

Le Magazine

N°1
sept. 2017

de l'Éducation

«De droite ou de gauche ?»

François Dubet

ACTUALITÉ

Un spectacle-
recherche

Peut-on réformer
l'école ?

Être heureux à
l'école ?

Une rentrée...

Sans réforme.

Le Magazine de l'éducation

TECHEDULAB

Université Cergy-Pontoise

Avenue Bernard Hirsch

95000 Cergy-pontoise

Courriel

lemagazinedeleducation@gmail.com

Directeur de la publication

François Germinet

Rédacteur en Chef

Alain Jaillet

Responsable éditoriale

Béatrice Mabilon-Bonfils

Charte Graphique

Enzo Archiapati

Impression

interne

ÉDITORIAL

La réforme de l'école est une sorte de marronnier médiatique. A partir de sondages et d'interventions d'experts, on forge une représentation de l'école très paradoxale. Les adultes ne voudraient pas vraiment que ce qu'ils ont eux-mêmes connu soit bouleversé. Cette dernière année, la polémique à propos de l'évolution des programmes, qui instaure le prédicat en lieu et place des désignations ancestrales des compléments du verbe dans une phrase en a encore apporté la démonstration, avec un art consommé de la gourmandise médiatique à simplifier les sujets et à opposer les gens.

Les parents et usagers se déclarent très insatisfaits de l'école selon sondage de La Croix/BVA de janvier 2017 (<https://lc.cx/cXsF>). L'école est traversée par des tensions entre une école que l'on voudrait voir en phase avec le projet républicain (donner à tout le monde une chance de se réaliser selon son libre arbitre et son mérite dans une unité de vie commune) et un système à centralisation hypertrophiée qui ne sait traiter l'évolution que par basculement. Lorsqu'une

nouvelle disposition émerge, il faut qu'elle s'impose à tous. C'est le principe égalitaire. La bonne blague de la République que de faire croire que parce qu'elle ne veut pas faire de différences, il n'y en n'a pas. N'importe quel enseignant vaut n'importe quel enseignant et n'importe quel établissement en vaut n'importe quel autre. Sauf que l'on fait des classements, des zones prioritaires et on construit des stratégies pour déjouer les règles d'égalité. C'est la schizophrénie de notre école qui confond son projet et ses modalités. Pour créer une communauté, il faut du « Commun », tout le monde est d'accord. Mais est-ce que celui-ci doit obligatoirement être une expérience négative ? C'est un principe de basculement sournois qui prévaut. Comme une décision politique, puis technocratique a été prise, il faut qu'elle s'applique. Personne ne doit pouvoir lui échapper, puisqu'a priori elle est réputée excellente. Louis Legrand, disparu en 2015, chercha vraiment à se mettre au service de la République avec la réforme du collège au début des années 80. Construite avec de riches expérimentations, elle sem-

blait être enfin une réponse par la raison, aux luttes d'influences corporatistes et aux poids des conservatismes. Il fut médiatiquement exécuté à l'époque, grâce à une alliance entre le syndicat SNES et d'autres et les conservateurs intemporels. C'est un exercice difficile, que de chercher l'équilibre entre les fondements d'un système et en même temps d'en changer radicalement les effets pervers. Les corrections des dysfonctionnements du système éducatif français pâtissent de l'effet Jules Ferry qui fit oublier l'ensemble de ce que ses prédécesseurs avaient fait (qui connaît Victor Duruy ?), pour catalyser sur son nom un fantasme de l'école républicaine intemporelle. Le ministre actuel déclare ne pas envisager sa charge comme une revendication existentialiste et donc ne pas chercher à associer son nom à une énième « réforme ». Peut-on accepter l'augure que davantage de raisons et d'expérimentations contrôlées accompagneront les évolutions ?

Alain Jaillet

Responsable de la Chaire Unesco « Francophonie et révolutions des savoirs
Université de Cergy-Pontoise

Peut-on réformer l'école ?

Rythmes scolaires, devoirs à la maison, aménagement de la réforme du collège, comment penser les premières mesures du nouveau ministre de l'éducation nationale Jean-Michel Blanquer ?

De droite ou de gauche ?

Par une habitude intellectuelle et politique longtemps acquise, nous avons appris à classer les politiques scolaires à droite et à gauche. Evidemment, cette manière de les lire et d'y réagir relève plus du réflexe que de l'analyse et il suffit de considérer les politiques des trente dernières années pour s'en convaincre. Par exemple le collège unique et le socle commun ont été actés par les ministères de droite, alors que les ministères de gauche n'ont guère mis en cause les classes préparatoires, les grandes écoles et l'école privée. Toutefois, les premières déclarations de Jean-Michel Blanquer brouillent encore les cartes. A gauche : les devoirs faits à l'école, les classes de 12 élèves dans les écoles les plus difficiles... A droite : les classes de latinistes et des classes européennes, les déclarations sur le redoublement et la discrétion des propos sur la mixité sociale des établissements... Pour le reste, les choses semblent beaucoup plus compliquées. L'autonomie des établissements participe du logiciel idéologique de la droite. Mais l'appel à des communautés éducatives autonomes est une vieille revendication des

mouvements pédagogiques le plus souvent marqués à gauche. La réforme du baccalauréat valorisant le contrôle continu entrainera à terme l'extension de la sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur. En ce sens, c'est une mesure de droite. Mais est-ce vraiment de gauche



que de maintenir un système dual entre les formations sélectives et les formations ouvertes où les choix par défaut expliquent les abandons et les échecs élevés en licence, et quand nous en sommes réduits au tirage au sort ? Toutes ces mesures mettent la gauche en porte-à-faux. Parfois, elles activent une contradiction profonde au sein même de la gauche. Par exemple, l'abolition programmée des rythmes scolaires est une mesure de droite privant les élèves, notamment les moins favorisés, d'acti-

vités éducatives, mais les professeurs des écoles, généralement de gauche, préfèrent la semaine de quatre jours tenue par Antoine Prost pour un « Munich scolaire ». Jean-Michel Blanquer a souhaité surmonter le clivage droite-gauche en faisant du « à la fois » conforme au pragmatisme macronien. Mais, pour construire une politique rationnelle, le ministre souhaite s'appuyer sur les résultats de la recherche, ce qui pourrait accorder droite et gauche sur une base élémentaire. Or, il faut constater que pour le moment, les données de la recherche sont plus des alibis que des arguments. Les déclarations favorables au redoublement contredisent frontalement toutes les données de la recherche ; le maintien des classes européennes et des classes de latinistes contredit toutes les données sur leur rôle dans l'accroissement des inégalités scolaires. Il est vrai que ces deux annonces font plutôt plaisir à la droite la plus conservatrice. On pourra aussi s'étonner que les douze élèves par classe en CP apparaisse comme une solution miraculeuse : est-on certain de son efficacité si on enseigne avec 12 comme on le fait avec 24 ? Bref, pour le moment, il n'est pas cer-

