



Linette
et ses copines arrivent toutes,
déguisées en princesses...

Le SNUipp 89 à l'Université d'Automne 2016



Des chercheurs, des enseignants, des questions ...

Les intitulés des conférences

posent d'emblée le parti pris de cette Université d'Automne, déterminé par la Pédagogie ... avec ce qu'elle suppose de points de vue quand elle est investie dans une démarche engagée au service de la transformation de l'école.

La pédagogie traversée par les tensions de cette école qui ne parvient pas à résoudre les inégalités, au cœur des conflits, débats, drames, contradictions de toute une société.

La pédagogie qui érige en principe la réussite de tous et cherche à comprendre comment ils apprennent, pourquoi ils n'apprennent pas, comment on peut s'y prendre, et qu'est-ce qu'on peut faire mieux ou autrement.

La pédagogie dimension fondamentale de notre métier, au cœur de nos convictions, petit miracle du quotidien parfois, incertitude troublante souvent, mais toujours socle de pensée pour hausser ce que l'on fait tous les jours dans nos classes, contre l'ignorance et les déterminismes.

La pédagogie à la croisée de tous les questionnements, comme une réponse ouverte et infinie hors des carcans et du prêt à penser, à construire ensemble à la lumière de la recherche et de l'intelligence collective.

Michèle Vannini

Enfants en situation de pauvreté, que peut l'école ? **Chantal ZAUCHE** et **Jacques BERNARDIN**

Laïcité, Islam, quand la pédagogie doit reprendre la main - **Françoise LORCERIE**

La conception des programmes en cycle 2 **André TRICOT**

Travailler en Éducation Prioritaire : quelles ressources pour renforcer le pouvoir d'agir ? **Patrick PICARD**

Enseigner les mathématiques en REP, un enjeu pour la formation et les enseignants - **Denis BUTLEN**

Relations avec les parents : enjeux et pratiques - **Jacques BERNARDIN**

Quelle éthique pour l'enseignant ? **Eirick PRAIRAT**

Apprendre à penser par la pratique des ateliers de philosophie et de littérature de jeunesse - **Edwige CHIROUTER**

Le travail des enseignants : Que font-ils en dehors de la présence des élèves ? **Frédéric GRIMAUD**

Penser l'espace de la classe à l'école maternelle **Isabelle BASTIDE**

Que peut la littérature de jeunesse face à la violence du monde ? **Alain SERRES**

Faire vivre l'école laïque **Benoît FALAIZE**



C'est leur

premier jour de vacances. Ils sont partis tôt, ont traversé la France en voiture, en train, en avion, et ils sont là, ces enseignants dont on dit qu'ils ne travaillent que six mois par an.

Ils sont plus de quatre cents dans la grande salle Méditerranée du Centre Corbières de Leucate.

L'Université 2016 peut commencer.

Chantal ZAUCHE-GAUDRON et Jacques BERNARDIN

ouvrent cette 16ème Université d'Automne par un thème fort qui traverse l'école, l'impact et lui demande de s'interroger.

La France, sixième puissance économique mondiale compte 1,2 millions d'enfants de familles pauvres, soit un enfant sur dix.

Enfants en situation de pauvreté...



Chantal Zaouche va décrire comment, par les conséquences qu'il a sur le développement de l'enfant, le phénomène de grande pauvreté qui ne cesse de croître constitue l'un des éléments de la reproduction des inégalités sociales et scolaires. À l'expression « enfants pauvres », elle préfère parler d'enfants « en situation de pauvreté ».

L'enfant qui vit dans la pauvreté la ressent à deux niveaux : la situation elle-même qu'il vit au quotidien et le regard de l'autre sur cette situation.

Il est dans ce que l'on nomme une trajectoire « tremblée » car fragile, en raison d'une involonté étatique. Son développement socio-affectif est impacté et l'absence de repères stables crée des relations d'attachement insécurisées. Les conduites sociales sont également affectées : anxiété, dépression, dépendance affective ou bien agressivité, instabilité sont autant de troubles qui génèrent une faible estime de soi.

Ces impacts s'expliquent par des interactions adultes/enfants perturbées qui se traduisent par des conduites punitives et moins d'encouragement. Ces relations ont des incidences sur le développement de l'enfant que l'on va observer à l'école.

