

N° 37 - HIVER 2014 - 4€

NáÚtRE écolo

Revue de
la Fédération CNT
des travailleurs
de l'éducation

pour une révolution sociale, éducative et pédagogique

L'ÉCOLE (EN) CAUSE !

Langages et
apprentissages



Le pouvoir de dire non

PAR ALAIN REY

Faut-il présenter Alain Rey? Peut-être, car le grand homme du *Petit Robert* est moins connu que son dictionnaire. Il faut dire qu'il est l'auteur de nombreux ouvrages sur la langue (le dernier : *Des pensées et des mots*, chez Hermann) et d'une chronique tonique et irrévérencieuse dans *Le Magazine littéraire*, à qui nous avons (merci à lui) emprunté cet exemple, grâce à la gentillesse et aux encouragements de son auteur.

LE REFUS D'OBÉIR est une attitude aussi normale, aussi fréquente que la soumission aux ordres. Question de caractère. Mais il y a dans les mots désobéir et désobéissance plus que des nuances. Ainsi, la désobéissance a beaucoup perdu de sa force: dans les chroniques du Moyen Âge finissant, il s'agissait d'une rébellion. Concurrencée par la révolte et d'autres attitudes violentes, la désobéissance s'est adoucie, jusqu'à l'enfant désobéissant qui refuse l'autorité parentale. Celle-ci étant en voie de disparition, les occasions de désobéir sont devenues rares.

Les mots du « désobéir » ont conservé ce parfum enfantin: rien de bien méchant, un peu de dérision dans l'évocation d'un entêtement ou d'un caprice. Dommage, car, à côté des indignations, des résistances et des révoltes, une place nécessaire doit être prise par le refus critique, par la rébellion pacifique de l'esprit, par la liberté de juger, par la décision ferme de ne pas obéir à des prescriptions sottises, perverses et parfois criminelles. Et peu importe les bonnes intentions qui les sous-tendent, ces bonnes intentions que la sagesse proverbiale, longtemps avant Bertolt Brecht, a dénoncées en discernant sous ce sable bien ratissé les pavés de l'enfer.

L'absence du refus d'obéir; que reproche-t-on d'autre aux exécutants de toutes les terreurs militaires ou étatiques, ou même aux complices d'extravagances politiques? Car on constate que l'obéissance, dans certaines circonstances, devient vite criminelle. Refus d'obéir à une politique d'État, il nous semble qu'un certain général de haute taille, naguère (mais quand même plus d'un demi-siècle), en fut historiquement capable,

dans un contexte d'obéissance coupable. *Obéir*, ce verbe pris au latin renferme la préposition *ob*, celle d'objet (« jeté devant [nous] »), et le verbe *audire*, « écouter », présent dans *auditeur* et *audition*. Les obéissants sont des paires d'oreilles attentives aux ordres qui leur sont criés ou aux flots de paroles des pouvoirs et de leurs médias. Ils écoutent, acceptent, se conforment; ils obéissent. Le désobéissant, de son côté, n'est pas sourd à la voix sociale, même autoritaire, il n'est pas « inobéissant », mais il applique un jugement d'essence morale et pratique le choix du refus.

■ **Le langage ne célèbre et ne condamne ni l'obéissance ni son contraire; il décrit deux attitudes, l'une soumise, c'est-à-dire passive, l'autre active, par rapport à l'autorité.**

Le langage ne célèbre et ne condamne ni l'obéissance ni son contraire; il décrit deux attitudes: l'une soumise,

c'est-à-dire passive, l'autre active, par rapport à l'autorité. La valeur de ces deux attitudes dépend à l'évidence de la nature des prescriptions et des suggestions qu'émettent les détenteurs de toutes sortes de pouvoirs. Cela dépend des intentions réelles, et surtout des enjeux. Les paroles sociales de contrainte, lois, règlements, rendent l'autorité responsable de leurs effets. Si ces effets sont néfastes, dégradants, arbitraires, ubuesques, inhumains, la désobéissance sélective devient vertu, qu'il s'agisse d'une décision de justice, d'un petit diktat municipal ou d'une loi.

La désobéissance civique en cas d'iniquité est un coup d'arrêt à de plus graves désordres; elle joue le rôle de signal d'alarme; elle donne un sens à la colère des indignes de toute espèce. Obéir au principe de désobéissance, c'est imposer des limites aux pouvoirs arbitraires ou dévoyés. Cela s'appelle l'humanisme. ■

« Ma come si parlà ? »
(Mais comment tu parles ?)

CETTE MÈRE GAMBIEENNE VA AVOIR SES PAPIERS, et espère ainsi pouvoir demander un relogement au sortir du taudis qu'on nomme « hôtel social ». Elle comprend bien le français, le parle assez bien mais avec effort, ses enfants sont scolarisés. Elle-même n'est pas allée à l'école et ne parle donc pas anglais – langue officielle de la Gambie – en plus de sa langue d'origine, elle maîtrise par contre l'arabe coranique, en musulmane militante qu'elle est. Cordiale mais plutôt réservée, je la vois subitement, au cours de cette réunion, se transformer, devenir rayonnante et prolixe : c'est qu'une autre mère d'élève venue en soutien est espagnole et lui parle la langue de ce pays où elle a vécu plus de vingt ans. Plaisir de la langue, de la langue dans laquelle elle se sent le plus à l'aise, de sa langue finalement.

Autre sans-papiers, à la préfecture cette fois. Le fonctionnaire : « Quelle est votre activité professionnelle ? » Suivi du commentaire en aparté « Je ne prononcerai pas le mot magique : « quel est votre emploi ? » » Mutisme évidemment de ce père d'élève interrogé et noué d'anxiété qui comprend parfaitement le mot « travail » mais ne maîtrise pas toutes les nuances de la langue.

Ce numéro reprend ces questions de langue-plaisir (« La langue dans tous les sens »), de langue-obstacle (« Les dragons de la préfecture », « Langue française contre immigration »), de langue-conflit (articles sur l'enseignement de l'arabe, lettre ouverte de Bouso Dramé, sur le choix ou le refus de l'anglais, sur les langues régionales) ou de langue-lien (Les papothèques, Dulala, deux expériences en classes d'accueil) à propos des langues dites étrangères. Mais aussi à partir de ces langues dans la langue : oral/écrit, langues populaires/langues de l'école, langue intérieure, langue intime/langue de communication, langue du récit et de l'imaginaire (trois articles sur les contes en direction des élèves des classes populaires), parole hurlée ou volontairement incompréhensible/parole bienveillante dans le champ directement scolaire (troisième partie) ou dans ses usages adultes-enfants.

On goûtera également, au fil du numéro, les réflexions originales de ces militants qui parlent aux autres plutôt qu'à leur miroir comme c'est souvent le cas.

Passant des langues elles-mêmes à leurs doubles ou à leur support, nous voilà invités à passer de la planète langues, déjà singulièrement complexe, à la galaxie langages : langues hors langues (l'art, le dessin – merci à Yves Giroud qui illustre ce numéro), langages qui traduisent les langues spécialisées de l'école (Line Audin), voire langages qui sont des codes entre le réel et nous (langage scientifique, et notamment celui des statistiques), posant la question de l'adéquation de ce terme pour les champs de connaissance (« Les maths ne sont pas un langage »).

Dans sa profusion et ses limites (bon nombre d'articles seront publiés dans des numéros ultérieurs, tant le thème est riche et a occasionné de contributions), ce numéro se veut partage (La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute, disait Montaigne) mais aussi recherche et exigence : dans un monde où se multiplient les langues de bois (« Les petits cailloux »), nous avons à reposer la question de Moretti (« Mais comment tu parles ? ») qui donne son titre à cet édito. Pour que la maîtrise de la langue soit autre chose qu'un intitulé officiel, pour qu'elle soit aussi un élément fondamental du pouvoir d'agir.

Et notre respectueux (mais oui!) et fraternel salut à Alain Rey, qui n'est pas seulement le lexicographe incontesté que l'on sait et certainement l'auteur le plus consulté en France (*Petit Robert*), mais aussi l'auteur de chroniques délicieusement impertinentes dans le *Magazine littéraire* : nous le remercions de nous avoir permis d'en publier une. ■

★ JEAN-PIERRE FOURNIER, N'AUTRE ÉCOLE,
COORDONNATEUR DE CE NUMÉRO.



APRÈS LES CLICHÉS DE PIERRE-EMMANUEL WECK (n° 31), les travaux de l'association Personimages (n° 32), les photographies de Silecks (n° 33) et celles d'Alain Lefebvre (n° 34/35), les dessins de Chantal Montellier (n° 36), c'est au tour d'Yves Giroud d'accompagner ce numéro avec ses planches et ses dessins.

Yves Giroud a commencé par dessiner dans des revues de jeunes communistes au début des années 1960, dans le cadre de la lutte pour la paix au Vietnam et la lutte anti-franquiste. Il a collaboré avec des journaux comme *La Voix ouvrière*, *L'Avant-garde*, *La Brèche* et *La Taupe Rouge*, organes de la Ligue marxiste révolutionnaire en Suisse (dès 1969). Se refusant de travailler pour la presse « bourgeoise » ou la publicité, il a choisi l'enseignement et s'est alors investi dans la lutte syndicale. Aujourd'hui à la retraite, il continue à participer à deux publications syndicales et professionnelles, l'une médicale – *Le Courrier du médecin vaudois* (Bulletin de la SVM), l'autre syndicalo-pédagogique, *L'Éducateur*, où il défend certaines positions sur l'éducation qui lui sont chères.

{ Pro-logue }

**«L'école ne fait pas ce qu'elle dit
et ne dit pas ce qu'elle fait.» P. Bourdieu**



« Façons de parler »

Un élève de 6^e s'approche timidement alors que le principal et moi sommes en train de tenir une conversation dans un couloir; l'enfant n'a pas l'air bien, mais attend sagement.

Je regarde dans sa direction, alors le principal: « Tu ne vois pas qu'on est en train de parler? »

L'élève: « Excusez-moi, Monsieur, je me suis fait mal... » « L'infirmier, tu connais pas? ».

C'est un exemple, un exemple représentatif je pense, car le principal en question n'est pas une caricature.

■ JEAN-PIERRE FOURNIER,
N'Autre école

1. Voir les travaux de Norbert Elias.
2. En baisse constante dans les pays riches. Pour les vingt dernières années, voir l'article que le numéro de novembre de *Sciences humaines* consacre à ce sujet; pour le plus long terme, sociologues et historiens abondent.
3. Le remarquable et récent « Le rapport à l'école des enfants de milieux populaires », chroniqué dans ce numéro.
4. *The silenced dialogue*, p. 289.
5. On peut avoir cette impression en allant sur le site Faber-Mazlich <http://www.fabermazlich.com>

« **J**AMAIS VOUS POUVEZ VOUS METTRE EN RANGS? » « T'as bien sûr oublié ton carnet! » « Tu crois que je suis là pour écouter tes pleurnicheries? » « Mais j'en ai marre! » etc. On pourrait en remplir la page, et ce CPE est sensible à la difficulté scolaire, ouverte au dialogue entre élèves, là aussi, tout sauf une caricature.

Ce n'est pas propre au collège, même si ça y est sans doute plus marqué. Dans une école maternelle, un gamin qui n'arrive pas à somnoler durant la sieste est amené à la directrice (très investie, en pointe sur des projets culturels d'envergure, pas caractérielle): comme il pleurniche, elle se met à hurler (pas à crier, à hurler) au point que le gamin se recroqueville et effectivement se réfugie dans le sommeil; triomphante, elle se tourne vers moi: « Vous voyez, ça marche! »

Silence, on gueule: une question de classe?

Deuxième remarque, plus lourde: cette attitude n'est jamais évoquée dans la presse pédagogique, et je ne pense pas qu'elle le soit beaucoup dans les « livres-pour-parents », dans les livres de conseils psy sur l'éducation et autre littérature. Mais c'est quand même assez conscient dans les milieux enseignants: « Si tu ne marques pas les limites dès le début, tu te fais bouffer », et les limites, pour beaucoup, c'est, en plus de la sanction sèche d'entrée, la gueulante. Ce style a une origine, clairement militaire. On le voit *a contrario* dans un pays où le hurlement militaire et politique a laissé de tels souvenirs qu'on n'ose plus l'employer à l'école (l'Allemagne) au grand dam des nostalgiques de la *Prügelpädagogik* (apprentissage à la baguette).

Une autre origine aussi, sociale: le ton de commandement est celui que l'on adresse aux inférieurs. Et dans nombre de familles populaires, ce ton est repris – un véritable habitus de classe, on reprend les manières que l'on subit de la part des chefs (plus le métier est au bas de l'échelle sociale), de ses parents, etc.

Mais ça change: dans nos pays, si les rapports de domination restent, le changement d'activités (de plus en plus tertiaires), la proportion croissante de femmes à (presque) tous les étages de l'échelle sociale, les tendances de fond de « civilisation » qui font évoluer les comportements depuis le XVI^e siècle¹ font de la gueulante, comme de l'ensemble des violences² quelque chose de plus en plus étrange quoique persistant.

Sur le plan scolaire, l'apparition et la diffusion (avec l'habituel retard français) des thématiques du « bien-être » et de la « bienveillance éducative » rejoignent des pratiques éducatives, encore très minoritaires même quand elles sont très rodées, des mouvements pédagogiques: conseils coopératifs et « quoi de neuf? » où l'on s'exprime ►►

“

ET PUIS, ÉCOUTER, C'EST AUSSI CAUSER... donner la possibilité de transformer une parole en cause, cause de mise en mouvement, de mobilisation, de désir.

Un petit travail sur l'écoute des enseignants, une formation à l'écoute même, à l'intérieur de la relation pédagogique, un questionnement à propos de ce qu'on peut faire d'une parole jetée ou élaborée, individuelle ou collective, serait un investissement précieux. Mais, en fait, nous en faisons déjà quelque chose de ces paroles quand nous canalisons, calmons, faisons taire, redressons, interprétons, freinons, arrangeons, barrons ou aidons à organiser... mais, sans doute, sans assez savoir ce que nous faisons au juste.

Alors, se mettre en route pour instaurer des moments de parole et pour que cette parole puisse jouer ses rôles, d'accord, mais surtout se mettre en route pour instaurer un nouveau traitement de la parole à l'école. Il peut y être question d'écoute, de silence devant la surprise des mots de l'autre, mais aussi, question de réponse: que dit-on à ces élèves ou à ces collègues qui nous apportent une parole tantôt rugueuse, tantôt lisse? Que prend-on le temps et le soin de dire? Il est bien connu que les paroles volent, mais que les écrits restent. Expérience faite ou entendue, non. Les paroles ne volent pas, elles marquent au fer et parfois à jamais ou alors, oui, elles volent, elles peuvent voler... la dignité de l'autre. La parole entendue, reconnue, échangée comme support et apport de dignité humaine, tout un programme pour nos lieux de mots. Mais sur une toile de silence.

Noëlle De Smet, in *Échec à l'échec*, n° 158, décembre 1999.

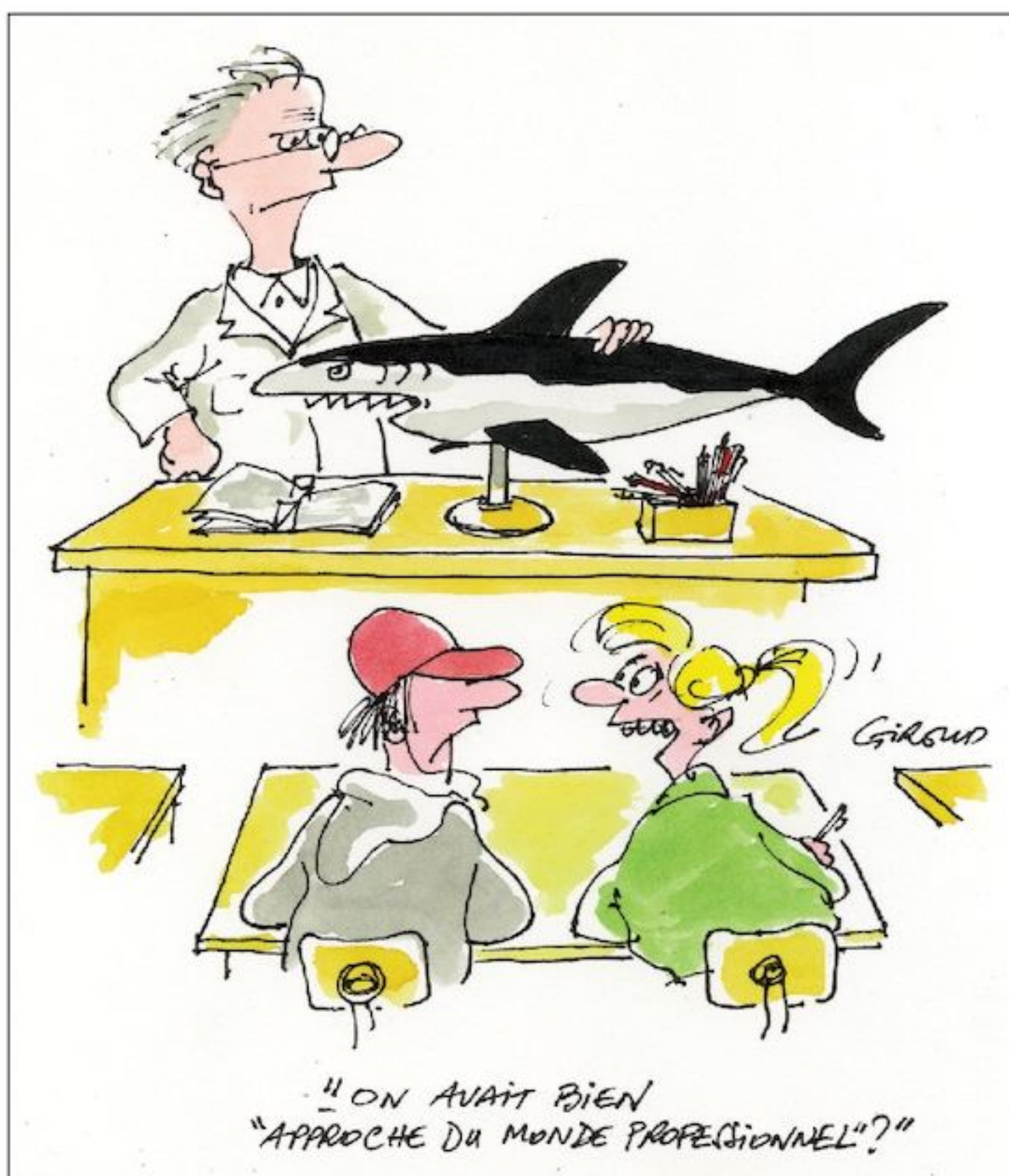
►►► librement, messages clairs et médiation entre pairs; ces pratiques sont généralement vues sous leur angle « démocratique » (c'est sous cet aspect que *N'Autre école* en a souvent parlé), là c'est leur aspect « apaisant » qui est valorisé, parfois en lien avec des activités d'expression scolaires ou périscolaires. On parle, on se parle, à voix audible mais sans hurler, en critiquant librement mais sans se moquer, en égalité de respect entre adulte(s) et enfants. Quelles que soient les inspirations (démocratie égalitaire à l'école ou communication non-violente), les méthodes sont liées à des représentations des enfants et des relations humaines qui sont à l'opposé du commandement.

Ces tendances font l'objet de soupçons et de critiques venant de tous côtés: certains peuvent objecter que l'accent mis sur le bien-être permet d'évacuer les raisons sociales et pédagogiques de l'échec scolaire: il est clair que si le sentiment d'impuissance, l'idée que tout est joué d'avance convainc nombre d'élèves que « ça ne sert à rien », un comportement correct et des règles de communication ouvertes et dignes ne renverseront pas la balance; si d'autre part les langues d'apprentissage semblent lointaines, voire étrangères, aux enfants des classes populaires parce constamment enrobées d'implicite, le sourire ou les tentatives de dialogue n'y changeront rien. De ce point de vue, l'impératif du « changement de paradigme éducatif » qu'appelle Jacques Bernardin³ reste premier.

Faut-il pour autant hausser les épaules et penser qu'« avec eux, il n'y a que l'ordre simple et net qui marche »? C'est ce que pense une sociologue africaine-américaine engagée, Lisa Delpit: elle explique qu'il faut que l'autorité de l'enseignant soit nettement affirmée, et à l'école, comme l'autorité parentale l'est dans les familles populaires noires: « Tu vas prendre ton bain! » et non « Tu ne penses pas que c'est l'heure de prendre le bain? » comme c'est le cas dans les familles *middle class*⁴. Vision de classe contre mièvrerie petite-bourgeoise⁵ ou bon vieil autoritarisme enveloppé dans un manteau social? Ces affirmations rejoignent des positions pédagogiques qui seraient en France celles de J.-P. Terrail. Elles représentent en tout cas une interpellation redondante.

À l'opposé, d'autres spécialistes américaines de l'éducation dénoncent le mélange de centration sur les tests et de style d'enseignement autoritaire (cf. extraits d'Alfie Kohn en encart). Et qui dit style d'enseignement autoritaire dit coups de gueule...

Difficile de séparer ces questions de communication des autres questions éducatives: la pédagogie, la politique, la société sont présents tout au long de ces débats. À nous d'explorer, sans tout confondre mais en reliant, ce continent noir de l'autoritarisme et de la violence verbale, pour les faire reculer. ■



Comment la réforme de l'éducation piège les enfants pauvres, Alfie Kohn, 2011 (extraits).

On n'a généralement pas prêté beaucoup d'attention à ce qui se passe dans les classes – les façons d'enseigner et d'apprendre – dans les quartiers à faibles revenus. [...]

En 1991, Martin Haberman évoquait une « pédagogie de la pauvreté ». Se fondant sur ses observations dans des milliers de classes des centres-ville* il décrivait la routine très contrôlée avec laquelle le professeur dispense une information factuelle et la contrôle, préconise le travail assis et punit le non-accomplissement de la tâche; dans ce régime, on peut « réussir » sans être impliqué ni être réfléchi et c'est complètement différent de l'ensemble questionnement-découverte-discussion et travail de groupe qui est beaucoup plus fréquent – quoique non général – chez les élèves des banlieues aisées et des écoles privées. Vingt ans plus tard, rien n'a changé sinon en pire.

[...] Il n'y a pas que la pédagogie, le contrôle militaire du comportement est devenu la règle, avec des humiliations publiques en cas de non-effectuation des tâches et un système de récompenses qui rappellent les programmes développés dans les prisons ou les hôpitaux psychiatriques, précise un autre spécialiste, J. Pozol. Les enfants des banlieues aisées apprennent à penser et à interroger la réalité, alors que ceux des centres pauvres sont entraînés à dire oui sans réfléchir.

★ On sait qu'à l'inverse du Vieux continent, les quartiers pauvres sont souvent situés au centre des métropoles, et que les milieux plus aisés vivent dans des banlieues résidentielles.

La violence comme langage

Violence et éducation, un oxymore ? Pas tant que ça, nous alerte Olivier Maurel, qui se bat (la non-violence peut être un combat) contre le retard français dans ce domaine. Nous lui avons demandé de porter son regard sur la violence verbale ordinaire.

■ PROPOS RECUEILLIS
PAR JEAN-PIERRE FOURNIER.

Quelle est votre action et celle de l'Observatoire de la violence éducative ordinaire ?

OLIVIER MAUREL – Militant pacifiste puis non-violent depuis ma jeunesse, c'est la lecture du livre d'Alice Miller, *C'est pour ton bien* (Aubier), qui m'a fait prendre conscience du fait que la majorité des violences humaines commises, individuelles et collectives, résultent de violences et de traumatismes subis dans l'enfance. Parmi ces violences, les plus

fréquentes sont celles qui sont infligées aux enfants « pour leur bien », ce que l'on appelle aussi la violence éducative qui, dans l'opinion publique, n'est pas ressentie comme une véritable violence. Cette violence qui, jusqu'au XIX^e siècle en France, était infligée à coups de bâton, de ceinture et autres objets contondants, et consiste aujourd'hui surtout en gifles et fessées, concerne environ 80 % des enfants.

Ayant pris conscience de cette réalité, il m'est apparu indispensable de tenter d'en faire prendre conscience l'opinion publique et les professionnels de l'enfance. C'est pour cela qu'en février 2005 j'ai créé, avec l'aide active de parents regroupés dans la liste de discussion Parents-conscients (Yahoo), l'Observatoire de la violence éducative ordinaire qui est à la fois une association et un site (www.oveo.org). Nous diffusons des tracts, répondons à des demandes de conférences, diffusons le film de Michel Meignant : *Amour et châtiments*. Les livres que j'ai écrits sur la violence éducative dont certains, *La Fessée* notamment, connaissent une bonne diffusion, nous permettent d'atteindre tous les publics, aussi bien les parents, les adultes qui ont subi ces violences mais qui souvent ne sont pas conscients de leurs effets, ainsi que les professionnels de l'enfance. J'ai souvent été invité par des Conseils généraux à des conférences de formation de ces personnels. La Fédération française de psychothérapie et de psychanalyse a organisé, à la suite de la parution de mon livre *Oui, la nature humaine est bonne* (Laffont, 2009), deux colloques à Paris sur le thème de la violence éducative.

Jusqu'à cette année, il a été difficile de toucher les milieux politiques pourtant directement concernés car la signature par la France de la Convention relative aux droits de l'enfant les contraindra tôt ou tard (malheureusement tard pour la France !) à interdire les punitions corporelles. Edwige Antier qui a déposé une proposition de loi dans ce sens s'est longtemps trouvée très seule. Mais grâce à une plainte déposée contre la France par l'ONG Approach, plainte qui va contraindre le gouvernement à prendre plus clairement position sur les punitions corporelles, une pétition demandant l'interdiction des punitions ►►►

★ Comment on se parle ? (1)

LA LETTRE ÉLECTRONIQUE D'INTERMÈDES mêle un récit très illustré du quotidien de la Pédagogie sociale que tu fais vivre dans l'Essonne et des billets philosophiques issus de cette pratique, brefs et écrits sans jargon, mais qui argumentent et posent des questions de fond. Ce mélange des genres est-il voulu, est-ce le fruit d'une démarche ou sont-ce les circonstances qui ont donné lieu à cette formule originale ?

Laurent Ott – Très rapidement quand nous nous sommes lancés dans des actions de pédagogie sociale et des ateliers de rue, la nécessité d'en rendre compte et de témoigner est apparue. Nous constatons qu'on la retrouve dans tous les groupes ou les structures qui se lancent dans la même aventure. ATD tient des journaux réguliers de tous ses ateliers, il en est de même au GPAS, et chez nos amis et alliés Terrain d'Entente à Saint-Étienne et Madame Ruetabaga à Grenoble, par exemple. En fait cela se passe ainsi, l'atelier provoque de l'événement, puis du récit. Le récit à son tour met en lumière un discours ou une vision de la vie et de la ville qui rentrent en contradiction avec les discours ambiants et dominants. D'où la nécessité alors de théoriser. Ce que nous appelons, nos « KroniKs » témoignent de cette complémentarité récit/réflexion, sauf que pour que le lecteur se sente davantage concerné que par une chronique directe, qui lui parle d'un territoire qui n'est pas le sien, nous adoptons le sens inverse : d'abord la réflexion puis la chronique. Dans la réalité, tout s'enchaîne évidemment dans l'autre sens : d'abord l'expérience puis l'analyse.

Quelle(s) fonction(s) et quelle importance cette lettre et le site en général ont-ils pour les « Robinsons » ? Peux-tu donner une idée de sa diffusion ? Des retours ?

L. O. – Pour les acteurs engagés sur le terrain il est très important de trouver un sens général aux petites actions du quotidien, de comprendre que ce que nous faisons ne s'épuise pas dans les circonstances mais relève bien d'une logique plus générale. La chronique permet de faire ce passage, cette transposition ; les acteurs de terrain, parfois de nouveaux stagiaires ou permanents peuvent écrire ces chroniques au jour le jour, mais le parallèle de cette chronique avec un texte court théorique apporte une nouvelle dimension qui petit à petit passera aussi dans la manière de faire le récit, dans le sens qu'on donne à ce récit. Par ailleurs, le récit du quotidien, nos observations de terrain rentrent aussi dans un processus de « professionnalisation » de notre travail. Nous devons apprendre à séparer les faits, des jugements, des stéréotypes, des idées reçues. C'est un véritable travail pour tout le monde. L'écriture est un puissant outil de professionnalisation. □

▷▷▷ corporelles a été signée pour la première fois au mois de juillet dernier par des élus de tous les partis, à l'exception du Front national.

Avez-vous une idée de la situation en France par rapport aux autres pays européens dans le domaine de la violence éducative ?

O. M. – Trente-trois pays pour le moment, dont dix-huit européens, ont interdit toute forme de punition corporelle et d'humiliation infligées aux enfants. La France est donc en retard sur tous ces pays. On continue d'y considérer qu'il est normal de gifler et fesser les enfants comme si les gifles et les fessées n'étaient pas des violences. En tant qu'adulte, si quelqu'un nous gifle dans la rue, nous pouvons aller porter plainte et ce geste sera considéré comme une violence. Mais la même gifle infligée à un enfant est considérée comme éducative. À l'égard des enfants, nous avons la même attitude qu'auraient, à l'égard des femmes, des hommes qui diraient : « Bien sûr, il ne faut pas battre les femmes à coups de bâton ou de ceinture, mais une gifle quand c'est nécessaire, il ne faut pas hésiter. Ça leur fait beaucoup de bien ! »

Comment vous situez-vous par rapport à la non-violence en général et vis-à-vis du courant de la « communication non-violente » ?

O. M. – J'ai longtemps été, et en un sens je le suis encore, militant non-violent. J'avais même créé, dans les années soixante-dix, une association, le Centre local d'information et de coordination pour l'action non-violente (CLICAN) qui diffusait régulièrement un bulletin envoyé à 3000 personnes qui a eu, pendant quinze ans, une certaine influence. Mais, quand j'ai pris conscience du fait que la majorité des violences commises ont pour causes des violences subies pendant l'enfance et l'adolescence, je me suis aperçu que la quasi-totalité des militants pacifistes et non-violents ne tenaient aucun compte de cette origine de la violence. Ils étaient contre toutes les violences sauf celles qui étaient infligées aux enfants « pour leur bien ». Même si je n'ai jamais été partisan de frapper les enfants, jusqu'à la lecture du livre d'Alice Miller, je ne faisais pas moi-même entrer la violence éducative dans les causes de la violence humaine. En ce qui concerne la communication non-violente, je sais que certains militants de cette méthode de communication sont conscients des effets de la violence éducative, mais je ne suis pas sûr que ce soit le cas de tous. Je pense aussi qu'une fois qu'on a pris conscience de l'influence de l'éducation qu'on a soi-même subie, la communication non-violente peut aider à bannir la violence de la communication que l'on a avec ses propres enfants.

On dit souvent que le geste violent est un langage en même temps qu'il est un manque de mots – vis-à-vis des enfants notamment. Quels sont les éléments de langage (vocabulaire, ton, hauteur de voix, lien avec les gestes) qu'on peut considérer comme acceptables ou comme violents ?

O. M. – Oui, la violence est entendue par l'enfant comme un langage, et sans doute le langage qui a le plus de conséquences dans sa vie parce qu'il s'adresse directement à ses neurones miroirs, ceux dont on a

découvert récemment qu'ils enregistrent tous les comportements que nous voyons et nous préparent à les reproduire. En quelque sorte, les gestes violents ouvrent dans les cerveaux des enfants des chemins neuronaux à la violence. Les paroles violentes, méprisantes, les jugements, les insultes préparent les enfants à parler violemment, à mépriser, à insulter, et le plus souvent des êtres plus faibles que lui, conformément au modèle que le parent adulte a donné en ayant ce comportement à l'égard de son enfant. L'indifférence, le refus de s'adresser à l'enfant, s'ils sont utilisés comme des méthodes d'éducation, ont aussi les mêmes effets destructeurs et font partie de la violence éducative. Ils font notamment perdre aux enfants l'estime d'eux-mêmes et la confiance en eux.

La violence verbale ou physique est souvent corrélée dans les représentations au milieu social et reprochée aux familles populaires. À l'inverse, on entend dire quelquefois (et peut-être un peu plus que quelquefois...) qu'il faut parler rudement à « ces enfants-là » « parce qu'il n'y a que ça qu'ils comprennent ». Prenez-vous ces éléments en considération dans votre réflexion ?

O. M. – La violence dans l'éducation des enfants a été préconisée dans toutes les civilisations par des proverbes, sans distinction de milieux. Les fils de rois, les enfants de la noblesse, les enfants de bourgeois étaient autant battus que les fils de paysans. On le sait en particulier par le journal du médecin du jeune Louis XIII qui montre comment cet enfant a été quotidiennement battu sur l'ordre du « bon roi » Henri IV, et souvent de sa propre main. Le roi actuel du Maroc a été abondamment battu par son père comme celui-ci l'avait été par son propre père.

Ce n'est que progressivement, par la prise de conscience d'intellectuels comme Érasme, Montaigne, Rabelais, eux-mêmes influencés par l'écrivain latin Quintilien, qu'on a commencé, en Europe, à remettre en question les punitions corporelles. Et, bien évidemment, c'est dans les milieux où on avait la capacité de lire ces auteurs, c'est-à-dire les milieux aisés et cultivés que cette remise en question s'est répandue. Il est difficile aujourd'hui de connaître l'attitude des différents milieux sociaux à l'égard des punitions corporelles et humiliantes car les études qui sont faites portent souvent davantage sur la maltraitance, c'est-à-dire le niveau de violence qui n'est plus toléré dans notre société, que sur la violence éducative ordinaire qu'en réalité on connaît très mal. Ce qui me paraît sûr, c'est que les familles qui viennent de pays où le niveau des punitions corporelles est resté très élevé, comme il l'était en France jusqu'aux XVIII^e et XIX^e siècles, ignorent comment élever leurs enfants autrement qu'à coups de bâton ou de ceinture et sont très désarmés quand on leur interdit ces moyens sans leur proposer aucune formation à d'autres méthodes.

La remise en question des punitions corporelles s'est poursuivie très lentement à travers le XIX^e et le XX^e siècle dans les pays européens. Les interdictions des punitions corporelles par l'État dans les écoles y ont contribué, mais elles ne suffisent pas car les enfants qui subissent la violence chez eux ont tendance à n'obéir qu'à cette forme d'autorité et à provoquer leurs

maîtres. Et ceux-ci, d'autre part, quand ils ont eux-mêmes subi des punitions corporelles dans leur enfance, ont beaucoup de mal à respecter les interdictions et à se faire obéir autrement que par la violence. Les enseignants devraient être mieux préparés à cet effet pervers de la violence subie par les enfants et de celle qu'ils ont pu subir eux-mêmes.

La violence verbale n'est pas toujours absente de l'école, en direction des enfants (et entre eux bien sûr). Ce sujet est-il dans vos préoccupations ? Et comment faire pour savoir et pour agir ?

O. M. – Oui, la violence verbale – et malheureusement physique, même si celle-ci est officiellement interdite – est loin d'être toujours absente de l'école. Notre observatoire reçoit souvent des messages de parents qui ne savent comment réagir face à ces violences, ou qui, après avoir protesté, se sont heurtés à un mur de dénégation. Je crois que là encore la solution passe par une formation des enseignants à cette problématique et à la prise de conscience de la réalité de la violence éducative et de ses effets. Malheureusement, j'ai l'impression qu'elle est totalement absente des centres de formation des enseignants.

Je crois nécessaire d'ajouter quelque chose d'essentiel. Quand on parle des punitions corporelles, on a toujours derrière la tête l'idée que les enfants sont des êtres qui doivent être corrigés, redressés parce qu'ils ne naissent pas « droits ». C'est ce que disait Kant : « L'homme a été taillé dans un bois si tordu qu'il est douteux qu'on en puisse jamais tirer quelque chose de tout à fait droit. » Or, toutes les recherches faites actuellement sur l'évolution du cerveau et du comportement des enfants montrent que les enfants naissent non pas avec des « pulsions » d'inceste, de parricide ou de meurtre comme l'assurent malheureusement encore beaucoup de psychanalystes, mais avec de remarquables capacités relationnelles innées. Ces capacités sont : l'attachement, l'imitation, l'empathie et l'entraide. Je ne puis développer ici l'intérêt que présente chacune de ces capacités, mais je recommande à tous les lecteurs de *N'Autre école* d'aller regarder sur Internet les expériences de Warneken et Tomasello (www.eva.mpg.de) qui montrent que des enfants d'à peine dix-huit mois viennent spontanément en aide à un adulte en difficulté sans que cela leur soit demandé et sans qu'il leur soit promis aucune récompense ni même donné aucun remerciement.

Le plus grave dans la méthode d'éducation fondée sur la violence, ce n'est peut-être pas le mal auquel elle pousse les enfants, mais les capacités relationnelles positives qu'elle ravage. Nous sommes des animaux sociaux et, en tant que tels, nous sommes prédisposés à avoir de bonnes relations avec nos semblables. Le respect de ces prédispositions et des besoins des enfants doit être le fondement de l'éducation. Et quand ces prédispositions ont été altérées, ce qui est malheureusement souvent le cas, par l'éducation reçue dans la famille, les enseignants devraient être formés, notamment par une éducation coopérative positive, à favoriser la résurgence de ces capacités qui constituent l'humanité au meilleur sens du terme. ■



★ Comment on se parle ? (2)

PEUX-TU PRÉSENTER TON ACTIVITÉ de communication pour les Cahiers pédagogiques, en direction des « crapistes » comme de l'extérieur : l'outil Internet et les mails, la fréquence des envois, le nombre (un ordre de grandeur) des destinataires ?

CHRISTINE VALLIN – Contrairement à François Malliet qui a été permanent avant moi, je n'avais aucune compétence en développement informatique. C'est ainsi je pense que je suis devenue responsable de l'animation du site, comme celui à qui on fait faire de la musique parce qu'il n'est pas bon en sport ! Et je pense que l'aspect communication est venu tout seul alors. Il s'agissait de faire connaître nos publications, nos idées, l'actualité éducative, et on le faisait déjà avant moi je n'ai rien inventé, mais j'ai peut-être pu mettre plus en lumière les personnes qui sont derrière, les organisations à côté de la nôtre. Et comme je suis arrivée au moment de l'essor des réseaux sociaux eh bien j'ai emprunté le courant où étaient déjà notamment Philippe Watrelot, notre président, ou Catherine Nowak, notre secrétaire.

Tu as choisi un ton très personnel, tonique – et pas vraiment classique pour un(e) prof : c'est sans doute ton tempérament, mais c'est aussi volontaire. Tu nous en parles ?

C. V. – Je n'ai pas l'impression d'avoir choisi de ton, je n'ai jamais reçu de commande du bureau non plus et je ne sais pas bien ce que c'est que le ton classique d'un prof. Finalement c'est toi qui me révéles des choses ! Il me semble que j'écris comme j'avais l'habitude et le goût d'écrire avant. *Les Cahiers* me donnent la possibilité de continuer, en adaptant si l'on est dans un édito de la revue, dans une tribune politique, dans une annonce twitter, un message aux crapistes ou si j'écris un billet de blog.

Tu engages souvent les destinataires à donner leur avis, à écrire même : qu'en est-il des retours, en nombre et en qualité (Je n'arrive pas à trouver un terme plus soft) ?

C. V. – Les gens aiment raconter ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce qu'ils savent. Et ils le racontent depuis 1945 aux *Cahiers* ! Alors il n'y avait pas de raison que cela s'arrête. D'autant que le site couplé à la revue offrent des tas de formules, de l'article de deux pages à l'avis donné dans « Vous avez la parole ». Effectivement, cela ne s'arrête pas puisque très souvent nos dossiers débordent et que nous avons 45 mises en ligne par mois environ ! □

Les dragons de la préfecture

Quatre témoignages autour d'une injonction faite aux « sans-papiers », par les gouvernements de droite et de gauche, de « maîtriser le français », injonction qui nous oblige à entrer un peu dans le détestable jeu de « l'intégration » par la langue. Pour notre part, nous préférerions de loin qu'ils « maîtrisent »... leur destin et leurs exploités !



DANS UNE PERMANENCE de RESF, nous avons réalisé que de nombreux candidats à la carte de séjour butaient sur l'obstacle de la connaissance de la langue française. En effet, la Préfecture exige, entre autres critères, que les personnes sans papiers demandant une carte de séjour sachent parler français. Les questions diverses et variées qui leur sont posées finissent par se retrouver très fréquemment et nous avons décidé de mettre en place un cours du dimanche pour aider ces candidats à faire face à ceux que nous avons appelés « les Dragons de la Préfecture ».

De nombreux dompteurs et dompteuses de dragons sont venues assister à ces cours et nous avons dû réfléchir à regrouper toutes les questions posées par les guichetiers et guichetières pour aider les élèves à y répondre. Ce sont, par conséquent, des cours assez particuliers, basés sur la répétition, la spécificité des situations de ces migrants et le dialogue. Peu d'écrits car nombre d'entre eux ne savent pas écrire en français.

Nous sommes des « professeurs » bénévoles qui, pour la plupart, n'ont jamais enseigné et ont découvert cet univers dimanche après dimanche. Nous ne connaissions pas, ou mal, l'univers de nos « élèves »

■ RESF 18°, témoignages recueillis sur la liste locale du réseau.

et cela nous a d'ailleurs permis de mieux appréhender leurs difficultés quotidiennes, la richesse de leur culture et leurs espérances.

Pour les élèves, apprendre le français est une nécessité vitale car se voir poser des questions sans comprendre, sans pouvoir répondre est une véritable humiliation, en particulier à la préfecture où, au mieux, de petits sourires méprisants se dessinent sur le visage de leur interlocuteur ou, au pire, la conversation se solde par des remarques très désagréables. Aussi sont-ils très demandeurs, ils essaient et réessaient malgré les difficultés, en particulier pour les Chinois qui ont un problème d'écriture et de prononciation. Ce sont des élèves assidus car la langue est, en quelque sorte, leur viatique pour parvenir au Graal de la carte de séjour. De plus, la connaissance et la pratique de la langue leur ouvrent des portes, entre autres celle de « l'intégration ». Pouvoir parler aux professeurs de leurs enfants, discuter avec les parents à la sortie de l'école, regarder la télévision et comprendre ce qui se passe dans le pays où ils ont choisi de vivre, comprendre ce que veut leur patron, c'est une fenêtre qui s'ouvre. Voilà pourquoi c'est un enseignement tout à fait particulier mais très intéressant et enrichissant. (Anne)

CES COURS SONT AUSSI POUR LES « ÉLÈVES », en majorité chinois et originaires et de la région de Wenzhou un moyen de se rencontrer entre eux. De bavarder avant, pendant (hélas !) et après les cours. D'échanger des tuyaux ou des potins. De sortir de leurs logements exigus, pour une autre activité que bosser plus de 10 heures par jour, faire les courses ou aller chercher les enfants à l'école. La « pub » fonctionne grâce au bouche à oreille, les voisins et voisines se donnent rendez-vous le dimanche matin. Et si nous commençons officiellement à 8h 30, il y en a toujours quatre ou cinq en avance, le dimanche matin, qu'il pleuve ou qu'il fasse beau, tous les dimanches de l'année sans exception.

