

(fenêtres) sur . cours)

Mobilisation

Pour l'école et
les jeunes

La Shoah

enseigner le devoir
de mémoire

François Dubet

de la formation
à l'emploi

LECTURE : LE BÊTA ET L'OMÉGA

Notre dossier pour dépasser l'ancienne querelle
des méthodes



(fenêtres) (sur . cours)

N° 281

Jeudi 9 mars 2006

E d i t



Actu

5

ACTION : construire un large mouvement pour l'école
ORNE : carte scolaire difficile
ZEP : la relance néglige le primaire



Dossier

14



LECTURE :
LE BÊTA ET L'OMÉGA
Notre dossier pour dépasser la querelle sur les méthodes de lecture lancée par le ministre.

Métier

22

PORTRAIT :
Emilie Petiot, EVS
HEUGLEVILLE SUR SCIE : l'histoire de la Shoah à l'école



Réflexions

28



LOGEMENT : la mixité mise à mal
INTERVIEW : François Dubet, sociologue, évoque les effets du « déclassement »

A lors que les jeunes ont besoin de croire en l'avenir pour faire des projets, construire leur vie, voilà qu'après l'apprentissage à 14 ans il est maintenant question du contrat première embauche... Injuste et inefficace, cette mesure tourne le dos aux besoins de notre société en formation, qualification et emplois inscrits dans la durée et la stabilité. C'est de l'avenir de nos élèves dont il est question. Les mobilisations du 7 mars contre le CPE, le 2 février ou encore dans les départements lors des cartes scolaires marquent la volonté des enseignants de rompre avec ces mesures régressives et d'imposer d'autres choix.

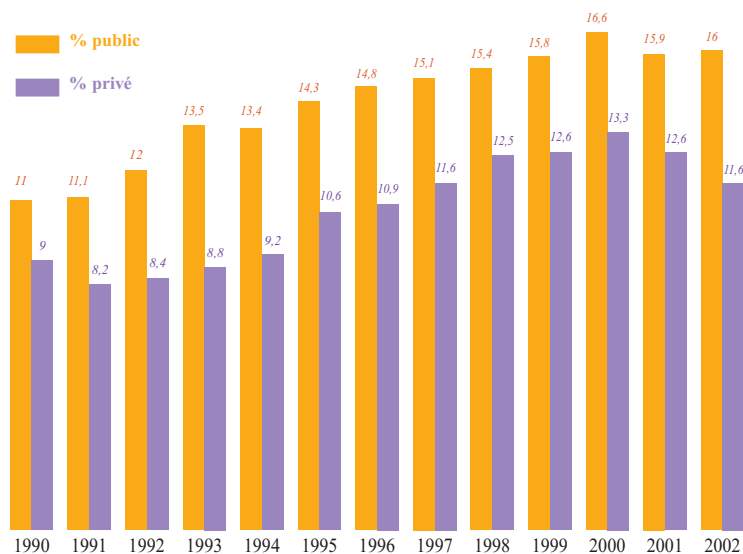
Des choix bien loin d'une relance des ZEP qui n'a d'ambition et de promesse de réussite que le nom ou d'injonctions ministérielles sur l'apprentissage de la lecture en dehors de toute réalité professionnelle !

Pour garantir davantage d'égalité, faire réussir tous les élèves il faut mettre en œuvre une autre politique éducative.

Pour le SNUipp, l'avenir des élèves et des jeunes mérites bien cet engagement. Dès à présent, il nous faut débattre et décider des suites à donner aux actions engagées.

Bernadette Groison

Part des contrats courts dans le public et le privé



Source : Premières informations et premières synthèses de la DARES (direction de l'animation et de la recherche, des études et des statistiques), organisme dépendant du Ministère de l'emploi

La part des contrats courts dans l'emploi a augmenté dans le public comme dans le privé de 1990 à 2002, même si elle s'est accrue plus fortement dans la fonction publique.

En mars 2002, 16 % des agents de la fonction publique étaient salariés sur des contrats courts (auxiliaires, vacataires, contractuels, CES, CEC, emplois jeunes...), cette proportion était de 11,6 % pour le secteur privé.

Au sein de la fonction publique, le recours à ces contrats varie selon les ministères, il représente 14 % des effectifs de la fonction publique hospitalière, 18 % pour l'enseignement et 21 % pour la fonction publique territoriale.

Les bénéficiaires de ces contrats sont des femmes pour les deux tiers et sont plus jeunes que les titulaires, les moins de 30 ans représentent près de 50 % de ces emplois contre 10 % des effectifs de la fonction publique.

Le devenir en mars 2002 des salariés sous contrat court du public depuis mars 2001 est contrasté en regard de ceux du privé. Ils ne sont que 11 % au chômage contre 21 %, mais seulement 25 % accèdent à un emploi stable contre 28 % de ceux du privé.

Bolkestein : c'est pas fini !

Le 16 février, le parlement européen a adopté « la directive relative aux services dans le marché intérieur » anciennement « directive Bolkestein ». Élaborée par la Commission début 2004, elle avait suscité une vive polémique, notamment à cause du principe du pays d'origine, selon lequel c'est la législation en vigueur dans le pays d'origine du prestataire de service qui devait s'appliquer. En France, la mobilisation avait été particulièrement élevée au moment du référendum sur le TCE. Elle s'est poursuivie à l'appel de nombreuses organisations européennes, dont la FSU. Le 11 février, puis le 14, deux manifestations se sont déroulées à Strasbourg. Renégocié en commission, le texte abandonne le PPO. Il fait obligation aux états de laisser libre accès aux prestataires des pays membres (sauf pour motif de sécurité publique, d'ordre public, de santé publique, de protection de l'environnement). En revanche, c'est le droit du travail et de la consommation du pays où sera rendu le service qui devra être respecté.

Un certain nombre de services, dont ceux

dits d' « intérêt général » (SIG) ont été exclus de la directive (services sociaux, services de soins et de santé, agences de travail intérimaire ou de sécurité...). Selon l'article 16, l'éducation n'est pas concernée, mais on ne peut exclure que certains secteurs ne soient pas touchés, tels l'enseignement à distance, l'enseignement professionnel, l'enseignement de la recherche par exemple. En revanche, la loi intègre les services dits « économiques d'intérêt général » (SIEG) (poste, distribution d'eau ou d'énergie, traitement des déchets...). La directive adoptée par le Parlement européen a éliminé les aspects les plus ultralibéraux du texte proposé par la Commission. C'est le premier résultat des mobilisations des opinions publiques. Cette directive reste cependant inacceptable : le droit du travail national pourra être contourné, la possibilité d'un contrôle réel des entreprises n'est pas assurée, le droit s'appliquant lors de la prestation de services n'est pas clairement défini, le champ d'activité de la directive inclut une partie des services publics.

Mobilisation pour les élèves sans papiers

« Enseignants, élèves, parents d'élèves et citoyens attachés aux droits de l'homme » étaient invités à se rassembler, le 1^{er} février, à l'appel du Réseau éducation sans frontières (RESF) dans le cadre de « la journée nationale de protestation contre le sort réservé aux élèves étrangers et à leurs familles ». L'objectif de ces rassemblements était d'obtenir du gouvernement qu'il permette aux jeunes sans papiers de poursuivre leurs études en France. Car, même si fin octobre, le ministère de l'Intérieur a publié une circulaire suspendant l'expulsion des élèves et de leurs familles jusqu'à la fin juin 2006, celle-ci n'est pas toujours appliquée. Pour RSF, « plus d'une cinquantaine de parents d'enfants scolarisés et quelques élèves ont été placés en rétention dans l'attente de leur expulsion ». Si les mobilisations des écoles et des associations ont permis la libération de la majorité, cinq ont néanmoins été expulsés.

Chikungunya : appel à solidarité

Les pouvoirs publics n'ont pas pris à temps toute la mesure de l'épidémie provoquée par le virus chikungunya depuis début 2005. Fin février 157 000 cas avaient été recensés, dont 77 mortels. On était bien loin des messages rassurants diffusés depuis plusieurs semaines par les autorités sanitaires... La visite de 3 ministres, les 60 millions d'euros débouqués pour soutenir l'économie de l'île auront du mal à faire oublier les carences. Sur le plan scolaire, le chikungunya a conduit le préfet à retarder d'une semaine en février, la rentrée scolaire des 225 000 élèves et 15 000 enseignants que compte l'île. Devant la gravité de la crise sanitaire, les représentations locales de la Ligue de l'enseignement, du SGEN-CFDT, du SNUipp-FSU, de la JPA, de Solidarité laïque, du SE-UNSA et de la PEEP, ont décidé d'unir leurs efforts pour lancer un appel national à dons. Ces derniers peuvent être adressés à Solidarité Laïque, 22 rue Corvisart, 75013 Paris (www.solidarite-laïque.asso.fr) ou virés directement sur le compte CCP 909 00 K 020 Paris).

15%

c'est l'écart de salaire horaire entre les hommes et les femmes au sein de l'union européenne. Un écart en défaveur des femmes.

Grande Bretagne : enseignants troqués contre des assistants scolaires

Depuis 2002, le nombre d'enseignants en primaire en Grande Bretagne a diminué de 3 160, et les sources syndicales affirment qu'ils ont été remplacés par des assistants scolaires, dont les effectifs ont augmenté de 26 150 durant la même période (les assistants scolaires doivent être titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire). Pour le NUT (National Union of Teachers, principal syndicat enseignant), les assistants, main-d'œuvre bon marché, occupent des postes d'enseignants qualifiés. Bien que la baisse démographique soit effective, le NUT aurait préféré que les assistants soient mis à profit pour diminuer la taille des classes.

« L'attente de syndicats puissants et rassemblés »

Vous venez de réaliser un sondage sur l'image des syndicats français auprès de la population. Quelles en sont les principales conclusions ?

Très clairement, les Français font le vœu de voir des organisations syndicales puissantes et rassemblées, mais aussi plus proches des réalités et des préoccupations des salariés. Pour cela, il apparaît qu'il existe une demande des salariés envers les syndicats pour que ces derniers changent leurs approches, leurs modes de fonctionnement et peut-être aussi leurs structures.

Comment interpréter ces éléments ?

Les syndicats sont aujourd'hui perçus comme représentant surtout les intérêts des salariés qui sont déjà les mieux protégés : ceux des grandes entreprises et ceux du secteur public. En revanche aux yeux des Français, les syndicats s'intéressent beaucoup moins à la protection des salariés des petites entreprises, des chômeurs et des précaires. Un autre élément tient au fait (et c'est une opinion majoritaire à 67 %) que les syndicats sont jugés comme ayant une approche trop idéologique, c'est-à-dire trop déconnectée des réalités économiques.

Enfin, les syndicats apparaissent trop divisés. Les gens ne perçoivent pas toujours les différences entre eux d'où une forte deman-



Muriel Humbertjean,
TNS-SOFRES :
enquête sur les
syndicats

de de les voir se regrouper.

Cette représentation est-elle homogène ? Existe-t-il des nuances ?

Il existe peu de variations en fonction des données démographiques, que l'on soit jeune, plus âgés, homme, femme, chacun a à peu près la même perception des syndicats.

La vraie grande nuance tient au clivage de perception entre salariés du public et du privé. Ces derniers jugent les syndicats

moins puissants et efficaces. Ils leur reprochent davantage de mal prendre en compte les réalités économiques. En outre, ils ont peur de se syndiquer par crainte d'éventuelles représailles. Ainsi, la majorité d'entre eux se tourne individuellement vers sa hiérarchie ou en se coordonnant avec d'autres de manière plus ou moins formelle, pour faire avancer ses revendications.

Au contraire, dans le public, l'action syndicale est jugée plus efficace. Cela tient au fait que les syndicats sont perçus comme beaucoup plus puissants, du fait notamment des règles du jeu liées au paritarisme, et d'un statut public plus protecteur et permettant une plus libre expression.

**Propos recueillis par
Sébastien Sihr**

FSM : de Bamako à Caracas

Après le forum de Bamako du 19 au 23 janvier, le forum social mondial s'est tenu à Caracas (Vénézuëla) du 24 au 29 janvier. Près de 120 000 personnes venues d'une centaine de pays se sont rendues au FSM, dans un espace de concertation et de dialogue, d'échanges d'information et d'expériences, de luttes et de résistances mais aussi et surtout de propositions d'alternatives crédibles et viables, pour une meilleure prise en considération des initiatives en faveur de la construction d'« un autre Monde possible ». Lors de cette 6^e édition où la FSU était à nouveau présente, le FSM a multiplié les

débats centrés sur les droits des peuples. L'année 2006 sera ponctuée de divers mouvements sociaux mondiaux. Parmi ceux-ci, on peut notamment relever une mobilisation mondiale contre la guerre les 18 et 19 mars, un contre-sommet du G8 à Saint-Pétersbourg du 15 au 18 juillet ainsi qu'une action internationale contre la banque mondiale et le FMI qui débouchera sur une occupation des locaux de ces institutions en septembre prochain. En attendant le FSM de 2007 qui se posera sur le sol africain à Nairobi au Kenya.

Construire un large mouvement pour l'école, pour les jeunes !

Les manifestations du 7 mars contre le C.P.E, ont momentanément relégué à l'arrière-plan la mobilisation pour l'école (voir encadré). Deux questions qui ne sont pas sans lien. Le rôle et le sens de l'école ne peuvent qu'être dévalués aux yeux des jeunes quand toute promesse d'emploi nécessite le passage obligé par un contrat précaire. Comment en effet l'implication des jeunes, leur envie d'apprendre et le travail même des enseignants n'en seraient-ils pas fragilisés ?

Si le pouvoir d'achat et les salaires ont été un des éléments clé de participation à la grève du 2 février suivie à plus de 45 % par les enseignants des écoles, la mobilisation portait aussi l'exigence d'une autre école que celle dessinée par le gouvernement depuis maintenant des mois.