Cette exposition chronique et non transitoire à la grande pauvreté, altère les grandes fonctions mentales (logique, traitement de l'information) et l'autorégulation des émotions.

Ces enfants perçoivent les inégalités sociales, la stigmatisation, intériorisent ces stéréotypes sociaux et sont ainsi dans une grande anxiété. Les inégalités de santé concernant l'hygiène et les soins du corps affectent l'estime de soi par le regard de l'autre. Le lieu de vie précaire n'est pas ce « foyer » qui procure lumière, chaleur, sécurité. L'enfant ne peut l'intérioriser comme lieu de vie où « l'on se sent bien » et qui nous entoure. Ce « logement » exigü réduit l'espace intime, les moments de solitude où l'on peut rêver, être disponible à soi-même. L'environnement culturel restreint ajoute un facteur d'inégalité sociale et contribue à une difficulté dans le développement du lexique et de la syntaxe.



Si pour les familles en situation de précarité, l'école est un point d'ancrage, une instance garante de stabilité qui structure les temps sociaux, pour l'enfant en situation de précarité, le sentiment de « bien-être à l'école » est inférieur à celui des autres. Il préfère un contexte ségrégué où il se sent soutenu par l'entre-soi, où il échappe au harcèlement de ses pairs.

... que peut l'école ?

Jacques Bernardin poursuit la conférence en développant la seconde partie de l'intitulé.

Chez les enseignants que nous sommes, la connaissance du contexte familial de l'enfant peut être à double tranchant, soit en servant d'alibi au renoncement soit en étant dans l'autoréalisation des prophéties. La connaissance des stéréotypes sociaux domine dans la relation des maîtres aux élèves.

LA FORMATION doit s'attacher à travailler cet élément qui a des incidences sur les attitudes pédagogiques sans que l'on en ait conscience : le temps différent accordé à la recherche de l'élève selon son statut dans la classe, les questions « complexes » à l'un et les questions « simplistes » à

l'autre, le retour ciblé sur le contenu de l'erreur à l'un, et le « c'est bien » à l'autre même s'il est totalement à côté du contenu.

Les parents sont souvent dans le défaitisme et la difficulté du lendemain qui empêchent de penser un futur trop impensable. La conscience du sort commun barre leurs ambitions. « *Pour des gens comme nous, faut pas rêver* » Certains renoncent, lâchent prise, et c'est la filiation qui prend le pas « *Il fera comme nous* ».

Dans cette incertitude, les enfants, développent inquiétude, tension, insécurité psychique, basculent entre passivité/attente et agitation.

Les parents sont dans une surprotection, un surinvestissement affectif, qui représentent un rempart contre la détresse mais développent chez l'enfant immaturité et toute puissance.

N'étant sûrs de rien, isolés et manquant de ressources, les enfants se protègent de l'inconnu.

Ils s'effacent ou bien entrent dans des explosions de colère, arrivent à l'école en n'étant pas constitués en élèves et l'école doit les aider à s'émanciper.

Comment l'école va-t-elle émanciper cet élève encore encadré dans son milieu ?

Par des apports

L'ouverture culturelle est la première pièce que l'école va apporter, jouant sur la pluralité des domaines disciplinaires. L'univers du livre constitue une accroche aux apprentissages. Les pratiques de création font rêver un autre réel possible.

Apprendre,

c'est arrêter l'action pour réfléchir.

Le rapport au temps comme élément structurant aide à sortir de la tyrannie de l'urgence. L'école va aussi tenter de restaurer l'estime de soi, faire sortir des expériences négatives qui créent le renoncement: par l'apprentissage conceptuel, la fierté de venir à bout de cette chose qui semblait complexe.

Par des ruptures

Elles sont caractéristiques des situations d'apprentissages. Plutôt que de réparer le « mal compris », mieux vaut repenser la situation didactique, et croire aux potentialités des élèves.

Aller contre ce qui va « empêcher »

Attente passive, fulgurance, sentiment d'insécurité, de solitude, sont à dépasser dans des dispositifs adaptés avec des adultes mobilisés.

Mettre en oeuvre des situations ouvertes, pour rompre avec *la passivité*.

