

Le Magazine *de l'Éducation*

N°2
nov. 2017

15 Mai 1908 — Huitième Année. — N° 9

Bi-Mensuel

Prix du Numéro : 1 franc.

LA DÉPÊCHE COLONIALE ILLUSTRÉE

«Cela fait partie de
notre histoire»

Benjamin Stora

Les programmes
scolaires sont-ils
politiques ?

Des écoles qui
réussissent

L'Instruction publique des indigènes en Indo-Chine



ACTUALITÉ

Un nouveau laboratoire,
Le laboratoire BONHEURS

Programmer pour réussir.

L'Instruc
Constructions

Le Magazine de l'éducation

TECHEDULAB

Université Cergy-Pontoise
Avenue Bernard Hirsch
95000 Cergy-pontoise

Courriel

lemagazineeducation@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

Des programmes politiques

Si les programmes sont politiques, alors ils doivent être le reflet des idéologies et organisations des différents pays. Plusieurs travaux de recherche l'ont mis en évidence. Si l'on se concentre sur l'Europe, on peut se demander si cela a vraiment un impact. Est-on moins performant, juste, ouvert, instruit selon que l'on est écolier allemand, finlandais, italiens, espagnols. C'est ce que nous disent les enquêtes Pisa. Alors pourquoi ne pas prendre les principes les meilleurs de chaque discipline, niveau dans chacun des pays pour les appliquer dans d'autres.

Mais comment définir ce que sont les principes les meilleurs ? Pas en cherchant à s'appuyer sur Pisa puisque pas assez heuristiques selon de nombreuses critiques. Il faudrait donc s'adosser à des travaux d'experts alors, mais lesquels ? Il paraît évident que les neurosciences représentent le nouvel Eldorado de la programmation scolaire. Elles ont les caractéristiques de la science dont on considère qu'elle est sérieuse parce que reproductible et cumulative, et propose des solutions tangibles. Si notre cerveau d'humains paraît être de façon indéniable le siège de nos apprentissages, ces travaux devraient permettre de s'exonérer de nos frontières en permettant enfin de déterminer une programmation universelle. Pourquoi pas. Pour autant, on n'enseigne pas les Mathématiques en France et en Allemagne de la même manière par

exemple. Les traditions culturelles, les histoires nationales s'ancrent dans l'école. Les Etats Nations sont forts et n'entendent absolument pas abandonner des pans de leurs socles de formations identitaires. Il est intéressant de noter que tous les pays européens ont dans leurs programmes des ambitions humanistes. Ce devrait être un gage de paix et de stabilité, d'ouverture aux autres. Sans aucun doute, dans toutes les écoles de tous les pays européens, ces ambitions se déclinent.

Peut-on trouver explicitement traces de revendication de sexisme dans aucun d'entre eux ? Les recherches montrent qu'au delà des programmes, les mises en forme de nombre de manuels scolaires continuent de faire perdurer une division sexuée de la société au détriment des femmes. Sur ce registre, l'actualité récente fait la démonstration que les femmes sont l'objet de distinction, oppression, harcèlement, agression de la part des hommes. On se souvient de la cabale sur la pseudo théorie du genre, que même le pape avait relayée pour dénoncer l'Etat français, coupable de s'intéresser à cette question. N'y a-t-il rien dans les programmes pour travailler à ce que les femmes n'aient pas le sentiment, qui semble très répandu, d'être à un moment ou un autre une proie potentielle et/ou réelle ?

Sur le même registre, n'y a-t-il rien dans les programmes qui travaillent à l'éradication d'un racisme ordi-

naire qui n'a même plus besoin de se cacher. A la cloture de ce numéro, un jeune étudiant qui vient de finir sa licence professionnelle, me racontait le racisme ordinaire qu'il subissait depuis qu'il est tout petit. Il est roux. Il racontait que cela faisait bien rire ses collègues lorsque cette année, un joyeux d'entre eux s'épanchait grassement sur sa rouxitude. Il m'expliquait qu'il était le seul bouc émissaire possible, dans la classe tout le monde était blanc. Il me racontait aussi, qu'un de ses amis que je connais, noir comme on peut l'être quand on vient d'Afrique, dans une classe de BTS, se faisait traiter de nègre et de sous-race par un enseignant de français bien en verve. Qu'un enseignant ait un sens de la joie crapuleuse bien placée et entend la faire partager ne peut laisser penser que cela est généralisé. Mais ce qui gênait finalement le jeune homme racisé, c'est qu'aucun de ses cooccupants de l'espace scolaire ne se soit levé pour infliger une joyeuse claque, ne serait-ce que verbale, à cet enseignant mal placé. Ils partageaient son avis... et lui disaient.

Dans toutes les urgences de l'école, tout le monde est bien d'accord, il faut se focaliser sur les programmes, cela doit bien être là le problème...

Alain Jaillet

Responsable de la Chaire Unesco « Franco-phonie et révolutions des savoirs Université de Cergy-Pontoise »

Les programmes scolaires sont-ils politiques?

La démission récente du président du Conseil supérieur des programmes met en agenda la construction des programmes scolaires : Histoire, Sciences économiques et sociales, langues régionales et même mathématiques, tous les curricula engagent des choix politiques.

Cela fait partie de notre histoire

Les programmes d'histoire sont toujours « politiques », puisqu'ils s'inscrivent dans la vie culturelle et citoyenne de notre société. Rien d'innocent donc, dans la mesure où la discipline elle-même se trouve en permanence prise dans l'actualité, et s'examine à la lumière du présent. Des querelles d'historiens voient continuellement le jour, avec des réévaluations d'héritages, des batailles pour sortir des silences et des non-dits, des controverses autour d'événements historiques traumatiques, ou encore des mises en lumière d'événements ignorés. Des choix sont forcément opérés, en fonction également de la recherche historique faisant découvrir de nouveaux personnages, des objets d'histoire singuliers, des situations particulières longtemps inédites. On se trouve ainsi plongé dans des histoires forcément politiques. La plupart des grands historiens français ont été des chercheurs et des citoyens engagés qu'il s'agisse, sur le versant gauche, de Michelet ou de Vidal-Naquet ; ou sur la « rive droite » de la connaissance avec Thiers ou Taine. Les historiens ont ainsi souvent pris position sur l'histoire de France en train de s'accomplir, ou sur les questions internationales.

Les programmes scolaires permettent de donner des clés aux jeunes générations pour assurer une cohésion sociale, une vision nationale, pour fournir des perspectives sur le plan de la citoyenneté, du vivre-ensemble. En tant que Président du Musée de l'histoire de l'immigration, je plaide pour que l'histoire de l'immigration puisse être

partie constituante de l'histoire nationale, qu'elle soit intégrée dans une histoire d'ensemble, et qu'elle ne soit pas séparée de cette histoire. Car si elle se trouve séparée, elle risque de favoriser des replis communautaristes et offrir la possibilité des séparations dangereuses par groupes,



par individus, par communautés

Le « roman national » tel qu'il est enseigné aujourd'hui a beaucoup évolué ces dernières années. Les effets d'écriture d'histoire sur les sociétés, à travers les mémoires traumatisés, figurent dans les programmes. C'est un pas en avant considérable. Des sujets qui n'étaient pas ou peu traités le sont davantage. Bien sûr la seconde guerre mondiale, avec l'histoire de la Shoah; la guerre d'Algérie - même si cela reste encore peu développée dans les programmes - ou la mémoire de l'esclavage. Mais un travail important reste devant nous. L'histoire des migrations en France n'a pas encore fait, par exemple, l'objet de sujets de baccalauréat. Cela reste une histoire périphérique.

