

Thème 1

1 Combattre les inégalités et construire une école 2 démocratique et émancipatrice

3 Encart : traiter les conséquences pédagogiques de la crise 4 sanitaire

4 Le service public d'éducation a été ébranlé par plus de deux ans de crise sanitaire dont les effets délétères ont été amplifiés par une gestion ministérielle erratique.

5 Cette crise sanitaire a de nouveau pointé les faiblesses de notre système éducatif : sous-investissement chronique, inégalités scolaires socialement déterminées, formation des enseignant·es lacunaire, faiblesse de plusieurs années de plans numériques.

6 Les conséquences de cette crise en sont plus de deux ans d'apprentissages entravés où les inégalités ont été exacerbées, des collectifs apprenants abimés où les habitudes de travail nécessaires à des apprentissages sont à reconstruire, des personnels épuisés.

7 Il est nécessaire de traiter ces conséquences au risque d'un enkystement inacceptable d'inégalités devenues structurelles, particulièrement pour les élèves issu·es des classes populaires. *Comment affiner les revendications pour répondre aux conséquences de la crise sur les apprentissages et le métier d'élève ?*

8

9

10 1. Toutes et tous capables : les savoirs et leur construction pour 11 une émancipation individuelle et collective

11 Alors que l'école française demeure l'une des plus inégalitaires au monde, les politiques scolaires actuellement mises en œuvre produisent des effets contraires aux intentions gouvernementales affichées en termes de démocratisation de l'accès aux savoirs. Dès le début de la scolarité, les pratiques évaluatives, didactiques et pédagogiques imposées ou induites placent une grande partie des élèves, les moins connivents avec la culture scolaire, dans une situation de non-réussite très vite qualifiée de difficulté scolaire. Les élèves des classes populaires et principalement celles et ceux de l'éducation prioritaire, ont été particulièrement visé·es par les prescriptions ministérielles prônant un enseignement de plus en plus formaté qui obère pour le plus grand nombre la possibilité d'émancipation par l'école.

12 ^{Pour} Pour une école démocratique, il convient de placer le rapport aux savoirs des élèves des classes populaires au centre du système éducatif et de faire évoluer les pratiques pour garantir une même ambition pour tous les élèves. L'École doit avoir pour objectif l'accès de toutes et tous à une citoyenneté libre et éclairée permettant de penser le monde et d'agir sur lui. Pour cela elle doit assurer l'accès à une culture commune pour toutes et tous et à l'exercice de l'esprit critique. Les conditions d'enseignement et d'apprentissages doivent être améliorées et doivent s'appuyer sur des collectifs de travail formés et ayant les moyens en temps de travailler. Le projet du SNUipp-FSU du 18h+3 articulé au « plus de maître que de classes » est un des leviers majeurs pour répondre à ces exigences (cf corpus 1).

13

14 **1.1. Une construction collective des savoirs pour l'émancipation**

15 **1.1.1. Collectif apprenant, hétérogénéité, différenciation**

16 Rompre avec les déterminismes sociaux, culturels et scolaires implique de considérer l'hétérogénéité comme un levier de réussite et non comme un obstacle. Cela suppose une transformation en profondeur du système éducatif.

17 La scolarité concerne une grande diversité d'enfants et de jeunes issu-es de milieux sociaux, de parcours scolaires, de trajets personnels et/ou familiaux variés. Les conditions de scolarisation et d'encadrement doivent permettre d'élever leur niveau de savoir et d'autonomie au sein d'un collectif classe et école. Le caractère collectif de ce cadre est un élément essentiel de la réussite tant individuelle que collective, et participe de l'émancipation de toutes et tous. C'est pourquoi le collectif apprenant doit être renforcé en réduisant le poids des évaluations individuelles stigmatisantes et en développant les pratiques de coopération, de confrontation visant l'accès de toutes et tous à une culture commune. La différenciation est un des outils parmi d'autres pour y contribuer, à la condition de conserver les mêmes ambitions pour tous les élèves.

18 Pour le SNUipp-FSU, la difficulté scolaire, au-delà des problématiques sociales et familiales, ne peut pas être renvoyée à la responsabilité des élèves et de leur famille ou à celle des enseignant-es mais doit interroger et mobiliser tout le système éducatif.

