

(REGARDS SUR)

BULLETIN D'INFORMATION du
SYNDICAT NATIONAL UNITAIRE
Des INSTITUTEURS, PROFESSEURS
D'ECOLE et PEGC d'EURE-et-LOIR
Section Charlotte Nivault

Numéro 29 – JANVIER 2006

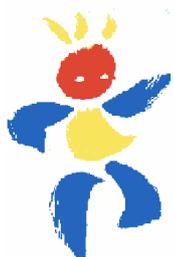
SNU ipp.28

(REGARDS SUR)
SNUIPP.28
3 Rue L. Blériot
BP 81125 CHAMPHOL
28304 Mainvilliers cedex



Dispensé de timbrage **CHARTRES CTC**

Éditorial :



Snuipp-fsu

INACCEPTABLE !

Après la loi d'orientation votée ce printemps, les dernières semaines ont été destructrices avec l'annonce de l'apprentissage à 14 ans, la réforme annoncée de la ZEP, l'attaque en règle contre les enseignants avec l'apprentissage de la lecture.

Il ne s'agit pas seulement d'une querelle sur la méthode en ce qui concerne la lecture, il ne s'agit pas de donner les mêmes chances à tous en réformant les ZEP, il ne s'agit pas de permettre aux jeunes de s'épanouir en les projetant dans le monde du travail.

Ne nous leurrons pas, il s'agit bien là de la définition d'une autre école, celle de l'orientation libérale, qui n'a qu'un but utilitariste, économique, tourné uniquement vers l'adaptation à l'emploi et la réduction massive des dépenses publiques.

Malgré toutes les attaques subies, l'image de l'école et des enseignants, reste bonne dans l'opinion publique. Nous avons toujours l'ambition de la réussite pour tous. Cela nécessite un investissement important dans le service public d'éducation.

C'est cette même orientation libérale qui prévaut aux destinées de la carte scolaire. Avec 345 élèves de plus et seulement 6 postes, comment faire mieux ?

C'est toujours cette orientation libérale qui refuse à tous les fonctionnaires le simple maintien de leur pouvoir d'achat.

Alors oui, tout cela est inacceptable.

« Il n'est plus temps de s'inquiéter, il est urgent de chercher, par tous les moyens à RESISTER »*

Alors, le 2 février, nous serons massivement en grève.

Chartres le 25 janvier 2006
Le secrétariat départemental du SNUipp

*Mérieu, Joshua, Rochex;
Éducation : contre la logique du renoncement.

P

PRESSE

DISTRIBUÉE PAR

LA POSTE

DÉPOSÉ LE 25/01/06

Bulletin bimestriel - 0,76 €

ISSN : 1623-7927

Commission Paritaire de Presse : 1105 S 05610

Directeur de publication : Patrick THERAUD

Imprimé par nos soins

Sommaire :

- P 1 : Édito
- P 2 : Grève du 2 février
- P 3 : Lettre aux parents
- P 4 : Revendications Éducation Nationale
- P 5 à 6 : Salaire fonction publique
- P 7 à 10 : Loi sur le handicap et évolution dans l'AIS
- Encart A/B : Bulletin d'adhésion
- P11 : Carte scolaire
- P12 : Personnels itinérants
- P13 : Pétition recrutement
- P14 : Élections professionnelles
- P15 : Syndicalisation, Grève
- P16 : CAPD
- P17 à 20 : Lecture : le B.A.BA

Grève le 2 février

COMMUNIQUE COMMUN DES ORGANISATIONS SYNDICALES DE LA FONCTION PUBLIQUE CGT-FO-FSU-CFDT-UNSA

Au lendemain de la réunion salariale avec M. Christian JACOB, les organisations syndicales font le constat que le compte n'y est pas : leurs exigences d'augmentation de la valeur du point d'indice pour un réel maintien du pouvoir d'achat pour tous, et de la refonte de la grille indiciaire n'ont pas eu l'écho gouvernemental attendu. Les organisations syndicales récusent la globalisation que le Ministre prétend faire entre les dossiers salarial, statutaire et social. Elles ont la volonté de négocier séparément les trois.

Le refus gouvernemental de répondre sur les salaires implique une mobilisation des personnels.

Les organisations syndicales décident de réagir ensemble pour les salaires et la refonte de la grille indiciaire, par une journée d'actions, le jeudi 2 février 2006, dans l'ensemble de la Fonction publique : grève, manifestations, ...

APPEL UNITAIRE DES FÉDÉRATIONS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Les Fédérations de l'Éducation, FAEN, FERC-CGT, FSU, SGEN-CFDT, UNSA-Education, s'inscrivent dans l'appel intersyndical Fonction Publique à une journée d'action avec grève et manifestations le **02 février 2006**. Parce que la semaine d'action qu'elles avaient décidée en commun s'inscrit totalement dans la défense et la transformation d'un service public de qualité pour tous et partout, elles appellent donc les personnels de l'Éducation et de la Recherche à faire grève et manifester ce jour là pour les salaires et le pouvoir d'achat, pour l'emploi, contre les suppressions de postes, contre la précarité et pour la défense du service public d'Éducation.

Consignes de grève.

Document à conserver.

AVANT LA GREVE

Les grévistes informent les familles le **lundi 30 janvier**, au plus tard la veille, par écrit, qu'il n'y aura pas classe. La lettre-type disponible dans le bulletin FSU 28 ou sur le site du SNUipp <http://28.snuipp.fr> peut être distribuée aux élèves pliée et agrafée. Si tous les maîtres sont grévistes, faites savoir que l'école sera fermée. Prévenez la mairie, les services de transport ainsi que tous ceux qui travaillent à l'école (intervenants, piscine, bibliothèque ...). Une affichette sera apposée à la porte de l'école indiquant
« GRÈVE : École fermée le jeudi 2 février. »

PENDANT LA GREVE

- 1— Si tous les collègues sont grévistes, l'école est fermée. Il est fortement déconseillé d'y aller même brièvement.
- 2— Si tous les collègues ne sont pas grévistes, les non-grévistes doivent assurer l'accueil et la surveillance de tous les enfants présents. Les maîtres grévistes informent leurs élèves de manière à ce qu'ils ne viennent pas à l'école ce jour-là. Les directeurs grévistes affichent un tableau de service des non-grévistes.

APRES LA GREVE

Pour les retenues de salaires, il appartient à l'administration de faire la preuve de la participation à la grève. **Ainsi les grévistes, quelle que soit leur fonction, ne répondent à aucune enquête, ne s'inscrivent sur aucune liste, ne signent quel qu'état que ce soit.**

Les directeurs et directrices n'ont à accomplir aucune tâche administrative particulière à ce sujet, sinon transmettre les documents de l'administration aux non grévistes qui les gèrent eux-mêmes. Ils ne certifient rien.

Transmettez immédiatement tout courrier suspect qui pourrait vous parvenir à propos de la grève à la section SNUipp.

QUI FAIT GREVE ?

L'ensemble des instituteurs et des professeurs des écoles, sans restriction.

Les directeurs d'école également car ils ne sont ni chefs d'établissement, ni fonctionnaires d'autorité.

Mais aussi les stagiaires et les listes complémentaires. Les aides éducateurs sont aussi concernés par cette grève en raison de leur situation précaire.

RAPPEL

Une journée de grève le jeudi n'entraîne qu'une journée de retrait de salaire.

PAS D'INTIMIDATION !

RESISTEZ AUX TENTATIVES D'INTIMIDATION

N'accordez aucun crédit aux informations de la radio, de la télévision, de la presse qui transmettraient des communiqués indiquant que les écoles assurent l'accueil des élèves.

Ne répondez à aucune demande de renseignements concernant la grève d'où qu'elle émane (administration, gendarmerie, renseignements généraux, ...) sur la situation dans l'établissement (nombre et identité des grévistes, etc). Ne répondez pas aux sondages.

Informez le plus tôt possible le SNUipp du résultat de la grève au 02/37/21/15/32 ou au fax, 02/37/21/39/89.

En cas de pression ou manœuvre, s'adresser au SNUipp.

Apprentissage à 14 ans, contrat de responsabilité parentale, remise en cause des ZEP, haro sur les méthodes de lecture... On assiste à une surenchère sur fond de concurrence entre les membres du gouvernement. Pendant ce temps, les moyens alloués à l'enseignement diminuent...

Or, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, toutes les études montrent que cet enseignement s'est amélioré au fil des années, avec les apports de la recherche.

Aujourd'hui, toutes les «méthodes» utilisées dans les classes respectent une progression rigoureuse ! Simplement, chaque équipe d'école, chaque collègue choisit son manuel, ses ouvrages de littérature de jeunesse, sa manière d'entrer dans ce que nous appelons la « culture de l'écrit ».

Ce travail est déjà bien entamé à la maternelle.

L'apprentissage de la lecture est réellement quelque chose de complexe qui ne peut pas se réduire à quelques recettes, à de la copie et des dictées de syllabes !

Pourquoi un tel tapage médiatique ? Pour semer le doute dans l'opinion publique, pour diviser parents et enseignants, pour détourner l'attention et masquer le manque de volonté réelle du ministre de lutter contre l'échec scolaire. La méthode syllabique constitue un sérieux réservoir d'économies pour l'état : **Pas la peine de réduire les effectifs ou de dédoubler les classes pour faire répéter en chœur : B-A BA.**

Rappelons-nous du temps où cette méthode était appliquée, 50% des enfants n'obtenaient pas le certificat d'études. Aujourd'hui, plus de 60% d'une classe d'âge obtient le baccalauréat.

Ce gouvernement ne prépare pas la réussite de tous les enfants. On nous prépare deux jeunesses : une qui aura accès à l'emploi hautement qualifié, l'autre à l'emploi précaire.

Les élèves des écoles d'Eure-et-Loir se préparent à vivre une prochaine rentrée encore plus difficile que la précédente :

- avec 6 postes de professeurs des écoles pour 345 élèves de plus (1 pour 55),
- avec des centaines de journées d'absences non remplacées,
- avec des effectifs par classe sans cesse croissants,
- avec des enseignants de plus en plus seuls dans leurs classes avec des situations de plus en plus complexes à maîtriser,
- avec 1500 recrutements de moins au niveau national au concours 2006 de Professeurs des écoles.

NOS ELEVES, VOS ENFANTS, MERITENT MIEUX QUE CELA !!!

Leur réussite dépend des moyens alloués. Les conditions de travail des enseignants jouent directement sur la réussite du plus grand nombre.

Dans le même temps où l'on en demande toujours plus à l'École, le gouvernement traite les personnels de l'Éducation Nationale, comme ceux de l'ensemble de la Fonction publique, avec mépris en ne leur assurant même pas le maintien de leur pouvoir d'achat. En proposant une augmentation inférieure à l'inflation, il savait qu'il provoquerait une vive réaction.

LES ENSEIGNANTS, CEUX DE VOS ENFANTS, COMME L'ENSEMBLE DES AGENTS DE LA FONCTION PUBLIQUE, MERITENT MIEUX QUE CELA !!!

Il est de notre responsabilité de dire haut et fort que nous n'acceptons les dégradations du service public d'éducation.

C'est pourquoi, à l'appel de l'ensemble des organisations syndicales, nous serons en grève le jeudi 2 février 2006. Votre enfant n'aura donc pas classe ce jour.



Tous ensemble,
ambitieux pour les élèves,
ambitieux pour l'école,
ambitieux pour ses personnels,
NON AU RENONCEMENT ! OUI à LA RÉUSSITE DE TOUS !



Revendications éducation nationale

ZEP, les grandes manœuvres !

1- QUELQUES CHIFFRES

Rentrée 2004 : 707 ZEP regroupent 6583 établissements (5571 écoles, 876 collèges et 136 lycées). 809 REP regroupent 8386 établissements.

2 - CONTEXTE

La partie consacrée aux ZEP dans l'additif à la circulaire de rentrée vise à identifier les conditions nécessaires pour permettre « aux élèves de ZEP d'acquérir les savoirs de base et prétendre aux filières d'excellence ». Cette formulation encourage les expérimentations tous azimuts et les dispositions dérogatoires : la mise en place des dispositifs de réussite éducative suivant le plan de cohésion sociale Borloo. Ces dispositifs sont destinés à traiter les difficultés des enfants à l'extérieur de l'école de manière individualisée.

La crise des banlieues en novembre 2005, a précipité les prises de décisions gouvernementales concernant (notamment) les ZEP avec la « loi sur l'égalité des chances » qui comprend, entre autre, « l'apprentissage junior ».

3 - DES « AVANT-TEXTES » DE MAUVAIS AUGURES

Le rapport annexé à la loi d'orientation qui a été invalidé par le Conseil Constitutionnel reste un texte de référence pour le Ministère. Il détermine comment une politique visant un territoire, devient un traitement individuel de la difficulté scolaire et une attribution des moyens par contractualisation, liant, ou des individus ou des établissements (ce n'est plus une politique globale). Un rapport de l'INSEE, paru en 2005, mais qui date de 2003 (republication opportuniste ?) tente de montrer que la politique des ZEP n'a pas atteint ses objectifs. Mais, l'étude ne parle pas de la dégradation économique et sociale des quartiers concernés. On peut penser que la politique des ZEP a certainement permis de limiter

les effets de cette dégradation sur les résultats scolaires des enfants.

4 - MESURES POUR LES ZEP

C'est dans un contexte de réduction budgétaire que la réforme s'effectuera. En fait d'investissement, il s'agit tout au plus d'un redéploiement, même pas à moyens constants !

La redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire va s'organiser autour du classement des collèges (et donc des écoles de leur secteur de recrutement) en trois groupes d'établissements :

- Les 220 collèges « ambition réussite » pour lesquels une nouvelle orientation et de nouveaux moyens sont définis ;
- Les collèges urbains à difficultés moyennes qui continueront comme avant ;
- Et les collèges qui sont appelés à sortir du dispositif à échéance de trois ans.

5 - LES COLLEGES «AMBITION REUSSITE»

Les fonctions attribuées au Réseau de réussite sont les mêmes que celles attribuées aux REP après la relance de 1998.

Les moyens attribués : 1000 enseignants expérimentés, des assistants pédagogiques, une infirmière par collège, des moyens informatiques.

La philosophie générale s'organise autour des projets d'excellence (une spécialité par collège), l'individualisation des parcours, la découverte professionnelle en 4ème (anticipation vers l'apprentissage ?), les bourses au mérite, la dérogation à la carte scolaire des lycées pour les meilleurs, pour le second degré et l'obligation de l'apprentissage de la lecture au CP par la méthode syllabique, une évaluation au début du CE1 pour la mise en place des PPRE, pour le premier degré.

Pour les personnels, une forte majoration pour les mutations après 5 ans d'exercice et des inspections plus fréquentes pour favoriser les

Les chiffres pour l'Académie.

8 collèges « ambition réussite », 7 retenus par le Ministère, 1 choisi par la Recteur.

Pour ces 8 collèges, 26 enseignants « supplémentaires » et 78 assistants pédagogiques.

Les chiffres pour le département.

2 collèges « ambition réussite » et les écoles qui y sont rattachés. La liste définitive devrait être arrêtée avant fin janvier...

Pour tous les autres, aucune info à ce jour.

promotions (ce n'est pas encore le grand choix pour tous !).

6 - TROIS NOTIONS CLES :

- Concentration des moyens sur un nombre réduit d'établissements ;
- Mesures de remédiation visant l'individu plutôt que le territoire ;
- Individualisation et méritocratie au lieu de la réussite pour tous.

Ne nous y trompons pas, nous nous situons à un tournant de l'histoire de la discrimination positive : on donne une chance aux jeunes des ZEP qui, s'ils savent la saisir, auront le droit de déroger à la sectorisation (ce qui renforcera la ghettoisation des quartiers)... les autres, ainsi culpabilisés d'être en échec, n'auront que la perspective d'un apprentissage junior. Cette réforme qui dit promouvoir «l'égalité des chances», concourt en fait à son contraire.

Apprentissage de la lecture : s'en tenir aux programmes de 2002

La parution de la circulaire ministérielle relative aux méthodes de lecture en date du 3 janvier 2006 n'a fait l'objet d'aucune concertation préalable. Elle ignore la réalité des pratiques mises en oeuvre dans les écoles, officialise une prise de position quasi-idéologique, totalement contre-productive en matière pédagogique.

Nous appelons les enseignants à s'en tenir exclusivement, dans l'intérêt des élèves, aux programmes du primaire de 2002. Qu'il s'agisse du choix de la méthode d'apprentissage de la lecture, de la démarche ou des activités conseillées, ces programmes font aujourd'hui autorité.

Position Commune, SNUipp-FSU, Sgen-CFDT, SE-Unsa

Lire aussi le dossier « spécial » en pages 17 à 20 et signez la pétition en ligne.

1500 recrutements en moins au concours PE

Alors que 13 200 départs à la retraite sont prévus à la rentrée 2007 et que l'INSEE confirme la hausse démographique dans le premier degré, le nombre de postes au concours de professeurs des écoles baissera pour la deuxième année consécutive.

12 750 professeurs des écoles ont été recrutés l'an passé, ils ne seront que 11 250 à cette session 2005, soit 1500 recrutements en moins.

Cette baisse entraînera un recrutement plus important sur liste complémentaire. Ainsi des milliers de jeunes sont déjà directement recrutés dans les écoles depuis de nombreuses années : sans formation professionnelle, ils doivent faire face à des situations souvent

très difficiles et leur premier contact avec les écoles est brutal. Cette situation n'est tolérable, ni pour les jeunes enseignants, ni bien sûr pour les élèves dont la réussite semble, dans les faits, bien peu préoccuper le Ministre de l'Éducation Nationale. Pour le SNUipp, il faut augmenter de façon significative le nombre de postes au concours sur la liste principale, pour anticiper les prochaines rentrées en fonction des départs à la retraite et couvrir tous les besoins des écoles. Au moment où les déclarations sur le non remplacement de la moitié des fonctionnaires partant en retraite se font toujours plus insistantes, les questions des recrutements des jeunes enseignants seront au coeur de la préparation de la prochaine rentrée scolaire.

Concours 2006

postes
premier degré

Concours externes	10 320
Concours externes spéciaux	130
Troisièmes concours	550
Seconds concours internes	238
Seconds concours internes spéc.	12
Total	11 250



(REGARDS SUR)

Salaires dans la Fonction publique

PARLONS VRAI !

Dès qu'il est question de salaires dans la Fonction Publique, le gouvernement oppose aux revendications légitimes des fonctionnaires, des arguments inacceptables et un chantage entre emplois et salaires. Les fédérations syndicales de la Fonction Publique entendent dans cette publication mettre en évidence les manipulations, exposer la situation salariale réelle, montrer qu'il est possible et utile d'augmenter les salaires dans la Fonction Publique.

L'évolution du pouvoir d'achat ne peut être mesurée qu'à partir du point d'indice.

Des indicateurs soigneusement choisis

Pour faire croire à des augmentations même sans évolution du point d'indice, le gouvernement utilise des instruments de mesure détournés de leur finalité.

Pourquoi la Rémunération moyenne des personnels en place (RMPP) n'est pas un indicateur pertinent pour mesurer l'évolution du pouvoir d'achat des agents ?

La RMPP augmente automatiquement et permet d'afficher un « + » même en l'absence de revalorisation de la valeur du point ou de mesures catégorielles. Cet indicateur inclut en effet, les mesures générales d'augmentation du point d'indice pour l'année en cours et la répercussion en année pleine des mesures de l'année précédente, mais aussi

- L'effet des mesures catégorielles (revalorisation des grilles, reclassements), très souvent sectorielles, mais traduites sur la feuille de paie moyenne, qui n'existe que virtuellement ;
- Les effets des déroulements de carrière, estimés forfaitairement ;
- Les effets de structure intégrant l'évolution du poids des différentes catégories. Il prend en compte l'évolution des qualifications, mais aussi les politiques de suppression d'emploi (par exemple plus on supprime d'emplois en bas de la grille, plus la rémunération moyenne augmente).

Il existe aussi un autre indicateur, le salaire Moyen par Tête (SMPT) qui mesure le coût moyen d'un agent en intégrant les effets du remplacement des agents partis à la retraite par des personnels plus jeunes, moins payés.

Selon ses besoins le gouvernement utilise l'un ou l'autre

La RMPP affiche des « résultats » plus élevés. C'est ce qui lui vaut d'être mise en avant aujourd'hui.

Dans les deux cas, les données - qui peuvent avoir leur intérêt en terme d'études et de prévisions budgétaires - ne mesurent nullement l'évolution réelle du pouvoir d'achat des agents de la Fonction publique.

Le traitement indiciaire d'un fonctionnaire est le résultat d'une multiplication entre :

- Un indice - traduit en nombre de points - qui correspond à sa place dans une grille en fonction de sa qualification, de sa carrière ;
- et la valeur de ce point d'indice. Cette valeur du point d'indice est commune à l'ensemble des fonctionnaires dans l'ensemble de la fonction publique.

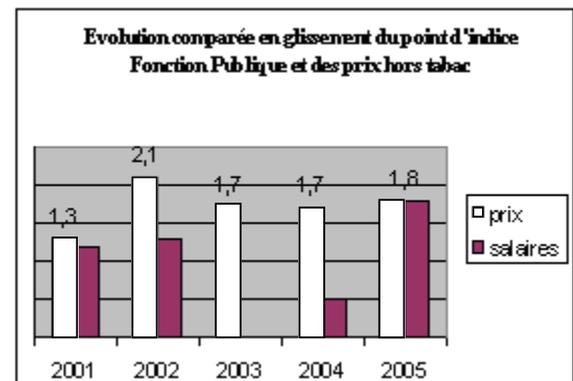
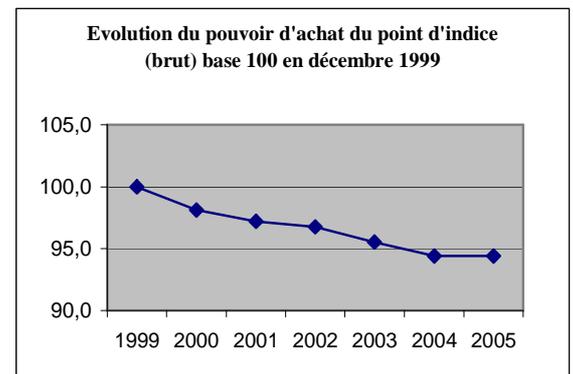
La seule référence possible est la valeur du point

C'est aussi la valeur du point qui permet de comparer les traitements des fonctionnaires à qualification équivalente. Ne pas se référer à la valeur du point d'indice, c'est faire disparaître la notion même de carrière. En effet, un avancement, une promotion, la reconnaissance d'une qualification acquise, ne se traduiraient plus par un salaire plus élevé, mais compenseraient en totalité ou en partie la perte du pouvoir d'achat.

La réalité de l'évolution du pouvoir d'achat

Pouvoir d'achat de la valeur du point :

Évolution entre le 01/01/00 et le 31/12/04 par rapport à l'indice des prix hors tabac : - 5,6%



En cumulé, mois après mois, les pertes de pouvoir d'achat sur la période représentent l'équivalent de plus d'un mois et demi de traitement.

Pour les retraités, l'indexation sur les prix s'est faite en 2004 sans remise à niveau de leur valeur et laisse les retraités à l'écart de toute progression du niveau de vie.

Cette évaluation en brut n'intègre pas la hausse des prélèvements : pour les actifs, au 1^{er} janvier 2005, l'élargissement de l'assiette de la C.S.G. et du C.R.D.S. de 95 à 97 % de la rémunération brute et la cotisation pour la retraite additionnelle (5 % sur un montant plafonné à 20 % du traitement indiciaire) ; pour les retraités, l'augmentation du taux de la C.S.G. de 6,2 à 6,6 %.

2005 : nos actions ont permis de maintenir le pouvoir d'achat sur l'année

Alors que le gouvernement avait clos les discussions salariales en décembre 2004 par l'annonce d'une mesure générale de 0,5% en février et 0,5% en novembre, les grèves unitaires du 20 janvier et du 10 mars, les manifestations du 10 février, la convergence de nos revendications avec celles des salariés du privé l'ont contraint à revoir cette décision. L'évolution de l'indice de rémunération a été portée au niveau de la prévision d'inflation.

Cette décision, arrachée par notre détermination n'allait pas de soi. La création de l'indemnité exceptionnelle de sommet de grade, qui a oublié les non titulaires et ceux qui ont changé de corps sans changer d'indice, et prétend compenser la perte de pouvoir d'achat de ceux qui ne bénéficient plus d'avancement d'échelon, le prouve. Aujourd'hui, le ministre propose de la généraliser !

Les mesures pour la catégorie C : beaucoup de bruit pour pas grand chose

L'obligation récurrente d'augmenter le minimum de rémunération pour le porter au niveau du SMIC, sans relèvement de l'ensemble de la grille a conduit à un écrasement insupportable. Par exemple, du premier au dernier échelon de l'échelle 3, il n'y a que 61 points d'indice (INM). La progression indiciaire dans l'échelle 4 est de 26%, celle de l'échelle 5 de 35%. La fusion des échelles 2 et 3 a été réalisée avec une telle parcimonie que les gains indiciaires s'avèrent tout à fait limités. Les personnels concernés ont raison d'être mécontents.

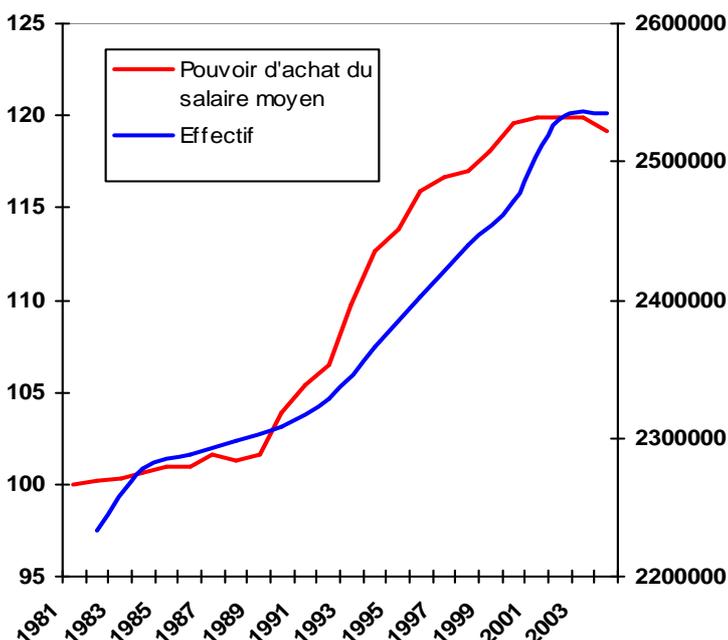
Oui, il est possible d'augmenter les salaires dans la Fonction publique

Contrairement à ce qui ressort de la campagne de désinformation menée par les pouvoirs publics, la part des richesses produites dans le pays, mesurée par le PIB, consacrée aux rémunérations des agents de l'Etat ne cesse de reculer. Entre 1999 et 2003, elle est passée de 4,38 % à 4,25 % (0,13 points qui représentent quelque 2 milliards d'Euros soit près de 3 % de la masse salariale).

