

(fenêtres) sur . cours)

Direction
d'école

Ensemble le
22 novembre
à Paris

Lecture
Le recul ?

Jean-Paul Caille
Portrait social
des inégalités à
l'école

OBSERVATION

REFLECHIE DE LA LANGUE

Regards sur les
réflexions et les
pratiques



(fenêtres) (sur · cours)

N° 292 20 novembre 2006

Edit



Actu

4

LECTURE :
rapport de l'IGEN
HANDICAP : *les engagements non
tenus de l'Etat*



Dossier

12

**OBSERVATION
RÉFLÉCHIE DE LA
LANGUE :** *mise en
observation des
réflexions et des pratiques*



Métier

18

CYCLE MULTI-ÂGES :
reportage dans le Val d'Oise
PERMUTATIONS :
*les nouveaux éléments du
barème.*



Réflexions

25



LEUR AVIS :
*Immigration, politiques
européennes*
INTERVIEW : *Jean-Paul
Caille explore les inégalités
scolaires.*

Après les menaces de sanctions, les propos démagogiques et dangereux, ayant pour conséquences des incitations à la délation sur les « mauvaises » méthodes de lecture... Le ministre, au bout du compte, a été obligé de faire machine arrière, grâce aux réactions unitaires et aux nombreuses réunions parents/enseignants... On ne peut que se réjouir du recul du ministre même si, par ailleurs, les sujets d'inquiétude ne manquent pas : chantiers sur le calcul et la grammaire où la méthode et les intentions du ministre semblent rester les mêmes... direction et fonctionnement de l'école où les seules réponses apportées au malaise des collègues sont pressions et menaces de retraits de salaire... Par ailleurs, rien n'est prévu au budget pour permettre aux enseignants de faire mieux réussir leurs élèves. Au moment où la carte scolaire se profile, la situation n'est ni acceptable ni tolérable pour les enseignants. C'est pour cela qu'il faut construire, dès maintenant, un rendez-vous national de mobilisation.

Eliane Lancette



LECTURE LE RAPPORT QUI MET LES POINTS SUR LES I

L'IGEN vient de rendre son rapport sur la mise en œuvre de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Sans ambiguïté, il confirme que les pratiques enseignantes sont conformes aux programmes et appelle au calme.

Chasse aux fantômes. Le rapport (1) demandé, en septembre dernier, par Gilles de Robien, consacré « à l'application de la circulaire du 3 janvier et de l'arrêté du 24 mars 2006 sur l'apprentissage de la lecture » vient d'être rendu par l'Inspection générale. Le ministre est servi. Le rapport constate en effet « que les maîtres de CP travaillent avec sérieux », « mettent en place un apprentissage structuré » et « ont engagé le travail sur le code ». Toutefois, les auteurs ne cachent pas que « les dernières semaines ont créé chez les parents comme chez les maîtres un trouble préjudiciable à un fonctionnement serein de l'école ».

Sans ambiguïté, l'IGEN atteste que « ce n'est pas la méthode qui fait la réussite ou l'échec. Les maîtres doivent mobiliser des stratégies et des techniques variées. »

Bien loin, de l'application de la méthode syllabique, le rapport enfonce le clou. « Ribambelle, Ratus, Abracadalire, Mika et Que d'histoires » sont parmi les manuels les plus utilisés dans les classes, des ouvrages d'approche mixte et phonémique. De plus, d'autres enseignants composent avec des supports variés et construisent « un appareil, parfois complexe, qu'ils jugent plus adapté, qu'ils fabriquent et font évoluer en empruntant à diverses sources ». Des choix validés par les rapporteurs de l'IGEN car en accord avec les programmes.

En soulignant quelques points faibles, le rapport renvoie logiquement ces questions aux condi-

tions et contenus de formation continue. Ainsi, « la continuité des apprentissages entre grande section et CP », « la prise en charge de l'hétérogénéité », sont évoquées comme des points délicats à travailler. Idem en ce qui concerne le dosage entre les activités de lecture. Comme pour rappeler au ministre que l'apprentissage de la lecture -et notamment l'accès au sens des phrases et des textes- ne peut résulter naturellement de son décodage, l'IGEN indique que « c'est du côté de la compréhension que l'effort d'explicitation et de formation doit prioritairement porter maintenant ».

Il reste que le climat sur le terrain s'est détérioré. L'impact de la campagne de délation de SOS-Education autant que les dérapages ministériels n'ont pas été sans effet : « Les maîtres se sentent sous surveillance ou remis en cause par des parents inquiets ». Très clairement, le rapport recommande que l'on aide « les enseignants à retrouver de la sérénité ». Et de poursuivre, il faut « faire confiance aux maîtres de CP et aux cadres intermédiaires, qui ont montré dans leur immense majorité leur engagement et leur sérieux ». Et « si possible, en communication publique, tendre à corriger les représentations mécanistes qui ont pu s'installer dans le grand public ». A bon entendre !

Sébastien Sühr

(1): <http://media.education.gouv.fr/file/39/9/3399.pdf>

PREMIER RECU ET NECESSITE D'APAISEMENT

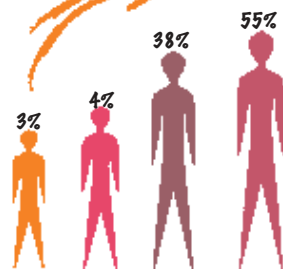
Aveu en forme de contrition. Dans une tribune accordée au journal *Libération*, le ministre Gilles de Robien souhaite que « la créativité pédagogique reprenne tous ses droits ». Les organisations syndicales(1) dont le SNUipp « constatent les signes d'un changement positif dans l'expression du ministre sur les questions liées à la lecture. Elles y voient la conséquence de la mobilisation des personnels et chercheurs enseignants, des corps d'encadrement ». Dans les faits, la réintégration des chercheurs dans leurs formations résonne fortement. A l'évidence, le ministre cherche à sortir de la polémique qu'il a lui-même déclenché. Pour autant, l'abandon des autres menaces de sanctions doit être confirmé. Dans le Val d'Oise, quatre enseignants qui avaient signé une tribune critique dans *le Monde* en mars dernier ont subi ce mois-ci une inspection nominative de « contrôle de conformité » sur la lecture se révélant en totale cohérence avec les programmes.

La vigilance et la solidarité sont donc de mise. Pour les organisations « les relations de confiance et de coopération entre enseignants, parents et responsables de l'Education nationale » restent un enjeu. Un défi à relever, en premier lieu, par un ministre rappelant lui-même qu'il « exerce une responsabilité ».

(1) : sgen-cfdt, se-uns, unsa-education, si-en-uns, snp-den, sup-recherche, fsu, snuipp, nes, snpien, snesup, ferc-cgt, unsen-cgt.

LES DIFFERENTS MODES D'ACCUEIL PROPOSES PAR L'ASE

Lieu de scolarisation des enfants de 6 à 16 ans accueillis dans les établissements ASE

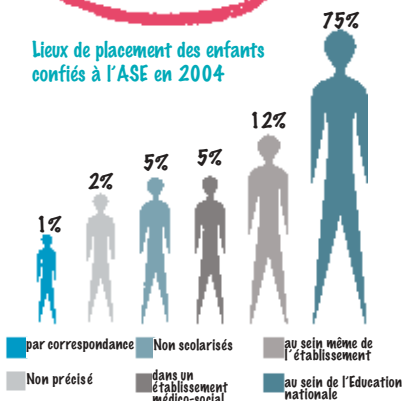


■ appartements indépendants
■ autres hébergements
■ établissements ASE
■ familles d'accueil

Source : Etudes et résultats de la PKESS septembre 2006

En 2004, 137 000 enfants ont bénéficié d'une mesure de protection de l'enfance nécessitant un placement hors de leur milieu familial. Parmi ceux-ci, 22 000 ont été accueillis suite à un placement direct par le juge.

Lieux de placement des enfants confiés à l'ASE en 2004



Le placement en établissement est, avec celui en famille d'accueil et les actions éducatives en milieu familial, la principale mesure mise en œuvre par l'aide sociale à l'enfance (ASE) au sein des conseils généraux. La scolarisation des enfants accueillis dans ces établissements se déroule selon différentes modalités.

Le temps de prise en charge moyen varie selon l'établissement ASE fréquenté, de 6 mois en foyer, 11 mois dans les lieux de vie, 1 an et demi dans les maisons d'accueil à caractère social (MECS) à 6 ans dans les villages d'enfants.



DIALOGUE SOCIAL POUR UNE REPRÉSENTATION DÉMOCRATIQUE DES SALARIÉS

Rédéfinir le dialogue social nécessite d'interroger les modalités de représentation des partenaires. Ainsi la légitimité acquise depuis 1966 par cinq confédérations syndicales (1) et trois organisations patronales (2) déclarées à l'époque « organisations représentatives » de manière « irréfragable » (qui ne peut être contesté) doit être revue. En effet, depuis, les évolutions du paysage syndical n'ont jamais été prises en compte, ce qui fige la représentativité syndicale dans toutes les instances, comme les comités d'entreprises, les conseils de prud'hommes ou encore la sécurité sociale.

Un avis du Conseil économique et social devrait fin novembre fixer quelques principes : légalité

des organisations constituées, vote de la totalité des salariés, élections au sein de l'entreprise, fréquence modérée des élections pour garder une certaine stabilité. Un délai de deux ans serait prévu pour concevoir le nouveau scrutin.

Le 6 novembre dernier, un colloque de l'Observatoire de la démocratie sociale et des libertés syndicales auquel participaient la Fsu, Solidaires et l'Unsa a permis de partager réflexions et propositions. La Fsu a insisté sur la liberté de vote des salariés et de candidature syndicale - contre le monopole des seules organisations représentatives (loi Perben 1996). Elle demande l'ouverture de négociations avec « toutes les organisations » en fonction du résultats des élections afin que tout accord ne puisse être validé que s'il a été accepté par la majorité des salariés.

Michelle Frémont

(1) Cfdt, Cgt, Fo, Cftc, Cfe-Cgc (2) Medef, Cgpm, Upa.

LES RETRAITÉS EN ACTION BLEUE

Face à la perte de pouvoir d'achat et à une accélération de la pauvreté, la



FSU, les unions confédérales de retraités CGT, CFDT, FO, CGC, CFTC et la FGR-FP ont appelé les

retraités et personnes âgées à exprimer leur exaspération et leur impatience durant la semaine bleue revendicative. Les différentes actions départementales (rassemblements, conférences de presse, délégations et manifestations) du 19 octobre ont rassemblé de nombreuses personnes, dont près de 3000 à Paris et 250 à Guéret. Tout ceci à quelques semaines de décisions de revalorisation des retraites et pensions pour 2007 lors de la procédure budgétaire.

SOLIDARITE AVEC LES ENSEIGNANTS D'OAXACA

A Oaxaca, au Mexique, les forces paramilitaires se sont livrées ces dernières semaines à une violente et meurtrière répression sur la population. A l'origine de ces événements, une simple revendication de revalorisation salariale des enseignants de 3 à 5 euros par jour. Elle est soutenue par les habitants qui s'est transformée progressivement en un mouvement politique et social explosif allant jusqu'à menacer le pouvoir régional. Le gouvernement local a durement réprimé cette escalade procédant à de nombreuses arrestations. Aujourd'hui, la FSU appelle à un retour au calme, « *le dialogue et la négociation étant la seule issue à ces longs mois de conflit* ». Elle apporte son soutien aux enseignants et au syndicat SNTE d'Oaxaca.

200 000

c'est le nombre de femmes africaines mourant chaque année suite à un avortement clandestin.

PETITE ENFANCE DU MONDE

Un rapport de l'Unesco montre que l'éducation pré-scolaire reste le parent pauvre du processus éducatif dans de nombreuses régions du monde. La moitié des pays n'a pas de politique de protection et d'éducation des enfants de moins de trois ans. La fréquentation d'écoles maternelles va de 62 % en Amérique latine et dans les Caraïbes à seulement 35 % dans les pays en développement d'Asie de l'Est et du Pacifique, de 32 % en Asie du Sud et de l'Ouest à 16 % dans les Etats arabes et 12 % en Afrique sub-saharienne.

ECOLE GRATUITE AU BENIN

Le Bénin vient d'annoncer par la voix de son président Boni Yayi de « *supprimer dès cette année scolaire les contributions et les souscriptions des parents à la maternelle et au primaire dans les établissements publics* ». Pour accompagner cette gratuité et soutenir les écoles, le pays va débloquer 42 millions d'euros. Actuellement, le taux d'éducation y est de 77%.

PRIME NOEL

"IL FAUT UN REVENU PERMETTANT DE VIVRE"

Le taux de chômage vient de passer sous la barre des 9%, sommes-nous engagés dans un processus de réduction structurelle du chômage ?

En effet, il y a une tendance à la réduction du fait du départ en retraite des baby-boomers. Néanmoins le taux de chômage officiel ne prend pas en compte tous les chômeurs. Ainsi les 410 000 dispensés de recherche d'emploi ou les 54 000 stagiaires de la formation professionnelle par exemple ne sont pas comptabilisés.



EVELYNE PERRIN
MEMBRE D'AC !
(AGIR ENSEMBLE
CONTRE LE CHÔMAGE)

Quels sont aujourd'hui les droits des chômeurs qui font défaut ?

Les principaux défauts sont la formation et le revenu. Le droit à la formation des chômeurs a été dramatiquement réduit avec en 1997 la suppression de l'allocation formation reclassement (AFR) et la mise en place du plan d'aide au retour à l'emploi (PARE). Il est très difficile de se faire financer des formations longues et surtout qualifiantes, il n'existe que de petites formations courtes orientées sur les besoins du marché local du travail.

Quand on cherche un emploi ou que l'on va en

reprandre un, il faut qu'il permette de vivre, parce que ce n'est pas au chômeur de payer le fonctionnement du marché du travail, dicté largement par le patronat.

Quel sera le sens de la manifestation du 2 décembre ?

Cela fait 4 ans qu'on manifeste tous les débuts du mois de décembre car c'est le mois de Noël, des cadeaux, et les chômeurs se sentent exclus de cela. Cette année, c'est aussi, se faire entendre dans un contexte électoral pour que les candidats aient vraiment des propositions concrètes pour augmenter le nombre d'emplois, faire baisser le chômage par une poursuite de la réduction du temps de travail et s'occupent du revenu des gens exclus de l'emploi.

Propos recueillis par
Philippe Hermant

Manifestation nationale samedi 2 décembre à Paris (14h, Métro République) contre le chômage et la précarité, pour la justice sociale.