La réappropriation par l'appareil éducatif scolaire des récits fournis par les historiens doit se développer. Comment ces récits peuvent-ils être transmis ? Et sous quelle forme aux nouvelles générations ? C'est une grande et difficile question.

Mais il faut saluer le fait que de nombreux enseignants, de leur propre initiative, abordent toutes ces questions. Ils font face à des publics scolaires qui s'interrogent à partir de leurs traditions familiales, ou de circulation d'information entre eux ! Les enseignants sont donc dans l'obligation de s'informer, et beaucoup se rendent sur notre site du musée de l'immigration (<http://www.histoire-immigration.fr/>) et utilisent nos ressources. Un million et demi de visites sont recensés par an, dont beaucoup de professeurs.

L'histoire, et particulièrement celle de l'immigration, fait partie de notre patrimoine historique. Avec la tradition française, toujours ancrée, de l'hospitalité. Mais aussi avec les attitudes d'hostilité, dans la persistance de conflits et de rejets. Il faut pouvoir répondre à ces questionnements, à ces défis, en offrant toujours plus de ressources documentaires.

Benjamin Stora

Président du Musée de l'histoire de l'immigration

Professeur d'université

Les langues régionales dans l'enseignement, un révélateur de choix idéologiques et politiques

La question des langues « régionales » (LR) est en France systématiquement liée à celle du français, point hypersensible de l'idéologie nationale. Elle n'est pas la seule possible reflète une certaine conception de la France. Ailleurs, on les appelle nationales, autochtones, endogènes ou indigènes, locales, etc.). Le français est une religion d'État (B. Cerquiglini) à fonction centrale, politique, identitaire et socialement sélective, depuis notamment les lois de 1793, régulièrement renforcées. Cela a été abondamment étudié. L'analyse de la place faite ou refusée à ces langues par le système éducatif d'État montre que c'est un choix très politique et pas seulement une question scolaire.

Il n'est pas possible de détailler ici l'histoire de l'exclusion autoritaire à et par l'école, remplissant ainsi son rôle d'appareil idéologique d'état, de ces langues familiales, pratiquées spontanément par la majorité des élèves jusqu'aux alentours de la seconde guerre mondiale, plus tard dans certaines régions (Alsace par exemple) et aujourd'hui outre-mer. Idem pour l'histoire plus courte de l'introduction de certaines LR, de façon limitée, facultative, aux marges du système, modestes au regard du droit international et des pratiques dans d'autres États. Chrystelle Burban et Christian Lagarde en ont fait la synthèse dans *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, (2007, Presses Universitaires de Perpignan). Mais cela a toujours

suscité des oppositions véhémentes, disproportionnées et parfois fanatiques. Cet enseignement peut être considéré comme un alibi aux effets très limités, qui permet à l'État de se dédouaner de façon fallacieuse des critiques, vives et nombreuses, que subit en régions, à l'étranger et dans des organismes internationaux, sa politique linguistique



clairement attentatoires aux droits humains.

L'EN a refusé d'intégrer les écoles régionales immersives (type Diwan), car l'immersion dans une autre langue que le français est interdite. L'école nationale, elle, est immersive, mais en français : deux poids deux mesures, cela s'appelle de la discrimination.

Vu le statut constitutionnel des LR depuis 2008 (article 75-1), leur minoration qui appelle un soutien équitable donc privilégié (la « réparation historique » promise en 1981 par F. Mitterrand), vu les ambitions d'éducation citoyenne à l'ouverture plurilingue et inter-

culturelle, on pourrait imaginer que l'EN réserve prioritairement une place importante aux LR. Mais La France est caractérisée par une glottophobie d'État que l'EN elle-même a contribué à transformer en idéologie nationale hégémonique. L'enseignement-apprentissage, même ponctuel, des LR reste un combat, qui va au delà des LR elles-mêmes : il porte un projet de société plurielle et humaniste. Par exemple la version votée en 2013 à l'Assemblée Nationale de l'article 312-10 du Code de l'Éducation, dans le cadre de la loi de Refondation de l'École de la République, avait restreint la possibilité d'utiliser les LR à l'école au point de ne pouvoir les citer comme moyens explicatifs (par exemple d'une étymologie ou d'un nom de lieu) qu'avec l'accord des parents ! Il a fallu une modification votée au Sénat puis acceptée par l'A.N. pour rétablir en 312-11 l'autorisation d'y avoir recours pour favoriser les apprentissages (ce qui signifie que ça ne va pas de soi et que, par défaut, c'est interdit). Et il n'y a pas que les LR qui sont concernées : celles dites « immigrées » aussi.

C'est donc bien une question politique au sens le plus noble du terme.

Philippe Blanchet

Professeur en socio-linguistique
Université Rennes 2 – PREFICS EA
4246

Auteur de *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, 2016.

Uniformiser par la langue ?

En regardant une carte d'Europe, il est facile de constater que la France a été historiquement et géographiquement exposée à bien des mouvements de populations, d'invasions ou de refuges et parfois des deux. Du nord, de l'est, du Sud, et même de l'Ouest, l'histoire a fait se sédimenter par couches plus ou moins superposables des populations qui viennent de toutes parts. De langue du Roi à langue du droit de l'ancien régime, c'était le projet révolutionnaire depuis 1789, que d'unifier une nation, par une invention idéologique universelle dans laquelle les différentes régions devaient se reconnaître. Pendant deux siècles, la République a cherché à cristalliser cet universalisme en passant par une langue unique, le français. A l'issue de la première guerre mondiale, qui avait fait la démonstration que les parlers régionaux, patois, voire langues régionales, avaient encore une assise solide, la République lance un ultime assaut pour imposer définitivement une langue unique. C'est peu de dire qu'en Alsace par exemple, les engagements de respects des héritages allemands (le droit) et alémaniques (la langue) pris par la République pour la réintégration, ont été rappelés avec force par des alsaciens qui ne supportaient pas l'unification universelle. A l'inverse, l'ambition de la révolution nationale de Vichy, veut redonner aux français un ancrage de terroir par les parlers locaux. Abolies par la République retrouvée, ces dispositions sont oubliées des régionalistes qui ne peuvent accepter cette proximité. La République revenue, jusque

dans les années 50, la répression scolaire est rude. Mais rien n'y fait, bien que moins fortes, les langues régionales redeviennent des vecteurs culturels revendiqués. De ce point de vue, la Corse représente un laboratoire éton-



crédits : Techedulab

nant et peut-être jurisprudentiel avec la volonté de la collectivité territoriale Corse de ne plus recruter que des professeurs des écoles bilingues corse-français. Pourquoi la Corse, plus que les autres ? Pourquoi chaque région ne revendiquerait-elle pas alors le droit pour elle-même de recruter des enseignants bilingues ? La plus belle région en France, la Bresse bourguignonne devrait avoir elle aussi ses enseignants bilingues capable de comprendre « Nous fazhin mauvais moineazhou ». En fait il en faudra plusieurs types, parce qu'à 10 km de distance, c'est du franco-provençal ou alors de l'Oïlitan.

La République peut-elle, par son Ecole, considérer que son futur se reconstruit par une variété de bilinguismes dont seules l'Île de France et quelques enclaves deviendraient une exception cultu-

relle monolingue ?

Les programmes scolaires sont politiques, et en quoi serait-ce illégitime ?