Apprendre à différer l'acte pour aller contre *la fulgurance*, mieux faire et laisser la place à la pensée. Instituer des moments de mise à distance plutôt que d'être dans *l'action tout de suite* permet d'*extraire l'essentiel et de savoir que retenir pour en faire une règle dans une situation du même type, en dégager les traits caractéristiques, les abstraire.*

Clarifier le cadre, l'enjeu, le but, la durée pour créer un milieu sécurisant et aller contre *le sentiment d'insécurité*. Avoir le droit de se tromper permet d'accepter d'essayer de prendre des risques. Apprendre est un processus inscrit dans la durée qui demande engagement et persévérance à ces élèves qui sont souvent sur le « *tout ou rien* », sur le « *je ne veux pas* », « *je ne peux pas* ».

Délibérer collectivement, coopérer, débattre, pour sortir l'élève de son *sentiment de solitude*, construire la capacité à argumenter, à confronter ses idées avec celles des autres, stimuler l'intelligence, donner à la raison des raisons d'évoluer.

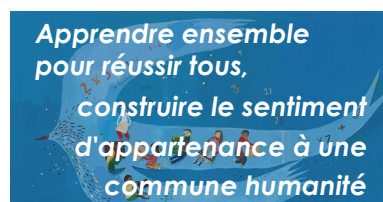


Les familles en situation de précarité ont souvent un passif douloureux avec l'école.

Des rencontres personnalisées organisées sur le mode de l'invitation leur permettent de venir à l'école plus facilement. Leur revendication principale est que l'école respecte leur enfant et lui fasse confiance.

Les enfants pauvres ne sont pas de pauvres enfants.

Ils ont besoin que l'école modifie ses pratiques implicites, dévoile et explicite le dessous des cartes du travail intellectuel, rende visible l'activité mentale.



Chantal ZAUCHE-GAUDRON est professeure de psychologie de l'enfant, Jacques BERNARDIN est docteur en sciences de l'éducation, associé à l'équipe Circeff-Escol et Président du GFEN.



Denis BUTLEN,

professeur des Universités en didactique des mathématiques à Cergy-Pontoise, membre du sous-groupe disciplinaire du Conseil Supérieur des Programmes chargé de la rédaction des programmes de mathématiques du cycle 3, développe comment cette discipline des mathématiques peut être un appui dans le pari de la réussite de tous.

Enseigner les mathématiques en REP, un enjeu pour l'école et pour la formation des enseignants

Le propos de Denis Butlen est structuré par deux questions. La première interroge comment l'école reproduit des différences qui recourent des différences sociales. L'autre est celle des pratiques pédagogiques et didactiques, des dispositifs de formation des enseignants à mettre en œuvre pour qu'ils accroissent leurs marges de manœuvre et enrichissent leurs pratiques afin que les élèves améliorent leurs résultats et performances.

L'hypothèse de départ est plutôt exaltante .

« Les mathématiques peuvent être un levier pour réconcilier les élèves en difficulté avec l'école »

Elle s'appuie sur des résultats de recherche qui montrent que, contrairement aux idées reçues, les mathématiques arrivent dans les premières disciplines appréciées par les élèves.

Cette appréciation positive est déterminée par le langage utilisé dans cette discipline : moins polysémique, il permet de mettre à distance les héritages culturels. Le rapport à la vérité, plus simple joue aussi un rôle.

Par ailleurs, c'est une discipline qui, à l'école élémentaire, ne sélectionne pas. C'est parce que les mathématiques ont un héritage culturel moins prégnant, parce qu'elles génèrent moins d'anxiété que d'autres disciplines fondamentales, qu'elles peuvent être un moyen de réconciliation avec l'école.

Qu'est-ce qui caractérise les élèves en difficulté ?

Au-delà de l'aspect quantitatif de leurs résultats, les élèves en difficulté ont du mal à capitaliser le savoir, manquent de connaissances anciennes et de méthode. Ils recherchent des règles à appliquer, des « recettes jugées sûres », n'identifient pas les

enjeux des situations proposées.

Ils ne parviennent pas à se construire des représentations mentales et n'ont pas de projet implicite de réinvestissement. Ils ne perçoivent pas les enjeux en terme d'école.

Un exemple emblématique, le calcul mental

Quand on demande aux élèves de calculer 32×25 , au-delà du calcul, l'enjeu est de les obliger à explorer les nombres et leur décomposition et à le faire rapidement.