Sur fond d'importantes réductions budgétaires et de dénonciation de « la dépense publique », les mesures qui s'échelonnent confirment ce qui est largement dénoncé par le SNUipp, la FSU et de nombreuses autres organisations comme une « logique de renoncement à la réussite de tous les élèves ». Depuis la loi Fillon, Gilles de Robien qui s'est fait le chantre « des petits pas » n'en avance pas moins. Au nom, dit-il, « de la réussite scolaire et de l'égalité des chances » se sont succédés des mesures dont la portée est sans équivoque. Les élèves les plus en difficulté scolaire seront plus encore les victimes d'un système éducatif qui ne parvient pas à juguler la « relégation scolaire et sociale ». La révision de la politique des zones d'éducation prioritaire (voir page 11) se fera à moyens constants alors que toutes les analyses ont montré l'insuffisance des moyens accordés à cette politique. L'école maternelle et élémentaire sont absentes du dispositif comme s'il n'y avait pas de problème en amont du collège, la priorité donnée aux élèves et non aux zones dissimule mal le renoncement à transformer l'école et à agir sur les conditions sociales, économiques et scolaires de la démocratisation de l'accès aux savoirs... La possibilité d'entrée en apprentissage dès 14 ans sonne la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans et

du collège unique pour tous. Loin d'une véritable formation générale et professionnelle, elle prépare une sortie précoce des élèves les plus en difficulté. S'y ajoute l'annonce d'un allègement des programmes qui validera par là même la définition d'un socle commun des apprentissages réduit. Au bout ? Le Ministre de l'Éducation persiste et signe, l'apprentissage de la lecture est réduit à une question de méthode. Un simplisme bon enfant qui désigne aux parents les enseignants comme responsables de l'échec de leurs enfants.



Paris le 2 février

C'est l'ensemble de ce contexte qui est largement dénoncé depuis des mois. Le SNUipp a mis au cœur de sa campagne d'information et de mobilisation pour l'école trois pétitions et appels (en ligne sur www.snuipp.fr) qui ont recueilli plusieurs milliers de signatures : « École, non au renoncement » à l'initiative de nombreux

chercheurs (lire interview de J.Y Rochex fsc n°280 janvier 2006), « Apprentissage de la lecture : assez de polémiques, des réponses sérieuses » à l'initiative de syndicats, mouvements pédagogiques, organisations, chercheurs et enfin « Non aux baisses de recrutements aux concours d'enseignement » pétition unitaire (1).

13200 départs à la retraite sont prévus à la rentrée 2007. Le Ministère a décidé de diminuer le nombre de recrutements en les portant à 11500, une baisse qui entraînera la vacance de centaines d'emplois ainsi qu'un recrutement plus important sur liste complémentaire.

Alors que s'achève la carte scolaire dans les départements, des mobilisations se poursuivent qui portent l'exigence de moyens supplémentaires en postes pour répondre aux besoins (voir p.10).

Le SNUipp reste déterminé à construire un mouvement pour l'école de la réussite de tous associant parents et enseignants qui refusent cette politique de renoncement et avance des propositions pour transformer l'école. Pour construire ce large mouvement d'opinion, il propose à ses partenaires de préparer des États généraux de l'école et « de construire dès à présent un grand rendez-vous de mobilisation (manifestation nationale, grève) avant les vacances de printemps ». Les fédérations de l'Éducation se réuniront après le 7 mars.

Gilles Sarrotte

(1) FSU, SGEN, FAEN, UNEF, CGT, UNSA

7 mars : contre le CPE

« La décision du premier ministre de passer en force pour le Contrat de Première Embauche confirme la volonté de généraliser la précarité et le refus d'une politique ambitieuse pour les jeunes. Elle complète une politique éducative régressive (loi Fillon, apprentissage junior, réduction des recrutements...) qui va à l'encontre des besoins. Elle est en lien avec le développement de la précarité dans les services publics... ». Fin février alors que des Universités sont occupées et que les étudiants manifestent plus nombreux, la FSU appelait à la réussite de la grève et à des manifestations partout le 7 mars.

Les effectifs tombés dans l'Orne

L'Orne a perdu 58 postes depuis 2001 et 440 élèves dans le même temps. Lourd tribut au nom de prévisions d'effectifs très contestées sur le terrain.

Dans l'Orne, au pays du bocage, le vieillissement de la population se poursuit, le dépeuplement rapide des décennies précédentes marque cependant le pas. Le nombre d'habitants se stabilise aujourd'hui comme celui des élèves (1) à partir de la rentrée scolaire 2001. L'Orne a depuis rendu 44 postes au Ministère de l'Éducation, lourd tribut au nom d'une contestable « baisse démographique » encore invoquée pour la rentrée 2006 : 14 postes de moins pour une baisse prévisionnelle de 250 élèves qui serait reconduite à la rentrée 2007. Cette projection à l'identique discrédite plus encore des prévisions déjà fortement contestées sur le terrain. Dans les écoles, les propositions de l'IA suscitent la colère. 20 fermetures fermes, plus 11 à l'étude pour seulement 6,5 ouvertures (dont 2 incertaines). Au fil des années, « cette logique des retraits de postes a eu pour effet d'augmenter les effectifs par classe, de diminuer le nombre d'enfants accueillis en maternelle à deux ans, de dégrader globalement les conditions d'accueil de vos enfants » argumente la lettre aux parents distribuée par les enseignants dans toutes les écoles, une initiative unitaire des syndicats destinée à informer et mobiliser. « Non seulement les prévisions d'effectifs de l'IA sont contestables mais ce qui se joue à terme, dans un département aussi rural que le nôtre, c'est la fermeture de plusieurs écoles, la dégradation et l'éloignement du service public d'éducation » insiste Christian Rousselin secrétaire

départemental du SNUipp.

L'enjeu est effectivement de taille quand 65 % des communes sont sans école et que la population rurale est de 52,76 % (dont 37,54 % en rural isolé) selon les « indicateurs de contexte territoriaux » en principe pris en compte par le ministère pour la répartition des emplois.

L'Orne département pilote au moment de la constitution des R.P.I, est aussi devenu expérimental quand en 1994, un précédent inspecteur d'Académie avait impulsé la mise en place de pôles scolaires. Objectif, regrouper les écoles sur un site unique de 5 classes minimum, idée sous-jacente : « les petites structures en milieu rural n'ont pas d'avenir ». Si ce processus de concentration a été accepté par tous, parents, enseignants et élus, c'est parce qu'il a permis d'engager une réflexion sur la qualité du bâti scolaire, de rénover ou construire des écoles neuves adaptées aux besoins. Les dotations d'État, via les communautés de communes (CDC) nombreuses à s'être saisies de la compétence scolaire ont permis la réalisation des projets de financement. Françoise Fournieret, actuelle Inspectrice d'Académie poursuit à sa manière dans cette voie : « la constitution d'unités scolaires les plus englobantes possibles est nécessaire car les enfants entrent mieux en



communication et en résonance dans des structures plus importantes ». En d'autres lieux les formules de l'inspectrice sont moins alambiquées : « l'école rurale est un cocon, ne rencontrer que trois enseignants dans sa scolarité nuit au développement de l'enfant ». Résurgence, à peine maquillée d'alibis scientifiques, d'une vieille idée reçue selon laquelle les petites structures seraient préjudiciables à la réussite des élèves. Si toutes les études confirment depuis longtemps le contraire, l'inspectrice d'Académie, tente de légitimer ses propositions de fermetures dans les petites structures au nom de ce concept.

« L'administration parle de défense des territoires ruraux mais elle applique partout et sans distinction les mêmes normes d'effectifs »

Fermetures de classes et d'écoles en R.P.I trouvent leurs opposants : écoles occupées, opérations escargots... Les maires expriment leur mécontentement, là où les fermetures mettent en cause les financements récents pour la construction, le fonctionnement et l'équipement d'écoles neuves.

« On a investi dans des infrastructures qui représentent 35 % du Budget de la C.D.C. L'administration parle de défense des territoires ruraux mais elle applique partout et sans distinction les mêmes normes d'effectifs. » rage M. Pecchioli, maire de Préaux, responsable des affaires scolaires de la CDC du Perche Sud. Ici l'école maternelle dont la construction s'est achevée il y a deux ans perdra une classe. L'IA a exclu des prévisions de

Plus d'élèves, pas assez de postes !

- Evolution positive des effectifs
- Evolution négative des effectifs
- Evolution des effectifs d'élèves
- Dotation en postes



l'effectif global du R.P.I Préaux -La Rosière, la moitié des enfants de 2 ans pourtant inscrits. Une comptabilité qui fait règle dans le département. De 42,3 % en 1999, le taux de scolarisation des moins de 3 ans est passé à moins de 30 % aujourd'hui.

Et la Ville ? Les écoles maternelle et élémentaire Jules Verne de ZEP à Alençon pourraient perdre une classe chacune. Là aussi, les directeurs dénoncent la surcharge des effectifs qui s'en suivra. Là aussi l'inspectrice d'Académie ne compte que 40 % des deux

ans. Ici pourtant les écoles viennent d'être classées « ambition réussite »... L'IA parle « d'harmonisation des effectifs de toutes les classes de ZEP ».

Comme nombre d'écoles concernées par une mesure de carte scolaire, l'école Jules Verne était fermée le 2 février dernier. Les enseignants faisaient grève... Pas seulement pour les salaires on l'aura compris.

Gilles Sarrotte

(1) 292195 en 2004 (estimation INSEE) pour 292000 en 1999.

Les prévisions d'effectifs cumulées des départements (données par les Inspections académiques) dépassent celles annoncées nationalement par le ministère (plus de 38 000 contre 34 000). Les 694 postes créés au budget pour la rentrée 2006 paraissent donc plus que jamais insuffisants pour répondre aux besoins d'accueil et de scolarisation de tous les enfants et ce dès 2 ans.

Carte scolaire : zooms

En ce début mars, la carte scolaire, encore à l'étude dans plusieurs départements, fait toujours l'objet de mobilisations des parents, des élus et des enseignants. Écoles occupées, classes sauvages, opérations escargots, manifestations et grèves sont les moyens d'exprimer l'exigence de meilleures conditions d'enseignement du fonctionnement de l'école. Zoom sur trois départements où les initiatives de grève ont largement mobilisé.



Ardèche, Calvados, Eure-et-Loir, Hérault, Puy-de-Dôme, Pyrénées-Atlantiques et bien d'autres départements ont connu des mobilisations autour de la carte scolaire.

Le 20 janvier, 35 % des enseignants des écoles étaient en grève dans le Nord et le Pas-de-Calais à l'appel de tous les syndicats. La dotation de 8 postes (4+4) est loin de suffire pour faire face à la hausse démographique qui se poursuit depuis 2001 dans le Pas-de-Calais. Le SNUipp dénonce des prévisions de nombre d'élèves « farfelues » de l'I.A : + 500 l'an dernier contre 1400 réels à la rentrée. Pour le syndicat, la prévision de 300 élèves supplémentaires à la rentrée 2006 est de nouveau sous-évaluée. « La dotation est très insuffisante, nous avons besoin de beaucoup plus pour faire face à la hausse très importante des effectifs en maternelle et assurer la scolarisation des enfants de 2 ans, une très forte demande des familles. Or le manque de postes a fait chuter le taux de scolarisation qui est passé de 65 % à 45 % en quatre ans, précise Elisabeth Delaleau, secrétaire départementale du SNUipp. La situation du remplacement est catastrophique, 11 650 journées de classes n'ont pas été remplacées en 2004/05 ».

En Seine-Saint-Denis, la grève a mobilisé à 60 % dans les écoles le 26 janvier. La va-

cance de 200 postes dès la rentrée a conduit à la pénurie de remplaçants. Une situation qui a rendu très difficile le travail dans les écoles, le remplacement n'étant plus assuré. Deuxième élément de tension, alors que 2500 élèves supplémentaires sont annoncés à la rentrée prochaine, les prévisions d'effectifs de chaque école faites par l'administration pour la carte scolaire sont systématiquement minorées. Les besoins en postes du département sont sous-évalués. La dotation de 67 postes s'avère nettement insuffisante. Le SNUipp a élaboré un chiffrage à partir des prévisions et des besoins de chaque école.

Situation inédite en Ardèche où une deuxième réunion du CDEN se tient le 13 mars. Le préfet a demandé à l'Inspectrice d'Académie de refaire la carte scolaire dont les premières propositions avaient mis le feu aux poudres. Son refus de dialoguer avait conduit, après trois heures de réunion, les élus du personnel à quitter le CTPD. Le lendemain, 10 février, jour du premier CDEN, 60 % des enseignants des écoles étaient en grève à l'appel du SNUipp. Pour Michel Sévenier, se-

crétaire départemental, « la concertation n'est pas une mise en scène. On ne peut pas faire contre les gens ! ». Dans ce département très fortement rural où 80 % des écoles sont à 4 classes et moins, l'I.A a voulu fixer des seuils d'ouverture entraînant ainsi des fermetures de classes maternelle et l'exclusion des enfants de deux et trois ans. À l'appui le discours dénonçant le danger d'une scolarisation trop précoce est ressenti comme une provocation dans un département où la demande des familles est forte et le taux de scolarisation important (32,14 % contre 52,56 % en 2001). Autre point de rupture, le refus de préserver des écoles de proximité. Arguant de la qualité et de l'efficacité des grosses structures « pour lutter efficacement contre le privé », l'I.A a fait de nombreuses propositions de fermetures ou de fusions de petites écoles, la grosse goutte qui a fait déborder le vase... À suivre. Alors qu'au niveau national, 34 000 élèves supplémentaires sont attendus à la rentrée prochaine, tout confirme que les 694 créations de postes pour les écoles seront bien insuffisantes.

G. S.

Zep : et mon école ?

Sans ambition et sans réels moyens supplémentaires, le plan de relance des ZEP fait également l'impasse sur l'école primaire. Et pourtant, de nombreuses propositions sont portées par la profession. La FSU a organisé le 8 mars des assises pour une relance des Zep.

« Nous parlerons désormais de réseaux ambition réussite et non plus de collèges pour insister sur le lien avec les écoles primaires » a déclaré le ministre Gilles De Robien le 8 février dernier pour présenter la « première étape » de son plan de relance de l'éducation prioritaire. À l'évidence, le ministre tente par cette simple formulation de donner du crédit « à la concertation menée avec les syndicats ». En janvier, le SNUipp-FSU était de ceux qui avaient dénoncé lors de son entrevue ministérielle le manque d'ambition et de moyens de son plan avec l'absence entre autre de mesures pour l'école.

Aujourd'hui, le changement de nom ne masque pas l'essentiel de la réforme des ZEP du ministre qui, elle, ne change pas sur le fond et dans l'esprit.