Sur un registre plus consumériste et certainement plus fort, les médias télévisions et radios prennent garde de n'utiliser qu'un français le plus standard qui soit (c'est à dire moderne avec des emprunts à l'argot ou aux langues étrangères) mais exempt des accents et spécificités régionales. S'ils ne le faisaient pas, comment un basque, un alsacien, un chti, un marseillais, un catalan, un franc-comtois, un savoyard, un Breton, peut-être même un Corse, pourrait-il se retrouver dans des représentations langagières qui lui vont mal. Pourquoi faudrait-il adhérer à une ambition de la diversité linguistique qui fige les individus dans leur origine par définition non choisie ? Avoir l'ambition politique d'unifier une nation par une langue dominante et partagée se discute sans doute, mais à voir les querelles linguistiques et politiques des pays comme la Suisse et la Belgique, il y a des ambitions qui se partagent. S'il ne fait pas de doute que le multilinguisme est une richesse, pourquoi l'ambition politique de l'Ecole ne devrait-elle pas chercher à en faire choisir l'horizon par chaque individu.

Alain Jaillet

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

Les programmes sont-ils politiques ? Le cas de l'histoire.

Comment les programmes pourraient-ils être autrement que politiques ? Telle serait une autre manière de poser la question. Le projet de l'école républicaine est un projet intrinsèquement politique à partir du moment où dès la Révolution française, il a été conçu comme la participation de l'État à la prise en charge de l'éducation des futurs citoyens, à une « éducation nationale » disait Le Peletier de Saint-Fargeau en 1793.

Dès lors, l'écriture des programmes devenue nationale sous Victor Duruy, a été mise au service d'un projet politique de grande ampleur : former des Français, des citoyens, des lettrés dont on attendra en retour la légitimation et la consolidation de l'État, impérial d'abord, républicain plus tard. Le mot « programme » est quasiment une spécificité française ; ailleurs on lui préfère des concepts plus souples : « plan d'étude » en Suisse, « curriculum » dans la plupart des autres pays du monde. C'est dire l'importance accordée au texte de cadrage en contexte français, au prescrit. De fait, les programmes sont aussi des textes hybrides : publiés au Journal officiel, ils ne sont pas débattus par le parlement mais restent des textes très contraignants, ce qui ne manque pas d'étonner nos voisins étrangers circonspects face à l'importance qu'on leur accorde, aux débats qu'ils déclenchent et au stress qu'ils génèrent rituellement chez les enseignants courant après leur montre pour les boucler. La question se corse lorsque la

discipline concernée est elle-même intrinsèquement politique. C'est le cas de l'enseignement de l'histoire qui doit son acte de naissance – du moins dans sa dimension sécularisée – à la volonté de construire l'unité nationale autour d'un récit historique fédérateur que l'on estime à l'époque suffisamment « actif » pour produire de l'amour patriotique et de



crédits : Xavier Pierre

l'identité nationale. Des trois finalités identitaires, civiques et intellectuelles assignées à l'enseignement de l'histoire, c'est sans doute la dernière qui est encore aujourd'hui la plus minimisée, surtout pour les petites classes, au profit des deux premières qui alimentent tous les débats, du ministère aux rédactions des médias nationaux. C'est pour juguler cette politisation parfois très vive que différents dispositifs d'écriture des programmes ont été expérimentés récemment. Entre 1989 et 2005, le Conseil National des programmes (CNP) tente un circuit long, impliquant plusieurs catégories d'acteurs et

ne laissant au ministère que l'arbitrage final. Bon an mal an, cela ne fonctionne pas si mal, et, pour les questions chaudes, souvent mémorielles, comme le fait colonial, le chemin opère comme un « circuit de refroidissement » de la politisation justement. Plus récemment, après une période d'opacité, Vincent Peillon, sous couvert de quête de consensus, a choisi d'introduire au sein du nouveau Conseil Supérieur des Programmes (CSP) six parlementaires de droite et de gauche. Le résultat a été plus qu'explosif puisque les programmes de collège ont déclenché en 2015 la dernière séquence d'extrême politisation de l'enseignement de l'histoire, autour de la place faite à l'histoire nationale, séquence finalement arbitrée à Matignon... Était-il possible de faire autrement ?

Sans doute, en admettant comme sain que les contenus d'enseignement nourrissent des débats démocratiques mais en ne confondant pas ces débats avec des tribunes politiciennes.

Laurence De Cock

Professeure agrégée d'histoire-géographie, attachée au laboratoire ECP de l'Université Lyon 2.

Dernière publication co-dirigée avec Régis Meyran (dir), Paniques identitaires, identités et idéologies au prisme des sciences sociales, Le Croquant, 2017.

Une solution à la crise de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire

Le ministre de l'éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a évoqué l'enseignement des mathématiques à l'école primaire dans sa récente interview à L'Express. De nombreux journaux ont ainsi titré « Les quatre opérations devront être maîtrisées à la fin du CE1, alors que la division est actuellement enseignée au CM1. ». Qu'en est-il exactement ? Et de manière plus générale comment-on améliorer les connaissances des élèves français en mathématiques ?

Un enseignement des maths trop élitiste : le concept plutôt que le « pouvoir d'agir »

Depuis les années 80, les préconisations pour l'enseignement des maths à l'école élémentaire sont de former d'abord à des concepts avant de forger des outils pratiques qui donneraient du « pouvoir d'agir » aux élèves. En outre, la démarche d'enseignement s'est focalisée trop fortement sur une des composantes de l'activité mathématique : « chercher » au détriment de « modéliser » et de « calculer ». Certes, en maths, chercher est fondamental. Il fut un temps, jusqu'en dans les années 70, où l'on apprenait des maths à l'école sans vraiment avoir l'occasion de se confronter à des situations de recherche. Heureusement, les IREM et l'équipe de l'INRP (ERMEL) sont venues donner cette impulsion nécessaire. Mais en bien des lieux, on a oublié d'autres dimensions tout aussi essentielles comme « Modéliser » qui à l'école élémentaire consiste

par exemple à comprendre que des situations de la vie courante se traitent en faisant appel à l'addition, à la soustraction, à la multiplication, à la division, à la proportionnalité... Quant à « calculer », cet objectif ne se traduit pas par des exercices suffisamment réguliers pour donner à l'élève



une capacité de résolution de maintes situations pratiques.

Des notions enseignées trop tardivement en effet

La dernière enquête Timss a classé la France au dernier rang des pays européens. Les élèves français sont en difficulté car les notions sont introduites tardivement. Pourtant, les derniers programmes indiquent qu'au cycle 2 « les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division) sont étudiées à partir de problèmes qui contribuent à leur donner du sens, en particulier des problèmes portant sur des grandeurs ou sur leurs

mesures. » Rien ne s'oppose donc à ce qu'elles soient introduites dès le CP. C'est d'ailleurs ce qui se pratique dans la plupart des pays, comme au Québec ou en Belgique francophone. Encore faut-il s'accorder sur la progressivité de l'étude. Au Québec, on a judicieusement recours à 3 niveaux : 1. L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant. 2. L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire. 3. L'élève réutilise cette connaissance. En Belgique francophone, trois expressions sont utilisées : sensibilisation à la compétence, certification en fin d'étape, entretien.

