Sur place, deux élèves « journalistes d'un jour » sont en charge de la prise de notes et des photos, afin qu'un article puisse relater notre découverte et que nous puissions la partager avec les autres élèves du collège par l'intermédiaire du panneau défilant qui se trouve dans le hall.

Ces sorties sont l'occasion de moments d'échanges particulièrement riches. Les jeunes élargissent l'éventail de leurs savoirs, complètent leur culture générale, travaillent de nombreuses compétences du socle commun : participer à un débat, à un échange verbal ; avoir un comportement responsable en se pliant aux règles énoncées lors des visites ; être acteur de son parcours en se familiarisant à l'environnement économique et aux différents parcours de formation ; développer son autonomie en étant au centre des projets que je porte et que le professeur accompagne.

Pourquoi travailler à la réalisation d'un projet à long terme, si on n'arrive pas à visualiser une issue positive à sa scolarité ?

J'ai surtout pu constater que ces sorties ont constitué un vrai levier au niveau de la motivation. D'abord parce qu'en discutant avec des professionnels et en réalisant la diversité des compétences nécessaires pour exercer une profession, les élèves ont pu donner du sens à des notions abordées au collège et en mesurer l'intérêt. Ensuite, parce qu'en créant du lien avec le monde de l'entreprise, ils ont pu s'ouvrir de nouvelles perspectives positives, trouver des éléments de réponse à leur question récurrente : pourquoi travailler à la réalisation d'un projet à long terme, si on n'arrive pas à visualiser une issue positive à sa scolarité ? Enfin, parce qu'en incluant cette sortie dans un vrai projet de classe, les jeunes ont le sentiment de vivre une aventure différente de ce qu'on propose habituellement au collège. Ils savourent le fait de sortir de leur routine parfois sclérosante et assument plus facilement les contraintes liées au projet.

« MÊME SI ON EST NUL… »

Quand j'ai interrogé les élèves sur l'intérêt des sorties, les réponses ont toutes été dans le même sens : ils trouvent tous que cela constitue un vrai plus pour eux, mais pour des raisons très différentes. « *Les sorties, c'est bien parce qu'on sort !* », « *ça change de d'habitude !* », « *les sorties, c'est super, car on peut avoir un contact différent avec le prof et on voit que, finalement, il est un peu comme nous* », « *les sorties, c'est cool, car on voit d'autres choses et en vrai.* »

La dernière remarque est celle qui m'a le plus touchée, car elle est symptomatique du malaise ambiant de la jeunesse : « *Les sorties, c'est vraiment intéressant, car on voit qu'on pourra faire quelque chose, même si on est nul aujourd'hui.* »

Pour ma part, j'apprécie de découvrir les jeunes en dehors de la classe. En responsabilisant les ados, en se positionnant comme accompagnatrice de leur projet et personne ressource, on sort du schéma « profes-

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

seur-élève » traditionnel. En oubliant un peu les contraintes du programme, de notre progression et en « descendant de notre estrade » en terrain neutre, on peut mettre en place un dialogue plus détendu et plus riche avec les élèves. Ainsi, on aborde de manière bienveillante des sujets parfois délicats, en prenant vraiment en compte la dimension affective de l'élève. On peut cerner un peu mieux les motifs de leur désintérêt, de leur résistance, et leur apporter des réponses plus personnalisées. On découvre pour certains des personnalités très différentes de l'image du cancre qu'ils nous donnent en classe.

PROVOQUER UN DÉCLIC

Pour cette raison, il ne faut surtout pas exclure les enfants difficiles de ces projets. Pour moi, l'exclusion n'est jamais la solution, c'est juste un constat d'échec. Grâce à un entretien personnel très clair et franc avec les élèves qui pourraient poser des problèmes, je définis avec rigueur les règles du jeu, en insistant sur ma responsabilité d'adulte référent.

Je pense que les sorties constituent un vrai plus dans le parcours scolaire d'un élève. Parfois, une rencontre, une expérience humaine loin de la famille peut provoquer un déclic et redonner l'envie de comprendre le monde qui nous entoure, d'apprendre pour avoir assez de connaissance pour argumenter librement sur un sujet.

Malheureusement, nous ne sommes pas beaucoup aidés dans la construction des projets. L'an dernier, j'ai porté le projet DP3 sans le sou. On a parfois l'impression de gêner le bon fonctionnement de l'établissement quand on part pour la journée. Qui va prendre en charge nos classes ? Qui va accompagner ? Comment va-t-on payer le transport ? Comment remercier nos partenaires alors qu'on n'a pas d'argent ? Il faut vraiment être motivé ! Heureusement, le retour des jeunes, de leurs familles, des intervenants et le soutien du chef d'établissement nous aident à retrouver l'énergie nécessaire les jours de fatigue ou de découragement. ■

AURÉLIE BADARD
Professeure de physique en DP3 au collège Georges-Charpak de Brindas (Rhône)

TÉMOIGNAGE

Les enfants, leurs parents et leurs enseignants dans la ville

En maternelle, solliciter des parents pour accompagner une sortie permet de nouer des liens précieux avec l'école.

Je démarre ma carrière de professeure des écoles. Cette année, dans l'une des écoles dans lesquelles je suis nommée, nous sommes sortis pour aller voir une exposition de peinture au centre culturel voisin. Comme la ville nous offrait le transport en car, il nous a semblé judicieux d'en faire profiter le maximum d'enfants de petite et moyenne sections.

Il a fallu combiner avec les exigences du centre culturel, qui n'acceptait qu'une classe à la fois dans ses locaux. Le marché, qui se déroulait devant le centre culturel, pouvait également servir de support à un projet « salade de fruits ». Nous pouvions imaginer une sortie sur une matinée entière avec deux classes, l'une commençant par la visite de l'exposition de peinture, l'autre par l'achat de fruits choisis pour la salade de fruits. Le projet commençait à se dessiner !

Il fallait maintenant trouver suffisamment d'accompagnateurs. En maternelle, il en faut un pour trois enfants. Si nous sommes strictes sur l'absence de port d'un voile pour accompagner et entrer dans la piscine, pour cette sortie-là, cela n'a pas été le critère de choix. Nous avons cherché à éviter les parents qui modifient trop le comportement de leur enfant, soit en l'inhibant, soit en provoquant involontairement des colères que nous ne connaissons pas à l'école. Nous avons trouvé nos parents (un papa pour toute une série de mamans) et la matinée nous a beaucoup apporté à tous.

La partie « marché », si elle demandait une certaine logistique, était assez simple à imaginer. Chaque groupe, après avoir nommé un ensemble de fruits, de légumes de couleurs, en avoir compté un, deux ou trois, avait un bon de commande et un portemonnaie contenant deux euros. Chacun devait revenir le lendemain avec son ou ses fruits, une note et la monnaie rendue par le commerçant.

Pour l'exposition de peinture, la préparation était plus complexe. Bien sûr, j'étais allée visiter le centre culturel au préalable. Il m'est apparu qu'il fallait que je guide chaque parent accompagnateur pour l'inciter, ici aussi, à faire nommer les couleurs, lui demander de questionner pour retrouver les bateaux ou autres objets hétéroclites que l'on pouvait reconnaitre dans les toiles. Puis, chaque enfant devait choisir sa toile préférée pour être pris en photo devant elle. J'ai ainsi conçu une fiche destinée aux parents accompagnateurs, où je leur demandais également de lire et expliquer, si nécessaire, le cartouche accompagnant chaque tableau : il était indispensable que tous les parents sachent lire le français. Il fallait aussi qu'ils puissent garantir la sécurité de trois enfants pendant toute une matinée.

Être confronté pour un enfant avec un tableau qui peut être plus grand que lui est une expérience bien plus marquante que de tourner les pages d'un livre où ces tableaux seraient reproduits. Cependant, pour certains groupes composés de trois enfants de petite section, une matinée de sollicitation, c'est beaucoup.

Cette sortie a permis la réalisation de deux salades de fruits que nous avons partagées dans la cour de récréation, mais aussi d'un diaporama où chaque enfant apparait devant sa toile préférée, moment qui se prolonge par une dictée à l'adulte par la vedette de chaque cliché. Merci aux parents, ayant tous les compétences attendues pour rendre ces sorties possibles ! ■

JULIA DUPRAZ
Professeure en maternelle

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Ébranler les certitudes

Sébastien Schetgen. Que vont faire en Bulgarie de jeunes enseignants belges, au terme de leur formation ? Une confrontation à un autre univers qui donne l'occasion de faire le point sur ce qu'on maitrise et sur tout ce qui reste à apprendre.

Sortir ne peut bien sûr pas être une finalité suffisante en soi, sous peine de n'être que prétexte à faire agréablement varier le quotidien. Il convenait que ce stage prenne place au sein du dispositif de formation, qu'il ait un sens véritable pour nos étudiants. C'est la question de l'articulation entre une activité hors les murs de l'école et le curriculum de formation qui s'imposait.

Trois axes furent envisagés. Voyager allait premièrement nous permettre de trouver un lieu d'expérience différent de celui auquel nos étudiants étaient habitués : changer de cadre, découvrir d'autres pratiques, d'autres habitus scolaires… Mais cette expérience nous semblait avoir également un intérêt formatif : la découverte de leurs limites dans un contexte nouveau, susceptible d'ébranler les certitudes acquises en fin de formation. Enfin, ce voyage allait nous donner l'occasion d'un travail spécifique sur le langage dans les pratiques enseignantes.

LA LANGUE ET LE LANGAGE

Le langage oral est un outil fondamental pour l'enseignant, mais il présente aussi l'inconvénient d'avoir tendance à éclipser d'autres paramètres tout aussi importants tels que la maitrise du langage corporel, l'aménagement du contexte spatial, la gestion du temps… À bien y regarder, on peut même se rendre compte qu'une partie des difficultés rencontrées par les apprentis enseignants trouvent leur source dans un surinvestissement de l'activité verbale, aux dépens d'une réflexion sur les implicites, les gestes, le rythme, la qualité du matériel ou même simplement le dispositif méthodologique. Voilà où allait se trouver l'articulation de ce voyage avec notre formation.

Pour rencontrer ces intentions, nous devions trouver une destination suffisamment dépaysante par rapport au contexte belge, dans laquelle le recours au langage verbal ne serait pas possible. C'est vers la Bulgarie que se tourna notre choix ; d'abord parce que nous y avions déjà quelques contacts, ensuite parce que le contexte socioéconomique y est fort différent de ce que l'on peut rencontrer en Europe occidentale ; enfin, parce que la langue (et spécifiquement l'usage de l'alphabet cyrillique) nous apportait la garantie d'un certain degré d'inaccessibilité.

Ébranler les certitudes acquises en fin de formation.

Le voyage dura deux semaines, inscrites dans un processus formatif plus long organisé en quatre étapes. Une première semaine de préparation eut lieu à Bruxelles, puis une deuxième, sur place, fut l'occasion de découvrir la ville de Sofia, d'y visiter plusieurs écoles maternelles et de préparer le stage proprement dit, sur la base d'une analyse rigoureuse des éléments observés. Durant toute la troisième semaine, les étudiants ont pris en charge les apprentissages d'une classe en binômes, et chaque soir était mené un échange sur l'expérience vécue. Enfin, de retour à Bruxelles, différentes analyses et synthèses de l'expérience furent organisées en lien avec la formation.

Attardons-nous sur les apports d'une telle expérience.

La phase préparatoire nous a d'abord permis de travailler l'anticipation, la projection dans une situation nouvelle, l'émergence des préconceptions. C'est le cas aussi lorsqu'on amène ses élèves dans un musée, une ville ou un lieu historique. Le lieu hors l'école étant par définition inaccessible avant la sortie elle-même, l'immédiateté n'est pas possible ; le temps peut faire son œuvre et susciter imagination et réflexion libre. Les étudiants avaient imaginé une école bulgare dépouillée, dénuée de matériel, mais aussi pauvre en activités. Un tableau relativement pessimiste que la confrontation à la réalité nous permit de nuancer, en identifiant

Témoignage Quel bilan !

Lorsque nous nous sommes tous retrouvés le premier soir, élèves et professeurs, nous nous sommes aperçus que les difficultés éprouvées avaient été proches ; nous avions tous eu le sentiment d'être perdus, coincés avec nos méthodes habituelles face à cette situation nouvelle. La première activité que nous avons tenté de mettre en place avait effectivement été relativement catastrophique : mener une activité culinaire sans pouvoir avoir recours à la langue nous avait laissées bien démunies !

Nous nous retrouvions comme au premier jour de notre formation, avec le sentiment d'avoir perdu tous nos repères ; certaines étudiantes pleurant même de déstabilisation. Mais nous avons partagé nos expériences et avons recherché ensemble comment transformer cette difficulté en une opportunité pour explorer d'autres moyens de communication et d'enseignement. Ces mises en commun formatives avaient lieu tous les soirs ; autant de moments riches d'apprentissage, d'échanges privilégiés avec les enseignants et de prises de recul collectives qui ont favorisé une véritable progression au jour le jour dans notre manière de (ré)appréhender notre métier.

Au départ, il faut bien avouer que nous ne voyions pas très bien ce que ce stage en Bulgarie allait pouvoir nous apporter, et ce n'est finalement qu'au fil de ces synthèses successives que nous avons pu établir des liens avec notre formation et nous rendre compte de l'utilité des enseignements reçus tout au long de notre cursus, ainsi que de l'intérêt d'une approche interdisciplinaire, offerte ici par la présence commune de nos enseignants dans une seule et même activité.

VIRGINIE FRANÇOIS, VIRGINIE NAUYENS
Étudiantes stagiaires

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

les paramètres qui définissent l'école maternelle et mettent en évidence les différences, mais aussi les points de convergence. Notre sortie nous permettait de mettre nos étudiants dans la position du chercheur, qui face à une question concrète, construit les outils qui lui permettront de la traiter.

PENSER AUTREMENT

Rencontrer cette situation inédite de non-fonctionnalité du langage oral aura été d'une extrême richesse, tant pour les étudiants que pour nous, enseignants. D'abord parce que le contexte particulier de la Bulgarie a apporté son lot de déséquilibres et de remises en question chez chacun de nous comme nous l'attendions ; les étudiants, privés de leurs repères, se retrouvaient dans la position du débutant qui a le sentiment de ne disposer d'aucun recours face à la situation à laquelle il est confronté. Ensuite, parce que l'impossibilité de s'appuyer sur le langage oral durant la classe, contrainte peu commode à gérer, les a obligés à penser beaucoup plus en profondeur la nature de leurs activités, la faisabilité, la mise en place et la qualité de leur matériel, afin que celui-ci soit suffisamment transparent pour pouvoir se passer d'explications verbales. En agissant sur le contexte, nous étions parvenus à accéder à des processus didactiques tout à fait spécifiques.

Enfin, pointons un réinvestissement de l'expérience vécue, qui a pu ici prendre tout son sens au sein du processus de formation grâce aux supervisions individuelles et aux synthèses organisées pendant et après le stage. Lorsqu'on sort de l'école, le vécu seul ne suffit pas pour faire de l'apprentissage ; c'est la reconstruction de l'expérience, l'analyse réflexive et l'articulation avec le contenu des enseignements qui doivent permettre à une activité hors la classe de s'intégrer à un curriculum. Ici, les articulations se sont trouvées au niveau des cours de pédagogie et de méthodologie bien sûr, mais aussi avec les cours de français, de mathématiques, de sociologie, de musique, d'arts plastiques. Les sorties, ce sont aussi des moments hors cadre, hors grille horaire, hors cours qui peuvent être de formidables occasions pour les enseignants de travailler en interdisciplinarité, d'envisager des liens en toute cohérence, et d'établir des ponts souvent bien nécessaires entre leurs enseignements respectifs.

Redonner de la valeur aux contenus, en encourageant l'interdisciplinarité.

On le voit, faire sortir l'école de la classe peut être une occasion magnifique d'agir tout à la fois sur le milieu, l'apprenant et l'enseignant. Sortir, c'est d'abord envisager un lieu et ce qu'on va y chercher ; c'est, pour les enseignants, la nécessité de définir le sens de l'évènement, et donc de faire du lien entre leurs matières et la réalité. C'est aussi redonner de la valeur aux contenus, en encourageant l'interdisciplinarité. Mais sortir, c'est surtout se rendre compte que ce qui fonctionne sur une feuille de papier dans le cadre feutré d'une classe rencontre des obstacles inattendus dans la réalité. Quel bel outil pour s'aller doucement ébranler, remanier et approfondir des compétences acquises dans le cadre scolaire, faire émerger de nouveaux besoins d'apprentissage, et nous offrir, à nous enseignants, matière à construire et reconstruire nos enseignements face au réel ! ■

SÉBASTIEN SCHETGEN
Professeur de pédagogie en école normale (Bruxelles, haute école Francisco-Ferrer), assistant en sciences de l'éducation à l'université libre de Bruxelles

Le moment opportun

Patricia Pieraerts. **La visite peut constituer un élément essentiel de la démarche d'investigation en sciences, avec un rôle très différent selon l'étape du travail à laquelle elle intervient.**

La démarche d'investigation et d'éveil aux sciences préconise un chemin partant de l'univers de l'enfant, de son questionnement, de ses préoccupations. Elle l'ouvre au monde extérieur pour l'amener progressivement à des savoirs disciplinaires, des savoir-être et des savoir-faire. Elle cible une construction progressive de réponses par l'expérimentation, l'observation, la modélisation, la recherche documentaire, la consultation de personnes ressources et la visite. Par le biais d'une situation mobilisante, ancrée dans le réel, l'enfant sera amené non seulement à se poser des questions, mais aussi à les formuler clairement, afin de les partager avec les autres. Ces questions, quittant le domaine de l'immédiateté, vont pouvoir devenir de véritables situations problèmes.

Pour les élèves, qui sont en train de mener une démarche de recherche en classe, l'objectif premier de la sortie est de se rendre compte que la question de sciences posée en classe existe aussi en « vrai », c'est-à-dire dans la vie quotidienne. S'ils visitent un musée ou un lieu de patrimoine, ils vont également découvrir que cette question existe depuis longtemps et que leurs ancêtres y ont apporté des réponses parfois différentes de celles qu'ils connaissent aujourd'hui.

Le moment choisi pour vivre la sortie est primordial. Il définit et fait varier tant les types d'apprentissages que le statut de l'élève visiteur et sa relation au monde extérieur. Il définit également le niveau d'ouverture et le degré de complexité des nouveaux contenus à découvrir et à comprendre.

Sensibiliser, susciter un questionnement

Commencer un projet de recherche en sciences par une visite n'est pas toujours conseillé. L'enfant passe immanquablement à côté de tant de questions qu'il ne se pose pas encore, son attention n'est pas encore présente. Tous les enseignants connaissent le cortège de contraintes et d'obstacles accompagnant la sortie, et l'énergie à déployer pour les surmonter. Une visite doit donc en valoir la peine ! Le lieu à visiter à ce stade de la démarche gagne à être proche de l'école et à faire partie du paysage quotidien. Il pourra par la suite être revisité.

La présence d'une glacière à glace naturelle dans l'environnement d'une école a ainsi donné l'occasion de monter un projet de classe. Les glacières à glace naturelle permettaient de conserver la glace recueillie en hiver sur les étangs gelés et de la garder pendant des années sous terre. La glacière du village de l'école

Se rendre compte que la question de sciences posée en classe existe aussi en « vrai ».

est interdite d'accès pour cause de danger et fait courir les bruits les plus divers. Un lieu qui suscite chez l'enfant autant de projections fantasmatiques que d'hypothèses contradictoires : un frigo sans électricité ? Un trou plein de crème glacée ? La maison d'une sorcière ? Tous la connaissent, sans jamais l'avoir vue.

L'enfant est visiteur avant d'être élève : il s'interroge sur tout ce qu'il voit et il n'y a pas encore de bonnes questions sur la matière enseignée. Il s'interroge également sur le lieu lui-même et en cherche les clés. La visite est centrée sur lui-même et ses propres perceptions.

Pendant la visite, l'enseignant poursuit des objectifs précis : être curieux de son environnement spatio-temporel, découvrir un lieu de patrimoine, explorer un site familier et néanmoins méconnu, formuler des questions, des hypothèses, relever dans le réel des éléments significatifs dans la première compréhension d'un phénomène (en l'occurrence la conservation de la glace). « *Que se passait-il ici ? Comment est-ce possible qu'été comme hiver, la glace ne fonde pas ?* »

De retour en classe, les questions sont reformulées, d'abord en vrac, puis classées selon des critères choisis par les enfants. Ces questions seront les jalons de la démarche de recherche qui va débuter, elles vont donner lieu à des lectures de plans, des observations de photos historiques, des rencontres de personnes ressources, à de nombreuses expériences sur la conservation d'un état, sur l'isolation, à des modélisations et à un transfert sur les métiers du froid.

En cours de projet, construire des réponses

Ici, il s'agit de construire des réponses à des questions déjà existantes, de chercher une information permettant de mieux comprendre. Les enfants ont déjà travaillé sur le sujet du transport. Ils ont expérimenté en classe, tenté de déplacer de lourdes charges en imaginant les dispositifs les plus divers, et observé que la présence de roues ou de rondins facilitait grandement le transport.

Dans ce cas, l'enfant est actif avec un projet de visite. Il est moins tributaire de ses propres interrogations et ressentis. Il va vers les objets, dans un but précis, son observation est ciblée. Il vient chercher des réponses et se centre sur tout ce qu'il veut apprendre pour continuer son travail en classe.

Dans le musée, les enfants découvrent l'évolution des moyens de transport et la comparent aux moyens qu'ils ont eux-mêmes découverts et expérimentés en classe. Dans l'atelier du charron, ils assistent à des démonstrations tech-

DISPOSITIF

La place des intervenants

Il est important qu'un échange clair sur les intentions de la visite existe avec les personnes qui accueilleront les élèves sur les lieux de la sortie. Tous les enseignants connaissent les visites trop compliquées, hors de portée des enfants, ou celles trop simplistes. Souvent négligé, ce bref échange, précisant où en sont les élèves, ce qu'ils viennent chercher, ce qu'ils ont déjà fait, ce qui sera poursuivi en classe, permet une véritable collaboration.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

niques. Celles-ci les captivent, car ils sont déjà en questionnement. La rencontre avec une personne ressource prend ici toute son importance. De retour en classe, ils retraceront l'histoire des moyens de transport en commun, les étapes de construction d'une roue, les outils et machines utilisées, les gestes du charron.

Structurer un savoir établi

Ce type de visite se fait lorsque les enfants ont déjà un long travail derrière eux. Ils vont voir une application grandeur nature de leurs découvertes. L'enfant, ici, est un visiteur expert. Il vient avec un savoir et un vécu très riches, pour faire des liens, structurer, confronter le savoir construit au monde extérieur.

Venant visiter la salle de l'orchestre philharmonique de Liège, les enfants savent déjà que le son est une vibration, qu'il ne traverse pas tous les milieux de la même manière, qu'il existe des matériaux appelés « isolants acoustiques ». La salle d'orchestre, les explications du guide, l'aménagement réalisé pour en parfaire l'acoustique et le concert sont devenus ici une illustration de leurs connaissances. Le concert est perçu dans plusieurs dimensions ; aux moments culturel, artistique s'ajoute naturellement un intérêt scientifique et pratique. ■

PATRICIA PIERAERTS
asbl HYPOThèse

LE SITE DE L'AUTEUR

www.hypothese.be

TÉMOIGNAGE

Les arbres vivent-ils ?

La pédagogie decrolyenne repose sur une triple démarche intellectuelle : observer, associer et exprimer. Grâce au travail sur le terrain, on peut engranger des observations qui feront plus tard l'objet de recherches ou seront explicitées en fonction des questions que les enfants se posent.

L'école située en région bruxelloise, mais en lisière de la forêt de Soignes, permet à nos classes de découvrir des activités propres au milieu forestier. Prévenue de la venue de bucherons, l'enseignante emmena sa classe dans la forêt. Comme il faisait froid, les enfants enfilèrent leur manteau, prirent une feuille de dessin sur un support et leur crayon gris. Une fois sur les lieux, ils observèrent le travail des bucherons. Des questions émergèrent : « *Pourquoi portent-ils des casques ?* », « *Pourquoi coupent-ils certains arbres et pas d'autres ?* ». Des élèves tentèrent de proposer des réponses : « *Pour se protéger, pour se chauffer, car ils étaient dangereux.* » Ensuite, ils se lancèrent dans un croquis des bucherons au travail. Après une demi-heure d'observation et de croquis, le groupe retourna en classe, où ils rédigèrent ensemble leur premier texte de lecture.

La forêt animée

« *Nous sommes allés dans le bois pour observer des bucherons en pleine action.*

Ils coupaient les branches d'un arbre avec une tronçonneuse. Ça faisait beaucoup de bruit !

Pauvres animaux qui n'avaient pas de casque pour se protéger les oreilles ! »

Cette sortie fit notamment suite à la découverte d'un livre sur l'environnement apporté par un élève pour ses camarades. L'environnement est un thème qui suscite un vif intérêt chez les élèves de première primaire[1].

Ces deux découvertes (le livre sur l'environnement et les bucherons) déclenchèrent chez les élèves de nombreuses interrogations : « *Les arbres vivent-ils ?* » Elles permirent à l'institutrice de relever de nombreuses représentations des élèves : « *S'ils ne vivaient pas, ils ne seraient pas malades* », « *ils ne vivent pas, car ils n'ont pas besoin d'oxygène* », « *ils ne savent pas marcher, ni parler, c'est qu'ils ne vivent pas* », « *ils ont de la sève, comme nous on a du sang* ». De ce questionnement est né le souhait de travailler sur le thème du respect de la forêt, qui les amènera à réaliser une balade découverte avec le garde forestier et, lors d'une autre sortie, d'être sensibilisés aux arbres par le biais de jeux autour de l'arbre lui-même.

Cette première excursion dans la forêt fut très courte et presque improvisée. Mais elle a permis aux élèves de découvrir une activité que peu d'entre eux connaissaient, et surtout d'entrer dans l'étude d'une partie de leur milieu proche de manière concrète et en partant de leur propre intérêt, suscité par cette simple observation du milieu qui les entoure. Des thèmes comme la respiration de l'arbre seront par la suite exploités de manière plus abstraite par le biais d'expériences.

Cette sortie, basée sur l'observation exprimée par le dessin, les a amenés à se questionner et à tisser des liens avec leurs acquis et représentations de la forêt, des arbres, des bucherons : en un mot, à associer. C'est de ces allers-retours entre l'observation sur le terrain et les documents, des liens qui sont faits entre ce qu'on voit, ce qu'on sait déjà, des questions qu'on se pose et des réponses qu'on trouve dans des documents ou dans d'autres sources que nait la véritable richesse de la sortie scolaire. ■

CÉDRIC PINCHART
Professeur à l'école Decroly d'Uccle (Bruxelles)
FRANÇOISE GUILLAUME
Directrice de l'école

1 L'équivalent du cours préparatoire en France.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Un espace de liberté pour le questionnement

Entretien. Les visites du point de vue du professionnel, ici du monde de la recherche, qui les accueille. Échange avec Philippe Liotard, enseignant chercheur à l'université Lyon 1.

Vous faites partie des chercheurs participant à des rencontres avec des collégiens organisées par le Centre de culture scientifique technique et industrielle de Lyon. Qu'est-ce qui vous pousse à accepter ce type de démarche ?
Le plaisir ! Je rencontre très volontiers des jeunes, écoliers, collégiens ou lycéens. J'éprouve un grand plaisir à sortir du cercle des spécialistes, de ceux qui se demandent toujours si les questions qu'ils se posent sont pertinentes ! J'aime entendre des questions spontanées. J'ai rencontré des collégiens dans le cadre de l'option « découverte professionnelle », mais je réponds également aux sollicitations des collèges ou lycées qui organisent des journées de découverte de métiers. Comme je suis chargé de mission à l'égalité femmes-hommes à l'université Lyon 1, je rencontre aussi beaucoup de jeunes dans le cadre du Printemps de la Jupe. Et quand la relation a bien démarré, il n'est pas rare que l'enseignant me recontacte pour un autre projet !

En tant qu'intervenant extérieur, il vous arrive d'aller en établissement scolaire ou de recevoir des élèves à l'université où vous travaillez. Quelle différence cela fait-il pour vous ?
Lorsque je me rends dans un établissement scolaire, même en tant qu'intervenant extérieur, je suis très vite assimilé aux autres adultes. Je me souviens d'une intervention dans une classe de 3e Segpa où j'étais invité pour nourrir la réflexion « relation filles-garçons » dans le cadre d'un projet de réalisation d'une émission de radio. Les élèves avaient visionné *Les Liaisons dangereuses* réalisées par Roger Vadim, et nous vivions un temps d'échanges. Leur professeur de français était là, le professeur responsable de l'émission de radio prenait le son, j'étais là pour réfléchir avec eux. Eh bien ça n'a pas été une heure de tout repos ! Très vite les rites des relations entre jeunes, entre jeunes et adultes sont venus occuper l'espace d'échanges !
Lorsque les jeunes viennent me visiter sur mon lieu de travail, même si je les fais rentrer dans une salle qui n'a rien de spécifique, c'est différent. Ils ont dû quitter leurs repères, ils ne sont pas dans leur élément. Et ils sont prêts à remarquer que les étudiants, les chercheurs sont de vrais gens qui leur ressemblent. La rupture est intéressante, elle est ouverture, même si c'est l'enseignant qui est l'instigateur.

De votre point de vue, toute sortie scolaire est-elle bénéfique ?
Rompre ce que les élèves (certains !) vivent comme étant monotone est pertinent. Il y a des limites cependant. Je repense douloureusement à une sortie à Auschwitz, pour laquelle les jeunes n'avaient pas été assez associés à la préparation : ils ont vécu cette sortie imposée comme ils auraient vécu une heure de cours.
La sortie doit faire partie d'un projet, elle est une étape d'un parcours. Le professeur est sans doute moteur, mais les élèves doivent être acteurs aussi. Les questions doivent être celles des jeunes, elles ont dû murir pendant le projet.

Avez-vous des anecdotes qui vous ont marquées ?
Je me souviens d'un groupe d'élèves de 3e en option DP3 (découverte professionnelle trois heures) qui découvraient mon métier. À la fin d'un après-midi d'échanges, un des garçons m'a dit : « *Vous nous faites philosopher, Monsieur !* ». Ici, il avait eu conscience de son cheminement de pensée.
Je me souviens aussi d'une visite en CM2 à La Paillade, quartier populaire de Montpellier. Un élève n'avait pas ouvert la bouche, sans pourtant me quitter du regard pendant tout l'entretien, bien préparé par l'enseignant avec ses élèves. Il a attendu que l'enseignant termine en demandant « *Est-ce que quelqu'un a encore une question ?* » pour me demander « *Elle roule à combien votre moto ?* ». Cela n'avait rien à voir avec l'entretien, c'est sans doute pour cela qu'il avait attendu la dernière sollicitation de l'enseignant.
Dans ce cadre, il faut laisser la place à ce que ni l'enseignant, ni l'intervenant n'ont envisagé. Sortir, c'est laisser un espace de liberté pour le questionnement de l'élève. ■

Propos recueillis par Monique Ferrerons

©Monique Ferrerons

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

3. De bonnes raisons d'apprendre

Écrire en marchant

Jean-Michel Zakhartchouk. Quand on sort, on écrit pour conserver une trace de ce que l'on découvre, et ce peut être autre chose que des cartes postales convenues. Ici, de la matière pour une pièce de théâtre dans le cadre de l'année Jean-Jacques Rousseau.

« *On part à son moment, on s'arrête à sa volonté, on fait tant et si peu d'exercice qu'on veut. On observe tout le pays ; on se détourne à droite, à gauche ; on examine tout ce qui nous flatte, on s'arrête à tous les points de vue.*[1] » Un texte appartenant à un florilège que j'ai fabriqué autour de la marche, dans la perspective d'un projet sur l'année « Sur les pas de Jean-Jacques Rousseau » mêlant écriture, lectures, étude du milieu urbain, arts plastiques et théâtre en 4e.

