

1 Combattre les inégalités, construire une école démocratique et émancipatrice

2

3 Préambule

4 Faire accéder tou-tes les élèves à un haut niveau de formation tout en réaffirmant qu'ils et elles en sont tou-tes capables fonde le projet du SNUipp-FSU. La démocratisation de la réussite scolaire porte l'exigence d'une école pour toutes et tous, empreinte des valeurs de justice, de partage et de solidarité et nécessite que soit placée au centre du système éducatif la réussite des élèves des milieux populaires. Pour que tous les individus accèdent à une citoyenneté libre et éclairée qui leur permette d'agir sur le monde, l'école doit rompre avec les déterminismes sociaux, culturels et scolaires et viser la réussite collective autant qu'individuelle. Considérer l'hétérogénéité comme un levier de réussite et non comme un obstacle implique une transformation portée en premier lieu par les professionnels, organisés en collectifs de travail collaboratifs et nourris des connaissances produites par toute la recherche et des apports des mouvements pédagogiques.

5 Le ministre a dévoilé la cohérence de son projet pour l'école avec la loi « Pour l'école de la confiance ». La libéralisation de notre système scolaire a franchi un pas décisif avec cette loi. Toutes les mesures adoptées depuis 2017 vont dans le sens du resserrement sur les fondamentaux et de l'individualisation des parcours et des apprentissages. Cette loi, tout en prétendant réduire les inégalités, instaure une école à plusieurs vitesses, marquée par des logiques de sélection et de concurrence et qui renonce à la démocratisation du système scolaire. En prônant la « culture de l'évaluation », outil de mise en concurrence, il choisit comme levier principal pour changer l'école une transformation des métiers de l'enseignement par le contrôle renforcé de l'agir enseignant et un renforcement de la ligne hiérarchique.

6 Les attaques touchent tous les niveaux de la scolarité : suppressions de postes de la maternelle à l'université, mise en place des établissements des savoirs fondamentaux, réformes du lycée ou Parcoursup, renforcement de l'école privée, cadre national affaibli par des déréglementations pour des expérimentations orientées ou imposées, disparition de l'évaluation indépendante des politiques éducatives. La réforme de la formation des enseignant-es dessine les contours du métier dans une école libérale : resserrement sur les fondamentaux, rapport permanent à l'évaluation, conception minorée d'un métier qui s'apprendrait sur le tas, étudiant-es utilisées comme moyens d'enseignement, création d'un volant d'enseignant-es précaires.

7 Alors que l'insatisfaction voire la souffrance des personnels s'amplifient, le SNUipp-FSU défend son projet en lien avec toutes les composantes scolaires et sociales qui constituent l'environnement de l'école. A la concurrence et la sélection, il oppose la coopération et les collectifs de travail. A l'intensification du travail et aux prescriptions de « bonnes pratiques », il oppose un métier de conception et une réduction du temps d'enseignement. Aux savoirs fondamentaux, il oppose l'accès pour tou-tes aux savoirs et à une culture émancipatrice. Tou-tes les élèves, et surtout celles et ceux issu-es des classes populaires, doivent avoir l'assurance d'une éducation qui leur permette de devenir des citoyennes et citoyens du XXIème siècle, capables de comprendre le monde, d'exercer leur esprit critique et d'agir individuellement et collectivement, de s'insérer socialement et professionnellement, d'apprendre tout au long de leur vie.

8

9 1. Quels métiers, quelles pratiques professionnelles pour démocratiser l'école ?

10 1.1 Évolution générale des métiers

11 Le SNUipp-FSU affirme que la mission de l'école est de former les citoyen-nes libres et éclairé-es de demain. La mission des enseignant-es est de mettre en acte cette ambition.

12 Dans le cadre du nouveau management public, les personnels de l'école voient leur action encadrée par toujours plus de prescriptions. L'exercice de leur métier est empêché par des tâches parasites et l'obligation de rendre des comptes. Le pilotage par les résultats, en particulier par le biais des évaluations nationales standardisées, est un levier pour imposer les « bonnes pratiques » relevant essentiellement de partis pris ministériels ayant des incidences sur d'autres niveaux de la scolarité que ceux explicitement visés. Les personnels se voient ainsi dépossédés de leur expertise et sont réduits au rôle de simples exécutant-es.

13 Chaque enseignant-e doit pouvoir concevoir des situations d'apprentissage et adapter ses pratiques aux besoins des élèves dans le cadre défini par des programmes nationaux conçus pour assurer l'égalité d'accès aux savoirs. La mission des enseignant-es est d'assurer un enseignement scolaire qui repose sur le principe du « toutes et tous capables » et non sur un tri précoce, un enseignement qui s'appuie sur les réussites et les progrès construits dans la dynamique d'un groupe hétérogène. C'est ce à quoi renvoie la liberté pédagogique, indispensable pour être au plus près de la réalité de la classe et des élèves. Le métier d'enseignant-e est un métier de conception.

14 Permettre la construction des gestes professionnels assurés, c'est penser une formation régulière et ambitieuse, articulant la pratique avec les travaux de toute la recherche. Face aux injonctions et aux prescriptions hiérarchiques, le SNUipp-FSU défend le pouvoir d'agir des acteurs et actrices de l'école, les collectifs de travail, la culture professionnelle.

15

16 1.2 Collectif de travail

17 Face à la complexité croissante du métier, le collectif est une ressource indispensable qui permet de sortir de l'isolement et de réduire la souffrance liée aux difficultés professionnelles. Le SNUipp-FSU revendique une meilleure prise en compte institutionnelle des temps d'échange et d'élaboration par la déconnexion des temps élèves/enseignant-es et un accès aux ressources utiles au travail au sein d'équipes pluri-professionnelles aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Les fusions d'écoles maternelles et élémentaires, la menace des EPSF, fragilisent particulièrement la maternelle et nient l'identité professionnelle du 1^{er} degré. Au cœur de cette identité, le collectif de travail est fragilisé par la perspective d'un fonctionnement hiérarchique et profondément transformé par un système de représentation dans de nouvelles instances (Conseils d'administration et pédagogique) : le quotidien et le fonctionnement démocratique de l'école en seront lourdement impactés.

18

19 1.3. La formation, premier levier de la transformation du métier

20 Enseigner est un métier qui s'apprend et qui demande une formation longue, ambitieuse et à haut niveau de qualification pour se donner les moyens de transformer l'école et de lutter contre les inégalités scolaires.

21 Le SNUipp-FSU porte le projet d'une formation permettant aux enseignant-es de se penser en tant que concepteur-trices de leurs pratiques.

22

23 1.3.1 Bilan et perspective

24 Les différentes réformes de la formation initiale n'ont permis ni de démocratiser l'accès au métier, ni d'enrayer la crise de recrutement, ni d'améliorer les conditions de formation des stagiaires.

25 La crise du recrutement s'installe dans la durée.

26 Le métier d'enseignant-e souffre d'un problème spécifique d'attractivité qu'il faut prendre en compte.

27 Le manque de cadrage national induit par la LRU et l'absence d'anticipation de la diversité des parcours ont conduit à de très grandes disparités.