tain que la recherche commande les politiques éducatives et que l'on échappe à la politique aussi facilement. Cependant, ces interrogations et ces doutes ne doivent pas nous empêcher de voir que le Ministre introduit une véritable rupture qui nous oblige à reformuler nos catégories d'analyse et de critique. Bien sûr, ce ministre se heurtera à de profondes protestations. Quand il reformera le baccalauréat, toutes les disciplines se défendront pour ne pas « tomber » dans le contrôle continu et les lycéens manifesteront contre

la sélection. S'agira-t-il pour autant de mouvements de gauche si on ignore les dégâts de notre système d'accès à l'enseignement supérieur à la fois inefficace et injuste. Est-on sûr que le refus de l'autonomie des établissements favorisera l'égalité et la qualité de l'éducation ? Pour ne pas s'engager dans des combats perdus d'avance ou, pire, dans des combats conservateurs, nous allons devoir nous défaire d'un certain nombre de réflexes. Puisque le ministre veut s'appuyer sur l'évaluation, la connaissance et la re-

cherche, il faut le prendre au mot afin d'être en mesure de discuter rationnellement de sa politique et de ne pas la faire entrer de force dans des catégories idéologiques qui ne disent plus grand chose de la réalité. Il ne suffit pas d'être favorable à l'égalité, à la fraternité et à l'épanouissement des élèves, encore faut-il savoir comment s'y prendre. C'est désormais la tâche de la gauche, des syndicats et des associations.

François Dubet

Professeur des universités en sociologie

L'auto-réforme et la non réforme

Une fraction marginale de la population ne fait pas confiance à l'école et applique sa propre réforme en considérant que la famille est un creuset bien préférable à l'institution école. En quelque sorte « l'école à la maison », le « home schooling » est une auto-réforme que s'appliquent les familles pour se remettre au centre de la problématique de l'Education.

Cette question des parents et leurs rôles dans l'éducation de leurs enfants, y compris dans l'instruction scolaire, se repose encore avec la question des devoirs à la maison. L'action de l'Etat qui cherche à encadrer l'instruction hors institution et les débats autour de l'inégalité qu'il y a à prescrire des devoirs à

la maison met en évidence, l'un des paradoxes de la République qui a fait de son Ecole son pilier égalitaire, et son creuset identitaire.

Ne pas fréquenter l'école, c'est se mettre hors de ce creuset. Si aux USA, le phénomène est en constante augmentation atteignant pratiquement 2 000 000 d'élèves, soit près de 4% de la population scolaire, en France le phénomène reste marginal avec 25 000 élèves, soit moins de 1% de la population scolaire sans augmentation notable. En automne 2016, les services de l'Education Nationale font promulguer à la ministre d'alors un décret qui renforce les conditions de contrôle des enfants en instruction familiale. Entre autre, il

s'agit de vérifier que les paliers d'apprentissage, en référence au socle commun des connaissances sont bien maîtrisés par les enfants hors école publique et sous contrat. Cela touche les écoles qui ne sont pas sous contrat, mais aussi les parents qui instruisent leurs enfants à la maison. La loi de Ferry de 1882 permet cette instruction à la maison. On comprend bien le malaise que cela représente pour la République que d'autoriser une liberté qui ne va pas lui permettre de diffuser ses principes par ses hussards. L'instruction scolaire familiale a donc toujours été sous le coup d'une certaine suspicion. Il faut l'encadrer. Il faut cependant être juste, ce qui motive ce regain d'intérêt

sur les modalités de contrôle de ce que font les parents, est explicitement motivé par la précaution des dérives sectaires et d'embrigadement, alors même que les cas sont extrêmement faibles. La loi impose que l'instruction scolaire familiale reste exclusivement familiale. Si deux familles s'entendent pour instruire en commun leurs enfants, cela devient une école hors contrat, qui doit faire l'objet d'une déclaration sous peine d'amendes sévères. Suite au décret d'octobre 2016, après contestation, recours aux conseils d'Etat, la discussion s'ouvre en 2017 pour dialoguer avec les associations de parents et préciser la circulaire d'application. Le point d'arrivée notable : la principale disposition qui posait problème sur la vérification palier par palier des apprentissages (ce qui revient à imposer le programme scolaire stricto sensu) se discute sur les moyens mis en œuvre pour atteindre le niveau. Ce n'est pas le moins paradoxal de cet exercice de contrôle que d'observer que l'on met plus de contraintes aux parents instructeurs, qu'aux professeurs des écoles. Ceux-là, parce qu'ils respectent la programmation scolaire ne se verront jamais sanctionnés parce que les plus faibles d'entre leurs élèves ne performant pas suffisamment entre leurs mains. Par contre, le parent qui ne satisfait pas deux fois

de suite aux conditions d'une inspection est sommé de réintégrer son enfant dans le système. Autre vexation entretenue, l'examen pour l'entrée dans le secondaire qui est maintenu pour les enfants instruits à la maison. Le récent débat sur les devoirs à la maison repose la question des vertus égalitaristes de l'école de la République. Déjà après l'obligation de l'instruction, au début du 20^e siècle, le débat était sur la place publique.



crédits : Techedulab

La mise en place de devoirs à la maison est un principe de distinction sociale. Les parents qui peuvent suivre leurs enfants et ceux qui ne le peuvent pas. Les débats se focalisent toujours sur les parents comme vecteurs d'inégalités scolaires, alors que la question ne se pose plus de l'impossibilité pour l'école d'amener les élèves les plus faibles scolairement, qu'elles qu'en soient les raisons, au niveau de ceux qui sont les plus forts. L'égalité de l'école, est une distinction de classe. Tout cela a été

abondamment démontré. Faire comme si n'importe quel enfant disposait du même potentiel et capital scolaire est impossible. D'ailleurs les instructions officielles invitent à prendre en considération les différences, mais au-delà de la commandite, que l'on peut aussi interpréter comme un politiquement correct dont on ne se donne pas les moyens d'assurer la réussite, cela manque singulièrement de modalités concrètes.

