

LIATSONS L'ÉCOLE



**HEUREUX À L'ÉCOLE :
ON Y CROIT !**

DOSSIER

BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE :
DE L'ARCHITECTURE
AU RÔLE DES ADULTES

POLITIQUE ÉDUCATIVE

UN PARTENARIAT
PAS TRÈS NET

SOCIÉTÉ

TRIBUNAL
ADMINISTRATIF :
RENDRE JUSTICE

CULTURE

CINÉMA :
D'ANGERS À BERLIN

Mars 2016
N° 319

CONSEIL DÉPARTEMENTAL DE PARIS
DES PARENTS DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

www.fcpe75.org



éditeur
Fcpe PARIS
Conseil départemental
de parents d'élèves
14 rue d'Astorg - Paris VIII^e
Tél. : 01 42 65 05 98
www.fcpe75.org
liaisons.laiques@fcpe75.org

directeur de la publication
Hervé-Jean Le Niger

rédactrice en chef
Catherine Terseur

comité de rédaction
Hakima Alaoui
Pierre-Emmanuel Charon
Bernard Dubois
Ève Heinrich
Jean-Jacques Renard
Isabelle Rocca
Chantal Samuel-David

ont également participé
à la rédaction de ce numéro
Basile Abiel
Anne Gateau
Saran Kaba
Éloïse Machto
Danièle Theleus

photographies
Pierre-Emmanuel Charon
Bernard Dubois
Anne Gateau
Saran Kaba
Maurice Mazalto
Jean-Jacques Renard
Isabelle Rocca

Fotolia : Gekaskr, Monkey Business,
Photographie.eu

photographie de couverture
Pierre-Emmanuel Charon

illustrations
Frédéric Deligne

conception graphique, maquette,
et secrétariat de rédaction
La-fabrique-créative
9 rue du Transvaal, Paris XX^e

Le Café pédagogique
22 rue Alphand, Paris XIII^e
www.cafepedagogique.net

impression et routage
Imprimerie Fabrègue
Rue Fontaine Tanche Bois Joli
87 500 Saint-Yrieix-La-Perche

gérant
Pierre-Emmanuel Charon
com. paritaire
n° 0318 G 82847
dépôt légal à parution ISSN :
1623-5169
tirage
10 000 ex.



SOMMAIRE

ACTUALITÉ

Courrier des lecteurs.....	4
Au cœur de la Fcpe	5
Échos et ruades.....	6

DOSSIER BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Le point de vue des jeunes.....	9
Entretien : Quand architecture scolaire rime avec bien être	12
Et la pédagogie ?.....	16
Classes ULIS.....	17
Cannabis, alcool : les antidépresseurs des jeunes ?.....	20
Mal-être des jeunes ou mal-être des adultes.....	23

POLITIQUE ÉDUCATIVE

Un statut pour les parents élus	25
Un partenariat pas très Net	26

SOCIÉTÉ

Une expérience au tribunal administratif	28
--	----

CULTURE

D'Angers à Berlin, le cinéma se porte bien.....	30
---	----

RETROUVEZ-NOUS SUR :

 www.facebook.com/FCPE.Paris

 twitter.com/FCPE_Paris

BULLETIN D'ABONNEMENT LIAISONS LAIQUES

un an : 7€, adhérents : 3,70€, soutien : 15€

Nom :

Prénom :

Adresse :

Règlement à l'ordre de CDPE Paris à adresser :
FCPE 75, 14 rue d'Astorg, 75008 Paris
Tél. : 01 42 65 05 98 - liaisons.laiques@fcpe75.org





Chômage, apprentissage et code du travail

La crise financière de 2008 a produit des effets dévastateurs, notamment pour les jeunes issus de l'enseignement professionnel : selon le Cereq¹, le taux de chômage des titulaires d'un BEP ou d'un CAP (obtenu en 2010) s'élève à 31 % trois ans après leur entrée dans la vie active, contre 17 %

pour la génération 2004. Les diplômés du supérieur ne sont pas mieux lotis : en 2010, tous niveaux confondus, ils affichaient un taux de chômage de 13 % trois ans après être sortis de l'université, contre 9 % pour « la génération 2004 ». La France est un des pays d'Europe où les jeunes sont les plus précarisés par le chômage.

Le conseil supérieur de l'éducation du 29 février² a été boycotté par la majorité des organisations de l'éducation : l'article 6 du projet de loi du travail propose de porter à 10 h (contre 8) la durée de travail quotidienne et à 40 h la durée de travail hebdomadaire (contre 35) lorsque les entreprises le sollicitent. La Fcpe ne cesse de le rappeler : les apprentis sont des jeunes en formation, à ce titre, ils ne sauraient être des travailleurs comme les autres. À plus forte raison lorsqu'ils sont mineurs. Leur utilisation *ad nauseam* comme variable d'ajustement, corvéables à merci, est inacceptable. L'objectif présidentiel de 500 000 apprentis en fin de mandat ne peut souffrir une dérogation au droit à l'éducation et au respect des jeunes.

François Hollande a annoncé faire de la jeunesse une priorité nationale. Comment alors ne pas entendre que nombre d'étudiants sont obligés de travailler tant ils sont précarisés, compromettant ainsi leur avenir ? Comment ne pas entendre qu'en France, 85,3 %³ des embauches sont des CDD de moins d'un mois ? Comment se loger, se soigner dans de ces conditions ? Depuis 15 ans le taux de CDI sur la population active reste de 87 %⁴. Il est donc faux d'arguer, comme le fait la ministre de l'Éducation nationale, que le projet de loi travail va dans le sens de la réalité du terrain, celle d'une institutionnalisation du recours au CDD.

La Fcpe réitère son exigence du droit à l'éducation pour tous, du droit d'exercice de la citoyenneté. Le débat démocratique doit être mis en œuvre dans tous les lycées au travers de demi-journées banalisées, pour que les jeunes puissent prendre la mesure des enjeux de cette proposition de loi. Plus que jamais, en plein état d'urgence, des espaces de débats doivent être mis à disposition des élèves intra établissement.

Les parents Fcpe soutiennent les jeunes dans leur droit à l'expression, leur droit à manifester pacifiquement, à l'heure où leur avenir est menacé. Le président de la République doit entendre cette jeunesse à qui il avait fait une si belle promesse.

Hervé-Jean Le Niger

1. Centre d'études et de recherches sur les qualifications

2. Ce texte est représenté lundi 14 mars en Cse : toutes les organisations, Fcpe comprise, signent un texte de rejet.

3. Source : Dares / ministère du travail - 1^{er} trimestre 2015

4. Idem

COUR DES COMPTES

Notre rédaction a été ravie de constater que notre revue était lue jusque dans le bureau du Premier président de la Cour des comptes. Nous le sommes également de prolonger le débat en publiant ici le droit de réponse suivant à la demande de Didier Migaud.

Dans le numéro 318 de *Liaisons laïques*, vous avez publié un article intitulé « *Le rapport qui dézingue le lycée* », qui accuse la Cour des comptes d'attaquer le lycée et de vouloir lui imposer des recettes libérales. Cette vision caricaturale ne correspond pas au contenu du rapport ni à l'analyse que développe la Cour sur ce sujet. Elle observe en effet depuis plusieurs années que notre système éducatif, dont les performances en termes de résultats des élèves se dégradent, non seulement n'arrive pas à réduire les inégalités, mais pire peut les aggraver. Qui peut s'en satisfaire ? Or ce n'est pas seulement une question de moyens, mais aussi d'organisation et de gestion de ces moyens. En l'espèce, la Cour constate que la France dépense moins que ses voisins pour le primaire et plus que ses voisins pour le lycée, pour des résultats moyens, voire médiocres. Elle formule donc des recommandations visant à maîtriser les coûts du lycée, afin de rééquilibrer l'effort et d'améliorer la performance d'ensemble. Que l'on souhaite dépenser davantage ou moins pour cette politique publique ou pour une autre, la question de l'efficacité de l'organisation et de la gestion des moyens doit être de toute façon posée. En tout état de cause, la Cour ne préconise pas de privatiser l'éducation nationale, ni de faire des économies à son détriment. En revanche, elle identifie des leviers pour maîtriser les coûts et financer des réformes nécessaires à

l'amélioration de la performance d'ensemble du système éducatif. L'attachement au service public et la préoccupation de son efficacité vont de pair.

Didier Migaud
président de la Cour des comptes

La Fcpe-Paris n'a jamais cessé d'appeler de ses vœux une réforme en profondeur du lycée, pour plus d'efficacité pédagogique et de réussite scolaire pour tous les lycéens, quelle que soit leur filière ou leur implantation territoriale. Mais elle persiste à penser que si la variable « budgétaire » est à prendre en compte, celle-ci ne peut être le principe directeur d'une telle réforme. Et faire de « la maîtrise des coûts » la clef de l'amélioration de « la performance d'ensemble », c'est bel et bien irriguer le discours public sur l'éducation d'une vision plus libérale que pédagogique et sociale. ■

DEVOIRS À LA MAISON

Je souhaiterais échanger sur l'interdiction des devoirs indiquée dans l'encart à l'article de Danielle Theleus (*Liaisons laïques* n° 317)

Pouvez-vous s'il vous plaît faire suivre cet arrêté en vigueur ? Vous ne faites référence qu'à un document de 2006 qui mentionne la Circulaire du 6/09/94, laquelle ne crée pas d'interdiction d'autant qu'elle ne parle que de devoir. L'arrêté de 1956 avait l'avantage de définir ces devoirs. Apprendre une leçon requiert d'associer toutes les mémoires incluant le brouillon ou le brouillon minutieux et donc l'écriture.

Je suis tête de liste dans une école parisienne du 11^e sur une liste Dynamo11 et, si je pose cette question, c'est que je trouve la position de la Fcpe indéfendable sur le point des leçons à apprendre à la maison. Pour défendre une école de qualité et d'exigence, il faut pouvoir s'assurer qu'une leçon soit apprise, que des lectures soient réalisées, en dehors du temps scolaire.

Dons l'espoir d'un débat ouvert et d'un travail collaboratif avec la Fcpe-Paris sur le sujet, je vous prie de croire en notre énergie pour l'école publique.

Xavier Gadefait
Association Dynamo11

Le premier arrêté interdisant de donner des devoirs écrits en primaire date du 23 novembre 1956 effectivement. Plusieurs circulaires l'ont rappelé depuis. Le dernier texte que j'ai trouvé est une réponse de la Direction de l'information légale et administrative d'avril 2015 : « Un enseignant peut donner à ses élèves : un travail oral (lecture ou recherche, par exemple) ou des leçons à apprendre à la maison. Il doit éviter de donner à faire à ses élèves un travail écrit à la maison. Un enseignant qui donne du travail à faire à la maison doit vérifier qu'il a été réalisé ». On voit donc qu'on recule puisque ce n'est plus interdit mais « à éviter ». De fait, sinon, la majorité des enseignants du primaire violerait la loi tous les jours... On trouve toutefois dans les programmes 2015 du primaire une phrase conseillant d'apprendre des poésies, mais « l'apprentissage se fait en classe, comme à l'école maternelle, c'est-à-dire collectivement ».

Pour les leçons, on peut bien sûr les faire réécrire. C'est à nous parents de rechercher la meilleure méthode - pour ceux qui s'y connaissent un peu... Encore inégalitaire. ■

L'ECOLE QUI TRIE

Je me souviens d'une mère dans un square parisien m'interpellant à propos de nos enfants, en première année de maternelle, me disant : « *vous ne trouvez pas qu'ils n'ont rien foutu ce premier trimestre ?* » J'étais sidérée. La course avait déjà commencé pour être dans les meilleurs. À partir de la 3^e, le mot orientation est venu scanner avec intensité chaque trimestre. Mais que deviennent nos enfants, ceux qui ne s'identifient pas à la case du haut et qui sont « désorientés » ? Heureusement, j'ai rencontré des enseignants, des proviseurs, des CPE capables de dialoguer avec nous les parents pour chercher le fil ténu d'un chemin à parcourir ensemble avec nos enfants pour donner du sens à ces années d'apprentissage. Merci à Anne Armand de croire à ce dialogue, indispensable (entretien de *Liaisons laïques* n°318). ■

Isaline Buisson,
conseil local Émile Dubois (14^e)

AU CŒUR DE LA FCPE

À LA RENCONTRE DES ADHÉRENTS DE LA FCPE-PARIS

Les samedis de l'éducation et de la refondation

Se lever le samedi matin pour débattre de la réforme du collège, des programmes scolaires ? Les adhérents de la Fcpe-Paris ont répondu « Oui » ! En plénière puis en atelier, la centaine d'adhérents présents les 5 décembre et 13 février aux deux premières séances des « Samedis de l'éducation et de la refondation » ont écouté mais surtout interrogé les invités sur le sens de ces réformes, les moyens mis en œuvre, les difficultés rencontrées... Ils en parlent.



5 décembre - La réforme du collège en pratique(s)

INVITÉS : **Claude Michellet**, directeur de l'Académie de Paris; **Luc Pham**, Daasen chargé du 2nd degré à l'académie de Paris; **Michel Cervoni**, principal du collège Pilâtre de Rosier, Paris 11^e, Snpden Paris; **Roseline Ndiaye**, enseignante, présidente du Crap-Cahiers pédagogiques; **Sébastien Planchenaud**, enseignant de mathématiques, Apmep Île-de-France

« La rencontre-débat sur la réforme du collège de ce samedi 5 décembre 2015 a été des plus utiles. [...] En ce qui me concerne, très attachée à la formation classique que j'ai autrefois reçue et convaincue de l'importance de son maintien, la question des langues anciennes m'importait particulière-

ment. [...] La réunion ne m'a guère rassurée sur une future égalité des chances, qui est pourtant le but affiché. Il existera, par exemple, des classes bilingues dites de continuité, ce qui implique que les enfants venant d'écoles élémentaires où l'apprentissage de deux langues a été mis en place seront les seuls à en bénéficier. [...] Quoique bon nombre de mes inquiétudes n'aient pas été levées, je remercie la Fcpe-Paris d'avoir organisé cette rencontre, fort instructive. » Isabelle Vedrenne-Fajolles, CL Collège Paul Valéry, Paris 12^e

« C'est véritablement un changement d'état d'esprit qui s'opère : changement de programme mais aussi changement de système d'évaluation, et donc, changement d'état d'esprit général sur le système actuel scolaire. Nécessaire assurément mais peut-être aurait-on pu l'imaginer crescendo... Ne serait-ce pas juste un moyen de pallier une baisse de budget sous des couverts pseudo-éducatifs... Restons vigilants ! » Nadine Moreau, CL collège Guy Flavien, Paris 12^e

13 février - Les programmes scolaires en pratique(s)

INVITÉS : **Élisabeth Carrara**, IA-IPR de SES, doyenne des inspecteurs du 2nd degré; **Olivier Lassalle**, IA-IPR de mathématiques; **Sylvie Lay**, IA-IPR d'arts plastiques; **François Mouttapa**, IA-IPR de lettres; **Marc Charbonnier**, enseignant d'histoire-géographie, APhg Île-de-France; **Faddy Makki**, enseignant d'EPS, membre du Crap-Cahiers pédagogiques

« Cette matinée sur les programmes scolaires m'a permis de comprendre la logique, l'articulation et les grands thèmes abordés dans les programmes scolaires. J'ai ensuite assisté à l'atelier sur la continuité des programmes entre le CM1-CM2 et la 6^e et j'ai été très réconfortée par cette nouvelle articulation mise en place par le regroupement de ces 3 classes en un même « cycle 3 » avec un vrai travail de coordination demandé aux enseignants afin de rendre

ON CONTINUE...

Pour plus de 90 % des parents présents, les réunions proposées répondaient « tout à fait » ou « plutôt » aux attentes... Néanmoins les questions restent nombreuses et encouragent à organiser de nouveaux temps d'échanges. **Prochain rendez-vous : samedi 9 avril de 9h à 13h avec une rencontre portant sur les langues vivantes.**

Inscriptions : fcpe75@fcpe75.org



plus fluide le passage des élèves entre l'élémentaire et le collège [...]. Même s'il y a encore de la résistance des professeurs d'élémentaire et de collège à travailler ensemble, je pense qu'à terme cela rentrera dans les mœurs. [...] » Anne Subira, présidente de l'Union locale Fcpe 5-6.

« En parallèle du décryptage, à visée rassurante, de la réforme du collège, cette matinée fut un lieu de rencontre privilégié entre adhérents Fcpe tous arrondissements et degrés scolaires confondus. Si l'ambition de la réforme a bien été exposée, avec des intervenants de qualité, les questions relatives aux moyens mis en œuvre pour assurer sa réussite, sa mise en application effective dans les collèges, restent en suspens. Or, compte tenu du taux d'échec scolaire et de l'augmentation des inégalités sociales (obtenir son bac n'est plus suffisant), l'urgence est grande de redresser la barre de l'Éducation nationale. » Chrystèle Verfaillie, CL école Villette, Paris 19^e. ■

CONGRÈS 2016 : SAMEDI 4 JUIN 2016

Conseil locaux, faites entendre votre voix sur les sujets qui vous tiennent à cœur en participant au prochain congrès de la Fcpe-Paris.

Une date : samedi 4 juin de 9 h à 16 h

Un lieu : (à confirmer)

Une organisation : comme tous les ans, le congrès 2016 va permettre de revenir sur les temps forts de l'année scolaire en lien avec l'actualité, d'échanger sur les axes stratégiques pour l'année à venir, d'émettre des propositions, de renouveler les membres du Conseil départemental, de présenter et voter les rapports financier et d'activité.

Participants : tous les adhérents pour assister et échanger et une délégation de chaque conseil local pour participer aux votes.