Agir sans attendre davantage

Point n'est besoin de publier de nouveaux programmes. En revanche, un texte officiel indiquant les repères de progressivité permettrait un cadrage. Un plan de formation de l'encadrement pédagogique faciliterait les mises en oeuvre dans les circonscriptions. Cette action immédiate doit enfin ne pas négliger de situer les priorités pour l'école élémentaire, par exemple aux places respectives de trois formes de calcul : posé, instrumenté et mental, dans le contexte de ce que doit être une culture mathématique au 21^e siècle.

Jean-Louis DURPAIRE

Auteur avec Denis Butlen de Enseigner les maths à l'ère du numérique (Canopé, 2015).

Il a été professeur de mathématiques et inspecteur général de l'éducation nationale de 2002 à 2014.

Un huron parmi les experts

La fabrique des programmes de SES

En juin 2016, les programmes de Sciences économiques et Sociales de Seconde sont allégés. Cela déclenche une polémique et la ministre décide alors de créer une commission mixte rassemblant des membres du Conseil National Éducation Économie (CNEE) et du Conseil supérieur des programmes (CSP) pour produire un « avis sur les compétences et connaissances que doit maîtriser un élève ayant suivi un enseignement de SES au lycée ». J'ai fait partie de cette commission, invité par le CSP. Cet avis, après bien des retards et péripéties a enfin été rendu au nouveau ministre. Plutôt que de disserter sur les SES, je voudrais ici plutôt livrer ma réflexion et faire la liste de mes étonnements sur la fabrique des programmes à la suite de ce travail.

Un bon analyseur de la situation du lycée

La saisine sur les SES permet de questionner l'ensemble du système :

- quelle organisation générale du lycée (quelles filières ? quels objectifs ?)
- qu'est-ce qu'une culture commune ?
- qu'attend t-on des élèves ?
- qu'est-ce qu'un bon programme ?
- Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ?

Sur les deux premiers points, le danger est de faire « payer » à une discipline les contradictions de l'ensemble d'une réforme. Par exemple, les cours en Seconde sont un vrai/faux enseignement d'exploration mais cela résulte de compromis boiteux refusant une place dans le tronc commun que les SES subissent sans en être responsables. On voit là que la place d'une discipline est le résultat de rapports de force et de stratégies souvent complexes.

L'enseignement des SES au lycée est-il un enseignement de « culture générale » ou est-il un enseignement préparant aux études supérieures ? Plus globalement, le lycée est-il (dans une logique Bac-3/Bac+3) un simple

marchepied vers le supérieur ou a-t-il une logique propre ? Et dans le cas des SES, y a-t-il une certaine autonomie de la discipline scolaire par rapport aux disciplines universitaires et savoirs savants ? Ce sont des questions plus larges qui se posent aussi pour d'autres matières.

Polémique et méconnaissance

Le point de départ de la nouvelle polémique a été la perte du caractè-



rière obligatoire d'un chapitre sur le marché. On a vu alors ressurgir l'idée que la discipline n'accordait pas assez d'importance à l'entreprise et au fonctionnement « réel » de l'économie. Le procès en idéologie n'est jamais loin pour un certain nombre de disciplines (comme l'Histoire ou les SES). Rappelons qu'il ne s'agit pas ici de « faire aimer » l'entreprise. L'enjeu est de donner des outils pour bien la comprendre.

Les ingrédients de ces polémiques médiatiques sont à peu près toujours les mêmes. On a d'abord une lecture partielle et partielle des manuels qu'on confond avec les programmes. On a même une double illusion d'optique puisqu'on confond aussi les manuels avec les pratiques réelles des enseignants en classe.

Au final, une polémique sur les pro-

grammes repose sur une méconnaissance des pratiques des enseignants, une remise en cause de la légitimité des instances chargées d'élaborer les programmes au nom d'une supposée expertise qui souvent n'a rien à voir avec l'école.

Un huron parmi les experts

Seul enseignant dans le secondaire de cette instance, mon plus grand étonnement a été de constater en effet qu'un débat en cachait un autre. Tous ceux qui croyaient parler d'économie et faisaient des recommandations sur ce sujet parlaient en fait sans le savoir de pédagogie en s'appuyant sur des présupposés implicites (et faux) de ce que sont les mécanismes d'apprentissage et les jeunes de quinze à dix-huit ans... L'excellence académique ou la position institutionnelle n'est en rien la garantie d'une expertise dans le domaine éducatif.

Il y a, en fait, un débat pédagogique bien plus large qui nous renvoie à la manière dont on apprend et dont on fait rentrer les élèves dans les apprentissages et dont on les motive. Au delà des polémiques et du buzz, il faudrait surtout que les programmes se préoccupent plus de ce que les élèves « apprennent » (vraiment) que de ce que les enseignants « transmettent ».

Philippe Watrelot
Professeur de SES et professeur à l'ESpé de Paris

Une Education morale et civique est-elle possible pour construire du Commun ?

Le projet de l'école publique, depuis sa création, n'a jamais été la simple transmission de connaissances disciplinaires. Il était bien question d'une « éducation nationale », c'est-à-dire d'une éducation par la nation pour la nation. La nation française a modelé l'école à son image et l'école a eu pour finalité principale de fabriquer du Commun. L'introduction en 2015 de l'EMC (éducation morale et civique) du cours préparatoire aux classes terminales répond-elle aux enjeux d'une société en prise avec la mutation de ses publics ? Le projet d'enseigner la morale à l'école ne va pas de soi. Peut-on le penser autrement que dans la ligne droite d'une « instruction morale et civique » historiquement datée, surplombante et amnésique ?

Réduire l'Autre au Même

Dans les années 1880, il s'agissait d'instiller le sentiment national dans le cœur de chaque enfant en lui proposant un récit dans lequel il puisse se reconnaître, qu'il soit breton, auvergnat ou provençal. La colonisation des territoires et des populations s'est accompagnée de la colonisation des esprits, sous l'étendard de l'école, par la diffusion d'un imaginaire colonial destiné à légitimer un ordre politique et économique nouveau, œuvrant à la réduction de l'Autre au Même. L'école du début du XXe siècle réalisera alors ce tour de passe-passe qui consiste à faire coïncider intégration et différenciation, c'est-à-dire à socialiser – et très durement, à lire les historiens sur l'acculturation interne des petits paysans ou des ouvriers, ou celle, externe, des peuples colonisés – en même temps qu'émanciper. A la rentrée 2015, paraissent les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique (EMC) et cela

questionne de la fabrique du modèle français de lien social. Les conditions de la mise en place du projet émancipateur républicain ont radicalement changé : aujourd'hui la promotion de cette « morale » se manifeste au contraire comme une défense crispée face à des « problèmes » : d'insécurité, d'incivilités, d'autorité, de communautarisme. Que signifie pour l'école et ses professionnels la pratique d'une morale laïque ? Quel sens prend l'affichage en 2013 d'une charte laïque sur les murs des écoles, qui peut être vécue



dans des contextes sociaux très sensibles comme une véritable provocation, comme un symbole supplémentaire de l'écart entre idéaux républicains, si facilement affichés, et réalités des ghettos sociaux et scolaires ?

Pour le philosophe Ruwen Ogien, il s'agit même d'une « morale contre l'ennemi intérieur » *« Quel ennemi ? (...) Il s'agit de ceux « qui ne partagent pas les valeurs de la République ». Qui sont ces réfractaires ? Les monarchistes, les traditionalistes, les catholiques intégristes, qui n'ont jamais accepté les valeurs liberté ou égalité ? Les fanatiques des marchés qui rejettent la valeur fraternité ? Non, bien sûr ! En réalité, « ceux qui ne partagent pas les valeurs de*

la République » est un nom de code qui sert à désigner une population désavantagée socialement, stigmatisée par un flot incessant de propos alarmistes sur le « refus de l'intégration » ou la montée du « fondamentalisme religieux ».