Récemment, le dispositif des « maîtres plus », qui consistaient à rajouter des maîtres en sur effectif dans certaines écoles, s'est vu évoluer pour que les conditions de la différenciation des élèves au CP, soient mises en œuvre. Mais enseigner mal ou moyennement à 24 ou 12 élèves est-ce que ça change quelque chose ? Encore une fois la généralisation sans distinction en ne se donnant pas les moyens d'essayer plusieurs approches est une invitation aux mensonges futurs.

Alain Jaillet

*Responsable de la Chaire Unesco
« Francophonie et révolutions des
savoirs
Université de Cergy-Pontoise*

Les rythmes scolaires : de la science à l'idéologie.

La loi de refondation de l'école de 2013 affichait de grandes ambitions. Elle cherchait en effet, selon les préconisations des chrono-biologistes, à mieux respecter les rythmes d'apprentissage des enfants afin d'optimiser le temps scolaire et de permettre un apprentissage plus efficace de tous les élèves. A partir de la question des rythmes, l'accent était mis sur la lutte contre les inégalités sociales à l'école. En effet, les travaux des sociologues de l'éducation, ainsi que les résultats de l'enquête PISA, alertent depuis plusieurs années sur l'accroissement des inégalités de réussite scolaires.

Pour ce faire, la modification des rythmes scolaires s'est accompagnée dans les écoles maternelles et élémentaires de la mise en place de programmes éducatifs territoriaux (PEDT). Ceux-ci devaient permettre, en partenariat avec les communes, d'offrir aux enfants un suivi éducatif dans et hors l'école, en particulier pour les enfants les plus en difficulté. Des activités périscolaires devaient en effet permettre une ouverture culturelle, sportive ou de loisir, propre à combler les écarts culturels entre des élèves issus de différentes classes sociales et ainsi améliorer leurs résultats scolaires.

Au-delà d'un simple apport culturel, c'est donc bien le problème du rapprochement des socialisations familiales et scolaires des enfants qui était abordé. Le constat d'un écart entre les modes de socialisation des familles populaires et les attentes de l'école ayant été posé dès les années 70, il s'agissait ici de tenter d'y faire face en faisant appel à un troisième acteur, l'Education Populaire.

Un manque de concertation

Cependant, dès sa conception, cette réforme a souffert d'un manque de concertation avec les différents acteurs de l'école, qu'il s'agisse des enseignants, des équipes municipales en charge de la mise en place des activités périscolaires, des animateurs ou des parents d'élèves. En effet, les syndicats enseignants, mais aussi les équipes, au niveau des écoles, n'ont pas été partie prenante des choix imposés par le Ministère. Alors que, selon notre enquête menée en 2014-2015 dans l'académie d'Amiens, la majorité des enseignants demandait une organisation de la semaine sur quatre jours et demi, mais en privilégiant le samedi matin, ainsi qu'une répartition des activités scolaires sur une demi-journée, le choix a été fait d'imposer le mercredi matin. Aujourd'hui encore, parents

et enseignants dénoncent la fatigue des enfants en fin de semaine, particulièrement des plus jeunes scolarisés en maternelle.

Des inégalités territoriales

De plus, la mise en place des activités péri-scolaire dépend essentiellement de l'implication des communes dans le projet, afin de fédérer les actions des différents partenaires autour de l'école. Malheureusement, le financement promis par le Ministère de l'Education Nationale, 50 euros par an et par enfant, ne permet pas d'assurer des activités de qualité. Les communes doivent donc en compléter le financement. Si certaines, parmi les plus riches et/ou les plus motivées, ont effectivement réussi à mettre en place un panel d'activités variées (allant du théâtre à l'astronomie,

en passant par l'escalade et le modélisme), beaucoup d'entre elles, en particulier les communes rurales ou de la périphérie des grands centres urbains, souvent paupérisées par la crise économique, ne disposant ni des structures d'accueil, ni d'un vivier d'animateurs formés, sont particulièrement désavantagées. Dans l'une des villes enquêtées par exemple, ce sont les ATSEM et le personnel de cantine qui se chargent de ces activités, proposant selon l'âge des jeux dans la cour, des activités manuelles (le plus souvent du dessin) ou la lecture de contes. De plus, dans ces communes peu fortunées, les activités sont payantes, ce qui éloigne de facto les enfants issus des milieux les plus défavorisés qui n'avaient auparavant aucune activité périscolaire. Lors de notre enquête, nombre de parents sans emploi, éloignés

des normes de la culture scolaire, ne voient dans ces ateliers que des moments de « jeu », donc une perte de temps et d'argent

Des projets éducatifs pas toujours cohérents

Enfin, le suivi global de l'enfant prôné par les textes ne semble par ailleurs que dans de rares cas être devenu une réalité tangible. Là encore, il semble que les professeurs des écoles et les responsables des temps périscolaires, sans doute du fait de leur propre socialisation professionnelle, aient de grandes difficultés à dialoguer et à travailler de concert afin de construire des projets éducatifs cohérents.

En conséquence, sauf dans de rares écoles, les relations avec l'équipe d'animateurs restent marginales, ce qui ne permet pas une continuité entre apprentissages scolaires et périscolaires. Le nouveau ministre de l'Education Nationale, M. Blanquer, dénonçant « l'égalitarisme », a publié le 28 juin 2017 un décret assouplissant les obligations des communes qui pourront, sous conditions, choisir de revenir à une organisation de 4 jours de classe par semaine.

Sans surprise, ce sont les communes rurales, situées loin des viviers universitaires de recrutement des animateurs, qui plébiscitent le retour à la semaine de 4 jours dès la rentrée.

Ainsi donc, cette réforme dont aucune évaluation sérieuse n'a été entreprise, est aujourd'hui déconstruite, le nouveau décret entérinant de fait les inégalités sociales et territoriales entre les écoles. Celles-ci risquent de ne pas en sortir amoindries, mais au contraire renforcées. Ce n'est plus un traitement égal qui est proposé à tous les écoliers, ni même équitable, renforçant l'offre éducative en faveur des plus démunis, à l'instar de la philosophie de l'Education Prioritaire, mais une offre clairement inégale et assumée comme telle en faveur des plus favorisés.