Inscriptions : fcpe75@fcpe75.org

ÉCHOS ET RUADES

LAÏCITE SUR... TWITTER

Pour les 110 ans de la loi sur la laïcité, le 9 décembre 2015, la Fcpe-Paris avait prévu un grand rendez-vous de parents place de la République. Les attentats et l'état d'urgence qui a suivi en ont décidé autrement. Mais l'idée d'une photo de groupe, qui avait été envisagée, a été adaptée à Twitter, en s'inspirant d'autres campagnes du même type. Réunies sous le mot-clé #LaFCPEMLaLaïcité, des dizaines de photos de parents posant avec leur propre slogan autour de la laïcité ont été postées sur le réseau social. Objectif : en récolter plus d'une centaine pour en faire une affiche. Globalement, les parents ont eu envie de participer, mais ils ne se sentent pas forcément à l'aise sur le sujet, il faudra réfléchir à bien d'autres formats.



L'objectif est de d'amener plus de gens à s'approprier le sujet dans de telles opérations en marge de cette journée. ■



Hommage à Laurène, partie à 19 ans, fille de Luc Pasquier, ancien administrateur et rédacteur en chef de *Liaisons laïques*, auquel nous adressons toute notre sympathie.

LA FRANCE, ET LES DROITS DE L'ENFANT

Mineurs étrangers isolés, enfants roms ou handicapés, châtimements corporels, justice pénale... Selon *Le Monde* du 4 février, c'est un inventaire peu flatteur que le comité sur les droits de l'enfant de l'ONU (CRC) a publié sur la France. Plusieurs sujets déjà pointés en 2009 reviennent sur la table, notamment la situation des enfants migrants.

La défenseuse des enfants, Geneviève Avenard, constate aussi l'absence d'amélioration depuis cinq ans. Ainsi en est-il des tests osseux, utilisés pour déterminer l'âge des adolescents migrants : « *La proposition de loi [sur la protection de l'enfance] en cours d'examen donne une base légale à cette pratique indigne et non fiable* ».

Autre sujet récurrent : la justice des mineurs. Alors que le ministre de la justice, Jean-Jacques Urvoas, laisse entendre qu'il pourrait renoncer à cette réforme, le comité « *exhorte l'État à mettre son système de justice pour mineurs en ligne avec la convention* », notamment en supprimant les tribunaux correctionnels pour mineurs de 16 à 18 ans, l'un des derniers héritages de l'ère Sarkozy. ■

LE REGISTRE DES SANCTIONS AU TA

Au collège et au lycée, le registre de sanctions est un outil destiné à assurer à la fois la cohérence des sanctions à l'échelle de l'établissement et leur transparence par rapport à la communauté éducative. Quoi de plus naturel que de demander sa consultation ? Et pourtant... Le demander est une chose, l'obtenir en est une autre.

Suite au refus de l'administration, une mère d'élève a dû se tourner vers le juge administratif, qui s'est prononcé sans équivoque : l'établissement se doit de le transmettre, en respectant, bien entendu, les règles usuelles de protection de la vie privée. Les allégations du rectorat sur les difficultés informatiques engendrées par cette communication n'ont pas convaincu le juge : le registre des sanctions ne comporte pas l'identité des élèves.

Alors que le décret de 2011 a accru les pouvoirs de sanction du chef d'établissement, le registre des sanctions permet de préserver la confiance de la communauté éducative dans la politique disciplinaire de l'établissement. Un refus de communication persistant ne serait que préjudiciable à la sincérité du dialogue nécessaire entre les familles et l'institution. ■

30 % DES ADOLESCENTS VICTIMES DE CYBER-HARCÈLEMENT

« Les parents n'ont aucune idée de ce que font leurs enfants lorsqu'ils sont en ligne, jusqu'à ce qu'il soit trop tard », s'inquiètent des chercheurs américains dans le *Journal of Computer-Mediated Communication*. Après avoir interrogé 465 couples de parents et adolescents âgés en moyenne de 12-13 ans, les auteurs de l'enquête évaluent à 30 % la proportion de jeunes internautes victimes de cyber-harcèlement. Dans 15 % des cas, l'ado était lui-même l'auteur d'insultes, moqueries ou rumeurs diffusées sur la toile, en particulier via les réseaux sociaux ou les systèmes de messagerie instantanée. Or, seuls 5 à 10 % des parents étaient au courant. En France, une étude menée en 2011 auprès de 18 000 collégiens a révélé que 9 % d'entre eux avaient déjà subi une humiliation ou une insulte via SMS ou Internet.

Selon les chercheurs, l'un des facteurs essentiels de la sous-estimation du danger par les parents est qu'ils laissent leur enfant naviguer sans surveillance, installant même parfois un ordinateur dans sa chambre! ■

FIN DES ELCO

C'est la fin d'un dispositif ancien très décrié¹: les enseignements de langue et de culture d'origine (Elco), assurés par des maîtres étrangers, recrutés et payés par les pays d'origine. Selon *Le Monde* du 13 février, la ministre de l'Éducation nationale, N. Vallaud-Belkacem, prévoit d'y mettre un terme, au motif qu'ils ne véhiculent pas un « enseignement linguistique de qualité » et enferment les élèves dans une « logique d'entre soi ». Dès la rentrée 2016, les Elco seront progressivement transformés en sections internationales, ouvertes à tous les élèves. Le projet du ministère est de mieux intégrer les Elco dans l'école. Avec un changement de paradigme: ces langues ne seront plus considérées comme des langues « d'origine », mais

comme des langues « étrangères », enseignées au même titre que l'anglais ou l'allemand. ■

1. La Fcpe-Paris a voté en 2004 une motion « Laïcité » demandant leur suppression (fcpe75.org/site/public/pdf/0405laicite-votee.pdf).

PÈRES EN RÉTENTION

Une enfant de 5 ans, scolarisé à la maternelle Pajol (18^e), a passé les fêtes de fin d'année sans son papa, mis en centre de rétention le 23 décembre 2015, et sous le coup d'une obligation de quitter le territoire français (Oqtf). Il a fallu que les parents de l'école aillent jusqu'à occuper l'école pendant 5 jours, et même la mairie pendant quelques heures, pour qu'il soit enfin libéré au bout de 27 jours de détention. 10 jours plus tard, un autre papa à la maternelle Orsel était arrêté: la mobilisation des parents a encore une fois été immédiate. Ces situations, répétitives de surcroît à l'égard de parents d'enfants scolarisés ou de jeunes majeurs à Paris, sont intolérables. ■

LA RÉFORME DU COLLÈGE EXPLIQUÉE AUX PARENTS

Pour aider les parents à s'approprier les contenus de la réforme du collège, la FCPE Paris a édité une plaquette accessible à tous. Un bon outil de communication à transmettre lors de vos réunions, avec les comptes rendus des conseils de classes, dans les carnets de correspondance...

à télécharger sur www.fcpe75.org



LE DESSIN DE DELIGNE





DOSSIER BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

SOMMAIRE

Le point de vue des jeunes	9
Entretien : Quand architecture scolaire rime avec bien être	12
Et la pédagogie ?	16
Classes ULIS	17
Cannabis, alcool : les antidépresseurs des jeunes ?	20
Mal-être des jeunes ou mal-être des adultes	22

Dans l'actualité de février, il a beaucoup été question des « écoles insalubres » de Marseille : « murs de classes imbibés d'eau », « criblés de trous », « chauffage inexistant »... et même présence de « rats » ! Passés sous la responsabilité des collectivités territoriales depuis les lois de la décentralisation en 1982, c'est vers elles que se tournent les parents lorsque les bâtiments scolaires sont mal entretenus ou qu'ils se révèlent inadaptés aux usagers ! À bon entendeur, salut !

Pour Maurice Mazalto, spécialiste des questions d'architecture scolaire, si la conception d'un établissement a fait l'objet d'un travail concerté entre la collectivité territoriale, le cabinet d'architecture et... les usagers, le bénéfice est réel pour tous et pendant longtemps (lire page 12).

Si les locaux occupent une place importante dans le bien-être à l'école. L'humain reste prépondérant. La notion de « climat scolaire » résume bien cette notion. S'appliquant à des composantes aussi variées que la justice scolaire, la coéducation, les stratégies d'équipe, les pédagogies et la coopération, le climat scolaire concerne l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Et les élèves et leurs parents ont aussi leur mot à dire ! (lire page 9).

Certes, on assiste à une prise de conscience d'une école où bien-être rime avec réussite. Pourtant, le chemin est encore long pour que cette idée s'impose comme une évidence. Chaque année, notre école laisse au bord de la route bien trop d'élèves. Devenus parents, ces enfants ne risquent-ils pas, à leur tour, de conserver une méfiance vis-à-vis de l'école, et de passer ainsi à côté des efforts que déploient des équipes soucieuses de la réussite de nos enfants (lire pages 16 et 17). Pour les parents, transmettre cette confiance en l'école est un enjeu qui dépasse largement le temps de la scolarité (lire page 22). C'est un véritable enjeu de société dont nous devons collectivement nous préoccuper.

LE POINT DE VUE DES JEUNES

La bienveillance, les notions de bonheur ou de plaisir à l'école commencent à être identifiées en France comme des leviers pour les politiques publiques même si elles ne sont pas encore pleinement mise en œuvre sur le terrain. L'école française se caractérise d'ailleurs par des indicateurs très médiocres concernant le bien-être et le sentiment des enfants d'y être chez eux et d'être entendus. Le statut même de ce « bien-être scolaire » paraît encore en débat en regard de la « tradition scolaire » française.

Les « pesanteurs » du système (qu'il s'agisse des formations décidément très académiques des enseignants, de l'obsession des résultats et des performances, de la méfiance vis-à-vis des parents, de la mise à distance des subjectivités et des collaborations entre pairs ou de la prétendue sanctuarisation de l'école) contribuent non seulement à produire souffrances et inégalités scolaires mais aussi à faire passer la notion de plaisir ou de bien-être à l'école pour un thème superficiel, voire inquiétant. Se demande-t-on vraiment ce que cela signifie pour les élèves eux-mêmes ? Quel regard les jeunes portent-ils sur leur bien-être scolaire ? Les élèves français sont-ils vraiment mal lotis ? Qu'apprend-on en regardant ce qui se passe dans d'autres pays ?

Premier constat en forme de coup de gueule : comment pourrions-nous considérer que le bien-être des élèves français est pris en compte quand on observe quotidiennement que, malgré les références réitérées à la participation des parents et à l'importance de la famille pour la réussite éducative, l'espace scolaire reste fermé et hermétique aux plus vulnérables des parents ? Par ailleurs, la notion de bien-être implique la considération d'une appréciation subjective de l'expérience des élèves à l'école. Or, les comparaisons internationales montrent que les élèves français sont les moins consultés, l'un des plus bas niveaux des pays de l'Ocde. Pour développer le bien-être à l'école il faudrait déjà infléchir une tendance profondément ancrée à la non participation des élèves et des familles au projet éducatif dans sa globalité¹.

CES DÉTAILS QUI N'EN SONT PAS

Construire une école du bien-être supposerait aussi de prêter attention aux détails de l'expérience quotidienne des jeunes, détails négligés car conçus comme

négligeables. On pourrait parler des toilettes, et de l'indécence qu'il y a, par défaut d'entretien et d'aménagement, à créer chez autant d'enfants des inquiétudes, des phobies et des maladies. Mais prenons un autre cas emblématique, celui de la cour. N'est-il pas temps de s'interroger collectivement sur l'autorité de tous ces arguments axés sur une logique strictement sécuritaire (une cour nue et « visible », dénuée souvent de tout espace naturel) alors que cela va à l'évidence à l'encontre du bien-être de l'enfant, des attentes des parents et souvent de celles des professionnels du périscolaire ? En fait, la cour fonctionne comme une caisse de résonances des places, plus ou moins légitimes, accordées à chacun dans la problématique scolaire.

Le bien-être à l'école n'a pas été beaucoup étudié empiriquement en France. On dispose toutefois de données récentes qui permettent d'apprécier la manière dont les élèves se perçoivent sur quelques dimensions de leur bien-être scolaire. L'enquête Debarbieux de 2011 pour l'Unicef-France révèle que 28 % des élèves de cycle 3 n'aiment pas beaucoup ou pas du tout l'école. Dans l'enquête Pisa 2012, les élèves français sont 11 % (et de plus en plus nombreux) à considérer l'école comme une perte de temps.



Une récente étude de la Depp² a cherché à construire une échelle multidimensionnelle d'évaluation du bien-être à l'école (BE-scol) afin d'analyser les différences interindividuelles de bien-être et d'étudier en quoi certaines caractéristiques des établissements étaient susceptibles d'affecter le bien-être des élèves³. L'autoévaluation du bien-être des élèves a été réalisée au moyen d'un questionnaire comportant six dimensions appréhendant leur sentiment de sécurité dans l'établissement, les relations paritaires, les relations avec les

1. Geneviève Zoïa, « Ségrégation contre bien-être : pour une école du care », in *Le sujet dans la cité*, 2015/2 (n° 6)

2. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

3. *Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles*, Climat scolaire et bien-être à l'école, Éducation & formations, n° 88-89, décembre 2015

enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les activités scolaires et le rapport aux évaluations.

UNE AUTOÉVALUATION QUI EN DIT LONG SUR LE FACTEUR RELATIONNEL

Les enfants se sentent globalement en sécurité puisque seuls 13 % d'entre eux déclarent avoir peur à l'école ou au collège. À noter que 23 % craignent quand même de se faire taper par les autres élèves et que 27 % ont peur que des inconnus entrent dans l'école pour les embêter.

S'agissant des relations paritaires, la satisfaction des élèves est élevée : près des trois quarts des élèves pensent qu'ils sont appréciés par les autres élèves, qu'ils ont beaucoup de copains et qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves. La relation avec les pairs est très importante, c'est parfois la seule raison pour eux de venir avec plaisir au collège. L'architecture des collèges devrait d'ailleurs en tenir compte en favorisant des lieux de rencontre conviviaux, des espaces apaisés de sociabilité adolescente 2.0. !

Les élèves semblent plutôt satisfaits de ce qu'ils vivent dans leur classe. En effet, plus de 70 % d'entre eux répondent qu'ils s'y sentent bien, que leurs salles de classe leur conviennent et qu'ils sont satisfaits de leurs enseignants.

Mais c'est sur la relation aux enseignants que les paradoxes du bien-être et du mal-être scolaire se greffent en réalité. Car si 69 % des élèves considèrent que leurs enseignants les aident suffisamment et 67 % qu'ils savent les intéresser à ce qu'ils font à l'école/au collège, ils sont quand même 65 % à avoir peur que leur enseignant mette un mot dans leur carnet de correspondance. 65 % des collégiens disent avoir peur quand le professeur parle aux parents, 75 % ont peur des mauvaises notes.

Dans sa thèse portant sur les représentations qu'ont les professeurs et les élèves du bien-être au collège, Marianne Lenoir, médecin scolaire, insiste sur la centralité de cette relation élèves-profs. Le bien-être relationnel est choisi en premier par les deux populations comme élément du bien-être⁴. Mais les « indicateurs » diffèrent assez sensiblement ! Pour les élèves, leur bien-être est lié à l'attitude juste ou injuste du professeur. Et les sanctions, mêmes justes, sont perçues comme du mal-être par les collégiens. Côté professeurs, on pense par contre que la sanction « juste » est facteur de « mieux être » voire de support à l'échange avec l'élève. On s'intéresse d'ailleurs davantage à la relation quand l'élève « dysfonctionne ». Les enseignants sont formés pour transmettre des contenus académiques. Certains sont attentifs aux élèves, c'est souvent le cas en éducation prioritaire. Mais même eux sont obnubilés par le programme :



ils pensent que s'ils ménagent trop les élèves, ils ne pourront pas le finir. Autrement dit, ils voient le mal-être mais ne s'y arrêtent pas... Beaucoup se disent d'ailleurs « désarmés et en attente de piste de travail pour comprendre leur psychologie. (...) Ils prennent souvent l'exemple de leurs propres enfants pour savoir comment se comporter en classe ».

QUELLES AIDES POUR LEUR RÉUSSITE SCOLAIRE ?

Pour les élèves, c'est surtout la réussite scolaire qui est un indicateur de bien-être personnel. Cette réussite scolaire les projette dans l'avenir car ils lui associent la future réussite professionnelle. Les troisièmes sont toutefois moins sensibles que les sixièmes à ce facteur « réussite scolaire » pour définir leur bien-être. Comme si un désenchantement progressif opérait au fil des années collège... Les élèves évoquent plutôt des éléments d'un mal-être moral, un manque de plaisir et une inquiétude pour l'avenir là où les professeurs pensent que les élèves manquent de motivation et d'envie par rapport à ce qui est enseigné au collège.

60 % des élèves pensent que la pédagogie différenciée peut amener du bien-être au collège mais ce sont surtout les élèves de collège en éducation prioritaire qui sont réellement conscients des adaptations pédagogiques réalisées par les enseignants. Parmi les aides pédagogiques susceptibles d'améliorer leur bien-être, les élèves plébiscitent la réexplication après le cours de leçons non comprises, la mise en place de temps de pause pendant le cours et l'aide supplémentaire des professeurs pendant le cours. Profs et élèves se rejoignent bien sur deux items mais quand les élèves ressentent plutôt le besoin de faire des pauses, les professeurs ressentent eux surtout le besoin de remotiver les élèves pendant le cours !

4. Marianne Lenoir, *Le bien-être au collège : représentations des professeurs et des élèves*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 7 décembre 2012, Université Lyon 2 École doctorale 485 EPIC.