PERPLEXITÉ

En début d'année, dans le cadre du « contrat culturel départemental », proposition nous avait été faite de travailler sur Rousseau avec des comédiens de la compagnie Franchement tu. Nous nous sommes lancés à plusieurs, mes collègues d'arts plastiques et d'histoire-géographie et la documentaliste, un peu perplexes devant la perspective d'aborder cet auteur à la langue difficile avec une 4e d'un collège Éclair où les difficultés de lecture sont grandes. Perplexes aussi quand le comédien, Nicolas Kerszenbaum, nous a exposé son projet. Il bâtissait un spectacle à partir de recueil d'impressions glanées durant un périple personnel reproduisant celui de Jean-Jacques parti de chez lui, à Genève, jusqu'à Turin, et souhaitait que, toutes proportions gardées, on reprenne au fond cette « démarche » (c'est le cas de le dire) avec la classe. Il s'agirait de faire écrire des témoignages personnels, des sensations, des échos des bruits du monde, à ces élèves qui souvent ne savent guère regarder vraiment autour d'eux, sans l'interposition du portable omniprésent ou du lecteur MP3, cela au cours d'une marche de trois ou quatre heures dans une ville proche, pour élaborer un matériau servant ensuite à construire un spectacle théâtral.

Un univers urbain, pourtant bien ordinaire, qui provoquait curieusement chez certains un émerveillement.

L'idée ne pouvait que me séduire, car je crois beaucoup à la « rando-écriture ». Mais celle-ci, avec un public comme le nôtre, demande de réunir les bonnes conditions, et notamment un fort encadrement. Grâce à l'appui constant de l'administration du collège, nous avons pu amener la classe, un beau matin de novembre (le soleil au rendez-vous, une chance évidemment !), dans une ville proche. Nous avons constitué des groupes de quatre ou cinq élèves, avec chaque fois un enseignant chargé de les guider et surtout de les inciter à écrire et à utiliser pleinement leurs sens.

Un travail préalable avait bien entendu été entrepris : recherches au CDI sur la ville visitée, travail de repérage géographique pour bien s'orienter, présentation de Jean-Jacques Rousseau, et notamment ses rapports à la marche, textes sur ce que peut apporter la marche (Lacarrière, Rimbaud, etc.) Des outils ont été proposés pour pouvoir écrire, en particulier le vocabulaire des sensations et des suggestions (phrases verbales, faire parler un monument, inventer des dialogues, trouver des métaphores et comparaisons).

La matinée à Clermont a été une superbe réussite. Chaque groupe avait son parcours et on se retrouvait pour le train de midi à la gare. Les textes griffonnés sur un bloc allaient être ramassés pour une sélection opérée par le professeur de français (moi-même). Mes collègues et moi avons évalué très positivement les attitudes concentrées, sérieuses, parfois enthousiastes de ces élèves, qui pourtant allaient s'avérer souvent difficiles durant l'année. Il y avait surtout cette découverte d'un univers urbain, pourtant bien ordinaire, qui provoquait curieusement chez certains un émerveillement.

Quelques exemples :

« La ligne d'horizon des arbres, d'où sortent les éoliennes.
Odeurs de la nature.
Feuilles mortes.
Le soleil nous éblouit, chaleur, l'ombre de la rue cache tout. Mal aux cuisses.
Grande pente, fatigue. Herbe glissante… »

Candice

« Sur l'avenue Gambetta, un chien nous a fait peur. Un ■■■

1 Extrait des *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau, où l'auteur fait l'éloge du voyage à pied.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

autre chien errant à l'autre bout du trottoir.
En passant devant une boutique, ça sent le savon et là l'odeur du café.
L'hôtel de ville nous dit : "J'ai failli être démoli, maintenant, je suis protégé."
La pierre est un peu noire à cause de la pollution.
Il recommence à faire frais.
Dans l'église, j'ai eu des frissons. »

Ibrahima

« Trottoirs trop petits, on n'arrive pas à marcher. Ville triste.
Mais rue de Paris : plus de circulation, plus éclairé.
Rue des Finets : triste, ville fantôme. Il n'y a que des vieux.
Le donjon : l'air sinistre, en ruines. »

Assia

La suite du projet concerne peut-être moins l'objet de ce dossier, puisqu'il s'est agi de transformer ce matériau brut, mis en forme par le professeur, en un texte théâtral, et cela a été l'affaire de Nicolas.

Les élèves ont préparé une représentation de ce texte devant un public restreint de parents, enseignants et représentants du conseil général, spectacle fort émouvant qui a mis en valeur certains d'entre eux, soit plutôt inhibés d'habitude, soit en échec scolaire.

Pas de miracle : ce projet, s'il a vraiment emballé une grande partie de la classe, n'a pas convaincu tout le monde et certains ont dû au final être écartés de la représentation (une petite minorité, choisie par le comédien). D'autant que le travail final se faisait en parallèle avec des personnes en réinsertion qui ont suivi le même type de démarche, et cela demandait un respect mutuel qui a dépassé toute espérance. Beau moment, avant le spectacle, d'un grand cercle avec tous les acteurs et les enseignants, à la recherche de la concentration et de l'échauffement de la voix. À noter aussi un autre prolongement : quatre élèves ont été sélectionnés pour jouer un petit rôle dans le spectacle de Franchement tu, en prenant sur leurs vacances pour répéter et, au final, offrir au public une belle prestation en deux soirées. Parmi elles, des élèves en grande difficulté scolaire.

« On croyait qu'on allait s'ennuyer, mais c'était super ! »

Tout ce prolongement, bien sûr, est exceptionnel et ne sera pas l'ordinaire d'un travail issu d'une sortie écriture. Mais à une échelle plus modeste, on peut imaginer de théâtraliser quelques écrits ou s'en inspirer en arts plastiques pour des panneaux muraux, comme l'a fait faire ma collègue Leslie.

À noter aussi qu'en fin d'année, une nouvelle sortie a été organisée dans le merveilleux parc Jean-Jacques-Rousseau où se trouve le tombeau (vide) de l'écrivain et des traces de son passage. Là encore, écriture d'impressions, mais aussi réponses à un questionnaire guide demandant notamment de décrire des paysages, confrontés à des tableaux, que les élèves ont aussi vu à l'abbaye de Chaalis, toute proche. « *On croyait qu'on allait s'ennuyer, mais c'était super !* ». Cette exclamation de Kandrie était révélatrice.

Les élèves, de par cette mise en activité et tout le travail autour de celui qui a donné son nom à notre collège, se sont pleinement motivés pour une visite qui, là encore, contenait peu de spectaculaire et faisait surtout arpenter une grande étendue herbeuse, à la découverte du Temple de la philosophie ou de la Table des mères, en apercevant au passage le banc où Marie-Antoinette venait parfois s'assoir ! ■

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK
Professeur de français en collège à Creil (Oise)

Dispositif Autres pistes, autres expériences

Ce n'est pas la première fois que je mets en œuvre des projets d'écriture durant une sortie, avec préparation et exploitation sous diverses formes. Les plus intéressants sont ceux qui peuvent être menés en interdisciplinarité. Deux exemples :
- une sortie en baie de Somme, où des 5e ont dû écrire des textes scientifiques pour la géologie (sciences de la vie et de la Terre) et des textes poétiques ou narratifs autour de la mer (haïkus, début de récit, descriptions, etc.) ;
- une visite d'une station de traitement des eaux, lors d'un itinéraire de découverte sur « l'eau dans tous ses états », où là encore, on a mêlé écriture scientifique (sciences physiques et chimie) et fantaisie (le trajet d'une goutte d'eau, à la première personne).

J'ai fait souvent écrire lors de plusieurs sorties parisiennes pour évoquer des sensations, pour décrire, pour rapporter du matériau dans le cadre d'un projet (autour de Versailles, sur les cultures du monde au musée du quai Branly, sur la construction de Notre-Dame de Paris, etc.).

L'écriture prend alors du sens, le regard est plus aiguisé, car il se focalise sur l'objet évoqué, mais en prenant en compte le point de vue de celui qui regarde. On perçoit mieux aussi la diversité des textes possibles, ce qui aide aussi à la lecture, laquelle peut préparer (lecture d'une page du guide vert ou d'un extrait de roman) ou prolonger (on essaie d'en savoir plus sur ce qu'on a vu). Pas besoin d'aller très loin ; on peut simplement explorer l'espace immédiat et, par exemple, aller à la pêche aux écrits qui nous entourent. La photographie peut être un bel auxiliaire, mais il est surtout important de prendre des élèves s'apprêtant ou en train d'écrire, ces images pouvant contribuer à faire changer le statut de l'écriture, qui n'est plus alors corvée, mais outil puissant d'expression et dont la maitrise donne du pouvoir et de l'assurance, une « *plus grande audace de penser* » qui permet d' « *errer d'objet en objet* » et de « *s'entourer d'images charmantes* » (encore Rousseau). Et si, ici, c'est un enseignant de français qui s'exprime, il est clair que nombre de disciplines peuvent être concernées, surtout si l'écriture s'accompagne du dessin, de l'action concrète (du prélèvement de roches à l'herboristerie) ou intègre l'effort physique (éducation physique et sportive). Sortir, pour mieux entrer dans les choses.

J.-M. Z.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Bienvenidos a Paris

Adèle Mazou-Encoignard. On ne peut pas organiser un voyage dans chaque classe tous les ans. Mais pourquoi ne pas se débrouiller pour rencontrer des élèves d'autres pays en voyage en France ?

Si on ne part pas, pourquoi ne pas rencontrer des Espagnols ici, dans notre région ? Je me suis mise en quête, par le biais des associations de professeurs de français en Espagne, d'un collègue espagnol qui aurait prévu avec des élèves d'âge proche de celui de mes élèves de 3e un voyage scolaire à Paris.

Nous avons mis en place le projet en trois temps : un travail de correspondance préalable à la sortie, la sortie en elle-même, et un nouveau travail de correspondance après la sortie. Dans les mois qui ont précédé la rencontre, un échange de mails et de travaux de présentation de leur environnement (présentation du collège, présentation de leur ville) a été effectué entre les classes françaises et espagnoles. Sachant que ces travaux d'expression écrite seraient lus par de jeunes Espagnols, les élèves les ont réalisés avec le plus grand soin : l'expression écrite prenait alors beaucoup plus de sens pour eux que dans le cas d'un devoir à rendre au professeur où l'élève rédige pour avoir une bonne note. Ils ont pris conscience du fait que, même sans atteindre la perfection, ils devaient soigner leur expression écrite, afin d'être compris au mieux. Cet échange de mails et de travaux a aussi permis de dédramatiser l'erreur : les jeunes Espagnols qui apprennent le français font aussi des fautes, c'est normal, pas ridicule, et ce ne doit pas être un frein pour écrire. Le fait qu'une rencontre soit programmée a également accru l'intérêt des élèves pour ce travail. J'avais remarqué auparavant, dans le cadre d'autres projets de correspondance sans moment de rencontre entre les élèves, que leur motivation faiblissait au fil des échanges, ce qui n'a pas été le cas ici : mes élèves ont même parfois regretté que les jeunes Espagnols, qui n'avaient pas un accès à la salle informatique de leur établissement aussi simple que dans le nôtre, n'aient pas écrit davantage.

L'expression écrite prenait alors beaucoup plus de sens pour eux que dans le cas d'un devoir à rendre.

Le moment clé de ces projets a donc été la rencontre : une journée à Paris avec leurs correspondants espagnols, peu de temps avant les vacances de Pâques.

Lors de la première sortie, mes élèves ont lu de petits textes, afin de tenir le rôle de guides-conférenciers pour leurs camarades espagnols, activité préparée en classe au préalable. Cette activité d'expression orale en continu a été très bénéfique pour mes élèves de 3e, car ils se sont rendu compte qu'un public d'Espagnols qui les écoutait les comprenait. Toutefois, il ne s'agissait pas d'expression orale en interaction, et j'ai essayé de travailler ce point cette année. Avec ma collègue espagnole, nous avons mis en place une activité dans ce but. Suite à une enquête effectuée au préalable dans chaque classe, les élèves avaient une liste de camarades à retrouver : celui qui faisait du rugby, ceux qui avaient un chat à la maison, etc. Ils avaient pour consigne de poser les questions dans la langue qu'ils apprenaient. L'activité a permis de briser la glace et de surmonter les appréhensions, et au cours de la journée, les échanges entre élèves ont été plus nombreux que lors de la sortie de l'année précédente.

De manière générale, mes élèves de 3e ont perçu cette rencontre de façon très positive. Ils ont aimé échanger avec leurs camarades espagnols et certains se sont sentis très valorisés en constatant qu'ils réussissaient à se faire comprendre dans cette langue. J'ai par ailleurs ressenti un effet positif sur leur motivation : nous avons écrit des lettres à leurs camarades espagnols au retour de la sortie, afin d'échanger leurs impressions sur cette journée. Ils ont effectué ce travail d'expression écrite avec soin et motivation et ont attendu avec impatience les réponses. ■

ADÈLE MAZOU-ENCOIGNARD
Professeure d'espagnol

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Sortir dans le collège

Jérôme Staub. **Faire de son établissement un objet d'étude, est-ce encore sortir ? C'est en tout cas écouter d'une oreille neuve un environnement familier.**

L'espace collège est moins souvent vécu que subi par les élèves, de par les différentes contraintes qu'il représente. Il se définit plus comme un lieu de contacts et de réseau social ; il est presque transparent, par familiarité ou par absence de familiarité (pour les plus jeunes notamment). S'arrêter sur ces lieux qui rythment la vie des collégiens offre la possibilité de poser un regard différent sur le collège conçu comme un espace géographique d'étude par le détour des sonorités : un objet de sortie scolaire ? Utiliser les sons pour comprendre comment fonctionne un espace, déambuler à l'écoute des bruits des cours de récréation d'un collège alors qu'il n'y a personne : ce fut l'objet d'une expérimentation menée durant l'année scolaire 2011-2012 avec des élèves de 6e et 5e.

COMBLER LE VIDE

Ce travail partait du constat de la grande difficulté des élèves à s'écouter, à se parler sans monter dans les décibels, dans la classe et aussi et surtout hors la classe, dans les interstices entre les heures de cours. Deux raisons peuvent expliquer ces éclats de voix, ces cris assimilés par les adultes à du bruit nuisible. L'adage qui veut que la nature a horreur du vide s'applique aussi à la parole. Dans un environnement vaste, sans humanité résonante, le premier réflexe est de combler le vide, rapidement et de manière intense. Par ailleurs, ces envolées constituent une forme d'expression, d'affirmation de soi (voir pour certains de leur éphémère supériorité) qui occulte la possibilité de l'écoute de l'environnement sonore, y compris la personne à qui l'on s'adresse.

Si l'objet de ce travail concerne le collège, le premier espace sonore découvert correspond à un parc situé à proximité de l'établissement. Ce choix correspond à une volonté de décentrer les premières tentatives d'écoute des élèves, sans pour autant les entrainer dans une logique d'opposition ou de contraste sonore marqué par un éloignement géographique plus important. Afin d'effectuer ce premier temps d'écoute, les élèves pouvaient utiliser différents outils nomades à leur disposition : un sonomètre (classe 2), deux ou trois enregistreurs numériques, leurs téléphones portables (fonction enregistreur ou application dédiées avec un smartphone), deux tablettes tactiles.

La séance a été rythmée par plusieurs temps d'écoute : un premier avec l'ensemble des élèves, avec papier et crayon, d'une durée d'une minute. Préalablement, sur chaque feuille, ils devaient reproduire grossièrement le plan du lieu, se représenter sur ce plan (généralement par un point, une croix, etc.) et indiquer le sens d'orientation de leur corps (par une petite flèche en pointillé). Ce préalable dessiné, l'élève devait indiquer, pour chaque son, la direction, l'intensité, grâce à des flèches plus ou moins longues.

Le collège conçu comme un espace géographique d'étude par le détour des sonorités.

Dans un second temps, les élèves reprenaient l'activité de manière autonome, sous forme de groupe où chacun avait un rôle particulier à tenir : un élève se chargeait de relever les niveaux sonores s'il avait le sonomètre à disposition, un autre travaillait l'écoute du lieu choisi dans le parc selon la méthode mise en place précédemment, un autre enregistrait l'environnement sonore grâce aux téléphones portables ou enregistreurs numériques.

Au final, ils constatent que les sons les plus répandus à leurs oreilles restent le trafic routier et les bruits naturels (oiseaux, vent, feuilles des arbres).

Dans une seconde séance, les élèves découvrent l'environnement sonore des cours de récréation à un moment où il n'y a pas d'élèves. Ce choix peut paraitre contradictoire avec la volonté de sensibiliser les élèves au bruit. Pourtant, elle participe d'un choix global d'envisager ce travail sous l'angle du détournement sonore. C'est-à-dire qu'au lieu de mettre l'accent directement sur les flux sonores intenses des temps de récréation animés par les voix des collégiens, il nous est apparu plus pertinent de débuter cette éducation à l'écoute par ce que l'espace sonore des cours de récréation est véritablement la plupart du temps : un lieu où se mêlent les sonorités mécaniques liées à la circulation routière proche et les sonorités plus naturelles des oiseaux, des éléments végétaux présents. La méthode utilisée est identique à la précédente.

LA CARTE DES SONS

Le constat est similaire : les sons collectés à quelques centaines de mètres dans un parc sont semblables à ceux issus de la cour de récréation aux heures creuses. Forts de cette expérience, nous avons employé la même méthode lors des périodes de récréation, mais capter les flux sonores s'est révélé un échec, du fait de l'impossibilité d'indiquer un bruit distinct dont on aurait donné la direction et l'intensité. De même, utiliser un sonomètre est devenu délicat, l'intensité notée n'ayant pas grande signification, du fait de la proximité des crieurs les plus audibles. Cependant, cette méthode a permis de réaliser des productions cartographiques, éléments visibles de synthèse du travail effectué.

La première interprétation faite par les élèves de ces espaces sonores, en comparant le parc et les cours de récréation (en dehors des heures de repas et de récréation), est leur forte similitude en termes de typologie des sons et de leur intensité. Seuls des éléments d'atténuation ont été notés, ainsi que les sons relevant de la présence humaine, plus importants dans l'enceinte du collège. Cela renvoie à l'idée que lorsque les sons ne sont pas forcément géolocalisables à priori, ils deviennent presque universels, pouvant être interchangeables selon le lieu.

Au-delà de ce caractère d'universalité a été posée la difficile question de la représentation graphique d'un son. Ainsi, comment signifier le pas-

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

sage d'un avion dans un paysage sonore ? La question est d'autant plus délicate qu'elle inclut une dynamique temporelle qui influe considérablement sur la manière dont est perçu le son. En fait, c'est le son qui indique le mouvement et la direction. Par ailleurs, elle fait entrer la troisième dimension de la hauteur dans le processus cartographique, ce qui est tout aussi délicat à mettre en œuvre.

UN PAS DE CÔTÉ

Faire de son établissement l'objet d'une sortie scolaire peut apparaitre comme un détournement de l'appellation même de sortie. Pourtant, c'est précisément ce terme qui est à l'œuvre dans ce projet, afin de susciter la réflexion et la prise de conscience : détournement du paysage sonore du collège s'appuyant sur les bruits et les sons des espaces sans les élèves, pour montrer la difficulté d'écoute entre eux ; détournement des outils mobiles, qui traditionnellement sont utilisés pour écouter de la musique ou envoyer des SMS et qui, ici, sont à l'origine des enregistrements et des relevés de niveaux sonores.

De fait, le détour sonore, même s'il est un détour, montre bien qu'il est aussi et surtout un vecteur important de la compréhension des espaces géographiques. ■

JÉRÔME STAUB
Professeur d'histoire-géographie à la cité scolaire Jean-Baptiste-Darnet à Saint-Yrieix-la-Perche (87), enseignant associé à l'IFÉ-ENS Lyon, groupe Eductice-S2HEP

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

POINT DE VUE

Des choix négociés

Pour que des sorties prennent tout leur sens, il importe que la direction impulse un souffle démocratique dans l'établissement.

Les sorties, inscrites dans des projets, sont un temps d'apprentissage intense, pour une ou des classes, en relation avec une ou des disciplines, un temps où peuvent se construire (et s'évaluer) des compétences variées, toutefois, l'addition de projets d'enseignants ou d'équipes ne suffit pas à faire un projet d'établissement. Il faut définir quelques objectifs dans le cadre desquels les sorties, leur préparation, leur déroulement et leur exploitation peuvent prendre place, étant entendu que toutes contribuent potentiellement au développement de l'autonomie et de la citoyenneté : apprentissage des langues étrangères, accès à la culture scientifique ou humaniste par un processus d'acculturation inscrit dans la durée, éducation physique et sportive, découverte des métiers et aide à l'orientation.

IMPLIQUER L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS

À l'heure des vaches maigres, les choix deviennent drastiques. Pour avoir enseigné dans un collège favorisé et en ZEP (zone d'éducation prioritaire), j'ai pu observer qu'il était plus difficile de maintenir l'ensemble des caps dans le second type d'établissement. Pour que la culture ne disparaisse pas derrière le sport et la professionnalisation, il aurait fallu impliquer l'ensemble des enseignants dans des choix conscients et négociés, et proposer aux parents et aux élèves de se mobiliser pour une formation complète.

Dans un établissement au fonctionnement démocratique, loin des décisions autoritaires qui découragent les équipes et des procédés qui les divisent, la direction peut animer un conseil pédagogique qui fasse leur place aux équipes existantes, favorise l'émergence de nouvelles, donne légitimité aux nécessaires arbitrages. De la même façon les élèves, par leurs propres conseils, et les parents à travers leurs associations, pourraient s'inscrire dans cette construction d'un projet éducatif global.

Ainsi le conseil d'administration pourrait-il se voir proposer des projets qui dessinent une véritable politique pédagogique et éducative.

TRAVAILLER ENTRE PARTENAIRES

Enfin, la direction dispose du pouvoir final de faciliter ou d'entraver ce travail. Un mauvais souvenir à titre d'exemple : une équipe avait pris sur son temps libre pour monter un projet impliquant plusieurs classes, celui-ci avait été entériné par le conseil d'administration en juin, et l'équipe avait découvert à la rentrée que la confection des emplois du temps met à bas tout l'édifice.

Les sorties pédagogiques, comme travail d'équipe et travail par compétences, mettent à l'épreuve les capacités de tous les partenaires de l'équipe éducative. ■

DOMINIQUE SEGHETCHIAN
Professeure de français en collège

Y a-t-il un dieu pour les professeurs de SVT ?

Roselyne N'Diaye. La sortie de 6e est un moment fort du cours de SVT, qui transforme les élèves en petits scientifiques à l'affut d'observations, prêts à se lancer à la recherche de preuves en réponses à des problèmes qu'ils ne se sont pas encore posés. Ils s'ouvrent à la nature qui, en ville, ne fait guère partie de leur quotidien.

Cette sortie est depuis longtemps inscrite dans les programmes[1], et donc une obligation très claire : l'enseignement doit permettre une mise en contact avec le terrain dans un but de collecte de matériels ou d'informations, au travers de sorties régulières dans ou à proximité de l'établissement.

À Paris depuis plusieurs années, je me heurte de façon récurrente à des difficultés. Pour tout compliquer, je change de collège chaque année et je découvre que chaque établissement a des règles différentes.

PRIVÉS D'ORTIES

Lors de ma première année dans la capitale, après avoir passé des années dans un collège qui dispose d'un espace naturel foisonnant, je ne me suis pas préoccupée de la sortie nature. Dans l'enceinte de mon nouveau collège, j'ai remarqué les quelques arbres, des orties et autres pissenlits. Je me suis dit que ce serait suffisant pour alimenter l'observation des élèves. Catastrophe : je n'avais pas prévu que l'agent d'entretien aurait nettoyé la cour le jour précédant ma sortie. Je me suis donc retrouvée avec un pauvre robinier et un platane. « *Plus jamais ça* », me suis-je promis !

L'année suivante, mon poste étant partagé, j'ai aussi enseigné dans un autre collège, près de la place de l'Étoile. Là, pas de square à moins de dix minutes de marche. Mais je suis sauvée, ma collègue organise une sortie « intégration » au château de Guédelon. Les élèves pourront y faire des récoltes de feuilles et observer la nature, en même temps que le professeur d'histoire leur présentera le château, ainsi que toutes les activités liées à la reconstruction. Mais, du XVIIe arrondissement de Paris à Guédelon, dans la Nièvre, c'est long, surtout quand l'autobus est pris dans les bouchons et que le chauffeur parisien se trompe de sortie d'autoroute. Nous sommes arrivés à 12 h 30, sous la pluie. Le temps de manger, de participer aux activités prévues, l'heure du départ avait sonné, et la balade nature a été nettement raccourcie. « Plus jamais ça », me suis-je dit pour la seconde fois.

Je me suis donc retrouvée avec un pauvre robinier et un platane. « *Plus jamais ça* », me suis-je promis !

Depuis, chaque année, l'expérience aidant, je scrute les plans dès mon affectation dans mon nouveau collège, je vais en reconnaissance, je vérifie la distance et l'intérêt de la sortie. Chaque année, j'affronte quand il le faut les chefs d'établissement et la lourdeur administrative. Les textes sont en ma faveur, bon sang !

L'an passé, à deux pas du parc de Belleville, nous sommes sortis pendant une heure de cours. Nous avons découvert, en premier milieu, la ceinture verte au-dessus de laquelle nous passons. Puis le parc de Belleville dans lequel nous nous sommes cantonnés à un espace restreint. Là, des dizaines de végétaux, quelques animaux, des milieux à l'ombre et d'autres en plein soleil, des plantes sauvages et envahissantes et d'autres plantées par les jardiniers. Cette sortie nous a permis de connecter tout l'enseignement de SVT à la réalité, de préparer la réalisation d'un herbier, d'ancrer la notion de fleur, de graine, de sol à un habitat naturel, et, au cours de l'année, de nous référer à des observations, ce qui n'est pas facile avec des enfants de plus en plus étrangers au monde naturel, insectophobes, arachnophobes, naturophobes.

Nouvelle année, nouvel établissement, j'ai déjà balisé ma sortie : un jardin à deux pas du collège, avec la possibilité d'accès raccourci par un portail. À l'intérieur, de nombreux végétaux variés : arbres, arbustes ou plantes colonisatrices. Pour ce qui est des animaux, il y a au moins quelques oiseaux et quelques insectes. Je dépose ma demande au chef d'établissement : je comprends que la facilité d'organisation de la sortie de l'an passé risque de ne pas se reproduire. Sans doute me faudra-t-il envisager un accompagnateur, ce qui n'est pas assuré par les temps qui courent où les assistants d'éducation sont rares et où les professeurs ont pour priorité d'être dans leur classe. En attendant mon accompagnateur, je croise les doigts et prie le dieu des professeurs de SVT. ■

ROSELYNE N'DIAYE
Professeure de SVT en collège, Paris

1 *Bulletin officiel spécial* n° 6 du 28 août 2008

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

4. Donner accès à la culture

On veut voir le Louvre !

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Stéphanie Bénard. Une première, pour l'enseignante qui ne s'était jamais lancée dans ce type d'expérience à risques, et pour les élèves, désireux de découvrir la capitale. Un moment fort, même si les retombées ne sont pas simples à évaluer.

Lors du premier cours de l'année, je laisse à mes élèves l'initiative des présentations rituelles par un jeu de questions-réponses, une idée piochée dans les *Cahiers pédagogiques*. L'an dernier, une question attendue m'a été posée avec une véhémence surprenante : « *Madame, est-ce qu'on va faire des sorties ?* » L'élève a cru bon de préciser sa pensée :

« *— On va aller où ? Parce qu'ici, chaque fois qu'on sort, c'est dans un rayon de cinq kilomètres !* »

J'avais prévu des sorties à proximité, pour faire découvrir aux élèves leur environnement culturel.

« *— Ce n'est pas la distance qui fait l'intérêt de la visite. Où voudriez-vous aller ?*

— À Paris !

— Que voudriez-vous y faire ? Je suis enseignante, pas guide touristique. Je n'organise pas de sorties scolaires sans lien avec le cours.

— On veut voir le Louvre !

— Et nous, on veut faire les magasins ! »

Ces élèves de 1re STG d'un lycée CLAIR, censés être peu sensibles aux choses culturelles, manifestaient une curiosité que je ne voulais surtout pas décourager. Nous avons négocié. J'ai accepté d'organiser une sortie à Paris, mais ils devaient en contrepartie lire *Au bonheur des Dames* de Zola. Ils se sont récriés devant l'épaisseur du roman, mais le marché a été conclu.

J'avais déjà accompagné des sorties mais n'en avais jamais organisé moi-même, en partie par manque de temps, en partie aussi parce que je ne me sentais pas prête à en assumer la responsabilité. Certaines histoires hantent les salles des professeurs : des élèves égarés, conflits avec d'autres visiteurs ou avec des personnels du lieu d'accueil, dégradations, vols, etc. Et il n'est pas toujours facile de faire la part de la légende dans les récits de vétérans. Lors de ma formation initiale, j'avais reçu quelques conseils de bon sens sur la préparation pédagogique, mais je ressentais surtout le besoin de renseignements sur le cadre administratif et juridique des sorties. Le proviseur a semblé déconcerté par ma demande d'informations. Il m'a répondu que dans l'établissement, les sorties d'une journée n'étaient pas votées en conseil d'administration, et m'a photocopié quelques pages d'une brochure syndicale.

J'ai accepté d'organiser une sortie à Paris, mais ils devaient en contrepartie lire *Au bonheur des Dames* de Zola.

J'ai commencé par prévoir un circuit en deux temps. Le matin, pour compléter notre séquence sur l'objet dans la poésie contemporaine, nous visiterions le Louvre avec une conférencière, en suivant un parcours centré sur le genre des natures mortes. Après un piquenique dans les jardins du Palais-Royal, l'après-midi serait consacré à un parcours dans la ville en lien avec notre étude du roman de Zola : déambulation dans les rues citées dans le roman et dans deux passages couverts qui abritent des boutiques aujourd'hui très chics ; halte devant l'opéra Garnier pour que les élèves se représentent mieux l'ampleur des travaux haussmanniens évoqués dans le roman ; visite de la coupole en vitrail de Brière, classée aux Monuments historiques et située dans un grand magasin connu.

ALLERS ET RETOURS

J'ai préféré ne pas sensibiliser les élèves au genre de la nature morte, pour interférer le moins possible avec le discours de la conférencière du Louvre. J'ai seulement présenté le thème de la visite en précisant qu'après, nous comparerions le statut de l'objet et du regard de l'artiste dans les natures mortes et les poèmes de la séquence. À l'inverse, j'ai intégré plusieurs travaux préparatoires dans la séquence sur *Au bonheur des Dames* : des recherches sur Haussmann, sur l'histoire des grands magasins, et une ■■■

visite, guidée par un questionnaire, de l'exposition virtuelle proposée par la Bibliothèque nationale de France. Les schémas et les notes de Zola, comparés au plan du quartier, devaient montrer aux élèves que le naturalisme n'est pas synonyme d'une copie fidèle de la réalité. En outre, les nombreuses images reproduites sur le site devaient d'une part nourrir l'imaginaire des élèves pour leur faciliter la lecture du roman, et d'autre part, leur permettre de mettre la visite en perspective. Je voulais que la visite et le travail en classe se nourrissent l'un l'autre.

L'organisation de la sortie a exigé du temps. La réservation d'une visite-conférence au Louvre a été plus difficile que prévu. L'effectif des groupes est limité à vingt-cinq, accompagnateurs compris. Par chance, notre groupe répondait à ce critère. Mais l'année est divisée en périodes. Pour pouvoir confirmer la sortie, j'ai dû attendre plusieurs mois l'ouverture de la période suivante, car le calendrier du musée était déjà complet sur la période en cours. J'ai donc modifié ma progression annuelle en fonction de ce délai.

UN CHOC SOCIOLOGIQUE

Afin de limiter les imprévus, j'ai rédigé un courrier aux parents pour leur expliquer les objectifs de la sortie et rappeler aux élèves la tenue et le matériel à prévoir. Enfin, il me paraissait important de trouver un accompagnateur qui connaissait bien les élèves et qui partagerait mes exigences en termes de comportement et de discipline. L'idéal aurait été d'élaborer le projet en équipe, mais cette démarche prend du temps et il me paraissait risqué de répartir les tâches d'organisation.