On leur demande avant tout de comprendre le sens de la situation. Si l'on gagne là-dessus, on peut gagner beaucoup, dans la compréhension numérique mais aussi dans la compréhension de ce qu'est l'école.

Dans sa recherche sur l'entraînement au calcul mental avec des classes du CP au CM, Denis Butlen a observé qu'une forte élite calculatoire se révèle rapidement et entraîne la masse des autres derrière elle. Il y a donc, par cet entraînement intensif, progrès important de tous ...

SAUF, pour quelques-uns qui n'adhèrent pas, qui ne parviennent pas à résoudre ce que l'on peut définir comme

« le paradoxe de l'automatisme ».

Pour être bon en mathématiques, l'élève doit installer des automatismes qui lui permettent de mobiliser rapidement des procédures plus adaptées, plus économiques ... et en même temps échapper à cet automatisme, faire en sorte qu'il ne constitue pas une entrave à l'entrée dans le sens des mathématiques.

En d'autres termes, on pourrait dire qu'il s'agit pour l'enseignant, de **présenter le calcul en même temps que l'intelligence de ce calcul**, de faire avec les élèves le pari que s'ils s'adaptent au calcul, ils seront meilleurs en mathématiques.

On fait comment ? Quelles stratégies ? Quelles réponses ?

Face à la difficulté scolaire, les enseignants sont soumis à des tensions qui marquent leurs choix pédagogiques et didactiques. La réponse courante est d'intervenir sur les prérequis, de combler les manques. C'est une réponse souvent peu efficace car, même s'il faut le faire, les enseignants ne savent pas toujours comment le faire correctement.

32 x 25...
pffff ...



Plutôt que d'individualiser le travail, c'est sur les variables didactiques et les modes de travail que va se jouer la prise en charge de l'hétérogénéité pour

conserver la consistance de la situation d'apprentissage et l'activité commune.

Par ailleurs, les démarches doivent être clairement explicitées par et pour les élèves. Leur demander de passer par l'écrit, de résumer ce qui a été appris et doit être retenu sur une période donnée permet de construire ce rapport explicite.

« Élaborer des textes intermédiaires entre le formel et le très contextualisé, sont autant de fonctions d'aide à la pensée »

32 x 25 ?

« Et quand les élèves les plus en difficulté résistent ? »

Denis Butlen présente les résultats d'une étude menée sur les pratiques enseignantes, dans des classes REP très difficiles avec des maîtres débutants et des maîtres confirmés.



Il précise qu'il fait un état des lieux sans jugement, l'intérêt étant de comprendre les liens complexes entre enseignement et apprentissage dans les écoles situées en zones difficiles

Dans ces conditions d'enseignement (pour certains, leur survie est en jeu), les pratiques enseignantes sont marquées par des contradictions entre logique d'apprentissage et logique de socialisation, entre désir de réussite immédiate et baisse des exigences, entre le temps des élèves et celui de la classe, entre individuel et collectif.

Dans les fonctionnements observés, on voit des différences importantes.

La pratique majoritaire est un enseignement qui fait une part importante à la présentation collective des activités, par des phases de recherche individuelle très courtes, voire inexistantes, par une individualisation très forte des parcours cognitifs et des aides apportées par le professeur.

Cette individualisation systématique des activités proposées se traduit par des activités parcellisées, et s'accompagne au quotidien d'un abaissement des exigences de la part du maître.

Les phases de synthèse, de bilan et d'institutionnalisation sont quasi inexistantes. La paix scolaire est difficile à assurer.



32X25...
c'est possible
ça ?

**U n e
autre pratique**
se dégage,

basés sur des problèmes engageant les élèves dans une réelle recherche.

Les phases de synthèse, de bilan et d'institutionnalisation sont quasi systématiques. Les apprentissages comme les comportements sont traités collectivement.

Le maître peut ainsi transformer les itinéraires particuliers des élèves en un itinéraire générique acceptable par tous. Le moment collectif de synthèse et d'institutionnalisation, crée de l'histoire commune, de la mémoire collective, de la structuration des connaissances.