Nathalie Oria

prag de SES

Université de Cergy-Pontoise



**" Et c'est le
temps qui court,
court, qui nous
rend sérieux"**

Chamfort

crédits : Techedulab

Témoignage d'une professeure d'école : des écoles à la carte

Petite conversation au petit déjeuner :

Alice - « Maman, j'ai pris mes affaires pour la piscine. »

Maman - « mais aujourd'hui tu n'as pas TAP c'est l'après-midi libérée. »

Alice - « C'est quel jour alors ? »

Maman - « C'est le mardi aujourd'hui, c'est jeudi tu finis à midi. »

Alice - « Et demain ? »

Maman - « Tu auras poterie ou escrime de 16 heures à 17h en fonction des groupes pairs ou impairs. »

Alice - « C'est toujours le lundi l'atelier cuisine ? »

Maman - « Je crois que ce n'est plus cuisine mais ping-pong. Je téléphonerai au directeur du centre aéré pour le savoir parce que ta maîtresse ne pourra pas te le dire. »

Voilà les questions que se pose un élève au petit matin. Ses journées ne se ressemblent pas depuis la mise en place des nouveaux rythmes scolaire. Alors il doit gérer les horaires qui changent, les ac-

tivités qui s'accumulent et la fatigue. C'était bien quand il pouvait se reposer mercredi...

Maintenant c'est un emploi du temps très, trop chargé qu'il attend. Et lui, il a de la chance ! Il est dans une école dans laquelle des activités sont proposées. Mais son cousin, lui n'a pas cette chance. La commune où il habite n'a pas mis en place d'activités alors c'est garderie quand le temps scolaire est fini ! Il en passe des heures et des heures à la garderie. Pourtant, c'est aussi une école qui dépend de l'Éducation Nationale... 'Liberté égalité fraternité' avec des écoles à la carte qui ont des menus différents à « offrir ».



Céline Rodriguez
Professeure d'école

Ne pas faucher les EPI...

Les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ont été la mesure emblématique de la réforme du collège. Ce dispositif s'inscrit dans une double logique : l'interdisciplinarité et la pédagogie de projet. Mais il a rencontré des résistances qu'il nous faut analyser. La « réforme de la réforme » a failli les faucher mais on peut espérer que les graines semées continuent à germer...

Les enjeux des EPI

Depuis la rentrée 2016, les élèves de collège, en cinquième, quatrième et troisième, bénéficient chaque semaine de quatre à cinq heures d'enseignement interdisciplinaire.

«Ils permettront aux élèves de comprendre le sens de leurs apprentissages en les croisant, en les contextualisant et en les utilisant pour réaliser des projets collectifs concrets», expliquait le ministère au moment de leur présentation. On retrouve dans cette phrase les deux dimensions de ce dispositif. On a surtout insisté sur la dimension interdisciplinaire dans le titre mais il y a aussi un autre enjeu tout aussi important (voire plus) qui est celui de la pédagogie de projet. Le croisement de plusieurs disciplines à travers des thèmes imposés n'est pas une nouveauté. On le retrouve aussi dans les Travaux Personnels Encadrés (TPE) au niveau du lycée et auparavant

dans les IDD ou d'autres dispositifs au collège. Il s'agit de faire du lien entre des champs trop souvent cloisonnés et donc de donner du sens aux apprentissages. Cela permet aussi aux élèves de constater que les compétences qu'ils construisent sont en partie transversales et transférables dans plusieurs matières. Mais la dimension interdisciplinaire n'est qu'un des aspects de cette innovation. Les EPI sont surtout une occasion de coopérer entre élèves pour construire des projets. Avec les EPI, l'accent est mis sur le projet, sur la production et sur le concret. Il s'agit moins de reproduire que de construire, moins d'apprendre que d'expérimenter, moins de savoir

que de découvrir. Cette pédagogie de projet permet aussi de mobiliser des compétences indispensables à tous les élèves : capacité à travailler en groupes, à faire un exposé oral, à mener des recherches en vérifiant les informations... Certes, les EPI ne sont pas le seul temps où ces compétences sont travaillées, mais sont un levier pour expérimenter des pratiques nouvelles, grâce en particulier au travail d'équipe entre enseignants. Car, c'est là l'objectif implicite des EPI : amener aussi ceux-ci à travailler collectivement et stimuler leur créativité.

Résistances

« On nous prend nos heures », « On a pas été formés pour ça », « On risque de se retrouver avec moins d'heures, pour faire autant », « On a déjà du mal à boucler les programmes », « L'interdisciplinarité, on a déjà vu ce que ça donnait » La mise en place des EPI ne s'est pas faite partout dans la facilité et a rencontré des résistances. Et même là où l'optimisme de l'action a primé, cela a demandé un engagement fort et un travail important. Comment expliquer ces résistances ? Derrière les positionnements (syndicaux mais pas seulement) sur l'interdisciplinarité, il y a une question identitaire. Ce qui définit l'enseignant du secondaire par rapport à son collègue du primaire, c'est sa spécialisation. Et la construction de l'identité professionnelle repose fortement sur cet attachement à la discipline d'enseignement. Dans les enquêtes menées sur le sujet, c'est à une forte majorité que les enseignants déclarent être devenus profs « par amour de leur discipline ». Et dans cette logique l'interdisciplinarité a été vue par certains comme une soustraction des heures propres à chaque discipline et donc une dégradation des conditions de travail. Chez d'autres (ou les mêmes) on se place sur un plan didactique en considérant qu'il faudrait d'abord

s'assurer des "fondamentaux" avant de commencer à croiser des disciplines et que, donc, les élèves sont trop jeunes pour ça. On oublie alors que l'approche pluridisciplinaire est, de fait, pratiquée au Primaire et que cela n'empêche pas d'apprendre bien au contraire. D'une manière plus générale, cette "pédagogie des préalables" semble oublier que pour créer du sens et de la motivation, il peut être utile de partir de situations complexes qui ne sont pas réductibles à une seule discipline. Mais cela suppose ensuite des apports disciplinaires solides et bien maîtrisés pour nourrir les apprentissages. Loin d'être un "moins", l'interdisciplinarité est alors un "plus" et n'est en rien une remise en cause des disciplines, bien au contraire. « On le fait déjà ». Certains enseignants, qui sont pourtant des fonctionnaires, n'aiment pas les injonctions et n'acceptent pas de se voir imposer une démarche qui irait à l'encontre de la liberté pédagogique. Cette objection pose la question essentielle de la gouvernance et de la conduite du changement. Quel dosage doit-on faire entre la verticalité d'un dispositif ministériel et l'initiative des équipes ? Comment combiner le prescrit et l'existant ?

Quelle moisson ?