Ainsi, 249 collèges et les 1600 écoles de leur secteur formeront dès la rentrée 2006, les fameux « réseaux ambition réussite » avec des moyens concentrés venant des autres établissements. Une logique de redéploiement qui déshabille Pierre pour tenter d'habiller Paul. Sous trois ans, des établissements EP3 devront sortir du dispositif ZEP au regard de critères sociaux et scolaires. Aucun chiffre n'est à ce jour connu. Pourtant, ce choix oublie la réalité. Certaines écoles n'ont réussi aujourd'hui que par une mise en œuvre efficiente d'actions pédagogiques grâce aux moyens supplémentaires liés au classement ZEP. Sur ce point, les conditions de succès de l'éducation prioritaire ont pourtant été observées et semblent échapper au ministre tant il fait l'impasse sur nombre de propositions portées par les enseignants des écoles en faveur de la réussite des élèves. Comment imaginer une relance des ZEP sans mesure pour la maternelle et le développement de la scolarisation

des enfants de moins de trois ans ? Le ministre ne se montre pas plus ambitieux quand il oublie d'abaisser de manière significative les effectifs de classe, de favoriser le travail en équipe en dégagant du temps de concertation et en affectant plus de maîtres que de classes. Les 1000 enseignants supplémentaires (postes du second degré au statut dérogatoire pouvant être pourvus par des enseignants du premier degré) risquent d'intervenir dans leur quasi-totalité dans les collèges. Le SNUipp continue d'agir pour que les écoles bénéficient réellement d'enseignants supplémentaires.

Quant au soi-disant service partagé, sa répartition et ses missions restent encore à définir. Ces postes répondront-ils alors aux besoins des écoles ? La déception risque d'être renforcée par l'obstination du ministre à ignorer l'importance de la formation continue et de l'accompagnement des équipes. Les conditions d'exercice du métier sont donc un des enjeux : elles doivent permettre l'innovation et la réflexion pédagogiques, au service d'un projet de réussite et avec un vrai pilotage.

Pour le SNUipp, « ce dispositif ne permettra pas aux enseignants des écoles d'assurer la nécessaire relance des ZEP et la réussite de tous les élèves ». Le rendez-vous apparaît doublement manqué car sous couvert d'une individualisation des parcours sans ambition pour les élèves de ZEP si ce n'est pour les « meilleurs » à pouvoir déroger à la carte scolaire, le plan ignore aussi le rapport au territoire comme lieu de vie de l'élève à améliorer à mettre en dynamique et en lien avec l'école notamment. De fait, le ministre ne rompt pas avec le processus de ghettoïsation de certains quartiers.

C'est d'ailleurs autour de ces questions et propositions que la FSU a organisé le 8 mars les assises pour une relance ambitieuse des ZEP.

Pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans !

En préparant son plan de prévention de la délinquance, le gouvernement a choisi d'appuyer ses décisions sur le rapport de l'INSERM (Fsc n°275). Une pétition « Pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans »* (près de 40 000 signataires en 1 mois) s'insurge contre la détection précoce des troubles comportementaux « censés annoncer un parcours vers la délinquance ». « Dès la crèche et l'école maternelle », les professionnels seraient tenus de repérer les enfants porteurs de ces troubles. Quel rôle entend-on faire jouer aux enseignants surtout quand il s'agira de remplir un « carnet de développement de l'enfant » destiné à le suivre « de sa naissance à sa vie d'adulte » ?, comme le propose M. Sarkozy.

Peut-on réellement considérer les colères et les oppositions des tout-petits comme relevant des troubles de la conduite ? Des tests diagnostiquant des troubles ne peuvent être des pronostics. Cela va à l'encontre d'un travail de prévention. La stigmatisation (listes pour les dispositifs de réussite éducatives par exemple) ne saurait se substituer aux nécessaires actions qui existent déjà à l'école mais dont on constate aujourd'hui l'insuffisance ou la disparition progressive. Ainsi les écoles primaires et maternelles ont de plus en plus de difficultés d'accès aux réseaux d'aides spécialisées (manque de rééducateurs, extension des secteurs pour les psychologues scolaires...). La seule prescription médicamenteuse pour les enfants hyperactifs (2 % des 5-19 ans) fait ainsi l'économie des réponses éducatives, pédagogique ou sociale. Ce déferlement sécuritaire et de contrôle social a fait vivement réagir des médecins, pédiatres, psychologues... qui proposent à tous les professionnels, parents, citoyens, dans le champ de la santé, de l'enfance, de l'éducation... cette pétition que le SNUipp invite à signer.

M.F.

* www.pasde0deconduite.ras.eu.org

Sébastien Sihr

Financement de l'enseignement privé : nouveau cadeau

Sous prétexte de régler les nombreux différends juridiques, l'article 89 de la loi du 13 août 2004 ⁽¹⁾ fait obligation aux communes d'origine de contribuer au financement d'élèves scolarisés dans une école privée d'une commune voisine. Or cette disposition introduit une inégalité profonde en défaveur de l'école publique comme le SNUipp l'a déjà dénoncé. Un courrier a été adressé à tous les maires pour en signaler les dangers et rappeler une réponse ministérielle qui affirme : « *les communes de résidence ne sauraient être amenées à prendre en charge un élève scolarisé dans un établissement privé alors qu'elles n'y auraient pas été tenues si ce même élève avait été scolarisé dans une école publique* ».

Une circulaire interministérielle du 2 décembre 2005 ⁽²⁾, préparée sans aucune concertation, prétend confirmer cette interprétation. De plus, dans le cadre des établissements publics intercommunaux (EPCI), c'est tout le territoire de l'EPCI

qui sera considéré comme territoire d'accueil ou de résidence, ce qui élargit le champ du financement obligatoire des établissements privés. Le ministère en a profité pour augmenter le montant du forfait communal et élargir les dépenses afférentes au fonctionnement des établissements scolaires (administration, réparation, entretien, matériel informatique, peinture des classes, rémunération des intervenants extérieurs, transports...) alourdissant considérablement les charges communales. Certaines dépenses prises en compte sont plus du domaine de l'investissement que du fonctionnement (remplacement du mobilier scolaire). Des communes ont manifesté leur refus de cette circulaire. Le SNUipp proposera une réaction unitaire à ce nouveau texte.

(1) Loi 2004-809 relative aux libertés et aux responsabilités locales

(2) Circulaire 2005-206 sur le financement par les communes des dépenses de fonctionnement des écoles privées sous contrat, BO n°46 du 15/12/2005

« *J*e comprends que Gilles de Robien ait eu envie de conforter une partie de l'opinion en rédigeant une circulaire sur les méthodes d'apprentissages de lecture. Outre que cette querelle est déjà tranchée depuis longtemps, c'est selon moi contraire à la liberté pédagogique. »

François Fillon,
ancien ministre de l'éducation nationale

ISSR vers des économies programmées

Bien sûr, le projet de modification du décret de 1989 qui « *institue une indemnité de sujétions spéciales de remplacement allouée aux personnels enseignants chargés d'assurer le remplacement des agents indisponibles* » va enfin inscrire dans les faits l'attribution de l'ISSR aux enseignants qui effectuent un service partagé, à l'année, entre plusieurs écoles. Cette année, les restrictions budgétaires avaient conduit des IA à supprimer le versement de l'indemnité pour les supports fractionnés, parfois même en cours d'année.

Néanmoins, le texte conditionne le versement de l'ISSR à l'exercice sur deux communes différentes. Dès lors, une majorité des enseignants concernés se verraient refuser son versement dans les zones urbaines. Nombre d'entre eux exercent parfois sur 4 postes. Le SNUipp dénonce cette injustice et intervient pour permettre le versement de l'ISSR à tous les personnels concernés.

65 % des enseignants du premier degré étaient, le 23 février dernier, en grève pour exiger plus de postes. Le problème de la scolarisation de tous les élèves et du bâti scolaire reste entier (voir fsc n°275). Cette mobilisation initiée par le SNUipp a contraint le recteur à s'engager à renégocier le nombre de postes insuffisants accordés par le ministère de l'Éducation Nationale.

Tarn : l'I.A. tente d'imposer des EPEP

L'article 86 de la loi du 13-08-2004 sur les libertés et responsabilités locales prévoit que « *les établissements publics de coopération communale... peuvent, après avis des conseils d'école concernés et accord de l'autorité académique, mener pour une durée maximum de 5 ans une expérimentation tendant à créer des établissements publics d'enseignement primaire* ». Un décret du Conseil d'État fixant le cahier des charges n'est toujours pas paru.

L'Inspecteur d'académie du Tarn a pourtant pris les devants en initiant lors de la carte scolaire la mise en place d'EPEP à partir de réseaux d'écoles. Dans un document « *École et intercommunalité - L'école intercommunale en réseau, une école sans statut* », il expose un projet très finalisé sans aucune concertation, y compris des maires concernés.

La section départementale du SNUipp a adressé un courrier aux maires pour en pointer les implications : renoncement à la compétence scolaire, risques de fermetures de classes ou d'écoles par la globalisation des effectifs... Elle a multiplié les rencontres et les échanges, notamment avec les écoles. L'opposition à cette démarche s'est centrée sur les objectifs qui apparaissent plus comptables que guidés par la volonté de transformer l'école pour une meilleure réussite de tous. Au niveau national, un courrier du SNUipp adressé au Ministre de l'EN dénonce cette initiative intempestive de l'IA du Tarn.

Loi d'égalité des chances : une machine à exclure

Fin février, le gouvernement a imposé son projet de loi sur l'égalité des chances qui comporte le CPE et l'apprentissage à 14 ans. Bel euphémisme pour un texte appelé à pousser hors de l'école un nombre grandissant de jeunes en difficulté.

À l'Assemblée le 9 février, comme au Sénat le 28, le gouvernement aura choisi de passer en force. Ici à coup de 49.3, là en utilisant une procédure empêchant toute discussion sur les amendements proposés par les parlementaires, il a fait adopter sans y apporter beaucoup de changements, son projet de loi sur l'égalité des chances et le point le plus controversé du texte, l'article portant sur la création du Contrat Première Embauche (CPE). Avec le sens de l'écoute qui le caractérise, le gouvernement sera donc resté sourd aux multiples protestations. La FSU avait appelé « tous les personnels à être dans l'action le 7 février avec les jeunes et les autres salariés pour le retrait du CPE ». Ces manifestations avaient connu une grande ampleur. Estimant que « la bataille contre le CPE concerne tous les salariés menacés par la remise en cause du Contrat de Travail et du CDI, qu'elle est en même temps en relation avec la lutte pour une école de la réussite pour tous », la FSU appelait pour le 7 mars (soit après la mise sous presse de ce numéro – NDLR), à la réussite de la grève et des manifestations partout. Le gouvernement avait espéré que les vacances d'hiver atténueraient la mobilisation. Il n'en a rien été, notamment chez les jeunes et les étudiants qui, avec leurs organisations syndicales, ont manifesté tout au long du mois de février dans les grandes villes du pays contre ce contrat à durée indéterminée, réservé aux moins de 26 ans (dans les entreprises de plus de 20 salariés), assorti d'une période de deux ans au cours de laquelle l'em-

ployeur peut licencier le salarié sans avoir à justifier sa décision.

Le CPE, qui fait de la précarité un passage obligé pour tous les jeunes entrant dans un parcours professionnel, « rétroagit sur l'école », expliquait fin janvier Gérard Aschiéri, secrétaire général de la FSU. « Si ce n'est pas son unique objectif, l'école forme les jeunes dans la perspective d'accéder à un emploi. Faire savoir que, quels que soient leurs efforts, tous en passeront par la précarité, altère forcément leur appétit à être formés ».

D'autres mesures contenues dans la loi sur l'égalité des chances risquent aussi de ne pas être sans incidence sur le système éducatif. Le fameux contrat d'apprentissage junior, accessible dès 14 ans, traduit la volonté du gouvernement de déscolariser de manière précoce les jeunes en difficulté, premiers visés par la mesure, et d'abaisser l'âge de la scolarité obligatoire de 16 à 14 ans. Ainsi, se trouve « institutionnalisé » le renoncement à faire accéder certains élèves à une culture commune obligatoire pour tous. Le texte prévoit aussi la mise en place d'un « Contrat de responsabilité parentale ». Il sera proposé aux parents en cas « d'absentéisme scolaire, de trouble porté à l'établissement ou de toute difficulté liée à une carence de l'autorité parentale ». Le contrat prévoit des mesures de rétorsion, telles que la suspension du versement des allocations familiales ou l'application d'une contravention. Face aux familles en difficulté, le gouvernement n'apporte pour toute réponse que la répression. Le fait que l'école soit amenée à signaler les familles en difficulté risque de détériorer la confiance école-famille dont on connaît toute l'importance pour la réussite scolaire. Les enfants en difficultés sociale, économique, familiale, loin de bénéficier à l'école d'un dispositif faisant avancer l'égalité des chances, risquent fort de se trouver poussés sur la voie de l'exclusion.

P.M.

Temps partiel : « Appliquer le droit partout »

Temps partiel de droit ou sur autorisation, les dispositions récentes concernant les nouvelles quotités inscrites dans la loi (1) sont appliquées depuis la rentrée 2004. 50, 60, 70 et 80 %, cet acquis permet de mieux répondre aux besoins des personnels.

Des demandes de temps partiel ont été refusées par les inspections académiques dans certains départements : interprétations abusives ou restrictives... Interpellé par le SNUipp, le Ministère, en réponse, vient de rappeler pour certains cas le droit en matière d'exercice à temps partiel pour les enseignants du premier degré.

Un agent de la fonction publique doit pouvoir « bénéficier d'un temps partiel de droit à l'issue d'un congé de maternité, à la quotité qu'il a choisie. Pour les enseignants du premier degré, la quotité de service choisie doit aboutir à un nombre entier de demi-journées » (y compris dans le cas d'un temps partiel à 80 % payé 85 %). L'intérêt du service ne peut-être invoqué par l'administration « pour imposer à l'intéressé un nombre entier de demi-journées différent de celui correspondant à la quotité qu'il a choisie ». S'il est opposé à l'enseignant, il appartient à l'administration « de proposer, dans ce cas, l'organisation du temps partiel dans un cadre annuelisé ».

Par ailleurs, les directeurs d'école, bénéficiant d'une décharge totale ou partielle de service, peuvent bénéficier des dispositions législatives et réglementaires relatives au travail à temps partiel. Les dispositions antérieures qui prévoyaient une telle exclusion ont été abrogées (Conseil d'état du 25/09/96). L'octroi d'un temps partiel de droit ou sur autorisation à un enseignant assumant les fonctions de directeur n'exonère cependant pas ce dernier de ses responsabilités (sécurité, réunions des différents conseils,...)

Le SNUipp poursuit ses interventions pour « que le droit soit appliqué partout ».

(1) Décret 2005-68 du 23 février 2005 (modifie décret 1982) et note ministérielle du 29 mars 2005.



