



DOSSIER

## Quel rôle de l'École pour développer l'esprit critique et former le citoyen ?

### FORMER

De l'intérêt d'une formation des enseignants par les analyses croisées (didactique disciplinaire et didactique professionnelle)

Par Yannick Le Marec

Page 3

Didactiques de l'histoire et de la géographie

Par Nicole Tutiaux-Guillon

Page 5

### VIE DES ESPE

Entretien avec Luc Maisonneuve, formateur et chercheur : la formation des professeurs des écoles en question

Par le collectif FDE

Page 14

Analyse et bilan un an et demi après la mise en place des ESPE

Jamais depuis les attentats du 7 janvier 2015, où la surenchère sécuritaire autant qu'austéritaire — désormais sans limites ? — a succédé à la surenchère meurtrière, le thème du « vivre-ensemble » n'a été autant rebattu. Et dans cette joie mauvaise d'avoir jugulé le pire, l'institution scolaire s'est immédiatement vu reprocher ses carences « d'autorité » et la formation des enseignants ses lacunes. Ainsi le ministère s'est-il fendu d'une note prescrivant moult choses pour « *refaçonner le pacte laïque* » de la République au sein de et par l'École, en ne s'interrogeant pas un instant sur les multiples entailles qu'il lui fait par ailleurs. La pudeur a ses raisons que la raison ignore... Surtout, cette nouvelle prescription vient s'ajouter à toutes les autres, sans aucun égard donc, à la barque déjà trop saturée des injonctions, dont la FDE (personnels comme étudiant-es) est déjà lestée. On notera d'ailleurs que ces injonctions sont étroites finalement car elles omettent, ce qui est significatif, de lutter contre toutes les discriminations, sexistes et sexuelles par exemple. Ou alors, elles sont réduites à des « phénomènes » (le « voile ») dont elles se gardent bien d'interroger la complexité et qu'elles rabattent commodément sur l'air du temps. Nous l'avons déjà dit, cette obésité prescriptive témoigne d'une forme de dénuement du ministère, lequel ne semble plus disposer, dorénavant, que de la parole écrite pour faire quelque chose. Pareillement, on a le sentiment que le gouvernement ne sait plus et ne fait plus que parler, qu'il a terriblement peur et qu'il pense conjurer sa peur (et ses défaites politiques à venir, plus que certaines désormais) par des mots, toujours et encore des mots, par une irrémédiable fuite en avant qui n'est pas celle des idées, tant s'en faut.

Aussi les incantations au « vivre-ensemble » sonnent-elles creux : plus comme des injonctions techno-bureaucratiques que comme l'expression d'une intention politique de construire les conditions d'une vie bonne sur le plan collectif. Elles sont par-dessus tout indécentes tant les conditions de travail et de formation des personnels et des étudiant-es continuent de se dégrader (cf. le dernier FDM).

Or cette dégradation perceptible n'infléchit pas la volonté maintenue de simplement l'aménager et d'invoquer le terrain comme la solution de toutes les solutions pour la FDE. De ce point de vue, on peut instrumentaliser le ressenti immédiat des étudiant-es de M2, qui souffrent réellement d'une charge de travail trop importante mais qu'ils incriminent comme étant la part « réflexive » de la formation et non pas le stage en responsabilité. Au fond, ils-elles développent un point de vue « étudiant » sur leur formation, tout en voulant être immé-

diatement considéré-es comme des professionnel-les, ne visant, en réalité, qu'un étayage immédiat, certes utile mais extrêmement limité et négateur de la dimension réflexive d'un métier de conception. Le risque, sérieux et actuel, est une transformation passive de la FDE (désuniversitarisation) et une dévolution encore plus massive au terrain, le nouveau roi thaumaturge, par l'effet conjugué du désabusement, de la lassitude, de l'épuisement et de la mauvaise résignation.

Contre les évidences faussement évidentes, que le terrain est formateur par lui-même et que savoir c'est immédiatement pouvoir, il faut marteler l'exigence d'une réelle formation articulant dans tous les sens (anatomique et langagier) du terme le terrain et la réflexion théorique de et à partir de celui-là.

Assurément, l'École a un rôle essentiel dans la construction d'une citoyenneté active et responsable car elle forme la société de demain. Les mesures annoncées par le MENESR à la suite des attentats du 7 janvier dernier se sont centrées sur la mise en place d'un enseignement moral et civique à l'École — par ailleurs, déjà prévue pour la rentrée 2015 — et de formations (initiale ou continue) accélérées ciblées sur la laïcité pour les enseignant-es. Les attentats, mais aussi les réactions de certains jeunes, s'expliqueraient en partie par une mauvaise compréhension de la laïcité à la française et une perte de repères moraux pour certains jeunes, notamment ceux des « quartiers ». Mais cette approche néglige de prendre en compte la société telle qu'elle est aujourd'hui : discriminations, extrême pauvreté des uns opposée à la richesse faramineuse de quelques autres, déni des droits de certains... Elle ne prend pas en compte les élèves dans leur diversité : 20 % d'entre eux — essentiellement issus de milieux populaires — arrivent dans le secondaire avec de « *graves difficultés de compréhension de l'écrit* ». Dans cette situation, l'apprentissage de la démocratie, le développement de l'esprit critique et l'aspiration à la liberté ne peuvent relever d'un seul enseignement spécifique, en dehors des disciplines, dont on pourrait craindre qu'il se traduise par une forme de catéchisme républicain. Quant à la formation des enseignant-es, une journée ou deux de formation condensée ne suffiront pas à appréhender les enjeux. Il faut que cette dimension soit pleinement intégrée à la formation initiale, pour que l'on puisse interroger le rôle de l'École dans le développement de l'esprit critique et la formation du citoyen. Tel est l'objectif du dossier de ce *Former des maîtres* : proposer quelques éléments de réflexion sur ce que l'École peut apporter aux élèves pour les aider à se construire.

## « Vivre-ensemble » ! Vraiment ?



→ Vincent Charbonnier  
responsable du collectif FDE

“  
L'École  
a un rôle  
essentiel  
dans la  
construc-  
tion d'une  
citoyen-  
neté active  
et respon-  
sable car  
elle forme  
la société  
de demain.  
”

## FORMER

DE L'INTÉRÊT D'UNE  
FORMATION DES  
ENSEIGNANTS PAR LES  
ANALYSES CROISÉES  
(DIDACTIQUE  
DISCIPLINAIRE ET  
DIDACTIQUE  
PROFESSIONNELLE)

YANNICK LE MAREC

Page 3

DIDACTIQUES DE  
L'HISTOIRE ET  
DE LA GÉOGRAPHIE

NICOLE TUTIAUX-GUILLON Page 5

## DOSSIER

QUEL RÔLE  
DE L'ÉCOLE  
POUR DÉVELOPPER  
L'ESPRIT CRITIQUE  
ET FORMER  
LE CITOYEN ?

Page 7

## VIE DES ESPE

ENTRETIEN AVEC  
LUC MAISONNEUVE,  
FORMATEUR ET  
CHERCHEUR :  
LA FORMATION  
DES PROFESSEURS  
DES ÉCOLES  
EN QUESTION

COLLECTIF FDE

Page 14

le snesup

fdm est un supplément  
au SNESUP, bulletin  
mensuel du SNESUP-FSU  
78, rue du Faubourg-  
Saint-Denis, 75010 Paris  
Tél. : 01 44 79 96 10  
Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication :  
Guy Odent

Rédacteur en chef :  
Thierry Astruc

Secrétaire de rédaction :  
Catherine Maupu

Coordination des rédactions :  
Thierry Astruc

CPPAP : 0 111 507698 D 73

ISSN : 245 9663

Conception et réalisation :  
C.A.G. Paris

Impression :  
S.I.P.E., ZI des Radars,  
10 ter, rue Jean-Jacques-  
Rousseau, 91350 Grigny

Photo de couverture : © Marc Lagneau / Flickr.com

# De l'intérêt d'une formation des enseignants par les analyses croisées (didactique disciplinaire et didactique professionnelle)

→ par Yannick Le Marec, maître de conférences à l'ESPE de Nantes,  
chercheur au Centre de recherche en éducation de Nantes

**L'idée d'« analyse croisée » repose sur la combinaison de regards outillés pour comprendre ce qui se passe dans des situations de classe forcément marquées par la complexité du travail enseignant. Elle met en évidence les tensions entre les diverses dimensions de l'activité enseignante.**

Déterminer la part à accorder aux didactiques disciplinaires dans les masters MEEF du premier degré est une question récurrente à chaque modification des maquettes. La multiplicité des disciplines et les demandes complémentaires en termes d'éducation à (la santé, la laïcité, le développement durable...) fragilisent les positions des didactiques disciplinaires qui n'ont souvent que quelques séances pour former à l'enseignement des disciplines à partir des apports de la recherche. D'un autre côté, la formation aux dispositifs pédagogiques ou ce que certains nomment « mise en situation professionnelle » porte le risque d'une réflexion déconnectée des savoirs. La tentation est alors grande d'insérer, dans les modules de cette mise en situation professionnelle, une série de séances disciplinaires. Mais pour les étudiants, la juxtaposition de ces séances « didactiques » et de ces séances « d'analyse de la pratique pédagogique » ne fait pas système. La formation ne présente pas alors un

dispositif cohérent, au sens où il intégrerait les différentes dimensions de l'activité enseignante avec sa complexité.

La recherche en éducation pose depuis longtemps la question de l'activité à partir d'une lecture des interactions dans la classe (travaux et synthèses de Marguerite Altet). En 2003, la publication de *Une séance de cours ordinaire*. « Mélanie tiens passe au tableau... » (C. Blanchard-Laville) propose une réflexion sur l'intérêt d'un mode de « travail codisciplinaire » (psychologues, didacticiens, spécialistes des apprentissages ou des interactions). Depuis, plusieurs ouvrages (I. Vinatier, M. Altet, 2008 ; M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville, 2012) ont développé l'idée d'une « analyse plurielle », multipliant les regards pour décrire l'activité enseignante conçue comme un processus interactif finalisé par les apprentissages des élèves. Pour simplifier, s'il est indispensable de comprendre les enjeux didactiques de la séance et la genèse des problèmes didactiques en situation, le seul point de vue didactique ne suffit pas à comprendre

Le secret de bonnes  
constructions...