Lors du conseil supérieur de l'éducation le 8 juin 2017, le texte aménageant la réforme du collège a été rejeté par cette instance consultative. Mais le ministre a accepté un amendement qui rend obligatoire au moins un EPI et un temps d'accompagnement personnalisé (AP) sur la durée du cycle 4 du collège. La réintroduction de nombreux enseignements facultatifs va rendre plus difficile la mise en œuvre des EPI. On peut craindre que les EPI qui n'ont pas eu le temps de s'installer dans la durée finissent au « cimetière des dispositifs » ou soient dénaturés et perdent leur sens initial. Pourtant, les EPI ont permis à de

nombreux projets d'éclore, projets souvent créatifs et permettant de traiter de questions essentielles pour former le citoyen de demain, autour



du développement durable, de la pratique des médias ou du dialogue des cultures et des arts par exemple. Des projets qui ont pu mettre des élèves en situation de réussite. On peut former le vœu que, là où les collectifs enseignants on su se mobiliser, où les personnels de direction on su accompagner les changements, cette dynamique se poursuive et contribue à modifier durablement les pratiques.

Après la moisson, le regain ?

Philippe Watrelot

Professeur de SES et professeur à l'ESpé de Paris

Ancien président du CRAP-Cahiers Pédagogiques

Ancien président du Conseil National de l'Innovation et de la réussite éducative.

L'éducation au bonheur, un horizon pour l'école ?

Notre école est en souffrance : beaucoup d'enseignants y souffrent ; en témoignent hausse des démissions et crise du recrutement. Mais les élèves aussi, entre pressions, échecs ou humiliations. Une autre école est possible. Et si une école du bonheur était possible, l'école extensive ?

Nous entrons dans l'ère du savoir-relation. Et l'école ?

L'école n'a plus le monopole de l'éducation. Les activités électives de l'« éducation buissonnière » des adolescents participent fortement de leur éducation et notamment le numérique qui ouvre à de nouveaux espaces et à de nouvelles façons de grandir. L'autonomie se construit en marge de l'institution scolaire. D'ailleurs ce qui socialise les jeunes générations n'appartient plus à l'École en tant qu'institution : qu'il s'agisse des pratiques numériques, des réseaux de sociabilité, des apprentissages par la musique voire même des engagements citoyens, tout se construit dans les interstices

L'École, institution de la modernité, portait le méta-récit des Lumières, fondé sur une promesse d'émancipation collective et individuelle par la Raison et de production du citoyen discipliné. Ses valeurs centrales de cohésion - certes produits hégémoniques - construisaient hier le contrat-citoyen moderne sur une culture intériorisée. Elles sont aujourd'hui invalidées dans une École désenchantée, une organisation scolaire qui ne produit plus clairement les normes et les repères collectivement admis au point que les processus d'émancipation sont aujourd'hui possibles par-delà l'éducation formelle. Ces mutations fragilisent la construction des sujets et accroissent les épreuves professionnelles des enseignants. Ce questionnement induit des discours nostalgiques de retour à l'ordre, à la sanction, de primat de la règle sur la vie, de repli sanctuarisé sur l'école. Et la machinerie sociale

que constitue l'organisation scolaire oscille de fait entre émergence du sujet et idéal de maîtrise.

Pensons l'école extensive

Pourquoi ne pas penser l'École extensive ? Ce n'est pas une école étendue, qui se prolongerait hors l'école par des pratiques sociales, culturelles et pédagogiques



crédits : Corine Brisbois

(notamment portée par les nouvelles technologies mais pas seulement). Certes, l'École d'aujourd'hui est devenue une école étendue, avec la montée des intervenants à l'École et la multiplication des sorties scolaires, avec la participation institutionnalisée des familles, ou encore avec l'utilisation accrue des outils numériques. L'essence de cette école demeure la séparation, la réduction et la perfection aux fins de produire un individu rationnel, un individu pensé émancipé de ses appartenances par la Raison. Mais le sujet résiste !

L'école extensive nécessite un saut qualitatif. Aujourd'hui l'école ne vit que par ses marges, bien qu'elle qui se pense sanctuaire. Elle est fonctionnellement close mais la périphérie est à l'école et l'école se fait par la périphérie ! Notre école s'est construite par la fermeture, avec le projet d'arracher les enfants aux familles pour construire un Savoir pour une Nation, mais un savoir qui ne faisait pas sens pour tous. Cette crise de l'École (crise de la forme scolaire, crise des contenus, crise de l'appartenance) qui en appelle à la Relation qui permette de passer de l'éducation globale de l'école extensive

La forme scolaire classique a vécu. L'École extensive, c'est une école ouverte, une école de la Relation, une école de la coopération, une école de la participation, une école aux contenus pensés pour tous, une école hybride dans ses modalités d'accès, une école du bonheur...

Si la forme scolaire héritée du XIX^{ème} siècle a vécu, que sera l'École de demain ? Une école extensive misant sur un Savoir-Relation. Face au déclin de l'institution scolaire et face à la crise des contenus scolaires, le savoir du XXI^{ème} siècle est un Savoir-Relation, un savoir complexe, un savoir scolaire global, qui induit une nouvelle éthique relationnelle intégrant des savoirs professionnels, des savoirs d'action, des savoirs expérientiels.

Béatrice Mabilon-Bonfils

Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507
Université de Cergy-Pontoise

Il y a des lieux à inventer interstitiels entre la classe et des espaces récréatifs

Comment définissez-vous cette notion de tiers lieux éducatifs ?

Je les appelle les surfaces inutiles. Quand on nous confie un établissement à faire, ça commence toujours de la même façon : on nous donne les besoins d'équipements, l'effectif de la population, le nombre de divisions et de ce nombre de divisions découle tout le programme. Le programme est défini par un objectif quantitatif. On nous dit : il faut X mètres carrés par élève ; une salle de classe fait tant de mètres carrés, il faut de tant de classes liées au nombre de divisions. L'approche est exclusivement quantitative. Et le pire c'est qu'on nous demande de respecter un coefficient entre surface utile (en fonction de cet effectif) et la surface bâtie totale : de 1,15 à 1,25. Donc on a entre 15 et 25 pour cent des surfaces dit inutiles. Je m'intéresse beaucoup à ce 15 à 25 % de surface inutile. Il y a peu de communication entre ceux qui choisissent les locaux (les collectivités locales) et ceux qui les utilisent. Dans notre système éducatif, l'approche verticale est peu remise en cause. L'enseignant dirige sa classe ; il est le seul maître à bord. On est loin des révolutions qui sont en marche pour une société plus participative. Les tiers-lieux, je les cherche donc dans les circulations, les espaces vides. Il y en a quelques-uns dans certains programmes qui prévoient des salles polyvalentes, des CDI. Les tiers-lieux font encore défaut même à l'université même si on leur donne de jolis noms comme Learning Center. Il y a des lieux à inventer interstitiels entre la classe et des espaces récréatifs. Le monde de l'école ressemble à un monde on /off : on est dans la classe / on est dans la cour. Je génère du vide qui n'est pas compté en surface. Mais on aura vraiment besoin de ces tiers-lieux à partir du moment où les enseignants pourront se les

accaparer. Par exemple j'ai conçu une bibliothèque avec un patio qui n'était pas compté en surface utile. Je ne suis heurté aux usagers qui ne l'utilisaient pas forcément. Il y a une réflexion économique au bon sens du terme économique « oikos » à savoir : comment faire vivre les bâtiments comment les gérer ? L'architecte ne peut pas tout changer. Il répond d'abord une commande publique.