Levons un tabou : au-delà des discours, il n'y a aujourd'hui pas de place pour apprendre à vivre ensemble dans l'école de la République. La division en disciplines et la lourdeur des programmes ne lui laissent aucun temps. L'idée de promouvoir une école qui retrouverait une fonction transversale éducative, dans laquelle les enseignants ne se cantonneraient pas à transmettre des connaissances est au cœur même de la mission politique de l'école ouvrant au savoir complexe et global que requiert le XXIème siècle. Cette perspective impliquerait toutefois une véritable révolution.

Le premier acte fort serait la réécriture de ce que nous sommes en faisant toute sa place à la diversité de nos héritages. Car lorsque l'on est acculé à choisir entre plusieurs des héritages qui vous constituent, la réaction consiste à se rejeter soi-même – c'est la voie de l'acculturation – ou à rejeter la part de l'autre – c'est la voie du fondamentalisme. Or l'école ne peut prendre ce risque d'éduquer des moutons ou des loups. Notre citoyenneté est désormais résolument plurielle et que chacun doit y trouver sa place. C'est là l'idée d'une participation au double sens « de prendre part à » et « d'avoir sa part ».

François Durpaire
Béatrice Mabilon-Bonfils

Des écoles qui réussissent

Comment définir la réussite scolaire ? Ou bien plutôt pour qui l'école française réussit-elle ? Doit-on repenser Les critères de réussite ? Les pédagogies ? Les espaces scolaires ?

« Bons établissements » et « bonnes classes » Mythe ou réalité scolaire

L'actuel ministre de l'Education ravive de vieilles querelles sur le redoublement, les méthodes de lecture, la semaine de travail, la place des filières d'excellence... À l'aune des recherches scientifiques, aucune de ces thématiques ne fait plus débat. Le redoublement, à l'exception des classes de 3e et 2de, exerce des effets négatifs sur la réussite scolaire ; une approche de « type syllabique » est la plus efficace ; une semaine de quatre jours et demi est préférable. L'existence « bons établissements » et « bonnes classes » renvoie a contrario à un mélange de mythes et réalités plus difficiles à saisir. Etabli à partir des résultats au bac, le palmarès annuel des lycées a largement contribué à l'idéal du « bon établissement ». Dans ce palmarès, les lycées privés occupent majoritairement les premières places et les lycées publics populaires les dernières. Ce palmarès, marronnier médiatique inépuisable, est un trompe-l'œil, faute de prendre en compte le niveau scolaire des élèves de chaque lycée. En fait, les établissements « bien classés » sont massivement et avec constance ceux qui scolarisent des « bons » élèves et, a contrario, les « mauvais » lycées scolarisent des élèves en difficulté scolaire. Le palmarès des lycées est à l'origine du mythe du « bon établissement ». Si, pour mesurer la qualité des établissements scolaires, l'analyse prend en compte le niveau de compétences initial des élèves à l'entrée en seconde, le palmarès des établissements les plus efficaces, ceux qui font davantage progresser leurs élèves, est largement modifié. D'une part, les lycées privés ne sont plus «

meilleurs » que les lycées publics ; d'autre part, certains établissements situés dans les quartiers populaires, mal classés dans le palmarès du bac, sont en fait de bons établissements. Ils parviennent, de façon relative, à un taux élevé de réussite compte tenu du faible niveau scolaire initial de leurs élèves. À l'inverse, certains lycées, réputés et bien classés au



palmarès du bac en raison d'un recrutement de très bons élèves, ont un taux de réussite au bac moins élevé qu'il ne devrait l'être. Donnée centrale, ces différences effectives de qualité sont instables dans le temps et sensibles aux changements de l'équipe pédagogique. La situation des filières d'excellence - classes européennes et bi-langues - est particulière. Les recherches montrent en effet que plus le niveau des classes et des établissements augmente, moins leurs élèves, pourtant de bons niveaux scolaires, ont tendance, en moyenne, à se perce-

voir compétents. Les établissements sélectifs et élitistes exercent un effet négatif sur l'image de soi de leurs élèves. À l'inverse, scolarisé dans un établissement et une classe de niveau scolaire hétérogène, un bon élève, se comparant à ses pairs, développera un sentiment de compétence élevé. Cet effet est connu sous l'expression du « gros poisson dans une petite mare » (Big Fish Little Pond Effect). Il montre qu'un élève a une meilleure image de soi s'il se perçoit comme un gros poisson dans une petite mare (c'est-à-dire un bon élève dans un établissement moyen) qu'un petit poisson dans une grande mare (un bon élève dans un établissement d'excellence). Or l'image de soi est un prédicteur de la réussite scolaire. Elle exerce des effets cognitifs et comportementaux spécifiques, notamment sur la motivation et la performance scolaire. La pertinence de la théorie du « gros poisson dans une petite mare » a été validée pour les collégiens français et dans 26 systèmes éducatifs (voir Merle Pierre 2007, "les faux-semblants des filières d'excellence, la vie des idées (en ligne)). Il existe donc de bonnes raisons de se méfier « des bons établissements » et des « bonnes classes » : leurs images attractives recouvrent des réalités scolaires disparates et quelques désillusions possibles...

Pierre Merle

Professeur de sociologie, ESPE de Bretagne

Dernier ouvrage : La démocratisation de l'enseignement, Repère, La Découverte, 2017.

Un dispositif expérimental pour les élèves souffrant de troubles 'dys' complexes.

Résodys, une structure de soins financée par l'ARS de la région PACA, a récemment entrepris une collaboration avec les écoles du Diocèse de Marseille pour créer un dispositif original et tester son efficacité chez des enfants souffrant de troubles dys de sévérité moyenne, mais requérant des soins pluridisciplinaires.

Les troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA), plus généralement appelés en France "troubles dys", concernent près de 10% des enfants scolarisés. Pour au moins un tiers, la sévérité du trouble et/ou son association à d'autres difficultés cognitives nécessite une prise en charge pluridisciplinaire (au minimum deux séances par semaine, si ce n'est 3 ou 4 : orthophoniste, psychomotricien, ergothérapeute, orthoptiste, psychologue...). Ces prises en charge sont très coûteuses en temps et en énergie pour l'enfant et pour sa famille, générant fatigue et découragement, eux-mêmes sources d'échec dans la rééducation comme dans les apprentissages.

Rendre compatibles une prise en charge rationnelle du trouble et une scolarité épanouie, en facilitant la coordination du pédagogique et du soin, fut la première de nos motivations pour la création de ce dispositif. Un autre objectif fut de mettre au centre du dispositif le bien-être de l'enfant, et ce grâce à une réflexion prioritaire sur les aspects psycho-affectifs du trouble, non seulement sur l'adaptation des programmes et l'étalement éventuel de leurs acquisitions, mais aussi sur la mobilisation optimisée de leurs capacités cognitives, en particulier attentionnelles, telles qu'analysées par des bilans spécialisés utilisant les outils les plus adaptés.

Enfin, plus accessoirement, notre réflexion nous a amenés à revisiter la place de l'enfant dys au sein de l'éta-

blissement, sans cesse confronté à sa différence dans un environnement scolaire "ordinaire".