5. *L'ennui vu par les élèves : ses indicateurs et ses effets*, in *Connexions* 2005/2 (n° 84)

DE L'ENNUI AU PLAISIR

Le mal-être scolaire adolescent est souvent corrélé à la survenue de l'ennui⁵. Selon François Dubet, les élèves ne s'ennuient pas plus qu'avant mais « *ils ont par contre la capacité et le « droit » de dire qu'ils s'ennuient et de le manifester. En effet, la légitimité de l'ordre et de l'autorité scolaire ne s'impose plus naturellement, pas plus que les autres exercices de l'autorité... Dire que l'on s'ennuie n'est pas impossible (...) alors qu'auparavant cet ennui pouvait apparaître comme une quasi faute morale* »⁶. Quand Philippe Meirieu demande aux élèves leurs propositions contre l'ennui, voici ce qu'ils répondent : « *avoir des professeurs plus passionnés, avoir des professeurs qui aident et encouragent, introduire des technologies nouvelles, articuler les enseignements aux problèmes de la vie pratique, travailler davantage sur l'actualité, utiliser l'interdisciplinarité, faire des visites, des stages, des séjours à l'étranger, multiplier les travaux de groupes, réduire les effectifs et la durée des cours* ». Magnifique non ?

Mais quand arrivera-t-on à repenser rythmes, programmes et pédagogies pour servir (enfin) le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner ? Comme les parents

d'élèves, les enfants sont sensibles au « découragement permanent » des enseignants. Ne renonçons pas — collectivement — à donner du sens à la « rencontre éducative » et à inciter au « plaisir d'apprendre » dans le quotidien scolaire.

Le bien-être scolaire s'impose quand on sort du registre des seules « utilités scolaires » inventées par une institution pour sélectionner des élites. Quand on parvient à échanger, entre coéducateurs, et aussi entre profs et élèves, sur la dimension citoyenne des savoirs et des compétences acquises à l'école.

Par ailleurs, inclure dans les protocoles d'évaluation des élèves une mesure de leur satisfaction ou de leur bien-être pourrait permettre aux professionnels de l'éducation de mieux comprendre le comportement des jeunes et d'offrir des pistes d'action pour améliorer leur qualité de vie. Mais il faudrait là plus qu'une Refondation... une vraie Révolution Compréhensive !

Isabelle Rocca

6. *L'ennui à l'école*. Coll. Les débats du Cndp, Ed. Albin Michel, 2003

Le bien-être des enfants à l'école maternelle : Allemagne 1- France 0 ?

Les *Kindergarten* allemands et les écoles maternelles françaises ont une vision assez différente du bien-être des tout-petits qu'ils accueillent. Avec derrière la question de savoir qui « dit » ce bien-être de l'enfant : l'adulte ou l'enfant lui-même ? Quelle est la place de l'autonomie de l'enfant dans la prise en compte de ce bien-être, entendu comme le sentiment de se sentir bien physiquement et psychologiquement au sein des institutions ? La France voit dans l'enfant un futur élève qu'il faut préparer à l'apprentissage et discipliner avec force consignes. Interrogées sur la question du bien-être, les enseignantes françaises de maternelle introduisent souvent rapidement dans le débat la question de l'élève : « *Le bien-être de l'enfant n'est pas forcément celui de l'élève* »¹. En Allemagne, les éducatrices le traitent comme l'enfant qu'il est et privilégient son bien-être et le développement de son autonomie. Les éducatrices développent une réflexion importante sur la légitimité des interdits, sur l'importance de l'expérience, sur l'idée que c'est à l'enfant de définir ce qui est bien pour lui.

Les consignes "à la française"

Dans les écoles maternelles françaises, le rythme est très soutenu avec une forte présence de demandes réitérées par les adultes, d'instructions données que l'on appelle « consignes ». La forme scolaire française passe dès la maternelle par une direction enseignante permanente et par la discipline, invoquée comme une nécessité au regard du nombre d'enfants par

classe (1 pour 30 devenant la règle). Les notions de cadre et d'encadrement sont essentielles. Dans leur performance d'enseignante, les maîtresses françaises semblent jongler entre distance empathique et traitement égalitaire des enfants, mais toujours dans une relation qui reste marquée par la logique des apprentissages. Et ces apprentissages doivent être rendus visibles, dimension à laquelle les parents adhèrent car cela les rassure aussi !

Les élèves de la maternelle française « *apprennent à respecter la consigne et apprennent en respectant la consigne* »... Bref, on les prépare à l'école élémentaire par des apprentissages conçus sur la base d'activités pensées et guidées par l'enseignante, qui doit savoir où elle va et garantir le sens de chaque activité alors même que l'enfant n'en comprend pas nécessairement la raison d'être.

L'apprentissage par le jeu

Il y a aussi en France une forte rupture entre les moments d'instruction avec l'enseignante et les moments d'amusement avec l'animateur du temps périscolaire. Symptôme s'il en est : les difficultés rencontrées par les pédagogues progressistes pour remettre, avec toutes ses lettres de noblesse, la notion de « jeu » dans les nouveaux programmes de maternelle qui viennent d'entrer en vigueur.

En Allemagne, la bonne et chaleureuse relation entre l'éducatrice et chaque enfant est valorisée, comme la condition la plus importante pour la réussite des

apprentissages à cet âge. On ne sépare pas instruction et amusement, et on refuse de ne considérer que la logique des apprentissages. D'ailleurs les « éducatrices » ne veulent pas être nommées « enseignantes » même si elles veulent aujourd'hui la même reconnaissance !

Dans la logique allemande, on pourrait dire que le bien-être de l'enfant n'est pas un but mais un préalable. À cela s'ajoute l'idée qu'il faut savoir attendre, ne pas précipiter les choses : l'enfant doit être prêt pour apprendre. Pour les enseignantes françaises, le *Kindergarten* ressemble plus à une garderie, à une colonie de vacances qu'à une école. Mais elles reconnaissent aussi que « *quand on voit ça, on se dit : mais nous, qu'est-ce qu'on est exigeant ! Qu'est-ce qu'on leur demande ! Plein de choses, alors que ce sont des enfants, des petits de 4 ans, 3 ans, 5 ans ! Quelque part, on se demande si on ne va pas trop loin et, en plus, on nous pousse à aller de plus en plus loin dans les exigences ! (...) Nous, on a des programmes (...)* On est coincées, on est dedans ».

Sans nullement idéaliser le modèle allemand, la comparaison nous invite à repenser le bien-être et le stress des élèves les plus jeunes et à réfléchir sur la légitimité d'une construction si rapide de l'élève, et du « bon élève », dès la maternelle.

1. Gilles Brougère, *Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne*, Informations sociales 2010/4 (n° 160)

ENTRETIEN

QUAND ARCHITECTURE SCOLAIRE RIME AVEC BIEN-ÊTRE



Maurice Mazalto

Enseignant puis personnel de direction, militant au sein d'un mouvement d'éducation nouvelle, Maurice Mazalto¹ a fait de la relation entre architecture scolaire et réussite éducative un axe privilégié de réflexion et d'action. Du hall d'entrée aux couloirs de circulation, des salles de classe à la cour de

récréation, il revisite tous les espaces de l'établissement. Au cœur de ses priorités : le bien-être de l'enfant comme de tous les usagers de l'école. Et les parents ont aussi leur rôle à jouer !

COMMENT EN ÊTES-VOUS VENU à vous intéresser à la question de l'architecture scolaire et plus particulièrement aux liens entre architecture et réussite éducative ?

LORSQUE J'AI ÉTÉ NOMMÉ PROVISEUR dans un lycée général et technologique en Normandie, j'ai dû rapidement me transformer en chef de chantier. Il s'agissait d'un établissement en restructuration car en augmentation d'effectif. Il avait été fait pour 400 élèves et il en avait déjà 600. Dans un premier temps, je n'avais aucune réponse à apporter puisque la formation de personnel de direction ne comporte pas de module pour traiter des espaces scolaires et de leur aménagement. Il a donc fallu que je m'appuie sur des valeurs auxquelles je crois, issues de l'éducation nouvelle. Par exemple, en me posant à chaque fois la question sur les types d'espaces, d'aménagements, d'organisation spatiale pouvant favoriser la réussite éducative. Tout de suite, je me suis aperçu que ce n'était pas une réponse solitaire. Un établissement scolaire est composé de personnels enseignants, de personnels non enseignants, d'élèves, et il est indispensable de pouvoir solliciter à la fois tous les usagers et les parents d'élèves. Cela n'a pas été facile car c'était un travail de débroussaillage. À chaque fois que j'avais dans la réflexion, un nouveau problème se posait et à chaque fois il fallait trouver, de façon pragmatique, des réponses, le tout

dans un calendrier contraint puisque j'avais des réunions de chantier très régulières avec la collectivité régionale.

VOUS AVEZ DONC IMPROVISÉ, en associant le plus grand nombre...

EXACTEMENT. Chaque fois qu'un problème était posé, il fallait que je le mette en perspective à la fois d'un point de vue spatial pour apporter des réponses aux architectes et aux responsables de la collectivité, et d'un point de vue éducatif en pensant aux élèves, aux équipes...

ET APRÈS VOUS AVEZ EU ENVIE de poursuivre sur ce sujet...

EFFECTIVEMENT CAR AYANT UNE RÉFLEXION sur la réussite éducative dans différents domaines, j'ai pu développer des projets et progressivement, je me suis aperçu que l'architecture scolaire tenait une place sinon essentielle du moins très importante dans la réussite éducative. À ce sujet, j'ai découvert les écrits de Marie-Claude Derouet-Besson qui, en 1998, a publié un ouvrage intitulé *Les murs de l'école* où elle réfléchissait de manière approfondie sur la relation entre l'architecture scolaire et la réussite. J'ai repris à mon compte le concept qu'elle a développé : l'architecture scolaire ne peut initier une réforme éducative et pédagogique mais, si elle est adaptée, elle la favorise énormément. Sur le terrain, j'ai pu vérifier que ce concept fonctionne très bien et j'ai compris qu'il y avait un lien très fort, parfois à découvrir, entre l'architecture scolaire et la réussite éducative. Alors, je suis remonté à la source. Et la source c'est un tripode : d'une part la collectivité territoriale qui a le carnet de chèques et qui va faire des préconisations, ensuite l'architecte, le bureau d'étude, le maître d'œuvre qui, à partir des préconisations va imaginer, créer... et enfin les usagers adultes dont les parents, les jeunes qui auront éventuellement été sollicités en amont et qui vont utiliser les locaux.



Le Centre de documentation et d'information du collège Rostand à Quétingny (21)

1. Consulter, le site de Maurice Mazalto : maurice.mazalto.free.fr



Espace aménagé de détente et d'échanges au collège de Châtillon Le Duc (25)

ÉVENTUELLEMENT, donc pas systématiquement ?

LA COLLECTIVITÉ FAIT DES PRÉCONISATIONS c'est-à-dire qu'elle va déterminer des spécifications opérationnelles, une sorte de cahier des charges qui va être donné aux différentes équipes qui vont concourir dans le cadre d'un appel à projets. Ces préconisations, même si c'est un peu caché, développent les conceptions éducatives de la collectivité. Lorsque celle-ci fait appel à un cabinet d'architecte pour

créer un bâtiment, elle demande que ses propres conceptions soient matérialisées. C'est pourquoi, quand on regarde une école, quel que soit le niveau et qu'on lit l'espace scolaire, on peut lire les conceptions éducatives de la collectivité qui est à l'initiative du projet.

ON A DÉJÀ UN PIED DANS LE VIVRE ENSEMBLE de l'établissement, voire dans la pédagogie...

BIEN SÛR. LES DEUX MISSIONS de l'école sont la transmission des savoirs et la socialisation. Donc, quand on entre dans un établissement scolaire, on va trouver des espaces qui assurent la transmission des savoirs et d'autres qui assurent la socialisation, le vivre ensemble. Tout cela pour confirmer que l'architecture scolaire n'est pas neutre et qu'elle joue un rôle important dans le bien être.

QU'EST-CE QUI FAVORISE le bien être à l'école ?

POUR SE SENTIR BIEN À L'ÉCOLE, il faut pouvoir s'approprier les espaces qui ont des fonctions différentes. Commençons par l'entrée, le parvis qui constitue un sas entre la vie extérieure et la vie scolaire. Avant d'entrer dans l'établissement, on doit pouvoir se poser, discuter... Le parvis est donc un espace important et différent selon qu'on est en milieu urbain, péri-urbain, rural. Deuxième espace essentiel, le hall d'accueil où le visiteur, et en particulier le parent d'élève, est accueilli, reconnu. Ce hall doit permettre de concilier sécurité et bien être. Il y a des établissements où ces espaces d'accueil ont été adaptés : fauteuils pour les parents, machine à café, une personne à l'entrée pour répondre, guider... Si on continue notre visite à l'intérieur de l'établissement, on va alors trouver différents espaces qui vont pouvoir favoriser le bien être. Prenons d'abord les espaces en dehors des salles de classe, les espaces d'apprentissage encadrés qui favorisent l'autonomie des élèves. Traditionnellement, il existe des salles de permanence, encore trop souvent conçues comme des lieux de stockage où il est interdit de parler, de communiquer, de rigoler car cela fait du bruit. La réflexion actuelle conduit une organisation spatiale différente où les élèves vont pouvoir travailler en

Accompagner l'enfant dans sa construction

Psychomotricienne de formation à la retraite après avoir travaillé dans un CMPP de la région parisienne et au CERPE, Michèle Célerié a rejoint depuis 1980 l'antenne française de l'association Pikler Loczy. Née en Hongrie après la guerre à l'initiative du Dr Emmi Pikler, pédiatre, scientifique et pédagogue, cette association est connue pour son approche innovante en matière d'accueil des enfants en collectivité. À ce titre, M. Célerié dispense conférences et formations aux professionnels de la petite enfance et partage ses compétences et ses convictions avec bonheur.

« Avant de parler de bien-être et d'aménagement scolaire, il convient de poser quelques idées claires sur les besoins de l'enfant. Tout d'abord, il y a la sécurité matérielle et affective – cela va de la présence des personnes-repères, aux repères dans l'espace, mais aussi dans le temps ; puis, il y a les besoins vitaux – bien manger, bien dormir, être propre – le problème des toilettes est un vrai problème ! ; il y a les besoins sociaux – il est important d'individualiser l'enfant, tout en gardant à l'esprit l'intégration des règles sociales ; enfin, il y a le besoin d'être actif – ce qui demande à l'adulte de mettre en place des espaces lui permettant de développer sa motricité large (grimper, sauter courir...) et sa motricité fine (manipuler, tracer ...) et d'accueillir ses manifestations émotionnelles et pulsionnelles ».

L'approche piklérienne part d'un constat simple : l'enfant a en lui tout ce dont il a besoin, et le rôle de l'adulte est de l'accompagner en respectant son rythme. Elle met en évidence la part active que l'enfant prend dans son propre développement et le considère comme un réel partenaire de l'adulte. « Une fois ces constats partagés, on peut accorder toute sa valeur à l'aménagement d'un espace scolaire adapté aux besoins des enfants, leurs capacités et intérêts, en fonction de leur âge et de leur environnement », ajoute M. Célerié. Une approche que l'on pourrait transposer à tous les âges, de la petite enfance à l'adolescence...

Ah, les toilettes.... !

Depuis longtemps, la Fcpe tire la sonnette d'alarme quant à l'état des sanitaires de nos écoles, collèges et lycées.

Pour rappel (encore et encore...) :

- Non-respect de l'intimité, notamment en maternelle. Pas de séparation entre les toilettes filles et garçons.
- Toilettes généralement peu propres. Peut-être à 8 h 20, mais à la fin de journée l'approche des lieux d'aisances devient difficile. Il n'y sent pas bon. Même après lavage et désinfection, des odeurs restent incrustées et le mélange d'odeurs « désinfectant- vieilles urines » est à vomir.
- Toilettes souvent en nombre insuffisant : il faut faire la queue pour y accéder.
- Certains enseignants n'autorisent pas à aller aux toilettes pendant les cours !
- Il n'y fait pas toujours chaud en hiver. Et quand il fait chaud dehors, bonjour les odeurs ! Souvent, il n'y a pas de lunettes et c'est froid. Et souvent « mouillé »...
- Le robinet du lavabo peut gicler sur vous et vous mouiller, ou arroser le sol qui, devenu glissant, est dangereux. Parfois, il ne coule pas et quand il coule, l'eau est souvent froide...
- Il manque : du papier toilette, du savon, des essuie-mains (le torchon mouillé et grisâtre ne peut être considéré comme tel), des balais WC, une poubelle dans les WC des grandes filles... Tout ça, c'est la faute de nos enfants qui jouent avec le PQ, utilisent trop d'essuie-mains, laissent tomber le savon...
- Elles ne sont souvent pas surveillées ce qui permet aux écoliers de faire des âneries... Au collège, c'est le lieu de tous les dangers, le refuge des fumeurs (pas seulement de tabac).

Résultat :

- *Le tiers au moins des enfants ne va jamais aux toilettes à l'école. Or : « Se retenir favorise l'émergence de troubles et d'infections urinaires ainsi qu'un état de constipation chronique du fait de la proximité des sphincters de la vessie et du rectum »* explique le Pr Averous.
- Les filles sont 9 fois plus concernées par les troubles que les garçons car elles sont obligées de s'asseoir, ce qui est rarement possible. Pour éviter cystites à répétition, fuites, voire incontinence urinaire, il faut y aller régulièrement, s'asseoir et se détendre.
- Quant à la constipation, il est clair que les enfants devront habituer leur corps à aller aux toilettes à heures régulières : avant d'aller à l'école ou après...