Pour nous, les « profs », c'est aussi l'occasion de remettre en cause nos stéréotypes sur « les Chinois ». Même s'ils sont presque tous de la même région, on

constate toute une palette de comportements aux antipodes des clichés habituels: des mecs expansifs et rigolards, des taiseux, des timides, des hommes polis (parfois trop), ronchons ou grossiers, des femmes toujours maquillées et vêtues élégamment, des enfants sages comme des images ou turbulents qui accompagnent leurs parents, etc. Toutes sortes de mimiques aussi: l'air concentré, perplexe, rêveur, hilare (et le prof se demande parfois si ce n'est pas de sa pomme que l'on se moque). (Yves)

ÉCHANGE SANS COMPLEXE avec des gens que nous n'avons jamais vus avant, que nous ne verrons plus après, ces cours sont l'occasion d'une rencontre immédiate, sans filtre. Le temps est compté, quelquefois la convocation en préfecture est dans quelques jours et notre élève ne parle pas un mot de français. Les regards sont confiants, le « professeur » va faire des miracles. On est dans l'utile, il faut faire passer le sens et soutenir l'effort de celle qui essaie de construire une phrase avec autant de mots que nécessaire, dans le bon ordre. Mais tout à coup le calme et le silence des autres élèves, figés, montrent que je suis seule depuis une, deux minutes. Je les ai laissés en route. Refaire le chemin, les ramener sur la voie principale. Quelques formules magiques: où habitez-vous? Quelle station de métro? Quelle surface pour le logement? Combien le loyer? L'accent est terrible, parfois je ne comprends rien. J'essaie de différencier boulevard et Bolívar. Il y a celui dont le frère dirige un magasin de bisous.

Apprendre le français est difficile, quelquefois humiliant. On voit des sourires gênés mais ils ont un sacré humour aussi. Quand tout le monde se marre d'une plaisanterie dite en français, c'est un bon dimanche. (Marion)

CE QUI ME FRAPPE, C'EST L'ANGOISSE, la peur, de ceux et celles qui viennent chaque dimanche matin à la permanence de RESF. Peur de la préfecture, de l'épreuve qui les attend le jour de leur rendez-vous. Ils et elles m'en parlent souvent spontanément en évoquant « le stress » qui les tenaille pour ne plus les lâcher: ils miment, dans un sourire, le cœur qui bat plus fort, la difficulté à s'endormir. Vivre dans l'angoisse du contrôle de police, dans l'angoisse du refus de titre de séjour, voilà le quotidien de ces hommes et de ces femmes. Au fil des cours, la complicité s'instaure entre nous. Blagues, petites confidences rythment ces deux heures de travail soutenu. L'humour comme antidote à la trouille, mais aussi la solidarité. On se serre les coudes pendant le cours! On rattrape celui qui perd pied, on s'encourage. La dignité n'est que d'un côté: et elle est du côté de ces hommes et de ces femmes qui sont venus dans notre pays pour vivre un peu mieux tout simplement, qui ont quitté leurs attaches, leurs souvenirs et qui endurent avec courage le racisme ordinaire, la brutalité et l'arbitraire des lois. Lorsque nous nous quittons j'espère seulement que mes camarades de cours pourront rester ici avec nous et vivre enfin en paix. (Dominique)■

La langue dans tous les sens

APPRENDRE UNE LANGUE C'EST FAIRE USAGE DE TOUS SES SENS. Je dirais cela sert d'abord à être plusieurs personnes. En effet, on change quand on parle une autre langue: suivant les langues on parle plus ou moins avec les mains, et on ne fait jamais les mêmes gestes; on a recours à certains gestes codés qui peuvent créer rapidement un bon terrain d'écoute; on oublie d'autres gestes ou d'autres formules de politesse qui n'ont aucune signification dans un autre pays; on n'a pas le même genre d'humour (et heureusement!) ce qui nous oblige à faire fonctionner notre imagination pour faire sourire ou rire l'autre; on n'a pas le même rapport avec l'argot, voire avec des expressions plus crues ou plus vulgaires (ce qui peut être dangereux ou jouissif selon les circonstances...); on ne dit pas bonjour ou au revoir de la même façon (à ce sujet, aux gens stressés en permanence, je recommande le « sawadeeka » thaïlandais accompagné des mains jointes devant le visage et d'une petite inclination de tête: rien de tel pour apprendre à devenir plus calme et plus respectueux).

Bref, on est une autre personne.

C'est un peu comme si on devenait acteur ou actrice, sans avoir à apprendre un texte par cœur.

C'est marrant.

En plus, le regard de votre interlocuteur change. Une petite étincelle s'allume dans ses yeux, un sourire s'esquisse.

Le plus souvent, il ou elle se montre plus attentif, plus tolérant, voire carrément coopératif ou amical. On se sent plus proches, même si on ne maîtrise pas parfaitement l'autre langue.

Attention, ce n'est pas toujours idyllique de parler « l'étranger »: certains perdent leur calme ou leur politesse habituels tant ils sont frustrés de ne pas arriver à se faire comprendre. Donc il faut être très patient, et indulgent envers soi-même.

Parler une autre langue, c'est aussi une expérience musicale: pour soi, d'abord, car on apprend à prononcer des mots « exotiques » qui nous semblent souvent plus beaux, plus sonores, plus expressifs que ceux de notre propre langue.

C'est également un moyen d'écouter et de mieux comprendre toutes sortes de chansons dont le sens nous restait auparavant inaccessible. Pour le meilleur et pour le pire: on découvre que des textes sont d'une rare poésie; ou que les paroles sont d'une stupidité confondante, même si la musique qui les accompagne nous fait vibrer et danser toute la nuit; ou encore nous avons du mal à percevoir l'harmonie entre les mots et les notes qui les accompagnent. Dans tous les cas, nous accumulons des expériences pour tous nos sens, sans oublier bien sûr le palais. Lorsqu'on tente de déchiffrer un menu, mieux vaut savoir que la viande au nom mystérieux que nous nous apprêtons à commander est du kangourou, du serpent ou du chien! Et n'oublions pas les végétariens: ils découvrent eux aussi toutes sortes de légumes et de fruits dont ils ne connaissaient même pas l'existence ou qu'ils rêvaient depuis longtemps de pouvoir déguster... ■ (Yves Coleman)

“

Donner aux ouvriers le pouvoir de manier le langage, et en particulier le langage écrit. Ce pouvoir d'user du langage, qui a gardé en réalité jusque dans la société actuelle le prestige qu'il possédait au temps de la magie, les travailleurs cesseront de le respecter dès qu'ils l'auront acquis. »

« Aux yeux de Marx, écrit Simone Weil, la conquête la plus importante peut-être de la Révolution prolétarienne devait être l'abolition de ce qu'il nommait « la division dégradante du travail en travail intellectuel et travail manuel ». L'abolition de cette division dégradante, l'on peut et l'on doit la préparer dès maintenant. Il faut à cet effet, tout d'abord, donner aux ouvriers le pouvoir de manier le langage, et en particulier le langage écrit. »

« En marge des comités d'études », journal syndical *L'Effort*, n° 286, 19 déc. 1931.

«L'information des familles doit utiliser un langage accessible et clair...» (BO)

Les mots du BO et autres cailloux gênants

On peut dire que ce sont des perles, on les verra ici plutôt comme des petits cailloux : pas ceux qui guident le Petit Poucet mais ceux qui gênent (chaussures) : quand ils jargonent, quand ils tournent en boucle, pour ne rien dire ou pour tout dire ! Exemples.



Dans le BO!

« Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires » NOR: REDE1324999 Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013.

L'information des familles doit utiliser un langage accessible et clair. [...] associé à l'élaboration d'un diagnostic partagé des besoins et des attentes de la communauté éducative, basé sur les spécificités du territoire [...] Une pluralité de partenaires intervient dans les dispositifs sur des territoires de périmètres variables [...].

Dans un manuel de 3^e

« Ce quasi-monopole fait d'elle une métropole internationale au sens fort du terme [...] Bien au-delà du seul rôle de New York, l'ensemble Boston-Washington constitue l'échelle la plus appropriée pour saisir la puissance de l'hyper-centre mondial. »

Programme 1^{er} STMG

L'individu est un « être social » qui, par son travail et sa relation aux autres, contribue à ce que l'organisation devienne un collectif humain, construit culturellement autour de son objet social et mobilisé vers la recherche de la performance. L'étude du thème vise à identifier les principaux phénomènes relationnels qui permettent de comprendre le fonctionnement d'une organisation. Elle permet d'expliquer comment la gestion appréhende l'activité humaine en tant que ressource pour l'organisation, à préserver et à rétribuer.

Sur un site associatif

« Notre activité s'insère dans le monde du travail d'aujourd'hui, au plus près des réalités vécues par les professionnels de secteurs d'activités variés : entreprises privées, établissements publics, collectivités territoriales, hôpitaux, associations, services éducatifs et sociaux. [...] Dans une société, plus que jamais marquée par la crise économique, les changements

d'organisation, la fluctuation des repères et l'évolution des valeurs institutionnelles, il est fondamental de prendre le temps de comprendre ce qui est à l'œuvre au sein d'un collectif de travail, puis de mettre en place un dialogue où les parties prenantes s'expriment pour faire face aux problèmes rencontrés. Les dispositifs proposés, actions de formations et interventions, prennent en compte les demandes et les logiques différentes, voire contradictoires. Cette démarche exigeante, parfois éprouvante de remises en cause, de déconstruction et d'analyse est soutenue par le cadre et le dispositif mis en place par l'intervenant. Fort de son appartenance à une équipe pluridisciplinaire, il s'engage à être, lui aussi, dans une démarche d'évolution. »

Dans un journal militant

« Ainsi, la mise en relativité de la commande sociale par sa réintroduction dans des contextes pluriels nous permet un regard critique des politiques publiques et de leur retraduction sur le terrain, ainsi que de construire des modalités d'évitement et de contournement du contrôle. »

« Conseils » sur un site « pratique »

Exemples de formules de politesse pour une personne ayant un rang très élevé :

Je vous prie d'agréer l'expression de ma plus haute considération.

Je vous prie d'agréer mes respectueuses et sincères salutations.

Avec mes respectueux hommages, je vous prie d'agréer l'expression de ma très haute considération.

Avec mes respectueux hommages, je vous prie d'agréer l'expression de ma considération distinguée.

Sigles

Depuis 2013, le nom des structures d'accueil des élèves non-francophones a changé : les Clin (Classes de liaison et d'initiation) et les Cla (Classes de liaison et d'accueil) sont devenues des UPE2A (Unité pédagogiques pour élèves allophones arrivant), beaucoup plus lisible pour les enfants et leurs familles! ■

Pour un langage sans sexisme

« Le genre masculin ne sera plus regardé, même dans la grammaire, comme le genre le plus noble, attendu que tous les genres, tous les sexes et tous les êtres doivent être et sont également nobles. » Article 3 de la « Requête des dames à l'Assemblée nationale » (1789).

LA GRAMMAIRE FRANÇAISE stipule que le masculin l'emporte sur le féminin et que le masculin peut avoir valeur de neutre. Cette histoire de règle de grammaire n'est pas sans conséquence sur la construction des individus et de leurs parcours. Par l'apprentissage de la langue, les élèves intériorisent une vision sexiste du monde dans lequel le féminin est invisible ou vu comme le différent.

Nous avons pu constater dans nos pratiques quotidiennes que telle jeune élève parle d'elle en disant « il » et a beaucoup de mal à apprendre son genre grammatical, tel élève de 6^e désigne un groupe de filles en disant « ce n'est pas moi, c'est eux », telle enseignante de bonne volonté utilise le masculin pour s'adresser à une classe composée de filles et le regrette ensuite, telle élève dit « le mec qui a inventé la télé » et n'envisage pas une seconde que cela puisse être une femme, telle élève déclare qu'elle n'a jamais voulu être mécanicien, telle lectrice avertie cherche dans le personnage du « grand professeur de génétique » un homme et découvre avec surprise à la fin du roman qu'il s'agit en fait d'une femme. D'ailleurs, si l'on demande à des enfants de représenter la scène « l'homme a découvert le feu » par un dessin, combien d'entre eux-elles dessineront une personne de sexe masculin ?

Plusieurs études ont montré que l'usage du masculin générique (soi-disant neutre) provoque souvent dans nos esprits une image d'homme. Cette règle sous-entend que le masculin est la norme, le féminin est le « différent » et a tendance à rendre invisibles les femmes.

Comment, en tant qu'éducateur ou éducatrice, atténuer ces vecteurs d'inégalité et/ou en faire prendre conscience aux élèves ?

Travailler sur la connotation péjorative des mots au féminin

Souvent, il n'y a pas de symétrie entre un mot masculin et son féminin... ou inversement ! Parfois, le féminin est moins prestigieux que le masculin (gouvernante/gouverneur, garce/gars). Parfois le féminin a une connotation sexuelle que le masculin n'a pas

L'énigme du chirurgien...

Un père et son fils partent en voiture. Malheureusement ils ont un grave accident, l'homme meurt sur le coup et l'enfant est amené d'urgence à l'hôpital. Rendu sur la table d'opération le chirurgien regarde l'enfant et dit : « Je ne peux pas l'opérer c'est mon fils ! » Pourquoi ?

L'association Egaligone s'est servie de cette énigme pour montrer que l'emploi du masculin générique a un impact sur nos représentations. En 2012, à Lyon, un grand nombre de passants n'imaginent pas que le chirurgien soit, en fait, une chirurgienne...

<http://blog.egaligone.org/post/2013/03/06/Microtrottoir-%3A+-%C3%A9nigme-du-chirurgien>

(courtisane/courtisan, maîtresse/maître, entraîneuse/entraîneur).

Une autre proposition pédagogique serait le mur d'insultes. Chaque élève inscrit une insulte sur un post-it et le colle au tableau. Le groupe classe ensuite les insultes selon leur sens premier. Les insultes sexistes et homophobes seront sans doute majoritaires et les élèves en prendront alors conscience. On pourra s'amuser à créer avec la classe un dictionnaire d'insultes non-sexistes (tête d'œuf, larve gluante, banquier-e).

Pour enrichir les modèles d'identification de nos élèves, il faudrait toujours féminiser (menuisère) ou masculiniser (infirmier) les noms des métiers. Parfois le féminin n'existe même pas officiellement, et on ne s'empresse pas de le créer : le terme « avocate » n'est pas reconnu dans la profession, les femmes sont donc censées se faire appeler « avocat ». Prenons aussi l'exemple du sage-femme, « sage-homme » n'étant pas satisfaisant pour désigner les hommes qui exercent ce métier, on a inventé le terme « maïeuticien ». Or « maïeuticien » a une connotation plus technique, plus valorisante que « sage-femme ». ▶▶▶

■ D'APRÈS LA BROCHURE
POUR UN LANGAGE SANS SEXISME
librement adaptée par
Marilyne et Charlotte,
documentalistes.

▷▷▷ On peut aussi jouer sur l'exemple « les pompiers sont arrivés juste à temps pour sauver la vieille dame et son chat ». Dans cette phrase, on a l'impression qu'il y a uniquement des hommes parmi les pompiers. Pourtant, de plus en plus de femmes exercent cette profession. Faire apparaître le féminin dans cet exemple permet de le faire savoir et de faire prendre conscience que les femmes peuvent accomplir des actes dangereux et héroïques et donner des modèles d'identification aux petites filles qui voudraient faire ce métier. Associer cette féminisation des termes à des images de femmes et d'hommes exerçant ces métiers renforce les possibilités d'identification.

Quand à nous, adultes, éducateur-trices, pourquoi ne pas employer les mots êtres humains, personnes ou individus à la place du mot homme, penser à utiliser le féminin pluriel lorsqu'on s'adresse aux élè-

ves filles ou pour faire réfléchir la classe, en l'expliquant, lorsqu'elle est constituée majoritairement de filles, prendre le temps de formuler le masculin et le féminin (par exemple les paysans et les paysannes du Moyen Âge, les ouvrières et les ouvriers du XIX^e siècle et enfin les pauvres et les pauvresses du XXI^e siècle). Voire même, soyons folles, féminiser nos messages aux collègues en utilisant le trait d'union ou le point comme chez les militant-e-s!

Dans les débats sur la féminisation, on avance souvent que travailler la langue est un détail dans les luttes féministes, mais il n'en est rien et c'est un levier facile pour travailler sur les discriminations.

Les mots féminins, les mots au féminin : un peu d'histoire

Mettre un mot, un adjectif, au féminin, veut bien dire qu'au départ, le mot en question n'est pas féminin. On forme le féminin, à partir du masculin. Dans « Sexisme et grammaires scolaires » la linguiste Edwige Khaznadar¹ rappelle qu'« avec Bescherelle au XIX^e siècle, le masculin est le substantif par excellence et on apprend à former le féminin, supposé inexistant ». Comment? En ajoutant un -e final bien sûr! Or, sur les 5 000 mots concernant les personnes que compte le *Petit Robert*, seuls 6 % se distinguent en genre par un -e final à l'écrit. Pour les autres, le féminin n'est pas dérivé du masculin, il est une autre forme. Ainsi, nous n'apprenons pas à ajouter quelque chose pour dire un mot féminin: « Nous disposons d'un stock mental d'alternances dès l'enfance, et nous retenons vite que notre culotte est sèche et non pas sec. » En revanche, dans de nombreux ouvrages scolaires, la conception du féminin dérivé du masculin persiste encore. L'auteure propose des règles de grammaire qui permettent d'enseigner le genre féminin comme une alternance et non comme une dérivation. De même, pour comprendre l'accord en genre de l'adjectif ou du participe, un saut dans l'histoire se révèle bien utile: C'est en 1675 que l'abbé Bouhours écrit dans *Remarques sur la nouvelle langue française* que « quand les deux genres se rencontrent, il faut que le plus noble l'emporte », d'où la fameuse règle, le masculin l'emporte sur le féminin. Auparavant, il était d'usage d'appliquer la « règle de proximité », qui existait aussi en grec ancien et en latin. Selon celle-ci, on accorde l'adjectif ou le participe se rapportant à plusieurs noms avec le nom le plus proche: le menuisier et la menuisière sont ingénieuses. En mai 2011, l'association L'égalité c'est pas sorcier, Femmes solidaires et la Ligue de l'enseignement lancent une pétition pour que l'Académie française considère à nouveau comme correcte cette règle et appellent tout-e un-e chacun-e à l'appliquer dans ses écrits. On peut ajouter sa griffe aux quelques 5617 signatures récoltées sur <http://www.petitions24.net/regleproximite> et d'ores et déjà la mettre en pratique! ■

¹ Edwige Khaznadar « Sexisme et grammaires scolaires », 2001. Disponible sur <http://www.langue-fr.net/spip.php?article129>

★ Comment on se parle ? (3)

Tous les MERCREDIS À 18 HEURES, rediffusion le mardi à 7 heures, l'émission du Réseau Éducation Sans Frontières sur Fréquence Paris Plurielle (<http://www.rfpp.net>). Son animateur, Yves Hazemann, répond aux questions de *N'Autre école*:

Comment ton émission est-elle née?

Au départ, il y a le squat de Cachan en 2006 qui fait alors la « Une »... mais pas toujours dans le bon sens. En réponse, naît l'émission « la Radio des mille » qui trouve sa place dans le créneau d'urgence de FPP. Après l'évacuation du gymnase, cette émission a perdu son objet et n'a plus eu de raison d'être; après l'accord de la radio et du Réseau, j'ai créé sur ce créneau en mars 2007 – bientôt sept ans! – l'émission du RESF.

À côté je continue à animer l'émission mensuelle « Singuliers au pluriel », héritière de « La Radio des Mille » (archives disponibles en téléchargement sur <http://audioblog.art-radio.com/singuliersaupluriel/>)

Ton parcours, tes raisons?

J'étais et je suis documentaliste en collège, forcément intéressé par l'info et j'avais fait de la radio. Et j'ai ressenti le besoin d'informer le public sur les actions RESF... et les Resfiens eux-mêmes, souvent absorbés par leurs activités locales.

Cette émission est structurée, comment t'y prends-tu?

Je commence par le « journal », quelques actualités de la semaine, puis un thème est traité de façon plus approfondie. De nombreux invités, pas de prise de position personnelle s'il y a des interlocuteurs très différents, il m'est arrivé de réunir sur un même plateau un militant chrétien, un « stal » à l'ancienne et un anarcho-syndicaliste..., une grande diversité qui permet à des experts (juristes du Gisti, Cimade) et à des témoins ou des combattants du moment (aujourd'hui des lycéens professionnels du lycée de Khat-chik) de se côtoyer dans le même combat. On termine sur un agenda militant. Le premier mercredi de chaque mois, je fais l'émission en collaboration avec Migreurop, pour comprendre comment les politiques migratoires européennes et au-delà se mettent en place et s'articulent.

Que fais-tu pour rendre l'émission attractive?

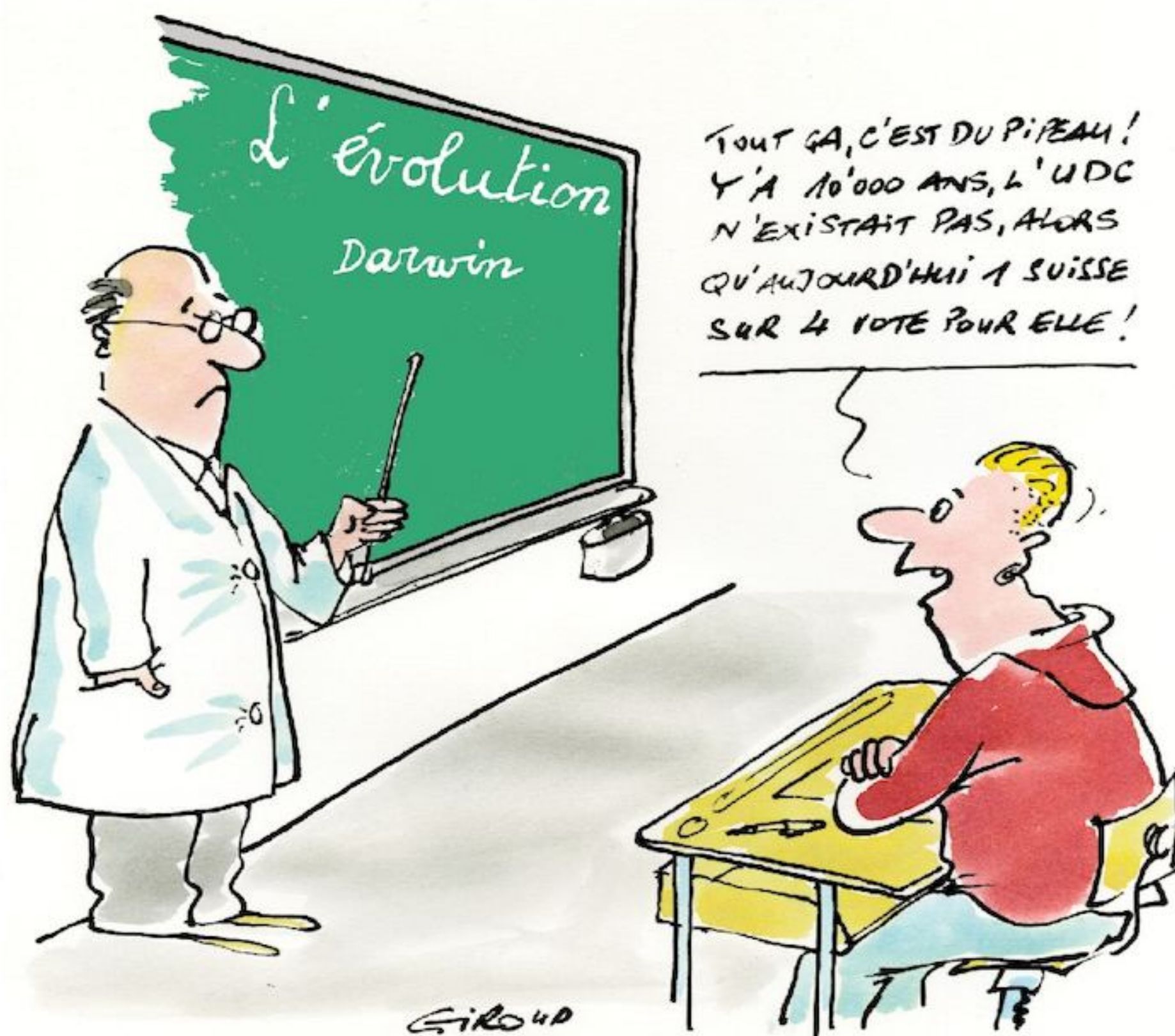
Je ne fais rien d'autre que d'essayer de coller à l'actualité en donnant de « vraies » informations et de « vraies » analyses par des invités intéressants qui maîtrisent complètement leurs sujets! L'émission est relayée sur Internet, ce qui permet des éventuelles reprises par d'autres radios militantes (jusqu'au Canada!) et des retours. On peut aussi retrouver les émissions sur le site RESF (www.resf.info/radio). Du coup la radio est « parisienne-mais-pas-que ».

En dehors de la pluralité des voix et des regards, qu'est-ce qui fonde ton langage militant?

Le choix des mots: il est essentiel de dire sans-papiers ou « demandeur d'asile » et pas clandestin comme l'extrême-droite a presque réussi à l'imposer. □

Langues discriminées

Nous reprenons ci-dessous des extraits mis à jour d'un article paru dans cette revue en 2006. Beaucoup d'éléments d'actualité ont évolué mais notre camarade, aujourd'hui disparue, avait raison de cibler un point-clé, l'enseignement de l'arabe.



POUR TOUT ENSEIGNANT qui a l'occasion de passer d'un enseignement en LEP à un enseignement en lycée général, un des changements les plus perceptibles est aussi celui qui est le moins évoqué: la couleur de nos élèves pâlit en même temps que la mixité sociale. C'est un fait auquel on fait semblant de s'habituer, comme s'il allait de soi que par exemple les élèves de Terminale S soient plutôt des Blancs, à plus de 70 % enfants de cadres, à près de 60 % des garçons, ayant plutôt choisi allemand en langue étrangère. Au moment où le débat public s'intéresse enfin à la réalité des discriminations en France, il est temps que les enseignants s'interrogent sur leur rôle et leur responsabilité dans le tri social opéré par l'institution scolaire. Au-delà de l'impact des décisions de conseils d'orientation, les représentations qui sont les nôtres sur

les matières d'enseignement participent aussi à la reproduction des inégalités. C'est dans cette perspective qu'on doit s'intéresser à la question de l'enseignement des langues dites « minoritaires ». Des enjeux politiques majeurs se jouent là, dans le silence fait autour de ces questions.

Bilinguisme: un luxe?

En ce qui concerne l'enseignement des langues, les avancées des sciences sociales et cognitives sont peu connues. Pourtant tous les travaux vont dans le même sens, celui par exemple d'un rapport publié par l'Institut d'éducation de l'université de Londres. Sa conclusion principale est la suivante: « Les enfants bi- ou trilingues qui bénéficient d'un soutien institutionnel pour leur langue première à partir de l'âge de six ans ont un niveau scolaire, toutes matières confondues, à l'âge de 11-12 ans qui est supérieur à celui des enfants monolingues ou qui n'ont pas bénéficié de soutien. La valorisation de leur image de soi et de confiance en soi, qui résulte de la reconnaissance et de la prise en compte de leur langue première, produit de meilleurs efforts dans toutes les matières. »

Qu'est-ce qu'on attend alors pour exiger un enseignement réellement varié en langues? Pourquoi continue-t-on à considérer le bilinguisme comme exotique, voire anecdotique? Pourquoi s'accommode-t-on de la pauvreté des possibilités de formation alors que les programmes permettent de proposer un enseignement varié? Les outils politiques ne font pas défaut non plus, plusieurs rapports parlementaires ont préparé des décisions qui restent à prendre. Ainsi en 2003, le rapport de J. Legendre réalisé au nom de la commission culturelle du Sénat (n° 63 2003-2004) constatait que « seuls 13 000 élèves de collèges et lycées publics et privés, soit 2,32 % des effectifs du second degré, apprennent une première langue autre que l'anglais, l'allemand, ou l'espagnol ». Concernant le bilinguisme potentiel des élèves, il rappelle ce constat: « Une enquête réalisée par l'Insee [...] en 1999 révèle que la famille n'est plus un cadre de transmission des langues régionales ou d'immigration. »

■ D'APRÈS PATRICIA JARDIN, ...et en souvenir de son ardente sincérité.

★ Avec 4 millions de locuteurs, l'arabe est la deuxième langue parlée sur le territoire. Selon le ministère de l'Éducation, 10 177 élèves l'ont étudié en classe en 2012 (7 629 en 2010) dans les 219 établissements qui le proposent. Dans 45 départements, il n'est pas du tout enseigné. À Paris, seuls 3 collèges le proposent. Quant aux enseignants, ils étaient 236 en 2006 et 218 en 2011, résultat de la réduction continue des postes proposés au Capes. Le nombre de jeunes apprenant l'arabe dans le secteur associatif est en expansion depuis le milieu des années 90 : 65 000 suivent des cours dans des associations communautaires (confessionnelles ou non), soit dix fois plus que dans les établissements scolaires.

L'arabe : un cas emblématique

L'arabe est la première langue d'immigration en France et fait partie des langues étrangères que les élèves peuvent en principe choisir en LV1 (1 langue vivante) dès le primaire, et des 22 langues qui peuvent être présentées au bac en LV1. Dans les faits, rien ne distingue l'enseignement de l'arabe de celui d'une langue rare ! Moins de 1 %* des élèves étudient l'arabe, les moyens consacrés à la diffusion de son enseignement sont en baisse, les postes au concours sont réduits ou fermés (2 postes à l'agrégation externe, rien au Capes en 2014*). On dénombre quelque 6 000* élèves dans le secondaire en 2012, même pas un dixième de ceux qui étudient dans des associations souvent religieuses. L'exemple parisien est démonstratif : trois collèges, huit lycées au titre du dispositif Langues inter-

établissements. L'institution traite comme un handicap ce qu'elle valorise ailleurs (ex : le japonais) et le souci de l'image explique le peu d'empressement des chefs d'établissements à ouvrir l'option d'arabe. Les faits attestent d'un traitement de défaveur de la langue arabe, qui ne rencontre aucun écho dans les salles de profs (alors que la question des langues régionales a pu y déclencher de vifs débats...). Le rapport Legendre s'achevait avec cette description de ce qui aurait pu être un projet politique : «... l'apprentissage de la langue arabe s'adresse à l'ensemble des élèves, cassant ainsi l'image stéréotypée de langue de l'immigration, source de nombreux préjugés. »

Vers une criminalisation de la double culture

Ce rapport n'a pas produit d'effet, par contre celui remis par la commission Bénisti en 2004 « Sur la prévention de la délinquance » a fait des dégâts, donnant un cachet officiel, partant une légitimité, aux pires préjugés.

Il associait en effet ouvertement bilinguisme et délinquance, en visant notamment l'arabe. Dans une interview le député Bénisti déclarait ainsi : « La délinquance est majoritairement le fait des immigrés. » « Des divers facteurs qui interviennent dans le parcours d'un délinquant... la principale raison reste néanmoins la difficulté d'apprendre la langue, à laquelle s'ajoutent des problèmes d'éducation, notamment chez les Maghrébins et les Africains. » En quelques mois, l'arabe était ainsi passé dans le discours politique de la langue à promouvoir au « dialecte » à bannir. Ce qui s'est ainsi construit dans les discours officiels et les médias, c'est la figure du jeune à problèmes, fauteur de troubles, délinquant par essence. Depuis 2012, ce paradigme est loin d'avoir disparu – il n'a pas été conforté, mais pas combattu non plus –, associé à l'arabe.

Quelle stratégie syndicale ?

Dès lors, les syndicats enseignants seraient avisés de placer parmi leurs thèmes de propositions une campagne sur la promotion de l'arabe ; il y aura toujours des voix pour dire que « ce n'est pas le moment », mais à quel moment sera-t-il temps ? Nous sommes dans un temps de montée de la xénophobie, raison de plus pour bâtir des argumentaires afin de convaincre collègues et parents d'élèves de la nécessité de faire passer le discours dans la réalité des enseignements. La réalité de la domination passe par des rapports de pouvoirs qui ne sont ni binaires ni spectaculaires, Foucault l'a montré en investissant l'institution psychiatrique. Penser la division de la société en classes ne doit pas nous empêcher de saisir les faits : les discriminations, sexistes et racistes, sont des données objectives, vécues par des enfants, des femmes et des hommes réels. Il nous revient à tou(te)s de les rendre visibles, il est de notre responsabilité d'enseignant(e) de les combattre sur le terrain où elles s'organisent. ■

★ Comment on se parle ? (4)

LE BLOG DE VÉRONIQUE DECKER SUR LE SITE DES CAHIERS PÉDAGOGIQUES est étonnant : une manière de rendre le quotidien scolaire (et quel quotidien, quelle dureté !) significatif quoique insensé. Qu'on lise par exemple « Le samedi de la semaine de réduction des déchets » ou « Du cambriolage d'école en période hivernale et de son influence sur le moral » si on veut des modèles d'écriture réflexive sachant rester vivante. Nous n'avons voulu poser qu'une question à Véronique, militante pédagogique, syndicale (Sud Éducation) et sociale (notamment pour les droits des Roms).

Qu'est-ce qui selon toi est important quand on parle ?

Ce qui est important, c'est de ne pas dire « on ». Il faut dire qui parle, et surtout d'où il parle, avant de poser des paroles. Sinon, et la mode des « éléments de langage » le montre, la parole est creuse, publicitaire, mille fois répétée et toujours sans âme, sans présence.

Ce qui est important, c'est de savoir pourquoi, pour qui, à qui ou de qui il faudrait parler. Sinon, et c'est le bruit qui étouffe bien de véritables sons, il y a surtout du bavardage, du bruit de fond qui ne fait jamais sens.

Il faut tenir un point, il faut être quelque part. Et y être vraiment. La parole est souvent monopolisée par des « spécialistes » qui croient souvent, parce qu'ils ont lu des compilations, étudié des chiffres, analysé des documents, qu'ils connaissent leur sujet. La connaissance intellectuelle du monde n'est pas la seule connaissance vivante, loin de là. Elle est nécessaire, mais elle doit reposer sur l'expérience sensorielle du monde, et non la détester.

Je te parle et tu me parles à ton tour. Il n'y a rien d'indéfini. Tu me poses une question, et je ne détiens pas la vérité, je te dis ma vérité, celle qui s'exprime de là où je réside.

Je parle de la banlieue, des enfants de la cité, des enfants des terrains informels, parce que je vis ici, je travaille ici.

Si je vivais au bord de la mer des Sargasses, je parlerai peut-être davantage des méduses. Je ne dis jamais « les enfants des cités sont », ou « les enfants roms veulent »... je ne parle pas à la place de ceux dont je parle.

Les enfants des cités, les enfants des terrains sont aussi différents entre eux que les enfants des hôtels particuliers.

Je ne dis pas « on m'a dit que les droits des enfants Roms étaient bafoués ». Je l'ai vu. J'ai vu les expulsions. J'ai vu le mépris. J'ai vu les larmes aux yeux des mères lorsque la pelleteuse écrase la baraque.

J'ai vu le sourire des enfants allongés face à la police, tenant la rue comme des étudiants de 68. Je ne parle pas vu du dessus, mais vu avec. Je ne me bats pas pour les droits des Roms, mais pour les droits des enfants. Et les enfants des Roms sont des enfants. Et ce qui m'est définitivement étrange, c'est qu'il faille le dire : les enfants des Roms sont des enfants, et qu'ils ont les mêmes droits que les autres.

Ce qui est important c'est d'accorder de la valeur aux paroles. au sens des paroles. Lorsqu'un ministre du Budget propose de partager l'austérité tout en plaçant son propre argent en Suisse, nous sommes dans un monde insensé où plus personne n'est à sa place et dans lequel aucune parole ne peut se poser. Voilà ce qui est décisif, et dont plus personne ne parle, c'est de quelle légitimité dispose telle ou telle personne pour parler.

De haut en bas, précaires désabusés et surfaits imbus d'eux-mêmes partagent la même expérience de la présence sans fondement. □

**« Nous naissons dans une langue inconnue.
Le reste est une lente traduction. » U. Drago**



Dessin réalisé suite à une émission TV où le ministre Blocher (genre FN), caricaturé, souhaita, sans succès, l'éviction des dessinateurs de cette émission ...

La scolarisation immersive en corse, breton, occitan une éducation révolutionnaire ?

Si les langages peuvent prendre différentes formes, il en est une qui nous vient immédiatement à l'esprit : la langue. Or, si l'école de la Troisième République s'est attelée à forger une unité nationale entre les classes sociales, quelque temps après la Commune comme le souhaitait Jules Ferry, cette unité factice devait également se réaliser au détriment des différentes cultures existant sur le territoire de la République, de la Bretagne à la Corse en passant par le Pays Basque ou l'Occitanie.

DEPUIS QUELQUES DÉCENNIES, l'école est devenue un enjeu pour la réappropriation de ces cultures, avec des méthodes et des réussites diverses. Toujours est-il que cette question interroge en profondeur l'école que nous voulons.

L'anecdote est connue, la sanction pour parler « patois » dans l'école de la Troisième République était sévère, le coup de règle sur les doigts la norme. Il n'était également pas rare de retrouver dans la cour de récréation de l'école du village une affiche placardée répertoriant les différents comportements prohibés, le premier d'entre eux étant : « Parler patois et cracher par terre. » Loin de relever du fait anodin, cela en dit long sur la considération portée aux langues des différentes régions cohabitant, de gré ou de force, au sein de la République française au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Alors que bon nombre des enfants corses, basques, bretons ou occitans n'avaient pas le français pour langue maternelle, l'apprentissage de cette dernière ne passait pas seulement par la transmission d'un savoir supplémentaire, enrichissant l'univers culturel du citoyen en formation. Il s'agissait aussi, et surtout, de dévaloriser la langue « locale », en rendant honteux son usage. Pire, l'école n'étant pas plus hier qu'aujourd'hui une institution « hors-sol », en dehors d'un contexte collectif déterminé, les parents de ces mêmes élèves étaient bien souvent les premiers à exiger de l'école la fonction d'extraire leurs enfants de leur condition sociale, cela passant alors par l'adoption de la langue française au détriment de la leur.

Cette idée n'était alors pas nouvelle. Déjà au cours de la Révolution française, les débats étaient nombreux sur cette question. Les discours opposant un prétendu archaïsme des langues « régionales » à une toute aussi fantasmée modernité de la langue de la République étaient légions. Si ceux-ci jetaient les bases de l'unification linguistique, la concrétiser fut le rôle des fameux hussards noirs de la République. Cette offensive scolaire couplée à différentes dynamiques à l'œuvre au cours de la première partie du XX^e siècle,

tels que la saignée connue dans ces régions au moment de la Première Guerre mondiale ou l'exode rural, ont accéléré la quasi-disparition des différentes langues régionales.

Après l'interdit, l'ouverture ?

Évidemment, ce processus de dépossession ne s'est pas fait en une génération et la rupture de transmission de ces langues a souvent eu lieu au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Pourtant, cette classe d'âge, aujourd'hui au pouvoir, qu'il s'agisse du monde politique ou associatif, opère un certain retour aux racines. Ainsi, les initiatives pour relancer l'apprentissage et l'usage des langues régionales semblent ne jamais avoir été aussi nombreuses. Et diverses.

Car si l'Éducation nationale a pris en compte cette problématique, bien souvent contrainte de transcrire dans son fonctionnement certaines attentes populaires, elle n'est pas la seule actrice dans ce secteur. Ainsi, en Bretagne, en Pays Basque, en Occitanie, l'immersion linguistique est totale dans les écoles Diwan, les Ikastolak et les Calendretas. Établissements privés sous contrat avec le ministère, leur objectif ne se limite souvent pas à la réappropriation d'une langue et d'une culture, mais se construit autour d'un projet politique plus large, où le niveau de richesse n'est pas un obstacle à l'inscription des enfants, où l'implication des parents ne s'arrête pas aux réunions parents-profs, où la pédagogie se veut plus active et ancrée dans un territoire que celle des écoles publiques. De fait, elles sont des écoles publiques populaires car ouvertes à tous, sans conditions. Preuve en est, les fêtes annuelles pour permettre leur financement, comme Herri Urrats pour les écoles basques, sont des événements de grande importance et regroupent des milliers de personnes. La France ne s'étant jamais caractérisée par son ouverture quant aux langues « régionales »¹, il y a fort à parier que sans ce soutien populaire, les différentes écoles pratiquant l'immersion auraient fermé leurs portes depuis longtemps.

Mais ce n'est pas gagné !

Il n'est d'ailleurs pas rare de voir apparaître les difficultés, leurs existences étant loin d'être un fait acquis. On retrouve bien souvent deux discours dominants à ce sujet, *a priori* opposés mais parfois convoqués par les mêmes personnes. Ils doivent en tout cas nous alerter en tant qu'éducateurs persuadés du rôle émancipateur que doit jouer l'école.

Le premier, que l'on pourrait présenter comme « de droite », ou libéral, cherche à délégitimer ces langues et leur apprentissage au prétexte qu'elles ne seraient pas efficaces économiquement, donc inutiles et dangereuses. Quelle utilité aurait-on à parler basque, corse, occitan ou breton à l'heure de la mondialisation? Ne serait-il pas plus utile de généraliser l'apprentissage de l'anglais, voire du mandarin? Ainsi, cela reviendrait à réduire la responsabilité de l'école à la simple formation d'agents économiques rentables pour le système capitaliste et donc à favoriser les savoirs monnayables sur le sacro-saint marché du travail dans un contexte de concurrence internationale.