L'installation de la paix scolaire, la gestion du cheminement de la dévolution à l'institutionnalisation, et la capacité de l'enseignant à exercer une vigilance didactique, sont trois grandes questions de la profession et autant de pistes de travail pour améliorer vraiment la réussite des élèves en mathématiques.

32X25 ?
faut voir ...



À grands

battement de cils, les paupières réclament le sommeil qui leur manque. Les procédures mathématiques prennent des allures d'oreillers de plumes, les jambes s'allongent sous la chaise du voisin.

Il est 23 heures. La conférence se termine.

Pas de questions dans la salle.

« Vous avez sommeil ? »

« Oui on a sommeil. C'était tôt quand on est partis ce matin. »

Les lumières s'éteignent sur le premier jour de cette Université.

« C'est bien, ce qu'il dit sur « les maths pour qu'ils comprennent ce qu'ils font à l'école »...

« Ouais, c'est bien... mais ... »

« Mais quoi ? »

« C'est pas facile ... »

« Tu dis ça parce que t'as sommeil »

« Ouais, ... Sûrement »





Entretien avec

Patrick PICARD,
Responsable du Centre
Alain Savary à l'Institut
Français de l'Éducation
à Lyon

Dans l'air

froid du petit matin, sur la grande terrasse face à la mer, quelques silhouettes se croisent, se disent bonjour sans se voir.

Dans les platanes-mûriers, les pies qui habitent là depuis toujours sont déjà au boulot à coup de becs et de cris perçants.

Tout est sombre encore.

Seul, un trait d'aquarelle mandarine posé sur l'horizon révèle une promesse de mer calme, de ciel bleu, plus tard.

Le grand restaurant est désert. Il y fait tiède. Sur la table, le pain grillé, la bonne odeur du café, les croissants, les minuscules pots de confiture, le téléphone, le point rouge qui s'allume. Record.

Travailler en Éducation Prioritaire : comment renforcer le pouvoir d'agir ?

Quelles sont les principales composantes de ce pouvoir d'agir ? Sont-elles différentes en éducation prioritaire ?

C'est une des choses que les gens m'ont dites en sortant « *Moi je ne travaille pas en EP, mais ce que vous avez dit s'appliquerait aussi bien chez moi.* »

Ça, c'est un principe dans tout le travail qu'on mène à l'IFé, qui nous amène à décortiquer les conditions de l'efficacité du système et c'est clair que ce qui vaut en EP vaut ailleurs.

C'est simplement plus aigu, plus compliqué en EP mais les résultats de la petite enquête qu'on a fabriquée avec les réponses des 150 personnes qui nous ont répondu parmi les participants à l'Université d'Automne, nous montrent que les gens qui sont hors EP ont l'air de souffrir au moins autant que ceux qui sont en EP.

Donc pour que les acteurs de l'éducation

conquièrent, gagnent, retrouvent du pouvoir d'agir, ce qu'on essaye d'exposer concernant l'EP a sans doute vocation à exister hors EP.

Peux-tu décrire ces « ressources » qui renforcent ce « pouvoir d'agir » ?

On observe, notamment dans les derniers développements du travail enseignant que, ce que les enseignants énoncent comme les choses qui les aident, c'est tout ce qui leur permet de nourrir le collectif, en sortant de l'isolement. Ils disent qu'ils souffrent de cet isolement, qu'ils ont des difficultés à faire ce qu'ils ont à faire dans les classes, et que pour y arriver ils ont besoin de ressources.



Alors on pourrait imaginer un modèle simple qui serait « On crée de la formation, avec des formateurs qui expliquent comment faire, et les enseignants font ce que les formateurs ont expliqué » .

De plus en plus, on s'aperçoit que ce modèle ne fonctionne pas.

C'est-à-dire que la Recherche peut proposer des éclairages, mais **c'est toujours au métier de réorganiser ce qu'il a à faire en fonction de ce qu'il comprend des éclairages de la recherche** et ces éclairages peuvent être contradictoires, entre ceux qui s'intéressent à ce qui se passe dans la tête d'un enfant du point de vue psycho-cognitif, ceux qui s'intéressent aux interactions sociales, ceux qui s'intéressent aux rapports entre les tâches scolaires et les obstacles à l'apprentissage. Donc, le modèle transmissif concernant la formation ne suffit pas, même si évidemment tous les enseignants réclament de la formation.