Le projet pédagogique

Le projet pédagogique est articulé autour d'un dispositif semi-inclusif avec un lieu d'accueil « espace dys+ », coordonné par une enseignante spécialisée, ouvert à des enfants de 7 à 11 ans, sans notification préalable par la maison des handicaps (MDPH). Les principes de base en sont : un climat de travail coopératif, où les relations entre élèves complètent le rapport aux savoirs développé par l'enseignant : citoyenneté, tolérance, altruisme...; des interactions entre les élèves du dispositif et l'ensemble de l'école avec des temps partagés, comme les activités musicales, proposées à d'autres élèves « dys »; un programme d'information spécifique, à l'attention de l'équipe pédagogique, sur les particularités des troubles dys.

Le projet de soins

D'un point de vue thérapeutique, le principe de base du projet consiste à favoriser autant que possible l'intégration de l'action rééducative au sein de l'activité scolaire. Les modalités de cette intégration comportaient les recommandations suivantes :

- la présence des thérapeutes sur le lieu même de la classe
- une réflexion approfondie pour chaque élève quant au moment optimal de chaque intervention dans son agenda scolaire
- une prise en charge en petits groupes de 3-4 élèves selon les recommandations officielles de bonnes pratiques dans le domaine, mais également une réflexion sur de nouvelles méthodes de prise en charge multimodales.
- un temps de concertation interprofessionnelle inclus dans le programme des intervenants

A l'interface entre pédagogie et soins : la méthode Mélodys®

Notre structure, Résodys, en collaboration avec une équipe de chercheurs du CNRS, a développé une méthode thérapeutique basée sur les preuves neuroscientifiques de l'effet de la musique sur les apprentissages, et particulièrement sur le cerveau souffrant de troubles d'apprentissage. Cette méthode, qui utilise les propriétés de la musique comme restructurant des connexions intra-cérébrales déficientes, consiste en deux heures par semaines d'ateliers prodigués tout au long de l'année scolaire par un professeur de musique spécialement formé

L'évaluation

Une attention toute particulière est portée sur le volet évaluation, à travers la création d'une échelle de "vécu scolaire" comportant 35 items, procurant une mesure des diverses dimensions du ressenti par l'enfant de sa vie d'écolier. La comparaison des scores obtenus entre début et fin de la dernière année scolaire ont déjà mis en évidence une très nette amélioration, de manière significativement plus nette que celle d'un groupe classe standard du même établissement. L'expérimentation doit se poursuivre deux années supplémentaires, avec comme objectifs supplémentaires d'affiner les procédures de continuité école-collège et d'optimiser sa transférabilité à d'autres secteurs de la ville.

Michel Habib*, *neurologue & Marie-Pierre Bidal*, *psychologue*

* Réseau de santé Résodys
3 square Stalingrad
13001 Marseille
michel.habib@univ-amu.fr

Etc. : une école qui réussit

Une école qui réussit, c'est d'abord, et avant tout, un élève qui réussit, c'est-à-dire, qui prend confiance en lui (ex : devoirs communs réguliers...), qui trouve, lors de sa scolarité, ses propres voies de progression, d'amélioration et de formation (ex : utilisation des outils numériques pour travailler les fondamentaux sur mesure et même en dehors des cours, en français (projet Voltaire) et en maths (plateforme d'exercices Wims, etc...)) et qui peut être acteur, qui peut déployer sa créativité (ex : fête des talents, participation à des projets scolaires, comme la création d'applications informatiques de révision des cours, rédaction d'articles journalistiques, création d'une mini-entreprise de tee-shirt au sigle du lycée créée pour l'occasion, organisation de jeux de piste ou de rallyes historiques pour d'autres élèves, etc...) Comme tout acte d'éducation, cela ne peut s'accomplir que dans une ambiance sereine, solidaire, rigoureuse, (ex : tutorat ou médiation entre pairs, tutorat profs/élèves, projet d'initiation à la méditation et à la relaxation...), bordée par une autorité ferme et bienveillante, un climat où adultes et élèves partagent un sentiment de respect mutuel et d'appartenance à la même communauté, voire quasiment d'attachement (ex : Charte du respect et du vivre ensemble rédigée en commun et adoptée par tous les membres de la communauté éducative (adultes et élèves), parrainage de classes par des partenaires extérieurs, comme le font des membres bénévoles de l'entreprise KPMG dans le cadre de l'action de leur fondation « les lycées de la réussite »). Cela ne peut se faire qu'avec l'adhésion de l'élève, dans un acte volontaire d'apprentissage des savoirs et des savoir-être ; cet acte volontaire de l'élève ne peut naître, à son tour, qu'après qu'on l'ait responsabilisé, valorisé dans ses compétences (ex : mise en place de l'évaluation par compétences où l'élève est évalué dans sa progression, par rapport à

lui-même et non par rapport au reste de la classe, évaluation régulière et cérémonie de remise des prix sur les meilleures tenue et attitude professionnelles dans un lycée tertiaire) après qu'on lui ait fait confiance, même sur des petites choses et qu'on l'ait accompagné, en priorité, vers l'autonomie (ex : organisation par les élèves eux-mêmes, d'évènements comme la fête des talents, etc...)

De même, l'école doit encourager adultes et élèves en soulignant, pour les uns, les bonnes pratiques (ex : mutualisation des bonnes idées) et en les



valorisant dans leur carrière et, pour les autres, en donnant de l'espoir et de la confiance en permettant bien plus l'expression de l'incompréhension ou de la difficulté, en stigmatisant moins l'erreur et en autorisant et soulignant davantage l'effort de recherche de la réponse juste (cf ; projets scolaires déjà cités, qui permettent à l'élève de s'auto évaluer et rendent les résultats à rechercher plus concrets) . Trop d'élèves dans le système français préfèrent ne pas prendre le risque de répondre, qui peut coûter plus cher que le silence. Ils préfèrent la passivité, au prix d'une perte réelle, à long terme, d'innovation et de créativité. La crainte du ridicule poursuit par-

fois les élèves français tout au long de leur scolarité et même, dans leur vie professionnelle !

Par ailleurs, cette vision de l'école où l'on réussit ne peut fonctionner que fortement accolée à l'importance de donner des limites claires et un cadre protecteur, avec des règles de vie comprises et acceptées par tous, s'appuyant sur des principes équitables ou républicains comme le cadre que donnera la loi dans la vie ultérieure en société. L'idéal est de faire participer élèves et adultes à la construction de ces règles partagées. (ex : médiation par les pairs, Charte commune, refuser toute impunité et tout laxisme en cas d'infraction, ...) C'est, enfin, une école ouverte sur l'extérieur, riche de ses partenaires (parrainages, échanges scolaires internationaux, fête du voisinage, etc...) et capable d'associer les familles à son œuvre, de mettre en valeur le bagage culturel de tous (ex : repas commun où chacun apporte sa spécialité, etc...) . C'est une école qui emmène ses élèves plus loin au propre (géographiquement : stages, sorties et visites culturelles, etc...) et au figuré (en termes d'ambition et de valeur ajoutée : promotion auprès de tous, des possibilités d'études, programme Passeport d'enrichissement culturel et scolaire pour des élèves volontaires, désireux d'aller vers des études supérieures, voire en classe préparatoire (classe préparatoire spéciale en 3 ans

Et dernier indicateur, une école qui réussit, c'est une école dont ses élèves et ses professeurs sont fiers, qu'ils ont envie de recommander et de donner en exemple, parce qu'ils s'y sentent bien (témoignage d'anciens élèves, association d'anciens, parrainage par des anciens élèves, etc...).