Lecture : le bêta et l'oméga

Alors que le ministre agite l'étendard de la méthode, les pratiques enseignantes et les travaux de la recherche qui ont contribué à l'élaboration des programmes 2002, prennent en compte toutes les dimensions de l'apprentissage de la lecture. Une diversité nécessaire pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Dossier réalisé par
Michelle Frémont
Philippe Hermant
Jacques Mucchielli
Sébastien Sihir

La lecture. Ce n'est pas une affaire comme une autre. C'est là que se concentrent un grand nombre de difficultés et interrogations des enseignants du primaire. Là, les réussites, mais là aussi les échecs. La question travaille le monde enseignant depuis que l'objectif est de faire réussir tous les élèves. Il a fallu des années et des années pour discuter, expérimenter, travailler des chemins (p.16) qui permettent d'en finir avec les années 60 où la méthode dite syllabique faisait redoubler plus de 30 % d'enfants en CP. Un travail patient des chercheurs, des enseignants, des membres du conseil national des programmes a fini par aboutir en 2002 à un consensus général mettant en évidence la nécessité de conjuguer identification des mots par leur décodage et travail de compréhension et ce, loin des querelles des méthodes. Cette approche professionnelle, qui demande de la diversité et du dosage, serait balayée d'un coup, dans la précipitation, quand le ministre Gilles de Robien soit disant « guidé par le bon sens », ressort le discours de la méthode : syllabique contre globale, la première étant pour le ministre l'unique chemin pour apprendre à lire à tous les enfants.

Le propos est simpliste, ressassé pendant des années : puisqu'une partie des élèves est en échec (en oubliant ainsi la progression constante des réussites), on revient à l'âge d'or, à ce « *de mon temps, tout allait bien* ». Pour le ministre, voilà donc la clé pour les élèves en difficulté de lecture. Au-delà de l'apprentissage de la lecture, ses injonctions prétendent agir sur le modèle éducatif. Sa

croisade emprunte à la nostalgie d'un passé fictif où les enfants auraient tous appris à lire parfaitement selon une même méthode, en suivant un même chemin. Pourtant, si une récente enquête de l'INSEE a dénombré 4 % d'illettrés chez les 18-24 ans, ils sont 14 % chez les 40-54 ans et 19 % chez les 55-65 ans, la génération de Robien.

En acte, la circulaire « *apprendre à lire* » parue le 5 janvier de cette année « *attend des maîtres qu'ils écartent résolument les méthodes (d'approches globales)* ». De plus, « *À la fin du CP, tous les élèves doivent avoir acquis les techniques de déchiffrage* ».

La boucle qui permet la maîtrise de la langue écrite serait alors si vite bouclée.

Sur le terrain, le malaise se fait ressentir : sessions de formation pour les IEN annulées, certains manuels mis au ban des accusés. Un trouble alimenté par des courriers d'élus comme celui du député de la Somme aux mairies de son département leur enjoignant de « *veiller à l'achat de*

manuels d'apprentissage de la lecture dite " syllabique " » .

Dans ce déferlement, de nombreuses voix s'élèvent pour recentrer le débat sur ses véritables enjeux. C'est que la réalité de la maîtrise du langage écrit est effectivement bien plus complexe. Le rapport de l'ONL (observatoire national de la lecture) montre que apprendre à lire recouvre trois dimensions distinctes : le travail indispensable sur le code pour « *identifier les mots selon une démarche phonologique et non syllabique* », l'apprentissage de la compréhension

Un travail d'expertise sérieux sur les dosages à privilégier entre code et sens selon les besoins des enfants reste à mener



et l'exploration de l'univers des textes et leur approche culturelle (p.16).

Dans les classes, les enseignants travaillent au quotidien pour mettre en œuvre des activités prenant en compte tous ces aspects, qui vont bien au delà d'un choix de méthode et qui s'étendent tout au long de la scolarité. Cela commence dès la maternelle « *partir de ce que l'enfant connaît le langage oral, qu'il faut sans cesse enrichir pour aller vers ce qu'il ne connaît pas, le langage écrit* » afin d'appréhender cet objet nouveau et complexe (p. 17). En CP, maillon essentiel dans le processus d'apprentissage, quelles que soient les entrées choisies, les élèves s'exercent sur le code, les sons, les lettres pour aller vers une automatisation croissante dans la lecture des mots et des textes (p. 18) . Sans oublier, le cycle III qui reste un temps indispensable pour une lecture courante et de plus en plus experte dont se saisissent les enseignants comme à Fourmies, dans le Nord, où des ateliers ROLL ont été mis en place (p. 19).

Pour autant, si la réponse « *syllabique* » du ministre pour amener les enfants à mieux maîtriser l'écrit est en complet décalage avec les expériences des enseignants et des

travaux de la recherche, le débat sur l'apprentissage de la lecture n'est pas nécessairement clos. D'abord parce que les besoins de formation pour mieux accompagner les enseignants et les équipes afin de continuer à leur donner des outils opérants, sont une nécessité (p.20). Ensuite, parce qu'au-delà des tentations d'imposer telle ou telle façon de voir, un travail d'expertise sérieux sur les dosages à privilégier entre code et sens selon les besoins des enfants reste à mener. « *Est-ce que des enfants différents ne ré-*

agissent pas différemment à des approches différentes ? » comme s'interroge Michel Fayol, professeur des Universités (p.21). Pour l'heure, le 9 mars dernier, le ministre a réuni dans une grande messe des IEN venus de toute la France en vue de préparer ses directives pour une mise en application de la circulaire. Pour ce faire, il vient même d'annoncer sans aucune consultation une modification des programmes de 2002. Une méthode de travail « *inadmissible* » pour le SNUipp.

Ce qu'en disent les programmes

Deux activités différentes mais simultanées sont mises en jeu lors de l'apprentissage de la lecture : « *celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui en conduit à en comprendre la signification* ». Prenant appui sur des supports variés (manuel scolaire ou non, fréquentation de la littérature jeunesse), « *l'un et l'autre aspect doit être enseigné à partir d'une programmation précise d'activités* » : construction dès la maternelle de la compréhension du principe alphabétique, traitement des mots aussi bien par la voie directe (perception très rapide des lettres qui composent le mot) que phonologique (déchiffrage), segmentation des énoncés écrits et oraux en unités sonores (mots, syllabes, phonèmes), entraînement à la compréhension, oralement pour des textes longs et complexes, par écrit pour des textes plus courts. L'articulation entre lecture et écriture reste un bon moyen de renforcer les apprentissages. Au cours du cycle III, l'enseignement de la lecture se poursuit de manière spécifique pour « *une véritable articulation entre compréhension des textes et reconnaissance des mots qui, progressivement s'automatise* ».



L'ONL dément le ministre

Gilles de Robien s'est appuyé sur l'extrait d'un rapport réalisé par l'Observatoire national de la lecture et l'Inspection générale. La lecture intégrale du texte dément pourtant les affirmations du ministre

Lors de la présentation de sa circulaire interdisant la méthode globale, Gilles de Robien s'était appuyé sur un extrait du rapport « *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* » réalisé conjointement par l'Observatoire national de la lecture et l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Là où le ministre trouvait matière à sa croisade, la lecture intégrale du rapport * montre plutôt que « *l'opposition entre globale et syllabique est dépassée* » et insiste sur le fait que « *le véritable enjeu est ailleurs* ». Si, l'étude pointe les résultats convenables du système français « *très légèrement supérieur à la moyenne internationale* », et reconnaît que la réforme de 2002 est bonne. « *Les résultats des recherches des vingt dernières années ont été largement pris en compte dans l'élaboration des programmes en vigueur à l'école primaire ainsi que des documents d'accompagnement qui leur ont été annexés. Les enseignants et leur encadrement disposent ainsi d'un corps de recommandations qui devrait permettre une progressive amélioration de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ainsi que de la prise en charge des principales difficultés rencontrées par les élèves* ». Elle insiste néanmoins sur le fait que la réforme « *se heurte, d'une part, à la difficulté de devoir être expliquée par les for-*

mateurs et l'encadrement pédagogique (or, ils en maîtrisent mal les caractéristiques), d'autre part, au renouvellement nécessaire des outils et manuels d'accompagnement de l'apprentissage par les éditeurs ».

Dans une analyse des points faibles des pratiques constatées dans l'enseignement primaire, le rapport souligne qu'en maternelle « *l'étape de la syllabe orale n'est pas suffisamment travaillée* ». Qu'au CP « *l'enseignement de l'identification des mots est le plus souvent insuffisant (temps trop court, supports mal adaptés en particulier lorsque l'apprentissage se fait sur album)* ». Quant au CE1, il tendrait à devenir « *une classe de dif-*

férenciation » où les meilleurs seraient entraînés vers des activités de CE2 et où les autres peineraient « *du fait d'un entraînement insuffisant au CP* ».

Les propositions faites concernent la formation des personnels pour « *que les maîtres à tous les niveaux de l'école primaire consacrent un temps suffisant à la construction de l'univers de référence de la culture écrite (connaissance du monde, littérature, activités esthétiques, champs disciplinaires du cycle III)* »... et non une inutile querelle des méthodes.

* www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm

Les neurosciences invitées au débat

Dans un article paru dans le journal *Libération*, le ministre persiste et signe dans son argumentaire « *nous savons par exemple, désormais, grâce aux neurosciences, pourquoi certaines méthodes de lecture sont moins efficaces dans les premiers pas vers la lecture: elles contredisent directement les structures de fonctionnement du cerveau on sait désormais que la méthode à départ syllabique est plus efficace. On en a la preuve* ».

Les résultats des sciences cognitives permettent-elles de conclure à la supériorité de telle ou telle méthode ? Franck Ramus, chargé de recherches CNRS au Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique à Paris et également associé à l' Institute of Cognitive Neuroscience de Londres, affirme « *A l'heure actuelle, les recherches en neurosciences ne sont pas assez avancées pour valider ou invalider telle ou telle pratique* ». En fait, à ce sujet, ce spécialiste et d'autres scientifiques précisent que « *du moment que le déchiffrement est enseigné systématiquement, il importe peu que l'approche soit plutôt analytique ou synthétique* ».

Acculturation, identification, compréhension et production

« *La notion de méthode au sens étroit, c'est-à-dire au sens de procédure standard, perd sa pertinence au profit d'une approche, mais privilégiant un agencement de moyens et de modalités d'enseignement-apprentissage, variables en fonction des moments de l'apprentissage et des progrès ou des difficultés qu'ils révèlent* », constate Marc Bru, professeur d'université à Toulouse II. Ce sont aussi les conclusions de la conférence de consensus organisée au ministère en 2003 par le Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF). Les pratiques actuelles sont le résultat d'actions coordonnées et diversifiées qui concourent au même objectif : intégrer, « *pour les développer simultanément et en interaction, toutes les compétences requises pour lire et écrire* », selon Roland Goigoux, professeur à l'université de Clermont-Ferrand. Cependant, ces méthodes, « *si elles ont fait la preuve de leur efficacité, présentent un défaut majeur, celui*

de ne pas avoir de nom ». Tout à la fois apprendre le code, travailler la compréhension des écrits, produire des textes et enrichir la culture littéraire sont les pivots de ces démarches que les enseignants se sont progressivement appropriés avec le repère de la réussite de leurs élèves.

Des approches, issues de mouvements pédagogiques, ont également contribué à enrichir les pratiques. Ainsi l'Association française pour la lecture, à l'origine de la création des BCD pour promouvoir l'acculturation des élèves ou la méthode naturelle de lecture-écriture de Célestin Freinet qui permet très tôt à l'élève de produire des écrits en dessinant, en écrivant ou avec l'imprimerie et « *d'accéder rapidement à la compréhension de la correspondance grapho-phonologique au niveau de la syllabe* », témoigne Rémi Brissiaud, maître de conférence de psychologie à l'IUFM de Versailles.

Cycle 1 : tout commence à la maternelle

L'école maternelle est le lieu où les enfants construisent leur représentation du langage écrit en explorant son univers et ses règles de fonctionnement. Regards sur l'école Croix Boisset, à Sèvres dans les Hauts-de-Seine.

Concentrés, les yeux fixés sur l'affiche murale, les élèves de moyenne et grande section de la maternelle de Croix Boisset à Sèvres dans les Hauts de Seine suivent mot après mot la comptine du « *grand cerf* ». Rien d'étonnant explique la maîtresse Monique Ganem, « *en maternelle on commence à apprendre à lire, à travailler l'écrit comme un objet à comprendre* ». La maîtresse continue. Attention, tout se complique. Des mots de la comptine sont maintenant cachés, les enfants continuent de suivre le texte mais ne doivent pas prononcer les mots disparus.

« *Comme moi, explique la maîtresse, vous pouvez les dire dans votre tête. Vous les entendez ?* » « *Oui, maîtresse, affirme fièrement Martin à la fin de la comptine, je les ai tous entendus dans ma tête* ».

Monique développe ici un aspect important de son travail : « *il est essentiel de développer chez les enfants une attitude réflexive et de les entraîner au langage intérieur dont ils vont se servir pour lire* ». Il s'agit de partir du vécu de l'enfant, avec des entrées variées (prénoms, courriers, chansons, comptines, albums) pour faire le lien entre ce qu'il connaît, le langage oral et ce qu'il ne connaît pas, l'écrit. Pour cela, l'attitude de l'enseignant est centrale car c'est lui qui montre, qui raconte, qui verbalise, qui explique comment il fait. Sa collègue de petite section, Sylvie Puzin confirme : « *tout est à dire, à mettre en scène. Je détaille tout ce que je fais. L'enfant est ainsi le témoin de ma façon d'utiliser l'écrit. Cela lui permet de se construire une représentation de l'acte de lire, d'écrire dès la petite section. Ce qui est fondateur, c'est de s'approprier le langage écrit comme un objet symbolique codé mais aussi porteur de sens* ». Ainsi, progressivement à partir de la petite section, les élèves intègrent les différentes façons de représenter une histoire : en la racontant, en la jouant, en regardant les



L'album permet l'exploration des textes et une meilleure compréhension.

images et bien évidemment en lisant précisément les mots couchés sur les pages du livre. L'album reste un support efficace pour ce travail d'autant qu'il participe également à l'exploration de l'univers des textes et de leur compréhension. Sylvie justifie : « *nous inscrivons ce travail dans la continuité pour que les enfants fassent des ponts, des liens entre les histoires. C'est cela se construire une culture littéraire* ».