Le second, quant à lui, se présente sous le paravent d'un discours égalitaire, appelé par les champions de la République. Pour ceux-là, la supposée exaltation des particularismes locaux au détriment d'une identité républicaine commune, nuit à la cohésion permettant de mener le rapport de force face à la classe dominante. Les langues « régionales » étant, dans ce schéma aussi, inutiles et dangereuses.

Étrange conception de la « libération » que de faire primer des cultures sur d'autres.

À leur manière, loin d'être toujours antagonistes, ces deux discours majeurs sont le fruit d'une authentique conception impérialiste de l'humanité, qu'il s'agisse d'un impérialisme économique et/ou culturel. En ramenant systématiquement l'être humain à sa seule condition économique, ils occultent volontairement toute la richesse dont nous sommes détenteurs. Si nous pouvons tous nous reconnaître dans une identité de classe commune, faisant potentiellement de chaque travailleur-euse notre frère, notre sœur, il n'en est pas moins vrai que la spécificité culturelle, identitaire, de chacun est, certes, une manière de s'ancrer dans un environnement donné mais aussi un don à offrir à l'autre. D'autant plus que toutes les études le montrent, loin d'être un facteur de renfermement sur soi, la possession précoce d'au moins deux langues facilite l'apprentissage d'autres idiomes ultérieurement.

En réalité, par leurs agissements quotidiens, les femmes et les hommes permettant le développement de ces expériences immersives, plus encore lorsqu'elles sont associées à des pratiques pédagogiques alternatives, participent à la résistance à un système économique et culturel dominant cherchant à réduire l'individu au rang d'agent formaté, rentable, soumis et interchangeable. Posséder plusieurs langues est une richesse. Lorsqu'elles sont, en plus, inutiles et dangereuses pour le capitalisme et l'impérialisme, cela devient révolutionnaire. ■

1. La reculade de François Hollande au sujet de la signature d'une Charte européenne des langues régionales et minoritaires pourtant peu virulentes le montre.

■ Comment sont nées les langues européennes

« **TOUJOURS LA LANGUE ACCOMPAGNE L'EMPIRE** », écrit Antonio de Nebrija, l'auteur de la première grammaire publiée qui ne soit ni en latin ni « décalquée » du latin. Nous sommes en 1492, l'année où Christophe Colomb pose sa botte sur les avant-postes ce qu'on appellera plus tard l'Amérique. L'année aussi où l'Espagne rompt par la violence avec ses racines juives (expulsion des Juifs de l'Espagne) et musulmanes (prise de Grenade).

Rare fusion de symboles: le pouvoir étatique dans sa brutalité, la langue comme instrument politique, instrument maîtrisé et instrument de maîtrise.

C'est à l'époque le cas pour toute l'Europe: naissent alors de puissants dialectes régionaux qui, adossés aux pouvoirs montants, s'affirment nettement: c'est le cas du francien d'Île-de-France, du castillan, du dialecte des Midlands parlé à Londres, du dialecte central de Lisbonne, du bas-francique à l'origine du néerlandais, et avant eux du toscan. Ceux-ci passent du stage régional de la formation au stade national de l'extension: la langue d'oïl est pratiquée dans le Bordelais après s'être étendue en Auvergne – mais elle n'atteindra les Pyrénées qu'un siècle plus tard, et l'aragonais recule définitivement devant le castillan.

Différences et rivalités

Cette progression n'a cependant rien d'une marche triomphale: on ne constate cette évolution qu'au sein des classes supérieures, les milieux populaires gardant l'usage des dialectes locaux plus étroits, qui resteront utilisés jusqu'à la fin du XIX^e siècle, voire jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Ces toutes jeunes langues luttent contre des rivales. Dans le cas de l'anglais c'est vital: le français a été jusqu'en 1413 la langue parlée à la Cour et au tribunal, honni soit qui mal y pense! Sa prégnance est telle que, dans le premier livre publié en anglais, l'auteur ajoute à l'occasion le mot français à côté du mot anglais, pour être sûr d'être compris.

Car c'est par l'écrit d'abord que les grandes langues dialectales vont percer: dans les allées du pouvoir, entre négoce et clergie, on parle comme dans un livre. Un livre imprimé: l'essor de l'imprimerie toute neuve va de pair avec la naissance des langues nationales.

Dès lors, la langue devient un enjeu. On s'y intéresse: en sus des grammaires apparaissent les dictionnaires plurilingues, des études, des discussions linguistiques voire sociolinguistiques comme à Florence où l'on se demande si le latin connaissait déjà cette opposition entre langue parlée et langue des clercs. Un latin loin encore de disparaître, mais déjà abandonné par les prédicateurs mêmes: les langues nouvelles sont tellement plus ouvertes lexicalement, tellement plus évolutives.

Car les langues, qui traduisent et renforcent les rapports de force, sont synonymes d'évolution et de diversité: elles vivent. (J.-P. Fournier)

Ma, ta, sa langue...

enseignement mutuel et enseignement du « maître ignorant »

Une classe d'accueil peut devenir, suivant les regards qui lui sont portés ou bien « une classe interculturelle multilingue riche de sa diversité », ou bien « une salle d'attente pour l'intégration », un ghetto dans le ghetto. Une grosse part du travail à faire se situe donc en dehors de la classe, au niveau des représentations, dans l'esprit de l'ensemble du personnel, des parents, des élèves du collège « accueillant ».



Cet article est extrait de l'anthologie *Changer l'école, de la critique aux pratiques*, nouveau titre de la collection N'Autre École (janvier 2014). Disponible en librairie, vous pouvez également le commander sur le site de la revue *N'Autre école*.

UNE AUTRE PART DU TRAVAIL consiste à ce que les élèves prennent confiance en eux, dans leur culture, dans leur langue en même temps que dans celles des autres de manière à pouvoir construire des savoirs autant dans leur langue maternelle qu'en français.

Le collège Madame-de-Sévigné, à Perpignan, en zone d'éducation prioritaire, est entouré de deux « cités », l'une « réservée » aux « Français Marocains », l'autre aux « Français Algériens ». L'entre-deux, résidentiel, feinte au maximum la carte scolaire, achevant de ghettoïser le collège.

La classe d'accueil du collège reçoit les « ENA », élèves nouvellement arrivés anciennement appelés « primo-arrivants », venant pour la plupart en regroupement familial pour rejoindre un père qui travaille probablement en France depuis plusieurs décennies et qui peut enfin justifier de revenus suffisants pour faire venir sa famille.

Il nous a donc paru essentiel de renverser la vision négative « ne maîtrise pas le français » en « élève bilingue, voire trilingue », d'utiliser la classe d'accueil comme lieu ressource en langues et de valoriser le multilinguisme de notre collège.

Enseignement mutuel

Nous avons donc monté un projet interdisciplinaire et multilingue. Il consiste à travailler certains thèmes dans différents cours de langue et à les reprendre ensuite sous forme d'ateliers ouverts à tous, en travaillant les langues des élèves. Une heure hebdomadaire, niveaux et classes mélangés. L'enseignement y est mutuel : les élèves y sont tour à tour profs ou élèves. Nous, les profs adultes, nous initions en même temps que les élèves au russe, à l'arabe, au berbère, au portugais, au turc, et devenons des « animateurs de l'atelier ».

Ceci est une première étape dans notre changement de posture. Dure affaire de se débarrasser des habitudes de profs « omniscients », d'accepter le tâtonnement, que les élèves puissent produire des phrases ou des explications qui ne soient pas complètement « cor-

rectes » et conformes aux normes et termes grammaticaux en vigueur ! Pourtant, tout le monde joue le jeu : et nous avons repris l'année en animant l'atelier à cinq, pour le plaisir que cela nous procure.

Enseignement multilingue

Un même thème est découvert ou travaillé dans plusieurs langues à la fois de manière à déclencher des recherches de constantes, d'analogies, de différences, le mécanisme et la construction d'une grammaire comparative individuelle. Ce travail nous paraît d'autant plus important que les élèves issus d'autres systèmes scolaires n'ont pas encore forcément fait ce travail de distanciation et d'analyse de leur propre langue. La découverte de l'autre aide à la construction de soi.

Le maître ignorant

Et pourquoi ne pas travailler des langues inconnues de tous, des profs comme des élèves ? Et si on apprenait mieux en situation authentique de recherche ? Et si cela permettait de se débarrasser des situations typiquement scolaires où ce sont toujours les mêmes qui savent et qui posent des questions dont ils connaissent les réponses ?

Nous avons déjà tenté l'expérience lors de trois « Rencontres de classes langues et cultures ». Ces journées de travail festif, organisées par le GFEN 66, rassemblent des élèves de la maternelle à l'université en passant par les cours d'alphabétisation pour adultes. Elles consistent en ateliers multilingues tous âges confondus, en débats, en propositions, et s'appuient notamment sur le dispositif du maître ignorant de Jacotot, révolutionnaire exilé aux Pays-Bas. Celui-ci, voulant enseigner le français sans savoir parler la langue de ses élèves, fut contraint de leur donner le matériel qu'il avait à sa disposition – une version bilingue du *Télémaque* de Fénelon – ainsi que des consignes de travail sans leur donner aucune explication, aucun rudiment sur la langue. Les résultats, tant au niveau de la compréhension que de l'expression des élèves furent tellement bons que Jacotot en développa une philosophie de l'éducation basée sur le principe que tous les

■ VÉRONIQUE BUSSON,
Enseignante en collège
à Perpignan, CNT 66.

hommes ont une égale intelligence et que celui qui explique n'explique qu'à lui-même et subordonne l'intelligence de celui à qui il explique.

Nous tentons donc, autant dans les journées GFEN que dans l'atelier, de fournir des matériaux en langues et des idées de jeux poussant à la recherche, à la découverte par comparaison, jeu d'analogie et de différence. Nous souhaitons que chacun puisse développer individuellement sa compréhension du fonctionnement de la langue dans un premier temps, et que le travail en petits groupes pousse ensuite à mettre les découvertes en commun, à créer une « grammaire » commune.

Là encore, la tentation est grande de quitter la posture du maître ignorant, de donner des explications, de vouloir partir d'un présumé « simple » pour aller vers un présumé « compliqué », de reprendre le traditionnel jeu de l'oie avec retour à la case départ s'il y a « faute ».

L'évaluation, pierre d'achoppement ?

Ayant inscrit notre projet dans le dispositif « projet innovant », nous avons dû plancher sur la question de l'évaluation. Heureusement ! Cela nous a permis une nouvelle mise au point sur nos objectifs.

- Peut-on imaginer une notation avec ce type de travail ? – Impossible, eu égard au « maître ignorant » et à « l'égalité des intelligences ».
- Cherchons-nous à produire quelques bons en langues qui vont pouvoir écraser les autres de leur supériorité ?
- Certainement pas, nous espérons bien sortir totalement des dispositifs de compétition.
- Cherchons-nous à apprendre à parler plein de langues ? – Peut-être.
- À accroître nos connaissances ? – Sans doute.
- Que cherchons-nous à évaluer ? Qu'est-ce qui fait particulièrement sens dans notre projet ?
- La valorisation de toutes les langues sans hiérarchie.
- La prise de confiance des élèves, leur autonomie d'apprentissage.
- Quelles méthodes d'évaluation pouvons-nous envisager ?

Nous nous sommes mis d'accord sur 2 dispositifs : L'un tiré du portfolio européen des langues (allégé) : une auto-évaluation qui a le mérite de tenir compte de la langue maternelle. Un élève de 11 ans ne sait probablement pas téléphoner pour demander des renseignements dans une langue étrangère mais il sait peut-être le faire dans la sienne. À l'inverse, il peut avoir des connaissances et des savoir-faire scolaires dans sa langue seconde et pas dans sa langue maternelle. (J'insiste pour que les élèves se créent un répertoire bilingue, notamment en culture savante pour continuer à apprendre dans leur langue).

L'autre évaluation consiste en l'animation, et si possible la création d'un atelier multilingue lors de la « Rencontre de classes, langues et cultures » du GFEN ou lors d'une journée banalisée au collège.

Émancipation

Les contenus de l'atelier, présentations, annonces, recettes, lotos, lettres, ne sont pas révolutionnaires. Mais des élèves qui se débrouillent pour avancer dans ce qui les intéresse, dans ce qui est important pour eux, qui orga-

nisent eux-mêmes leurs recherches, qui savent où trouver l'aide pour améliorer la transcription en alphabet arabe et en alphabet français, et qui ont envie de faire partager leur travail, des élèves qui réalisent qu'ils sont capables d'apprendre seuls sont de toute évidence en voie d'émancipation intellectuelle...

Un atelier multilingue

Les élèves ont créé leurs ateliers par petits groupes de trois ou quatre et les ont animés pour des groupes d'une douzaine d'élèves. Certains ont opté pour un jeu transversal multilingue (type annonces ou recettes en différentes langues, découpées, mélangées, à recomposer). D'autres, Berbères du Sud marocain, ont choisi de faire connaître leur langue, à l'oral puis à l'écrit : ils ont choisi de présenter une recette d'abord à l'oral en mimant les actions, puis à l'écrit, en berbère toujours, en écritures tifinagh, arabe et latine. N'ayant jamais écrit leur langue, ils ont fait des recherches sur Internet, ont trouvé leur alphabet et se le sont approprié. Peut-être que l'utilisation qu'ils en font n'est pas encore conforme mais l'apprentissage-recherche se fait par tâtonnements et leur démarche était franchement émancipée. Ils se sont appuyés sur les trois alphabets à la fois ainsi que sur leurs connaissances partagées pour produire les trois versions du même texte. Pas mal pour des élèves « relevant de l'alphabétisation », arrivés sans connaître un mot de français, parlant peu l'arabe et le lisant à peine et parlant une langue à peine reconnue, dénigrée parce qu'« orale » ! Parmi les élèves qui ont participé à leur atelier, certains, nés en France parlent berbère uniquement avec leurs parents. Leur émotion était visible, à travailler cette langue et de pouvoir la lire en alphabet latin. Un élève a demandé « l'autorisation » d'emporter ses photocopies pour les lire à sa mère. C'est dire que le cadeau fait par les élèves lui paraissait somptueux ! ■

■ Un langage qui fait parler

Dans cette classe difficile de 4 €, j'avais vite ciblé Youssef : niveau faible, dyslexique, d'impressionnantes rages contre lui-même. Son pote Zakaria a une belle écriture, aime argumenter, et a « bonne façon » comme on dit en Suisse – quand il n'est pas exclu pour discipline. Ce sont eux qui vont animer la classe chaque fois que je vais proposer une activité « histoire des arts ».

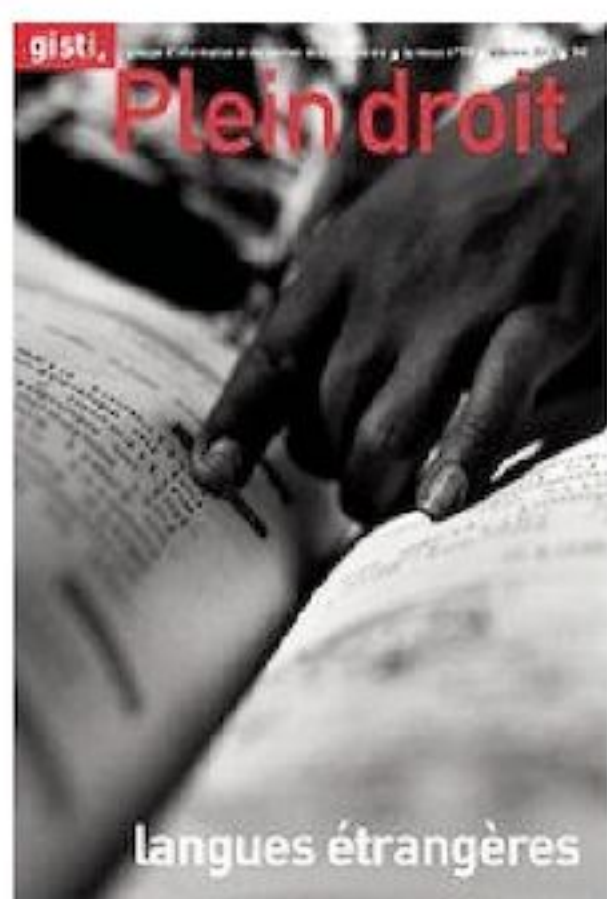
Lors de la visite « Paris classique » (place Vendôme et colonne du Louvre) ils ont été assez bons ; dans le travail sur le baroque, ils ont su exploiter les sources indiquées sur Web Gallery of Art (<http://www.wga.hu/>) ; ils ont « eu bon » dans le commentaire du portrait de Louis XIV par Le Bernin (classique ou baroque ? dites vos raisons), mais les autres aussi ; « Le serment du Jeu de Paume » leur a permis de se révéler : l'ordonnance triangulaire du Serment, ils l'ont retrouvée dans « Le serment des Horaces » et « Les Sabines » : bref ils ont découvert qu'une œuvre, ça s'analyse, car l'art est un langage.

Leur commentaire de « La liberté guidant le peuple » a été par contre assez guidé, pas très inspiré, un peu lourd genre prof d'histoire (« là, c'est le bourgeois, là l'ouvrier, et là Gavroche »). Mais par contre, au Louvre, Zakaria nous l'a joué grandiose « ... voilà ce qu'on a vu en cours, mais, Monsieur, je ne suis pas tout à fait d'accord avec votre interprétation », et là de sortir toute une analyse piquée sur internet (mais pas piquée des vers). Toute la classe était soufflée, les quelques touristes présents et moi aussi. Après, on a pu passer à « Femmes d'Alger dans leur appartement », en laissant tomber l'histoire et en parlant tissus et couleurs.

Je ne sais pas quelle conclusion tirer de ces moments de grâce. Sauf que rendre visible ce qui rend visible, ça peut marcher. (J.-P. F.)

Exclure par la langue

Contrairement à une idée reçue, la connaissance du français n'a pas toujours été une condition pour être naturalisé. La loi de 1889 comme celle du 10 août 1927 sont muettes à cet égard et posent seulement une condition de stage : dix ans au départ, ramenés à trois ans et même un an dans certains cas en 1927.



La revue *Plein droit* réussit la performance d'être dans ses pages intérieures très technique (il le faut dans le domaine juridique, pour les étrangers le moindre loupé coûte cher !), et d'aborder de façon lisible des thématiques générales – une par numéro. En octobre 2013 est paru « Langues étrangères » dont nous extrayons cet article (merci à l'auteur et à la revue) – l'ensemble du numéro mérite la lecture ! (site : www.gjsti.org)

L E TEXTE DIT SIMPLEMENT ET SOBREMENT : « La naturalisation est accordée par décret rendu après enquête sur l'étranger », et le décret d'application précise que l'objet de cette enquête diligentée doit « porter tant sur la moralité et le loyalisme de l'impétrant que sur l'intérêt que la concession de la faveur sollicitée présenterait aux points de vue national et social ». La lecture des « instructions aux préfets et aux parquets relatives à la loi du 10 août 1927 sur la nationalité » conforte l'idée que la connaissance de la langue, et plus généralement l'assimilation, ne sont pas des enjeux centraux. Commentant l'impact de la réduction de la durée du stage, elles relèvent que si, dans la législation d'hier, l'assimilation de droit succédait à l'assimilation de fait, celle-ci étant présumée acquise au bout de dix ans de résidence, sous l'empire de la loi nouvelle il faudra « poursuivre parallèlement l'assimilation de droit et de fait d'étrangers immigrés », la tâche de l'administration consistant non plus à poser des diagnostics mais à faire des pronostics. La connaissance de la langue n'est pas non plus évoquée pendant la discussion parlementaire ; et le fait qu'un député se félicite que l'on enseigne aux naturalisés la langue française² prouve que l'apprentissage du français n'est pas vu comme une condition de la naturalisation mais comme parachevant le parcours d'assimilation.

Dans les formulaires que doivent remplir les agents, la question « le postulant parle-t-il notre langue ? » n'apparaît qu'en 1930, dans une rubrique elle aussi nouvelle relative au « degré d'assimilation ». Et il faut attendre l'ordonnance du 19 octobre 1945 pour que la connaissance de la langue française devienne une condition de recevabilité de la demande : « Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française » (art. 69).

Lorsque la loi du 9 janvier 1973 introduit l'acquisition de la nationalité française par déclaration pour les conjoints de Français, cette déclaration n'est subordonnée à aucune condition de recevabilité ; mais le gouvernement peut s'opposer à cette acquisition pour une série de motifs, dont le « défaut d'assimilation ». En pratique, c'est la connaissance insuffisante du français qui est invoquée dans l'écrasante majorité des cas pour justifier l'opposition du gouvernement. Mais la procédure est lourde à mettre en œuvre, puisqu'il faut un décret en Conseil d'État. La loi du 26 novembre 2003 a donc modifié la procédure : désormais, pour que la déclaration soit recevable, le conjoint doit justifier « d'une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française », cette condition étant vérifiée par un entretien individuel, sur le modèle de l'entretien d'assimilation préalable à la naturalisation.

C'est cette même loi qui a introduit pour la première fois dans la législation sur le séjour l'exigence de la connaissance de la langue française comme élément pour apprécier, non plus « l'assimilation à la communauté française » de l'étranger qui souhaite en acquérir la nationalité, mais son « intégration (républicaine) dans la société française ». Dans un premier temps, seule est concernée la délivrance de la carte de résident³, le but étant, selon l'exposé des motifs, d'« encourager les efforts d'intégration dans la société française des étrangers en situation régulière », et notamment celle de « certains publics vulnérables comme les conjoints d'étrangers qui sont parfois maintenues isolées de la société d'accueil du fait de pratiques sociales communautaristes ». Le même type d'arguments va être invoqué à l'étape suivante, lorsque la loi du 26 juillet 2006 impose la signature du contrat d'accueil et d'intégration institutionnalisé par la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005 aux « primo-arrivants » qui s'engagent notamment à suivre une formation linguistique.

■ DANIELE LOCHAK,
Professeur à l'université Paris X.

tique. La signature et le respect du contrat conditionnent le renouvellement de la carte de séjour et sont érigés en critères d'appréciation de l'« intégration républicaine » pour l'accès à la carte de résident. Quant à l'étranger qui souhaite entrer en France en vue d'y exercer une profession salariée, il doit lui aussi attester d'une connaissance suffisante de la langue française ou s'engager à l'acquérir après son installation en France (art. L. 5221-3 du code du travail).

La loi Hortefeux du 20 novembre 2007 fait encore un pas de plus. Alléguant que l'intégration des membres de la famille dans la société française passe « par la connaissance de la langue et des valeurs de la République », que la maîtrise de la langue française « peut favoriser, dans certains cas, l'égalité entre les hommes et les femmes » et que « le français, langue de la République, est associé dans notre culture aux valeurs fondatrices de celle-ci, parmi lesquelles la liberté et l'égalité [sic] » (exposé des motifs), elle impose aux candidats au regroupement familial et aux conjoints de Français de se soumettre, dans leur pays de résidence, à l'évaluation de leur « degré de connaissance de la langue et des valeurs de la République » et, si l'évaluation en démontre le besoin, de suivre une formation – dont la durée peut aller jusqu'à deux mois – qui conditionnera l'obtention du visa long séjour. Autrement dit, l'intégration doit être testée en amont, dans le pays d'origine, y compris et même prioritairement pour ceux qui, ayant des attaches familiales en France, ont le droit de s'y établir. Mais nul n'est dupe : l'objectif n'est pas de faciliter l'intégration ultérieure des membres de la famille en leur donnant des rudiments de français qui sont au demeurant censés leur être inculqués dans le cadre du « contrat d'accueil et d'intégration », mais de mettre un obstacle dissuasif de plus à l'obtention du visa.

Même les régularisations sont concernées. La circulaire Sarkozy du 13 juin 2006 relative à l'admission exceptionnelle au séjour des parents d'enfants scolarisés demande de prendre en compte la « réelle volonté d'intégration de ces familles caractérisée notamment par [...] leur maîtrise du français ». La circulaire Valls du 28 novembre 2012, de même, fait de la « maîtrise orale au moins élémentaire de la langue française » un critère nécessaire, sinon suffisant, de toute régularisation, que ce soit sur la base des liens personnels et familiaux, ou du travail. ■

1. Voir Claire Extramiana et Piet Van Avermaet, « Apprendre la langue du pays d'accueil. Une enquête du Conseil de l'Europe et une étude d'impact réalisée en Flandre », *Hommes et Migrations*, n° 1288.
 2. Cité par Abdellai Hajjat, *Les Frontières de l'identité nationale*, La Découverte, 2012, p. 101.
 3. « Lorsque la loi le prévoit, la délivrance d'une première carte de résident est subordonnée à l'intégration républicaine de l'étranger dans la société française, appréciée en particulier au regard de sa connaissance suffisante de la langue française et des principes qui régissent la République française » (art. 314-2 du Ceseda).

Moctar et les langues



On est arrivé sur les berges on a vu un la bagrimthe
 On est rentré pour se promener, quand on a voulu sortir on s'est perdu.

« Moi je voulais apprendre le français, mes deux grands frères l'avaient fait, ils avaient étudié l'arabe et le français; mais pour moi mon père a dit « l'arabe seulement, tu vas à l'école coranique »; ça sert à quoi, l'arabe, seulement à la religion, j'avais envie de faire du français, maintenant que je suis en France, j'apprends la langue. »

Moctar est trilingue, en train de devenir quadrilingue: soninké, bambara, arabe, français; il étudie l'anglais (« un peu », dit-il) à l'école, où il prépare un CAP.

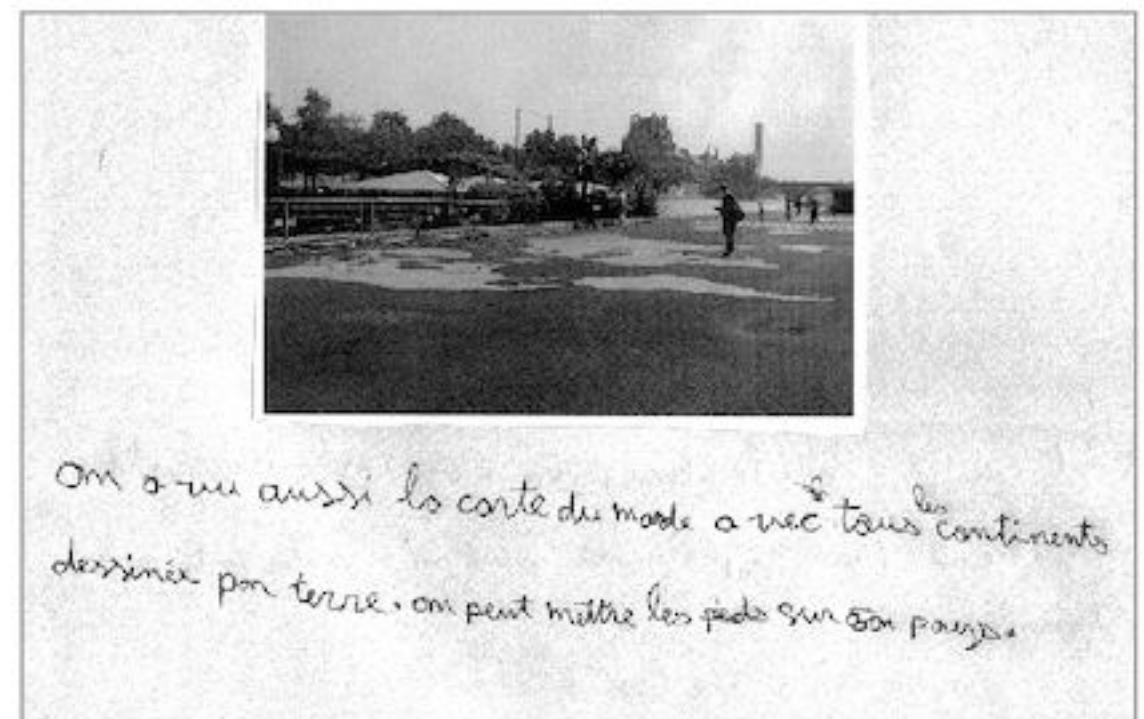
En année d'intégration, sa prof de français l'a beaucoup aidé – et l'a parrainé au Conseil régional. Il a aussi bénéficié de cours réguliers au « bureau 66 »*, une association du 19^e arrondissement, avec également une aide militante.

À l'été 2013, il s'inscrit à « Savoirs pour réussir », une association qui, dans le 20^e arrondissement de Paris**, lutte contre l'illettrisme. Il y rédige un « carnet de voyage », progressivement confectionné après chaque visite qu'organise l'association: exposition du Quai Branly sur la chevelure, musée de la Poste, nouvelles berges de la Seine rive gauche. Il a bien ri quand il a vu que je ne connaissais pas l'endroit; et récemment, quand l'oc-

casion lui a été offerte d'aller visiter Versailles, il en a ramené un texte à corriger.



Il y a des jeux de dames et de petits chevaux. J'ai joué avec Dapourin
 Dumar et Abdoulaye.



On a vu aussi la carte du monde a vu tous continents dessinée par terre. on peut mettre les pieds sur son pays.

★ www.bureau66.org
 ★★ 5, rue de Tourtille www.sprparis.blogspot.com

Babel en verlan ou le retour du malentendu

La question linguistique, qui pourrait évoluer gracieusement entre plaisir du sens et plaisir des sens, est aujourd'hui comme autrefois raptée par le politique. On peut faire commencer les choses aux prémisses de l'État-nation, assigné à dépasser la faiblesse du pouvoir politique dispersé d'alors.

De la fin du Moyen Âge jusqu'à celle de l'Ancien Régime, cette logique conquérante veut lier une nation, une langue et une religion. En France la langue devient un marqueur national, une institution d'État. Dès lors s'impose l'idée qu'un peuple, une nation et une langue construisent solidairement la même histoire collective.

PAR UNE FICTION QUI SURPLOMBE une réalité culturelle infiniment plus mobile, chaque nation se dessine, se définit parfois, en tout cas s'affirme par sa langue. Tandis que l'on jouit dans toute l'Europe d'autant de façons de parler qu'il existe de villages et de métiers, les exigences administratives et symboliques créent le mirage de la langue que vont s'approprier clercs et littérateurs. Ce sont eux qui, à la suite des politiques, contribuent à éliminer la variété des façons de dire.

C'est le paysage intellectuel dans lequel arrivent dans un pays comme la France, dès les années vingt et sous un rythme accéléré à partir des années soixante, des gens venus de plus en plus loin qui apportent avec eux des manières de voir, de penser et de parler en rupture avec cette conception monolithique. Les cités de la banlieue abritent des importations culturelles et linguistiques d'une chatoyante diversité et, dans un contexte politique où l'État-nation perd du terrain, la question linguistique se repose. Il ne s'agit pas tant d'une confrontation du français officiel avec d'autres langues que du début d'invention d'autres pratiques linguistiques.

La première forme de résurrection de la diversité linguistique est attachée à ce flux venu d'un dehors où la langue a conservé sa plastique onduoyante. Dans les habitudes de l'Afrique subsaharienne, par exemple, chaque groupe culturel, ce que l'on nomme faute de mieux les ethnies, parle sa langue. Et, contrairement à ce que l'on imagine souvent, les mariages traversant les lignes d'appartenance, les gens se mêlent. Il est fréquent que père et mère parlent en Afrique des langues différentes tandis qu'une langue véhiculaire est indispensable dans tel village ou sur tel parcours. De sorte qu'il est habituel que des enfants de cinq ans parlent dans leur journée plusieurs dialectes selon leurs interlocuteurs comme

dans l'Alexandrie d'avant la guerre, on parlait Grec à l'épicier, Arménien au couturier, Anglais au fonctionnaire, Français entre Juifs, Italien à l'armateur et bien sûr Arabe au fellah.

Cette compréhension multiple de la langue se répand depuis quelques années avec une nouvelle fluidité dans les cités de banlieue. Il y existe encore quelques rares enseignants ou travailleurs sociaux pour inciter les parents à « parler Français à la maison » avec leurs enfants. Mais de même qu'elles se vêtent en boubou et défendent l'habitude de porter leurs enfants dans le dos, les mamans africaines s'adressent à leurs enfants en Bambara ou en Soninké. Le discours officiel comme le discours professionnel tendent d'ailleurs aussi à s'inverser. Des professionnels de la santé et de l'éducation encouragent la diffusion des parlers exotiques avec tranquillité. Cette légitimation de la pénétration de la variété linguistique touche également les personnes venues des îles de la Caraïbe, du Maghreb, de Pologne et les Chinois de toutes sortes. Si l'école reste un lieu de quasi exclusivisme linguistique, la rue ne l'est plus, et la famille abrite souvent une vraie diversité, les relations inter-générationnelles étant engagées dans des langues vernaculaires.

Un nouveau rapport à la langue

C'est dans cette brèche que s'engouffre non pas une nouvelle langue de banlieue, mais un rapport décapé à la langue. Commençons par le vocabulaire. Le vocabulaire des jeunes gens comme celui des jeunes filles d'ailleurs peut être l'occasion des quolibets des nouveaux enseignants : on y raille la pauvreté et la vulgarité du vocabulaire des « gosses de la cité » et l'on ne manque pas d'anecdotes sur les contresens des élèves ; sans compter leurs innombrables « fautes » d'orthographe. Tout cela est bien vrai :

■ MARC HATZFELD,
Anthropologue, dernier
ouvrage publié *Les Lascars*,
2011.
Une version de cette article
est parue dans *Multitudes*.

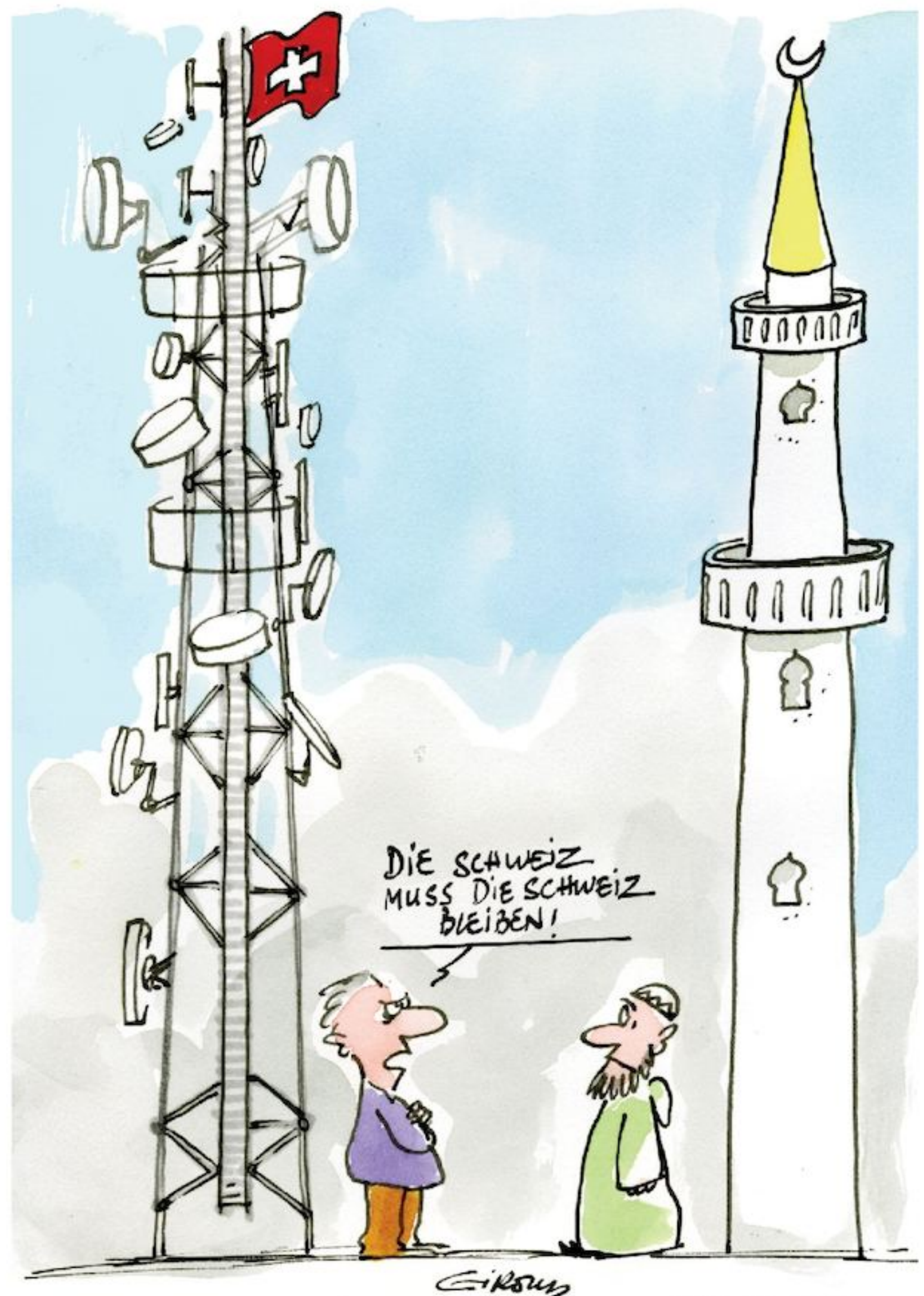
pauvreté et vulgarité, pire encore s'il le faut. Le vocabulaire des enfants de la cité, comme celui de leurs aînés est émaillé de récurrentes formules jouissives où il est inlassablement question de « se faire enculer », de « niquer sa mère », d'envoyer tel ou tel « se faire sucer » et autres recommandations dans les affaires du sexe comme de la merde. Là où il convient cependant d'être prudent, c'est que derrière ce que des adultes bienséants nomment à juste titre la « vulgarité », c'est bien le *vulgus* que l'on tourne en dérision, le petit peuple dont la langue a toujours accueilli non sans volupté les allusions sexuelles comme une façon de jouer goulûment avec les désirs, d'en profiter déjà un peu par la parole. Cette façon de parler est l'expression d'une philosophie populaire, d'un regard sur l'humanité qui raconte le monde à sa façon. Selon ce regard, l'humanité n'est pas vraiment défaite de son animalité et l'on aime bien la taquiner du côté des désirs et des plaisirs à venir. Les railleries professorales concernant la vulgarité sont peut-être aussi l'effet pudibond d'une catégorie sociale qui traite autrement l'insoluble question sexuelle. On ne sait pas encore qui a raison dans ce différend, mais on peut suggérer que moins de mépris serait preuve de sagesse.

Quant aux fautes d'orthographe, elles révèlent que si « l'orthographe est une mandarine » ainsi que le suggéraient les situationnistes en 1968, c'est parce que la langue est aussi ou surtout une chose parlée, forcément, nécessairement sauvage. D'où qu'ils viennent, beaucoup des habitants des cités appartiennent à ces cultures orales, où l'on adore parler. Et là, dans l'exercice purement oral où la langue s'est affranchie des pesanteurs de l'écrit, on découvre des jeux d'artistes comme on avait cessé d'en rêver depuis les jeux floraux, les grandes compétitions des poètes d'Occitanie.

L'oral comme jeu

Trois types de jeux d'artistes concernant la langue parlée se déploient dans les banlieues. Le premier est la vanne. La vanne est le jet brutal et bref, lancé par un locuteur de passage, d'un trait d'humour concernant une proie attrapée à la volée. On disait jadis « mettre en boîte », dans le midi on dit plutôt « chamberer », dans les cités, c'est « vanner ». On attrape un adversaire amical dans un filet verbal et on lui décoche une flèche bien plantée. La vanne fait mal, mais surtout elle fait rire; elle laisse interdit le vanné. La vanne est une apparition de l'absurde dans un monde hyper-policé. On ne cesse de se vanner dans certains groupes de jeunes garçons, c'est un jeu qui ne laisse guère de traces s'il est joué avec élégance et il se répand souvent au-delà des garçons chez les dames et les filles dont la langue est parfois bien acérée, chez les ouvriers à la pause comme dans les cours de collège.

La joute n'est jamais qu'une vanne qui dure, ou plus exactement une vanne qui a trouvé sa réplique ou ses prolongements. Dès lors que plusieurs joueurs se sont lancés dans l'échange, s'engage un duel verbal dont les spectateurs attendent le dénouement au fil d'un ping-pong faisant gicler les renversements de sens et les drôleries de situation. La joute ne se



« La Suisse doit rester la Suisse. »
Dessin réalisé à l'occasion de la votation
de l'initiative contre les minarets.

réduit pas à un combat singulier. Son premier succès est le rire des auditeurs que l'on cherche à épater et, au-delà du rire, une approbation entendue des prouesses des jouteurs. Mais le succès repose surtout sur le partage d'un regard à la fois féroce et vif sur l'absurdité du monde. C'est bien le monde alentour qui est ravagé par les deux ou plusieurs jouteurs, la cible en est de fait souvent les autres, Ces autres inaccessibles qui ne comprennent rien, mais vraiment rien à ce que nous sommes, pas plus à la vie, à la jeunesse, à ce que nous faisons sur terre, ces « bouffons ».

Le slam est la troisième figure de la langue parlée dans les banlieues. Venu des ghettos noirs des États-Unis directement jusqu'aux centres sociaux, le slam claque sa langue comme on claque la porte. Ce n'est jamais qu'une domestication un tantinet élitiste des figures précédentes. Comme sur la fin du Moyen Âge les troubadours jouaient gaiement de l'improvisation, c'est ce que l'on attend en principe des slameurs: qu'ils lâchent le bord et s'engagent en funambules sur la corde des mots, sans filets. Le slam ►►►



▷▷▷ d'origine est en tout cas à base d'impros et de concours entre slameurs. Mais peu importe l'origine, le slam est la mise en spectacle de la vivacité métaphorique déjà décelée dans la vanne et la joute. Entre théâtre et poésie, le slam est une occasion de mettre sur les planches ces virtuoses de l'esbroufe verbale venus il y a peu du fond des savanes africaines, des rives de Méditerranée ou des forêts colombiennes. Sa vertu majeure est d'abord de renverser la statue du commandeur linguistique qu'est l'écrit, l'impérial écrit. Le slam, dans le fil de la vanne et de

la joute, légitime l'oralité artistique. Il restitue ainsi aux auteurs comme aux auditeurs la jouissance de l'instantané et du volatil. Sa vertu seconde est d'offrir un statut public aux artistes, de les reconnaître en les faisant connaître.

Ces artistes slament comme ils parlent, sachant bien que c'est leur langage plus qu'eux-mêmes qui porte l'insolence. Ce langage n'a pas plus de nom que de syntaxe fixe, mais les amateurs de catégories aiment bien lui en donner un, on le nomme alors le verlan. Or le verlan achève le parcours transgressif de la langue des banlieues en disparaissant justement comme langue.