Le gouvernement s'est lui-même enfermé dans un certain nombre de contradictions, par son choix délibéré de se priver de recettes au travers d'une politique fiscale ni juste ni justifiée, qui ignore les besoins de solidarité et ceux des services publics.

Par exemple, entre le « bouclier fiscal » et les exonérations sur les actions, les études les plus réalistes estiment que 25000 à 30000 foyers assujettis à l'impôt de solidarité sur la fortune bénéficieront d'un gain de 300 à 400 millions d'Euros. Les exonérations de cotisations patronales, dont l'efficacité pour la création d'emplois reste à prouver, coûtent chaque année 23 milliards d'Euros et jouent contre l'augmentation des salaires.

Le gouvernement nous propose d'accepter une réduction du nombre d'emplois pour augmenter les salaires. Notre expérience dément cette opposition entre emplois et salaires. Nous connaissons aujourd'hui baisse de l'emploi et baisse des salaires.



Lecture : sur l'axe de droite, le pouvoir d'achat du salaire moyen dans la FPE (il ne mesure pas l'évolution du salaire individuel, son augmentation sur les années 90 est largement due aux mesures de revalorisation (enseignants 1989 et Durafour 1991). Sur l'axe de gauche, les effectifs de la FPE. On constate que les deux évoluent dans le même sens.

C'est inacceptable au regard des besoins du service public.

Incohérent au regard de la situation de l'emploi.

Inconséquent au regard du rôle de l'emploi dans la croissance.

Les salaires sont un élément de la croissance par la consommation. Ils influent ainsi sur l'emploi et sur les recettes fiscales et les ressources de la protection sociale.

Augmenter les salaires des fonctionnaires, comme d'ailleurs ceux de l'ensemble des salariés, c'est socialement juste, et c'est économiquement efficace.

Loi sur le handicap et évolutions dans l'AIS

La LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2006.

**Le décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005
publié au J.O. le 20 décembre 2005...**

Si cette loi apporte un droit nouveau qui vise à la scolarisation de tous les enfants, elle intervient dans un contexte de restrictions budgétaires et de mise en place de la loi Fillon et du plan de cohésion sociale.

La mise en place progressive de cette loi va changer le quotidien des écoles et de nos pratiques.

A moyens constants, elle va constituer une difficulté majeure pour le système éducatif...

Les dernières dispositions parues le 31 décembre (!) sont très préoccupantes.

MDPH : Où en est-on dans le département ?
Le GIP a été créé le 2 décembre 2005.

Le Conseil général a recruté une directrice pour la MDPH : Lucia GAUDIN secondée par Jean Luc BAILLY.

Des locaux ont été trouvés 57 bis rue du Dr Maunoury CHARTRES.

(l'accessibilité à ces locaux à l'étage est plus que difficile et a été dénoncée par les associations de personnes handicapées).

C'est pendant les vacances scolaires de la fin d'année civile 2005 que le gouvernement publie un décret (n° 2005-1587 du 19 décembre 2005).

Ce décret forme l'ossature des articles R146-16 à R146-27 du CODE DE L'ACTION SOCIALE ET DES FAMILLES qui créent les conditions statutaires de la Maison Départementale des Personnes Handicapées dont nous parlerons à l'avenir sous le vocable de «M.D.P.H.».

La MDPH sera un groupement d'intérêt public (GIP), présidé par le président du Conseil Général. Nous attirons l'attention sur cette date tardive de parution, parce que la MDPH reprend les attributions de la

COTOREP (commission technique d'orientation et de reclassement professionnel) et de la CDES (commission départementale de l'éducation spéciale) dès le 1^{er} janvier 2006.

La COTOREP avait en charge les dossiers des personnes handicapées majeures, pendant que la CDES suivait les dossiers des mineurs.

C'est maintenant une seule et même commission qui aura en charge la totalité des dossiers : la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDA) mise en place par les articles L 241-5 à L 241-11 du code de l'action sociale.

Des changements importants...à moyens constants...sur fond de Loi Fillon et de plan de cohésion sociale doté d'un programme de réussite éducative...

Au-delà du désengagement de l'État en direction du Conseil Général, la transformation du dispositif et des missions risque de modifier les conditions de scolarisation des élèves relevant du handicap, les missions et la place des différents personnels, mais aussi le traitement et la réponse aux élèves en grande difficulté.

Les secrétaires CCPE avaient aussi un rôle important dans les circonscriptions quant au suivi des élèves en grande difficulté. Les CCPE et CCSD, émanations des CDES, n'existeront plus dans le nouveau dispositif. Tout le travail de suivi de la difficulté scolaire est renvoyé à l'équipe éducative par le décret D. n° 2005-1014 du 24-8-2005 (Tiens ! Encore un décret paru pendant des vacances scolaires!) sur les dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école : (...) *À tout moment de la scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au représentant légal de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien, notamment un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).*

Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant

légal, précise les formes d'aides mises en oeuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève....

D'un côté, le traitement de la difficulté scolaire tend à être «externalisé» avec le programme de réussite éducative du plan Borloo qui laisse les élèves dans les classes et les propose à des dispositifs extérieurs le soir, de l'autre l'école prend en charge la scolarisation - légitime, faut-il le rappeler ?- des enfants handicapés ; le tout sans moyen supplémentaire ?

Il ne s'agit pas d'incohérences mais de choix politiques. Il y a une cohérence dans le renvoi vers la collectivité territoriale au niveau de la commune pour le traitement de la difficulté scolaire, le glissement vers le Conseil Général de la prise en charge du suivi des dossiers des personnes handicapées, et le transfert au niveau régional du programme interdépartemental de prise en charge de l'offre sanitaire et médicosociale.

Cette cohérence trouve son ciment dans le désengagement progressif de l'État de toutes ses missions de service public.

Loi sur le handicap et évolutions dans l'AIS

Les moyens de la mise en œuvre de cette loi du 11 février 2005

La Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA) :

Cet établissement public national à caractère administratif assurera le pilotage opérationnel de la politique en faveur des personnes handicapées. Ses moyens seront prétendument abondés par la journée de solidarité... La CNSA assurera la répartition des **dotations départementales limitatives** sur proposition du préfet de Région.

Les programmes interdépartementaux de prise en charge (PIPEC) des personnes handicapées seront arrêtés par les préfets de région. La notion d'enveloppes budgétaires limitatives permet, depuis les décrets d'application de la Loi 2002-02, aux autorités de tarification des éta-



La Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA) :

La Loi de Février 2005, avec ses incidences sur le code de l'Éducation, notamment les articles L.351-1 à 351-3, met en place la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (code de l'action sociale art. L.241-5 à L.241-11) et la mesure prévoyant la possibilité pour cette commission de proposer des décisions en matière d'orientation (code de l'action sociale L.146-9).

Les instances et modalités d'orientation et de suivi de la scolarité des élèves handicapés s'en trouvent modifiées.

La composition de la CDA et ses compétences

ont été fixées par le décret 2005-1589 en date du 19 décembre 2005 (Extrait de <http://www.cnsainfos2005.org>) : *La loi du 11 février 2005 distingue désormais clairement l'enfant handicapé de l'enfant en difficulté scolaire à un autre titre. La CDA a la pleine compétence pour tout ce qui concerne l'orientation des jeunes handicapés y compris en milieu scolaire ordinaire et ne délègue ses décisions à aucune autre instance. L'équipe pluridisciplinaire qui est chargée de l'évaluation et de l'élaboration du plan personnalisé de compensation s'appuie notamment sur les équipes de suivi de la scolarisation créées dans chaque département. Celles-ci contribuent au projet personnalisé de scolarisation, partie intégrante du plan personnalisé de compensation. Pour ce qui concerne les équipes de suivi de la scolarisation, elles seront dorénavant chargées, au plus près des élèves handicapés et de leur famille, de l'ensemble du suivi du parcours de formation, que ce soit en milieu ordinaire, en primaire comme au collège, ou en établissement médico-social. Ces nouvelles instances créées par la loi du 11 février 2005 sont donc exclusivement dédiées aux jeunes handicapés.*

blissements spécialisés de refuser leurs propositions de budgets, y compris quand les dépenses sont «sincères et justifiées».

Est-ce ainsi que se développeront en masse les services extérieurs de suivi et de soins à domicile, services essentiels dans le cadre de la scolarisation en établissement ordinaire d'enfants en situation de handicap et qui font tellement défaut dans notre département ?

Cette limitation des dépenses, orchestrée depuis les décrets de l'automne 2003 en matière de préparation des budgets des établissements spécialisés montre à quel point l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées sont encadrées par les problèmes de budget.

La Maison Départementale du Handicap :

La MDPH organise le fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire chargée de l'évaluation des besoins de la personne, ainsi que de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.

L'actuel secrétaire de CDES a été mis à disposition de la MDPH. Ces personnels sont placés sous l'autorité fonctionnelle du directeur de la MDPH, dans le cadre d'une convention et sous l'autorité hiérarchique de l'IA.

La loi 2005 spécifie les bénéficiaires et donne ainsi **une sorte de nouvelle définition du handicap**.

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant. »

Avertissement au lecteur :

Début des années 2000, réforme par l'OMS de la classification CIH (dite de Wood).

La nouvelle classification de conséquences de la maladie, CIF, doit être impérativement complétée par l'aspect social et environnemental du handicap.

Le HANDICAP suppose un DESAVANTAGE dû à une INCAPACITE, elle-même issue d'une DEFICIENCE.

Loi sur le handicap et évolutions dans l'AIS

L'équipe pluridisciplinaire :

Art. R. 146-27 du décret n° 2005-1587 :

«L'équipe pluridisciplinaire réunit des professionnels ayant des compétences médicales ou paramédicales, des compétences dans les domaines de la psychologie, du travail social, de la formation scolaire et universitaire, de l'emploi et de la formation professionnelle. Sa composition doit permettre l'évaluation des besoins de compensation du handicap quelle que soit la nature de la demande et le type du ou des handicaps ; cette composition peut varier en fonction des particularités de la situation de la personne handicapée».

«Les membres de l'équipe pluridisciplinaire sont nommés par le directeur de la maison départementale, qui désigne en son sein un coordonnateur chargé d'assurer son organisation et son fonctionnement» .

« Le directeur peut, sur proposition du coordonnateur, faire appel à des consultants chargés de contribuer à l'expertise de l'équipe pluridisciplinaire».

L'équipe pluridisciplinaire relève de la MDPH. Elle élabore le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), à la demande de l'élève handicapé majeur, ou de ses parents ou de son représentant légal.

L'équipe pluridisciplinaire ne doit pas être confondue avec l'équipe de suivi de la scolarisation.

Les équipes de suivi de la scolarisation :

Les équipes de suivi de la scolarisation restent du ressort de l'éducation nationale.

«Un enseignant titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH exerce les fonctions de référent auprès de chacun des élèves handicapés du département afin d'assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève, ses parents ou son représentant légal, s'il est mineur. Cet enseignant est chargé de réunir l'équipe de suivi de la scolarisation pour chacun des élèves handicapés dont il est le référent. Il favorise la continuité et la cohérence de la mise en oeuvre du projet personnalisé de scolarisation.

L'équipe de suivi de la scolarisation comprenant nécessairement l'élève, ou ses parents ou son représentant légal ainsi que le référent de l'élève, facilite la mise en oeuvre et assure, pour chaque élève handicapé, le suivi de son projet personnalisé de scolarisation.

Elle procède, au moins une fois par an, à l'évaluation de ce projet et de sa mise en oeuvre. Elle propose les aménagements nécessaires pour garantir la continuité du parcours de formation.

Cette évaluation peut en outre être organisée à la demande de l'élève, de ses parents ou de son représentant légal, ainsi qu'à la demande de l'équipe éducative de l'école ou de l'établissement scolaire, ou à la demande du directeur de l'établissement de santé ou de l'établissement médico-social, si des régulations s'avèrent indispensables en cours d'année scolaire.

L'équipe de suivi de la scolarisation, fonde notamment son action sur les expertises du psychologue scolaire ou du conseiller d'orientation psychologue, du médecin de l'éducation nationale ou du médecin du service de protection maternelle et infantile et, éventuellement, de l'assistant de service social ou de l'infirmier scolaire qui interviennent dans l'école ou l'établissement scolaire concerné. Le cas échéant, elle fait appel, en lien avec le directeur de l'établissement de santé ou médico-social, aux personnels de ces établissements qui participent à la prise en charge de l'enfant ou de l'adolescent».

L'évolution des postes de secrétaires CCPE et CCSD

Le nombre d'enseignants affectés à des fonctions de référent pour la scolarisation des élèves handicapés, est arrêté annuellement par l'inspecteur d'académie, en tenant compte de critères arrêtés nationalement, notamment le nombre d'élèves handicapés devant faire l'objet d'un suivi.