28 Les moyens alloués à chaque ESPE sont largement insuffisants et ne leur permettent pas d'assurer une formation de qualité.

29 La charge de travail des stagiaires est trop importante, notamment du fait du mi-temps en responsabilité qui les place en difficulté par rapport aux exigences de formation.

30 La réforme en cours de la formation initiale de Jean-Michel Blanquer participera à la fragilisation de l'école et du statut en recourant massivement à des contractuel-les. Le nouveau cadrage national imposé par le ministère va aggraver les conditions de formation des stagiaires, contraindre les pratiques enseignantes, restreindre la liberté pédagogique des formateurs.trices et ne permettra pas d'enrayer la crise de recrutement. Les établissements de formation n'emploieront plus de formateur-trices propres.

31 D'autres choix sont indispensables.

32

33 1.3.2. Démocratiser l'accès aux métiers

34 Le SNUipp-FSU revendique des pré-recrutements intégrant des critères sociaux dès la L1 et à tous les niveaux du cursus universitaire, contingentés en fonction d'un plan pluri-annuel de recrutement. **Cf Corpus page 42 « Démocratisation de l'accès au métier »**

35 Une fois pré-recruté.es, les étudiant.es doivent pouvoir suivre une formation pré-professionnalisante dont l'objectif serait à la fois de conforter le choix professionnel de l'étudiant et de garantir sa réussite au concours. Cette préprofessionnalisation ne peut se substituer à la formation initiale délivrée après le recrutement. Elle doit intégrer des modules disciplinaires et didactiques, des stages d'observation et de pratique accompagnée en lien avec ces modules universitaires.

36 En contrepartie, les pré-recruté.es devront faire preuve d'assiduité aux cours et se présenter aux épreuves du CRPE.

37

38 ***Quelles modalités doivent être proposées afin de répondre à l'enjeu de démocratisation de l'accès au métier (uniquement critères sociaux ? Critères sociaux et dossier ? Critères sociaux et épreuves ?...) Doivent-ils être étendus à l'ensemble du territoire ou n'exister que dans les zones déficitaires ?***

39

40 La préprofessionnalisation de certain.es AED, envisagée par la loi n'a rien de comparable avec les pré-recrutements et la préprofessionnalisation portés par le SNUipp-FSU. En effet, ces AED devront être présent.es 8h par semaine dans l'école, ce qui amputera leurs horaires universitaires et fragilisera l'obtention de leurs diplômes. De plus, ce dispositif s'apparente davantage à un compagnonnage qui réduira la formation à un mimétisme des gestes professionnels. De surcroît, il permettra la mise en responsabilité d'étudiant.es, ce qui conduira à disposer d'un vivier de remplaçant-es à bas coût. Ces contrats ne permettront pas une meilleure réussite au concours, ne répondant ainsi pas aux objectifs de pré-recrutements.

41

42 **1.3.3. Parcours de formation et recrutement**

43 L'architecture de formation initiale actuelle avec concours en fin de M1 et M2 à mi-temps en responsabilité ne permet pas une formation de qualité de haut niveau universitaire.

44 La réforme de l'architecture de la formation initiale prévoyant le recours, dès la L2, à des étudiant-es contractuel-les qui effectueront 8h dans les écoles avec des missions de remplacement, un concours en fin de Master 2, une mise sous tutelle des établissements de formation et un resserrement sur les fondamentaux, est inacceptable. Avec un tel schéma, l'entrée dans le métier sera repoussée d'un an et c'est tout le déroulé de carrière qui sera retardé conduisant à un réel recul pour la démocratisation des métiers de l'enseignement. Le MEN, dans le cadre d'AP 2022, risque de constituer à terme un nouveau vivier de contractuel-les enseignant-es, alimenté par des étudiant-es formé-es et détenant un Master MEEF, non lauréat-es du concours.

45 Le SNUipp-FSU défend, lui, un projet de formation initiale de la licence à la T2, validée par un master, avec dès la licence, des UE de préprofessionnalisation et de préparation au concours :

46 - Un concours sous condition de licence placé en fin de L3, garantissant le statut de fonctionnaire. Aucun prérequis professionnel ne doit être exigé.

47 - Deux années pleines et entières de formation, sous statut de fonctionnaire stagiaire, reconnues par un master.

48 - Une entrée progressive dans le métier (année de T1 à mi-temps en responsabilité, formation continuée en T2).

49 Le SNUipp-FSU s'oppose à des concours spécifiques pour les étudiant.es pré-recruté.es et maintient son exigence de non-décrochage avec le 2nd degré.

50

51 **1.3.4 Les établissements de formation**

52 **Cf Corpus page 44 « Rôle et place des IUFM/ESPE »**

53 Le SNUipp-FSU réclame un cadrage national fort des moyens financiers et des volumes de formation nécessaires à la formation d'enseignant-es concepteur-trices.

- 54 Ces établissements doivent fonctionner avec des équipes pluricatégorielles de formateur-trices.
- 55 Ils doivent assurer une formation professionnelle universitaire adossée à toute la recherche, en présentiel, garantissant une qualification élevée des enseignant-es, être pleinement engagées dans la formation continue.
- 56 Ils doivent assumer une politique ambitieuse de développement de la recherche en éducation, à même d'enrichir les pratiques en élémentaire et en maternelle, en associant des enseignant-es du primaire dans son élaboration (recherche-action...), et permettre la poursuite de thèses.
- 57 Ils doivent rester indépendants des lobbies économiques.
- 58 Sa directrice ou son directeur doit être élu-e et des appels à candidature doivent être publiés de façon transparente.

59

60 **1.3.5 Contenus de formation : articulation entre théorie et pratique**

61 **cf. Corpus page 45 « Contenu de la formation »**

- 62 Le SNUipp-FSU s'oppose à toute uniformisation de la formation reposant sur des postulats idéologiques.
- 63 Être dans une classe ne suffit pas à se former, c'est pourquoi les stages (observation, pratique accompagnée, responsabilité) doivent être conçus dans une logique de formation et non d'emploi, ce qui implique que l'établissement de formation, lieu premier de la formation, soit le lieu d'affectation des PES. Ils doivent être préparés en amont puis analysés en aval. Ils doivent permettre aux stagiaires d'avoir le recul nécessaire pour réfléchir les situations d'apprentissages et construire leurs actes pédagogiques en s'appuyant sur les apports de toute la recherche. Cela n'est possible qu'avec un aller-retour permanent entre la théorie et le terrain et qu'à condition d'être encadrés par des équipes de formateur-trices pluricatégorielles (chercheur-e, professeur-e d'ESPE, tuteur-trice de terrain...). Ils doivent être variés quant au choix de leur support (rural-urbain, REP ou non, multi-niveaux, maternelle-élémentaire...). Ils doivent également permettre de pouvoir découvrir différentes structures relevant de l'ASH.
- 64 Pour les PES, les stages ne doivent pas dépasser un tiers temps de formation, inclure des stages massés permettant de découvrir tous les cycles et respecter une progressivité de l'observation à la responsabilité.