© Telomiflickr.com

► l'activité de l'enseignant (et corrélativement l'apprentissage des élèves). De la même manière, la description des dispositifs pédagogiques engagés dans la classe ne suffisent pas à comprendre l'ensemble des enjeux de la situation. Pour autant, si les dispositifs d'analyse plurielle ou les situations d'analyse codisciplinaire apportent des informations sur le fonctionnement réel de la classe, ils ne permettent pas de disposer d'un modèle d'analyse transférable d'une situation à l'autre, d'une discipline à l'autre, bref ils ne proposent pas un outil de formation suffisamment souple et mobilisable par des formateurs.

L'idée d'« analyse croisée » repose sur la combinaison de regards outillés pour comprendre ce qui se passe dans des situations de classe forcément marquées par la complexité du travail enseignant. Il est donc nécessaire de se doter d'un modèle d'analyse et de solliciter le sens accordé par le professionnel (expert ou débutant) pour comprendre les principes organisateurs de son activité. L'objectif est en effet de construire une ressource au service des enseignants pour leur permettre de développer leur pouvoir d'analyse. Cette perspective prend appui sur la notion de « sujet capable » (P. Rabardel, 2005) exprimant la capacité d'un professionnel à développer une analyse critique de son activité. Cela nécessite de travailler sur les traces réelles de l'activité : enregistrement vidéo de la séance, transcription verbatim de l'ensemble des interactions verbales, transcription verbatim de l'entretien de coexplicitation.

Dans le cadre d'une analyse croisée entre didactique de l'histoire et didactique professionnelle, le cadre théorique des chercheurs s'organise autour de deux apports. D'une part, le cadre de la problématisation pour une conception de l'histoire qui allie savoirs et épistémologie des savoirs et repense les savoirs scolaires à partir des problèmes et des pratiques qui les ont générés (notamment les pratiques d'enquête et de débat — S. Doussot, 2009). D'autre part, les concepts de la didactique professionnelle développés par Gérard Vergnaud et Pierre Pastré, associés à une théorie linguistique interactionniste dans une analyse des interactions verbales (I. Vinatier, 2009 et 2013).

Ce croisement des cadres théoriques de la didactique disciplinaire et de la didactique professionnelle ne doit pas aboutir à une juxtaposition des regards mais à une production de connaissances sur l'activité du professionnel qu'aucun chercheur individuellement ne pouvait générer. Isabelle Vinatier a formalisé (2013) le modèle d'analyse croisée des interactions verbales dans des situations d'enseignement-apprentissage à partir de travaux réalisés avec des didacticiens des sciences et de l'histoire. Celui-ci met en évidence trois registres permettant de saisir le sens de ces interactions verbales. Le « registre épistémique » est celui de l'avancée et du contrôle du savoir. Il permet de pointer tout ce qui se dit à propos du savoir en jeu (interrogation des élèves, essais de définitions, mises au point...). C'est dans ce registre qu'il est possible de classer toutes les interventions



© Damien Roué/Flickr.com

trois images présentant à chaque fois un paysan dans diverses situations mais supportant le poids de riches personnages. Le problème historique est celui du sens politique de ces images, allégorie de l'inégalité de la société française en 1789. Mais dans la classe de CM2, il n'en va pas ainsi directement. Plusieurs problèmes de lecture des images se posent comme l'identification des personnages et de leur action. Mais le principal, parce qu'il verrouille l'accès au sens, se situe dans la compréhension du caractère irréel (allégorique) de l'image. Le regard des élèves sur l'image d'un paysan portant sur son dos un noble et un ecclésiastique constitue un problème didactique (Le Marec, 2010) nécessairement au centre de la situation didactique, de manière implicite ou explicite. Voici un très court extrait de cette séance soumis à l'analyse croisée de la didactique de l'histoire et de la didactique professionnelle (voir tableau ci-dessous).

Commençons par le registre épistémique. Aux questions que posent les élèves sur le savoir (*1789, les trois ordres*), l'enseignant ne répond pas directement et semble même déléguer à d'autres le soin de le faire. Cela peut être un procédé pédagogique mais il a pour conséquence de réduire l'importance du savoir dans la situation. Le didacticien de l'histoire observe aussi un certain flou dans l'usage des termes : *gravure/dessin ; ressemblances/points communs/choses identiques*. Surtout, dans la situation proposée, la question comparative évacue le problème didactique. Les élèves n'ont ni le temps ni les moyens d'envisager le statut de ces images et d'y confronter leurs représentations.

**L'analyse croisée met en évidence les tensions entre les diverses dimensions de l'activité enseignante.**

qui régulent la construction des problèmes didactiques (ou qui l'évacuent). Le « registre pragmatique » est celui de l'avancée et du contrôle de la tâche proposée aux élèves. Cela se traduit par des consignes sur les modalités de travail (temps et espace), l'organisation des échanges et par des interventions fréquentes de l'enseignant pour réguler l'avancée du travail des élèves. Le « registre relationnel » permet de repérer la dynamique interactive des échanges en s'appuyant sur des marqueurs verbaux significatifs : déictiques de personnes (comme dans l'usage des *je, on, nous, vous*), volume de parole de chacun des interlocuteurs, fonctionnement des tours de parole... Il s'agit de comprendre la négociation en situation des rapports des positions respectives de l'enseignant et des élèves (rapports de places et de faces). Voyons comment ce modèle peut fonctionner sur un extrait d'une séance d'histoire en CM2.

Dans cette séance, la classe, menée par un enseignant expérimenté, est confrontée à

<b>Enseignant</b>	11	Alors nous, on va faire un saut dans le temps. Vous êtes en 1789, vous circulez dans la rue ou vous lisez un livre et vous tombez sur ces gravures. J'aimerais que vous trouviez les points communs entre les trois gravures.
<b>Élève 1</b>	12	Je ne vois pas très bien où c'est...
<b>Enseignant</b>	13	1789 ? Tiens, tu vas lui montrer avec la règle jaune !
<b>Enseignant</b>	21	Les deux lignes sont destinées à recevoir vos idées. Pour l'instant, on est tout seul, on essaie de trouver des ressemblances entre chacun de ces dessins. Yohan, tu peux nous redire ce qu'on cherche ?
<b>Élève 2</b>	22	On cherche des ressemblances.
<b>Enseignant</b>	23	Oui, même mieux que des ressemblances, on cherche des points communs, des choses identiques entre ces trois dessins.
<b>Enseignant</b>	26	Allez, c'est parti, il vous reste trois minutes, vous en avez utilisé deux. Allez, un peu plus, trois grosses minutes !
<b>Élève 3</b>	27	Je me rappelle plus les trois ordres.
<b>Enseignant</b>	28	Demande à ta voisine !
<b>Enseignant</b>	35	Allez, le temps est passé. Allez, je vous écoute. Donnez-moi tous les points communs. Les mêmes règles que tout à l'heure en conjugaison. Si le point commun a été donné, inutile de lever la main.

En revanche, l'essentiel de l'effort de l'enseignant porte sur le registre pragmatique. Le cadrage est fort par des consignes sur la tâche dans un temps donné (enrôlement par un micro-récit, contenu de la tâche, temps imparti, continuité pédagogique de la matinée). Ce positionnement (minoration du registre épistémique et valorisation du registre pragmatique) est rendu possible par ce qu'il est possible d'observer sur le registre relationnel. Celui-ci est en effet marqué par un jeu subtil de positionnement dans l'usage des déictiques. Le « on » est utilisé quand il s'agit d'explicitier la tâche (notamment en 21 et 23) mais ce sont les distinctions créées par les « je » et les « vous » qui établissent les rapports de pouvoir dans la classe. On peut dire que ce registre est caractérisé par une relation haute très marquée de l'enseignant vis-à-vis des élèves. Les entretiens réalisés avec l'enseignant permettent par ailleurs d'établir le caractère réfléchi de cette posture et des principales modalités de son activité.

L'analyse croisée (didactique disciplinaire et didactique professionnelle) met en évidence les tensions entre les diverses dimensions de l'activité enseignante. En formation, l'usage du modèle ÉPR (épistémique, pragmatique, relationnel) permet une lecture outillée des interactions verbales et rend possible une réflexion sur les choix de l'enseignant, ses implications dans le dispositif d'enseignement-apprentissage tout en ouvrant des possibilités de régulation à l'intérieur de ce champ de contraintes. Des moments de coformation entre un formateur disciplinaire et un spécialiste de l'analyse de l'activité à partir des traces de l'activité d'un professionnel ou d'un stagiaire (script, vidéo...) s'avèrent féconds pour la construction des compétences et le développement professionnel des formés. L'évolution des pratiques de formation est aussi une question de moyens. C'est d'autant plus vrai que la formation de formateurs est aujourd'hui sacrifiée dans les ESPE. ●

BIBLIOGRAPHIE

**Altet, M. Bru, M., Blanchard-Laville, C.** *Observer les pratiques enseignantes.* Paris, L'Harmattan, 2012.

**Doussot, S.** *Didactique de l'histoire.* Rennes, PUR, 2009.

**Le Marec, Y.** « Construction de problèmes en histoire et régulation de l'activité de l'enseignant : une étude de cas en CM2 ». *Le Cartable de Clio*, 2010, 10, p. 121-135.

