

(fenêtres) (sur . cours)

Elections

SNUipp
en progression

My teacher is poor

notre dossier
sur les langues

Lecture

approche
simpliste

Education

janvier mobilisé



(fenêtres) (sur . cours)

N° 279

10 janvier 2006

Edi



Actu

5

ELECTIONS PROFESSIONNELLES : le SNUipp continue sa progression
CONCOURS : les chiffres inadmissibles de la session 2006
LECTURE : polémique autour de la méthode globale



Dossier

16



MY TEACHER IS POOR !
qu'implique la généralisation des langues étrangères au cycle 3 dans les écoles ?

Métier

22

PORTRAIT : Pascale Aulagnon, PE1 en reconversion professionnelle
SAINT-ISIDORE : un enseignant créé un outil multimedia de lecture
INSTITUTIONNEL : circulaire sur l'abolition de l'esclavage



Réflexions

28

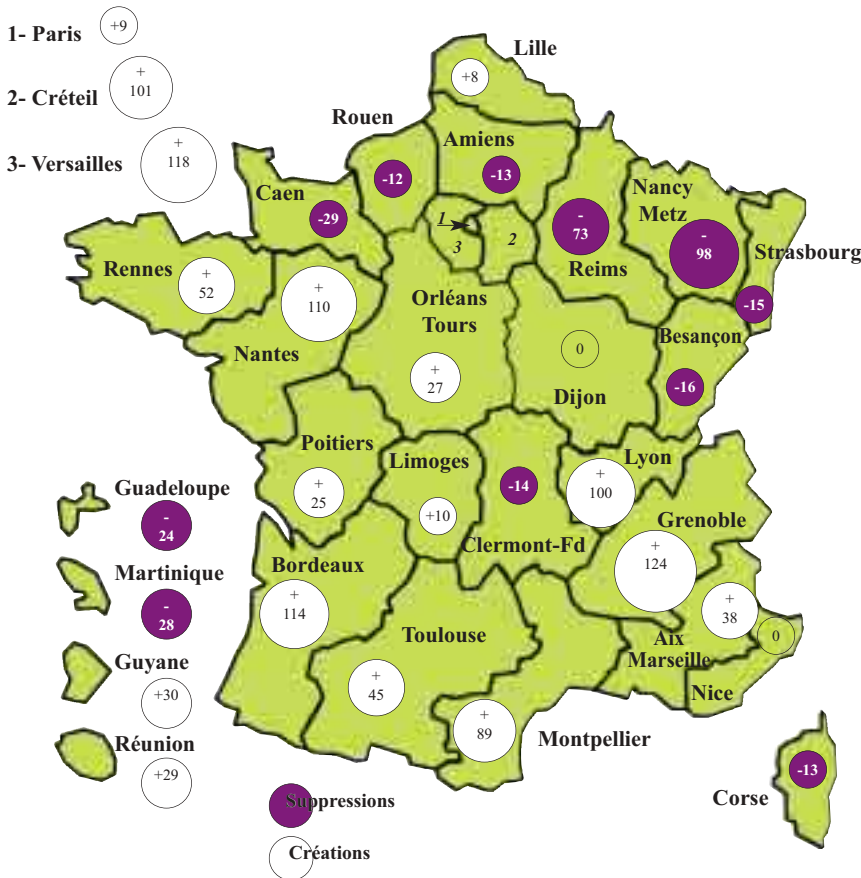


LEUR AVIS : enseigner le « rôle positif » de la colonisation
OUTREAU : quelle place pour la parole des enfants ?
INTERVIEW : Nicolas Renard fait des propositions pour les ZEP

Les enseignants des écoles ont confirmé la représentativité du SNUipp comme premier syndicat des écoles. Le résultat des élections professionnelles le place, comme la FSU qui a progressé dans tous les secteurs, très largement en tête. C'est un encouragement et une responsabilité à ne pas laisser sans réponse les propos réactionnaires et les injonctions du ministre sur la lecture qui discrédite la pédagogie et tournent le dos aux valeurs d'égalité, d'éducabilité et de démocratisation du savoir. Ne pas accepter les menaces qui pèsent sur les ZEP : resserrement des moyens, individualisation, mérite... Pas plus que les restrictions budgétaires avec les conséquences sur la carte scolaire : effectifs, maternelle, remplacements... Répondre à la crise sociale autrement que par les solutions régressives et dangereuses pour la démocratie : lois d'exception, répression et exclusion.

Il est urgent de ne pas renoncer, se rassembler, débattre et se mobiliser, pour imposer d'autres choix : l'école pour tous, l'égalité, les droits fondamentaux. Plus que des vœux pour l'année qui vient c'est aussi un engagement.
Sophie Zafari

Carte scolaire 2006 : de mal en pis



Une première répartition académique des 694 postes supplémentaires pour le premier degré (sur les 800 prévus au budget) vient d'être proposée en même temps que celle des 2083 postes perdus pour le second degré. Hormis l'académie de Strasbourg qui inverse la tendance, on constate que ce sont les mêmes académies qui, en lien avec leurs évolutions démographiques, continuent de perdre des postes, de façon importante comme sur les académies de Reims, Nancy-Metz et Amiens, ou qui progressent toujours comme Bordeaux, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nantes, Versailles. L'insuffisance de cet apport pour 34 000 élèves supplémentaires, ajouté à celui des 700 postes de l'an dernier pour 40 000 élèves de plus, va continuer de creuser le fossé en terme d'encadrement. Cette aggravation des conditions de travail pour les enseignants comme pour les élèves, prévisible du fait d'un cadre budgétaire en constante diminution pour le service public d'éducation, va accompagner la logique de renoncement inscrite dans les récentes propositions du ministère : PPRE, Zep, apprentissage à 14 ans... Une fois encore, d'autres missions feront les frais de l'abandon par le ministère de toute ambition éducative.

Les stagiaires réclament le droit du travail

« Dénoncer une situation intolérable : l'existence d'un véritable sous-salariat toujours disponible, sans cesse renouvelé et sans aucun droit », l'appel lancé début septembre par « génération précaire » a vite fédéré un réseau de stagiaires. Tous révoltés par le fait qu'il soit possible et légal « d'enchaîner des stages non-payés ou sous-payés ». Il existerait ainsi plusieurs centaines de milliers de travailleurs qui n'ont aucun droit, pas même pour beaucoup celui d'un salaire. Ces « sans droits » revendiquent un véritable statut intégré dans le droit du travail, avec une rémunération minimum, progressive, sur laquelle seront prélevées toutes les cotisations sociales en vigueur.

Si en septembre, fédérer les stagiaires semblait utopique, les coups d'éclats du mouvement — visites surprises dans des restaurants d'entreprise, parade masquée aux côtés des syndicats lors de la



manifestation du 4 octobre, quête devant l'inspection du travail, grève nationale... — ont permis l'ouverture d'un débat et la prise de conscience de cette situation. Pour preuve la pétition* qui depuis son lancement recueille un nombre important de signatures.

* www.generation-precaire.org/article.php3?id_article=6

Bolkestein : débat reporté à Strasbourg

Le parlement européen devait examiner en mi-janvier le projet de directive sur la libéralisation des services dans l'Union Européenne, la fameuse directive Bolkestein. Mais le débat a été une nouvelle fois reporté. Il devrait se dérouler le 14 février à Strasbourg. Le Président de la République, qui avait pourtant annoncé que ce projet était enterré est aujourd'hui mis devant ses responsabilités pour que cette directive ne voit pas le jour. En effet, le texte n'a quasiment pas été remanié par la Commission européenne. Les organisations syndicales et associatives qui s'étaient mobilisées le 19 mars appellent notamment à une manifestation européenne le samedi 11 février et seront présentes le 14 février, au moment du débat, devant le Parlement européen.

3421

c'est le nombre d'enfants d'ouvriers en France qui ont réussi à accéder aux grandes écoles l'an dernier. Soit 5 % des étudiants des établissements. A l'université les enfants d'ouvriers représentent 10,7 % de étudiants.

Genève : enseignants dans la rue

En Suisse, dans le canton de Genève, 1500 personnels de l'état ont manifesté, à l'appel de l'ensemble des organisations syndicales, pour le respect des mécanismes salariaux, le maintien du statut du fonctionnaire, contre l'austérité du budget 2006 qui économise sur les plus démunis de la société suisse, et ont dénoncé le scandale des « *working poors* », ces personnes n'ont pas assez pour vivre alors qu'elles travaillent à temps plein.

« Une intrusion de l'intérêt marketing dans la sphère médicale »

Quel est l'objet du partenariat signé entre la MAAF assurance complémentaire santé et le groupe agro-alimentaire Unilever ?

La MAAF se propose de rembourser à ses adhérents jusqu'à 40 euros en fonction de preuve d'achat d'un certain nombre de produits de la gamme Proactiv d'Unilever sous prétexte que ces derniers sont anti-cholestérol. La somme qui sera remboursée par la MAAF sera proportionnelle au nombre de produits achetés. Derrière cela, l'objet principal est en fait d'augmenter les ventes d'un produit commercial pour l'un et pour l'autre d'attirer de nouveaux clients.

En quoi ces accords sont-ils d'un nouveau type ?

C'est la première fois que l'on assiste à une véritable intrusion de l'intérêt marketing dans la sphère médicale avec une totale confusion pour le consommateur entre de simples aliments et des médicaments. Il s'agit ni plus ni moins de monter en épingle, à bénéfice plus ou moins réel une gamme de produits en oubliant la réalité du produit agro-alimentaire lui-même. Contrairement à un médicament qui doit bénéficier d'un accord avant d'être mis sur la marché suivant un long



Olivier Andraut,
chargé de mission
auprès de l'association
UFC
Que choisir ?

protocole, aucune étude sérieuse ne prouve que ces produits réduisent le risque de maladies cardiovasculaires.

Quelles pourraient-être les conséquences de telles pratiques ?

Le consommateur risque d'être trompé. On peut voir baisser son taux de cholestérol simplement avec une alimentation équilibrée et de l'exercice physique. Ce type d'accord risque d'encourager les consommateurs à voir Proactiv comme un médicament miracle et à ne pas aller voir un médecin.

On est de plus en face de véritables discriminations entre des personnes souffrant de maladies cardio-vasculaires avérées mais qui ne sont pas toujours remboursées et d'autres qui se voient dédommager pour leur simple achat. On peut enfin se demander si un groupe comme Unilever qui met sur le marché également les glaces Miko ou des fromages à tartiner à matière grasse dont on connaît les conséquences sur l'obésité ne cherche pas à se donner un autre image dans le domaine de la santé alimentaire.

Propos recueillis par Sébastien Sih

Suivre la bonne direction

Après les actions de l'année dernière, le ministère a réuni en novembre et décembre le groupe de travail avec les organisations syndicales chargé de faire le point sur l'évolution du poids des tâches des directeurs et directrices. Il en ressort un document qui précise l'accroissement des charges de travail de la direction. Le ministre annonce des propositions pour fin janvier.

Afin de préparer une réaction commune

et unitaire et d'envisager des suites, une rencontre avec le SE et le SGEN est programmée. D'ici là, la grève administrative se poursuit. Les actions autour de la carte scolaire seront l'occasion de rappeler les revendications pour la direction et le fonctionnement de l'école.

S. Sih

Budget, emploi public : L'école fait sa semaine d'action



Les fédérations syndicales de l'Education Nationale appellent à une semaine d'action nationale unitaire du 30 janvier au 4 février. Dans chaque département et sous des formes différentes (rassemblements, manifestations, grèves, etc.) les personnels seront appelés à se mobiliser pour un autre budget de l'éducation nationale, pour l'emploi public, pour la réussite de tous les élèves. La décision des syndicats fait suite à l'absence de réponses apportées par le gouvernement à ces revendications depuis le 4 octobre dernier, grande journée interprofessionnelle de grève et de manifestations. Les fédérations y ont porté l'exigence d'une « véritable politique de l'emploi public en particulier un budget 2006 qui réponde aux besoins et qui restitue les moyens supprimés, une programmation de moyens, la fin de la précarité qui ne cesse de croître ».

Exigence plus que jamais d'actualité alors que les premiers effets du budget de

l'Education voté à l'assemblée en novembre vont être perçus sur le terrain au moment de l'élaboration des cartes scolaires. En premier lieu les 2083 suppressions d'emplois dans le second degré et l'insuffisance des 800 créations de postes dans le premier degré. Pour le premier degré, les dotations académiques sont maintenant connues (voir page 5). Qu'elles soient positives ou négatives, elles ne suffiront pas et de très loin à prendre en compte dans les départements la hausse démographique, 34 000 élèves supplémentaires selon le Ministère, et tous les besoins pour assurer les missions de l'école.

Les prévisions ministérielles annoncent un recul de la scolarisation des enfants de 2 ans soit une baisse des effectifs de 12 000 élèves.

Des emplois d'enseignants sont donc nécessaires pour une véritable relance des ZEP avec notamment plus de maîtres que de classes, pour le travail en équipe et la concertation, pour alléger les effectifs, permettre la scolarisation de tous les enfants de 2 ans afin de répondre à la demande des familles, améliorer le remplacement, la formation continue, donner du temps de décharge pour la direction et le fonctionnement des écoles, créer les RASED pour l'aide et la prise en charge des élèves en difficulté etc...

A l'heure de l'installation dans les écoles des emplois de vie scolaire, des emplois stables et qualifiés sont indispensables pour rendre pérennes de nouvelles missions auprès des enseignants, pour le bon fonctionnement des écoles. A l'inverse, les modalités retenues s'inscrivent dans une logique de précarité.

Autre urgence budgétaire, face à la baisse drastique de postes mis aux concours externes de recrutements de professeurs des écoles (voir page 11), il est absolument indispensable de répondre aux besoins de re-

crutement pour préserver l'avenir tant de l'école que celui de l'emploi des jeunes. Cette baisse intervient alors que le gouvernement multiplie les déclarations sur le non remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant en retraite. Les fédérations de l'E.N et de l'UNEF appellent enseignants et étudiants à signer massivement une pétition nationale dans les semaines qui viennent.

Au bout du compte c'est bien une autre politique éducative que revendiquent les syndicats et les personnels. La « crise des banlieues » qu'a connue notre pays durant le mois de novembre a souligné une nouvelle fois et de manière cruelle les carences de l'école et des services publics dans les zones déshéritées. Elle sert aujourd'hui de prétexte au gouvernement pour s'engager plus encore dans une logique de renoncement à faire réussir tous les élèves.

La possibilité de l'apprentissage sous contrat de travail dès 14 ans annonce la fin de la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans. La nouvelle réforme des ZEP renie toute ambition de transformation pour la démocratisation de l'école, pour l'accès aux savoirs de tous. L'acharnement à situer sur le terrain des bonnes méthodes la solution au problème de l'échec scolaire parape le renoncement à l'ambition de la réussite de tous. Le SNUipp estime nécessaire de poursuivre des actions nationales déjà engagées avec les personnels afin de battre en brèche les mesures actuelles et porter ses propositions pour la transformation de l'école.

Emplois, services publics et... salaires. Sur ce dernier point le blocage gouvernemental est total. Le ministre de la fonction publique viendra-t-il de nouveau les mains vides à la réunion du 12 janvier ? Les syndicats attendent de réelles propositions pour le maintien du pouvoir d'achat en 2006, des mesures de rattrapage pour la période 2000/2004, une refonte de la grille indiciaire. Ils ont prévenu. Ils « n'excluent aucune perspective (d'action) à proposer aux personnels dans la deuxième quinzaine de janvier ».

Gilles Sarrotte



Elections professionnelles : nouvelle progression du SNUipp

Avec une progression de 1,1 % par rapport à 2002, le SNUipp obtient 45,05 % des voix aux élections professionnelles en 2005. Une nouvelle progression qui conforte sa première place d'organisation syndicale dans le premier degré. A la CAPN, cela se traduit par la présence de 5 élus du SNUipp, 3 du SE /UNSA, 1 de FO et 1 du SGEN/CFDT.