19

20 **1.1.2. Penser le collectif-classe VS parcours individualisés**

21 L'École est prise entre « l'indifférence aux différences » qui consiste à considérer comme déjà acquis dans l'environnement familial le rapport aux savoirs nécessaires pour réaliser les apprentissages scolaires, et « la surestimation des différences » qui diminue les ambitions pour certain-es. Loin de lutter contre les inégalités scolaires, l'individualisation des apprentissages et des parcours participe de leur augmentation et de l'enfermement d'une partie des élèves dans un devenir scolaire socialement déterminé.

22 Penser le collectif-classe pour qu'il soit le moyen de la lutte contre les inégalités implique de mettre au centre de la réflexion pédagogique le rapport aux savoirs des élèves des classes populaires. C'est cette démarche qui permet de faire réussir tous les élèves. Cela nécessite de rendre explicite les véritables enjeux d'apprentissages, de s'intéresser aux obstacles socio-cognitifs et à la mise en lumière des moyens de leur résolution. Les outils pédagogiques du collectif que sont la constitution d'expériences communes, la coopération, la confrontation, le développement de l'esprit critique sont essentiels. L'apport des mouvements pédagogiques engagés dans la démocratisation de l'école (GFEN, ICEM, OCCE...), le développement de savoirs professionnels par l'articulation entre pratiques scolaires et travaux de la recherche sont essentiels.

23

24 **1.1.3. Maternelle**

25 L'école maternelle, lieu de socialisation et d'apprentissages, est un maillon essentiel dans la lutte contre les inégalités et pour l'accès de toutes et tous à une culture commune.

26 Dès sa nomination, le ministre Blanquer a remis en cause le point d'équilibre trouvé entre les différentes missions assignées historiquement à l'école maternelle dans le programme 2015, plébiscité par les enseignant-es. Le conseil supérieur des programmes, saisi par le ministre, proposait en décembre 2020 une modification en profondeur : précocité des apprentissages, conception techniciste des apprentissages, resserrement autour des fondamentaux. A la suite du travail syndical engagé par le SNUipp-FSU et ses partenaires

syndicaux et associatifs, le cadre et les grandes orientations du programme 2015 ont été préservés. Les marges de manœuvre conservées permettent aux enseignant-es de résister à la tentative de primarisation fondée sur les injonctions à préparer les GS aux tests de début de CP.

- 27 Quant à l’instruction obligatoire à 3 ans, elle a permis au ministre de s’exonérer de la question de la scolarisation à deux ans. Celle-ci ne cesse de baisser alors qu’elle s’avère cruciale en particulier pour les élèves issus des milieux populaires. Elle doit être prioritairement renforcée dans les territoires où les conditions de vie sont difficiles notamment en éducation prioritaire et dans les Outre-mer.
- 28 Le SNUipp-FSU réaffirme les spécificités d’une école première qui exige un engagement réel de l’Education nationale et des collectivités.
- 29 • le droit pour les parents de scolariser leur enfant à deux ans
- 30 • le maintien des dispositifs moins de trois ans et leur bilan
- 31 • la baisse des effectifs partout et dans toutes les classes
- 32 • un·e ATSEM par classe
- 33 • des RASED complets, des PDMQDC
- 34 • des formations spécifiques dès l’INSPE
- 35 • du temps institutionnel pour rencontrer les partenaires (familles, RASED, élu-es, PMI...)
- 36 Le SNUipp-FSU s’oppose à une spécialisation « maternelle » comme au profilage des postes. Il refuse les fusions maternelle/élémentaire imposées.

37

38 1.1.4. Politiques des cycles, effectifs

- 39 Le travail en cycles a été rendu plus difficile depuis les ajustements de programmes de 2018. Pourtant, dans le cadre de la lutte contre l’échec scolaire, la politique des cycles permet de donner le temps nécessaire à chaque élève pour effectuer ses apprentissages. Elle implique une réflexion collective permettant la mise en cohérence et la continuité des apprentissages.
- 40 Cela passe par des concertations spécifiques pour assurer le suivi des élèves et des projets, notamment pour les concertations inter-degré et inter-cycle. Le temps consacré à ces concertations doit être reconnu.
- 41 La spécificité de l’école maternelle doit être préservée dans un cycle unique.
- 42 Malgré les moyens mis en place, les dédoublements en éducation prioritaire n’ont pas fait la preuve d’un impact en termes d’amélioration des résultats. Des dispositifs indispensables à la réussite de tou·tes ont été sacrifiés : baisse drastique des formations, disparition des PDMQDC, sans qu’un bilan de leur efficacité n’ait été fait, et limitation de l’intervention des RASED. Le SNUipp-FSU revendique des effectifs ne dépassant pas 24 par classe, 20 en éducation prioritaire, 15 en TPS-PS.