**Vinatier, I., Altet, M.** (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante.* Rennes, PUR, 2008.

**Vinatier, I.** *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* Rennes, PUR, 2009.

**Vinatier, I.** *Le Travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle.* Bruxelles, De Boeck, 2013.

# Didactiques de l'histoire et de la géographie

→ par Nicole Tutiaux-Guillon, université Lille 3

**Les didactiques de l'histoire et de la géographie se sont développées dans le contexte de systèmes scolaire et disciplinaire différents de ceux qui se mettent en place aujourd'hui. L'enjeu actuel est de préparer les enseignants à de nouvelles compétences, à se confronter à une école en mutation.**

Dès les années 1980 — qui les voient émerger —, les recherches en didactique de l'histoire et de la géographie se sont situées dans un métissage ou un mixte référentiel : savoirs d'expérience (particulièrement sollicités dans les recherches-actions), questionnements épistémologiques historiques et géographes (langages, raisonnements et modes de pensée, sources, outils, etc.), historiographie, emprunts à la psychologie (représentations sociales, activités intellectuelles, conflit sociocognitif), importations de concepts venus d'autres didactiques (transposition didactique, communauté discursive scolaire), histoire de l'éducation (discipline scolaire, paradigme pédagogique). De manière sous-jacente à ces emprunts, c'est la conception de l'histoire et de la géographie scolaire qui est ici en jeu. Cette pluralité de références possibles se retrouve dans la place donnée à la didactique dans la formation actuelle des enseignants : préparation aux épreuves du CAPES (dont la conception de la transposition didactique ne correspond qu'inégalement à celle des chercheurs), préparation au métier (qui peut donner plus de place aux savoirs d'expérience qu'aux ressources professionnelles issues de la recherche), initiation à la recherche lorsque celle-ci se fait en didactique.

**En une trentaine d'années, la conception de l'histoire et de la géographie scolaire a beaucoup évolué.**

Les didactiques de l'histoire et de la géographie ont poursuivi trois projets : l'analyse des fonctionnements disciplinaires, l'analyse des processus d'apprentissage, la construction de situations plus efficaces en termes d'apprentissage et plus

proches des références historiennes ou géographes. Les recherches récentes reflètent les interrogations sur le rôle social, culturel, politique de l'histoire-géographie, et sur le lien entre passé et futur collectifs, entre individu, communautés

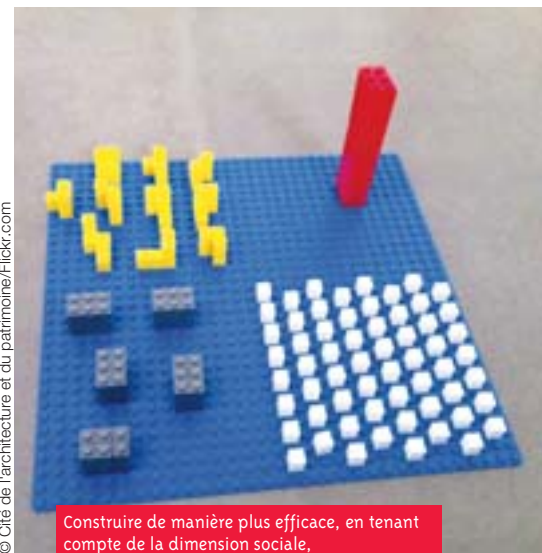


© Vaillou/Flickr.com

d'appartenance et communauté nationale. On y recense des travaux sur la relation entre histoire-géographie et identités, en particulier pour un apprentissage de l'histoire qui tiendrait compte des identités plurielles et glissantes des individus et des communautés, des passés des étrangers, des pages noires de l'histoire... ce qu'on appelle les questions socialement vives (Legardez, Simonneaux, 2006). S'y associe la thématique du développement durable et plus largement de l'éducation au développement durable, dont la place va croissant en didactique de la géographie. Ces recherches touchent au projet politique et socioculturel qui inspire les programmes, aux significations du passé et du monde que construisent les élèves et repensent à nouveaux frais les relations entre le monde et nos disciplines et le « rapport disciplinaire au monde » (Thémines, 2004) construit par l'École et à l'École. Les recherches en didactiques peuvent ainsi contribuer, en formation, à la réflexion des enseignants sur les fonctions éthiques et politiques de leurs disciplines et sur les conséquences pratiques de ces fonctions.

**Les recherches en didactique peuvent contribuer à la réflexion des enseignants sur les fonctions éthiques et politiques de leurs disciplines et sur les conséquences pratiques de ces fonctions.**

Parmi les résultats des recherches, certains peuvent aboutir à des recommandations pour la formation. Encore faut-il prendre en compte leur faisabilité en contexte normal et pour des débutants. D'autres peuvent être des outils d'analyse des contenus, des pratiques, des apprentissages. La formation des enseignants peut aussi donner lieu à des recherches, souvent expérimentales et collaboratives visant un enseignement plus efficace ou une adaptation aux exigences épistémologiques et civiques. D'autres travaux examinent les conceptions que les enseignants, en particulier débutants, ont du métier, de la didactique et des disciplines. L'enjeu actuel est de préparer les enseignants à de nouvelles compétences, à se confronter à une École en mutation dans les attentes des publics et dans les contenus, dans une société où les tensions se multiplient. Le développement des didactiques de l'histoire et de la géographie s'est fait dans le contexte d'un système scolaire et d'un système disciplinaire différents de ceux qui se mettent en place actuellement, même s'il a résulté de la massification du secondaire, des interrogations sur la culture scolaire et les apprentissages, et des changements identi-



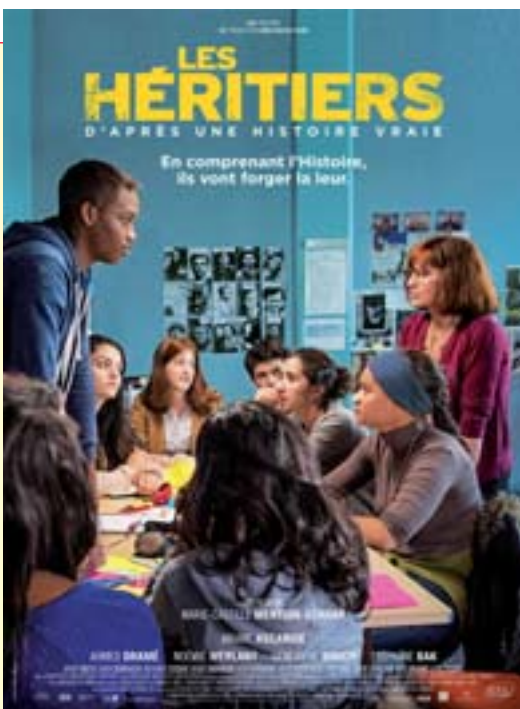
© Cité de l'architecture et du patrimoine/Flickr.com

Construire de manière plus efficace, en tenant compte de la dimension sociale, culturelle et politique de l'histoire-géographie.

taires des enseignants. Une reconfiguration plus profonde des curriculums est apparue récemment avec l'introduction des compétences : pilotage affiché par les résultats, système curriculaire organisé par les apprentissages (produits ou processus), en particulier transversaux. Les disciplines glissent ainsi d'un ancrage revendiqué dans les savoirs universitaires vers une définition par les capacités-habiletés-compétences socioéconomiques d'abord, socioculturelles ensuite qu'elles permettent d'acquérir. Il est essentiel que les didactiques mesurent l'ampleur de ces changements — et que didacticiens et formateurs en tirent les conséquences pour une formation critique et émancipatrice des enseignants. ●

**BIBLIOGRAPHIE**

**Legardez, A., Simonneaux, L. (dir.).** *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives.* Issy-les-Moulineaux, ESF, 2006.  
**Thémines, J.-F.** « Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? ». *L'Information géographique*, 2004, n° 68-3, p. 244-258.



**CINÉ**

Pourquoi il faut aller voir *Les Héritiers* et inciter les étudiants à aller le voir

Le film *Les Héritiers* de Marie-Castille Mention-Schaar est sorti en décembre sans grand écho. Il part d'une histoire vraie. En 2008, une professeure d'histoire-géographie (interprétée par Ariane Ascaride) d'un lycée de Créteil prend en charge une classe de seconde particulièrement « difficile ». Elle va traiter les élèves comme des élèves « normaux », susceptibles de progrès et de réussite auxquels elle croit, contrairement à eux. Elle affronte les sujets qui risquent de poser problème, sans démagogie mais avec rigueur, en les obligeant à réfléchir au contexte... Finalement, elle leur propose de participer au concours national de la Résistance. Les élèves relèvent le défi et gagnent le concours. Deux ans plus tard, vingt élèves sur vingt-sept auront le bac avec mention. Ce film, qui aborde toutes les questions soulevées lors des événements récents, me paraît permettre de débattre avec les futurs professeurs de leur rôle dans la formation de l'esprit critique des élèves, de la vie dans les cités, de la laïcité. Difficile de résumer en quelques lignes le nombre de sujets abordés avec lucidité. Allez le voir ! Et incitez les étudiants à aller le voir. ●

Sylvie Pugnaud

# DOSSIER



## Quel rôle de l'École pour développer l'esprit critique et former le citoyen ?

Après les massacres de janvier 2015 à *Charlie Hebdo*, à Montrouge et au supermarché kacher de Vincennes, les mesures annoncées par le MENESR se sont centrées sur la mise en place d'un enseignement moral et civique à l'École – par ailleurs, déjà prévue pour la rentrée 2015 – et de formations (initiale ou continue) accélérées ciblées sur la laïcité pour les enseignant-es. Les attentats, mais aussi les réactions de certains jeunes, s'expliqueraient en partie par une mauvaise compréhension de la laïcité à la française et une perte de repères moraux pour une partie de la jeunesse, notamment celle des « quartiers ».

Cette approche ne prend pas en compte la société telle qu'elle est aujourd'hui : discriminations, extrême pauvreté des uns opposée à la richesse faramineuse de quelques autres, déni des droits de certains... Elle ne prend pas en compte les élèves dans leur diversité : 20 % d'entre eux – essentiellement issus de milieux populaires – arrivent dans le secondaire avec de « graves difficultés de compréhension de l'écrit ». Dans cette situation, l'apprentissage de la démocratie, le développement de l'esprit critique et l'aspiration à la liberté ne peuvent relever d'un

seul enseignement spécifique, en dehors des disciplines, dont on pourrait craindre qu'il se traduise par une forme de catéchisme républicain.