« Il faut communiquer sur ce problème. Ce n'est pas parce qu'on parle de pipi que c'est honteux, ce qui est honteux c'est que ce soit encore tabou » (Pr Sablonnière)

Eh oui, l'école est chargée de l'éducation à la santé. Un petit sujet pour rendre tout un chacun responsable de l'état des toilettes afin qu'elles puissent permettre à nos enfants de rester en santé aussi de ce point de vue.

autonomie et en petits groupes. De la même manière, les centres de documentation et d'information (CDI) sont actuellement en pleine évolution pour devenir des centres de communication et de culture (les 3C), c'est-à-dire des endroits où l'élève n'est pas simplement guidé mais va pouvoir développer des recherches autonomes.

2. *Cours de récréation : espaces de détente au collège et au lycée*/Maurice Mazalto, Les cahiers de l'architecture scolaire

QU'ENTENDEZ-VOUS par espaces de socialisation ?

CE SONT DES ESPACES AUTRES QUE LES SALLES DE CLASSES ou les espaces d'apprentissage encadrés. On peut distinguer les espaces de socialisation intérieurs et extérieurs. À l'intérieur, on peut d'abord parler des espaces de préau, qui sont, jusqu'ici, peu utilisés. Cela va me permettre de développer deux concepts : celui du gradin et du territoire. À l'intérieur de l'établissement, les gradins sont des espaces qui permettent aux jeunes de se rencontrer ou de s'isoler. Progressivement, on remarque que ces espaces deviennent des territoires. On sait bien qu'un adolescent se développe à travers le groupe. Avec les gradins, petit à petit, se constituent des territoires qui permettent, même si c'est à travers le non-dit, à chacun de trouver sa place. Pour que cela fonctionne, il faut que ces espaces intérieurs s'aménagent facilement et favorisent la transmission de la parole, les échanges. Dans mon ouvrage sur les cours de récréation², j'ai mené une enquête auprès de 800 élèves de la 6^e à la terminale et je me suis aperçu que l'activité la plus importante pour les jeunes, c'est de parler. Il est donc indispensable que des endroits soient pensés où ils puissent échanger, se mesurer, développer des contacts amicaux, intimes... Dans les espaces intérieurs de socialisation, il y a aussi des espaces de circulation qui, quand ils ne sont pas étudiés en amont, peuvent se révéler redoutables car propices aux bousculades, violences, agressivité. Au contraire, s'ils sont adaptés, ils permettent de se poser. Donc, soit on dit qu'une circulation c'est pour circuler, soit on dit qu'une circulation permet de respirer.

ET LA SALLE de classe ?

LA SALLE DE CLASSE N'A PAS BEAUCOUP ÉVOLUÉ car il y a un arc-boutant des enseignants sur leur liberté pédagogique. Rappelons-nous que dès qu'un enseignant ferme la porte de sa salle de classe, il est le seul maître à bord et c'est pourquoi, il est difficile que l'évolution spatiale ait lieu. Et si un enseignant veut enseigner autrement c'est-à-dire pas en frontal, en « autobus », mais en mettant les tables en U, en îlot..., il lui faudra, dès que c'est terminé remettre les tables comme il les a trouvées car l'enseignant suivant n'exerce pas de la même façon. Ce que je dis est surtout vrai dans le secondaire car, dans le premier degré, les enseignants ont leur salle de classe. Ce qui va bousculer considérablement les choses c'est l'intégration du numérique. Parce que le numérique a l'intérêt majeur de faire changer le statut de l'enseignant. On est plus dans une relation maître/élève mais dans une solution d'accompagnement avec recherche active. L'espace va donc devoir être organisé autrement. Ce n'est pas encore fait mais la tendance est prise et inéluctable.

ET CONCERNANT les espaces extérieurs ?

ILS RÉPONDENT À DEUX MAÎTRES MOTS : le territoire et les espaces végétalisés. Le territoire c'est la cour de récréation qui doit permettre à chaque élève de trouver une place, des activités qui lui conviennent. Pendant très longtemps,

les cours de récréation ont été oubliées : du macadam, des bancs qui font le périmètre de la cour et le vide absolu au milieu. Une cour aménagée et prenant en compte les besoins des élèves c'est une cour avec des gradins, une pergola, des tables, des chaises, des buts de foot, de basket... des équipements qui doivent faire l'objet de discussions. Car chaque établissement scolaire a une histoire et l'aménagement doit pouvoir la prendre en compte. Le deuxième aspect essentiel est le végétal. Il faut que la nature soit présente dans l'établissement, d'une part en végétalisant au maximum la cour de récréation, d'autre part en installant, avec toutes les mesures de sécurité appropriées, des mares pédagogiques, des jardins. On peut aussi faire du compost, un mur végétal...

QUE PEUT-ON DIRE AUJOURD'HUI des espaces dédiés aux parents ? Sont-ils obligatoires ?

CE N'EST PAS OBLIGATOIRE mais il faut bien dire que les collectivités se soucient de plus en plus de l'entrée des parents dans les établissements scolaires. Elles font donc en sorte qu'ils puissent disposer d'un local dans l'établissement, avec une entrée séparée et aménagements spécifiques, d'une boîte aux lettres... Cela contribue à les faire « exister physiquement » au sein de l'établissement.

LE NUMÉRIQUE va-t-il véritablement bousculer les cadres ?

COMME SOUVENT, L'ÉVOLUTION des esprits précède l'évolution des espaces. C'est parce que les équipes prennent en main le numérique que les espaces vont pouvoir évoluer. C'est l'objet de ma prochaine recherche que je mène dans le premier et second degré.

Propos recueillis par Catherine Terseur



Cour de récréation végétalisée au collège Anatole France à Tours (37)

Pour aller plus loin

À retrouver dans le n° 311 de *Liaisons laïques* (en ligne sur le site de la Fcpe-Paris), l'entretien avec Cyrine Busson, architecte à l'agence Aden Architecte, spécialisée dans les bâtiments scolaires.

REPÈRES



Du Moyen-Âge à la Révolution Française,

l'éducation des enfants revient à l'Église. Les établissements scolaires sont des locaux religieux, à l'image des conceptions éducatives de l'église. La période révolutionnaire défait l'ancien système et développe des idées généreuses sur l'enseignement de la nation, reprises par les républicains au XIXe siècle. Le premier empire remet les écoles primaires aux communes et décide

de la création des écoles secondaires et des lycées. Lorsqu'ils sont installés dans les anciens collèges, ils en conservent l'architecture religieuse, ceux qui sont construits ressemblent à des bâtiments militaires. A la fin du premier empire, une centaine d'établissements sont répartis sur l'ensemble du territoire.



Au cours de la Troisième République,

la République laïque se substitue à l'Église. Spatialement, cela se traduit de deux manières : dans le premier degré, la construction d'écoles dans toutes les communes, bâtiments autonomes ou structures accolées aux mairies (entre 1880 et 1900, 15 000 écoles sont construites et 30 000 sont rénovées) et dans le second degré, la construction des « nouveaux temples de la science »,

des lycées prestigieux où sera éduquée l'élite. D'un point de vue de la construction, l'introduction du béton armé permet des évolutions architecturales : bâtiments ouverts, plus aérés, avec des fenêtres plus grandes...



Après la deuxième guerre mondiale,

on assiste d'une part à un baby-boom et d'autre part à la naissance de mouvements d'éducation nouvelle tels que ceux de Célestin Freinet ou Maria Montessori qui essaient de modifier les espaces scolaires car ils ont compris qu'il y avait des liens très étroits entre espace scolaire et manière d'enseigner et d'apprendre. Avec le baby-boom, les besoins en enseignement explosent et

comme la construction scolaire est centralisée, le ministère de l'Éducation nationale apporte des réponses standardisées. Se développe alors un type de construction préfabriquée dont l'archétype est le collège Pailleron. Entre 1966 et 1975, on construit 3500 collèges, 350 par an, un par jour. Partout en France, surgit le même type architectural. On ne se soucie alors plus de l'environnement, de la manière dont les gens vont pouvoir s'approprier l'espace. On fait pousser le même champignon partout. Le résultat est désastreux car les usagers se détournent complètement de l'espace.



Les choses changent à partir de 1982

avec les lois de décentralisation. Les établissements scolaires passent sous la responsabilité des collectivités territoriales qui dressent un constat très mauvais. Beaucoup de réhabilitations, de restructurations vont être menées et cette phase de renouveau perdure encore. Aujourd'hui, on construit peu de nouveaux établissements scolaires mais on en réhabilite beaucoup. L'intérêt

c'est que les collectivités font appel à des équipes d'architectes plus locales, plus soucieuses de l'intégration de l'établissement dans l'environnement. Les établissements scolaires changent alors de structure.

ET LA PÉDAGOGIE ?

Instituteur puis maître de classe de transition dans la région lyonnaise, recruté en 1970 par l'école internationale de Genève où il a enseigné jusqu'en 2000 le français et les mathématiques dans les premières classes du secondaire, Maurice Laurent aborde la thématique du bien être à l'école sous l'angle de la pédagogie. Il nous livre ses réflexions.

SE SENTIR BIEN À L'ÉCOLE : à quelles conditions ?

TOUT LE MONDE SAIT QUE POUR APPRENDRE dans de bonnes conditions, il faut se sentir bien dans sa peau. Mais, de façon un peu plus précise, qu'est-ce que cela signifie ?

Se sentir bien dans sa peau à l'école, c'est d'abord et avant tout ne pas avoir en permanence peur de se tromper. C'est en réalité ne pas avoir peur d'être mal jugé, voire moqué, réprimandé ou humilié par autrui lorsque, participant ou intervenant, on commet une erreur, ce qui est incontournable lorsqu'on apprend.

Se sentir bien dans sa peau à l'école, c'est sentir que l'on a sa place dans toute réflexion ou recherche, comme chacun des membres du groupe auquel on appartient, et quel que soit son niveau d'expérience dans un secteur de la connaissance ou un autre.



Pratique de la lecture en couleurs en classe de CP

Se sentir bien dans sa peau à l'école, c'est par voie de conséquence tout simplement pouvoir être soi-même, pouvoir s'affirmer individu unique, tout en étant respecté de ses pairs et de l'enseignant.

Se sentir bien dans sa peau à l'école, c'est donc finalement avoir le droit de mettre en œuvre librement à tout moment l'ensemble de ses propres capacités pour comprendre et apprendre, qu'elles soient intellectuelles, psychoaffectives ou physiques.

Personne me semble-t-il ne contestera ce qui précède.

MAIS ALORS, C'EST TOUT SIMPLE... Pourquoi n'est-ce pas toujours le cas ?

DANS UN GROUPE, AFIN QU'UNE DYNAMIQUE RELATIONNELLE POSITIVE S'INSTAURE, entre les élèves, entre ces derniers et l'enseignant, et vice versa, il ne suffit pas de le souhaiter. Encore faut-il que l'enseignant, ayant d'une part reconnu les capacités de ses élèves, leur fasse confiance, et d'autre part dispose des moyens adéquats pour faire naître et perdurer une telle ambiance de travail.

Au-delà d'un certain nombre de valeurs à faire respecter à tout instant, dont le respect de soi et des autres au niveau comportemental, un enseignant doit disposer d'outils et de pratiques pertinents pour que chaque individu puisse, dans l'action, solliciter les nombreuses capacités qui sont les siennes pour comprendre et apprendre.

Dans cette perspective, l'approche pédagogique créée par le mathématicien Caleb Gattegno (1911-1988), intitulée « Subordination de l'enseignement à l'apprentissage » (expression qui peut paraître absconse), consiste tout simplement à proposer un enseignement actif et heuristique respectant l'intégrité de chacun dans le cadre d'une évaluation formative interactive continue et d'un enseignement différencié.

La pratique de cette approche, que des associations, dont *Une éducation pour demain*¹, créée par et pour des enseignants, s'attachent à promouvoir, est facilitée par l'utilisation d'outils comme la *lecture en couleurs*, le *silent-way*, les *géoplans*, les *réglettes Cuisenaire*, la *grammaire en couleurs*, la *moisson des formes* et les didacticiels la *lecture infuse*, *dictées en couleurs* ou *s'éduquer à orthographier*.



1. www.uneducationpourdemain.org

Propos recueillis par Saran Kaba

ENSEIGNER EN ULIS

Enseignante en Unité localité d'inclusion scolaire (Ulis) dans une école du 14^e, Geneviève Coudray nous a ouvert les portes de sa classe. Entre accompagnement individualisé et projet collectif pour fédérer le groupe, elle nous raconte son quotidien dans cette classe pas comme les autres...

COMMENT ÊTES-VOUS ARRIVÉE au poste de professeur spécialisé ASH ?

APRÈS UN STAGE À L'HÔPITAL NECKER, suivi d'un an d'enseignement, j'ai travaillé au Kremlin-Bicêtre, tout en suivant la formation Capa-SH¹. Cette préparation est dense par la variété des thèmes abordés, mais ce sont les années suivantes, sur le terrain, que nous apprenons véritablement à enseigner. Pour ma part, après cette année de formation, je suis arrivée dans ma classe d'inclusion scolaire (Clis).

POUVEZ-VOUS DÉCRIRE UNE JOURNÉE de cours en Ulis ?

JE PRIVILÉGIE L'ACQUISITION DES BASES : lecture, français, maths. Dès que les enfants comprennent que les apprentissages sont à leur portée, à leur rythme, ils n'ont plus peur de l'échec et ne lâchent plus le morceau.

Je commence la journée par la « dictée préparée », quelques mots ou une petite phrase. Une entrée en matière motivante car, préparé à la maison, l'exercice leur vaut une bonne note ou un « Très bien ». Pour donner du sens, du plaisir à ces efforts autour de la lecture et faciliter l'entrée dans l'écrit, je choisis un thème qui convient au groupe classe de l'année. Les intérêts diffèrent d'une année à l'autre. C'est ce qui fait aussi l'attrait de l'Ulis.

Cette année, le groupe est constitué majoritairement d'enfants autour de 10 ans ; nous travaillons beaucoup sur les mots. Nous les entourons de couleurs différentes selon leur nature (verbes, noms et pronoms, adjectifs...). Ils sont ensuite retravaillés en préparation de dictée et dans d'autres exercices. Cela permet de les relire, de les réécrire, pour consolider l'ensemble. Ensuite nous allons en salle informatique : chaque enfant écrit sur ordinateur, sous la dictée, des mots appris, qui sont placés chacun dans une « case » d'un tableau, puis surlignés selon leur nature. Lorsque tout est juste, l'enfant imprime sa feuille et découpe ses mots, qui sont rangés dans une petite boîte personnelle. Avec ces « étiquettes », nous pourrions reconstruire des phrases. L'idée, c'est, avec ces mots « bruts », de faire découvrir aux enfants comment conjuguer les verbes, accorder les groupes nominaux pour obtenir une phrase compréhensible. Les jeux de manipulation permettent de rendre « concrètes » les notions abstraites de notre langue écrite.



Quel est le projet pédagogique pour l'Ulis ?

DÈS QUE JE LE PEUX, J'ÉLABORE DES PROJETS PÉDAGOGIQUES, des sorties, une classe de découverte... Même si cela a tendance à refermer l'Ulis sur elle-même, j'estime qu'il y a beaucoup à gagner à fédérer le groupe. Cela participe au plaisir de travailler ensemble. La contrepartie de ce choix est une inclusion plus limitée.

Il y a deux ans, j'avais choisi le thème du Moyen-Âge pour préparer une classe de découverte au château-fort de Guédelon, en Bourgogne. Les exercices, les textes de lecture tournaient autour de ce thème. Chacun avait son porte-document avec son travail et de la place pour les souvenirs à venir ! Tous les enfants ont participé au voyage et l'ont beaucoup apprécié.

Le reste de cette année, la passion du foot d'un de mes élèves, nous a conduits à travailler sur le thème de la Coupe du monde, qui avait lieu cette année-là. Nous sommes ainsi partis des drapeaux, du sens de leurs couleurs et avons fait un peu d'histoire, de géographie. Je n'imaginais pas que la Coupe du monde allait être l'occasion de travailler la géographie !

Textes officiels

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées garantit le droit à la scolarisation des enfants handicapés.

À compter du 1^{er} septembre 2015, qu'ils soient situés dans une école, un collège ou un lycée, les dispositifs de scolarisation des établissements scolaires destinés aux élèves en situation de handicap sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). L'appellation « classe pour l'inclusion scolaire » (Clis) est donc remplacée par « unité localisée pour l'inclusion scolaire – école » (Ulis école). Les Ulis, dispositifs ouverts, constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique. Les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements.

Circulaire Scolarisation des élèves en situation de handicap du 21-8-2015 (Boen n° 31 du 27 août 2015)

1. Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

COMMENT ARTICULEZ-VOUS LE PROJET de l'Ulis et les projets individuels des enfants ?

JE DOIS RÉDIGER UN PROJET ÉCRIT POUR CHAQUE ENFANT, ce qui représente beaucoup de travail. C'est intéressant pour les personnes qui ne travaillent pas avec les enfants tous les jours. Je fais un cahier d'évaluation pour chaque enfant, un en français, un en mathématiques, sur lequel je laisse une trace écrite, à partir de leurs réalisations. Lorsqu'une étape est franchie, ils ne collent pas leur trace écrite dans leur cahier de français ou de maths, ils me la rendent pour la conserver dans le cahier d'évaluation. Ils sont très contents, cela marque une reconnaissance concrète de leurs progrès ! Comme ils peuvent rester en Ulis un, deux, trois, quatre, cinq ans, c'est important pour eux (comme pour moi) d'être encouragés... et fiers du chemin parcouru.