Catherine Hatt

Provisseure adjointe de Lycée

Le Micro-Lycée de Sénart, un laboratoire pédagogique.

A la fin des années 90, l'Etat français commençait à peine à se préoccuper de la question du décrochage scolaire. Un collectif de pédagogues militants, impliqués dans des actions de remédiation auprès de jeunes déscolarisés, s'engagea alors dans la création d'une structure expérimentale dédiée au raccrochage scolaire dont l'objectif était d'offrir à des jeunes soucieux de reprendre leurs études une authentique « seconde chance », une possibilité de revenir en formation initiale pour préparer le baccalauréat.

Considérant le « décrocheur » comme l'analyseur des dysfonctionnements de l'école concernant la qualité du climat scolaire, les modalités d'enseignement et la mise en œuvre de l'orientation, ces enseignants ont conçu, pour les élèves, les conditions d'une autre rencontre avec l'apprentissage, en s'inspirant des mouvements pédagogiques de l'éducation nouvelle, très critiqués à l'égard du système scolaire.

Ouvert depuis septembre 2000 et pris en charge collégalement par une équipe dotée d'une autonomie pédagogique et organisationnelle, Le Micro-Lycée de Sénart, en Seine-et-Marne, rescolarise une centaine de jeunes du secteur géographique, âgés de 17 à 25 ans. Etablissement non dérogatoire, il accueille des élèves ayant obtenu soit un BEP, soit le passage en seconde générale. A la marge, après un entretien, l'équipe peut accepter des jeunes dont les caractéristiques du parcours à l'école et en dehors de l'école les convainquent de leur laisser tenter l'aventure. Ce sont avant tout la motivation, les éléments de projet du jeune et sa capacité à adhérer aux

valeurs et aux modalités d'organisation du Micro-Lycée qui déterminent la décision de l'équipe.

Le jeune entre dans la période d'accueil, temps de familiarisation avec le fonctionnement de la structure, qui



lui permet de s'assurer de son choix et de préciser la configuration de son projet de rescolarisation. Une des caractéristiques de cet établissement consiste à construire avec le jeune



un parcours individualisé de formation et de préparation au bac grâce au travail d'accompagnement que rend possible la « référence », sorte de tuteur dont la vocation est de restaurer la relation de confiance, souvent perdue, entre l'élève et l'enseignant et de favoriser le renforcement de l'estime de soi mise à mal par le décrochage. La

possibilité de passer le baccalauréat sur plusieurs années contribue à assouplir le cadre de la reprise d'études dans une école dont les enseignants refusent d'accaparer tout le temps de l'élève qui peut donner place à d'autres dimensions de son existence (activité salariée, éducation d'un enfant, projets artistiques, etc.) et être disponible pour une reconstruction personnelle, processus inhérent au raccrochage scolaire. L'équipe éducative, si elle est soucieuse d'individualisation et convaincue de la nécessité de prendre en compte la globalité du jeune par-delà la figure de l'élève, reconnaît la valeur fondamentalement socialisatrice de l'école. Par la mise en place d'un conseil collectif qui concourt au développement d'une citoyenneté active, ancrée dans le quotidien, elle mobilise les élèves pour penser avec elle la structure, la parfaire et, si besoin, la réformer dans un souci de transparence et de démocratie.

Sa capacité inclusive, favorisant le bien-être et le pouvoir d'agir des élèves et son incidence en terme d'insertion socio-économique ont incité les pouvoirs publics à développer dans d'autres académies « les bonnes pratiques » du Micro-Lycée de Sénart dont on tend à oublier le questionnement critique sur l'école et la dimension de laboratoire pédagogique.

Valérie Melin

*MCF sciences de l'éducation
Professeur-CIREL EA 4354
université de Lille 3*

Une chaire pour penser la qualité des espaces, comme facteurs de réussite scolaire

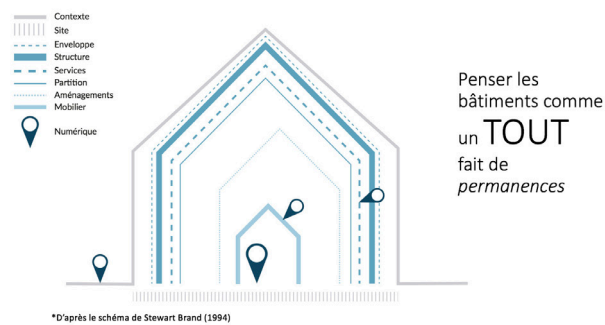
Pour les didacticiens, de Brousseau à Altet, de Lieury à Houdé, la réussite scolaire est affaire de situations et de milieux de méta-capacités à gérer les interactions en classes pour les pédagogues ou encore de mémoire de connaissances ou de capacité du cerveau à inhiber les automatismes de pensée pour permettre de réfléchir, de résoudre des problèmes, apprendre et répondre au contrat didactique imposé par le système éducatif pour les psychologues cognitifs. Et si l'acoustique, la lumière, l'espace étaient aussi corrélés à la réussite scolaire ? La chaire de recherche Transition2 « Des espaces en transition à la transition à des espaces éducatifs » a pour projet d'objectiver l'effet de ces autres facteurs environnementaux, rarement envisagés en synergie sur la réussite scolaire.

Des résultats de recherche à intégrer

Dans le cadre de la chaire de recherche Transition2, sont pris en compte d'autres facteurs environnementaux qui concourent à un environnement propice à la réussite scolaire dont voici quelques résultats de recherche :

- Une étude portant sur 100 classes anglaises menée par une équipe de l'Université de Salford à Manchester a conclu que les paramètres de qualité de l'air, de température, de lumière et de couleurs représentaient une grande majorité des critères significatifs influençant les performances scolaires.
- La question de la qualité de l'air est statistiquement significative sur la productivité des usagers.
- L'étude de Environment Health Perspectives (EHP) de l'Université de

Harvard indique qu'à un taux de CO inférieur, les performances cognitives des employés de bureau sont meilleures, en particulier la capacité à traiter des problèmes complexes, à



comprendre une information ou encore à se concentrer

- Des chercheurs italiens ont montré que la pollution intérieure dans des classes de primaire était liée à l'évolution de la pollution extérieure, mais également aux activités et aux rythmes scolaires. Ainsi des paramètres d'usages ont la possibilité d'influer les conditions nominales d'exploitation des espaces scolaires.
- La lumière est un autre critère influant dans les établissements scolaires. Elle aurait un impact sur la concentration et l'attention des élèves et par conséquent sur les performances scolaires. En 1981, un chercheur américain montre dans une expérience que la lumière et l'usage de la couleur ont un effet sur l'humeur des élèves et le niveau de bruit dans la classe.
- Une autre expérience, en 1992 s'appuie sur les comportements de 12 enfants de 6 ans, soumis à deux environnements différents : leur classe habituelle, et leur classe avec des murs bleus et une lumière particulière. L'étude indique alors une réduction

de 22 % des comportements de dispersion dans la classe bleue, par rapport à la classe d'origine.