Le secteur d'intervention des enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés est fixé par décision de l'inspecteur d'académie. Il comprend nécessairement des écoles et des établissements du second degré, ainsi que les établissements de santé ou médico-sociaux implantés dans ce secteur, de manière à favoriser la continuité des parcours de formation.

Les enseignants référents sont affectés dans l'une des écoles ou l'un des établissements scolaires de leur secteur d'intervention et placés sous l'autorité d'un ou plusieurs inspecteurs ayant reçu une formation spécifique pour la scolarisation des élèves handicapés, désignés par l'inspecteur d'académie.

Des questions se posent quant au rôle du

référent qui va être confié aux actuels secrétaires de CCPE, CCSD.

L'article 11 du décret 2005-1752 prévoit que les modalités de concours aux missions de la MDPH des enseignants exerçant les fonctions de référents pour la scolarisation des élèves handicapés sont fixées par la convention constitutive du groupement d'intérêt public «Maison Départementale des Personnes Handicapées».

Ces enseignants contribuent, sur leur secteur d'intervention, à l'accueil et à l'information de l'élève, ou de ses parents ou de son représentant légal, lors de son inscription dans une école ou un établissement scolaire.

Ils organisent les réunions des équipes de suivi de la scolarisation et transmettent les bilans réalisés à l'élève majeur, ou à ses parents ou son représentant légal ainsi qu'à l'équipe pluridisciplinaire. Ils contribuent à l'évaluation conduite par cette même équipe pluridisciplinaire, ainsi qu'à l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation.

Des questions en suspens !

Interrogé lors de la dernière CAPD, l'IA indique qu'il réunira prochainement les secrétaires de CCPE pour leur faire part des missions et conditions d'emploi des « enseignants référents » afin qu'ils puissent se positionner.

Pour l'instant, il y a 4 secrétaires de CCPE, mais cela ne sera sans doute pas suffisant. La carte scolaire à venir fixera le nombre d'enseignants référents ainsi que le redécoupage du territoire, la circonscription n'étant pas forcément le découpage le plus opérant.

Loi sur le handicap et évolutions dans l'AIS

Pour en savoir plus

**La FSU.28 organise
une journée d'étude
sur le thème**

**Loi sur la handicap :
ce qui change
pour l'École
Jeudi 9 mars 2006**

Interventions :

- Gérard Prier, responsable APF 28 (Association des Paralysés de France) et vice Pdt du CD CPH (Comité Départemental Consultatif des Personnes Handicapées)

La nouvelle loi (historique), les changements pour l'école et les usagers, le point de vue des usagers.

- Emmanuel Guichardaz, responsable national à la FSU du secteur Éducation Spécialisée.

Les changements pour l'école et les personnels, le point de vue de la FSU.

Débats en ateliers autour des thèmes suivants :

- Orientation des élèves.
- Dispositifs départementaux, intégration scolaire des élèves.
- Grande difficulté scolaire et handicap.

Retenez dès à présent cette date.

Les modalités d'inscription vous seront communiquées ultérieurement.

**Attention,
nombre de places limité.**

Inscription préalable obligatoire.

La question des délais

Le décret n°2005-1752 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap est paru au journal officiel... le 31 décembre 2005 !

Sa lecture (<http://www.legifrance.gouv.fr>) soulève de nombreuses interrogations.

Parmi les questions les plus difficiles, celle soulevée par l'article 5 de ce décret : «*Si l'équipe éducative d'une école ou d'un établissement scolaire souhaite qu'un projet personnalisé de scolarisation soit élaboré pour un élève, le directeur de l'école ou le chef d'établissement en informe l'élève majeur, ou ses parents ou son représentant légal, pour qu'ils en fassent la demande. Il leur propose de s'informer des aides qui peuvent être apportées dans le cadre de ce projet auprès de l'enseignant référent affecté sur le secteur dont dépend l'école ou l'établissement scolaire, dans les conditions prévues à l'article 11 du présent décret. Si l'élève majeur, ou ses parents ou son représentant légal, ne donnent pas suite dans un délai de 4 mois, l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, informe de la situation de l'élève la Maison Départementale des Personnes Handicapées, définie à l'article L. 146-3 susvisé du code de l'action sociale et des familles qui prend toutes mesures utiles pour engager un dialogue avec l'élève, ou ses parents ou son représentant légal.*».

Dans des écoles, si les parents refusent de contacter la CDA, alors que :

- les RASED sont encore trop souvent incomplets et les personnels spécialisés en nombre insuffisant,
- les infirmières et les assistantes sociales n'existent pas, faute de postes et d'attractivité de ceux-ci quand ils existent,
- les médecins scolaires pas assez nombreux sont déjà débordés par l'amplitude de leurs missions,
- les AVS et les ASEH en nombre déjà insuffisant.

Il faudra attendre 4 mois avant que l'I.A ne saisisse la «Maison du Handicap» !

On ne pourra alerter les parents qu'après avoir pris connaissance des enfants, soit fin septembre. Quatre mois plus tard l'I.A. alertera la MDPH, soit fin janvier...

Comme on ne sait pas combien de temps la Maison du Handicap mettra pour «engager un dialogue avec l'élève, ou ses parents, ou son représentant légal», tout porte à croire que des enfants dont les parents refuseront de contacter la CDA, resteront sans mesure appropriée à leurs besoins pendant la première année de leur scolarisation, l'opération pouvant se répéter à chacun de leurs déménagements...

A combien de portes faudra-t-il sonner avant que ne soit prise en compte la difficulté des élèves, avec tous les risques de dérapage et de confusion entre grande difficulté scolaire et réel handicap ?

Et le temps de concertation ?

Où, quand et comment vont se tenir les multiples réunions de concertation inhérentes à la mise en place et au suivi des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS), des Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE) ?

Quid du fonctionnement habituel de l'école (projet d'école, vie de l'école au quotidien) ?

Faute d'augmentation des moyens permettant la mise en place de temps de concertation sur l'ensemble des besoins des élèves et de l'école, nous serons dans le bricolage.

Groupe de Travail Départemental (GTP)

Vendredi 27 janvier
9 H 00 à l'Inspection Académique

**Comité Technique Paritaire
Départemental (CTP)**

Vendredi 3 février
14 h 30 à l'Inspection Académique

**Conseil Départemental
de l'Éducation Nationale (CDEN)**

Lundi 6 février 14 h 30
à la Préfecture

La dotation de 6 postes pour le département sera insuffisante pour répondre à tous les besoins. De plus, l'Administration doit régulariser 14 ouvertures de la rentrée de septembre 05. C'est donc avec un déficit de postes que s'ouvrent les opérations « d'ouvertures-fermetures ».

L'école maternelle sera une nouvelle fois la « variable » sur laquelle l'IA va jouer.

Le remplacement, exsangue actuellement, ne pourra être amélioré.

Il y a aussi fort à craindre sur le maintien de tous les moyens attribués aux ZEP.

Par ailleurs, la création de la MDPH risque de contraindre l'Administration à créer des postes d'enseignants référents en nombre plus important que les secrétaires de CCPE actuels.

Au vu de ce sombre tableau, il semble que pour répondre à tous les besoins, l'Administration pourrait avoir la tentation de supprimer des postes ciblés sur des « missions » : AIS, patrimoine, encadrement EVS, ...

La vigilance est donc de mise et les réactions, avec tous les partenaires de l'école est plus que jamais nécessaire.

EVS/ASEH

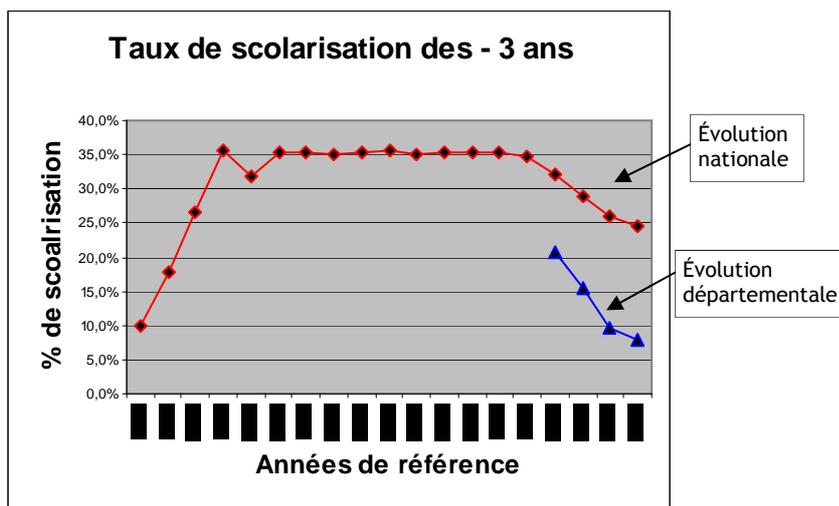
Suite à des demandes réitérées du SNUipp, l'Administration a fini par nous communiquer les lieux où ont été recrutés ces personnels précaires. Nous vous en communiquons la liste dans les tableaux ci dessous.

Écoles comptant une assistance administrative	Collège de rattachement
Mat J.Prévert Châteaudun (4cl ZEP) / Elem Pasteur Châteaudun (ZEP)	Tomas Divi Châteaudun
Mat Brossolette Châteaudun (4 cl ZEP) / Elem Curie Châteaudun (ZEP)	
Elem L.Pergaud Châteaudun (4cl ZEP) / Elem J.Macé Châteaudun (ZEP)	
Mat L.Frapié Dreux (4 cl ZEP) / Elem Vernouillet Vallès (ZEP)	Paul Fort Dreux
Mat J.Macé Nglt le Rotrou (4 cl ZEP) / Elem J.Macé Nogent le Rotrou (4 cl ZEP)	P. Brossollette Nglt le Rotrou
Mat L.Aragon Vernouillet (4 cl ZEP) / Elem L.Aragon Vernouillet (ZEP)	Nicolas Robert Vernouillet
Mat G.Philipe Vernouillet (4 cl ZEP) / Elem G.Philipe Vernouillet (ZEP)	Mathurin Régnier Chartres
Elem J.Zay Mainvilliers (ZEP) / Elem P. de Coubertin Mainvilliers (ZEP)	Jean Macé Mainvilliers

Quelques données éclairantes...

**Scolarisation des moins de trois ans :
des chiffres inquiétants.**

En 2005, on retombe en dessous du taux d'il y a 30 ans ! Une régression inadmissible. Alors que le taux de scolarisation des plus jeunes était déjà faible en Eure-et-Loir, les dernières années montrent que l'écart se creuse encore avec la moyenne nationale. Une donnée à prendre en compte au moment de la carte scolaire.



Une amélioration !!!

En 2005, le département a eu une dotation de 5 postes pour 510 élèves de plus attendus, soit 1 enseignant pour 85 élèves.

En 2006, le département aura 6 postes de plus pour 345 élèves de plus attendus, soit 1 enseignant pour 55 élèves.

On a beau reprendre les calculs, le compte n'y est pas !!!

ASEH Lieu d'exercice	
Mat Ile de Ch. Châteaudun	Prim Nogent sur Eure
Mat R.Desnos St Denis les P	Mat Nymphéas Illiers C.ay
Mat F. la Fontaine Dreux	Prim le Gd Jardin Chartres
Mat P.Langevin Nogent le Rotrou	Mat P.Kergomard Chartres
Mat Sours	Mat V.Hugo Vernouillet
Mat Morancez	Mat La Billardièrre Épernon
Mat M. Viollette Lucé	Mat La Guesle Épernon
Mat Les Hayes Lucé	Mat B.Rabier Dreux
Mat Les Lutins Lucé	Mat V.Hugo Dreux
Mat Brou	Mat Centre Nglt le Rotrou
Mat L.Pergaud Vernouillet	

Personnels itinérants

La question des remplacements se pose dans le contexte plus large de la situation du service public de l'enseignement. Le problème de fond est un problème de moyens : *il n'y a pas assez de postes de TR (Titulaires Remplaçants).*

Chacun peut voir que de plus en plus d'absences ne sont pas remplacées, notamment en maternelle, et cette carence s'accroît au fur et à mesure que l'on avance dans l'année. Actuellement, il reste peu de TR disponibles, beaucoup étant déjà affectés à des remplacements longs. Même pour des absences prévues à l'avance, et signalées à l'Inspection, on n'est jamais sûr dans les écoles « *d'avoir un remplaçant* » et il faut relancer sans cesse les services de l'IEP pour se rappeler à leur mémoire.

On rencontre également de plus en plus des situations de bricolage, où plusieurs TR interviennent successivement sur un même remplacement, avec aussi des jours, ou demi-journées où il n'y a personne. En effet, lorsqu'ils sont à cours de TR, les IEN « *se précipitent* » des TR, mais les récupèrent dès qu'ils en ont besoin dans leur circonscription.

L'insuffisance de moyens attribués par les gouvernements se traduit donc en toute simplicité par les carences en matière de remplacement : il n'y a personne et on renvoie les enfants chez eux ou bien on les répartit dans les autres classes ; le Ministère et leurs représentants locaux, nos Inspecteurs, ne peuvent ici ressortir l'arsenal d'arguments pseudo pédagogiques utilisés d'habitude pour détourner les regards de leur responsabilité et la reporter sur les épaulés des enseignants.