LA FORCE DE FRAPPE SYNDICALE SE MONDIALISE

Syndiqués du monde entier unissez-vous... C'est le rêve que tente de réaliser la Confédération Syndicale Internationale, CSI, nouvelle organisation née le 1er novembre. Avec ses 360 syndicats de 154 pays, elle compte 168 millions d'adhérents à travers le monde. C'est la première fois qu'un syndicat mondial réunit aussi largement. Pour cela la Confédération internationale des syndicats libres et la Confédération mondiale du travail ont fusionné, rejointes par huit syndicats nationaux dont la CGT française. Parmi les principes affichés par la Confédération : « *Changer la mondialisation afin qu'elle fonctionne en faveur des*

travailleurs, des sans-emplois et des pauvres », « *développer un syndicalisme de transformation sociale* ». Une gageure? Pas pour le britannique Guy Rider, secrétaire général de la CSI, qui déclare : « *Il nous faut établir des règles du jeu pour que la division du travail soit socialement acceptable. On l'a fait au niveau de chaque pays, pourquoi ne le ferait-on pas internationalement ?* ». Le premier objectif de la CSI est pour l'heure d'organiser une journée d'action mondiale pour la défense des droits syndicaux.

Lydie Buguet



POLITIQUE EDUCATIVE AGIR TOUT DE SUITE

Face à une politique qui aggrave le quotidien professionnel des enseignants et affecte tout le système éducatif, le SNUipp décide de rassembler tous les personnels pour construire un plan d'action national le plus unitaire possible.

Autoritarisme, mise en cause de l'action syndicale, budget en berne, le tableau est posé. Valorisation et financement de l'enseignement privé, risque d'instrumentalisation des nouvelles évaluations de CE1 (voir page 10)... aujourd'hui c'est l'ensemble du système éducatif qui est menacé, fragilisé par les décisions gouvernementales et les injonctions ministérielles.

L'application en force de la loi Fillon s'accompagne de projets régressifs pour les élèves (socle commun, apprentissage junior...) et pour les personnels (réforme du décret de 1950 sur les obligations de service des enseignants du second degré).

Face à l'obstination du Ministre sur la « méthode syllabique », les nombreuses réunions rassemblant enseignants et parents ainsi que les réactions unitaires ont fini par l'obliger à marquer le pas, sans gommer les effets dévalorisants de son attitude vis-à-vis de l'école et des enseignants. Le Ministre est aussi revenu sur les menaces de sanctions exercées à l'encontre d'un inspecteur, d'un enseignant formateur ou encore d'enseignants (inspections sur ordre...).

Mais le Ministre ne renonce pas à tout et les menaces de sanctions restent sur la direction d'école. Celui-ci a tout intérêt à faire valoir qu'après la signature du protocole l'an dernier, tout rentre dans l'ordre ! Or le blocage administratif encore important montre que les problèmes de la direction et du fonctionnement de l'école ne sont pas résolus (voir page 11). Pire, les projets proposés aux or-

ganisations syndicales sur les réseaux d'école, les EPEP, les conditions d'autonomie des établissements ne répondent pas aux questions posées. Il est impératif d'amplifier l'action pour faire reculer le ministère : la manifestation du 22 novembre à l'appel du SNUipp et du Sgen, rassemblant mille délégués, de tous les départements sera l'occasion de faire se lever les menaces et d'afficher la détermination de tous tant que les moyens nécessaires à la direction et au fonctionnement de l'école ne seront pas obtenus.

En même temps les sollicitations continuent de pleuvoir sur les écoles : mise en oeuvre des PPRE réduite le plus souvent à l'état de déclaration administrative, conditions de scolarisation des élèves handicapés qui mettent les écoles en difficulté entre absence de moyens pour l'intégration et installation chaotique des MDPH, multiplication du recours aux emplois précaires, formation...

La liste serait longue.

Sur tous les aspects d'une politique qui touche au coeur des métiers et de notre quotidien professionnel et qui aggrave les conditions de travail et de rémunération, le SNUipp a décidé un plan national d'actions. Il propose de mobiliser largement les personnels dans les départements courant décembre pour construire un rendez-vous national en janvier dans le cadre le plus unitaire possible.

Postes de titulaires remplaçants ou fractionnés

L'indemnisation des déplacements est partout insuffisante et maintenant les modalités de versement de l'ISSR se modifient dans de nombreux départements. Des actions sont en cours : AG, grèves, pétitions et mise en débat d'une journée nationale. Le SNUipp a demandé au ministère l'ouverture de discussions.

Faut-il dire merci ?

4 euros nets de plus par mois (un point d'indice), soit une hausse de 0.2% face à une inflation de l'ordre de 2%. Dérisoire pour la FSU qui lance une carte pétition avec les fédérations de fonctionnaires.

Etats généraux de la jeunesse

Le 2 décembre à Paris, les organisations étudiantes, lycéennes et syndicales étudieront propositions et revendications pour l'avenir de la jeunesse dans sa diversité.

Michèle Frémont

RECIT D'UNE INTEGRATION A PARIS 19^E

Marius a 5 ans et souffre de troubles proches de l'autisme. Comme nombre d'enfants handicapés, il a attendu deux ans un accompagnement. Et l'a obtenu. Non sans luttes.

Annie Gourhant n'en revient toujours pas. « *Le problème s'est réglé tout de suite. En moins de trois quart-d'heure nous avons quelqu'un !* »

La directrice de l'école maternelle de la rue de la Prévoyance dans le 19^{ème} arrondissement de Paris compte un nouvel élève, Marius, dans ses effectifs de grande section. Agé de 5 ans et demi, il souffre de troubles proches de l'autisme et était déjà scolarisé depuis deux ans dans une autre école tout en attendant une auxiliaire de vie scolaire (AVS-i). A la fin de son année de PS, une première demande d'AVS avait été formulée. Elle avait été approuvée mais personne n'est jamais venu. En avril dernier, *la commission des droits et de l'autonomie (CDA) de la maison départementale du handicap (MDPH)* a confirmé la nécessité de cet accompagnement dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS), mais toujours pas d'auxiliaire. « *Du coup, à la rentrée j'ai demandé aux parents de patienter. Il est vrai que les aides arrivent souvent un peu après* », explique la directrice

Mais pour Roch Sonnet, le père, la coupe était pleine. En classe, Marius n'utilise ses capacités que s'il est stimulé. C'est donc pour apprendre qu'il a besoin d'une personne constamment à ses côtés car, par ailleurs, « *pour la socialisation il n'y a pas de problème* » et les soins se font en dehors de l'école. Cécilia Hénin, son enseignante, confirme : impossible d'être en permanence à ses côtés, d'autant que la classe avec 25 élèves est « *pleine* » et que d'autres enfants de ce quartier classé en REP ont aussi besoin d'aide.



« *Il vivait dans la classe et au niveau des apprentissages, il ne se passait rien, c'était vraiment frustrant de voir son potentiel et de constater, impuissante, ses régressions* », se souvient-elle.

« Ce qui me rend fou c'est d'entendre 3 à 4 fois par jour des spots à la radio sur la mise en oeuvre de la loi de 2005 : le ministère se fait mousser » dit le père de Marius

Annie Gourhant a fini par obtenir une réponse de l'inspection académique... Négative ! L'administration se justifiait en rappelant que deux emplois de vie scolaire (EVS) étaient prévus pour l'école (mais non recrutés !). Avec le sentiment d'avoir épuisé toutes les possibilités de conciliation, y compris

du côté de la MDPH, et s'emportant contre cette manière « *de mépriser les enseignants, les parents* » Roch Sonnet s'est senti poussé à bout : « *Le jour où quelqu'un m'a ri au nez en déclarant que je n'aurais personne, j'ai décidé de saisir la justice* »

Mais le juge administratif a considéré que si « *le droit à l'éducation est une liberté fondamentale* », Marius n'ayant pas 6 ans, donc l'âge de la scolarité obligatoire, « *aucune atteinte n'a été portée à cette liberté fondamen-*



Pour apprendre, Marius a besoin d'une personne constamment à ses côtés.

Bientôt le CP, les parents continueront la bataille



taie » au sens d'une « *atteinte grave et manifestation illégale* ». La famille a donc été déboutée de sa demande de recours en référé « *liberté* » contre l'Etat pour non application de la décision de la CDA. Cette procédure « *était le choix le plus risqué* » mais « *le but n'était pas forcément de réussir mais de faire du bruit* », convient le père. Une autre procédure pour discrimination aurait eu plus de chances d'aboutir, mais elle aurait nécessité une durée de 2 à 3 ans peu compatible avec le temps de l'enfant. En effet, si on compense très tôt les difficultés, il aura plus de chances de se former et de s'insérer.

A l'école les enseignants s'en sont tenus au devoir de réserve, mais un communiqué de presse du SNUipp Paris intitulé « *La loi impose une obligation de moyens, elle doit être appliquée* » invitait les associations à engager des recours juridiques car « *la scolarisation des élèves handicapés ne peut se faire n'importe comment, sans les moyens qualitatifs et quantitatifs afférents* ». D'ailleurs le père de Marius ne veut pas entendre parler d'un manque de moyens du ministère : « *ce qui me rend fou c'est d'entendre 3 à 4 fois par jour des spots à la radio sur la mise en oeuvre*

de la loi de 2005 : le ministère se fait mousser mais il ne met pas de moyens supplémentaires! ».

La mobilisation, mais aussi la publicité qui ont entouré ces événements, relatés par la presse nationale, ont contribué à la décision « *éclair* » de l'inspection académique : ce n'est pas l'auxiliaire de vie attendue mais une EVS qui est arrivée rapidement à l'école pour accompagner Marius à mi-temps. Tout se passe mieux pour tout le monde... en attendant l'année prochaine. Les parents de Marius sont prêts à repartir en bataille pour le CP qui se profile à l'horizon.

Pour Annie Gourhant, l'expérience de Marius est bien sûr exemplaire. Mais à travers ce cas, elle note une régression dans le suivi des élèves en comparant avec ce qui se passait lors des contrats d'intégration : « *Nous avions*

3 réunions par an avec toutes les équipes, y compris les personnels soignants du CMP (centre médico-pédagogique), et la famille. Cela permettait des échanges intéressants, comprendre ce qui n'allait pas, ce qu'on pouvait faire... ». Pour le PPS, il n'y en a plus qu'une par an et le CMP n'a envoyé qu'un assistant social avec lequel il n'a pas été possible d'échanger car il connaissait à peine Marius. Et puis elle déplore qu'un autre élève avec une pathologie similaire soit à l'école depuis 3 ans sans que rien n'ait été entrepris pour lui, malgré l'aide que les enseignants essaient d'apporter. Cette impuissance est insupportable. Il y a aussi une grande injustice quand on ne peut pas se battre avec la même énergie que les parents de Marius, surtout quand il s'agit de droits reconnus par tous mais dont on ne peut obtenir la simple mise en oeuvre.

Michèle Frémont

LETAT DOIT TENIR SES ENGAGEMENTS

Deux ans après la promulgation de la loi sur le handicap, les constats de carence se multiplient. La mise en place des *Maisons départementales pour les personnes handicapées* se fait difficilement. Les informations passent mal. Les parents comme les écoles sont confrontés à des fins de non recevoir qui exaspèrent. Même si tous les jeunes en situation de handicap scolarisés n'ont pas besoin d'un accompagnement, on se trouve aujourd'hui avec plus de 150 000 élèves dans le primaire et le secondaire dont seulement un peu plus de 18 000 bénéficient d'un accompagnement. C'est sans compter les jeunes non scolarisés, entre 10 000 et 20 000. Il reste que la substitution entre AVS et EVS réalise une dégradation des conditions de l'accompagnement (absence de formation, turn over) sans parler de conditions d'emploi difficiles. La plupart des principes régissant la loi ne sont pas respectés, ce qui explique la récente multiplication des recours devant les tribunaux.

IUFM RECOMMANDATIONS DU HCE

Avant l'élaboration du nouveau cahier des charges de l'Iufm, le haut conseil de l'éducation a remis ses recommandations pour la formation des maîtres

Le 31 octobre, le haut conseil de l'éducation (HCE) a remis au ministre ses recommandations pour la formation des maîtres. Après un rappel de principes généraux sur la formation, le HCE propose, entre autres, de recentrer la formation et les compétences des enseignants sur le socle commun, un allongement de la deuxième année d'Iufm, une réforme du concours contradictoire car suggérant une pré-professionnalisation en amont et la suppression des épreuves didactiques...

Le HCE recommande également la mise en place d'un «référentiel de compétences professionnelles des enseignants» s'inscrivant dans une harmonisation européenne. Il recense 10 compétences pour l'ensemble de la carrière, recoupant trois grands ensembles, la culture disciplinaire, la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves et la formation du

fonctionnaire du service public d'éducation en s'adressant aux enseignants débutants comme chevronnés et à ceux du premier comme du second degré

Le ministère a indiqué au SNUipp que pour l'instant il utiliserait ces recommandations uniquement dans le cadre de l'élaboration du nouveau cahier des charges de l'Iufm, attendu pour la fin d'année civile et qui fixe le contenu de la formation. La procédure retenue dissocie les contenus de la formation initiale des questions telles que l'intégration des Iufm aux universités, le concours de recrutement, la place des formateurs, l'obtention d'un master professionnel... Le SNUipp demande un cadrage national (durée, contenu...), d'autant qu'avec l'intégration aux universités, les Iufm sont de plus en plus autonomes.

Arnaud Malaisé

« Le processus de décrochage entamé depuis des années dans les zones urbaines sensibles n'est pas enrayé. On constate même le creusement d'écart entre les quartiers classés en ZUS et les autres quartiers des agglomérations auxquelles ils appartiennent. »

Rapport annuel de l'Observatoire nationale des ZUS, novembre 2006



EVALUATIONS CE1, UN OUTIL POUR QUI ?

Les évaluations CE1 qui se sont déroulées début octobre suscitent des interrogations. Les premiers résultats des écoles ont amené des enseignants à émettre des doutes sur les items. Le pourcentage d'élèves en difficulté lourde serait particulièrement élevé au regard des autres évaluations diagnostiques. Ces résultats inquiètent d'autant plus que, selon un courrier arrivé dans les écoles début novembre présentant ce dispositif comme un outil destiné à la classe, le ministère prévoit un objectif national. Dans le contexte actuel, il y a un risque d'instrumentalisation des données. Le SNUipp a écrit au ministère pour demander une concertation sur ces évaluations et considère qu'en attendant, la transmission des données aux circonscriptions n'est pas urgente.



973

Guyane

La scolarisation des enfants progresse en Guyane. 56 ouvertures de classes ont été prononcées à cette rentrée. D'autres sont attendues en cours d'année en fonction des constructions et de la volonté des collectivités locales et de l'état. Toutefois, 3 383 enfants sont officiellement privés du droit à l'éducation, faute d'école. Des poches de non scolarisation subsistent, comme le long du fleuve Maroni ou à St Elie, commune située à 20 heures de pirogue de la première école. L'effort reste donc à poursuivre et à amplifier pour créer les 144 écoles prévues pour 2007 et atteindre l'objectif de 42 900 enfants scolarisés en 2010.