65

66 **1.3.6. Évaluation-validation-double tutorat**

67 **Cf. Corpus page 46 « Titularisation des stagiaires »**

- 68 Le suivi des stagiaires doit être assuré dans une logique de formation et non d'évaluation. Le tutorat de terrain doit être assuré à la fois par des PEMF, éventuellement des CPC sur la base du volontariat, et des tuteurs-tutrices universitaires qui doivent avoir les moyens et le temps nécessaire pour assurer un suivi régulier, concerté, cohérent et sans pression hiérarchique, dans le cadre d'un binôme de tutorat.
- 69 Aucune validation d'UE ni diplôme supplémentaire ne doivent être exigés des stagiaires en formation adaptée. Cette formation adaptée à destination des titulaires de Master ou des « seconde carrière » doit prendre en compte les parcours antérieurs et proposer une formation professionnelle de haut niveau reconnue comme telle.

70

71 **1.3.7. Les formatrices et formateurs**

- 72 La culture de l'évaluation et la réforme de l'inspection modifient et alourdissent en profondeur leurs missions. La réforme de la formation initiale impose un cahier des charges élaboré unilatéralement par les rectorats et instaure leur pilotage par les évaluations. Les formateur-trices seront sollicité-es en fonction des besoins.
- 73 Un véritable recrutement de PEMF doit être programmé pour garantir un maillage sur tout le territoire et ne plus faire appel aux MAT pour exercer les missions des PEMF. Ils/elles doivent bénéficier d'un temps de décharge allant d'un tiers à un mi-temps. Les missions des CP doivent se recentrer sur les nouveaux enseignant-es titulaires et la formation continue, en lien avec les INSPE, et sur l'accompagnement des équipes en favorisant le collectif de travail et la mise en place de projets initiés par les équipes. La préparation du CAFIPEMF doit être organisée sur le temps de service et permettre d'accéder à une formation universitaire qualifiante au sein des INSPE.

74

75 1.3.8 Formation continue et ressources

76 La formation tout au long de la carrière est un droit, qui vise à conforter les dynamiques personnelles et collectives d'élaboration pédagogique. Le métier enseignant nécessite des espaces pour que le collectif professionnel nourrisse la pratique individuelle avec l'aide de formateur-trices pour problématiser les enjeux. La formation des enseignant-es dans la durée et à leur demande, la mise à disposition de ressources, la dispute professionnelle permettent de reprendre la main sur le métier pour faire réussir tous les élèves.

77 Le ministre impose au contraire de nombreuses méthodes et "bonnes pratiques" fondées sur une vision partielle de la recherche : le livret orange, des animations pédagogiques centrées uniquement sur les français-maths, des évaluations nationales et des remédiations téléguidées, totalement éloignées de ce que devraient être les contenus de la formation.

78 Sous couvert d'expérimentation et avec le soutien du ministère, il n'est pas acceptable pour le SNUipp-FSU que l'association « Agir pour l'École » ait la mainmise sur les animations pédagogiques et la formation continue des enseignant-es concerné-es.

79 Les enseignants doivent avoir accès à l'ensemble des travaux de la recherche et des mouvements pédagogiques.

80 Inscrite dans une continuité avec une formation initiale de qualité, se déroulant sur le temps de classe, la formation continue doit permettre la validation d'acquis et la reconnaissance de qualifications et ne pas se réduire aux animations pédagogiques souvent destinées aux contenus institutionnels imposés. Elle nécessite des moyens de formation suffisants et des plans de formation élaborés dans le cadre de conseils de formation dont la tenue doit être effective. Elle se fonde nécessairement sur les besoins exprimés des équipes pédagogiques dont la consultation est systématique et sur le libre choix des personnels. Elle participe à la transmission d'une culture professionnelle, insuffisamment reconnue par l'institution. Elle ne peut être remplacée par la formation à distance. Magistère ne peut être qu'une ressource et ne peut remplacer le présentiel.

81

82 1.3.9 La formation spécialisée

83 La formation spécialisée a été profondément modifiée en passant du CAPA-SH au CAPPEI : renforcement de l'éducation inclusive aux dépens de l'adaptation scolaire, diminution de la quotité horaire de formation, suppression des options au profit de modules, prédominance du tronc commun, manque d'exigence universitaire... Lors des négociations, le SNUipp-FSU a porté les exigences d'une formation de qualité, adaptée au terrain et aux demandes des personnels. La circulaire CAPPEI de février 2017 marque un réel recul pour les personnels et poursuit le travail de « déspecialisation » engagé par les ministères successifs. Cette formation au rabais, axée sur le principe du personnel ressources ne répond ni aux besoins des personnels ni à ceux des élèves.

84 L'application chaotique de la circulaire dans les départements nie les spécificités des missions permettant, entre autres, à des personnels de devenir titulaires d'un poste spécialisé ne correspondant pas à leur option. Le SNUipp-FSU revendique un cadrage national dans lequel le parcours de formation est l'élément prépondérant de la titularisation sur le poste spécialisé. Il refuse le profilage des postes.

85 Si les stages MIN peuvent permettre une poursuite de formation, leur nombre est insuffisant pour répondre aux besoins de formation. Le SNUipp-FSU revendique leur augmentation et une répartition géographique facilitant les départs en stage partout en France.

86

87 1.3.10 Formation continue des psychologues EN

88 Avec le nouveau corps, la formation continue est organisée au niveau de l'académie, une nouveauté pour les psychologues des écoles. L'organisation institutionnelle au niveau du rectorat a besoin d'être clarifiée.

89 Il est nécessaire que la définition des actions de formation continue se base sur les besoins des personnels et pas uniquement sur les besoins de l'institution en référence aux orientations de politique éducative. La certification de formateur académique doit être accessible aux psychologues EDA. Le budget alloué à la formation continue doit pouvoir permettre à la fois des actions spécifiques à la spécialité du 1er degré

(Education, développement et apprentissages) et des actions communes aux deux spécialités (EDA et EDO).

90

91 **1.4 Projet du SNUipp pour le métier**

92 La loi « Pour l'école de la confiance » signe le démantèlement du système éducatif qui conduira à l'augmentation des inégalités scolaires et du poids des déterminismes sociaux dans la réussite scolaire. La mesure emblématique pour le gouvernement d'abaissement des effectifs en CP et CE1 de REP et REP+, ne masque pas le manque de moyens en postes et l'abandon de la même ambition pour tou-tes. La disparition des « Plus de maîtres que de classes » sans évaluation du dispositif alors que de récents travaux de la recherche pointaient son efficacité, confirme l'abandon de l'élaboration collective. Le dispositif des classes dédoublées encourage une politique éducative fondée sur une individualisation de la relation pédagogique.