« *On ne peut pas lâcher les enfants au CP en imaginant que tout leur tombe dessus : phonologie, code, compréhension, production écrite, langagière...* » dit Monique. Ainsi, ils produisent, inventent en dictant à l'adulte, en écrivant eux-mêmes au stylo ou avec les lettres légo. La maîtresse de grande section leur explique : « *je sais que vous ne savez pas tout écrire tout seul, mais il y a des sons que vous entendez et dont vous connaissez l'écriture* ». C'est une entrée pour travailler le principe al-

phabétique. Les enfants apprennent ainsi à analyser les sons qu'ils entendent ou qu'ils prononcent pour comprendre qu'il existe des relations fréquentes et régulières entre l'oral et l'écrit. Puis, ils pratiquent des activités langagières en imaginant par exemple ce que les trois ours ont bien pu écrire à Boucle d'or. Ou encore ils manipulent les unités sonores de la langue en jouant avec les allitérations au début et à la fin du mot grâce notamment à tout le travail mené sur la démarche réflexive. « *L'essentiel, insiste Monique, c'est de dire systématiquement ce que l'on fait, sur quel niveau on travaille. Toutes ces approches aident les enfants à se construire des compétences tellement utiles en CP et par la suite* ». Car la suite, c'est souvent là où se focalisent les inquiétudes des parents. Ce qui a amené les enseignantes à toujours leur expliquer : « *dès la maternelle, vos enfants parcourent un petit bout du chemin qui mène à la maîtrise de l'écrit* ».



Cycle 2 : apprendre à lire au CP

Le CP, classe centrale mais non unique pour l'apprentissage de la lecture est le lieu d'un travail divers et réfléchi des enseignants. La preuve par Colombelles et Toulouse

Calvados : adapter les activités et les outils aux besoins des élèves

Jeune enseignante, Nathalie Beaudégel est depuis 2 ans à l'école Victor-Hugo de Colombelles, classée Zep. Le CP, « *c'est un niveau que j'aime bien, mais il y a tout de même du stress devant les attentes des parents et face aux élèves, on voit tout de suite si ça marche ou pas* », avoue-t-elle. Sur les 20 élèves, les acquisitions sont inégales (2 ne mémorisent pas encore les premières lettres).

Nathalie s'accommode d'un manuel déjà acquis par l'école « *J'apprends à lire avec Mini-Loup* ». Mais elle s'est construit



comme ce cahier de fiches pour chaque « son ». Ou encore le cahier de vie qui regroupe les comptines, phrases ou récits connus mettant en jeu le phonème étudié ainsi que les productions écrites et un récapitulatif des discussions du « *Quoi de neuf* » ou des thèmes abor-

dés en « *découverte du monde* ».

En classe, les élèves manipulent beaucoup les étiquettes de mots qu'ils découpent pour isoler des graphèmes ou des syllabes, qui complètent peu à peu le grand tableau affiché en classe. Les associations d'étiquettes

permettent de s'initier à l'écriture de mots et de petites phrases. Les acquisitions sont compilées dans un cahier répertoire, ressource utile pour passer à la production d'écrits.

Mais il reste la compréhension du texte et « *le problème, c'est ceux qui ne comprennent pas, et pour eux, je n'ai pas encore la réponse* », constate-t-elle, même si les interventions du maître surnuméraire ciblent cette difficulté. C'est pourquoi Nathalie essaie aussi de familiariser les élèves à toutes sortes de textes, de stimuler leur compréhension sur un récit long et d'enrichir leur bagage littéraire souvent très pauvre.

Toulouse : maîtriser la complexité

« *J'ai travaillé d'emblée à partir d'albums, de BD, de documents rencontrés dans la vie courante, tirés de la presse, de prospectus, de courriers, de fiches explicatives* », se rappelle Françoise Zamuner enseignante en CP depuis 15 ans, tout en précisant « *aujourd'hui je suis plus rigoureuse* ». Selon l'actualité ou l'intérêt de ses élèves de l'école Monge à Toulouse, elle choisit des textes qu'ils étudient, confrontent, classent d'après des indices répertoriés. Ainsi se construit



peu à peu la familiarité avec l'écrit. Dans les séances spécifiques de travail sur la langue, elle oblige les élèves à avoir une attitude réfléchie: reformuler ce qui vient d'être vu et dit, se rappeler des constats précédents, s'exercer sur une notion (diverses graphies d'un son, les lettres muettes). Pour

l'étude de la combinatoire, elle part des phonèmes extraits des mots des comptines connues et des poèmes appris chaque semaine, « *mais les mots outils, il faut bien les apprendre par cœur* » pour écrire, car lecture et productions d'écrits sont pour elle indissociables.

Face à un élève en difficulté, elle reconnaît qu'elle a besoin d'aide. « *Faire comprendre pourquoi on vient à l'école ou comment on se concentre, je ne sais pas faire* », explique Françoise. Si c'est simplement parce que l'élève avance plus lentement, elle ne s'inquiète pas trop car elle peut l'aider.

Mais la lecture ne se borne pas au CP. Il faut prendre en compte ce qui se construit depuis la maternelle (activités décloisonnées) et se prolonge vers le CE1. Et puis il y a les parents inquiets: Françoise qui a « *appris, avec le temps, à leur parler* », multiplie les échanges.



Gironde : le regard d'une conseillère pédagogique

Dans sa circonscription de Cenon-entre-Deux-Mers, composée de zones d'éducation prioritaire et de quartiers favorisés, Annie Robert, conseillère pédagogique, a observé que les maîtres et maîtresses de CP s'efforçaient de rendre l'apprentissage vivant, moins mécanique. « *Ils cherchent plus à solliciter l'intérêt des élèves et leur compréhension, mais ils n'ont pas du tout lâché le côté combinatoire* », remarque-t-elle, en ajoutant : « *à vrai dire, je n'ai jamais vu de méthode globale* ». Si l'album se généralise comme support d'apprentissage de la lecture, beaucoup de temps reste consacré à l'étude systématique des phonèmes et graphèmes.

Pour elle, les enseignants ont fourni ces dernières années « *un tra-*

vail plus approfondi, plus réfléchi que leurs aînés » en faisant évoluer leurs pratiques. « *Ce qui « pêche » encore et qui reste une piste de travail nécessaire à la maîtrise de l'écrit, c'est la production d'écrits* ». Dans ce sens, Annie voit se développer des choses très intéressantes comme le cahier de vie, les carnets de voyage ou encore des projets sur la lecture qui permettent de valoriser le livre, de communiquer et de produire une diversité d'écrits. Pour les enseignants, c'est aussi l'opportunité d'échanges enrichissants sur les pratiques. Ceux-ci « *s'étaient bien reconnus et investis dans les programmes de 2002, leur remise en cause provoque de l'incompréhension et un grand agacement* », témoigne Annie.

Cycle 3 : le nouveau jeu des Roll

La bataille de la lecture se gagne aussi après le C.P., les cycles III de l'école Victor Hugo de Fourmies dans le Nord se sont lancés dans le ROLL (Réseaux des observatoires locaux de la lecture).



Le Roll : s'exercer à questionner les textes pour mieux les comprendre.

« **Q**u'est ce qui se passe dans cette histoire ? », c'est par cette question très large que Nathalie, l'enseignante de la classe de CM1 de l'école Victor Hugo de Fourmies, dans le Nord, ouvre la discussion. La moitié de sa classe est devant elle, « le groupe est hétérogène mais les écarts de compétences entre les élèves ne sont pas trop importants », note-t-elle. Au début de la séance, elle a distribué un extrait d'*Un remède à la mélancolie* de Ray Bradbury. Individuellement, ses élèves l'ont lu, à leur rythme. La lecture terminée, texte caché, ils s'attachent à la construction collective du sens. Pour Jean-Pierre Flament, le conseiller pédagogique de la circonscription et coordonnateur des Réseaux des observatoires locaux de la lecture (ROLL) de la circonscription de Fourmies « c'est une des phases principales de l'entraînement et de la prise de conscience de ce qu'il faut faire pour comprendre un texte. Les enfants rapportent ce qu'ils ont compris du texte et en débattent ». Au tableau, Nathalie note ce que les habitués des ROLL appellent les « constituants de sens ». Ainsi, pour ce texte narratif, décode Nathalie, « ce sont les personnages, les lieux, les éléments de l'ac-

tion, le déroulement des événements, les émotions et les caractères des personnages ». Son rôle n'est pas d'apporter les réponses. « Je ne tranche pas s'il y a des contradictions entre eux, et même s'ils interprètent de manière erronée le texte, je ne démens pas ». Pendant cette phase, elle régule aussi les échanges en incitant à l'écoute mutuelle, en encourageant les élèves les plus discrets et en freinant les plus bavards. Les cinq colonnes du tableau — qui ? quoi ? où ? pourquoi ? comment ? — remplies, la phase de vérification peut commencer. « Cherche ce qui est vraiment dit », la consigne de Nathalie s'applique à chaque renseignement noté au tableau. Les informations sont la plupart du temps vite retrouvées. Dans le groupe, s'instaurent très vite des débats pour trancher ou justifier des points de vue. Les erreurs sont analysées et expliquées par Nathalie « ce sont des mots mal lus, des expressions mal comprises ou des rapprochements entre deux informations qui ne sont pas faits, des éléments prépondérants à la compréhension ». Au fur et à mesure des vérifications ne restent au tableau que les renseignements validés par la lecture du texte. Ces ateliers de questionnement de textes sont

l'une des activités des ROLL (encadré ci-dessous). Comme le note Jean-Pierre Flament « leur fonction principale est de rendre explicites les opérations nécessaires à la compréhension. La discussion et l'échange entre les élèves sont la source de nombreuses acquisitions. Par ailleurs cette activité les amène à des comportements plus efficaces en vue des prochaines lectures ».

Le ROLL s'est donné pour but à sa création par Alain Bentolila, professeur de linguistique à l'université de Paris 5, de rendre plus efficace la pédagogie de la lecture au cycle 3 et au collège.

Aujourd'hui 60 circonscriptions ont intégré le réseau. Plus de 60 000 élèves du cycle 3 sont concernés.

Des évaluations périodiques légères sont mises en œuvre tout au long du cycle. Effectuée par un logiciel, l'analyse des résultats permet la mise en place d'un perfectionnement différencié. Fondé sur un principe simple, le perfectionnement fait alterner des entraînements méthodiques réguliers et des pratiques culturelles soutenues. Les ateliers de questionnement de texte et les exercices d'entraînement composent les entraînements méthodiques. Quant aux pratiques culturelles de lecture, elles comprennent la mise en place de chantiers de lecture-écriture, le développement de la lecture personnelle et le recours à la littérature de jeunesse. Pour mettre en œuvre le dispositif, un site internet *, ouvert depuis 1997, met à disposition de nombreux documents et outils.

Les résultats des évaluations nationales à l'entrée en sixième montrent un écart positif de 4,5 % entre les enfants ayant bénéficié des roll et les autres, après deux à trois ans de mise en œuvre à l'école primaire.

* www.uvp5.univ-paris5.fr/Roll/



Séverine : un stage... et déjà plus sûre d'elle

Séverine Cassegrain, après plusieurs années d'enseignement exerce pour la première fois en CP depuis la rentrée. Un stage de formation continue, l'amène à revoir ses pratiques.

Parmi les priorités nationales de formation continue, 27 % est consacré à la prévention de l'illettrisme. Malgré des documents d'accompagnement des programmes très complets, leur interprétation et leur mise en place se heurtent parfois à des réalités variées de l'apprentissage de la lecture au CP, et les enseignants concernés n'arrivent pas toujours à les adapter à leur classe. À l'instar de Séverine Cassegrain, professeur des écoles depuis 1998, qui a été nommée en CP-CE1 à Villeny (Loir et Cher) cette année, une première pour elle après plusieurs années de cycle 3. Pour combler ses besoins en matière d'apprentissage de la lecture, elle sort d'un stage « *prévention de l'illettrisme : lire et écrire au cycle 2* ».

La conclusion du livret « *lire au CP* » stipule que « *Comme il a la responsabilité de choisir ses autres supports de travail et notamment le manuel de lecture, le maître a celle de déterminer, en fonction de sa classe, l'usage qu'il fera du livret* ». Séverine qui « *suivait la méthode de lecture présente dans la classe* » avant son arrivée car cela la « *rassurait* », a « *pris de la distance* » suite au stage. Forte de nouveaux référents théoriques et d'échanges avec ses collègues stagiaires, elle compte modifier sa pratique. Ainsi, elle va introduire la lecture à partir de « *vrais écrits* », des albums de littérature jeunesse, en « *partant des textes pour intégrer les sons en fonction de la progression des sons du manuel* ». « *Le manuel est surfait, tend volontairement vers une simplification pour faciliter le travail des élèves, mais*

cela ne leur rend pas service ». De même, Séverine a réalisé l'importance de la transversalité de l'apprentissage de la lecture, prétexte dans toutes les matières d'enseignement.

Autre découverte professionnelle, le rapport à l'écrit. Au fait des documents d'accompagnement qui précisent que « *l'activité de conception et de rédaction de textes constitue l'objectif ultime* », Séverine estimait

pourtant ses élèves « *incapables de produire de l'écrit tant que la lecture n'était pas acquise* ». Elle n'osait pas se lancer hors dictée à l'adulte, et elle entame finalement un projet de journal de classe dans le cadre d'un concours lors de la semaine de la presse à l'école. À la rentrée prochaine, elle construira un répertoire de mots connus à l'entrée au CP pour les faire venir plus rapidement à la culture écrite.

Mireille Brigaudiot : comment on travaille à l'Iufm

En formation initiale, quelle place réservez-vous à la lecture dans les heures de français ?

L'intégralité du contenu de la formation se concentre sur la « *lecture-écriture* » sans jamais les dissocier car elles vont de pair. En formation initiale, nous avons fait le choix de répartir les heures de maîtrise de la langue équitablement entre chacun des trois cycles. Nous ne focalisons pas particulièrement sur le cycle 2 car il y a une progressivité, l'amont et l'aval du cycle 2 sont tout autant importants dans la maîtrise du « *lire-écrire* ».

Quelle approche utilisez-vous pour aborder l'enseignement de la « lecture-écriture » avec les PE2 ?

Je différencie le langage et la langue. Le langage est l'activité psychologique à laquelle on n'a pas accès et se concrétise de temps à autre par des productions orales et écrites. La langue est le français, système que l'on peut décrire, transcrire, écrire. La langue n'est qu'un outil pour le langage.

Où se situe votre rôle de formateur ?

Après que les stagiaires aient observé en



Professeur de français à l'IUFM de Versailles

classe les réactions d'enfants, nous donnons des filtres théoriques (liés aux apports de la recherche) qui permettent de comprendre les logiques des réponses des enfants. Pour éviter que les stagiaires aient une vision adulte-centrée et issue de leur culture d'adulte, les PE2 acquièrent les savoirs didactiques sur la langue française et les connaissances sur les modalités d'appropriation des apprentissages par les enfants.