ON A RETROUVE LE DOSSIER 173

Il n'est jamais trop tard. Le dossier de la DEPP n°173 qui avait été mystérieusement retiré des publications officielles en mars 2006 est enfin disponible sur le site du ministère (1). Cette étude menée par Thomas Piketty et Mathieu Valdenaire met en évidence l'impact de la réduction des effectifs dans les classes sur la réussite scolaire et ce dès le plus jeune âge. Un document qui, à l'évidence, gêne le ministère qui est bon de préciser en conclusion que « les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs ».

(1)<http://media.education.gouv.fr/file/48/4/2484.pdf>

L'APPRENTISSAGE A 14 ANS NE SEDUIT PAS

Annoncée il y a un an, la proposition de ramener de 16 à 14 ans l'âge minimal pour l'apprentissage avait soulevé les oppositions des syndicats, des parents d'élèves, ainsi que, parfois, des entreprises hésitant à embaucher des adolescents jugés trop jeunes. Devant ces réticences, le gouvernement a maintenu ses choix en proposant une formule toujours autant décriée, l'apprentissage junior qui permet aux jeunes, après une année d'initiation au métier, de signer un contrat d'apprentissage à 15 ans. Le parcours se déroulant en alternance entre entreprise et lycée professionnel ou centre de formation d'apprentis. Instauré depuis cette rentrée scolaire, le premier bilan n'est pas très brillant. Très peu de jeunes *apprentis juniors* ont rejoint les CFA et dans les lycées professionnels. Si le ministère de l'éducation attendait 12 000 apprentis, seulement 50 classes seraient réellement ouvertes. En tout, moins de 2000 nouveaux apprentis ont été attirés par le dispositif... bien loin des 20 000 attendus !

DIRECTION 22 NOVEMBRE

Ensemble, le 22 novembre, à Paris, 1 000 délégués de toute la France se mobiliseront pour la direction et le fonctionnement de l'école. Il est temps que le ministre prenne la mesure des réponses attendues.

Rien n'est réglé concernant la direction et le fonctionnement de l'école. C'est le message qui sera délivré lors de la journée d'action nationale mercredi 22 novembre à Paris. 1 000 délégués de tous les départements rappelleront qu'au delà de l'enquête 19, le blocage administratif continue pour obtenir la réouverture de négociations qui tiennent réellement compte de la réalité des conditions d'exercice, du besoin de temps et de revalorisation financière.

Les pressions pour récupérer toutes les enquêtes 19, les menaces de retrait sur salaires pour service non fait, sonnent comme un aveu du ministre et montrent que le conflit est bien réel. Le ministère tente de faire entendre que le protocole pourtant rejeté par la majorité de la profession serait la vie rêvée des anges. Pourtant, un rapport de la Desco en Janvier avait déjà pointé un alourdissement des missions liées à la direction.

Plus récemment, l'enquête de la MGEN réalisée par Georges Fotinos identifiait un fort malaise chez les directeurs, « leur moral étant

au 36e dessous alors que ce sont des responsables d'école ». En cette rentrée, les conditions d'exercice de tous les directeurs se sont même détériorées avec de nouvelles tâches, imposées parfois sous forme d'injonction : évaluations CE1, PPMS, PPS, élaboration des PPRE, stages filés.

Le SNUipp et le Sgen « demandent au ministère de lever les menaces qui pèsent sur les directrices et directeurs assumant leurs missions au service des élèves et du fonctionnement de l'école mais qui bloquent la transmission des documents administratifs dans le cadre de la consigne syndicale. ». Une condition indispensable afin d'établir un climat d'apaisement, nécessaire à la concertation. Le 16 novembre, devant l'absence de réponse du ministère sur la levée des menaces, toutes les organisations ont refusé de siéger à la réunion convoquée par le ministre. Dans ce contexte, le SNUipp et le Sgen appellent à la réussite de la mobilisation du 22.

Sébastien Sihr

FORMATION CONTINUE CONTINUITÉ DANS LA DÉGRADATION

Bien que les chiffres du ministère montrent une stabilité des actions de formation continue, tous les enseignants ont noté une dégradation de l'offre proposée.

Ce début d'année est marqué par une baisse des budgets. Dans la Loire, il est de 104 000€, contre 173 000€ l'année dernière et 189 000€ l'année précédente. Dans la Mayenne, il a été amputé de près de 50%



en deux ans. Dans la Vienne, la baisse « n'est que » de 10%...

La mise en place du protocole direction et des stages filés a des incidences variées sur la formation continue en fonction du nombre d'écoles à 4 classes et du nombre de PE2 : quand il n'y avait pas assez de PE2, les départements ont perdu des personnels de remplacement ; quand il n'y avait pas assez d'écoles à 4 classes, certains IA en ont profité pour récupérer des moyens, d'autres, comme dans les Pyrénées Orientales ou la Haute-Vienne, ont mis en place des stages de formation continue « filés ». Mais, par manque de moyens, dans de nombreux départements, les enseignants seront renvoyés dans leur école, mais pas dans leur classe, après quelques jours de stage : ceux du Val de Marne, déchargés pendant 30 jours, n'auront droit qu'à 12 jours de formation...

Daniel Labaquère

STAGES FILÉS L'ENQUÊTE

Les premiers résultats de l'enquête lancée par le SNUipp sur le stage filé en direction des PE2 montrent une large adhésion du principe de ce stage. Par contre, des problèmes de mise en œuvre sont rapportés, variables selon les départements et même en leur sein. L'inéquité entre les stagiaires est importante. Selon le poste occupé, décharge de direction ou complément de temps partiel, la concertation avec le titulaire est plus ou moins facilitée. Les trajets peuvent s'avérer importants entre le domicile et l'école (de 10 minutes à plus de 2 heures). Le temps d'observation de la classe avant la prise en charge a varié de 1 heure à plusieurs jours. Et moins de 20% des PE2 ont bénéficié d'une aide à la préparation du stage filé par l'Infum... Concernant la validation, pour plus de 70% des PE2, le mémoire n'est pas obligatoirement lié à la pratique de classe durant ce stage. Par contre, il est prévu que le stage filé soit pris en compte pour la titularisation.

Globalement, les relations avec l'enseignant titulaire de la classe sont qualifiées de satisfaisantes par les stagiaires. Mais, ils jugent élevée la charge de travail due au stage filé, principalement pour la préparation de la classe.

Arnaud Malaisé

DRIT INDIVIDUEL À LA FORMATION POUDRE OU YEUX OU AVANCÉE ?

Le projet de loi « relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie », applicable dès janvier 2007, instaure un DIF, droit individuel à la formation, de 20 heures par an. Un projet de protocole d'accord a été adressé aux syndicats. Pour le FSU, favorable à un nouveau droit pour les salariés, cette mesure ne peut remplacer les dispositifs existants.

D.L.



ORL : MISE EN OBSERVATION

Alors que l'observation réfléchie de la langue, apparue en 2002, n'a pas été évaluée, le ministre a commandé un rapport sur l'apprentissage de la grammaire. Observation réfléchie des dernières réflexions et des pratiques.

Dossier réalisé par

Lydie Buguet, Michèle Frémont, Daniel Labaquère, Pierre Magnetto.

Fin novembre, Alain Bentolila remettra à Gilles de Robien un rapport sur l'apprentissage de la grammaire.

Le professeur de linguistique à Paris V travaille de concert avec Dominique Desmarchelier, également linguiste à Paris V et avec Erik Orsenna, écrivain et Président de l'Office national de la lecture. Le rapporteur a d'ores et déjà exposé ce qu'il entend privilégier : « une progression claire et précise. Cela doit se traduire dans le cursus avec un ordre précis de l'apprentissage de la maternelle au collègue » (1).

Réclamé en septembre par le ministre de l'éducation nationale, le rapport est censé inspirer l'un des sept groupes de travail mis en place par le ministère pour adapter les programmes de 2002 au nouveau socle commun. Il s'agit bien sûr du groupe chargé de la maîtrise « maîtrise de la langue française ». Le socle commun, tel qu'il a été défini par décret en juillet dernier, fait une présentation segmentée entre vocabulaire, grammaire et orthographe. Avec le concept d'*observation réfléchie de la langue* (ORL), les programmes de 2002 voulaient, eux, rompre avec l'isolement des divers champs et donner une cohérence à l'ensemble (lire ci-dessous). Ils prônaient également l'étude de la langue à partir de textes, l'appropriation des connaissances par la production d'écrits. Dans le socle, « lire » et « écrire » apparaissent dans la rubrique « capacités », ce qui implicitement désigne la lecture comme un acte instrumental et non pas comme un domaine de

connaissances aux dimensions complexes (culture, littérature...). Se référant aux programmes de 2002, Antoine Fetet, formateur à l'IUFM de Lorraine, note d'ailleurs que « l'approche préconisée implique la construction de « savoirs » et de « savoir-faire » par les élèves eux-mêmes, en cohérence avec les activités de lecture-écriture. » (lire page 14).

Cela signifie-t-il qu'il faille sanctuariser ces fameux programmes ? Certes pas. Au fil du temps, c'est en ne restant pas figée sur elle-même que l'école a progressé, s'est démocratisée. Elle a intégré les avancées de la recherche, notamment pédagogique et disciplinaire, les évolutions de la société, des comportements, de la culture, des techniques... Et l'histoire ne s'arrête pas là. L'orthographe

n'est pas immuable, elle a déjà connu plusieurs réformes (lire page 16). Le vocabulaire usuel n'a jamais été gravé dans le marbre. De nouveaux médias imposent un autre rapport à l'écrit (les SMS des téléphones portables par exemple). Sur le plan théorique, certains s'interrogent sur les terminologies et les classifications en vigueur. C'est notamment le cas avec la conjugaison et le classement des verbes en trois groupes (lire page 16). « *Tout un travail d'actualisation, aussi bien dans les contenus d'enseignement que dans la formation des enseignants, reste à faire* », affirme Bernard Combettes, professeur de linguistique à l'Université Nancy 2, tout en s'interrogeant : « *qui peut (ou veut) actuellement accomplir cette tâche ?* »

« Tout un travail d'actualisation, aussi bien dans les contenus d'enseignement que dans la formation des enseignants, reste à faire ».



Les programmes de 2002 imposent une évolution assez radicale dans l'enseignement d'un ensemble de disciplines (grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire).

Pas figés, donc, les programmes, mais la méthode qui a conduit à leur élaboration reste valide. Ils sont le fruit d'un travail collectif, auquel les enseignants ont grandement contribué, et se sont appuyés sur l'état des connaissances et de la recherche au moment de leur rédaction. Le problème aujourd'hui, c'est qu'avec le socle commun on est dans une démarche administrative venant d'en haut. « *On commande à des didacticiens de faire le passage de la théorie à la pratique. Les enseignants ne sont alors que les exécutants soumis au « contrat de félicité » : si vous faites bien tout ce que l'on vous dit, cela marchera !* », dénonçait en substance le psycholinguiste Jean-Paul Bronckart lors des entretiens Nathan en octobre dernier.

Le fait est que le passage des programmes à la moulinette du socle commun prévu par la loi Fillon saute une étape : celle de l'évaluation du travail réalisé depuis 2002. Une étape pourtant indispensable avant toute évolution ou transformation. Au moment de l'élaboration des programmes de 2002 le SNUipp avait demandé la création d'un groupe de suivi. Ce travail avait été mis en place par la DESCO les premières années. Il a été abandonné aujourd'hui.

Les enseignants, eux, travaillent dans leur classe sans document d'accompagnement sur l'ORL. Leur rédaction n'a été finalisée qu'en janvier 2005. Le texte comporte des éléments intéressants qui méritent réflexion et discussion. Mais il n'a jamais été publié. Il est vrai que François Fillon avait lancé la mise en place du socle commun juste après sa finalisation. Alors, dans les classes (lire pages 14-15), les enseignants font appel aux ressources

disponibles, font jouer leur expérience, leur liberté pédagogique, pour créer les situations d'apprentissage, pour concilier l'exigence de l'approche ORL et la réussite de tous les élèves.

- (1) : *Le monde de l'éducation*, novembre 2006.
- (2) : En ligne sur le site du SNUipp : http://snuipp.fr/IMG/pdf/document_d_accompagnement_ORL.pdf

QUE DISENT LES PROGRAMMES ?

C'est dans les programmes de 2002 qu'a été introduite, pour le cycle 3 uniquement, l'expression « *observation réfléchie de la langue française* ». Voulant rompre avec l'étude séparée des quatre champs de travail sur la langue que sont la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire, l'ORL se veut un moyen d'amener les élèves à regarder les productions langagières « *avec curiosité* ». Partant des productions écrites, elle permet d'explorer les faits de langue et de dégager, par le classement et l'observation des régularités et des différences, les notions à travailler dans les quatre domaines. Les connaissances acquises, « *loin des exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs* », sont destinées à être réinvesties dans des projets d'écriture.

Les observations des phénomènes de langue, liées à la qualité de l'expression orale et écrite, aussi bien qu'à l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique, doivent s'exercer dans toutes les activités et toutes les matières.



ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS

Antoine Fetet, formateur, propose sur son site des outils de réflexion pour mettre en œuvre l'ORL dans les classes.

Vous avez réalisé un site Internet* consacré à l'observation réfléchie de la langue à l'intention des enseignants. Quel est votre objectif ?

Les programmes de 2002 sont très ambitieux. Ils imposent une évolution assez radicale dans l'enseignement d'un ensemble de disciplines (grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire). L'approche qui est aujourd'hui préconisée implique la construction de « savoirs » et de « savoir-faire » par les élèves eux-mêmes, en cohérence avec les activités de lecture-écriture. Cela impose, pour bon nombre de collègues, une réflexion sur leur pratique actuelle, une réorganisation des temps d'enseignement, une appropriation de démarches spécifiques. Or, l'accompagnement des programmes auprès des enseignants est insuffisant. Non seulement les documents d'accompagnement ne sont pas sortis mais si on observe les plans de formation, peu d'entre eux consacrent du temps à cette question. Ce site est un outil de réflexion.

Quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants ?

Les enseignants ont bien perçu, me semble-t-il, la démarche de l'ORL qui se rapproche d'une démarche scientifique. Mais ils se retrouvent en difficulté en ce qui concerne la systématisation des savoirs et leur utilisation contextualisée.



ANTOINE FETET, FORMATEUR À L'IUFM DE LORRAINE, SITE D'EPINAL ET COORDONNATEUR ZEP

des productions écrites ne dédouane-t-elle pas de la systématisation ?

Non, bien au contraire. Sans entraînement toute la phase d'observation et de réflexion est vaine. Cet entraînement doit permettre l'utilisation des nouvelles compétences dans des situations très spécifiques, où l'attention se porte presque exclusivement sur le savoir-faire qu'on désire entraîner. Même si l'horaire consacré à l'ORL est court, 1h30 à 2h, on ne peut évacuer l'automatisation. Petit à petit, l'enseignant doit complexifier la tâche pour que finalement l'élève soit capable d'utiliser la compétence stabilisée dans n'importe quel contexte. Facile à dire, mais difficile à mettre en place. Je propose des micro-projets d'écriture durant lesquels les élèves exercent précisément les compétences qu'ils viennent d'acquérir.