L'État doit créer le nombre de postes nécessaires pour que les élèves aient toujours un enseignant devant eux : il faut le dire et l'expliquer aux parents mécontents, d'autant plus que les absences non remplacées sont de plus en plus nombreuses depuis quelques années. Les parents peuvent eux aussi appeler l'Inspection de circonscription pour réclamer un remplaçant.

Les gouvernements successifs veulent moins dépenser pour l'Éducation, cela se traduit aussi par la *remise en cause progressive des indemnités de déplacement* (voir le supplément 7 au n°27 de « regards sur » du SNUIPP, consultable en ligne : http://28.snuipp.fr/IMG/pdf/supplement_no7_au_No27.pdf et l'article sur les éventuelles modifications au mouvement dans ce bulletin) et par *une pression de plus en plus visible de la part des Inspecteurs sur les TR.*

Cela est particulièrement visible depuis 2 ans. On demande par exemple aux TR d'être disponibles le mercredi et le samedi. Il ne faut rien prévoir sur ces deux jours de la semaine car on doit accepter ; « *votre mission de service public passe avant votre vie privée* »

nous dit-on à l'Inspection, et « *si ça ne vous plaît pas, prenez un poste d'enseignant (!) ou bien changez de crémèrie (sic)* ». Si de tels cas n'arrivent pas toutes les semaines, il est toutefois clair que l'on n'est pas dans une ambiance très sereine.

Non, nous ne sommes pas obligés d'accepter de travailler sur six journées. Quant à la mission de service public et sa continuité, que les donneurs de leçons montrent l'exemple en mettant les moyens nécessaires pour l'assurer, cette mission, et en commençant par créer suffisamment de postes de remplaçants (notre département stagne depuis plusieurs années à la 80^{ème} place en terme de pourcentages de moyens attribués aux remplacements).

Et s'il arrive d'accepter de travailler exceptionnellement le mercredi et le samedi, il faut là aussi être vigilant. On a vu de jeunes collègues TR, souvent « listes complémentaires », ne pas oser demander à récupérer leur demi-journée. Inutile de préciser que l'Inspection ne s'est pas précipitée pour leur rappeler leur bon droit. Il en est de même pour les remplacements effectués lors de mercredis libérés ; les TR ont eux aussi droit à ces récupérations, et lorsqu'ils sont envoyés en remplacement dans des écoles fonctionnant sans ces mercredis, ils doivent évidemment pouvoir les récupérer.

A l'Inspection, on nous demande d'être souples (comprenez : flexibles), afin de travailler dans « *une bonne ambiance* ». La bonne ambiance, pour beaucoup de collègues TR, c'est d'être appelés sur leur portable à n'importe quel moment, c'est de se faire remonter les bretelles si on ne l'a pas allumé. Nous avons une école de rattachement, c'est là qu'on doit être prévenus, ou alors dans les écoles où nous travaillons.

Va-t-on en revenir au statut de TR d'avant les années 80, quand personne ne voulait de ces postes et qu'ils étaient le lot des enseignants sortants ?

De par notre travail, nous sommes isolés et il est difficile de mettre en place une attitude commune. Alors, se défendre, c'est bien sûr des attitudes à avoir au quotidien pour ne pas se laisser faire, mais c'est aussi essayer de se mettre en lien pour ne pas rester isolés. C'est enfin et *surtout* se rendre compte que les attaques contre le statut des TR ne sont qu'un aspect, peut-être plus voyant, de la détérioration de notre système éducatif.

Les gouvernements qui défilent ont une politique commune : réduire les dépenses publiques. Nous en voyons la traduction pour ce qui est des remplacements. Mais c'est le même problème de fond que les classes qui ferment, le manque de personnel, la situation catastrophique des RASED, de l'AIS, la remise en cause de l'accueil des tout-petits en maternelle, qui répondent à la même logique. Enfin, comment ne pas faire le parallèle entre la situation des remplacements dans le primaire et ceux du secondaire ?

Vincent Chevrollier, TR ZIL

Les missions des titulaires remplaçants, des enseignants exerçant sur plusieurs écoles, des membres des réseaux, des conseillers pédagogiques, animateurs informatiques, secrétaires de CCPE, médecins scolaires ... sont essentielles au bon fonctionnement des écoles.

Nous sommes tous plus ou moins concernés par cette question parce que notre fonctionnement est précisément l'une de celles qui sont citées, parce que ces collègues interviennent dans nos écoles, ou ne serait-ce que lors des animations pédagogiques et des stages de formation continue.

Les montants des indemnités pour les personnels itinérants sont très insuffisants : la situation devient insupportable.

Les remboursements pour la participation aux actions de formation ne couvrent pas les frais ou sont inexistantes.

Le versement de l'ISSR pourrait être remis en cause.

Le taux kilométrique, dans un contexte de hausse des prix du carburant n'est pas réévalué.

Nous demandons que le Ministère réponde positivement aux attentes des personnels.

Le bon fonctionnement des écoles en dépend.

NOM PRENOM	ÉCOLE	SIGNATURE



F.S.U.



NON AUX BAISES DE RECRUTEMENTS AUX CONCOURS D'ENSEIGNEMENT

Le 20 décembre, le Ministre de l'éducation nationale a annoncé le nombre de postes qui seront ouverts aux concours de l'enseignement en 2006. Le constat est sans appel, ce sont des coupes sans précédent qui sont réalisées.

Dans le premier degré, malgré une augmentation de la démographie, les recrutements sont en baisse de 13%.

Pour le second degré, c'est une véritable hécatombe : seulement 12 000 postes ouverts pour les différentes disciplines, soit 6 200 de moins que l'an dernier, correspondant à une baisse de 32 %. Pourtant les chiffres officiels indiquent qu'il faudrait, pour le second degré, ouvrir 17 330 postes en 2006 pour répondre aux départs en retraite et aux évolutions démographiques.

La filière Staps (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) est encore une fois au cœur de la cible puisque les postes ouverts sont diminués de 50% cette année, et de 70% sur 5 ans. En tête également, les Conseillers Principaux d'Éducation et les Conseillers d'Orientation Psychologues qui baissent de près de 55% cette année et de 70% sur 5 ans.

Au-delà, la quasi-totalité des disciplines sont touchées. Ainsi, au mépris des grands objectifs affichés par le gouvernement, de lutte contre le chômage des jeunes, d'amélioration de l'encadrement, notamment dans les lycées et collèges difficiles, d'amélioration de l'orientation des élèves, 2006 ne sera pas l'année de l'égalité des chances, mais bien celle de l'économie budgétaire !

Ces suppressions de postes, annoncées à seulement quelques semaines des concours, constituent une remise en cause du projet professionnel de nombreux étudiants.

Obéissant à une logique à courte vue, ces recrutements ne permettent de répondre ni aux départs à la retraite massifs ni à l'évolution des effectifs et aux nouveaux enjeux que doit relever l'école.

Nous exigeons :

- L'ouverture de postes à la hauteur des besoins
- La mise en place d'une programmation pluriannuelle des postes d'enseignement et d'éducation.

Nom	Prénom	Signature

A retourner à SNUipp.28. 3 Rue Louis Blériot. BP 81125 - Champhol - 28304 MAINVILLIERS Cedex.

Élections professionnelles

Le SNUipp/FSU majoritaire dans 71 départements.

Résultats nationaux 1^{er} degré.

Après le détail du vote de la profession en Eure-et-Loir, paru quelques jours avant les congés de fin d'année, voici l'ensemble des résultats enregistrés au plan national.

La progression du SNUipp-FSU (+ 1,1 %) souligne l'attachement de la profession au syndicalisme d'action, de propositions et de rassemblement que veut promouvoir le premier syndicat des écoles.

Ce résultat constitue une marque de confiance dans un contexte pourtant extrêmement difficile : les attaques contre le syndicalisme, contre les valeurs qu'il porte et fait vivre (justice sociale, égalité, laïcité, école pour tous, ...) sont incessantes.

Le ministère, qui comptait sur un affaiblissement du SNUipp, devra entendre et prendre en compte le sens de cette consultation démocratique.



	SNUipp-FSU	SE-UNSA	SGEN-CFDT	SNUDI-FO	SUD	SNE	CGT	CGC	FAEN	CFTC
%	45,05	24,56	7,74	7,79	5,49	3,67	2,02	1,77	0,81	1,09
Sièges en CAPN	5	3	1	1						

Résultats nationaux tous niveaux d'enseignement confondus.

La FSU conforte sa position de première Fédération de l'Éducation Nationale. Tous les syndicats de la FSU progressent dans leurs secteurs.

La FSU progresse de 1,11 % par rapport aux résultats de 2002.

Dans le second degré, le SNES atteint 52 % des suffrages exprimés (+ 0,64 %), le SNEP (Éducation Physique) frôle les 84 % (83,78 %) en progression de 2,3 % et le SNUEP (enseignement professionnel) conforte son implantation avec 11,34 % des voix.



	FSU	UNSA	SGEN-CFDT	FO	SUD	SNALC	CGT	SNETAA	FAEN
%	46,62	15,22	9,10	6,65	5,33	5,75	3,92	3,04	2,01

LA COMMISSION ADMINISTRATIVE DÉPARTEMENTALE (CAPD)

Elle sera prochainement installée dans sa nouvelle composition, début mars sans doute. Rappelons qu'en Eure-et-Loir, le SNUipp-FSU a remporté 6 des 7 sièges à la CAPD (18 élus sur 21).

Ce sera l'occasion pour les représentants des personnels réélus ou nouvellement élus de remercier nos camarades qui ont effectué un ou des mandats lors des élections précédentes.



Vos délégués du personnel pour les trois années à venir :



Philippe Jumeau
Céline Prier
Patrick Théraud
Isabelle Thual
Olivier Thomas
Sandrine Péricat

J-Christophe Retho
Joël Silly
Hélène Bontemps
Nadine Cochelin
Franck Merle
Martine Le Dorze

Vincent Chevrollier
Claudie Jimenez
Hugues Villemade
Xavier Picoul
Sylvie Jolivet
Véronique Barrault

Nous tenons à exprimer nos remerciements, dans les colonnes de ce (Regards sur) aux camarades qui ont assumé un ou plusieurs mandats de délégué du personnel :

Maurice Raiffé
Annie Gaudin
Bruno Legrand
Maryline James
Marc Gallais

Géraldine Lucas
Jean Klein
Cathy Soler
Murièle Couilleau

PLUS NOMBREUX,

PLUS FORTS,

Syndicalisation

PLUS EFFICACES !

Ce bulletin, 18^{ème} parution du SNUipp 28 depuis la rentrée (auxquels il faut ajouter les écrits en direction des nos collègues de l'IUFM) comprend des éléments qui peuvent et doivent nourrir les débats dans les écoles avant le 2 février, mais aussi des réflexions autour des dossiers actuels (salaires, lecture, loi sur le handicap, ..).

L'information, pour que chacune et chacun ait à sa disposition les tenants et les aboutissants avant une action, fait partie intégrante de l'activité du SNUipp.

L'autre "temps fort" du quotidien d'une section départementale est le suivi individuel et collectif dans le cadre paritaire : fiches de contrôle systématiques avant les CAPD, qui servent à la préparation des réunions, comptes-rendus et publication de tous les résultats après celles-ci, enquêtes carte scolaire pour établir les besoins nécessaires à l'accueil de tous les élèves, voilà sommairement résumé le travail d'élu du personnel C'est cet engagement que les

délégués du personnel du SNUipp ont pris pour les 3 années à venir.

Ce bulletin contient un bulletin d'adhésion pour permettre à chacun de rejoindre l'organisation collective et de bénéficier (entre autres) d'une information en continu sur toute l'année.

Les résultats des élections professionnelles de décembre dernier montrent la confiance très importante de la profession au SNUipp.

Ce message très clair, nous le traduisons en terme de responsabilités que nous voulons assumer au bénéfice de tous les collègues et du Service Public d'Éducation.

Cette confiance doit aussi se traduire en terme d'adhésion. La cotisation syndicale donne à l'organisation les moyens d'agir pour le bénéfice de tous.

COUT REEL DE LA COTISATION

Nous souhaitons rappeler ici que seule la contribution financière des collègues syndiqués permet au SNUipp 28 de répondre quotidiennement à tous, d'informer régulièrement l'ensemble de la profession, d'initier et de coordonner l'action collective.

Il est parfois question de coût, alors parlons-en :

Désormais les 2/3 du montant de la cotisation syndicale sont déductibles du montant de l'impôt sur le revenu, autrement 66 % au lieu de 50 % précédemment

Un exemple :
Pour une cotisation moyenne de 137 euros, le coût réel est donc de 46,58 euros.

Certes, cette démonstration n'est pas un argument qui peut se suffire, mais nous avons pensé utile de le souligner (de plus avec le paiement fractionné entre 3 et 10 mois pour chaque année scolaire, le coût mensuel est dérisoire). Quand une mesure fiscale peut favoriser les salariés à se regrouper, cela mérite d'être su.

L'essentiel que nous souhaitons faire partager, c'est la conviction "qu'être et agir ensemble est indispensable".

C'est donc au rassemblement que nous appelons chacun.