L'AVSco² de la classe est une aide très précieuse, notamment avec les petits pour la lecture et auprès de ces enfants aux troubles de l'attention. En ce début d'année, mon projet est qu'un de mes élèves, qui a des difficultés à l'écrit, réussisse à lire la courte histoire sur laquelle il a travaillé aux deux plus jeunes de la classe. Actuellement l'exercice est un peu difficile. Lors de cette lecture, les plus jeunes étaient dissipés et ne l'ont pas écouté, pourtant très bon lecteur. Alors que lui aussi a un trouble de l'attention, il s'est arrêté de lire car, a-t-il déclaré, « *les enfants étaient impossibles* ». Au-delà de l'humour de la situation, de l'arroseur arrosé, j'espère que l'on parviendra à réaliser cet exercice, riche d'enseignement pour chacun et très valorisant pour mon grand.

QUEL EST LE TRAVAIL MIS EN PLACE avec les collègues en faveur de l'inclusion ?

NOUS AVONS BIEN COMPRIS LA VOLONTÉ politique de privilégier l'inclusion des élèves au sein de leur classe d'âge. Mais ce n'est pas simple au quotidien. Il faut que les collègues soient volontaires et que l'enfant y gagne. L'Ulis est un cocon protecteur. En plus de leur handicap, les enfants sont souvent fragilisés par un manque de confiance en eux. Une inclusion mal préparée ou contrainte peut avoir des effets dévastateurs. Dans l'Ulis, la sécurité affective des enfants est préservée. Ils se construisent plus positivement. La peur de l'échec ne les paralyse plus. Mais l'inclusion permet de ne pas s'enfermer dans son handicap. Cette année, un de mes élèves bénéficie d'une inclusion à mi-temps depuis octobre, qui se poursuivra à plein temps normalement jusqu'à la fin de l'année. Il doit rentrer au collège l'année prochaine.

COMMENT DÉFINIRIEZ-VOUS LA PROFESSION de professeur d'Ulis école ?

CES ENFANTS NOUS OBLIGENT À ÊTRE TRÈS INVENTIFS. Travailler en Ulis est très physique : il faut soutenir les efforts des élèves, savoir rebondir, ne pas être trop académique. Nous construisons tous les jours nos outils pédagogiques en interaction avec les élèves. Tous les enfants sont différents, comme dans une classe ordinaire d'ailleurs ! Quand une méthode ne marche pas, il faut rectifier le tir très vite, adapter le programme. Il faut étayer, pour qu'après l'Ulis, ils soient forts des bases acquises

2. Auxiliaire de vie scolaire collectif



et confiants pour continuer et s'ouvrir aux autres.

Un professeur en Ulis n'est pas un professeur ordinaire. On aide les enfants à grandir par le soin, l'importance donnée aux apprentissages fondamentaux. Ils y accèdent plus lentement ou différemment, mais ces apprentissages « révolutionnent » leur vie ; ils découvrent les contraintes de l'effort et les joies de la réussite, leur réussite !

QUE REPRÉSENTE LE TRAVAIL LIÉ AUX ÉCHANGES avec les équipes médicales et paramédicales ?

C'EST TOUJOURS TRÈS RICHE POUR NOTRE TRAVAIL, pour construire et affiner nos choix pour faire grandir l'enfant. Ce qui m'aide véritablement, ce sont les entretiens téléphoniques avec les orthophonistes, les ergothérapeutes... ainsi que les visites des rééducateurs présents à l'école toutes les semaines. C'est plus facile de construire, de poursuivre, avec leur regard, leurs conseils, leur soutien.

ENCOURAGERIEZ-VOUS LES ENSEIGNANTS à exercer en Ulis ?

OUI SANS HÉSITATION. Je suis assez confiante vis-à-vis des jeunes enseignants qui souhaitent enseigner en Ulis. Ils sont à l'écoute. Pour réussir en Ulis, il faut chasser de son esprit, l'idée qu'on sait, qu'on maîtrise. On ne maîtrise pas, on ne sait pas, et c'est tant mieux ! Cela permet de s'adapter, de rebondir, d'interagir, d'être à l'écoute, d'observer. Plus encore que dans une classe ordinaire, la souplesse et le dynamisme sont de rigueur. C'est pour cela que des enseignants non détenteurs du Capa-SH peuvent très bien s'en sortir. C'est une expérience très riche !

SI VOUS AVIEZ TROIS SOUHAITS à formuler pour les Ulis, quels seraient-ils ?

- L'obtention naturelle de soins médicaux adaptés pour les enfants qui en ont le plus besoin et pour lesquels on ne trouve pas de centres de soins adaptés parce que ces enfants sont trop spécifiques.
- Une stabilisation des AVSco dans les Ulis. Nous ne pouvons pas mener cette unité sans eux. Nous avons besoin de leur fidélité (sur le long terme) et de leur dévouement auprès des enfants.

• Quand le groupe le permet, pouvoir partir en classe découverte. Le coût, au final, est dérisoire comparé aux bénéfices pour chaque enfant, sur l'année scolaire, mais aussi sur le long terme.

QUEL SOUTIEN LES PARENTS peuvent-ils apporter?

LES ÉCHANGES ENTRE LES FAMILLES SONT PRIMORDIAUX. Il faut rompre l'isolement - par l'échange de bons plans, d'adresses pour les soins, les établissements scolaires, les dispositifs d'inclusion... Une année, c'est par des parents que nous avons appris la création d'une Segpa dont le projet correspondait au profil d'un élève!

Il est aussi très important que des parents d'enfant inscrit en Ulis soient délégués, présents aux conseils d'école, pour faire exister davantage l'Ulis dans l'école. J'encourage les parents à se rencontrer.

J'essaie d'organiser des événements, des rencontres. Très peu de parents viennent chercher leurs enfants, car ils habitent souvent loin de l'école. Échanger les coordonnées permet de maintenir le lien.

Propos recueillis par **Éloïse Machto**

Accueil réussi en 6^e au collège Pailleron (19^e)

Tous les élèves de CM2 se demandent comment sera leur entrée en 6^e! Au collège Édouard Pailleron, les portes ouvertes pour les familles du quartier ont lieu en janvier : cela laisse à chacun, parent et enfant, le temps de se familiariser. Une autre visite avec les classes se fait en juin, puis l'élève et sa famille sont reçus par la direction de l'établissement.

Un élève en grande difficulté scolaire sait qu'il pourra intégrer un dispositif adapté avec seulement 16 élèves par classe et un enseignant référent qui le suivra chaque jour pour l'aider à gérer son carnet de liaison et ses affaires par matières. La transition entre le CM2 et la 6^e sera ainsi optimisée. C'est ça la Segpa!

Et pour retrouver ses camarades de CM2, c'est facile : tous les élèves se retrouvent dans la cour et au réfectoire. Parfois un élève vient d'un quartier plus éloigné... Mais il ne tardera pas à se faire de nouveaux amis!

L'année prochaine (avec la réforme), un module de cours de science sera en commun avec le collège pour chaque niveau.



Anne Gateau

Classe ULIS à Charlemagne (4^e) : un projet collectif

Madame Stourm vient d'arriver au collège de même que le proviseur de la cité scolaire M. Hespel. À Charlemagne, tout est à construire car, outre l'équipe de direction, nouvelle, la coordonnatrice de l'Ulis, professeure de lettres modernes, débute dans la fonction.

Ouvrir une Ulis à Charlemagne, est un choix : celui de ne pas ajouter l'exclusion à l'exclusion, les Ulis étant d'ordinaire reléguées dans des établissements peu favorisés. Le conseil d'administration avait été informé en juin dernier et l'ensemble des parents lors des réunions de rentrée. L'accueil n'a posé aucun problème, ni aux élèves ni aux professeurs. Quelques-uns se sont immédiatement portés volontaires pour participer à cette nouvelle expérience.

Cette Ulis, qui accueille des élèves ayant des troubles cognitifs, est accompagnée par la mission handicap du rectorat. Une première formation de 2h a été proposée à l'ensemble des personnels et des ateliers d'échanges de pratiques vont avoir lieu toute l'année. Trois AVS à temps partiel ont été affectées.

L'unité compte actuellement 9 élèves : 1 en 4^e, 2 en 5^e et 6 en 6^e, issus de diverses structures : Clis, classes ordi-

naires, hôpital de jour, scolarisés à temps partiel.

Les élèves disposent d'une salle dédiée - au rez-de-chaussée pour en faciliter l'accès - avec ordinateurs, livres et revues. L'inclusion en classe ordinaire, effectuée en fonction des élèves et de l'avis des enseignants, a commencé le 21 septembre.

Les élèves alternent ainsi entre les cours avec la professeure coordinatrice (19h par semaine), les cours avec les professeurs volontaires et les heures dans les classes ordinaires.

Les élèves, qui bénéficient d'une reconnaissance Mdp, sont suivis par les enseignants référents et font l'objet de 2 ESS (réunion de l'équipe de suivi de la scolarisation) par an et par élève.

Il a fallu anticiper les places à réserver dans les classes, pour ne pas dépasser 30 élèves. Tous les élèves viennent du district Est (19^e, 10^e, 3^e) et sept bénéficient d'un taxi. Ils étaient quasiment tous présents dès le premier jour de la rentrée.

Les familles sont satisfaites. Les élèves se sentent inclus dans la mesure de leurs possibilités, se retrouvant avec leurs camarades dans la cour, à la cantine... Ils font du reste

les mêmes bêtises que les autres, et sont sanctionnés de la même façon. L'inclusion, c'est ça aussi!

Danser et penser avec les autres à l'Ulis Charlemagne.

Pour favoriser le bien-être de chacun de ses élèves et le mieux être avec les autres au sein d'un groupe, Evelyne Clavier, enseignante coordinatrice de l'Ulis TFC a mis en place, en partenariat avec Julie Rossio, professeure d'EPS, des ateliers Dansephilo qui s'appuient sur la pratique du Contact improvisation et de la Discussion à visée démocratique et Philosophique (DVDP). Leur mise en œuvre vise à faire progresser les élèves en situation de handicap sur le plan cognitif et social et à leur faire acquérir des compétences du nouveau socle commun, celles des domaines 1 et 3 : *Les langages pour penser et communiquer* et *La formation de la personne et du citoyen*. Ces ateliers expérimentés depuis la rentrée 2015 sont prometteurs : le vivre ensemble, travaillé de manière sensible par la danse et de manière plus conceptuelle par la philosophie, s'en trouve amélioré et il apparaît que les élèves en situation de handicap apprennent mieux. Ouvrir ces ateliers Dansephilo à d'autres élèves de la cité scolaire Charlemagne est l'un des projets inclusifs de l'équipe éducative pour la rentrée 2016.

CANNABIS, ALCOOL : LES ANTIDÉPRES- SEURS DES JEUNES ?

Tous les indicateurs sont au rouge : après une décennie de baisse, la consommation de cannabis, d'alcool et de tabac sont à la hausse chez les moins de 18 ans. Le gouvernement a fait des jeunes une cible privilégiée des programmes de prévention. Mais que sait-on précisément des niveaux et modes de consommation de nos adolescents ? Quels sont les parcours d'entrée dans la « Weed » ou le « binge drinking » ? En quoi est-ce le signe d'un mal-être ? Quels effets sur leurs études et sur leur vie sociale ? Comment les aider à rompre avec leur dépendance quand ils en sont déjà là ? Petit tour d'horizons des conduites addictives pour mieux comprendre, et surtout avancer avec les jeunes, loin des clichés et des discours naïfs ou seulement répressifs.

Une récente étude de l'Inserm¹, sollicitée par la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie (Mildt) a permis d'évaluer les niveaux de consommation de certaines substances psychoactives, notamment l'alcool, le tabac et le cannabis chez les 10-18 ans. En France, en 2014, seuls 8 % des adolescents âgés de 17 ans n'ont expérimenté aucun de ces trois produits².

L'alcool est la première substance psychoactive en termes de niveau d'expérimentation, d'usage occasionnel et de précocité d'expérimentation. À 17 ans, l'expérimentation concerne 89 % des garçons et des filles, la première ivresse intervenant en moyenne à l'âge de 15 ans, sans évolution depuis une quinzaine d'années. Les premiers usages réguliers d'alcool (au moins dix fois dans le mois) apparaissent dès la fin du collège : cela concerne 7 % des élèves de 3^e de l'enquête Inserm. Et 34 % des collégiens de 3^e déclarent avoir déjà connu l'ivresse.

Si le tabac se situe derrière l'alcool en termes d'expérimentation, il est le premier produit psychoactif consommé quotidiennement à l'adolescence et au début de l'âge adulte. En 2014, 26,8 % des garçons et 21,8 % des filles de 15-19 ans sont des fumeurs quotidiens, de même que 8 % parmi les élèves de 4^e et 16 % parmi ceux de 3^e.

Le cannabis est quant à lui le premier produit psychoactif illicite consommé. En 2014, 47,8 % des adolescents de 17 ans en ont déjà fumé au moins une fois et les usages réguliers (au moins dix fois dans le mois) concernent 9 % des élèves de terminale. À 15 ans, les adolescents français se situent parmi les premiers

consommateurs avec les jeunes canadiens, tchèques, suisses, américains et espagnols.

En 2011, 4 % des adolescents de 17 ans se déclaraient à la fois fumeurs quotidiens de tabac et consommateurs réguliers de boissons alcoolisées ; 4 % étaient à la fois fumeurs quotidiens de tabac et réguliers de cannabis, 2 % polyconsommateurs réguliers de tabac, alcool et cannabis et 0,2 % usagers réguliers de cannabis et d'alcool.

MOTIVATIONS ET REPRÉSENTATIONS ADOLESCENTES

Beaucoup de parents s'interrogent sur « pourquoi les jeunes fument ». Et eux, que disent-ils ? Il peut y avoir plusieurs raisons. Le premier contact avec le cannabis est souvent initiatique : c'est entre amis qu'on commence à fumer. Cela montre qu'on sort de l'enfance, qu'on peut faire des choix indépendamment des parents. La curiosité peut aussi être en cause. Bien qu'illicite, c'est un produit courant dont l'adolescent entend beaucoup parler, qu'il peut avoir envie d'essayer. Ensuite il y a le plaisir, le produit a pour but de détendre, de réduire les conflits psychiques. Partager un joint entre amis, c'est convivial et



1. Inserm, *Conduites addictives chez les adolescents. Usages, prévention et accompagnement*, Paris, Éditions de l'Inserm, 2014

2. « Déterminants des intentions de rester non-consommateur ou de réduire ses consommations d'alcool, de tabac ou de cannabis chez les 15-25 ans », Santé Publique, 2015/5 (vol. 27)

c'est aussi parfois une béquille sociale pour intégrer des cercles de relations ou s'y sentir plus à l'aise. À l'excès, le cannabis est aussi pris pour surmonter tous ses problèmes, éviter les conflits. Il est alors utilisé comme un substitut d'antidépresseur. Ce serait enfin un moyen de lutter contre l'ennui...

Médecins et infirmiers scolaires entendent souvent les jeunes dire qu'ils en ont marre d'entendre que fumer du cannabis est dangereux, que c'est comme une drogue dure. Beaucoup disent que c'est moins fort que la cigarette et l'alcool qui eux sont légaux, et que fumer de l'herbe c'est naturel³. Finalement, la question du « statut » du cannabis est récurrente, même si de plus en plus de voix estiment que « la distinction entre drogue douce et dure n'est pas correcte, il serait plus juste de parler d'utilisation douce ou dure des drogues »⁴.

Reste que les représentations sociales de l'expérimentation et de la dépendance des jeunes au cannabis sont parfois inexactes ou incomplètes.

DE MULTIPLES FACTEURS

Les inégalités sociales dans le domaine des conduites addictives commencent dès l'adolescence. La récente étude de l'Inserm montre que l'expérimentation des produits psychoactifs est influencée par le milieu socioéconomique familial. Certes les jeunes qui ont un parcours scolaire perturbé ou dont les familles ont un faible niveau socioéconomique ont des niveaux plus élevés d'abus des substances psychoactives. Mais ce qu'on sait moins, c'est que les jeunes de milieux favorisés expérimentent plus volontiers que ceux de milieux modestes. Cet apparent paradoxe s'explique par le fait que les jeunes de milieux favorisés pourraient mieux maîtriser leurs consommations et avoir moins de difficultés psychologiques concomitantes.

Chez le jeune adolescent, les conduites addictives sont souvent un refuge, une réponse à une situation familiale ou personnelle difficile et les pratiques parentales en termes d'écoute et de supervision sont à cet égard déterminantes. Un climat familial favorable est associé à une probabilité plus faible d'usage problématique des produits. Quant à l'existence de troubles parentaux psychiatriques ou addictifs, cela constitue bien sûr un facteur de vulnérabilité.

Pour expliquer la hausse globale actuelle de consommation de cannabis chez les jeunes, il faut rappeler qu'elle s'inscrit dans un contexte de net accroissement de l'offre, notamment par la culture locale. La France est clairement devenue un pays de consommation et de production. Les économistes parlent même d'un marché « mature » où l'offre s'est diversifiée, rendant le produit encore plus attractif. On voit désormais des promotions



et les dealers préviennent les jeunes par SMS de leurs arrivages ! On en trouve partout : 50 % des lycéens jugent que la substance est assez ou très facile d'accès. L'augmentation progressive des taux de THC⁵ contribue aussi à la plus grande attractivité du produit⁶. Pour ce qui concerne l'alcool et les cigarettes, c'est en vente libre et beaucoup de vendeurs ne se soucient guère de l'âge de leurs clients...

DOMMAGES INDIVIDUELS ET SOCIAUX

Le cerveau poursuit d'importantes étapes de maturation à l'adolescence qui sont perturbées par l'alcool et le cannabis. Ceci explique que les adolescents soient particulièrement vulnérables aux conséquences à long terme de consommations excessives de ces substances.