A SCEAUX,

Deux enseignantes de l'école du Centre à Sceaux (92)

utilisent un manuel entièrement dédié à l'ORL, mais elles n'en font pas le même usage. Deux démarches pédagogiques à partir d'un outil commun.



es photo montre des anim puissant au beau yeux oblique et jaune d'or avec des poil beige fauve et une mince ligne gris noir sur les patte
Sophie Bonnard, une des maîtresses de CM2 de l'école du Centre à Sceaux (Hauts-de-Seine), a écrit cette phrase au tableau, truffée de fautes d'orthographe. C'est intentionnel, bien sûr. En cet après-midi de début de semaine, les élèves ont à corriger tous ensemble la dictée effectuée en classe à la veille du week-end. Sophie a laissé un blanc là où les fautes sont le plus souvent apparues sur les copies des élèves. Place maintenant à une séquence ORL pour décrypter syntaxe et accords et remettre le texte en forme.

Après avoir souligné les mots invariables les élèves viennent à tour de rôle au tableau corriger les erreurs. A chaque fois, ils doivent expliquer les corrections orthographiques. Pour cela, ils s'attaquent aux difficultés. « Où est le verbe ? Comment le reconnaît-on ? » demande l'enseignante. « On peut changer le temps, a montré, montrera » ou encore, « on peut dire elles montrent » répondent les élèves. Pour compléter, expliciter leur raisonnement, ils doivent dessiner des bulles, cercles entourant la terminaison des mots et reliés par une flèche au mot déterminant l'accord. « Qui commande ? », et

L'observation de la langue à travers

* <http://orlf.free.fr>

LES ELEVES COINCENT PAS LA BULLE

l'élève de faire le lien avec la bulle. Quand il tâtonne ou se trompe, ses camarades sont appelés à la rescousse. Ils lèvent le doigt, donnent leur avis, la séance devient publique et donne lieu à un échange. Les explicitations sont énoncées clairement, pour être comprises par tous.

Cet instrument d'autocorrection orthographique est issu du manuel « *Parcours ORL* » (Hatier 2005). Pour Sophie, « le système de bulles peut sembler lourd et donner des productions des élèves une image de travail mal présenté. Mais les élèves se l'approprient avec facilité et peuvent alors raisonner seuls sur leur travail et sur la langue. L'outil leur permet de se poser des questions, de prendre des habitudes. Les bulles sont appelées à disparaître, mais la démarche restera. »

Elle demande à ses élèves de les utiliser aussi dans d'autres activités. Lors des dictées, elle leur fournit une grille précise d'évaluation qui les prévient de la nature et du nombre des difficultés qu'ils vont rencontrer.

La maîtresse de CM2 suit le manuel à la lettre. Les séances d'ORL sont donc parfaitement identifiées et institutionnalisées tout au long de la semaine. Un atelier de lecture, à partir de textes d'origines diverses, de poèmes, de documents, ouvre l'enchaînement des séquences. Les activités autour de la lecture y sont accompagnées d'un travail sur l'orthographe. Viennent ensuite des parties bien délimitées, correspondant à une progression précise : grammaire, conjugaison, vocabulaire et atelier d'écriture. « *Dans la mesure où les notions sont abordées à partir d'un texte de départ, l'intérêt des élèves est renforcé et les résultats progressent* », estime l'enseignante.

Dans cette école, une autre instit de CM2 utilise le même manuel, C'est Nathalie Delamarre. Mais l'usage qu'elle en fait est fort différent de celui de sa collègue. Pas de suivi systématique des séquences proposées, mais une utilisation à la carte quand les outils ou les notions abordés croisent le travail qu'elle fait sur d'autres



En CM2, explicitation collective des règles d'accords lors de la correction de la dictée.

matières d'enseignement. « *Faire le lien entre plusieurs disciplines permet de donner du sens* », justifie-t-elle.

Son dernier projet est parti de l'étude de Louis XIV et du XVII^e siècle en histoire. Musique (Lulli), peinture (Veermer), fables de La Fontaine, le lien est fait entre les diverses formes d'expression artistique à cette époque. Et c'est naturellement que le travail sur la fable débouche sur l'étude du portrait et de l'adjectif qualificatif.

Cette démarche ne l'empêche pas de formaliser des temps quotidiens explicitement consacrés à l'ORL. Ils permettent aux élèves de se réapproprier les notions abordées dans l'activité, à travers un travail systématique sur l'orthographe, la grammaire, la conjugaison ou le vocabulaire.

Nathalie reconnaît que « *c'est une longue expérience du CM2 qui lui a permis de*

faire évoluer sa pratique dans le sens porté par l'observation réfléchie de la langue ». Sa vision claire du programme et de ses progressions lui permet de saisir au vol un point qui se présente, en particulier en orthographe et vocabulaire, et « *de mettre en place des situations qui amènent plus facilement les enfants à réfléchir sur la langue* ». Les élèves ont un classeur de littérature qui contient l'ensemble des textes étudiés et un grand cahier de français, bien structuré. En grammaire, Nathalie insiste, tout comme Sophie, sur la nécessité de la connaissance de la nature des mots, préalable à l'abord de nombreuses notions.

La démarche qu'elles utilisent, raccrocher les séances de travail systématique à un projet, un texte, à partir desquels on observe les faits de langue, les amène aux mêmes conclusions : « *meilleure réflexion, meilleure compréhension, et progrès des élèves* ».



VOCABULAIRE

QUE FAIRE QUAND ON N'A PAS LES MOTS?

Un lexique riche utilisé à bon escient est un gage de réussite. C'est aussi le matériau du travail sur la langue et de toutes les activités scolaires. Alors que... les consignes (entourer ou encadrer ?), les mots et expressions inconnues, les connivences culturelles entre l'enseignant et certains élèves, font parfois fonctionner le vocabulaire comme un implicite. La recherche donne peu de réponses. Tous les élèves ne sont pas d'emblée familiers du lexique, du jeu des mots (polysémies, métaphores, dérivation). Cet apprentissage repose évidemment sur un travail d'observation, d'entraînement et de mémorisation. Mais le rapport aux mots traduit aussi un rapport au monde et cela questionne donc le besoin d'une acculturation qui intègre les données de cultures différentes de la culture scolaire.



CONJUGAISON

VERS UN AUTRE MODE DE CLASSEMENT ?

Le classement traditionnel des verbes en 3 groupes, pourrait laisser place à un autre principe. Les documents d'accompagnement non publiés proposent de prendre en compte le nombre de radicaux des verbes. Ceux-ci peuvent avoir un radical (fermer, courir), deux radicaux (finir, *fini-*, *finiss-*), trois radicaux (craindre), ou plus (avoir, faire, vouloir, être, savoir...). Ce sont ces derniers qui sont les plus fréquents à l'oral comme à l'écrit. Travailler sur ces verbes présente donc une forte rentabilité orthographique.

L'ORTHOGRAPHE N'EST PAS IMMUALE

Le français évolue historiquement en liaison avec les changements culturels, techniques, scientifiques : nouveaux mots, nouvelles expressions depuis la création de l'imprimerie jusqu'à aujourd'hui avec les « NTICE », les « SMS ».



L'apprentissage passe aussi par un entraînement systématique.

L'idée de graphie unique des mots s'est imposée progressivement au XVII^{ème} siècle. En 1635 l'élaboration de cette bonne (ortho) graphie a été confiée à l'Académie: le premier dictionnaire date de 1694. On peine à imaginer qu'alors les imprimeurs utilisaient des orthographes personnelles, une sorte de marque de fabrique! Parmi différentes réformes progressives, celle de 1835 a modifié tous les « *je chantois* » en « *je chantais* », suivant en cela les évolutions du langage parlé. Les « *enfants* » sont devenus les « *enfants* » et « *très-grand* » a perdu son tiret. Au XX^{ème} siècle le développement de l'école mais aussi l'imprimerie de masse conduisent à une forme de sacralisation de l'orthographe. Les réformes passent mal. La dernière de 1990 (1) est restée dans les tiroirs de l'éducation nationale et des éditeurs français (le Québec l'a mise en oeuvre). Pourtant nous ne serions pas les seuls à accompagner les évolutions de notre langue: l'Allemagne (1998), le Portugal (1975), la Grèce (1981)... Nina Catach (2) souligne que « nous avons dé-

nombré à plus de 10 000 cas d'orthographe d'usage où notre graphie « officielle » n'est ni normalisée, ni fixée ».

A l'école nous héritons de cette histoire même si l'orthographe est attaché la sempiternelle image des exercices de « *Bled* ». Bien sûr, ceci souligne le caractère inévitable de la répétition pour ces apprentissages, encore faut-il que ce travail se construise de manière progressive; et non cumulative. Comme toute activité scolaire, le sens de cet entraînement est à trouver avec ce qui est lu ou produit dans la classe. Les dictées peuvent être « *proposées comme des situations de résolutions de problèmes orthographiques (et non comme modalités d'évaluation)* », comme le suggère le projet de document d'accompagnement sur l'ORL. Il insiste sur le continuum de cet apprentissage jusqu'à la fin du collège et propose des progressions/répartitions à cheval entre C3 et 6^e.

(1) L'orthographe, Que sais-je ? PUF

(2) Publication des rectifications orthographiques au Journal officiel du 6 décembre 1990

“L’ENSEIGNANT DOIT SAVOIR BEAUCOUP DE GRAMMAIRE POUR QUE L’ELEVE N’EN FASSE PAS BEAUCOUP”

Bernard Combettes, linguiste, a participé à l’élaboration des documents d’accompagnement sur l’ORL. A quoi sert la grammaire ? Comment la rénover ? Ce sont les questions qu’il pose.

Qu’est-ce que la grammaire ? Et à quoi sert-elle ?

On confond souvent deux significations du mot grammaire : le système de la langue et la description du système lui-même. La grammaire scolaire n’est qu’une des descriptions possibles du système de la langue. La question de « à quoi sert-elle ? » est fondamentale, car la grammaire enseignée n’a guère été pensée dans une relation avec les activités langagières. Quelles sont les notions que l’élève a besoin de connaître ? Quelle est l’utilité de nommer les notions grammaticales ? Dans quel ordre met-on la pratique et la réflexion ? Dernière question, quelle est la langue qu’on enseigne aux élèves ? C’est à partir de ces questionnements que l’enseignant pourra choisir les outils d’analyse de la langue pertinents pour les élèves.

Les programmes de 2002 répondent à une partie de ces questions...

Ils ont l’avantage de flécher clairement l’observation réfléchie de la langue. Ils tiennent compte de l’évolution des pratiques qui, depuis les années 70, ont favorisé un va-et-vient entre la pratique de la langue et l’analyse grammaticale, entre l’observation de la langue et l’acquisition des concepts. Dans la démarche traditionnelle, on analysait les phrases et on espérait que si les élèves avaient compris ce qu’était un sujet, (ou un verbe) ils pourraient produire des phrases correctes. Mais, réfléchir dans une totale abstraction sans s’appuyer sur des pratiques n’a guère d’utilité. Depuis, les exercices de manipulation, de transformation, se sont développés dans les classes. On part de pratiques pour aller vers la découverte de phénomènes linguistiques. Quand l’enfant commence intuitivement à sentir qu’un sujet n’est pas un complément, on peut alors commencer « modestement » à nommer les choses avec lui.

Le ministre a confié une mission à Alain Bentolila sur l’apprentissage de la grammaire. Ce dernier dit que « la grammaire exige une progression claire » et qu’il veut mettre un terme à « l’esotérisme et à l’incohérence des terminologies »... Que vous inspirent ces premières déclarations ?

La terminologie est une question intéressante. Cependant, pour moi, le problème n’est pas celui de l’uniformisation mais celui de la progression dans la terminologie. On peut uniformiser la terminologie destinée aux enseignants, mais il ne faut pas présenter aux élèves les notions de la même façon à tous les niveaux de la scolarité. L’avantage de la grammaire c’est qu’on peut d’abord mettre des étiquettes générales puis les préciser peu à peu. Au tout début, on peut se contenter d’oppositions telles que « mots variables / invariables », par exemple. Reconnaître la différence entre conjonction et préposition n’est pas une urgence à l’école primaire. Si les élèves ont compris que ces éléments sont invariables et qu’ils servent à construire des phrases en introduisant divers types de compléments, un premier pallier est déjà atteint. Le tort qu’ont certains enseignants c’est de vouloir donner tout de suite l’étiquette la plus précise possible. Rappelons la formule : *l’enseignant doit savoir beaucoup de grammaire pour que l’élève n’en fasse pas beaucoup.*

Quel autre chantier vous semble-t-il important de creuser ?

Au-delà des problèmes de notions et de nomenclature, il manque une progression pour la pratique de la langue, c’est à dire pour les structures de langue, les schémas de phrase, les constructions dont un élève doit maîtriser l’emploi à tel ou tel niveau. Les documents d’accompagnement essayent de donner des pistes de travail sur cette question. Une fois que ces préalables sont posés, il reste à s’interroger sur la pertinence d’aborder les



Entretien avec

Bernard Combettes

Professeur de linguistique française à l’Université Nancy 2

concepts. Pour cela, il faudra que les linguistes et les enseignants soient en contact avec les psychologues, les psycholinguistes, qui étudient à quel âge les enfants ont la capacité de comprendre les notions grammaticales. Enfin, si on considère les avancées de la linguistique, il sera facile de constater qu’on a laissé se creuser l’écart entre les apports théoriques de la recherche et les propositions didactiques. Si l’étude des textes, la lecture, la rédaction, ont largement profité des évolutions théoriques, il n’en va pas de même pour la grammaire, qui demeure, pour la plus grande part, sous l’influence théorique des années 70. Tout un travail d’actualisation, aussi bien dans les contenus d’enseignement que dans la formation des enseignants, reste à faire. Je suis, pour ma part, assez pessimiste sur la réponse à la question : Qui peut (ou veut) actuellement accomplir cette tâche ?

Langues vivantes

FORUM PRIMLANGUES

« Comment aborder l'oral en classe de langue au cycle III », tel est le thème du 7ème forum ouvert jusqu'au 4 décembre sur le site ministériel Primlangues. L'occasion de mutualiser des pratiques et des ressources sous forme d'échanges et de questionnements. Les enseignants pourront explorer ainsi des pistes concrètes aussi bien en fonction de la nature de la langue à enseigner que du niveau et de la composition de leur classe, un groupe de formateurs répondant aux questions des internautes.

A noter également, que la médiathèque polyglotte s'est enrichie de sept nouveaux albums : deux en allemand et en anglais, ainsi qu'un en espagnol, portugais et italien.