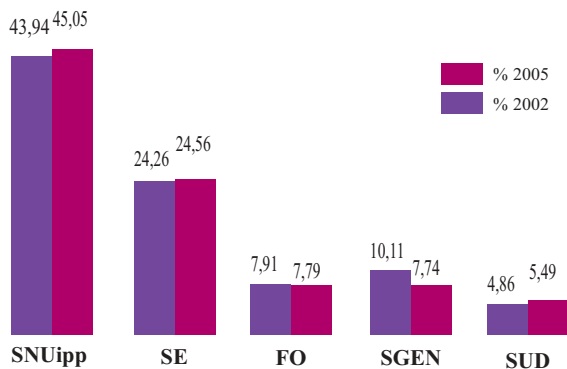
Avec une progression de 1,1 % par rapport à 2002, le SNUipp obtient 45,05 % des voix aux élections professionnelles en 2005. Une nouvelle progression qui conforte sa première place d'organisation syndicale dans le premier degré.

Le SNUipp est maintenant majoritaire dans 71 départements (vote CAPN). Il le devient dans la Haute-Vienne, l'Orne, les Deux Sèvres et la Guadeloupe. Il perd la majorité dans la Haute-Loire, St Pierre et Miquelon et dans le territoire de Belfort. Le SE-UNSA confirme sa deuxième place en obtenant 24,56 % des voix (+ 0,29 %) et reste le premier syndicat dans 27 départements. F.O devient de très peu le troisième syndicat avec 7,79 % des suffrages (- 0,79 %) volant ainsi la place au SGEN-CFDT qui recule à 7,74 %. Net effritement pour ce dernier qui enregistre la plus forte des baisses à ces élections (- 2,37 %). Le SGEN reste majoritaire dans 3 départe-

ments. Viennent ensuite SUD-education qui totalise 5,49 % des votes (+0,63 %), le SNE-CSEN avec 3,67 % (-0,29%), l'UNSEN-CGT à 2,02 % (+ 0,48 %), @venir écoles (CGC) à 1,77 % (+0,46 %), le SCENRAC-CFTC à 1,09 % et enfin le SNEP-SNCL (FAEN) avec 0,81 %. Le SNUipp veut voir dans sa progression la reconnaissance des enseignants dans sa capacité à les défendre au quotidien et à agir en faveur de la transformation de l'école pour la réussite de tous les élèves comme des transformations sociales indispensables.

Ce scrutin est marqué une nouvelle baisse de la participation, « fait le plus marquant de ce scrutin » observe le sociologue Bertrand Geay (voir encadré ci-dessous). Le taux de participation qui reste élevé (60,80 % dans le premier degré) traduit l'attachement des enseignants des écoles à l'élection de leurs représentants syndicaux dans les commissions *suite page 10*

Élections à la CAPN des instituteurs et professeurs des écoles



Participation : - 6,4 %

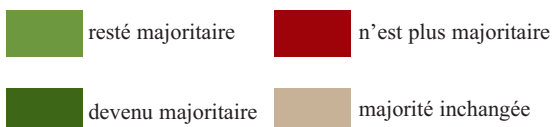
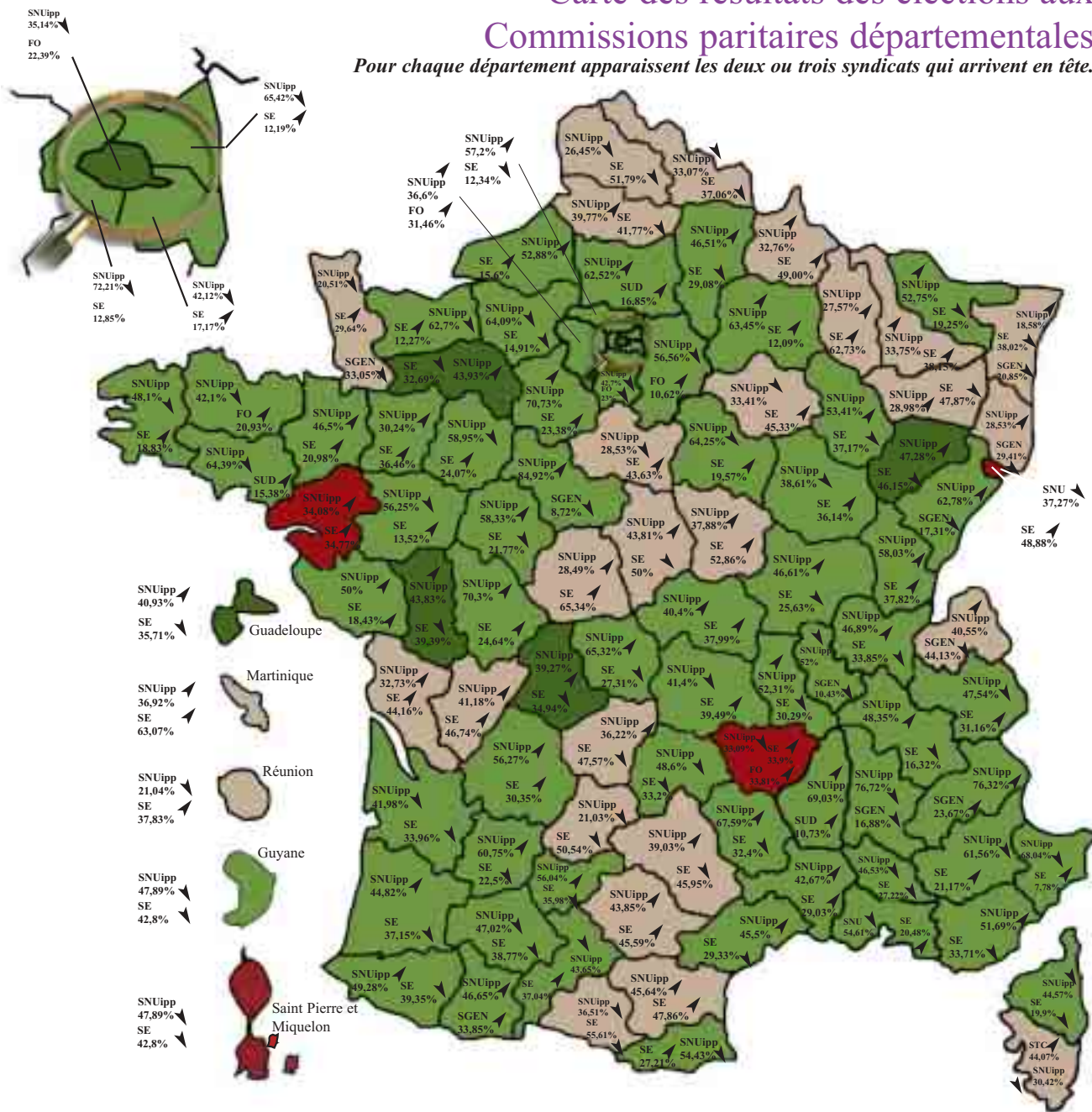
Le taux de participation aux élections professionnelles dans le premier degré chute à 60,80 % soit une baisse de 6,4% par rapport au précédent scrutin. Il était de 67,14 % en 2002 après une première baisse (-3,72 %). Il était de 70,86 % en 1999.

La perte de près de 7% par rapport à 2002 est significative. Le taux d'abstention grandissant ne peut qu'interroger les organisations syndicales sur leur influence. Pour le sociologue Bertrand Geay « il traduit le désarroi qui traverse aujourd'hui les professions enseignantes », « cette abstention fait sens dans les périodes de doute que traverse le mouvement enseignant depuis 2003... ». Cependant, « le syndicalisme enseignant n'est pas entré dans une phase de déclin inéluctable. Nous avons pu observer par le passé des alternances d'apogées et de crises. La vague de 2003 fut forte, le repli l'est également ».

Le SNUipp va pour sa part engager une réflexion et conduire les études nécessaires pour analyser cette abstention.

Carte des résultats des élections aux Commissions paritaires départementales

Pour chaque département apparaissent les deux ou trois syndicats qui arrivent en tête.





administratives paritaires et reste l'un des plus forts en France tous secteurs confondus.

« Depuis une quinzaine d'années les enseignants se détachent de leurs syndicats » estime Bertrand Geay « mais cela ne veut pas dire que les syndicats perdent en influence mais que de nouvelles relations s'instaurent entre les personnels et leurs représentants. Ce syndicalisme recouvre aujourd'hui deux dimensions : une dimension d'information, de services utiles et une autre plus revendicative, plus sujette à fluctuations » poursuit-il.

Ce rappel renvoie à la manière dont les organisations syndicales parviennent à prendre en compte les préoccupations des enseignants. Y aurait-il une difficulté à les saisir à l'heure d'un renouvellement important du corps enseignant ? Plusieurs enquêtes ont montré que le lien entre les difficultés concrètes des jeunes professeurs et les réflexions menées par les syndicats ne leur paraît pas évident. Qu'est ce que le syndicalisme doit prendre en charge, comment ? Ces questions restent posées en permanence à toutes les organisations syndicales. Un sondage récent CSA (1) donnait quelques éléments d'appréciation. Les professeurs des écoles débutants estiment à 77 % que « c'est le rôle d'un syndicat enseignant d'être un acteur des débats éducatifs et pédagogiques au sein de l'école » et

à 66 % « d'intervenir sur les débats de société ».

A la question « qu'attendez vous en priorité de la part d'un syndicat enseignant ? », ils placent en tête « agir pour l'amélioration des conditions de travail », en seconde position « faire des propositions pour la transformation de l'école ». Viennent ensuite « fournir des services », « vous défendre face à l'administration », « défendre les salaires » à égalité avec « vous aider pour votre carrière » et enfin « intervenir sur les questions de société ». Par ailleurs, les enseignants se disent très attachés à l'écoute que leur accordent les syndicats.

Réunions d'informations syndicales, colloques, Université d'automne, etc, le SNUipp continuera d'ouvrir tous les lieux de débat permettant d'enrichir, avec toute la profession, la réflexion syndicale en la confrontant à la recherche sur les changements nécessaires de l'école et de la société.

A l'heure ou P.P.R.E., apprentissage à 14 ans, circulaires sur la lecture, baisse des recrutements, insuffisance du budget et des salaires, sonnent comme autant de renoncements à une ambition éducative pour la réussite de tous, le SNUipp va poursuivre son action pour une autre politique qui donne à l'école les moyens de se transformer et construire les mobilisations pour plus d'égalité et de justice sociale.

(1) « Les professeurs des écoles débutants et leur regard sur le métier » sondage C.S.A réalisé pour le compte du SNUipp en 2004.

La FSU progresse chez les enseignants

La FSU a conforté sa position de première force chez les enseignants de la maternelle à la terminale lors des dernières élections professionnelles. Comme le SNUipp (lire ci-dessus), tous les syndicats de la FSU sont en progression.

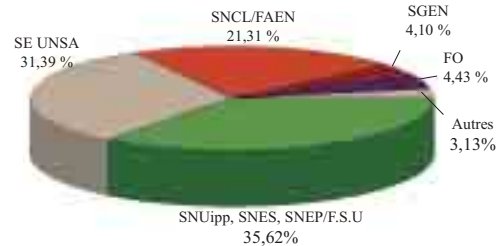
Le SNES renforce de nouveau la majorité absolue dont il bénéficiait dans son champ de responsabilité. Il atteint 52 % des suffrages (+ 0,7 %). Le SNEP (professeurs d'E.P.S) avec 83,78 % des votes progresse de 2,29 %.

Dans l'enseignement professionnel, le SNUEP après quatre ans d'existence, réalise une progression de 2,72 % ce qui le place avec 11,34 % des suffrages en troisième position derrière le SNETAA (31,73 %) et l'UNSEN CGT (23,22 %). Si la répartition des sièges reste inchangée dans le primaire à la CAPN, en revanche dans le secondaire, la FSU et l'UNSA éducation gagnent chacune un siège au détriment du SGEN-CFDT.

Ces résultats confirment la représentativité de la FSU et l'adhésion des personnels aux orientations de ses syndicats.

CAPA des PEGC : Les listes SNU, SNES, SNEP en tête

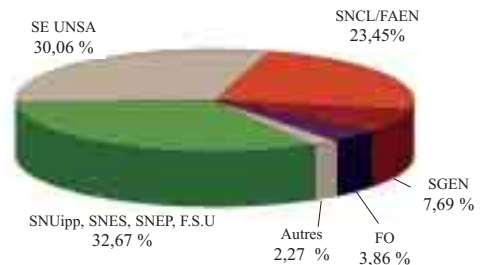
2005



Ils sont encore près de 15 000 qui enseignent dans les collèges auprès des professeurs certifiés. Les professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) ont été très nombreux à voter pour renouveler leurs représentants dans les commissions administratives paritaires académiques (C.A.P.A.). Le taux de participation reste très élevé avec 74,92 % (- 1,83 %).

Avec 35,62 % des suffrages, les listes unitaires SNUIPP/SNES/SNEP demeurent en tête et poursuivent leur progression (+ 2,95 %) après celles enregistrées en 1999 (+ 3 %) et en 2002 (+ 2,53 %). Ce vote conforte les syndicats de la FSU à poursuivre ensemble leur action pour l'amélioration du déroulement de carrière des PEGC et pour un collège de la réussite pour tous.

2002



Elections à l'IUFM

la FSU toujours majoritaire

Avec 20,25 %, la participation aux élections des conseils d'administration des IUFM est en baisse d'environ 6 %. Cette diminution s'explique en partie par des choix de dates peu propices aux étudiants et stagiaires : dates anticipées pour certains IUFM, au moment de stages dans d'autres...

La FSU reste et de loin à la première place. Avec 49,14 % des voix, elle précède le SE/UNSA (25,83 %), la CGT (9,79 %), le SGEN/CFDT (8,62 %), etc.

Les résultats des listes FSU (SNUipp, SNES, SNEP, SNESup, SNUEP) accusent une légère baisse de 1,57 %. Progression pour le SE/UNSA (+ 2,12 %), de la CGT (+ 0,81 %) et maintien pour le SGEN/CFDT (+ 0,14 %). Les étudiants et stagiaires IUFM renouvellent donc leur confiance à la FSU, pour les représenter et continuer à agir à la transformation et au développement de la formation initiale. A l'heure où les IUFM réfléchissent à leur intégration dans les universités, la FSU compte bien ainsi peser au sein des conseils d'administration dans les choix futurs qui seront faits pour la formation initiale des professeurs des écoles.

Résultats en % aux CA des IUFM 2002 (sans la Corse)						
Académies	Participation	FSU	Unsa	Sgen	CGT	Autres
Aix-Marseille	16,29	56,07	15,97	9,48	11,65	6,83
Amiens	24,47	44,27	28,74	3,69	10,68	12,62
Besançon	21,24	45,60	32,39	*	22,01	*
Bordeaux	18,36	47,44	25	6,78	20,78	*
Caen	26,82	28,64	18,69	15,78	4,61	32,28
Clermont	23,04	55,49	28,32	*	16,18	*
Corse	31,21	30,93	15,46	*	*	53,61
Créteil	13,65	42,50	16,54	11,13	13,91	15,92
Dijon	30,31	45,02	28,52	18,21	8,25	*
Guadeloupe	42,22	47,83	30,98	*	*	21,19
Grenoble	24,58	70,58	12,78	16,64	*	*
Guyane	41,71	39,58	54,86	*	*	5,56
Lille	16,93	45,50	36,40	6,07	9,39	2,64
Limoges	26,28	62,28	24,12	13,60	*	*
Lyon	16,97	34,79	22,54	12,96	22,39	7,32
Martinique	19,93	65,96	*	*	*	34,04
Montpellier	20,05	53,87	33,84	3,95	*	8,34
Nancy Metz	23,16	53,69	16	9,23	5,85	15,23
Nantes	22,06	54,57	21,29	12,74	8,55	2,85
Nice	32,38	70,27	21,91	*	*	7,82
Orléans Tours	32,28	58,06	32,13	9,81	*	*
Paris	13,61	45,20	24,92	9,98	20,90	*
Poitiers	26,82	50,97	33,14	*	11,24	4,65
Reims	36,70	54,44	27,30	*	17,25	*
Rennes	16,81	61,65	17,53	20,82	*	*
Réunion	15,41	37,76	43,37	18,88	*	*
Rouen	13,63	51,65	27,84	7,33	13,19	*
Starsbourg	22,73	32,52	25,39	22,26	*	19,83
Toulouse	21,71	38,20	23,19	11,93	11,80	14,88
Versailles	12,60	41,71	33,66	*	24,63	*
TOTAL	20,25	49,14	25,83	8,62	9,79	6,62

(*) Pas de liste présentée

L'inadmissible pénurie de postes ouverts au concours 2006

Le chiffre de recrutement du CRPE (concours de recrutement de professeur des écoles) 2006 est tombé au beau milieu des vacances scolaires, alors que les candidats s'y préparaient. Une piètre annonce avant les fêtes, puisque le concours cette année offrira 1500 postes en moins par rapport à l'an dernier. 11000 postes seront proposés en externe (répartis en 10320 postes externes, 130 aux concours spéciaux et 550 pour les troisièmes concours), et 250 en interne (238 au second concours interne, 12 au second concours interne spécial).