La pirouette des locuteurs de verlan est bien connue: il s'agit d'inverser les syllabes de ses paroles. Mais rien ne dit que nous aurons le même verlan dans cinq ou dix ans, car le verlan bouge. Il ne tient pas en place, il se dérobe à toute tentative de systématisation. C'est d'ailleurs son principe, un principe répondant à sa finalité qui est justement de conserver le secret. Le verlan cache et se cache de sorte qu'il n'est jamais le même d'un site à son voisin, d'une heure à la suivante, d'un locuteur à l'autre. Il est le langage privé d'une bande de collégiens, d'une équipe de grafeurs nocturnes, des fidèles d'un club de boxe. À Marseille, il a épousé l'accent et le goût de la galéjade; dans le 93, il est mêlé de vieilles expressions de l'argot parisien; dans l'est de la France, il s'est curieusement chargé d'expressions arabes. Il fait tout à l'envers du français.

Tandis que le français se pique de clarté et de rigueur, le verlan cultive l'ambiguïté. Tandis que le français tient sa respectabilité de l'écrit hyperprotégé par dictionnaires, manuels de Bon Usage et épées d'académiciens nonagénaires, le verlan part en fumée dans un oral qu'emporte le vent des humeurs du jour.

Le malentendu comme richesse

Ce qu'engendre cette richesse linguistique est non pas l'exacitude chimérique des amateurs de pureté, mais son opposé: le malentendu. Dans la diversité des langues restituée comme le renversement du vieux mythe babélien, il n'est pas question de punition à l'égard de ceux qui auraient transgressé on ne sait quel interdit divin mais, à l'inverse, d'une divinité qui, fière des audaces de sa création, lui aurait envoyé en guise d'hommage l'instrument de la rencontre qu'est l'occasion du malentendu: la diversité linguistique. Car cette divinité sait bien que c'est le malentendu qui pousse les hommes les uns vers les autres, qui excite leur curiosité. C'est le malentendu qui fait des hommes une espèce inventive et fragile, cocasse et dérisoire. Tandis que les autorités politiques contemporaines se délitent dans les rêves de langues unifiées, les langues se délient au sens propre; elles retrouvent dans l'espace interstitiel des banlieues pourries leur plasticité indéfinie. Loin des gesticulations de telle ou telle langue impériale pour s'imposer dans les organisations internationales et les manuels scolaires, les cités de la banlieue sont des lieux de la multiplicité retrouvée où le malentendu devient alors un système pour se pencher les uns vers les autres et se connaître dans l'étrangeté. ■

“

IL ME DIT CE PROF: « TAIS-TOI QUAND JE PARLE. » Mais lui, il m'écoute même pas quand je parle. Et pourquoi je me taisais? Il parle comme un poisson. On dirait que ça l'ennuie les mots qu'il nous dit de ces trucs-là de sciences. On ne s'amuse que quand il se fâche alors moi et mes cops on fait des trucs pour qu'il s'énerve. Même qu'une fois, on a jeté un paquet de filet américain au plafond. Il restait collé. C'était rigolo.

Avec D., on ne fait pas ça. Lui, il apporte tout le temps toutes sortes de choses et il nous les montre et il raconte des histoires dessus et quand il parle tu te crois dedans. « Vous avez pas peur qu'on vous abîme vos trucs », je lui ai dit un jour. Non, il n'a pas peur. Il aime tellement ses affaires qu'on peut les voir et travailler avec.

Ces mots de Jordan, quatorze ans, donnent à penser. Dans la classe, un professeur parle à des élèves qui écoutent ou pas, fait travailler des élèves avec de la parole autour, des élèves lui parlent, un par un ou ensemble, avec ou sans mots, il les écoute ou pas. Des élèves se parlent aussi entre eux ou pas, et s'écoutent ou pas. Dans ce réseau de communications, de transmissions, de relations entre sujets aux fonctions différentes, aux positions inégales, avec la variété des registres en jeu (affectif, rationnel, cognitif, relationnel, moral...), avec prise en compte de l'Autre ou pas, il s'en passe du complexe!

Comment « gérer » la parole des uns et des autres? Quelles modalités et modulations pour intéresser par la parole? Comment apprendre aux élèves à prendre la parole? (A l'école, c'est souvent « à bien parler ») Comment apprend-on ce métier d'enseignant dont il est rare de dire que c'est, entre autres, un métier de parole et d'écoute? Autant de questions qui peuvent être posées pour soulever quelques pans de cette complexité. Elles traiteraient surtout du comment et nous feraient peut-être rater une première autre marche, celle du quoi et du pourquoi: Pourquoi on parle? Qu'est-ce qu'on fait quand on parle? (N. De Smet)

Papoti... ... papothèque !

« Pour que le processus de socialisation de la Maternelle ne bascule pas dans un processus de désocialisation, de nouvelles formes de transitionnalité maison-école sont nécessaires. » Jacques Levine

NOUS AVONS MIS EN PLACE dans l'école un dispositif que nous appelons « papothèque ». Ces « papothèques » sont destinées, à première vue, seulement aux parents et non aux élèves, mais nous faisons le pari que ce dispositif vers les parents va, par contrecoup, faciliter la circulation des enfants entre les deux mondes.

À chaque période entre deux vacances, nous proposons aux parents d'élèves d'une même communauté de langue une réunion d'une heure trente environ afin d'échanger sur des sujets liés à l'éducation des enfants et surtout à la scolarisation. À ces réunions, sont présents : un ethno-psychologue (c'est-à-dire quelqu'un de formé à la fois à la clinique et à ce qui se joue dans le processus migratoire avec une très bonne connaissance de la culture du pays d'origine) parlant à la fois le français et la langue première des parents, le psychologue de l'école et moi-même. Il y a donc à l'école une « papothèque » en langue tamoule, une en langue chinoise et une « Maghreb ».

Au cours de ces réunions, nous abordons une multitude de sujets : parfois ceux-ci viennent de l'école, parfois des parents. À chaque fois, ces échanges sont riches pour chacun des participants. Je le dis souvent aux parents, j'apprends autant qu'ils apprennent.

Se reconnaître et être reconnu dans sa langue

Choquant pour certains car cela semble aller dans le sens d'une « ghettoïsation », chacun assigné à sa culture, pourtant comment aller vers l'autre si l'on n'est pas soi-même en sécurité, or ce sentiment de sécurité est possible quand on s'exprime dans sa langue première, celle des émotions.

Plusieurs raisons sont à l'origine de la mise en place de cette pratique :

D'abord le sentiment que la coéducation à l'école française, elle n'était pas vraiment pour tout le monde. Bien sûr, dans les textes on nous donne l'injonction de la pratiquer mais dans les faits ce sont souvent les parents le plus proches du système scolaire qui ont les moyens de cette coéducation. Cela se voit dans les réunions de parents d'élèves : qui

parle, qui est là ? Dans la difficulté de certaines familles à aller jusqu'à l'école, physiquement, parce qu'ils savent qu'ils n'ont pas les outils pour dire. L'école se donne bonne conscience avec ce mot de coéducation à peu de frais.

Puis le sentiment que l'école, très souvent, « assigne » l'autre à sa culture, quelques bribes de connaissances générales suffiraient à comprendre les actes de l'autre : les parents chinois sont..., les enfants africains sont... Et voilà, tout est dit, l'autre est remis à sa place d'autre, d'étranger pour le coup, qui finalement ne peut pas vraiment saisir les valeurs de l'école. Cette école française qui s'est fondée sur un certain colonialisme, une certitude que le monolinguisme, par exemple, est le seul moyen d'assimiler tout le monde. De ce fait, les enfants (et les parents) plurilingues sont toujours suspects, voire « handicapés » culturellement.

J'aime cette phrase d'Amiin Maalouf qui dit que quand on lui demande s'il se sent plus français ou plus libanais, il répond les deux voyons ! Les deux cela fait peur, on doit choisir, on ne veut voir qu'une tête. C'est la sacro-sainte égalité prônée par l'école française qui est créatrice d'inégalités, ne pas vouloir voir les différences cela nie l'autre de manière violente et brutale.

Une école qui commence par écouter au lieu de prescrire

Et enfin, la volonté d'accueillir l'élève avec toute son histoire, essayer d'enlever du clivage pour l'enfant qui doit circuler entre deux mondes : le scolaire et le familial. Bien sûr, cela est valable pour tous les enfants, mais pour les enfants dont les parents ou les grands-parents ont vécu l'exil, il y a une souffrance en plus. Pour les parents, cela souvent revient à ne plus savoir ce qu'ils peuvent transmettre à leurs propres enfants : eux aussi sont sommés de choisir un modèle (occidental de préférence). Comment les aider à inventer leur propre manière d'être parents ? Bien sûr, pour chaque parent c'est une histoire singulière, mais quand il y a la migration en plus, la souffrance de l'exil, on peut, peut-être, accompagner cette aventure. ▶▶▶

■ VÉRONIQUE RIVIÈRE,
chargée de la direction
d'une école primaire.

▷▷▷ Voilà pourquoi, il est essentiel que l'école (donc la directrice à ce moment-là) abandonne toute idée d'injonction ; il n'y a pas quelqu'un qui sait comment élever un enfant et qui le dit à d'autres.

C'est de cet abandon de cette posture injonctive de l'école (vos enfants doivent se coucher tôt, bien manger, etc.) que vient d'ailleurs la richesse de ces discussions. Il n'y a pas quelqu'un qui « sait » ce qui est bon pour les enfants mais des adultes confrontés ensemble à la complexité de ce qu'est l'éducation d'un enfant. Finalement, chaque parent se rend compte que ses questions sont celles de tous quelque soit l'origine de chacun. Je me laisse aussi « bousculer » par les idées des parents, leur point de vue. Bien entendu, je reste le témoin de l'école française et de ses attentes, mais un témoin qui accueille les paroles et les interrogations des parents. La présence de l'ethnopsychologue tient de l'interprétariat : en ce sens que pouvoir parler la langue dans laquelle on est à l'aise pour dire ses émotions, ses inquiétudes, est irremplaçable, mais aussi de quelque

chose que je ne peux définir que comme une passerelle, elle aussi, entre deux mondes.

Ces papothèques ont plusieurs effets : le plus évident est un soutien de type pratique mais qui est très important pour les parents qui ont enfin la sensation d'être à égalité d'information avec les autres parents d'élèves.

D'autre part, beaucoup d'émotions traversent nos échanges, et pouvoir partager avec d'autres ses inquiétudes, ses joies, permet aux parents d'être plus disponibles ou attentifs ensuite vis-à-vis de leurs enfants à leurs propres questions sur leur difficulté à circuler entre la famille et l'école.

Le dispositif que j'ai décrit brièvement fait partie d'un projet plus vaste qui souhaite rendre l'école plus accueillante à tous : parents et enfants afin que ce sentiment d'être accueilli soutienne les enfants dans leur aventure scolaire. Afin justement que les enfants puissent circuler tranquillement entre le monde de la famille et celui de l'école. ■

Marx, Quételet et les statistiques

« On peut faire dire aux statistiques tout ce qu'on veut. » Jamais adage n'aura été aussi éloigné de la réalité. Car les bonnes statistiques ne mentent jamais, si ce n'est par omission.

En revanche, ceux qui les utilisent ou qui les produisent peuvent cacher, camoufler, déformer ce que disent les chiffres. Et ceux qui les lisent peuvent être, parfois, bien crédules.

LA STATISTIQUE EST SOUVENT le premier et parfois le seul moyen d'appréhender scientifiquement une réalité complexe. Dans l'étude des phénomènes sociaux ou économiques par exemple, nous ne pouvons nous fier à l'étude de quelques cas, forcément particuliers, forcément isolés. Chacun « connaît un médecin qui ne parvient pas à nouer les deux bouts en fin de mois », cela ne prouve pas que tous les médecins vivraient comme des prolétaires. On peut pareillement avoir rencontré un enfant de maçon ayant accompli de brillantes études universitaires, sans que cela infirme la détermination sociale des résultats scolaires. Seule la science statistique permet de juger de la pertinence de ces observations partielles, de leur caractère significatif ou exceptionnel.

C'est pourquoi les statistiques sont aujourd'hui omniprésentes dans la vie politique et sociale. Il n'est pas de débat sur l'emploi, sur l'éducation, sur

le budget de l'État, sur la fiscalité, sur la criminalité, sur les services publics, sur le coût de la vie... sans références statistiques. Et pourtant le monde associatif et militant est souvent mal préparé quand il s'agit d'interpréter correctement le sens d'une moyenne, de lire un graphique ou de comprendre un tableau de nombres. Ne parlons pas d'affronter des quartiles, des écarts types et autres coefficients de corrélation.

Dans ces conditions, on ne s'étonnera pas de constater que la production de matériel statistique original est largement abandonnée aux institutions et pouvoirs en place, voire à « l'ennemi ». À l'exception de quelques grandes organisations syndicales, qui disposent de leurs propres services d'étude, la plupart des associations militantes en sont réduites à utiliser le matériel statistique que veulent bien leur fournir les ministères, institutions internationales, organisations patronales, services

■ **NICO HIRT,**
membre fondateur
de l'APED (Appel pour
une école démocratique).

d'étude privés, centres de recherche universitaire (eux aussi de plus en plus souvent financés par le secteur privé) et autres sociétés de marketing.

Sans doute cela s'explique-t-il en partie par des facteurs d'inertie et de tradition. Jusqu'à il y a peu, l'exploitation des méthodes de la statistique nécessitait un investissement en temps (jusqu'aux années 1960) ou en matériel informatique (à partir des années 1970) qui la rendait largement inabordable pour le commun des mortels. Mais ces temps-là sont révolus. Aujourd'hui, un ordinateur à moins de 1 000 euros, capable d'effectuer les centaines de millions de calculs par seconde qu'exigera de lui le plus navrant jeu de simulation guerrière, sera forcément aussi capable de traiter sans problème une base de données statistique même très lourde. Quant aux logiciels nécessaires, ils sont disponibles gratuitement, par simple téléchargement sur Internet.

Mais la technologie ne suffit pas. Encore faut-il avoir la volonté d'y recourir et, pour cela, avoir la conviction de l'utilité des statistiques dans notre engagement politique, social ou syndical. À cet égard, l'exemple vient d'en haut. Lorsqu'au milieu du XIX^e siècle le statisticien belge Adolphe Quételet fut le premier à proposer l'usage des statistiques dans l'étude du comportement humain et de la société, un homme lui apporta son soutien, en dépit des vives critiques des autres contemporains. Cet homme s'appelait Karl Marx.

Quételet estimait que le niveau de développement d'une science pouvait se mesurer à son degré de mathématisation (on retrouvera cette thèse dans les ouvrages philosophiques de Marx et d'Engels). Il avait donc commencé à appliquer les statistiques à l'étude de la criminalité. Dans un ouvrage publié en 1835, *Sur l'homme et sur le développement de ses facultés, ou Essai de physique Sociale*, il explique pourquoi les statistiques l'ont amené à considérer que les conditions sociales jouent un rôle prépondérant dans le devenir de l'homme. Selon lui, c'est la société et non l'individu qui est responsable de la criminalité: « La société prépare le crime et les coupables ne sont que les instruments de son exécution [...] Ce crime est le résultat des circonstances où il s'est trouvé placé. » L'expression de « physique sociale », qui figure dans le sous-titre de son ouvrage, suggère l'idée que l'observation statistique d'un large groupe d'individus serait similaire à l'observation de certaines lois physiques, comme celles de la thermodynamique. Selon Quételet, cette physique sociale – qu'Auguste Comte rebaptisera « sociologie » quelques années plus tard – devrait selon lui « proposer des lois aussi admirables que celles de la mécanique des objets inanimés.¹ » Karl Marx, qui découvrit l'œuvre de Quételet par sa traduction anglaise de 1842, en fut fortement influencé. Au cœur du développement de sa théorie économique, pour définir



la valeur comme le temps de travail social moyen incorporé dans une marchandise, il utilisa le concept de « producteur moyen », application directe de la notion d'« homme moyen » imaginée par Quételet. Dans *Le Capital*, Marx fit d'ailleurs explicitement référence au statisticien belge².

Il faut nous saisir de l'outil des statistiques, en faire une arme dans nos combats contre toutes les formes d'exploitation et d'injustice, contre la domination des puissances impérialistes, contre la destruction de l'environnement, pour le droit au travail digne, au revenu, au logement, à la santé, à l'éducation, aux services collectifs de base et à l'expression. Pour changer le monde, il faut le comprendre; et pour le comprendre, il faut commencer par le connaître. À défaut de pouvoir faire nôtres toutes les expériences de milliards d'êtres humains, nous devons nous servir de la statistique pour en découvrir les tendances et les déterminants principaux. En gardant toutefois en mémoire que la science statistique ne peut que décrire la réalité; elle ne suffira jamais à comprendre et à interpréter cette réalité. En 1869, dans une lettre à Ludwig Kugelmann, Marx écrivait: « Quételet a rendu d'éminents services en démontrant que même les incidents apparemment aléatoires de la vie sociale possèdent une nécessité interne de par leur récurrence périodique et leur incidence moyenne. » « En revanche », ajoute Marx dans le même courrier, « il n'a jamais été en mesure d'interpréter cette nécessité. Il n'a pas progressé sur ce point, se contentant de développer le matériel qui lui permettait d'améliorer ses observations et ses calculs.³ »

Le fondateur du socialisme scientifique aurait donc fort bien pu se paraphraser lui-même et conclure: « Les statistiques ne font que décrire le monde de diverses manières; mais ce qui importe, c'est de le transformer. » ■

1. Victoria Coven (University of Guelph), « A History of Statistics in the Social Sciences », *Gateway*, printemps 2003.

2. *Le Capital*, Livre premier, chapitre XIII (p. 17 dans l'édition des Éditions Sociales, Paris, 1973).

3. Marx & Engels Internet Archive, www.marxists.org/archive/marx/works/1869/letters/69_03_03.htm (Lettre de Marx à Kugelmann, du 3 mars 1869).

Les maths, une langue ? Non !

Les militants pédagogiques s'interrogent sur la nature des savoirs qu'ils partagent avec leurs élèves : c'est le cas de Françoise, qui conteste l'idée selon laquelle les mathématiques sont un langage et que les difficultés que certains rencontrent dans leur apprentissage sont dues essentiellement aux obstacles de cette « langue ».



De quoi parle-t-on ?

Prenons un énoncé « mathématique » que vous comprendrez tous :

« Les longueurs des côtés de ce triangle sont 12 cm, 9 cm et 15 cm, donc il est rectangle. »

Quand j'énonce cela, est-ce que c'est des mathématiques ? Cette proposition est un énoncé mathématique (qui peut être vrai ou faux, en l'occurrence il est vrai), mais l'écrire, le dire, ce n'est pas faire des mathématiques.

Et voilà, je voulais l'éviter, ce « faire » ; je n'ai pas réussi à le dire autrement. On ne dit pas qu'on « fait » une langue... on la parle, on l'utilise pour dire (et, comme les mathématiques et tout le reste, on l'apprend, on l'étudie, etc.). Mais un mathématicien ne parle pas mathématiques, n'utilise pas les mathématiques pour dire quelque chose, il les « fait ».

Dans mon exemple, qu'est-ce que ce serait de faire des mathématiques en relation avec cet énoncé ? D'abord, cela serait se poser une question : « Comment, en connaissant les longueurs de côtés d'un triangle, peut-on savoir si l'un de ses angles est droit ? » Et, pour se poser cette question, on a déjà eu besoin de quelques concepts, de quelques objets mathématiques : « un triangle », « les côtés », « la longueur » ; on a aussi utilisé, pour poser la question, la notion de mesure des angles, celle d'égalité, etc.

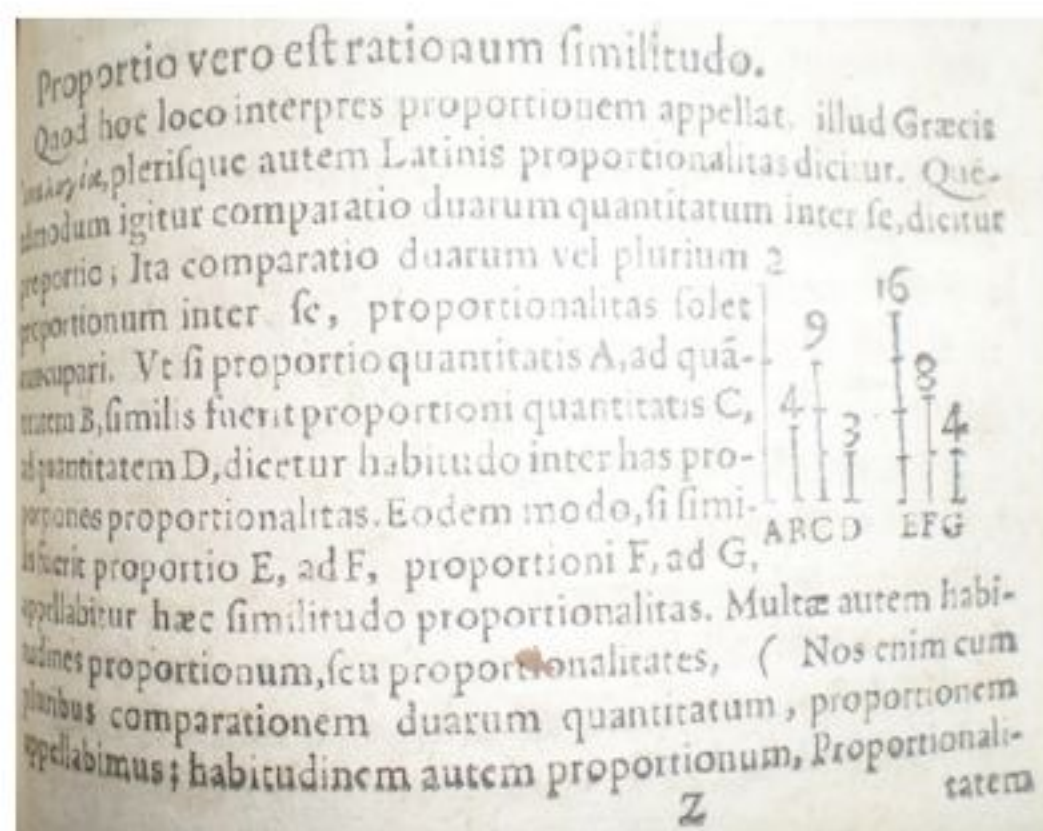
Ensuite, faire ici des mathématiques, c'est chercher la réponse à cette question, la conjecturer éventuellement, et/ou la construire, la démontrer. Ici il y a plusieurs voies pour « établir » la validité de la réponse énoncée. Chacune d'entre elles s'appuie sur d'autres connaissances mathématiques préexistantes : les démonstrations des géomètres grecs utilisaient la notion d'aire, la conservation des aires dans certaines modifications des figures¹, etc. C'est quand j'aurai posé cette question, puis « démontré » l'assertion de mon énoncé que j'aurai fait des mathématiques. Vous avez compris : on a utilisé des concepts, des objets, des notions, on a posé une question à propos de ces objets et validé la réponse par une méthode qui s'appelle la démonstration mathématique.



Euclide, en arabe



le même, en français...



... toujours lui, en latin

Petit Robert

Langue: « Langage commun à un groupe social. »

Langage: « 1. Fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constitue une langue.

2. Tout système de signes vocaux ou graphiques qui remplit cette fonction (etc.) »

Wikipédia

Une langue est un système de signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels, qui permet la communication entre les individus.

Et aussi

Petit Robert: Science: « tout corps de connaissances ayant un objet déterminé et reconnu, et une méthode propre.

Les mathématiques constituent un domaine de connaissances abstraites construites à l'aide de raisonnements logiques sur des concepts tels que les nombres, les figures, les structures et les transformations. »

Je ne crois pas utile d'enfoncer le clou: les mathématiques, c'est un domaine du savoir, une science, ce n'est pas une langue.

Allons plus loin : pourquoi cette perpétuelle confusion ?

Bien sûr il y a le texte de Galilée, dont on ne cite habituellement qu'une très courte phrase, « Le livre de la nature est écrit en langage mathématique », sans avoir le courage d'aller lire ce qu'il y a autour, et qui montre clairement que la question est beaucoup plus complexe, et que ce que dit Galilée, ce n'est pas que les mathématiques ne sont qu'un langage.

Bien sûr, il y a l'expression courante: « Pour moi, les maths, c'est du chinois. »

Plus sérieusement, il y a cette fichue question des symboles mathématiques, de l'écriture algébrique et symbolique. Là il faut détailler:

L'écriture symbolique n'est pas du tout indispensable pour faire des mathématiques. Pendant des siècles, on a fait des mathématiques sans écriture sym-

bolique, hormis celle des nombres (voir les différentes traductions d'Euclide ci-dessus). Ainsi cette résolution de l'équation du troisième degré par Cardan (1547): « Applique au cube le tiers du nombre de l'inconnue auquel tu ajouteras le carré de la moitié du nombre de l'équation et recueille de l'ensemble la racine, carrée bien entendu, que tu extrairas et tu ajouteras à l'une la moitié du nombre que tu avais déjà élevé au carré, tu retrancheras à l'autre encore une moitié et tu auras le binôme avec son apotome. En extrayant la racine cubique de l'apotome de la racine cubique de son binôme, le résultat de cette opération est la valeur cherchée. » (Source: *Mathématiques au fil des âges*, D'Hombres et alii, Gauthier Villars 1987.)

Beaucoup d'entre nous ont été traumatisés par ces notations symboliques au collège ou au lycée, mais à ces niveaux-là, on est devenu plus raisonnables aujourd'hui, dans les programmes en tout cas. Dans l'enseignement supérieur, la notation symbolique garde bien sûr toute sa place, car, malgré tout, si on l'a développée, c'est qu'elle apporte une simplification et une puissance considérables. Des théoriciens ont même tenté, à la suite de Hilbert et du groupe Bourbaki, de voir si on pouvait écrire toutes les mathématiques sous forme symbolique, et se sont aperçus, entre autres, que c'était une impasse: on a besoin des mots, de la langue française, anglaise (ou autre) pour dire les maths et pour les faire! Contrairement à ce que croient certains, on ne peut écrire une expression symbolique comme « $x^2 + x = 1$ » sans la dire, au moins intérieurement. C'est encore plus vrai bien sûr d'un raisonnement.

Le langage des maths

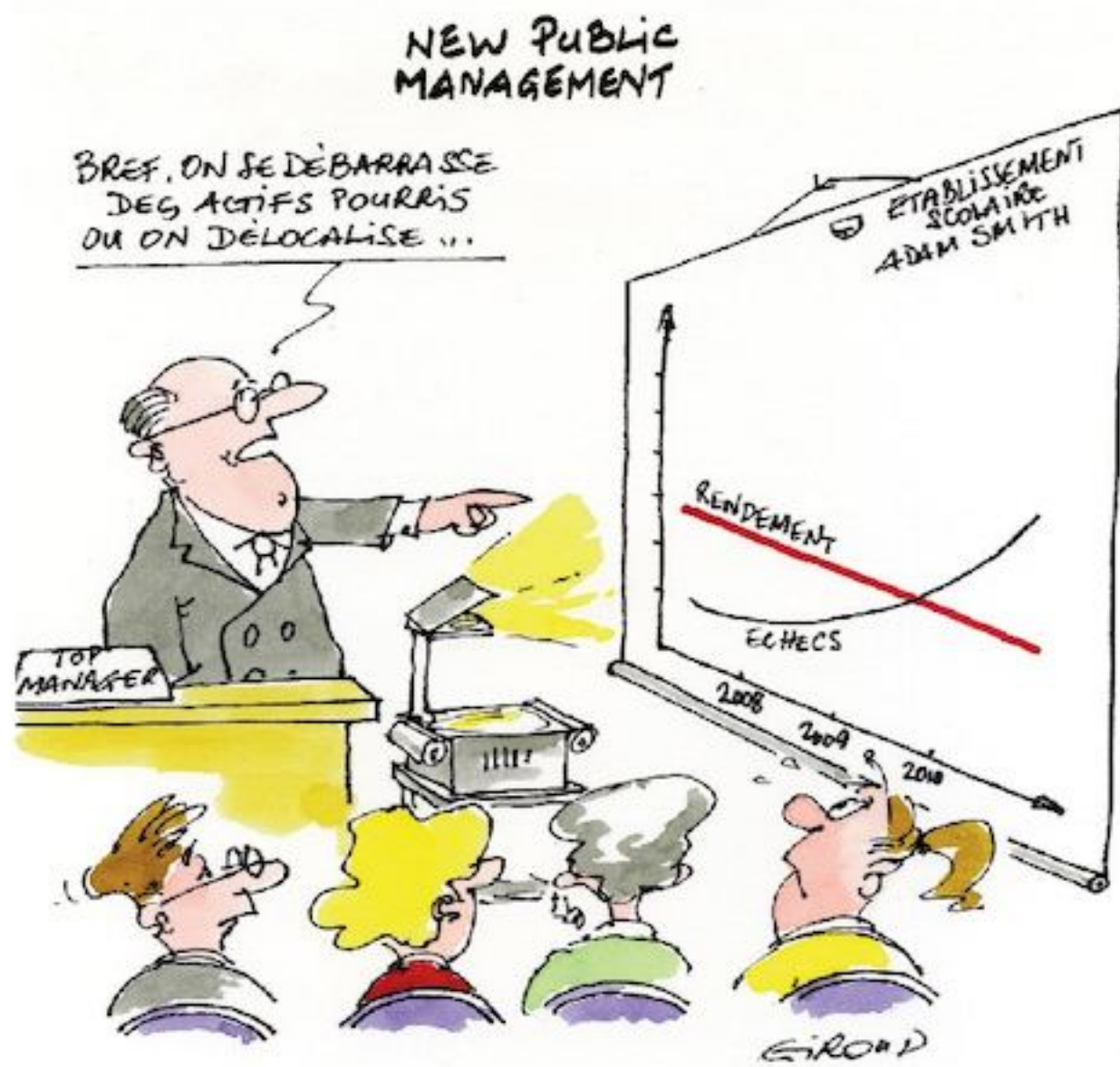
Oui, on a besoin d'une langue pour dire les maths, en les faisant, et après, pour les communiquer. Elles ont, comme tous les autres domaines du savoir, un vocabulaire spécifique.

Ni plus ni moins que d'autres domaines de savoir. Exemples (extrait d'un cours de génétique: http://genet.univ-tours.fr/gen001300_fichiers/)

« Types de coupures réalisées par les enzymes de restriction.

Les enzymes de restriction peuvent donner deux types de coupures: la coupure à bouts francs et la coupure à bouts collants. ▶▶▶

■ FRANÇOISE COLSAET, professeure de maths en lycée.



La coupure à bouts francs aboutit à une coupure au milieu de la séquence palindromique. La coupure à bouts collants (ou à extrémités adhésives) correspond à une coupure qui se fait de part et d'autre du centre de symétrie.

Les sites de restriction sont repérés dans l'ADN par l'enzyme de restriction qui coupe l'ADN en

principe autant que de fois qu'il y a de sites de restriction. Ceci est valable pour une enzyme de restriction donnée, pour une autre enzyme, la coupure se fera en une position différente sur l'ADN. On voit tout de suite les possibilités considérables de ce type d'outils enzymatiques. L'ADN est découpé en fragments variables et ceci aussi bien l'ADN circulaire des bactéries ou des plasmides que l'ADN linéaire.»

Sujet de SES bac ES 2012 (document I)

«La croissance économique résulte d'une augmentation de la population active employée [...] ou du stock de capital (on met en œuvre plus de machines). [...] L'accumulation de la main-d'œuvre provient dans le long terme de la croissance démographique, celle du capital provient de l'investissement. Celui-ci correspond à cette partie du produit global qui est allouée, à chaque période, à la production de biens de production (qui seront utiles pour la production dans les périodes suivantes) plutôt qu'à celle de biens immédiatement consommés. [...] L'accumulation du capital au cours du temps ne consiste pas à empiler toujours plus d'unités de même type [...], mais à acquérir des machines de type nouveau, plus efficaces, qui assurent une constance de la rentabilité du capital [...]. Le rôle joué par le progrès technique [...] est double. D'une part, une technologie plus efficace affecte directement le niveau de la productivité; d'autre part, en rétablissant le rendement du capital, le progrès technique suscite des investissements nouveaux, donc une augmentation du capital par tête, qui affecte à son tour la productivité du travail.»

On voit dans ces exemples que pour certaines disciplines, le vocabulaire employé est très largement spécifique, il a été créé pour et par ces disciplines : « enzyme, plasmine, cation, ligands, gène, transgène », etc. Pour ce qui concerne les mathématiques, le vocabulaire utilisé possède des caractéristiques essentielles.

a. De très nombreux termes et expressions sont empruntés au langage « de tous les jours ». De très nombreux termes du quotidien ont été choisis par

les mathématiciens pour désigner des concepts qu'ils ont définis. Ces choix ont été le plus souvent volontaires, pour faciliter l'accès au sens de ces concepts.

Exemples : ensemble, puissance, racine, différence, comparer, identique, égal, corps, famille libre, ou liée, union, groupe, enveloppe, conjugué, complet, anneau, nappe.

Stella Baruk, ou, mieux, Anne Siéty¹ ont démonté des blocages qui affectent l'apprentissage des maths chez des enfants ou adolescents du fait des « chocs » de sens souvent non explicités sur des termes comme racine, différence, corps, matrice, complexes. Mais les types de problèmes qu'elles pointent ne constituent pas, et de loin, la totalité des blocages en maths : on ne peut pas renvoyer toutes les difficultés d'apprentissage à ce type d'explications, quoi qu'en disent les adeptes du « tout Stella ».

b. Ces termes, comme aussi beaucoup de notations symboliques (pourquoi l'ensemble des entiers relatifs se note-t-il \mathbb{Z} ?) sont l'héritage de toute une histoire des mathématiques, et leur utilisation a pu varier.

c. Ce vocabulaire mathématique n'est pas « international ». Il est lié aux langues de travail des mathématiciens. L'idée (je cite un collègue) selon laquelle « Un Chinois et un Guatémaltèque ne parlant obstinément que leurs langues maternelles respectives peuvent se comprendre et se communiquer leurs recherches mathématiques... » est fautive : ces deux éminents mathématiciens feront comme tout le monde, ils parleront anglais !

d. Même les notations symboliques ne sont pas, à ma connaissance, universelles. En tout cas, au niveau des enseignements secondaires et début du supérieur, les notations utilisées dans différents pays sont différentes. Il arrive même souvent que des querelles de vocabulaire entre spécialistes s'introduisent dans la rédaction des programmes français du lycée...

Cette question de la langue est une question annexe

À se focaliser ainsi sur les aspects « incompréhensibles » (aux yeux de certains) de la façon dont les maths se disent, on oublie l'essentiel. Il serait par exemple beaucoup plus important d'affronter l'idée courante selon laquelle la difficulté pour apprendre les maths c'est que « les maths c'est abstrait », et qu'il faut la surmonter en les « rendant concrètes ». Non, faire découvrir et comprendre les mathématiques, ce n'est pas les rendre concrètes. Il ne s'agit pas de permettre à l'élève de décrypter en une langue connue (concrète) quelque chose qui serait une langue étrangère, qu'elle soit vivante ou morte. Les mathématiques sont abstraites, précisément, parce qu'elles se sont abstraites du concret : il s'agit de faire faire ce chemin *vers* les maths, il s'agit d'abstraire avec les élèves, en partant (au primaire, au collège) du concret, en construisant ces concepts, ces questions et cette méthode de validation qui font que les mathématiques sont une science. ■

¹ Je vous recommande son premier livre *Mathématiques, ma chère terreur*, à mon avis plus percutant que le second.

La construction de l'écrire-lire

Les processus par lesquels des enfants apprennent à écrire-lire sont infiniment complexes et infiniment divers. Il est vain et présomptueux de prétendre les connaître et de les conduire. Mais nous pouvons entrevoir les conditions qui permettent leur enclenchement. C'est donc aux conditions qu'il faut s'attacher et permettre qu'elles existent. Simplicité !
Extrait du chapitre sur le langage écrit dans *L'École de la simplicité*.

Constituer un environnement favorable

Il est bien plus important de mettre en place ces conditions que de s'évertuer à trouver une méthode miracle par laquelle, tout-puissants, nous aurions le pouvoir d'apprendre à lire aux autres. Il s'agit que la classe et l'école constituent un lieu où d'autres enfants et adultes usent de l'écrit (production et lecture) dans une infinité de situations comme on use du langage oral dans la famille.

Cela semble élémentaire. Il ne viendrait à l'idée de personne de vouloir que des enfants puissent apprendre à nager sans leur permettre de vivre des moments au bord de l'eau, à la piscine... et de s'y tremper. Il ne viendrait à l'idée à personne que l'on puisse être motivé pour apprendre à nager si l'on ne voit personne nager, prendre du plaisir à nager...

Si l'enfant naît dans un environnement où l'on ne parle jamais, il n'apprend pas à parler (produire des représentations, les exprimer et les comprendre dans un agencement sémiotique)¹. Il n'y a pas besoin de sortir d'une haute école de pédagogie pour comprendre cela. Et pourtant on continue de penser qu'il faut apprendre l'écrit comme autrefois la nage en faisant des gestes à plat ventre sur un tabouret... au milieu du désert.

La vraie difficulté est donc que se constitue ce lieu où l'écrit soit utilisé de façon beaucoup plus intense qu'il ne l'est dans la famille, la rue... Utilisé dans les deux sens, celui de son utilisation dans sa perception (lire) et celui de sa production (écrire). D'autre part un lieu où cette utilisation de l'écrit relève de la même nécessité que l'utilisation de l'oral dans la famille. L'école doit donc constituer un véritable système vivant dont l'écrit constitue un des moyens d'existence, une de ses caractéristiques.

D'où l'importance d'espaces éducatifs multi-âge. À condition que dans ces classes l'écrit fasse partie des outils naturellement utilisés dans une infinité de situations et non pas dans l'unique situation d'exercices.

Nous retrouvons bien sûr toutes les « techniques » mises en route par la pédagogie Freinet : texte libre, correspondance, journal, exposés, albums, messagerie... Encore faut-il que ce qui n'est à l'origine qu'une technique soit devenu un besoin, une envie, un plaisir... comme parler dans la famille.

Lorsqu'un enfant ne sachant pas encore écrire-lire pénètre dans une classe unique, il pénètre dans un système vivant où l'écrit est utilisé par d'autres, où les espaces créés par ce langage existent, sont visibles, sont à portée pour leur conquête, donnent envie de jouer à écrire. Comme lorsqu'il arrive dans la famille existent déjà les espaces et les mondes permis et créés par le langage oral. Le succès incompréhensible des classes uniques quant à justement l'apprentissage de l'écrire-lire, tient essentiellement à cette situation qui peut être plus ou moins complexe mais qui, dans tous les cas, est plus favorable que celle d'une classe constituée d'un seul cours préparatoire.

Mais quels peuvent bien être ces écrits qui en font un des langages qui permettent à ce groupe particulier constitué par les enfants d'une classe ou d'une école d'exister ? Ils sont innombrables. On n'arrête pas d'écrire, donc on n'arrête pas de lire. D'abord tous les écrits personnels, pour se raconter, pour se libérer, pour protester, pour se confier, pour expliquer ou s'expliquer, pour s'amuser, pour s'essayer... On les appelle communément, textes libres, mais ils ne sont libres que si on peut les écrire quand on veut, comme on veut, les montrer si on veut ! Ils peuvent prendre la forme de poèmes, romans, dialogues, être mis en musique, joués en pièces de théâtre, devenir des BD, des scénarios, etc. Ils sont une partie de la vie de l'école.

Le travail pour les rendre communicables (lisibilité) est toujours postérieur à leur écriture puisqu'il n'est justifié que dans cette perspective. C'est le rôle traditionnel d'un enseignant ou d'un simple adulte. Ce n'est plus un exercice.

Et puis il y a tous les écrits destinés à d'autres ou reçus d'autres, pour ceux qui peuvent percevoir des espaces plus larges que l'enceinte de l'école et ►►

¹ Un pharaon, Psantic I et plus tard un empereur, Frédéric de Prusse, l'ont bien eu cette idée démente d'isoler des bébés avec interdiction de leur parler, pour voir quelle langue ils apprendraient naturellement. Tous les bébés ont évidemment dépéri.

■ BERNARD COLLOT, auteur de *La simplicité* (TheBookEdition.com) et des *Chroniques d'une école du 3^{ème} type* (l'Instant Présent).

▷▷▷ que leurs écrits contribuent à faire exister. Une école du 3^e type* est toujours incluse dans une toile, un réseau d'autres écoles, d'autres personnes. Envie de trouver quelqu'un qui vous comprenne ou qui a les mêmes intérêts que vous, besoin d'interpeller, de réagir, besoin de questionner, de faire savoir, de se faire voir.

Et puis il y a tous les écrits où l'acte d'écriture permet de travailler une représentation, d'organiser, de clarifier, de structurer un savoir, ceux qui interfèrent avec le langage scientifique**. Ecrire un exposé n'a pas comme but de prouver que l'on sait ce que l'on a exploré. Ce faisant, on construit ce savoir, on en prend conscience, il apparaît au fur et à mesure qu'on le couche sur un support, on peut l'approfondir, le modifier, on le structure. Puis on peut le confronter à d'autres savoirs, au questionnement ou au doute des autres. On en conserve une trace que l'on pourra prolonger d'une autre façon, sur laquelle d'autres pourront, à un moment ou à un autre, rebondir. À l'atelier sciences de ma classe, comme dans tous les autres, les enfants couchaient sur une feuille de classeur leurs expériences ou observations. L'écrit était d'une autre nature puisque y intervenaient aussi schémas, croquis, signes divers. Ce faisant, expériences ou observations, de par leur représentation, se transformaient en théories. Mais aussi, leur trace restait à la disposition des autres, soumise à critiques, interrogations... et modifications. Les écrits constituaient ainsi la mémoire de la classe, disponible à tout instant, parfois des mois ou même des années plus tard comme les albums, journaux scolaires...

Et puis tous les écrits fonctionnels: ceux qui permettent l'auto-organisation (plans de travail, pense-bête, etc.), ceux qui permettent des activités, des aventures avec d'autres écoles, d'autres personnes (fax, messagerie d'Internet, notre propre site, journaux hebdomadaires envoyés à un groupe plus restreint d'écoles ou de personnes, etc.), les lettres pour commander du matériel, demander une information, un rendez-vous... les écrits destinés aux parents, pour qu'ils se rendent compte de ce qui se passe, etc.