Le SNESUP-FSU propose quelques éléments de réflexion sur ce que l'École peut apporter aux élèves pour les aider à se construire. Vous trouverez dans ce dossier un article sur le rôle de l'École et les valeurs de la République (G. Aschieri), un état des lieux des difficultés langagières des élèves et leurs conséquences sur les apprentissages (É. Bautier), des exemples ciblés de contenus et de méthodes d'apprentissage permettant le développement de l'esprit critique (N. Lebrun, J.-P. Raoult, F. Régent), un article sur l'enseignement du fait religieux (P. Joutard) et une page consacrée à la vie démocratique dans les lycées et les ESPE (C. Durand, A. Latraye).

Dans la formation des enseignant-es, une journée ou deux de formation condensée ne suffiront pas à appréhender les enjeux. Il faut que cette dimension soit pleinement intégrée à la formation initiale, pour que l'on puisse interroger le rôle de l'École dans le développement de l'esprit critique et la formation du citoyen.

**Dossier**  
coordonné par  
**Mary David,**  
membre du  
collectif FDE,  
et **Michelle**  
**Lauton,**  
membre du  
Bureau  
national

# « Valeurs de la République » et rôle de l'École

→ par Gérard Aschieri, membre du CESE<sup>(1)</sup>

**Le service public d'éducation est sommé de lutter contre les incivilités et les violences. Dans un contexte de difficultés sociales et de discriminations, l'École peut-elle contribuer à former des citoyens faisant leurs les valeurs fondatrices de la République ?**

Les événements tragiques de janvier ont encore une fois remis sur le devant de la scène la question du rôle de l'École dans la diffusion et le partage de ce qu'on appelle les « valeurs de la République ». Cette préoccupation n'est pas nouvelle et s'est manifestée dans la loi Peillon par l'introduction d'un enseignement moral et civique sur lequel le Conseil supérieur des programmes a lui-même travaillé. Membre du CESE<sup>(1)</sup> et représentant de ce conseil au sein de la CNCDH<sup>(2)</sup>, j'ai eu l'occasion de participer aux débats de ces assemblées sur cette question. Voici brièvement quelques réflexions qui proviennent de ces débats mais aussi de mon expérience.

Il est remarquable que cette préoccupation revienne à chaque fois que surgissent des incidents ; elle va souvent de pair avec des propositions qui, d'une manière ou d'une autre, renvoient au mythe d'un service national formateur de la jeunesse. Prétendre réduire l'éducation à un rôle de lutte contre les incivilités ou les violences est un contresens ; vouloir en faire l'instrument de la diffusion d'une quelconque morale officielle est encore plus vain. La mission du service public d'éducation est d'abord de contribuer à former des individus autonomes et des citoyens responsables capables de comprendre et faire leurs les valeurs fondatrices de la République

**L'enjeu est de contribuer à la formation de l'esprit critique et de la capacité à débattre.**

**Attention danger ?**



indispensables pour vivre ensemble, et de faire des choix éthiques. Un cours de morale peut à cet égard être totalement contre-productif. L'enjeu est plutôt de contribuer à la formation de l'esprit critique et de la capacité à débattre. De ce point de vue, toutes les disciplines sont concernées et il faut réfléchir aux programmes et aux pratiques pédagogiques en intégrant cette préoccupation et en ayant le souci de construire une culture commune et partagée. Et avoir conscience que c'est toute la communauté éducative qui a une responsabilité dans cette formation et pas seulement les enseignants. Il y a cependant aussi des savoirs à transmettre de façon spécifique, notamment ceux sur les institutions, les droits de l'homme, la laïcité, la lutte contre les discriminations... ce qui implique de maintenir des enseignements d'instruction civique identifiés et dotés de programmes précis sans pour autant en faire les seuls qui prennent en charge cette formation. De même, il faut faire comprendre aux jeunes les enjeux, les potentialités et les risques des TIC pour les rendre responsables de leurs pratiques.

Ces finalités impliquent sans doute aussi de recourir à des temps permettant des pratiques collectives

et interdisciplinaires, variables selon les niveaux de scolarité.

Et il est évident que cela implique une formation initiale et continue des personnels qui prennent véritablement en charge ces dimensions.

Mais il faut bien voir en même temps que toute démarche de formation en ce domaine comme en d'autres n'a de portée véritable que si elle correspond à une expérience et un vécu. Pour comprendre et faire siennes des valeurs, il faut pouvoir en percevoir concrètement l'intérêt et l'efficacité. Le système éducatif doit donc être lui-même exemplaire en matière de respect des droits et de non-discrimination. Cela passe par une pratique au sein des établissements scolaires qui fasse vivre des règles communes et assure un réel respect des droits des élèves et plus généralement s'inscrive dans le respect des droits fondamentaux. Cela nécessite un système éducatif qui se donne les moyens d'assurer effectivement le droit à une éducation de qualité pour tous et de permettre à tous de réussir. Les propositions en la matière existent et on connaît les points sur lesquels il faut agir : mixité sociale, orientation, éducation prioritaire, rôle des familles, formation des enseignants... Ce qui manque, ce sont des moyens à la hauteur des besoins et une volonté politique forte.

Bien évidemment, l'École ne peut pas tout et si la société dans son ensemble reste marquée par les discriminations, la pauvreté, le déni des droits de certains, sa tâche n'en sera que plus difficile. Mais ce n'est pas une raison pour que le service public d'éducation ne fasse pas tout pour jouer son rôle.

(1) Conseil économique, social et environnemental.

(2) Commission nationale consultative des droits de l'homme.





# Inégalités d'apprentissages et usages du langage

→ par **Élisabeth Bautier**, professeure à Paris 8, laboratoire CIRCEFT-ESCOL

**Le développement de l'esprit critique exige maîtrise de la langue et de la culture écrite, que l'École doit permettre aux élèves d'acquérir.**

Depuis les événements de janvier, l'École, les apprentissages, la langue sont presque chaque jour convoqués comme étant ce qu'il faut améliorer, corriger afin que les jeunes se sentent davantage partie prenante de la société dans laquelle ils vivent. Mais ne confondons pas les difficultés scolaires, qui peuvent avoir des effets de stigmatisation et de sentiment d'exclusion, avec une faible identification par les élèves des droits et devoirs du citoyen, pas davantage cette dernière avec les questions de langue et de langage permettant ou non de mieux apprendre, de mieux comprendre, raisonner et réfléchir. Dans ce dernier domaine au demeurant, il y aurait sans doute à travailler un peu différemment. En effet, ces dernières années, pour des raisons diverses, l'accent a été mis dès la scolarisation primaire sur la communication, l'expression, la possibilité, voire la nécessité pour les élèves de prendre la parole à des fins d'expression d'opinions, d'avis, de participation à la classe, dans l'acceptation souvent, dans certains endroits, d'une langue quotidienne très éloignée de celle, outil intellectuel, qui permet d'apprendre et de comprendre. S'il peut être bienvenu de ne pas stigmatiser des habitudes linguistiques et langagières qui sont celles avec lesquelles les élèves arrivent à l'école, il est tout aussi bienvenu et même nécessaire qu'ils puissent acquérir non pas « seulement » un vocabulaire riche (par rapport à quoi et pour faire quoi ?) ou une syntaxe correcte (mêmes questions) et des énoncés construits, mais la langue et les usages du langage qui permettent d'objectiver, de comprendre, de questionner, d'analyser le monde. Ainsi, il s'agit bien d'initier à et de développer chez les élèves des usages et une conception du langage et de la langue qui sont pour certains inhabituels : où les textes et les discours sont des constructions effectuées grâce au travail de la langue, des mots, des structures syntaxiques, où ils n'ont pas pour objet de dire la vérité du monde ou de l'expérience de chacun, où la langue et le langage sont faits pour être travaillés. Il s'agit de les initier à et de développer chez eux l'habitude de penser le lexique, les mots non pas comme plus ou moins savants, « vieux », techniques, pas « pour nous », mais comme polysémiques et permettant une description,

une catégorisation du monde selon différents critères. Tout ne se vaut pas du point de vue de ce que ces différents mots permettent non seulement de dire, mais d'apprendre et de penser : on ne dit pas, mais surtout, on ne fait pas la même chose cognitivement, en termes d'apprentissage, de regard sur les objets du monde, qui à l'école sont des objets de savoir, quand on parle de chat, de félicé, de mammifère ; on ne dit pas, on ne fait pas la même chose avec la langue et le langage quand on parle de son chat et lorsque l'on décrit des animaux pour construire des critères et classer des espèces. Il s'agit encore de travailler, sans doute davantage qu'on ne le fait, ce qu'est comprendre un texte, que la signification du texte (comme de toutes productions langagières — sauf peut-être celles qui sont strictement informationnelles, les horaires de train, par exemple, ou les productions mathématiques) n'est pas donnée mais à construire en tenant compte des contextes historiques, scientifiques, sociaux, que s'il faut faire évidemment valoir les droits du texte, on ne peut lui faire dire n'importe quoi, que comprendre un texte, c'est aller au-delà de la lecture mot à mot et phrase à phrase pour en construire la signification globale et non une interprétation personnelle liée aux seuls mots qui font sens, que les mots font sens en contexte et non en eux-mêmes, que le second degré existe, que les significations supposent un travail inférentiel prenant en considération le dit et l'implicite, les mises en relation de dimensions et d'éléments de natures différentes.

**C'est à l'École de construire avec les élèves ce qui va leur permettre d'être de plain-pied avec les attentes et exigences des situations scolaires, mais aussi de mieux réfléchir et comprendre le monde dans lequel ils vivent.**

Or tous ces emplois de la langue et du langage, qui viennent d'être énumérés, sont des emplois qui pour certains élèves sont spécifiques de l'École. S'ils sont nécessaires pour apprendre à l'École et plus largement dans la société contemporaine, société des documents, société de l'écrit que le numérique ne modifie pas mais au contraire renforce, ils n'entrent pas dans les habitudes, ne sont pas familiers d'une grande partie des élèves. C'est donc bien à l'École de construire avec eux ce qui va non seulement leur permettre d'être de plain-pied avec les attentes et exigences des situations scolaires, mais également de mieux réfléchir et comprendre le monde dans lequel ils vivent pour s'émanciper de leur situation propre. C'est aussi cela utiliser le langage comme outil intellectuel, comme instrument de la pensée, mais, trop souvent encore, les programmes passent à côté de ces dimensions soit par centration sur les dimensions disciplinaires et les techniques qui leur sont liées, soit par (sur)valorisation des enjeux d'expression, de témoignage et de communication dominants dans la société contemporaine.