Ces éléments leurs permettent de se placer en véritable professionnel. Ensuite, les stagiaires intègrent la progressivité des apprentissages (non équivalente aux progressions). Il s'agit d'adapter l'enseignement à la progressivité et non l'inverse. Les programmes sont dans ce sens là bien conçus, ils évoluent du langage à la langue. Notre démarche est conforme à celle précisée dans les documents d'application qui invitent à « *comprendre les activités intellectuelles des enfants* », et suggèrent un équilibre entre quatre domaines : identification et production des mots, compréhension de textes, production de textes, et acculturation au monde de l'écrit.

« Est-ce que des enfants différents ne réagissent pas différemment à des approches elles-mêmes différentes ? »

Michel Fayol, professeur des Universités et membre de l'Observatoire National de la lecture, explique la complexité l'apprentissage de la lecture et l'état des recherches en la matière.

La lecture est une activité complexe. Mais qu'est ce que lire ?

C'est une activité de compréhension qui s'exerce sur un support qui n'est pas « naturel » : l'écrit. Les enfants doivent apprendre à mener conjointement l'activité de compréhension et une activité de traitement de signes écrits qui est elle-même à apprendre. Pour ce faire, l'enfant doit régler trois problèmes : acquérir le principe alphabétique (les correspondances graphèmes-phonèmes), mémoriser un certain nombre de configurations orthographiques pour lire plus vite et consacrer enfin l'essentiel de l'attention à la compréhension du texte lu. Ces trois éléments sont toujours impliqués dans la lecture mais leur poids respectif change en fonction du niveau scolaire et de la compétence de lecteur.

Quelles sont alors les activités que l'école peut mettre en place pour que l'enfant comprenne le fonctionnement du langage écrit ?

Il y a tout d'abord tout ce qui relève de l'oral et qui doit être travaillé pour en quelque sorte acculturer l'enfant à l'écrit, de la maternelle jusqu'à l'école élémentaire : le lexique, la syntaxe, les formes textuelles. De plus, l'enfant doit comprendre que la parole peut être scindée en petites unités sonores (les phonèmes) qui font l'objet d'un recodage à l'écrit par les graphèmes, ce qui correspond au principe alphabétique. Certaines, comme les syllabes, sont très faciles à percevoir, d'autres, comme les rimes, sont plus complexes d'où la nécessité de proposer aux enfants des activités de manipulation. Enfin, le phonème ne s'acquière que progressivement au cours de et grâce à l'apprentissage de la lecture. C'est à ce moment que l'enfant comprend qu'à chaque configuration de lettres, on peut associer une configuration sonore. Les enfants passent ainsi d'un usage du langage oral à la prise de conscience que ce langage peut être traité comme un objet à regarder,



Entretien avec
Michel Fayol

La phase d'apprentissage de la lecture doit être préparée en amont : elle se situe dans une dynamique qui porte sur la compréhension, le traitement de l'oral, la connaissance et la manipulation des lettres.

à analyser, à décomposer et recomposer. La phase d'apprentissage de la lecture au CP est intense et doit donc être préparée en amont : elle se situe dans une dynamique qui porte aussi bien sur la compréhension, le traitement de l'oral, la connaissance et la manipulation des lettres.

Et par la suite au cours du cycle II et III, quels automatismes développe l'enfant lecteur ?

Là où au début les choses se font pas à pas, chaque lettre associée à un phonème puis ces derniers fusionnés entre eux au fur et à mesure, l'activité même de lecture entraîne

que des blocs de lettres sont mémorisés et notamment les plus fréquents ; ainsi, plus les lettres apparaissent ensemble dans une même configuration, plus l'enfant mémorise et traite ensemble et de plus en plus rapidement ces blocs de lettres. Au lieu de les déchiffrer à chaque fois, les enfants peuvent peu à peu les lire en un coup d'œil. Ceci permet d'une part l'accélération de la lecture et de la compréhension et d'autre part l'acquisition de nouvelles unités de traitement qui rendent par conséquent le traitement des mots encore plus automatique ce qui libère de l'attention pour une meilleure compréhension. De fait, ceux qui lisent bien lisent de mieux en mieux.

Existe-t-il un seul chemin pour apprendre à lire ?

Il est sage de dire qu'aujourd'hui nous ne savons pas bien si certaines approches sont nettement plus sûres que d'autres. Est-ce qu'il faut par exemple insister sur les correspondances graphèmes-phonèmes au tout début du CP de manière massive pour monter des automatismes en décrochant de la compréhension un peu comme on fait des gammes ? Ou bien est-ce qu'il faut essayer de ne jamais décrocher l'activité de compréhension de l'activité de traitement des phonèmes-graphèmes en trouvant des situations simples dans lesquelles le traitement sera forcément simplifié pour mettre en évidence la manière dont le code fonctionne en relation avec la compréhension ? Je ne crois pas qu'aujourd'hui les données scientifiques dont on dispose permettent de répondre clairement en faveur de l'une ou de l'autre de ces possibilités. Bien sûr les maîtres font plus ou moins l'une ou l'autre, parfois les deux à des moments différents, et ils réussissent parce que la pratique est parfois en avance sur la théorie. Il faudrait s'interroger empiriquement et calmement, notamment en se demandant si des enfants différents ne réagissent pas différemment à des approches elles-mêmes différentes.

presse à école

Semaine du 13 au 18 mars

Comme tous les ans, la semaine de la presse et des médias dans l'école aura lieu du 13 au 18 mars sur le thème « *Découvrir le monde avec les médias* ». Dans le cadre de l'éducation civique, cette initiative nationale permet d'aider les élèves 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. Le Clemi (centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information) met en ligne des outils pédagogiques thématiques à disposition des enseignants pour les guider dans ces activités. Kiosques à journaux, ateliers d'analyse de la presse, débats, revue de presse... sont quelques exemples des multiples possibilités offertes à l'occasion de cette semaine.

<http://www.cleml.org>

langue arabe

Seconde parlée mais peu enseignée

La langue arabe est la seconde langue parlée en France, mais son enseignement reste marginal avec seulement 182 professeurs pour 220 collèges et lycées. En revanche, la demande d'élèves souhaitant l'étudier progresse fortement, mais faute de possibilités offertes par l'enseignement public, ils se tournent vers le privé ou d'autres institutions. L'enseignement de l'arabe ne se développe donc pas à la hauteur des besoins même si l'alternance annuelle entre les deux concours de recrutement (Capes et agrégation) de professeur d'arabe a été supprimée après une année d'existence. Ces deux concours auront bien lieu en 2006.

conseiller pédagogique

Un avenir en discussion

Une réécriture de la circulaire de 1996 définissant les missions des conseillers pédagogiques est à l'étude. Lors d'une audience à la DESCO, le SNUipp, SE, SGEN, FO et l'ANCP (association nationale des conseillers pédagogiques) ont rappelé leurs exigences concernant trois volets : formation, missions et revalorisation. L'accent a d'ailleurs été mis sur la nécessité de lier ce dossier et les travaux concernant l'élaboration du cahier des charges des IUFM. La refonte du CAFIPEMF ne peut se concevoir sans intégrer une dimension et une reconnaissance universitaires aux métiers de la formation d'enseignants. Les organisations attendent qu'un calendrier et une démarche soient fixés par le ministère. À suivre.

petites histoires de l'art

Un site et une nouvelle collection

Le SCEREN-CRDP de l'Académie de Montpellier propose un site internet consacré à l'histoire de l'art racontée aux enfants. Conçu pour une première initiation et approche des grands courants artistiques, ce dernier donne accès à de nombreux documents



(reproductions d'œuvres, textes documentaires, lexique, repères chronologiques) ainsi qu'à des fiches pédagogiques et un forum, espace de mutualisation. Cet outil vient en complément d'une nouvelle col-

lection du SCEREN dont les deux premiers tomes « *l'art des origines* » et « *l'art du Moyen-âge* » viennent de paraître. Autour



de contes et légendes, d'illustrations artistiques, de pages documentaires, les élèves pourront, entre autres, découvrir les peintures rupestres chamaniques, en passant par le travail des potiers, sculpteurs et enlumineurs de l'art flamboyant. L'art et la manière de voyager dans le temps.

www.crdp-montpellier.fr

« *C'est en insistant plus sur les technologies du travail intellectuel que sur les résultats codifiés des savoirs, plus sur les modalités concrètes infimes de l'appropriation des savoirs que sur l'apprentissage mécanique... que l'école peut réduire les inégalités* »

Bernard Lahire

orthographe

« *Bonne* » mais pas immuable

En 1990, l'Académie française, dont le dictionnaire sert de référence pour l'orthographe de la langue française, a proposé des rectifications publiées au Journal officiel : soudure de mots composés, suppressions d'exceptions ou d'anomalies, accent circonflexe, accord du participe passé... L'Éducation nationale n'a encore rien diffusé et les élèves sont toujours sanctionnés. Pourtant « *aucune des deux graphies - l'ancienne et la nouvelle - ne peut être considérée comme fau-*

tive » rappelle l'Académie.

En dépit du développement de l'édition, puis de la scolarisation, qui tendent à figer l'orthographe, les « *immortels* » travaillent traditionnellement à des réformes progressives et modérées (9 depuis 1694). Aujourd'hui l'AIROE * réclame l'application de ces nouvelles règles, y compris dans tous les dictionnaires.

* Association pour l'information et la recherche sur les écritures et les systèmes d'orthographe, qui diffuse Le petit livre de l'orthographe actuelle (éd. AIROE) mm44@wanadoo.fr

contre le racisme

Journée mondiale le 21 mars

Le 21 mars est la journée mondiale consacrée à la lutte contre le racisme. La semaine d'éducation contre le racisme se situe autour de cette date, et le SNUipp s'engage une fois de plus dans l'organisation de cet événement. À cette occasion, le SNUipp met à disposition dans ses sections départementales du matériel pour illustrer et documenter cette initiative en classe. Un numéro spécial des Clés de l'actualité Junior, un dépliant sur le sens et le contenu de



la journée ainsi qu'un deuxième tome du guide du moutard « *l'homme au fil des métissages* » consacré à l'immigration seront édités pour l'événement. Pour les enseignants, un numéro spécial de Fenêtres sur cours « *contre toutes les discriminations* » est également disponible et peut présenter des pistes de travail et de réflexion sur tous les types de discriminations.

www.sidem.org

radio en classe

« Chut, on écoute... »

Écouter la radio en classe : une activité originale et pleine de sens a été mise en place pour six classes de CM2 dans le Finistère. Organisé par l'association Longueur d'ondes regroupant des passionnés de la radio dont bon nombre d'enseignants, ce projet de classe d'écoute est a c c o m p a g n é par le CDDP de Brest. Documentaires, fictions, impromptus sonores tirés d'émissions de France Culture ont servi de support pour faire mieux connaissance avec l'univers singulier des ondes et des mots. À l'école de la Pointe à Brest, une des classes participant au projet, le CM2 de Joëlle Ropars a prêté l'oreille à un documentaire histo-



rique sur le thème fort de la déportation. « *La radio, ce n'est pas qu'un simple vecteur de consommation mais aussi de culture qui permet d'apprendre à écouter, d'enrichir son vocabulaire, de solliciter son imaginaire et de poser des actes en réflexion* » insiste l'enseignante. Moments forts pour les 24 élèves de la classe dont 5 enfants sourds-muets suivant en même temps les émissions dans la classe par la médiation du langage des signes. Et Joëlle de conclure « *de quoi pour les élèves se confronter à la toute puissance du verbe, transmettre les émotions par la parole, et travailler à une meilleure maîtrise du langage* ».

Emilie Petiot, EVS

Portrait



Récemment recrutée comme Emploi vie scolaire (EVS) à l'école des arènes de Saint-Vincent de Tyrosse, Emilie Petiot s'occupe à la fois de secrétariat et du fonctionnement de la BCD.

« *C*a va, c'est sympa ». Emilie est tout à fait à l'aise depuis deux mois. Si elle reconnaît « *l'appréhension du milieu enseignant* », elle s'est vite trouvée bien dans le rôle d'EVS. Et comme elle le dit « *Un travail comme cela, ça me plairait* ». Car il ne lui a pas fallu beaucoup de temps pour se rendre compte de l'intérêt et de l'utilité de ce qu'elle fait. Déjà, son emploi du temps lui donne l'occasion d'exercer deux activités différentes. « *Gestion de la cantine, des absences, accueil téléphonique et courriers à taper* » rythment ses matinées. « *Une véritable aubaine* » reconnaît-elle pour le directeur des treize classes que compte l'école. Quant aux après-midi, elles font la fierté d'Emilie. À son arrivée, l'école venait d'être totalement refaite et la BCD n'existait plus. Après « *un mois de tri et de rangements* », celle-ci est parfaitement fonctionnelle. Et depuis Emilie se met dans la peau d'une bibliothécaire en accueillant les classes de l'école. Ceci à la grande satisfaction des enseignants qui, insiste-t-elle « *se rendent bien compte que sans (sa) présence, les livres seraient toujours dans les cartons et les élèves ne connaîtraient pas la BCD* ».

Alors c'est vrai, « *tout va très vite* » pour Emilie qui vient à peine de s'installer dans la région. Tout va aussi trop vite dans son travail, « *vingt heures par semaine, un contrat de douze mois reconductible une fois* ». Cela lui laisse le temps et la volonté « *de trouver quelque chose d'autre à faire en complément* » car elle ne « *dépasse pas les 600 € de revenu mensuel* ». Une autre activité, une formation ? Pour elle qui a baroudé comme « *saisonnier pendant plusieurs années après un BEP/CAP de ventes* », qui a repris une formation et décroché un diplôme d'infographiste, la solution serait un « *vrai travail... comme celui (qu'elle) occupe actuellement* ».