Ce qu'on observe c'est que, comme dans le dispositif PMQC, quand le milieu de travail au sens « Un maître, une classe » est bousculé, alors peuvent surgir des modifications du milieu qui vont faire que l'enseignant va travailler différemment.

Ces modifications surviennent lorsqu'on ne laisse pas seul à seul le Maître + avec l'enseignant, mais que plusieurs métiers vont s'intéresser à ce qui se passe dans cette organisation Plus de Maîtres Que de Classes.

Ça ne se fait pas toujours spontanément. Lorsque la circonscription, le Conseiller Pédagogique, le Coordonnateur, le Directeur, les Enseignants, le RASED, le formateur académique, se mettent, sous des formes différentes à regarder ensemble la nature de la difficulté des élèves, la nature de ce qui se passe dans les situations d'enseignement, essaient de proposer des modifications de ce cadre d'enseignement, alors on s'aperçoit que cela produit chez tous les enseignants une espèce de déplacement qui les amène à mieux comprendre ce qui se passe, ce qu'ils gagnent ou perdent à faire ce qu'ils font.

C'est donc cette modification du milieu qui va créer la capacité à mieux parler des élèves, à décrire des observables communs des situations.



Ce pouvoir d'agir, ça veut dire quoi ?

C'est quelque chose qui permet de sortir de la déploration parce que c'est ce qui guette les enseignants et toutes les personnes qui souffrent au travail.

« Le pilotage n'est pas très bon, le système est inefficace, la société est inégalitaire et après, qu'est-ce qui nous reste de possible ? »

Tout cela, oui c'est possible. Mais dans le travail on ne s'en sort pas par le cynisme, par la déploration ou par seulement la résistance.

Il faut faire preuve, comme dit Françoise Lantheaume, de plasticité, se dire « qu'est-ce qui est possible malgré tout ? ». La réponse n'est pas bien sûr dans les individus.

On ne peut pas demander aux gens d'être des héros. Par contre, on peut leur dire « rien ne se passera si vous ne vous en occupez pas ».

C'est une manière de reconsidérer l'engagement collectif que de décider collectivement ce qu'on peut essayer de faire qu'on n'arrive pas à faire. C'est ce que dit l'analyse du travail en général qui montre que c'est lorsque les collectifs s'emparent de leurs dilemmes de travail, que les choses deviennent possibles, permettent de dépasser la déploration ou le cynisme.

Tu te réfères beaucoup au collectif. C'est une ressource fondamentale de ce pouvoir d'agir ?

C'est une ressource. Et en même temps, après la conférence, les gens me demandent « ben oui, mais on le construit comment ce collectif ? On est tout seul » Les ressources de ce collectif peuvent être dans les syndicats.

Mais ils ne s'intéressent pas forcément à ce genre de chose, ils pensent d'abord à revendiquer des moyens supplémentaires avant d'aller observer le travail et d'en comprendre les dilemmes.

Donc c'est une évidence que la construction de ces collectifs ne va pas de soi. On voit bien que, pour un syndicat, s'intéresser comme le fait le SNUipp aux conditions de travail réel, c'est compliqué. Mais, oui, c'est bien pour moi la construction de ces collectifs qui est un des enjeux du travail en général. Ce n'est pas spécifique aux problèmes d'enseignement.

On évoque souvent l'idée de la transformation des pratiques. Quel lien tu fais avec cette idée de collectif ?

Avant de demander la transformation des pratiques, il faut déjà comprendre les pratiques, comprendre pourquoi les gens font ce qu'ils font.


Il vaut mieux développer l'observatoire, pour accéder au conservatoire des pratiques.

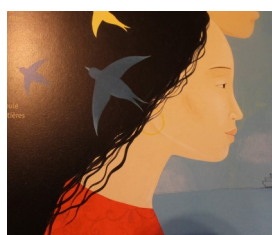
L'injonction à la transformation des pratiques ne vaut pas si on ne commence pas par



● ● ● se demander quels sont les différents compromis que font les différents professionnels et d'essayer de nourrir la discussion professionnelle sur « qu'est-ce que tu gagnes, qu'est-ce que tu perds quand tu fais ce compromis? ». C'est dans ce cadre-là des collectifs que les gens qui travaillent peuvent comprendre que le compromis qu'ils font n'est pas le seul possible. Et c'est à ce moment-là qu'il peut y avoir des déplacements, des glissements, des nouvelles manières de faire. Les gens

vont oser se dire « ah oui, tiens, je vais pouvoir peut-être essayer de faire ce petit truc que mon collègue fait, sans que ça me remette en cause complètement ». Et là, ce qui est intéressant c'est qu'on sort de l'idée qu'il y aurait des enseignants innovants et des enseignants résistants.