Ces annonces ministérielles ont été qualifiées d'« inadmissibles » par le SNUipp, « alors que 14000 départs à la retraite sont prévus à la rentrée 2007 et que l'INSEE confirme la hausse démographique dans le premier degré où l'on attend 42700 élèves supplémentaires à la rentrée prochaine ». Pour la deuxième année consécutive, le nombre de postes au concours de professeur des écoles est en baisse, ce qui imposera de fait un recrutement plus important sur liste complémentaire, déjà estimé entre 1500 et 1800 postes. Pour le SNUipp, « ces mesures vont entraîner un accroissement des enseignants recrutés sans formation, mis au pied levé en contact brutal avec le métier sans y avoir été préparés ». Le ministère utilise ces listes complémentaires comme variables d'ajustement. Notons que leur nombre correspond à celui des postes qui n'ont pas été mis au concours. Après des annonces intempestives sur les moyens supplémentaires alloués à l'école, cette chute du recrutement « s'apparente à une véritable provocation » comme l'a déclaré la FSU.

En tenant compte des autres concours d'enseignement, ce sont près de 10 000 postes qui ne sont pas ouverts cette année.

Les fédérations de l'éducation nationale et l'Unef lancent une pétition à l'intention des enseignants et des étudiants pour condamner cette baisse et exiger un recrutement à hauteur des besoins de l'éducation nationale et de l'emploi public.

La lecture de Monsieur Simpliste

Le ministre de l'Education nationale, Gilles de Robien, a présenté le 4 janvier dernier devant la presse sa circulaire « *Apprendre à lire* » où il demande aux maîtres « *qu'ils écartent résolument ces méthodes* » qui procèdent des « *approches globales* ».

Sans tenir compte des nombreux avis, appels, démentis des chercheurs, des professionnels, des enseignants après ses déclarations du mois de décembre, le ministre persiste dans sa vision simplificatrice de la lecture, réduisant cet apprentissage à une technique. Réduire l'acte de lecture aux seuls déchiffrage et décodage c'est renoncer à l'approche professionnelle des programmes de 2002. Ces derniers préconisent en effet de travailler sur d'autres dimensions qui fondent le « *savoir-lire* » : phonologie, écriture, compréhension et production de textes, ... Ils insistent également sur l'importance de la culture de l'écrit et la mise en œuvre « *d'activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification* ».

Selon la circulaire : « *L'élève identifie des sons* » puis « *au cours du CP, à l'oral comme à l'écrit, un entraînement systématique à la relation entre lettres et sons doit être assuré.* » pour passer dans un deuxième temps seulement « *d'une lecture mot par mot à la lecture de phrases et de textes* ».

Cette opération ne prendrait que quelques mois « *A la fin du CP, tous les élèves doivent avoir acquis les techniques de déchiffrage et les automatismes* » niant tout simplement la complexité de l'apprentissage de la lecture. Alain Bentolila avait d'ailleurs dénoncé, il y a quelques jours les dangers de cette approche qui « *repose sur deux idées fausses : celle que tout se joue au CP, à partir du choix d'une méthode de lecture* ».

« *C'est la maîtrise linguistique qui est en cause* » poursuivait-il. Le pourcentage d'élèves en difficulté de lecture est plus important en ZEP qu'ailleurs (voir ci-contre entretien avec Roland Goïgoux).

Cette circulaire à l'évidence autoritaire, dont le ministre attend qu'elle doit être « *mise en œuvre sans délai* » ne va aider ni les élèves



en réelle difficulté dans l'apprentissage de l'écrit, ni les enseignants qui travaillent au quotidien, sans attendre les injonctions.

Le ministre vient tout juste d'annoncer son intention « *d'ouvrir le chantier des programmes qui paraissent souvent complexes, lourds* ». Ils « *pourraient être simplifiés* » pour aller à l'essentiel. De mauvaise augure

s'il s'agit de mettre en accord sa vision de l'école et de l'acte d'apprendre avec sa vision simplificatrice de l'apprentissage de la lecture.

Sébastien Sihr

Le SNUipp a réalisé un numéro spécial « *Lecture : vrais débats et fausses solutions* » disponible sur le site www.snuipp.fr

Un appel pour des « réponses sérieuses »

Est-ce en interdisant une méthode de lecture dite « *globale* » tombée d'ailleurs aux oubliettes de la pédagogie depuis plus d'une quinzaine d'année, que les 15 % d'enfants ayant des difficultés de lecture à l'entrée en 6^{ème} pourront enfin maîtriser l'écrit ?

Le ministre Gilles de Robien semble convaincu du fait et préconise ainsi dans sa circulaire l'abandon des méthodes globales et assimilées.

Les organisations syndicales dont le SNUipp, fédérations de parents d'élèves, mouvement pédagogiques et personnalités ont décidé de réagir dans un appel intitulé « *Apprentissage de la lecture, assez de polémiques, des réponses sérieuses !* »

Si le ministre s'aventure selon les termes du texte « *sur un sujet souvent objet de polémiques* », les organisations et les chercheurs rappellent que « *l'apprentissage de la lecture ne se limite pas au déchiffrage et ne peut reposer exclusivement sur une approche syllabique* ».

L'apprentissage de la lecture est un enjeu majeur pour la scolarité d'un enfant et sa vie d'adulte. C'est pour cette raison que chaque enseignant y accorde à juste titre une grande importance. Face aux difficultés qui demeurent, l'apprentissage de la lecture doit et peut-être amélioré. « *Loi des déclarations approximatives du ministre* » comme le souligne l'appel commun, les réponses sont tout autre et requierent de l'expertise : « *en renforçant la formation et l'accompagnement des enseignants, en y associant les travaux de la recherche, en prenant en compte les différences de rythme de travail et d'apprentissage, en améliorant les conditions d'enseignement...* ».

L'appel recueille déjà de nombreuses signatures... A suivre.

« Une telle ignorance du métier ne peut-être qu'un déni du métier »

Quelle analyse faites-vous de la campagne menée par Gilles de Robien ?

Le mépris affiché à l'égard des enseignants est choquant. Un slogan exprime leur indignation : « *La syllabique, c'est pas automatique ; parlez-en à votre instit !* ». En effet quand une campagne de santé publique est lancée, sur les antibiotiques par exemple, le premier interlocuteur proposé aux français est le médecin généraliste. Quand il s'agit de lecture, le rôle de l'instituteur est minimisé, son action caricaturée, et on décide à sa place. On le suspecte même d'être le complice de ceux qui depuis trente ans s'acharneraient à empêcher les enfants d'apprendre à lire.

Les enseignants sont tenus pour responsables des échecs en lecture ?

Même si le ministre a essayé de désigner quelques boucs émissaires pour adoucir ses accusations : les IUFM, les IEN et dernièrement les éditeurs scolaires, cela n'abuse personne. Tout le monde sait bien que ce sont les instituteurs qui choisissent leurs manuels et décident de l'organisation de leurs enseignements. C'est lorsque le ministre exonère les enseignants de toute responsabilité qu'il les agresse le plus. S'ils n'étaient pas responsables de leurs pratiques pédagogiques, de quoi seraient-ils responsables ? Et le travail actuel des instituteurs de cours préparatoire est-il d'une si grande médiocrité qu'une simple circulaire aurait le pouvoir, comme l'affirme le ministre, de faire baisser le pourcentage d'illettrés ?

S'agit-il de dénoncer l'ignorance ministérielle de la réalité des pratiques pédagogiques ?

Oui, il y a ignorance quand le ministre affirme que les méthodes dominantes ont « *un départ global très long* » alors que Ratus et Gafi, les manuels les plus utilisés au C.P, organisent l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes dès le premier jour de la rentrée des classes. Ignorance encore quand il occulte les raisons pour lesquelles les enseignants ont abandonné la méthode Boscher et caricature les pratiques alterna-



Roland Goigoux
professeur en sciences de l'éducation à l'université Clermont-Ferrand II.

tives qu'ils ont progressivement construites. Ignorance enfin quand il veut obliger tous les instituteurs à procéder de manière identique, quelle que soit leur expérience ou prétend imposer à tous la méthode syllabique en parfaite contradiction avec les programmes actuels. Une telle ignorance du métier ne peut-être qu'un déni du métier.

Le ministère justifie ses choix à partir « d'études scientifiques ». Qu'en est-il réellement ?

Les recherches en neurosciences ne permettent ni de valider ni d'invalider telle ou telle méthode. Affirmer, comme le fait le ministre, « *que le cerveau est ainsi fait que c'est par la méthode syllabique que l'on apprend le mieux à lire* » est proprement ridicule.

Les recherches anglo-saxonnes comparent des méthodes qui sont différentes de celles pratiquées en France : leurs conclusions doivent donc être considérées avec pruden-

ce. Elles confirment cependant l'importance, déjà affirmée dans les programmes 2002 et amplement mise en œuvre dans les classes, d'un enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes. Sur le plan scientifique, le résultat le plus fiable concerne les compétences phonologiques des jeunes enfants qui influencent positivement leur réussite en lecture. Ce constat devrait inciter un ministre plus attentif aux élèves qu'aux électeurs à porter son effort sur la grande section de maternelle. Et à valoriser les méthodes qui, au cours préparatoire, visent le développement de ces compétences phonologiques. Donc à se méfier des méthodes syllabiques qui les considèrent au contraire comme des prérequis.

15 % des élèves quittent l'école primaire sans savoir lire, peut-on affirmer comme le Ministre que c'est un problème de méthode ?

Ces 15 % sont constitués de 4 % d'élèves qui ne savent pas déchiffrer et de 11 % qui savent déchiffrer mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. La situation n'est pas satisfaisante mais elle n'est pas pire qu'avant. Les jeunes sont moins souvent en difficulté que les personnes plus âgées : 4 % des 18-24 ans contre 14 % des 40-54 ans et 19 % des 55-65 ans, qui ont pourtant tous appris à lire avec la méthode syllabique. Méthode qui a été abandonnée par les instituteurs précisément en raison de ses insuffisances. Rien ne permet donc d'affirmer aujourd'hui que ces difficultés ont pour origine principale les méthodes de lecture. Comment expliquer sinon que le chiffre de 4 % de non-lecteurs en 6ème grimpe à 11 % en ZEP alors que les méthodes utilisées au CP ne sont pas différentes du reste du territoire ? Ceux qui déchiffrant sans comprendre manquent de vocabulaire, de connaissances générales et de capacité à réguler leur compréhension. Tout cela doit faire l'objet d'enseignement et pas seulement au CP : dès l'école maternelle et tout au long du cycle 3.

**Propos recueillis par
Gilles Sarrotte**

Moins d'AVS à la rentrée !

Malgré l'annonce de 800 postes supplémentaires d'auxiliaires de vie scolaire (AVS), les organisations syndicales et les associations membres du groupe interministériel AVS ont constaté que leur nombre avait diminué de près de 600 cette année. Sur les 6691 postes d'AVS implantés en 2004-2005, on en comptait plus que 6095 lors de cette rentrée.

Cette baisse s'explique par le départ de près de 1400 aides-éducateurs remplissant les fonctions d'AVS, arrivés au terme de leur contrat en septembre 2005, qui n'ont pas été remplacés. De plus, des difficultés apparaissent dans le recrutement des AVS, seule la moitié des 800 postes supplémentaires a été effectivement pourvue.

Le ministère s'est toutefois engagé à retrouver les effectifs antérieurs à la prochaine rentrée.

SEGPA-EREA : changements en vue

Les SEGPA-EREA traversent actuellement une période charnière avec la mise en œuvre de la loi sur le Handicap et de la loi d'orientation sur l'éducation.

Un décret d'application de la loi d'orientation conforte l'existence de l'enseignement adapté dans le second degré, « des enseignements adaptés sont organisés dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté pour la formation des élèves qui connaissent des difficultés scolaires graves et durables ... ».

La loi sur le handicap du 11 février 2005, en supprimant les commissions spécialisées actuelles (CCPE, CCSD et CDES) et en les remplaçant par des CDA (commission des droits et de l'autonomie) dont le champ de compétence est restreint au volet handicap de l'AIS, crée un vide pour l'orientation en SEGPA. La création d'une nouvelle commission, la CDO

(commission départementale d'orientation), comble ce vide. En fin de primaire, les enseignants établiront un dossier d'orientation en collaboration avec le réseau d'aide qui sera examiné par cette nouvelle commission. L'arrêté définissant la composition et le fonctionnement de la CDO est paru le 7 décembre.

Par ailleurs, une nouvelle circulaire sur l'enseignement adapté du second degré, remplaçant et actualisant celles datant de 1996 et 1998, est actuellement en préparation.

Cette mise en cohérence de la réglementation nationale, réaffirmée lors de l'audience du SNUipp à la DESCO le 6 décembre 2005, n'empêche pas des politiques académiques et départementales très disparates et pour certaines préoccupantes : effectifs en hausse, inquiétudes sur la dotation de postes pour la prochaine carte scolaire...

Le ministère « suspend » la réforme de l'IRCANTEC

Après la réforme du régime général des retraites en 2003, le gouvernement s'attaque cette fois au régime obligatoire de retraite complémentaire des agents non titulaires de l'Etat, l'IRCANTEC. Celui-ci a fait l'objet d'un projet de réforme durant l'été, au prétexte de difficultés de financement et de prévisions déficitaires à moyen terme. Ce projet, fondé sur une augmentation des cotisations voisine de 40 % pour les salariés en 4 ans, et de 18 % pour les employeurs, parallèlement associée à une baisse des pensions, s'est heurté à l'opposition unanime des organisations syndicales. Le ministre de la fonction publique a finalement annoncé début décembre que « la réforme est suspendue », reportant les discussions courant 2006, sur la base « de nouvelles propositions ».

Du 23 au 28 janvier, « on roule pour l'école »



Afin de contraindre le Ministère à ouvrir le dossier des remboursements des déplacements, la semaine unitaire d'action « On roule pour l'école » se déroulera, à l'initiative du SNUipp, du SGEN et du SE, du 23 au 28 janvier. Dans le premier degré, un nombre important d'enseignants sont amenés, dans le cadre de leurs missions, à se déplacer. Personnels des RASSED, maîtres itinérants ou exerçant sur postes fractionnés, titulaires remplaçants, personnels rattachés aux circonscriptions... sont insuffisamment voire pas du tout indemnisés pour leurs déplacements. Dans les départements, les réglementations sont appliquées de manière variable : ici est remis en cause le versement de l'ISSR pour les remplaçants ou les enseignants exerçant dans plusieurs écoles, là on sous-estime les enveloppes budgétaires et kilométriques pour les personnels des réseaux, les maîtres formateurs ou les conseillers pédagogiques. Ailleurs on supprime les remboursements pour la participation aux actions de formation, que ce soient les animations pédagogiques ou les stages de formation continue. De plus l'insuffisance du taux kilométrique dans un contexte de hausse des prix du carburant est particulièrement criante.