<http://www.primlangues.education.fr/php/>

Maternelle

IL ÉTAIT UNE FOIS UN DIAPORAMA...



« Il était une fois sur une île, au bord de la mer, une famille de pêcheurs. » C'est ainsi que débute le conte inventé par la Grande section de Pascale Le Tortorec à l'école Legatelois de Saint Malo. Le premier épisode de l'histoire est à découvrir en sons et en images sur internet. Le travail mené de janvier à juin 2006 a associé un projet d'écriture à la réalisation d'un diaporama de 15 mn.

La mise en images de l'histoire s'est faite en volume avec la réalisation de personnages en pâte à modeler sur fond de décor en peinture.

Au total 140 photos ont été prises sur lesquelles on peut entendre les voix des enfants qui racontent et jouent. Une véritable interprétation. « Lors de l'enregistrement, explique Pascale Le Tortorec, les élèves sont venus par petits groupes de 3 ou 4 ; nous avons enregistré image par image en suivant la trame de l'histoire mais en laissant une marge d'interprétation personnelle ». La prise de son était facilitée car régulièrement les enfants s'étaient exercés à oraliser à partir de cartes-images fabriquées en classe.

A partir de janvier 2007, les GS de la classe de Pascale vont devoir inventer le deuxième épisode de ce conte. A la fin du premier, Triton décide que la mouette doit emmener les deux personnages chercher des graines à travers le monde. « Ce sera pour nous l'occasion de partir à la découverte des continents et pays à travers les langues, les musiques, les danses ». Un joli voyage à venir en sons et en images.

<http://www2.ac-rennes.fr/crdp/35/doc/dossiers/diaporama/accueil.htm>

Food force

LE 1^{ER} JEU VIDEO HUMANITAIRE

Le Programme alimentaire mondial des Nations unies (PAM) vient de lancer la version française de *Food Force*, un jeu vidéo qui s'adresse aux 8-14 ans. A travers 6 missions, chaque enfant doit faire face à de nombreux défis pour réussir à alimenter les milliers d'habitants de Sheylan, l'île imaginaire où se déroule l'action. Pour Neil Gallagher le directeur de la communication du PAM « *Food Force* va permettre sous une forme ludique et dynamique de stimuler l'intérêt des enfants et de les informer sur la faim, un fléau qui tue plus que le sida, la malaria et la tuberculose réunis ». En lien avec le jeu des outils pédagogiques sur le thème de la faim dans le monde sont par ailleurs proposés.

A télécharger gratuitement sur www.food-force.com/fr/



Une nouvelle période historique s'ouvre, introduisons le théâtre, dès la formation initiale, parce qu'il n'y a pas de transmission sans profération ni diction. Et tous les professeurs sont concernés.

Robin Renucci, comédien et formateur en IUFM.

Montreuil

UN SALON À EXPLORER LE TEMPS



Du 22 au 27 novembre, pour sa 22ème édition, le Salon du livre et de la presse jeunesse de Montreuil se transformera en vaisseau à explorer le temps avec à son bord des artistes, des auteurs, des illustrateurs et plus de 250 exposants. Libre aux visiteurs de se laisser bercer par des lectures à voix haute, de cavalier après les nombreuses expositions, de découvrir ou redécouvrir les univers magiques de *Peter Pan* et *Alice au pays des merveilles*, invités d'honneur du Salon, ou encore, de chercher à percer les mystères du temps de la création !

www.salon-livre-presse-jeunesse.net/slpj2006/

Bande dessinée

OPERATION « BD TCHOLIDAIRE »

Dans le cadre de sa campagne de récolte de fonds pour permettre à des enfants de partir en vacances, la Jeunesse au plein air renouvelle cette année son opération « *BD Tchôlidaire* ». Les classes participantes réaliseront un scénario de BD sur le thème de la solidarité. Le scénario gagnant sera illustré par Nob et publié dans *Tchô* et la revue de la JPA. La date limite d'inscription est fixée au 22 décembre.

Renseignements sur www.jpaa.asso.fr

Arts plastiques

CHABADADADA EN HAUTE-VIENNE

1500 élèves de Haute-Vienne, soit 61 classes, sont concernés par le projet d'arts plastiques « *chabadadada* ». Il a pour thème le collage, en lien avec le mouvement *Dada* et l'oeuvre de Raoul Hausmann, artiste du XXème siècle. Favoriser l'expression de l'imaginaire, confronter les élèves à la création moderne, favoriser des rencontres entre classes, tels sont les principaux axes du projet, monté en partenariat avec la *Ligue de l'enseignement - FOL 87*, le *Musée d'art contemporain de Rochechouart* et le *Fonds Régional d'art contemporain*. Rencontres, conférences, visites, tables-rondes, journées de formation continue inscrites au PDF, riche dossier pédagogique, accompagneront les classes participantes tout au long de l'année. Ce projet d'envergure concerne des classes maternelles et élémen-

taires, mais aussi des SEGPA, des classes-relais, un institut de rééducation et deux classes de collège et lycée. En mai une « *rencontre finale* » sera l'occasion d'échanger et de mettre en scène les productions.

Daniel Labaquère



Semaine du goût

L'ÉCOLE PAIND'ÉPICES

Depuis 14 ans, la ville de Choisy-le-Roi participe à « *La semaine du goût* ». L'occasion comme le précise Audrey Botella, diététicienne d'« *inculquer très tôt de bonnes notions sur les aliments, en même temps qu'un comportement alimentaire sain* ».

La manifestation a également permis aux écoles d'exploiter le thème de cette année « *épices et herbes aromatiques* ».

A la maternelle Eugénie Cotton, les 6 classes ont pleinement participé à cette « *semaine du goût* » qui a d'ailleurs « *à l'école duré plus d'un mois* » remarque Chantal Azoura, la directrice. Car tout a tourné autour du thème. De la cueillette d'aromatiques à la réalisation de gâteaux et de soupes. Sensibilisés par leurs enfants qui ramenaient à la maison des épices, les parents se sont pris au jeu. « *L'école, implantée dans la cité, note Chantal, compte plus de vingt na-*

tionnalités. Les parents qui ne parlent pas français ont apporté des racines, de nouvelles épices. Des mams ont préparé des yaourts aromatisés à la rose, des avocats sucrés au cumin. Ils se sont retrouvés en domaine connu, on a valorisé leurs cultures ».

Les classes et le centre de loisirs se sont relayés pour fabriquer des fresques autour du voyage de Marco Polo. Des activités ont tourné autour du *Petit bonhomme en pain d'épices* ou des pistolets à poivre des *Trois brigands*. Des kim goût, des jeux de rimes avec tous ces mots qui font rêver, des collages d'épices ont également été réalisés.

Le tout avant de se retrouver dans une cantine aux décorations sans cesse renouvelées, pour goûter aux plats préparés par les enfants et les parents.

Philippe Hermant

PORTRAIT

Marcel Jallet



Conseiller Pédagogique Départemental en EPS dans les Bouches-du-Rhône. Il veut replacer cette discipline au cœur de l'école, et il propose aux enseignants des outils pédagogiques novateurs pour y parvenir.

« *Un tiers du temps scolaire devrait être consacré à la découverte du corps. Or, la place de l'EPS à l'école s'appauvrit : il faut lui rendre son statut de discipline d'enseignement !* », soutient Marcel Jallet, Conseiller Pédagogique Départemental (CPD) en EPS dans les Bouches-du-Rhône. Celui qui se décrit comme un « *militant en EPS* », et qui déplore « *l'insuffisante formation initiale et continue dans cette discipline* » a découvert les vertus de l'EPS à l'école Alderic Chave de Marignane (13), où il fut pendant 19 ans instituteur en cycle 3. « *Cette discipline met particulièrement en avant les notions de plaisir, de partage, et je me suis rendu compte que si on maîtrise le groupe en EPS, on maîtrise la classe.*

« Je filme des séances d'EPS, ce qui éclaire les futurs enseignants sur l'acquisition des gestes professionnels. »

» Devenu Conseiller Pédagogique en EPS en 1993, puis CPD en 2002, il s'efforce de donner aux enseignants des outils pratiques « *pour que les enfants qui rentrent chez eux disent à leurs parents : j'ai appris ça en sport. Et non pas : j'ai joué. Car l'EPS peut donner du sens à l'apprentissage.* » Parmi ces outils, les contes, qui peuvent servir de trame à des courses d'orientation. « *Dans l'un d'eux, le loup cherche les petits cochons, lesquels se mettent en quête de branches pour construire leur maison, ce qui permet notamment aux élèves d'aborder les concepts d'espace et de temps. On peut aussi donner du sens à des jeux non-institutionnels, comme l'esquive-ballon, en les faisant évoluer vers la complexité. Et il faut dans tous les cas que les cycles soient suffisamment longs pour permettre aux élèves d'apprendre, entre 10 et 12 séances.* » Marcel Jallet préconise également le recours en classe aux cahiers d'EPS, dans lesquels « *les enfants laissent un témoignage, une trace des gestes qu'ils ont appris, une photo qui permet de comparer les différentes positions.* » Les supports audiovisuels sont aussi un moyen d'optimiser le faible temps de formation initiale des enseignants : « *Je filme des séances d'EPS, ce qui éclaire les futurs enseignants sur l'acquisition des gestes professionnels.* » Et il estime que sa mission de CPD est d'autant plus utile aujourd'hui « *que les écoles ont de plus en plus recours à des intervenants extérieurs pour l'EPS. Si on veut que cette discipline reste du ressort des enseignants, il faut les aider à se la réapproprier.* »

William Bole

Organiser chaque classe en cycle, simple choix pratique ? Pour les six enseignants de l'école Jean Baptiste Clément à Montmagny dans le Val d'Oise, c'est bien plus : « *Une manière de répondre à l'hétérogénéité des âges, des cultures, des savoirs auxquels chaque enseignant est confronté au quotidien de son exercice* ».

Une affiche « *on est là pour apprendre ensemble dans les meilleures conditions* » rappelle d'ailleurs sur les murs de chaque classe le crédo qui a prévalu au choix des enseignants. Il y a trois ans, cette organisation s'est imposée naturellement comme une réponse à la réalité de cette école à la population contrastée du point de vue socio-culturel. 20 % d'enfants du voyage, près de 18 nationalités et origines différentes, cet établissement de 132 élèves commençait à véhiculer une image « *ghettos* ». « *A l'époque, le goudronnage de la route s'arrêtait juste avant l'école* » se rappelle, lors de son arrivée, Nicolas le Gac, maître d'une des trois classes de cycle II. « *Il nous fallait créer de la solidarité, de la coopération, du vivre ensemble pour faciliter les rencontres intellectuelles* », poursuit-il.

Ainsi, aujourd'hui, chaque classe regroupe les trois niveaux scolaires d'un cycle, les enfants restant, de fait, trois ans dans la même classe. A la rentrée scolaire, un groupe classe

est renouvelé d'un tiers, les plus âgés passant dans le cycle supérieur ou au collège tandis qu'un autre tiers d'élèves arrivait du cycle inférieur. Les élèves de grande section intégrés dans le cycle II partagent des temps d'apprentissages qui font lien avec les CP, tout en se préservant des moments de respiration dans les espaces aménagés de la classe.

Tout est basé sur une dynamique de partage et d'inclusion avec une souplesse d'organisation de la classe. Le travail en petit groupe constitue un réel temps d'apprentissage pour tous. Dans la classe de Jean Vincent Beautier, le maître de cycle 3, deux tables



LES CYCLES MULTI-ÂGE ROULENT DANS LE VAL D'OISE

L'école Jean-Baptiste Clément à Montmagny dans le Val d'Oise est organisée en cycle multi-âge. Un choix pour construire et partager ensemble des savoirs en actes.

sont face à face avec trois ou quatre élèves, chacun d'un âge différent. L'organisation est précise, les échanges sont riches et denses. « *Faisaient s'écrire avec ai car c'est de l'imparfait* », explique Stéphanie en CM2 à Mary en CM1 qui tient le crayon.

« *En plus, il faut mettre ent car c'est la troisième personne du pluriel* », complète Marly en CE2.

Tout cela demande un outil planing qui balaye tout au long du cycle des compétences en revenant régulièrement sur chacune d'entre elles. Les manuels scolaires sont également utiles comme banque outil pour les exercices et le travail individuel. Et puis, cette organisation de la coopération implique naturellement un travail d'équipe entre enseignants.

En trois ans, les résultats des évaluations de

CE2 et de 6^e ont augmenté de plus de 10 points aussi bien en français qu'en mathématiques.

« *Il n'y a plus de ségrégation dans la cour entre élèves, beaucoup moins de bagarre* », note Jean Vincent. Le rapport aux parents a également changé.

Tous les ans, les enseignants leur présentent en film vidéo, la journée type d'une classe en cycle multi-âges. Un autre moment de partage et une transparence qui rassure.

La journée touche à sa fin. Moment de géographie sur l'Europe. Tous les enfants participent sous forme de « *brainstorming* ». On catégorise. Les CE2 recopient et placent les pays, les CM1, les capitales, et les CM2, les principaux reliefs. Toujours ensemble, plus haut.

“Entre collègues de cycle, nous préparons, réglons, échangeons nos outils. Une exigence forte mais incontournable et qui au bout du compte nous extirpe de l'exercice solitaire du métier et nourrit nos diverses pratiques” note Nicolas, le maître.

Sébastien Sihrt

Des temps en grand groupe, groupes de soutien, de projet ou parfois constitués de trois enfants d'âges différents. Les plus jeunes bénéficient de l'expertise des grands et d'un éventail de formulations qui peut aller du simple au complexe.

Entretien

"GROUPES DE VIE SUR 3 ANS :
UNE DYNAMIQUE
PROMOTIONNELLE"

Du point de vue de l'élève, que permet l'organisation d'une classe en cycles multi-âges ?

Ce type de regroupement engage chaque enfant dans la poursuite d'un idéal commun énoncé et travaillé sans cesse pour qu'il soit partagé : contribuer à construire un *groupe-vie* qui permette de grandir , c'est-à-dire d'apprendre. Ce qui amène chacun à comprendre très vite sa place dans ce groupe – celui qui sait déjà, qui a encore tel ou tel objectif à atteindre, tel ou tel effort à fournir pour... Les « *baisses de forme* » sont tolérées et la solidarité tire chacun vers l'expression maximale de ses potentialités. Cette ligne de vie de 3 ans qui permet de laisser du temps au temps tout en étant garant que les objectifs de fin de cycle soient atteints engendre cette « *dynamique promotionnelle* » ; il y a donc envie d'apprendre, désir d'apprendre, de fournir de l'effort et du travail consenti.

Comment l'enseignant doit-il penser ce type d'organisation ?