Y a-t-il une marge de liberté de l'architecture dans ces espaces inutiles dans cette tiers lieux ? Comment les architectes les pensent ?



C'est compliqué, car on est jugé par l'approche économique d'abord quantitative. Plus le rapport entre surface utile et surface totale s'approche de 1, plus on est financièrement crédible. On essaie d'investir ces espaces à la marge. Dans les collèges, je travaille des rues intérieures qui remplacent les couloirs. La classe n'est pas tout. Il faut penser les autres espaces. A Nîmes j'ai conçu un établissement avec un atrium, un espace central collectif et l'école était associée à une médiathèque. Dans une école à Lyon j'ai pensé un local dédié aux parents d'élèves. L'école traduit de

nouveaux besoins. Il y a beaucoup d'inertie dans les bâtiments. Du coup les tiers-lieux sont encore peu imaginés en France. Dans les établissements primaires, on arrive avoir une oreille plus attentive des communes et du maître d'ouvrage. Car l'école est occupée pour l'accueil le matin, le soir, pendant les vacances pour les activités périscolaires et l'école a besoin de tiers lieux. Je montre parfois au maître d'ouvrage que l'école sera moins de 50 % utilisée comme école et donc d'autres espaces sont nécessaires.

Pourquoi y a-t-il si peu de tiers lieux en France alors qu'ils sont beaucoup plus nombreux à l'étranger ?

En France les programmes génériques proviennent de l'éducation nationale. Quand une commune bâtit une école, elle la fait valider par l'éducation nationale qui s'intéresse fort peu à l'enjeu pédagogique. Elle s'intéresse au développement durable aux questions d'énergie mais elle oublie la question pédagogique. Les enseignants sont nommés après : ils n'existent pas tant que l'école n'est pas construite. Il manque les dialogues sur la pédagogie. Sur la sécurité, le dialogue existe avec les services mais pas sur les questions de pédagogie. On ne s'intéresse donc pas aux véritables enjeux de l'école. Dans les pays scandinaves, les régions portent les programmes. Les régions sont très investies ; elles ont bien conscience que mieux les élèves sont formés mieux la région s'en sortira économiquement. Donc elles apportent une grande attention aux enjeux pédagogiques.

*Entretien avec Antoine ASSUS
architecte,
16 mai 2017*

Apprendre à être heureux : un chantier inexploré de l'éducation nationale



crédits : Demopolis

La question du bonheur est un sujet central de la psychologie humaniste (Humanistic Psychology) née sous l'impulsion de Abraham Maslow dans les années 1940. Fondée sur une vision positive de l'être humain, comme la psychologie positive, elle a influencé la sphère éducative. Au moment où les recherches se développent dans les universités américaines, le milieu académique français reste réticent, préférant laisser cette question à la catégorie « développement personnel » de l'édition populaire. Le bonheur serait hors du champ de la pensée sérieuse. La psychologie positive conduirait même à un « totalitarisme radieux » selon l'expression de Roger Pol-Droit.

L'obstacle est aussi lié aux missions assignées à l'école française. On y apprend à maîtriser des connaissances théoriques, mais en aucun cas à diriger sa vie. D'un côté, il y aurait l'école qui nous enseigne les disciplines intellectuelles ; de l'autre la sphère personnelle ou familiale.

Les textes institutionnels prennent cependant en compte la notion de « bien-être ». Le terme apparaît en tant que tel dans une circulaire de rentrée en 2007 : « Le milieu scolaire

doit constituer également l'espace au sein duquel l'on doit veiller au bien-être de tous les élèves et les accompagner dans la construction de leur personnalité individuelle et collective. » La notion reste cependant absente des projets d'établissement.

Même retard en matière de recherche. La thèse de Marianne Lenoir, interrogeant les élèves sur le bien-être, fait figure d'exception. Elle souligne que les enseignants, d'abord formés pour transmettre des contenus académiques, se sentent démunis pour traiter de cette problématique et que pour les élèves, le bien-être dépendrait des relations que l'on a avec ses amis et avec les enseignants.

Dans son argumentaire, le colloque « le bien-être dans l'éducation » (Paris octobre 2017) indique qu'il sera question du fait d'être heureux à l'école, mais pas de l'école comme lieu où l'on apprend à être heureux. Si le bonheur commence à être reconnu comme une condition de l'éducation, il ne saurait être encore intégré comme un des objectifs de l'apprentissage.

Eduquer au bonheur, pour quoi faire ?

Le premier atout d'une éducation au bonheur serait d'être un levier pour les apprentissages traditionnels. Les travaux d'Alejandro Adler, de l'Université de Pennsylvanie, concluent qu'un curriculum intégrant le bien-être améliore la performance des élèves lors de tests standards. PISA 2015 montre à l'inverse que l'anxiété nuit aux résultats.

Eduquer au bonheur a également des effets sur le parcours de vie des individus, en termes de succès professionnel, de créativité, de santé,

comme en témoigne une compilation de 225 articles scientifiques selon S. Lyubomirsky, L. A. King et E. Diener. Enfin, pratiquer dès le plus jeune âge des activités favorisant la construction de valeurs humanistes est un moyen pour contribuer à une société meilleure.

Pratiquer le bonheur à l'école

Aujourd'hui, de plus en plus d'écoles dans le monde intègrent le curriculum du bien-être (Well-Being Curriculum). Sans que cela constitue une discipline séparée des autres, les élèves expérimentent chaque semaine des activités favorisant le bonheur.

On peut penser au journal de gratitude, dans lequel l'élève est amené à écrire ce qu'il apprend des autres ou au mur « What Went Well » (un tableau blanc avec des marqueurs colorés). Il s'agit de demander à chaque élève d'écrire trois apports positifs qu'ils ont retenus de la leçon, de la journée et de la semaine d'école. Citons également les exercices d'« écoute active », où un élève est incité à feindre l'inattention, puis l'attention, pour en envisager les conséquences...