Philippe Hermant

Évoquant la Shoah, la philosophe Hannah Arendt déclarait qu' « *il n'y a pas d'histoire plus difficile à raconter dans toute l'histoire de l'humanité* ». Depuis 2002, avec les nouveaux programmes, c'est pourtant une tâche qui incombe aux enseignants de cycle 3. Conscient de cette « *difficulté d'approfondir avec des jeunes enfants l'étude de ces pages les plus tragiques de notre histoire* » et de l'obligation d' « *aborder ces connaissances avec beaucoup de précautions, dans un cadre sécurisant* », Didier François, enseignant en Seine-Maritime, à Heugleville-sur-Scie a consacré, avec sa classe de CE2, CM1, CM2 une grande partie du premier trimestre à ce thème. Il a ainsi travaillé avec l'association Civisme et Démocratie (CIDEM *) dont l'objectif est de sensibiliser les jeunes aux questions des droits et aux problèmes du racisme, de

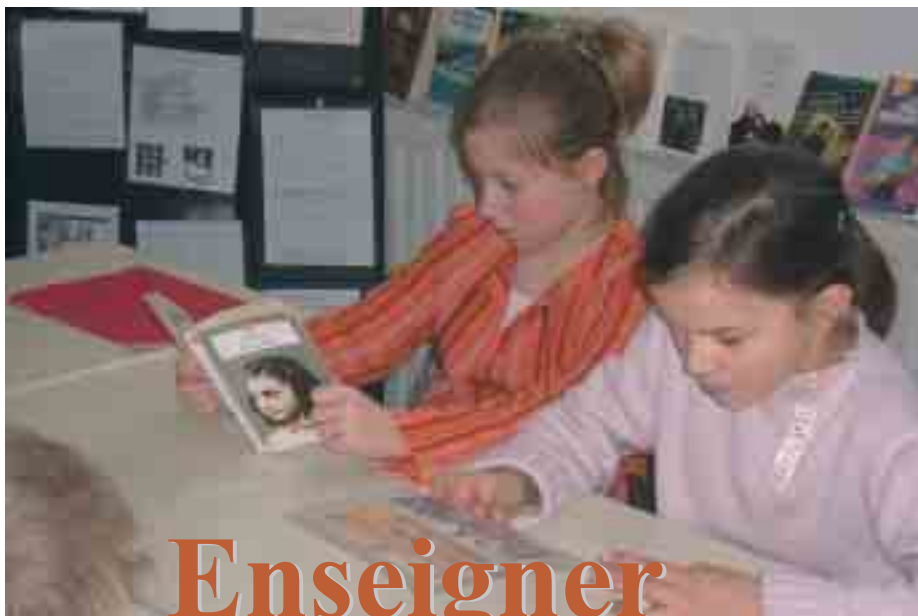
Didier François, enseignant à Heugleville sur Scie

« Le contexte scolaire rend possible une approche transversale et pluridisciplinaire. Le souci est de choisir les outils, les supports les plus appropriés qui vont amener l'élève à construire un socle de connaissances qui permettra de faire le lien entre ce passé douloureux et l'éducation à la citoyenneté ».

l'antisémitisme, de la xénophobie, de l'exclusion et des discriminations.

Les premières étapes ont d'abord consisté à l'élabora-

tion d'une bibliothèque de classe rassemblant de nombreux ouvrages permettant d'aborder la Shoah avec les élèves. Certains, comme Otto de Tomi Ungerer, servant pour des ateliers d'Observation Réfléchie de la Langue. Puis ce petit village de Normandie a accueilli pendant une semaine, pour une première dans un environnement rural, l'exposition internationale « *Anne Frank, une histoire d'aujourd'hui* ». Ouverte à la fois à la population et aux classes environnantes, elle a permis à Didier d'amorcer son travail avec ses élèves. « *L'exposition retrace l'histoire du nazisme et des persécutions en regard de la vie d'Anne Frank, elle permet de travers l'album de photos et les documents de la famille de découvrir les événements contemporains de son histoire* ». Bien entendu, le Journal a, à partir de ce moment occupé la classe. À raison de vingt minutes chaque jour, le livre a été lu intégralement.



Enseigner la Shoah

En Seine-Maritime, l'histoire de la Shoah a été au centre des travaux réalisés par les élèves du cycle 3 de l'école d'Heugleville sur Scie.

Simone Weil, présidente de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah

« Enseigner la Shoah, mais surtout le processus qui y conduisit, est un devoir. Devoir exigeant et difficile. Les enseignants y ont un rôle essentiel : montrer aux élèves le prix de la tolérance, de la primauté du savoir et de la raison sur les fantasmes et les idéologies, qui constituent le socle de l'éducation à la citoyenneté ».

sera mis en ligne prochainement.

La dernière étape du projet est fixé pour le mois de juin avec la visite à Amsterdam de la maison d'Anne Frank car comme l'explique Didier « *toutes ces actions ont conduit les élèves à se construire un socle de connaissances suffisant*

pour être capable d'aborder la visite de façon satisfaisante ». Et pour lui « *à leur retour, les élèves se rappelleront toute leur vie ce qu'a vécu un enfant de leur âge à une époque où le fait d'être né juif, vous condamnait à mourir* ».

Philippe Hermant

*www.cidem.org

Anne Frank :
découvrir et garder le
fil de la mémoire de
l'histoire
contemporaine.

ETUDES

Benoît Falaize,

chargé d'étude et de recherche à l'INRP

Faire savoir et faire comprendre

Pourquoi aborder l'histoire de la Shoah et plus largement les persécutions et crimes nazis à l'école élémentaire ?

Il faut l'aborder d'abord et avant tout parce que c'est inscrit dans les programmes et que, si l'on admet la nécessité d'une culture commune donnée par l'école élémentaire, mieux vaut que l'école mette très vite des mots adaptés à l'âge des élèves sur cet événement. Enseigner cette page noire de l'histoire de l'humanité est une nécessité afin de présenter très tôt, avec toute la rigueur historique, un discours clair et précis sur ce sujet majeur.

Cependant, éduquer une classe d'âge par un tel désastre humain ne relève pas de l'évidence. Comment un enfant de 10 ans peut-il être confronté à ce que beaucoup d'adultes peinent souvent à saisir dans toutes ses dimensions ? C'est tout l'enjeu.

Quels supports peut-on alors utiliser au cycle 3 ?

La littérature de jeunesse est un des moyens d'entrer dans ce thème, en mettant à distance, sans supprimer la part d'émotion, les événements eux-mêmes.

Confronté à des documents d'époque adaptés (photos de parcs interdits aux enfants juifs, textes qui montrent les discriminations, l'intervention en classe de témoins décrivant la déportation...), tous en rapport avec l'âge des enfants, est souvent un bon moyen de découvrir une page d'histoire très importante de notre temps.

Quels liens l'enseignant peut-il faire entre ces épisodes de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ?

L'histoire en classe doit permettre de faire comprendre les processus, de faire les liens entre des idées, des événements, des actes et des personnages. Faire savoir et faire comprendre permet d'apprendre aux élèves à exercer leur esprit critique. Ne pas être uniquement dans les bons sentiments en écrasant la sensibilité des enfants par l'émotion omniprésente doit être une des lignes directrices de l'apprentissage de l'éducation civique. On ne construit pas les citoyens de demain sur la pitié ou l'émotion brandie comme seul exercice de l'intelligence.

Formation et enseignement aux premiers secours : parution du décret



Une sensibilisation à la prévention des risques et aux missions des services de secours ainsi qu'une formation aux premiers secours et un enseignement des règles générales de sécurité sont rendus obligatoires dans les établissements scolaires publics et privés sous contrat à partir de la rentrée 2006 (décret n° 2006-41 du 11 janvier, paru au JO le 13 janvier 2006). Ce texte complète un programme quinquennal de prévention et d'éducation adopté en 2003 par les ministères de l'Éducation nationale et de la santé.

Dans les collèges et les lycées, cet enseignement et cette formation doivent être mis en œuvre en application des programmes et dans les différentes activités organisées dans le cadre du projet d'établissement, ce dernier prenant en compte les propositions du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Au cours de leur formation initiale et continue, les enseignants devront être préparés à dispenser ces enseignements aux élèves. Dans les écoles primaires, un enseignement des règles générales de sécurité et de principes simples pour porter secours doit être intégré dans les horaires et programmes. Cet enseignement doit avoir un caractère transdisciplinaire et des activités peuvent être organisées dans le cadre du projet d'école. Cependant, cette inscription au programme devra faire l'objet d'un arrêté ministériel qui n'a pas encore été publié.

La formation des enseignants aux premiers secours, validée par l'attestation de formation aux premiers secours (AFPS devenue obligatoire pour accéder au concours) est assurée par des organismes habilités (les services déconcentrés des trois ministères concernés : EN, Santé et Intérieur, les services départementaux d'incendie et de secours et les associations agréées). Le texte prévoit que « les personnels d'enseignements, d'éducation et les personnels de santé peuvent être formés au brevet national de moniteur des premiers secours ». Comment tout cela va-t-il s'organiser concrètement ? Pour le SNUipp, la mise en œuvre de cette formation implique un arrêté définissant les responsabilités de chacun.

L'ordre du jour de la CAPN (commission administrative paritaire nationale) du 3 février 2006, était uniquement consacré aux permutations et à l'attribution de la majoration de 500 points. Sur les 258 dossiers examinés, 100 ont été retenus et 19 déclarés « à suivre ». On a constaté une diminution des dossiers retenus de 7 % par rapport à l'année dernière. Cette baisse semble liée à des dysfonctionnements dans certains départements et les représentants du personnels du SNUipp ont regretté l'absence d'équité dans le traitement des dossiers : manque de certaines pièces d'accompagnement et d'information des collègues pour conduire leurs démarches... Le SNUipp a également dénoncé des décisions de blocage de candidatures par des Inspecteurs d'académie

n'acceptant pas de « découvrir » des postes spécifiques. Le MEN a répondu favorablement sur une partie de nos demandes.

Les départs en stage de directeur d'établissement adapté et spécialisé au centre de Suresnes ainsi que la répartition du nombre de places par département n'ont pas été examinés par la CAPN. Ce sujet est reporté à une date non définie.

La prestation de garde des jeunes enfants est servie, sous conditions de ressources (voir tableau ci-contre) aux agents — hommes ou femmes — des administrations de l'État, employeurs d'une assistante maternelle agréée ou usagers d'une crèche, d'un jardin d'enfant ou d'une halte-garderie. Elle est cumulable avec les

prestations familiales (APJE notamment) et avec l'aide à la famille pour l'emploi d'une assistante maternelle agréée. Une seule prestation par enfant servie à partir du 4e mois et jusqu'à 3 ans. La prestation est servie à taux plein quel que soit le nombre quotidien d'heures de garde (pièces à fournir : s'adresser à son administration). (circulaire FP4 n°1774 et 2B n°80 du 20 août 1991).

L'allocation aux parents séjournant en maison de repos avec leur enfant peut être demandée pour un séjour médicalement prescrit dans un établissement agréé par la Sécurité sociale. L'enfant doit avoir moins de 5 ans et séjournier dans l'établissement. Elle est versée pour 35 jours au maximum par an et par enfant (voir tableau ci-contre).

Lu au BO

- BO n°4 du 26 janvier 2006 - Candidats ayant obtenu le diplôme d'état de psychologie scolaire session de juin-juillet 2005 Arrêté du 15-11-2005.
- BO n°6 du 9 février 2006 - Séjours en Louisiane d'instituteurs, de professeurs des écoles, de professeurs certifiés et d'étudiants titulaires d'une licence de français langue étrangère, année 2006. Note de service du 02-02-2006.
- BO n°6 du 9 février 2006 - Liste des membres de la CAPN (Commission administrative paritaire nationale). Arrêté du 20-01-2006.
- BO n°7 du 16 février 2006 - Santé des élèves. Convention générale entre le ministère de l'éducation nationale et l'Union française pour la santé bucco-dentaire (UFSBD) du 21-12-2005.

TAUX DES PRESTATIONS INDIVIDUELLES INTERMINISTÉRIELLES D'ACTION SOCIALE AU 1^{ER} JANVIER 2006 EN € (Circulaire FP/4 n° 2112 du 17 janvier 2006)

Restauration

Prestation repas **1,04 €**

Aide à la famille

Prestation garde des jeunes enfants **2,68 €/jr**

Revenus 2004	1 revenu (brut global)	2 revenus (brut global)
1 enfant	18 712 €	23 390 €
2 enfants	19 629 €	24 536 €
3 enfants	21 010 €	26 262 €
4 enfants	22 652 €	28 315 €
par enfant au-delà de 4	+ 2 353 €	+ 2 353 €

Allocation aux parents séjournant en maison de repos avec leur enfant **19,88 €/jr**

Subvention pour séjour d'enfants

En colonie de vacances	
- enfants de moins de 13 ans	6,38 €
- enfants de 13 à 18 ans	9,67 €
En centre de loisirs sans hébergement	
- journée complète	4,62 €
- demie journée	2,31 €
En maisons familiales de vacances et gîtes	
- séjours en pension complète	6,72 €
- autre formule	6,38 €
Séjours mis en œuvre dans le cadre éducatif	
- forfait pour 21 jours ou plus	66,20 €
- séjours d'une durée inf./jour	3,15 €

Les taux indiqués ci-après sont des taux moyens de référence susceptibles d'être modulés par les administrations en fonction des quotients familiaux qu'elles ont déterminés. S'il n'est pas fait référence à un quotient familial, l'indice plafond au-dessus duquel les prestations ne sont plus servies est l'indice brut 579.

Séjours linguistiques

- enfants de moins de 13 ans	6,38 €
- enfants de 13 à 18 ans	6,97 €

Questions / Réponses

Quelles conséquences pour une secrétaire de CCPE de la mise en place de la loi sur le handicap ?

Les secrétariats de CCPE sont effectivement appelés à disparaître. Pour autant, nous attendons toujours une circulaire du ministère qui doit préciser la mise en œuvre du décret sur la scolarisation des élèves handicapés et définir ce que seront les postes d'enseignants référents (missions, implantations, frais de fonctionnement...). Aujourd'hui la façon de traiter cette question varie beaucoup selon les départements. En tout état de cause, les règles du mouvement doivent s'appliquer (priorités par exemple...).

Quand et comment aurai-je la réponse à ma demande de permutation ?

Les résultats seront connus fin mars. Nous vous conseillons de contacter votre section départementale du SNUipp pour toute précision.

Travaillant sur un poste à mi-temps annualisé, mon congé de maternité tombe pendant la période travaillée. Quelle va être ma rémunération ?

Comme tout autre temps partiel, vous êtes rémunérée au prorata de la période travaillée, soit un demi-traitement mensuel sur toute l'année. Cependant durant votre congé de maternité, vous serez à plein traitement.

Littérature de jeunesse

Des yeux au bout des doigts

Quelques titres qui concernent non seulement les aveugles et les malvoyants, mais aussi tous les enfants. Ils pourront ainsi imaginer comment ceux qui sont privés de la vue perçoivent le monde et découvriront comment ils communiquent à l'écrit grâce au braille.

Le dessin de Lucie (A) N. Moon, ill. A. Ayliff – Mijade 1998 (5,20 euros) Cycle 1
La petite Lucie veut faire un dessin pour Granpapa, mais ce sera un dessin très spécial car Granpapa est aveugle !