Cette semaine d'action nationale prendra différentes formes selon les départements. A savoir des rassemblements, des consignes de non déplacement ou de déplacements uniquement effectués... sans l'usage du véhicule personnel.

Dispositif de réussite éducative : tâtonnements à grande vitesse

Comment se mettent en place les dispositifs de réussite éducative ? Intégrés dans la loi de cohésion sociale 2005 de Borloo, ils affichent pour objectif de « repérer et accompagner des enfants présentant des signes de fragilité et des retards scolaires, en cherchant à prendre en compte la globalité de leur environnement » (1). Un changement dans les pratiques habituelles : les enseignants sont à l'origine du signalement alors que les prises en charge se feront hors temps scolaire. Déjà, à Nevers, Beauvais, Toulouse, Bordeaux, Amiens les projets signés se mettent en route, d'autres en sont encore à une phase « diagnostic » mais plus pour longtemps. Les enseignants ont l'impression d'une course de vitesse : repérage des enfants, transmission des listes de noms à une équipe pluridisciplinaire de travailleurs sociaux et de la santé, extérieure à l'école, qui va élaborer ensuite un parcours éducatif pour chaque en-

fant signalé. 30 enfants à Etouvie dans la Somme à partir d'un signalement croisé directeurs-PMI pour la maternelle, 125 à Nevers sur des critères scolaires établis par le coordinateur du dispositif, rien de précis à Floirac en Gironde, les modes et nombres de signalement varient selon les secteurs. Un peu partout des chartes de confidentialité sont élaborées. Certaines équipes ont déjà décidé de ne communiquer aucune liste nominative. Yves Bouvier, coordonnateur ZEP à Etouvie, chargé de faire l'interface entre l'équipe pluridisciplinaire et les personnels enseignants, résume assez bien la situation : « Chacun avance dans l'inconnu d'autant que la loi laisse une grande liberté aux équipes. D'où l'importance du pilotage local et de la manière dont chacun s'appropriera le dispositif ». Des « garde-fou » sont indispensables et de nombreuses questions demeurent. Par qui et comment se fait l'infor-

mation aux familles quand elles sont invitées à entrer dans le dispositif ? Comment est requis leur accord ? Quel rôle joue les RASED ? Comment se fait le temps de retour aux enseignants dans le suivi du parcours éducatif ? Comment assurer l'égalité alors que les dispositifs sont laissés à l'initiative et aux financements locaux ? Si certains enseignants le ressentent comme « un dispositif de plus », d'autres demandent à voir les effets de cet accompagnement hors temps scolaire. Même si de manière unanime, chacun s'accorde à reconnaître que parallèlement l'insuffisance des moyens pour la dimension « Education Nationale » ne solutionne pas les difficultés du quotidien de la classe, celles du temps scolaire.

S. Sihir

(1) Note de cadrage pour la mise en œuvre du programme de Réussite Éducative

CAPA-SH : premier bilan

La réunion du groupe de suivi du CAPA-SH du 18 novembre a fourni quelques éléments permettant un premier bilan de cette formation.

Le nombre de stagiaires, en moyenne sur les deux années d'existence du CAPA-SH, est de 2000 par an contre 1500 pour l'ancienne formation CAPSAIS. Cependant, on observe cette année un léger tassement du nombre de départs en stage et 46 départements forment moins de stagiaires qu'auparavant. Il manque deux données importantes à ce premier bilan : le nombre exact de candidatures aux départs en stage et le taux de réussite au CAPA-SH, plusieurs départements ont fait état d'une chute, parfois spectaculaire, de ce taux. À la demande du SNUipp, le Ministère s'est engagé à les fournir.

Au regard des besoins, le manque d'enseignants spécialisés ne se comble toujours pas, 40 % des enseignants de CLIS et d'EREA ne sont pas spécialisés comme 20 % des enseignants de SEGPA et d'UPI.

Lors de cette réunion, le SNUipp a fait état des problèmes de date de remise du mémoire (plusieurs interventions ont été nécessaires l'an passé pour faire reculer des dates trop précoces), du suivi des stagiaires souvent insuffisant et de l'organisation de l'examen trop lourde et trop longue. Des problèmes que le ministère semble commencer à prendre en considération, mais sans annoncer pour autant de mesures particulières pour cette année, si ce n'est un texte de cadrage présenté aux IEN lors d'un séminaire sur l'AIS.

Handicap : démarrage sur le fil

C'est aux dernières heures de l'année 2005, le 30 décembre, qu'a été publié le décret relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap, juste avant l'entrée en vigueur de la loi sur le handicap. Pour les maisons départementales des personnes handicapées et les commissions des droits et de l'autonomie (décrets au 19 décembre), dont la mise en place doit se faire sous les auspices du département, on constate un niveau d'impréparation et un manque d'information assez généralisés. Même retard pour l'éducation nationale : le ministère prépare des circulaires pour la mise en œuvre de la scolarisation des élèves présentant un handicap qui devraient être publiées avant les prochaines vacances scolaires, comme la direction de l'enseignement scolaire l'a précisé lors d'une rencontre avec le SNUipp en décembre dernier. De même ce dernier obtenu que compte-tenu des incertitudes quant au fonctionnement des MDPH, les secrétaires de CDES puissent continuer à exercer leurs missions dans les mêmes conditions de travail jusqu'à la fin de l'année. Quant à la création des enseignants référents, le nombre de secrétaires de CCPE et CCSD ne devraient pas suffire à couvrir les besoins qui ne manqueront pas d'apparaître lors de la prochaine définition des cartes scolaires. Lors de cette entrevue, le ministère s'est également engagé à informer tous les enseignants par une brochure et des réunions départementales. A suivre...



My teacher is poor !

Les langues vivantes en cours de généralisation en cycle 3 ont déjà subi moult évolutions : compétences visées, hégémonie croissance de l'anglais... Les équipes doivent faire face à une plus grande complexité et à de nombreuses contraintes (habilitation, échange de services, organisation des séances, carte des langues), le tout sans un investissement équivalent aux besoins en terme de formation.

Dossier réalisé par
Michelle Frémont
Pierre Magnetto
Christelle Mauss

En octobre, Gilles de Robien a présenté son « *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* ». Ce texte prévu par la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école est nettement en retrait comparé aux orientations contenues dans les programmes de 2002. Il prétend pourtant « *améliorer le niveau de compétences des élèves en langues de façon à favoriser la poursuite d'études et la recherche d'emploi dans un contexte d'ouverture européenne et internationale* ». Les objectifs à atteindre correspondent à un cadre européen de référence comprenant six niveaux, le premier d'entre eux devant être atteint à la fin de l'école élémentaire (lire page 19).

Ce plan rappelle la généralisation au CE2 de l'enseignement d'une langue vivante étrangère, le passage obligatoire d'une épreuve de langue au concours de recrutement des PE, la création dans chaque académie d'une commission de l'enseignement des langues chargée notamment de veiller à la diversité de l'offre linguistique. En 2007, la généralisation devrait être étendue à tous les CE1, et tous les sortants de l'IUFM devraient être « *en mesure d'enseigner une langue* ».

Une des ambitions affichées est d'assurer la diversité de l'offre linguistique en France. Cette dernière s'appauvrit selon un rapport IGEN et IGAENR de juin 2005. 81,6 % des élèves apprennent l'anglais contre 75,9 % en 2000, 11,5 % l'allemand (concentrés dans les départements frontaliers) contre 19,2 % il y a cinq ans ; or le sommet franco-allemand de l'année dernière a fixé l'ob-

jectif d'augmenter de 20 % la part des germanistes. Les autres langues sont marginalisées : 2 % l'espagnol, 1,1 % l'italien, 1 % une langue régionale, 0,3 % le portugais.

Une situation que le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École dénonçait en octobre 2005 : « *Faut-il accepter la fatalité de cette "dynamique de langues", étant précisé que ce n'est pas la langue anglaise en tant que telle qui pose question, mais l'hégémonie linguistique, quelle que soit la langue au profit de laquelle elle s'exerce ?* ».

L'ambition de l'école n'est-elle pas d'ouvrir à l'altérité et de sensibiliser les élèves à la diversité des langues et des cultures ? Selon la DEP, à leur arrivée au collège 51,2 % des élèves qui ont appris l'anglais atteignent le niveau requis et 48,6 % en allemand, ce qui était loin d'être le cas avant la généralisation. Les résultats nationaux vont-ils continuer d'évoluer favorable-

ment ? Avec 54 heures d'enseignement par an l'école élémentaire française se situe au dessus des moyennes européennes (30 à 50 heures). Mais, le Plan de rénovation est en retrait comparé aux objectifs précédents qui incitaient à débiter l'enseignement des langues dès la grande section ou le CP.

Les mesures annoncées sont déclinées essentiellement en termes quantitatifs. Pour autant, les conditions nécessaires à un enseignement de qualité pour tous les élèves restent à définir. Il convient d'interroger les pratiques, la formation initiale et continue, les contenus pédagogiques. L'enseignement des langues à l'école primaire a évolué en plusieurs étapes. D'un enseignement d'ini-

Les conditions nécessaires à un enseignement des langues, de qualité pour tous les élèves, restent à définir.



tiation aux langues étrangères (EILE) engagé en 1989, on est passé en 1995 à une « sensibilisation », pour en arriver à la notion d'« apprentissage » en 1998 confirmée en 2000 par la généralisation à l'ensemble du cycle 3 et par les programmes en 2002 (lire page 19).

Dans une période relativement courte, il a fallu ces dernières années construire des référentiels, des méthodologies pour en faire un apprentissage propre au premier degré. Des livrets pédagogiques ont été mis à disposition des enseignants. Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi que les personnels aient de véritables « connaissances linguistiques et didactiques pour organiser les contenus d'enseignement et développer une stratégie pédagogique spécifique », explique Line Audin, professeure d'anglais associée à l'INRP (lire page 21).

La formation des maîtres impose désormais une épreuve de langue et à sa sortie chaque nouveau PE sera censé enseigner une langue. Pour autant la mesure ne bénéficie pas des moyens nécessaires à sa mise en œuvre. Les réalités sont fort différentes d'un IUFM à l'autre, et la part consacrée aux langues dans la formation continue reste bien éloignée des besoins (lire page 19).

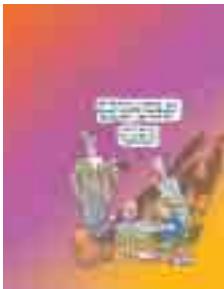
La diversité des personnels chargés des langues à l'école primaire impose des contraintes et des modes d'organisation variables dans les écoles. L'an dernier, 67 % des personnels assurant l'enseignement des langues au primaire étaient des PE (sortants IUFM, maîtres itinérants ou habilités), auxquels la hiérarchie demande souvent d'intervenir dans d'autres classes que la leur. Le tiers des personnels restant est composé par des enseignants du secondaire, des assis-

tants, ou des intervenants en langues rémunérés par les IA ou même par les communes ! Cette seconde catégorie est en constante diminution, par souci budgétaire. Les pratiques pédagogiques impliquent un travail d'équipe avec l'école ou l'enseignant titulaire de la classe soumis à de fortes variations (lire les reportages pages 18 et 20). Comme souvent, c'est aux équipes de faire preuve d'initiative et de créativité.

Les langues dans les autres pays européens

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurydice, a publié cette année les chiffres clés de l'enseignement des langues dans les différents pays européens. Il en résulte que l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère débute de plus en plus tôt dans la scolarité, avec une possibilité dès 3 ans pour l'Espagne et dès 5 ans aux Pays-Bas, obligatoire à 5 ans pour tous à Malte, à 6 ans au Luxembourg, en Autriche et en Norvège, et pour les autres pays s'échelonnant entre 7 et 10 ans. La dernière décennie a vu la majorité des pays européens ravaucher l'âge de l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère. Le nombre moyen d'années d'enseignement d'une langue pour un élève européen est d'une durée de 9 ans, et sa part dans le temps d'enseignement varie de 9 à 34 %.

Dans plus de la moitié des états européens, la première langue étrangère étudiée à l'école comme matière obligatoire leur est imposée. L'anglais est la langue la plus enseignée dans pratiquement tous les pays (sauf Belgique et Luxembourg), en progression constante, que cette langue soit imposée ou non.



L'anglais se muscle à Vincennes

A Vincennes, Françoise Jézéquel intervient en anglais avec des CM2. A travers des apprentissages comme l'EPS qui servent de support, les élèves pratiquent l'anglais dans des situations de communication dépourvues d'artifices.

« **H**ave you got a green pen? », « yes, I have, in E4 ». Les 26 élèves de CM2 de l'école du Sud à Vincennes pratiquent leur anglais ce mardi sous la forme d'une sorte de bataille navale où stylos, gomme, ciseaux... remplacent les navires. Françoise Jézéquel, instit spécialisée en anglais, intervient dans 6 classes de CM2 réparties dans deux écoles de Vincennes. A ses débuts, enseignante titulaire d'un CP, elle s'est aperçue en accueillant une jeune indienne primo-arrivante que « cette élève intégrait mieux le vocabulaire français dans des situations d'EPS que dans des situations d'apprentissage classiques ». Du coup, depuis qu'elle enseigne l'anglais, Françoise « évite les situations de communication artificielle », et « plonge l'enfant dans un bain linguistique » par le biais de jeux, de saynètes, de chansons, d'EPS qui, par la répétition du vocabulaire et des structures grammaticales, permettent à l'élève d'« isoler progressivement les mots, les structures de phrases et d'intégrer intuitivement la langue ».

Depuis 12 ans, Françoise Jézéquel, adepte de sport, organise tous les ans une dizaine de séquences lors desquelles l'EPS se déroule en anglais. Elle propose des activités motrices de cycle 2, s'ancrant le plus près possible de situations réelles de communication, afin de rendre l'élève acteur et susciter en lui le désir de communiquer, d'échanger, d'apprendre. « Pour des élèves de CM2, des activités de cycle 2 paraîtraient enfantines, mais en anglais, les élèves s'investissent pleinement » explique-t-elle. Les cours d'anglais débutent dès octobre, et une fois un capital mots minimal acquis, les séances d'EPS peuvent commencer. Dès février, les verbes d'action et les expressions courantes sont à l'honneur. « One, two, three Sun » (1 2 3 soleil), « Simon says » (Jacques a dit) ou encore « the conductor » (le chef d'orchestre) : ces « jeux alliant motricité et questions-réponses, accessibles à tous, correspondent pleinement à un premier niveau



d'acquisition de la langue » précise-t-elle. Et les élèves comptabilisant des erreurs de formulation ou s'exprimant en français ont un gage à effectuer en anglais, du type réciter une comptine ou une suite de nombres. Séances décloisonnées, Françoise a en charge la demi-classe pendant que Dominique, la maîtresse titulaire, approfondit la structure syntaxique anglaise, à l'aide d'affichettes pour reconstituer des phrases. Dominique constate que ses élèves sont « motivés » et « ne vivent pas du tout la langue étrangère comme un obstacle ».

Hormis l'EPS, Françoise se sert également d'albums anglais de niveau CP pour entrer dans les apprentissages de la langue. « The very hungry caterpillar », cet album où la chenille mange un fruit différent tous les jours, est une aubaine pour approfondir les apprentissages des jours, des nombres ou des structures répétitives. La multiplicité des supports-prétextes rend les heures d'anglais vivantes. Les modalités de travail avec ses collègues varient selon la séquence, en décloisonnement ou à deux dans la classe.