Dans Oser le bien-être au collège dirigé par Le coudrier, en 2016, Christian Garcia et Caroline Veltcheff répertorient les démarches d'amélioration du bien être au collège : aide à l'orientation, activités théâtrales, éducation à l'empathie. Prôner le bonheur à l'école et par l'école ne peut pas commencer par un diagnostic catastrophiste. Cela implique de regarder le positif au sein des établissements tel qu'ils existent aujourd'hui afin de généraliser les bonnes pratiques.

François Durpaire
MCF sciences de l'éducation

Stress et burnout à l'école

Le milieu scolaire constitue un contexte social particulier présentant de nombreux défis interpersonnels singuliers et ce n'est que récemment que l'approche psychosociale de la santé a pris une importance particulière dans la promotion de la santé à l'école, que ce soit celle des élèves ou des professionnels.

L'école constitue un contexte développemental qui occupe une place considérable dans la vie des enfants et des adolescents pouvant entraîner une forme de stress génératrice de souffrances pour l'élève. Diverses enquêtes internationales ont montré que le stress lié à l'école ainsi que les problèmes de santé liés au stress sont en forte augmentation chez les adolescents. Le stress scolaire se définit comme un état de tension chronique chez des élèves s'étant fixé des buts inatteignables en matière de réussite scolaire et/ou ne pensant pas être à la hauteur des attentes présumées de leur entourage. Toutefois, les situations d'apprentissage, les notes ou les classements font que les élèves en difficulté et en échec scolaire accumulent des souffrances scolaires. Celles-ci sont dues à une accumulation de maux reliés à l'école qui peuvent entraîner l'apathie, l'absence d'intérêt pour le travail et les apprentissages scolaires, l'agitation et la violence. Il a été montré que le stress scolaire des élèves varie en fonction de la façon dont les enseignants s'adressent aux élèves. De plus, une attitude soutenante et étayante des parents permet aux enfants en échec d'amoinir considérablement leur niveau de stress académique. Il a été également montré que le stress était associé aux performances académiques et à l'augmentation de l'incidence des troubles psychiatriques durant l'adolescence. Ainsi, les études

portant sur le stress et ses effets sur les capacités adaptatives suggèrent que des niveaux de stress élevés pendant l'enfance ou l'adolescence, peuvent induire le développement de problèmes d'adaptation ; ceux-ci pouvant se manifester de manière intériorisée (ex : anxiété et la dépression) et/ou extériorisée (ex : agressivité réactive).

Depuis peu le concept de « burnout » (épuisement professionnel) n'est plus exclusivement réservé à la sphère professionnelle. Selon l'OMS, le burnout se définit par « un sentiment de fatigue intense, de perte de contrôle et d'incapacité à aboutir à des résultats concrets au travail ».



Il se compose de trois dimensions : l'épuisement émotionnel (qui renvoie au manque d'énergie, au sentiment que les ressources émotionnelles sont épuisées), la dépersonnalisation (qui renvoie au développement d'attitudes impersonnelles, détachées et cyniques envers les autres sur le lieu de travail) et la diminution de l'accomplissement personnel (qui concerne la dévalorisation de son travail et de ses compétences). On peut considérer le burnout comme une conséquence d'un stress qui s'est chronicisé et qui, à la longue, a fini par amoindrir les ressources de l'individu pour faire face aux obstacles de la vie quotidienne de manière adéquate.

A l'instar des adultes déclarant

souffrir de burnout à cause de leur l'activité professionnelle, un burnout chez les élèves et les étudiants a été mis en évidence et de plus en plus d'entre eux rapportent avoir traversé un épisode d'épuisement extrême au cours de leur existence, qu'ils attribuent sans conteste à leur scolarité. En effet, même s'ils ne sont pas employés, le noyau des activités des étudiants peut être considéré comme du travail, ils suivent des cours et effectuent des tâches notamment pour obtenir un diplôme. L'application de la notion de burnout aux élèves (ou aux étudiants) suggère que, tout comme le travail, l'école (ou l'université) exigent d'eux qu'ils s'engagent dans des activités exerçant un certain nombre de contraintes ou de pressions afin qu'ils les réalisent.

Par analogie au burnout professionnel, le burnout de l'élève est défini comme « un syndrome chronique de stress lié à l'école qui se manifeste par un épuisement attribuable aux demandes de l'école, une attitude cynique et détachée vis-à-vis de l'école et un sentiment d'inadéquation face aux exigences de l'école ». Cette forme d'épuisement peut profondément impacter la santé mentale et somatique des jeunes et s'accompagne généralement d'une perte d'intérêt et une incapacité à donner du sens à sa scolarité, teintée d'un sentiment de manque d'accomplissement personnel à l'école. De surcroît, plus les élèves sont épuisés par leur scolarité, plus ils tendent à présenter d'importantes difficultés cognitives, entravant leur traitement des informations et l'acquisition de connaissances. Selon les études menées dans différents pays, entre 6,7 et 15 % des adolescents ont un niveau de burnout sévère.

Emilie Boujut
MCF en psychologie

Du décrochage à la persévérance scolaire et au bien-être à l'école



L'expression « décrochage scolaire » d'origine québécoise traduit le drop out étatsunien. Le drop out devient une notion centrale des politiques éducatives américaines dans les années 60. Les décrocheurs sont d'« anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans le cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire » suivant le Code de l'éducation. Il est ainsi défini en fonction

de la sortie sans diplôme ou qualification du système scolaire.

La modernisation de l'action publique (2012 /2013) a permis la mise en place d'un ensemble de mesures qui ont essentiellement diminué les statistiques. Mais les enquêtes de l'INSEE montrent que le diplôme reste une protection contre le chômage. La gestion du chômage coûte cher à l'Etat, probablement plus cher que les mises en œuvre des luttes contre le décrochage. La réalité contre laquelle il faudrait lutter concerne la source de mal être et de souffrance des élèves non motivés, absentéismes. Le service public d'enseignement semble être une source de mal être. En effet, non seulement ces élèves souffrent mais leur insertion professionnelle sera difficile.

Le décrochage renvoie au jeune en difficulté qu'il faut aider ou orienter – problématique de l'échec scolaire – et plus encore à celle de l'adolescent difficile, absent de l'établissement scolaire alors qu'il n'a pas atteint l'âge légal de fin de scolarité – problématique de la déscolarisation et depuis les attentats sur le sol français à l'adolescent en voie de délinquance – problématique de la radicalisation.