43

44 1.1.5. Prévention, adaptation

- 45 Pour une école émancipatrice et réductrice des inégalités, l’école doit considérer l’élève dans sa globalité et doit pouvoir exercer ses missions de prévention afin d’anticiper les difficultés conduisant à l’échec et à de la souffrance. Cela nécessite le recours à des actions coordonnées et conjointes, dans et hors la classe, à la confrontation de regards croisés, une pluralité de personnels formés, qui axent leur travail sur l’observation, l’analyse des difficultés rencontrées par les élèves, et les adaptations nécessaires à mettre en œuvre.
- 46 Le/la PE ne peut rester seul·e face à la diversité au sein de sa classe et aux problèmes

posés (élèves qui bousculent le cadre scolaire, grande difficulté à entrer dans les apprentissages, troubles spécifiques...).

47 Il est nécessaire de rendre possible une variété d'organisations pédagogiques et d'adaptations, avec des personnels spécialisés pour mettre en œuvre des actions spécifiques en fonction des besoins individuels et collectifs : RASED, UPE2A, PDMQDC, co-intervention, groupes de besoins, actions de remédiation...

48 Les personnels spécialisés et les dispositifs particuliers doivent être présents dans toutes les écoles pour répondre aux besoins spécifiques individuels et collectifs des élèves.

49

50 **1.1.6. Élèves dits à besoins éducatifs particuliers**

51 La définition des Besoins éducatifs particuliers avait dans les années 70, l'ambition de remettre en cause les catégorisations définies par le handicap et ou la déficience de l'enfant. La politique libérale en a fait un nouvel outil de catégorisation, qui permet désormais de rationaliser et d'individualiser les parcours des élèves. Le SNUipp-FSU réaffirme la nécessité de développer des réponses au sein de l'école afin de ne pas faire de l'utilisation des BEP un outil de stigmatisation et de médicalisation du traitement de la difficulté.

52

53 **1.1.7. Évaluations**

54 L'évaluation est un geste professionnel qui appartient aux enseignant·es.

55 Les enseignant·es doivent être formé·es à l'observation continue des élèves et des processus d'apprentissage, à l'analyse des productions, et à la compréhension des procédures, des points d'appui et des difficultés des élèves.

56 Leur formation doit permettre à la fois d'identifier des besoins individuels d'élèves et de concevoir des situations d'apprentissage collectif qui permettent à chacun·e d'apporter sa contribution à la culture commune en construction en dépassant les obstacles à la compréhension. L'évaluation doit cesser d'être le levier d'une « individualisation » trop souvent synonyme d'une mise en exercice solitaire qui décourage. Si des entraînements sont utiles, l'évaluation ne doit pas faire oublier que les savoirs sont interdépendants, et qu'une conception morcelée et successive d'apprentissages ponctuels fabrique plus de difficultés qu'elle n'en résout.

57 C'est le renforcement de la professionnalité enseignante qui doit être visé, afin que se développent les évaluations formatives permettant aux élèves d'identifier leurs progrès et de prendre confiance dans leurs capacités. L'évaluation peut ainsi trouver sa juste place dans les apprentissages. Les enseignant·es doivent garder la maîtrise des modalités et contenus d'évaluations de leurs élèves.

58 Les enseignant·es doivent pouvoir choisir librement la manière de rendre compréhensibles les résultats aux familles, et notamment la forme des livrets d'évaluation. Le ministère doit cesser de confondre évaluation du système qui doit être conduite sur échantillons, et évaluation des élèves qui relève de la professionnalité enseignante. Le SNUipp-FSU exige l'abandon des évaluations nationales standardisées CP, CE1 et 6e, et sera vigilant quant à la mise en place d'évaluations standardisées sur d'autres niveaux.

59

60 **1.2. Quels savoirs pour répondre aux enjeux de transformation sociale : quelle culture commune**

61 **1.2.1. Programmes**

62 Gage d'un accès pour tou·tes à une culture commune émancipatrice, les programmes scolaires sont mis en œuvre par les enseignant·es dans le cadre de la liberté pédagogique inscrite dans la loi. Le SNUipp-FSU revendique qu'ils soient élaborés par une instance indépendante, prenant appui sur toute la recherche et sur les avis des organisations syndicales et mouvements pédagogiques.