Pour les élèves, la sortie a été un choc, d'abord esthétique. Je garde un souvenir ému de leur enchantement et de leur joie au Louvre, dans les rues, sur la terrasse panoramique et sous la coupole de Brière. Mais le choc a aussi été sociologique. L'une des élèves m'a dit, à propos des passants et des clients que nous croisions : « *On n'a pas la même vie, on vit dans deux mondes différents.* » Si la curiosité semblait dominer chez tous, l'expérience n'était peut-être pas dénuée d'amertume pour certains.

Ce double choc ne les a pas pour autant paralysés, car ils se sont montrés très actifs pendant la journée. Au début de l'année, je leur avais indiqué que le Louvre propose des visites gratuites un jour par mois et qu'ils pouvaient s'y rendre facilement en train. Ils m'avaient alors répondu qu'ils ne sauraient pas s'y retrouver. Pour la sortie, il ne m'a pas été possible de les emmener en train et en métro à Paris. Il a fallu louer un car, ce qui a doublé le budget. Mais j'avais photocopié et agrandi un plan de Paris, pour faire apparaitre le circuit que nous emprunterions, ainsi que le programme de la journée. Je leur ai distribué le document dans le car et ceux qui savaient lire les cartes ont aidé leurs camarades moins à l'aise. À l'entrée du Louvre, mon collègue et moi-même avons distribué à chaque élève un plan du musée. Ces différents repères leur ont permis de s'approprier le parcours au Louvre et dans Paris. Ils ont toujours conservé leur plan à la main, s'y référant souvent, et ne nous ont pas donné l'impression de rester passifs, de nous suivre aveuglément. C'était d'ailleurs souvent eux qui menaient le cortège. Après la visite guidée au Louvre, ils ont demandé à voir la *Joconde*, les momies et d'autres œuvres. Au fil de cette visite libre improvisée, ils ont pris de l'assurance et de l'autonomie. S'ils s'en remettaient à nous au début, ils se sont ensuite amusés à trouver avant nous la salle où se trouvait l'œuvre d'art qu'ils voulaient voir. Ils nous attendaient tous au rendez-vous fixé pour obtenir les explications qu'ils souhaitaient. Nous nous sommes attardés presque deux heures dans le musée, à leur demande. Il était réjouissant de les voir ainsi prendre en main la visite et revenir vers nous comme vers des personnes ressources.

Ils savaient quelles œuvres ils voulaient voir, avant même qu'on ne leur remette le plan du musée.

D'AUTRES REPRÉSENTATIONS

Nous sommes partis de 7 h à 16 h 30 et avons marché quelques kilomètres, mais tous sans exception se sont endormis dans le car au retour. Certains ont manqué la première heure de mon cours le lendemain matin et sont arrivés un peu honteux à la deuxième heure. Ils ont eux-mêmes été surpris de se sentir si fatigués. Leur investissement et l'intensité de leurs émotions contribuent sans doute à expliquer cette grande fatigue.

La sortie a aussi fait évoluer les représentations des adultes accompagnateurs sur les adolescents. La guide, qui m'a paru dubitative lorsqu'elle a découvert notre groupe, a finalement complimenté les élèves sur leur comportement et l'intérêt, la pertinence de leurs questions. De notre côté, nous les avons trouvés plus cultivés et scolaires que nous ne le pensions. Pendant la visite libre au Louvre, leur regard sur les œuvres était minutieux et ils réinvestissaient les démarches d'analyse de documents. Par ailleurs, nous ne pensions pas qu'ils connaissaient les collections du Louvre. Ils savaient quelles

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

œuvres ils voulaient voir, avant même qu'on ne leur remette le plan du musée. Nous avons enfin été surpris par l'omniprésence des nouvelles technologies, que les enseignants ont tendance à considérer comme des dérivatifs à l'ennui des cours ou comme des instruments de bravade de l'autorité. Certains élèves ont utilisé leur casque de MP3 pour améliorer la qualité d'écoute du casque du Louvre, tous se sont photographiés avec leur téléphone portable devant les œuvres ou les monuments, les photos étant envoyées aux contacts dès le déjeuner, puis presque instantanément au cours de l'après-midi. Alors que mon collègue et moi sommes l'un et l'autre intransigeants en classe, aucun de nous n'a songé à en faire reproche aux élèves. Ils prolongeaient leurs différentes émotions en les partageant, et l'usage intensif de leurs appareils manifestait leur fierté de participer à la sortie.

Les élèves ont dressé un bilan positif de la sortie. Nous avons tous passé une excellente journée, mais mon bilan personnel est plus nuancé.

L'autonomie et l'implication dont les élèves ont fait preuve pendant la journée sont très satisfaisantes, mais j'espérais que la sortie aurait un impact direct sur les résultats individuels. Or, la comparaison entre le statut de l'objet et le regard artistique dans les poèmes et les tableaux n'a pas été particulièrement féconde, et les élèves en difficulté n'ont pas lu le roman de Zola. Pendant les révisions de l'épreuve anticipée de français, j'ai constaté qu'il ne leur était pas resté grand-chose des explications à propos d'Haussmann et des grands magasins. La sortie a sans doute eu une influence sur la motivation des élèves pendant les cours ultérieurs. De façon plus durable, elle nous a sans doute permis de travailler dans une plus grande confiance. Mais le principal reste de travailler en classe et de leur fournir les repères culturels et méthodologiques qu'ils peuvent exploiter pendant la sortie. Si cette dernière avait eu lieu en début d'année, elle aurait sans doute eu un autre sens et une autre fonction. En fin d'année, elle a donné sens aux apprentissages mais n'a pas garanti leur maitrise.

La sortie a donné sens aux apprentissages mais n'a pas garanti leur maitrise.

La sortie a été réussie. Je reste persuadée que c'est parce qu'elle m'a été réclamée par les élèves, qu'elle n'a pas été programmée sans eux. Des élèves globalement peu scolaires ont découvert que la culture traditionnelle ne leur était pas fermée et qu'elle pouvait apporter beaucoup de plaisir et ouvrir des horizons. Mais cette sortie modifiera-t-elle leurs pratiques culturelles hors de l'école ? ■

STÉPHANIE BÉNARD
Professeure de français au lycée Jules-Uhry de Creil (Oise)

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Apprendre à voir

Anne Lariven. Une sortie est brève : comment profiter au mieux de ce moment hors de l'ordinaire pour une véritable éducation du regard ? Une proposition pour éviter le traditionnel questionnaire à compléter, en faisant plutôt écrire avant et après la visite.

Emmener des élèves de collège à des expositions d'art pose le problème du sens qu'a la culture pour eux, cette culture-là en particulier. Si la nécessité d'être préparés à l'épreuve d'histoire des arts a modifié leur rapport à ce type de sorties et les a légitimées, les élèves ne comprennent pas pour autant « *à quoi sert l'art* ». Il s'agit donc pour nous de les amener à comprendre ce qu'est l'art, et parfois seulement ce à quoi il « *sert* ».

Questionnaires ou pas ?

Il est souvent difficile d'organiser des sorties dites pédagogiques sans encombrer les élèves de multiples questionnaires, parfois notés, censés garantir qu'ils s'intéresseront bien aux œuvres de l'exposition, démontrer que la sortie est bien utile puisqu'on a une multitude de questions à leur poser. Et pourtant, lorsqu'on leur demande ce qu'ils ont retenu de leur sortie, on découvre qu'ils n'ont pas fini de remplir leur questionnaire, qu'ils ne savent pas ce qu'il fallait répondre à la question 4, petit b, que comme il pleuvait, la cinquième feuille est illisible et qu'elle est d'ailleurs même dissoute.

Les amener à comprendre ce qu'est l'art, et parfois seulement ce à quoi il « *sert* ».

Et si, pour qu'ils travaillent, il n'était pas besoin d'écrit puisque, face à une œuvre, l'œil et le cerveau travaillent ? Le plus important est que les élèves rencontrent les œuvres pendant la visite, qu'elles les fassent voyager, réfléchir, qu'elles leur parlent. Soyons au clair avec nos objectifs : que voulons-nous que les élèves retiennent ? Que leur demanderons-nous après, comment les préparer aussi à la manière dont nous exploiterons cette visite ?

Il faut éduquer, guider l'œil des élèves avant la visite, les préparer soigneusement à ce qu'ils vont voir, pour qu'ils sachent quoi chercher ; les former en quelque sorte à « *la surface et au symbole* », comme disait Oscar Wilde[1], c'est-à-dire leur donner des méthodes de lecture de l'œuvre qui passent par sa description, sa composition et le code propre à son genre ou à son époque.

En cours de français, lors ■■■

1 Préface au *Portrait de Dorian Gray*.

d'une étude de texte, je demande aux élèves de chercher quelques informations biographiques sur un auteur, de réfléchir sur le titre de l'œuvre, sa date de publication, avant de les lancer à l'assaut du texte. Mais ils savent ce qu'ils cherchent et je n'ai pas pour autant défloré le sens de l'extrait. De même faut-il travailler le contexte historique et artistique avant la sortie : l'objectif de la visite ne peut être de découvrir un mouvement artistique inconnu, à moins que les élèves ne maitrisent les mouvements antérieurs.

Les seuls écrits que je demande pendant l'exposition sont des croquis, ou bien des notes sur les titres et auteurs des œuvres qu'ils ont préférées ou pas comprises, afin de pouvoir en parler ensuite en classe. Rien ne sera évalué. Cet écrit porte plus sur un ressenti et une description de l'œuvre qui peut passer par le dessin.

On peut demander un travail de rédaction après l'exposition, qui s'appuie sur ce que les élèves auront vu et entendu pendant la visite tout en exploitant leur imaginaire. L'intérêt de ce type de travail est de lier dans leur esprit la culture à l'imaginaire et de répondre partiellement à l'« àquoiçasertisme » ambiant. Ainsi, à la suite de la visite d'une crypte décorée de fresques romanes datant du XII[e] siècle, je demande aux élèves de rédiger un texte décrivant ce qu'ils ont ressenti lorsqu'ils sont entrés dans la crypte, les fresques qui les ont frappés, puis de s'appuyer sur ce premier écrit pour en produire un deuxième plus élaboré, en s'imaginant jeune peintre au début du XII[e] siècle, ou bien archéologue découvrant la crypte et les fresques.

L'intérêt de ce type de travail est de lier dans leur esprit la culture à l'imaginaire.

Je suis donc convaincue qu'emmener des élèves visiter une exposition répond à des objectifs pédagogiques, sans qu'il y ait besoin de les faire écrire pendant la visite. Et même s'il n'y en avait pas ? N'est-ce pas notre mission d'apporter une culture diversifiée et ambitieuse à tous ? L'objectif n'est-il pas simplement d'aider les élèves à comprendre comment on s'en sert pour comprendre à quoi ça sert ? ■

ANNE LARIVEN
Professeure de français en collège à Tours

Zoom Tours 1500, capitale des arts

Nous emmenons deux classes de 5[e] voir cette exposition qui comporte essentiellement des œuvres religieuses. En français ou histoire-géographie, avant la visite, nous travaillons sur le nom de l'exposition, abordons aussi des notions importantes pour comprendre les conditions de production des œuvres d'art comme celles de commandes et de commanditaires. Les élèves apprennent à repérer la présence du commanditaire et à comprendre son rôle, en regardant deux œuvres représentatives absentes de l'exposition.
L'une des œuvres proposées montre une Vierge à l'enfant (*La Conversation sacrée* de Piero della Francesca, qui représente le duc d'Urbino, Frédéric de Montefeltro, en prière devant la Vierge, Jésus et les Apôtres). Nous attirons l'attention des élèves sur les détails des tableaux : l'enfant porte un collier de corail qui préfigure la Passion, il est allongé sur un tissu blanc qui évoque un linceul, sur les genoux de la Vierge qui ne le tient pas puisqu'elle est en oraison, comme s'il était déjà mort, ce que certains n'ont pas manqué de dire. Nous observons aussi la composition, le travail sur les plans, les lignes de composition, les diagonales (le visage de la Vierge est au centre du tableau) et les couleurs utilisées (la Vierge est en rouge et bleu). Ainsi, cette petite séance a contribué à guider leurs yeux, à savoir comment regarder une œuvre. Les élèves ont des points d'appui, de comparaison, ce qui leur permet de ressentir une petite impression de familiarité avec les œuvres, ce qui les valorise et ne les empêche pas de s'intéresser, bien au contraire.
Lors de la visite, ils remarquent seuls certains détails. Chercher le commanditaire dans l'œuvre et l'identifier est ludique, un peu comme une enquête. Le sens d'une œuvre alimente leur regard pour comprendre la suivante. Ils sont attentifs aux œuvres, ils jouent le jeu du repérage des symboles de la Passion et des piétas. Même si nous sentons bien, pour être honnête, qu'ils veulent nous faire plaisir et qu'ils ne rentrent pas véritablement dans les œuvres, on entend des « *elle est belle celle-là* » en montrant une piéta sculptée, et surtout on se rend compte au fil de l'année, en abordant des sujets proches, qu'il reste quelque chose de ce qu'on a initié, tant dans la méthode d'approche d'une œuvre que dans la culture qu'elle transmet.

A. L.

Piero della Francesca, *La Conversation sacrée* (détail), huile sur bois (248 cm × 150 cm), 1472, Pinacoteca de Brera, Milan.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Guider, noble mission

Lionel Sanchez. Que peut apporter une association organisant des voyages scolaires ? Quel peut être le rôle d'un médiateur culturel entre les élèves, leur enseignant et les sites visités, ce qu'ils nous disent du passé ?

Parmi les marchés du tourisme, le public du voyage scolaire constitue un genre à part entière. Depuis une trentaine d'années, la croissance de la mobilité touristique a permis au voyage scolaire de se développer jusqu'à s'imposer, parfois, comme le socle d'un ambitieux projet pédagogique mené de concert entre les enseignants et certaines associations culturelles de tourisme, soucieuses d'offrir aux jeunes, dès le collège, la possibilité d'être confrontés, sans doute pour la première fois, au patrimoine en tant qu'objet d'étude historique et sociologique.

TOURISME SCOLAIRE

Pour nous, le voyage scolaire s'avère un formidable outil d'initiation à la culture, entendue au sens large du terme. Il permet la découverte d'une ville, d'une région ou d'un pays et l'appréhension des sociétés qui nous entourent. Les élèves peuvent s'initier aux joies de l'apprentissage des civilisations, par le biais d'un itinéraire touristique élaboré en liaison avec les programmes scolaires. Le programme pédagogique d'un voyage est souvent pluridisciplinaire, dans la mesure où plusieurs enseignants participent à l'élaboration de son contenu : langues, histoire, art, littérature, géographie, sciences naturelles, etc. Il doit permettre aux jeunes d'aujourd'hui de prendre conscience que l'apprentissage ne se limite ni au temps ni à l'espace de la classe, que tout cela s'inscrit dans une perspective plus large. Chez ces jeunes touristes, le voyage est un prolongement sur un autre terrain de pratiques culturelles dispensées dans le cadre de la classe.

Dans notre conception, cette vocation du voyage scolaire doit également prendre en compte plusieurs aspects transversaux : respect de l'autre et des règles de vie collective, responsabilisation et socialisation, acquisition ou perfectionnement des méthodes de travail, développement de l'autonomie individuelle.

Les voyages proposés par les associations culturelles de tourisme ayant un réel engagement pédagogique permettent de rendre concrètes les heures de cours dispensées au collège ou au lycée. Depuis tente-cinq ans, Thalassa fait partie de ces structures associatives qui proposent des voyages scolaires pour leur faire découvrir les civilisations antiques du bassin méditerranéen, avec un service de médiateurs culturels qui assurent les visites commentées sur les sites et dans les musées. Ceux-ci ont un rôle d'intermédiaire entre ce qui a été vu en cours et ce qui est

L'apprentissage ne se limite ni au temps ni à l'espace de la classe.

visité pendant la durée du séjour. Lorsque c'est possible, ils prennent en compte ce que connaissent ou ne connaissent pas les élèves. Aucun voyage ne se ressemble et l'une des qualités essentielles du médiateur culturel est d'adapter son voyage en fonction des groupes.

Une fois sur le terrain, en fonction du circuit et de l'itinéraire proposé, comment rendre concrets les objectifs pédagogiques du professeur responsable ? Comment présenter raisonnablement chacun des sites prévus au cours des visites ? Comment ne pas se substituer à l'enseignant et, en particulier, ne pas réciter un cours sur le site visité ? Le guide doit ajuster son discours en fonction du niveau culturel et des connaissances des élèves qu'il a en face de lui, mais également en fonction de l'état de son auditoire : est-il ou non fatigué ? Qu'est-ce qui a été vu auparavant ? Qu'a-t-il sous les yeux au moment du discours ? Plus généralement, qu'est-ce que les élèves en attendent et que vont-ils retenir de ces quelques jours passés à l'étranger ? Tout ne doit pas et ne peut être dit sur un monument ou sur une œuvre ; il faut savoir aller à l'essentiel, afin que chacun des élèves entame sa propre réflexion. D'où la nécessité de poser une problématique restreinte, mais qui nourrisse l'ensemble des thématiques transversales propres au voyage dont il est question.

ARCHÉOLOGIE DU REGARD

Il nous semble cependant qu'une approche pertinente se trouve dans ce que l'on pourrait appeler le travail sur le visuel : faire regarder un monument, le lire et le comprendre favorise sa mémorisation par les élèves, afin que plus tard, en classe notamment, le rappel du monument en question évoque tel ou tel aspect de la civilisation abordée. On peut parler d'une « archéologie du regard » qui, par le biais du médiateur culturel, serait un intermédiaire entre le monument et l'élève. Comme un objet archéologique, le monument (entendu au sens large du terme) doit être traité comme révélateur d'informations. Pour le comprendre, il faut savoir l'interroger, afin de lui donner un sens. Le monument s'inscrit dans un corpus documentaire et de simple document, il deviendra documentation. Il sera cité, noté et exploité par le guide, les professeurs ou même les élèves pendant ou après le temps du voyage.

Les ruines fascinent comme elles repoussent. À détruire ou à conserver, à oublier ou à comprendre, elles s'affirment comme autant de signes qu'il faut apprendre à déchiffrer afin d'en saisir la portée historique, sociale et culturelle. Le médiateur culturel aide à poser un regard renouvelé sur ces témoins du passé. C'est, à notre sens, tout l'intérêt de la mise en pratique de cette archéologie du regard. ■

LIONEL SANCHEZ
Administrateur de l'association Thalassa, université de Perpignan Via Domitia, Centre de recherches historiques sur les sociétés méditerranéennes (CRHISM), EA 2984

POUR EN SAVOIR PLUS

Le site de l'association Thalassa :
www.thalassa.asso.fr

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Pour une école du spectateur

Katell Tison-Deimat. Comment faire alliance entre enseignants, professions de la création artistique et médiateurs culturels pour initier la jeunesse au spectacle vivant ?

Enseignants, établissements, théâtres, médiateurs culturels, équipes artistiques imaginent et développent aujourd'hui d'extraordinaires démarches pour susciter la rencontre entre élèves et œuvres d'art vivant (théâtre, danse, cirque, etc.), et faire en sorte que ces rencontres se tiennent dans les lieux spécifiquement dédiés à ces arts, ce qui d'évidence suppose le déplacement des élèves.

« *La possibilité, pour chaque élève, de se familiariser avec les ressources culturelles de son environnement, de découvrir le monde de la création artistique, de connaitre et comprendre les codes de la représentation théâtrale (théâtrale, chorégraphique, musicale, etc.) et d'en acquérir la capacité d'en lire et analyser les signes et contenus est un facteur structurant d'une éducation artistique et culturelle ancrée dans la recherche permanente d'équité et d'égalité d'accès à l'art et à la culture.* » Cette intention figure dès le préambule de la Charte pour une école du spectateur, rédigée en 2010 par la réunion de quarante responsables institutionnels, associatifs, professionnels.

L'EXPÉRIENCE VIVANTE

Prenant appui sur des réalisations effectives depuis des années (des enseignants emmènent leurs élèves voir des spectacles, des théâtres accueillent des classes), cette charte explicite, structure, développe et légitime des projets éducatifs et pédagogiques qui emportent au-delà de la seule sortie scolaire au théâtre telle que largement pratiquée par ailleurs.

Certes, une classe de maternelle qui quitte un matin son école pour découvrir une petite forme programmée par le théâtre voisin, une classe de primaire ou de collège qui bénéficie du passage à la scène d'un texte (répertoire théâtral classique ou roman) au programme, une classe de lycée qui se donne rendez-vous un soir pour une proposition scénique inhabituelle restent des initiatives à saluer tout à fait, même dans leur forme la plus simple ; ne serait-ce que pour l'expérience vivante partagée avec les pairs, les adultes accompagnateurs, en présence de vrais comédiens, danseurs, performeurs, en temps réel, que l'école sera peut-être la seule à faire intervenir dans le quotidien du jeune.

En tant qu'enseignante, je me souviens de la jubilation dans la classe lorsqu'arrivait le programme du théâtre de la ville voisine, le décryptage ensemble de ce que nous

Apprendre pas à pas à dépasser les « c'est génial ! » ou « c'est nul ! » premiers.

pouvions aller découvrir, la commande des billets et de l'autocar, l'arrivée de l'affiche sur le tableau, les hypothèses, les rêveries sur le titre ; puis le grand jour, la pénétration dans la salle noire, les souffles retenus, les ultimes recommandations sur la juste tenue, les soupirs, les rires plus ou moins contenus, l'explosion des applaudissements, les rencontres « bord de plateau » avec l'équipe artistique à peine démaquillée, le retour en classe et son incontournable tour de parole (« *ce que j'ai le plus aimé, ce qui m'a surpris* »), puis toutes les explorations (écrites, graphiques, gestuelles) que nous allions constituer à partir de la belle expérience, en attendant la suivante.

Sans doute en va-t-il de même à des degrés plus ou moins élaborés, d'âge scolaire, d'implication des adultes et élèves dans la sortie au théâtre, de prestige des spectacles rencontrés : l'amont, le temps de la rencontre, l'aval.

Quitter un temps la salle de classe signifie, bien sûr, se préparer à recevoir l'inouï, se préparer à des émotions, d'adhésion ou de rejet, qui parfois se mêlent, mais bien certainement apprendre pas à pas à dépasser les « *c'est génial !* » ou « *c'est nul !* » premiers. En tout cas, à accéder ensemble, dans la communauté de la classe, à un art vivant qui nous adresse quelque chose du monde, une métaphore incarnée. Expérience infiniment précieuse d'un point de vue artistique (les moyens mobilisés pour mettre en forme les affects, les questions, les conflits, la vie, l'amour, la mort, leur récit, leurs paroles, leur corps) et d'un point de vue culturel (les signes et les codes à s'approprier pour partager avec d'autres le voyage artistique).

LES CLASSES THÉÂ

Voir du théâtre (de la danse, etc., on aura saisi que le genre artistique est ici et spécifiquement transcendé par l'intérêt de l'acte éducatif) est constitutif, par exemple de l'action THÉÂ que propose l'OCCE (Office central de la coopération à l'école). THÉÂ favorise, auprès de 400 classes coopératives chaque année, la rencontre entre des élèves et les écritures théâtrales contemporaines par des pratiques du lire, du dire, du jouer, du partager.

Les classes THÉÂ, dans leurs dialogues de travail avec les comédiens, les danseurs et bien entendu les auteurs, ne peuvent que voir du théâtre. Pour capter ce qui fait l'essence de la scène, des règles qui y président, des infinies pépites qui en créent la poétique. Pour interroger les relations à la fois si simples et si complexes entre un texte couché dans un livre et mis debout sur un plateau. Pour embrasser la conjugaison des personnes en jeu ou danse, des sons, des lumières, de l'espace, du temps circonscrit qui contiennent toute la fable. Expérience plastique, littéraire, kinesthésique.

Parfois, le montage d'une telle sortie est semé d'embuches tech-

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

niques : convaincre les familles de l'intérêt de la sortie en regard de la pression des apprentissages ; obtenir (surtout au second degré) de dégager le temps, ne serait-ce que les trois heures utiles ; réunir les sommes indispensables (transport, billetterie) ; trouver des propositions quand l'éloignement géographique ou les jauges des théâtres raréfient les offres.

En cela, les théâtres font alliance avec les équipes enseignantes. Passé le vilain et de plus en plus inique soupçon du « remplissage de salle grâce aux scolaires », les équipes des théâtres (dont cette mission s'inscrit aussi au cœur de leur cahier des charges) inventent mille et une façons pour favoriser la venue des élèves, souvent en accord actif avec les collectivités territoriales que sont leurs tutelles. De ce point de vue, l'enjeu de la démocratisation culturelle demeure puissant et au service des enfants et des adolescents. Outre les modalités logistiques (le déplacement des élèves, sur temps scolaire ou hors temps scolaire à l'initiative de l'établissement, les politiques tarifaires, etc.), les théâtres, en intelligence avec les équipes artistiques accueillies, mènent une authentique réflexion sur les outils d'accompagnement des élèves au spectacle (du simple dossier de presse à des ressources pédagogiques souvent élaborées avec ou par des enseignants en belle complicité).

En effet, la responsabilité pédagogique de l'enseignant, « ce que les élèves apprennent », n'a pas à être discutée. Tout l'intérêt réside donc à croiser des objectifs distincts entre les professions, celle professorale, celle de la création artistique et celle de la médiation culturelle, pour élaborer les voies d'une juste compréhension et émancipation des jeunes dans leur rapport au spectacle vivant.

Les théâtres, en intelligence avec les équipes artistiques accueillies, mènent une authentique réflexion sur les outils d'accompagnement des élèves au spectacle.

Quant aux formations institutionnelles dont on peut espérer une rapide restauration à la grâce des relations entre ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture, le tissu associatif y travaille, dans des démarches ouvertes, pensées et partenariales. C'est le cas de l'OCCE et des stages programmés dans son Plan fédéral de formation. C'est le cas de l'Anrat (Association nationale de recherche et d'action théâtrale), par son séminaire annuel « Analyse du spectacle » au festival d'Avignon et en d'autres régions (dont les formations liées à l'action Transvers'arts qui organise en Ile-de-France d'extraordinaires parcours pour les primaires, collèges, lycées, dans des dizaines de théâtres franciliens). ■

KATELL TISON-DEIMAT
Animatrice nationale art-culture,
Fédération nationale de l'OCCE
(Office central de la coopération à l'école)

En savoir plus Extraits des préconisations de la Charte pour une école du spectateur

« *L'école du spectateur est une démarche éducative par laquelle les élèves apprennent à devenir des spectateurs actifs et désirants, et à appréhender le théâtre comme une pratique artistique vivante, au-delà de la seule expérience de l'analyse littéraire des textes. Elle leur permet d'acquérir, dans le partage d'une culture commune, jugement esthétique et esprit critique.* »

« *L'accompagnement, réalisé dans le temps scolaire, a pour objectif de partager leur expérience de spectateur par l'échange collectif en classe et de mettre en résonance avec de multiples centres d'intérêt et de références partagées.* »

« *Elle permet* [...] *l'appropriation des lieux culturels (visites, travail dans le théâtre, participation à des répétitions ouvertes) ainsi qu'une familiarisation avec des enjeux profonds : citoyenneté, éthique, humanité, formation sensible, éthique et critique, qui permettent à l'élève de construire son rapport symbolique au monde.* »

Le texte de la Charte développe ensuite les moyens d'un travail éducatif, se fondant sur l'analyse, l'élargissement des connaissances, l'écriture critique, les repères historiques, les approches diachroniques et synchroniques et, en lien avec les programmes du lycée, les problématiques liées aux polysémies, les choix dramaturgiques, etc. Il décrit avec précision les possibles des étapes avant la représentation, pendant la représentation et après la représentation (dont l'analyse collective, la contextualisation historique de l'œuvre, la maitrise du débat, la lecture oralisée et les mises en espace impliquant les élèves).

S'ensuit un protocole, qui recommande un parcours annuel, reconductible, constitué de plusieurs spectacles (« *Il n'y a d'éducation que par comparaison* », Antoine Vitez) et qui comprend des modalités de travaux pratiques.

K. T.-D.

POUR EN SAVOIR PLUS

La Charte pour une école du spectateur est consultable par exemple sur le site de l'Association nationale de recherche et d'action théâtrale en milieu scolaire et universitaire, anrat.asso.fr ou celui de l'action Théâ/OCCE, occe.coop/thea.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Sortir, malgré tout

Hélène Eveleigh. Il y a mille bonnes raisons de renoncer à emmener des élèves au théâtre. Et aussi d'excellentes pour insister, en mesurant l'énergie nécessaire pour gérer des comportements d'élèves pas toujours en adéquation avec les codes culturels attendus.

Depuis que j'enseigne le français en lycée, une conviction : une pièce de théâtre ne prend sens que si l'on en voit la représentation. Heureusement, les programmes nous incitent à analyser conjointement le texte et sa représentation. Donc, chaque fois que c'est possible, mes collègues et moi proposons aux élèves des sorties, pour voir soit une mise en scène d'un texte étudié, soit une création théâtrale, et travailler sur l'écriture d'un article de critique, en réfléchissant à tous les aspects de la représentation : jeu des acteurs, choix de mise en scène, décors, costumes, éclairage, musique, etc.

Mon lycée bénéficie de plusieurs partenariats, avec deux théâtres de proximité, en banlieue, et avec le théâtre parisien du Rond-Point, qui, par l'intermédiaire de la fondation « Culture et diversité », propose à nos élèves un tarif exceptionnel et le retour en car gratuit. Bref, d'excellentes conditions qui nous permettent de les emmener régulièrement voir des spectacles, avec une forte incitation à venir, même si ce n'est pas obligatoire puisque c'est le soir, en dehors des heures de cours. Mais il y a presque toujours un travail en classe avant ou après et souvent des ateliers avec des comédiens ou des metteurs en scène.

MARATHON

Certaines classes ne posent pas de problème. Mais dans d'autres, quel marathon pour obtenir que les élèves rapportent les autorisations de sortie et l'argent ! Les parents semblent ne jamais avoir ni la monnaie ni le temps d'apposer leur signature sur l'imprimé prérempli, et il semblerait que de plus en plus d'adolescents se retrouvent livrés à eux-mêmes des semaines entières en l'absence des adultes, partis en déplacement, en vacances (*sic* !), au pays pour des obsèques, etc. Il faut donc accepter de perdre de plus en plus de temps en classe pour ramasser ce qui n'est jamais apporté le jour voulu, et passer de plus en plus de temps à recompter, vérifier, une fois rentré chez soi.

De plus en plus d'adolescents se retrouvent livrés à eux-mêmes des semaines entières en l'absence des adultes.

Ensuite, guerre contre les portables : éteints, bien sûr ! « *Mais oui, Madame* », sauf qu'au dernier moment, on envoie un ultime texto et que l'écran reste allumé dans une salle totalement noire, au risque de gêner les acteurs. On explique, réexplique, ça commence à rentrer ! Mais quelques adultes autour, dans la salle, n'ont pas de professeur à côté d'eux pour leur faire la leçon et continuent à pianoter !

Ce qui est plus délicat et problématique, c'est le comportement de certains de nos élèves, de plus en plus nombreux, surtout en 2de, à exprimer à haute voix ce qu'ils pensent, ce qui les ennuie, ce qui les amuse, bref, à commenter incessamment et en direct. En classe, c'est gênant, on les reprend, et, vous connaissez la réponse, inévitable : « *Mais je ne parlais pas, Madame !* » Pendant un spectacle, c'est carrément insupportable pour le public et surtout pour les acteurs quand il s'agit de théâtre. Je me suis donc trouvée récemment confrontée à ce problème : mes élèves n'avaient pas cessé de réagir durant un spectacle de danse malgré les « *chut* » réclamés plusieurs fois. Allais-je les emmener à Paris voir une pièce de

Point de vue Ce drôle de mécénat

Actuellement, on le sait, on nous le répète, il n'y a plus guère d'argent pour les projets culturels. Cette année, par exemple, pour une classe à parcours culturel, nous avons obtenu 100 euros au lieu de 450 l'année précédente, avec pourtant le même avis favorable de la commission pédagogique. C'est la commission financière, au rectorat, qui n'avait plus les mêmes moyens. En revanche, on nous parle beaucoup de mécénat dans les lycées et les collèges. Et de nouveaux circuits de subventions sont présentés, ainsi que de nouveaux personnels, médiateurs culturels, dont on ne comprend pas très bien la fonction (et qui doivent couter de l'argent ?).