Les approches sociologiques ont permis d'identifier les facteurs de risque et de décrochage scolaire (faibles résultats scolaires, orientation scolaire subie, contexte familial, nature des relations entre les parents et leurs enfants, milieu socio-économique pauvre...). Mais, les décrocheurs perçoivent aussi la classe comme un milieu peu organisé, ils ont des relations négatives avec les enseignants, sont en échec scolaire et manquent de persévérance. Ces jeunes ressentent un anonymat dans l'établissement et se perçoivent souvent invisibles et isolés, et éprouvent des difficultés à nouer des relations avec leurs pairs. Le manque d'ambition des enseignants pour ces jeunes et leur moindre exigence scolaire constituent des facteurs renforçant les risques de décrochage. Ces résultats sont associés au niveau

de formation et de qualification des enseignants corrélés avec le degré de persévérance des élèves (« décrochage de l'intérieur »).

La complexité de l'intrication des facteurs en cause dans le décrochage scolaire invite à un changement de perspective. Cette approche prend en compte l'environnement social, familial et scolaire de chaque élève, en fonction de la qualité des relations avec les autres au sein de l'établissement scolaire. Les interactions entre enseignants et élèves au sein de la classe, dans une approche « orientée-activité » devraient permettre une analyse fine de la complexité du processus de décrochage, co-construction de l'activité des enseignants et des élèves. Un renversement de paradigme vers la persévérance dans les apprentissages et le bien-être à l'école devrait alors être envisagé.

Il faudrait considérer la personne du décrocheur, partir de son point de vue et chercher avec son concours les pistes du mieux-être à l'école pour favoriser les apprentissages scolaires. Les transformations visées pour les raccrocher et leur permettre de valider leurs apprentissages ou leur formation ne peuvent se faire sans leur participation. Donner la parole aux

jeunes et les écouter est l'un des moyens de cette nouvelle approche de la lutte contre le décrochage. Il n'est pas toujours aisé d'écouter et d'entendre la parole de ces jeunes, invisibles et silencieux pour certains, trop bruyants pour d'autres. Ceci est possible en cherchant des réponses aux questions suivantes : Avec qui (quel jeune) parle-t-on pour prévenir le décrochage ? Quelle parole dire et quelle parole écouter et pourquoi ? Comment écouter ces jeunes pour entendre ce qu'ils ont à dire ? L'écoute des élèves peut entrer en contradiction dans l'activité du professeur tournée vers la nécessité de performance, elle requiert un ralentissement pour être prête non plus à être seulement entendue, mais également à être écoutée. Les causes sont donc aussi multifactorielles qu'individuelles. Mettre en place, des perspectives de recherches collaboratives, en associant les élèves, leurs familles, les partenaires sociaux, les entreprises, éclairent différemment les processus de décrochage, d'accrochage et de persévérance scolaire.

Line Numa-Bocage
*Professeure en sciences de
l'éducation*

Actu : Un spectacle-recherche pour partager le savoir

Après **l'Université des artistes** organisée en 2014 à l'Université de Cergy-Pontoise, moment de dialogue original entre chanteurs et scientifiques sur la construction du Vivre-ensemble, après le concours international d'idées **Archiscola** (Construire une école pour demain) réunissant architectes et chercheurs, une nouvelle initiative de mise en lien de l'art et de la science a vu le jour pour dépasser la dichotomie l'objectivité « froide » et imaginaire créatif autant que pour partager le savoir autrement

Comment partager les savoirs de la recherche ?



crédits : Techedulab, Université des artistes

Le Colloque international "Voyage et formation de soi. Se former à l'épreuve de l'ailleurs et de la rencontre, organisé par l'Université de Rennes 2 en juin 2017 a été un terrain d'expérimentation pour des chercheurs pour rendre compte de résultats de recherche au moyen du spectacle-recherche : « Retourner le miroir » mis en scène et joué par les chercheurs. Le fil rouge du spectacle était la chanson : le pianiste Richard Guérault accompagnait Béatrice Mabilon-Bonfils.

Toute chanson est un voyage, tout spectacle est un voyage, apprendre est un voyage.

Chaque séquence du spectacle était portée par une chanson et des séquences filmées. Il proposa une réflexion sur le « dépaysement du voyage comme formation de soi » à partir de Rodolphe Töpffer et ses *Voyages en zigzag*, voyages à Venise introduit par la chanson *Venise n'est pas en Italie* de Serge Reggiani. Christine Delory-Momberger de l'Université de Paris 13 annoncée par la chanson *Aller sans retour* de



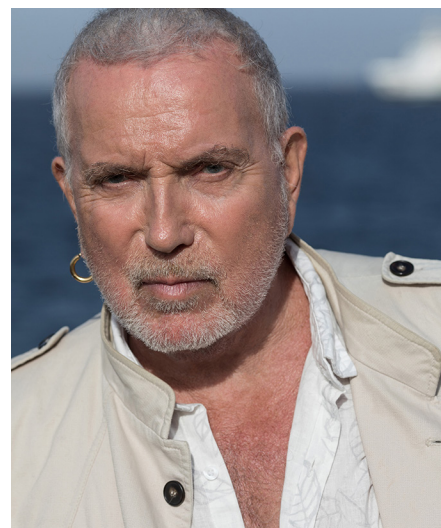
crédits : Techedulab, Archiscola

Juliette présentait « l'exil comme biographisation » grâce à sa pratique artistique de photographe. Valérie Melin de l'Université de Lille montrait les effets d'une rencontre scolaire franco-allemande dans sa « pédagogie de la rencontre » portée par un film et la chanson *Göttingen* de Barbara. Annoncée par *LES IMMIGRANTS* d'Aznavor, Massouma Sylla présentait les résultats de sa thèse dans « L'immigration, un voyage perpétuel ? » et un film relatant ses entretiens. Fais ton voyage de Jean-Louis Aubert marquait une intervention d'artiste : le chanteur-voyageur Bernard Lavilliers qui prône la célébration du détour vers l'Autre, dans ses voyages herméneutiques, avait accepté de présenter dans un entretien filmé le détour par l'Ailleurs que propose ses spectacles.

Le spectacle se terminait logiquement par sa chanson *On the road again* chantée avec la salle.

La forme, c'est déjà le contenu

Les chercheurs ont à penser non seulement de nouveaux modes collaboratifs de construction des savoirs mais aussi des manières différentes de partager leurs résultats de recherche qu'il s'agisse de projets théâtraux, de



Bernard Lavilliers

photographie, de chansons, d'arts plastiques.

Sciences sociales et arts donnent sens au monde : si l'objectif est de transformer les spectateurs en sujets qui pensent le monde, de nouvelles initiatives entre art et science sont à développer : qu'il s'agisse de projets communs, de modes de diffusion, de collaborations ... Reste à imaginer les modes de financements de tels projets inédits ...