93 Viser la démocratisation du système scolaire et la réussite de tous les élèves, c'est transformer notre système éducatif. C'est transformer le métier en dépassant l'équation « un maître, une classe » et développer tous les leviers permettant aux enseignant-es de se constituer en collectif de travail pour renforcer leur pouvoir d'agir. Le SNUipp-FSU poursuivra son travail de conviction pour promouvoir son projet pour l'école et le métier basé sur le respect de la polyvalence, sur la baisse du temps devant élèves avec la déconnexion des temps élèves et enseignant-es et sur un recrutement massif d'enseignant-es. « cf : zoom Rodez »

94

95 *Face aux réformes, prescriptions voire injonctions voulant faire des enseignants de simples exécutants, comment pouvons-nous communiquer et agir en direction de la profession, pour que notre revendication sur la professionnalité enseignante soit entendue, partagée afin de construire un véritable un rapport de force ?*

96

97 **2. Quels contenus et quelles conditions pour l'émancipation des élèves ?**

98 Le SNUipp-FSU porte le tou-tes capables et la réussite de tou-tes, c'est un enjeu d'égalité et de démocratisation. Il porte le projet d'une école pour toutes et tous où chacun a sa place, œuvrant à l'émancipation de chacun-e.

99 Pour cela il est nécessaire de construire une école au plus près des besoins des enfants dans un cadre collectif. Des choix pédagogiques sont à opérer avec les équipes au sein des écoles et avec les partenaires en y associant les familles et en tenant compte des soins quand ceux-ci s'avèrent nécessaires.

100

101 **2.1. Quelle école inclusive ?**

102 Le SNUipp-FSU porte le projet d'une école où chacun a sa place, et qui permette à tous de progresser sans qu'il y ait un affaiblissement des potentialités des élèves inclus-es tout en conservant le groupe-classe.

103 Le SNUipp réaffirme le « tous et toutes capables ». La diversité, la différence doit trouver sa place à l'école. L'école doit avoir les moyens de travailler avec tou-tes les élèves qui lui sont confiés.

104 Cela implique des aménagements au sein de l'école et dans les établissements spécialisés quand la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas possible.

105 La vision libérale de l'École et notamment dans son aspect inclusif, se réduit à un angle gestionnaire et ne répond pas à l'ensemble des questions qui se posent notamment depuis la loi d'orientation de 2013 et l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) : la logique comptable, l'absence d'accompagnement, ne peuvent qu'engendrer sentiment d'impuissance, de culpabilité voire souffrance chez les personnels. L'enseignant-e, par sa seule action pédagogique, ne peut répondre aux besoins de tou-tes les élèves.

106 Lorsque les conditions d'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers sont mauvaises, que le projet de scolarisation et de soins n'est pas respecté, que les injonctions ne prennent pas en compte leurs besoins, alors les conditions d'une scolarité réussie ne sont pas réunies. Cela peut se traduire par des exclusions ou

un changement d'école qui transfère le problème sans toujours le résoudre.

- 107 La confusion entretenue dans la compréhension de la définition large des EBEP contribue à ne pas prendre en compte la réalité de la diversité des profils d'élèves accueillis et des moyens nécessaires pour les accueillir dans de bonnes conditions.
- 108 Le non accompagnement de l'élève et de son enseignant-e, la culpabilité renvoyée par l'institution, l'isolement dans lequel se trouvent les enseignant-es, créent un climat pouvant les démotiver voire les détourner de leur engagement en faveur de l'inclusion scolaire.
- 109 Face au manque d'ambition du ministère, le SNUipp FSU accompagne les collègues en proposant des outils : réunions et stages pour reprendre la main sur le métier, mobiliser les écoles en lien avec les CHSCT, décrypter la politique actuelle de l'inclusion, construire et débattre des revendications.
- 110 L'école inclusive nécessite une politique volontariste et ambitieuse : une formation initiale et continue solide, du temps de concertation, des effectifs abaissés, des RASED complets et un accompagnement au plus près des équipes. Le CHSCT doit jouer tout son rôle dans ses missions de prévention, de conseil et de protection.
- 111 Une organisation différente de l'école par un investissement du collectif et plus de maîtres dans l'école serait une première réponse, de même qu'un collectif de travail pluri-professionnel respectant la professionnalité et les apports de chacun-e : lien avec les professionnel-les de santé, avec les structures spécialisées, avec les travailleur-euses sociaux et sociales et avec les familles.

112

113 ***Comment agir pour mettre en œuvre une école inclusive de qualité ?***

114

115 **2.2 Effectifs réduits pour toutes et tous**

116 109 693 classes sont à plus de 25 élèves par classe actuellement dans le primaire en France.

117 La baisse des effectifs est une priorité : tendre vers 20 élèves et ne jamais excéder 25 par classe, 20 en EP, en classes multi-niveaux et en rural, 15 en TPS-PS.

118 Alors que 70% des élèves issus des milieux populaires sont scolarisés hors EP, le déploiement des classes dédoublées n'a concerné que l'EP. Il s'est fait en supprimant les PDMQDC et au détriment des autres classes (fermetures ou non-ouvertures, en EP, hors EP, secteur rural, maternelle).

119 Le SNUipp-FSU revendique la baisse significative du nombre d'élèves de toute classe scolarisant des EBEP.

120

121 **2.3 Climat scolaire**

122 Un bon climat scolaire permet d'améliorer les apprentissages et la sécurité des élèves. Améliorer le climat dans les écoles, implique d'élaborer un projet collectif, social porteur des valeurs du « tou-ttes capables », l'exercice de la laïcité et de la solidarité et la lutte contre les discriminations. Ce projet doit permettre à chaque élève de s'émanciper et à chaque professionnel-le d'affirmer sa professionnalité. Cela passe par un travail commun avec les partenaires de l'école, élèves, parents, personnels. Cela exige la prise en compte de nombreux paramètres : cadre de travail, stabilité des équipes, personnels titulaires et formés, baisse des effectifs, soutien de l'institution. Les enseignant-es doivent bénéficier d'une formation solide pour lutter efficacement contre les différentes formes de harcèlement scolaire. Le « fonctionnaire-bashing » qui se développe pendant que les personnels portent l'intérêt général n'est pas acceptable.

123 Le contexte sociétal met l'institution scolaire sous tension. L'absence de réponses institutionnelles adaptées aux besoins de certains élèves, la restriction du pouvoir d'agir des enseignant-es, la perte d'identité de l'école primaire sont des facteurs de détérioration du climat scolaire et social.

124

125 **2.4 Relation aux familles**

126 La qualité des relations entre l'école et les familles est un facteur déterminant dans la réussite scolaire et participe de la construction d'un bon climat scolaire.

127 Les parents doivent être reconnu-es comme premiers éducateur-trices de l'enfant, tout comme les enseignants-es doivent être reconnu-es comme pédagogues.

128 La mise en place de projets école famille nécessite une solide formation initiale et continue, un accompagnement et du temps reconnu institutionnellement pour rencontrer individuellement les familles. Dans l'immédiat, l'enveloppe restreinte des 108h légitime que les équipes se réapproprient le temps des APC pour, entre autres, développer la relation école/familles.

129 Celle-ci ne peut se réduire au cadre formel de la restitution des résultats aux évaluations nationales, anxiogène pour les parents et les élèves. Toutes les initiatives existantes développées par les équipes doivent être reconnues et valorisées.

130 La mise en place des EPSF ne pourrait que nuire aux liens de proximité entre l'école et les familles.

131

132 2.5 École maternelle, école première

133 Plébiscitée par les familles, l'école maternelle joue un rôle majeur dans la réduction des inégalités scolaires et doit constituer une priorité. Elle souffre pourtant d'un sous-investissement que traduit un taux d'encadrement dégradé.