La consommation d'alcool, et notamment l'intoxication massive et rapide des « *binge drinkers* », exerce des effets neurotoxiques plus prononcés sur le cerveau adolescent, avec une interférence sur les capacités d'apprentissage et de mémorisation. L'adolescence est une période de vulnérabilité particulière aux troubles cognitifs et le cannabis peut déclencher des désordres psychiatriques sous-jacents (dépressions, voire troubles psychotiques ou schizophréniques). En outre, le cannabis va entraîner par tolérance une résistance aux traitements antipsychotiques, anxiolytiques et antidépresseurs.

La consommation de cannabis peut aussi induire un syndrome amotivationnel qui est un désinvestissement existentiel. Les activités scolaires, les loisirs sont réduits voire inexistantes avec une diminution voire une absence de relations amicales et familiales pouvant mener à un isolement social. Avec un cercle vicieux qui s'installe : on fume, donc on est démotivé, donc on est inactif, donc on s'ennuie, donc on fume.

Il est important de sensibiliser parents et enfants au fait que la précocité d'entrée dans le cannabis est un

3. Laurent Berlioux, *Le cannabis est-il l'antidépresseur des adolescents ?* IFSI La Tronche, CHUG, 2006

4. United Nations, Commission on Narcotic Drugs Report on the forty-fourth session (20-29 March 2001 and 12 and 13 December 2001). Economic and Social Council Official Records, 2001. Supplement No. 8

5. Tétrahydrocannabinol, le principe actif du cannabis

6. François Béguin et Laetitia Clavreul, « Le cannabis en forte hausse chez les ados », *Le Monde*, 21 avril 2015

facteur aggravant (en termes de dépendance et de dégâts physiologiques) avec des effets nocifs encore plus prononcés chez les moins de 14 ans.

CANNABIS ET ÉCHEC SCOLAIRE

Le risque d'abandonner précocement les études augmente considérablement chez les adolescents qui fument plusieurs fois par mois depuis l'âge de 14 ans. Cependant, il est difficile de prouver que le cannabis influe négativement sur la réussite scolaire par ses seuls effets sur la santé mentale. Certains auteurs suggèrent plutôt que la consommation de cannabis fait partie d'un contexte multifactoriel - plusieurs causes entraînant l'échec scolaire. Il est probable, par exemple, que les jeunes consommateurs de cannabis fréquentent d'autres jeunes aux idées et aux comportements anti-conventionnels qui encouragent l'absentéisme à l'école. Sans oublier que la consommation de cannabis peut aussi ne pas être une cause mais une conséquence de la difficulté scolaire.

CONSULTATIONS JEUNES CONSOMMATEURS

Pour les aider, les adolescents concernés peuvent être utilement orientés vers les CJC⁷, lieux d'accueil et de prise en charge dédiés aux jeunes et à leur famille. Mises en place depuis 2004 par les pouvoirs publics, ces consultations sont gratuites et garantissent l'anonymat. On peut s'y rendre seul ou accompagné d'un parent ou d'un proche. La phase essentielle est celle du diagnostic et de la mise en place d'une prise en charge qui corresponde aux choix du jeune (arrêt, diminution de la consommation, soutien en groupe ou aide individualisée...). Les parents, s'ils le souhaitent, sont aussi reçus comme des acteurs à part entière.

Par une pratique clinique intégrant à la fois les phénomènes de l'adolescence et une position addictologique centrée sur la personne et non sur le seul produit, ces consultations sont une aide précieuse, avec des méthodes parfois étonnantes qui vont jusqu'à mobiliser le recours à des mangas !

L'objectif est d'amener les adolescents à travailler sur la gestion de leurs émotions. Les dernières études sur les jeunes « binge drinkers » montrent qu'ils le font dans des circonstances bien particulières : pour lever les inhibitions, réduire les incertitudes par rapport à l'avenir... Les adolescents qui deviennent dépendants à l'alcool ou au cannabis sont ceux qui ne savent pas ou plus gérer le fait de se sentir défaillant ou dépendant. Dans les CJC, tout l'enjeu est d'aider ces ados à mettre des mots sur leurs émotions, à comprendre comment elles peuvent les déborder et comment il est possible les gérer.

Isabelle Rocca

Kusa, le manga anti-addictions

Kusa est un conte qui se passe dans un Japon médiéval fantasmé. Son objectif est d'offrir aux professionnels du champ des addictions un outil de médiation pour aborder la consommation de drogues et en particulier du cannabis chez les jeunes. Le langage allégorique et métaphorique du conte est l'outil idéal pour traiter des sujets sensibles. Tout est dit de manière implicite, laissant ainsi le choix au lecteur de saisir l'opportunité de se questionner... ou pas. Ce manga, Kusa, qui signifie « herbe » en japonais, transporte le lecteur au temps des samouraïs. Un jeune Bushi, du nom d'Akio, va découvrir les épreuves de la vie. Face à celles-ci, il sera confronté à la question du choix de s'aider chimiquement ou pas. Au travers d'épreuves initiatiques, il accèdera à la puissance de la connaissance, à la conscience de son corps et à la découverte de ses émotions les plus intimes et les plus perturbantes. Il découvrira aussi le monde adulte avec ses forces et ses failles. Jusqu'au bout, il sera tenté de prendre cette herbe dont le génie ne cessera de vanter les bénéfices. Jusqu'à la dernière minute il y résistera. Il accèdera par ces hauts faits de plein droit au statut d'adulte, gagnant ainsi la confiance, la fierté et l'amour de son entourage. Akio, le jeune héros, auquel l'adolescent aura vite fait de s'identifier, découvre les épreuves de la vie et est confronté au choix de recourir ou non aux drogues pour y faire face... Au fil des pages, c'est tout l'univers des adolescents que l'on découvre. L'importance de l'entourage, la puissance des sentiments, la conscience de son corps et la découverte de ses émotions les plus intimes et les plus perturbantes.



Olivier Phan, Ekundayo Zinsou, Olivier Hazziza, *Kusa*, Editions un K'Noë dans les Cloups, 2011

En savoir plus et commander l'ouvrage (9€) : <http://www.kusalemanga.fr/>

22



7. Toutes les adresses sur le site [www.drogues-info-service.fr/rubrique CJC](http://www.drogues-info-service.fr/rubrique/CJC) ou au 0800 23 13 13, 7J/7 de 8 h à 24 h (appel anonyme et gratuit).

MAL-ÊTRE DES JEUNES OU MAL-ÊTRE DES ADULTES ?

Nombre de parents, surtout à partir du collège, plus encore au niveau du lycée, se plaignent de la démotivation de leur progéniture par rapport aux apprentissages, de leur manque de travail, de désir et d'ambition quant à leur futur, en particulier professionnel : « Il ne veut, ne fait rien. Il s'en fiche. Il glande. Il ne se projette dans rien ». Les parents expriment souvent leur désarroi face à l'attitude de leurs enfants, leur passivité, leur manque de motivation. Et si l'on inversait la question, à savoir : « Ils n'y croient pas, mais nous, adultes, y croyons-nous ? »

Dans le contexte actuel de mutation économique, de fragilité, de vide du discours politique, de doutes généralisés, où bien des adultes se détournent du politique, dans ce climat morose et stressant face auquel il nous arrive aussi de baisser les bras, comment pouvons-nous imaginer que si nous-même nous n'y croyons plus, nos jeunes peuvent-ils y croire ?

Dans ce mal être des élèves, le soupçon que notre responsabilité d'adultes est engagée...

Il faut évidemment mettre en cause notre système scolaire, sa rigidité. En tant que militants Fcpe, nous avons souvent les uns et les autres appelé de nos vœux la suppression des notes, une pédagogie plus coopérative, des classes moins chargées, plus de démocratie, etc., en fait tout ce qui pourrait contribuer à ce que l'école ne soit pas qu'un lieu de transmission des savoirs, mais aussi un lieu d'apprentissage du vivre ensemble, de la solidarité et contribue non pas uniquement à la réussite scolaire, mais à l'émancipation et à l'épanouissement des jeunes.

Mais au-delà de ces critiques légitimes et de nos combats en vue d'une vraie refondation de l'école, nous avons en tant que parents éducateurs notre part de responsabilité dans ce qui génère à ce mal-être à l'école, ce manque de motivation que nous déplorons.

Prenons par exemple la fatidique question des notes. Pour un élève en difficulté, c'est l'histoire de la double peine. Non seulement l'élève subit, au moment du contrôle, l'épreuve de son incapacité à répondre à la demande, mais il est à l'occasion des résultats via la note confronté à une seconde humiliation.

UNE FORME DE RÉSILIENCE NÉGATIVE

De là d'ailleurs, selon certains psychologues, une forme de résilience très négative chez certains jeunes qui consiste à une position de refus, de rejet, d'indifférence. C'est une forme de résilience car en effet, c'est une manière de se protéger de ce sentiment d'humiliation quotidienne

subie à l'école et, aussi violente soit-elle et invalidante pour l'avenir du jeune, elle est une alternative presque préférable à la dépression.

Mais ce cas particulier des élèves en difficulté scolaire n'est que l'indice que ce qui se passe de manière plus sourde chez bien des jeunes en particulier à l'adolescence.

Or cette histoire de note est aussi un point de focalisation pour beaucoup d'entre nous et les différents sites accessibles aux parents dans les établissements y contribuent.

Peu à peu s'est insinuée une pratique qui paraît évidente dans bien des familles. Grâce à Pronote et autres logiciels, les parents peuvent s'informer, sans forcément en faire part à leurs enfants, des notes, des devoirs, des absences de professeurs. Cela revient dire que non seulement l'élève subit à l'école une avalanche de contrôles, mais il est aussi souvent à la maison, via le fameux Pronote, l'objet de nouveaux contrôles.

Nous parents évoquons souvent à ce sujet la nécessité de suivre la scolarité de nos enfants, de contrôler les devoirs, le travail... Mais n'est-ce pas aussi parce que nous manquons de confiance en notre progéniture. Est-ce une attitude si saine que cela ? Pourquoi ne pas autoriser l'enfant, le jeune, à ne rien dire, digérer potentiellement la mauvaise note, la mettre un peu à distance, lui laisser

23

Pour vous, c'est quoi un bon collège ?

C'est la question qui a été posée aux parents présents au forum des collèges du 14^e arrondissement (pour la plupart non adhérents à la Fcpe) qui s'est tenu le 6 février dernier.

Morceaux choisis.

« Pour moi, le collège doit être à côté de la maison. » (Parent d'un élève de CM2)

« Un collège dynamique, bien encadré... même si c'est un plus loin de la maison. » (Parent souhaitant une dérogation)

« Des professeurs présents, remplacés en temps et en heure s'ils sont absents... Des activités sportives, des options variées... la liberté de choix pour les parents et les élèves. » (Parent inquiet à cause de la disparition des classes bilangues)

« Un établissement où on est assuré qu'il n'y a pas de problèmes de discipline, qui soit cadré et où l'enseignement soit de qualité. » (Parent « mûr » pour adhérer à la Fcpe)

« Un collège qui donne envie d'apprendre, où on prend plaisir à aller à l'école tant pour les programmes que pour les copains. » (parent ayant déjà un enfant au collège)

« Un établissement qui assure l'avenir d'un enfant, qui obtient de bons résultats au brevet. » (Parent en demande de dérogation)

« Un endroit qui assure l'épanouissement de l'enfant, où il y a une bonne qualité d'enseignement. » (parent d'un enfant de CM2 non inquiet par la réforme)

« Un collège où il y a suffisamment d'options et où il y a une certaine mixité sociale pour que les enfants soient dans le collège comme dans la société. » (Parent élue Fcpe)

Et pour les élèves ?

« Un endroit où on étudie bien, où il y a de l'autorité, où on ne nous crie pas trop dessus » (élève de 6^e)

« Sans racket, sans harcèlement, sans bazar... là où peut bien travailler et s'amuser aussi » (élève de 6^e)

le choix et l'initiative d'en parler ou non. Laisser le jeune élaborer lui-même une stratégie. Les bulletins trimestriels ne sont-ils pas suffisants ?

Ces systèmes ont introduit de manière insidieuse un stress accru pour les jeunes, un contrôle permanent et, quoiqu'on en dise, atteste d'un manque de confiance. Comment le jeune peut-il avoir confiance en lui, déterminer un chemin qui lui est propre, si les adultes n'ont pas confiance ?

C'est aussi l'histoire de l'école buissonnière. Beaucoup de famille s'offusquent d'apprendre que leurs ados suite à l'absence d'un professeur sont sortis de l'établissement et ne sont pas rentrés directement à la maison. Et pourquoi pas ? Souvenirs de collégienne d'avoir, assise sur un trottoir ou dans un café, refait le monde en cachette de nos parents avec mes camarades...

AVALANCHE DE CONTRÔLES

Bien évidemment, c'est un point de vue qui risque d'énerver certains, mais un jeune peut-il se projeter dans l'avenir, pierre angulaire de la motivation quand il est à ce point contrôlé, critiqué, dévalorisé dans le regard de l'autre ?

À cela s'ajoute parfois même la défiance des parents face à l'institution et aux professeurs. N'y a-t-il pas de quoi s'y perdre pour un jeune ? Comment croire quand les adultes eux-mêmes n'y croient plus vraiment ?

Cette avalanche de contrôle dans et hors les murs de l'institution n'est pas vraiment indicatrice de confiance, confiance dans la capacité de la jeune génération à inventer elle-même son rapport à l'institution, aux règles, à ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Comment dans ce contexte désirer se projeter dans le savoir, se l'approprier, comment désirer construire l'avenir ?

Sur la base de tous ces contrôles dans les murs et hors les murs, où est la brèche, où est le possible à inventer, « le rêver sa vie » nécessaire à la projection dans l'avenir, à la volonté de devenir acteur.

Alain Badiou a remarquablement bien défini dans son ouvrage « L'Éthique », le paradoxe de la situation dans un texte coup de gueule comme il sait si bien le faire. En conclusion quelques extraits de ce livre à lire, ou relire, d'urgence.

« Les droits de l'homme sont des droits du non-Mal : n'être offensé et maltraité ni dans sa vie, ni dans son corps, ni dans son identité culturelle... La force de cette doctrine est dans son évidence... Qu'il soit plus aisé de constituer un consensus sur ce qui est mal que sur ce qui est bien, les églises en ont fait l'expérience : il leur a toujours été plus facile d'indiquer ce qu'il ne fallait pas faire, voire de se contenter de ses abstinences que de débrouiller ce qu'il fallait faire... »

La fameuse « fin des idéologies » que partout l'on proclame comme la bonne nouvelle qui façonne « le retour à l'éthique » signifie dans les faits le ralliement aux chicanes de la nécessité et appauvrissement extraordinaire de la valeur active, militante des principes... Qu'on la détermine comme représentation consensuelle du Mal ou comme souci de l'autre, (cette obsession de) l'éthique désigne avant tout l'incapacité, caractéristique du monde contem-

porain, à nommer et à vouloir du bien. Il faut même aller plus loin : le règne de l'éthique fait symptôme pour un univers que domine une singulière combinaison, de résignation au nécessaire et de volonté purement négative... En réalité le prix payé par l'éthique est un « conservatisme » épais... Or l'homme, (le jeune) se souvient de l'incalculable... L'empêcher de travailler à l'avènement de possibles insoupçonnés, de penser ce qui peut être, en rupture radicale avec ce qui est, c'est lui interdire tout simplement, l'humanité elle-même, le désir de l'avenir. »

Eve Heinrich

« Mes élèves s'ennuyaient... et moi aussi ! »

J'enseigne les mathématiques depuis bientôt 18 ans et je suis en poste dans un collège du 16^e arrondissement à Paris depuis septembre 2008. J'ai enseigné avec plaisir pendant quelques années, puis ce plaisir s'est progressivement émoussé.

En 2010, n'en pouvant plus de faire ce métier, j'ai décidé de me former au coaching. Pendant ma formation, j'ai réalisé, qu'une de mes difficultés était le trop grand contrôle que j'exerçais sur mes classes. J'ai alors découvert les concepts d'inclusion, d'ouverture et de contrôle issus de l'élément humain, développés par William Schultz. L'inclusion est le fait de créer un espace qui donne à chacun sa place dans le groupe. Le contrôle est l'ensemble des règles qui donne un cadre au groupe. L'ouverture est la permission d'être soi sans crainte du rejet facilitée par l'inclusion et l'ouverture. Faire en sorte que ces trois dimensions existent permet aux individus de se sentir importants, aimables et compétents. L'ignorance de ces dimensions dans la relation peut provoquer la peur de l'abandon, la peur de l'humiliation ou la peur du rejet et donc des résistances chez l'autre.

Par mon trop grand contrôle, j'empêchais les élèves de prendre leur place et de se sentir inclus, d'où des résistances qui se manifestaient par de la passivité. La conséquence, c'est que mes élèves s'ennuyaient dans mes cours et que je m'ennuyais moi aussi. Je voyais le problème mais je ne savais pas comment faire autrement. Je continuais donc à enseigner comme avant.

En août dernier, quinze jours avant la rentrée, je me suis retrouvée avec une boule au ventre : je ne voulais pas retourner travailler, cela engendrait beaucoup trop de souffrance pour moi. C'est alors que j'ai décidé de lire *Travailler en îlots bonifiés* de Marie Rivoire. En résumé, cela consiste à faire travailler les élèves en groupe et à bonifier (par des points puis des notes) leurs diverses activités en cours. Modifier ma façon d'enseigner me faisait peur, mais enseigner comme je l'avais toujours fait me faisait trop souffrir. Je me suis dit que j'allais mettre cela en pratique et que je verrais bien.