**Ceci n'est pas une dictée !**

© Centre d'action laïque de la province de Liège/Flickr.com

# Contenus d'enseignement et développement de l'esprit critique

**Le développement de l'esprit critique des élèves et des étudiants est articulé avec les contenus de formations et leur enseignement. J.-P. Raoult, mathématicien, et F. Régent, historien, montrent que toutes les disciplines scolaires peuvent y contribuer et participer ainsi à la formation du citoyen.**

## HISTOIRE DE L'ESCLAVAGE DE L'ANTIQUITÉ À NOS JOURS

### L'enseigner sous l'angle économique et social

→ par Frédéric Régent, maître de conférences en histoire à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Après l'exécution d'une partie de la rédaction de *Charlie Hebdo*, le 7 janvier 2015, un certain nombre d'élèves n'ont pas respecté la minute de silence, organisée dans tous les établissements scolaires. Parmi les élèves interrogés sur ce fait, certains ont évoqué la non-équité entre la liberté d'expression telle qu'elle était exercée par les caricaturistes et journalistes de *Charlie Hebdo* et la manière dont elle est utilisée par l'humoriste Dieudonné. À cela s'ajoute l'idée d'un traitement différencié par les médias des questions de l'esclavage, de la colonisation et de la Shoah. Chez certains s'est développée l'idée que cette dernière est plus souvent évoquée dans les médias et les programmes scolaires que les autres. On parle souvent de concurrence des mémoires, alors qu'en réalité, il s'agit plutôt d'une concurrence des histoires. L'histoire de l'esclavage et de la colonisation, même si des progrès ont été réalisés, n'est pas encore bien intégrée dans le « roman national ». Pourtant, seule l'histoire permet de comprendre le présent et expliquer la présence de la République dans

l'Outre-Mer et la présence de nombreux ultramarins et de descendants des habitants des anciennes colonies (Maghreb, Afrique subsaharienne, Indochine) en France métropolitaine. La question de l'esclavage est souvent abordée sous l'angle de la morale, un peu à la manière des abolitionnistes, comme une condamnation du passé. Il ne faut pas que l'esclavage et la colonisation constituent des chapitres séparés de l'histoire de France, mais soient traités dans toutes les thématiques

de l'histoire. Ainsi pour développer l'esprit critique des élèves, l'esclavage doit être abordé de l'Antiquité à nos jours. Indiquer que l'esclave n'a pas de couleur. Qu'il a existé des esclaves et des maîtres de toutes origines au cours de l'histoire. Mes recherches récentes ont mis en lumière que les « Blancs » des colonies étaient pour bon nombre



#### BIBLIOGRAPHIE

- Régent, F., *La France et ses esclaves*. Grasset, 2007 ; Fayard/Pluriel, 2012.
- Régent, F., Gonfrier, G. et Maillard, B. *Libres et sans fers. Paroles d'esclaves français*. Fayard, 2015.

d'entre eux métissés et que des esclaves affranchis pouvaient également devenir propriétaires d'esclaves. Il faut donc sortir d'une vision trop racialisée et manichéenne de l'histoire de l'esclavage et l'aborder sous l'angle complexe de l'économique et du social avec les élèves. Il faut montrer qu'hier comme aujourd'hui, l'asservissement des hommes à des stades extrêmes est le fait d'élites économiques et politiques qui n'ont ni couleur ni religion, mais qui sont motivées par l'avidité et le désir de puissance.

vage et l'aborder sous l'angle complexe de l'économique et du social avec les élèves. Il faut montrer qu'hier comme aujourd'hui, l'asservissement des hommes à des stades extrêmes est le fait d'élites économiques et politiques qui n'ont ni couleur ni religion, mais qui sont motivées par l'avidité et le désir de puissance.

## ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

→ par Jean-Pierre Raoult, comité scientifique des Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques

### Comment développer l'esprit critique ?

Les mathématiques gardent aux yeux de beaucoup de gens un caractère particulièrement normatif où se distinguent nettement vrai et faux, rigoureux et non rigoureux. En fait, les tendances actuelles de la recherche sur l'enseignement des mathématiques, qui s'expriment en par-

ticulier en France au travers des travaux des IREM, mais se retrouvent aussi à l'étranger, tendent à stimuler l'esprit critique de l'élève dans trois directions : vis-à-vis de lui-même, de la machine et de l'information issue de monde extérieur.

À l'égard de sa propre pensée, l'élève peut être amené à soumettre à la critique, individuellement avec l'aide du professeur, mais aussi collectivement, ses idées premières et ses tâtonnements ; c'est le sens de l'intérêt porté à la « démarche d'investigation » (*inquiry-based teaching*), où l'erreur est valorisée comme étape vers la solution correcte, et dont il est intéressant de rendre compte à travers des « narrations de recherche ».

Le rôle grandissant des outils de calcul, dans tous les domaines de la vie contemporaine, y compris la classe de mathématiques, s'accompagne souvent

d'une révérence totale vis-à-vis des résultats obtenus, même si l'entrée des données ou la succession des opérations effectuées comportent des erreurs ou si les sorties sont fournies avec des précisions illusoires. Le regard critique de l'élève doit être constamment stimulé, en particulier par l'attention portée à la pertinence des opérations programmées et par la considération des ordres de grandeur des résultats. Enfin, la sollicitation est forte actuellement pour qu'une partie importante de l'activité mathématique s'effectue dans un contexte de pluridisciplinarité. Cela fournit des occasions d'aiguiser l'esprit critique du jeune face aux informations chiffrées, notamment dans les domaines sociaux, économiques, politiques qui le sollicitent sans cesse. Le rôle de la statistique au sein des programmes de mathématiques trouve ici sa justification principale.

« Commentaires sur le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Michèle Artigue et Jean-Pierre Raoult, respectivement présidente en exercice et président précédent du comité scientifique des IREM, 8 juillet 2014 : [www.univ-irem.fr/IMG/pdf/Socle\\_Commentaires\\_de\\_M\\_Artigue\\_et\\_JP\\_Raoult.pdf](http://www.univ-irem.fr/IMG/pdf/Socle_Commentaires_de_M_Artigue_et_JP_Raoult.pdf)

**QUELLES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES POUR FAVORISER L'ESPRIT CRITIQUE ?**

# L'exemple des sciences

→ par Nathalie Lebrun, laboratoire de didactique André-Revuz, université Paris Diderot, et UFR de physique, université Lille 1

**Le développement de l'« esprit critique », essentiel à la formation du futur citoyen, est prôné par les programmes scolaires<sup>(1)</sup>. Les méthodes pédagogiques utilisées y contribuent-elles ?**

« **E**spirit critique », tel est le leitmotiv des programmes scolaires actuels avec pour ambition de former des citoyens responsables. C'est dans ce contexte que la pédagogie a évolué allant d'un système éducatif centré sur l'enseignant vers celui où l'élève est acteur de son apprentissage *via* des mises en situation. C'est ainsi qu'ont fleuri les méthodes actives (questionnement, débat, argumentation...) où l'accent est particulièrement mis sur l'approche documentaire, la résolution de problème et la démarche d'investigation en sciences. De nos jours, ces méthodes ont comme objectif principal le développement d'habiletés chez l'élève. C'est ainsi que, dans les programmes de sciences, l'acquisition d'une méthode est mise en avant, au détriment des connaissances. Selon D. T. Willingham, « *il est insensé d'enseigner des connaissances factuelles sans donner aux élèves l'opportunité de les mettre en pratique en les utilisant, il est également insensé d'enseigner la pensée critique s'il n'y a aucun contenu factuel* »<sup>(2)</sup>. D'ailleurs, l'expression « esprit critique » faisant plus référence à une posture intellectuelle (savoir-être), nous préférons ici utiliser le terme « pensée critique » qui regroupe aussi un ensemble de savoir-faire que l'élève doit être capable d'utiliser. Selon J. Boisvert, la pensée critique se définit comme « *une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire* »<sup>(3)</sup>.



Force est de constater que les élèves sont, au mieux, capables de penser d'une manière critique dans une situation donnée. Il y a, de manière indéniable, un manque actuel de transposition dans divers scénarios que ce soit au sein de l'enseignement ou en milieu extrascolaire.

Il est donc important que les élèves sachent transférer leur pensée critique dans différents scénarios. Par exemple, « *quand un élève lit un problème [de science] rédigé, son esprit interprète le problème à la lumière de ses connaissances préalables [...]. La difficulté est que la connaissance qui semble pertinente est reliée à la structure de surface [ou scénario] [...]. L'élève a peu de chances de lire le problème et de le penser en termes de sa structure profonde* »<sup>(4)</sup>, la « structure profonde » étant le raisonnement mathématique nécessaire à la résolution de problème transposable dans divers scénarios. Il est essentiel de montrer à l'élève qu'il peut développer une pensée critique analogue dans différentes situations tout en s'appuyant sur des connaissances spécifiques à une discipline scientifique. Les travaux personnels encadrés et les « méthodes et pratiques scientifiques » peuvent être des lieux privilégiés pour mettre en valeur cette « structure profonde » de la résolution de problème. L'enseignement de et par des controverses socioscientifiques est une approche édu-

**La pédagogie a évolué d'un système éducatif centré sur l'enseignant vers celui où l'élève est acteur de son apprentissage.**

**L'enseignement de et par des controverses socioscientifiques est une approche éducative possible pour développer la réflexion critique sur des problèmes de société.**

cative possible pour développer la réflexion critique sur des problèmes de société. L'analyse des savoirs d'une controverse et de ses conditions sociohistoriques d'élaboration peut être formatrice chez les élèves quant à la prise de décision, l'argumentation et la critique<sup>(4)</sup>, ainsi qu'à la prise en compte du contexte.