Brèves

SEGPA

Nouvelle commission d'orientation

Paru au BO du 5 janvier 2006, le texte concernant la Commission Départementale d'Orientation vers les SEGPA et EREA :

- la commission est composée de l'IA, président, du médecin et de l'assistante sociale (conseillers techniques départementaux)
- l'IA désigne pour 3 ans 16 membres : IEN, IEN-AIS, représentants des collèges, CIO, ... et des écoles, RASED, ... ainsi que 3 représentants de parents d'élèves.
- La commission examine les dossiers des élèves proposés pour une orientation en SEGPA (par l'école ou les parents) à l'exclusion des enfants ayant un projet élaboré par le Maison du Handicap.
- Elle émet un avis qui est transmis aux parents. Ceux-ci ont 15 jours pour l'accepter ou le refuser (une non-réponse équivaudra à un acquis)
- L'avis et la réponse des parents sont transmis à l'IA qui prend la décision.
- Les directeurs de SEGPA veillent à la réalisation, pour chaque élève, d'un bilan annuel qui est communiqué à la famille.
- Ce bilan est transmis à la Commission si une révision d'orientation est demandée.
- Au vu de l'avis de la CDO, l'IA prend toute décision susceptible de modifier l'orientation des élèves.

Numéro 29 – JANVIER 2006

MUSÉE DE L'ÉCOLE

Après bien des péripéties, le Musée de l'école va trouver dans les mois à venir de nouveaux locaux situés sur l'ancienne base aérienne. Cette réouverture nécessite beaucoup de temps et d'énergie. L'équipe actuelle a besoin d'être agrandie, c'est pourquoi toutes les bonnes volontés sont les bienvenues pour renforcer cette équipe et l'aider dans son entreprise.

L'Assemblée Générale de cette association est prévue le lundi 30 janvier 2006 à 18 h 00 au CDDP, rue du 14 Juillet à Chartres.

C.A.P.D. du 13 janvier 2006

PERMUTATIONS INFORMATISÉES :

229 demandes ont été enregistrées : 64 au titre du rapprochement de conjoints, 165 pour convenances personnelles. Sur ces 229 demandes, 101 sont des renouvellements, et 128 des nouvelles demandes.

Une demande a reçu un avis favorable de la CAPD pour l'obtention des 500 pts, elle sera transmise à la CAPN.

FORMATION SPÉCIALISÉE :

Le nombre de moyens consacrés aux départs en stage de formation spécialisée sera au moins identique à celui de l'an dernier, à savoir 13 postes. Les ajustements éventuels seront réalisés après les appels à candidature pour les formations CAPA-SH.

PSYCHOLOGUE SCOLAIRE :

2 collègues avaient présenté leur candidature. Au regard des besoins estimés pour la rentrée 2007, une seule candidature a été retenue. Il s'agit de Christelle Ozan.

DIRECTEUR D'ÉTABLISSEMENT SPÉCIALISÉ :

5 collègues avaient présenté leur candidature. 2 candidatures ont été retenues : Claire Correc et Xavier Certain. 1 liste supplémentaire : Dominique Joly.

Titulaires-Remplaçants :

Nous sommes réintervenues une nouvelle fois pour que dans toutes les circonscriptions, les TR soient destinataires d'un ordre de mission pour chaque remplacement effectué. L'IA a pris l'engagement de faire respecter la réglementation.

À cette occasion, nous avons aussi rappelé que le temps de travail des TR, comme de tout autre collègue, était défini par des textes et qu'en conséquence, ils ne pouvaient pas être contactés à tout moment ni effectuer des semaines de travail « à rallonge ». Aucune réaction de l'IA. En cas de problème, n'hésitez pas à contacter la section départementale du SNUipp.

Voir aussi l'article et la pétition p. 10.

À l'ordre du jour de cette réunion : attribution des 500 pts de majoration exceptionnelle pour les permutations informatisées, départs en stage de psychologue scolaire, départs en stage de directeur d'établissement spécialisé, questions diverses. À l'issue de cette réunion, un groupe de travail a étudié la circulaire du mouvement 2006.

QUESTIONS DIVERSES :

Actualisation de l'AGS par rachat des années d'auxiliaire :

Jusqu'à maintenant, la nouvelle AGS prenait effet à l'enregistrement du dossier. Cette mesure n'était pas légale. L'IA d'Eure-et-Loir appliquera donc à partir de maintenant les règles imposées par les textes : l'AGS ne sera donc actualisée qu'à partir du moment où toutes les sommes dues seront réglées. Nous avons signalé, à cette occasion, les lenteurs administratives dans le traitement de ces dossiers signifiant par là même que cette nouvelle mesure était doublement pénalisante pour nos collègues. L'IA s'est engagé à tout mettre en œuvre pour raccourcir les délais.

Samedis libérés :

Suite à la « libération » du lundi de Pentecôte, des écoles nous ont sollicité pour que le samedi 3 juin soit libéré au lieu du samedi 10 juin initialement prévu. Le SNUipp a relayé cette demande qui a été acceptée par l'IA.

Listes complémentaires :

Pour l'heure, 17 recrutements de LC ont eu lieu pour notre département, 38 pour l'académie. Malgré cela, il reste des postes vacants. La Recteur refuse pour l'instant de recruter autant que de besoins. Cette situation est analogue dans tous les départements dans l'académie, ce qui laisse à penser, malgré les démentis apportés par l'IA, que ce déficit est organisé. C'est le sens de la motion que le SNUipp a présenté en CAPD et à laquelle s'est associé le Se. (voir document joint)

Récupération pour les collègues exerçant à 80 % annualisé :

Le principe est que les collègues récupérant les jours à travailler feront fonction de TR. Ceci étant, l'IA s'est engagé à étudier avec le plus grand soin toutes les situations particulières. Si besoin, n'hésitez pas à contacter votre IEN.

Maison Départementale pour les Personnes Handicapées :

voir dossier p. 5 à 8.

Groupe de travail, mouvement 2006

Malgré la demande formulée par le SNUipp, soutenue par le Se, l'IA n'a pas voulu rétablir l'avis de participation qui permettait pourtant une meilleure lisibilité des postes à pourvoir.

Plusieurs modifications ont été évoquées :

candidats aux fonctions de directeurs d'école 2 classes et plus :

Les collègues ayant fait fonction sur une direction d'école restée vacante à l'issue de la première phase du mouvement 2005 seraient prioritaires pour l'obtenir au mouvement 2006, s'ils la demandent et s'ils sont inscrits sur la liste d'aptitude.

ISSR (Indemnité de Remplacement) :

L'IA entend re-préciser les conditions de versement de l'ISSR pour les TR BD et les TRZIL ainsi que pour les collègues travaillant sur des postes fractionnés.

Dans l'attente d'un nouveau décret qui devrait être présenté prochainement au Comité Technique Paritaire Ministériel, la circulaire devrait préciser les conditions d'attribution de l'ISSR. Des propositions formulées ce matin restent à confirmer suite aux interventions que nous avons faites rappelant la législation en vigueur.

Postes fractionnés :

Tous les postes fractionnés paraîtraient de nouveau en 2nde phase du mouvement. Cela rejoint une revendication que le SNUipp porte avec l'immense majorité de la profession depuis le début.

Cela permettra d'améliorer les couplages de postes et donnera une meilleure lisibilité au mouvement.

Afin d'assurer une certaine continuité éducative, une priorité absolue (en cas de reparation à l'identique) ou relative (en cas de changement de couplage) serait attribuée aux collègues qui exerçaient déjà sur ce type de poste afin de maintenir la continuité pédagogique dans les écoles.

Enfin, un collègue nommé à titre définitif souhaitant postuler sur un poste fractionné en seconde phase aurait la possibilité de le faire en envoyant un courrier avant la première phase du mouvement.

Nous ne manquerons pas de vous tenir informés dès que la version définitive de la circulaire du mouvement sera arrêtée.

**Vous vous trompez,
Monsieur
le Ministre !**

**Apprendre à lire,
écrire et compter,
c'est le B.A. BA de
notre métier !**

**Apprenez, à lire
vous aussi !**

Après la publication de la circulaire De Robien sur la lecture, les réactions ont été nombreuses et vives pour dénoncer les incohérences de ce texte.

Nous ouvrons nos colonnes à Eveline Charmeux et Jacques Bernardin qui ont réagi à ces propos.

Vous trouverez aussi un appel à « sauver la lecture » que vous pouvez signer en ligne :

<http://www.lapetition.com/>

La totalité de ces articles ainsi que quelques autres sont disponibles sur le site du SNUipp.28 :

<http://28.snuipp.fr>



Apprendre à lire par le « B.A. BA »,

c'est apprendre à nager sur un tabouret... c'est-à-dire, acquérir un savoir qui ne sert plus en situation de lecture véritable.

par Eveline Charmeux, professeur honoraire de l'IUFM de Toulouse

Ceux qui affirment aujourd'hui que seul le B.A. BA peut conduire à un savoir lire efficace se trompent lourdement.

Ils oublient — ou ignorent — que la lecture fait partie des apprentissages qui présentent pour les jeunes enfants les obstacles épistémologiques les plus importants, et les plus destructeurs s'ils ne sont pas pris en compte. Rappelons, pour ceux qui l'auraient oublié, que tout apprentissage consiste, non à recevoir quelque chose de nouveau pour combler des manques, mais à transformer des savoirs déjà là. Cette transformation constitue un obstacle qu'on appelle « épistémologique », (du mot grec signifiant « science ») parce que ces obstacles sont inhérents au contenu même de l'apprentissage, et n'ont rien à voir avec des « difficultés » qui seraient propres à l'enfant. La tâche d'un enseignant, c'est d'aider les enfants à franchir ces obstacles, et cela n'a rien d'évident. Cela exige qu'on prenne en compte les représentations que les enfants ont de ce qu'ils apprennent et qu'on mette en place les situations susceptibles d'aider les enfants à les franchir. Pour les prendre en compte, il faut les connaître, ce qui est possible aujourd'hui, grâce aux travaux des Chercheurs en psychologie de l'enfant et en apprentissage. On ne peut espérer être efficace quand on enseigne, si on ignore les apports de ces recherches.

QUELS SONT LES « OBSTACLES ÉPISTÉMOLOGIQUES » DE LA LECTURE ?

Ils sont très importants et leur méconnaissance est en réalité responsable des difficultés rencontrées par les enfants. Le premier d'entre eux vient de ce qu'il n'est pas du tout évident pour un petit que l'écrit ait du sens et que ce soit un langage, à la fois semblable et différent de celui qu'il parle et qu'il entend. Un tout petit a beaucoup de mal à distinguer les objets à lire des autres objets de son environnement : pour lui, les affiches poussent sur les murs comme les feuilles sur les arbres et la différence profonde de nature qui les sépare lui est étrangère, en particulier, le fait qu'un objet à lire a nécessairement été écrit par quelqu'un pour donner des informations à quelqu'un d'autre. D'où l'importance d'habituer l'enfant très tôt à chercher l'auteur d'un écrit, et son destinataire : ce qui n'est possible que si l'on manipule des écrits sociaux véritables et non des phrases ou des mots. Pour qu'un enfant apprenne à comprendre, il est essentiel qu'il y ait dans ce qu'il lit quelque chose à comprendre ! Mais c'est loin d'être là le seul obstacle épistémologique de la lecture. On sait depuis pas mal de temps déjà qu'un tout petit pense que les mots doivent ressembler à leur signification : un mot qui désigne une chose volumineuse doit être lui-même volumineux. Le caractère « arbitraire » de l'union entre un mot (un « signifiant ») et son sens (le « signifié »), ce qu'on appelle « l'arbitraire du signe linguistique », dont on doit la mise en évidence à F. de Saussure, lui est complètement inconnu. C'est pourquoi, avant l'apprentissage systématique de la lecture, il est souhaitable que les enfants aient eu l'occasion de le découvrir, et c'est souvent par la comparaison de langues différentes qu'ils vont pouvoir le faire. D'où l'importance de la présence de langues différentes (régionales ou étrangères) dès l'école maternelle. On comprend que tant que cette représentation n'est pas rectifiée, tout apprentissage langagier risque de laisser

traîner des séquelles durables ! On sait aussi que d'importants obstacles résident pour l'enfant dans la différence entre les objets de l'environnement qu'il connaît et les objets linguistiques : par exemple, ces derniers sont orientés dans l'espace, alors que les premiers ne le sont généralement pas. Que le foyer de la pipe soit en haut ou en bas, c'est toujours la même pipe ; alors que la partie arrondie du « p », qui pourrait ressembler au foyer de la pipe, si elle est en bas de la barre, au lieu d'être en haut, change le nom de la lettre qui n'est plus un « p ». On mesure ici le danger de certaines méthodes qui, pour « faciliter » les choses, assimilaient la lettre « p » à une pipe, sous prétexte qu'elle lui ressemble et qu'elle figure dans son nom.

Une autre particularité des signes linguistiques : leur ordre est déterminant, ce qui n'est point le cas des objets. On peut modifier l'ordre des objets sans que cette modification change leur apparence ou leurs fonctions ; pour les lettres, au contraire, tout change si on en modifie l'ordre : la prononciation et le sens. C'est ce que les spécialistes appellent « la double articulation du langage », ou si l'on préfère, le fait que les mots qui signifient sont composés de lettres qui ne signifient pas et qui ont besoin, pour produire du sens, d'être dans un certain nombre et dans un certain ordre. Un tout petit, surtout s'il vit dans un milieu où l'écrit est peu présent, n'interprète pas du tout cet ordre des lettres : *lion* et *loin* sont pour lui le même mot. Seul, le fait que ces mots puissent avoir un sens différent peut le rendre capable d'accorder de l'importance à l'ordre et au nombre des lettres qui composent un mot. Mais cela ne peut apparaître que si on lit des textes signifiants, contenant, par exemple, des anagrammes de sens différents et non des petites phrases ou des mots. De fait, si l'on présente aux enfants des mots à recomposer en enfilant les lettres comme des perles dans un collier, sans travailler sur cette étrangeté qu'est l'importance de l'ordre des lettres, on va laisser les représentations spontanées s'incruster et entraîner des difficultés de plus en plus grandes et de moins en moins compréhensibles. La fameuse dyslexie dont on parle tant n'est probablement pas une maladie des enfants, mais la conséquence d'un apprentissage trop précoce des lettres. Elles ont alors été interprétées comme des objets, dont l'ordre n'a rien de nécessaire.