C'est bien au niveau de l'adulte que la rupture est la plus délicate. Il doit se représenter ce temps de 3 années alors que nous sommes habitués à gérer une durée de 1 an. C'est plus déstabilisant. La préparation est différente : planning bilan, évaluation continuée



Patrick Clerc,

co-fondateur du projet de l'école ouverte des Bourseaux (Val d'Oise) organisée en cycles.

Depuis 4 ans, il est détaché sur une mission formation continue accompagnant les écoles de

(portfolio), réajustements de pratiques, différenciation pensée autrement et non plus par rapport aux niveaux de formulation des notions travaillées dans le groupe hétérogène. Ce qui implique un regard sur la didactique autre ; prise dans sa complexité et non dans une conception linéaire des apprentissages. Ceci nécessite une préparation sur les enjeux didactiques et ce n'est pas si simple !

Pour ces élèves aux résultats contrastés et qui ont évolué dans ce type de classe, que peut-on alors observer ?

Une étude longitudinale a été faite il y a quelques années en considérant les évaluations CE2 et 6ème. Sur les 6 années étudiées, à chaque fois, les enfants avaient des scores équivalents à la moyenne nationale sur 2 items : production d'écrits et résolution de problèmes ; ces items sont intéressants car on peut en interpréter un certain rapport au savoir. En outre, ces enfants représentaient 80% des délégués du collège (de la 6ème à la 3^e) pendant la période étudiée. On les retrouve aussi responsables des clubs du foyer socio-éducatif du collège. On comprend là que l'engagement n'est pas un vain mot quand les questions de l'apprendre et de la posture citoyenne sont mêlées.

en.ligne

RESSOURCES SUR LES ECOLES DE CYCLES MULTI-AGES

Réseau des écoles du Val d'Oise

Quatre établissements dont l'école Jean Baptiste Clément de Montmagny constituent un réseau d'écoles organisées en cycles multi-âges dans le département du Val d'Oise. Le site propose ainsi des entrées particulières à chaque école et ses modes de fonctionnement. De plus, on trouvera un lien très utile vers d'autres écoles en France et à l'étranger qui ont fait ce choix coopératif et solidaire du cycle multi-âge.

www.ac-versailles.fr/ia95/FC95/SITE%20MULTI-AGE%20FR/indexmultiage.html

Ecole de Batz

Les enseignants de l'île de Batz dans le Finistère Nord sont organisés, de fait, en classe multi-niveaux. Cette organisation particulière est présentée sur leur site avec des propositions concrètes en terme de disposition de la classe, de répartition des temps au cours de la journée. Des documents téléchargeables sont également à disposition des enseignants en recherche.

[http://www.i-en-landivisiau.ac-rennes.fr/multiniveaux/Organisation en classes multi-niveaux.htm](http://www.i-en-landivisiau.ac-rennes.fr/multiniveaux/Organisation%20en%20classes%20multiniveaux.htm)

Ecole de St Didier de Rouverie

Ce site présente le travail de l'équipe enseignante de l'école Saint Didier de Rouverie dans le Rhône. Chacun y trouvera le projet d'école, clé de voute de l'organisation par cycle et les travaux d'un groupe d'analyse de pratique. Avec pour objectif de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en terme de croissance, de développement, d'équité, de sécurité et de reconnaissance. Des enseignements pratiques sont également disponibles.

<http://ecole.saint.didier.free.fr/ecole.htm>

Ecoles de proximité

Ce site propose à partir d'expériences d'écoles de proximité en milieu rural ou même urbain comme sur le secteur de Montpellier des expériences et des productions d'enseignants ayant fait le choix du multi-âge.

<http://ecoledeproximite.free.fr/multiage.htm>

Ecoles de Créteil

« *L'homogénéité n'existe pas, dans chaque groupe d'enfants, il y a des différences d'âge, de rythme, de besoins, de culture* ». La présentation de ce site de l'académie de Créteil annonce ainsi la couleur ; Comment apprendre dans une classe multi-âges ? Comment bien penser l'organisation du temps et de la classe ? Quels projets définir ?

http://www.ac-creteil.fr/id/94/c14/maternelle/html/appren_prog_multi_age.html

Salaires : Un point d'indice au 1er novembre

Dernière mesure de l'accord minoritaire signé en janvier, les traitements sont revalorisés d'un point d'indice au 1er novembre. La réalité du pouvoir d'achat des fonctionnaires est cependant beaucoup moins reluisante. Moins 1,2% depuis le début de l'année, et une perte de plus de 6% depuis 2000. Les organisations syndicales demandent avec insistance l'ouverture de négociations salariales.

Instituteurs		PE		PE Hors-Classe	
Echelon	Indice	Echelon	Indice	Echelon	Indice
1	341	1	349	1	495
2	357	2	376	2	560
3	366	3	395	3	601
4	373	4	416	4	642
5	383	5	439	5	695
6	390	6	467	6	741
7	399	7	495	7	783
8	420	8	531		
9	441	9	567		
10	469	10	612		
11	415	11	658		

Bonifications indiciaires

Chargé d'école	+3
Directeur 2-4 cl	+16
Directeur 5-9 cl	+30
Directeur 10 cl et plus	+40
Dir. de SES/SEGPA	+50
Dir. de EREA/ERDP	+120

NBI

Directeurs d'école + 8

Enseignants de CLIS,
Profes des écoles, CPAIEN + 27

Attention : La NBI n'est pas cumulable avec une bonification indiciaire fonctionnelle, sauf pour les directeurs.

Sont retirés du salaire brut :

- Retraite : 7,85%
- Solidarité : 1% (après déduction pension et RAFFP)
- CRDS : 0,5% (calculé sur 97% des revenus)
- CSG : 7,5% (calculée sur 97% des revenus)
- Retraite additionnelle : 5% des indemnités

Indices majorés	Traitement brut mensuel	Traitement net mensuel			Supplément familial		
		Zone 1	Zone 2	Zone 3	2 enfants	3 enfants	Enf. suppl.
288	1 295,50 €	1 128,38 €	1 104,98 €	1 093,30 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
291	1 309,00 €	1 127,31 €	1 104,19 €	1 092,63 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
318	1 430,45 €	1 231,01 €	1 206,33 €	1 193,99 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
341	1 533,91 €	1 320,03 €	1 293,58 €	1 280,36 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
349	1 569,90 €	1 351,01 €	1 323,93 €	1 310,40 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
357	1 605,89 €	1 381,98 €	1 354,29 €	1 340,44 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
366	1 646,37 €	1 416,83 €	1 388,41 €	1 374,22 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
373	1 677,86 €	1 443,91 €	1 414,98 €	1 400,50 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
376	1 691,35 €	1 455,53 €	1 426,36 €	1 411,76 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
383	1 722,84 €	1 482,62 €	1 452,91 €	1 438,06 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
390	1 754,33 €	1 509,72 €	1 479,47 €	1 464,34 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
395	1 776,82 €	1 529,08 €	1 498,43 €	1 483,11 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
399	1 794,81 €	1 544,56 €	1 513,60 €	1 498,13 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
416	1 871,28 €	1 610,37 €	1 578,10 €	1 561,95 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
420	1 889,28 €	1 625,86 €	1 593,28 €	1 576,98 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
434	1 952,25 €	1 680,04 €	1 646,37 €	1 629,54 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
439	1 974,75 €	1 699,41 €	1 665,35 €	1 648,32 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
441	1 983,74 €	1 707,16 €	1 672,93 €	1 655,81 €	71,26 €	176,82 €	125,75 €
457	2 055,71 €	1 769,08 €	1 733,63 €	1 715,89 €	72,34 €	179,69 €	127,91 €
458	2 060,21 €	1 772,94 €	1 737,41 €	1 719,65 €	72,47 €	180,05 €	128,18 €
467	2 100,70 €	1 807,80 €	1 771,55 €	1 753,45 €	73,69 €	183,29 €	130,61 €
469	2 109,69 €	1 815,54 €	1 779,14 €	1 760,94 €	73,96 €	184,01 €	131,15 €
481	2 163,67 €	1 862,00 €	1 824,67 €	1 806,01 €	75,58 €	188,33 €	134,39 €
482	2 168,17 €	1 865,85 €	1 828,46 €	1 809,77 €	75,71 €	188,69 €	134,66 €
495	2 226,65 €	1 916,18 €	1 877,77 €	1 858,58 €	77,46 €	193,37 €	138,16 €
510	2 294,12 €	1 974,25 €	1 934,69 €	1 914,89 €	79,49 €	198,76 €	142,21 €
511	2 298,62 €	1 978,11 €	1 938,48 €	1 918,64 €	79,62 €	199,12 €	142,48 €
515	2 316,62 €	1 993,60 €	1 953,66 €	1 933,67 €	80,16 €	200,56 €	143,56 €
531	2 388,59 €	2 055,54 €	2 014,34 €	1 993,74 €	82,32 €	206,32 €	147,88 €
539	2 424,57 €	2 086,51 €	2 044,69 €	2 023,78 €	83,40 €	209,20 €	150,04 €
540	2 429,07 €	2 090,37 €	2 048,49 €	2 027,53 €	83,54 €	209,56 €	150,31 €
560	2 519,04 €	2 167,81 €	2 124,37 €	2 102,63 €	86,24 €	216,76 €	155,71 €
567	2 550,53 €	2 194,91 €	2 150,92 €	2 128,91 €	87,18 €	219,28 €	157,60 €
601	2 703,47 €	2 326,51 €	2 279,88 €	2 256,56 €	91,77 €	231,51 €	166,77 €
612	2 752,95 €	2 369,09 €	2 321,62 €	2 297,88 €	93,25 €	235,47 €	169,74 €
642	2 887,90 €	2 485,23 €	2 435,40 €	2 410,50 €	97,30 €	246,27 €	177,84 €
658	2 959,87 €	2 547,17 €	2 496,12 €	2 470,59 €	99,46 €	252,02 €	182,16 €
664	2 986,86 €	2 570,38 €	2 518,87 €	2 493,12 €	100,27 €	254,18 €	183,78 €
695	3 126,31 €	2 690,40 €	2 636,47 €	2 609,51 €	104,45 €	265,34 €	192,14 €
741	3 333,23 €	2 868,46 €	2 810,98 €	2 782,23 €	107,42 €	273,26 €	198,08 €
783	3 522,16 €	3 031,05 €	2 970,30 €	2 939,92 €	107,42 €	273,26 €	198,08 €

Traitement hors MGEN

Echelon : Des points sont attribués en fonction de l'échelon occupé au 31/12/06

Ancienneté totale : Au-delà de 3 ans, dans le département actuel, en tant que titulaire compter 2 points par année complète et 2/12e de points pour chaque mois entier (jusqu'au 31/08 de l'année scolaire en cours au moment de la demande) à l'exception des durées de disponibilité, de mise à disposition autres que pour les associations complémentaires de l'enseignement public. Dix points supplémentaires sont accordés par tranche de cinq ans d'ancienneté dans le département après le décompte des trois ans.

Mutation pour garde d'enfant alternée et droit de visite : 20 pts sont accordés concernant une demande pour le vœu correspondant au lieu de résidence de l'enfant.

Rapprochement des conjoints : 150pts sont accordés sur le 1er vœu, département d'exercice (ou limitrophe d'exercice) du conjoint, aux couples

unis par le mariage, aux partenaires liés par un PACS qui certifie d'un avis commun d'imposition ou d'une demande d'avis commun, aux couples vivant maritalement avec reconnaissance commune d'au moins un enfant né ou à naître. La séparation doit être constatée au 1/01/07.

Enfants à charge de moins de 20 ans : 15 points

pour les trois premiers enfants puis 20 pts pour chaque enfant supplémentaire (accordés uniquement sur le 1er vœu et dans le cadre d'un rapprochement de conjoint). Les enfants doivent avoir moins de 20 ans au 1/09/06.

Durée de séparation 50pts par année de séparation, à la deuxième année bonification de 100pts sur le 1er vœu qui doit permettre le rapprochement de conjoint. Les situations sont arrêtées au 1/01/07. Les deux conjoints doivent être en activité pour bénéficier de ces points.

Capitalisation pour renouvellement du 1er vœu : 5 points pour chaque renouvellement du 1er vœu.

Exercice en zone violence : 45pts sont accordés pour les collègues justifiant de 5 années de service continu en zone violence (liste des écoles et établissements figurant dans l'arrêté du 13/01/2001, BO n°10 du 08/03/2001)

Majoration exceptionnelle de 500 points : Cette majoration peut être accordée pour des enseignants handicapés ou ayant une situation médicale, sociale ou familiale d'une extrême gravité.

Lu dans le BO Lu dans le BO Lu dans le BO Lu

Lu dans le BO Lu dans le BO Lu dans le BO Lu dans le BO

Relations avec les associations : Agrément national d'associations éducatives complémentaires de l'enseignement public Arrêté du 3-10-200- BO n°37 du 12/10/06
Partenariat : Convention entre le MENESR et l'Union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP) - Convention du 27/06/2006- BO n°37 du 12/10/06
Educatif : Journée franco-allemande du 22 janvier 2007- BO n°37 du 12/10/06
Mouvement : Candidatures à des postes dans les établissements d'enseignement français en Andorre - -BO n°37 du 12/10/06
Ecoles : Sections internationales dans les écoles, collèges et lycées -Lu au BO n°38 du 19/10/06
Activités éducatives : Commémoration René Char - Lu au BO n°38 du 19/10/06
Activités éducatives : Actions éducatives en faveur de la langue française - Lu au BO n°39 du 26/10/06
Activités éducatives : Semaine de la presse et des médias dans l'école - Lu au BO n°39 du 26/10/06
Formation : Formation de formateurs en français langue étrangère (FLE), français langue seconde (FLS), ingénierie de la formation - Lu au BO n°39 du 26/10/06
Autorisations d'absence : contingents d'autorisations spéciales d'absence attribués aux organisations syndicales représentatives de personnels relevant du MENESR - Lu au BO n°39 du 26/10/06

Lu dans le BO Lu dans le BO Lu dans le BO Lu dans le BO

Lu dans le BO Lu dans le BO Lu dans le BO Lu

Questions / Réponses

Avec les nouvelles règles concernant les permutations informatisées, y a-t-il plus de mutations ?

Le changement des modalités en 2007 n'intervient pas sur le volume des mutations et sur les possibilités d'échange. Il intervient sur le choix de ceux qui seront mutés. Exemple : s'il y a deux possibilités pour aller du Nord vers l'Ardèche pour 10 candidats, les nouvelles modalités maintiennent ces deux possibilités mais peuvent modifier l'ordre des candidats donc des deux qui seront mutés (d'abord les rapprochements de conjoints ensuite les autres). Pour information, cela aurait touché 101 collègues en séparation effective en France qui n'ont pas eu satisfaction en 2006 sur plus de

15000 candidatures.

Je vis maritalement. Puis-je bénéficier dans ce cas des points pour séparation de conjoint ?