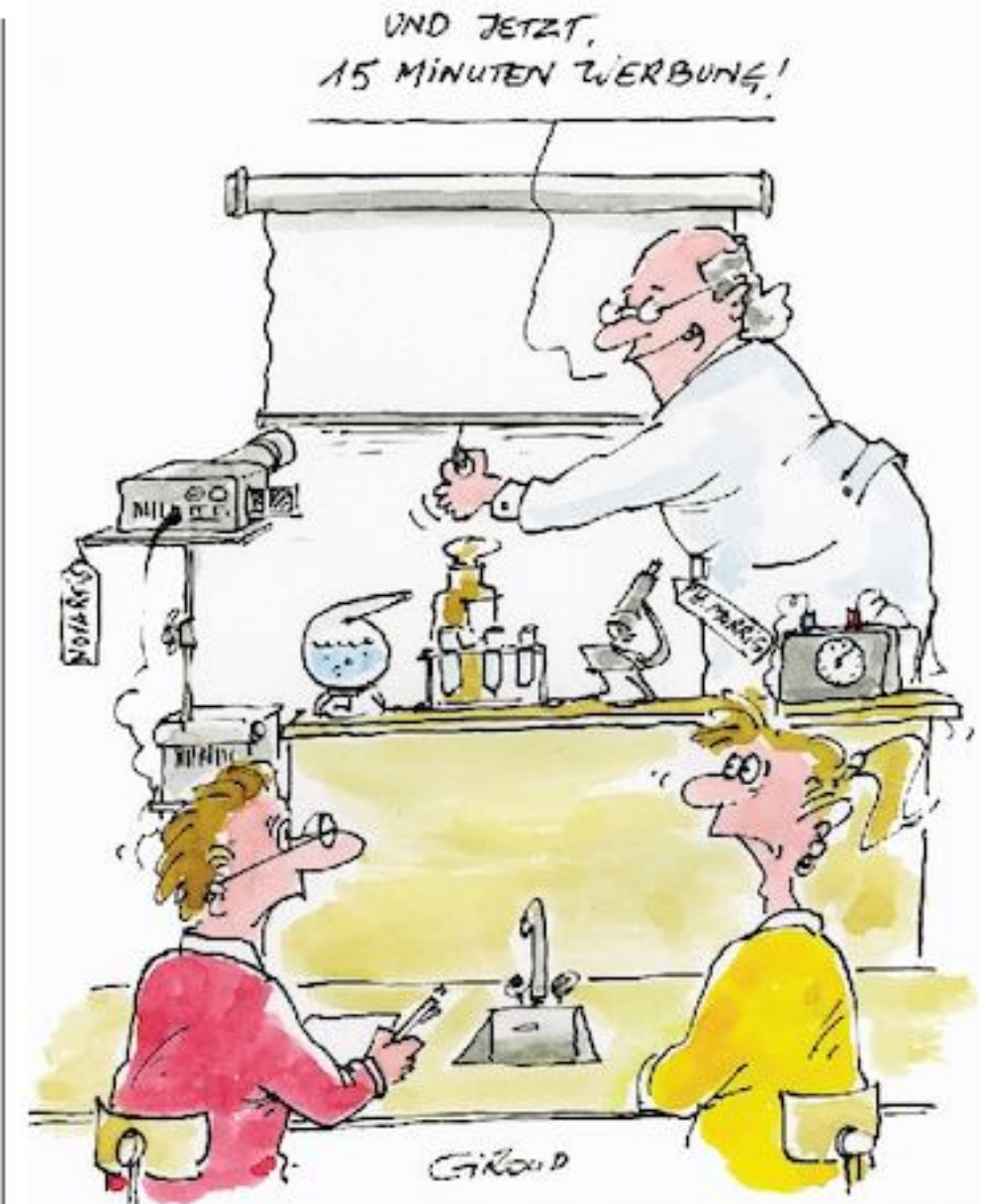
Et puis tous les écrits culturels: les encyclopédies, dictionnaires, documents, consultables à tout moment et intensément consultés. Ceux qu'avaient produits d'autres classes, ceux qui donnaient des nouvelles des autres (journaux scolaires).

Ah! J'oubliais! bien sûr des romans, BD, tout ce que l'on appelle littérature produite par des adultes. Dans ma classe unique, le coin bibliothèque possédait plusieurs centaines d'ouvrages dont une partie renouvelée tous les six mois, pour... une vingtaine d'enfants en moyenne!

Les petits, lorsqu'ils rentraient dans mon école pour la première fois, rentraient dans la civilisation de l'écrit. ■

* L'école du 3^e type est le nom que l'auteur a donné à ces « classes uniques » fonctionnant en réseau et dont, après 40 ans d'exercice, il a tiré... des enseignements. *Une École du 3^e type ou la pédagogie de la mouche*, L'Harmattan, *L'École de la simplicité*, TheBookEdition.com, *La Pédagogie de la mouche*, L'Instant Présent.

** Voir l'encart sur ce sujet ci-contre.



Et maintenant, 15 minutes de pub!

Le langage scientifique dans une école multi-âges

La classe organisée en ateliers. Chaque atelier permet de « traiter » une information par rapport à un langage (atelier maths, atelier écrit, atelier son et musique, atelier marionnette, peinture... atelier sciences) et est producteur lui-même d'informations. L'atelier sciences dispose ainsi d'une multitude d'outils divers (microscope, éprouvettes, récipients, ordinateur, matériel électrique, électronique, balances, fer à souder, aquarium, aimants, etc.) de documents, de fichiers... Une seule incitation: demander aux enfants de laisser et de conserver une trace sur papier de leurs observations, essais, hypothèses, tâtonnements. Cette trace est à la disposition de tous pour critiques, rebondissements.

Une ou deux réunions quotidiennes. C'est là que d'une part les informations (événements) pénètrent en partie dans le système vivant de la classe (expression, apport des enfants) et vont éventuellement y revenir transformées, sous une autre forme. D'autre part, c'est là que seront confrontées les représentations, qu'elles seront soumises au questionnement, à la remise en question.

C'est dans le développement de ses différents langages que se trouvent les vrais pouvoirs de l'homme. Sa puissance ne tiendra pas au nombre plus ou moins grand de savoirs accumulés mais à sa capacité d'y accéder, d'en produire... et de les mettre en doute. La poisse des religions et des totalitarismes!

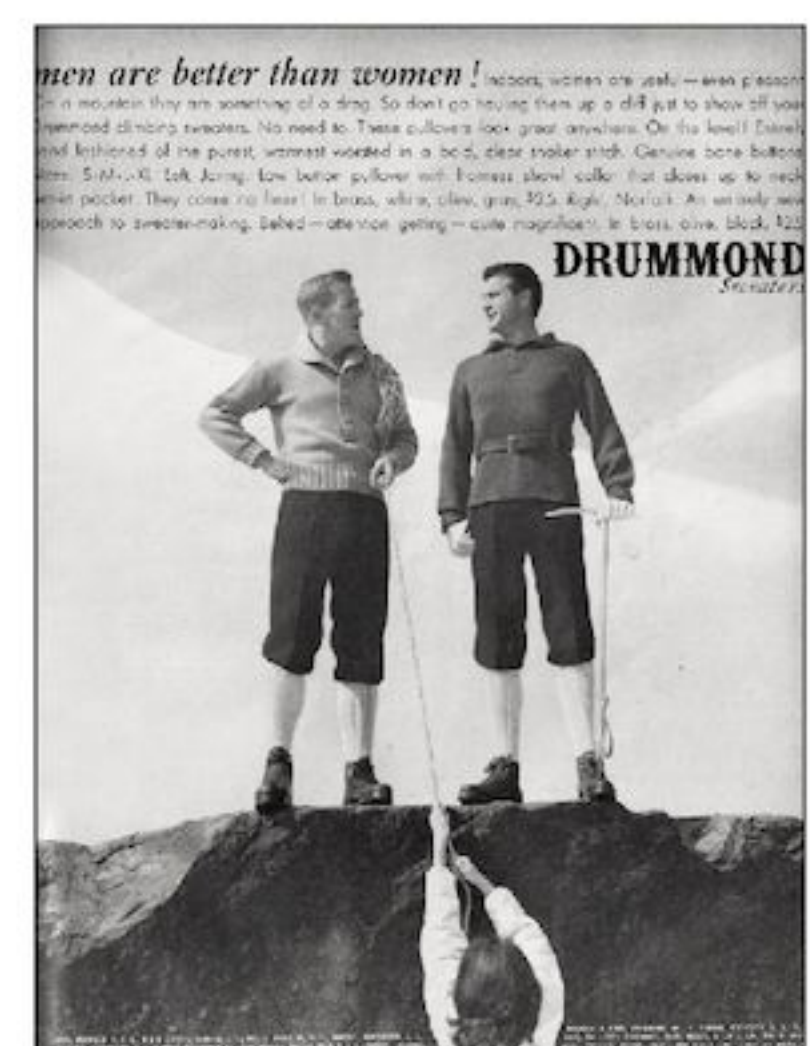
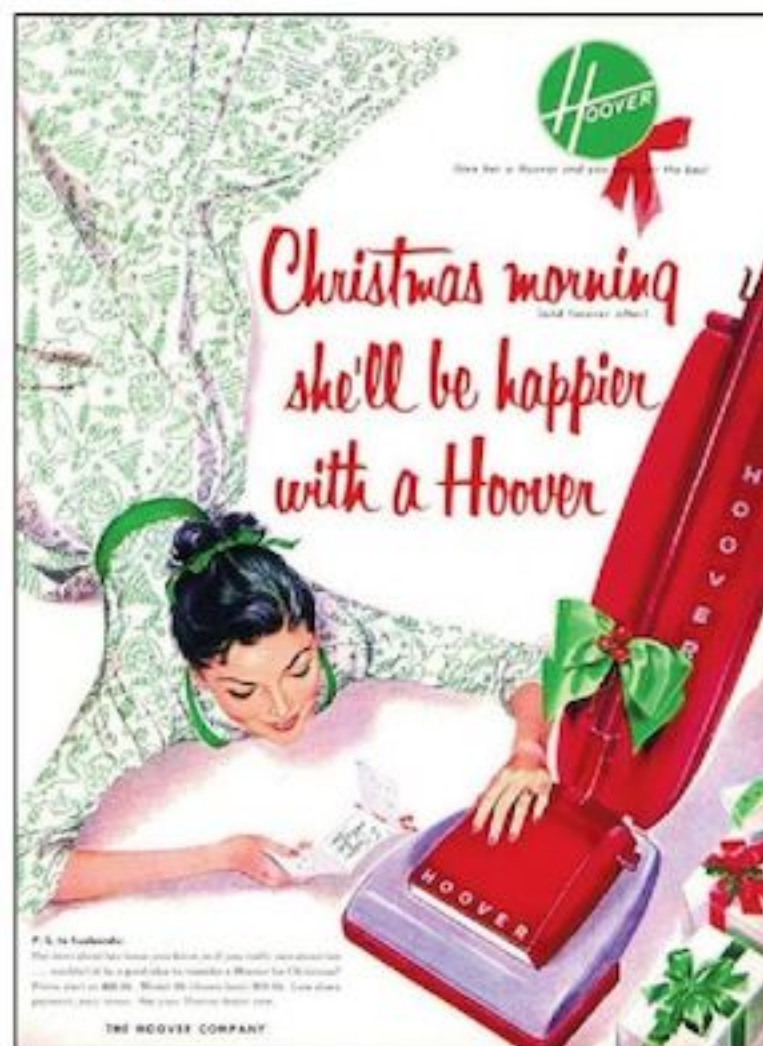
(extrait de *L'École de la simplicité*)

ADVERTS

Un exercice d'anglais, proposé à des élèves de collège... qui les invite à réaliser une publicité...

1. Cherchez ou révisez la traduction des connecteurs suivants : for, and, but, or, so, when, as soon as, before, after, until, while, if, unless, because. Reportez-les dans votre répertoire.
 2. Dans les publicités ci-dessous, relevez les connecteurs.
 3. Relevez les comparatifs et les superlatifs.
 4. Quel est le connecteur le plus fréquemment utilisé ? Dites pourquoi (en français).
 5. Écrivez en anglais un court paragraphe pour dire ce que vous pensez de ces publicités. (Vous pouvez prendre cinq minutes pour vomir.)
- Tâche finale : à votre tour ! Réalisez une publicité sexiste ou anti-sexiste.

■ THIERRY DULLION,
Enseignant en collège,
CNT Éducation 21.



Parle-nous tes langues ! Le bilinguisme est une richesse

- Motho, manqe, Rrome ! a
Kaj si amari phuv,
Amare plaja, amare lenă
Amare umala thaj amare veša
Kaj si amare limoră ?
- And-e lava tale,
and-e lava amare čhibăqere !
Eslam Drudak (Macédoine)

- Dis-moi, le Rrom,
où est notre terre,
nos montagnes, nos fleuves,
nos champs et nos forêts ?
Où sont nos tombes ?
- Ils sont dans les mots,
Dans les mots de notre langue !

Le culte du monolinguisme

La France détient le patrimoine linguistique le plus riche d'Europe, par ses langues régionales ou minoritaires autochtones, celles d'Outre-mer ou encore celles originaires des courants d'immigration anciens ou récents. Le monolinguisme est une croyance fortement ancrée dans la mentalité française qui s'est forgée au fil de ces derniers siècles et qui a pris ses racines dans l'Histoire de France. Et pourtant, c'est un mythe, une fiction. Près d'un enfant sur cinq (Insee) en France aujourd'hui est en situation de devenir bilingue. En Île-de-France, il s'agirait d'un enfant sur trois (Insee). Il s'agit principalement d'enfants issus de couples mixtes, de migrants, des Dom-Tom ou encore d'enfants réfugiés ou adoptés.

La hiérarchisation des langues et des « bilinguismes »

Il existe actuellement dans le monde environ 6 000 langues. La majorité d'entre elles sont en voie de disparition au profit de « grandes langues » comme le mandarin, l'anglais, le français, etc. Toutes les langues sont aussi complexes et riches les unes que les autres, qu'il s'agisse de l'une des 2 000 langues existantes sur le continent africain ou de langues germaniques comme l'anglais, l'allemand.

La valeur attribuée à une langue dépend bien souvent de facteurs sociaux, économiques ou politiques en lien avec la communauté qui parle cette langue¹. Il en est de même pour la valeur que l'on va attribuer au bilinguisme des enfants. Ainsi, un enfant bilingue français-anglais est souvent valorisé. *A*

contrario, un enfant bilingue français-arabe ou encore français-bambara n'est pas souvent reconnu dans son bilinguisme, sa deuxième langue peut même être désignée comme responsable de ses éventuelles difficultés scolaires.

Un bilinguisme précoce souhaité

Il est avéré aujourd'hui que le bilinguisme a des répercussions positives sur le développement général des enfants, tant sur le plan cognitif que sur le plan identitaire.

Il est beaucoup plus fréquent dans le monde de parler plusieurs langues qu'une seule langue. Un enfant a la capacité de pouvoir apprendre une, deux, trois, quatre... langues.

Le développement du langage se déroule de la même manière chez un enfant monolingue que chez un enfant plurilingue. Le mélange des langues, le « code switching », en situation plurilingue, est un phénomène normal et naturel. Ce phénomène ne signifie pas que les langues se mélangent dans la tête des enfants, mais simplement qu'elles cohabitent les unes avec les autres.

Une transmission de la langue maternelle pas toujours évidente

Malgré un bilinguisme précoce souhaité, la transmission de la langue maternelle n'est pas évidente. Et cela d'autant plus que la langue de la famille est dévalorisée. Ainsi, selon Marie-Rose Moro, psychiatre transculturelle (1994), seulement 5 % à 15 % des enfants considérés comme locuteurs d'une langue étrangère sont réellement bilingues (c'est-à-dire qu'ils détiennent une compétence langagière double).

L'importance de la langue maternelle

La charge symbolique et émotionnelle de la langue maternelle est forte. Elle inscrit l'enfant dans sa généalogie, elle est un lien avec ses racines, son histoire. Elle porte l'empreinte du bain émotionnel dans lequel l'enfant va inscrire ses premières perceptions du monde. Par ailleurs, toutes les compétences que l'enfant aura acquises dans sa/ses langue(s) maternelle(s) pendant la période de l'acquisition du langage (entre 0 et 7 ans) pourront être transférées dans la langue de l'école. Enfin, pour bien apprendre, une estime de soi suffisante est nécessaire. Le défi de l'enfant métisse est de se construire une « identité métisse harmonieuse qui concilie deux appartenan-

■ FLEUR RODDE,
linguiste, chargée de projet
sur Lyon pour l'association
Dulala.
www.dunelanguelaautre.org

ces culturelles ancrées dans une bonne estime de soi et qui intègre deux systèmes de représentation du monde.² »

L'importance de la reconnaissance et de la valorisation des langues maternelles

La reconnaissance et la valorisation des langues dans les structures d'accueil de petite enfance, dans les écoles, ou autres institutions, non seulement soutiennent les parents dans la transmission de leur langue, mais participent également à la construction d'une estime de soi harmonieuse des enfants, indispensable pour leur épanouissement et leur réussite scolaire.

Voici quelques conseils et propositions :

- Porter un regard bienveillant sur la diversité culturelle et linguistique.
- Accepter/encourager l'usage d'autres langues que le français en sollicitant les compétences des professionnels, des parents et des enfants.
- Inviter les parents à venir raconter une histoire, chanter une comptine dans leur langue.
- S'appuyer sur les compétences langagières des enfants dans d'autres langues pour aborder une nouvelle leçon.
- Mettre en place des activités d'éveil aux langues (approches Élodil, Édilic, Dulala).
- Organiser des événements culturels autour des langues (créations poétiques, théâtre, contes, etc.). ■

1. Hagege C., *Halte à la mort des langues*, Odile Jacob, 2002.

2. Rezzoug D., De Plaëns S., Bensekhar-Bennabil M. & Moro MR, « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythe et réalité », *Le Français aujourd'hui*, n° 158, Enseigner les langues d'origine, 2007.

En quelle langue traduire nos luttes ?

Lutter avec ou lutter contre ? Le débat n'est pas nouveau qui avait vu les anticolonialistes refuser la langue « ennemie » ou la revendiquer (Algérie, Antilles). Maintenant que la puissance française s'est quelque peu essouffée, la question se pose à propos de l'anglais. D'où ces deux textes contradictoires.

L'anglais, langue officielle d'Iran ?

Le Parti communiste-ouvrier d'Iran (comme son équivalent irakien) se bat pour l'émancipation sociale, les libertés individuelles (notamment pour les femmes) et la laïcité. Dans ce cadre, il aborde la question des langues dans son programme. Dans des pays où la rhétorique anti-américaine est présente sur tout l'échiquier politique et où les États-Unis se sont distingués par la prise de contrôle armée de l'Irak, cela fait réfléchir. Car les intellectuels « anti-impérialistes » ne distinguent pas toujours l'usage d'une langue universelle et les puissances liées à cette langue. **«Langues régionales et nationales : Interdiction de toute forme de langue officielle obligatoire. L'État peut désigner l'une des langues courantes dans le pays comme langue principale de l'administration et de l'éducation, tout en assurant que locuteurs et locutrices d'autres langues puissent jouir des moyens nécessaires à la vie politique, sociale et éducative et que chacun-e puisse utiliser leur langue maternelle dans toutes les activités sociales et pour jouir de toutes les possibilités publiques. [...] Le Parti demande également que :** 1 – L'Anglais soit enseigné à l'école dès le plus jeune âge, afin d'en faire une langue couramment pratiquée dans l'éducation et l'administration. 2 – Le calendrier occidental (le calendrier officiel en service aujourd'hui à l'échelle internationale) doit être reconnu officiellement et employé dans les documents officiels à côté du calendrier local.» ■ (J.-P. Fournier)

Décoloniser l'esprit

À la fois réflexion sur la littérature, la langue, le colonialisme et le postcolonialisme, c'est par ce pamphlet rédigé en 1986 que l'écrivain kenyan Ngũgĩ wa Thiong'o décida de faire « ses adieux à l'anglais ».

Romancier et dramaturge, emprisonné pour ses prises de positions, victime de plusieurs attentats fomentés par le pouvoir, il s'interroge ici sur la possibilité pour les dominés de penser et de dire la domination dans la langue des dominants. Partant de son vécu au sein du mouvement littéraire africain mais surtout de ses expériences culturelles pour faire advenir une littérature en kikuyu, Ngũgĩ wa Thiong'o dénonce l'illusion qui consiste à penser que « le respect et la dignité ne pouvaient se gagner qu'en rejetant sa langue maternelle et en apprenant la langue dominante, celle du pouvoir. » Pour lui, « la vérité est tout autre : les vrais puissants sont ceux qui savent leur langue maternelle et apprennent à parler, en même temps, la langue du pouvoir. »

Retraçant l'histoire de cette aliénation, il rappelle le rôle joué par l'école « le canon contraint les corps, l'école fascine les âmes » et « le principal moyen par lequel ce pouvoir nous fascina fut la langue. Il nous soumit physiquement par le fusil, mais ce fut par la langue qu'il nous subjuga nos esprits. » En dissociant les langues et en leur attribuant deux usages distinct, cette politique « revient à séparer l'esprit du corps et à leur assigner deux sphères séparées. À une échelle plus

globale, elle aboutit à une société d'esprit sans corps et de corps sans esprit. »

La conclusion de ce petit ouvrage vaut d'être reprise dans son intégralité tant elle nous interroge sur cette question des langues : « Ce livre ne parle que de cela au fond : l'émancipation nationale, démocratique et humaine. L'appel à la redécouverte et à la revalorisation des langues africaines est un appel aux retrouvailles avec les millions de voix révolutionnaires d'Afrique et du reste du monde. C'est un appel à la redécouverte du véritable langage humain : celui de la lutte. Ce sont les luttes qui font l'histoire. Ce sont les luttes qui nous construisent. Sans elles nous n'aurions pas d'histoire, pas de langage, pas d'être. Elles peuvent naître partout, de chacun de nos actes : à nous de faire partie des millions d'hommes et de femmes qui, comme disait le poète guyanais Martin Wyle Carter, ne dorment pas pour rêver, mais rêvent de changer le monde. » ■ (G. Chambat)

Décoloniser l'esprit, Ngũgĩ wa Thiong'o, La Fabrique, 2011, 167 p.

★ Pour aider à comprendre cette position, Heinz Wismann, philosophe et philologue allemand, déclarait il y a quelques temps à la radio : « Si vous regardez la politique des mollahs en Iran, elle est largement basée sur une domination scolaire du farsi dans lequel certaines choses ne peuvent tout simplement pas se dire. »

{ Épi-logue }

« Mal nommer les choses, c'est ajouter au malheur du monde. » A. Camus

QU'A-T-ON À SE DIRE ?
VOUS, C'ÉTAIT SACCO ET
VANZETTI ET NOUS, C'EST
DOLCE ET GABBANA !



De la langue de scolarisation à la langue d'émancipation ?

Pour les « élèves nouvellement arrivés en France », apprendre à parler, lire et écrire le français est une épreuve incontournable pour travailler et vivre ici. Le français comme but, mais aussi comme moyen d'une conquête de soi et d'un monde nouveau.

■ GRÉGORY CHAMBAT,
CNT éducation, enseignant
en collège dans les dispositifs
pour élèves non-francophones.

AU SOUS-SOL DU COLLÈGE, la petite salle¹ accueille une vingtaine d'élèves, comme autant de parcours singuliers pour presque autant de nationalités et de langues différentes. C'est la CLA (classe de liaison et d'accueil) qui regroupe, quelques heures par semaines et pour quelques mois, des jeunes de onze à seize ans, des enfants ayant suivi normalement des études dans leur pays, d'autres peu ou pas scolarisés, donc non-lecteurs. Inscrits et fréquentant dès leur arrivée une classe correspondant à leur âge, ils sont « sortis » de cours pour venir en CLA certaines heures, en fonction de leurs besoins et de leur emploi du temps. Ils ne se retrouvent donc pas forcément tous au même moment avec les mêmes camarades. Il s'agit, pour ces élèves immergés dans un univers linguistique francophone, d'appriivoiser et d'explorer la langue en menant une réflexion sur son fonctionnement et ses niveaux de formulation².

Comment « travailler ensemble » quand l'extrême hétérogénéité – et parfois la maigreur des effectifs – aiguise la tentation d'une individualisation à outrance ? Le risque est réel de voir le groupe se déliter, au détriment du collectif, et de la progression dans l'acquisition des savoirs et des compétences (au premier rang desquelles les compétences de socialisation et de coopération). Paradoxe redoutable, puisqu'on est là pour apprendre une langue, et donc la manier pour communiquer, échanger et partager. Et ajoutons que l'idéal collectif – démocratique ? – de l'école publique ne saurait s'accommoder de la seule juxtaposition de cours particuliers.

Passer du geste à la parole

Pour répondre à ces défis, notre CLA s'est dotée d'une assemblée hebdomadaire, inspirée des conseils de

coopération. Pendant une heure, tous les élèves sont exceptionnellement présents pour faire le bilan de la semaine, préparer la suivante, régler les litiges ou proposer des projets à la classe. La séance commence rituellement par la lecture du compte rendu du précédent conseil. En effet, pour conserver une trace et surtout souligner l'importance de cette instance, tout conseil fait l'objet d'un compte rendu diffusé le lundi suivant dans le « CLA-Infos » journal intérieur de la classe et autre outil de cohésion et de démocratie interne.

Les « tours de table », où chacun s'exprime à son tour, sont privilégiés. Cette réunion est donc l'occasion pour tous, non seulement d'écouter et de parler le français, mais de le pratiquer « pour de vrai », autour d'enjeux sensibles (parce que personnels) et concrets (parce qu'ayant des répercussions tangibles sur le quotidien du travail en classe).

Après une ou deux séances, le « nouveau », encore très maladroit, se lance. Il dira où il en est de son plan de travail hebdomadaire, il félicitera un tel qui l'a aidé, il témoignera à propos d'une dispute dont il fut témoin. Il se sentira alors impliqué dans la vie du groupe. Pour qui ne maîtrise pas encore la langue, passer du geste (y compris violent pour tenter d'entrer en contact avec l'autre) à la parole est un apprentissage essentiel. Il faudra vite apprendre à se faire comprendre par tous et avec nuance !

Pour l'enfant non scolarisé antérieurement, le fait de voir ses propos retranscrits dans le compte rendu, d'y repérer son prénom, puis celui des autres, et enfin de se lancer dans la lecture à haute voix de tel ou tel moment de la discussion auquel il avait participé est un chemin d'entrée dans l'écrit stimulant.

Passer de la parole à l'action

Quant aux plus « anciens », ils répartissent la parole, reformulent, expliquent, pointent et résument les arguments des uns et des autres... Raconter une dispute, trouver une solution à un problème d'organisation, exprimer sa lassitude face à un travail qui s'éternise : nous ne sommes plus dans l'exercice scolaire répétitif (et, en ce qui concerne les méthodes de langue, parfois assez bêtifiant), mais dans la vie, le quotidien, mais aussi l'éducatif au sens le plus exigeant. ►►

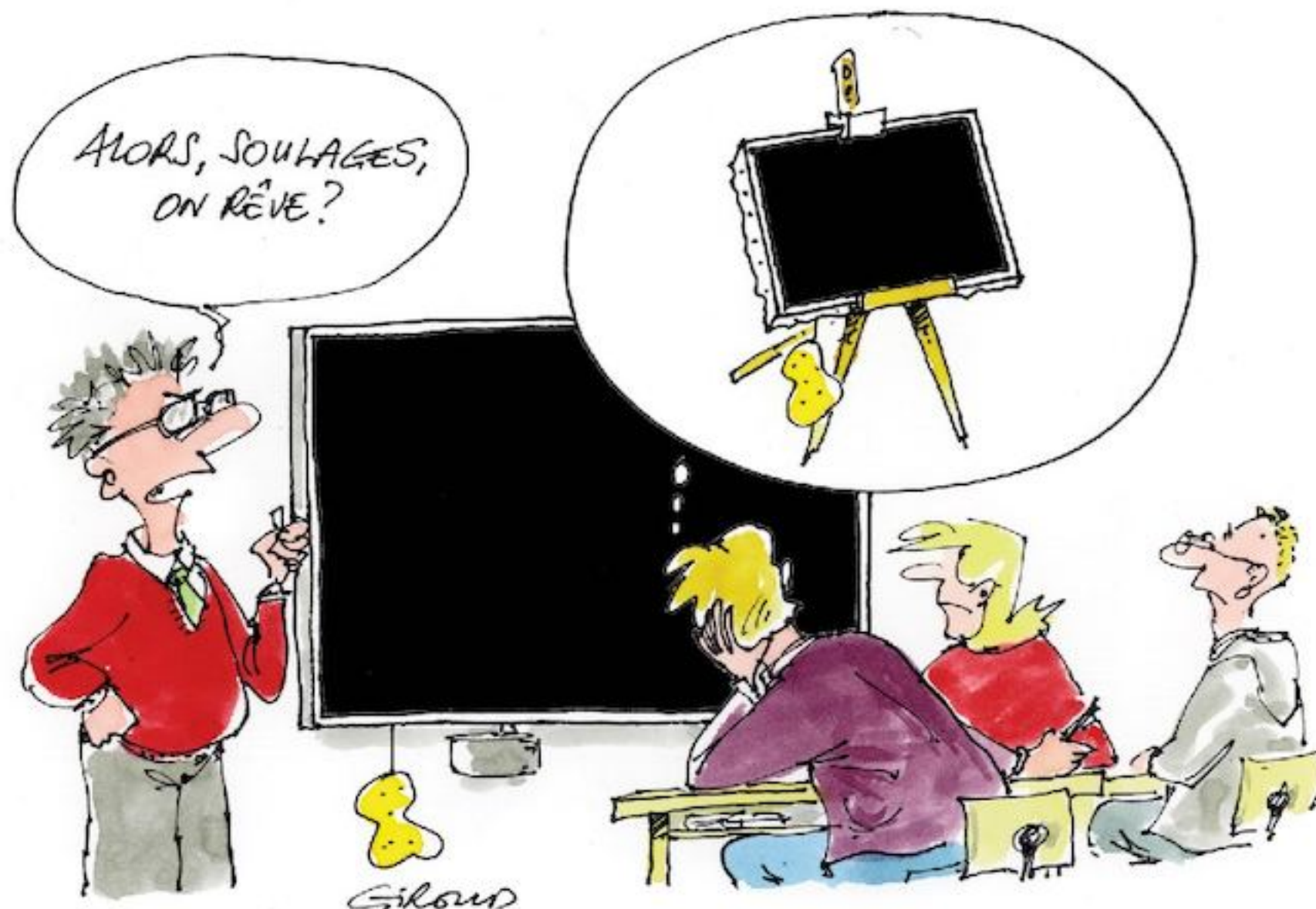
¹ Depuis cette rentrée nous disposons d'une « vraie » salle, à l'étage !

² On trouvera une définition de la notion des « niveaux de formulation » dans *Le Français langue seconde*, ministère de l'Éducation nationale, CNDP, 2001.

FLS (français langue seconde) ?

Pour faire face aux révolutions migratoires, mais surtout pour répondre aux défis de la scolarisation postcoloniale dans les pays francophones du tiers-Mmonde*, les méthodes d'apprentissage employées ont évolué du FLE (français langue étrangère, que l'on enseigne et l'on apprend dans un pays dont le français n'est pas la langue vernaculaire) au FLS (« français langue seconde », sorte de langue maternelle bis, ou « français langue de scolarisation », vecteur des apprentissages scolaires).

* Voir Gérard Vigner, *Le Français langue seconde*, Hachette éducation, janvier 2009.



▷▷▷ Interroger une activité proposée par le professeur, lui chercher un sens, se positionner par rapport à elle, permet sans conteste de se l'approprier. C'est une manière aussi de confronter nos cultures à travers l'échange et l'éternelle (re)découverte du processus démocratique. Questionner l'école, dans ses règles et ses rituels, pour qui n'est pas familiarisé avec ses implicites, est une des dimensions délicates de l'apprentissage du français langue de scolarisation. Face à la « culture du silence », Paolo Freire n'opposait-il pas « la parole en action, la parole qui transforme le monde au moment où elle dit ce qui était tu » ?

Leur français, même balbutiant, qui seul rend possible ce moment collectif, devient alors non seulement un outil incontournable du vivre ensemble, mais aussi le mode d'expression d'une aspiration démocratique et émancipatrice partagée. ■

C'est par écrire que tout commence...

Depuis ses premiers pas il y a 25 ans, l'Association française pour la lecture veut contribuer à construire l'école du peuple et transformer le système éducatif. D'un article intitulé « Langages » que Mireille Teppa, militante AFL, a écrit dans *Les Actes de lectures* n° 121 de Mars 2013* nous extrayons les quelques passages suivants.

Le choix et le remodelage de ces extraits ne sont pas dus à l'auteur.

C'EST PAR ÉCRIRE QUE TOUT COMMENCE... Ce doit être l'acte premier, celui qui autorise à explorer, forger, construire, enrichir toute pensée personnelle et autorise ainsi à prendre du pouvoir sur sa vie. On devrait mieux saisir pourquoi, en classe, le point de départ ne peut être qu'un projet d'écriture. C'est ce projet qui va imposer des textes extérieurs variés, réécrits, triturés, « martyrisés »... La lecture de textes extérieurs s'impose pour aider à clarifier une expérience, à construire un propos confronté à celui d'autres écrivains. C'est parmi ces textes extérieurs apparus que seront sélectionnés les supports des leçons de lecture. Lors de ces « leçons de lecture », la mobilisation des connaissances devrait être plus rapide car ces écrits auront déjà été lus maintes et maintes fois pour satisfaire les exigences du texte que le groupe veut produire. Peut-être que, même dans l'organisation des séances, ne faut-il plus envisager des leçons de lecture et des temps d'écriture mais des temps de production à partir du langage écrit où vont apparaître une alternance et une imbrication des deux types de séance ?

Le langage oral...

Il faudra réfléchir à des situations où l'oral n'est plus provoqué par la maîtresse (oral scolaire) mais où il sert de langue de travail pour produire du sens. Des enfants ne s'expriment pas encore de façon compréhensible, d'autres ont une langue maternelle différente, et chacun a sa façon de s'inscrire dans la situation de communication. En travaillant sur le langage écrit et sur d'autres langages du type chorégraphique ou autre, on redonne au langage oral sa fonction première, à savoir le dialogue. Le langage oral est un outil d'intellectuel collectif, de mise en branle de l'interlocuteur, de construction d'une pensée commune.

C'est la gestuelle qui me semble être le langage le plus prégnant. Chacun, de par sa culture et son environnement, possède de façon singulière ce langage gestuel avant d'entrer dans la classe. En arrivant à l'école, il faut apprendre les variations de celui des autres qui ne sont pas tout à fait les mêmes, voire différents, et en découvrir un qui semble commun à tous dans l'école. À mesure que l'on apprend à se connaître et vivre ensemble notre gestuelle converge, nous formons nos idées dans l'espace devant nous. Des gestes qui pouvaient passer pour « agressifs » sont intégrés et ne provoquent plus le désarroi de certains. Par exemple, le fait de m'inscrire à l'intérieur du groupe lors du regroupement pouvait inquiéter les enfants proches, même en faire fuir certains. Ce n'est maintenant plus le cas. Mettre notre pensée entre nos mains doit sûrement nous aider à apprendre et à mémoriser ? Ce qui semble compliqué, car complètement nouveau, c'est de savoir comment en rendre compte dans le groupe. Le matériel à analyser est fait de regards, de gestes, de postures et d'énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve, pour par exemple perdre la face ou faire bonne figure, l'embarras, le détachement. À leur manière, les gestes sont des pensées, des idées, des « actes de parole » rendus palpables dans l'air.

Si depuis quelques années l'AFL s'est engagée dans une recherche des fonctionnements pédagogiques visant à ancrer à tout âge l'exercice des différents langages, c'est parce qu'il est raisonnable de penser que les avancées effectuées à propos du langage écrit ouvriront des pistes quant à la rencontre d'autres langages; cet investissement élargi à de multiples outils de pensée devrait en retour faire évoluer les pratiques de l'écrit. ■

* n° 121, mars 2013, 10 €. Voir le site www.lecture.org

■ MIREILLE TEPPA, Association française pour la lecture.

Rencontre avec Serge Boimare

Entretien avec Serge Boimare, psychopédagogue, consultant auprès des écoles de Genève. Son dernier ouvrage s'intitule *La Peur d'enseigner* (Dunod, 2011).

Même si votre œuvre est assez largement connue par les enseignants, pouvez-vous nous redire en quelques lignes quels sont les bénéfices de l'écoute des grands mythes pour les élèves qui sont les plus loin de l'école ?

SERGE BOIMARE – Le premier bénéfice de l'utilisation de ces textes dans la classe est d'abord d'intéresser et d'intégrer les élèves les plus démunis et les plus résistants à l'apprentissage. Ce qui est déjà beaucoup au moment où l'école prend conscience des chiffres du décrochage. Je crois vraiment qu'avec certains élèves, le soutien classique sous forme de rattrapage et d'entraînement supplémentaire ne fait que les pousser à améliorer leurs stratégies anti-apprentissage et à les dégoûter du savoir. Pour moi, même si les 15 % d'élèves qui sortent chaque année de l'école sans la maîtrise des fondamentaux se présentent différemment, ils souffrent tous du même mal, « l'empêchement de penser ». C'est d'abord ce handicap que je veux les aider à dépasser. Pour cela je crois beaucoup à la lecture des textes fondamentaux à haute voix que je fais moi-même, à raison de 20 minutes chaque jour et de l'exercice d'entraînement à débattre et argumenter qui le prolonge (20 mn à l'oral, 20 mn à l'écrit).

Pourquoi de la lecture à haute voix ?

S. B. – Parce que la lecture à haute voix aide les empêchés de penser à lutter contre leur premier défaut : ne pas savoir faire de l'image avec le mot entendu. Ces textes les aident à renouer avec la fonction imageante qui est à la source de la pensée.

Pourquoi des textes fondamentaux ?

S. B. – Parce que les textes fondamentaux sont la botte secrète dont disposent les professeurs dans le programme, pour réussir à trouver l'intérêt de tous. Ils donnent un moyen facile de construire la cohésion groupale dont a besoin la classe hétérogène et peuvent être utilisés pour donner du sens et des racines aux savoirs de base en les reliant aux questions humaines fondamentales.

Pourquoi les grands textes ?

S. B. – Au-delà du retour de l'intérêt pour la classe et les savoirs, les textes fondamentaux portent en eux trois qualités majeures pour relancer et stimuler la

pensée. Ils mettent du mot et du récit sur les sentiments et les inquiétudes qui empêchent parfois le déroulement normal de la pensée. Cette inscription dans une histoire qui prend valeur universelle, qui est inscrite dans un patrimoine culturel commun et valorisé, vient enrichir et sécuriser les représentations qui vont ensuite devenir disponibles pour l'apprentissage. La seconde qualité des textes fondamentaux est de nous proposer des récits capables de traiter avec la curiosité la plus archaïque tout en ouvrant le chemin pour la faire évoluer vers des préoccupations plus universelles. C'est bien cet apport quand il est répété qui va favoriser la décentration indispensable à l'entrée dans le symbolique et qui permet de trouver l'intérêt des élèves les plus rétifs à l'apprentissage.

Troisième qualité : à la différence de l'histoire du quartier ou des familles, à la différence du fait divers ou de la littérature jeunesse, le texte fondamental situe le récit dans un ailleurs de temps et d'espace. C'est ce qui permet d'approcher des préoccupations intimes et des sentiments personnels, tout en offrant à chacun les moyens de les tenir à la distance qui lui convient.

Ces textes sont-ils délicats à présenter ?

S. B. – Ces textes ne sont pas difficiles à lire, à une condition : savoir les adapter aux élèves qui sont devant nous. Je ne lis pas un conte de Grimm de la même façon aux enfants de quatre ans et aux adolescents, pourtant le problème posé par le récit retient l'attention des deux publics. Ceux qui ont de faibles capacités d'écoute ne peuvent pas se voir proposer de meilleur exercice que la lecture à haute voix pour s'améliorer.

Quels sont les meilleurs textes pour ce travail ?