63 Les vadémécums et guides publiés par le ministère ne doivent pas être imposés, leur distribution dans les INSPE doit cesser. Les programmes nationaux doivent rester la référence, en particulier en formation initiale et continue. Le SNUipp-FSU veillera à ce que les enseignant·es restent des concepteurs et conceptrices afin de démocratiser la réussite scolaire.

64 Le SNUipp-FSU s'oppose aux remises en cause des programmes à chaque alternance politique, sans bilan. Elles déstabilisent le travail des enseignant·es, sont préjudiciables aux élèves, fragilisent et décrédibilisent notre système éducatif.

65 **1.2.2. Langues et cultures régionales**

66 La loi de mai 2021, relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion, dite « loi Molac », légitime l'accès aux langues régionales en apportant de réelles avancées en termes de visibilité de celles-ci, en remettant en évidence leur rôle éducatif, leur place dans le patrimoine culturel national et en les replaçant au sein de l'école publique.

67 L'enseignement des langues régionales est désormais inscrit dans les horaires ordinaires de l'école, sur tout ou partie des territoires concernés, dans le but de proposer l'enseignement de la langue régionale à tous les élèves. Dans les classes bilingues, l'enseignement intensif dit « immersif » français-langue régionale est à présent possible dès la petite section de maternelle. Ce choix doit rester à la main des équipes. À ce titre, la continuité de l'enseignement de et en langue régionale de la maternelle à l'université doit pouvoir être assurée.

68 L'administration doit maintenant doter l'école publique des moyens nécessaires. Le SNUipp-FSU rappelle sa demande de création de postes d'enseignants bilingues, pour ne pas avoir recours à l'emploi de contractuel·les. Le SNUipp-FSU s'oppose à la mise en concurrence des filières bilingue et monolingue dans la gestion des moyens avec des comptages séparés, notamment lors des opérations de carte scolaire. Les CALR (Conseils Académiques des Langues Régionales) doivent pouvoir se tenir partout dans le respect des textes et doivent prendre en compte les revendications des élu·es du personnel. La formation est au cœur des revendications du SNUipp-FSU, les enseignant·es doivent bénéficier d'une offre de formation initiale et continue de et en langue régionale.

69 En Outre-mer, la prise en compte des langues maternelles nécessite des moyens que l'École de la République doit attribuer. Dans les départements 67 et 68, le dispositif d'enseignement des langues régionales est détourné pour un enseignement intensif de l'allemand, langue étrangère. En Guyane, le dispositif est détourné au profit du portugais, utilisé comme expérimentation. Le SNUipp-FSU exige l'arrêt de l'expansion de ces dispositifs.

70

71 **1.2.3. Éco-citoyenneté**

- 72 La prise en compte de la gravité de la crise climatique est un enjeu fondamental. En tant que lieu de transmission et lieu de vie, l'École a une double responsabilité sur le sujet. Elle doit préparer à une éco-citoyenneté responsable en donnant aux élèves les outils pour appréhender les questions que soulève la nécessaire rupture écologique. Elle doit les doter de capacités d'analyse critique afin de permettre les transformations sociales nécessaires aussi bien du point de vue de la consommation que de la production à l'échelle locale comme internationale.
- 73 La révision des programmes d'éducation au développement durable (juillet 2020), si elle a permis des avancées tangibles, est très insuffisante, et ne vise qu'à susciter des engagements des élèves et des personnels dans le cadre scolaire sans prendre en compte les enjeux climatiques. Cette approche qui fait primer les gestes individuels ou à l'échelle locale, sans jamais interroger le mode de production global, ni les choix de société, n'est pas satisfaisante.
- 74 L'éducation à l'écocitoyenneté doit permettre d'établir des liens de cause à effet entre les politiques publiques, les orientations économiques et leurs conséquences environnementales et sociales pour en faire une « question socialement vive ». Les problématiques environnementales ne peuvent être traitées comme de simples thèmes, au service du renforcement de compétences disciplinaires mais comme de véritables objets d'enseignements. Cette ambition n'est pas encore suffisamment affirmée. Les sorties scolaires et l'enseignement en pleine nature ne sont pas suffisamment encouragés.
- 75 Pour permettre à l'École de prendre toute sa place dans une réelle éducation à l'écologie, le SNUipp-FSU demande une indispensable formation des équipes pédagogiques et la rédaction de programmes incluant une vraie problématisation.
- 76
- 77 **1.2.4. Égalités de genre et antiracisme**
- 78 En excluant certains champs de savoirs indispensables à l'émancipation, la politique éducative actuelle participe à l'augmentation des inégalités scolaires. Couplée à une vision réductrice de la laïcité, elle éloigne les élèves des valeurs d'ouverture à l'autre et de respect.
- 79 Donner les éléments pour comprendre certains ressorts des inégalités, en débattre collectivement, faire grandir les élèves dans l'idée d'une égalité de fait sont des nécessités.
- 80 Quatre ressorts sont identifiés pour une éducation à l'égalité filles-garçons :
- 81 • la réalisation de séquences spécifiques
- 82 • la mise en œuvre effective des séquences d'éducation sexuelles et à la vie affective prévue dans les programmes
- 83 • une vigilance de chaque instant pour lutter contre les pratiques enseignantes empreintes de discriminations intégrées
- 84 • un enseignement et une éducation à un langage égalitaire.
- 85 Les personnels doivent bénéficier d'une solide formation initiale et continue qui actuellement se réduit trop souvent dans ce domaine à un parcours de formation à distance.
- 86
- 87 **1.2.5. Éducation numérique et aux médias**
- 88 L'utilisation experte du numérique implique à la fois la maîtrise du numérique comme outil mais aussi comme champ culturel. Lutter contre les inégalités numériques nécessite donc de traiter à l'école les apprentissages de haut niveau (littératie numérique,