Il n'y a rien de pire que d'opposer ces deux camps sauf à naturaliser à l'intérieur des personnes leurs capacités à changer quand d'autres auraient juste des capacités à résister. 



Entretien avec

Alain SERRES,

Créateur des Éditions RUE DU MONDE depuis 1996, auteur de plus de 150 ouvrages

Cette année,

Rue du Monde fête ses vingt ans de création à l'Université d'Automne du SNUipp.

Sur la grande terrasse de l'accueil, les poissons d'Aurélia Fronty, les zèbres de Zaü, la poule qui picore de Julia Chausson, le perroquet de Laurent Corvaisier, ont rendez-vous avec les enseignants. Pour le plus grand bonheur de tous, les illustrations des albums se sont invitées à Leucate. Vingt bâches 120 x 170 cm qui dansent dans le vent du bord de mer et donnent à cette Université 2016 une part de poésie inattendue.

Les enseignants réunis à Leucate viennent pour penser ensemble leur métier avec ses difficultés, ses bonheurs et ses questionnements.

Quels sont les difficultés, les bonheurs et les questionnements d'Alain Serres, éditeur ?

Les difficultés, c'est de faire les livres de nos rêves avec les moyens offerts par le public qui nous a accordé sa confiance sur les titres précédents... Le contexte économique est lourd. Chaque année, on se demande « Va-t-on y arriver ? ». Nous faisons des livres audacieux, où la relation texte/image est originale, les problématiques parfois dérangeantes. Mais 20 ans après, nous sommes encore bien vivants !

Difficulté aussi de voir la chaîne du livre en souffrance. Des relieurs, des imprimeurs ferment. Trop de livres sont fabriqués en Asie, à bas prix, constituant une concurrence déloyale ; c'est rude ...

Les bonheurs ? Ils sont de deux ordres.

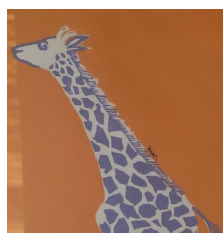
Il y a celui vécu à l'instant même de la création, lors de ce ping-pong jubilatoire avec des auteurs et illustrateurs. On élabore, on discute, on propose des pistes pour qu'en peu de mots, le livre fasse mouche, étonne, émeuve. Je me régale lors de ces moments où le livre prend vie mais où tout est encore possible. C'est excitant.


L'autre temps du bonheur, c'est bien sûr le retour des lecteurs, des parents, des enseignants, qui racontent ce qu'ils ont fait de nos ouvrages. Ils nous disent leur étonnement d'avoir découvert l'impact d'un poème, leur plaisir d'avoir monté un projet de théâtre en prolongement à l'une de nos histoires... Quand on fait des livres avec créativité et authenticité, on génère quelque chose du même ordre. Beaucoup d'enseignants savent alors rebondir sur ce tremplin que devient le livre.

Et les questionnements ?

Quand va-t-on enfin arriver à une véritable formation autour de la littérature de jeunesse et de l'éducation à l'image ? À l'école, ne devrait-on pas beaucoup plus oser le livre jeunesse au cœur de la vie de la classe ? Il accueille le monde avec ses contradictions, ses combats, ses coups de colère et ses splendeurs. Il offre des dimensions nouvelles à la vie de l'enfant. Il faut s'en saisir.

La place du livre de jeunesse dans les médias pose aussi question. Elle est réduite à néant ! Les grands créateurs du livre ne sont pas reconnus parce qu'ils agissent sur le terrain de l'enfance.



Il faudra qu'un jour, la société toute entière comprenne que ce qui se noue autour de l'enfance mérite un regard attentif qui ne soit ni complaisant, ni condescendant. 

Ce reportage Leucate 2016 a été réalisé par Michèle Vannini