Mes réflexes de professeure de français m'ont ramenée au dictionnaire : oui, Maecenas était bien, au Ier siècle avant J.-C., un conseiller d'Auguste et protecteur des belles-lettres ; et Alain Rey, dans son dictionnaire historique, me confirme que le mot apparait en français (1526) dans « *le climat favorable aux arts de la Renaissance et avec le développement d'une politique de mécénat sous l'impulsion de François Ier* » et que, du XVIIe siècle à notre époque, mécénat d'État et mécénat d'entreprise alterneront, selon les périodes et les relations entre le pouvoir et les artistes.

Je suis ravie que mon lycée bénéficie de l'aide d'une fondation pour que les élèves aillent au théâtre pour une somme très modique, mais ceux des autres lycées ? Et qu'en est-il si l'on veut voir une pièce dans un autre théâtre ? N'est-il pas préférable que les DAAC (délégation académique à l'éducation artistique et culturelle) aient encore des moyens de fonctionner et de soutenir des projets pédagogiques ? Ne vaudrait-il pas mieux que tous les élèves aient des Chèques Culture utilisables avec leurs professeurs ? Est-il raisonnable qu'aujourd'hui le ministère de l'Éducation nationale s'en remette de plus en plus au soutien financier de grands groupes financiers ou d'entreprises pour subventionner des voyages scolaires (lesquels ? Au bénéfice de quels établissements ? Sur quels critères ?) ou des projets culturels ? Quels établissements en bénéficient ? Sur quels critères ? Et qui choisit les actions ainsi financées ? En bref, quels choix politiques y a-t-il derrière ces évolutions ?

H.E.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

théâtre dans une petite salle où le silence parfait serait nécessaire ? Je m'étais engagée, ils s'étaient inscrits… Allons-y !

Le matin même, derniers rappels, consignes redonnées. Certains soupirent. J'ai des mots durs : les spectateurs, « *bourgeois parisiens* » (*sic* !) pourraient porter un regard sans complaisance sur des jeunes de banlieue qui ne savent pas se tenir. Et pas question de se plaindre que ces gens auraient des préjugés à leur encontre : je ne pourrai pas les défendre ! Je pique une colère froide contre Aïcha et Steven qui, soudain, ne sont plus surs de venir, contre Juliette qui a encore oublié l'argent et Samir qui n'a pas son autorisation. J'explique en détail le partenariat et les aides qui leur sont accordées. Bon, finalement, les vingt qui s'étaient inscrits viendront.

« ON NE SORT PAS SES CHIPS ! »

Le rendez-vous est impérativement à 18 h au RER. Ma collègue et moi commençons à nous énerver en les voyant arriver à partir de 18 h 05. À 18 h 10 : « *Envoyez un texto à Cédric et à Latifa, vite, on part !* » Finalement, arrivés à l'heure au théâtre, tenue correcte, à quelques détails près, « *Non, on ne sort pas ses chips !* », et un vrai silence durant le spectacle.

Ils ont aimé, ils sont contents dans le car au retour, ils en parleront de façon intéressante le lendemain en classe et diront à leurs camarades qu'ils ont raté quelque chose. Ils ont aussi compris quel travail demandait l'apprentissage d'un texte riche et des jeux de scène très dynamiques !

Bref, j'ai mal dormi les jours qui précédaient ; je me suis demandé toute la journée « ce que j'allais faire dans cette galère », mais je ne regrette rien ! Je crois qu'ils en ont davantage appris en une soirée qu'en plusieurs heures de cours, et surtout que s'ils ne faisaient pas cette expérience au lycée, ils ne la feraient jamais. Alors, on continue, malgré tout ! ■

HÉLÈNE EVELEIGH
Professeure de français, lycée Évariste-Galois, Noisy-le-Grand (93)

TÉMOIGNAGE

La place des parents

Pour mieux sortir de l'école, on a tout à gagner à impliquer les parents des élèves. Une question qui se pose différemment selon le niveau scolaire des enfants et le milieu social de leurs parents.

Associer les parents à l'organisation des sorties scolaires est une pratique usuelle à l'école élémentaire : dans une des écoles qu'ont fréquentées mes enfants, dans un quartier populaire de Tours, une association aidait les enseignants à monter une BCD (bibliothèque centre documentaire), organiser une classe de neige et une classe de mer, ainsi que diverses activités sportives (canoë-kayak) et culturelles basées hors de l'enceinte de l'école. La mise au point, la coordination et le financement de ces projets occupaient une place importante lors des conseils d'école. Ils donnaient aux parents une véritable place dans l'école et une lisibilité du travail pédagogique qui générait une confiance réciproque entre parents et enseignants.

CULTURES SCOLAIRES ET CULTURES FAMILIALES

Dans le secondaire, la question semble plus complexe, car elle implique de battre en brèche une tradition qui consiste à tenir la cité à distance d'un temple du savoir. Les familles populaires, qu'elles soient intimidées, qu'elles accordent une confiance absolue à l'école ou qu'elles s'en méfient, se sentent souvent étrangères, voire malvenues. Leur faire une place permettrait de créer une proximité bénéfique pour les élèves et leurs apprentissages.

C'est d'autant plus important que, selon leur milieu social, les familles ont des rapports différents à la culture scolaire. Lorsque je travaillais dans un collège favorisé, j'avais affaire à une majorité de parents qui voyaient dans les sorties le prolongement de leur propre action éducative, de leur propre démarche pour cultiver leurs enfants. Ils étaient demandeurs, voire consommateurs exigeants, et les quelques familles appartenant à des catégories socio-professionnelles moins favorisées avaient soif de promotion pour leurs enfants. Nombreux étaient les parents à souhaiter profiter de tarifs réduits parce que leurs enfants participaient à Jeunes Opéra ; lorsque je proposais de constituer un groupe pour assister à des matchs d'improvisation théâtrale, j'avais plus de cinquante inscrits. C'était d'autant plus facile que chaque famille possédait au moins un véhicule.

Dans le collège de ZEP (zone d'éducation prioritaire) où j'enseigne aujourd'hui, nous proposons aussi des spectacles à tarif réduit aux parents des élèves de l'atelier théâtre et nous assurons le transport dans nos véhicules personnels : une mère a assisté à un match d'impro, une grande sœur à un opéra. Beaucoup de familles ne se déplacent pas pour assister à la représentation donnée par leurs propres enfants. Ces obstacles montrent la nécessité d'une réflexion pour une politique volontariste en la matière : l'école ne peut cultiver contre les cultures familiales. Il y a un enjeu démocratique à ce versant d'un projet d'établissement incluant la mobilisation des familles. ■

DOMINIQUE SEGHETCHIAN
Professeure de français en collège

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

5. Sortir des sentiers battus de l'enseignement

Les voyages forment la jeunesse

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Richard Étienne. Les conseils d'administration des collèges et lycées multiplient les plafonds financiers, les contraintes de calendrier et les conditions pour l'organisation de voyages scolaires. L'essentiel n'est pas là : si le voyage scolaire favorise les apprentissages et le développement personnel et collectif des élèves, alors, il faut en organiser. S'ils ne servent qu'au plaisir des accompagnateurs et à la détente des élèves, autant les interdire tout de suite.

Resté dans son ile, Polyphème (qu'on pourrait traduire comme le « roi de la tchatche ») ne peut qu'être abusé par la ruse d'Ulysse aux mille tours. N'ayant pas oublié de se présenter comme « Pas un », Ulysse ne compte même pas pour un. Et ce grand naïf de Cyclope de le croire, lui qui ne voit pas le relief des choses. Pourquoi rappeler cet épisode dans un texte qui entend faire le point sur le rôle du voyage dans l'éducation ? La première raison tient à ce que le voyage permet la découverte de l'autre et donc, indirectement, de soi-même en tant qu'être humain. La deuxième me semble liée à l'importance du voyage pour l'insertion dans le monde à laquelle l'école de la République peine à trouver une réponse adaptée. Enfin, en supposant levée cette hypothèque, il convient de trouver une voie d'accès au savoir que seule une pédagogie du faire peut réserver alors que celle du dire, celle de Polyphème, peut être critiquée pour son abstraction.

On n'apprend que peu de choses en restant immobile dans sa chambre, même si le voyage immobile prôné par les Décadents, à commencer par Baudelaire, a eu son heure de gloire. « *Tout récit est un récit de voyage, une pratique de l'espace* » a écrit Michel de Certeau dans *L'invention du quotidien*. Autrement dit, les quatre murs de l'école, le huis clos de l'établissement assurent la mise en sécurité sans laquelle il n'est pas d'apprentissage possible. Mais cela ne veut pas dire qu'il faille voir la forme scolaire comme un dépouillement, un ascétisme qui ne prennent sens que pour qui connait leur antonyme, le luxe, le calme et la volupté.

L'importance du voyage pour l'insertion dans le monde à laquelle l'école de la République peine à trouver une réponse adaptée.

Freinet ne s'y est pas trompé quand il a inventé deux des composantes de sa méthode naturelle : la correspondance scolaire et son corolaire, la rencontre avec les correspondants, rencontre qui nécessite un voyage. C'est la rencontre des autres qui est le but recherché, car elle participe du développement humain et de la citoyenneté : découvrir l'autre, c'est se poser et lui poser les questions qu'inlassablement posent les Grecs et que rappelle Jacques Lacarrière dans *L'Été grec* : « *D'où viens-tu ? As-tu une famille ? etc.* ». Un Jacques Lacarrière qui soutient cette idée principale qu'une trop grande préparation du voyage peut nuire à l'émerveillement de la rencontre, à l'émotion qui vous étreint quand vous pénétrez dans des lieux chargés d'histoire humaine comme Épidaure ou Auschwitz, pour citer deux lieux très contrastés.

Pour Louis Porcher, l'éducation consiste à connaitre et à reconnaitre l'autre comme proche et différent de soi. Seule une pratique raisonnée du voyage permet cette rencontre, la met en scène et en conditions.

Une fois rapidement évoquées ces raisons qui militent en faveur du voyage dans l'éducation, voire de l'éducation comme un voyage, il n'en reste pas moins nécessaire d'examiner les obstacles qui ont toujours fait de cette pédagogie (sauf rares exceptions bricolées, comme c'est le cas de Freinet évoqué ci-dessus) une pratique élitiste et sélective pour tenter de les lever, ou de les contourner !

LES OBSTACLES LIÉS À UNE PÉDAGOGIE DU VOYAGE

Trois reproches principaux sont faits à cette pratique : elle désorganise, elle discrimine et elle est d'un apport incertain dans le développement des savoirs.

Elle désorganise ? Effectivement, l'emploi du temps à la petite

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

semaine de l'établissement scolaire s'oppose à la démarche et à la pratique de projet. Or, tout voyage, toute sortie est un projet : il y a un avant, un pendant et un après. Le premier et le dernier exigent une pensée du temps toute particulière. Dans l'avant, réunir une équipe autour d'un projet de voyage n'est jamais aisé ni évident car, outre les objectifs pédagogiques, les repères moraux et financiers ne sont pas toujours évidents ni partagés. Quelques questions qui fâchent : prendre des parents pour accompagnateurs ? Du personnel autre que les professeurs ? Exclure les élèves turbulents ou difficiles ? Faire payer leur part du voyage par les accompagnateurs ? Recourir à un organisme avec un voyage clés en main ? Tout organiser par soi-même ? Une fois traitées ces questions, s'engage une démarche longue et difficile qui conduit à la présentation en conseil d'administration. Certains établissements s'ingénient à rendre presque impossible tout voyage, en raison de la mise en place de conditions qui agissent comme des empêcheurs de voyager en rond.

LE RÔLE DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Et pourtant, il existe des moyens pour mettre en place une véritable politique des voyages dans l'établissement scolaire. C'est le rôle du projet d'établissement que de définir une politique en la matière et d'en pratiquer le suivi. C'est ainsi que le conseil d'administration retrouve son rôle de facilitateur. Qu'un élève ne fasse aucun voyage pendant ses études dans un établissement est tout aussi scandaleux que le fait qu'une ou un de ses camarades en fasse quatre ou cinq ! Le voyage ne désorganise que l'établissement qui s'adonne à l'immobilisme. S'il entend travailler par projets, alors les voyages font partie de cet ensemble qui, finalement, possède le mérite de développer l'implication.

Cette pratique discrimine ? Les budgets sont de plus en plus mesurés au cordeau et les crédits pédagogiques brillent par leur quasi-disparition. Alors, quand il s'agit d'organiser un voyage, les idées de recettes les plus profitables sont les bienvenues. Or, elles ne sont pas toujours conformes à la règlementation : les ventes de gâteaux, les vide-greniers et autres représentations diverses et variées sont illégales et peuvent décourager les bonnes volontés. L'étude du système me convainc de plus en plus que cet abandon aux acteurs du financement de leurs études ou de la partie la plus visiblement couteuse est un scandale et, finalement, une paresse d'un système dans lequel un élève de collège coute en moyenne 8 000 euros et un lycéen un peu plus de 10 000 euros[1].

En supposant qu'un voyage bien organisé revient à 200 euros en moyenne par participant et que chaque élève fait chaque année un voyage (ce qui représente un maximum, voire trop, en raison des contraintes liées à la préparation et à l'institutionnalisation étudiées ci-dessous), il suffit de rediriger 2 à 2,5 % de ces sommes pour le financer, ce qui aboutirait au fait que chaque élève fasse sept voyages dans sa scolarité secondaire.

Le voyage ne désorganise que l'établissement qui s'adonne à l'immobilisme.

Les choses sont plus difficiles dans le primaire, dans la mesure où ce sont les communes qui financent les frais pédagogiques, ce qui détermine un écart de un à dix entre les élèves des communes les moins riches et ceux des plus fortunées. Cette pratique fait apparaitre des discriminations rampantes dont les élèves sont déjà les victimes. Pendant ce temps-là, d'autres élèves voyagent en famille et accumulent des savoirs que l'école ne leur aura pas apportés, ce qui n'est pas grave en soi, mais participe de la distinction mise en évidence par Pierre Bourdieu.

La question du financement des pédagogies de l'éducation nouvelle et des méthodes actives, dont relèvent ces pratiques pérégrines, continue à se poser. Et si 5 % du cout moyen annuel d'un élève étaient consacrés à des projets personnels et de classe ? Et si les sorties et les voyages bénéficiaient de ce qui n'est pas une manne, mais un dû pour une démocratisation par et à l'école ? Enfin, à entendre beaucoup de détracteurs du voyage scolaire, ce temps scolaire prélevé est un temps perdu pour les cours.

Aujourd'hui, la question de l'enseignement est de plus en plus traitée sous l'angle de l'apprendre. Que sait-on sur l'apprendre qui ne soit sujet à caution et discussion ? Même si le puérocentrisme et l'enfant-roi ont été dénoncés, il est établi que chaque personne ne peut construire des connaissances que dans la rencontre avec des faits et des situations qui heurtent ses représentations, et le tout dans un environnement social qui l'entraine à confronter sa réflexion avec celle de ses pairs sous la houlette d'un maitre, aujourd'hui beaucoup plus conçu comme un accompagnateur et un organisateur de situations d'apprentissages que comme un transmetteur direct de savoirs.

LEARNING BY DOING OR BY TRAVELING ?

John Dewey résumait cela dans une formule lapidaire : « *learning by doing* » (apprendre par l'action). Or, le voyage concourt aux apprentissages d'une manière complexe et, s'il peut être l'occasion d'une perte de temps, d'argent et d'énergie, il permet également d'acquérir des connaissances dans une triple dimension, celle des disciplines scolaires, celle du vivre ensemble et celle de l'autonomie. Il est vrai que la forme scolaire dans son dépouillement et dans son inscription intra-muros facilite le travail de celles et ceux qui sont portés sur l'abstraction et la conceptualisation. N'y a-t-il pas une confusion entre le but de l'éducation, à savoir l'émancipation maximale, et les méthodes pour y parvenir ?

Nous savons que l'engagement dans l'action détermine l'implication, et tous les travaux sur le projet personnel de l'élève établissent que la motivation ne s'obtient que par une démarche qui mêle estime de soi, désir d'entreprendre et anticipation sur les résultats de l'action. Une recherche déjà ancienne de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) a montré que, toutes choses égales par ailleurs, les résultats des élèves ayant participé à un voyage scolaire étaient pendant plusieurs années supérieurs à ceux de leurs camarades n'en ayant pas fait.

Des recherches plus cliniques, orientées sur quelques élèves et leur parcours scolaire, montrent combien l'expérience du voyage, de sa préparation à son exploitation, ■■■

1 Source : www.education.gouv.fr/cid11/le-cout-d-une-scolarite.html, consulté le 26 août 2012.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

■■■ en passant par la dose de vie et d'humanité qui le caractérise, est déterminante dans les trois facettes de la nouvelle mission de l'école : l'instruction, la formation, au sens de la préparation à une activité professionnelle, et l'éducation que l'on peut définir comme un accès à la liberté dans un souci d'égalité et de fraternité.

Le slogan « *métro, boulot, dodo* » peut être remplacé aujourd'hui par « *transport, classe, diplôme* ». Cette routine contribue au développement de l'individualisme, et les nouvelles formes que s'est données l'école négligent trop les aspects du vivre et décider ensemble. La préparation, la réalisation et les travaux de restitution de tout voyage scolaire s'inscrivent dans une démarche qui valorise les compétences collectives et une attitude de coopération. J'ai même parlé ci-dessus d'égalité et de fraternité : l'expérience de la sortie ou du voyage est irremplaçable pour échapper à la routine de sa place dans la classe.

SAVOIRS ET CONNAISSANCES

Certaines disciplines comme l'éducation physique et sportive et les sciences de la vie et de la Terre préparent à cette pédagogie du mouvement dans laquelle son propre corps et ceux des autres ont à trouver leur place. Le déplacement est constitutif de l'apprentissage. C'est là que se vit l'expérience concrète de la place qu'on doit laisser à l'autre, ce qui contraste fortement avec la montée des escaliers souvent synonyme de frictions !

Et la fraternité ? Tout le monde ne supporte pas aussi bien le départ, signe de séparation d'avec le familier. Le voyage, avec son mal aussi ancien que la civilisation, ou le retour, parfois synonyme de dures retrouvailles avec l'horizon quotidien, montre l'absurdité du repliement sur soi. À cette occasion, se développent des solidarités inattendues, se découvrent des joies imprévisibles et naissent des amitiés improbables. Je ne puis donc que souligner et rappeler ce que savent les organisateurs de voyages scolaires : les relations au sein de la classe bénéficient grandement de l'effet voyage, que ce soit en amont ou en aval, même si c'est au retour qu'il se manifeste le plus. Le groupe s'est formé, il a pris une configuration plus tournée vers la prise en compte des objectifs communs, mais aussi des difficultés liées à ses contraintes. Bien sûr, ne soyons pas angéliques, le groupe peut aussi se fractionner, ou, pire, s'agréger contre certains de ses éléments, voire contre les enseignants organisateurs. Il y a là des savoirs que tous les enseignants ne possèdent pas et qu'une formation à la didactique des voyages pourrait leur apporter.

Enfin, se pose la question des connaissances acquises ou non en voyage et par le voyage. Dans un cadre aussi limité que cet article, je suis obligé de forcer le trait et d'affirmer avec une vigueur polémique que, toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui bénéficient de voyages et sorties en savent plus que

Les élèves qui bénéficient de voyages et sorties en savent plus que les autres.

les autres. Pas seulement sur eux-mêmes et leur implication scolaire ni même dans leur accès à l'autonomie dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté. Ils en savent plus que les autres dans un cadre de savoirs scolaires organisés en disciplines d'enseignement. Que ce soit en histoire, en géographie, en littérature, en langues ou en technologie ! Les raisons en sont complexes et difficiles à résumer ; si autant d'écoles d'ingénieurs basculent d'une forme traditionnelle à une approche par problèmes et par projets, c'est sans doute parce que les connaissances théoriques (au sens le plus abstrait et le plus disciplinaire du terme) sont mieux acquises. Ce que la recherche évaluative a établi[2] reste encore à rendre évident aux yeux des enseignantes et enseignants qui préfèrent rester entre les quatre murs de leur classe, bien isolés du monde et de son incertitude. On peut faire l'hypothèse qu'il en va des sorties et voyages scolaires comme de ces opérations qui, du 10 % de Joseph Fontanet (consacrés à des activités moins programmatiques) aux travaux personnels encadrés, en passant par les projets d'action éducative, ont essayé d'introduire dans l'école des actions collectives menées en référence aux activités sociales de la vie adulte.

Très souvent, les équipes ont observé une grande implication des élèves dans l'activité, implication qui ne s'est pas toujours traduite par une amélioration des résultats scolaires. Cette objection, qu'il faut prendre au sérieux, est liée à la conception de l'école et de ces activités que les élèves considèrent comme séparées. La résolution de cette dichotomie réside dans le travail que les élèves ont à fournir après le voyage, pour qu'il s'inscrive dans une perspective de développement de leurs connaissances. L'inscription de ces activités dans le cadre scolaire est sans doute à développer en s'inspirant de deux principes que les courants d'étude de l'apprentissage mettent en exergue : il y a d'abord la métacognition qui permet de développer les savoirs en les tirant de leur gangue contextuelle, d'autant plus résistante qu'elle est assimilée à un moment de plaisir, et ensuite l'institutionnalisation qui correspond à cette démarche transformant la réponse à une situation particulière en un savoir susceptible d'être utilisé dans un contexte différent, institutionnalisation qui est la condition d'un transfert en situation d'apprentissage.

Ulysse a pu abuser Polyphème, parce que ce dernier fonctionnait sur le seul registre du discours et qu'il ne faisait pas le lien avec l'expérience forgée par les voyages et la réflexion. Les voyages scolaires devraient faire partie de la panoplie déployée par l'école et les équipes enseignantes. Mais il ne suffit pas de mettre les élèves dans un bus pour les faire voyager. L'efficacité potentielle de cette situation d'apprentissage dépend beaucoup du savoir-faire et du savoir communiquer des enseignants qui ne peuvent compter que sur leur propre expérience pour développer leur compétence à profiter de cette situation complexe. La refondation de l'école dont il est actuellement question peut se faire sur cette base et réintroduire la sortie et le voyage comme composantes indispensables d'une éducation scolaire. Elle dépend en partie de la formation des enseignants qui se développe à nouveau et repose sur une base de compréhension de ce que sont les situations d'apprentissage individuel et collectif. ■

RICHARD ÉTIENNE
Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Montpellier 3

2 Richard Étienne, Marguerite Altet, Claude Lessard, Léopold Paquay (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* De Boeck, 2009.

Professeurs en vacances ou en mission ?

Michèle Amiel. Combien ça coute ? Qui va payer ? Les sorties sont des beaux moments de vie, mais rarement des histoires d'amour et d'eau fraiche. Une synthèse à partir de témoignages issus de la liste de diffusion des adhérents du CRAP-*Cahiers pédagogiques*.

Les échanges sont vifs entre enseignants sur la manière de financer les voyages des accompagnateurs. Certes les établissements, du petit collège au gros lycée, sont bien différents et disposent de ressources sans commune mesure. Certes, les directions semblent diversement positionnées par rapport aux équipes, de celles qui construisent la coopération par le biais du travail en équipe et de la transparence à celles qui maintiennent le dossier dans l'opacité. Ce qui ressort, c'est l'absence de maitrise de la question, ce qui laisse place aux bricolages, voire aux infractions des règles de la comptabilité et de la sécurité.

Où trouver de l'argent ?

Le fonds social ? Impossible, il est attribué par une commission, de manière individuelle, aux élèves en difficulté financière.

Par la collectivité territoriale, conseil général ou régional ? Certains départements qui apportaient une aide appréciée semblent avoir « fermé les robinets » ; quant aux régions, celle de l'Ile-de-France par exemple, elles redoutent d'avoir à supporter une nouvelle charge sans réelle compensation financière de l'État. Elles refusent donc que les voyages soient payés sur le budget de l'établissement. Elles laissent cependant une certaine latitude en acceptant qu'il y ait un prélèvement sur les économies de l'établissement, les fonds de réserve. Ce recours va, hélas, disparaitre avec la réforme comptable de 2013.

Et pourquoi ne pas faire participer les élèves en leur faisant vendre des calendriers, des pains au chocolat, des photos, en organisant des actions comme des tombolas ? Outre que ces activités sont très encadrées par la règlementation, même si bien souvent tout le monde ferme les yeux, certains enseignants fulminent sur le mode de la dérision : « *Le travail des enfants est interdit !* »

Justement, ne peut-on attendre de la compréhension de la part des parents d'élèves ? Pendant quinze ans, la FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves) a défendu une conception très stricte de la gratuité, en faisant sa première revendication, en la portant vigoureusement dans les conseils d'administration, jusqu'à provoquer blocage et abandon des projets. Gardons cependant confiance en travaillant à mieux intégrer les parents d'élèves dans la réflexion sur les sorties et le montage des dossiers.

Faudra-t-il un jour réinventer le concept pédagogique de voyage scolaire ?

Alors, il ne reste plus aux enseignants qu'à se sacrifier et à financer leur propre voyage. Alors là, la moutarde monte au nez de certains qui commencent à faire leurs comptes : combien de temps pour préparer le voyage ? Et l'encadrement pendant le séjour vingt-quatre heures sur vingt-quatre ? Et les responsabilités des enfants ? Leur sécurité ? Et la fatigue des longs trajets en car : combien d'heures de Mayenne à Athènes ? Le chauffeur de bus va-t-il donc lui aussi payer son déplacement ? Certes, le voyage scolaire est une activité agréable mais pas des vacances, pas un voyage d'agrément. Le sentiment de culpabilité qui taraude malgré tout certains enseignants, la sensation d'être méprisé, cela suffit !

D'autres voix s'élèvent : et si c'est une position de l'équipe enseignante et organisatrice du voyage que de payer une partie de la part des adultes, de reverser le montant de leur gratuité pour faire en sorte que les familles les plus en difficulté payent encore moins ?

Pourtant, la règlementation est claire, même si elle n'est pas connue de tous : « *Les accompagnateurs, y compris les bénévoles, exercent une mission au sein de l'établissement et n'ont donc pas à supporter le cout d'un séjour constituant une activité prolongeant une action d'établissement*[1]. »

Faut-il jeter l'éponge ?

Les conclusions ne sont guère optimistes : les difficultés viennent de la pauvreté des budgets des établissements, qui permettent de moins en moins de partir, sauf si on ne respecte pas la loi. Que faire face à ce qui se dit : les accompagnateurs sont en vacances au lieu de faire cours ; soit les responsables sont imprévoyants, soit ils bloquent car ils ne veulent pas prendre de risques ; les familles payent toujours trop cher ; les gestionnaires des établissements refusent de devenir des agences de voyage. Alors, le jeu en vaut-il la chandelle et faut-il jeter l'éponge ? Il y a de moins en moins de voyages scolaires, vont-ils bientôt complètement disparaitre ? Faudra-t-il un jour réinventer le concept pédagogique de voyage scolaire ? « *De très grands moments, souvent des souvenirs extraordinaires, de ceux qui restent des années après dans les mémoires de nos élèves. Plus, en tout cas, que nos cours.* » ■

MICHÈLE AMIEL

1 Circulaire de 2011 sur les sorties et voyages scolaires au collège et au lycée.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Soixante naufragés sur les bras

Christine Vallin. Il était une fois une sortie scolaire. Ils ne vécurent pas heureux. Et eurent beaucoup de petits embêtements.

Vendredi 3 juin, 8 h 15. La cour du collège est particulièrement joyeuse ce matin. C'est que nos trois classes de 5e sont de sortie. À l'invitation du programme d'histoire, nous allons visiter un petit château à une heure de route. Le lieu prévoit des activités sur place, encadre les élèves. Bref, pour les trois enseignants qui accompagnent et dont je suis, ça va être du gâteau.

8 h 30. On compte les élèves. Cinquante-huit, cinquante-neuf, soixante. Ah oui, cette année, royaux les effectifs ! Bon, certes, dans le fond du car, sur la ligne bleue des Vosges, se sont installés Vincent, Paul et les autres, nos tirailleurs de 5e habituellement répartis entre les trois classes. Il ferait presque peur, ce front du fond. Le car démarre.

8 h 35. Une goutte vient de s'écraser sur le pare-brise. Pas une petite goutte, non, une espèce de grosse flaque. Pour fêter ça sans doute, le front du fond vient d'entonner une jolie chanson qui parle de la petite Huguette. Je mets mon mode vieux dragon en route. Finalement, ça ne sera peut-être ni du gâteau ni de la tarte, cette sortie.

9 h 30. Nous arrivons sur le site. L'averse s'est transformée en déluge et nous songeons à construire une arche pour sauver nos élèves. D'autant que le château n'a plus grand toit sur la tête et qu'évidemment nos ados préfèreraient mourir noyés plutôt que de sortir un parapluie.

Finalement, ça ne sera peut-être ni du gâteau ni de la tarte.

10 heures. Heureusement il reste les activités, à raison d'une heure par groupe, on devrait tenir jusqu'au piquenique. Les intervenants viennent les récupérer. Ouf ! Sauvés des eaux !

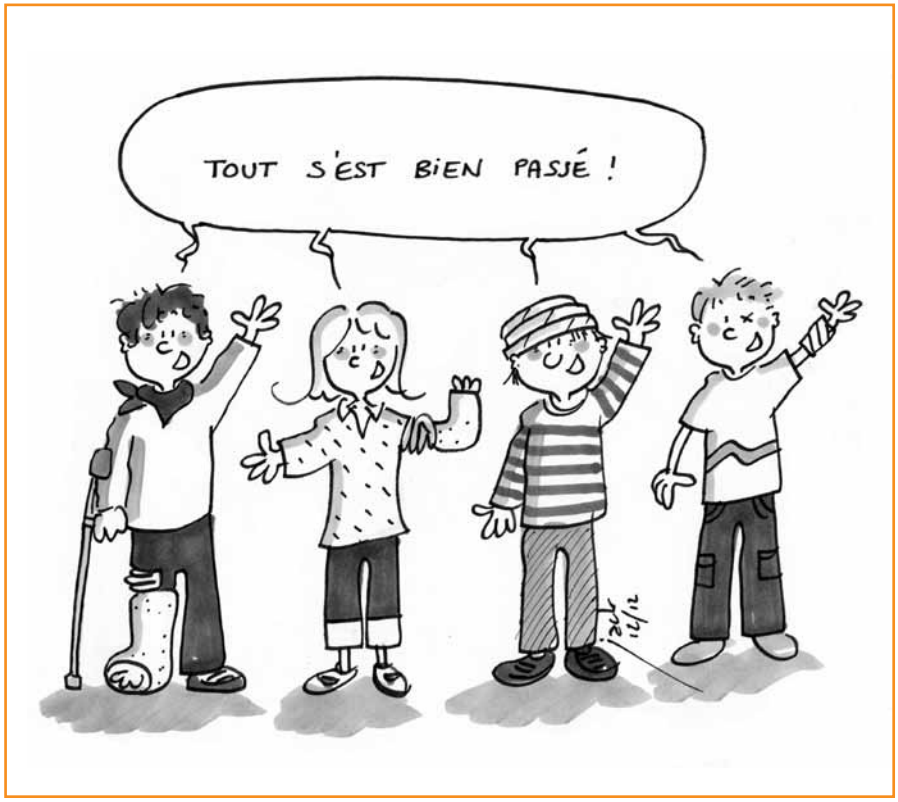
11 heures. Ce qui devait durer deux heures est terminé au bout d'une heure ! Évidemment, des activités de reconnaissance de formes de fenêtres moyenâgeuses ou de découverte d'essences de bois exotiques, destinées à des élèves de 8 ans, ça ne tient pas longtemps au cerveau d'un ado de 13 ans. Et nous voilà avec soixante naufragés sur les bras, terriblement éveillés, à cause de la faim, de la pluie qui mouille et des fenêtres pour bébés.