numérique comme outil de création...).

- 89 Le numérique scolaire n’acquérant de valeur ajoutée qu’à travers la valeur pédagogique de ses usages, les enseignant·es doivent bénéficier d’une formation initiale et continue d’une qualité et d’un volume suffisants à une acculturation professionnelle permettant de conserver la maîtrise de la conception de leurs enseignements. Un temps de formation conséquent doit être mis à disposition des équipes chaque année, afin qu’elles mettent à jour le matériel, leurs connaissances, leur maîtrise des outils et développent leurs projets, avec l’accompagnement pédagogique des ERUN. Les solutions open source doivent être privilégiées. Le déploiement des territoires numériques éducatifs, sans consultation préalable des équipes pédagogiques, laisse craindre des atteintes à la professionnalité enseignante et à la liberté pédagogique.
- 90 La première approche des outils numériques doit aussi permettre à chaque élève d’apprendre à protéger ses données personnelles et sa vie privée. La surexposition précoce aux écrans est un problème de santé publique pour lequel des campagnes publiques doivent relayer les informations scientifiques renseignant parents et enseignant·es.
- 91 Pour comprendre le monde qui les entoure, les élèves doivent plus que jamais apprendre à s’informer en exerçant leur esprit critique. Les enseignant·es doivent être formé·es aux processus de construction de l’information et à la lecture d’images.

92

93 **1.2.6. EPS**

- 94 L’horaire de trois heures dédié à l’EPS dans les programmes est rarement mis en place dans un contexte de pressions visant à resserrer sur les « fondamentaux » et de disparition des CPC EPS couplée à l’absence de formation spécifique. Le « savoir nager » et « l’aisance aquatique », bien qu’indispensables car enjeu de société, sont mis au centre de l’enseignement de la natation sans pour autant tenir compte des réalités de terrain (structures, organisation chronophage de l’activité).
- 95 Les dispositifs « savoir rouler à vélo » et « 30 min d’Activité Physique Quotidienne » valorisent la contractualisation avec des clubs sportifs locaux et/ou des collectivités territoriales posant ainsi la question de l’équité et des inégalités sur les territoires. En entretenant les confusions entre « bouger », « sport » et « EPS », ils ouvrent la voie à un mélange des rôles des différent·es intervenant·es, avec un risque de glissement vers le péri-scolaire et l’extra-scolaire.
- 96 L’éducation physique et sportive relève d’une programmation et d’objectifs d’apprentissage précis qui ne peuvent se résumer à des plans de communication. Enjeu de santé public pour les futurs adultes et facteur de réduction des inégalités sociales et de genre, cette éducation doit avoir toute sa place au sein du service public d’éducation en respectant uniquement les programmes.