Cette année, Dominique va étudier « Le diable et son valet » avec ses élèves, roman se situant dans le milieu théâtral de

l'Angleterre du 15^{ème} siècle, et l'exploiter en littérature puis en théâtre. Une thématique de l'ouvrage sera extraite pour les cours d'anglais, une occasion supplémentaire de raccrocher le cours d'anglais au projet de classe. Ce lien transversal entre plusieurs matières est monnaie courante. Littérature, histoire, théâtre, EPS, musique, mathématiques, mémorisation... des activités diverses qui suscitent, certes, un travail supplémentaire de concertation de la part des enseignantes, mais l'intérêt des élèves est indéniable. En 12 ans de collaboration, Françoise et Dominique ont trouvé rythme et complicité, au profit d'une dynamique de classe. « Françoise rebondit sur le contenu annuel du cours » apprécie Dominique.

Au-delà de la classe, Françoise participe aux réunions de liaison CM2-6^{ème} qui rassemblent professeurs de français, mathématiques et langues, une occasion d'échanger sur les pratiques et l'évolution de programmes. Les enseignants d'anglais des collèges Saint Exupéry et Hector Berlioz constatent que les élèves n'ayant jamais pratiqué l'anglais en élémentaire mettent 3 mois à rattraper le niveau des autres.

Trop de disparités dans la formation

Dans les écoles primaires, à la rentrée 2004, 34100 personnels enseignaient les langues. Parmi ceux-ci, 67 % sont des instituteurs ou professeurs des écoles, soit 23 100 maîtres habilités (19 627 sont des titulaires, 2634 sortent de l'IUFM et 839 sont maîtres itinérants). Depuis quelques années, le nombre d'habilitations croît, mais, au vu des chiffres qui précèdent, ces personnels ne représentent que 6 % du corps des enseignants du premier degré. Plusieurs facteurs entrent en compte dans cette progression.

En formation initiale, le développement des dominantes de formation, instituées depuis la rentrée 2001, et dont l'une concerne les langues, a permis un doublement en 4 ans des effectifs de PE sortants habilités. La dominante en langues, dont le volume horaire de 50 heures est fixé par un cadrage national, vise à mettre cette compétence linguistique au service d'une « polyvalence d'équipe », sans remettre toutefois en compte la polyvalence du maître. Cependant, l'inspection générale, dans un rapport de mars 2005, relatait les résultats d'une enquête faisant figurer que les PE2 sortants habilités à enseigner une langue variait de 8 à 82 % selon les IUFM, démontrant l'inégal investissement de ces derniers dans le do-

maine. D'autre part, dans certains IUFM, près de trois quarts des PE2 effectuent un stage en écoles françaises ou bilingues à l'étranger. Les stages réalisés dans le cadre de l'AEFE sont validés comme stage en responsabilité. Le concours de recrutement, rénové, comporte à partir de la session 2006 une épreuve orale obligatoire de langue vivante et de fait, tous les admis devront se présenter avec un niveau minimal.

En formation continue, les langues vivantes sont considérées par le ministère comme une priorité nationale. 6 % du volume total de formation continue y est consacré, après quoi les enseignants ont la possibilité de passer l'entretien relatif à l'habilitation. Lors du CAFI-PEMF, une option de langues vivantes est proposée depuis la session 2001. Les échanges internationaux et les actions de formation, en France et à l'étranger des maîtres du premier degré sont désormais relancés (présence de locuteurs natifs), et les programmes européens proposent des stages de perfectionnement à l'étranger ainsi que des échanges internationaux d'une année scolaire (échanges poste à poste, cette année, 36 échanges franco-allemands par exemple).

Langues régionales progression lente mais continue

La rentrée des écoles en 1969 fut marquée par un événement : une maternelle bilingue français-basque ouvrait ses portes à Bayonne. Huit ans après, la première école Diwan se créait en Bretagne, toujours dans le cadre privé et militant. Depuis les choses ont bien changé. Le début de la décennie 80 a vu en effet l'arrivée des enseignements de langue régionale, puis l'instauration de classes bilingues, dans le public. 352 000 enfants sont aujourd'hui concernés dans le cadre d'une initiation. Les enseignements bilingues ne touchent que 38 000 élèves (voir fenêtres sur cours n° 259). Dans les Pyrénées orientales, par exemple, sur 300 écoles le bilinguisme touche 15 classes maternelles, 33 classes élémentaires, 38 enseignants et 4 remplaçants titulaires mobiles. Le corse est la langue la plus enseignée, le basque touche

une école sur deux, ce sont les deux langues les plus enseignées.

L'éducation nationale reconnaît officiellement onze langues ou groupes de langues : basque, breton, catalan, corse, créole, gallo, occitan, les diverses langues d'Alsace, de Moselle, de Tahitien et de Mélanésie. Mais dans un rapport datant de 1999, le linguiste Bernard Cerquiglini dénombre 25 langues régulièrement parlées dans la seule métropole. Franc-comtois, wallon, picard, normand ou autres bourguignon ne sont donc pas enseignés à l'école publique.

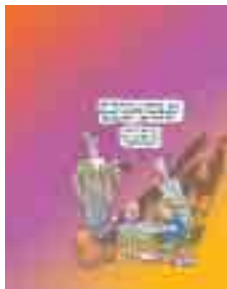
En 2001, Jack Lang crée un concours spécial pour les enseignants du primaire et un conseil académique dans les académies concernées. Malgré cela, de nombreux territoires restent en manque d'enseignement de leur langue régionale.

Un plan comme une coquille vide

Le Plan de rénovation des langues présenté en octobre 2005 s'appuie sur la loi d'orientation et de programme pour l'école d'avril 2005 ainsi que sur le décret n°2005-1011 du 22 août 2005. En fait il s'agit de préciser des objectifs déjà fixés par les programmes de 2002 comme les niveaux de certification européenne et la prééminence des compétences de compréhension et d'expression surtout à l'oral.

En effet les programmes de 2002 prévoyaient dès la grande section de maternelle et pour le cycle 2 que soient posées les bases d'un apprentissage des langues, étrangères ou régionales, et ce, dans un parcours qui doit conduire tous les jeunes à maîtriser en fin de scolarité au moins deux langues vivantes autres que le français. Ouverture sur la diversité des cultures et des langues, développement précoce des facultés phonologiques et auditives, compétences communicatives surtout à l'oral et attitudes réflexives propres au registre langagier président à cet apprentissage pour une heure hebdomadaire (en plusieurs séquences courtes). Au cycle 3, cet apprentissage prend un tour d'entraînement méthodique et régulier (deux séquences de 45 minutes) avec des évaluations qui se réfèrent explicitement au cadre européen commun de référence pour les langues (niveau A1). Sur les contenus d'enseignement, le plan n'apporte donc pas précisément de la nouveauté.

Quant à la généralisation de l'enseignement au CE2 annoncée pour la rentrée 2005 (81% des CE2 l'an passé), il est difficile d'en mesurer déjà les effets, mais cette mesure a annulé certains dispositifs existant dès la grande section de maternelle (Arrêté du 25 juillet 2005). On ne peut donc pas parler d'un enseignement plus précoce comme le fait le Ministre. Cela a principalement pour résultat de recentrer les moyens existants sur le cycle 3 en attendant une nouvelle étape de généralisation au CE1 prévue à la rentrée 2007.



Ille et Vilaine : l'allemand en itinérance

Dans le cadre défini par la carte des langues, Marie-Hélène Denis quitte sa classe de CM1 deux jours par semaine pour enseigner l'allemand dans les écoles avoisinantes.

Marie-Hélène Denis est enseignante itinérante pour l'allemand à mi-temps dans 3 écoles de la périphérie de Rennes. Le reste elle le consacre depuis 5 ans à sa classe de CM1 à l'école Bourchevreuil de Cesson Sévigné en Ille et Vilaine. Dans l'académie, afin de permettre la promotion d'autres langues que l'anglais, le Rectorat a défini des secteurs géographiques regroupant des écoles autour d'un collège et représentant des « pôles » pour l'allemand et l'espagnol. Ainsi depuis 2 ans les écoles ne peuvent proposer que les langues définies par la « carte des langues ».

Les jeudis et vendredis Marie-Hélène intervient donc deux fois 40 minutes à l'école de Thorigny Fouillard auprès de 2 groupes. Le premier concerne 8 élèves de CE2 débutants. Le second a dû rassembler cette année une vingtaine de CM1 et CM2, mêlant deux niveaux d'acquisition différents. A l'approche de Noël, le thème de travail est inévitable ! Surtout que l'enseignement de la langue doit aussi permettre de découvrir une autre culture. Cette période est l'occasion de confronter les références culturelles : personnages, cuisine, décorations, cadeaux... Marie-Hélène sort un à un les objets d'une valise en les nommant : « *der Stern, der Tannenbaum, die Kugel, der Weihnachtsmann...* ». Les élèves répètent en soignant leur prononciation. Répéter, bien sûr, pour maîtriser la « *musique* » et le « *rythme* » de la langue mais aussi comprendre les césures : « *Weih... Nacht... Weihnacht... Weihnachtsmann* ». Mémoriser des mots et des expressions et intérioriser des structures, ou des règles de formation des mots par exemple, demande un travail assez intensif.

Tous les rituels de l'école, les consignes et parfois les rappels à l'ordre sont édictés en allemand. A partir du CM, les élèves sont en capacité de lire de petits textes, y compris si certains mots sont inconnus car « *la correspondance phonème/graphème est plus facile qu'en anglais* », explique-t-elle. Les en-

trées de l'apprentissage sont ainsi multipliées et la séquence de 40 minutes est scandée d'activités qui sollicitent tous les élèves. On n'a pas le temps de s'ennuyer. Déjà Marie-Hélène met en place les jeux de Kim et de Memory qu'elle a fabriqués sur le thème de Noël avec Kristin, la jeune assistante d'allemand qui l'accompagne. La séance se termine en chansons. Il faut vite finir car le groupe des CE2 attend déjà derrière la porte: pour eux, Kristin va raconter : « *Chez moi...* », tout en nommant les objets en allemand. L'écoute est primordiale et les élèves s'entraînent à bien prononcer et accentuer lettres et mots. On ne peut pas faire n'importe quoi.

Mais déjà il faut vite rejoindre une autre école. Ces trajets sont moins pesants qu'au début où Marie-Hélène suivait 7 groupes

sur 5 écoles, sans interruption. Outre la fatigue, ces déplacements finissent par coûter cher. En fait l'organisation de ces enseignements n'est pas établie et d'une année à l'autre, les dispositifs changent. Quant aux remboursements des frais de déplacement ils ne cessent de se dégrader. A l'Inspection académique, « *on nous a dit qu'il y aura assez d'habilités et que l'utilisation des postes fléchés permettra de couvrir les besoins. Mais cela ne résoudra pas tous les problèmes et en particulier celui de l'allemand. Difficile de trouver des candidats à l'IUFM* », commente Marie-Hélène.

Elle est attachée à cet enseignement qu'elle maîtrise parfaitement. Elle a autrefois abandonné le passage du Capes d'allemand au profit du concours pour être institutrice. Elle regrette d'être obligée de défendre au-

tant cette langue qui ne devrait pas être réservée qu'aux bons élèves : pourtant son caractère structuré facilite l'entrée dans cet apprentissage.

Beaucoup d'interrogations subsistent : ainsi comment assurer la continuité de l'enseignement en cas de déménagement ou lors du passage vers le collège. Marie-Hélène pense qu'il faudra encore des itinérants lors de la généralisation en CE1 en 2007 : « *Que ce soit sur l'organisation ou sur la qualité de l'enseignement, il y a un leurre. Comment prétendre que chaque enseignant pourra le faire ? Nous sommes encore loin de la polyvalence avec les langues vivantes* ».



Kristin installe le jeu de Kim sur le thème de Noël.

« La langue étrangère a enfin accédé au statut de discipline scolaire »

Professeur d'anglais associé à l'INRP (UMR ICAR) à Lyon et exerçant à Paris dans un collège classé ZEP. Auteur de « Enseigner l'anglais de l'école au collège. Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage », 2005, collection Hatier-pédagogie.

Quel constat peut-on faire aujourd'hui de l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire ?

La langue étrangère y a enfin accédé au statut de discipline scolaire. Cependant malgré la forte demande sociale, la bonne volonté des enseignants et le plaisir des élèves, les résultats sont toujours très en deçà des attentes institutionnelles. Les méthodologies communicatives mises en œuvre ne suffisent pas à recréer les conditions d'un apprentissage naturel (fréquence du contact avec la langue, implication de l'apprenant). Et les acquis langagiers en fin de cycle 3 (essentiellement des mots et expressions apprises en bloc, oralement) restent prisonniers des situations d'apprentissage sans que l'on sache très bien comment les éléments de langue qui les composent pourront être réutilisés dans des situations nouvelles. Bien que non négligeables, ces acquis demeurent trop approximatifs et atomisés pour servir de tremplin aux apprentissages ultérieurs.

Quelles compétences doit-on mobiliser ?

Quels que soient la langue et l'âge des apprenants, les compétences de communication mobilisées lors des interactions verbales s'appuient nécessairement aussi sur un ensemble de règles intériorisées qui organisent les éléments entre eux (règles phonologiques, morphosyntaxiques, lexicales...). À l'école, le contact avec la langue est beaucoup trop faible pour que ces règles s'acquièrent uniquement par la pratique communicative. Bien que celle-ci soit indispensable, il est illusoire de penser qu'à partir d'un énoncé oral appris globalement, l'élève parviendra seul à en isoler les éléments pour les combiner ensuite avec d'autres et produire des énoncés personnels pertinents. D'où l'importance de développer conjointement des approches réflexives éclairant le fonctionnement de la langue étrangère dans ses spécificités par rapport au français. Les recherches psy-



Line Audin

L'enseignant, du fait de sa polyvalence, est le mieux placé pour aider les élèves à construire des ponts entre les apprentissages.

cholingistiques récentes mettent d'ailleurs en évidence une corrélation entre l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans les deux cas, l'accès au sens suppose la maîtrise d'un code nouveau, arbitraire, dont il faut apprendre les règles.

Que cela suppose-t-il de la part de l'enseignant ?

Une telle approche nécessite une maîtrise de la langue étrangère accompagnée de connaissances linguistiques et didactiques suffisantes pour organiser les contenus d'enseignement dans une progression, déboucher les obstacles liés aux écarts avec le français (les marqueurs de personnes, le questionnement, « être » et « avoir », la

localisation, ...) et développer une stratégie pédagogique spécifique. Cela suppose une mise à distance des objets d'enseignement, une conscience métalinguistique toujours en éveil. C'est loin d'être simple mais l'enseignant de primaire, du fait de sa polyvalence, est mieux placé que quiconque pour aider les élèves à construire des ponts entre les apprentissages. Encore faut-il qu'on lui en donne les moyens. Ces compétences professionnelles ne s'improvisent pas. Il serait temps qu'on leur accorde la place qu'elles méritent au sein de la formation initiale et continue.

Pensez-vous que l'école soit prête à assurer ce travail ?

Pour mesurer l'efficacité de cet apprentissage à l'école on ne peut plus se contenter de critères quantitatifs. Dans le cadre scolaire, rien ne prouve qu'on apprend plus vite et mieux une langue étrangère parce qu'on commence plus tôt. Mais puisqu'on est dans ce cadre imposé, autant l'utiliser au mieux. Pour cela revenons aux questions didactiques essentielles. Quels objectifs vise-t-on ? Quelles stratégies et quels moyens pour y parvenir ?

Comment interpréter l'omniprésence de l'apprentissage de l'anglais ?

Ce choix s'explique par la forte demande sociale et sans doute par une simplification de la mise en œuvre sur le terrain. Espérons que l'avancement de la langue 2 au collège permettra de développer la diversification. En attendant, servons-nous de l'anglais pour clarifier des notions communes à toutes les langues et développer chez les élèves des compétences méthodologiques et métalangagères qui pourront non seulement être mises au service de l'apprentissage d'une autre langue mais aussi du français écrit.