Non, plus maintenant, à moins de reconnaître ensemble un enfant né ou à naître. De plus, pour les personnels PACSés, un avis commun d'imposition ou une demande de ce dernier est nécessaire. Auparavant, cet avis s'imposait au bout de trois ans de PACS. Pour les nouveaux PACSés ou pour ceux qui le sont depuis moins de trois ans, il faut faire une demande d'imposition commune au centre des impôts qui fournira une attestation. A partir de juin 2007, cette obligation débitera à la signature du PACS.

La circulaire concernant les permutations vient d'être publiée dans un

BO spécial (n° 8) daté du 16 novembre 2006.

Pour plus d'information, consulter le site du SNUipp, et contacter les délégués de votre section départementale.

ARGENT DE L'ÉCOLE : PRECISIONS

Notre dernier supplément de fenêtre sur cours, « questions sur » portant sur l'argent de l'école expliquait que « les sommes relatives à la coopérative scolaire ou association scolaire ne doivent pas transiter sur les comptes personnels des enseignants ». (1) Si effectivement l'ouverture d'un compte au nom de l'enseignant est illégale, en revanche, la régie d'avances mise en place par l'OCCE est encadrée et présente une garantie juridique. Elle engage deux parties, le sous-mandataire de l'association et le mandataire de l'OCCE et permet une traçabilité du maniement des fonds par la tenue « d'un feuillet de comptabilité », et la restitution « des justificatifs, le reliquat en fin d'année ».

(1) : texte de la direction générale de l'enseignement scolaire publié le 21 juin 2001, consultable sur le site www.eduscol.education.fr

LA FÊTE DU GOUT

Mettre les petits plats dans les grands chaque jour ou pour faire la fête, on adore ! Garçons et filles sont ravis de mettre la main à la pâte. Les livres de recettes abondent. Bien que hamburgers, pizzas et pâtes règnent encore, une approche plus diététique de la nourriture apparaît. L'histoire des aliments et la culture culinaire du monde sont présents. Et l'on peut même découvrir quelques principes physiques et chimiques à partir de mets familiers...

Une cuisine tout en chocolat (A) A. Serres, ill. N. Novi 2006 - Rue du monde (23,50€) Dès 8 ans & tous.

Après « Une cuisine grande comme le monde » (2000, ill. Zaï) et « Une cuisine grande comme un jardin » (2004 - ill. M. Jarrie), A. Serres explore le cacao. Il raconte sa découverte par Christophe Colomb en 1502, sa valeur chez les indiens, l'effroyable conquête de Cortès, le travail illégal des enfants, aujourd'hui, dans les grands domaines de cacaoyers et la misère actuelle des petits planteurs. Il y a aussi des contes et des récits chaleureusement illustrés aux pastels gras par N. Novi. Et bien sûr, familières ou inédites, mais toujours à vous faire saliver, 42 recettes dont 7 salées comme celle du « poulet vieux Mexique »...



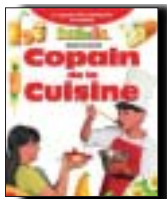
La cuisine des ados ! J. Warlop, S. Gamain & E. Ferté - La Martinière (14€) Dès 13 ans.

Un livre gai, pratique, à la maquette branchée et séduisante s'inspirant des journaux de mode. Un livre qui répond, avec humour et précision, aux questions que se posent les adolescents sur l'alimentation, tout en leur fournissant des conseils diététiques et de santé. Ils aiment les "petites bouffes" entre copains, mais pensent que la cuisine, ça prend du temps, c'est compliqué et ça coûte cher. Conçu spécialement pour eux, ce livre leur propose des conseils pour manger sain et équilibré avec des pages de recettes très précises réunies à la fin de chaque chapitre

et mille idées et astuces pour découvrir le plaisir de cuisiner selon son budget, d'improviser et de réussir n'importe quel plat. Sympa et efficace.

Copain de la cuisine - C. Roland & D. Grosjean - Mila n (22,60€) Dès 8 ans & pour tous

Dans cette collection bien connue « Copain de... », voici un gros bouquin, véritable encyclopédie pratique accessible aux enfants et faite pour eux, qui est une mine d'informations sur l'histoire culinaire, la nutrition, l'alimentation et même les métiers de bouche. Les nombreuses illustrations, dessins humoristiques et photographies facilitent l'entrée dans le livre. L'approche par type d'aliments : céréales, œufs et produits laitiers, légumes, viande... est originale et pratique. Mais c'est aussi un livre de recettes. Elles sont parfois un peu perdues au milieu de renseignements divers, mais leur liste figure en fin d'ouvrage. Classiques ou amusantes, avec des trucs, des tours de main, des conseils, elles donnent vraiment envie aux enfants de s'initier à une cuisine ludique, goûteuse, adaptée à leurs besoins comme à leurs goûts.



Petite histoire des nourritures (D) S. Bausnier, ill. M. Daufresne - Syros (Petites histoires des hommes) 2003 (18€) Dès 9 ans.
Pour vivre, il faut se nourrir. Mais comment

l'homme a-t-il appris à cuire, à cuisiner, à produire la nourriture ? Qui a inventé l'agriculture ? Comment les hommes ont-ils démêlé le bon du mauvais ? S'alimenter, manger, déguster, savourer, festoyer... Si la nourriture est vitale, elle est aussi source de plaisir, d'échanges et de partage. Elle reflète l'infinie richesse culturelle des peuples, mais elle en reflète tout autant les drames. Pourquoi, dans de si nombreux pays, aujourd'hui, meurt-on encore de faim ? Livre passionnant qui permet de découvrir tous les enjeux de la nourriture.



La casserole des enfants (D) H. This - Belin jeunesse (14,5€) Dès 10 ans

Les parents absents, Stéphanie et Martin se mettent à la cuisine. Avec l'aide d'Hervé This, physico-chimiste à l'INRA, chaque recette est l'occasion de faire de véritables expériences. Les réalisations culinaires deviennent de joyeuses leçons de chimie et de physique où les molécules réagissent aux gestes des petits cuisiniers. Hervé This, spécialiste de « gastronomie moléculaire » explore avec les enfants les recettes familières de la cuisine, et les explique du point de vue physique et chimique. Par exemple: Pourquoi les blancs d'œufs battus montent-ils en neige ? Pourquoi peut-on rattraper une mayonnaise qui a tourné en lui ajoutant une cuillerée d'eau ? Pourquoi peut-on faire une mousse au chocolat sans œufs ? Pourquoi les haricots verts sont-ils plus verts quand ils sont cuits sans couvercle ? ...Quand la crème Chantilly contribue au savoir, c'est savoureux et... passionnant !



Marie-Claire Plume

PS : Retrouvez d'autres titres et les autres sélections sur le site du SNUipp : <http://www.snuipp.fr/spip.php?rubrique182> <http://www.snuipp.fr/spip.php?rubrique182> (Cliquez sur « Ressources » puis sur « Littérature de jeunesse »)

Leur avis

CLAIRE RODIER, PRÉSIDENTE DU RÉSEAU MIGREURO, P

« Ce qui inquiète le plus, c'est cette régression annoncée vers un système qui généralise la mise à l'écart des indésirables en recourant un peu partout à leur enfermement : d'un côté le sanctuaire des pays riches, et de l'autre une zone d'où il sera interdit de sortir, et qui s'apparentera à un vaste camp (...) l'Europe se construit en produisant toujours plus de violence à ses marges. »

CIMADE,

« Les pays européens qui avaient une forte tradition d'accueil semblent tourner le dos à leurs valeurs fondamentales. Les conditions générales d'accueil des demandeurs d'asile les placent dans une grande précarité et la procédure d'examen des demandes présente peu de garanties. »

AMNESTY INTERNATIONAL,

Amnesty « exprime son regret que les droits des réfugiés et des migrants soient sacrifiés au nom de la sécurité et du contrôle migratoire.

En effet, ces contrôles ont entraîné des violations des droits humains liées à l'interception en mer de migrants, à leur détention et à leur renvoi, y compris de personnes ayant besoin de protection internationale, en violation du principe de non-refoulement prévu par la Convention de Genève. »

COMMISSION EUROPÉENNE

Une politique de retour efficace est essentielle pour que l'opinion publique apporte son soutien à des mesures dans des domaines tels que l'immigration légale et l'asile. Parmi les priorités (...) figurent la conclusion de nouveaux accords de réadmission, l'avancée de la proposition de directive sur le retour (...), le recours accru par les États membres aux vols de retour communs.

IMMIGRATION L'EUROPE FORTERESSE

Face aux migrants désireux d'entrer sur son territoire, au péril de leur vie, l'Union européenne poursuit la mise en place de mesures répressives.



Un an près les événements tragiques de Ceuta et Melilla, où 13 migrants ont été tués par les forces de sécurité marocaine et espagnole, la frontière de l'Europe avec les pays du Sud s'est encore éloignée. Auparavant, les « pateras », embarcations qui traversaient les 14km du détroit de Gibraltar séparant le Maroc de l'Espagne, faisaient régulièrement naufrage avec leur lots de victimes. Aujourd'hui, les migrants tentent de rejoindre les îles Canaries, situées à 800km de la côte mauritanienne et à 1500km de la côte sénégalaise. Selon les sources, ces traversées sur des embarcations surchargées ont provoqué 3000 à 5000 morts depuis le début de l'année. De nombreux migrants débarquent également sur l'île italienne de Lampedusa, en provenance de la Libye.

Face à ces drames humains, la politique de l'Union européenne ne varie pas et s'accroît même. Elle se décline principalement en deux axes, la sécurisation des frontières et l'obtention d'accords de coopération avec les pays du Sud. L'agence européenne pour la gestion des frontières extérieures (maritimes, terrestres et aériennes) Frontex, créée en 2004, a pour mission de coordonner des opérations de surveillance entre états membres ainsi que de leur fournir un appui pour organiser des opérations de retour conjointes. Des patrouilles maritimes sont mises en place au large des Canaries, des côtes sénégalaises et en Méditerranée. La coopération passe

essentiellement par l'obtention d'accords avec les pays d'émigration de réadmission des nationaux, voire des étrangers ayant circulé sur leur sol, en échange d'une aide économique. Ces accords constituent la pierre angulaire de la politique européenne de gestion de flux migratoires.

Ces mesures s'accompagnent d'un net recul du droit d'asile. Le nombre de demandes dans les 25 pays membres, passant de 750 000 à 250 000 en douze ans, a encore diminué de 20% en 2006 selon Amnesty international.

Actuellement, l'élaboration d'une directive relative aux procédures de retour « des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier » suscite de fortes réactions. Elle prévoit notamment l'enfermement et l'éloignement des mineurs étrangers. Cette clause, jugée contraire aux engagements internationaux souscrits par l'UE, a suscité un appel d'associations européennes (1) signé par la FSU.

Quant aux migrants présents sur le sol européen mais dépourvus de papiers, les réponses sont diverses à l'échelle européenne. Après 700 000 régularisations en Espagne, l'Italie et l'Allemagne ont annoncé une régularisation de 520 000 et 200 000 sans papiers. En France, la circulaire du 13 juin 2006 a permis à 6924 personnes d'obtenir un titre de séjour...

Arnaud Malaisé

(1) <http://www.nominorsindetention.org>

ZEP RECENTRER SUR LA PÉDAGOGIE

Parents et école, sous le regard de la recherche

En octobre, un rapport de l'Inspection générale dresse un bilan de la politique des ZEP depuis 1982 et formule une série de propositions.



Remettre la pédagogie au premier plan, recentrer la carte des ZEP, telles sont les propositions formulées par l'IGEN (inspection générale) dans un rapport sur l'éducation prioritaire publié en octobre. Sans pour autant tracer des pistes en terme de moyens.

Quelques unes des recommandations étaient déjà apparues dans un bilan étape en décembre 2005. Elles avaient d'ailleurs inspiré certaines mesures du ministre sur l'éducation prioritaire au printemps dernier.

Côté bilan, les rapporteurs affirment que *« les moyens supplémentaires attribués à ces territoires n'ont pas été placés là où ils auraient dû l'être »* notamment *« dans le renouvellement de la pédagogie, la formation des enseignants, la structuration du partenariat »*. Bel aveu d'une trop grande absence de pilotage et d'accompagnement des équipes. Toutefois, si chercheurs et autorités ministérielles s'accordent à dire que *« son efficacité globale n'a pas été clairement établie »*, la politique des ZEP a néanmoins *« réussi à maintenir les mêmes écarts de résultats, tout en diminuant la proportion des élèves en retard »*, alors que, la situation sociale par ailleurs s'aggravait. Une politique qui représente, toujours selon le rapport, un *« surcoût de 927 millions d'euros »*, d'avantage lié aux mesures concernant les personnels qu'aux crédits pédagogiques et fonds sociaux, qui sont, eux, restés marginaux : *« de 16 à 8,5 euros par élève »*. Selon le rapport, *« la demande des équipes sur le terrain est davantage une demande d'aide à la concertation, de formation et de soutien et d'accompagnement »*.

En perspective, l'IGEN préconise ainsi une

nouvelle politique d'accompagnement pédagogique dans tous les territoires prioritaires avec un réel et cohérent *« plan de pilotage »*. Au niveau des classes, c'est un travail sur l'organisation pédagogique qui est encouragé par le rapport : composition des groupes classe, emploi du temps des élèves, systèmes d'évaluation, partenariat, relation avec les familles... Pour ce faire, *« la mise en oeuvre de formations »* ciblées pour les jeunes enseignants et *« de stages à public désigné »* pour ceux en poste sont suggérées par les inspecteurs généraux. Une recommandation qui pourrait apparaître comme contradictoire avec la volonté d'économiser sur ce que coûte selon le rapport l'éducation prioritaire.

De plus, les inspecteurs généraux évoquent la réforme des ZEP du ministre et proposent de la poursuivre. Ils insistent sur le recentrage des EP1 en proposant d'*« aller jusqu'à désaffecter et fermer les écoles de ZEP lorsque tout a été fait et que, manifestement, il n'est plus possible de réussir »*. Ce souhait, à l'évidence, de pilotage par les résultats, de fermeture des établissements les plus difficiles est largement influencé par les expériences anglo-saxonnes. Des mesures qui d'ailleurs n'ont pas toujours eu d'effets positifs. Enfin, le rapport recommande de donner *« une priorité forte au premier degré »* car *« c'est là en effet que se creusent les écarts les plus importants, et c'est aussi à ce stade que les remèdes sont les plus efficaces »*. Rêvelatrice, cette préconisation n'a pas été suivie de mesures concrètes et le plan *« ambition réussite »* lancé par le ministre cette année est loin de ces préoccupations.

Sébastien Sihre

La veille scientifique et technologique de l'INRP publie chaque mois une lettre qui fait le point sur l'état de la recherche française et internationale sur un sujet concernant l'éducation.

Au sommaire depuis la rentrée, *« Apprentissages fondamentaux et psychologie de l'éducation »*, *« Les environnements numériques de travail en milieu scolaire »* et au mois de novembre *« Les parents et l'école »*.