134 Alors que 98% des enfants de trois ans sont scolarisés, l'instruction obligatoire à 3 ans annoncée lors d'Assises de la Maternelle caractérisées par la mise à l'écart des personnels qui font vivre l'école première au quotidien, contraint désormais les collectivités territoriales à financer les écoles maternelles privées. A moyens constants ce sont les moyens consacrés à l'école publique qui sont menacés. Sans dotation supplémentaire, la scolarisation ne pourra être effective dans les DOM à la rentrée 2019 : un plan de rattrapage est indispensable, bien au-delà de cette seule tranche d'âge, pour des conditions de scolarisation équivalentes à la métropole. La scolarisation dès 2 ans, de tous les enfants, notamment des milieux socialement défavorisés, doit rester une priorité.

135 L'école maternelle doit conserver sa spécificité avec des missions scolaires ambitieuses, distinctes de la crèche et ne pas voir ses missions se « primariser » sous l'effet des évaluations CP/CE1.

136

137 Les mandats du SNUipp-FSU adoptés à Rodez (effectifs réduits, formation initiale, PDMQDC, droit à la scolarisation à moins de trois ans, etc.) sont maintenus et renforcés par l'affectation d'une ATSEM par classe à temps plein, l'intervention des RASED en réponses aux besoins identifiés, la possibilité de procéder à des aménagements des temps de scolarisation en coordination avec les familles selon les besoins physiologiques des plus jeunes élèves. Le SNUipp-FSU s'oppose à toute spécialisation maternelle qui entraînerait une césure du corps des PE.

138

139 2.6 UPE2A

140 La scolarisation des élèves allophones a fait l'objet d'une étude publiée par le Défenseur des droits. Les constats, comme les recommandations, confortent les exigences du SNUipp-FSU pour une meilleure prise en compte des besoins spécifiques de ces élèves, afin de faciliter la réussite scolaire mais aussi l'intégration dans la société de ces enfants et de leur famille et ce sur l'ensemble du territoire. Le bilan d'accueil doit permettre une affectation la plus rapide possible afin d'écourter la période de déscolarisation. Le nombre de postes UPE2A doit être abondé dès que les besoins sont constatés, y compris en dehors des opérations de carte scolaire, les prévisions étant impossibles. L'effectif de ces dispositifs doit être allégé et les 9 heures minimum d'enseignement intensif du français respectées.

141 Les enseignant·es doivent bénéficier de formations pour une meilleure connaissance de ce public spécifique et sa scolarisation nécessite des enseignant·es spécialisés·es formés·es et disposant d'un matériel didactique adéquat.

142

143 2.7 Évolution de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de Handicap

144 L'école s'est transformée en accueillant des élèves avec des profils de plus en plus singuliers, dits à besoin éducatifs particuliers. Du handicap à la grande difficulté scolaire, la classe ordinaire est de plus en plus le lieu de la diversité. Cette évolution s'est faite tout en réduisant les moyens de l'ASH, par l'affaiblissement de sa formation spécialisée, la non reconstitution des RASED, la suppression de structures ou la déconsidération des personnels de l'ASH second degré dans l'exercice de leurs missions. L'évolution

prescrite dans la loi ne peut se faire sans renforcer l'enseignement adapté et spécialisé. L'école d'aujourd'hui a encore plus besoin de ces personnels spécialisés, de leurs analyses et de leurs pratiques pédagogiques diversifiées pour une école à même de répondre aux enjeux de démocratisation.

145

146 2.7.1 RASED

147 La reconstruction des RASED n'est toujours pas à l'ordre du jour, pourtant un dispositif essentiel pour répondre aux besoins des élèves, toujours plus nombreux-ses, qui ont un rapport à l'école et aux savoirs qui ne leur permet pas d'entrer dans les apprentissages. Faute de RASED complets, avec ses 3 trois composantes, dans les écoles, le recours à l'externalisation et à la médicalisation de la grande difficulté scolaire s'amplifie et pointe le renoncement de l'institution à l'adaptation scolaire.

148 L'aide relationnelle (G) avec un nombre de postes et de départs en formation toujours en recul est particulièrement visée par le ministère, dont le rôle auprès des élèves est essentiel en termes de prévention.

149 La transformation des missions vers les « personnels ressources » par le CAPPEI et les pôles ressources indique une volonté de remodelage des RASED au détriment des aides directes aux élèves en difficulté.

150 Le travail des psychologues dont une partie des missions s'exerce au sein des RASED doit pouvoir s'appuyer sur l'analyse des situations et des besoins menée dans l'équipe RASED, en lien avec l'équipe pédagogique, ainsi que sur des possibilités d'aides internes à l'école, menées par des enseignant-es spécialisé-es des RASED.

151 Le SNUipp-FSU poursuivra sa campagne pour la refondation des RASED, pour la réduction des inégalités et des difficultés scolaires par l'intervention directe auprès des élèves et des familles. Il engagera une recherche-action qualitative sur leur fonctionnement, pointant son impact sur le déroulement des apprentissages, sur le recours au para-médical, sur la relation famille-école, sur le climat scolaire, sur le vécu des enseignant-es et leur professionnalité.

152

153 2.7.2 Pôles ressources de circonscription

154 La circulaire du 18 août 2014, définissant le fonctionnement des RASED, crée un pôle ressource dans chaque circonscription pour « répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école ». Cinq ans après la circulaire RASED, aucun texte officiel ne donne un cadrage national spécifique conduisant à des mises en œuvre disparates des pôles ressources d'un département voire d'une circonscription à l'autre.

155 L'enquête du collectif RASED montre un constat unanime sur leur inefficacité pour résoudre des situations d'élèves de plus en plus complexes, en particulier les notifications MDPH non suivies. Ils ne peuvent se substituer entre autres au nécessaire travail de prévention et d'accompagnement des familles et des enseignant-es par les RASED. Si des échanges transversaux en matière de besoins en formation et de projets d'intervention sont souhaitables au niveau d'une circonscription, l'élaboration des projets d'aide spécialisée doit relever des synthèses réalisées au sein des équipes RASED. Le SNUipp-FSU demande que le RASED sorte des pôles ressources, afin de rester au plus près des élèves et de ne pas être cantonnés au rôle de conseil sur le territoire d'une circonscription.

156

157 2.7.3 EGPA

158 Après leur scolarité primaire, certains élèves présentent encore des difficultés persistantes d'apprentissage auxquelles le collège n'a pas les moyens de répondre produisant de l'échec scolaire ou des sorties du système sans diplôme. Les EGPA proposent un enseignement adapté aux collégien-nes en très grande difficulté scolaire, souffrant d'une estime de soi dégradée. L'introduction de la préprofessionnalisation, les pratiques d'adaptation, les classes à effectifs réduits ainsi que les équipes restreintes et formées (notamment enseignant-es spécialisé-es et PE éducateurs-trices) et bénéficiant de temps de concertation, créent des situations de réussite. Des départs en formation CAPPEI et DDEAS tant pour les EREA que les SEGPA doivent être largement abondés.