97

98 **2. Quelle professionnalité enseignante pour démocratiser la réussite scolaire**

- 99 Former tou·tes les élèves, en leur donnant tous les outils pour construire leur avenir, nécessite que les enseignant·es soient considéré·es comme des concepteurs et conceptrices.
- 10 Pour assurer cette mission qui repose sur le principe du « toutes et tous capables », les enseignant·es doivent garder la main sur leur métier. Donner aux enseignant·es une réelle formation choisie régulière et ambitieuse, articulée avec les travaux de toute la

recherche, c'est permettre la construction des gestes professionnels assurés et une réflexion sur ses pratiques. Face aux injonctions et aux prescriptions hiérarchiques, le SNUipp-FSU défend le « pouvoir d'agir » des acteurs et actrices de l'école, la liberté pédagogique, la culture professionnelle nourrie de son histoire pédagogique.

10 Le 18h+3h, en est un des leviers. La déconnexion du temps enseignant et du temps élève
1 est un enjeu fort pour qu'enfin puissent se construire et fonctionner les collectifs de travail, la formation, l'ensemble des temps indispensables à la concertation (partenaires, parents, équipes enseignantes...).

10
2

10 **2.1. Quels collectifs de travail ?**

3

10 **2.1.1. Des collectifs abimés**

4

10 Alors que les enseignant·es font face à un isolement de plus en plus grand, les collectifs de
5 travail au sein des écoles se sont considérablement appauvris notamment par la suppression massive d'enseignant·es spécialisé·es, la disparition des PDMQDC et le manque de temps institutionnalisé pour la concertation. Ce sont pourtant eux qui permettent aux enseignant·es de sortir de l'isolement, de résister aux injonctions auxquelles elles et ils sont soumis·es et à la remise en cause de leur expertise professionnelle, principales sources de perte de sens du métier, voire de souffrance au travail.

10 Le collectif pédagogique représente une ressource indispensable au fonctionnement de
6 l'école, à l'élaboration de ressources pédagogiques et à la dynamique des équipes.

10
7

10 **2.1.2. Des moyens pour le développement du travail collectif**

8

10 Le travail collectif nécessite une meilleure coordination et une meilleure cohérence entre
9 les différents groupes existants, institutionnalisés ou informels (conseil des maître·sses, d'école, de cycle, équipes éducatives...). Un temps institutionnel doit être dédié pour permettre une co-construction de réponses pédagogiques évitant ainsi la médicalisation systématique du traitement des difficultés scolaires. Afin de permettre ce travail d'élaboration collective au service des apprentissages, le SNUipp-FSU revendique une déconnexion horaire des temps élèves/enseignant·es et un temps de service de 18h + 3h avec des maître·sses supplémentaires afin de permettre une prise en compte institutionnelle des temps d'échange et d'élaboration.

11
0

11 **2.1.3. Les équipes pluri-professionnelles**

1

11 Afin de renforcer la construction collective de réponses pédagogiques pour lutter contre
2 les inégalités scolaires et faire réussir tous les élèves, l'autorité pédagogique doit rester aux mains des collectifs de travail constitués des enseignant·es, ATSEM, AESH et membres du RASED. Dans cette visée, les RASED doivent retrouver leur place au plus près des élèves et des classes et être ré-abondés en moyens humains et de fonctionnement. Les personnels de ces réseaux ne doivent plus être seulement considérés comme des personnes ressources. Quelle place et rôle des conseillers pédagogiques dans ces équipes ? Les AESH doivent bénéficier d'un volume horaire spécifique pour la

concertation au sein de l'équipe.

- 11 La place des personnels spécialisés à vocation pédagogique doit être renforcée avec
3 des enseignant-es spécifiquement dédiés au travail d'adaptation des actions
pédagogiques. Le rôle des psyEN au sein des RASED et des écoles doit être réaffirmé tout
comme leurs missions et leurs actions d'aide et de soutien en direction des élèves. Le
recrutement d'infirmières et de médecins scolaires, d'assistantes sociales, devra
permettre de renforcer ces équipes pluri-professionnelles qui, par leur approche globale
de l'enfant-élève, pourront prévenir les difficultés scolaires.

11
4

11 **2.2. Structures et dispositifs** 5

- 11 L'ensemble des structures et dispositifs qui relèvent de la prévention et de l'adaptation
6 ont subi depuis plusieurs années des réductions de personnels et une modification des
missions. Les nouveaux dispositifs de l'école inclusive ont pris la place de ces dispositifs et
ces structures. Ils apparaissent comme la seule solution dans certaines écoles mais ne
répondent pas aux attentes des enseignant-es et des élèves. Les structures et dispositifs
existants doivent retrouver leurs moyens de fonctionner et se déployer sur l'ensemble du
territoire, dans l'ensemble des écoles.