QUE PROPOSENT LES MÉTHODES SYLLABIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE, POUR AIDER LES ENFANTS À FRANCHIR CES OBSTACLES ?

Malgré leurs prétentions diverses à l'originalité, manuels et méthodes ont en commun un certain nombre de présupposés fondamentaux. * Des présupposés relatifs à l'apprentissage. Tous mettent en jeu un apprentissage conçu comme transmission d'un savoir préalablement défini et dispensé selon un ordre prévu, difficilement modifiable, où chaque étape est tributaire de la précédente. L'itinéraire est le même pour tous et obligatoire. Seules sont parfois prévues des vitesses différentes dans le passage d'une séquence à une autre. * Des présupposés relatifs à l'activité de lecture elle-même. Malgré les différences de détails, tous visent à la mise en place d'un « mécanisme de base » constitué par une activité de déchiffrement oralisé que l'on s'efforcera plus tard d'accélérer et d'intérioriser pour atteindre à la lecture « silencieuse ». Mais l'objet du premier

apprentissage est bel et bien l'oralisation, qui d'ailleurs sert de contrôle à la lecture, sa forme idéale étant alors baptisée « lecture courante ».* Des présupposés relatifs à la langue de l'écrit. Les contenus à lire sont toujours constitués de textes courts et simples — de phrases très simples et de mots prétendant refléter d'aussi près que possible la langue parlée—même lorsqu'à l'évidence ils en sont fort éloignés : *la bru—le broc—le buis* (Je veux lire, Hachette) ou *Tobi dîne d'une panade tiède* (Am-stram-gram, M.D.I.)... mais on répondra qu'il fallait trouver des mots contenant le son étudié !. En tout cas, absurdes, débiles ou non, ces textes n'ont, à dessein, rien de la langue écrite : pas ou peu de subordination, pas de sujets « abstraits », pas de nominalisations. C'est qu'il ne faut pas troubler les enfants dans leurs habitudes... On sait pourtant qu'on ne peut apprendre qu'en situation complète, afin de connaître d'emblée chacun des éléments de la complexité, sans quoi aucune maîtrise ne peut être construite. Une autre caractéristique de la langue des manuels et des méthodes, c'est qu'elle met en jeu un lexique n'ayant pratiquement aucune des marques spécifiques de l'écrit. Si l'on y fait une consommation si anormale de « panade », de « tomate » et de « salade » (toujours au singulier!), voire de « pipe » ou d'« épi », c'est que ces mots ont l'amabilité — rarissime dans la langue écrite française — de n'avoir aucune lettre superflue (! ?) et, surtout, de permettre le fonctionnement d'une combinatoire à l'état pur, sans obstacle et sans problème : s + a = sa ; l + a = la ; d + e = de. Il n'y a qu'à combiner — sans réfléchir, c'est inutile — et le tour est joué : on lit. Le « mécanisme de base » est en place. Après...

APRES... JUSTEMENT: QUELLES SONT LES CONSÉQUENCES DE LA MISE EN PLACE D'UN TEL « MECANISME » ?

La première de ces conséquences est que, précisément, le mécanisme de base prend tout bonnement la place de la lecture : combiner des lettres pour former des sons devient à la fois un jeu et le but de l'activité de lecture, aux dépens de la recherche du sens... On fait — souvent avec plaisir, grâce au savoir-faire du maître — fonctionner un mécanisme qui se suffit à lui-même, et d'où est exclue toute exigence de sens, tout raisonnement et bien sûr tout esprit critique. On assiste en fait à un véritable détournement de la fonction de la lecture : au lieu d'être un moyen de trouver réponses et informations nécessitées par telle ou telle situation, elle devient un but en soi, une activité vide—qui, pour l'immense majorité des enfants, ne deviendra jamais autre chose. Ne peut-on penser que là est la cause principale des incompréhensions constatées beaucoup plus tard en mathématiques, en histoire et dans tous les domaines mettant en jeu la lecture ? Comment voudrait-on que les enfants deviennent capables d'utiliser la lecture plus tard, dans leurs études par exemple, si l'on a commencé par leur faire pratiquer une lecture qui ne servait à rien ? Une autre conséquence se situe au niveau des moyens perceptifs : un tel apprentissage freine la capacité de lecture au lieu de la favoriser. On sait aujourd'hui que la maîtrise de la lecture dépend de l'étendue du champ perceptif—de l'« empan » visuel, comme on dit—. C'est cet empan visuel qui est responsable à la fois de la vitesse et de l'efficacité de la lecture. Plus il est étendu et plus les zones du texte explorées à chaque fixation oculaire se

recouvrent, permettant à chaque détail d'être perçu plusieurs fois sous des angles différents. En revanche, un champ perceptif restreint ne permet qu'une exploration hachée et décousue où chaque détail n'est perçu qu'une fois pour être oublié presque aussitôt, rendant nécessaires les retours en arrière à la fois rebutants et inefficaces. Or, l'habitude d'oraliser en lisant a pour effet de restreindre le champ perceptif en le limitant à ce qu'on peut prononcer. Il est difficile d'imaginer un résultat plus contraire à celui qui est attendu. Cette restriction du champ perceptif a bien sûr une incidence directe sur la construction du sens : en empêchant toute anticipation et, en rendant difficile la formulation d'hypothèses, elle ne suscite guère la compréhension — que la situation n'exige point au demeurant. Lire et comprendre deviennent des activités liées sans doute, mais distinctes, et dont la première peut exister seule. Témoin cette affirmation d'une institutrice sur un dossier



scolaire d'entrée en 6e : « Lit couramment, mais ne comprend pas ce qu'il lit. » D'ailleurs, même en admettant que le maître attache à la compréhension par les enfants de ce qu'ils lisent l'importance qu'elle doit avoir, le fait qu'aucun raisonnement explicite ne participe à l'élaboration du sens déshabitude l'enfant d'y avoir recours. Il conserve en face des textes écrits un comportement passif, se contentant d'un sens approximatif et superficiel. Il devient de moins en moins capable d'aller au-devant du texte et l'activité d'inférence, fondamentalement nécessaire dès que le vocabulaire ou la syntaxe sortent des habitudes langagières. Et devant le non-dit (littéraire ou non), cette activité d'inférence qui consiste à construire le sens de ce qui n'est pas dit — ou mal connu — devient à peu près impossible. Plus grave encore : en proposant aux enfants des phrases dépourvues de marques orthographiques pertinentes, on habitue l'enfant à n'attacher aucune importance à de telles marques — même lorsqu'il rencontre un texte où elles existent. De plus, la nécessité d'oraliser détourne son attention perceptive de ces marques qui n'interviennent généralement pas dans la prononciation. On sait, en effet, grâce à tous les travaux actuels sur la perception, que, loin d'être une réception passive de tout ce qui est soumis aux sens, la perception en fait est le résultat d'un tri qui ne retient que les détails nécessaires à l'action. On ne perçoit en fait que ce dont on a besoin. Or, les détails les plus pertinents dans la construction du sens d'un texte, sont le plus souvent les détails orthographiques, sans liens avec la prononciation : « Je vais cher-

cher des poids : c'est la lettre « d » qu'il faut savoir repérer pour comprendre ; « il a rencontré deux amies » : ici, c'est le « e »... etc. L'oralisation néglige ces marques, et l'habitude d'oraliser entraîne de ce fait une véritable « cécité orthographique » dont on peut formuler l'hypothèse qu'elle est la source essentielle des difficultés rencontrées plus tard dans ce domaine. J'ai souvent entendu les enseignants se plaindre de ce que les élèves ne voient pas l'intérêt de l'orthographe (il n'est pas rare qu'ils soient sur ce point de leur avis !). Où pourraient-ils l'avoir perçu s'ils ont constamment été mis en situation de s'en passer, notamment dans les premiers contacts qu'ils ont eus avec l'écrit ? Il faut bien admettre que si le rôle joué par l'orthographe n'a pas été mis en évidence dans les activités de lecture, il n'a aucune chance d'apparaître dans les activités d'écriture, sinon comme une contrainte arbitraire et inutile qu'ils vont refuser de toutes leurs forces. Dernier point à souligner à propos des manuels et des méthodes, et qui rend incompréhensible qu'on puisse les défendre. La prétendue simplicité des textes proposés aux enfants contribue à les maintenir en dehors d'un fonctionnement de la langue, spécifique de l'écrit, fonctionnement caractérisé par une organisation hiérarchisée et non narrative des contenus, le recours à des termes précis, souvent techniques, et à une syntaxe complexe où les subordinations et les pronominalisations abondent. Or cette langue, ils la rencontrent dès le CE2 dans toutes les autres disciplines. Il n'est point nécessaire de chercher ailleurs l'origine du brouillard où semblent plongés tant d'enfants en face d'un énoncé de problème, d'une fiche de travail, ou d'une leçon d'histoire à apprendre : plus on retarde la familiarisation avec ces modes de discours — totalement différents dans leurs composantes et dans leur fonctionnement de ceux utilisés dans les relations quotidiennes — et plus on rend impossible leur maîtrise. Décidément, madame Boutonnet, vous avez grand tort de revenir (comme si on en était partis !!) au B.A. BA pour enseigner la lecture. Sachez du reste que dire aux enfants que B+A= BA, outre que cela n'a aucun sens (B+A égalera toujours B+A !), cette affirmation est fautive. Il faut en effet, pour dire cela, être sûr qu'il n'y a pas un « n » derrière, comme dans « bandit » ; mais, derrière cet « n », il peut y en avoir un autre, comme dans « bannir »... Moralité, il faut avoir lu des yeux et compris le mot tout entier avant de pouvoir le déchiffrer... Même s'il appartient à la lecture (ce qui est loin d'être admis par tous), le déchiffrement ne peut jamais être la première opération d'une lecture. Il ne peut donc pas être le début de son apprentissage. La construction de la combinatoire est nécessaire, c'est une évidence, mais ce n'est évidemment pas par elle qu'il faut commencer. En travaillant comme vous le faites, vous fournissez aux enfants des clés qui n'ouvrent que les portes ouvertes, et ce que vous leur apprenez n'a pas plus d'utilité que le tabouret pour apprendre à nager. On peut ajouter que cela les éloigne même de la lecture véritable, notamment de celle dont ils auront besoin dans leurs études. Par les contenus linguistiques qu'elles proposent et par les comportements de non-lecture qu'elles induisent, les méthodes syllabiques d'apprentissage de la lecture ne sont que des prothèses inutiles et atrophiées, qui laissent les enfants capables d'oraliser, mais pas de lire, de la même façon que le tabouret qui permet d'apprendre à bien faire les mouvements de la brasse... mais pas dans l'eau !

Le discours de la méthode...

Par Jacques BERNARDIN (GFEN)

« *Persévérer dans cette méthode alors qu'on en connaît la nocivité est criminel. C'est un danger pour les enfants* ». Les méthodes globales et semi-globales sont « *responsables de l'épidémie actuelle de dyslexie* », il faut revenir à la méthode syllabique... Global, ce discours est plus du côté de l'anathème injonctif que du conseil avisé, scientifiquement étayé.

La fabrique des illettrés

Y aurait-il plus d'illettrés qu'auparavant ? L'étude réalisée en 2001 lors des Journées d'appel de la Défense, portant sur la totalité des jeunes d'une classe d'âge, révèle que 11,6 % éprouvent des difficultés diverses, parmi lesquels 6,5 % sont proche de l'illettrisme, mais tous les observateurs s'accordent sur le fait que c'est le *taux le plus faible depuis 25 ans*. Les jeunes en savent-ils moins que leurs aînés ? Selon une enquête réalisée par l'Insee en 2002, 12 % de l'ensemble des adultes ont des difficultés de lecture, mais en comparant les tranches d'âges, on s'aperçoit que *les jeunes sont moins touchés que leurs aînés* : cela concerne 4 % des 18-24 ans... mais 13 % des 40-54 ans et 19 % des 55-65 ans. Trop de jeunes sortent sans diplôme ? Rappelons qu'en 1975, 56,5 % de la population était non diplômée. Si aujourd'hui, 15 % d'une génération ne valide pas son second cycle long, c'est le cas de 18 % d'une génération dans la moyenne des pays de l'OCDE (et de 28 % d'une génération aux États-Unis). Rappeler ces éléments, ce n'est pas pour autant négliger les 10 à 15 % d'élèves faibles lecteurs à l'entrée en 6ème (qui auparavant n'accédaient pas au collège). Qu'il soit plus insupportable aujourd'hui qu'hier de ne pas maîtriser suffisamment l'écrit pour se mouvoir dans la vie sociale, être autonome et accéder à l'emploi, chacun en convient. Mais peut-on parler de baisse de niveau ? Si on considère ces chiffres et les programmes, il s'agit plutôt d'une hausse - légitime - des exigences, sur les plans quantitatif et qualitatif.