J'ai commencé mon expérience des îlots bonifiés début septembre 2015. Maintenant, dans toutes mes heures de cours, les tables sont regroupées en îlots de quatre tables et mes élèves travaillent en groupe. Les premières semaines, je ne savais pas trop où j'allais. Beaucoup d'élèves continuaient à être passifs et à se laisser porter par leur groupe. La compétition instaurée par le système entre les tables avait pour conséquence que certains groupes avaient déjà 20 points quand d'autres n'en avaient que 4. J'ai alors décidé de constituer moi-même les groupes et d'utiliser cette structure pour différencier mon enseignement. Avec le temps, même les élèves les plus passifs se sont mis au travail. Pour finir, j'ai retrouvé du plaisir à enseigner et ma bienveillance envers les élèves.

Myriam Oyono

enseignante de mathématiques au collège Molière Paris 16^e



Classe en îlot du collège Yvonne le Tac (Paris 18^e)

STATUT DU PARENT ÉLU

Du rapport à la réalité

Organisée à la suite de la remise du rapport sur le statut du parent délégué, établi conjointement par Christine Galvini-Chevet¹ et Fadela Amara², la journée de réflexion sur le rôle des représentants des parents d'élèves, le 15 décembre dernier, a été l'occasion d'échanges riches, parfois tendus, qui resteront une étape importante vers la reconnaissance du parent délégué et au-delà des relations parents/école.



La presse n'a retenu que l'annonce d'une indemnisation des parents élus dans les instances nationales et académiques – pourtant cette journée placée sous le sceau de la coéducation a surtout été un moment pour croiser des expériences et pour mesurer à la fois le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir.

Les présents ont pointé la non application des textes officiels – dispositions du Code de l'éducation et décrets – donnant une place aux parents d'élèves. Les plus citées : la non communication des listes de parents avec leurs coordonnées aux parents élus, et la tenue des conseils de classe à des horaires incompatibles avec ceux des parents, voire pendant les heures de cours. Dans de nombreux cas, les documents à examiner en conseil d'école ou d'administration ne sont pas communiqués à l'avance, alors que cela est prévu, afin de rendre possible des échanges constructifs et l'implication des parents élus. Plus déconcertant, voire sournois : l'accusation de ne pas être suffisamment « représentatifs » sans plus de précisions – ce qui permet d'éviter de répondre à certaines demandes.

Les différentes interventions ont aussi donné lieu à des moments émouvants, par exemple, lorsque le sujet des « parents éloignés » a été évoqué avec la projection de témoignages recueillis dans le cadre de l'initiative « Famille, école, grande pauvreté, quand parents et enseignants s'en mêlent... » d'ATD Quart-Monde en Bretagne. Ou quand les souvenirs d'école se mêlent au ressenti de ses propres enfants : « *Moi, à la grande école, je n'y arrivais pas, alors la maîtresse me mettait derrière, avec un crayon et de la pâte à modeler et voilà. Je ne veux pas que mes enfants vivent ce que j'ai vécu* », raconte une mère.

Des ateliers autour de différentes thématiques – les futurs « espaces-parents », la formation en ligne, la valorisation des compétences des parents élus, la communication avec les familles, ont permis de dégager des pistes pour légitimer la reconnaissance des parents au sein de l'école.

Le projet de décret prévoit d'indemniser les 907 parents d'élèves élus dans les organismes nationaux et académiques. Il s'agit d'un premier pas important, mais la reconnaissance de l'engagement des parents délégués passera aussi par les mesures qui accompagneront ce statut, et surtout par la capacité de l'institution à faire respecter les textes !

Chantal Samuel-David

1. Inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

2. Inspectrice générale des affaires sociales

AU FIL DES DÉPÊCHES

Échec des programmes de réussite éducative

La France est-elle incapable d'aider les enfants les plus fragiles ? Un nouveau rapport réalisé par l'Institut des politiques publiques, École d'économie de Paris, démontre l'inefficacité des programmes de réussite éducative. « *Il n'existe pas, dans nos données, d'indice permettant de démontrer que les Programmes de réussite éducative (PRE) ont, en moyenne, fait progresser, sur le plan cognitif et non-cognitif, les enfants bénéficiaires davantage que des enfants non-bénéficiaires aux difficultés de départ très comparables* », affirme cette étude. Lancés en 2005, les PRE touchent 100 000 jeunes et coûtent près de 100 millions.

Éduquer dans la rue

Née à la fin de la Seconde Guerre mondiale, la prévention spécialisée a élaboré une doctrine d'action spécifique à destination des enfants et des jeunes en danger ou dangereux, plus largement des jeunes en situation d'inadaptation sociale. Les éducateurs de rue ont mis en place des pratiques originales et alternatives au travail social classique et ont été reconnus comme des acteurs clés pour prévenir la marginalisation. Mais depuis les années 1980, avec la prédominance dans le débat public des questions d'insécurité, de délinquance, d'identité et de radicalisation religieuse, un vent mauvais souffle sur la prévention spécialisée.

Par un décryptage fin de ses ambitions, de ses pratiques comme de ses limites, la sociologue Véronique Le Goaziou met en lumière l'intelligence de ce métier. Si les défis à relever ne manquent pas, la prévention spécialisée met en œuvre une expertise indispensable pour que l'éducatif (re) prenne une place forte dans les politiques sociales. Cette analyse de la place de la prévention et de l'intervention éducative s'adresse à tous les professionnels ainsi qu'aux décideurs et acteurs des politiques d'aide aux publics en difficulté mais également à tous les parents militants qui n'ont pas renoncé à aider l'enfance en danger !

Véronique Le Goaziou,
Éduquer dans la rue.

Enquête sur la prévention spécialisée aujourd'hui, Presses de l'EHESP, 2015

AU FIL DES DÉPÊCHES

Tablette, le retour ?

Dans son rapport « *Le numérique pour réussir dès l'école primaire* » publié le 7 mars, l'Institut Montaigne – think tank plutôt libéral – considère que le primaire doit être la priorité absolue du numérique éducatif. Il préconise de passer à la vitesse supérieure, en équipant chaque école de « 8 tablettes pour 3 classes dans un premier temps » et de sélectionner des applications qui joueraient le rôle de répétiteurs auprès des élèves à l'école et à la maison. Des propositions qui ne font pas consensus, surtout depuis les conclusions d'un rapport de l'OCDE de septembre 2015 qui montre que ce ne sont pas les pays où l'effort est mis sur cet aspect-là de l'enseignement qui affichent les meilleurs scores. En cause, le fait que l'outil n'est rien ou pas grand-chose sans une utilisation guidée de manière pertinente par l'enseignant, formé au numérique pédagogique et surtout convaincu des bienfaits des tablettes. Oui, le numérique est un formidable levier pour dupliquer et diffuser des techniques pédagogiques efficaces : engagement actif de l'enfant, apprentissage par essai-erreur, retour d'information immédiat, individualisation de l'enseignement, etc. Mais même les programmes dits interactifs ne remplacent pas les échanges avec les enfants.

Le ministère se défend

En réponse à un courrier d'une adhérente, s'étonnant du partenariat avec Microsoft, le cabinet du ministère s'est fendu d'une réponse, chef d'œuvre de langue de bois :

« *Le Plan Numérique à l'école est un projet ambitieux (...). De nombreuses entreprises, organismes ou associations ont décidé d'apporter leur concours à la réalisation des objectifs dans le cadre de coopération concourant à développer les TIC dans l'éducation. La société Microsoft forte de son expérience de projets de déploiement du numérique dans l'éducation de par le monde, s'engage à innover avec l'écosystème du numérique français. (...) Ce partenariat n'est pas exclusif et le ministère soutient fortement le logiciel libre.* »

MICROSOFT

Un partenariat pas très Net

À la fin du mois de novembre dernier, le ministère de l'Éducation nationale a signé un partenariat avec Microsoft France¹. D'une durée de 18 mois, il s'inscrit dans le cadre du Plan numérique à l'école (PNE) et prévoit un investissement de 13 millions d'euros de Microsoft. Ce partenariat a été signé autour de cinq axes principaux : protection des données personnelles des élèves et enseignants, formation des acteurs du PNE, mise à disposition de solutions, apprentissage du code à l'école et aide aux acteurs français de l'e-éducation.

En gros, Microsoft vient de s'offrir 12 millions de futurs clients pour pas cher, pendant que le ministère acte dangereusement une mise sous tutelle de l'informatique à l'école et un enfermement technologique. Sans compter sa profonde méconnaissance des enjeux citoyens de l'éducation aux médias et à l'information.

On le sait, l'éducation est désormais un énorme marché dans le numérique. Et si les entreprises ciblent en priorité les universités, elles ne négligent plus les ramifications dans les écoles, collèges et lycées. Tout est bon pour fidéliser très tôt la clientèle de demain en l'immergeant dans le « jus Microsoft ». Et si au passage on peut maximiser les bénéfices en drainant les fonds publics des budgets de l'Éducation nationale qui représentent dans tous les pays des sommes considérables (100 milliards d'euros à l'échelle mondiale), c'est encore mieux. Dans un contexte de crise des finances publiques, les entreprises démarchent les États avec des solutions clé en main et des modèles d'apprentissage qui correspondent à leur agenda, sous couvert d'accompagnement du changement. Et au final elles bénéficient des financements publics pour leurs stratégies privées, en privatisent partiellement l'éducation publique.

Depuis le lancement en 1985 du plan « Informatique pour tous » par Laurent Fabius, la firme Microsoft a petit à petit avancé ses pions au cœur de l'Éducation nationale avec des accords réguliers avec le ministère, chiffrant l'usage de ses produits à plusieurs millions d'euros à chaque fois mais avec un succès pour le moins mitigé. À tel point que les citoyens se sont récemment mobilisés autour de cette question en plébiscitant l'usage de logiciels libres dans les services publics lors de la consultation numérique lancée par la ministre Axelle Lemaire. Quant à la majorité des 60 000 participants à la consultation nationale « sur le numérique dans l'éducation », organisée au printemps 2015 par Najat Vallaud-Belkacem, ils ont clairement revendiqué pour les élèves et les professeurs « un accès libre aux ressources culturelles et scientifiques des établissements publics ».

L'ARMADA MICROSOFT ET LE MONOPOLE SUR UN PLATEAU

Avec le partenariat signé en novembre, c'est l'entrée par la grande porte, le débarquement *manu militari* pour Microsoft. En effet, le partenariat prévoit des formations avec le concours d'associations, l'apprentissage du code, la mise à disposition d'un réseau social privé mais aussi l'utilisation de la suite *Office 365 Education* et des services de Cloud, couplée à l'outil *MDM Intune* pour gérer les postes de travail, et enfin *Azure Active Directory* pour l'identification des utilisateurs. Le partenariat porte aussi sur l'utilisation de solutions d'analyses pour mieux comprendre les tendances au sein de l'Éducation nationale, ainsi que des ateliers de formation des chefs d'établissement censés jouer ensuite les bons petits soldats, commerciaux à moindre frais pour la firme de

Redmond, dans leur propre établissement. Microsoft s'offre donc une avancée décisive dans le monopole de l'informatique à l'école, jusqu'à saturer les élèves et les enseignants de solutions exclusives, centralisant et analysant les données des élèves selon des algorithmes dont le ministère n'a pas réclamé les clés (pas d'engagement à l'interopérabilité, ni à l'ouverture du code source).

Quel non-sens quand on sait que les enseignants ne manquent pas pour expérimenter et mettre en œuvre des solutions basées sur des logiciels libres. Des solutions plus ouvertes, plus malléables, et plus efficaces pour atteindre les objectifs d'un réel apprentissage de l'informatique par les élèves et une appropriation des outils dans leur diversité et leurs logiques.



Dire que le ministère n'a même pas fait semblant de faire appel à la fondation Microsoft, pour ne pas avoir affaire au bras armé du marketing mais aux missions d'éducation du public qui caractérisent ces outils stratégiques ! Il n'a pas cherché non plus le pluralisme et la mise en concurrence, semblant ignorer la possibilité d'un accord semblable avec par exemple la French EdTech. Ignorées, les

entreprises du Libre, qui offrent des solutions non propriétaires et n'entraînent pas de dépendance, de traçabilité et de problèmes de portabilité des données, ont décidé de passer à l'action.

Après l'indignation, les associations de promotion du logiciel libre viennent de déposer en janvier 2016 un recours contre le partenariat qu'elles estiment être en fait un accord qui n'a pas fait l'objet d'un appel d'offres avec une mise en concurrence d'entreprises et de solutions par le ministère de l'Éducation nationale. Voilà qui devrait faire réagir le ministère, avec plus d'un tweet cette fois.

DES LIBERTÉS AVEC LES DONNÉES DE NOS ENFANTS MINEURS

Le tableau de bord individuel « vendu » par Microsoft doit permettre à chaque élève de stocker documents et devoirs, d'échanger avec ses camarades comme avec ses professeurs... Le tout sera bien sûr soigneusement hébergé et enregistré par Microsoft à l'étranger puisque la firme ne possède toujours pas d'infrastructures en France. Le suivi et la mesure des résultats (et performances) des élèves font aussi partie de l'accord. Progression des notes, temps de travail, capacité à collaborer... Microsoft aura accès à toutes ces données mais a promis à la ministre de l'Éducation nationale des algorithmes pour « profiler » les enfants en vue d'aider le ministère et les enseignants dans leur accompagnement stratégique... Microsoft mieux que l'Igen, le Cnesco et la Depp² réunis ? On rêve !

Appelons collectivement le ministère à plus de responsabilité quand il s'agit d'avancer résolument vers les compétences du XXI^e siècle qui permettront aux citoyens de se battre pour le destin de leurs données et la gouvernance de leur éducation.

Basile Abiel

1. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Partenaires/17/7/convention_signee_506177.pdf

2. Respectivement : Inspection générale de l'Éducation nationale, Conseil national d'évaluation du système scolaire et Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

AU FIL DES DÉPÊCHES

Collège : quels outils pour quels usages ?

Au moment où l'appel à projets « Collèges numériques et innovation pédagogique » est de nouveau confirmé et modifié par un arrêté du 15 février 2016 qui lance la deuxième vague d'appel à candidatures, se pose la question du choix des « équipements individuels mobiles ». Parti sur l'idée de doter tous les élèves de 5^e de tablettes, le projet laisse désormais la place à un équipement individuel mobile (EIM) dont le montant de 380 € par appareil semble être le point de départ. Au-delà de cette campagne d'équipement, il faut se questionner sur le choix à faire : quel équipement pertinent compte tenu de l'offre matérielle actuelle d'une part, mais aussi compte tenu des infrastructures, des contraintes diverses, des usages installés, des contenus d'enseignement, des modalités pédagogiques retenues et enfin des compétences des acteurs concernés.

Investissements d'avenir

« La philosophie qui a conduit à créer le Programme d'Investissements d'Avenir (PIA) en 2010 demeure plus que jamais pertinente. Elle a permis de promouvoir un outil original d'intervention publique tourné vers des enjeux stratégiques pour le potentiel de croissance de la France et la création d'emplois », estime le Conseil des ministres du 2 mars. Le PIA sert notamment pour le financement du plan numérique lancé par l'Éducation nationale à la rentrée 2016. « Le Gouvernement proposera un troisième volet du PIA. Il sera doté de 10 milliards d'euros », a décidé le Conseil.

Jeux vidéo

« L'impact cognitif de nombreux types de jeux n'a encore fait l'objet que de très peu d'études solides », rappelle Jacques Grégoire dans la revue *Anae* n°139. « Ceci peut paraître étonnant lorsque l'on sait qu'un jeu de rôle comme *World of Warcraft* est pratiqué régulièrement par 12 millions de personnes ». Une étude montre en effet le développement de capacités de résolution de problème par les jeux de rôles stratégiques et d'aptitudes spatiales par les jeux de tir.

Une expérience au tribunal administratif

Vendredi 19 décembre 2014 (ce soir, c'est vacances !), le

SAISIR LE TRIBUNAL ADMINISTRATIF

Un dossier au tribunal administratif est un peu fastidieux mais pas aussi compliqué qu'on pourrait le croire. Un avocat n'est pas nécessaire si on souhaite seulement contester une décision sans demander de dommages et intérêts. Par contre, il faut se plonger dans la loi pour retrouver les règles concernant les sanctions disciplinaires, ce qui en soi est très instructif. Il s'agit ensuite de rédiger un courrier au Président du tribunal administratif, en mentionnant toutes les règles qui n'ont pas été respectées au cours de la procédure, en expliquant ce que l'on conteste et pourquoi. Il s'agit d'une procédure écrite - c'est à dire que l'instruction du dossier s'effectue par voie de « mémoires » que les parties déposent au tribunal pour échanger leurs arguments et ce, jusqu'à la date de clôture de l'instruction, fixée par le juge. À l'audience, le rapporteur public, magistrat chargé d'examiner l'affaire, donne son avis après avoir consulté tous les mémoires échangés. Les parties peuvent à ce stade apporter des observations complémentaires, pour attirer l'attention du juge sur un point précis. En général, le jugement intervient une dizaine de jours plus tard.

28

principal adjoint du collège où est scolarisé mon fils m'informe que mon fils a tenu des « propos vulgaires devant un enseignant ». God ! Pour un garçon qui a pour objectif de passer inaperçu, l'affaire est surprenante ! Mais il faut croire que les hormones des garçons de 14 ans ont des effets surprenants... Retour sur une affaire qui m'a menée au Tribunal administratif.