- 11 Les textes concernant les dispositifs et structures qui n'ont pas connu d'évolutions majeures depuis le congrès de Perpignan sont disponibles dans le corpus : UPE2A /
7 élèves allophones, EGPA, Dispositifs et Classe Relais, Unités d'Enseignement, PIAL, Pénitentiaire (Les textes concernant les dispositifs et
structures qui n'ont pas connu d'évolutions majeures depuis le congrès de Perpignan sont
disponibles dans le corpus : UPE2A / élèves allophones, EGPA, Dispositifs et Classe Relais, Unités
d'Enseignement, PIAL, Pénitentiaire (cf corpus 2).

11
8

11 **2.2.1. RASED** 9

- 12 Le démantèlement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés se poursuit.
0 Après les suppressions massives de postes qui ne permettent plus aux enseignant-es et
psychologue EN d'assurer le suivi des élèves les plus en difficulté, ce sont aux missions
que le ministère s'est attaqué. Le CAPPEI et le fonctionnement en Pôles ressources remet
en cause les aides directes aux élèves au profit de missions de « personne ressource »
pour les élèves dits à besoins éducatifs particuliers.

- 12 ^{le} Le SNUipp-FSU maintient son exigence pour la refondation des RASED avec ses 3 composantes
1 pour la réduction des inégalités et des difficultés scolaires par l'intervention directe auprès des
élèves et des familles (cf corpus 3).

12
2

12 **2.2.2. Pôles ressources de circonscription** 3

- 12 Les pôles ressources ne répondent toujours pas aux attentes des Les pôles ressources ne répondent toujours pas aux attentes
4 des enseignant-es pas plus qu'ils ne contribuent à dénouer des situations d'enfants en souffrance
avec l'école. Faute de structures et dispositifs scolaires ou médico-sociaux capables de répondre
aux besoins des élèves, ils participent au démantèlement des réseaux et éloignent ses personnels
des équipes de terrain. Dans les conditions actuelles, où ils ne répondent ni au besoin des élèves,
ni à ceux des équipes, le SNUipp-FSU demande que le RASED sorte de ce dispositif (cf corpus 4).

12
5

12 **2.2.3. SEGPA**

Thème 1 –version post cn 29 mars 2022

6
12 La 6e inclusive ne répond ni aux besoins des élèves, ni à ceux des équipes, dans les conditions actuelles le La 6e inclusive ne répond ni aux
7 besoins des élèves, ni à ceux des équipes, dans les conditions actuelles le SNUipp-FSU demande
son abandon immédiat (cf corpus 5).

12 voir Corpus de Perpignan
8

12

9

13

0 **2.2.4. EREA-ERPP**

13 La fermeture arbitraire d'EREA s'est poursuivie durant cette période sans aucune considération pour les élèves La fermeture arbitraire d'EREA
1 s'est poursuivie durant cette période sans aucune considération pour les élèves scolarisé-es. Le
SNUipp-FSU s'oppose à ce démantèlement larvé des EREA (cf corpus 6).

13

2

13

3 **2.2.5. ULIS**

13 Les effectifs ULIS 2nd degré explosent remettant en cause le travail des
4 coordonnateurs·trices ULIS. L'augmentation du nombre d'élèves dégrade la qualité de
leur scolarisation et les adaptations nécessaires des apprentissages scolaires.

13 ^{le} Le SNUipp-FSU réaffirme la nécessité de ne pas dépasser 12 élèves en ULIS 1er degré et 10 en
5 ULIS 2nd degré (cf corpus 7).

13

6

13

7 **2.2.6. Les nouveaux dispositifs de l'école inclusive**

13 Le MEN a multiplié les expérimentations pour créer de nouveaux dispositifs sans
8 s'appuyer sur les besoins et les expertises des professionnel·les de l'école.

13 La création des Equipes Mobiles d'Appui à la Scolarisation (EMAS) interviennent sur
9 demande, principalement en conseil et en formation auprès des équipes, mais
n'interviennent pas directement auprès de l'élève qui rencontre des difficultés. Ces
dispositifs extérieurs à l'école ne permettent pas de répondre de façon satisfaisante aux
problématiques posées par les élèves dits à besoins spécifiques notamment parce qu'elles
n'ont pas pour mission principale la question des apprentissages de l'élève.