159

160 2.7.3.1 SEGPA

161 La circulaire de 2015 sur les SEGPA réaffirme, entre autres, la structure à minima de quatre divisions (une par niveau), de 16 élèves avec obligatoirement un minimum de deux ateliers professionnels, et des moyens fléchés. Sous couvert d'inclusion, il y a une volonté affichée de supprimer la structure classe, pour inclure totalement les élèves en classe ordinaire. Le SNUipp-FSU réaffirme le droit à chacun-e d'avoir des conditions d'apprentissage de qualité en fonction de ses difficultés et de ses réussites. L'inclusion des élèves de SEGPA dans les classes ordinaires de collège ne doit pas aboutir à supprimer les postes ou à démanteler à terme la structure spécialisée. Le SNUipp-FSU s'oppose à la transformation de 6èmes SEGPA en 6èmes dites « inclusives » voire à des dispositifs dits « innovants » qui poursuivraient le même objectif. L'inclusion, quelles qu'en soient les formes, doit faire l'objet d'une concertation des équipes enseignantes en fonction des problématiques de chaque élève, en évitant la surcharge des classes d'accueil et ne doit pas se faire au détriment de l'adaptation. Les accès aux formations et aux diplômes supérieurs doivent être développés. Le SNUipp-FSU demande la création de SEGPA dans les collèges isolés afin de n'exclure aucune élève de ces structures.

162

163 2.7.3.2 EREA-ERPP

164 La circulaire de 2017 sur les EREA n'a pas permis de renforcer les structures et d'améliorer la qualité du service public d'accueil des élèves en situation de grande difficulté scolaire et éducative. Le remplacement des PEE par des assistants d'éducation (AED), précaires, sans formation à la spécificité de l'internat éducatif ne garantit pas une stabilité de l'encadrement et est responsable des dysfonctionnements connus dans les EREA tant pour les enseignant.es que pour les élèves. Dès les premières menaces sur l'internat, le SNUIPP-FSU a mobilisé les collègues : tenues de RIS et stages, rassemblement national, accompagnement des PEE au TA...

165 Le SNUipp-FSU revendique le maintien et la recréation des postes d'enseignant-es éducateurs-trices en réaffirmant la nécessité d'un internat éducatif de qualité avec une prise en charge et un accompagnement individuel sur la totalité des heures hors temps de classe ou d'atelier, y compris la nuit. Il demande la création d'un module spécifique au sein de la formation spécialisée.

166

167 2.7.4 Pénitentiaire

168 L'école en milieu pénitentiaire doit s'inscrire dans une volonté de lutter contre les ruptures scolaires avec l'ambition de permettre à chacun-e l'acquisition de savoirs, l'accès à des diplômes et l'accès à la culture afin de préparer le retour dans la société.

169

170 2.7.5 Dispositifs et Classe Relais

171 Ces dispositifs en partenariat avec la PJJ, sont constitués d'enseignant.es spécialisé.es et d'éducateurs.trices. Bien qu'en nombre insuffisant sur tout le territoire, ils contribuent à prendre en charge les problématiques de décrochage scolaire. Le SNUipp-FSU demande le déploiement de ces dispositifs sur l'ensemble du territoire avec les moyens nécessaires à leur bon fonctionnement.

172

173 2.7.6 ULIS

174 L'ULIS est un dispositif essentiel pour viser l'inclusion des élèves, offrant une organisation pédagogique et des enseignements adaptés à leurs besoins dans le cadre de leur projet de scolarisation.

175 Mais les effectifs explosent dans les ULIS et la pression s'amplifie pour une inclusion forcée dans les classes ordinaires, niant les besoins des élèves, le SNUipp-FSU revendique :

176 la création de dispositifs à hauteur des besoins et l'abaissement de l'effectif à 10 ; une double comptabilisation des élèves d'ULIS école tout en maintenant le dispositif en terme de décharge de direction ; une baisse des effectifs de l'école accueillant une ULIS ; du temps de coordination de l'équipe pour l'inclusion et les ESS : la présence obligatoire d'un-e AVS-co à temps plein.

177 La question de la prise en compte des élèves se pose aussi pour les scolarisations à temps partagés avec un IME, ITEP ...

178

179 2.7.7 Unités d'Enseignement

180 La transformation de l'offre médico-sociale se traduit par une augmentation de l'externalisation des unités d'enseignement. De même, la stratégie nationale pour l'autisme 2018-2022 prévoit d'augmenter les UEMA et de créer des UEEA. Nous devons être attentifs aux conditions dans lesquelles cette externalisation se fait : locaux scolaires, modalités de concertation des équipes (école et ESMS), formation, effectifs et transport). Faute de place en ESMS, trop d'élèves sans solution sont alors scolarisé-es en milieu ordinaire. Le SNUipp-FSU revendique un véritable service public médico-social avec des établissements relevant de l'Education Nationale, avec comme première étape l'obligation d'accueil pour l'ARS dans les établissements.

181 Le nouveau décret sur les DITEP, permet un assouplissement du fonctionnement des ITEP et une scolarisation en milieu ordinaire plus importante de ses élèves. Dans certaines conditions, l'adaptation du PPS par l'ESS ne nécessite plus la saisine de la MDPH. Dans quelques départements, malgré l'absence de textes, ce processus s'étend aux IME. Le SNUIPP-FSU s'oppose à la généralisation de ce processus à tous les établissements spécialisés, la CDAPH doit rester décisionnaire quant au parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap.

182

183 2.7.8 PIAL

184 Les Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés sont déployés, expérimentalement et souvent dans l'opacité, depuis la rentrée 2018. Présentés comme une « coordination des moyens d'accompagnement humains [...] au plus près des besoins des élèves », les PIAL seront déployés dans tous les collèges avec ULIS à la rentrée 2019. Cette nouvelle gestion décentralisée peut apporter des améliorations notamment pour la rapidité de recrutement et la collaboration enseignants/accompagnants. Toutefois cette mise en place ne peut se faire en émiettant l'accompagnement des élèves ou les conditions de travail des accompagnant-es et ne doit pas empêcher le recrutement d'accompagnant-es à hauteur des besoins.

185 Pour le SNUipp-FSU, les PIAL ne doivent pas étendre la mission d'accompagnement à une aide pour la classe ou pour l'établissement. La gestion des PIAL, intégrée au projet d'établissement ne peut relever de la seule responsabilité du second degré et mettre en concurrence les écoles avec l'établissement. Un local et un budget doivent être alloués au PIAL pour le fonctionnement et la documentation. Le SNUipp-FSU demande un bilan qualitatif de l'expérimentation en cours des PIAL avant toute généralisation.

186

187 2.8 Contenus d'enseignement

188 2.8.1 Cycles, liaisons

189 Les cycles permettent de donner plus de temps aux élèves, de penser les apprentissages sur un temps plus long et de créer des conditions pour prévenir la difficulté scolaire. Le travail sur les cycles permet la réflexion en collectif de travail, la cohérence et la continuité des apprentissages. Les ajustements de programmes et leurs repères annuels, le 100% de réussite au CP, excluent de fait l'idée que les élèves empruntent des chemins différents pour apprendre et incitent les enseignant-es à travailler de manière isolée.