Le principal adjoint me propose d'exclure mon fils du 2^e cours que l'enseignante, concernée par l'incident, a avec sa classe l'après-midi. J'adhère tout à fait à cette idée : nous sommes à la veille des vacances, ce qui ne peut être que bénéfique pour tout le monde...

Lundi 5 janvier, au retour des vacances, j'apprends, par un message sur mon répondeur, que mon fils a été sanctionné d'une exclusion d'une journée le mercredi 7 janvier. Je rappelle le collège pour demander s'il n'y a pas erreur et j'insiste pour obtenir un rendez-vous pour le lendemain.

Ce matin-là, je demande le rapport d'incident qui motive l'exclusion d'un jour. J'y fais apporter quelques corrections, certaines allégations n'étant ni objectives, ni exactes, notamment en ce qui concerne les termes employés par mon fils. Par ailleurs, le rapport mélange insidieusement le problème de comportement et les résultats scolaires de mon fils, ce qui n'est pas autorisé... J'argumente sur le fait que cette sanction est excessive et ne respecte pas le « non bis in idem » : on ne peut punir deux fois pour une même faute, or il a été exclu d'une heure de cours le 19 décembre pour le même motif. Sans succès : « J'ai le droit », m'a-t-on répondu.

JUSTICE OU MARCHANDAGE ?

Nous vivons cette exclusion comme excessive et donc injuste. Je m'adresse alors au rectorat pour demander une annulation de la sanction, via un recours hiérarchique au Dasen¹ du second degré. Sa réponse : il propose d'effacer la sanction du dossier administratif de mon fils à la fin de l'année scolaire (comme pour les avertissements, blâmes ou mesures de responsabilisation) au lieu d'un an jour pour jour après la sanction (ce qui est la règle pour les exclusions temporaires). Je n'étais pas venue « marchander », je voulais juste qu'on admette qu'une telle sanction n'avait pas lieu d'être. Nous aurions accepté un avertissement ou même un blâme car ce n'est pas bien de « mal » parler devant une enseignante, ce que nous admettons bien évidemment.

Je décide alors de faire une requête au tribunal administratif pour faire annuler cette sanction. Pourquoi donc se battre alors que la sanction a déjà été purgée ? me direz-vous. Parce que ! Parce qu'il m'est intolérable qu'un représentant de l'Éducation nationale, grand service de l'État, qui prétend participer à la formation de nos enfants à la citoyenneté, ne respecte pas les lois de la République.

Mes arguments : le non respect des délais de notification, celui de la règle du « non bis idem » et la proportionnalité de la sanction infligée. La requête est déposée en juillet. Au bout de quelques mois, le rectorat et le collège ont envoyé leur « mémoire en défense ». Je suis quelque peu surprise : le rapport d'incident est cité mais de manière très sélective, et surtout je découvre des pièces que je n'avais jamais vues auparavant... Je fais part de ces observations au tribunal dans ma réponse à ce mémoire.



Quelques semaines plus tard, on m'informe de la date de l'audience. Le rapporteur public donne ses conclusions. Je le remercie car, malgré un vocabulaire un peu étrange, j'ai compris qu'il pensait aussi que le droit n'avait pas été respecté, puisqu'il conclut en demandant l'annulation de la décision du collègue. Dix jours plus tard, arrive le jugement : la décision du chef d'établissement de sanctionner mon fils est annulée !

PRINCIPE DU CONTRADICTOIRE

Le tribunal s'est basé pour cela sur le non-respect des délais de notification. En effet, je n'ai été en réalité formellement notifiée qu'une fois la décision de sanction prise, ce qui revenait à me refuser le délai des trois jours ouvrables pour présenter mes observations et à me mettre devant le fait accompli. Une manière aussi de rappeler au chef d'établissement que le principe du contradictoire est un principe fondamental qu'il ne peut évacuer de manière aussi désinvolte. Une seule violation de la loi suffisant pour annuler la décision, le tribunal n'a pas eu à se prononcer sur les autres motifs que j'invoquais, la procédure elle-même étant qualifiée de « *procédure irrégulière* » qui me privait des garanties prévues par le code de l'Éducation.

Pour conclure, cette histoire m'a éclairée sur le droit du contradictoire, nous a contraints à changer de collège (mon fils a fini l'année en décrochage) et même à trouver une structure « collège et soins » pour permettre à mon fils de se reconstruire, de réapprendre à aimer l'école, à aimer apprendre et à penser que les adultes peuvent aussi être justes.

Danielle Theleus

1. Directeur académique des services de l'Éducation nationale

AU FIL DES DÉPÊCHES

La République, ses valeurs et son école : retour aux textes fondateurs

On croyait la chose acquise : la République est, selon sa propre étymologie, le bien commun. Or, l'actualité récente prouve que la notion, pourtant invoquée sur tous les tons, a perdu jusqu'à son évidence.

La République, ce sont trois grandes valeurs : l'universalité des droits, c'est-à-dire l'assurance que les hommes ne tirent leurs droits d'aucune appartenance ou qualité particulière, mais de leur simple qualité d'être humain ; la devise constitutive liberté, égalité, fraternité - valeurs auxquelles nul ne saurait déroger ; la laïcité, qui proclame la liberté de conscience et permet la liberté religieuse. Où, sinon à l'école - lieu d'éveil libre et critique de la conscience citoyenne -, transmettre les valeurs de la République ?

Cet ouvrage est une anthologie des textes fondateurs du modèle républicain. Des textes juridiques, politiques, philosophiques à (re)découvrir car ils constituent le « corpus républicain » utile pour les enseignants comme pour les parents. Cette anthologie regroupe des écrits sur

l'idéal républicain, les textes fondateurs du droit, ceux qui militent pour les libertés, qui concernent le fondement laïc et les textes sur le rôle de l'enseignement dans la transmission des valeurs républicaines. On y évoque les quatre objets de l'enseignement moral et civique : la sensibilité (soi et les autres avec les principes, les valeurs et les symboles de la citoyenneté française et de la citoyenneté européenne, le droit et la règle, le jugement et l'engagement).

Vincent Duclert (dir.),
*La République, ses valeurs,
son école.*
Corpus historique, philosophique et juridique,
Paris, Éditions Gallimard,
coll. « Folio actuel », 2015,
510 p (préface de Najat
Vallaud-Belkacem, intro-
duction de Mona Ozouf).



Ce que disent les textes

Circulaire n° 2014-059 du 27-5-2014 (extraits)

Quand une procédure disciplinaire s'avère nécessaire, elle doit être engagée selon des modalités précises et dans le respect des principes généraux du droit.

Le respect des principes généraux du droit, garantie d'équité

C'est pour permettre le respect de ce principe dans les cas où la sanction est décidée par le chef d'établissement seul qu'a été instauré le délai de trois jours entre l'information donnée à l'élève des faits qui lui sont reprochés et la détermination de la sanction par le chef d'établissement.

Tous les principes généraux du droit applicables à la procédure disciplinaire sont à considérer de la même façon comme des garanties :

Principe de légalité des fautes et des sanctions, règle du « non bis in idem » (impossibilité de sanctionner deux fois pour les mêmes faits), principe du contradictoire, principe de proportionnalité, principe de l'individualisation.

Le recours à l'ensemble des sanctions réglementaires

La volonté d'apporter une réponse adaptée à tout manquement au règlement intérieur suppose le recours effectif à l'ensemble du panel des sanctions réglementaires fixé à l'article R. 511-13 du code de l'éducation et reproduit dans le règlement intérieur :

Avertissement, blâme, mesure de responsabilisation, exclusion temporaire de la classe, exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes, exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

S'ils constituent les sanctions les moins lourdes, l'avertissement et le blâme ne doivent pas être négligés pour autant, dès lors qu'ils peuvent être appropriés à la nature de la faute commise.

Il convient de rappeler la distinction à faire entre l'évaluation du travail scolaire et le comportement de l'élève. Le conseil de classe peut éventuellement « mettre en garde » l'élève mais il ne peut prononcer d'avertissement.

De façon générale, le respect des règles applicables dans la classe est de la responsabilité de l'enseignant : il lui revient d'y maintenir un climat serein par toutes mesures éducatives appropriées. Dans ce cadre, les punitions sont prises en seule considération du comportement de l'élève indépendamment de ses résultats scolaires.

D'Angers à Berlin, le cinéma se porte bien...

festival de Cannes.

Tous les ans, en janvier à Angers et en février à Berlin, deux festivals occupent l'espace cinématographique, juste avant le festival de film du réel à Beaubourg et le célèbre

AU FIL DES DÉPÊCHES

Jeunesses de rue : mieux les comprendre

Tout le monde peut constater combien le contexte politico-médiatique est "crainitif" à l'encontre des jeunesses de rue et des jeunesses populaires. Il y a aussi une vraie suspicion d'inefficacité des institutions et des acteurs sociaux vis-à-vis des pratiques juvéniles exprimées dans l'espace public, notamment les regroupements de jeunes. La lecture de l'ouvrage collectif dirigé par Manuel Boucher nous permet de confronter ces représentations à la réalité des pratiques

culturelles, sociales et politiques des jeunes, des acteurs et des institutions chargés de développer leurs pratiques, de les accompagner, de les encadrer, voire de les réprimer au sein de différents espaces de socialisation. À partir de travaux de recherche en sciences sociales, on découvre en quoi consistent les socialisations et sociabilités juvéniles dans la rue associées à des pratiques spécifiques (artistiques, musicales, sportives, sexuelles, addictives, délinquantes, politiques, religieuses, etc.). On éclaire aussi les interventions (sociales, humaines, techniques) mises en œuvre par les acteurs de la socialisation du risque avec les jeunes présents dans la rue (éducateurs, animateurs, médiateurs, policiers, militants, agents de sécurité...). Bref, cet ouvrage permet d'interroger et de croiser les logiques d'action à l'œuvre du côté des jeunes et celles des acteurs du "contrôle social" de l'autre (assistance, éducation, ethnicisation, intégration, répression, surveillance, médiation, etc.).

Manuel Boucher (dir.), *Jeunesses de rue. Représentations, pratiques et réactions sociales*, Paris, L'Harmattan, coll. « Recherche et transformation sociales », 2016



« KEEPER »

Keeper, c'est l'histoire de Maxime et Mélanie qui s'aiment. Ensemble, ils explorent leur sexualité avec amour et maladresse. Un jour, Mélanie découvre qu'elle est enceinte. Maxime accepte mal la nouvelle, mais peu à peu se conforte dans l'idée de devenir père. Il convainc alors Mélanie de garder l'enfant. C'est maintenant décidé : du haut de leurs quinze ans, Maxime et Mélanie vont devenir parents... Guillaume Senez ne cherche pas à délivrer de message - pour ou contre l'avortement ou l'adoption. Le film se centre sur la thématique adolescente. Un sujet tenant particulièrement à cœur à Guillaume Senez qui l'avait aussi traité dans ses trois courts métrages : « *On parle toujours mieux des choses qu'on connaît pour les avoir traversées. L'adolescence fut une période très importante de ma vie et j'ai été nourri par la multitude de choses qui me sont arrivées à cet âge-là. Cela se retrouve donc de manière naturelle dans mon travail* ». C'est parce que Guillaume Senez a été entraîneur qu'il a fait du personnage de Maxime un garçon rêvant de devenir footballeur professionnel : « Le but ici n'est pas que le spectateur croit que Maxime puisse devenir pro mais que lui puisse l'espérer », explique-t-il. *Keeper*, en Belgique et dans bien d'autres pays anglophones, signifie « gardien de but ». Guillaume Senez nous renseigne : « *Je trouvais intéressant de confronter Maxime à ce poste assez ingrat qui en terme d'impuissance fait ici écho au non-pouvoir de Maxime face à la grossesse de Mélanie.* »

Keeper a obtenu le Grand Prix du jury long métrage européen au festival Premiers Plans d'Angers. Sortie le 23 mars 2016.



« QUAND ON A 17 ANS »

André Téchiné a passé une grande partie de son adolescence provinciale à hanter les salles de cinéma. Il écrit ses premiers articles dans un journal lycéen, *La Plume et l'écran*. Monté à Paris à 20 ans, il échoue au concours d'entrée à l'Idhec, mais intègre la rédaction des *Cahiers du Cinéma* - sa première critique



Sandrine Kiberlain et Corentin Fila dans *Quand on a 17 ans* d'André Téchiné

porte sur *La Peau douce* de Truffaut. En 1965, il tourne son premier court métrage, *Les Oiseaux anglais*. Passionné de théâtre, il fréquente la bande de Marc'O (Bulle Ogier, Pierre Clementi, Jean Pierre Kalfon entre autres). De *Barocco* à *J'embrasse pas*, son œuvre est remarquable et sa carrière bien remplie avec 6 prix, 64 nominations, dont la dernière pour *Quand on a 17 ans*, en sélection officielle de la 66^e Berlinale.

« *On n'est pas sérieux quand on a dix-sept ans. Un beau soir, foin des bocks et de la limonade, Des cafés tapageurs aux lustres éclatants ! On va sous les tilleuls verts de la promenade* », a écrit Rimbaud.

Le film de Téchiné emprunte son titre au poème de Rimbaud. *Quand on a 17 ans* permet à André Téchiné de renouer avec la compétition d'un grand festival. Il raconte l'histoire de Damien (Kacey Mottet Klein), 17 ans, fils de militaire, qui vit avec sa mère médecin, pendant que son père est en mission. Au lycée, il est malmené par un garçon, Tom (Corentin Fila), dont la mère adoptive est malade. La violence dont Damien et Tom font preuve l'un envers l'autre va se troubler lorsque la mère de Damien décide de recueillir Tom sous leur toit. L'histoire de ces deux garçons qui se battent tout le temps, et que les familles respectives n'arrivent pas à séparer promet des étincelles. L'éducation scolaire intervient pour les séparer pour éviter qu'ils se battent. Tout au long du film la question qui se pose est de savoir comment tout ça va évoluer, s'ils vont rester ennemis jusqu'au bout ou s'ils vont parvenir à se rapprocher. Sandrine Kiberlain, dans l'un de ses plus beaux rôles, celui de la mère de Damien, explique avec tendresse à son fils qu'il ne faut pas avoir peur : tout se dissipe face à l'amour, les étiquettes sociales comme les préjugés sexuels. Avant de s'aimer, les deux adolescents se cherchent, se battent, s'affrontent dans la nature sauvage de l'Ariège. Sortie prévue le 30 mars.

« L'AVENIR »

À Berlin, également en compétition officielle, *L'Avenir*, de Mia Hansen-Love raconte la nouvelle vie de Nathalie, professeur de philosophie dans un lycée parisien. Passionnée par son travail, elle aime par-dessus tout transmettre son goût de la pensée. Elle partage sa vie entre sa famille, ses anciens élèves et sa mère, très possessive. Un jour, son mari lui annonce qu'il part vivre avec une autre femme. Confrontée à une liberté nouvelle, elle va réinventer sa vie... Tout est filmé entre deux tons, grave et léger. Du cinéma proche de Rohmer, avec, au générique, l'une des grandes actrices du cinéma européen, Isabelle Huppert. Ce film (sortie en France en avril) a reçu l'Ours d'argent du meilleur réalisateur.

« *Par-dessus tout, je voudrais remercier Isabelle Huppert de m'avoir fait confiance* », a dit Mia Hansen-Love en recevant son prix, soulignant qu'il s'agissait d'un « *film sur la transmission, et aussi sur la liberté* », le thème « *qui l'inspire le plus* ».



Bernard Dubois

« AUTOUR IL Y A LES ARBRES ET LE CIEL MAGNIFIQUE »

Pendant six mois, 72 élèves du lycée Alfred-Nobel de Clichy-sous-Bois (93), ont accueilli le romancier Tanguy Viel pour écrire avec lui un roman sur leur ville. Mêlant réalité et fiction, les quotidiens se croisent ou s'entrechoquent en une série de monologues. Leur ouvrage, *Autour il y a les arbres et le ciel magnifique*, a transformé pour beaucoup leur vision de la littérature et d'eux-mêmes...

« *Le postulat est simple : un lycéen de Clichy-sous-Bois perçoit autant de nuances du ciel qu'un philosophe. Au pire, il manque de lexique pour les dire et ça n'a pas beaucoup d'importance. Il sait même se penser lui-même en train de le faire* », écrit Tanguy Viel.

« *Qu'est que cela veut dire habiter ?* » Au départ, la question a laissé Zakaria un peu perplexe. Puis, comme les autres élèves, il s'est efforcé de trouver des réponses. « *Du haut de ma tour aussi, j'aime apercevoir ce gros nuage orange et silencieux. Ce nuage m'apaise. Il m'apporte un vent doux qui me chante une berceuse...* ». Une évocation poétique, fruit d'un travail exemplaire réalisé par les lycéens de cet établissement situé tout près du quartier du Chêne-Pointu, d'où sont parties les révoltes de 2005.

L'encre a déjà coulé à Clichy-sous-Bois, « *ce seul nom sert de raccourci pour évoquer un enchevêtrement de difficultés, de risques et de peurs* », estime Sylvie Cadinot-Romeiro, professeure de français à l'initiative du projet. Ces lycéens ont préféré écrire sur les « *petites choses* » qui font se sentir chez soi, à Clichy comme ailleurs. Quelques pages d'où jaillissent des métaphores fulgurantes, des instantanés poétiques d'une beauté à couper le souffle.

À Clichy-sous-Bois, le ciel revêt d'étranges couleurs, les rêves d'enfants sont encore là... Les lycéens ont mis en mots leurs rêves, leur vie. Clichy-sous-Bois devient une sorte d'eldorado, où des jeunes gens, en prenant la plume, se libèrent de tous les clichés de la banlieue.

Autour il y a les arbres et le ciel magnifique, édition Joca Seria. 54 pages, 9 €