Le retour à la syllabique

On nous prescrit (avec fermeté !) un retour aux « bonnes vieilles méthodes », notamment à la méthode syllabique, supposée plus efficace. Et si on y regardait de plus près ? Les I.O. de 1923 (qui ont prévalu jusqu'aux années 70) préconisaient d'insister sur le code. La lecture au CP devait « *porter sur des mots et des phrases simples* ». Au cours élémentaire, on visait « *la lecture courante de textes simples* » et au cours moyen, « *la lecture courante et expressive* ». Il fallait attendre la classe de fin d'études pour travailler la « *lecture silencieuse de textes empruntés aux grands écrivains* ». Les Instructions précisaient : « *Pendant cette période (CP-CE1-CE2), le caractère essentiel de la lecture est d'être 'courante' et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications* ». La méthode syllabique dominait, avec pour objectif d'intégrer la reconnaissance phonie/graphie en faisant appel à la mémoire, la répétition et l'oralisation collective. « *Grâce à l'entraînement intensif auquel ils auront été soumis pendant trois années, nos élèves, dès le début du cours moyen, posséderont le mécanisme de la lecture* » espérait-on à l'époque. Hélas, la réalité résiste, amenant les inspecteurs à ce constat dans les années 60 : « *Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la 'lecture courante' n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves* » (...) même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente ». Les programmes de 2002 intègrent les attendus de l'époque (« *Lire à haute voix un court passage en restituant correctement les accents de*

groupes et la courbe mélodique de la phrase », et les débordent largement avec des objectifs ambitieux afin de préparer l'ensemble des élèves à profiter de l'enseignement secondaire : il s'agit désormais de pouvoir comprendre y compris de façon fine des textes plus longs et divers, dans toutes les disciplines... Exigences qui n'étaient auparavant adressées qu'à une minorité de la population : l'élite destinée aux postes de responsabilité et de pouvoir.

Les méthodes « responsables de l'épidémie actuelle de dyslexie »

Voilà un thème porteur ! Résiste-t-il à l'examen ? Écoutons les spécialistes et en priorité ceux qu'on ne peut soupçonner de complaisance à l'égard des « nouvelles méthodes ». Selon Franck Ramus, du laboratoire en sciences cognitives et psycholinguistiques au CNRS, « *A l'heure actuelle, les recherches en neurosciences ne sont pas assez avancées pour valider ou invalider telle ou telle pratique (...). Dire qu'il est plus efficace d'apprendre à lire grâce à des méthodes syllabiques du fait d'arguments reposant sur de nouvelles découvertes dans le domaine des neurosciences est un peu fallacieux* ». Il n'y a pas non plus, selon lui, d'« *épidémie de dyslexie* » liée à la méthode globale. La Fédération nationale des orthophonistes, qui considère que la dyslexie touche 5 % des enfants, est du même avis : « *Il n'existe à ce jour aucune étude, validée scientifiquement, mettant en évidence des liens de causalité entre méthodes de lecture et pathologies du langage écrit* ». Est-il raisonnable d'imposer à tous prioritairement et exclusivement le b.a - ba ? Beaucoup d'enseignants l'ont fait par le passé... et en ont expérimenté les limites : d'une part, cela ne parle qu'aux élèves ayant compris la nature du système écrit (ce qui est loin d'être le cas pour tous au début CP) ; d'autre part, cela risque fort d'être insuffisant voire parasite pour accéder à la lecture « intelligente », rapide et compréhensive, qui fait majoritairement défaut aux faibles lecteurs de 6ème. Sylviane Valdois, orthophoniste et neuropsychologue, chargée de recherche au CNRS, travaille sur la dynamique d'acquisition des procédures de lecture, en particulier sur le passage de la procédure analytique (identification des mots par le déchiffrement) à la procédure lexicale (voie directe, procédure experte visée fin Cycle 2) : « *On a longtemps pensé qu'il y avait préférence de la procédure analytique sur la procédure lexicale. Des études récentes montrent qu'en fait les deux procédures se développent conjointement et co-existent dès le tout début d'apprentissage de la lecture. Il semble en outre qu'elles entretiennent des relations étroites et que le développement de chacune d'elle contribue au développement de l'autre* ». Le déchiffrement n'assurerait-il pas la meilleure garantie pour accéder à la compréhension ? « *Il semble (...) que de bonnes capacités de traitement analytique, si elles contribuent à l'enrichissement des connaissances lexicales, ne sont pas déterminantes dans la mise en place de la procédure lexicale* » affirme-t-elle. Comment alors exercer les élèves à la procédure experte ? Les recherches récentes de son équipe, tout comme l'étude de larges populations d'enfants scolarisés en primaire révèlent « *des corrélations fortes entre leurs aptitudes visuoattentionnelles et leur niveau de lecture (et d'orthographe)* ». On a par ailleurs pu établir que « *les capacités visuoattentionnelles contribuent au niveau de lecture des enfants indépendamment de leurs compétences phonologiques* ». Autrement dit, d'une part le déchiffrement n'est pas un préalable à l'ap-

prentissage, d'autre part « *la connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes ne suffit pas à une maîtrise des mots écrits* » (a fortiori de ceux qui comportent des irrégularités). Si on y ajoute le fait que la lecture ne se résume pas à l'identification successive des mots mais exige des liens pertinents entre les mots au sein de la phrase ainsi qu'entre les phrases pour comprendre un texte, on comprend vite que le « remède » qui nous est proposé risque de ne guère aider les apprentis et les lecteurs précaires.

Qui sont ces « mauvais lecteurs » ?

Nos résultats sont-ils plus catastrophiques qu'auparavant ? Les comparaisons internationales nous situent dans la moyenne, tout en remarquant qu'en France, la proportion de « mauvais lecteurs » est relativement modeste. Toutefois, en y regardant de plus près et sur la durée, on s'aperçoit que ces résultats globaux masquent une différenciation croissante entre les élèves, ce dont témoignent les évaluations CE2-6ème et la récente évaluation PISA. Qui sont ces élèves faibles ? Toutes les recherches l'attestent, confortant l'expérience des enseignants aux divers niveaux : ce sont massivement les élèves d'origine modeste qui sont en difficulté face à l'écrit. Dans son étude sur les SEGPA, R. Goigoux relève que 97 % des faibles lecteurs sont issus de la catégorie socioprofessionnelle la plus défavorisée. Selon les notes récentes de la DEP concernant les évaluations CE2 - 6ème, « *en mathématiques comme en français, la variable la plus discriminante pour le score est la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille* ». On peut dès lors se poser la question : le problème est-il essentiellement pédagogique ? Quel impact les conditions de vie des familles démunies ont-elles sur leur rapport à la scolarité et à l'avenir ? Les sociologues sont de plus en plus nombreux à évoquer les « effets de contexte », qui jouent défavorablement quand il y a une moindre mixité sociale et scolaire. Il est toujours facile d'accuser l'école et les « méthodes modernes » quand on a laissé les quartiers difficiles à la dérive et les enseignants seuls au front et sans aide.

Les recettes du passé ont-elles de l'avenir ?

Pédagogiquement, c'est une voie d'impasse pour la majorité des chercheurs conséquents sur la question. Plusieurs décennies de travaux ont permis une évolution constante de la compréhension des difficultés et l'exploration des voies nouvelles pour l'apprentissage : c'est trop court de jeter l'anathème sur une « méthode globale » dont on reconnaît par ailleurs qu'elle n'existe pas, trop court de promouvoir une recette simpliste pour amener l'ensemble des élèves à une maîtrise satisfaisante de la lecture. Quant aux enseignants, soucieux de la promotion de leurs élèves et qui ont pour un certain nombre déjà éprouvé les impasses d'une approche trop exclusivement centrée sur le code, ils ne voient pas comment ces incitations aux relents nostalgiques pourraient être facteur de progrès. Ils ont moins besoin de déclarations aux relents injustement accusateurs que d'un réel accompagnement dans leur difficile et ambitieuse mission. Idéologiquement, ce retour à l'ordre ancien est compréhensible... Pour qui considère que de pauvres méthodes suffiront bien pour les enfants de pauvres, promis à l'apprentissage à 14 ans et destinés aux emplois déqualifiés.

Sauvons la lecture !

Mi-décembre, le ministre de l'Éducation nationale a communiqué avec force sa volonté d'abandonner la méthode globale et toute méthode comparable à ses yeux. Sitôt dit, maires et éditeurs ont été convoqués, et annoncée une circulaire destinée aux inspecteurs de l'Éducation nationale. À la veille des vacances de Noël, l'état d'urgence devait être proclamé dans les CP !

Le ministre affirme que les causes des difficultés d'apprentissage de la lecture sont multiples - dont acte - mais se focalise aussitôt sur un seul facteur, les « méthodes d'apprentissage » (comprenons « d'enseignement »). Alors que les chercheurs s'efforcent depuis un siècle environ de clarifier cette question, particulièrement délicate du fait de la multiplicité des facteurs identifiés et de leur intrication, celle-ci se trouve soudain réduite à un seul facteur qui, comme par hasard, est celui que l'opinion courante est le mieux à même de reconnaître. Comme si, en passant du pluriel au singulier, on pouvait transformer le complexe en simple, et, d'un coup de baguette magique, résoudre un problème qui se pose depuis le début de l'instruction obligatoire. Miracle de Noël ?

La même démarche vaut pour les « méthodes » elles-mêmes : en remplaçant « la méthode globale » et ses supposés équivalents par une méthode syllabique, le problème sera résolu, déclare le ministre. Hélas, ici encore, la réalité résiste à la pensée simpliste. Il faut savoir en effet que, si de très nombreuses recherches comparatives ont été effectuées, notamment dans les pays anglophones, un grand nombre d'entre elles débouchent sur des conclusions incertaines. Aucune en tout cas ne permet de définir une « méthode idéale ». L'honnêteté scientifique doit aussi conduire à reconnaître qu'il existe quelques études, rigoureusement conduites, dans des pays francophones, en Suisse (1980), en Belgique (1992) et en France (2000)*, dont les conclusions sont plutôt à l'opposé des opinions du ministre. Notons enfin que le matériel pédagogique ne constitue qu'une petite partie de ce qui se passe dans les classes et qu'identifier pédagogie et matériel utilisé, c'est encore une fois réduire le problème à sa plus simple expression. C'est précisément en raison des difficultés que posent les comparaisons entre « méthodes » que les chercheurs ont été conduits à privilégier une approche en termes de pratiques des maîtres. On pourrait souhaiter que le ministère en prenne acte et renonce à ce qui s'est avéré être une impasse théorique et pratique.

Vient ensuite l'argument d'autorité : le recours aux « neurosciences ». Comment confondre éducation et neurosciences alors que les échelles de mesure sont tellement disproportionnées ? Nos collègues, chercheurs dans les neurosciences, ne savent pas plus ce qui se passe dans une salle de classe que nous ne savons ce qui se passe dans le cerveau. C'est en tout cas ce que disent les plus sérieux d'entre eux.

Le ministre se propose enfin de démontrer en quoi la « méthode » qu'il met en cause est dangereuse et en quoi la syllabique s'impose à l'évidence. En ce moment pathétique où la rue de Grenelle rejoint le Café du commerce, le fou rire le dispute à la consternation. Mais il est blessant, pour les maîtres, les formateurs et les chercheurs, de voir ainsi mises en doute leurs compétences professionnelles et la réalité de leurs connaissances par un responsable politique qui aborde des questions, dont à l'évidence il ne soupçonne même pas la technicité : les recherches en la matière, d'une extrême précision, sont publiées dans des articles qui se comptent par milliers. Comment peut-on les balayer ainsi d'un simple revers de main ?

Le plus inquiétant n'est-il pas qu'après que le Parlement a légiféré sur la bonne façon d'enseigner l'histoire de la colonisation, en lieu et place des historiens, un ministre s'arroge le droit de trancher sur la bonne façon d'enseigner la lecture, en lieu et place des professionnels ? A-t-il conscience qu'il dénie aux enseignants ce que l'école laïque leur a toujours reconnu : la pleine responsabilité de leurs démarches pédagogiques ? A-t-il même conscience d'ébranler gravement la confiance des parents dans l'école ?

Dénuée de toute valeur scientifique, en rupture avec la tradition républicaine, la campagne du ministre suscite notre indignation et nourrit nos inquiétudes.

* Cardinet & Weiss, 1980 ; Content & Leybaert, 1992 ; Le Bastard & Suchaud, IREDU, 2000.

Premiers signataires:

Jacques Bernardin, formateur, IUFM d'Orléans-Tours
 Jean-Marie Besse, professeur de psychologie cognitive, université Lumière Lyon 2
 Rémi Brissiaud, maître de conférences de psychologie cognitive, IUFM de Versailles
 Mireille Brigaudiot, maître de conférences, IUFM de Versailles
 Sylvie Cèbe, maître de conférences, IUFM de Lyon
 Eveline Charmeux, professeure honoraire, IUFM de Toulouse
 Gérard Chauveau, chercheur associé à l'INRP
 Jacques Fijalkow, professeur de psycholinguistique, université de Toulouse-le-Mirail
 Roland Goigoux, professeur des universités, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand
 Philippe Meirieu, professeur des universités, directeur de l'IUFM de Lyon
 André Ouzoulias, professeur à l'IUFM de Versailles

Sauvons la lecture !

Signez cet appel en ligne :

<http://www.lapetition.com/>