190 Le SNUipp-FSU réaffirme l'importance et la nécessité des liaisons entre niveaux, entre la maternelle et l'élémentaire et entre le CM2 et la sixième, afin d'assurer le suivi des élèves et des projets. Les EPSF ne répondent pas à cet objectif : le regroupement administratif école-collège ne garantit en aucune manière la continuité pédagogique entre les cycles. Les rencontres entre enseignant-es des deux degrés doivent être prises en compte dans les ORS et les moyens spécifiques (remplacement, frais de déplacement...) doivent être alloués. L'organisation de ces rencontres doivent s'inspirer du dispositif de pondération en REP+, du temps doit être consacré à cette liaison en déconnectant le temps de travail des enseignant-es et des élèves. Ces rencontres entre enseignant-es nécessitent aussi de la confiance, des projets à l'initiative des équipes nourris notamment de rencontres sous forme de stages de formation continue communs et des ordres de mission pour les CEC. Donner des moyens pour faire vivre les cycles c'est participer à la lutte contre les inégalités.

191 Le SNUipp-FSU dénonce un cycle à cheval sur deux degrés tel qu'il est réglementé par le ministère et il exige que la cohérence des apprentissages du CM1 et du CM2 soit réaffirmée. En l'état, les conditions ne sont pas réunies pour faire fonctionner ce cycle 3.

192

193 2.8.2 Socle et savoirs fondamentaux

194 L'école doit dispenser une culture commune ambitieuse pour tout-tes contenant l'ensemble des champs de savoirs nécessaires à l'émancipation des élèves. C'est un enjeu de démocratisation scolaire. La politique éducative actuelle avec le resserrement des apprentissages sur les fondamentaux renvoie à une conception minimale de l'école en excluant certains champs de savoirs, ce qui participe de l'augmentation des inégalités scolaires. Le SNUipp-FSU s'oppose aux « établissements publics des savoirs fondamentaux », tremplin notamment d'une école du socle dans la lignée du socle Fillon réduisant le champ des savoirs, qui prépare une école à 2 deux vitesses. Le SNUipp-FSU rappelle son attachement à l'organisation scolaire actuelle (école/collège/lycée). Il porte l'exigence d'une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, levier essentiel de la réduction des inégalités scolaires.

195

196 2.8.3 Programmes

197 Des programmes nationaux constituent la garantie de l'accès pour tou-tes à une culture commune. Mis en œuvre par les enseignant-es dans le cadre de la liberté pédagogique inscrite dans la loi, ils doivent être conçus en prenant appui sur les acquis de toute la recherche, et en associant les praticien-nes.

198 Les ajustements entrés en vigueur à la rentrée 2018 resserrent les apprentissages sur les fondamentaux au détriment des autres champs disciplinaires. Ils privilégient des enseignements segmentés fondés sur l'entraînement de procédures à automatiser. En EMC, les compétences ne sont plus acquises à travers l'expérience de situations vécues mais inculquées par un enseignement magistral directif. Des repères annuels produits remettent en cause la progressivité des apprentissages au sein des cycles et conduiront à une aggravation des inégalités scolaires. Par ailleurs les actions d'Agir pour l'école contreviennent aux programmes en privant les élèves d'apprentissages de champs entiers inscrits dans les programmes.

199 Le SNUipp-FSU revendique que les programmes nationaux restent la référence pour tou-tes, sur tout le territoire. Les remises en cause des programmes à chaque alternance politique doivent cesser, elles déstabilisent le travail des enseignant-es et fragilisent notre système éducatif.

200

201 2.8.4 Parcours

202 A l'école et au collège, la multiplication des parcours conduit à des activités chronophages sans que l'utilité et la pertinence pédagogique du travail produit ne soient jamais démontrées. Ces parcours imposés, à inscrire dans les projets d'école, restent souvent des coquilles vides en contrariant la construction de projets réellement liés aux besoins spécifiques des écoles. Pour le SNUipp-FSU, certains axes essentiels tels que : droits de l'enfant, éducation contre le racisme et toutes les discriminations, égalité des droits, éducation à la sexualité, transition écologique ... doivent être intégrés aux programmes. Les parcours doivent s'appuyer sur des activités qui se déroulent dans le cadre scolaire. Les enseignant-es doivent pouvoir bénéficier de formations spécifiques.

203

204 2.8.5 Langues régionales

205 L'école publique doit pouvoir accueillir des classes et des sections d'enseignement de et en langue régionale, pour développer l'ouverture vers les cultures locales. L'enseignement en langue régionale doit être proposé sur tout le territoire, afin qu'il ne serve pas au contournement de la mixité scolaire. Les CALR, doivent pouvoir se tenir partout dans le respect des textes. Dans les départements d'Outremer, la langue maternelle doit être reconnue et enseignée. Partout, les différentes formes d'enseignement doivent pouvoir être expérimentées (immersion en maternelle par exemple). L'existence de postes spécifiques ne doit pas entraîner de concurrence lors des opérations de carte scolaire. En Alsace, le dispositif d'enseignement des langues régionales a été détourné et utilisé pour un enseignement intensif de l'allemand, langue étrangère. Cet enseignement concourt à une ségrégation scolaire et dégrade les

conditions de travail des enseignant-es.

206

207 2.9 Former les citoyen-nes de demain

208 2.9.1 Éducation à l'égalité

209 Les moyens déployés ne sont pas à la hauteur des enjeux éducatifs de l'égalité pourtant décrétée grande cause nationale. Les personnels doivent bénéficier d'une solide formation initiale et continue qui se réduit trop souvent à un parcours de formation à distance. Les familles doivent également y être sensibilisées. Le SNUipp continuera à promouvoir activement cette éducation à prendre toute sa place dans les collectifs. Pour le SNUipp, les actes forts attendus ne peuvent se réduire à l'apprentissage du respect d'autrui et une mallette aux parents proposée par le ministre. Il demande que soit mis en œuvre et généralisé un dispositif similaire aux ABCD de l'égalité.

210

211 2.9.2 Éducation au numérique

212 Dans une société où le numérique prend de plus en plus de place, les futur-es citoyen-nes doivent être en mesure de maîtriser les outils numériques, de décrypter les informations qui circulent sur internet et d'avoir un usage raisonné des écrans. Cette éducation passe par une solide formation des enseignant-es mais aussi par des échanges avec les familles. Développer le numérique à l'école c'est rompre avec les inégalités et permettre à toutes et tous d'utiliser les supports de connaissances présents sur internet.

213

214 2.9.3 Éducation à la transition écologique

215 L'École doit préparer à une éco-citoyenneté responsable, en dotant les élèves de capacités d'analyse critique afin de les éclairer sur leurs futurs choix de société aussi bien du point de vue de la consommation que de la production à l'échelle locale comme internationale. La formation des équipes pédagogiques traitée de manière transversale dans l'ensemble des enseignements doit intégrer la mise en œuvre de situations où les élèves vivent leurs premières expériences de futur-es éco-citoyens-nes solidaires.