S. B. – Je conseille de s'en tenir aux plus connus qui sont d'ailleurs dans les programmes, pas besoin d'aller chercher ailleurs, ce qui est rassurant pour les professeurs, les parents et la hiérarchie. Les contes, les récits mythologiques, les récits fondateurs des religions ou des civilisations, les romans initiatiques ou historiques, les fables, les pièces de théâtre... sont les meilleurs atouts pour jouer ce double rôle, de soutien psychique pour les élèves les plus démunis et de stimulant pour l'esprit de tous. ■

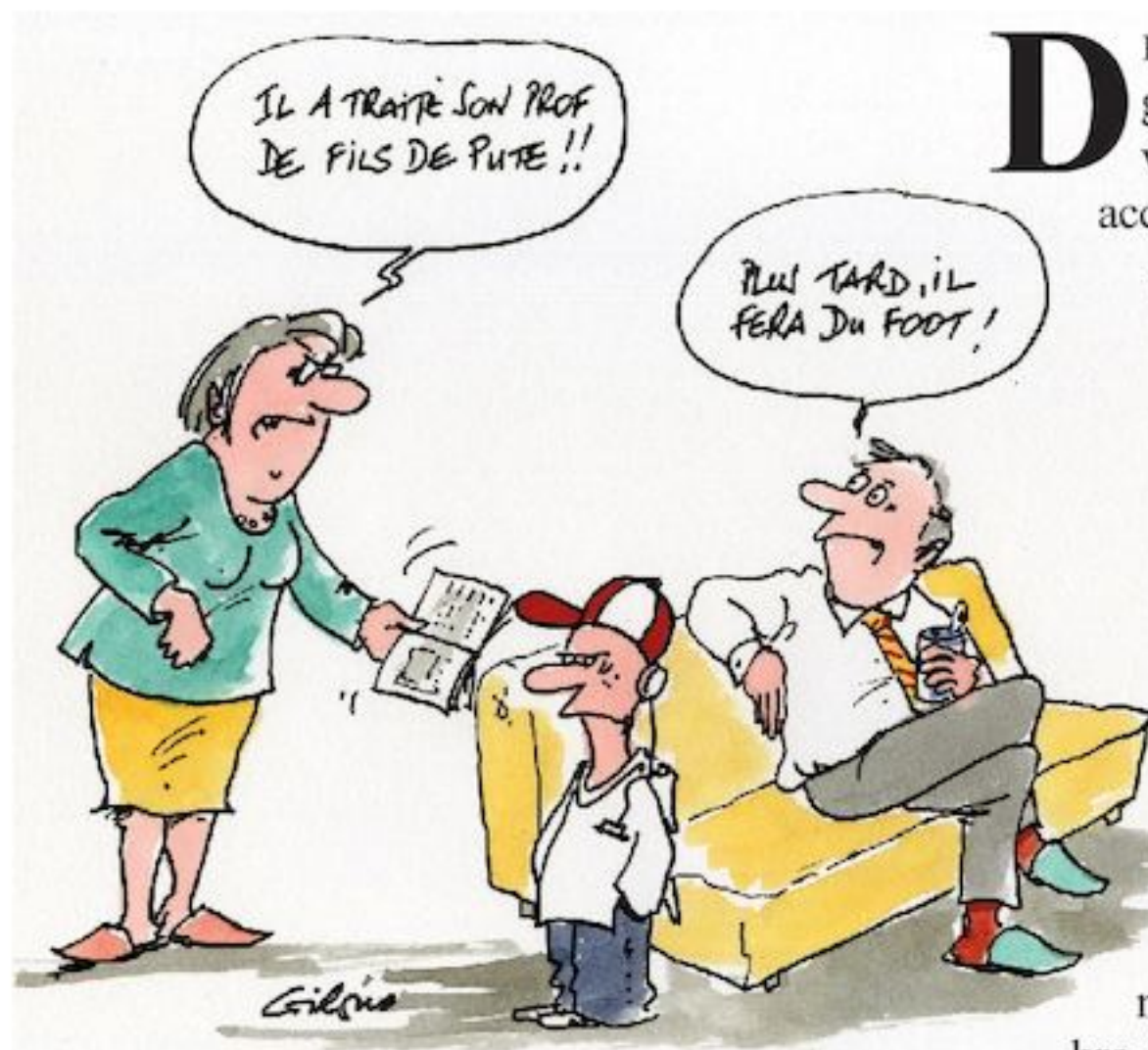
Contrepoint

Depuis *L'Enfant et la peur d'apprendre* (2004), Serge Boimare s'attache à démontrer avec passion que, pour une grande partie des élèves en difficultés, la remédiation classique à coups d'exercices supplémentaires ne sert à rien. Dans *Ces enfants empêchés d'apprendre* (2008), il poursuit sa réflexion psychopédagogique en expliquant comment aider les élèves à surmonter le doute de l'acte de penser, en réactivant leurs capacités d'imagination. Il illustre son propos de situations vécues avec les élèves et son argumentaire est ponctué d'encadrés et de schémas très parlants. Serge Boimare est manifestement un grand conteur et son livre est, de ce fait, fort agréable à lire. Son analyse des problèmes et des situations est convaincante, tout comme l'utilisation des mythes. Néanmoins, à force de répéter qu'il est possible (voire facile) de mettre en place une heure quotidienne de ce travail en demi-groupe, cela sans rien changer ni des programmes ni des pratiques enseignantes et en organisant plus de réunions et de temps de concertation, on finit par s'agacer. Qui essaie-t-il de convaincre ? Il serait, à mon avis, beaucoup moins décourageant d'analyser les difficultés d'une pareille mise en place et de donner des idées pour les dépasser.

Charlotte Artois

Les mots qui manquent

La scolarisation dès 3 ans remet à l'ordre du jour les écarts linguistiques entre les enfants de différents milieux sociaux. On suppose que les mots qui manquent à l'oral handicaperont l'accès à l'écrit et donc l'avenir scolaire des enfants en manque de vocabulaire. Peut-on tout dire avec des mots ?



DE LÀ À DÉFINIR tout un programme pour les enfants défavorisés destiné à leur faire acquérir mécaniquement ces mots qui leur manquent, il n'y a qu'un pas. Avec le risque renouvelé de stigmatisation des parents et des enfants de milieux populaires, qui n'ont pas assez de mots ou pas les bons, ou pas dans la bonne langue.

Mais que signifie s'attacher au nombre de mots qu'un enfant emploie si l'on n'écoute pas ce qu'il veut nous dire ? Plutôt que le nombre, ce qui importe, ne serait-ce pas ce qu'on peut en faire ? Racine n'aurait, dit-on, pas eu besoin de plus de 1 800 mots pour l'ensemble de ses tragédies.

Et puis cette focalisation sur l'oral dissimule (mal) cette obsession de l'écrit. Certains linguistes comme Alain Bentolila, qui comptent les mots, ne voient dans la parole que le préalable à l'écriture. Ils restent persuadés que l'écrit n'est que de l'oral codé. De là à ne prendre l'oral que pour un écrit sans code...

L'oral : antichambre de l'écrit ?

L'écrit et l'oral sont des langages bien distincts dans lesquels les enfants évoluent très tôt, bien avant d'accéder à une quelconque maîtrise, dont les premières manifestations sont le cri et la trace.

Et nous, éducateurs, ne nous intéressons pas aux langages pour le nombre de mots qu'ils contiennent, mais pour la pensée qu'ils véhiculent. Une pensée à laquelle on s'intéresse si peu...

Nous éduquons aussi l'enfant à s'éveiller au monde, aux autres. Pour cela, nous savons aménager l'espace et le temps pour permettre que cette découverte se fasse progressivement et de façon adaptée à chacun. Mais il s'agit là d'une autre

éducation, plus délicate : c'est l'éducation à l'intériorité, c'est-à-dire à la pensée. C'est sans doute le plus fondamental de notre travail et pourtant c'est ce que l'on prépare le moins.

Nos relations avec les enfants poussent dans les interstices, les moments de contact, les échanges fugaces, lors de déplacements, de transitions. Ce sont des temps vagues comme il existe des terrains vagues, c'est-à-dire des temps libres. Quelques mots s'échangent : l'enfant livre d'un seul coup et de façon brute une pensée sur le monde, une pensée... tout court. Les pensées sont des fleurs, des fleurs que les éducateurs doivent reconnaître et favoriser. Comme leurs cousines les fleurs des champs, elles naissent dans les endroits les plus inattendus et au moment où on les attend le moins. Mais elles se cultivent aussi, car elles ont un terrain bien à elles, ces pensées. Ce terrain, cet humus, c'est la relation. Et cette relation, il nous appartient de la cultiver.

Notre but est d'amener l'enfant à la conscience de son environnement, des autres et de lui-même. Éduquer est une pratique, pas une technique ni un programme. Apprenons à écouter les enfants. ■

C'est amusant de voir que les gamins qui parlent assez « mal » sont quand même super choqués d'un gros mot quand c'est le prof qui s'est laissé aller. « Ça s'est fait pas le prof il a dit merde. » L'oralité c'est aussi un pouvoir et les enfants ne sont pas assez encouragés à découvrir le bonheur de parler et de jouer avec les mots, ceux qui parlent beaucoup sont punis au lieu d'être aidés à canaliser, et peut-être que c'est pour ça qu'ils finissent par être provocateurs et grossiers. Comme dit Brassens « sans technique un don n'est rien qu'une sale manie ». Au lycée Rodin, en 5^e chaque cours de français commençait par un genre de brève libre racontée par un élève. On parlait de ce qu'on voulait, du foot ou d'un livre, devant l'auditoire de la classe, le prof ne jugeait rien et ça nous faisait tous rigoler et on partageait. Chacun avait son quart heure de célébrité.

Anne Coret, responsable FCPE Paris

■ LAURENT OTT,
philosophe social.

Langue maternelle ?

Le bassin de La Villette, qui se prolonge de part et d'autre en canal, coupe en deux cet arrondissement populaire de Paris. D'un côté, un collège qui assume fièrement son identité de quartier, de l'autre une maternelle au cœur de très hautes tours d'habitation. Des deux côtés, des élèves prennent langue (française, étrangère, on ne sait plus) ensemble.

Faire travailler ensemble des élèves de Maternelle et de CLA autour de la construction d'une histoire en mots et en images n'est pas évident. Est-ce que tu peux déjà nous dire les raisons de ce projet ?

AMÉLIE REZGUI – Je cherche en permanence des textes littéraires qui soient à la portée de mes élèves mais riches. On trouve dans les albums pour tout-petits des écrits poétiques, drôles, effrayants : tout est là (comme disait Mario Ramos). Il n'en faut pas plus pour amener des élèves à découvrir toute la richesse de la langue.

Les illustrations qui accompagnent le texte, avec une interprétation plus ou moins libre, apportent un éclaircissement mais aussi un grand plaisir. C'est important, le plaisir !

Du point de vue du prof, l'album est donc un objet attirant. Reste à le faire admettre à des adolescents ! Pour que mes élèves, âgés de 11 à 15 ans, acceptent de lire des histoires « pour les bébés », il fallait qu'ils les lisent à des « bébés » ! C'est pourquoi j'ai demandé à Céline si ses élèves pouvaient nous prêter leurs oreilles. Ensuite c'est elle qui a eu l'idée que notre travail aboutisse à la réalisation d'un objet. Je la remercie encore d'avoir poussé la logique : puisque nous avons commencé par la compréhension des écrits et des images, autant aller jusqu'à la production. Elle m'a donc proposé que nous fabriquions un « album » : les écoliers réaliseraient les illustrations et les collégiens écriraient le texte. C'est ce que nous avons fait.

Quelles en ont été les grandes étapes ?

A. R. – Premières rencontres à la bibliothèque.

D'abord, il y a eu le temps de la lecture. De notre côté ça a été beaucoup de travail : lire, c'est comprendre, apprécier l'humour ou l'ironie d'une situation. C'est peut-être le travail que j'ai préféré : rentrer dans le texte et dans la tête de l'auteur, faire des rapprochements entre les contes classiques et les récits modernes, capter les jeux de mots. Les textes d'auteurs tels que Mario Ramos ou Philippe Corentin sont pleins d'humour !

Lire, c'est aussi articuler, prononcer : pour des élèves débutants en français (Français langue étrangère puis Français langue seconde) c'est du boulot mais c'est tellement plus sympa que les exercices de phonétique ! C'est avec le précieux concours de notre documentaliste, Jeanne Verdet, que nous avons pu faire répéter leurs textes aux élèves. En fin de compte, la lecture devenait une interprétation du texte devant le public des écoliers.

Nous avons organisé trois séances de lecture, car il n'était pas envisageable d'emmener tous les collégiens, ils auraient été trop impressionnants !

Après les rencontres, le travail continuait dans la classe de maternelle où les enfants se sont emparés des mots, des situations, des personnages pour inventer à leur tour un nouvel épisode des aventures du Loup de Mario Ramos. Puis ils ont sollicité les collégiens pour écrire l'histoire qu'ils avaient imaginée. Pour mes élèves est alors arrivée l'étape de la production. Quel régal ! Je ne pensais pas qu'ils aimeraient autant ça ! Il fallait reprendre la trame installée par Mario Ramos et glisser comme lui des références, des jeux de mots, tout en étant créatif, sans copier. La gourmandise, la déambulation, les verbes de paroles... les champs lexicaux n'avaient plus qu'à bien se tenir ! J'ai vu mes élèves prendre plaisir à choisir leurs mots, à tourner leurs phrases, à créer des jeux de mots à leur tour. Certains élèves se sont plus investis que d'autres. Deux jeunes filles se sont prises au jeu et ont inventé d'autres mini-albums qu'elles ont elles-mêmes illustrés !

De leur côté les « petits » bossaient dur pour réaliser 12 illustrations en variant les techniques : gouache, papier découpé, pochoirs, encre et craie, compléter un dessin... ils nous ont tout expliqué ! Invités à l'école maternelle, les collégiens ont eu droit à une master class ! Les écoliers leur ont montré et expliqué leurs réalisations puis ont invité les grands à essayer à leur tour. Un beau moment d'échange où nous avons pu enfin nous, adultes, nous taire et écouter, regarder.

Enfin, juste avant la fin de l'année, nous avons pu offrir à chaque élève un exemplaire de ▶▶▶

■ **AMÉLIE REZGUI**,
enseignante en CLA.

►►► l'album. Nous avons projeté les illustrations des enfants et les collégiens ont lu leurs textes. Les grands m'ont semblé assez fiers de leur travail. Les petits aussi : ils voyaient leurs illustrations dans chaque petit livre et n'en croyaient pas leurs yeux !

Le fait de travailler dans d'autres lieux scolaires voire hors l'école (bibliothèque Rabier) a-t-il été important ?

A. R. – L'idée de se rencontrer à la bibliothèque était d'abord de se rencontrer dans un endroit où on est si bien ! L'équipe Benjamin Rabier fait un boulot formidable pour ouvrir la porte de la bibliothèque à tous ; les gamins s'y sentent écoutés. J'ai beaucoup de plaisir à y emmener ma classe régulièrement. Je souhaitais que les petits aussi découvrent cet endroit. C'était facile à justifier : la bibliothèque offrait un cadre confortable, lumineux, spacieux, à peu près à mi-chemin entre le collège et l'école. Évidemment nous y empruntons nos albums choisis avec l'aide de Claude et Dominique. Et puis au départ il était plus simple de n'être ni chez les uns ni chez les autres.

Je me souviens du plaisir visible des Maternelles montrant leur savoir-faire aux « grands », as-tu une idée du ressenti de tes élèves ?

A. R. – Les retours ont été très intéressants, j'ai en tête cette « sensation innocence » ressentie par Xuan-yao, et la remarque de Masa : « J'aime bien quand ils parlent parce que je connais ce sentiment quand tu ne peux pas dire tous les mots. »

Tous étaient ravis de découvrir l'école maternelle, car même si certains emmènent leurs petits frères ou sœurs, ils n'imaginent pas ce qui se passe entre les murs.

Ly-Martine m'a dit qu'elle aurait beaucoup aimé être petite dans cette école ! De son point de vue, les enfants ont de la chance d'avoir autant de matériel à leur disposition.

Cette activité a donné lieu à une émission de radio, qu'est-ce que cela a apporté en plus au travail ?

A. R. – Bof ! Dans le fond pas grand-chose peut-être. Sur le coup c'était très intéressant mais surtout pour moi ! D'ailleurs personne n'a écouté cette émission (ou presque !).

J'avais imaginé que les élèves aimeraient expliquer leur travail. Notre émission est donc un compte rendu : comment nous nous sommes préparés à lire, quelles impressions nous avons vécues, etc.

Sur le plan scolaire, c'était très intéressant de travailler ainsi la production orale. Plutôt que de faire un exposé en classe que personne n'écoute, on s'adresse à un auditoire réel. On parle dans un micro : on fait beaucoup plus attention alors à son élocution. C'était un très bon exercice pour les élèves allophones. On se rend compte du même coup qu'il faut souvent écrire avant de dire (ce qui n'est pas vrai pour tous).

La prochaine fois je me promets de trouver un réel auditoire réel ! ■



« ARB », N'autre langue et sa réalité

Soumis aux critiques et aux espoirs d'une société de plus en plus exigeante, l'apprentissage des langues en France est régulièrement remis en question. Malmené, ballotté au gré des réformes, il subit les engouements successifs – engouements pour des dispositifs dont l'efficacité n'est d'ailleurs jamais sérieusement étayée – de décideurs trop facilement séduits par la nouveauté.

L'INTRODUCTION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE devait transformer le cursus des élèves en langue. Les nouvelles technologies, TNI, baladeurs MP 3 et autres dispositifs innovants sont censés révolutionner l'enseignement secondaire. La perspective actionnelle qu'on estime plus favorable au développement de compétences personnelles a balayé le modèle du tout communicatif, longtemps prédominant.

Hélas, toutes les tentatives mises en œuvre au cours de ces deux dernières décennies pour améliorer durablement l'efficacité de l'enseignement des langues restent vaines : les résultats des évaluations en fin de collège¹ n'incitent pas vraiment à l'optimisme, les écarts entre les élèves les plus faibles et les meilleurs se creusent. Qu'importe, politique de l'autruche ou déni de réalité, on continue à faire comme si apprendre une langue étrangère à l'école relevait de l'activité naturelle.

Pourtant, que de désarroi chez les professeurs d'anglais de collège, dont je suis, isolés dans leur classe et confrontés au quotidien à leur propre échec ! Jour après

jour, malgré toute leur bonne volonté et les efforts qu'ils déploient, les erreurs de bon nombre de leurs élèves les remettent en question, les désarçonnent et les dépriment : graphies toujours plus incongrues même si les énoncés ont été maintes fois rencontrés – « Wath ti sio n'aime? », « Maynemise Alex, I dont no² » –, confusions dues à une mauvaise prise d'indices en français – « Peter is John » au lieu de « Peter and John » –, ou en anglais même quand l'énoncé entendu ne contient que du connu – « Today, I'm happy » compris comme « Joyeux anniversaire! », « My mother's dog likes cats » comme « Moi ma mère, elle aime les chiens et les chats! ».

Ce sont là quelques exemples tirés de corpus de recherche sur l'apprentissage des langues étrangères. Ces erreurs recouvrent des obstacles qui dépassent le cadre disciplinaire et font apparaître des zones de résistance situées bien en amont des disciplines, en plein cœur du langage, dans la construction même des relations complexes entre langue et réalité. Les enseignants de français ne sont pas épargnés. Pas plus que les mathématiques qui reposent aussi sur un système symbolique complexe.

Pas étonnant qu'au collège Rouault, d'abord classé ZEP, puis Ambition-réussite, puis Éclair, les nombreux dispositifs d'aide et de soutien n'aient aucun effet notable sur les performances des élèves. Ces constats récurrents ont poussé une équipe pluridisciplinaire d'enseignants à accepter d'expérimenter une approche innovante transdisciplinaire en prise sur les disciplines scolaires. Le modèle didactique, conçu par une équipe de chercheurs de l'INRP³, visait à clarifier les relations cachées entre langue et réalité de façon à munir les élèves de repères stables, exploitables pour n'importe quelle langue. Il a fait ses preuves pendant cinq ans dans le cadre d'un protocole expérimental rigoureux : chaque année, une classe de 6^e bénéficiait d'une séance hebdomadaire intitulée « Réfléchir et agir avec la langue », animée conjointement par deux enseignants de la classe, où les élèves, confrontés aux obstacles, devaient pour les résoudre se familiariser avec des démarches mentales nouvelles pour eux⁴.

Le pari était simple mais osé : pour faire entrer l'élève dans un système linguistique autre que celui qu'il connaît, pour l'ouvrir à la différence, et pour qu'il la reconnaisse comme telle, il fallait qu'il ait fait l'expérience de cette différence dans une langue qui lui était familière. Ni l'anglais ni le français de l'écrit ou des textes littéraires, ne pouvaient remplir cet office : trop éloignés et en même temps trop familiers pour ébranler le rapport superficiel que l'élève entretient avec la langue de l'école. Il restait le français, le leur, cette langue banale qu'ils utilisent tous les jours, qui résonne naturellement à leur oreille, celle dont la complexité ne les effleure même pas, tant elle est maîtrisée :

« Moi, les araignées, je déteste ! »

Écrit en gros au tableau, un tel énoncé suscite immédiatement l'émoi. Les réactions, toujours les

mêmes, ne se font jamais attendre :

« Idriss : C'est pas du français!

Deborah : Ça s'dit pas!

Professeur – Mais, vous la comprenez, cette phrase?

Tous (un brin vexé) : Ben, bien sûr! »

Sortie de son contexte habituel, transcrite comme de la langue écrite, leur propre langue les choque. Elle a maintenant droit de cité dans la classe, non pas comme moyen de communication, surtout pas, mais comme objet d'étude. Aussi complexe qu'une langue étrangère, c'est avec le français parlé que les élèves vont travailler pour la première fois de façon consciente et contrôlée sur les liens entre langue et réalité.

En effet, lorsque l'élève veut construire un énoncé personnel en langue étrangère, il part généralement de l'énoncé français qu'il a dans la tête. Pour éviter cet écueil, on l'aide à visualiser mentalement la réalité qu'il veut faire partager à son interlocuteur. Par exemple, « Moi, mon petit frère, il déteste les araignées! » et « Mon petit frère, les araignées, il les déteste! » renvoient à une même réalité qui peut être exprimée simplement par ses trois éléments essentiels : Frère-détester-araignées. Cette relation est au cœur de notre modèle didactique. On la désigne par ARB, R étant le verbe qui relie l'élément A à l'élément B. Le ARB, souvent illustré par un dessin, peut être pensé ou exprimé dans n'importe quelle langue car changer de langue ne change pas la réalité : Brother-hate-spiders. Retrouver le ARB est aussi une aide pour comprendre : « My mother's dog likes cats » renvoie au fait d'aimer les chats à propos du chien de ma mère, Chien-aimer-chats. Rien à voir avec « Moi ma mère, elle aime bien les chiens et les chats! » dont le ARB est Mère-aimer-chiens + chats! Avec le ARB l'élève apprivoise peu à peu la langue étrangère et aussi sa propre langue. Il en accepte les contraintes car il découvre qu'elles sont autant d'indices de la réalité. Au fil des séances, les liens logiques entre l'énoncé et sa réalité donnent peu à peu du sens aux règles de grammaire, aux notions de sujet et d'accord⁵. Pour certains élèves en très grande difficulté scolaire, la prise de conscience du « travail qui se fait dans la tête » a joué un grand rôle dans « le travail qui se voit » et qui s'évalue en cours. Pour tous, langage, logique et abstraction riment désormais avec jubilation et imagination : ils ont compris le pouvoir des mots et ils sont prêts à s'en emparer.

Un appui institutionnel fort était indispensable pour assurer la survie du projet « Réfléchir et agir avec la langue ». Cet appui lui ayant été refusé, l'expérimentation nationale a été brutalement interrompue en 2010, l'INRP a été dissous et avec lui la perspective de construire un rapport nouveau au langage dans l'enseignement s'est éloignée. Qui sait, un jour peut-être... mais c'est une « N'Autre histoire »! ■

1. Note d'information - N° 12.04 - avril 2012 (www.education.gouv.fr/cid59590/les-competences-des-eleves-en-comprehension-des-langues-vivantes-etrangeres-en-fin-d-ecole.html)

2. Trois mots, trois syllabes, un calque parfait du français qu'ils ont dans la tête « Je sais pas ».

3. Institut national de recherche pédagogique.

4. Site web d'information sur la recherche et l'expérimentation : <http://eurovault.lautre.net/spip>

5. En anglais, si l'élément A est unique, alors dans l'énoncé le verbe porte la marque de « s » au présent. Le « s » sur l'élément A ou B renvoie à du multiple.

■ LINE AUDIN, professeure d'anglais, chargée de recherche en didactique des langues à l'INRP entre 1989 et 2010.

De Montélimar à Paris... contes et quartiers populaires

En 2012 et 2013, au mois d'avril, l'association Montélimar Mosaïque a invité Kamel Zouaoui à dire des contes dans des écoles, un centre social et un foyer situés dans deux quartiers excentrés de la ville : Pracomtal et Grangeneuve.

Il nous confie ce qu'il a ressenti dans cette expérience et le retentissement sur certaines auditrices.

SOUTENUS PAR PLUSIEURS INSTITUTIONNELS, dont la CAF qui propose des subventions pour intervenir dans ces quartiers en zone difficile, l'association m'a proposé de conter pour les élèves des écoles maternelles et primaires de ces quartiers, pour deux classes de collégiens, pour « les chibanis » (un groupe d'anciens combattants marocains qui résident en foyer à Pracomtal six mois et un jour par an afin de conserver leur droit à percevoir leurs retraites), ainsi que pour un groupe de 20 femmes (mères de familles migrantes) dans le cadre de leurs cours d'alphabétisation au centre social Colluci.

En avril 2012, durant la semaine, j'ai pu conter, échanger, partager avec à peu près 1 000 personnes.

Les divers niveaux de lecture et de compréhension des contes par les membres des groupes rencontrés étaient très intéressants et riches d'enseignements.

Pendant les échanges de contes avec les élèves de maternelles et de primaires, j'ai fait en sorte d'« intégrer » les maîtresses et institutrices dans quelques-uns des contes présentés.

Le fait d'attribuer leur prénom à l'un des personnages du conte suscitait, de la part des élèves, des réactions qui instantanément établissaient une autre forme de dialogue entre les élèves et leur maîtresse : des questionnements, des demandes de détails, des rires, de la surprise, de la découverte, des regards.

Le conte lui-même ne devenait plus alors qu'une raison supplémentaire de mettre en « relation » la maîtresse et son groupe sous un angle différent. L'occasion d'un tissage d'une histoire de l'instant, sur canevas d'un conte déjà existant et apporté par le conteur.

Pour conclure poétiquement mes interventions dans les classes, je présentais « Ouistiti » aux élèves.

« Ouistiti » est un outil que je laisse parfois aux enseignants, pour les « aider » à introduire les moments de conte dans leurs classes.

« Ouistiti, est une micro-puce, imaginaire, invisible à l'œil nu, que seul le cœur peut voir. »

Après avoir demandé aux élèves de se faire passer, délicatement de mains en mains, cette fragile petite puce, qui ne se nourrit que de contes, je proposais aux maîtresses d'accepter ce cadeau et de le nourrir régulièrement avec l'aide des élèves.

Alimenter une puce invisible par la lecture de contes mobilise l'intérêt et l'imaginaire des enfants... et de leurs maîtresses.

Ma rencontre avec le groupe de femmes migrantes, a été très intéressante et a ouvert une nouvelle piste dans ma réflexion sur le sens du langage.

Dès le début de notre rencontre au centre social, autour d'un café, j'ai compris rapidement que la plupart d'entre elles étaient originaires du Maghreb. Certaines étaient voilées et d'autres ne l'étaient pas.

Pendant les deux heures de notre échange, j'ai donc choisi de partager avec elles des histoires extraites de mon spectacle sur les aventures de « Nasredine le Hodja », célèbre personnage du folklore musulman, célébré en 1996 par l'Unesco et connu au Maghreb sous les noms de Sha, Joha, Jeeha.

J'ai théâtralisé quelque peu ce spectacle et, vêtu d'une djellaba, je porte une étoffe que j'utilise comme voile lorsque je narre des personnages féminins.

Je pratique mal la langue arabe et les « étudiantes » pratiquent très peu le français.

Ce que nous avons en commun était que le spectacle que je leur présentais appartenait à leur patrimoine, elles se sentaient un point d'attache avec ce que je leur racontais.

Bien que je contais en langue française, les « apprenantes » ne faisaient pas appel à leur connaissance du sens des mots que j'utilisais, elles se raccrochaient aux mimiques et aux gestes que je proposais pour « traduire » les mots que j'employais. Très rapidement, j'ai senti qu'elles comprenaient le

■ **KAMEL ZOUAOU,**
conteur.

sens des histoires que je leur narrai. La compréhension des mots ne passait plus par l'intellect mais par l'émotionnel.

Leurs regards, l'attitude de leurs visages, leurs rires, la manière dont certaines apprêtaient leur voile sur leur tête lorsque Khadija (un personnage féminin voilé que j'interprète) les regardait, punctuaient l'échange et me donnaient validation qu'elles comprenaient le contenu des contes.

La barrière de difficulté de compréhension était « effacée », amoindrie par le fait d'avoir un lien affectif et émotionnel avec ce qui était raconté.

Le contenu (les histoires que ses femmes avaient dû entendre racontées lorsqu'elles étaient enfants)

a prévalu sur le cadre (un intervenant extérieur qui vient conter dans un cours d'apprentissage de la langue française).

J'ai eu la sensation que le langage que nous avons utilisé pour communiquer était plus « haut » que les mots.

En quittant la séance, qui fut un réel moment de plaisir et de partage, j'ai eu l'impression d'avoir conté en arabe, tant le niveau d'écoute et de participation du groupe était riche.

L'animatrice du groupe m'a fait savoir *a posteriori*, que les « étudiantes » lui avaient raconté, lors de la séance suivante, des histoires de Nasredine (Joha) en français. ■

Dans le XIX^e arrondissement

Les conteuses du grain magique:

Christine FLEURET et
Daniëlle MILLANGE

Elles proposent:
Spectacles et animations,
stage de formation
autour de l'art du conte
(tous publics)

En savoir plus:
legrain.magique@yahoo.fr



LE GRAIN MAGIQUE, siège à Pantin (93 500). Il intervient principalement dans le 93 et à Paris 19^e. Son public, ce sont des enfants d'origines diverses, de milieu souvent défavorisé: donc des difficultés scolaires, des cultures d'origine liées à l'oralité, un manque de confiance dans l'expression orale, et peu de vocabulaire.

Le rôle du conte

Dans un contexte de plaisir, il favorise l'imaginaire, le rêve, mais aussi force du récit qui structure la pensée, touche l'émotionnel. L'enfant se projette dans les difficultés du héros et trouve ainsi son chemin de guérison. Il permet aussi des progrès dans l'acquisition de la langue française (vocabulaire, construction des phrases). Le blog évoque la classe des primo-arrivants du collège Jean Lolive à Pantin.

C'est aussi la mise en commun d'un patrimoine interculturel: partage de sagesses du monde entier, prise de confiance des enfants par la récitation de contes (participation au festival de contes ARAC cf. blog).

Pourquoi Ulysse dans nos quartiers ?

D'abord, c'est au programme de la classe de 6^e. Et puis surtout la récitation de l'Odyssée par le spectacle vivant touche les enfants au cœur: elle leur permet de rentrer dans un autre espace-temps, loin du quotidien. La confrontation avec les forces obscures (Cyclope ou sirènes) les accompagne dans leurs peurs et dans leurs résistances.

C'est un facteur d'intégration à la culture occidentale et à l'art vivant. ■

Prendre en compte le contexte

Claire et Sab sont toutes deux formatrices pour adultes de l'association Alpes (Association lyonnaise de promotion et d'éducation sociale) qui « a pour but la promotion sociale et professionnelle d'une population défavorisée, par des actions éducatives et socio-culturelles, notamment alphabétisation, préformation, insertion professionnelle ». Elles travaillent au « pôle Entreprises » et mettent en place des actions de formation en direction des salarié-e-s. Sab travaille, de plus, cette année avec des adolescent-e-s décrocheurs-euses et, à l'occasion de sa thèse sur le français langue de scolarisation, elle a pu observer les processus langagiers mis en œuvre dans une école primaire...

En ce qui concerne le langage, quels sont les objectifs de l'ALPES et les démarches principales que les formatrices et les formateurs mettent en place ?

Les problématiques d'apprentissage des personnes formées à l'Alpes sont diverses. Dans notre jargon, on dit :

- les « FLE » : le français n'est pas leur langue de scolarisation ;
- les « alpha » : les personnes n'ont pas ou très peu été à l'école dans leur pays d'origine ;
- les personnes en situation d'illettrisme : les personnes ont été scolarisées en France plus de cinq ans mais ont des lacunes dans les savoirs de base : lire, écrire, calculer, raisonner, savoir se repérer dans le temps et l'espace.

L'objectif de la formation est que le-la stagiaire puissent évoluer dans son contexte de vie.

La formation peut être demandée par des entreprises et par les salarié-e-s. Dans tous les cas, la démarche de l'Alpes pour répondre aux besoins des stagiaires est de partir des personnes dans leur contexte (leur quartier, leur situation de travail, leur vie quotidienne, leurs parcours personnels), puis en fonction des besoins exprimés, des situations de blocage, la formation est réfléchie et mise en place.

On voit que la prise en compte du contexte est essentielle. Comment cela se passe-t-il concrètement ?

D'abord, des entretiens individuels sont mis en place qui permettent d'élaborer des objectifs pour chacun-e. Ensuite un-e formateur-formatrice va parfois observer le poste de travail du futur stagiaire pour connaître le contexte dans lequel il ou elle évolue et pour appréhender les documents et les situations dans lequel il-elle a besoin de communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit. À partir de là, le-la forma-

teur-formatrice met en place une formation collective qui doit prendre en compte les besoins de chacun-e.

Les temps de formation sont également construits de cette manière. Très souvent, on part de la verbalisation des stagiaires sur un sujet donné et on les fait expliciter.

Par exemple, si on a décidé de travailler sur comment on rend compte d'un événement, d'une situation, on va demander aux personnes quand elles sont amenées dans leur vie à raconter un événement, à qui et pourquoi. Et dans ces situations, de quoi ont-elles besoin ? De quels types d'infos ? De quel lexique ?

Ainsi, on part des représentations des stagiaires dans le but de les valoriser et de s'appuyer sur leurs acquis ce qui permet de donner du sens à la formation et que les stagiaires s'y reconnaissent. Cette démarche s'inspire du livre *Le Maître ignorant* de Jacques Rancière. Le principe est d'inverser le rapport maître-élève et de partir du savoir de l'élève, d'en faire la base de l'apprentissage. Le savoir n'est donc plus dispensé par le maître, d'habitude considéré comme l'expert. Dans ce cas, c'est le-la stagiaire qui est l'expert, et le maître lui fournit simplement des outils. Comme le formateur-formatrice ne détient plus le savoir, il-elle ne peut plus calquer ses représentations et faire du « clé en main » sans prendre réellement en compte les stagiaires et leurs besoins.

D'après vous en quoi votre approche du langage est-elle différente de celle de l'apprentissage du français langue scolaire ?

Le français enseigné à l'école est l'héritier direct des classes sociales les plus dominantes. La langue dispensée dans ce contexte véhicule une manière de s'exprimer, d'être, de la classe dominante.

■ PROPOS RECUEILLIS PAR
CHARLOTTE ARTOIS, N'AUTRE ÉCOLE.

Le fossé se creuse entre ceux qui apprennent la « langue dite légitime » qui est parlée à la maison et qui est la même que celle de l'école et ceux qui doivent apprendre une autre langue que la leur : une langue implicitement illégitime.

En partant des acquis des apprenant-e-s et en prenant en compte le sujet apprenant en tant qu'individu, notre approche s'oppose à l'idée qu'il y aurait des groupes « homogènes », des groupes « de niveau ». Les groupes sont toujours hétérogènes et il faut en faire une force.

D'autre part, il faut appréhender le langage dans une dimension globale. La langue permet de conceptualiser le monde qui nous entoure et donc, en partant de l'expérience des stagiaires, nous pouvons « construire la langue » dans un principe de négociation du sens.

Quels seraient les pistes pour l'école ?

La prise en compte du contexte des apprenant-e-s est primordiale. Ceci permet de prendre conscience des spécificités du public. Il faut travailler à se décentrer de son appartenance sociale et culturelle

en se questionnant sur les élèves et leurs stratégies d'apprentissage.

Par exemple, il serait intéressant de savoir quelles sont les situations dans lesquelles les élèves ont besoin d'utiliser l'écrit en dehors de l'école, quand est-ce qu'ils lisent, comment ils lisent... Dans le but d'utiliser ces situations comme moteur et point de départ des apprentissages. Le transfert serait ainsi facilité. Le fait d'explicitier ces actes de lecture et d'écriture permet aussi de mettre le doigt sur d'autres capacités nécessaires mais peu visibilisées telles que : classer les informations, se repérer dans l'espace et dans le temps, etc.

Partir des connaissances des élèves et s'appuyer sur elles est un moyen de valoriser et motiver le collectif. Bref, il faudrait toujours essayer de partir des acquis et pas des manques !

L'enseignant-e pourrait aussi se mettre en situation d'apprenant-e pour devenir praticien-ne réflexif-ve : qu'est ce qu'ils apprennent de moi, qu'est-ce que j'apprends d'eux pour ma pratique professionnelle ? ■

Aparté

CET APARTÉ SE CONTENTE DE SIGNALER quelques unes des nombreuses études et actions à propos du thème du langage à l'école. Dans *La Place*, Annie Ernaux écrit qu'elle a plus souffert à cause de problèmes de langue qu'à cause des problèmes d'argent. Si elle a rejoint le camp de ceux qui parlent le langage châtié que son père avait honte de ne pas maîtriser, d'autres jeunes revendiquent leur langue argotique ou grossière comme constitutive de leur être et refusent de se plier à la norme du « bon français ».

Le numéro que vous lisez n'épuise pas le sujet.

Le lecteur désireux de connaître l'état de la question trouvera de nombreuses références sur le site de l'IFE (Institut français d'éducation, ex INRP); citons le pdf de « Pratiques langagières et scolarisation » d'Élisabeth Bautier (ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/.../INRP_RF137_11.pdf) qui contient une étude de la façon dont les pratiques scolaires pénalisent les élèves des classes populaires.

Sur le site de la SELEFA, Société d'études lexicographiques et étymologiques françaises & arabes, il consultera l'onglet : Actions éducatives (http://www.selefa.asso.fr/ACCUEIL_04_PART.htm).

Il trouvera sur la page de Roland Lafitte (<http://roland.lafitte.pagesperso-orange.fr/EducLJ.htm>) une bibliographie sur les argots, le parler jeune.

Le fossé linguistique était un des thèmes de l'étude de David Lepoutre (*Cœurs de banlieue : codes, rites et langages*, Odile Jacob, 1997).

Il y a eu le livre de Boris Seguin et Frédéric Teillard, *Les Céfrancs parlent aux Français. Chronique de la langue des cités*, Calmann-Lévy, 1996.

Au cinéma, il y a eu *L'Esquive* (qui a inspiré Anna Gavalda), *Les Roses noires*, documentaire sur lequel *N'Autre école* reviendra dans un prochain numéro.

Dans l'Académie de Paris, un dispositif de lutte contre l'illettrisme utilise le jeu pour favoriser la « Maîtrise de la langue française ».

Que ceux qui ont connaissance d'expériences, de recherches, de réflexions, d'outils ou de théories qui amélioreraient la relation d'enseignement complètent l'assaisonnement. (Nicole Chosson)

Entretien avec Yves Giroud

Chaque mois *L'Éducateur*, la revue du Syndicat des enseignants romans, propose à ses lecteurs le « Clin d'œil de Giroud », une lecture en dessin de l'actualité éducative et pédagogique. *N'Autre école* a profité d'un échange de mails avec Yves Giroud pour réaliser ce petit entretien afin de découvrir un dessinateur qui vous a accompagné tout au long de la lecture de ce numéro.



Tout d'abord, peux-tu nous présenter ton parcours et nous expliquer ce qui t'a conduit au dessin, et en particulier au dessin de presse « politique » ?

YVES GIROUD – J'ai commencé par dessiner dans des revues de jeunes communistes au début des années soixante, dans le cadre de la lutte pour la paix au Vietnam et la lutte anti-franquiste. J'ai ainsi collaboré avec des journaux comme *La Voix*

ouvrière, *L'Avant-garde* et, après m'être fait exclure du PC pour trotskisme, dans des revues telles que *La Brèche* et *La Taupe Rouge*, organes de la Ligue marxiste révolutionnaire en Suisse (dès 1969).

Tu participes à deux publications syndicales et professionnelles, l'une médicale – *Le Courrier du médecin vaudois* (Bulletin de la SVM), l'autre syndicalo-pédagogique, *L'Éducateur* (Bulletin du SER) ; comment expliquer ce choix ?

Y. G. – Après cette période quelque peu agitée, j'ai cessé de militer à la LCR et me suis investi dans la lutte syndicale, étant devenu entre-temps enseignant. C'est alors que le journal des Services publics, m'a demandé de collaborer, contre rémunération cette fois, ce que j'ai accepté. Il faut dire que je me refusais de travailler pour la presse « bourgeoise » ou la publicité et c'est la raison pour laquelle j'avais choisi l'enseignement. Je restai ainsi libre de choisir pour qui je voulais dessiner, n'étant pas dépendant des revenus du dessin. Aujourd'hui à la retraite côté enseignement, j'ai gardé mon activité dessin et les deux revues auxquelles je collabore régulièrement depuis une vingtaine d'années. Il se trouve que je me reconnais dans ces revues, même si leur ligne syndicale n'est pas toujours d'une combativité exemplaire ! Quand on est Suisse, on est Suisse...

En ce qui concerne *L'Éducateur*, où je publie des dessins sans aucune censure, je peux ainsi continuer à défendre certaines positions qui me sont chères en éducation.

Comment travailles-tu avec ces deux revues ? Comment se fait le choix des thèmes ?

Y. G. – Le comité de rédaction décide chaque mois d'un thème présenté sous forme de dossier qu'on me transmet et je réalise un dessin en page 3 dans une rubrique intitulée « Le clin d'œil de Giroud ». En ce qui concerne *Le Courrier des médecins*, on me transmet l'éditorial que j'interprète à ma façon.

■ PROPOS RECUEILLIS
PAR GRÉGORIE CHAMBAT.

ENQUÊTE PIZZA



Je ne fais pas plusieurs propositions. Il arrive, rarement, qu'une demande de modification soit demandée que j'accepte, ou non.

Sur ton site on peut lire cette présentation de ton travail, signée Michel Eymann, journaliste « C'est rarement méchant... Plus souvent railleur, mais aussi parfois amicalement complice... Giroud continue à être le petit caillou dans la chaussure... tu ne nous fais pas trop mal, mais tu nous obliges à réfléchir... Et si on l'ôtait, ce caillou, si on agissait autrement? Peut-être que la marche serait plus agréable... » Je trouve que c'est un bel hommage mais surtout une définition très juste de ton style, et toi, comment définirais-tu ton regard sur le monde?

Y. G. – Il est vrai que mes dessins sont souvent un peu distanciés, à prendre au 2^e degré. Je pense qu'on peut parler d'ironie un peu désabusée, mais empreinte (j'espère) d'humanité et de sympathie pour les laissés-pour-compte de notre société. C'est toujours pour moi une forme d'engagement que le dessin. Ce qui m'arrange bien car j'ai beaucoup de peine à me reconnaître dans les formations de la gauche actuelle, même (surtout?) si je défends les mêmes valeurs qu'à 20 ans.

Tu as également publié un recueil de dessins, peux-tu nous le présenter?

Y. G. – Un éditeur, actif dans le domaine pédagogique, m'a proposé de publier un album de dessins présentant mon travail de dessinateur de presse de ces 20 dernières années. On y trouve donc des dessins parus de 1983 à 2006 dans la presse syndicale et pédagogique ainsi que dans une revue satirique

suisse qui fête actuellement ses cent trente ans d'existence.

Les dessins que j'ai réalisés avant cette date, je les ai malheureusement perdus, parce que je donnais mes originaux pour impression et que je ne les ai jamais récupérés! On n'était pas très conservateurs en ces temps-là!

En quoi la réflexion et les pratiques de luttes syndicales et de pédagogie émancipatrices te touchent plus particulièrement?