Des études<sup>(5)</sup> ont montré que les méthodes actives (constructivistes) et traditionnelles (enseignant au centre) sont néfastes dans la construction des savoirs chez des élèves issus de milieux défavorisés. La pédagogie explicite est plus efficace car elle place le savoir au centre du processus de transmission des connaissances et des savoir-faire. La compréhension de notions, allant des plus simples vers les plus complexes, permet une intégration des nouvelles connaissances et une mise en réseau avec les connaissances antérieures, et par conséquent favorise la pensée critique.

L'École doit s'adapter suivant le public, en alliant construction des savoirs et leur mise en pratique lors d'analyses documentaires, de résolution de problème... pour développer une pensée critique et ainsi permettre à tous les élèves de lutter contre les croyances véhiculées dans la société.

(1) <http://eduscol.education.fr>

(2) Willingham, D. T. *La Pensée critique. Pourquoi est-elle si difficile à enseigner ?* Traduction par Appy, F. Form@PEX - Formation en pédagogie explicite, 2007.

(3) Boisvert, J. *La Formation de la pensée critique. Théorie et pratique.* De Boeck Université, 2000.

(4) Albe, V. *Enseigner des controverses.* Rennes, PUR, collection Paideia, 2009.

(5) Bissonnette, S. Richard, M. Gauthier, C. « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141, 2005.



© Eric Blisson/Flickr.com



# Enseigner le fait religieux

→ propos recueillis par Michelle Lauton

**Philippe Joutard, alors futur recteur de Besançon, a rédigé en 1989 un rapport sur l'enseignement de l'Histoire, montrant notamment l'insuffisance des connaissances des élèves en histoire des religions, histoire des sciences et histoire des arts. Voici ses réponses à nos questions sur l'enseignement du fait religieux.**

*Dans votre rapport de 1989 déjà, vous pointiez l'ignorance des élèves en matière d'histoire des religions. En est-il de même aujourd'hui ? Quelles conséquences cela a-t-il ?*

Depuis cette date, de gros progrès ont été faits dans les programmes, à plus forte raison après le rapport de Régis Debray en 2002. Malheureusement, aucune évaluation n'a été faite. Mais le problème aujourd'hui n'est plus le même. Là où il y a des difficultés, c'est dans la concurrence entre savoirs et croyances : certains élèves opposent aux connaissances transmises par le maître un récit qui se veut plus légitime parce que religieux.

*On parle aujourd'hui d'« enseignement du fait religieux » dans l'École publique. Que met-on derrière ces mots ?*

Il faut mettre en valeur la complexité et la polysémie des faits religieux qui ne se limitent pas aux seules institutions et à ceux qui les gouvernent, ni aux textes sacrés et à leurs commentaires, mais s'attachent tout autant aux croyants de base, à leurs pratiques et leurs comportements contradictoires, et la tendance fréquente au syncrétisme. Ne pas oublier non plus les contestations internes ou externes des reli-

**Cet enseignement permet de faire comprendre la distinction nécessaire entre croyances, convictions et savoirs, univers symboliques et réalités.**

gions, les relations entre les confessions, le combat pour la liberté d'expression et la tolérance universelle, ainsi que le développement de la laïcité dans ses différentes formes.

Les faits religieux s'inscrivent dans un temps et un espace, et contrairement à leur image, ils sont tout sauf immuables (évolution de l'Islam depuis un demi-siècle, le catholicisme en France avant et après Vatican II...). Ils ne traduisent pas seulement un rapport au sacré, mais peuvent tout autant exprimer un besoin de sociabilité (la première communion, le ramadan, la bar-mitsva), une revendication politique ou une angoisse identitaire (particulièrement au XXI<sup>e</sup> siècle avec la mondialisation). Voilà pourquoi ils ne peuvent jamais être séparés d'une histoire globale, et sont inséparables de la vie économique et sociale, de la culture et de la politique.

Les divisions et les schismes conduisent à des recompositions paradoxales. Les frères sont les ennemis les plus féroces et les plus irréconciliables (cf. catholiques et protestants en France pendant les guerres de Religion ; dans l'Islam, chiites et sunnites aujourd'hui, et à l'intérieur même des sunnites ; à la fin du siècle dernier dans les Balkans, l'opposition est très violente entre Serbes orthodoxes et Croates catholiques).

Cela entraîne des rapprochements imprévus. C'est ainsi que les rois de France ont toujours préféré l'alliance avec les sultans ottomans plutôt qu'avec les souverains très catholiques d'Espagne et du Saint Empire romain germanique. En 1571, Charles IX ne rejoignit pas la flotte de la Sainte Ligue (Espagnols et Vénitiens) à Lépante contre la marine ottomane, et en 1683, Louis XIV se garda bien de participer à la coalition qui défendait la catholique ville de Vienne contre un nouvel assaut turc. Cela montre la fragilité historique des thèses sur le choc des civilisations.

*Comment cet enseignement peut-il contribuer à développer l'esprit critique et à former le citoyen ?*

La réponse à la question précédente apporte déjà de nombreux éléments de réponse à celle-ci. Cet enseignement permet, par ailleurs, de faire comprendre la distinction nécessaire entre croyances, convictions et savoirs, univers symboliques et réalités. Les analyses historiques et littéraires montrent la diversité des interprétations des grands textes sacrés à la fois selon les époques et les penseurs. Il justifie la tolérance comme moyen d'assurer le vivre-ensemble de citoyens de convictions différentes.

*L'enseignement du fait religieux devrait-il relever d'une seule discipline ou être pluridisciplinaire ?*

Il ne peut qu'être pluridisciplinaire, même si l'histoire et les lettres avec la philosophie en terminale sont normalement des lieux privilégiés. Mais il concerne aussi les langues dans la dimension civilisationnelle (liens entre espace hispanophone et catholicisme, anglophone et protestantisme, etc.) et les disciplines artistiques, sans parler de l'enseignement moral et civique. Parfois même les sciences exactes peuvent être impliquées (mathématiques et nombres sacrés).

*Comment préparer les enseignants à cet enseignement ?*

C'est un domaine où le fossé avec la recherche universitaire est le plus grand, car les attentes de l'enseignement sont très différentes des formations universitaires par ailleurs suffisantes et de grande qualité. C'est donc dans la formation pédagogique après les concours et dans la formation continue (d'où la nécessité de celle-ci) que se préparera le mieux cet enseignement. Plus qu'ailleurs, celui-ci impose un fort investissement en didactique, plus encore pour l'école primaire.



# Et la vie démocratique dans les établissements ?

**Apprendre la vie démocratique et la citoyenneté commence à se faire dès l'école. Nous vous proposons deux regards sur ce qui se passe, d'une part dans les lycées (Corentin Durand), d'autre part dans une ESPE (Alexis Latraye). Ces deux regards montrent que les institutions scolaire et universitaire peinent à remplir leur rôle.**

## ENTRETIEN

### Corentin Durand, président de l'Union nationale lycéenne (UNL)

→ propos recueillis par Michelle Lauton

par exemple lorsque l'on parle d'éducation à la citoyenneté, nous savons que l'aspect théorique (EMC<sup>(1)</sup>) ne peut suffire. À l'UNL, nous donnons au lycée l'ambition d'émanciper, former et investir les élèves dans la société, or il est difficile de considérer que ces missions sont effectives partout sur le territoire. La démocratie d'établissement, par exemple, rencontre aujourd'hui trop d'obstacles pour laisser les élèves devenir des citoyens en pratique.

*La démocratie et la vie collective au lycée sont des éléments fondamentaux pour préparer à la vie citoyenne. Avez-vous des propositions concrètes pour les faire vivre et les améliorer ?*

Nous portons une ambition de renouveau de la vie collective dans le lycée par l'engagement car nous

sommes convaincus que le réinvestissement de tous les élèves dans leur éducation peut permettre un nouvel élan pour l'enseignement de la citoyenneté. Donner à chacun l'occasion de mettre en pratique la citoyenneté, c'est commencer à s'assurer que nous formons enfin une génération de jeunes engagés et conscients de leur responsabilité dans la vie collective. Donner plus de responsabilités aux élus de la vie lycéenne est bien sûr un gage d'exemplarité d'une démocratie vraiment utile, mais la vie collective passe aussi par les projets de vie lycéenne qui concernent tous les élèves, et là le budget et le suivi de tout le personnel d'éducation pour lever les obstacles sont essentiels.

(1) Enseignement moral et civique.



*Pour vous, quelles devraient être les missions du lycée ? Sont-elles effectives aujourd'hui ?*

Si l'on doit recenser les missions du lycée, la première erreur serait de s'arrêter à ce qu'il se passe dans la salle de classe. Il faut bien sûr que le lycée donne à tous les élèves les connaissances et compétences que l'on doit attendre de lui en terminal. Mais il y a aussi dans l'enseignement au lycée une part non négligeable d'éducation en dehors des cours, et

## ENTRETIEN

### Alexis Latraye, professeur stagiaire de mathématiques, étudiant en master 2 à l'ESPE d'Amiens, élu étudiant au conseil d'école de l'ESPE

→ propos recueillis par Mary David

*Comment les étudiants sont-ils associés aujourd'hui à la vie des ESPE ? Parleriez-vous d'un fonctionnement démocratique ?*

Les étudiants des ESPE sont représentés dans les conseils d'école (CE), c'est une bonne chose. Quatre sièges sont occupés par des élus étudiants. À Amiens, nous essayons d'associer les étudiants : par exemple, avec l'UNEF, nous allons voir en ce moment les étudiants de toutes les formations (M1, M2) pour qu'ils puissent donner leur avis pour préparer le prochain conseil de perfectionnement.