216

217 2.10 Évaluation des élèves

218 Les évaluations standardisées CP/CE1 s'appuient sur une conception partielle des apprentissages. Elles sont sources de stress et le pivot d'un enseignement fragmenté privilégiant l'entraînement répétitif. Le protocole ne laisse pas la place à des choix pédagogiques contextualisés et participe de la déprofessionnalisation des enseignant-es et du renforcement des inégalités scolaires.

219 Toutes les formes d'évaluation formative, basées sur les progrès des élèves, doivent être valorisées. Au plus près des situations d'apprentissage, elles doivent permettre aux élèves, notamment ceux issus des familles éloignées de la culture scolaire, d'identifier leurs acquis, et de prendre confiance dans leurs capacités et de progresser. L'évaluation, ne doit pas être envahissante et les résultats doivent être lisibles et accessibles aux parents. Les enseignant-es doivent être formé-es à l'observation des élèves, à l'analyse des productions et à la manière de rendre compte des résultats. Du temps de travail en équipe doit être dégagé pour croiser les regards y compris avec les RASED. Le SNUipp-FSU demande l'abandon des évaluations standardisées CP/CE1.

220 Au collège, le DNB 2018 renforce le poids de l'examen final et réintroduit la hiérarchie entre les disciplines, en favorisant le français et les mathématiques. Du fait de l'épreuve orale, il n'offre toujours pas un cadrage national. De plus, toutes les matières ne sont pas évaluées dans la validation du socle.

221

222 2.11 Rythmes scolaires, calendrier scolaire

223 Sans financement suffisant de l'État et sans véritable concertation, la réforme des rythmes scolaires était vouée à l'échec. L'absence de cadrage national a renforcé les disparités territoriales. La majorité des élèves

et des enseignants n'en ont pas tiré bénéfice. C'est pourquoi le SNUipp-FSU a voté en faveur du décret rendant possible une organisation hebdomadaire en 4 jours. Il revendique que les changements de rythmes puissent être obtenus à la demande des conseils d'école.

- 224** Le zonage du calendrier scolaire accorde la priorité aux considérations économiques et touristiques. Le SNUipp-FSU exige l'alternance régulière de 7 semaines de classe et 2 semaines de vacances.
- 225** Le dossier des rythmes n'est pas clos. Les champs de compétences respectifs de l'Etat et des collectivités doivent être clarifiés, y compris la question des transferts de charges, du financement de l'école et des services périscolaires. Toute décision relevant de l'organisation du temps scolaire doit impliquer la consultation des conseils d'école. A Mayotte et en Guyane, le SNUipp-FSU demande que les rythmes scolaires soient adaptés aux conditions réelles du département.
- 226** Le SNUipp-FSU poursuit sa réflexion sur le nombre d'heures d'enseignement pour les élèves (maintien des 24 heures, retour à 26 ou 27 heures, modulation en fonction de l'âge, des spécificités des territoires ultra-marins...) et sur l'organisation du temps scolaire sur la journée, la semaine et l'année.

227

228 ZOOM La culture de l'évaluation

- 229** Dans le cadre du projet ministériel de faire entrer le système éducatif dans « la culture de l'évaluation », la loi « sur l'école de la confiance » dote l'institution des outils législatifs pour mener son projet. Après les ajustements du programme de 2018, les évaluations à différents niveaux de la scolarité impriment dans les écoles les orientations pédagogiques et idéologiques du ministère, contestées par la quasi-totalité de la communauté éducative (syndicats d'enseignant-es, fédération de parents d'élèves, mouvements pédagogiques, chercheurs-euses...). L'évaluation des élèves et celle des établissements, inscrites dans la loi, ouvre la voie à celle des enseignant-es à partir des résultats des élèves.
- 230** En ne sélectionnant que des sous-compétences instrumentales dans le champ des « apprentissages fondamentaux », les évaluations standardisées remettent en cause la logique des programmes nationaux et s'éloignent de l'ambition d'une culture commune. Elles marquent une rupture avec le socio-constructivisme et ont pour objectif de faire évoluer les pratiques de l'école en privilégiant les approches qui vont du simple au complexe, avec des modes de faire basés sur l'individualisation, la répétition et l'entraînement. L'élève-type auquel se réfèrent les attendus ministériels est à l'image des élèves issus des classes favorisées. Pour les élèves issus des milieux populaires, la perte de sens dans les apprentissages constitue un obstacle majeur à la démocratisation de la réussite scolaire. Cette politique d'évaluation aura des répercussions sur tous les niveaux de l'école et en particulier sur les enseignements en maternelle, exposés au retour d'une primarisation fondée sur l'exploitation institutionnelle des résultats de CP. Elle présente aussi le risque que les collectifs de travail deviennent eux-mêmes des prescripteurs de pratiques, sous la pression des injonctions hiérarchiques à fonder la réflexion des équipes sur les résultats aux évaluations.
- 231** Le protocole retenu cantonne les enseignant-es en simples passeurs et passeuses de dispositifs conçus par des groupes d'expert-es. Dépossédés de l'analyse des résultats, ils-elles se voient imposer par la hiérarchie les dispositifs de remédiation. On assiste à une mise sous tutelle des enseignant-es, réduit-es à de simples exécutant-es. Cette évolution est renforcée par une réforme de la formation initiale qui prévoit un recours systématique à l'évaluation pour justifier les choix pédagogiques.
- 232** La perspective, inscrite dans la loi, d'une évaluation des établissements ouvre grand la voie à leur mise en concurrence avec pour conséquence prévisible la dégradation des conditions de travail des enseignant-es et l'accentuation de la relégation sociale des établissements défavorisés. La gestion individualisée des carrières des enseignant-es rend crédible leur notation en fonction des résultats des élèves. Avec l'évolution des missions du CNEC au sein du Conseil de l'évaluation, le ministère, quant à lui, s'exonère d'une évaluation objective de sa politique éducative.
- 233** Le SNUipp-FSU est opposé à la culture de l'évaluation et au pilotage par les résultats qui conduisent, comme dans les pays anglo-saxons, à une école de la performance et de la concurrence au service d'une politique éducative centrée sur les fondamentaux. Les conséquences sont connues : « teaching for the test », intensification du travail, abandon des apprentissages liés aux savoirs non-évalués, perte de sens pour les élèves et les enseignant-es. L'évaluation des élèves doit rester au service de leurs apprentissages

dans le contexte de la classe. Elle doit donc rester sous la maîtrise des enseignant-es. En aucun cas, elle ne doit servir à la gestion des carrières des enseignant-es ou à la mise en concurrence des établissements et des écoles.

- 234** Les pays qui ont réussi à réformer leur système éducatif et à mieux faire réussir les élèves se sont appuyés sur un large consensus entre les différent-es acteurs et actrices de l'école et un renforcement de la professionnalité enseignante. Pour le SNUipp-FSU, il est nécessaire de distinguer l'évaluation du système, des élèves et des enseignant-es. L'évaluation du système éducatif doit se faire sur échantillon par un organisme indépendant, l'évaluation des élèves doit être uniquement au service de leurs apprentissages et viser l'auto-évaluation. L'évaluation des enseignant-es doit être déconnectée de celle des élèves.