11 h 30. Mes collègues et moi improvisons une activité de diffusion d'une mer-veil-leuse vidéo sur la région du Morvan, sa faune et sa flore, avec for-mi-da-ble concours de questions entre deux équipes (assortie de tout l'arsenal de dissuasion qui va avec, miradors et kalachnikovs compris). Vous savez, ce genre d'activité au cours de laquelle vous vous regardez du dessus, genre expérience de mort imminente, en vous murmurant à l'oreille d'un air désespéré : « *Ben ma pauvre vieille…* »

12 h 30. Nous tentons de faire durer les paquets de chips et passons soixante coups de fil (pas de problème, j'ai un forfait de douze minutes) pour informer que nous rentrerons plus tôt que prévu. Cet après-midi, il reste la re-reconnaissance de fenêtres et la re-découverte des essences de bois, en inversant les groupes. Et puis on rentrera, ouf, tranquillement, pour l'heure de la sonnerie et des cars scolaires.

Ce que nous ne savons pas encore, c'est que Romain fera un malaise vagal et s'effondrera dans un grand bruit, que nous appellerons les urgences qui nous rassureront, mais que pendant ce temps, Jérôme se sentira mal et se retrouvera dehors sur une chaise, bientôt rejoint par Marine, puis Anthony et Pierre. Et que c'est alors qu'Aurélie fondra en larmes et déballera tous ses problèmes de famille devant un public conquis. Et, qu'enfin, nous reprendrons le car transformé en grande ambulance pour nauséeux, évanouis, déprimés. Un bon prétexte au moins pour dissuader le front du fond de nous refaire le coup de la petite Huguette. ■

CHRISTINE VALLIN
qui se remet de sa sortie scolaire…



Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Du professeur badaud au chef d'orchestre

Émilie Kochert. La position de l'enseignant au cours de la visite est inhabituelle et délicate. Il n'est plus seul maitre à bord comme en classe. Quelle est alors la bonne attitude ?

Une mission de l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique) auprès de la Cité nationale d'histoire de l'immigration m'a offert un poste d'observatrice privilégiée des sorties scolaires effectuées auprès de la Cité. À cette occasion, je me suis construit une typologie toute personnelle des attitudes des enseignants et accompagnateurs au cours des visites. Bien sûr, ces types sont souvent cumulés chez une même personne, parfois induits par le guide ou l'attitude des élèves, parfois totalement détachés d'eux.

DES ÉCUEILS À ÉVITER

Premier type, le visiteur détaché. Il fait sa propre visite, ne s'occupant guère de ses élèves, regarde ce qui lui plait et parfois même prend à témoin l'autre accompagnateur. Ainsi, un duo de professeurs s'était partagé les tâches : l'un devait suivre les élèves, l'autre préparer le corrigé car ils n'en avaient pas eu le temps lors de leur visite préparatoire. Quel problème ?, me direz-vous, puisque l'un suivait les élèves. Aucun dans l'absolu, si ce n'est que le professeur servant d'exemple, cela fut perçu par les élèves comme une permission de s'égayer. Cette attitude conduisait d'ailleurs le professeur suiveur à être le seul à être validé comme réel accompagnateur de la sortie dans le discours des élèves.

Le visiteur détaché laisse faire le guide, ses élèves aussi. Il va parfois observer une œuvre qui lui plait. Il baguenaude au gré de ses envies, laissant ainsi une paix royale ou un désordre absolu au guide qu'il est supposé soutenir, voire épauler. J'ai pu remarquer des accompagnateurs en plein débat sur les talents d'un caricaturiste bien connu : « *Est-il réellement de gauche ? Il dessine aussi pour* [nom d'un journal]… » Tout cela à voix haute et claire, en interrompant le guide.

Deuxième type : celui de l'enseignant en position de bon élève. Il est bien souvent plus attentif que ses élèves, venu plus par intérêt personnel que professionnel, quoique l'un n'empêche pas l'autre. Il leur dit « *chut !* », leur explique souvent que ce que dit le guide est intéressant, sans même se questionner sur le manque parfois évident d'intérêt du groupe pour la visite. Il est alors plus dans une attitude d'enfant bien élevé et intéressé que dans l'attitude adulte et professorale qu'il devrait afficher.

Ce professeur a cherché à se faire plaisir, sans se soucier de la pertinence de son choix de visite, ni même de préparer sa visite en amont. D'expérience, on se retrouve alors vite face à un groupe dépassé par la visite, que le guide sache ou non impliquer les enfants.

Une certaine difficulté à quitter la posture du maitre.

Un troisième type est l'exact inverse du précédent. C'est aussi le seul qu'il m'a été donné d'observer sur la durée complète d'une visite. Ce professeur joue à celui-qui-sait, oubliant pourtant de lever la main pour prendre la parole. C'est le roi de l'anecdote supplémentaire, du « quand j'ai fait ceci », « saviez-vous que… ». Celui-qui-sait est incapable de ne pas étaler son savoir, de lâcher les rênes pour les laisser temporairement à un autre, en l'occurrence celui qui sait mieux, le guide. À l'extrême, il lui coupe la parole, veut le compléter, voire invalide ses dires en pleine présentation. L'exemple le plus marquant a duré toute la visite. Un groupe de jeunes élèves suivait attentivement les explications de leur guide qui savait par ailleurs les faire participer, commenter. Sur chaque œuvre de l'exposition, l'enseignant intervenait, ajoutait des informations plus ou moins pertinentes, fanfaronnait sur le mode « *vous savez, les bidonvilles de Nanterre, je les ai connus…* ». On peut supposer que celui-qui-sait cherchait simplement à montrer à l'observatrice que j'étais qu'il aurait pu faire la présentation de l'exposition lui-même, ce qui peut se concevoir, mais les multiples occurrences de celui-qui-sait m'inclinent à diagnostiquer une certaine difficulté à quitter la posture du maitre.

PERSONNE N'EST PARFAIT…

Un dernier type est assez complexe à présenter : l'homme-orchestre. Il veille à tout sans perturber le déroulement de la visite prévu par le guide, s'assure que chacun écoute et participe tout en étant capable de s'effacer. Il a forcément validé au préalable le savoir du guide, prévu en amont une préparation de la visite et un réemploi en aval. C'est un véritable ballet mental et physique, mais surtout une posture intellectuelle, une vision spécifique de la fonction. Cet enseignant doit être capable de lâcher sa classe, de laisser la vedette à d'autres, le guide ainsi que ses élèves. En termes de temps de visite, c'est bien la posture la plus fréquente mais qui est parfois, et même souvent, émaillée des autres attitudes.

Les professeurs que nous sommes ont souvent du mal à renoncer au statut de seul maitre à bord, de dispensateur du savoir. Au cours d'une sortie scolaire, il est difficile de tout prévoir, de tout contrôler au sein d'un environnement inconnu ou du moins très ouvert. J'en retire la conviction de la nécessité de préparer soigneusement la sortie, en lien avec les intervenants éventuels du lieu visité, de l'inscrire dans une progression ou au moins un travail plus large, afin de prendre sens dans l'esprit des élèves, qui sont bien au cœur de la visite pédagogique. ■

ÉMILIE KOCHERT
Professeure au lycée international de Saint-Germain-en-Laye, associée à l'INRP de 2008 à 2011

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

L'école en totalité

Paul Nicolas. Les sorties scolaires ne sont pas un bonus, un extra : elles concentrent en quelques heures ou quelques jours l'essentiel des enjeux scolaires, dans l'approche des apprentissages comme dans la relation éducative.

Géographe de formation, j'ai beaucoup appris lors des sorties sur le terrain qui faisaient partie de notre cursus universitaire. J'ai donc, sans trop y réfléchir au départ, souhaité offrir à mes élèves de lycée une partie de la riche expérience que j'avais vécue alors. Au cours de ma carrière, j'ai mis en place une vingtaine de stages de géographie sur le terrain d'une semaine, en classe entière, de nombreuses sorties d'un ou deux jours et quelques voyages à l'étranger.

On peut penser qu'en termes d'acquisition des savoirs l'opération est peu rentable, vu l'énergie qu'il faut déployer pour organiser des sorties d'élèves. Nous pouvons, certes, désormais visiter des musées sur Internet et cela prend beaucoup moins de temps et coute moins cher. Un cours bien fait sur les effets de la politique agricole commune (PAC) sur l'agriculture française peut transmettre, à faible cout et rapidement, les connaissances nécessaires sur cette question. Pourquoi aller rencontrer des agriculteurs sur le terrain compte tenu des efforts et du temps que cela demande ?

UN ACCÈS DIRECT AU RÉEL

Pourtant, il y a bien une utilité à cette opération. Celui de permettre un accès direct au réel. Entendons-nous bien. Le musée de la Résistance visité ne présente pas la réalité de la Résistance mais une reconstruction, une mise en scène de ce que fut la Résistance tout comme un cours sur la même question. De la même façon, l'agriculteur interviewé ne présente pas la réalité des effets de la PAC sur les exploitations agricoles, mais sa perception de cette réalité.

Ce que rencontrent les élèves, c'est en quelque sorte un réel enchâssé dans sa dimension sensible. Entendre (et voir) un agriculteur évoquer avec bonheur (ou dépit) l'évolution de son métier comporte une réalité affective, au-delà des mots et des savoirs transmis, qui peut toucher les élèves. Des savoirs qui pouvaient leur paraitre extérieurs prennent alors sens. Un paysage, un tableau qui n'étaient jusque-là que des images sur du papier peuvent avoir, par leur présence, une résonance beaucoup plus forte sur la sensibilité de l'élève observateur, ce qui n'exclut pas, bien sûr, une analyse rigoureuse du paysage ou du tableau.

Ainsi, même s'il y a transmission de savoirs lors de sorties scolaires, ce n'est pas à mes yeux ce qui en justifie l'existence. L'intérêt des sorties réside dans le fait qu'elles permettent de donner davantage de sens aux savoirs transmis.

En effet, il n'y a pas beaucoup de différences entre certaines visites guidées qui nourrissent bien des programmes de sorties et un cours magistral. Or, les sorties sont le moment où jamais pour exprimer librement sa créativité pédagogique et proposer aux élèves des formes d'apprentissages moins souvent mis en œuvre au sein des établissements.

Il n'y a pas beaucoup de différences entre certaines visites guidées qui nourrissent bien des programmes de sorties et un cours magistral.

Ainsi, lors de mes semaines de géographie sur le terrain, les élèves ont pu avoir l'occasion d'apprendre à mener des entretiens après les avoir préparés.

Ils ont appris à confronter différents points de vue sur la question au cœur de la semaine proposée[1]. Ils ont appris à construire une réponse à ce type de question sous forme d'expositions, de conférences, de jeux de rôle en direction d'un public formé par des habitants du lieu étudié. Autant d'apprentissages qui ont peu de place en général dans le cursus d'un lycéen. Même pour des sorties à la journée, il convient de se poser la question des apprentissages mis en jeu. Cela évitera de mettre nos élèves en posture de consommateurs passifs de produits culturels tout préparés.

En classe, on s'adresse surtout à l'intelligence d'élèves le plus souvent assis. Les sorties hors de la classe nous mettent en présence d'élèves qui ont une présence beaucoup plus forte et sont là dans la totalité de leur personne avec toute sa dimension physique, affective et relationnelle.

LA DIMENSION ÉDUCATIVE

Aussi, plus encore qu'en classe, il nous faut être clairs sur les comportements que l'on attend des élèves et sur ce qui fonde nos exigences. De très nombreux aspects de la vie de chacun se trouvent ainsi placés sous notre responsabilité éducative. Il est des questions très sensibles. Lors de séjours de plusieurs jours, celle en particulier de la gestion des nuits. Il y en a d'autres, qui sont peut-être moins difficiles, mais vis-à-vis desquelles la vigilance s'impose : comportement dans les transports et les lieux publics, attitude face aux personnes rencontrées ou aux autres élèves ; sans oublier certaines exigences qui peuvent bousculer les habitudes des élèves (comportement alimentaire, utilisation du téléphone portable, etc.).

Comment gérer ces exigences ? Chacun, en fonction de ses valeurs, insistera sans doute sur tel ou tel point. Pour ma part, lors des séjours de longue durée, j'appuyais mes exigences sur cinq points : le respect que chacun doit à chacun dans le groupe, le respect des personnes rencontrées, celui du matériel collectif confié ; le souci de la bonne image que nous nous devons d'offrir à ceux qui nous accueillent comme aux parents qui nous confient les enfants ; enfin, la nécessité du travail bien fait.

Un conseil avait lieu chaque jour pour organiser le travail et la journée, mais aussi pour faire d'utiles

1 Par exemple, faut-il développer le tourisme sur le plateau du Vercors ? Les élèves avaient mené des entretiens avec des professionnels du tourisme, des agriculteurs, des associations de protection de l'environnement.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

mises au point sur tous ces aspects et écouter les difficultés exprimées par les élèves face à nos exigences.

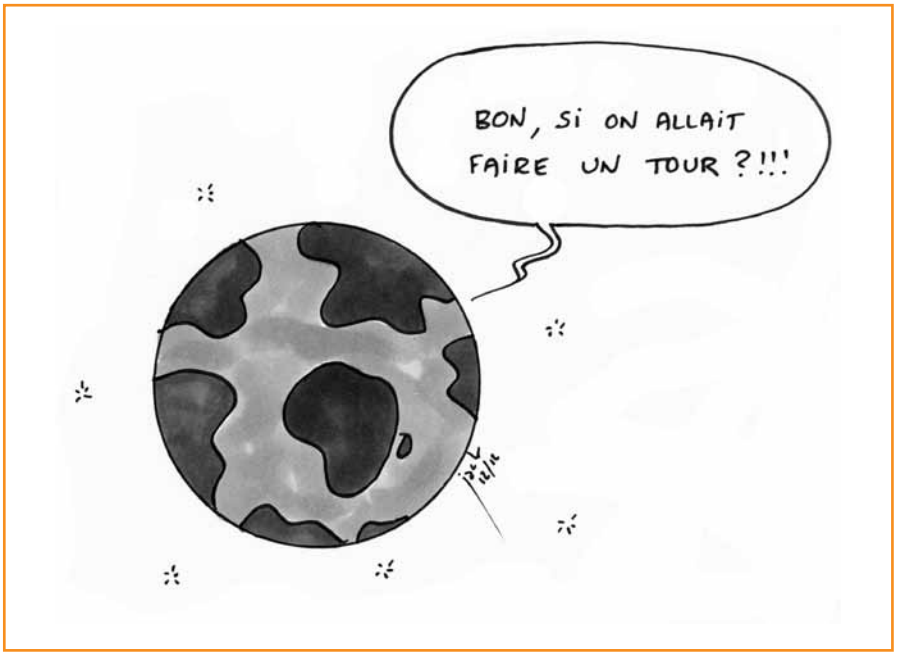
Parce que j'ai toujours pensé qu'il était important que tous les élèves en bénéficient, j'ai toujours présenté les stages proposés comme un temps de travail hors du lycée et donc soumis à l'obligation scolaire. Je proposais des prix de séjour souvent très abordables, avec, pour tout élève ayant malgré tout des difficultés pour payer, le recours au foyer du lycée. Puisque je présentais le stage comme obligatoire, il fallait tout faire pour que personne ne soit empêché de venir pour des raisons financières.

En revanche, il nous est parfois arrivé d'être confrontés au fait qu'un ou des élèves refusent de venir. Effectivement, côté parents, la crainte de laisser leur fille dormir hors du foyer. Parfois côté élève, le refus de vivre dans un groupe où il se sent mal à l'aise, la peur d'être coupé de ses habitudes, le refus d'être loin du copain ou de la copine, etc. Dans ces cas, je rencontre parents ou enfants. Je me rappelle même m'être rendu au domicile d'une famille tunisienne qui ne voulait pas se déplacer au lycée, à la demande de la jeune fille très motivée pour partir, et avoir obtenu, devant un thé à la menthe, l'autorisation attendue. Mais ces entrevues n'aboutissaient pas toujours et dans ce cas, nous cédions. L'élève devait cependant se rendre au lycée ; nous lui donnions du travail à faire pour la semaine en étude.

L'AVENTURE PÉDAGOGIQUE

Compte tenu du principe posé (temps de travail hors du lycée et donc soumis à l'obligation scolaire), il ne nous était pas possible d'exclure un élève à risque. Comme je partais avec une classe entière, je ne partais pas non plus avec n'importe quelle classe et nous choisissions plutôt une classe dotée d'une dynamique collective positive (et une classe où une équipe de professeurs cohérente pouvait assumer le groupe). Il faut dire aussi que je travaillais en lycée et que je n'avais pas affaire à des élèves trop difficiles. Cela étant, nous avons dû parfois gérer des situations nécessitant de sérieux recadrages. En effet, sortir présente des risques.

C'est d'abord l'enseignant lui-même qui se met en danger. Il apparaît face aux élèves non plus drapé dans sa fonction d'enseignant, mais lui aussi dans la totalité de sa personne. Il est donc sans protection sous le regard aiguisé et curieux des élèves. C'est encore l'équipe enseignante comme groupe qui se met à l'épreuve et peut révéler sa cohésion comme ses faiblesses. C'est, enfin, face aux parents que les enseignants jouent leur crédibilité, parents qui assez souvent assimilent les voyages scolaires à des temps de vacances que s'octroient les enseignants.



L'utopie de l'école telle que je l'ai rêvée : une école où l'engagement de chacun est total.

Tous ceux qui prennent des risques savent que l'aventure exige une préparation minutieuse. Pour les enseignants qui organisent des sorties scolaires, cette préparation implique toute l'équipe engagée. Et elle doit concerner toutes les dimensions de l'aventure pédagogique (les savoirs, les apprentissages mis en place, les exigences en termes de comportement). Tout cela doit être clairement présenté aux élèves et à leur famille.

On dit souvent que les sorties contribuent à la cohésion du groupe classe et de l'équipe enseignante. Ce n'est pas toujours vrai. Ces sorties sont souvent un catalyseur de ce qui est potentiellement présent au sein des groupes, et cela est vrai aussi en ce qui concerne les équipes enseignantes. Les sorties peuvent permettre d'accélérer des dynamiques de coopération déjà en germe, comme elles peuvent mettre à jour et activer des conflits latents. C'est aussi un risque. Une aventure sportive mal préparée peut conduire à des désastres. À l'opposé, une aventure réussie peut apporter d'immenses satisfactions collectives. Il en est de même, à un autre niveau, pour les sorties scolaires. Dans notre métier sédentaire, elles sont un moment d'aventure. Un échec peut laisser de lourdes traces, mais une réussite peut engendrer des dynamiques collectives très positives.

Les stages d'une semaine de géographie sur le terrain restent pour moi parmi les moments les plus riches et les plus intenses de ma vie d'enseignant. Ils sont aussi des moments où j'ai pu entrevoir l'utopie de l'école telle que je l'ai rêvée : une école où l'engagement de chacun est total. Mais avec le recul, je réalise qu'il s'agit clairement d'une utopie, tant sont grands les risques personnels et collectifs pris dans ce genre d'aventure. Il reste que pour ceux qui en ont l'envie et la santé, l'aventure mérite le détour et implique une préparation collective, réfléchie et minutieuse. ■

PAUL NICOLAS
Professeur retraité, géographe de formation

Un enjeu éducatif majeur

Olivier Ivanoff. Le point de vue d'un militant de l'éducation populaire, qui observe les sorties depuis le « hors l'école » : elles sont bien des activités globales, des opportunités fortes et donc indispensable pour l'enseignement et l'éducation.

À l'heure où, *via* internet, il est possible de visiter virtuellement divers musées dans le monde sans avoir à quitter la classe, où les éditeurs rivalisent pour proposer aux enseignants, dans le cadre de l'histoire des arts, des œuvres sous différents supports (livres, affiches ou numériques), on doit bien se poser la question : pourquoi sortir ?

Je pense que c'est, paradoxalement, parce que les enfants ont accès à tous ces documents et ces informations virtuelles qu'il est aujourd'hui encore plus essentiel d'organiser des sorties scolaires et des rencontres avec le réel. Il ne s'agit surtout pas de rejeter ou de minimiser les formidables perspectives éducatives que sont les nouvelles technologies et les sources d'informations qu'elles apportent, mais de replacer les sorties scolaires dans la globalité de leur contexte éducatif.

L'HISTOIRE PERSONNELLE

Sortir avec sa classe n'est pas seulement l'illustration d'un propos, mais c'est, comme le disent les enfants, « *voir en vrai* ».

Ce terme de « vrai » est signifiant, car il recouvre quantité de perceptions, qui peuvent être partagées par le groupe ou très personnelles et intimes. Découvrir une œuvre, un lieu, des vestiges, un concert, une activité, c'est bien sûr en avoir une approche intellectuelle permettant de situer, de comprendre, d'imaginer. Mais c'est aussi des perceptions kinesthésiques, d'espaces, de volumes, de couleurs, de sons, d'odeurs, d'ambiances. Le facteur affectif joue également un rôle, en lien avec l'histoire personnelle de chacun et en fonction du moment, du thème, de l'environnement, des accompagnateurs. Tout cela se mêlant pour faire sens.

La connaissance n'est pas uniquement intellectuelle, elle est aussi perceptive et affective.

Lors d'une sortie dans le Vercors, nous nous étions arrêtés pour gouter. Youssef profita du moment pour remonter la pente herbeuse sur laquelle nous nous trouvions, puis la descendre à toute vitesse, en courant, face au vent, bras écartés et bouche ouverte. Il recommença et recommença encore l'expérience, au milieu d'un paysage sublime. Youssef avait, bien entendu, étudié des photos de paysages en classe et appris à les décrire. Il avait également intellectualisé qu'une bille roule dans le sens de la pente, ou s'était entrainé à se déplacer sur un plan incliné lors de parcours de psychomotricité. Mais là, il était avec un espace immense face à lui : les montagnes, les forêts, le soleil, le vent, la sensation de l'herbe sous ses pieds, etc. Des perceptions globales permettant de s'approprier un milieu.

Sortir avec sa classe n'est pas seulement l'illustration d'un propos, mais c'est, comme le disent les enfants, *« voir en vrai »*.

Sur le même registre, mais dans une situation très différente, nous avions passé plusieurs jours à Paris avec les vingt-quatre élèves d'une école rurale, habitués à d'autres types d'espaces. Eux aussi avaient étudié des photos de villes. Ils avaient vu des films documentaires, étaient capables de parler de l'habitat, des transports, etc. Après plusieurs jours passés à vivre et évoluer dans ce milieu, à prendre le métro, se déplacer en ville, leurs premières remarques sur cette expérience furent des impressions sonores, d'agitation et d'espace où la grandeur des bâtiments et la majesté des monuments contrastent avec la foule toujours autour de soi, limitant son environnement proche. Avoir une représentation intellectuelle de la foule est une chose, la percevoir sensoriellement en est une autre. Ce vécu permet d'affiner sa représentation de la notion de grande ville, ou de mieux comprendre le sens des paroles d'une chanson de Piaf.

Découvrir « en vrai » ce que l'on étudie, que ce soit un tableau, une sculpture, un musée, un monument, un lieu, une usine, un concert, un opéra, côtoyer des artistes, des musiciens, des hommes et des femmes exerçant des professions ou des fonctions diverses : les sorties scolaires sont pour moi un enjeu actuel et majeur de l'enseignement et de l'éducation.

CRÉER DES PONTS

Amener les enfants à construire et à s'approprier des savoirs, c'est leur apprendre à être capables de trier, d'analyser les informations multiples que la société met aujourd'hui à leur disposition et de créer du lien. Ces très nombreuses informations sont pour une grande part d'entre elles virtuelles : vues à la télé, dans des livres, des revues ou par le vecteur de l'informatique. Les sorties scolaires l'amènent à créer des ponts avec le réel, pour affiner sa perception, ses connaissances et son sens critique. Cela permet aux élèves de percevoir le décalage qu'il peut y avoir entre l'image, ce qu'elle montre, la représentation qu'elle suscite et la réalité. Il ne s'agit pas de laisser penser que l'on ne pourrait étudier une œuvre avec efficacité que si on l'a vue dans un musée. Heureusement que les livres d'art et cet outil formidable qu'est internet existent. Mais les sorties scolaires permettent à l'enfant de nourrir ses perceptions et son imaginaire. Ensuite, lorsqu'il se trouve confronté, par média interposé, à une autre situation, cette expérience qu'il a vécue lui permet de créer du lien, de relativiser et de construire sa propre représentation. J'ai eu l'occasion de faire travailler des classes avec une chanteuse lyrique. Quand les enfants ont entendu pour la première fois la puissance et la finesse du chant de cet adulte qu'ils côtoyaient et leur paraissait pourtant ordinaire, ils en étaient physiquement bouche bée. Comment était-ce possible ? Cela parais-

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

sait magique. Puis ils se sont habitués et ont travaillé avec elle de manière ordinaire. Mais désormais, cette expérience fait certainement sens lorsqu'ils entendent parler d'opéra, écoutent un disque, voient le DVD d'un concert ou un reportage à la télé.

Les relations ont également une place et un rôle important dans les sorties scolaires. Composantes essentielles du savoir vivre ensemble, mais aussi de l'apprentissage des connaissances.

LES RÈGLES DE VIE

Vivre avec les autres enfants et les adultes lors d'une sortie ou d'un séjour, c'est apprendre à les connaitre, dans le cadre d'un environnement différent de celui de l'école. L'enfant découvre l'autre, dans une situation nouvelle qui casse certaines habitudes, voire certains codes implicites. Il voit, lors d'un piquenique, que certains partagent ses gouts et que d'autres ont des repas très différents. Il se rend compte que dans cette situation particulière d'activités, de découvertes et de vie, certains peuvent réagir comme lui, partager ses émotions, ses stratégies. Ce changement de contexte peut parfois remettre en cause les logiques habituelles liées à l'environnement scolaire. Cela permet à l'enfant de relativiser, de se rendre compte que l'autre est multiple. Par une translation dans un autre lieu et un autre temps, les sorties scolaires replacent également certaines règles de vie en tant que constantes. Elles ne sont pas seulement liées au règlement intérieur d'une école sanctuaire, mais sont une nécessité du vivre ensemble, quel que soit le milieu.

Par une translation dans un autre lieu et un autre temps, les sorties scolaires replacent certaines règles de vie en tant que constantes.

La relation à l'autre joue aussi un rôle important dans les apprentissages et l'acquisition de connaissances. L'affectivité et l'émotion sont des facteurs qui interviennent dans la construction et la mémorisation. Pour les enfants, le fait de partager avec d'autres ces moments de vie et de découverte que sont les sorties et séjours scolaires n'est certainement pas neutre dans la manière dont ils s'approprient ce qu'ils voient. Que ce soit avec un rire pour masquer collectivement la gêne et l'intérêt devant la nudité d'une statue, une exclamation face à un monument, ou une photo avec un copain devant un paysage ou une œuvre partagés.

UNE ESPÈCE DE TISSAGE

Les sorties scolaires incitent les enseignants et les élèves à se situer dans une démarche de projet. Le mot a été beaucoup utilisé, voire galvaudé et parfois vidé de son sens. Pourtant, il est essentiel, pour la construction des enfants, qu'ils puissent se projeter, prévoir, imaginer, s'organiser, se confronter à la réalité et analyser ce qui a été vécu, donc acquérir une vision plus globale des apprentissages et des connaissances. Bien qu'elles ne soient, évidemment pas, le seul vecteur de projets, les sorties scolaires portent en elles cette démarche et amènent à une conception différente du rôle des élèves dans leurs apprentissages. Il existe bien entendu des dérives de sorties clés en main, sans préparation ni suite, dans les- ■■■

Prise de position En quoi les associations peuvent-elles favoriser le développement et la qualité des sorties scolaires ?

Les associations d'éducation populaire interviennent parfois en tant que prestataires pour apporter une aide didactique et de contenu, que ce soit au cours d'ateliers ou dans une sortie. Leur expertise concernant l'activité et leur expérience sur la pratique et les démarches permettent de créer un autre rapport à la situation éducative. Cela amène souvent un partenariat avec l'enseignant[1].

Mais elles peuvent également intervenir de façon plus indirecte dans l'expérience, la réflexion des enseignants, et influer sur leur pédagogie.

Ma pratique d'enseignant et de directeur d'école a été nourrie à tous les niveaux par le fait d'encadrer, puis de diriger des séjours d'enfants et d'adolescents avec diverses associations d'éducation populaire et de participer à la formation d'animateurs et de directeurs de centres de vacances avec les Ceméa (mouvement d'éducation nouvelle). Rencontrer et voir évoluer des enfants dans d'autres milieux que celui de l'école amène à une vision plus globale des réalités, des potentialités et des enjeux. En côtoyant des enfants en centre de vacances qui jouent, évoluent dans un milieu différent, pratiquent des activités parfois complexes, osent, s'intéressent à ce qui les entoure, tout cela avec plus ou moins de facilité, l'enseignant que je suis se posait machinalement la question : « *Lesquels réussissent à l'école ?* » J'ai été souvent dans l'impossibilité totale de me faire un avis avec certitude. Et parfois, mes préjugés ont été mis à mal, lorsque par hasard, au détour d'une conversation, ils parlaient de l'école. Des enfants, que j'aurais pu imaginer bons élèves, ne l'étaient pas forcément et inversement.

Prévoir une sortie, repérer un itinéraire sur une carte, se renseigner sur la météo, organiser des menus pour le camping, aller faire les courses en fonction d'un budget, tout cela demande des compétences de compréhension et de réflexion, tout comme à l'école. Pourtant, en fonction du statut, du milieu dans lequel se déroulent les activités et des enjeux que l'on induit, les enfants peuvent se trouver en réussite ou en échec. Des situations paradoxales, à méditer pour un enseignant.

L'encadrement de stages d'animateurs et de directeurs de centres de vacances m'a également permis de réfléchir en fonction d'un public adulte aux démarches de formation.

Je pense que ces expériences vécues, dans le cadre d'associations d'éducation populaire, m'ont incité à considérer autrement l'univers de la classe ainsi que la place des enfants dans les activités et les situations d'apprentissage et de vie.

O. I.

1 Cette notion de partenariat éducatif a fait l'objet d'une série d'articles dans le numéro 421 des *Cahiers pédagogiques*.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

quelles les enfants ne sont qu'objets. Mais, je pense qu'organiser des sorties incite les enseignants à impliquer les élèves dans ce qu'ils vont apprendre et vivre : le prévoir, s'y préparer, travailler en situation, en reparler. Cela amène, de fait, à créer une espèce de tissage entre ce qu'ils savent déjà, ce qui est travaillé en classe avant et après la visite et la sortie elle-même.

Créer du lien entre ces différents moments et ces différentes réalités me semble important dans la construction des enfants et dans leur rapport au savoir.

Les sorties scolaires ne sont pas qu'une simple illustration ou le fait de rendre plus ludiques et attractives des leçons. Elles sont un temps d'apprentissage et de développement à part entière et, dans le contexte actuel, un véritable enjeu. ■

OLIVIER IVANOFF

Rédacteur en chef des Cahiers de l'animation, association nationale des Ceméa

POINT DE VUE

Un dispositif à relancer

Les classes de découverte sont en perte de vitesse. Pourtant les fervents partisans existent, mais ils ont de plus en plus de mal à se faire entendre, à résister aux circulaires ou aux opinions défaitistes et décourageantes.

Qui sont ces enseignants qui organisent encore des séjours de découverte ? J'ai réalisé deux types d'enquêtes sur ce thème dans les Côtes-d'Armor. Sur soixante-et-un questionnaires récupérés, un peu plus de la moitié des enseignants partent en classe de découverte. Parmi ceux-ci, plus d'hommes que de femmes. Cette remarque est à relier au fait que les hommes exercent surtout en cycle 3, classes qui partent le plus, les classes de cycle 1 étant celles qui partent le moins. Si on étudie l'échantillon en fonction de l'âge, on s'aperçoit que le taux de départ baisse de manière significative chez les enseignants plus jeunes. Cela s'explique sans doute par la complexité de la mise en œuvre de tels projets.