Les étudiants n'ont pas assez de retours sur ce qui se passe en conseil d'école. Quand on est étudiant, on ne sait pas ce qui s'y passe, on a l'impression qu'on n'est pas vraiment pris en compte par les

têtes pensantes de l'ESPE. Pourtant, quand on siège en CE, on constate que la parole des étudiants est écoutée.

En CE, on pose des questions, on a des réponses, mais la mise en œuvre tarde ensuite. Par exemple, nous avons demandé à rencontrer les personnes qui, au rectorat, s'occupent des formations de tronc commun ; cette rencontre n'a pas encore eu lieu.

*Que faudrait-il améliorer pour que les étudiants puissent davantage participer au fonctionnement des ESPE ?*

Dans notre ESPE, nous aimerions que des réunions soient organisées avec les étudiants pour préparer le COSP<sup>(1)</sup>. Mais, même si elles étaient mises en place,



comment y participer quand on est en formation à plein temps [entre le mi-temps en établissement et la formation à l'ESPE, ndlr] ? Ces temps de réflexion pourraient-ils être intégrés dans la formation ? Par ailleurs, la démocratie dans les établissements scolaires pourrait faire l'objet de formations dans le tronc commun. Mais ce sujet est abordé seulement dans les formations qui ont lieu en cours magistraux en amphithéâtre, donc la participation des étudiants est difficile.

(1) Conseil d'orientation scientifique et pédagogique.



ENTRETIEN AVEC LUC MAISONNEUVE, FORMATEUR ET CHERCHEUR

# La formation des professeurs des écoles en question

→ propos recueillis par le collectif FDE du SNESUP

Successivement maître dans le premier puis le second degré, formateur à la MAFPEN puis à l'IUFM et enfin à l'ESPE de Bretagne, Luc Maisonneuve connaît bien la formation des enseignants. Formateur et chercheur en littérature, didactique de la lecture et sciences de l'éducation, il est membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD) et il a porté les différentes maquettes des masters métiers de l'enseignement du premier degré à l'IUFM puis à l'ESPE de Bretagne. Il nous a adressé un premier texte d'analyse et de bilan des ESPE, que nous avons repris en lui posant quelques questions. Selon la formule consacrée, ces propos n'engagent que leur auteur.

**Un an et demi après la mise en place des ESPE, où en est-on ?**

La réforme n'a rien modifié quant à la place du concours. Le passage de l'IUFM à l'ESPE a entériné une situation qui installait de fait la première année comme une année de préparation au CRPE. Elle a en revanche accru la difficulté pour les étudiants qui, en plus de la préparation à un concours et au métier d'enseignant, doivent obtenir une première année de master.

Cette première année est organisée selon les cinq blocs du référentiel de cadrage des masters MEEF. À la longue liste d'UE (pour chaque entrée disciplinaire, transdisciplinaire, recherche, etc.), s'ajoute, pour les UE dites « disciplinaires », une segmentation en deux blocs « disciplinaire/notionnel » et « didactique ». Les étudiants doivent donc être formés et évalués dans l'ensemble des UE et pour chacun des blocs. Une telle dispersion engendre un travail impossible à réaliser. Il faut alors en permanence négocier les attendus à la baisse. La bienveillance se traduit ainsi le plus souvent par un renoncement.

**Qu'est-ce qui est en cause ?**

C'est bien l'organisation du master qui engendre ces difficultés avec des attentes ambiguës : un concours présenté comme « plus professionnel » mais dont les sujets ne le sont qu'à demi, des injonctions universitaires quant au diplôme délivré, une course incessante pour rédiger les différents dossiers et les autres écrits demandés, etc. Les étudiants hiérarchisent très vite leurs investissements : 1) le concours — ce qui influe sur leurs choix d'options, voire de recherche ; 2) le master, où ils pèsent les coefficients et les possibilités de compensation ; 3) la préparation au métier d'enseignant. Qui pourrait faire autrement ?

On peut bien entendu faire « comme si » cela suffisait. La preuve : beaucoup d'étudiants sont reçus au concours et davantage encore obtiennent leur première année de master. Ont-ils pour autant été formés au métier d'enseignant ?



© Alan Bachellier/Flickr.com

**Et en deuxième année du master, quelle est la situation ?**

Il faut distinguer les stagiaires reçus au concours des étudiants non lauréats. Or les uns et les autres préparent le même master, sans que nous ne puissions différencier leurs parcours en ESPE. Les stagiaires PE sont à mi-temps dans une classe qu'ils partagent avec un titulaire et dont ils ont la responsabilité une moitié de la semaine, l'autre moitié étant consacrée aux enseignements à l'ESPE. Ces stagiaires doivent donc « faire classe » en se coordonnant avec le titulaire pour un mi-temps et se former à l'ESPE pour le second mi-temps.

Par manque de temps, comme en M1, ils sont contraints d'établir des priorités. Celle qui s'impose est de survivre au quotidien de la classe : préparation, coordination, suivi de stage (visites, rapports divers, écrits réflexifs, etc.). Cela est déjà, en soi, extrêmement difficile lorsque l'on débute. Or, il leur faut obtenir le master, où l'on retrouve la plupart des injonctions du M1

**Entre le concours, le master et la préparation au métier d'enseignant, les étudiants doivent hiérarchiser leurs investissements.**

avec les mêmes conséquences et donc les mêmes choix guidés par les coefficients et les possibilités de compensation offertes. Un grand nombre de ces stagiaires n'ayant pas suivi de formation en M1 MEEF, cette rentrée constitue donc leur premier contact avec une classe.

**Entre les temps de classe et ceux de formation en ESPE, il est impossible de proposer un parcours alternatif de soutien à un stagiaire en difficulté.**

**Quelle est la réalité de la formation pour les stagiaires ?**

Entre les temps de classe et ceux de formation en ESPE, il est impossible de proposer un parcours alternatif de soutien à un stagiaire en difficulté. Le ministère prône la différenciation pédagogique, les formateurs et les corps d'inspection ne cessent de l'invoquer mais nous sommes dans l'incapacité « technique » de la mettre en œuvre pour ces stagiaires. Organiser une dis-

pense de cours à l'ESPE n'est pas envisageable : le stagiaire pourrait en cas d'échec au M2 faire valoir le fait qu'il ne lui a pas été possible de suivre tous les cours. En revanche, pour ceux qui sont déjà titulaires d'un master (MEEF ou autre), ils sont dispensés de plusieurs UE du M2 et peuvent ainsi disposer de temps dont, pour le moment, nous n'avons pas vraiment trouvé l'usage (organisation très complexe de la formation et contrainte budgétaire).

### **Quelle est la réalité de la formation pour les étudiants en deuxième année ?**

Les étudiants (non lauréats du concours) sont encore plus mal lotis. Tout d'abord, puisque étudiants ils ne sont pas rémunérés. Ensuite, ils suivent à peu près les mêmes cours que les stagiaires de l'État alors qu'ils ont d'autres besoins et objectifs ne serait-ce que celui d'obtenir le concours. Un module de 24 heures, en tout et pour tout, leur est proposé en supplément pour préparer celui-ci. Ils suivent par ailleurs un stage de 20 journées (stage de pratique accompagnée chez des maîtres d'accueil temporaire). Ce dispositif est propre à l'ESPE de Bretagne. Tous les étudiants de même statut n'ont pas cette opportunité dans plusieurs autres ESPE. Deux visites en milieu de parcours sont prévues sur l'ensemble de l'année. Elles sont effectuées par un tuteur dit « universitaire ». Ces deux visites sont à visée formative (le métier de professeur des écoles) et évaluatrice (le master).

Ces étudiants ont donc le concours à préparer et la deuxième année du master à valider.

Nous avons donc bien deux parcours différents et pourtant stagiaires et étudiants vont se voir délivrer le même master en fin d'année.

### **L'alternance est souvent invoquée pour la formation. Qu'en est-il réellement ?**

L'alternance, extrêmement lourde pour les stagiaires, devient presque virtuelle avec les étudiants (présence d'un maître d'accueil, stage réalisé en binôme, vingt journées contre un mi-temps annuel). Au-delà de la durée, comment comparer les deux types de stages : l'un est en pratique accompagnée, l'autre en responsabilité, la nature et l'intensité du suivi sont différentes.

Que deviendront ces étudiants ? Les différents acteurs ferment les yeux. Mais il y va de notre responsabilité : rien ne dit que le ministère n'aura pas recours à eux dans les années à venir pour effectuer des remplacements sous contrat provisoire. Comment pouvons-nous dire qu'ils sont aptes à enseigner ?

Quant aux stagiaires, l'alternance tant mise en avant ne peut être utile que si l'apprenti a le temps de réfléchir et peut être aidé. Actuellement, elle est un leurre qui n'incite qu'à resservir les vieilles recettes pour répondre à l'urgence. Les étudiants et les stagiaires ne sont d'ailleurs pas dupes. Ils nous le disent, ils revendiquent d'autres conditions de travail, d'autres conditions de formation... Dans le premier degré, la mastérisation a été un premier recul, les ESPE en sont un second.



© Photot. Conseil général du Val-de-Maine/Flickr.com

Les stagiaires PE partagent leur temps pour moitié entre les études et la responsabilité d'une classe.

### **Le ministère insiste beaucoup sur le rôle de la recherche dans et pour la formation des enseignants ? Comment s'articule-t-elle ?**

La recherche ne peut que pâtir de l'ensemble de ces conditions de travail. Alors, on change les dénominations, on passe du mémoire à l'écrit réflexif ; on fait croire que 12 heures sont suffisantes en M2 pour guider un étudiant dans sa recherche (il y a encore peu de temps, nous disposions de 36 heures) ; on crée des commissions recherche, on lance un colloque inter-ESPE en mars prochain alors qu'il n'y a rien ou presque au niveau régional... Les étudiants et stagiaires ont déjà étudié les coefficients et calculé qu'ils peuvent obtenir leur M2 par le biais des compensations sans rendre de travail de recherche écrit. Et pourtant, à l'ESPE de Bretagne, les écrits attendus, réalisés en binôme, ne font que trente pages...