Bien-être et performance scolaire

L'ensemble de ces études d'abord issues de la médecine, des épidémiologistes et de la santé, doivent être intégrées aux recherches sur la construction architecturale et sur les sciences de l'éducation. Dans cette perspective, tous ces travaux montrent qu'il peut être aussi nécessaire de travailler les pédagogies, les rapports aux savoirs ou les typologies de tâches à résoudre pour les élèves en formant les enseignants à des pédagogies

inversées que de pouvoir travailler dans un espace confortable. D'après la dernière synthèse du Cnesco sur la qualité de vie à l'école, il existe un lien entre le bien-être et la performance scolaire, ce qui se retrouve dans d'autres études, dont le bien-être est caractérisé par des conditions techniques minimales nécessaires à l'expression de son métier : d'enseignant et d'apprenant. Les repenser, c'est redéfinir les espaces et donc travailler de consœur avec ceux qui en ont la responsabilité à savoir les collectivités territoriales.

La réussite scolaire est donc de plus en plus une affaire de tous les acteurs du système éducatif.

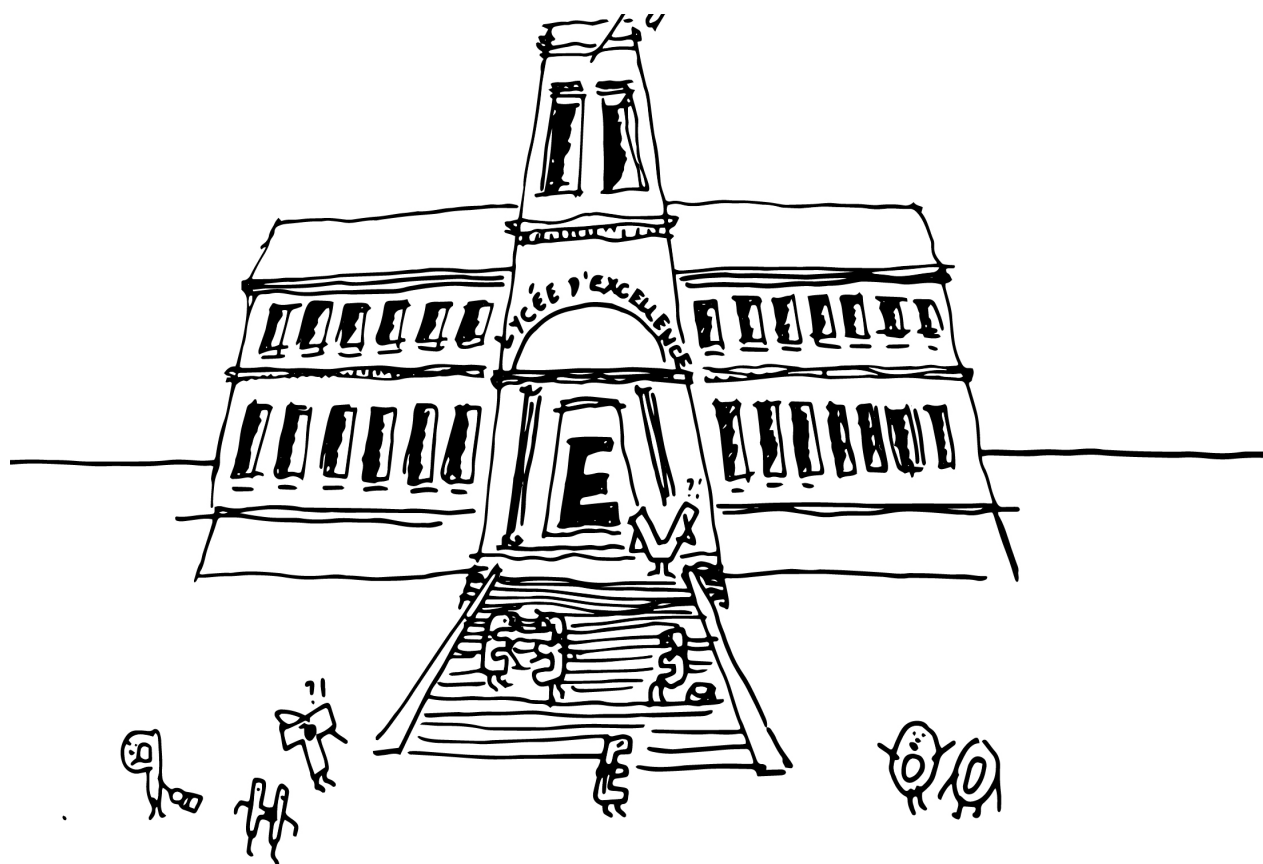
Laurent Jeannin

MCF sciences de l'éducation

Titulaire de la Chaire de Recherche : Transition2 : Des espaces en transition à la transition des espaces éducatifs



Le Ministre de l'éducation donne de son temps aux cantines scolaires



Une nouvelle structure de recherche **pour penser le bonheur d'apprendre.**

Selon deux chercheurs en management, H. Poissonier et PY Sanséau, le pessimisme des français que testent les sondages récurrents, puiserait en partie ses sources dans notre système éducatif, les expériences difficiles vécues lors de la construction psychique des sujets les affectant durablement. Toutes les organisations, publiques ou privées, dans le monde de l'éducation autant que dans le monde du travail, sont au prise avec la question du bonheur, au moment même où les sujets sont sommés de s'adapter à une société objectivement plus compétitive sont pensés comme responsables de leurs choix dans une société qui a partiellement renoncé à travailler les solutions collectives rabattant sur les individus les questions politiques.

Un nouveau laboratoire se crée à l'Université de Cergy-Pontoise dans l'objectif de travailler scientifiquement la question à partir de l'hypothèse générale que le bonheur est un apprentissage et que la Relation y est première.

Le **laboratoire B.O.N.H.E.U.R.S** (Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoir) est une tentative expérimentale de réponse de

l'Université Paris-Seine dans le cadre du projet d'initiative d'excellence pour laquelle elle a été lauréate. Il enchâsse la notion de bien-être dans celle du bonheur dans la visée de mobiliser les sciences humaines et sociales par une conceptualisation rigoureuse de l'objet Bonheur qui pense le **Bien-être** dans les **Organisations** à l'ère du **Numérique** pour proposer de nouvelles **Habitabilités** du monde construisant les conditions d'émergence d'une **Universalité** par la **Relation** et les **Savoirs**.

Qu'il s'agisse des données matérielles (confort, acoustique, espace...) ou des données subjectives relatives au ressenti des sujets face à l'école, cette approche met au cœur du développement du bien-être chez les élèves comme chez les professionnels de l'éducation les relations, la pédagogie et la construction de la communauté. S'il y a à questionner le rapport dichotomique entre la construction des savoirs et le plaisir d'apprendre dans une institution « bienveillante », prendre le sujet en formation dans sa globalité lors des apprentissages interroge aussi les didactiques. C'est l'idée-même d'une organisation apprenante voire même d'une société apprenante inclusive qui est là en jeu au sens de Paolo Freire. Penser l'inclusion, c'est penser l'Ecole pour tous dans le respect des diversités et dans l'attention vigilante à toutes leurs dimensions : culturelles, sociales, linguistiques, intellectuelles,

physiques...

L'originalité de l'approche consiste théoriquement à penser le bonheur par la Relation et méthodologiquement à penser de manière réflexive les ingénieries du bonheur dans le cadre d'une société apprenante, qui peut agir sur elle-même par la collaboration active de ses membres. Il ne s'agit pas seulement de se demander quels sont les dispositifs, le mode d'organisation, de production, de création, d'apprentissage mis en œuvre dans les organisations et particulièrement dans l'école pour mesurer leurs effets (ou pas) sur le bien-être (individuel ou collectif) des sujets, mais bien d'interroger les dynamiques et processus à l'œuvre en construisant des ingénieries propres à en tester les conditions de réalisation du bonheur.