PLUS FACILE DANS LES GRANDES ÉCOLES

Les classes de découverte sont plus répandues dans les grandes écoles. Dans les écoles de plus de dix classes, les projets sont plus faciles à mettre en place lorsqu'il y a deux classes pour un même niveau. Parmi les obstacles énoncés figurent en effet la charge de travail et le poids des démarches administratives. Lorsqu'un projet de classe de découverte peut être mis en place en collaboration avec un collègue du même niveau, le travail est divisé par deux.

Les classes des écoles rurales partent moins que celles des écoles citadines. Les classes multiniveaux nettement moins que les classes à niveau unique. On peut supposer qu'il est surement plus difficile de trouver un projet commun, qui répond aux besoins d'enfants d'âges différents. Les activités que l'on va proposer doivent être différenciées. Il est difficile, d'un point de vue organisationnel, de répartir le groupe sur des activités différentes, car cela pose le problème de l'encadrement.

Les enseignants qui partent comme ceux qui ne partent pas estiment que l'obstacle principal à l'organisation de voyages est le cout (difficulté atténuée grâce à l'appui des associations de parents d'élèves), suivi de la peur des accidents, puis de la législation contraignante.

PAS SEULEMENT UNE RÉCOMPENSE !

Les classes de découverte n'ont pas lieu uniquement en fin d'année, quand les programmes sont bouclés, comme une sorte de récompense du travail consenti pendant l'année ! Des enseignants font encore le choix du mois de septembre pour souder le groupe, notamment en cours préparatoire.

Le constat est sans appel : le nombre de classes de découverte vectrices de motivation pour les enfants, mais aussi pour les enseignants et les parents, n'a de cesse de diminuer. Il convient donc d'imaginer une politique nécessaire pour les soutenir et les relancer ! ■

LUDOVIC THORAVAL

Professeur des écoles en Côtes-d'Armor

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Les loisirs dirigés du Front populaire

Jean-François Condette. **S'inspirant des idées de l'éducation nouvelle, dans le courant des auberges de jeunesse et de la démocratisation des loisirs, Jean Zay tenta de faire sortir les enseignants et leurs élèves de leur salle de classe, pensant ces « *loisirs dirigés* » comme un levier pour rénover les pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire. Le bilan, mitigé, fait écho à bien des situations actuelles.**

Par l'arrêté du 22 mai 1937, le ministre de l'Éducation nationale du Front populaire, Jean Zay, institue les loisirs dirigés dans les collèges, les lycées et les écoles primaires supérieures (EPS), en même temps qu'une demi-journée d'éducation physique de plein air. Il reprend alors à son compte la revendication d'une réforme des méthodes pédagogiques en usage dans cet enseignement secondaire fortement marqué par la tradition des humanités classiques, par le cours magistral et le poids des exercices académiques préparant au baccalauréat. S'inspirant de certaines idées des mouvements de l'éducation nouvelle, mais aussi des méthodes promues par le scoutisme, il souhaite créer un espace de liberté et de pédagogie active. L'expérience est menée à partir de la rentrée de septembre 1937 et dure deux années avant que la Seconde Guerre mondiale ne vienne stopper cette novation qui s'était déjà fortement étiolée en rencontrant de nombreux obstacles.

Comme le note le ministre, « *dans le domaine proprement pédagogique, l'organisation des "loisirs ou activités dirigées" constitua la principale nouveauté. Le samedi après-midi fut réservé à une classe dans laquelle il serait fait appel de cent manières à l'activité spontanée de l'élève. Il s'agissait d'éveiller ses aptitudes ou ses dons, de favoriser ses gouts les plus sains, de le préparer à la vie, bref, de rendre l'enseignement plus vivant* […]. *Ce fut dans nos établissements une fenêtre largement ouverte, un appel d'air*[1] ». Mis au point par Albert Châtelet, directeur du second degré, et son équipe, l'arrêté du 22 mai 1937 banalise le samedi après-midi pour permettre la mise en place d'activités librement choisies par les élèves. L'article 2 indique : « *L'après-midi du samedi est laissée à la disposition des établissements pour l'organisation de conférences, projections de vues, concerts, visites de musées, excursions, travaux manuels* […] *et en général de toutes activités ayant pour objet de compléter, sous une forme récréative et selon le gout de chacun, la culture intellectuelle, esthétique et morale des élèves.* » Une circulaire du 20 octobre 1937 précise qu'aucun changement n'est apporté le samedi après-midi « *au fonctionnement normal des services d'administration et de surveillance, études du soir comprises. Internes, demi-pensionnaires et externes surveillés ne peuvent s'absenter le samedi après-midi que sur la demande expresse des familles* ». Il ne peut plus y avoir d'enseignement obligatoire, mais il n'est pas question de fermer les établissements. Ceux qui refusent les loisirs dirigés doivent continuer à être accueillis comme auparavant et le chef d'établissement doit prendre des mesures pour les occuper de 14 h à 17 h.

« Ce fut dans nos établissements une fenêtre largement ouverte, un appel d'air. »

Cet espace de liberté est saisi par les élèves et les enseignants et l'on assiste bien à une profusion d'initiatives dont témoignent les rapports réalisés par les chefs d'établissement et les synthèses opérées par les inspecteurs d'académie. On relève dans de nombreux établissements le lancement d'activités artistiques sous des formes très diverses : des chorales, de petits orchestres, des groupes d'élèves travaillant sur les musiciens et les instruments, sur les compositeurs. Les activités de théâtre sont aussi multiples, avec la création de troupes qui montent des spectacles, des théâtres de guignols ou de marionnettes. On trouve aussi des travaux sur des émaux, des vitraux, des ateliers de linographie, de la peinture sur velours, des ateliers de poterie, de moulage. Le petit lycée de Saint-Rambert (Rhône) a fondé divers groupes de loisirs dirigés dont un groupe « décorateurs ». Ils ont peint une vaste fresque au réfectoire avec comme thématique les loisirs, faisant le choix des représentations diverses (théâtre avec un personnage de Molière, sport avec l'équipe de football du lycée, etc.). Autour de cette activité picturale sont venues se greffer des causeries, des visites dans les musées et des lectures.

LE RABOT ET LE PUDDING

Les travaux manuels sont le second champ stimulé par l'initiative de Jean Zay et la gamme des activités est très large, depuis de petits travaux rudimentaires qui apprennent à manier la scie, le rabot, l'appareil à souder, jusqu'à des compositions beaucoup plus complexes centrées sur des ateliers de reliure d'ouvrages ou d'électricité. Certains groupes se lancent dans la fabrication de modèles réduits.

De nombreuses activités s'organisent aussi, troisième type, autour de la TSF (transmission sans fil) et du cinématographe. Des équipements souvent couteux sont parfois installés dans les établissements pour capter les émissions alors que l'on aménage une salle pour des projections cinématographiques, le panel réduit des émissions et des films proposés lassant cependant rapidement les élèves selon les sources retrouvées.

De nombreux loisirs dirigés, quatrième possibilité, sont plus ■■■

1 Jean Zay, *Souvenirs et Solitude*, (1946, réédition Belin, 2010).

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

directement centrés sur une discipline scolaire qu'il s'agit d'aborder différemment, autour de sorties et de travaux personnels. Les visites dans les musées, dans les usines, les sorties géographiques se multiplient tout comme les clubs « nature » ou les cercles de langues vivantes. Au lycée de jeunes filles du Havre, l'inspecteur apprécie « *les thés de la section anglo-saxonne avec ses saynètes anglaises, ses jeux et ses chants accompagnés de disques* ». Il y a aussi « *dégustation de pudding anglais* ». Une dernière catégorie de loisirs dirigés peut être isolée qui a une connotation sociale plus forte autour de la création de journaux scolaires (assez nombreux), mais aussi de coopératives ou d'associations cogérées, lieu d'apprentissage de la citoyenneté et de la solidarité. Le bilan de la coopérative du lycée de jeunes filles de Nîmes apparait impressionnant. Il s'agit d'aider à l'envoi en colonies de vacances d'élèves dont les familles sont démunies. Des sorties ont aussi été organisées chez les pupilles de l'Assistance publique et les malades des hôpitaux.

DIFFICULTÉS ET OPPOSITIONS

Les loisirs dirigés rencontrent cependant sur leur chemin le poids des conservatismes et l'opposition farouche des opposants politiques au Front populaire, mais aussi diverses difficultés internes.

Le fait qu'ils soient facultatifs pour les élèves a pour conséquence une rapide chute des effectifs au fur et à mesure que l'on avance dans l'année scolaire. Une fois l'attrait de la nouveauté passé, certains élèves se rétractent et abandonnent l'expérimentation. Un élève du collège de Dreux répond, pour justifier sa non-participation : « *Le mot loisir signifie détente, et l'on ne se repose réellement qu'en faisant ce que l'on désire. Je préfère, moi, rester en étude, où je puis dessiner, lire, écrire et, au besoin, rêver.* » Pour beaucoup d'élèves, il ne s'agit là que d'une activité scolaire de plus, alors que les familles ne comprennent pas forcément l'intérêt de cette novation, souhaitant que leur enfant travaille plus dans l'optique des examens. Les heures supprimées du samedi après-midi ont été reportées sur les autres jours, venant alourdir des emplois du temps déjà surchargés.

Il faut aussi constater que les enseignants se lassent de cette activité qui leur demande, pour être bien menée, une préparation minutieuse. La réforme se fait sans réels moyens financiers et Albert Châtelet le reconnait d'ailleurs dans sa circulaire du 1er avril 1939 : « *Un problème délicat reste à résoudre, celui de la rémunération du personnel qui sera réglé prochainement par un texte actuellement en préparation.* » La plupart des rapports insistent sur le fait que tout repose sur le bénévolat et que celui-ci finit par s'émousser. Le rapport sur l'académie de Besançon, daté du 2 décembre 1938, relève dans sa conclusion : « *Ainsi est-il permis de penser que, si un jour l'Éducation nationale ne demande pas à ses dévoués collaborateurs de mettre en application une expérience onéreuse, sans lui donner le moindre argent, les résultats seront excellents, puisque avec des moyens minimes et de la bonne volonté, les résultats furent certains dans quelques établissements. Mais attention : le dévouement n'est plus monnaie courante en l'an de grâce 1938 et quelques professeurs me disaient, qu'eu égard à leur investissement en temps et en énergie cette année, ils se refuseraient à être plus longtemps les dindons de la farce.* » Le bénévolat déclinant, les chefs d'établissement doivent imposer l'encadrement des loisirs dirigés aux enseignants en sous-service ou aux surveillants, peu motivés cependant pour mettre en œuvre cette réforme.

Le plan diabolique d'une extrême gauche marxiste et cégétiste qui veut détruire les études des élites de la nation.

Il faut enfin tenir compte de l'opposition radicale des opposants au Front populaire pour qui les loisirs dirigés sont un des symboles de la « *déraison* » des hommes au pouvoir. Mis en relation avec les congés payés et la politique de démocratisation des loisirs du Front populaire (auberges de jeunesse, etc.), la réforme est alors décrite comme suicidaire à un moment où la guerre menace et où il faut au contraire que les Français se retroussent les manches. Le ministère de l'Éducation nationale est alors décrit comme « *le département de la récréation nationale*[2] », qui affaiblit les études secondaires traditionnelles, plan diabolique d'une extrême gauche marxiste et cégétiste qui veut détruire les études des élites de la nation. Dans le même temps, sur la gauche de l'échiquier politique, en particulier chez les militants du PCF (parti communiste français), des doutes se font jour sur l'efficacité de cette réforme sans moyens, qui ne doit pas être l'arbre qui cache la forêt de réformes structurelles plus larges permettant de démocratiser davantage le système scolaire.

Pendant deux années scolaires, d'octobre 1937 à juillet 1939, les établissements secondaires français multiplient ainsi les initiatives pour mettre en œuvre l'arrêté du 22 mai 1937 fondant les loisirs dirigés. Puisant dans les pratiques du scoutisme mais aussi des mouvements de l'éducation nouvelle, il s'agit d'acclimater dans l'Éducation nationale leurs méthodes actives en fondant un espace de libre initiative fixé au samedi après-midi. L'idée est de faciliter, à partir de ce temps scolaire spécifique, la diffusion de germes de novation capables d'opérer ensuite la rénovation de l'ensemble du système éducatif. « *L'appel d'air* » est bien au rendez-vous, mais les pesanteurs du système sont également à l'œuvre qui réduisent l'impact de la réforme, alors qu'une opposition très forte se manifeste également qui rejette cette initiative du Front populaire comme étant une arme au service de la destruction de l'enseignement secondaire classique. ■

JEAN-FRANÇOIS CONDETTE
Professeur en histoire contemporaine à l'université d'Artois, laboratoire CREHS (EA 4027).

2 Léon Blum (pas le président du conseil), « Les études secondaires en danger : l'application d'un projet de loi mort-né », *La Revue de Paris* du 1er juillet 1939.

BIBLIOGRAPHIE

Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, **PUG, 2012.**

Jean-François Condette, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) : Stimuler l'innovation pédagogique locale en attendant la réforme éducative », *Histoire de l'éducation*, **n° 129, janvier-mars 2011.**

Jean-François Condette, Albert Châtelet : *La République par l'école*, **Artois Presses Université, 2009.**

Une fenêtre ouverte

Michèle Amiel. Un tour d'horizon des questions ouvertes dans ce numéro. La sortie, d'abord pour améliorer les relations ou avant tout pour ancrer des apprentissages dans un contexte différent ? La sortie, parcours du combattant pour les équipes qui l'organisent dans le cadre de leur liberté pédagogique ou élément d'une politique d'établissement ? En tout cas une modalité pédagogique précieuse, indispensable même, à soutenir, encourager, développer.

Que va-t-on chercher hors les murs de l'école qu'on ne trouve pas à l'intérieur ? Certaines équipes, comme celles de Sylvie Grau, feront le choix délibéré de l'objectif de socialisation et de citoyenneté : ce sont les voyages d'intégration en début d'année, du primaire au supérieur, qui vont faciliter la création d'un groupe dont les enseignants espèrent qu'il deviendra une communauté de travail. D'autres, comme Stéphanie Bénard, utiliseront une sortie ouvertement pédagogique pour renouer avec une classe en perdition, retrouver le contact, reconstruire la confiance sans laquelle il est difficile d'établir des relations de travail efficaces et sereines.

LES BÉNÉFICES

Dans tous les projets, y compris les plus didactiques, les enseignants tiennent à mettre en relief dans ce cadre extérieur, dans ce « *temps transplanté* », dit Isabelle Bayon, les liens tissés, la découverte de l'autre, semblable et différent, les bénéfices humains pour les enseignants, les parents, les élèves. Un projet particulièrement ambitieux comme celui que coordonne Nathalie Zampirollo tisse les objectifs éducatif, didactique, culturel et politique, pour travailler à la construction identitaire des jeunes concernés. Ne pourrait-on pas apprendre à vivre ensemble dans les murs de l'école, puisque après tout, l'éducation civique et les heures de vie de classe ont cette destination ? Certains insistent en avançant que la sortie favorise l'engagement de toute la personne de l'élève, avec tous ses sens, pas seulement la vue et l'ouïe comme en classe, mais aussi son toucher, son odorat et encore sa sensibilité et son affect.

Si le gain humain ressort de la majorité des témoignages des enseignants ou des formateurs, la plupart des équipes mettent également en avant l'acquisition de savoirs : l'objectif n'est pas sortir, mais apprendre en sortant !

Des formateurs et des enseignants vont agir sur les représentations en plaçant volontairement des étudiants en situation de déséquilibre à l'instar de Sébastien Schetgen, réveillant la réflexion endormie dans la routine des cours et de l'enfermement, encourageant les interrogations dans un espace ouvert. Où est la frontière

L'objectif n'est pas sortir, mais apprendre en sortant !

quand Jérôme Staub fait visiter à des élèves leur propre collège comme un lieu de sortie extérieur et inconnu ?

Pour beaucoup, la sortie entre dans une pédagogie du détour qui fait retrouver aux élèves du sens aux acquisitions scolaires, de l'envie et de l'énergie.

Cette construction des savoirs, nous l'apprécierons dans des séjours linguistiques où la communication en langue étrangère devient une nécessité pour être compris ; dans l'entrainement à la lecture par la rencontre avec des écrivains ; à l'écriture avec la rédaction de témoignages personnels, dans la recherche de sensations au cours d'une promenade dans la ville ; dans les sorties nature diverses, où les observations engrangées permettront de faire le lien avec les notions du programme.

C'est dans l'accès à la culture que les sorties sont irremplaçables pour que tous les élèves, ceux d'une section européenne issue d'un milieu plutôt favorisé ou ceux d'un établissement Éclair, s'approprient les lieux et les pratiques culturelles : apprendre à lire une œuvre d'art, aborder les musées de manière profitable, accéder à la compréhension des spectacles vivants.

LES RÉSERVES

La question n'est cependant pas tranchée : la sortie permet-elle les apprentissages ? Certains enseignants l'affirment avec un enthousiasme qui relève parfois de l'acte de foi ; d'autres partisans des sorties sont plus réservés, en faisant un bilan mitigé sur les savoirs qui restent et l'impact sur les résultats individuels des élèves. Et que dire de l'affirmation des chercheurs, qui bousculent notre confiance dans l'irremplaçable contact avec la réalité ? La sortie ne risquerait-elle pas d'enfoncer des élèves en difficulté déjà englués dans la pratique, ne les empêcherait-elle pas d'accéder à l'abstraction ?

En 1937, le ministre du Front populaire Jean Zay présente un projet généreux qu'il décrit comme « *une fenêtre ouverte, un appel d'air* » : il s'agit de l'organisation des « *loisirs ou activités dirigées du samedi après-midi* ». Ce projet, comme le présente l'historien Jean-François Condette, avait déjà pour objectif de « *compléter la culture des élèves, d'ancrer les apprentissages dans le réel, de contribuer à la formation du sens social* ». Un an après une mise en place difficile, les enseignants refusent d'être considérés comme les dindons de la farce : un surcroit de travail sans rémunération, pas de moyens pour une organisation très lourde, des difficultés à encadrer les élèves agités, l'hostilité des familles, les attaques des politiques qui dénoncent les maitres devenus des « *amuseurs* » et l'Éducation nationale « *le département de la récréation nationale* ».

Qu'en est-il aujourd'hui ?

De tous les témoignages de ce dossier, il ressort un investissement hors du commun des personnels ; même les plus ardents à la tâche réfléchissent à deux fois avant de se lancer, ce qui explique sans doute, pointe Ludovic Thoraval, la perte de vitesse des classes de découverte et les messages d'enseignants ■■■

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

qui nous confient avoir renoncé. Les termes sont éloquents : tel enseignant évoque le « *marathon* » pour régler les questions administratives, tel autre la « *guerre* » pour faire éteindre les portables avant le spectacle, un troisième la « *mise à l'épreuve des capacités* » professionnelles. Sans oublier la prise de risques : Maryse Bachet se souvient de l'engagement dans une « *aventure* » pédagogique ; Paul Nicolas, avec un regard rétroactif sur sa carrière, n'hésite pas à s'être considéré comme en danger, exposé à la règlementation (pas toujours connue), livré au regard des élèves et des familles. On ne peut ignorer que, parfois, l'aventure sombre dans le désastre ou le naufrage, et c'est une bonne dose d'humour et une confiance inextinguible qui sauvent les situations comme le racontent Christine Vallin ou Roseline N'diaye.

LE PARTAGE

Car l'usure guette, surtout celui qui se jette dans l'aventure en solitaire et peu outillé. Il faudrait d'ailleurs se poser les questions de l'efficacité des enseignants et de leur savoir-faire dans un champ aussi complexe et exposé ainsi que de leur formation dans ce domaine, comme le soulève Richard Étienne. Ceux qui réussissent le mieux parviennent à rassembler une équipe qui croise des compétences disciplinaires ou professionnelles plurielles. Les difficultés restent les mêmes, mais le partage soulage la charge de travail et augmente les possibilités de gérer

L'usure guette, surtout celui qui se jette dans l'aventure en solitaire et peu outillé.

des situations complexes comme un stage en entreprise à l'étranger ou l'accueil d'un élève handicapé. C'est patent dans le séjour d'intégration de Sylvie Grau.

La donne est bien différente lorsque le voyage est intégré dans la politique de l'établissement. Les parents sont associés, note Dominique Seghetchian, les démarches et les dispositifs sont transparents au regard des membres de la communauté, en particulier ceux qui s'occuperont des enfants qui ne partent pas en voyage ; les enseignants se sentent reconnus et soutenus par la direction, observe Maryse Bachet. Hélas, ces situations semblent encore et toujours peu répandues. Soulignons la lucidité de ceux qui admettent leur part de responsabilités dans les blocages et se questionnent sur les moyens collectifs à investir pour « *construire ensemble le projet pédagogique et lui donner sens* ».

Alors de l'enthousiaste « *Pourquoi ne pas se lancer ?* » de Sylvie Grau au presque résigné « *sortir malgré tout* » d'Hélène Eveleigh, il faut soutenir, valoriser tous ces personnels qui croient, comme l'écrit Richard Étienne, dans l'importance des voyages et des sorties pour se découvrir, découvrir les autres et trouver une autre voie d'accès au savoir. ■

MICHÈLE AMIEL

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

À LIRE SUR NOTRE SITE

Un séjour qui profite aussi aux enseignants

Yannick Bineau

Les professeurs en 6e savent que le passage de l'école primaire au collège représente une marche élevée pour bien des élèves, et leurs parents relaient ces difficultés. Pour favoriser leur adaptation à un nouveau fonctionnement, les enseignants de ce collège ont décidé d'organiser des séjours d'intégration.

Tu es fatigué ? Je te pousse

Patrick Loiseau

C'est le milieu qui éduque : qu'apprend-on en sortant de sa banlieue pour gravir à vélo les pentes des monts du Lyonnais ?

Ein Praktikum in Deutschland

Maryse Bachet

Un stage en entreprise est bien une forme de sortie scolaire, surtout quand il est effectué à l'étranger et pleinement intégré dans l'apprentissage d'une langue vivante.

Across the channel

Hervé Bourgey

Un double obstacle à franchir pour ces jeunes déficients visuels en stage en Angleterre : leur handicap et une langue étrangère. Mais le stage accompli est un atout important pour leur future insertion professionnelle.

Les travaux des champs

Carla Blanc

Dans les établissements de l'enseignement agricole, les sorties sont intégrées aux programmes et deviennent supports des formations.

À la rencontre de l'écrivain

Marie-Pierre Stévant-Lautier

Lire et écrire font partie de l'ordinaire de l'école, jusqu'à être parfois ressentis comme des activités un peu rébarbatives. Sortir pour rencontrer l'écrivain que l'on a lu en classe, lui lire un texte écrit à son intention fait basculer dans le sensationnel.

Des adolescents apaisés écoutant l'Énéide

Dominique Seghetchian

Voyager en Italie, ce n'est pas seulement découvrir un pays, c'est aussi gouter une culture, développer de nouvelles compétences, un autre rapport aux autres, au temps et à l'espace.

Que fait-on des élèves qui ne partent pas ?

Des adhérents du CRAP-*Cahiers pédagogiques* ont échangé autour de cette question sur la liste de diffusion de l'association. Extraits.

DANS NOS ARCHIVES

Qu'est-ce que l'étude du milieu ?

Antoine Weiler

Dans cet article au style parfois daté mais alerte, un directeur de lycée définit précisément « l'étude du milieu », ce qu'elle n'est pas, ce qu'elle est : *« l'étude d'un complexe naturel ou humain qui fait partie du cadre de la vie de l'enfant. »*
Article paru en mars 1955 dans les *Cahiers pédagogiques*.

Les échanges scolaires, quelle pédagogie ?

Anna Triantaphyllou

Qu'attendre des échanges scolaires ? Les réponses ne sont pas forcément les mêmes du point de vue des institutions qui mettent en place des programmes d'échanges ou bien de celui des enseignants qui les organisent.
Article paru dans le n° 378 des *Cahiers pédagogiques*, « Apprendre des autres. L'éducation comparée », novembre 1999

En classe de découverte

Véronique Conche et Laurence Leparoux

Et si sortir de la classe permettait de mieux y revenir ? Une expérience vécue par des élèves de cours moyen lors d'un échange métropole/outremer.
Article paru dans le n° 408 des *Cahiers pédagogiques*, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? », novembre 2002

Voyages et sorties : on a besoin de parents médiateurs

Anne-Marie Rabany

L'auteure a mené une enquête dans cinq collèges de l'éducation prioritaire sur les relations entre les associations de parents d'élèves et les établissements. Parmi les nombreux modes de coopération qu'elle avait un jour, elle retient le travail commun autour de voyages et de sortie.
Article paru dans le n° 465 des *Cahiers pédagogiques*, septembre 2008

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

CATHERINE FAUCHE. Conseillère principale d'éducation dans l'Eure

“ Aux grands mots les simples remèdes ”

Un vendredi de septembre, récréation du matin. Je termine rapidement de saisir la note que je suis en train de rédiger pour les professeurs du collège, prends mon manteau et me dirige comme chaque matin vers le bureau de la vie scolaire, passage obligé avant de me rendre dans la cour pour y surveiller les élèves. À peine la porte du bureau franchie, je découvre, assise sur l'un des fauteuils, une élève en pleurs, accompagnée de son professeur d'anglais qui me regarde d'un air grave en me disant, en sa présence : « *Il s'agit d'un cas de violation de la vie privée.* » Je m'attends au pire. Le professeur me parle rapidement d'un problème sur Facebook avant de repartir, pressé, en salle des professeurs. Je n'ai guère le temps de lui demander davantage d'explications.

La cour attendra : face au désarroi de la petite, je décide de l'emmener dans mon bureau pour lui demander des précisions. Lana m'explique entre deux sanglots que la mère de l'une de ses amies a mis sur Facebook des photos du cross de l'école qui a eu lieu l'année précédente, alors qu'elle était en CM2. Elle est aujourd'hui en 6e, dans la même classe que cette fameuse copine, et vient manifestement de découvrir toute l'affaire, suite aux révélations d'autres élèves. Je comprends vite qu'il n'y a pas de mauvaises intentions derrière la mise en ligne des photos. Je demande néanmoins à Lana quelques explications, afin de m'assurer que les photographies n'ont pas été prises au moment où les élèves étaient dans les vestiaires. Rien de tout cela : il s'agit simplement de quelques photos prises sur le vif, pendant le cross et à l'arrivée. Lana n'y est jamais seule et est le plus souvent noyée parmi les autres élèves. Le problème semble en fait se situer à un autre niveau, que je découvre lorsqu'elle m'explique qu'elle craint de se faire disputer par ses parents, qui lui ont interdit de se connecter sur le fameux réseau social (ce qu'elle n'a d'ailleurs jamais cherché à faire). Je réconforte Lana du mieux possible, en lui expliquant qu'il n'y a à priori pas d'intentions mauvaises derrière la démarche de cette maman et que tout doit pouvoir s'arranger, et lui demande de revenir me voir l'après-midi avec la copine fautive.

Le même vendredi, récréation de l'après-midi

Les deux petites sont ponctuelles : je les retrouve devant mon bureau quelques secondes après la sonnerie annonçant la récréation de l'après-midi. Lana est encore secouée, en attestent les larmes qui coulent de nouveau sur ses joues lorsque je récapitule l'affaire. Charlotte, son amie, donne sa version des faits, tout à fait concordante avec celle de Lana. Je lui explique que mettre des photographies sur internet sans l'autorisation de celui ou celle qui est photographié ne se fait pas et peut même être puni par la loi. Ne souhaitant pas l'effrayer, je ne prononce pas les gros mots prononcés par le professeur d'anglais de Lana, mais préfère placer son amie dans une situation équivalente, en insistant sur les conséquences que cela pourrait avoir en cas d'interdiction familiale et de découverte du pot aux roses par la famille. Charlotte comprend très bien et propose d'elle-même de demander à sa mère de retirer les photographies des pages Facebook incriminées. Je précise à Lana qu'elle peut parler de cette affaire à ses parents, ce qu'elle ne fera finalement pas. Je ne le ferai pas moi-même, l'histoire me paraissant à ce stade pouvoir être réglée entre Lana, Charlotte et sa mère.

Le lundi suivant, récréation du matin

J'arpente la cour en tentant de résoudre ou de désamorcer les différents problèmes qui y surviennent entre les élèves. Charlotte et Lana m'accostent devant la porte des toilettes, haut lieu des agitations : elles ont toutes les deux le sourire. Lana m'explique que la mère de Charlotte a enlevé les photographies sur internet, ce que cette dernière confirme. Je leur dis que c'est très bien et qu'elles ont fait ce qu'il fallait pour tout arranger, en insistant sur la rapidité et la simplicité de la solution trouvée. Elles repartent ensemble, avec le sourire : leur amitié n'a jamais été remise en cause.

Elle craint de se faire disputer par ses parents, qui lui ont interdit de se connecter sur le fameux réseau social.

Le mardi, récréation du matin

Lana est au bureau de la vie scolaire, une enveloppe à la main. Je pense la croiser par hasard, mais il n'en est manifestement rien. L'enveloppe m'est adressée (mon nom est marqué dessus), Lana me la tend avec un grand sourire. Je la remercie et lui dis que je la lirai après la récréation.

À la fin de la récréation, je retourne dans mon bureau, à la découverte du contenu de l'enveloppe. Il s'agit d'un dessin de Lana, signé de sa part et accompagné d'un grand « *Merci Mme Fauche !* ».

Il s'agit du premier message de remerciement de ma nouvelle carrière de conseillère principale d'éducation dans ce collège. ■

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

JEANNE-CLAUDE MORI. Professeure des écoles en Alsace

« Se laisser emporter par le vent »

À l'annonce des réformes dans le primaire par Vincent Peillon, un vent de panique m'a envahie. J'avais peur de perdre mes repères, mon savoir-faire, d'être déstabilisée.

En y réfléchissant un peu plus, je me dis que ces nouveautés vont forcément me pousser à inventer une nouvelle manière de travailler. En ce sens, je peux avoir une marge de liberté dans mon interprétation de ces réformes, y inscrire encore plus les valeurs que je défends.

Je vais devoir concevoir autrement ma classe. Je m'en réjouis au final, car ce changement va induire de la créativité de ma part, pour me donner de nouvelles pistes de pratiques professionnelles à explorer et donc créer de nouveaux gestes professionnels.

La tempête m'attend au tournant, mais le jeu en vaut la chandelle.

Et si cela me permettait vraiment d'avancer dans la recherche de mon idéal professionnel : la réussite de tous les élèves ?

Ce vent ou souffle nouveau me donne encore plus la légitimité de travailler aussi avec les élèves les plus fragiles, les plus en difficulté, mais pas toute seule. En parler avec ma collègue, créer du collectif constructif, être au CRAP restent les moyens efficaces pour moi de dédramatiser la situation pédagogique, conflictuelle qui me pose problème. Ceci m'évite de sombrer dans le registre de la culpabilisation en tous genres.

La tempête m'attend au tournant, mais le jeu en vaut la chandelle et j'ai bien envie d'y croire ! ■

ROSELINE N'DIAYE. Professeure de SVT en collège à Paris

« Merci, monsieur Reuter »

Depuis longtemps, je traine un boulet au pied : à chaque fois qu'on parle de foot à la maison, je fais celle qui n'y connait rien alors que j'ai tout pour apprendre : un mari et des enfants passionnés, qui m'ont expliqué tant de choses tant de fois, que je n'ai aucun prétexte.

Ce matin, en lisant l'article d'Yves Reuter dans le n° 500 des *Cahiers*, dans lequel il raconte son gout pour le foot, j'ai eu un flash à ce sujet.