Nous disposions de documents, certes encore perfectibles, qui avaient été patiemment élaborés au cours des dix dernières années (ajustements et réajustements continus, négociés). Ils avaient permis la réalisation et le vote d'une plaquette distribuée en début d'année scolaire à tous les formateurs, étudiants et stagiaires pour l'ensemble de l'académie. Il a suffi en juin dernier de deux réunions pour enterrer ce travail au profit d'un texte accordé aux demandes des masters PLC. Encore une fois, un ajustement au moins-disant...

### **De manière récurrente, l'absence de démocratie est pointée par les personnels. Ces récriminations sont-elles fondées ?**

Dans le conseil de cette école universitaire, nulle trace de démocratie. Les directeurs ont été recrutés, sur concours, par une majorité de membres désignés, parfois totalement déconnectés de ce qui se passe à l'ESPE. Que dire, par exemple, de ces présidents de CE (retraités parfois très âgés, jusqu'à 78 ans, universitaires n'ayant jamais travaillé en France, personnalités diverses sans rapport avec la formation des enseignants...) ? Sans préjuger de leurs qualités, on s'interroge sur

leurs compétences spécifiques et ce qui les a poussés à accepter ces charges. On peut d'ailleurs s'étonner des primes allouées aux directeurs et autres sous-directeurs... qui ont choisi ces fonctions sans obligation aucune. On nous dit qu'il n'y aurait pas de candidats sans ces récompenses... Peut-être faudrait-il se demander pourquoi, et reconsidérer l'ensemble de ces fonctions de direction pour envisager, au moins dans un premier temps, une forme de collégialité.

### **Et pour les instances « scientifiques » et de « prospective » ?**

Il en va de même de tous les conseils de direction, d'orientation scientifique et pédagogique, de perfectionnement, de vie étudiante... des missions diverses de recherche, formation continue, du portage des différents masters, jurys, personnels... des responsabilités de sites, de la scolarité centrale, des scolarités périphériques... Combien d'élus dans tous ces lieux ? Bien peu. On multiplie les groupes techniques qui font des propositions le plus souvent soumises au vote sans avoir été discutées et élaborées un tant soit peu collectivement. Il me paraît aussi légitime d'interroger le bien-fondé de ces interminables réunions de direction et autres groupes de réflexion qui produisent des textes, du texte... là où nous aurions besoin d'échanges ouverts. Les membres de ces instances agissent, implicitement, comme s'ils étaient les seuls à pouvoir penser l'orientation de la politique des formations. Ils nous disent y passer leurs soirées, leurs week-ends et vacances. Ils n'imaginent même pas qu'ils pourraient déléguer, prendre appui sur l'ensemble de la communauté éducative. On retrouve partout le même paternalisme, les mêmes personnes pensant pour les autres, affirmant agir pour sauver l'ESPE, pour servir les étudiants, les stagiaires, voire les formateurs (on ne peut ainsi se dédouaner en organisant des réunions dont l'ordre du jour n'a jamais été négocié au préalable et collectivement ; des réunions auxquelles la plupart des collègues ne peuvent participer — horaire, date, fréquence ; des réunions qui ne débouchent que sur des comptes rendus...). Même s'ils s'en défendent, que de mépris pour l'ensemble des personnels... Pourtant, on le sait, on ne légifère pas sans ceux-là mêmes qui doivent appliquer les textes.

### **La démocratie exige du temps donc ?**

Discuter demande attention, écoute et négociation. La démocratie peut bien entendu aviver ou raviver des conflits, des divergences

mais elle se fonde sur l'investissement pour travailler ensemble collectivement. Depuis l'attentat à *Charlie Hebdo*, on nous rebat les oreilles avec le collectif, le « vivre-ensemble ». Comment, en dehors des tweets d'indignation et du défilé unanimiste, faire vivre au quotidien la nécessité démocratique d'être confronté à l'autre et de parvenir avec lui à un accord, en soulignant ici le mot « avec ».

Si certaines décisions comme l'entretien des locaux, leur chauffage, semblent moins politiques, pour le reste, on pourrait s'obliger à organiser de grands forums sur les choix et priorités de la formation, des investissements qui ne relèvent pas du fonctionnement ordinaire. Il faudrait partir des besoins exprimés et non des besoins présumés. Cela paraît de l'angélisme ? A-t-on au moins essayé ?



© Centre d'action laïque de la province de Liège/Flickr.com

**Alors quel bilan de la FDE dans ton ESPE à ce jour ?**

La fracture s'élargit entre deux ensembles qui fonctionnent séparément et de manière autonome : d'une part ce que l'on peut appeler la direction, et de l'autre, l'ensemble du personnel. Les formateurs se retrouvent seuls face aux étudiants et aux stagiaires. Faut-il s'étonner alors de la démobilitation générale ? Combien de temps pourrions-nous encore faire comme si nous étions une école de formation ?

Alors plus rien ou presque ne fonctionne... mais cela peut continuer ainsi, l'inspection générale fait des audits, on lui envoie ceux qui parlent bien et juste, elle n'attend d'ailleurs que cela... Jusqu'ici tout va bien.

On voudrait montrer que les ESPE sont inutiles que l'on ne s'y prendrait pas autrement... Un autre gouvernement pourrait bien se dire que tant qu'à faire des économies... ●

**LIVRES**



*L'École capitaliste prend une autre dimension*

Ce livre a été écrit par quatre de nos camarades, membres de l'institut de recherche de la FSU, Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, enseignants et chercheurs. C'est un livre militant qu'il faut parcourir avec un surligneur tant sont

nombreuses les analyses exposées avec clarté et vigueur. En gros, pour les auteurs, l'École capitaliste vient de prendre une autre dimension : la reproduction sociale reste bien présente mais ce qui prime maintenant, c'est la possession de compétences nécessaires à l'employabilité dans un cadre concurrentiel soumis aux exigences du capitalisme mondialisé. Chacun sera chargé de préparer et de maintenir son employabilité, sera responsable de ses périodes de chômage déchargeant ainsi l'État et les entreprises de leurs responsabilités en matière de politique de l'emploi.

Le livre montre comment, à partir de la politique de ségrégation sociale qui touche particulièrement les populations issues de l'immigration, la déssectorisation a amplifié la ségrégation dans l'École rendant illusoire l'accès à l'« ascenseur social », générant ainsi désespérance et perte de repères. Il montre aussi que les conduites d'évitement scolaire deviennent massives, y compris dans les milieux populaires, entraînant des conséquences très importantes pour le « vivre-ensemble ».

L'essor d'un marché scolaire parallèle, appelé à se développer avec Internet, constitue une forme larvée de privatisation. Il ne s'agit plus de former des citoyens instruits capables de comprendre leur environnement grâce aux connaissances fournies par l'École mais des hommes et des femmes munis des compétences réclamées par le capitalisme libéral mondialisé. La reproduction sociale demeure mais elle prend d'autres formes. On lira avec intérêt le chapitre intitulé « Recomposition de l'État et métamorphose de la connaissance » ou comment les institutions se transforment dans un but ultime : tout mettre au service du capitalisme financier pour contrer la baisse tendancielle du taux de profit. On lira aussi la distinction entre « études professionnelles » et « professionnalisation des études ».

Le système scolaire et universitaire n'est pas « pur » et le titre

peut sembler excessif. Car les personnels, les familles, les jeunes restent attachés à un service public porteur d'une capacité d'émancipation humaine au travers de l'acquisition des connaissances, de l'exercice de la raison qui rendent compréhensible le monde qui nous entoure.

Cette présentation est bien trop sommaire pour rendre compte de la richesse du livre, qui comporte aussi une conclusion intitulée : « Le nouvel horizon des luttes scolaires et universitaires ». De quoi nous réconforter dans nos combats quotidiens. ●

Jacques Guyot

• *La Nouvelle École capitaliste*, La Découverte/Poche, 2012

*Pourquoi et comment se construisent les inégalités scolaires ?*

Quelques années après son très utile *Comprendre l'échec scolaire*, Stéphane Bonnéry a dirigé ce livre, avec l'équipe ESCOL, qui s'attache à comprendre ce qui se joue dans l'utilisation des manuels, fiches photocopées, albums de jeunesse... et autres supports d'enseignement, du point de vue de la construction des inégalités scolaires.

Ce livre participe à montrer que les inégalités scolaires ne se creusent pas seulement « par le bas » (quand les élèves rencontrent des difficultés à apprendre) mais aussi « par le haut » : les études sur l'évolution des manuels, des albums... montrent que les activités cognitives sollicitées sont de plus en plus complexes. Si le fait d'intégrer ces exigences plus complexes n'est pas critiquable (jusqu'à certains points), toute la difficulté est de savoir comment les supports accompagnent les enseignants et les élèves pour y satisfaire.

C'est à l'élucidation de cette réalité dans le quotidien des classes de maternelle, d'école élémentaire et du secondaire que s'attachent les contributions de chercheurs de l'équipe CIRCEFT-ESCOL : Élisabeth Bautier, Jacques Criron, Florence Eloy, Christophe Joigneaux, Séverine Kakpo, Patrick Rayou et Jean-Yves Rochex.

L'originalité et l'intérêt des articles viennent du fait qu'ils s'appuient sur des recherches qui croisent l'étude des inégalités sociales (approche sociologique) et celles de la transmission des savoirs et processus d'enseignement-apprentissages (approche didactique). C'est suffisamment rare pour le signaler.

Ce livre est publié dans la collection « L'enjeu scolaire » qui s'inscrit dans le débat sur la démocratisation de l'École. Elle privilégie l'apport de connaissances, s'intéresse à la transmission des savoirs, aux pratiques des agents scolaires, aux comportements des élèves et des familles.

Au final, le livre de Stéphane Bonnéry montre que l'indispensable maintien des exigences d'apprentissage dans tous les établissements ne peut aller sans la mise en place de politiques de démocratisation scolaire ambitieuses, comportant la formation et l'aide aux enseignants, ainsi que la réflexion sur les supports pédagogiques. ●

Claire Pontais

• *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, La Dispute, 2015