GAONAC'H D., 2005, À quoi peut servir l'enseignement précoce d'une langue étrangère ? Cahiers Pédagogiques, n°437, novembre 2005.

solidarité

La JPA lance sa campagne « ça donne pour les vacances »

La jeunesse au Plein Air organise sa 61^{ème} campagne de solidarité pour aider les enfants et les jeunes à partir en vacances. Cette année, elle se déroulera du mercredi 18 janvier au dimanche 12 février. Ce sera l'occasion pour les enseignants qui le souhaitent de travailler l'éducation à la solidarité et à la citoyenneté. Des dossiers pédagogiques pour la maternelle et le primaire sont téléchargeables sur www.jpa.asso.fr. Présentés sous forme de fiches utilisables en classe, ces « outils pour lire le monde » approchent les thèmes du développement durable, de la lutte contre les discriminations et de l'engagement associatif. Des collectes de dons par la vente d'autocollants JPA est un autre axe de cette campagne. Redistribués sous forme de bourses, les fonds collectés en 2005 ont permis à 200 000 enfants de découvrir et de donner un sens aux mots vacances et loisirs.

cédéroms mathématiques

Compter et se repérer avec Flocc

Trois enseignants de Seine-Saint-Denis ont conçu et créé deux jeux multimédias mathématiques utilisables par les enfants de cycle 1 et 2.

Au départ, ce travail est le fruit d'une collaboration entre Yves Cohen directeur de maternelle passionné par les jeux multimédias, José Lopez travaillant dans le spécialisé et Régine Dupire enseignante de math dans le secondaire, créatrice de sites éducatifs en ligne « les jeux de Lulu ». A l'arrivée, ces deux jeux RIP (reconnus d'intérêt pédagogique par le ministère) se présentent sous forme de cédérom, l'un sur la numération pour les enfants de 2 à 6 ans « j'apprends à compter avec Flocc », l'autre sur le repérage et l'orientation pour les 4, 8 ans « j'apprends à me repérer avec Flocc ».

Composés de 20 activités chacune en conformité avec les instructions officielles, ces produits s'adressent non seulement aux plus jeunes élèves de cycle 1 et 2 mais également aux élèves à besoins spécifiques comme ceux de CLIS. L'un des concepteurs, Yves Cohen les utilise dans son école maternelle de Victor Hugo à St Ouen deux après midi par semaine sous forme d'ateliers avec les grandes et moyennes sections. « Flocc est un outil pédagogique performant permettant aux enfants d'acquérir des bases mathématiques sous une forme ludique et vivante, aidant ceux en difficulté à trouver des vecteurs de représentation par l'image, débloquent ainsi des situations conflictuelles » peut-on lire parmi les nombreux témoignages présents sur le site que les enseignants ont également conçu. Aujourd'hui, tous les rectorats sont destinataires des deux cédéroms et doivent en ce début d'année les transmettre aux conseillers TICE des départements.

www.floc-multimedia.com



semaine de la presse

Inscriptions avant le 3 février

La 17^{ème} semaine de la presse et des médias dans l'école se déroulera du 13 au 18 mars 2006. Cette campagne vise à aider les élèves, dès le plus jeune âge, à comprendre le système des médias, à former leur jugement critique, à développer leur goût pour l'actualité et à forger leur identité de citoyen. Cette année, le thème retenu est « découvrir le monde avec les médias », et chaque enseignant désireux de travailler cette notion avec ses élèves, en s'inscrivant sur le site du CLEMI (<http://www.clemi.org/spe1.html>) avant le 3 février, disposera d'un dossier pédagogique et recevra quotidiens et magazines fournis par les éditeurs à cette occasion. Débats, rédaction d'articles, analyse de sujets à travers la presse ou simple lecture sont prévus dans les programmations de cette semaine thématique.

« Des difficultés en lecture ne relèvent pas toujours d'une identification malhabile des mots écrits, mais concernent au moins autant la compréhension des textes. »

André Ouzoulias,
professeur à l'IUUFM de Versailles

hommage à Claude Ponti

L'album au cœur

Comment appréhender et plonger dans l'œuvre riche et inépuisable de Claude Ponti ? La chose est désormais possible grâce à un Cédérom illustrant son dernier album « Blaise et le château d'Anne hivernaire ». Coproduit par L'AFL (association française pour la lecture) et le CRDP d'Orléans, cet objet se présente sous la forme d'un diaporama conçu comme un outil de formation pour les enseignants. Il est d'ailleurs le produit d'une recherche conduite par l'INRP et présentée par Yvonne Chenouf.

« Parler de l'œuvre de Ponti, c'est forcément se heurter aux jeux de mots » précise alors la voix qui nous accompagne dans l'exploration des textes et illustrations. Mais c'est aussi se trouver face aux monstres, à l'amour, la peur, la mort, le temps, l'image, les héros de la littérature jeunesse qui permettent aux enfants de rentrer dans la parole de l'écrit.

C'est que forcément avec Ponti, on ne fait pas de textes sans casser des mots.

shoah

Sensibiliser les élèves dès le primaire

Le 27 janvier sera la journée de la mémoire de l'holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité. Pour sensibiliser les élèves de cycle 3 à un sujet délicat tel que la déportation, plusieurs outils de qualité permettent aux enseignants d'aborder ce thème. Le C I D E M (Civisme et Démocratie) édite un livret de 36 pages à destination des enseignants (3 euros), qui peut être complété par différents outils (DVD, livres) retraçant la Shoah à travers l'histoire d'Anne Frank.



Pour tous renseignements ou commande, contacter annefrank@cidem.org (ou 01 43 14 39 40).

En ligne, le site <http://www.grenierdesarah.org> confectionné par le memorial de la Shoah, aborde l'histoire de la déportation à travers le destin de cinq enfants juifs. Facile d'utilisation, en particulier dans le cadre scolaire puisqu'il vise un public de 8 à 11 ans, le site est conçu pour être visité par un enfant seul.

Pascale Aulagnon, étudiante

Portrait



Pascale veut devenir institutrice. Son rêve d'enfance. Elle profite d'un dispositif d'aide à la reconversion à l'IUFM de Lyon.

Mot clé : reconversion. Pascale était assistante administrative en entreprise d'informatique. Elle est aujourd'hui au chômage. Une annonce dans le journal local a fait resurgir « un rêve que je faisais toute petite. Être institutrice ».

A la croisée des chemins, l'instant où « on remet tout à plat », elle a sauté sur l'annonce comme on croit en une chance qui ne se représentera pas. Elle s'est portée candidate pour intégrer le « dispositif d'aide à la reconversion » mis en place à l'IUFM de Lyon depuis trois ans. Une préparation aux concours externes de professeur des écoles ⁽¹⁾, ouverte aux salariés de droit privé justifiant d'une activité professionnelle d'au moins 5 ans et aux mères de famille élevant leurs enfants. Sans condition d'âge et de diplôme.

Tests d'admission, CV, entretien, Pascale est retenue. La quarantaine passée, pas d'études post Bac, elle suit les cours du soir pour les connaissances disciplinaires et des conférences de sociologie de l'éducation. « Se plonger dans des études plus de vingt cinq ans ans après c'est formidable ! ». Un enthousiasme que ne tempère ni l'importance du travail à réaliser, ni ses doutes. « Tout est à refaire. Et la mémoire, serais-je capable d'y arriver en une année ? » Au delà des six heures de cours hebdomadaires, « la demande de lecture, de travail personnel est énorme » tant il y a acquérir dans les domaines de l'histoire de l'éducation, de la connaissance du système éducatif, des programmes d'enseignement... « On nous demande d'être prof avant l'heure ! ». Elle appréhende le concours et l'entretien préprofessionnel où l'on teste déjà l'aptitude à la pédagogie. Intérieurement cependant, son expérience la persuade de ses chances : « ça c'est toujours bien passé avec les enfants », même ceux qui ne sont « pas faciles ». Elle évoque, l'accompagnement d'ateliers-lecture en BCD et d'activités en tant que parent d'élève en ZEP.

Reconversion exigeante ? Oui. Difficile ? Certainement vue la concurrence. Mais la motivation est devenue détermination : le rêve d'enfance est au bout.

Gilles Sarrotte

(1) Formation de 142 heures annuelles pour le concours externe (licence) et le troisième concours de P.E (3% des PE2 sont recrutés par ce concours).

jeux d'échecs

Une autre façon d'apprendre

Que ce soit en classe ou en ateliers hors temps scolaire, l'initiation au jeu d'échec a toujours eu sa place à l'école. En effet au-delà de l'aspect ludique ou de la possibilité de participer à divers échanges et tournois, c'est un bon moyen de faciliter chez les enfants le développement personnel et des facultés cognitives comme la maîtrise de soi, la concentration, l'attention, la mémorisation ou le raisonnement. Cette activité peut commencer dès la maternelle. Ainsi en géométrie, répérages et déplacements se travaillent aisément. C'est aussi une ressource très riche pour les résolutions de problèmes et les stratégies d'anticipation. Des enseignants utilisent donc ce jeu dans une dé-

marche beaucoup plus générale, y compris dans des domaines en liaison avec le langage ou l'histoire. Il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste, car ce jeu se découvre par une intégration progressive des pièces et des règles. Jean Azéma, responsable national scolaire à la Fédération française d'échecs, souligne tous ces bienfaits et traduit sa volonté de s'attacher davantage à l'enseignement pour aider les enseignants à accéder aux outils nécessaires. Un site libre d'accès doit être finalisé pour l'apprentissage et des outils pédagogiques seront bientôt disponibles.

(1) www.acpochess.com et (2) <http://www.echecs.asso.fr>

J eudi 8 décembre. La une de « *Nice matin* » titre « *Retour au b a, ba...* ». La veille Gilles de Robien annonçait à l'Assemblée nationale son intention d'interdire dans les écoles la méthode globale. Pendant que le ministre poursuit sa croisade contre les fantômes, Louis Giovannaci, directeur de l'école élémentaire Saint-Isidore à Nice, entame sa séance de lecture. CD Rom dans l'unité centrale et projection sur écran blanc. Les 22 élèves frappent dans leur mains et scandent le rythme de la mélodie annonciatrice. Un rite pour saluer l'apparition à l'écran de Furi, leur chien et mascotte. Image de synthèse, mais peluche parfaite, il parle et accompagne nos apprentis-lecteurs à chaque leçon depuis ce début d'année scolaire.

« *Furi* » est l'un des tout premiers support-multimédia d'apprentissage de la lecture. « *En trente ans de cours préparatoire, j'ai appris à lire à plus de mille enfants* ». Louis, celui qu'on nomme « *le père de Furi* »⁽¹⁾ a mis son expérience au service des « *enfants de la télé* » et des jeux vidéo, « *ceux qui n'ont parfois jamais ouvert un livre et découvrent l'écrit en même temps que l'école* ». Ce fils d'immigré italien n'a qu'une obsession pour ces enfants, « *qu'ils lisent et prennent plaisir à lire* », convaincu qu'à l'heure du net et de l'image, les livres et la lecture restent aux sources de l'accès à la compréhension de notre monde et de sa richesse culturelle.

La musique s'achève. Les regards fixent l'écran. Le nouveau son « *ou* » est présenté avec sa photo « *totem* » sonorisée, la poupée. « *Ecoute bien et repère le son de la nouvelle leçon* », Furi et son amie Cami la chatte présentent maintenant le son en détail. En diaporama, suit une série de photos accompagnées des mots écrits : poule, joue, soupe... Les enfants lisent en même temps qu'ils valident, photo à l'appui leur lecture. Il y a ceux qui vont trop vite, pour Dorian le tournesol devient « *fleur* ». Le maître intervient et lui demande de lire le mot. Même chose pour Nora quand le moustique devient « *insecte* ». A chaque nouveau son étudié correspond une batterie d'exercices, sous forme de jeux, mais qui ne laissent pas passer l'erreur, même si l'erreur fait partie du jeu.

« *La combinatoire est au centre de notre*

Louis Giovannaci, directeur de l'école élémentaire Saint-Isidore « *Furi ne prétend pas à l'exclusivité. Il peut s'adapter à toute méthode et à d'autres parcours et stratégies pour apprendre* »



“Furi” de lecture à Saint-Isidore

Support multimédia d'apprentissage de la lecture, Furi est un cédérom conçu par un enseignant.

démarche d'appropriation progressive de la lettre, de la syllabe, du mot... L'image est mise au service de la lecture permettant de développer les relations photos-mots, mot écrit-mot prononcé, lettre-son... ». Louis Giovannaci insiste : « *apprendre à lire, c'est apprendre la vie. A chaque mot correspondent des sons mais surtout une image. La photo est très importante.*

C'est l'image dans la vraie vie, pas un dessin stylisé. » La photo fait référence au réel, à l'utile. L'enfant retient. Au mur tous les supports image aux sons et mots-clé sont des photos.

Les enfants ont maintenant laissé Furi en 3D. Ils le retrouvent sur papier pour une série d'exercices. Furi (en photo) donne les consignes : « *un seul mot sur quatre correspond à la photo. Colorie son étiquette* ». Chasse à l'intrus sémantique, jeux grammaticaux et phrases à trous. Les enfants complètent maintenant les phrases avec les mots qui leur donneront un sens. Ceux qu'ils ont

lu où on entend « *ou* ». Louis insiste à nouveau : « *il faut des mots simples qu'il sont capables d'écrire. Je lis, j'écris : c'est la recette de l'orthographe* ». Apparemment ça marche. Photo témoin à l'appui, l'orthographe des mots est sûre, sans hésitation.

A mon arrivée, les enfants ont découvert et lu un petit texte préparé par Louis. Il y était question d'un « *véritable journaliste!...* (qui) *parlera /... de notre ami Furi* ». Voilà qui est fait. Trois mois de C.P, nos 22 apprentis ne le sont plus. Déjà lecteurs et amateurs, on en surprend certains livre en main, pioché dans la bibliothèque, s'octroyer quelques moments d'intimité même quand cela n'est pas autorisé.

Quatre ans de travail, des dettes : Furi est né et a pris son essor. De nombreux maîtres l'adoptent. Fierté. Le visage de Louis affiche le sentiment de la mission accomplie. Le maître de lecture peut prendre sa retraite. Ce sera en juin.

Gilles Sarrotte

⁽¹⁾ Furi c'est 4 CD rom interactifs : 76 leçons avec diaporamas sonorisés, près de 500 exercices, 3000 références sonores... En vente sur www.lireavecFuri.com

A chaque apparition à l'écran de Furi, le chien et la mascotte des enfants et de Cami, la chatte, les 22 élèves frappent dans leur mains et scandent le rythme de la mélodie annonciatrice.

ETUDES

Georges Gay,

secrétaire du site de ressources « *La maison des enseignants* », directeur d'école élémentaire à Corenc (38).
<http://lamaisondesenseignants.com>

« L'outil doit produire une réussite mesurable rapidement »

Quelle est l'utilité du multimédia à l'école aujourd'hui ?

Son intérêt essentiel est l'immensité des documents qu'il met à leur disposition? C'est aussi la possibilité de vérifier les informations. Un bon outil nécessite pour son élaboration la participation d'enseignants dans l'équipe de recherche afin d'en vérifier la pertinence avec les élèves.

Quelles sont les qualités d'un bon outil multimédia pour l'apprentissage de la lecture ?

Les tests montrent que l'enfant doit s'inscrire de manière autonome dans son fonctionnement : sommaire logiciel accessible, vocabulaire adapté, explications écrites et sonores. L'écran doit être clair, ne pas comporter plus de 20 % d'images afin que l'enfant travaille, prenne plaisir à s'approcher des mots... Le personnage-héros doit être adopté tout de suite tel un confident. Concernant le contenu, les leçons en ligne doivent être accompagnées d'une aide vraiment apparente, utilisable, une liaison internet permettant d'aller chercher d'autres informations. La pertinence des contenus, la richesse des exer-

cices, les évaluations bilans ou défis sont bien sûr essentielles.