Les couleurs retrouvées (A) T. Maricourt, ill. T. Mai-Wyss – Points de suspension 2005 (12 euros) Cycle 2

« Du bout de la langue, elle goûte un flocon de neige. Ce froid, ce froid-là devient la couleur blanche... Elle dit depuis quand elle frissonne que le paysage est blanc. »

L'effleurement de la brise, le goût acidulé de la pomme de reinette, c'est la couleur verte. La saveur du lait, de la crème, du fromage, ce sont les nuances du jaune, et la chaleur

du soleil est une caresse de miel. Peu à peu, on comprend que cette petite fille est aveugle. Elle établit des correspondances, comme Rimbaud, et construit le monde à travers les sensations fines de du goût, de l'odorat, du toucher... Le titre, formé de points blancs évoque le braille. Aquarelles et collages à la perspective chamboulée nous font partager son univers.

Sous le grand banian (A) J.C. Mourlevat, ill. N. Novi – Rue du monde 2005 (13 euros) Cycles 2/3

En Inde, deux sœurs se promènent jusqu'au grand banian, l'arbre du village. La cadette, qui est aveugle, fait partager ses rêves à l'aînée, et les illustrations au pastel gras qui marient le rose indien, le safran et le pourpre mettent en scène la rencontre du prince charmant, les noces somptueuses, la naissance de l'enfant... Au retour, c'est à

l'aînée de se raconter... Puissante évocation d'un monde imaginaire, car on découvre alors qu'elles sont aveugles, toutes les deux.

Sur le bout des doigts (R) Hanno – Th. Magnier, Petite poche 2004 (5 euros) Liste Cycle 3

Le jeune Tom lutte contre sa peur pour crapahuter dans l'eau glacée d'un cours d'eau sous l'œil attentif de son père et de son chien. Au retour, fier de lui, il compte les tournants jusqu'à la maternité où il découvre la petite sœur qui vient de naître. Superbe petit roman qui demande une relecture attentive car le récit est conduit du point de vue de l'enfant. Les sensations de Tom sont tactiles, auditives, olfactives, jamais visuelles et c'est « du bout des doigts » que Tom va découvrir sa sœur au fond du berceau : Tom est aveugle.



Un tueur à ma porte (R) I. Drozd – Bayard 2001/05 (5,8 euros) Cycle 3

Bon suspense pour ce policier. Daniel s'est brûlé les yeux au ski. Peu après son retour, il est réveillé en pleine nuit par un cri et des râles venant de la rue. Y aurait-il un blessé ? Daniel se précipite à la fenêtre, mais bien sûr il ne peut rien voir. Par contre l'assassin, lui l'a aperçu... Et il ne va pas laisser échapper un témoin aussi gênant !

Louis Braille, l'enfant de la nuit (R) M. Davidson, ill. A. Dahan – Gallimard (FC) 2002 (7,40 euros) Cycles 2/3

Petite biographie de celui qui élaborera la langue de communication écrite des aveugles. Né en 1809, Louis Braille a



perdu la vue, l'œil percé par une allène dans l'atelier de son père. Ses premières années s'écoulaient ainsi normalement, mais lorsqu'il veut apprendre à lire à l'école, les difficultés commencent : On n'y dispose que de l'abécédaire des voyants. Le jeune garçon va consacrer alors sa vie à la création d'un système de signes, s'inspirant d'un code militaire, où six points en relief engendrent les 26 lettres de l'alphabet : c'est le braille. Il inventa même une machine à écrire pour les aveugles.

Des livres en braille ou tactiles

La plupart des livres pour non-voyants sont produits par des associations. Lorsqu'elles traduisent des titres du commerce, cela permet d'avoir un même ouvrage dans les deux « langues ».

Emeline qui voit tout (A) P. Coran – Casterman (7,35 euros) Cycle 2

Un album bilingue, histoire en langue braille sur des pages blanches et en cursive sur des pages noires. Texte simple et poétique qui dit comment Emeline la petite aveugle « voit » les choses qui font la vie de chaque enfant.

Editions spécialisées :

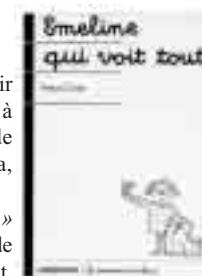
« Les trois ours » : voir en particulier les livres à toucher et en 3D de Katsumi Komagata, comme « Feuilles »
« Les doigts qui rêvent » (LDQR : 11 bis rue de Novalles – 21 240 Talant, Dijon – T°03 80 59 88) :

Livres en braille pour tout âge, avec des créations internationales récompensées par le Prix « Tactus » : albums tactiles avec écriture digitale et illustrations en relief.

Association Benjamins Medias
<http://www.avh.asso.fr/magasin/produits/78013.php>

Marie-Claire Plume

Vous trouverez sur le site du SNUIPP, d'autres ouvrages et renseignements sur ce thème :
<http://www.snuipp.fr/enseignants/frameressources.htm>
ml (Livres de jeunesse : Cécité



Leur avis

Fondation Abbé Pierre

Le mal logement s'aggrave selon le rapport annuel 2006 de la fondation Abbé Pierre, « 3 207 500 personnes sont non ou très mal-logées. Nombre auquel il faut ajouter les 5 670 000 personnes en situation de réelle fragilité à court ou moyen terme (surpeuplement du logement, hébergement chez des tiers, impayés de loyer de plus de deux mois, logements dégradés...) ».

CLCV (consommation logement et cadre de vie)

« Deux amendements proposent d'intégrer dans le quota des 20 %, les logements en accession sociale à la propriété, et les aires d'accueil des gens du voyage. De telles mesures, si elles devaient être adoptées, assoupliraient encore l'obligation de respecter ce seuil de 20% et consisteraient à violer l'esprit de la loi SRU.

La CLCV rappelle qu'un million de demandes de logements sociaux sont en attente en France et que le logement est devenu un facteur majeur d'exclusion. La priorité doit être donnée à la mixité sociale ».

Patrick Ollier, président de la commission des affaires économiques de l'Assemblée nationale

« Il n'est pas question de toucher à l'article 55 de la loi SRU. Nous avons des instructions du président de la République... Nous voulons créer pour les plus humbles une procédure d'accession sociale à la propriété... C'est la seule chose qui pourrait être introduite dans l'article 55 ».

Jean Baptiste Eyrault, président du Droit au logement - DAL

« Ce vote est une mesure qui favorise les discriminations dans l'accès au logement des ménages pauvres. Il faudrait, par exemple, porter l'obligation de 20 à 30% de logement sociaux pour satisfaire les besoins. »

Logement : la mixité sociale mise à mal

L'Assemblée nationale a modifié l'article 55 de la loi SRU (solidarité et renouveau urbains) en élargissant la définition du logement social. Cette modification remet en question la mixité sociale du logement.

La situation du logement social en France s'aggrave. Le parc de plus de 4 millions de logements sociaux vieillit, la majorité d'entre eux ayant été construits entre 1957 et 1980. Il est théoriquement accessible à plus de 60 % des ménages français mais la seule population des ouvriers et employés compte plus de 7 millions de ménages. Le nombre actuel de logements sociaux ne permet donc pas d'y loger toutes les personnes qui peuvent y prétendre.

De plus, la mobilité au sein du parc de logements sociaux diminue, le nombre de locataires quittant leur logement régresse au fil des ans (seulement 10,3 % durant l'année 2003). Les habitants des quartiers valorisés trouvent un avantage financier en terme de loyers et les habitants des quartiers moins valorisés n'ont pas d'autres possibilités.

Les locataires des logements sociaux se paupérisent également depuis les années 70, suite au départ des classes moyennes, dû notamment aux possibilités d'accession à la propriété. À cette paupérisation croissante de l'occupation sociale correspond aussi une paupérisation de la demande adressée aux organismes de logement social. Le logement social se spécialise donc dans l'accueil des populations pauvres ou précaires, ce qui rend difficile voire impossible tout équilibre de peuplement et empêche un développement de la mixité sociale.

Par ailleurs, les logements sociaux sont également répartis sur l'ensemble du territoire, ce qui produit une concentration des populations paupérisées sur certaines communes. Par exemple, la Seine-Saint-Denis compte 36 % de logements sociaux avec des villes importantes du département dépassant les 50 % (La Courneuve 51 %, Stains 76 % etc...) alors que Neuilly-sur-Seine n'en pos-



sède que 2,6 %, La Baule 4,6 %, Antibes 5,8 %... Afin d'améliorer cette répartition géographique et la mixité sociale, l'article 55 de la loi SRU (solidarité et renouveau urbains), votée en 2000, impose aux communes de plus de 3500 habitants de disposer au minimum de 20 % de logements sociaux. Les communes ne remplissant pas ce critère doivent s'engager dans un plan de rattrapage de construction de logements sociaux et s'acquitter d'une amende annuelle de 152 euros par logement social manquant au profit de fonds pour la réalisation de logements sociaux. Un délai de 20 ans est prévu pour que l'ensemble des communes atteigne ce taux minimum de 20 %.

La loi SRU étant entrée en application en 2002, les services préfectoraux viennent d'effectuer en décembre 2005 le premier bilan triennal. Sur les 743 villes concernées, 472 n'ont pas rempli leurs objectifs et se verront donc infliger une amende majorée. Parmi celles-ci, 154 communes n'ont produit aucun logement sur la période.

C'est dans ce contexte que les députés viennent de modifier l'article 55 de la loi SRU, en élargissant la définition du logement social. Désormais les logements vendus ou construits dans le cadre « d'opérations d'accession sociale à la propriété » seraient comptabilisés comme des logements sociaux durant 5 ans si les acquéreurs possèdent des ressources inférieures à un taux fixé par décret.

Cet élargissement du champ du logement social soustrait les communes à une partie de leurs obligations de développement du secteur locatif. Il remet en cause la loi SRU qui considère le logement social à la fois comme un service d'intérêt général et un instrument efficace de la mixité sociale.

Arnaud Malaisé

« Faire un effort radical pour élever le niveau de tous les élèves »

Course au diplôme et à l'emploi, dans la « compétition » actuelle, l'inquiétude des jeunes se renforce face à l'avenir. Vous évoquez le « sentiment d'un déclassé ».

Depuis une trentaine d'années, les études sont allongées, les niveaux de qualification scolaire se sont considérablement élevés, on est passé de 15 % de bacheliers à près de 70 %, le nombre d'étudiants a été multiplié par 5. Les emplois qui correspondaient à ces qualifications n'ont pas crû à la même vitesse. Les élèves ont des aspirations liées à la valeur scolaire de leurs diplômes. À leur arrivée sur le marché du travail, la distance entre postes et diplômes qualifiés est telle qu'un grand nombre éprouve un sentiment de déclassé. La valeur sociale des diplômes est en réalité déclinante parce que le nombre d'emplois correspondant aux diplômes ne suit pas.

Quelles sont les principales conséquences de ce déclassé ?

D'abord un durcissement de la compétition scolaire pour obtenir les diplômes les plus élevés possibles. Dans un tel système, on observe des grandes sections de maternelle qui fonctionnent comme des classes de CP, des parents et des enseignants très inquiets sur le moindre fléchissement des performances, des stratégies de choix d'établissement très sophistiquées pour optimiser la réussite de ses enfants... Le rapport instrumental aux études se renforce au détriment de l'intérêt intellectuel. Autre conséquence, la grande amertume de beaucoup d'élèves et de familles à l'égard de l'école qui découvrent que le diplôme ne vaut pas ce qu'on leur en avait dit.

Enfin nombre d'élèves comprennent qu'ils n'ont pas véritablement intérêt à jouer le jeu scolaire puisqu'ils ne sont pas de bons élèves et que les diplômes qu'ils obtiendront ne valent pas ce qu'ils croyaient. Les plus faibles désertent l'école, les autres donnent le minimum. Ce genre d'attitude menace plus l'école que les violences spectaculaires.



*François Dubet,
professeur de sociologie à
l'université de Bordeaux II et
directeur d'étude à l'Ehess*

Le déclassé touche-t-il toutes les catégories sociales ?

La menace de déclassé touche tout le monde. Le sentiment de déclassé est d'autant plus élevé que l'on monte dans la hiérarchie sociale, le risque de tomber étant d'autant plus grand. Les classes supérieures ont très peur du déclassé mais ont les capacités scolaires, intellectuelles, culturelles pour arriver à s'en sortir. Le monde des classes moyennes qui a toujours attendu de l'école une place dans la société est en réalité beaucoup plus sensible et menacé de déclassé réel. Quant au monde des classes populaires, sa crainte ce n'est pas le déclassé, c'est l'exclusion.

La confiance en l'école est-elle remise en cause ?

La confiance en l'école reste très grande, mais c'est une confiance obligée puisque, sans diplôme, il n'est quasiment plus possible d'accéder au travail. Par contre les

gens croient de moins en moins dans sa capacité de sauver tout le monde. À terme, si l'on ne prend pas de décision pour rapprocher les emplois de l'école (enseignement supérieur), l'absence de confiance va se renforcer.

Déception à l'égard du système, on a pensé pendant 30 ans, en le massifiant fortement, qu'il renforcerait l'égalité, et on découvre de manière spectaculaire et très violente que ça n'a pas marché. Un collège de centre-ville et un de banlieue, ce n'est pas du tout la même chose... L'école, dans une certaine mesure renforce les inégalités sociales.

Comment rendre cette école plus juste pour ceux qui sont les plus victimes des fractures sociales et scolaires ?

En faisant d'abord un effort radical pour élever le niveau de tous les élèves à la sortie du collège, ce qui n'est pas dans la tradition scolaire française qui consiste à séparer les meilleurs des moins bons. Il faut jouer la carte scandinave d'une véritable école commune avec pour obsession que les élèves les plus faibles, que tous les élèves partagent une culture commune.

Ensuite en équilibrant l'investissement financier dans le système éducatif inégalitaire de ce point de vue. Plus un élève est bon, plus sa formation est longue et coûte cher. Or celui-ci est la plupart du temps issu des classes favorisées. Ainsi la distribution des ressources de la nation sur l'école est plus favorable aux élèves favorisés qu'aux défavorisés.

En armant enfin les élèves pour affronter le monde tel qu'il est, ce qui nécessite des formations plus professionnalisantes qui ne soient pas des filières de relégation ou d'humiliation pour les moins favorisés. Il faut enfin donner aux élèves des compétences humaines indispensables : aptitude à travailler ensemble, coopérer, s'écouter, prendre la parole...

**Propos recueillis par
Gilles Sarrotte**

À paraître « Injustices » - Mars 2006 - Éditions du Seuil