Enfant, je vivais dans une famille rurale (parents agriculteurs, cinq enfants), dans un village où peu de place était réservée à l'ascenseur social. D'ailleurs, mon père l'avait loupé quand le maitre avait proposé à son père de faire de lui un instituteur : celui-ci avait préféré le voir utile à la ferme. De plus, dans le village, deux clans s'étaient formés, ceux qui faisaient tout pour que leurs enfants réussissent en les poussant au lycée, et les autres qui étaient addicts des matchs de foot, des bals et autres distractions de bas étage. Mon père nous avait inscrits dans la première catégorie en nous expliquant bien pourquoi, et il nous évitait toutes ces distractions populaires.

Aussi le foot a-t-il toujours été pour moi synonyme de distraction à bannir : je n'ai donc jamais appris ses règles, jamais apprécié de retrouver des amis autour du stade ou de la télé, etc. Ceci ne m'a jamais vraiment manqué, vu que cette occupation se trouvait peu sur ma route !

Mais plus tard, j'ai rencontré des amoureux qui, eux, attachaient de l'importance au foot. Devais-je les abandonner pour ça ? Rester vieille fille ou laisser entrer le foot chez moi, le choix était vite fait.

Depuis, le foot est arrivé au travers des enfants qui, eux, l'adorent. Dois-je les mettre dehors ou les rejeter sous ce prétexte ?

Je me suis alors mise à faire celle qui s'intéresse, mais malgré toute l'attention que l'on me porte, je n'ai jamais envie de regarder un match, je trouve toujours ça vide de sens, alors que j'adore les jeux en général ! J'apprends les règles pour compter, les noms des joueurs, mais jamais rien ne rentre !

Est-ce que ce serait pareil pour mes élèves qui viennent à reculons ? Ils ont décidé que l'école, c'est « *pas pour eux* », alors ils se refusent à apprendre ou à apprécier telle ou telle situation !

On m'a appris, en tant que professeur de sciences, à désapprendre un savoir mal construit, mais on ne m'a pas appris à déconstruire une phobie créée par un choix des parents différent de celui que l'enseignant souhaite leur faire prendre. L'enfant qui vient en classe en pensant que tout ce qu'on y apprend n'est pas pour lui, que va-t-il tirer d'un savoir scolaire ?

Je ne vois qu'une solution : faire du savoir scolaire un but qu'il se donne de façon volontaire au travers d'un projet.

Encore merci, monsieur Reuter, de m'avoir fait avancer dans mon métier au travers de mon vécu ! ■

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à **helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com**

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

DOMINIQUE SEGHETCHIAN. Professeure de français en collège, Réseau éducation sans frontières 37

“ Pourquoi toujours des refus ? ”

C’est la question que pose Madina, maman tchétchène, qui vient de recevoir une obligation de quitter le territoire français quelques jours après que la précédente, reçue un an plus tôt, est devenue caduque. Quelques jours également après avoir été informée que la préfecture, pourtant désavouée en juillet par le tribunal d’instance, a saisi ce dernier d’une demande d’arrêté d’expulsion de l’hébergement au centre d’accueil pour demandeur d’asile (CADA), quelques jours, quelques semaines, quelques mois après que… Car il ne se passe pas, depuis un an, un jour sans que cette famille soit harcelée (voir par exemple dans *Fenêtre sur cours*, la revue du SNUIPP (syndicat national unitaire des instituteurs professeurs des écoles et PEGC), n° 363, du 10 janvier 2012, l’article intitulé « Les expulsions font un sale Tours »). Et ce, malgré la solidarité qui ne se dément pas.

Et pourtant, hommage soit rendu à Madina et Salman, parents de quatre adorables enfants. Hommage, parce qu’ils font tout pour préserver l’enfance d’Ibraguim, Magomed, Rabani et Djamila. Hommage, parce qu’ils sont sans cesse obligés de courir à droite et à gauche pour trouver de quoi préparer le repas ou se procurer le nouveau papier, la nouvelle carte nécessaire à une énième démarche, avec toujours la peur d’être arrêtés et placés en rétention, jamais ensemble pour que la famille ne soit pas raflée. Hommage parce que, dans ce contexte, dès que l’école signale la difficulté d’un des enfants, rendez-vous est pris chez l’orthophoniste. Hommage, parce que lorsque la pression policière était tellement forte que les parents restaient confinés dans leurs trois chambres et que parents d’élèves et enseignants assuraient les allers-retours avec l’école, Madina déplorait qu’Ibraguim puisse faire des sottises ou ne pas savoir dire ce qu’il ne comprenait pas, si elle perdait le contact avec son maitre. Hommage à Madina pour l’humour avec lequel elle raconte comment elle a mis le CADA sens dessus dessous jusqu’à se faire une idée de ce que pouvait vouloir la maitresse lorsqu’elle demandait à chacun d’« *écrire une profession de foi : ce qu’il ferait s’il était élu délégué* ». Personne n’avait expliqué à cette nouvelle maitresse que certains élèves étaient demandeurs d’asile. Comment, d’ailleurs, cette maitresse, nouvelle dans l’école, pourrait-elle deviner que le problème des enfants n’est pas seulement linguistique ? La maitresse veut faire vivre la démocratie dans sa classe. Les demandeurs d’asile ont fui la dictature, la violence. Ils cherchent la démocratie et, bien sûr, celle-ci se manifeste dans les élections. Oui, mais… Comment s’imaginer briguer des suffrages quand on voit ses propres parents qui, loin de se mettre en avant, se font le plus petits possibles ? Comment imaginer l’importance de la délégation quand on a vu et compris que, face au harcèlement, c’était collectivement que les parents s’étaient défendus, portant ensemble devant la presse un très beau texte, écrit dans un superbe jeu de traductions simultanées et qui disait : « *On n’est pas des criminels… Ne venez pas la nuit, comme un cauchemar !* »

En janvier dernier, Salman et Madina ont failli reprendre la route pour un nouveau pays. Ils nous avaient dit adieu à tous, on s’était embrassés en pleurant et puis, le matin du départ, deux des enfants avaient la fièvre et les passeurs n’ont pas voulu prendre de risques. Salman et Madina ont acquis la certitude que leur place était là, avec nous, que Madina n’aurait pas à apprendre une sixième langue. Que les enfants d’abord, et que l’école d’abord.

Hommage soit rendu à Madina et Salman, parents de quatre adorables enfants.

Il y a un mois, une amie et moi étions invitées à diner avec eux. Au détour de la conversation, Salman, qui ne parvient pas à fixer le français, sans doute à la suite des blessures qui ont précédé son départ de Tchétchénie, nous a fait demander, par le truchement de Madina, si c’était possible qu’un mot français ait plusieurs sens : en l’occurrence que veut dire « content » si on peut dire « je suis content de ce repas » (notion de plaisir) et « je serais content d’avoir des papiers » (notion de libération). Nous avons discuté polysémie, sens des mots dans différentes langues et problèmes de traduction.

Et puis Ibraguim est arrivé avec son cartable pour qu’on le fasse lire. Il n’a fait qu’un seul faux pas, prononçant [an] le « ent » de « ils pensent ». Madina nous a expliqué qu’elle espérait que son fils pourrait bénéficier d’une aide aux devoirs, parce qu’elle ne pouvait pas se rendre compte de ce genre d’erreur, et d’ajouter qu’elle espérait pouvoir y assister afin de poursuivre son propre apprentissage !

Cette soirée où il a largement été question des devoirs m’a beaucoup fait réfléchir. Madina ne demande pas la disparition des devoirs. Au contraire, elle en fait un levier pour l’intégration de la famille. Mon amie n’a jamais enseigné, pourtant nous avons partagé, ce soir-là, le sentiment d’avoir touché du doigt ce que signifie « l’école de la République » et d’avoir vu une famille construire, en dépit des obstacles, sa citoyenneté. Alors oui, pourquoi toujours des réponses négatives à ces familles qui font tant d’efforts pour être des nôtres et qui ont pris au mot la devise républicaine ? ■

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK. Professeur de français en collège, Creil

« Éclair, terre de contrastes »

Lundi, 9 h. Une série d'exposés en 6e sur des récits mythologiques grecs. Bilel a recommencé après avoir pesamment lu sa feuille et a su, sans regarder celle-ci, nous dire l'essentiel de l'histoire d'Ariane, en se mettant à sa place comme l'indiquait la consigne. Et Amel nous a gratifiés de quelques belles images d'Icare qu'elle avait placées sur sa clé USB et qu'on projetait en arrière-fond pendant l'exposé. Demain, ce sera plus dur pour Mickael qui n'arrive pas à comprendre que l'exercice consiste à dire « je ». Jessica, elle, n'avait guère préparé son travail et parlait tellement bas !

Avec ma jeune collègue d'histoire, très partante pour ce travail collaboratif, nous avons évalué à l'aide d'une grille, chacun de son côté demandant un écrit différent : récit historique d'un côté, texte beaucoup plus subjectif de l'autre (mais respectant la « vraie histoire », si j'ose dire).

Et moi, j'ai appris en menant ce travail encore plein de choses sur ces mythes, terrain inépuisable, grâce à internet notamment.

Oui, sans effusion lyrique sur « l'admirable monde grec », on prouve une fois encore que la culture peut être bien présente dans un collège populaire.

On prouve une fois encore que la culture peut être bien présente dans un collège populaire.

Lundi, 11 h. Classe de 4e. Au beau milieu d'un travail (pourtant pas mal engagé en première heure du matin deux jours avant, mais avec des perturbateurs habituels absents) sur les discours rapportés, il faut régler le conflit entre Benoit et Mohamed à propos d'un crayon, empêcher Valentin d'aller mettre sa boulette de papier dans la poubelle (parce qu'il a envie de bouger) et se résoudre à annoncer à Mamadou qu'il passera avec moi voir la principale adjointe, en raison de son attitude négative répétée (« *C'est pas juste, j'essaie d'être gentil et vous me criez après !* »). Paroles rapportées : comment transposer au discours indirect, on est en plein dedans en fait, mais pas vraiment dans la conformité didactique souhaitable. Et puis, comment ne pas perdre trop de temps dans la gestion du travail pas fait et des retenues pour le faire faire ?

Jeudi, 12 h 30. Classe de 4e. On fait le point avec un comédien qui travaille plusieurs séances avec la classe autour d'un projet à l'occasion du bicentenaire de la naissance de Rousseau (mort dans notre actuel département). Constat de l'inhibition de beaucoup d'élèves qui n'osent pas sortir d'eux-mêmes, se contentent d'improvisations très conformistes, surtout les garçons (quelques filles émergent, confiantes en elles et dynamiques). Si les séances plaisent bien aux élèves, ils ont parfois bien du mal à comprendre l'inscription de ce type de travail dans les apprentissages scolaires, modelés qu'ils sont par un schéma dans lequel règne en maitre ce qu'ils appellent « *la leçon* ».

Jeudi, 16 h. Je rencontre trois élèves dont je suis tuteur pour l'épreuve future d'histoire des arts. Occasion d'un contact sympathique avec des élèves que j'ai eus dans le passé, pour les aider à construire leur choix d'œuvres. Oui, c'est bien d'avoir choisi pour le thème de la liberté, à côté du tableau si étudié de Delacroix, le « Ça ira » chanté par Édith Piaf (je ne connaissais pas, encore une découverte, facilitée par internet). « *Non, cette chanson ne date pas des années soixante, et il faut aller chercher sa genèse à l'aide d'un moteur de recherche.* » « *Oui, tu peux aussi utiliser les poèmes imités qu'on a créés l'an passé lors d'un projet autour de ce thème.* » Mais il faudra aussi, dans la cour de recréation, relancer ces mêmes élèves sympathiques, mais bien désinvoltes, pour un nouveau rendez-vous, car ils ont oublié de venir nous voir à 17 h « *S'armer d'une ardente patience* », comme dirait Rimbaud.

Vendredi, 9 h. En 4e (celle si agitée dont il est question plus haut). Un intérêt certain pour la chanson de Gainsbourg « Je suis venu te dire », mise en regard avec la célèbre « Chanson d'automne » de Verlaine. Le travail sur la poésie lyrique plait bien à certains, qui essaient de faire preuve d'un peu de créativité dans une écriture d'imitation, avec tant de mal quand même, faute de vocabulaire, faute de faire marcher la « machine à imagination » ou à se fabriquer des images mentales. Mais regarder des petits bouts de vidéo sur des interprétations chantées de poèmes, oui, ça fonctionne bien. On verra bien ce qu'ils rendront lundi, pour alimenter leur dossier personnel « poésie ». À suivre… ■

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à **helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com**

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Les élèves qui lisent sont-ils meilleurs en classe que ceux qui jouent aux jeux vidéos ?

ALAIN LIEURY, SONIA LORANT. **Les résultats d'une enquête menée auprès de 30 000 élèves de 6e, pour mieux savoir de quoi on parle dans un domaine où on se fie trop souvent à des impressions subjectives. Ce qui n'est pas sans bousculer les idées reçues.**

Le XXIe siècle a connu une véritable explosion des technologies de l'informatique et des communications. Dans ce nouveau monde, les élèves ont changé, le Canadien Marc Prensky parle des « *digital natives* » pour les désigner, puisque ces enfants sont nés dans le langage digital de l'ordinateur, des jeux vidéos et de l'internet. Si certains parents ou éducateurs craignent une baisse du niveau intellectuel ou scolaire de leurs enfants ou élèves, certains chercheurs se sont posé la question des répercussions positives dans le développement cognitif. Dans une perspective cognitive, la pratique régulière des jeux vidéos pourrait permettre une amélioration de l'attention et de la concentration, de la perception visuelle, de la mémoire visuelle, des processus simultanés, des capacités métacognitives (planification, mise en place de stratégies) et de la vitesse de traitement de l'information. Certains ont même attribué l'augmentation des scores de tests d'intelligence chez les jeunes générations à ces nouvelles technologies. Toutefois, les résultats sont hétérogènes. Il semble que les jeux vidéos aient une action lorsqu'ils sont très spécifiques, par exemple sur l'attention ou les stratégies oculaires ou sur le traitement général de l'information et la mémoire de travail. Mais la plupart des jeux ludiques ou d'entrainement cérébral sont trop généraux pour améliorer la performance pour des tests cognitifs ou des épreuves scolaires.

En France, les deux seules enquêtes existantes à notre connaissance sont les recherches de la sociologue française Sylvie Octobre pour le ministère de la Culture. Chez les enfants de la tranche d'âge dix-quatorze ans, la pratique journalière d'activités comme la télévision (83 %), de la radio (68 %) et de l'écoute de la musique (62 %) lui font reprendre l'expression de « *digital natives* » (qu'on pourrait traduire par « enfants du numérique »).

Il semble que les jeux vidéos aient une action lorsqu'ils sont très spécifiques.

L'enquête « Panel 2007 » du ministère de l'Éducation nationale

C'est une étude de cette génération qu'a voulu entreprendre le ministère de l'Éducation Nationale (DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), étude comprenant un très grand nombre de tests cognitifs et scolaires, qui nous permettent de répondre à nos questions : les loisirs du numérique sont-ils bénéfiques ou néfastes au développement cognitif et scolaire des élèves ?

L'enquête « Panel 2007 » concernait un large échantillon de 31 300 élèves, entrés en classe de 6e en septembre 2007, avec une vaste évaluation en fin d'année scolaire 2008. Le questionnaire sur les activités extrascolaires se présentait sous la forme classique d'une échelle de Likert (tableau ci-dessous).

Le hit-parade des activités journalières

Quelles sont les activités extrascolaires préférées des élèves de 11 ans, c'est-à-dire pratiquées tous les jours ou presque ? Le Top Five des activités préférées des élèves apparait être la télévision, la musique, la radio, les jeux vidéos et la messagerie, avec un pourcentage d'élèves allant de 81 % pour la télévision à 40 % pour la messagerie. La lecture d'un livre n'apparait que chez 37 % des élèves, ce qui, à l'inverse, montre que 63 % des élèves ne lisent pas quotidiennement. À cet âge (11,6 ans en moyenne), le téléphone ne prenait pas encore une part importante de leur temps et rappelons que l'année de l'enquête est 2008. Sur cette activité, il est probable qu'il y ait eu une évolution. Parmi les dix activités les plus fréquentes, huit concernent des activités liées aux technologies du numérique.

Exemples de questions posées sur les activités des élèves

	Tous les jours (ou presque)	Environ 1 ou 2 fois par semaine	Environ 1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par trimestre	Jamais depuis la rentrée
1- Téléphonez-vous (portable ou fixe) ?					
4- Lisez-vous une BD ?					
12- Regardez-vous la télévision ?					
26- Jouez-vous à des jeux vidéos ?					

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Les activités préférées dans la semaine

Au rythme de la semaine, le Top Five des activités préférées des élèves ne change quasiment pas : la télévision reste le loisir incontournable avec un pourcentage de choix de 93 %, à nouveau suivie par la musique, les jeux vidéos, la messagerie (60 à 85 %). Mais à ce rythme hebdomadaire émergent le téléphone, qui représente cette fois la quatrième activité préférée avec 73 % des choix, et la pratique d'un sport ou d'une activité physique (la danse par exemple).

À l'inverse, les activités les moins fréquentes sont « participer à un atelier d'écriture », « jouer dans un atelier théâtre d'improvisation », ou encore « participer à un atelier photo ou vidéo », avec environ 5 % des choix. Ces activités culturelles ou artistiques, mises en vedette dans certains romans ou films, n'attirent donc pas les foules.

La lecture d'un livre est pratiquée plus souvent chez 59 % des élèves, mais ce qui montre encore, à l'inverse, que 40 % des élèves ne lisent pas de la semaine. Le bonheur est dans le pré, mais plus avec Karine Le Marchand à la télévision que dans un livre d'Alphonse Daudet !

Quels effets sur les apprentissages ?

Est-ce que la baisse de l'attrait du livre au profit de la télévision, de l'ordinateur, du téléphone et de la console de jeux a des répercussions négatives sur les capacités cognitives et les connaissances de nos chers bambins ? Pour répondre à cette question, il faut comparer les compétences des élèves en fonction de leurs pratiques. L'analyse des effets de toutes les activités montre des corrélations nulles ou négligeables avec les tests cognitifs et scolaires. En d'autres termes, lire, regarder la télévision, téléphoner ou jouer à des jeux vidéos n'a aucune influence sur les performances.

Ci-contre, un résumé de ces effets en analysant les scores des élèves qui jouaient le plus, « tous les jours ou presque », pour trois activités emblématiques, la lecture, la télévision et les jeux vidéos. Les élèves qui regardent tous les jours la télévision ou jouent aux jeux vidéos ont des scores équivalents aux élèves qui lisent tous les jours.

On observe qu'il n'y a pas d'effet. On n'attend guère, à ce stade de la 6e, que les activités interfèrent avec la maitrise phonologique, que l'on espère acquise. Mais on pourrait s'attendre à ce que les enfants qui regardent souvent la télévision ou les accros aux jeux vidéos passent moins de temps à faire leurs devoirs ou à réviser, et on devrait s'attendre alors à des performances moindres, notamment dans les tests de matières scolaires, Maths et Lexis (mémoire des connaissances). Tel n'est pas le cas. Par exemple, les élèves qui lisent tous les jours des livres n'ont pas un score supérieur en maths (26.46) par rapport aux élèves qui jouent tous les jours aux jeux vidéos (26.31), soit une différence négligeable de 0,3 %, et de 1,4 % par rapport aux élèves qui regardent tous les jours la télévision. De même pour Lexis, les différences sont négligeables. Par rapport à certaines recherches (introduction) montrant un bénéfice de la pratique des jeux vidéos sur les fonctions exécutives, nous n'observons pas dans cette recherche de meilleurs scores de raisonnement (RCC : Raisonnement sur cartes) pour les élèves qui jouent très souvent aux jeux vidéos par rapport à ceux qui lisent. En réalité, il semble bien sûr qu'il faille une forte similitude entre les jeux vidéos et les apprentissages pour qu'il y ait une facilitation.

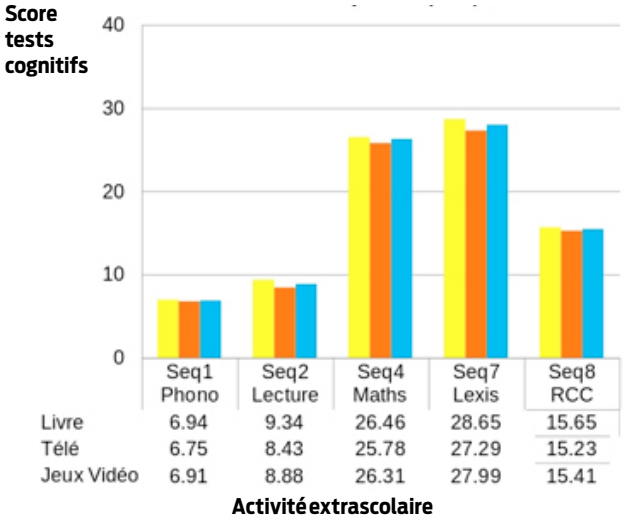
La lecture d'un livre est pratiquée plus souvent chez 59 % des élèves.

Dans l'ensemble donc, les activités extrascolaires n'ont pas d'influence (ou négligeable) sur les tests cognitifs et scolaires, et les élèves peuvent continuer à faire ce qu'ils veulent pour leurs loisirs. Enfin, il ne faut pas perdre de vue, sur le plan neuropsychologique, qu'il est important pour l'élève de se détendre et d'éviter fatigue, stress et surmenage. Il est donc souhaitable que les activités extrascolaires soient d'une nature neuropsychologique différente des activités scolaires. ■

ALAIN LIEURY
Laboratoire de psychologie expérimentale, université européenne de Bretagne (Rennes 2)

SONIA LORANT
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication, université de Strasbourg (IUFM d'Alsace)

« Tous les jours ou presque »



Sortez vos ombrelles !

CAROLE GOMEZ-GAUTHIÉ, ELISA DE SANCTIS. **Les auteures ont fait connaissance sur une liste de diffusion ICEM-Freinet. A suivi un échange Comenius franco-italien, et ce travail de tâtonnement expérimental sur les ombres.**

En juillet 2011, grâce à un programme Comenius d'échange franco-italien, nous nous sommes rencontrées dans un petit village du Lot ; nous y avons élaboré un projet d'initiation à l'astronomie avec une classe de cycle 2 entier (grande section, cours préparatoire, CE1) déjà habituée à travailler en classe coopérative.

Dans le courant du mois, nous avons proposé aux élèves d'effectuer des expériences sur les ombres dans la cour de récréation ; grâce à divers moments de synthèse, de construction d'outils, nous les avons aidés à trouver le lien entre la position de l'ombre et celle du soleil.

JOUER AVEC LE SOLEIL

À la fin de ce travail, nous avons proposé aux élèves une séance de tâtonnement expérimental en guise d'évaluation finale sur les ombres. Lors d'une journée ensoleillée, nous leur avons distribué des tissus très longs (d'environ un mètre de large sur cinq de long) de matières, d'épaisseurs différentes. Nous leur avons demandé de se placer par deux et de jouer avec les ombres du soleil, en utilisant les tissus comme support de l'ombre.

Nous sommes restées dans la cour tout l'après-midi, à tourner dans les différents groupes et à réfléchir avec les élèves aux problèmes qu'ils nous exposaient. Les élèves ont commencé à expérimenter librement, de nombreuses questions sont revenues, y compris celles auxquelles nous croyions avoir répondu pendant les temps de leçons.

La possibilité d'être deux enseignantes nous a permis de suivre tous les binômes en même temps, mais surtout de prendre des photos et des films de ce moment. Ces documents nous ont servi ultérieurement avec les élèves, pour mettre à jour les étapes de leur réflexion et tenter une analyse du tâtonnement.

DES TROUVAILLES

L'ombre trompeuse : « *L'ombre me trompe parce qu'elle déforme l'objet, et aussi parce qu'il manque certains détails. Ça empêche parfois de reconnaitre l'objet (l'ombre d'un panier de basket, un tissu qui se transforme en fantôme, deux fillettes attachées qui semblent ne faire qu'une, etc. Avec son corps, on peut dessiner l'ombre d'une lettre ou d'une étoile).* »

L'ombre élastique : « *En associant un mouvement et la projection d'une ombre contre un mur, l'ombre s'étire comme un élastique.* »

L'ombre de mon corps : « *L'ombre de mon corps est aussi sur moi ! Cela dépend de la position de mon corps face à la source de lumière.* » (découverte de l'ombre propre)

L'ombre transparente : « *L'ombre du tissu est plus fine que l'ombre d'un objet opaque. À travers le tissu, on peut voir d'autres ombres, comme celle de celui qui tient le tissu par exemple.* »

Carole Gomez-Gauthié, Elisa De Sanctis ©DR

Les vagues de l'ombre : « *Si nous projetons notre ombre sur le tissu tout en le bougeant, l'ombre bouge également, comme s'il y avait des vagues !* »

D'autres questionnements émergent qui pourraient alimenter de nouveaux tâtonnements. Par exemple, si je pose le tissu par terre, comment faire pour placer ma propre ombre sur le tissu ? Pourquoi l'ombre est-elle parfois à ma droite et parfois à ma gauche ? Pourquoi est-elle parfois devant moi et parfois derrière moi ? Pourquoi, si je saute, l'ombre est-elle en dessous de moi ? À qui appartiennent les ombres que je vois ? Pourquoi, au moment de lancer le tissu, ou en le faisant voler, son ombre le suit-elle ?

En fin d'exploration libre, nous avons demandé aux enfants de raconter leurs découvertes aux autres. Tous les points sur lesquels nous avions travaillé ont alors été réinvestis, reformulés en binôme.

Ensuite, nous avons revu les vidéos et les photos avec les enfants, réfléchissant sur leurs questionnements, reprenant les phases d'hypothèses et les expériences réalisées tout au long du projet. Nous avons reconstruit les étapes du tâtonnement, présenté toutes les trouvailles, relevé les questions.

UN DÉSIR DE COMPRENDRE

Étant donné la tranche d'âge, nous avons choisi de focaliser notre travail sur deux points : comment la direction de notre propre ombre est-elle opposée à la source de lumière (le soleil dans notre cas) ? Et quels sont les éléments impliqués dans le phénomène de l'ombre (source de lumière, objet, plan de projection) ? Pour fixer les apprentissages, nous avons réalisé avec eux une affiche réunissant les photos et des légendes pour expliquer nos travaux, puis nous avons élaboré un texte pour retranscrire dans notre cahier toutes ces découvertes.

Il n'a pas été facile pour eux de suivre le fil de ce travail. Certains sont restés dans le récit de l'expérience et ne sont pas entrés dans l'analyse. Chacun se souvient de ce qu'il a vécu mais à cet âge, il est difficile de s'approprier l'expérience d'autrui.

La partie la plus importante de notre travail a consisté en la création d'un désir de comprendre.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Nous voulions favoriser un sens plus aigu de l'observation, autoriser chacun des élèves de cette classe à penser par lui-même et proposer une explication.

Il est important pour nous de préciser qu'au-delà du phénomène scientifique, ce tâtonnement nous semble valable, car nos élèves ont osé explorer des expériences créatives, formuler des hypothèses, s'entrainer au cours d'essais plus ou moins amusants.

Ces expériences restent comme des évènements, des images et des sensations dans la mémoire des gens ; ce sont des bagages auxquels on se rapporte et sur lesquels on réfléchit tout au long de sa vie, en tant qu'exemple concret d'un comportement scientifique de recherche et de partage. ■

CAROLE GOMEZ-GAUTHIÉ
Professeure des écoles, maitre formatrice, travaille en pédagogie institutionnelle

ELISA DE SANCTIS
Enseignante en école primaire en Italie, collabore aux travaux du groupe de recherche sur la pédagogie du ciel du MCE (Mouvement de coopération éducative en Italie)

Zoom Le tâtonnement expérimental en classe

Le tâtonnement expérimental vient-il tout seul ou faut-il créer des conditions propices ?
Pour tâtonner, il faut être libre de s'exprimer. C'est pourquoi quelques éléments sont essentiels pour encourager l'expression de la pensée des élèves. Il faut permettre à chacun de trouver sa place dans le groupe, faire en sorte que chacun se sente autorisé à raconter ce qu'il voit, ce qu'il pense. Il est bon d'organiser des espaces et des modalités d'expression, sans pour autant que l'enseignant se sente envahi par les interventions des élèves et les censures exagérément.

Voilà les élèves prêts à mener un projet d'équipe alors ?
Généralement, oui. Prêts à gérer collectivement le matériel didactique et à en prendre soin aussi. Mais il faut également veiller à installer une ambiance et un contexte permettant d'utiliser du matériel susceptible d'alimenter la curiosité pour favoriser au maximum l'expérience. Si les conditions sont trop pauvres, si les élèves ne peuvent pas expérimenter. Il est très important aussi de s'entrainer dehors, dans des lieux naturels, ou qui présentent un intérêt artistico-historique.

Et ensuite, comment tout cela se déroule-t-il ?
Le matériel à leur disposition doit permettre aux élèves de construire un projet de recherche ; c'est-à-dire savoir ce que l'on cherche, quel type de travail sera présenté à l'enseignant ou une autre partie de la classe. Chacun dessine, écrit, représente sa pensée relative à la recherche. Alors il sera possible de travailler sur les hypothèses de départ des enfants, leurs représentations, leurs connaissances antérieures, mais aussi leurs croyances erronées.
La dernière étape consiste en la restitution au groupe. L'expérience de chacun est partagée, reformulée, interrogée. C'est le moment où l'apport d'un vocabulaire scientifique et précis devient impérieux pour s'entendre sur le vécu, y faire référence et le structurer.

Le rôle de l'enseignant est sans doute indispensable à cette étape.
Oui ! C'est lui aussi qui va amener à construire collectivement les connaissances en jeu, à faire émerger les concepts, guider vers l'analyse, et conclure, même de façon provisoire, avec une trace collective qui décrive les différentes étapes de la recherche. On s'aperçoit souvent du caractère universel des questions qui ont surgi, qui n'appartiennent pas seulement aux enfants, mais à des questionnements de l'humanité tout entière.
Alors, un autre tâtonnement incite à approfondir des concepts, pour vérifier quel degré ont atteint les enfants dans l'analyse d'un phénomène scientifique.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Comment je n'ai pas rencontré les *Cahiers pédagogiques*

PASCAL BOUCHARD. À l'occasion de la sortie du numéro 500 des *Cahiers pédagogiques*, Pascal Bouchard, journaliste, écrivain et créateur de ToutEduc, nous a transmis son histoire avec notre revue. En forme de jeu de cachecache.

Ma rencontre avec les *Cahiers* a été déterminante, et elle a profondément changé le cours de ma vie intellectuelle, mais je voudrais dire comment je ne les ai pas rencontrés aussi longtemps que j'ai été enseignant. Je triche donc avec la commande qui m'a été passée. En 1970, j'ai 20 ans et je suis maitre auxiliaire au lycée Ango de Dieppe. Effaré de ma jeunesse, le proviseur demande à un enseignant expérimenté de m'accueillir au moins une fois dans sa classe. Je lui en serai éternellement reconnaissant, j'ai vu ce que je ne voulais surtout jamais faire. J'ai eu deux fois la visite de l'IPR (inspecteur pédagogique régional) de lettres, Mme Synquintin, qui m'a donné mon seul viatique : « *Moins vous parlerez, mieux ce sera.* » Sur le coup, j'ai trouvé la formule un peu rude, et même assez odieuse. C'était pourtant le meilleur conseil possible. Pendant deux ans, j'ai survécu, la plupart de mes élèves aussi. Puis j'ai passé les concours et j'ai eu les bonnes classes du collège voisin, les 4e et les 3e allemand-latin avec lesquelles je faisais mes heures. Ce n'était pas trop fatigant, c'était gratifiant, j'étais bien vu et je n'avais besoin de personne pour innover.

J'avais bien quelques collègues qui se réclamaient de Freinet, mais je les voyais davantage comme un groupe de copines que comme des militantes. Femmes et PEGC (professeur d'enseignement général de collège), elles n'ont sans doute pas osé aborder un homme, agrégé de surcroit. Je suis, aujourd'hui, consterné à l'idée des richesses à côté desquelles je suis passé sans me douter de rien, sans non plus me rendre compte des lignes de clivage qui traversaient la salle des professeurs. J'ai un peu perdu de mon innocence quand, réforme Haby aidant, les filières disparaissant, les classes difficiles n'étant plus réservées aux instituteurs spécialisés et échéant aux derniers arrivés, pour éviter que ce système perdure, j'ai demandé à prendre la 6e 10. J'ai alors compris que je ne savais rien, que je me flattais d'être un pédagogue inventif, mais que j'étais totalement démuni face à la grande difficulté.