Dans ce numéro Annie Feyfant et Olivier Rey interrogent les rapports entre parents et école et leurs implications dans la réussite scolaire des enfants.

Qu'en est-il véritablement ? Quel est le degré d'implication désiré et accepté par les différents acteurs de la communauté éducative ? Quelles sont les formes d'implication observées ? Y-a-t-il réellement corrélation entre degré d'implication des parents et échec/réussite scolaire des enfants ? L'importance de l'implication des parents sur la réussite et le comportement des élèves n'est pas remis en cause par les recherches, bien au contraire. Ces dernières montrent notamment que la participation des familles ne va pas de soi. La communication entre les deux partenaires souffre de nombreux décalages souvent dus à une incapacité à trouver un langage commun. Pour dépasser le seul constat, les travaux de Joyce

L. Epstein proposent une sorte de guide des collaborations possibles. La lettre signale que des programmes incitatifs ont été mis en place dans des pays tels l'Ecosse, le Mexique, la Belgique. Partout, l'amélioration de la confiance et du dialogue est d'autant plus importante que des stratégies parentales d'évitement ou de sélection d'établissements se développent.

On trouvera l'intégralité de la lettre

à l'adresse :
<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/novembre2006.htm>

Lydie Buguet

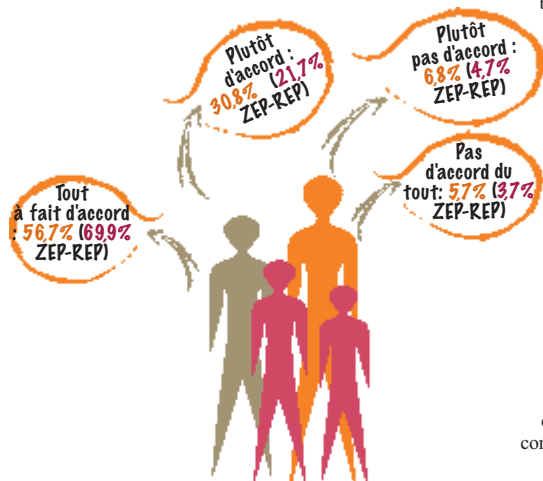
VIE EN SOCIÉTÉ DES ÉLÈVES TOLÉRANTS

Normal ou pas normal ? D'accord ou pas d'accord ? Des élèves de CM2 et 3^e ont été interrogés sur leurs attitudes à l'égard de la vie en société. Aperçu des déclarations des jeunes ados.

Une enquête menée par le ministère de l'Éducation nationale observe le rapport des jeunes de CM2 et de 3^eme avec « la vie en société » entre 1994 et 2005. D'après cette étude, les élèves de 2005 sont « plus tolérants », plus solidaires, rejettent davantage tout acte de discrimination; mais alors qu'ils reconnaissent l'utilité de la règle, ils prennent « plus de libertés avec elle ».

Cette étude a été menée auprès de 15 346 élèves de CM2 et 14 918 collégiens. Les 131 questions posées abordaient des thèmes tels que le sexisme, la xénophobie, le chômage, les droits de vote et de grève, etc. Pour chacun d'eux, les élèves devaient donner leur avis en réaction à des assertions du type : « certains disent que les femmes doivent obéir aux hommes » ; « il y a des personnes qui

« Certains disent que les élèves de CM2 devraient donner le bon exemple aux élèves de CP ? »



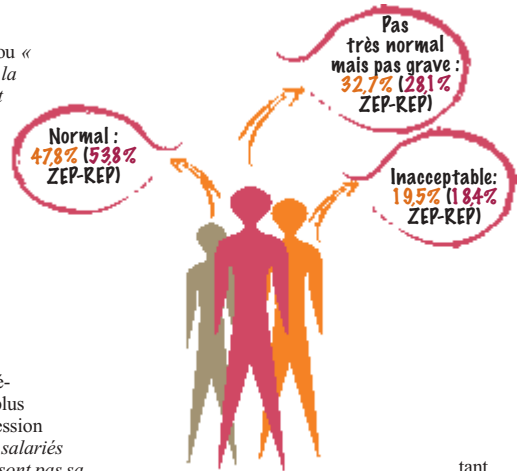
insultent les homosexuel(les) » ou « est-ce grave de télécharger de la musique ou des films sur internet ? »

Globalement, les élèves apparaissent particulièrement soucieux de l'écologie et de l'environnement (83% en CM2 ; 80% en 3^e) ; 93% des collégiens s'inquiétant « de la disparition de nombreuses espèces et plantes due à l'homme ».

Pour le reste, les résultats sont significativement différents dans tous les domaines. Les collégiens se disent plus tolérants et plus soucieux de la liberté d'expression que les CM2. Le fait que « les salariés se mettent en grève quand ils ne sont pas satisfaits de leur salaire » est jugé inacceptable par 19,5 % des élèves de CM2 contre seulement 6,3% des élèves de 3^eme. A l'inverse, les

écoliers se montrent plus solidaires et appliquent plus scrupuleusement les règles. Pour eux, toute transgression est grave. Le téléchargement illégal sur internet est banalisé au collège mais condamné à l'école, seulement 34,8 % des élèves de 3^eme le perçoivent comme « grave » contre 65,5 % à l'école.

Si on compare les résultats de 1994 et 2005, il semblerait que les élèves de 2005 s'autorisent plus de libertés avec la loi et les règles. A l'assertion « il faut obéir aux lois seulement si on est d'accord avec elles », en 2005, 38,5 % des élèves de CM2 déclarent ne pas être d'accord contre 58,1% en 1994. Ce compromis avec la règle est d'au-



« Quand ils ne sont pas contents de leur salaire, il arrive que les travailleurs se mettent en grève ? »

plus fort dans le champ de la vie scolaire où « copier sur le voisin(e) lors d'un contrôle difficile » ne choque que 56,6% des élèves contre 72,9 % en 1994.

Lydie Buguet

Note d'évaluation n°06-02, « les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves de fin d'école et de fin de collège », www.education.gouv.fr/stateval

■ % de l'ensemble des élèves
■ % des élèves en ZEP/REP

Cinéma

LA FAUTE A FIDEL

Sortie le 29 novembre du film de Julie Gavras, « *La faute à Fidel* », dont Claude Allard, pédopsychiatre, dit qu'« *il est visible à partir de 8 ans* ».

Anna, que la réalisatrice a voulu présenter dans toutes les scènes du film, est une petite fille de neuf ans. Elle évolue, au début des années 70, dans un univers « *à mille lieux de mai 68* » : école privée, nounou, grands parents de la bourgeoisie bordelaise... Ses parents, s'ouvrant à la politique à l'occasion de la révolution chilienne, vont bouleverser son mode de vie et lui faire subir quelques expériences « *violentes* ». Une manif qui dégénère, filmée à hauteur d'enfant, n'est pas une simple promenade... Anna résiste, cherche à comprendre, et passe de l'enfance à la pré-adolescence. Julie Gavras a voulu décrire « *la pédagogie passive* », l'enseignement et les valeurs que les parents transmettent à leurs enfants de façon implicite, par leur comportement et leurs paroles. Les thèmes abordés peuvent sembler complexes pour une exploitation avec des élèves de cycle 3, mais la structure narrative, linéaire et excluant tout flash-back et ellipse, favorise la compréhension. L'humour est présent du début à la fin du film, et si Anna éton-

ne par ses questions et sa maturité, son petit frère est absolument « *impayable* ». Enfin, l'héroïne est une petite fille, ce qui n'est pas fréquent ! A ne pas rater !

Daniel Labaquère



Musique

PETITES OREILLES ET MUSIQUES VIVANTES

Les jeunes musicales de France ont pour mission depuis 65 ans de promouvoir la musique auprès des jeunes. Chaque année, une nouvelle programmation destinée aux scolaires, aux lycéens mais également aux adultes, tourne dans toute la France grâce à un réseau national très dense. 2000 représentations prendront ainsi la route cette année pour défricher les jeunes oreilles et leur permettre de découvrir un répertoire varié, des musiques du monde, au classique ou aux musiques actuelles. De jeunes musiciens sont ainsi confrontés à leurs aînés de renom-



mée nationale voire internationale. Des coproductions entre les JMF et l'*Orchestre de Paris* sont aussi à l'origine de rencontres dans les classes et d'un important travail pédagogique en amont des concerts. A suivre dans les régions...

Laure Gandebeuf

Orchestre de Paris, à Paris, salle Pleyel

Du 8 au 10 novembre 2006: *Un Faune chez ma Mère l'Oye* d'après Debussy et Ravel

Du 2 au 4 mai 2007: création autour de Henri Dutilleux

Festival Mino, à Paris, à l'Européen et à la Cigale du 18 au 23 décembre 2006

L'AGENDA

"AUTISME ET EDUCATION ADAPTEE - JOURNEE NATIONALE D'AUTISME FRANCE"

Cette journée, qui réunit chaque année plus de 1 000 personnes, permettra aux parents et aux professionnels d'entendre et d'interroger les meilleurs spécialistes français et internationaux dans le domaine de l'autisme.

Rens : www.autismefrance.org

Date et lieu :

Le 9 décembre, Paris XVIIe

LES CHOIX ET LES STRATEGIES DES ELEVES ET DES FAMILLES

Conférence donnée par Sally Power (université de Cardiff, pays de Galles) et Agnès van Zanten (OSC, CNRS/Sciences Po). Dans le cadre du thème « *Choix et projets des élèves et de leurs familles* », première partie du séminaire « *Les transformations des modes de production scolaire des élites* ».

Rens: "mailto:darchykoechlin@free.fr" darchykoechlin@free.fr

Le 11 décembre 2006 à Paris VIIe

"NAISSANCE DE LA FSU"

Colloque organisé par l'Institut de recherches de la FSU autour de cinq tables rondes : « Les raisons historiques, sociologiques, pédagogiques et corporatives de la crise », « Les attentes de la société, les pratiques professionnelles et la création de la FSU » et « L'histoire des sections départementales », « De la scission de la FEN à la construction de la FSU », « Acteurs ou spectateurs de la crise » avec les historiens René Mouriaux, Jacques Girault, Laurent Frajerman, André Robert...

Contact : 01.44.79.90.41

courriel : "mailto:institut@fsu.fr"institut@fsu.fr

Les 14 et 15 décembre à Paris

INEGALITES A L'ECOLE

L'IMPORTANCE DU NIVEAU A L'ENTREE AU CP

Dans « France, portrait social 2006 » de l'INSEE, vous avez publié avec Fabienne Rosenwald, un article intitulé « les inégalités de réussite à l'école : construction et évolution ». Quelle principale évolution avez-vous perçue ?

Sur les vingt dernières années, le fait le plus marquant est la chute du taux de redoublement. Pour les enfants de parents non qualifiés on constate une amélioration du taux d'accès à la 6ème sans retard alors que moins de la moitié d'entre eux arrivaient en 6ème il y a 20 ans. Mais attention, si l'on montre qu'il y a une certaine réduction des inégalités dans l'accession à la 6ème, ces dernières restent très fortes : plus de 90% des élèves d'enfants de cadre ou de niveau intermédiaire vont accéder à la 6ème sans avoir redoublé contre seulement 2/3 des enfants d'ouvriers non qualifiés et un peu plus de la moitié des enfants d'inactifs. L'essentiel de l'inégalité persiste. Mais, l'apport de notre enquête est moins de mesurer les évolutions que de regarder la façon dont elles se construisent.

Comment avez-vous procédé ?

Nous avons suivi une cohorte de 8300 élèves regroupés sur 1560 écoles représentatives. Ces élèves sont entrés en cours préparatoire en 1997. Nous avons suivi année par année leur devenir à l'école élémentaire. Nous avons mesuré leur niveau de compétences à l'entrée au CP, compétences logiques, compétences verbales, connaissances générales, concepts liés à l'espace et au temps. De plus, nous avons pu restituer leurs scores aux évaluations à l'entrée en CE2 et à l'entrée en 6ème. Sur ces élèves, on disposait donc de deux types d'évaluation de leur degré de réussite, d'un côté leur trajectoire scolaire, et de l'autre, à trois moments, des mesures d'acquis cognitifs. Les caractéristiques du milieu familial ont été recueillies en interrogeant les directeurs d'école à la rentrée 1997 et les familles elles-mêmes en 1999. Nous avons des données très précises sur le milieu familial.



Jean-Paul CAILLE

Chargé d'étude à la DEPP
(ministère de l'Éducation nationale)

C'est la seule enquête de ce type qui existe. Notre étude permet de faire le partage entre ce qui s'est passé avant la scolarisation en élémentaire et après. Elle permet aussi de mesurer les inégalités sociales à caractère scolaire et les inégalités sociales face au redoublement.

Quelles données avez-vous mises en évidence ?

Nous avons relevé quatre phénomènes principaux. En mesurant le niveau de compétences des élèves à l'entrée en CP, nous avons observé que, dès cet âge, les inégalités sont très marquées et très différenciées socialement. Ces disparités ont des conséquences importantes par la suite car la réussite de l'élève est très liée à son niveau initial. Autre résultat : à niveau initial comparable les élèves progressent de manière très différente selon leur milieu social. Les en-

fants de cadres vont réussir sensiblement mieux que ceux d'ouvriers à compétences identiques au CP.

Le troisième phénomène que l'on a mis en évidence est l'impact très faible de la scolarisation à deux ans comparativement à une scolarisation à 3 ans. Les élèves ayant effectué une année de maternelle supplémentaire réussissent « grosso modo » un item de plus sur cent à l'évaluation des compétences à l'entrée en CP, que les écoliers scolarisés à 3 ans. Comparativement, si on considère les milieux sociaux, l'écart entre un enfant d'enseignants et un enfant d'inactif est de 9 points. L'année supplémentaire n'a plus d'effets lisibles à la fin de la scolarité élémentaire. Enfin dernier phénomène à noter, c'est que le redoublement ne permet pas un redressement durable de l'élève. Phénomène connu et que les politiques éducatives prennent déjà en compte.

Le tableau dressé par votre enquête est noir...

Je ne dirai pas cela. Nous avons établi des données sur des choses qui jusque là n'étaient pas mesurées. On ne peut pas dire, comme on l'entend trop souvent, que les inégalités se sont aggravées à ce niveau du système éducatif. Les écarts se sont plutôt resserrés. Les inégalités réelles sont stationnaires.

Pour avoir une vue de l'évolution véritable des inégalités, il faut les regarder en aval au moment où les élèves vont sortir du système éducatif. A la fin des années 80, un peu plus du tiers des élèves quittaient l'enseignement secondaire avec un bac général ou technologique, alors qu'aujourd'hui on en a la moitié. On ne peut pas prétendre qu'il n'y a pas eu réduction des inégalités sociales avec un tel bond du niveau de formation.

Propos recueillis par
Lydie Buguet