Y. G. – Elles me touchent parce que j'ai enseigné pendant trente-cinq ans et que pendant toutes ces années je n'ai cessé de défendre une école plus démocratique,

plus équitable et plus accueillante.

Nous connaissons en Suisse une école très sélective minée par l'évaluationnisme, rétive aux nouvelles pédagogies et qui chaque fois qu'elle fait deux pas en avant en fait trois en arrière. Elle fait l'objet actuellement d'attaques très dures de la part de la droite populiste qui représente près de 30 % de l'électorat et qui prône le retour à une école basée sur l'ordre et la discipline, discriminante pour les immigrés qui représentent chez nous environ 24 % de la population. Donc, si mes dessins peuvent faire rire et en même temps réfléchir, tant mieux, c'est ma façon de continuer le combat! ■



Abonnez-vous !

à photocopier et renvoyer à
N'Autre école / CNT-FTE
33, rue des Vignoles 75020 Paris

Règlements à l'ordre de CNT-FTE

Nom _____ Prénom _____

Adresse _____

CP _____ Ville _____

E-mail _____

5 N° 20 € 10 N° 40 €

Étranger : 30 € Précaires,

Soutien : 40 € étudiants, sections
 syndicales : 10 €

Je commande les n° : _____
 4 € / frais de port inclus

- N° 36 - La pédagogie contre le sexisme
- N° 34/35 - École entreprise, ça travaille !
- N° 33 - Chantiers de pédagogie sociale
- N° 32 - École et handicap
- N° 31 - Dans et hors de l'école : engagé(e)s !
- N° 30 - Familles / école : qui est le monstre de l'autre ?
- N° 29 - Compétences et résistances
- N° 28 - L'école dans dix ans (2^e partie)
- N° 27 - L'école dans dix ans (1^e partie)
- N° 26 - École : quelle démocratie ?
- N° 25 - Dossier évaluation (épulsé*)
- N° 24 - Ressources
- N° 23 - Contre leurre école
- N° 22 - L'école KO ?
- N° 21 - L'école, territoire de résistance
- N° 20 - Écrans / écrits
- N° 19 - Pouvoir(s) et savoir(s)
- N° 18 - Apprendre : tous sensé(s) !
- N° 17 - Vers un lieu commun
- N° 16 - Travailleuses et travailleurs de l'éducation
- N° 15 - L'école, terrain de luttes
- N° 14 - Au ban de l'école
- N° 13 - Lire, écrire, compter... penser, parler, agir !
- N° 12 - Résistances et ruptures syndicales
- N° 11 - Impasses et pistes culturelles
- N° 10 - Filles et femmes à l'école... mauvais genre ?
- N° 8/9 - Solidarité(s) contre précarité(s)
- N° 6 - Quels chemins pour une éducation émancipatrice ?
- N° 5 - La grève : une école de lutte
- N° 4 - L'école aux ordres
- N° 3 - Apprendre à désobéir...
- N° 2 - Défendre l'école publique ? (épulsé*)
- N° 1 - Syndicalisme ou pédagogie ? (épulsé*)

* les n° épulsés, comme tous les autres, sont disponibles sur le site en Pdf (2€ - gratuits avant le n° 20).

IL EST ÉGALEMENT POSSIBLE DE COMMANDER ET DE S'ABONNER DIRECTEMENT SUR LE SITE DE LA REVUE

www.cnt-f.org/nautreecole

5 N° 20 €

(Précaires, étudiants, sections
 syndicales : 10 €)

40 € pour 10 numéros

Éducation ▼

Des-formations ?



CET OUVRAGE ÉTUDIE la résistance des profs stagiaires ou des étudiants qui se préparent à devenir profs face aux dispositifs visant à développer une attitude réflexive de leur part (analyse de pratiques par exemple) et face aux ressources que constituent les sciences humaines. D'où vient qu'ils rejettent largement ces éléments, eux qui sont en attente

des « trucs et astuces » pour « tenir une classe » ? Ce sont des formateurs de langue française, suisses, belges, québécois, français, qui répondent à cette question.

En fait, sont-ils unanimes à dire, c'est plus compliqué que cela : les formateurs eux-mêmes refusent souvent la réflexion ; les formés acceptent parfois ces apports – mais pour beaucoup de stagiaires, une formation où il faut se regarder dans le miroir est trop difficile, de même qu'est trop difficile également l'idée que les « élèves » ne sont pas spontanément des élèves : « la lucidité est la blessure la plus rapprochée du soleil », disait René Char utilisé ici par Philippe Perrenoud (son article à lui seul vaut l'achat du livre). Il y a d'autres raisons qui font frein, en dehors de la tradition institutionnelle et des blocages personnels : Christelle Devos et Léopold Paquay le rappellent : le

métier de prof est l'un des rares où l'on est censé être expert dès le premier jour, où l'on doit tout faire en même temps dans des circonstances plus difficiles que la moyenne (établissements de première affectation) et où l'on peut se trouver bien seul face aux difficultés. Alors « vite, tenir », préparer ses séances, corriger, découvrir... pas vraiment le temps de lire ni forcément l'envie d'en parler, d'en discuter sereinement en tout cas. Mais, nous rassurent ces auteurs, nombreux sont ceux qui mettent ça de côté, et les méfiances vis-à-vis de la réflexion et de la théorie s'estompent un peu par la suite. On aimerait que le « cas » des formateurs soit examiné de façon plus précise, voire plus critique : si l'ambiguïté qui consiste à être à la fois évaluateurs et conseillers est évoquée, on n'évoque pas ici les reproches qui leur sont faits : manque de lien avec la pratique depuis de nombreuses années, attitude surplombante, manque d'engagement personnel de plus d'un. De même que la question des valeurs n'est pas abordée : pourquoi enseigne-t-on ? Si c'est pour le petit délice de « sa » discipline, pour trier les bons et les mauvais ou pour les vacances, pourquoi irait-on « se prendre la tête » ? Malgré ces manques, c'est un livre passionnant au total, qui amène à généraliser la question initiale : et si les futurs profs réagissaient logiquement comme les anciens élèves qu'ils sont, habitués certes à réfléchir, mais sur des objets nettement circonscrits (un problème scientifique, une traduction, la mise en forme d'une dissertation) et jamais sur de grandes questions liées à leur vécu ? (J.-P. F.)

★ *Former des enseignants réflexifs ? Obstacles et résistances*, collectif, De Boek, 2013, 286 p., 36 €. → Recension plus développée sur le site de la revue.

Pauvre école...



UN RÉSUMÉ EFFICACE des obstacles que les enfants des classes populaires rencontrent à l'école, avec cette grande méprise sur le sens des apprentissages : eh non, ce n'est pas « pour-avoir-un-bon-métier-plus-tard » ni « pour-être-un-intello »... L'ouvrage est aussi et surtout une réflexion sur les façons de surmonter ces obstacles. Trop important pour être résumé en quelques lignes, nous devons y revenir (y compris de façon critique). Sa clarté et son positionnement social ne peuvent qu'en faire dès à présent recommander la

lecture et le dossier de notre numéro nous incite à cette citation, dans un passage consacré aux lycéens (le reste de l'ouvrage s'intéresse plutôt au premier degré) : « Pour les lycéens en difficultés, le langage dit plus le réel qu'il ne le reconstruit [...] Il sert à exprimer son opinion ou à dire où on se situe. Pour les lycéens en réussite par contre, le langage est moins au service de l'expression qu'outil pour (re)construire un univers, mettre en relation, réfléchir, bref est outil au service du cheminement de la pensée. » Et à la suite (p. 59) une réflexion ouverte sur la part à faire à la prise en compte de l'expérience sociale des jeunes mais sans lâcher la perspective émancipatrice des compétences langagières. (J.-P. F.)

★ *Le Rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Jacques Bernardin, De Boek, 2013, 133 p.

Leurre du numérique



UN RÉCIT DÉTAILLÉ sur les collisions entre la recherche et développement, le pouvoir, l'industrie et l'armée. Cette histoire réelle nous montre comment les personnalités universitaires glorifiées pour leur engagement dans la cause de la science sont avant tout au service du monde tel qu'il est. À travers l'exemple grenoblois, les auteurs nous montrent comment s'est développé dans la seconde moitié du xx^e siècle la Big Science créatrice de la bombe atomique et au service d'un capitalisme encore et toujours renouvelé. Cet essai est suivi d'un texte de Frédéric Gaillard qui analyse un rapport de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur la biologie de synthèse. Une occasion pour les lecteurs de découvrir les promesses qui se cachent derrière cette formule censée embellir la dernière innovation de la société industrielle. (FA)

★ *Sous le soleil de l'innovation, rien que du nouveau !*, Pièces et main-d'œuvre, suivi de *Innovation scientifique : la biologie de synthèse*, Frédéric Gaillard, L'Échappée, 2013, 205 p., 12 €.

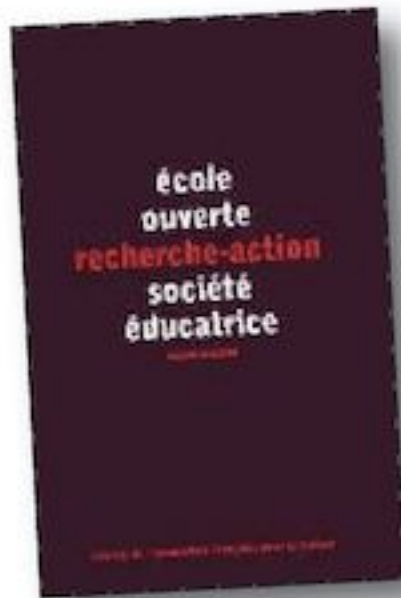


UN LIVRE POUR RÉPONDRE à celles et ceux qui parlent d'économie dématérialisée, qui vante l'avènement d'une ère nouvelle : celle de l'économie de la connaissance. Si les technologies du numérique ont pu paraître propres, c'est parce que plus que toutes autres elles fonctionnent

à la manière d'une boîte noire, elles invisibilisent les nuisances provoquées par leur production et leur utilisation. Elles provoquent en fait une pollution et une utilisation des ressources naturelles et énergétiques bien réelles et toutes matérielles. Cet ouvrage fait le point sur les connaissances accessibles dans ce domaine et passe au crible les déclarations sur les vertus « vertes » des technologies de l'information et de la communication. On peut voir, une fois de plus que les problèmes écologiques et sociaux ne sauraient être résolus par des trouvailles techniques mais bien par les choix conscients d'une humanité enfin émancipée, en particulier du capitalisme et du culte de la croissance. (FA)

★ *La face cachée du numérique, L'impact environnemental des nouvelles technologies*, F. Flipo, M. Dobré et M. Michot, L'Échappée, 2013, 135 p., 12 €.

Recherche-action



CETTE BROCHURE de l'Association française pour la lecture retrace l'aventure éducative menée dans le quartier de la Villeneuve à Grenoble entre 1972 et le début des années 2000. Si cette lecture vaut le détour, c'est que le texte ne se limite pas à établir l'histoire et la chro-

nologie de cette expérience mais cherche avant tout à transmettre les enseignements et les acquis de cette démarche dans l'espoir de passer le relais à d'autres. L'ouvrage est ainsi rythmé par une série de pistes sur les apports et « les avancées susceptibles d'être reprises et améliorées par de nouvelles recherches-actions ».

L'aventure présentée ici a commencé avec le projet d'une « école ouverte » intégrant les « Maisons de l'enfance », les écoles, le collège de secteur, la formation continue et les institutions culturelles du quartier. Une équipe d'architectes propose de réinventer l'école et d'inscrire cette ouverture dans l'espace : pas de cours de récréation, pas de clôtures, mais un parc de 19 hectares sur lequel donnent les portes des classes. La rentrée se fait sans rang ni sifflets et les déplacements au sein des bâtiments sont libres.

Cette ouverture se fait aussi en direction des parents, définis comme des co-éducateurs.

Cette ouverture, c'est aussi celle sur le quartier et le monde, mais également au sein de l'école quand il s'agit de faire voler en éclat les classes en mélangeant les âges, en instaurant le tutorat ou en abandonnant les structures ségréguées pour accueillir tous les enfants ensemble et poser comme principe de base l'hétérogénéité. Impossible de résumer toutes ces pratiques. On notera pêle-mêle la création d'une radio d'élèves diffusée en classe tous les matins, un journal intitulé *Des enfants s'en mêlent*, des « classe nature » autogérées et le fait que « l'obsession des contrôles, notations et comparaisons, utilisation des stimulants artificiels (punitions et récompenses) sont exclus » comme le précise la Charte du projet.

Du côté enseignant, il s'agit, pour les initiateurs, de passer du statut « de fonctionnaire exécutant infantilisé, sous la surveillance d'une hiérarchie le plus souvent normalisatrice, à celui d'enseignant-chercheur coresponsable d'un projet collectif ».

Toutes ces transformations n'ont été rendues possibles qu'à travers la mise en œuvre d'une « recherche-action », épaulée par l'AFL, c'est-à-dire de « recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations ». (G. C.)

★ *École ouverte recherche-action société éducatrice*, Raymond Millot, éditions de l'AFL, 2013, 37 p. À télécharger sur www.lecture.org

→ Recension plus développée sur le site de la revue.



LONGTEMPS PRÉTEXTE à exalter le « rôle positif de la colonisation », la diffusion de l'éducation dans

À l'École des colonies...

les colonies s'avère beaucoup plus ambiguë que ce qui nous a été jusqu'à raconté. Étudier son

fonctionnement éclaire finalement aussi l'institution scolaire française, ses non-dits et ses finalités politiques. Le livre répond de manière très riche et éclectique au chiasme de son titre. Les

différents articles analysent non seulement les programmes, les mécanismes d'intégration des inégalités en situation de colonisation mais la réflexion se prolonge aussi avec l'étude de la

manière dont les manuels scolaires abordent la question des colonies et des colonisés et s'achève sur des perspectives pour « enseigner les colonies ».

★ *L'École aux colonies, les colonies à l'école*, sous la direction de Gilles Boyer, ENS Éditions, 2013, 194 p.

→ Recension plus développée sur le site de la revue.

Controverses



GRANDES CONTROVERSES EN ÉDUCATION est l'un de ces textes qu'il faut lire pour comprendre l'école où nous travaillons mais surtout les débats qui l'agitent et dont nous sommes aussi les protagonistes.

Courants et contre-courants, tel est l'objet de

cette synthèse de cinq années de travail autour de la notion de controverse en éducation. Comment les débats traversent le temps, se réactualisent et s'entrecroisent. Comment en dégager les continuités, les constantes, les éternels recommencements et les subtiles mutations... Il y a donc plusieurs manières de lire ce livre. En se laissant conduire par son plan : « figures emblématiques » où l'histoire des grandes querelles est convoquée (Érasme et Luther, Arendt et Dewey...), puis les antinomies pédagogiques : handicap et normalité dans le système éducatif, pédagogie traditionnelle contre pédagogies alternatives. Enfin, plonger dans les genèses et la longue durée : pédagogues contre républicains, la question de la gratuité scolaire, le voile islamique à l'école, etc.

L'autre entrée consiste peut-être à se saisir de ces controverses, à en découvrir les ambiguïtés et les contradictions. On sort alors de l'histoire pour entrer dans une dimension plus philosophique et politique, parfois plus dérangeante aussi. À cet égard, l'intervention de Jean Houssaye sur la restauration de la pédagogie traditionnelle est exemplaire. Pourquoi restaurer ce qui existe déjà ? Comment expliquer cette schizophrénie ministérielle de rétablissement des principes d'antan quand les rapports de ses services réclament le contraire ? « Il est plus que temps de changer, c'est-à-dire de revenir sur le changement pédagogique qui sévit depuis trop longtemps » note malicieusement Jean Houssaye. Au final, ces querelles, devenues « éternelles », contribuent, dans une certaine mesure, à l'immobilisme de l'institution » conclut Alain Trouvé.

★ *Grandes controverses en éducation*, Alain Vergnion (éd), Peter Lang, 2013, 290 p.

→ Recension plus développée sur le site de la revue.

Nous avons reçu...

Très riche moisson de publications sur l'école et l'éducation ces derniers mois. Voici donc les ouvrages que nous avons reçus mais que, faute de place, nous ne pouvons présenter ici. Nous renvoyons donc le lecteur à la rubrique « Notes de lecture » du site de *N'Autre école*.

★ *Tous peuvent réussir, partir des élèves dont on n'attend rien*, Régis Félix et onze enseignants membres d'ATD Quart Monde, *Chronique sociale*, 2013, 207 p., 16, 90€.

★ *Les Neurosciences au cœur de la classe*, Pascale Toscani (dir.), *Chronique sociale*, 2013, 143 p., 15 €.

★ *Reconstruire l'alliance avec l'école, l'affaire de tous*, Jean P. François, Érès Ceméa, coll. « Éducation et société », 200 p., 2013, 22 €.

★ *Henri Wallon, De la psychologie génétique aux pratiques émancipatrices de l'Éducation nouvelle*, Michel Huber, *Chronique sociale*, 2013, 189 p., 14,50 €.

★ *Apprentis philosophes, discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*, Claudine Leleux et Jan Lantier, de Boeck, 2012, 168 p.

★ *Intervenir auprès des enfants en situation de rue*, sous la direction de Laurent Ott, *Chronique sociale*, 144 p., 12,90 €.

★ *4 jours et demi pour comprendre la réforme des nouveaux rythmes éducatifs*, Frank Beau, Éditions Fyp, 2013, 144 p., 13,90 €.

★ *Pour une autre école. Repenser l'éducation, vite !*, Gabriel Cohn-Bendit, coll. Haut et Fort, Éditions Autrement, 80 p., 2013, 12 €.

★ *Plaisir d'aller à l'école, ouvrir l'école, créer des réseaux*, sous la direction de Claire Héber-Suffrin, *Chronique sociale*, 239 p., 14,90 €.

★ *10 théâtres-forums, éducation à la santé et au vivre ensemble*, Lorette Cordie, *Chronique sociale*, 2013, 303 p., 16,90 €.

★ *Publique ou privée : quelle école pour nos enfants ?*, G. Aschiéri P. Roux, le Muscadier, 2013, 125 p., 9,90 €.

En revue...

Échanges, n° 144, été 2013, 3 €

Après le énième « accident » (une usine qui s'effondre avec ses ouvriers), loin du « on s'indigne et on oublie » de la grande presse, un article de fond sur le Bangladesh.

Les Cahiers pédagogiques, novembre 2013, 8,50 €.

« Apprendre à chercher, chercher pour apprendre. » Un numéro qui porte surtout sur les compétences documentaires, avec notamment un article d'Évelyne Chameux « Lire, c'est chercher » ; en dehors du dossier, deux articles... documentaires sur les Maisons familiales rurales et sur ATD-Quart Monde.

Traces de changements, n° 212, septembre-octobre 2013.

Dossier: « Le qualifiant » (c'est le terme pour l'enseignement professionnel et technique en Belgique francophone) ; à signaler tout particulièrement un article « Être un professionnel compétent ? » de F. Tilman qui apporte du nouveau et du profond sur la notion de compétence à partir de celles de son électricien...

Plein droit, revue du GISTI, n° 98, oct. 2013, 9 €.

Ce dossier « Langues étrangères » pourra compléter notre numéro « Langues ». Une maquette sobre et réussie offre une grande lisibilité à des articles riches et précis. En conclusion, sous le titre « Mémoire des luttes », ce numéro revient sur la Marche pour l'Égalité. Mention spéciale pour la photo de couverture !

CQFD, n° 117, décembre 2013, 2,50 €.

Ce numéro 117 (décembre 2013) ne décevra pas les lecteurs de *CQFD*. Nous retiendrons ici le reportage sur la situation des Atsem de la ville de Marseille, les « Tatas », symboles de « la spécificité phocéenne teintée de machisme ». Alors qu'un collectif – « DZ » – s'est créé pour dénoncer leur situation, les témoignages sur la dégradation des conditions de travail et donc d'accueil se multiplient. Une situation qui éclaire aussi le rapport des milieux populaires avec l'école : « Les parents ne savent pas ce qui se passe dans l'école, affirme Malika. Dans les quartiers Nord, la plupart des parents ne rentrent pas directement dans l'école parce qu'il y a la peur de l'institution, du corps professoral. Et en face, on en profite... » Bel entretien aussi avec l'historien « d'en-bas » Marcus Rediker. Un dernier mot ? Abonnez-vous ! (à partir de 21 € par an).

Chronique de la désobéissance

Au gré de ses lectures ou de l'actualité, André Bernard nous propose ses *Chronique de la désobéissance*. Quelques feuillets, à la présentation soignée, nous donnent envie de lire, de réfléchir et surtout de lutter ! À chaque fois un régal ! (à commander à anitandre33@plusloin.org).

Solidarité, été/automne 2013, 1 €.

La revue de l'Union syndicale Solidaires 30: compte rendu de luttes, analyses, culture, lecture, histoire du mouvement ouvrier... Très riche !

Sciences humaines, n° 253, nov. 2013, 5,50 €.

Vers une société graphomane ? « Alors que chacun pronostiquait, il y a vingt ans à peine, l'effondrement de l'écrit, l'inverse exact s'est produit : on n'a jamais tant rédigé qu'aujourd'hui. » Ce numéro interroge ce phénomène. Si d'un côté, en s'émancipant du livre et l'imprimé, l'écriture (SMS, mails, blogs, etc.) n'est plus l'apanage d'une élite et s'est démocratisée, de l'autre, constate le dossier, l'inflation d'écrits professionnels, étudiée à travers l'exemple du travail social, montre aussi comment elle peut agir comme mode de contrôle... Un numéro qui aborde aussi « 5 sujets qui fâchent » sur l'école (moins réussis...).

Les Dossiers du Canard Enchaîné, « Les Nouveaux réacs », 6 €.

Sous-titré « Après le mariage pour tous, à droite toute ! », ce nouveau dossier du *Canard* explore la galaxie réac et visite ses 6 « constellations » : « Les réacs dans la rue », « Foi de réacs », « La droite à réaction », « À l'école des réacs », « La science des réacs », « Réacs pipoles ». La partie sur l'école est bienvenue mais un peu rapide. Elle reste cependant instructive.

Hors Cadre[s], « La couleur », n° 13, 12 €.

La couverture de cette nouvelle livraison est déjà un bijou ! La suite du dossier est toujours aussi stimulante. Après un numéro sur « Le blanc » puis sur « Le noir », on attendait cette intrusion dans le monde de la couleur. Magnifique. Cet « Observatoire de l'album et des littératures graphiques » tient plus que jamais ses promesses.

Nous avons reçu...

Délits d'encre, n° 3, 3^e trimestre 2013, 10 €. « Diogène, nom d'un chien ! »

ANAE (Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant), n° 123, « Apprendre oui mais comment ? » Des laboratoires aux salles de classe.



En toute « Simplicité »

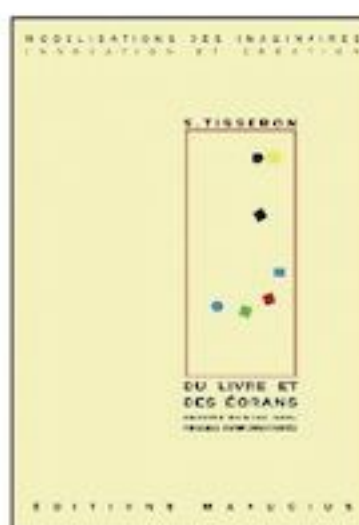
Les lecteurs de *N'Autre école* et du site Questions de classe connaissent bien Bernard Collot: inutile donc de vanter la vivacité du ton, le sens de l'anecdote significative ou la variété des sujets éducatifs ou pédagogiques. À la suite de « L'école du troisième type », l'auteur

réunit ici des articles qui se suivent mais qu'on peut lire dans l'ordre souhaité (sommaire par mots-clés).

Bernard Collot est parti d'une expérience de quarante ans d'enseignant du primaire dans des classes uniques pour la revisiter à la lumière des sciences cognitives: un « mix » pertinent, où la référence savante n'est pas là pour abuser le lecteur. Son idée fondamentale: partir du désir, de la curiosité quotidienne pour accéder aux langages (écrit, scientifique, mathématique, artistiques, etc.), outils des pouvoirs d'agir et de penser.

Devant cette richesse d'expériences et de réflexion, le lecteur ne peut s'empêcher de se poser la question de la « traduction »: les classes uniques sont très minoritaires, le rural profond très loin de nos zones urbaines socialement meurtries; l'auteur en est conscient quand il pose (p. 347-348) la question de la taille nécessaire des lieux d'enseignement à tous les niveaux. Comment transférer cette richesse d'expérience (qui n'est pas solitaire, c'est aussi celle des CREPSC, Centres de recherche des petites structures et de la communication)? C'est sans doute au lecteur d'y réfléchir, il fera de toute façon son miel de cet ouvrage. (J.-P. F.)

★ *L'École de la simplicité*, Bernard Collot, TheBookEdition.com, 2013, 540 p., 25,19 €.



Écrans

Serge Tisseron poursuit dans ce tout petit ouvrage son travail de déconstruction des peurs: Internet (et Facebook !) font faire des cauchemars à bien des parents, et nos collègues y voient souvent « le » danger, après avoir rendu la télévision responsable de tous les maux; non que le psychanalyste vante l'un ou l'autre *media* (car il existe un discours laudateur tout aussi naïf que le premier),

mais il appelle à une éducation réfléchie, fondée sur une typologie originale des rêveries et une réflexion pointue sur les cultures du virtuel. À lire comme stimulant et à avoir sous la main comme nos collègues. (J.-P. F.)

★ *Du livre et des écrans, plaidoyer pour une indispensable complémentarité*, Serge Tisseron, Manucius, 2013, 50 p., 4 €.



Le Cartable de Clio

La revue de didactique de l'histoire *Le Cartable de Clio* traverse de graves difficultés qui pourraient être contournées et dépassées avec un nombre suffisant de nouveaux abonnés et abonnées.

C'est une revue qui s'adresse aussi bien aux historiens qu'aux didacticiens d'histoire, aux enseignants qu'aux chercheurs, et même à toute

personne soucieuse de promouvoir une intelligibilité du passé et du présent.

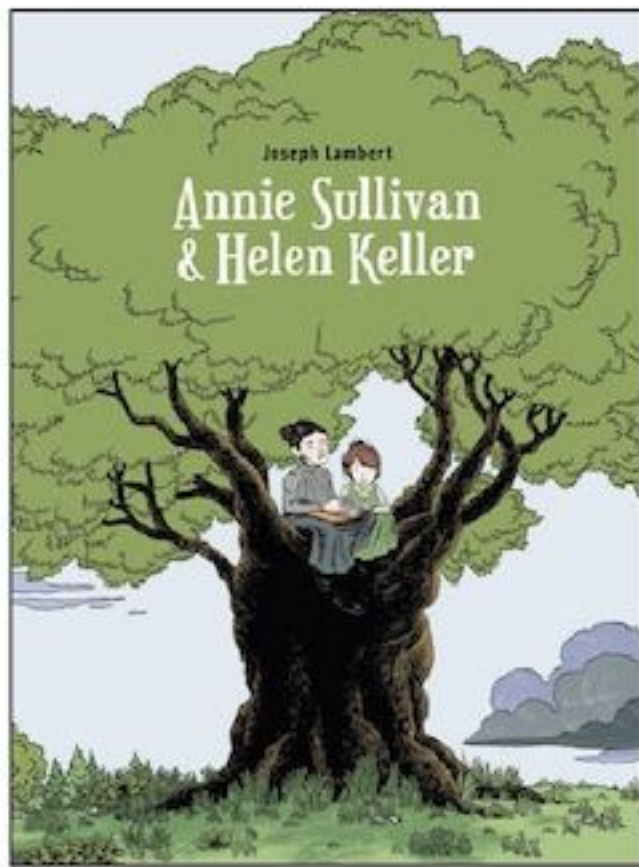
C'est aussi la seule revue consacrée à la didactique de l'histoire dans l'espace francophone.

Elle est présentée sur le site www.clioapridh.ch/.

On peut désormais s'y abonner directement par Internet (système pay pal) à l'adresse :

<http://www.antipodes.ch/le-cartable...>

BD engagées ▼



Au fond du silence

L'EXTRAORDINAIRE HISTOIRE D'HELEN KELLER et d'Annie Sullivan qui, à force de persévérance, d'inventivité et d'amour sortit la jeune Helen de son silence est mondialement connue. Elle a fait l'objet de livres et de films. Cela n'a pas empêché Joseph Lambert de nous en présenter une adaptation graphique des plus réussies. À travers des planches au style inimitable, il parvient à rendre l'univers de silence et de ténèbres de la jeune Helen sourde et aveugle, la douleur de son apprentissage, la violence parfois, le refus de se résigner, l'incompréhension du monde et des proches... Une découverte des plus émouvantes et une réalisation visuelle remarquable...

★ *Annie Sullivan et Helen Keller*, Joseph Lambert, ça et là, 2013, 90 p.

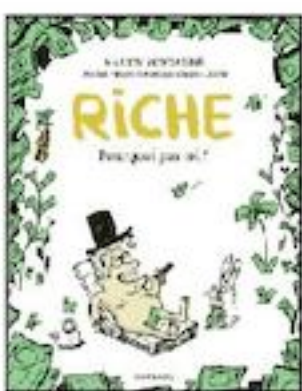


Bulles !

DIX ANS DE BOÎTE À BULLES... Pour marquer l'événement, l'éditeur nous fait un joli cadeau, 48 pages retraçant l'histoire de cette aventure un peu

folle, chaque planche revenant sur un ouvrage publié mais nous plongeant aussi dans le quotidien d'une maison d'édition : rencontre avec les journalistes, réunion avec le diffuseur pour placer les titres et même tri des invendus. Non seulement la lecture nous donne envie de ressortir les titres de la bibliothèque mais aussi de commander les ouvrages qui nous avaient échappé... Un catalogue hommage intelligent – à la fois drôle et émouvant. À un prix exceptionnel !

★ *La Boîte à bulles en images*, Collectif, 2013, 48 p., 2 €.

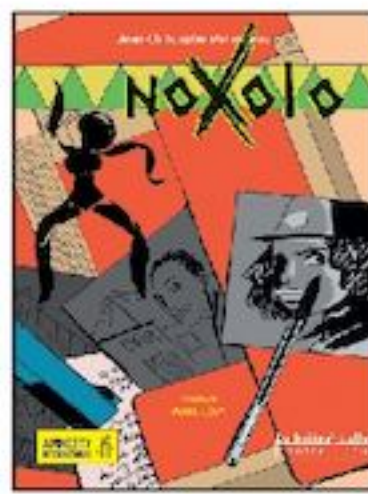


Riches

Chaussés de leurs espadrilles rouges achetées à la Fête de l'Huma (où seuls les pieds gauches sont disponibles) Michel Pinçon et

Monique Pinçon-Charlot nous font découvrir le monde des riches, des vrais. La mise en image de Marion Montaigne introduit l'humour dans cette démarche sociologique, résolument engagée. Du coup, le lecteur en a vraiment pour son argent !

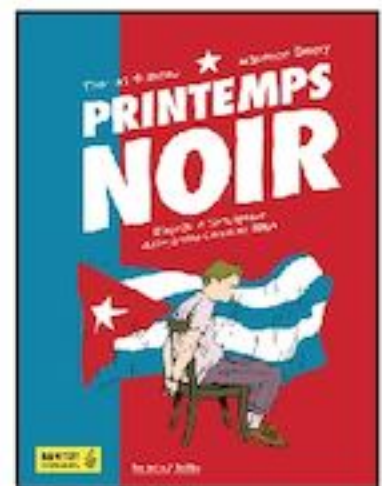
★ *Riche, pourquoi pas toi ?*, M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, Marion Montaigne, Dargaud, 2013, 150 p., 17,95 €.



Avec *Noxolo* de Jean-Christophe Morandau, La Boîte à bulles, en partenariat avec Amnesty International, propose un récit fort et résolument engagé sur la violence dont sont victimes les homosexuels, en particulier les femmes, en Afrique du Sud. Alors que ce pays a été l'un des premiers à reconnaître l'égalité des droits, l'histoire de l'assassinat et du viol collectif de Noxolo, toujours

impunis à ce jour, nous rappelle que sans la volonté de les faire respecter, les lois ne changent pas le quotidien... Cet album est aussi l'occasion de revenir sur le rôle des associations homosexuelles dans la lutte contre l'apartheid. Lors de la dernière Gay Pride, dans les rues du township de Kwa Thema, bastion de la résistance homosexuelle, les manifestants scandaient à nouveau le sinistre refrain de la lutte anti-apartheid « Qu'ils nous violent, nous tabassent ou nous tuent, la lutte continue. »

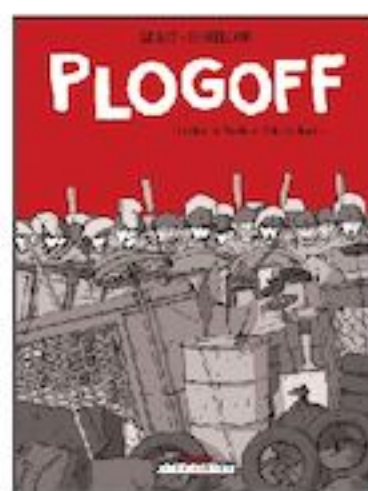
★ *Noxolo*, J.-C. Morandau, La Boîte à bulles, 2013, 66 p., 15 €.



Chez le même éditeur, *Printemps noir* revient sur le mouvement d'opposition au régime castriste de 2003. Le titre reprend le nom de l'opération de répression menée par le pouvoir. Une occasion de rappeler que le pays se situe juste derrière les États-Unis pour son taux d'emprisonnement. Vignettes aux couleurs vives et photographies alternent pour raconter le parcours de Alejandro Gonzales Raga. En exergue de l'album, une

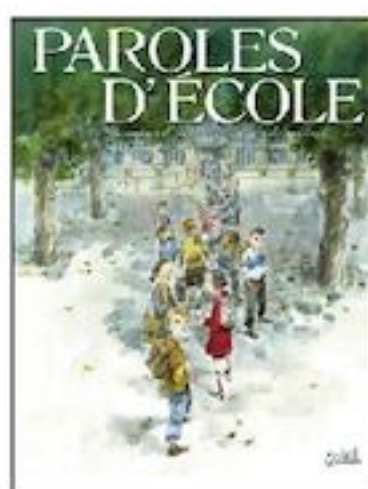
citation du petit-fils du Che lève toute ambiguïté sur le sens de ce combat : « L'objectif est de démythifier le régime cubain et de se positionner face à un public politisé. À Cuba, il n'y a pas seulement une dissidence de droite, comme on veut le faire croire [...] Je me situe dans la gauche critique de la gauche. » À lire en diptyque avec Benigno : *Mémoires d'un guérillero du Che* de Réveille et Géliot (toujours chez La Boîte à bulles).

★ *Printemps noir*, T. Humeau et M. Emery, d'après le témoignage d'Alejandro Gonzales Raga, La Boîte à bulles, 2013, 82 p., 17 €.



Des pierres contre des fusils, on se souvient du titre du documentaire qui retraçait la lutte contre l'implantation d'une centrale nucléaire à Plogoff, au cap Sizun (Finistère) à la fin des années 70. Cette BD nous replonge au cœur de la résistance populaire, dans le cauchemar d'une occupation militaire qu'on a encore de la peine à se représenter aujourd'hui. Barricades, embuscades, affrontements, arrestations, procès... Un épisode de la lutte antinucléaire devenu un symbole raconté ici tout en finesse et en rage...

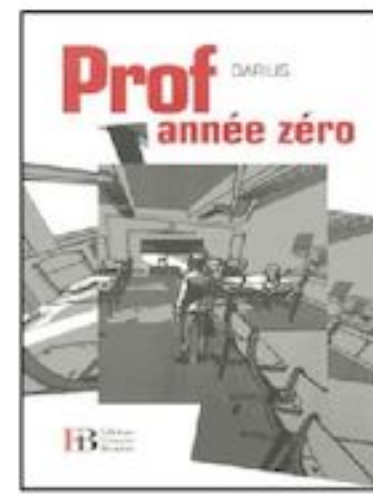
★ *Plogoff*, Delphine Le Lay et Alexis Horellou, Delcourt, 2013, 192 p., 15 €.



Il eut été facile de faire de ces souvenirs d'école une ode à l'éducation d'hier, aux méthodes de jadis... Non seulement ce bel ouvrage, nouvelle initiative de Jean-Pierre Guéno (*Paroles de poilus*, *Paroles d'Algérie*, etc.) ne cède pas à la tentation, mais, tout en rendant hommage à certains maîtres et maîtresses, il laisse surtout l'arrière-goût d'une école de classe, du mépris envers les pauvres ou les

« différents », d'une école de la violence et de l'humiliation... Pourquoi aborder en BD ces lettres recueillies par Radio France ? Peut-être parce que, au fil des récits, on découvre que l'éducation est avant tout question de regard. À faire circuler auprès de tous ceux qui commencent leurs phrases par « De mon temps... ».

★ *Paroles d'école, mémoires d'élèves, souvenirs de maîtres*, Collectif, Soleil, 2013, 90 p., 19,99 €.



La première année d'un prof d'Arts plastiques racontée et dessinée par lui-même. Le dessin décoiffe, bouscule les règles de la mise en page, tout comme cette expérience professionnelle qui a chamboulé la vie de notre dessinateur. L'auteur ne cache pas ses angoisses, ses questionnements, il les partage (ce qui en fera assurément un excellent prof !) et, de juillet 2012 (résultats du concours

« Et merde, dit-il » à juin 2013 (la quille !) il nous fait revivre une année terrible et belle, même si, en octobre, la tentation de démissionner vint le tarauder. Bref, une plongée dans le monde des « néo-tit », sans formation et sans soutien « pas un bilan, un aperçu, un collage de souvenirs et d'impressions. Tout ce qui me reste de cette année. » écrit-il en ouverture.

★ *Prof année zéro*, Darius, François Bourin Éditeur, 2013, 58 p., 15 €.



L'histoire de cette BD est celle d'un immigré clandestin recueilli adolescent par un flic pourri qui a décidé de gagner plus d'argent en se consacrant au trafic d'armes. Le récit est construit sur des allers et retours dans le temps ainsi qu'entre des scènes familiales et des passages plus classiques des films de truands. Le dessin bien que classique est bien travaillé et donne un vrai rythme à la bande dessinée. Un premier

tome réussi, on attend avec impatience la suite pour voir si les auteurs sauront poursuivre l'exploitation de leur thème. (FA)

★ *Clandestino T1, Noël au paradis*, Marazano, Bufi, Grand angle, Bamboo, 2013, 48 p., 13,90 €.



★ *Terra Australis*, L. F. Bollée et Philippe Nicloux, Glénat, 2013, 512 p., 45 €.

Probablement l'un des albums de l'année 2013, l'épopée extraordinaire de 1500 hommes et femmes – bagnards, forçats, condamnés – déportés vers la « Terra Australis », à l'autre bout de la terre. 500 pages à couper le souffle, indispensable !



★ *Maori, tome 1 : La voie humaine*, Caryl Férey et Giuseppe Camuncoli, Ankama, 2013, 64 p., 14,90 €.

On connaissait les polars de Caryl Férey (*Haka*, *Utu* et le dernier, *Mapuche*). Avec *Maori*, c'est une incursion réussie dans le monde de la BD. On retrouve une analyse au scalpel d'une société tiraillée entre ses traditions et la violence du monde moderne. Implacable.



★ *Paco les mains rouges, 1. La grande terre*, Fabien Vehlmann et Eric Sagot, Dargaud, 2013, 54 p., 15,99 €.

Paco, jeune instituteur, est condamné au bagne en Guyane... Commence la plongée au plus profond de l'enfer mais aussi, pour Paco, la découverte d'un amour pur. Un récit puissant servi par un graphisme remarquable.



★ *L'Astragale*, Anne-Caroline Pandolfo, Terkel Risbjerg, Sarbacane, 2013, 222 p., 24 €.

Anne-Caroline Pandolfo signe ici une belle adaptation du roman d'Albertine Sarrazin (qui avait déjà donné lieu à un film). Récit emblématique d'une génération, le parcours sans concession d'Anne qui explore les souffrances de la liberté et de l'amour mais qui choisira d'aller au bout de sa rage de vivre.

Nous avons reçu (à lire sur le site)

Kissing et nous, la patrie ou la mort, nous vaincrons I, Ami Vaillancourt et Bruno Rouyère, Glénat 2013, 192 p., 21,50 €.

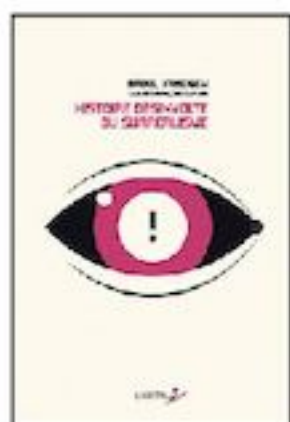
L'Art du chevalement, Loo Hui Phang et Philippe Dupuy, Futuropolis / Musée du Louvre / Musée du Louvre-Lens, 2013, 64 p., 15 €.

La Peur géante, 1. La révolte des océans, D. Lapière et M. Reynès, adapté de S. Wul, Ankama Éditions, 2013, 46 p., 13,90 €.

En chemin elle rencontre... Vol.3 - Les artistes se mobilisent pour l'égalité Femme - Homme, Collectif, Des Ronds dans l'O, 2013, 84 p., 18,80 €.

KZ Dora (2 tomes), Robin Walter, Des Ronds dans l'O, 2012, 136 et 81 p., 2010/2012, 19,50 € et 16 €.

Du côté des éditeurs



Histoire désinvolte du surréalisme, Raoul Vaneigem [Jules-François Dupuis], Libertalia, 2013, 176 p., 13 €.

Surréalisme

Riche actualité éditoriale pour les éditions Libertalia. Outre le nouveau titre de la collection « N'Autre École » (*Changer l'école*, voir en der de couv) pas moins de 5 livres sortis ces derniers mois (dont deux J. London : *Grève générale* et *Construire un feu*). On retiendra l'*Histoire désinvolte du surréalisme* où Raoul Vaneigem présente, avec sa verve habituelle, et sans aucune concession (artistique ou politique) sa vision du mouvement surréaliste. Un écrit de jeunesse qu'il était utile de faire découvrir aux lecteurs d'aujourd'hui.

Mention spéciale aussi, au regard de l'actualité de cette année 2013, aux *Prédateurs de béton* qui nous entraîne, grâce à une enquête minutieuse dans les rouages du système Vinci. (Site : editionslibertalia.com)



La Révolution défaite Daniel Aïache, Noir et Rouge, 2013, 210 p., 17 €.