C'est alors que j'aurais eu besoin de mes collègues « Freinet » ou des *Cahiers*. Mais elles étaient toujours aussi discrètes, et personne, lors de mon année de CPR (l'ancêtre des IUFM, je le précise pour les plus jeunes) ni ensuite, ne m'avait dit qu'existaient des mouvements pédagogiques, et qu'ils pouvaient être porteurs de ressources. Si je ne suis donc pas totalement coupable, ma responsabilité est sérieusement engagée. Je me méfiais de tous ceux que je voyais comme des donneurs de leçons. J'avais publié, en 78, *Romanciers à 13 ans*. Les petits récits écrits par mes élèves de 4e avaient eu les honneurs d'Apostrophes,

et de bonnes reprises dans la presse magazine. Mais aucun pédagogue n'était venu me dire « *tu es des nôtres, sois le bienvenu* ». La revue *Pratiques* et les amis de Jean Ricardou m'avaient traité de « *petit-bourgeois pratiquant l'abstention pédagogique* » dans un long texte théorique et jargonnant, que j'avais eu bien du mal à lire. Ce fut la seule réaction du milieu. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, j'étais évidemment consterné par le *Bled* et ses avatars, mais j'étais loin d'être convaincu par les zélotes de la linguistique générative et transformationnelle, par leurs arbres ou leurs groupes de diverses couleurs. Dans mon coin, j'avais conçu ma petite méthode, dont l'ORL (observation raisonnée de la langue) m'est apparue quelques années plus tard comme une mauvaise copie. Bref, j'aurais volontiers fait un pas en direction des collègues qui cherchaient comme moi des solutions aux questions que je me posais d'autant plus sévèrement que j'avais rencontré, depuis, les 5e 9 et les CPPN (classes préprofessionnelles de niveau), mais encore aurait-il fallu qu'ils fissent eux-mêmes un pas vers moi. Je ne savais de toute façon pas où les trouver. Je ne connaissais que l'ICAV, l'initiation à la communication audiovisuelle, dont la représentante à Rouen, Suzanne Mario (ou Mariaut) était une femme formidable, mais les images n'étaient pas au cœur de mes préoccupations. Je n'ai pas fait le stage qui m'était proposé à Bordeaux.

En 1984, j'ai quitté Dieppe et j'ai créé sur France Culture une émission de reportage sur l'innovation pédagogique. Je ne me souviens plus si j'ai rencontré, dans ce cadre, Philippe Meirieu avant ou après avoir appris l'existence des *Cahiers*. Et j'ai découvert progressivement des hommes et des femmes, je pense à Philippe, mais aussi à Michèle Amiel et à quelques autres, qui n'avaient rien des donneurs de leçons que j'imaginais, rien de péremptoire, rien du terrorisme intellectuel et idéologique que j'avais rencontré du côté des linguistes et des sémioticiens. Ils étaient généreux, ouverts, et surtout, ils n'avaient aucun des pouvoirs que je leur prêtais. Ils étaient très peu nombreux, ils bricolaient dans leur coin et ils n'avaient aucun moyen de se faire connaitre des enseignants de France, de Navarre ni de Dieppe.

Je ne dirai donc pas quel article des *Cahiers* a bouleversé ma vie, même si, à consulter la collection de

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

la fin des années 80, je retrouverais surement un ou deux papiers de Michèle. J'ai rencontré les *Cahiers* qui me sont apparus d'abord comme un collectif, où les individualités comptaient moins que la cause commune. Il était marqué par une certaine humilité, où, paradoxalement, mon orgueil et mon individualisme trouvaient leur place. Mais je n'étais plus enseignant. Je devenais un compagnon de route sans être passé par la case militant. ■

PASCAL BOUCHARD

LE PAPIER DU BLOGUEUR

HTTP://WWW.NEOTTIA.NET

Sortez vos ordiphones

Septembre 2012. Une classe de 6e d'un collège. C'est le début de l'après-midi. Il fait encore beau malgré l'été finissant. Les élèves entrent en classe.

Les élèves : — *Bonjour Madame.*

La professeure : — *Bonjour les enfants. Asseyez-vous, c'est plus simple. Nous allons sortir.*

Les élèves : — *Génial !*

La professeure : — *Ne montrez pas d'impatience. Il s'agit de travailler, bien sûr. Nous reviendrons en classe, car un petit test vous attend pour vérifier si vous m'avez écoutée et retenu les noms des plantes, des arbres et des différents éléments du paysage. Comme vous le savez, nous partons à la découverte de notre environnement naturel proche. Sortez vos ordiphones.*

Un élève, devant : — *Pour quoi faire, Madame ?*

La professeure : — *Sois patient, Antoine. Je vous affiche comme d'habitude à l'écran un Code QR que vous allez flasher. Il vous conduira directement à une page en ligne (la voyez-vous tous ?) qui affiche les consignes de cette séance, à lire et, surtout, à relire. Vous allez travailler et serez évalués par deux. Prenez des photographies et des notes. Utilisez vos ordiphones pour cela, vous n'aurez besoin de rien d'autre.*

Les élèves sortent derrière leur professeure. Les groupes se constituent, non sans mal.

Tout ce petit groupe rejoint le terrain vague planté de nombreux arbres, là-bas, derrière le gymnase. La professeure explique le paysage végétal et utilise de nombreux mots dont elle explique le sens : les arbres, les arbustes, les plantes herbacées, les feuilles et folioles, tiges, troncs, ainsi que les parties des fleurs, pétales et sépales. Malika a repéré un robinier qu'elle photographie pendant que Claudia observe, décrit et dessine ses folioles. Benoit et son frère Bastien s'activent autour d'une touffe de résédas jaunes. On a proposé à Noémie et Zoé de travailler sur un sceau-de-Salomon qui n'a plus ses fleurs. Zoé vérifie sur Wikipédia leur couleur et leur forme. Chaque groupe s'active ainsi à photographier, observer, annoter, comparer les informations qu'il trouve.

De retour en classe, la professeure : — *Placez maintenant dans notre espace partagé en ligne les photos que vous avez prises. N'oubliez pas non plus de joindre les notes et les légendes que vous avez rédigées pour chacune d'elles.*

Zoé : — *Nous ne sommes pas certaines, Noémie et moi, de l'orthographe de certains mots. Pouvons-nous vérifier sur le dictionnaire ?*

La professeure : — *Vous devez le faire. Utilisez le Wiktionnaire, c'est une bonne ressource, libre et gratuite. Si vous n'avez pas terminé, faites-moi parvenir vos travaux dès que possible, quand vous serez dans le bus ou une fois rentrés chez vous. Je dois les avoir avant vingt heures. Notez-le dans votre agenda en ligne, tout de suite. L'avez-vous fait ?*

Les élèves : — *Oui, Madame.*

La professeure : — *Vous et vos parents pourrez lire mes appréciations en ligne avant demain soir. Nous pourrons donc en reparler lors de la prochaine séquence. Est-ce bien compris ?*

Les élèves : — *Oui, Madame.*

La professeure : — *Ne rangez pas vos ordiphones, nous allons encore en avoir besoin pour un petit test. J'ai besoin de savoir ce que vous avez compris et retenu de mes explications dehors. C'est un petit test à choix multiples dont vous avez l'habitude. Tapez sur le clavier de votre ordiphone le numéro de la réponse choisie. Prêts ?*

Les élèves : — *Oui, Madame.*

Les diapositives défilent et les élèves répondent aux questions. Pour chacune d'elles, une fois que tout le monde a répondu, un histogramme s'affiche avec l'ensemble des réponses. La professeure indique pour chacune d'elles quelle est la bonne. À chaque fois, il y a un peu d'excitation.

Les élèves ont terminé et la permission leur a été donnée de sortir. La professeure a noté qu'Antoine et Zoé n'ont pas réussi le test. Elle leur consacrera un peu de temps la prochaine fois. ■

MICHEL GUILLOU

@michelguillou

Photographie : Humberto Terenziani, photopin, Creative commons BY-NC-SA

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Fric, walk, TOG

SEPTEMBRE 1983. Tandis que, depuis mars, le gouvernement Fabius a entrepris, sans vraiment le dire, un « tournant de la rigueur » qui bouleverse profondément le rapport de la gauche au pouvoir aux questions financières, les *Cahiers pédagogiques* participent au mouvement et s'interrogent sur la relation entre l'école et le fric. Le billet du mois devient « les billets du mois » : tableaux des indices, des salaires en début et fin de carrière, du MI-SE (maitre d'internat-surveillant d'externat) à l'agrégé, en passant par l'ouvrier professionnel, l'infirmière et le chef d'établissement. Cela fait, le dossier se tourne résolument vers « le parti pris pédagogique », comme l'explique Lucien Martin dans l'éditorial dont nous reproduisons ici un extrait pour introduire deux des articles de ce dossier. Le premier est le récit du financement d'un échange linguistique par les élèves, entre travail coopératif et téléthon maison où il n'est pas question de gratuité. Cela se passe dans un passé pas si lointain que cela et pourtant… Les enseignants qui organisent aujourd'hui des sorties ou des voyages et cherchent à les autofinancer s'étonneront sans doute de la facilité avec laquelle cette enseignante manie l'argent. Aurions-nous depuis inventé quelque forme de tracasserie gestionnaire ? Aurions-nous depuis introduit des règles pour limiter les excès que ce type de pratique devait produire ? L'argent serait-il devenu plus sale aujourd'hui qu'hier ? Le petit texte percutant de Fernand Oury est un début de réponse.

ENGLISH SPECIALITIES AND SPONSORED WALK

L'entreprise a rassemblé une classe de 4e dans sa quasi-totalité. Deux élèves, pour des raisons de logement, décidèrent de ne pas y prendre part. Je signale ce fait, car il est rarement possible de recruter dans une même classe des postulants à l'échange. Cette situation a donc rendu notre projet plus facile à réaliser. L'échange avait pour but de mettre en rapport mes élèves avec de jeunes Anglais. Les deux temps forts de l'expérience se situaient à Pâques lors du séjour des Anglais, et en juin lors de notre voyage outre-Manche.

Dans le financement de mon projet, il me fallait donc penser à l'accueil du groupe anglais, puis à notre voyage aller-retour. Le devis SNCF ne comprenant ni les augmentations fatales du mois de mai, ni les frais occasionnés par les changements de gare à Paris et à Londres, j'avais estimé le cout du voyage à 550 francs par élève.

Le programme des sorties et visites fut établi par les élèves. Il fallait prévoir des excursions en car, en train, des visites de musées, de châteaux, etc. Les devis de la compagnie de cars et de la SNCF nous permirent d'évaluer le prix de revient à 250 francs par élève (l'élève français et son correspondant bien sûr). Alors que nous élaborions des plans sur l'accueil de nos amis anglais, je demandais à mes élèves s'ils souhaitaient financer eux-mêmes cette partie de l'échange, c'est-à-dire que l'accueil des correspondants serait leur projet à eux, géré par eux. Ainsi ne revenaient aux parents que les frais du voyage. Ainsi l'échange ne se réduisait pas à la remise d'un chèque, il devenait l'affaire de toute la classe. Il nous fallait, dès novembre, alimenter une cagnotte.

Les idées ne manquaient pas. Dès novembre, j'ai proposé, après les avoir essayées, plusieurs recettes de gâteaux qui seraient confectionnés à la maison ou au collège et vendus dans l'établissement entre midi et 2 h Les équipes de vendeurs se sont donc installées dans le hall. Il n'y avait jamais assez de quoi satisfaire la curiosité et la gourmandise des enfants demi-pensionnaires, pour qui la période midi-2 h n'est vraiment pas drôle, surtout quand il pleut. L'équipe, après la vente, faisait sa caisse et la somme gagnée était inscrite, puis je déposais sur le compte en banque que j'avais ouvert spécialement à cet effet les gains des élèves. Les relevés de compte leur permettaient de constater que leur pécule augmentait et ils s'étonnaient eux-mêmes des résultats. J'ai confectionné avec eux des spécialités anglaises et j'ai recherché en même temps qu'eux tous les petits jobs susceptibles de nous intéresser. Je crois qu'il était primordial de participer aussi activement à l'opération, pour maintenir ensemble vingt-quatre élèves et faire en sorte que tous fournissent un effort égal pour atteindre un but commun. Bilan : vente de gâteaux + lavage de voitures + repassage + babysitting = 2000 francs.

L'échange ne se réduisait pas à la remise d'un chèque, il devenait l'affaire de toute la classe.

L'idée de la *sponsored walk* m'est venue au moment où la confection et la vente des gâteaux devenaient contraignantes. Beaucoup d'associations en Angleterre ont recours aux *sponsored walks*. Même les établissements scolaires qui veulent intéresser leurs élèves à l'achat d'un matériel particulier organisent ce type de marche. Le but est donc de mettre à contribution son entourage, mais en donnant en échange son effort physique. On a établi un parcours. Le nôtre se situait sur les bords de la Loire. Il n'était pas trop long pour ne pas décourager, quinze kilomètres aller-retour.

Les enfants participant à la marche ont fait savoir, deux ou trois semaines à l'avance, qu'ils effectueraient une marche de quinze kilomètres et ont sollicité le soutien financier des membres de la famille, des voisins, des amis ou autres relations. Par exemple, Stéphane a demandé à son oncle de le sponsoriser pour cette marche. L'oncle s'est engagé à participer à raison de un franc du kilomètre, c'est-à-dire qu'il s'est engagé, une fois la marche accomplie, à donner 15 x 1 = 15 francs. Stéphane, ensuite, a sollicité son voisin qui lui a promis 50 centimes du kilomètre. Cela fait donc 7,50 francs. Stéphane a ainsi contacté le plus de personnes possible voulant bien le sponsoriser. Peu importait la mise.

Le document que j'avais polycopié servait de carnet pour noter le nom des sponsors et d'attestation officielle. C'était une feuille pliée en deux. Au recto, j'expliquais le principe de la marche. En ouvrant la feuille, je matérialisais les colonnes comprenant les noms et signatures des sponsors et la somme qu'ils engageaient. Au verso, je certifiais que Stéphane avait

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

L'école et le fric

Penser que le numéro porterait sur le fric intime laisse déjà paraitre le symptôme. À une belle époque fleurissaient bien les ouvrages sur la sexualité des enseignants, alors tous les espoirs sont permis. La seule certitude vérifiée pendant la mise en chantier du *Cahier* aura été dans ce fait que je tiens à souligner ici : « on » m'a parlé de certaines sommes gagnées par des collègues, de chefs d'établissement recherchant d'abord quelle part donnait la formation continue pour le choix de leur futur lieu d'exercice, de chefs de travaux cousus d'or, de feuilles de frais de stage hautes en couleur, de bénéfices secondaires, etc. « On » m'a promis des documents, et rien ne m'est parvenu à l'heure du bouclage !

Est-ce suffisant, une fois pour toutes, pour marquer l'existence du tabou ? J'ai donc choisi, au risque de décevoir certains amateurs de feuilles croustillantes, le parti pris pédagogique en orientant, de mon seul fait, le numéro autour de la circulation de l'argent, comme le dit bien l'image d'Épinal. Lorsque, dans un établissement, l'argent se met à circuler, il se branche sur une pratique différente de celle des fonctionnaires, tout l'édifice parait autre.

Au niveau d'une classe et d'une équipe, dès que les élèves gagnent de l'argent sur un projet et qu'ils sont dès lors impliqués dans les processus de décision, nous ne pouvons plus les avoir. Il va falloir s'expliquer, amender, choisir, trancher, au risque de déplaire à Sa Majesté le Professeur.

Dans une école ou un collège, si un foyer coopératif possède une place spécifique, avec un budget et des structures autonomes, toutes les relations se modifient. Les statuts laisseront filtrer d'autres mots. Et ça va tout faire circuler.

LUCIEN MARTIN

bien effectué la marche, tel jour, je signais en ajoutant le tampon de notre établissement.

Notre marche s'est déroulée un dimanche. Elle a été rendue très agréable par le soleil et la participation de certains parents d'élèves. Notre piquenique en milieu de course ne gâcha rien ! Avant de nous séparer, j'ai signé tous les carnets.

Dans les semaines qui suivirent, les élèves rapportèrent leur butin : 50 francs, 80 francs, 100 francs, le record fut 250 francs ! Cette marche nous a apporté beaucoup. On en parle encore ! Elle nous a procuré beaucoup de plaisir, celui de marcher ensemble, de discuter, de manger et de jouer même. Élèves, parents et professeurs étaient prêts à recommencer !

Côté finances (c'est notre propos), elle a rapporté une somme très appréciable d'environ 2 000 francs. Comment l'argent fut-il dépensé ?

J'avais précisé au début que le but était de financer le programme des visites organisées pour nos correspondants. Ce fut chose faite, excursions en car et visites dans la vallée du Loir, visites en Sologne, voyage en train et visites à Tours (château, artisanat, etc.), location d'une salle pour une *party* organisée en l'honneur des Anglais.

Cet argent a aussi servi à l'achat des diapositives prises tout au cours de l'échange, il a également couvert les frais de téléphone, autant de dépenses auxquelles un collège ne peut pas faire face ! Il nous a permis un luxe aussi. Au lieu de prendre le métro à Londres pour se rendre de Victoria à Euston *station*, nous nous sommes offert le taxi. Quelle expérience ces taxis londoniens ! Cela valait bien la dépense. ■

MARTINE SAUSSET

L'argent c'est caca

La monotonie du discours est un signe : la voix répète inlassablement que l'argent c'est pas beau, c'est sale, caca. Alerte ! On pollue un enfant ! Je pourrais sans risque discourir sur l'autogestion, mais dès qu'il est question d'entrainer réellement les enfants à la gestion financière de leurs propres affaires, à commencer bien sûr par ce qui les touche de près, leur budget personnel, alors là, rien ne va plus. Nous sommes voués à la vindicte publique.

Le niveau du discours commun est, lui aussi, révélateur. On mélange tout, monnaie, argent, capital, bénéfice, salaire, plus-value. Faisant feu de tout bois, on parle d'exploitation parce qu'un travail libre est payé, de fausse monnaie parce que notre monnaie fiduciaire n'a de valeur que sur un territoire limité, comme le franc ou le mark. Et presque d'attentat à la pudeur en voyant un chérubin manipuler de vrais sous.

Seul apparait naturel à nos moralisateurs ce qui est normal : le travail scolaire, le travail obligatoire et gratuit, le TOG. Ce TOG qui existe hors de l'école dans certains pays, même socialistes.

Même si l'on n'écoute guère, il est parfois lassant d'entendre et d'attendre. Or, il n'y a rien d'autre à faire, il ne s'agit ni d'ignorance ni de débilité, simplement de réactions affectives qu'il faut bien considérer comme normales.

Il faudrait, je crois, dégager vigoureusement le terrain : comprendre et expliquer pourquoi tant d'émotion quand un bonhomme de 8 ans achète des billes avec l'argent qu'il a gagné en faisant des opérations.

FERNAND OURY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

À LIRE SUR NOTRE SITE

www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?rubrique1

Première école
Publication du Scérén, Repères pour agir, 174 pages.
Un livre qui aidera les enseignants de la « première école » à accompagner les enfants dans la démarche visant à les faire devenir « élèves », sans qu'on oublie pour autant qu'ils sont des enfants. Un éclairage théorique, des outils, des pistes de réflexion sur la construction de l'identité, sur les « différences » et des outils (le cahier d'expériences, le cahier de vie, le conseil d'enfants…).

Philosopher à l'école primaire
Jocelyne Beguery, éditions Scéren-Retz, 2012. Préface d'André Comte-Sponville.
L'auteure propose une initiation méthodique à la pratique de la DVP. Elle en explicite les exigences, repère les difficultés rencontrées, analyse nombre de discussions de classe, et accompagne ceux qui se lancent ou veulent se lancer pour qu'ils soutiennent une visée philosophique dans leurs pratiques.

Petites chroniques du français comme on l'aime !
Bernard Cerquiglini, Larousse, 352 pages.
De quelques problèmes et subtilités de la langue française, décortiqués par un spécialiste du langage qui n'est heureusement ni cuistre ni puriste, mais facétieux et pédagogue. Au-delà de ces questions parfois pointues, une réflexion sur ce qui fait vivre une langue, pas tant en crise qu'on ne le dit !

Enjeux internationaux pour les professionnels de l'éducation
Numéro 3, « Administration et éducation ».
Les échos du colloque tenu à Strasbourg par l'Association française des acteurs de l'éducation autour des débats qui agitent le monde de l'école. On lira avec profit les réflexions autour des enquêtes internationales : « de l'indifférence à la référence », à propos des répercussions en France de ces enquêtes) ou la contribution sur la nécessaire réconciliation de deux univers : le management et l'éducation. Ou l'article de fond de Roger-François Gauthier : « Savoirs voyageurs ».

Innover dans les collèges

PIERRE-JEAN MARTY. Éditions Delagrave, 96 pages, 2012.

Nous avons fait le choix de présenter ce petit guide en « livre du mois » car, s'il n'est pas un ouvrage de fond sur les pratiques innovantes, il a le grand mérite de faire ressortir l'essentiel sur le sujet et de donner les premiers outils pour se lancer de façon pertinente, en refusant l'innovation pour l'innovation. Car ce n'est pas pour nous étonner, mais l'équipe de Clisthène met comme critère numéro un pour juger d'une innovation sa contribution possible à la réussite de tous les élèves, et donc des plus fragiles, des plus en difficulté.

Bien sûr, nous ne sommes pas neutres dans l'affaire, puisque l'aventure de ce collège expérimental bordelais depuis une dizaine d'années n'est pas sans lien avec le parcours des *Cahiers pédagogiques*, à travers notamment la réflexion sur les compétences, sur l'évaluation, sur l'interdisciplinarité. N'avons-nous pas publié la chronique de leur travail au fil de plusieurs numéros ?

Mais ici, il ne s'agit pas seulement de décrire ce qui se fait à Clisthène. Le livre répond à la commande de Gérard de Vecchi, qui a lancé une collection qui a le grand mérite de nous proposer des « guides de poche » très opérationnels et à la portée du plus grand nombre (sur des sujets tels que « le socle commun », « les conflits avec les élèves » ou « enseigner le travail de groupes »). Et ils nous présentent ici les grands axes de ce que peut être un projet innovant au service de la démocratisation. On pourrait dire, en quelque sorte, si le mot n'était pas désormais presque suspect, les « fondamentaux » de l'innovation : le travail d'équipe, le chantier de l'organisation du temps, la nécessité des croisements disciplinaires, l'indispensable éducation à la citoyenneté, pour construire une véritable autorité éducative. Partant, certes, de l'expérience de leur collège si spécial, les auteurs nous invitent cependant à s'adapter aux situations diverses, à combiner respect de certains principes et pragmatisme.

En ces temps qu'on espère de redéfinition des missions des enseignants, les auteurs rappellent que la compétence 10 du métier est censée être justement la « *capacité à innover* ». Mais il s'agit bien d'articuler une démarche, d'où méthode, organisation, patience pour surmonter d'inévitables obstacles, et un état d'esprit, une dynamique, ce qui peut faire rendre désirable d'abandonner les routines confortables, mais ennuyeuses.

Bien sûr, ici, il ne s'agit pas de déclarations abstraites ou de bonnes intentions, mais bien de référence à des pratiques effectives : une évaluation différente, par compétences, un fonctionnement autre de la semaine, l'organisation de temps interdisciplinaires, un service enseignant différent lui aussi, l'existence d'instances visant à une vie plus démocratique.

Le « *plaisir d'école* » dont parlait Luc Cédelle dans son ouvrage sur l'expérience bordelaise semble en tout cas bien présent dans ces pages qui incitent à essayer à son tour. C'est leur but principal. ■

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

QUESTIONS À

JEAN-FRANÇOIS BOULAGNON, NADINE COUSSY-DAVAUD, VINCENT GUÉDÉ, ANNE HIRRIBAREN

©DR

Pourquoi ce livre ? Quel usage peut-on en faire ?

L'écriture de ce livre a répondu à une commande. La collection se veut avant tout pratique, dans une démarche de projet. Outre des réflexions concernant la nécessité d'innover dans l'Éducation nationale, le bienfondé d'une innovation systémique, les questions de posture, nous avons voulu proposer une sorte de boite à idées qui, nous l'espérons, peut satisfaire différents besoins d'innovation : à l'échelle de la classe, d'une équipe restreinte, d'un établissement.

Clisthène n'a pas prétention à être un modèle et nous nous inspirons d'autres expériences dans ce livre. Nous donnons des pistes de leviers pour favoriser les conditions de l'innovation : les marges de manœuvre sont plus importantes qu'on ne croit ! Il nous arrive d'intervenir auprès d'équipes d'établissements classiques pour accompagner des innovations dont ces équipes sont les instigatrices (aménagement différent de la journée, présence des élèves au conseil de classe, tutorat généralisé, suppression de la note). Un collège classique du sud de la France a par exemple supprimé les intercours en réaménageant le temps de la journée et ainsi libéré du temps de concertation.

À la fin du livre, vous citez Philippe Meirieu, selon qui innover ne peut suffire alors que l'important est de lutter contre l'exclusion : *« Voilà l'innovation dont nous avons besoin dans une véritable démocratie »*.

Ce qui caractérise une démocratie, c'est de trouver des réponses institutionnelles équilibrant les intérêts individuels et collectifs. L'école donc, comme les autres institutions, doit être porteuse du bien commun dans le respect d'intérêts individuels. À partir de là, on a un axe clair sur les innovations qu'il faudrait promouvoir : Comment lutter contre l'exclusion mais aussi contre la ségrégation et l'entre-soi qui conduisent à une société éclatée ? Que pouvons-nous offrir comme socialisation aujourd'hui dans le seul lieu où l'ensemble d'une classe d'âge se rencontre, qui ne se limite pas à avoir des bonnes notes à l'école ? Comment apprendre à apprendre aux élèves dans ce monde où il faut sans cesse s'adapter en développant pour ce faire des méthodes, des dispositifs et des outils, destinés à favoriser les apprentissages ? Comment décloisonner les disciplines pour tenter, comme l'écrit Edgar Morin, « *de réunifier le monde, en tout cas mieux le comprendre et enjamber les frontières qui séparent les savoirs* » ? Quels sont les moyens de permettre aux élèves de s'insérer dans la société du XXIe siècle ?

Nous attendons la création d'un Conseil national de l'innovation.

Qu'attendez-vous du ministère, mais aussi des corps intermédiaires ?

Nous avons abordé la problématique de l'innovation en février dernier à Clisthène, lors de la visite de Vincent Peillon. Nous avons discuté avec lui, mais aussi avec ses accompagnateurs, de la politique d'innovation à mener après mai 2012. Un consensus se dégageait. D'abord avec le fait que l'Éducation nationale française a un besoin vital d'innovation, le système est sclérosé. Alors nous attendons la création d'un Conseil national de l'innovation susceptible de soutenir « du haut » des expérimentations systémiques à l'échelle d'un établissement. Il ne s'agit pas d'imposer quoi que ce soit mais d'impulser, de donner envie d'innover, de travailler par capillarité ensuite. On peut très bien envisager plusieurs établissements innovants par département.

D'autre part, ces innovations doivent être conduites et analysées sérieusement, pour mesurer leur intérêt et leur apport au système. La recherche-action nécessite des protocoles précis, des équipes d'évaluateurs mixtes et bienveillants, une évaluation globale d'évaluation systémique.

Enfin, l'innovation est une affaire trop sérieuse pour être laissée aux seuls corps d'inspection, notamment régionaux. Il faut aérer, faire rentrer des universitaires. Le système doit sortir de son entre-soi. Ce qui a été fait pour la violence avec Éric Debarbieux au ministère ne peut-il pas s'étendre à l'innovation ? ■

Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

CAHIERS *PÉDAGOGIQUES*

10 rue Chevreul, 75011 Paris. - Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21
Courriel : crap@cahiers-pedagogiques.com

Directrice de publication : Florence Castincaud

Rédaction en chef : Patrice Bride, Christine Vallin

Rubriques :

- **Actualités éducatives :** Nicole Priou
- **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk
- **Et chez toi, ça va ? :** Hélène Eveleigh
- **Faits & idées :** Élisabeth Bussienne
- **Depuis le temps... :** Yannick Mével

Comité de rédaction :

Michèle Amiel ■ Nathalie Bineau ■ Patrice Bride ■ Élisabeth Bussienne ■ Florence Castincaud ■ Marie-Christine Chycki ■ Françoise Colsaët ■ Jacques Crinon ■ Richard Étienne ■ Hélène Eveleigh ■ Vincent Guédé ■ Sylvie Grau ■ Régis Guyon ■ Anne Hiribarren ■ Françoise Lorcerie ■ Pierre Madiot ■ François Malliet ■ Yannick Mével ■ Laurent Nembrini ■ Raoul Pantanella ■ Nicole Priou ■ Michel Tozzi ■ Christine Vallin ■ Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du CRAP :

- **Président :** Philippe Watrelot
- **Trésorier :** Jean-Michel Faivre
- **Autres membres :** Florence Castincaud, Régis Guyon, Philippe Pradel, Nicole Priou, Jean-Michel Zakhartchouk

Correspondants académiques du CRAP :

Aix-Marseille : Alain Zamaron ■ **Amiens :** Rémi Duvert ■ **Besançon :** Baptiste Guillard ■ **Bordeaux :** Marie-France Ravier ■ **Clermont-Ferrand :** Réjane Lenoir ■ **Grenoble :** Évelyne Chevigny ■ **Guadeloupe :** Judith Salin ■ **Lille :** Véronique Vanhaesebrouck ■ **Lyon :** Monique Ferrerons ■ **Montpellier :** Brigitte Cala ■ **Nancy :** Gilles Gosserez ■ **Nantes :** Florence Daniaud ■ **Nice :** Hervé Dupont ■ **Orléans-Tours :** Dominique Seghetchian ■ **Paris :** Nicole Priou ■ **Poitiers :** Yannick Bineau ■ **Reims :** Régis Guyon ■ **Rennes :** Chantal Picarda ■ **Strasbourg :** Robert Guichenuy ■ **Versailles :** Annie Di Martino ■ **Belgique :** Xavier Dejemeppe

Contact : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les *Cahiers*

Jean-Louis Auduc ■ François Audigier ■ Anne Barrère ■ Christian Baudelot ■ Francine Best ■ Alain Bouvier ■ Dominique Bucheton ■ Anne-Marie Chartier ■ André De Peretti ■ Michel Develay ■ François Dubet ■ Roger-François Gauthier ■ Daniel Hameline ■ Violaine Houdart ■ Phillipe Joutard ■ Claude Lelièvre ■ Danièle Manesse ■ Philippe Meirieu ■ Hubert Montagner ■ Jean-Pierre Obin ■ Claude Pair ■ Philippe Perrenoud ■ Eirick Prairat ■ Antoine Prost ■ Patrick Rayou ■ Bruno Suchaut ■ Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès Van Zanten

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale.

Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella ■ Correction : Virginie Ducay ■ Photogravure et impression : Groupe Horizon (Gémenos). N° d'inscription à la CPPAP : 712G81944 ■ ISSN 008-042 X ■ Tirage : 6000 exemplaires.

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

CAHIERS *PÉDAGOGIQUES*

Une revue indépendante, pour une école plus juste et plus efficace

Croiser sans dogmatisme les réflexions, pratiques et expériences de chacun, enseignants et personnels du secondaire et du primaire, chercheurs, formateurs, éducateurs, parents

Discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions

Dépasser les simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les apprentissages et l'éducation de la jeunesse d'aujourd'hui

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), l'association qui les publie. Adhérer au CRAP-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'acteurs du monde éducatif soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser.

WWW.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Pour consulter le catalogue complet, commander un numéro, s'abonner à la revue, adhérer à l'association