L'enfant doit pouvoir entrer et sortir du logiciel à tout moment, rapidement et reprendre l'exercice ou la leçon à l'endroit où il l'a quittée. Cédérom de reconnaissance des progrès sauvegardés ou sauvegarde en ligne permettent à l'enseignant de gérer la progression individuelle, de groupes d'élèves ou de la classe. Plus le logiciel est « ouvert » plus il laisse d'initiative à l'enfant qui ajoute, transforme des exercices et peut réaliser ses projets. L'outil doit être adapté au niveau et à l'âge de l'enfant et produire une réussite mesurable rapidement.

Quel est l'intérêt pédagogique de Furi ?

Ce logiciel a été pensé dans un but pédagogique, pas pour le grand public. Il est vraiment utilisable par les enfants : véracité des images (photos), vocabulaire, facilité d'utilisation, images claires, écrans simples, personnage-héros tout de suite reconnu et aimé quel que soit l'âge de l'enfant. L'intérêt multimédia est réel : vocal très audible, très simple. L'enfant peut bien se situer dans le logiciel.

Circulaire sur l'abolition de l'esclavage

Le devoir de mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions occupe désormais une place officielle au sein des programmes scolaires. La circulaire du 2 novembre 2005, parue au BO, situe ce devoir de mémoire « *de manière appropriée dans divers enseignements* », dès l'école primaire. Aussi bien au sein des enseignements d'éducation civique qu'au sein des autres enseignements comme la littérature, les langues étrangères, l'éducation musicale ou artistique, ainsi que dans l'ensemble des approches transversales, des éclairages nombreux et variés sur l'histoire de l'esclavage et de la traite négrière peuvent trouver leur place. Le devoir de mémoire de l'esclavage peut être abordé également dans le cadre d'une réflexion pluridisciplinaire sur les droits de l'homme ou sur l'apport des cultures métisses par le biais d'un projet d'éducation artistique et culturel.

Tout au long de l'année, diverses occasions permettent d'aborder la traite négrière, l'esclavage et les révoltes qui ont conduit à l'abolition définitive. Le 2 décembre, journée internationale pour l'abolition de l'esclavage, représente une opportunité dans le calendrier scolaire pour aborder cette problématique, et des ressources en ligne mettent dorénavant à disposition des outils pédagogiques (<http://eduscol.education.fr>). Le site <http://www.parcours-civiques.org> propose une thématique « *devoir de mémoire* » et offre des textes de référence, des outils pédagogiques et didactiques pour les enseignants, qui s'inscrivent dans des progressions, mais également des supports plus variés adaptés au public scolaire concernant d'autres événements historiques comme Anne Franck, l'apartheid ou la shoah...

**Christelle
Maus**



Littérature de jeunesse

De la colonisation :

« les jolies colonies de la France, merci... »

Débats houleux autour de l'article 4 de la loi du 23 février 2005 stipulant que « ... les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord ». Certains parlent progrès technologique, écoles, routes... Mais était-ce pour le bien des populations ou dans l'intérêt des colons ? Par contre, peut-on encore passer sous silence, de l'Afrique à l'Asie, le racisme, l'exploitation à outrance, la spoliation des terres, les répressions massives, la torture ? Passé mal réglé qui pèse sur le présent, la colonisation et son héritage sont peu abordés dans la littérature de jeunesse.

Algérie

Sous le calme du djebel - (R) R. Bigot, ill. M. Truong - Actes-Sud 2004 (10 euros) - Dès 12 ans

1954, hiver glacial. La paix en Indochine est signée ; et déjà la guerre d'Algérie couve. Hélène, étudiante ethnologue, accompagne l'Abbé Pierre dans les bidonvilles. C'est alors que Germaine Tillon, sa directrice de thèse lui propose une mission d'étude au fin fond des Aurès. De 54 à 55, nous suivons Hélène chez ses amis berbères, en plein cœur de la tourmente... Elle est témoin de l'insurrection de la misère de 1954 puis de sa répression aveugle et sanglante par l'armée. Le 1^{er} novembre 1954, elle assiste à l'assassinat de ses amis, un couple d'instituteurs. Elle comprend qu'une guerre qui ne dit pas son nom vient de commencer...

Nona des sables - (A) F. Kérisel, ill. J. Przybyszewski - Albin Michel 1996 (19 euros) Dès 12 ans

Un album d'exception à l'écriture raffinée, illustré de cartes postales d'époque

évoquant l'Algérie au temps de la colonisation. Exilée en France, Nona l'aïeule de la famille s'est enfermée dans son silence depuis qu'elle a quitté l'Algérie. Tendrement sollicitée par sa petite-fille, elle accepte d'évoquer pour elle l'Algérie de sa jeunesse, les temps de la colonisation, ses racines sahariennes et les fougues cavaliers qui surgissaient du désert....

Carnets d'Orient (BD) - J. Ferrandez - Casterman

Les rois de l'horizon - (R) J. Teisson - Syros

Ameur des Arcades (A) M. Mammeri - Syros

Nouvelle Calédonie

L'enfant du zoo (R) D. Daeninckx - Rue du monde 2004 (10,50 euros) Dès 10 ans
En 1931, la petite Eve vient visiter la Grande Exposition coloniale de Paris. Elle découvre le palais de Schéhérazade, le zébu de Zanzibar et ...dans des cages derrière des grilles, « les anthropophages » de Nouvelle-Calédonie. Parmi eux, il y a un garçon de son âge, avec qui elle ose parler. Il lui apprend qu'il n'a jamais été cannibale, qu'il mange des bananes et du cochon mais qu'on l'a « importé » de Nouvelle Calédonie pour jouer le rôle d'un sauvage féroce, parce que c'est la représentation que les français de l'époque ont des colonisés : des êtres inférieurs,



plus proches de l'animal que de l'homme...

Les diables blancs, J. Wintrebert - Gallimard

Indochine

Coup de sabre

(R) G. Guéraud - Rouergue 2000 (7,47 euros) 13 ans et +

Un vieillard face à la mer, tranche les vagues à coups de sabre... Un récit proche du fantastique, impitoyable, fait de petites phrases ciselées et nues. A travers les guerres d'Algérie et d'Indochine il montre l'abjection, la haine, l'impossible pardon et les souffrances en héritage pour plusieurs générations. Tom et Joey, son amie vietnamienne, sont inséparables. Quand Houg Chiu-faï, le grand-père de Joey, disparaît, le passé enseveli resurgit. En Indochine, Houg Chiu-faï a surpris un soldat français violant sa jeune sœur. Il a brandi son sabre et blessé le soldat, mais sa sœur est morte. Pour l'empêcher de témoigner, le soldat lui a tranché la langue... Fait-divers militaire banal ! Depuis, le vieil homme est obsédé par sa vengeance. Joey et Tom entreprennent de l'assumer à sa place...



Afrique

Au temps de la traite des Noirs (D) D. Joly - Casterman
Verdun 1916 : Un tirailleur en enfer (R) Y. Pinguiilly - Nathan

Madagascar

Le goût de la mangue (R) C. Missonnier - Thierry Magnier

Marie-Claire Plume

Site du SNUIPP : <http://www.snuipp.fr/enseignants/frameressources.h>
tml : Livres de jeunesse - « De la colonisation »

Le recueil de candidatures des personnels enseignants du 1^{er} degré

titulaires aux stages de préparation au CAPASH est paru au BO n°47 du 22 décembre.

La date limite de réception au ministère des listes départementales des candidats proposés pour une formation spécialisée en option A, B ou C, est fixée au 6 mars 2006.

La date limite de transmission par chaque département du nombre d'enseignants retenus pour un stage en option D, E, F, G est fixée au 7 avril 2006.

Chaque département ayant son calendrier propre, renseignez-vous auprès de votre inspection académique.

Les trois premières semaines de formation se déroulent au troisième trimestre de l'année 2 0 0 5 - 2 0 0 6 .

L'installation sur un poste spécialisé se fait à titre provisoire à la rentrée 2006. Toute demande de désistement devra se faire avant le 1^{er} septembre 2006.

La prochaine CAPN (commission administrative paritaire nationale) se déroulera le 3 février avec à l'ordre du jour l'attribution de la majoration exceptionnelle de 500 points pour les permutations, la répartition par département du nombre de places pour le stage de directeur d'établissement adapté et spécialisé au centre de Suresnes.

La date limite pour les demandes d'annulation et de modification de candidature ainsi que les dernières saisies au titre

Lu au BO

- Indemnités - taux des indemnités indexées – n°43 du 24 novembre 2005
- Rémunération - travaux supplémentaires effectués par les enseignants des écoles – n°43 du 24 novembre 2005
- Rémunération - rémunération des assistants de langues vivantes – n°43 du 24 novembre 2005
- Temps de travail - journée de solidarité pour les personnels relevant du ministre de l'éducation nationale – n°43 du 1er décembre 2005
- Congés annuels - calendrier des fêtes légales - année civile 2006 – n°43 du 24 novembre 2005
- Relations avec les associations - agrément national d'associations éducatives complémentaires de l'enseignement public – n°44 du 1er décembre 2005
- Concours - concours externe de recrutement des professeurs des écoles du corps de l'État créé pour la Polynésie française – n°45 du 8 décembre 2005
- ité central d'hygiène et de sécurité - programme annuel de prévention pour 2005-2006 (enseignement scolaire) – n°45 du 8 décembre 2005
- Mise en oeuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école - encart n°45 du 8 décembre 2005
- Autorisations d'absence - autorisations d'absence pouvant être accordées à l'occasion des principales fêtes religieuses des différentes confessions - année 2006 – n°47 du 22 décembre 2005

du rapprochement de conjoints (uniquement pour les couples dont le conjoint est muté postérieurement à la fermeture du serveur le 25 novembre) est fixée au 26 janvier.

Questions / Réponses

Instituteur, dois-je faire quelque chose de particulier pour intégrer le corps des professeurs des écoles, compte tenu que je ne souhaite passer aucun concours ?

Oui, il faut demander votre inscription sur la liste d'aptitude. Une circulaire départementale de votre IA vous informe chaque année du calendrier et des modalités. N'hésitez pas à prendre contact avec le SNUipp de votre département.

Peut-on cumuler le congé de naissance et le congé de paternité ?

Oui, le congé de naissance, trois jours, doit être pris dans les quinze jours suivant la naissance, de manière continue ou non. Le congé de paternité, onze jours consécutifs, doit être pris dans les quatre mois qui suivent la naissance et être demandé un mois avant le début du congé.

Un assistant d'éducation peut-il être reclassé lors de sa titularisation dans le corps des PE ?

Oui, le décret 51-1423 du 05/11/1951 a été modifié en ce sens dans son article 11 par le décret 2003-895 du 17/09/03. Un assistant d'éducation peut donc bénéficier d'un avancement d'échelon à sa sortie d'IUFM.

**MONTANT MENSUEL APRÈS CRDS
DES PRINCIPALES PRESTATIONS FAMILIALES**

Allocations non soumises à condition de ressources	Montant
- Allocations familiales	
1 enfant (DOM exclusivement)	21,63
2 enfants	117,14
3 enfants	267,21
Par enfant en plus	150,08
Majoration par enfant de 11 à 16 ans	32,95
Majoration par enfant de + de 16 ans	58,57
- Allocation parentale d'éducation (APE) ⁽²⁾	
Cessation totale d'activité	521,85
Activité à temps partiel (max. 50 %)	345,06
Activité entre 50 % et 80 %	260,94
- Allocation d'éducation spéciale (AES) (par enfant et par mois)	
par enfant handicapé	117,72
Complément 1 ^{ère} catégorie	88,29
Complément 2 ^{ème} catégorie	329,12
Complément 3 ^{ème} catégorie	338,44
Complément 4 ^{ème} catégorie	524,47
Complément 5 ^{ème} catégorie	670,30
Complément 6 ^{ème} catégorie	982,15
Allocations soumises à condition de ressources (1)	Montant
Allocation d'adoption ⁽²⁾	168,20
Complément familial (3 enfants de + de 3 ans)	152,46
Alloc. pour jeune enfant (enfant de - de 3 ans) ⁽²⁾	168,20

(1) plafonds : ménage avec un revenu
1 enfant : 18 253 euros. ; 2 enfants : 21 904 euros. ; 3 enfants : 26 285 euros. ; 4 381 euros. par enfant supplémentaire.
Majoration pour les ménages où les deux conjoints travaillent et pour les allocataires isolés : + 5 869 euros.
(2) concerne les enfants nés avant le 1^{er} janvier 2004, cette prestation disparaîtra au 31 décembre 2006.

Leur avis

Hamlaoui Mekachera, ministre délégué aux anciens combattants

« Souvent caricaturée, parfois même calomniée, l'œuvre des Français outre mer peut et doit objectivement être une source de fierté. Ce que nous avons construit avec passion et courage loin de nos frontières est connu et doit être de plus en plus reconnu, tout comme les conditions dramatiques, parfois tragiques, de séparation avec ces territoires tant aimés et tant servis ».

Dominique de Villepin, premier ministre

« Ce n'est pas au parlement décrire l'histoire, ce n'est pas son rôle. Il n'existe pas d'histoire officielle en France. C'est à l'inspection générale de l'éducation nationale de faire les programmes. Les enseignants sont libres dans le cadre des programmes. »

Antoine Karam, président du conseil régional de Guyane

« Cette loi est un véritable scandale et une atteinte à la mémoire collective. Aucune colonisation ne peut avoir que des aspects positifs. Qu'on m'explique en quoi l'esclavage a eu des aspects positifs en outre-mer ».

FSU

« La FSU dénonce l'attitude indigne des députés de la majorité UMP et déplore qu'un message aussi négatif soit envoyé aux Français issus de cette histoire coloniale, à l'heure où tout le monde s'accorde à reconnaître que les discriminations doivent être combattues avec la plus grande vigueur pour redonner du sens au message unificateur de la République. Elle dénonce également toute volonté de soumettre la recherche et l'enseignement de l'histoire à quelque « vérité » officielle que ce soit. »

Alain Ruscio, historien du colonialisme

« J'éprouve de la rage face à cette offensive de dinosaures colonialistes, flirtant désormais délibérément avec les thèmes de l'extrême droite. En tant qu'historien, la notion même de de bilan « positif » est pour moi irrecevable. »

Rôle positif de la colonisation : retour sur une polémique

Comment un amendement, passé inaperçu à l'assemblée nationale et n'ayant suscité aucune réaction des députés lors des votes dans l'hémicycle, peut-il susciter une pétition générant 45000 signatures, des réactions virulentes d'historiens, des manifestations dans les DOM et le refus d'accueillir le ministre de l'intérieur en Martinique? C'est pourtant l'histoire de l'article 4 de la loi du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la nation et contribution nationale en faveur des français rapatriés ». Cet article, qui stipule que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit » n'a entraîné aucun débat, ni le 11 juin 2004 en première lecture, ni le 10 février 2005 en seconde lecture.

Mais depuis sa promulgation le 23 février 2005, la polémique est vive. Une fronde d'enseignants et de chercheurs, historiens pour la plupart, s'insurge contre « cette loi qui témoigne de l'inquiétude et de l'indignation de la profession face à la prétention de lui imposer une histoire officielle de la « positive colonisation » et lance une pétition demandant l'abrogation urgente de cette loi qui impose une « histoire officielle, contraire à la neutralité scolaire et au respect de la liberté de pensée qui sont au cœur de la laïcité, imposant un mensonge officiel sur des crimes, sur des massacres allant parfois jusqu'au génocide, sur l'esclavage, sur le racisme hérité de ce passé ».

Après ces réactions virulentes d'enseignants, de chercheurs, d'élus outre-mer, des

députés d'opposition ont déposé un amendement le 29 novembre, visant à abroger l'article 4 de cette loi. Rejeté par l'intégralité des élus UMP et quelques élus UDF, la pétition continue de circuler et une manifestation est en projet pour la fin du mois de janvier. Le président de la région Guyane, professeur d'histoire au domicile, a quant à lui appelé à la « désobéissance » des enseignants. Nicolas Sarkozy, en annonçant sa



Une école en Algérie au temps de la colonisation Française

visite en Martinique, a provoqué la manifestation de 1000 personnes à Fort-de-France. Conjugué au refus d'Aimé Césaire de le rencontrer, le ministre de l'intérieur a finalement renoncé à son déplacement aux Antilles.