Paris-Barcelone

Aborder la révolution espagnole de 1936 du côté de ces soutiens, plus ou moins critiques, plus ou moins clairvoyants, c'est ce que nous proposent les Éditions Noir et Rouge avec *La Révolution défaite*, enquête riche en découvertes et sans concession sur les réseaux de solidarité qui se sont organisés en France dès le déclenchement de l'insurrection en juillet 1936. On y apprend beaucoup, grâce à un méticuleux travail sur les archives. Deux autres ouvrages intéressants sont également à découvrir : *Histoire de la mouvance anarchiste* de notre ami Frank Mintz et *L'Affaire Durand* de Patrice Rannou. (Site : editionsnoiretrouge.com).

Horizon révolutionnaire

À nouveau les éditions Libertalia, associées pour l'occasion à celles de la CNT pour la réédition d'un ouvrage capital de l'histoire de l'anarcho-syndicalisme. Signé José Peirats, cette histoire du mouvement libertaire espagnol était à l'origine une commande officielle de la CNT en exil. Œuvre historique et propagande font rarement bon ménage. Peirats choisit de livrer « sa » vérité et non celle de l'organisation. Pour l'anecdote, il sera exclu par une CNT qui n'est plus que l'ombre d'elle-même alors qu'il avait déjà démissionné depuis quatre ans!



Une Révolution pour horizon, José Peirats, Libertalia et CNT RP, 2014, 480 p., 20 €.



La Mécanique des lettres, Un homme de lettres anonyme, Le monde à l'envers, 2013, 32 p., 3 €. <http://www.lemon-dealenvers.lautre.net>

Poste de travail

« Claire avait un si beau sourire et une santé en acier. Lise était une cheffe compétente et détestée. « Gros Tas » était un chef incompétent et détesté. Paul chantait les chansons de Johnny sans connaître les paroles. Fred était désinvolte dans son traitement du courrier parce qu'"on s'en fout, c'est que de la pub". Édouard proposait toujours de remplacer les collègues grévistes. Tony attendait la retraite en fumant des Gauloises. Pierre, trente ans de boîte et toujours aussi lent. La Poste, c'est là où je travaille depuis cinq ans. »

Belle découverte que ce tout petit fascicule intitulé *La Mécanique des lettres* et signé, comme il se doit, par « un homme de lettres anonyme ». Il s'agit d'une plongée révoltée dans le quotidien de la Poste, du travail déshumanisé et des résistances qui s'y déploient. Une belle écriture et un cri de révolte contre l'exploitation.



Rosa Luxemburg, Le Socialisme en France (1898-1912), Œuvres complètes tome III, Collectif Smolny et Éditions Agone, 2013, 297 p., 22 €.

Luxemburg III

Les éditions Smolny poursuivent leur travail de publication des œuvres de Rosa Luxemburg. Après le Tome II, *L'École du socialisme* (voir notre précédent numéro), ce sont des textes regroupés sous le titre *Le Socialisme en France* qui constituent ce troisième tome.

Chez le même éditeur Agone, on signalera également la réédition du texte de Louis Janover et Jean-Pierre Garnier, *La Deuxième Droite*, (coll. « Contre-feux », 2013), une mise à nu de la gauche de gouvernement rédigée au milieu des années 1980. Un document salutaire à relire pour comprendre les logiques d'aujourd'hui à la lumière des choix d'hier.

Signalons également une autre réédition, celle du célèbre texte de Daniel Guérin, *Front populaire, révolution manquée*.



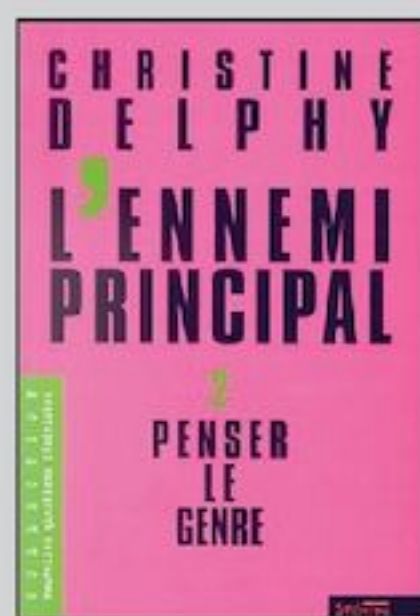
Retrouvez sur le site de la revue : www.cnt-f.org/nautrecole ces différentes notes de lecture et bien d'autres encore... et inscrivez-vous à notre lettre mensuelle d'information.

Mémoires en lutte

Militante participante à la fondation du MLF et chercheuse au CNRS, Christine Delphy a toujours mené conjointement recherche théorique et engagement politique, contre toutes les oppressions, et c'est à cette aune qu'il faut apprécier la valeur de ses travaux.

Ce recueil est composé d'articles écrits il y a trente ans pour le plus ancien et qui n'ont pas perdu de leur actualité et de leur pertinence pour l'élucidation des enjeux et la formulation des objectifs de lutte aujourd'hui, et cela même pour les plus circonstanciés. Tout d'abord, parce que fondamentalement « la situation des femmes n'a pas changé » (p. 20). Rien dans la « situation matérielle » des femmes : emploi, salaire, travail domestique, violence... ce qui a changé, c'est l'idée... que l'égalité est réalisée. Et elle le montre par la manière dont autre chose que l'égalité a été introduit dans son contenu par les politiques et l'État, l'équivalence et l'équité. L'équivalence, comme égalité dans la différence, et l'équité, comme justification des inégalités, se complètent pour maintenir le statut différencié des femmes.

« L'ennemi principal », ce n'est pas l'homme, mais un système, le patriarcat, qui n'est pas l'organisation de la famille basée sur l'autorité du père, comme veulent le voir les dictionnaires et le sens commun, mais la division de la société en deux groupes hiérarchisés dont l'un exploite et opprime l'autre, comme pour les classes sociales. D'ailleurs C. D. part de certaines prémisses



marxistes sur l'analyse de la division en classes de la société, qu'elle reprend pour théoriser ce qui constitue le système de genre.

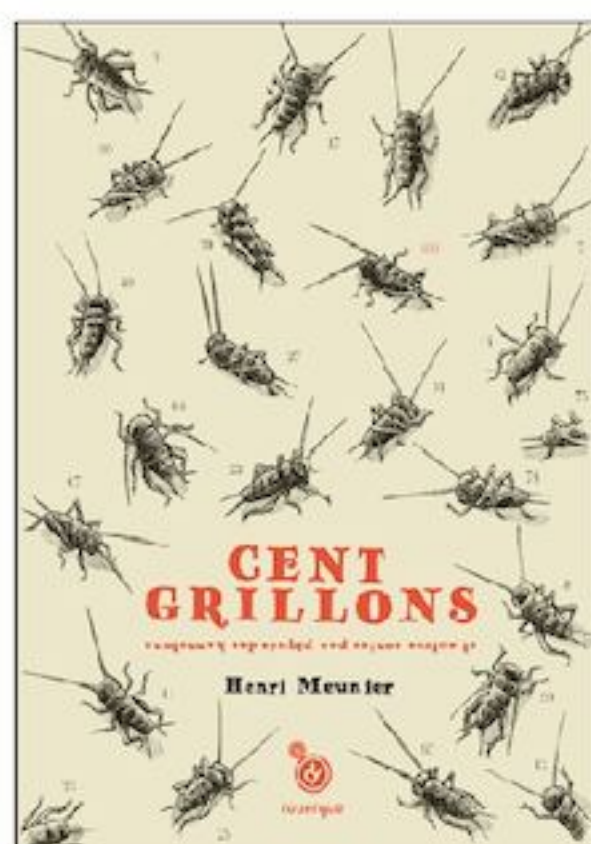
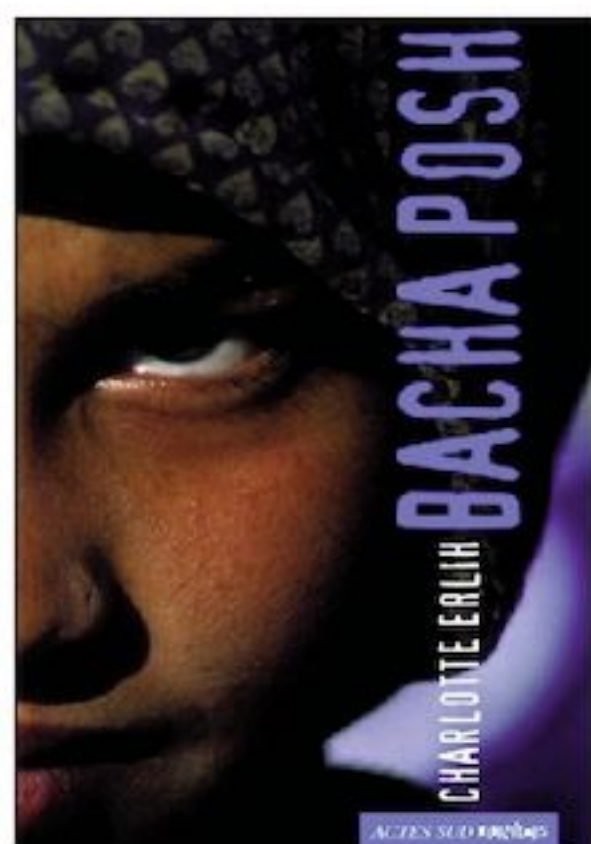
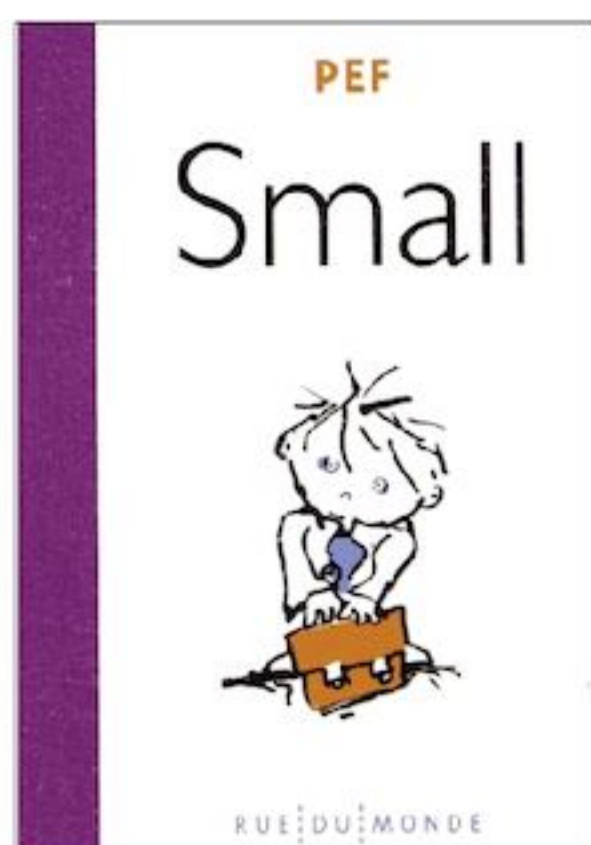
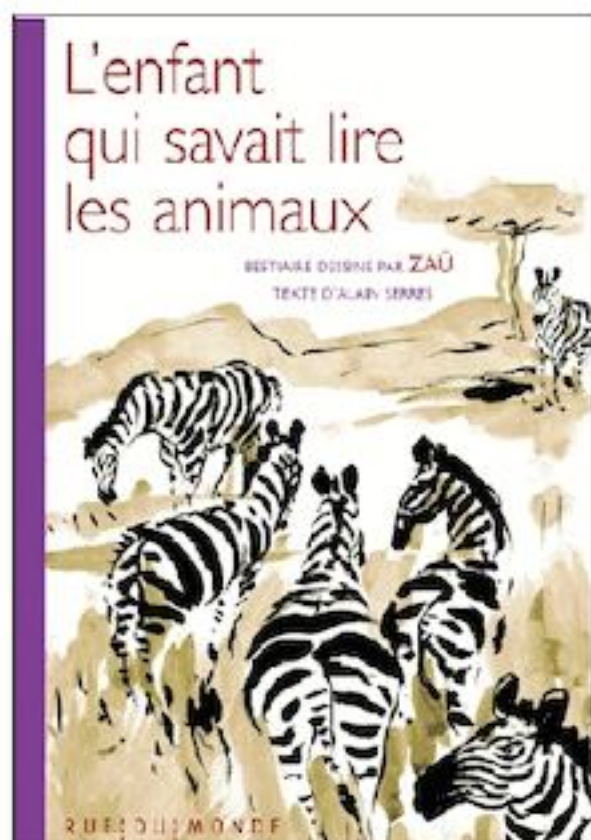
« Penser le genre », elle le définit ainsi dès 1984 : « le genre... est à la fois la partie construite du sexe... et un système hiérarchique et dichotomique... résultante de plusieurs systèmes d'oppression, dont l'exploitation économique n'est qu'une [composante]. » (p. 272)

Ce qu'elle cherche à conceptualiser à travers ses multiples dimensions, c'est « le principe de partition lui-même » (p. 227), le genre comme fabrique de dualités, et ce qu'il implique comme naturalisation du sexe, qui « est simplement le marqueur de la division sociale » (p. 230).

Déconstruire la « naturalisation » des préjugés, des conventions, des rôles sociaux attribués aux femmes, uniquement destinés à assurer leur sujétion et à justifier leur assignation à certaines fonctions, constitue l'axe central de son travail. Son objectif est la critique de l'essentialisme, qui caractérise les normes sociales produisant des définitions différenciées pour les deux groupes des hommes et des femmes, en ce qu'il implique des stratégies politiques quant au traitement des inégalités hommes/femmes.

L'idée de la différence des sexes comme dualité naturelle et universelle est la convention la mieux partagée et pourtant totalement « absurde » et « erronée », sans validité du point de vue même des sciences qui ont cherché à l'explorer. Même dans le féminisme, il est difficile de se défaire de « l'idée que le genre est assis sur un sexe physique, dichotomique et réel : que les catégories de sexe nous sont données par la nature » (p. 27), bref, que le genre c'est la culture et le sexe la nature.

→ *L'Ennemi principal, tome II. Penser le genre*, Christine Delphy, Syllepse, 2013, 365 p., 23 €.



Lire les animaux

«**Nous pensons** qu'apprendre aux enfants à aimer le beau, l'art, l'expression de la complexité de la vie c'est aussi leur apprendre à aimer la démocratie, la liberté de penser et toute la palette de nos différences. Nous ressentons plus que jamais la nécessité de diversifier les créations qui favoriseraient ces prises de conscience, à condition bien sûr qu'elles proposent aux jeunes lecteurs des rencontres artistiques stimulantes.» C'est en ces termes qu'Alain Serres, directeur de Rue du Monde, s'exprime sur les choix de la maison d'édition en cette fin d'année 2013.

Et le beau, l'art, l'expression de la complexité de la vie, ils y sont dans ce magnifique opus où chaque page est une œuvre d'art ! Dans cet album (33x25 cm), l'enfant apprend en lisant les animaux qu'il croise sur son chemin. Il apprend la patience, la persévérance, l'hésitation, l'adaptation... Cet enfant marche et se rappelle le jour où tout a basculé pour lui. Le ton du texte d'Alain Serres est grave et émouvant mais doux et poétique comme le sont les illustrations à l'encre de Chine de Zaü. On est emporté par ce bel ouvrage ! Un très beau cadeau à se faire ou à faire pour les petits (à partir de 7 ans) ou pour les grands. (SN)

★ **L'Enfant qui savait lire les animaux**, Bestiaire dessiné par Zaü et textes d'Alain Serres, Rue du monde, 2013, 96 p., 25,80 €.

Small

Un tout petit format de livre (12x10 cm) pour l'histoire d'un petit bonhomme modeste nommé Small. Une vie qui passe le temps du livre, faite de petits riens, des petits et des grands bonheurs et des petits et des grands malheurs, des menus plaisirs, des belles rencontres, des jolies découvertes... C'est une vie simple racontée sans ennui par Pef avec sensibilité et simplicité. Le texte s'appuie avec amusement sur les mots « petit » et « grand » intégrant de nombreuses expressions et jeux de mots qui rythment l'histoire comme une chansonnette. Un livre à lire, à relire et à faire découvrir. Dès 8 ans et pour tous. (SN)

★ **Small**, Pef, Rue du Monde, 2013, 95 p., 9,50 €.

Bacha posh

Farrukh est le jeune barreur d'un aviron à huit rameurs. Avec son ami Sohrab et les sept autres rameurs, ils s'entraînent dur sur un lac aux environs de Kaboul et rêvent de participer aux Jeux olympiques... Mais Farrukh

Les Lettres rugueuses

Un coffret pour découvrir les lettres d'après la méthode Montessori. Fondées sur la découverte visuelle mais aussi tactile des lettres, ces activités sont présentées par une éducatrice Montessori pour accompagner les enfants sur le chemin de l'écriture. Elles aident l'enfant dans le mouvement de l'écriture (amorces, sens et trajectoire du geste). Le coffret comprend deux jeux de cartes qui invitent les enfants à découvrir les lettres de façon sensorielle :

26 lettres rugueuses à tracer, stimulant le toucher, la vue, l'ouïe et le mouvement ; 26 cartes illustrées représentant des images à associer aux sons des lettres. Les consonnes sont roses et les voyelles bleues.

J'ai testé l'activité en classe avec un petit groupe d'élèves en difficulté (niveau CP) : cela a bien fonctionné, les enfants sont restés attentifs et concentrés car bien investis, cette activité apportant un côté ludique à l'apprentissage. C'est un très bon moyen en plus de tous les autres pour mémoriser le nom et le son des lettres et les tracer. À partir de 5 ans. (SN)

★ **Les Lettres rugueuses : Pour apprendre à lire et à écrire naturellement**, Charlotte Poussin et Marie Ollier (ill.), Eyrolles, 2013, 32 p. et deux jeux de cartes, 24,90 €.



s'appelle Farrukhzad ; elle est une bacha posh, une fille secrètement élevée à l'âge de cinq ans comme un garçon dans une famille où il n'y a pas de garçons ; à la puberté, elle doit redevenir une jeune fille en burqa, cloîtrée et subir la terrible condition des femmes en Afghanistan...

Ce roman accessible dès 14 ans, permet d'aborder avec sensibilité les questions de l'identité, du genre et de sa transgression, de la révolte et du rapport à la famille et aux pairs. L'auteure a su nous mettre dans la peau de ce jeune garçon qui n'en est pas un. (FS)

★ **Bacha posh**, Charlotte Erlih, Actes sud junior (Romans ado), 2013, 181 p., 13,50 €.

Coup de talon

Laure est une jeune fille épanouie, féminine, qui respire la vie. Jusqu'au jour où tout bascule en une minute. Une agression dans le métro et la voici qui se renferme, cherchant à éviter tout regard sur elle. De victime, elle se sent coupable d'avoir attiré sur elle atouchements et insultes. La natation, le collège, ses amis, sa sœur, rien ne semble pouvoir l'inciter à parler, à tourner la page. Un récit plein d'émotion, au message certes très explicite, mais si nécessaire aujourd'hui pour les jeunes lecteurs à partir de 12 ans. (CH)

★ **Coup de talon**, Sylvie Deshors, Talents hauts (Ego), 2013, 96 p., 7 €.

Le Singe

Le beau singe blanc vit dans un zoo, il regarde les gens qui passent et les aime. Il rêve d'être un homme. À force de les observer, il les comprend. Un jour, il réussit à siffler et devient

l'attraction du zoo. Enfin, les hommes le regardent ! Ils viennent le chercher. Et Bruno le singe va vivre parmi les humains sans en être devenu un. C'est cette quête de soi que l'on retrouve dans cet album sensible et qui soulève avec beaucoup d'intelligence la question de l'identité, un balancement entre ce que l'on est et ce que l'on veut devenir, l'appartenance à un groupe. C'est encore une belle réflexion que nous offre Rue du Monde. Les illustrations sont vaporeuses, délicates et pleines d'émotions. Les visages des singes sont expressifs et donnent toute sa valeur au texte. (SN)

★ **Le Singe**, Davide Cali (texte) et Gianluca Foli (ill.), Rue du monde, 2013, 32 p., 20,20 €.

Cent grillons

Cet album, très séduisant par son cartonnage doux au toucher et ses illustrations façon gravures anciennes, contient des contes habilement détournés. La langue est astucieusement malmenée, et le texte fait souvent sourire. Chaque conte est introduit par un rébus et épingle la naïveté, la bêtise, l'avidité, les illusions. Tout l'album est un jeu au deuxième degré. Si l'auteur semble narquois vis-à-vis des pouvoirs, il englobe dans sa condamnation des fées et des génies ; il nous promène dans un monde fantaisiste mais désenchanté. De l'auteur ou du lecteur, qui est le plus nostalgique de l'univers merveilleux ? (NC)

★ **Cent grillons - Et autres contes pas piqués des hannetons**, Henri Meunier, Le Rouergue, 2013, 44 p., 14,50 €.



Mandela

Tous les éditeurs se doivent d'avoir leur Mandela ou leur King au catalogue et c'est souvent réussi.

Ici Kadir Nelson, dessinateur états-unien, joue avant tout sur l'émotion et le choc visuel. L'album sur Mandela met en couverture un portrait grand format et plein cadre du Mandela président. En 40 pages, le mythe est porté par des images fortes et un texte d'accompagnement qui fait, comme souvent, l'impasse sur la lutte armée. Un livre accrocheur et minimaliste sur le plan historique mais cependant attachant.

Rue du monde réédite son magnifique *Mandela, l'Africain multicolore*: un album très réussi qui ne tombe jamais dans le mythe béat. Une biographie qui après les années de jeunesse passe brusquement de la couleur au noir & blanc: 27 pages sans couleurs encadrées d'une bande rouge rythment les 27 années d'emprisonnement... 27 pages dans un album jeunesse, c'est long et cela marque! Puis reviennent les couleurs avec la libération du plus ancien prisonnier politique du monde. Un supplément documentaire complète utilement le récit. (Du CM à la 3^e). (FS)

★ *Nelson Mandela*, Kadir Nelson (texte et ill.), Steinkis, 2013, 40 p. (20x 30 cm), 12,50 €.

★ *Mandela, l'Africain multicolore*, Alain Serres (texte) et Zaü (dessin), Rue du monde (Grands portraits), 2013 (2010), 64 p., 12 €.

Encyclopédie (drôle)

Cette encyclopédie, à première vue un peu désuète avec ses planches d'animaux, se révèle un catalogue étonnant d'animaux classés selon des critères inhabituels: les jaunes ditrons, les rapides, les rayés, les séducteurs spectaculaires, les géants, les nerveux, les piquants, les malins ou encore les casaniers ou les légendaires!

Les planches colorées, à la fois naïves et scientifiquement correctes, forment une quarantaine de familles d'animaux. Par exemple, la famille des bleuciels est composée du Goura de Victoria, du requin bleu, de la libellule déprimée, de l'étoile de mer bleue, de l'agame des

colons, du morpho ou de la mésange... Une encyclopédie animalière fantaisiste et poétique qui se lit et se regarde dès cinq ans et se feuillette avec plaisir à tout âge. (FS)

★ *Drôle d'encyclopédie*, Adrienne Barman, La joie de lire, 2013, 214 p., 24,90 €.

Après

Un roman dystopique sur la société américaine et ses dérives sécuritaires. Après une fusillade dans un lycée voisin, qui rappelle le drame de Columbine, la communauté éducative de Central Hight est ébranlée. Le Dr Willner, «spécialiste des situations de crise», est dépêché sur place. Tout est mis en place pour prévenir une autre tuerie. Interdictions arbitraires, immersion dans la vie privée des jeunes et des familles, pressions psychologiques, les règles s'intensifient à l'excès et le malaise du lecteur va grandissant. Quand certains de ses camarades disparaissent pour avoir désobéi, Tom Bishop s'interroge sur les limites entre autorité et totalitarisme. (CH)

★ *Après*, Francine Prose, Seuil (Fiction HC), 2013, 237 p., 13 €.

La Grande môme

Émilie découvre à quinze ans que sa vie est basée sur le mensonge. Sa mère, ancienne activiste, a été transférée en quartier haute sécurité. Après coup, Émilie va reconstituer peu à peu les morceaux du puzzle de son enfance et du passé de sa mère. Même si l'engagement de la mère est évoqué, ainsi que les raisons de sa révolte, le récit se focalise sur les conséquences pour l'entourage. Il décrit surtout l'onde de choc provoquée par cette révélation du point de vue de l'adolescente. Et même si l'identification à la narratrice et à son parcours de vie est peu probable, gageons que les lectrices et lecteurs adolescent(e)s prendront plaisir à la lecture de ce récit. (CH)

★ *La Grande Môme*, Jérôme Leroy, Syros (rat noir), 2013, 110 p., 13,50 €.

À la p'tite semaine

Jour par jour, sur un carnet à rayures sur lesquelles le texte ne s'ajuste malheureusement pas, les propos d'une enfant de 10 ans qui s'exprime en style faussement enfantin, avec des

références inadaptées à son âge, sur l'amour à travers les maths, sur les relations fraternelles à travers la philo. Les deux finissent bien, la sentimentalité est sauve. L'esprit potache est très convenu. Les illustrations, beaucoup moins. (NC)

★ *Maths à la petite semaine*, Rachel Corenblit et Cécile Bonbon, Le Rouergue (à la petite semaine), 2013, 24 p., 7,50 €.

★ *Philo à la petite semaine*, Rachel Corenblit et Cécile Bonbon, Le Rouergue (à la petite semaine), 2013, 24 p., 7,50 €.

Chat! Chat! Chat!

Annette Tamarkin nous propose un joli livre de chats très colorés qui se déplie à chaque ouverture de page, les chats occupent alors tout l'espace. Et en plus, un arbre, une fleur, un cœur s'ouvrent si on en a envie... L'idée du pliage offre un livre ludique à manipuler et montre aux petits qu'il faut toujours chercher au-delà de ce que l'on voit au premier abord. On rencontre chat rose puis chat qui rit en bleu et en noir, chat tigré et chat fleur, tous bien sympathiques. À partir de 2 ans. (SN)

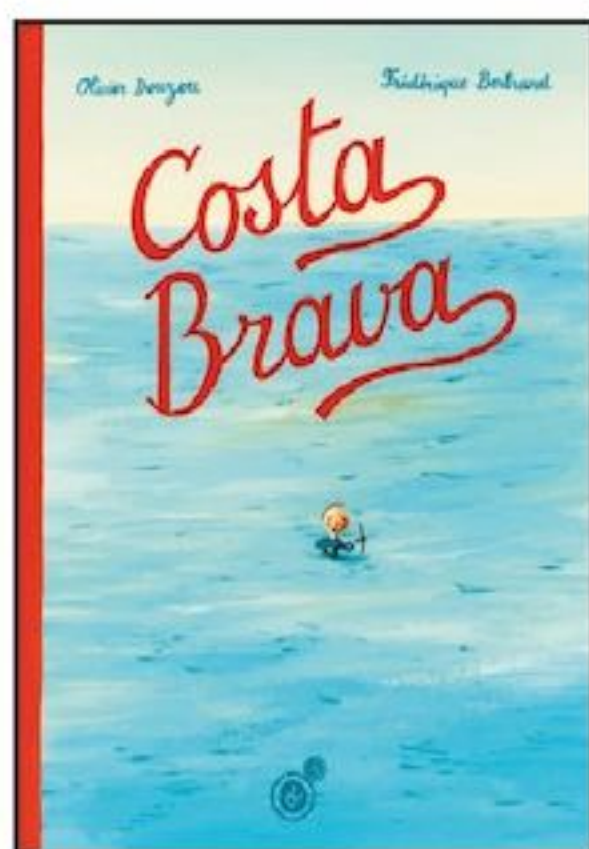
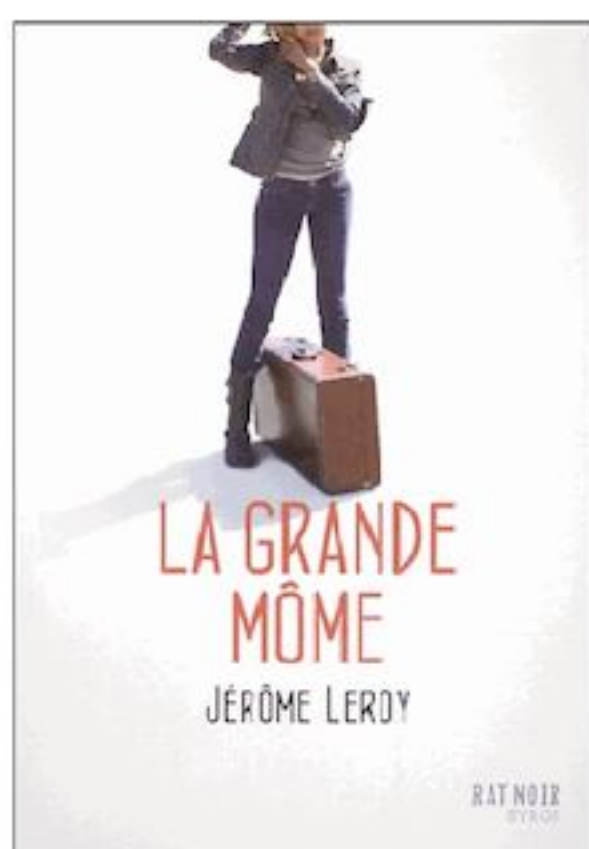
★ *Chat! Chat! Chat!*, Annette Tamarkin, Gallimard Jeunesse (Giboulées), 2013, 18 p., 15,70 €.

Caniche

Costa Brava est le nom d'un caniche en plâtre qui change de couleur suivant le temps. C'est Tonton José qui a rapporté ce cadeau d'Espagne. Le chien est placé sur la télé. Chaque jour Costa Brava donne la météo à la famille de Pierre. Pour Pierre, il devient un objet précieux. Alors qu'un jour, Pierre s'amuse à le faire changer de couleur en le passant du frigo au grille-pain, il le casse! Pierre pense avoir fait une terrible bêtise et va tenter de dissimuler son acte en cachant les débris de Costa Brava sous le citronnier mais il fait tomber l'unique citron de l'arbre... et ainsi de suite, par un effet boule de neige Pierre va accumuler les bêtises sous un terrible orage qui approche! Pierre pense alors avoir tout déréglé!

Peut-on réparer ces bêtises ou doit-on les assumer en les avouant? C'est finalement après pas mal de péripéties et une belle pirouette que Pierre va s'en sortir. Ce livre montre que de toute façon, un secret est bien difficile à garder... Les illustrations de Frédérique Bertrand font écho aux sentiments de Pierre. L'idée de scinder parfois les pages en quatre parties donnent un rythme à l'histoire. À partir de 5 ans. (SN)

★ *Costa Brava*, Olivier Douzou (texte) et Frédérique Bertrand (ill.), Le Rouergue (albums), 2013, 40 p., 16 €.



La lettre mensuelle du site N'Autre école

Pour suivre l'actualité du site et en particulier les chroniques jeunesse régulièrement mises à jour, inscrivez-vous à la lettre mensuelle d'information du site (soit à partir de la une du site soit en écrivant à nautrecole@cnt-f.org). Faute de place nous ne pouvons publier sur la version papier de la revue l'ensemble des chroniques lecture et lecture jeunesse.

Nous vous invitons à consulter toutes nos recensions sur le site, rubrique « Notes de lecture ».

- 2 **Le pouvoir de dire non**, Alain Rey
- 3 ■ **Éditorial : « Ma come si parlà? »**
- 4 **Façons de parler?** Jean-Pierre Fournier
- 7 **La violence comme langage**, Olivier Maurel
- 7 **Comment on se parle (1)**, Laurent Ott
- 9 **Comment on se parle (2)**, Christine Vallin
- 10 **Les dragons de la préfecture**, RESF 18^e
- 11 **La langue dans tous les sens**, Yves Coleman
- 12 **Les mots du BO et autres cailloux gênants**, comité de rédaction *N'Autre école*
- 13 **Pour un langage sans sexisme**, Charlotte Artois et Maryline
- 14 **Comment on se parle (3)**, Yves Hazeman
- 15 **Langues discriminées**, Patricia Jardin
- 16 **Comment on se parle(4)**, Véronique Decker



- 18 **La scolarisation immersive en corse, breton, occitan : une éducation révolutionnaire ?** Yoann Isambert
- 19 **Comment sont nées les langues européennes ?** Jean-Pierre Fournier
- 20 **Ma, ta, sa, langue. Enseignement mutuel et enseignement du « maître ignorant »**, Véronique Busson
- 21 **Un langage qui fait parler**, Jean-Pierre Fournier
- 22 **Langue française contre immigration**, Danièle Lochak
- 23 **Moctar et les langues**
- 24 **Babel en Verlan ou le retour du malentendu**, Marc Hatzfeld
- 27 **Papoti... Papothèque!** Véronique Rivière
- 28 **Marx, Quételet et les statistiques**, Nico Hirtt
- 30 **Les maths, une langue? Non!** Françoise Colsaet
- 33 **La construction de l'écrire-lire**, Bernard Collot
- 34 **Le langage scientifique dans une école multi-âges**, Bernard Collot
- 35 **Adverts**, Thierry Dullion
- 36 **Parle-nous tes langues. Le bilinguisme est une richesse**, Fleur Rodde
- 37 **En quelle langue traduire nos luttes?**



- 39 **De la langue de scolarisation à la langue d'émancipation?** Grégory Chambat
- 41 **C'est par écrire que tout commence**, Mireille Teppa
- 41 **Rencontre avec Serge Boimare**, Charlotte Artois
- 42 **Les mots qui manquent**, Laurent Ott
- 43 **Langue maternelle?** Amélie Rezzui
- 44 **« ARB » N'autre langue et sa réalité**, Line Audin
- 46 **De Montélimar à Paris – Contes et quartiers populaires**, Kamel Zouaoui
- 48 **Prendre en compte le contexte**, Charlotte Artois
- 49 **Aparté**, Nicole Chosson
- 50 **Entretien avec Yves Giroud**, Grégory Chambat

52 Notes de lecture

Erratum Une erreur de maquettage nous a fait libeller incorrectement le numéro supplémentaire « Programme du stage: Subvertir les pratiques pédagogiques » n° 38 – Supplément hiver 2014 (reçu par nos abonnés en décembre 2013).
 Nous nous en excusons auprès de nos lecteurs et lectrices. Pour les bibliothèques, les centres de documentation et les libraires, la correction est la suivante : *supplément au n° 36, hiver 2014*.
 Ce numéro supplémentaire n'est pas pris en compte dans l'abonnement.

N'AUTRE école (n° 37 – hiver 2014)
 Périodicité: trimestriel / Prix du n° : 4 € – ISSN 1638-329X
 Revue de la Fédération des travailleuses/eurs de l'éducation qui regroupe au sein de la Confédération nationale du travail (CNT) l'ensemble des travailleuses/eurs de l'éducation.
Contact rédaction et abonnements
 N'AUTRE école – CNT-FTE, 33, rue des Vignoles, 75020 Paris ou par mail : nautrecole@cnt-f.org

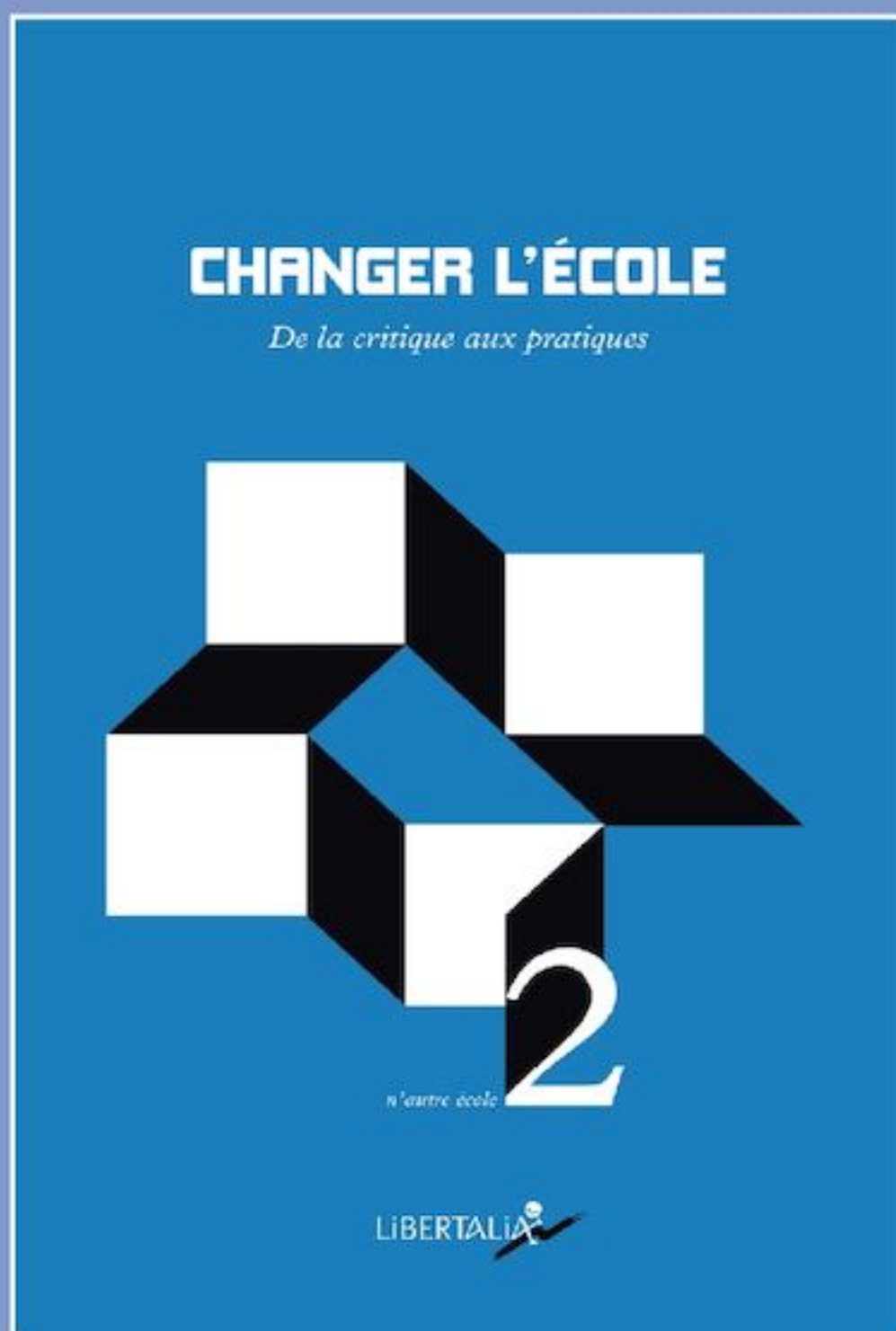
Impression
 Imprimerie Babel, 91480 Quincy-Sous-Sénart.
Directeur de publication
 Aurélien Étienne.
Comité de rédaction
 Éric Zafon – François Spinner – Gérard Rigaldo – Élise Requillé – Olivier Ramaré – Alexandre Pouch – Pascal Moncey – Maryvonne Menez – Jean-Pierre Fournier – Thierry Dullion – Nicole Chosson – Jean-Louis Cordonnier – Grégory Chambat – Jérôme Ceccaldi – Franck Antoine – Charlotte Artois.

AVEC, PAR ORDRE D'APPARITION DANS CE NUMÉRO
 Alain Rey – Jean-Pierre Fournier – Olivier Maurel – Laurent Ott – Christine Vallin – RESF 18^e – Yves Coleman – Charlotte Artois et Maryline – Yves Hazeman – Patricia Jardin – Véronique Decker – Yoann Isambert – Véronique Busson – Danièle Lochak – Marc Hatzfeld – Véronique Rivière – Nico Hirtt – Françoise Colsaet – Bernard Collot – Thierry Dullion – Fleur Rodde – Grégory Chambat – Mireille Teppa – Serge Boimare – Amélie Rezzui – Line Audin – Kamel Zouaoui – Nicole Chosson – Yves Giroud – Franck Antoine – Sylvie Nicolli – François Spinner – Claire Hugon.
Correction : Solange Bidault.
Photo de une : Pierre-Emmanuel Weck
Maquette & mise en page : Grégory Chambat.

De la critique aux pratiques...

Changer l'école

Nouveau titre de la collection N'Autre École



Changer l'école de la critique aux pratiques

collection « N'Autre école », éditions Libertalia

193 pages, Publication : 1^{er} février 2014

ISBN : 9782918059363

Prix : 10 €, disponible en librairie.

La collection N'Autre École

La collection *N'Autre École*, dans l'esprit de la revue du même nom, engage le débat sur une éducation émancipatrice.

À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques, s'y explorent des pistes de réflexion et d'action pour ceux qui veulent changer l'école et la société.

À paraître dans la même collection :

★ *L'École des barricades, Écrits et combats pour une pédagogie sociale, égalitaire et libertaire*, G. Chambat.

★ *Helena Radlinska, aux sources de la pédagogie sociale*.



Des enseignants qui contestent et qui travaillent. Qui ne pataugent pas dans la récrimination mais qui construisent autrement le quotidien de leur classe. Qui n'oublent pas non plus ce qu'il y a tout autour de l'école : le quartier, la société, le proche étranger.

Ces enseignants – mais aussi ces parents, ces ouvriers d'entretien – témoignent et réfléchissent dans une revue trimestrielle, *N'Autre école*, ouvertement radicale et radicalement ouverte.

Comment faire vivre la démocratie à l'école, comment sortir de l'évaluation chiffrée, comment vivifier les savoirs, comment redonner à l'éducation sa perspective émancipatrice ?

Ce volume présente quelques pierres de ce chemin collectif, quelques réponses de praticiens qui vivent leurs idées.

★ SOMMAIRE :

- ▶ Être révolutionnaire à l'école, qu'est-ce que ça veut dire ?
- ▶ Peut-on défendre l'école publique sans la critiquer ?
- ▶ Évaluation : du zéro à l'infini
- ▶ École démocratique ?
- ▶ D'autres contenus ?
- ▶ Ailleurs ?
- ▶ Final de compte...

Toujours disponible



Nouvelle édition,
revue, actualisée et augmentée

Apprendre à désobéir,
petite histoire de l'école qui résiste

Laurence Biberfeld & Grégory Chambat

collection « N'Autre école », éditions Libertalia

224 pages, Publication : août 2013

ISBN : 9782918059363

Prix : 10 €, disponible en librairie.