Côté éducation nationale, le vote d'une telle loi impliquant des répercussions sur les programmes scolaires, faisant fi des autorités habilitées à décider des contenus scolaires, a fait réagir les enseignants. Fin décembre, pour apaiser les tensions, la création d'une mission parlementaire a été annoncé. Jacques Chirac, lors de ses vœux à la presse le 4 janvier, a indiqué qu'il fallait « réécrire » l'article 4 qui « divise les français » et déposera une proposition de loi en ce sens de façon à ce que la rédaction de cet article « rassemble et apaise les esprits ».

Christelle Mauss

Après Outreau : mieux prendre en compte la parole des enfants

Les confidences des enfants victimes qui se sont avérées fausses sont un des facteurs qui ont conduit au désastre d'Outreau. Cette affaire interroge la manière dont est recueillie et prise en compte la parole des enfants.

« **O**ui, la parole des enfants a la même valeur que les paroles d'adultes. Encore faut-il pouvoir la comprendre. Là, il faut voir l'apport de toutes les sciences qui nous aident à la décoder », les mots de Patrick Mandoux, conseiller à la cour d'appel de Bruxelles soulignent une des dérives du procès d'Outreau.

Si l'affaire Dutrou avait permis une prise en compte plus importante du témoignage des enfants, le procès d'Outreau a lui interrogé la manière dont on la prend en compte. Des dix-sept adultes appelés à comparaître pour pédophilie, treize ont été disculpés par les deux principaux condamnés qui ont avoué les avoir accusés à tort. Une des questions posées aujourd'hui et non des moindres, est celle de leur réhabilitation (lire ci-dessous). Mais ce n'est pas la seule.

Dans son livre « *La méprise* », Florence Aubenat, grand reporter à « *Libération* », met en évidence l'engrenage qui a conduit à de fausses révélations, de faux aveux et à l'accusation d'innocents. D'abord, il y a les confidences d'un enfant recueillies par une assistante maternelle non préparée à cette situation. Celles-ci se sont avérées fausses. Il y a l'emballage de la machine judiciaire persuadée après l'affaire Dutrou d'avoir à faire à un réseau pédophile. Il y a les expertises psychologiques concluant à la crédibilité de propos erronés.

Pour autant, faut-il remettre en cause la prise en compte de la parole des enfants ? « *Toute cette affaire a baigné dans l'émotion, c'est une donnée primordiale. Et tout le monde s'est laissé emporter : la presse, les policiers, les magistrats... Quand tous les filets de sécurité sautent, on est plus accessible à ce qui est rationnel* », estime la journaliste. De son côté, Dominique Frémy, pédopsychiatre au Centre de victimologie et de thérapie familiale de Besançon dans le Doubs, explique « *qu'un enfant ne se confie qu'à une personne de confiance. S'il doit répéter son histoire à l'infini il risque*

de formater son témoignage en fonction des réactions d'horreur ou d'incrédulité de ses différents interlocuteurs, voire de dévoiler des choses qu'il n'a pas réellement vécues ». Dans son département, Dominique Frémy a mis en place un dispositif d'assistance des officiers de police judiciaire dans leur travail d'audition des enfants victimes d'abus sexuels. Son travail a influé sur la loi de 1998 sur les auteurs d'agressions sexuelles rendant obligatoire l'enregistrement vidéo de l'audition et offrant aux OPJ la possibilité d'être assistés par un professionnel de l'enfance.

Le pédopsychiatre Claude Aiguevives souligne que « *plus l'enfant est jeune, plus il parle librement, car il ne sait pas ce qui est mal. C'est pour cela qu'il est très important*

que ses premières déclarations soient prises dans les meilleures conditions ».

Le problème posé à Outreau est donc aussi celui de la compétence des personnes chargées de recueillir ces témoignages. De ce point de vue, la circulaire Royal qui en 1997 fait obligation de signalement aux enseignants et prévoit les démarches à suivre dans l'intérêt de l'enfant garde toute sa pertinence. Les progrès faits par les diverses institutions pour mieux prendre en compte la parole des enfants victimes doivent se poursuivre. Au contraire cette affaire doit conduire à aller plus loin dans la mise en œuvre des formations et la mise en place des structures de prise en charge des enfants et de leur parole.

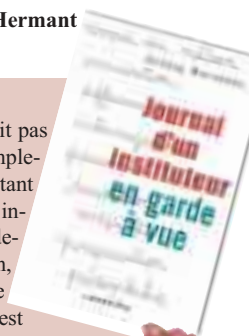
Philippe Hermant

La question de la réhabilitation

Pendant longtemps, dans l'Education nationale, la parole de l'enfant n'était pas prise au sérieux. Les enseignants soupçonnés d'actes délictueux étaient simplement déplacés. Ce temps est révolu et chacun peut s'en réjouir. Pour autant maintenant, les procédures qui permettent de respecter la présomption d'innocence ne sont toujours pas appliquées, la discrétion et la réserve qui devraient rester de mise pas toujours respectés. Trop souvent l'administration, ainsi que les autorités judiciaires ne mettent pas en place une authentique réhabilitation qui permet d'avancer vers une véritable réparation. C'est d'ailleurs le sens de plusieurs demandes que le SNUipp a formulé récemment auprès du ministère de l'Education nationale.

Aucun enseignant n'est à l'abri. Anthony Bernabeu* instituteur dans les Pyrénées a été réveillé un matin par les gendarmes et placé en garde à vue pour viol et agression sexuelle sur mineur de moins de quinze ans. Entre perquisitions, interrogatoires de la famille et des collègues, la machine judiciaire s'est mise en marche, bousculant tout sur son passage : intimité, réputation, honneur... Très vite reconnu totalement innocent, c'est toute sa vie qui a été bouleversée. Et rien, pour lui et ses enfants, ne sera comme avant.

* Journal d'un instituteur en garde à vue – Calmann-Lévy



ZEP : réponse en trompe l'œil

Le ministre de l'Éducation a présenté son plan pour « l'Éducation prioritaire », le troisième du genre 25 ans après la création des ZEP. Ces mesures applicables dès la rentrée 2006 font piètre figure face aux difficultés scolaires.

Pour leur vingt-cinquième anniversaire, les ZEP ont eu droit à un plan préparé à la hâte en pleine crise des banlieues. En si peu de temps et sans concertation des professionnels qui s'affrontent quotidiennement et depuis des années au problème, le ministre s'en est tenu à ce que l'on sait : les ZEP sont une politique de discrimination positive qui sert normalement à « s'en sortir » et vingt-cinq années n'ont pas totalement réussi à cet égard. Et la « relance » est essentiellement pensée pour le collègue. Il n'a retenu qu'une idée : concentrer des moyens en créant trois niveaux. Le premier — EP 1 — concerne les ZEP les plus difficiles qui auront le plus de moyens. EP 2 regroupe la majorité des ZEP actuelles pour qui rien ne changera. Quant à l'EP 3, il s'agit de ZEP dont la sortie du dispositif est prévue sous trois ans.

Le ministre se place ainsi lui-même sur le seul plan des moyens, donnant moins aux derniers pour donner plus aux premiers. A part cela rien de nouveau : « en maternelle, les professeurs des écoles veilleront à faire parler chaque enfant à différents moments de la journée » (sic !) et en élémentaire « les méthodes globales (...) ne seront plus utilisées ». Monsieur de La Palisse n'a qu'à bien se tenir !

Il faudrait plutôt renforcer l'action scolaire là où les difficultés sont cumulées au point d'induire un échec quasiment assuré comme le réclament depuis des années les professionnels de ces secteurs et travailler sur les conditions d'exercice du métier et les moyens à mettre à la disposition des équipes pour réussir au lieu de s'installer dans l'échec (voir par exemple les propositions du directeur de l'OZP en page 29). Le ministre péfère à cela l'annonce : 250 collèges et leurs écoles, les plus sensibles, d'un niveau EP1 se verront rebaptisées « *ambition réussite* ». La liste des collèges devraient être rendu public à la fin du mois. Ces établissements devraient bénéficier de moyens concentrés sans pour autant que le ministère ne dégage de fonds supplémentaires. Selon le ministre, cette réforme serait

relativement coûteuse. Mais elle n'est pas inscrite au budget 2006 et devra donc se faire par redéploiements !

Les autres écoles non intégrées en EP1 se retrouveront en EP2 et devront se contenter du même « *saupoudrage* » que dénonce le ministre en parlant de la situation actuelle. Enfin, les écoles EP3 sont appelées à sortir du dispositif d'Éducation Prioritaire d'ici trois ans.

Une fois de plus, et dans la précipitation, le ministère fait fi des expériences et des études menées ces dernières années : par exemple il a refusé de s'interroger sur la scolarisation des deux ans reconnue par tous comme un des leviers pour aider les enfants des milieux les moins favorisés. L'organisation en équipe pour prendre en charge collectivement, avec des points de vue divers, les difficultés des élèves est évoquée en passant, sans la moindre idée du travail et du temps de concertation que cela nécessite. Question d'autant plus sensible que depuis des années les postes retirés lors des cartes scolaires n'ont pas permis aux équipes de mettre en œuvre des expériences de diversification des pratiques. Il y a là pourtant à creuser, comme sur la question de l'importance des réductions d'effectifs qui a fait l'objet de multiples controverses. Même constat au sujet de la formation et de la stabilité des enseignants. Ces écoles de milieux très populaires ont besoin des professionnels expérimentés, engagés dans une dynamique de projets et d'actions. Les mesures ministérielles basées avant tout sur la valorisation individuelle, telles que les inspections régulières, le profilage de postes avec des bonifications de points, risquent à terme d'être contre productives. Elles font l'impasse sur le maître surnuméraire, sur l'équipe et sa capacité à travailler ensemble autour de projets, sa nécessité d'accompagnement avec une formation répondant aux besoins de terrain.

Enfin le ministre, si prompt à voir dans la méthode de lecture la grande responsable de l'échec scolaire, est beaucoup moins locace lorsqu'il s'agit de la situation économique

et sociale des quartiers défavorisés et de ses habitants. Ce silence hypothèquerait-il toute politique en direction des territoires ? Il est en effet impossible d'ignorer ce qui se passe autour de l'école.

Sébastien Sihir

Les principales mesures pour l'Éducation prioritaire...

- Nouvelle géographie des établissements avec trois niveaux différents : EP1, collèges « *ambition réussite* » et écoles de leur secteur où se concentrent « *des difficultés sociales et scolaires* ».
- EP2, « *zone urbaine moins sensible recevant les moyens actuels* », EP3 regroupant des ZEP/REP appelés à sortir du dispositif de l'Éducation prioritaire en 3 ans.
- Évaluation de la lecture et de l'écriture mise en œuvre au CE1.
- Études accompagnées obligatoires à partir du CE2 4 fois par semaine
- Création de 3000 assistants pédagogiques pour l'aide aux devoirs et au soutien scolaire dans le 1^{er} et 2^d degré
- Développement des écoles ouvertes : accueil des élèves pendant les vacances scolaires, création d'internats de réussite éducative (25 en 2006)
- Rendez-vous trimestriels avec les parents, guide à l'accompagnement de la scolarité, salle aménagée pour les accueillir
- Renforcement du rôle de l'inspection pédagogique notamment en direction des jeunes enseignants

« Les équipes ont besoin d'être pilotées et accompagnées »

La politique des ZEP a-t-elle « échoué » comme l'affirme le ministre de l'intérieur. Quel bilan en fait l'O.Z.P ?

Les résultats en ZEP ne se sont pas rapprochés de ceux des autres écoles. Mais les inégalités sociales se sont creusées et, sans les ZEP, c'eût été pire sur le plan scolaire pour nombre d'enfants.

Le manque de pertinence pédagogique des ZEP est essentiellement dû au fait qu'elles ont été laissées livrées à elles-mêmes. Pour apporter vraiment des solutions aux difficultés des élèves, les équipes ont besoin d'être pilotées et accompagnées.

Il a été fait du très bon travail par endroits, dans d'autres il ne s'est pas passé grand chose. Ce bilan en demi-teinte appelle une mobilisation rapide.

Vous suggérez de créer des sites urbains prioritaires pour l'éducation (SUPE)?

A l'heure actuelle, un peu moins de 1000 ZEP concerne 20 à 25% des élèves, c'est beaucoup. Les situations sont très hétérogènes. Les récents incidents en banlieue confirment d'une certaine façon qu'il y a vraiment urgence pour environ une centaine de sites tout à fait prioritaires. Il s'agit de quartiers très dégradés, ayant une très mauvaise représentation d'eux-mêmes, où les services publics ont du mal à travailler, où l'école est en difficulté, où les résultats des élèves sont catastrophiques. Il faut rehumaniser ces lieux par un investissement particulier avec par exemple au niveau de l'école, des enseignants volontaires qui viennent par rapport à un projet précis.

De quels moyens les écoles et les équipes d'enseignants ont-elles besoin ?

L'important, c'est le travail en équipe pour éviter que chacun ne travaille dans son coin. Les enseignants ont véritablement besoin de temps de concertation, pour la cohérence de leur travail. Les équipes doivent pouvoir, face à certaines difficultés, bénéficier du travail et de l'inventivité des autres.

Il faut aussi des enseignants supplémen-



*Nicolas Renard,
président de l'observatoire
des zones prioritaires (OZP)*

taires et bien réfléchir à la façon dont on les utilise. Pas pour abaisser de façon mécanique et résiduelle l'effectif des classes mais pour pouvoir travailler à certains moments en plus grand groupe, à d'autres avec 20, 15 ou 12 élèves ou en tout petits groupes. Cette souplesse est importante pour répondre aux différents besoins. On peut enfin envisager une forme d'intéressement pour ces enseignants à qui on demande beaucoup.

Qu'advierait-il des écoles aujourd'hui en ZEP qui ne seraient pas dans les SUPE ?

« Déposer le bilan » est brutal et inadapté. Il y a en effet des endroits où se fait un excellent travail, il y a des ZEP qui, sans être dans une situation de très grande urgence, sont dans des situations de grande fragilité. Il y a aussi des zep qui ne se mobilisent absolument pas et depuis longtemps.

On peut imaginer une forme de négociation pour que l'administration maintienne en ZEP les équipes qui en ont envie, ou que des écoles puissent en sortir. Le maintien passe par une redynamisation sur des projets menés de façon cohérente, poursuivis dans le temps avec le pilotage par l'éducation nationale des équipes de terrain afin d'apporter des outils et d'évaluer ce qui est fait.

Il ne faut donc pas abandonner l'idée de politiques centrées sur des territoires ?

Le débat actuel, aide individuelle aux élèves ou aide aux territoires, est stérile. Que ce soit dans le domaine social, celui de son environnement, de sa santé, de sa famille, ou le domaine plus pédagogique des apprentissages, l'aide concerne les difficultés propres aux élèves, c'est donc une aide individuelle. Mais on ne peut faire travailler un élève sans tenir compte de ses problèmes de santé, familiaux ou autres. On est obligé de travailler de manière concertée et cohérente avec les différents intervenants du quartier, du territoire. Il s'agit d'aider un élève dans un territoire.

Que peut-on attendre des dispositifs de réussite éducative ?

Ce dispositif n'en est qu'à sa mise en place. Il rejoint dans l'idée ce que l'on vient d'évoquer : la mise en activité du territoire autour de l'élève. Il ne faut pas empiler des prises en charge sans lien entre elles. Quels élèves aider, quelle aide donner, quelle mise en oeuvre ? Là encore, un véritable travail de cohérence est à faire qui nécessite de travailler ensemble. Cela demandera beaucoup de temps avec des gens d'univers et aux objectifs différents. C'est d'autant plus difficile que les choses se sont faites séparément au départ.

**Propos recueillis par
Gilles Sarrotte**