14 Des Dispositifs d'auto régulation (DAR), destinés aux enfants souffrant de Troubles du
0 spectre de l'autisme (TSA) sont installés en toute opacité dans certaines écoles. Ce
dispositif compléterait les UE autisme, et oriente son action dans une logique
médicalisante, avec des intentions de guider les pratiques sur l'autisme autour de
« bonnes méthodes » : la méthode ABA, un travail sur les habiletés sociales, la guidance
parentale...

14 Le SNUipp-FSU exige une réelle concertation sur ces nouveaux outils et pose la question
1 d'un véritable service public du secteur médico-social.

14

2

14 **2.3. La formation initiale et continue, premier levier de la transformation** 3 **du métier**

14

4 **2.3.1. Formation initiale**

14 La formation des professeur·es des écoles doit être repensée pour répondre au constat
5

largement partagé d'une école française inégalitaire et donc aux enjeux de la réussite de tous les élèves.

14

6

14

7

2.3.1.1. Caractérisation des réformes de la formation initiale

14 La formation initiale des professeur-es des écoles a été soumise à de nombreuses

8 réformes. En 2006, la place du terrain est devenue un élément central de l'année de

formation post-concours et les contenus de formation ont alors été définis en fonction du stage filé en responsabilité. Cette bascule n'a jamais été remise en cause par la suite.

14 La loi LRU et le manque d'ambition pour les ESPE puis les INSPE ont conduit à faire de ces

9 derniers les parents pauvres de l'université.

15 La responsabilité de classe a entraîné un changement de posture des stagiaires puisqu'elle

0 les place en charge d'une classe pour toute une année scolaire. Ce changement de

paradigme a ouvert une brèche qui ne s'est jamais refermée et Blanquer, en plaçant le concours en fin de M2, a parachevé la destruction de la formation professionnelle. Cette dernière réforme confie des missions d'enseignement à des étudiant-es contractuels alternant-es n'ayant pas encore réussi le concours et place les stagiaires issu-es de master MEEF à temps plein en responsabilité de classe.

15 Cette réforme institutionnalise et banalise le recours à des agent-es non titulaires pour

1 des missions d'enseignement. Elle place également l'essentiel de la formation initiale

avant le recrutement et désengage ainsi l'État. Le SNUipp-FSU s'y oppose.

15 Pour le SNUipp-FSU, la formation professionnelle doit s'opérer après le recrutement, et, la

2 responsabilité de classe doit être pensée comme un élément de formation. Les stagiaires

ne doivent donc pas être comptabilisé-es comme des moyens d'enseignement.

15 Le SNUipp-FSU s'oppose à cette formation initiale qui poursuit le démantèlement de

3 l'école publique, de la professionnalité enseignante et du statut de fonctionnaire en

recourant massivement à des contractuel·les.

15 Il oppose un tout autre projet qui pense la formation des enseignant-es de façon globale.

4 Il porte le projet d'une formation initiale longue qui permette de développer une posture

professionnelle solide, en lien avec les travaux de toute la recherche.

15

5

15

6

2.3.1.2. Démocratiser l'accès aux métiers, une nécessité

15 Le SNUipp-FSU revendique la démocratisation de l'accès au métier à l'aide de pré-

7 recrutements ce que ne permettront pas les PPPE.

15 Le dispositif du Parcours Préparatoire au Professorat des Écoles (PPPE) porte une vision

8 peu ambitieuse de la formation des enseignant-es du 1er degré et inévitablement de

l'école primaire.

15 Ce dispositif ne répond en aucune façon aux objectifs de démocratisation de l'accès au

9 métier, d'attractivité et de sécurisation des parcours de formation : il n'est pas

accompagné de mesures de financement des études, n'offre pas un cadre sécurisant pour obtenir le diplôme et réussir le concours.

16 Ce parcours induit une désuniversitarisation de la formation des professeur-es des écoles.

0 En effet, ces classes sont implantées dans des lycées et la quasi-intégralité des

enseignements du parcours sera confiée à des professeur-es du 2nd degré.

16 Le PPPE soulève de nombreux problèmes tant du point de vue des contenus disciplinaires,

Thème 1 –version post cn 29 mars 2022

1 de la mise à l'écart des formateur·trices du 1er degré que du décrochage entre la
formation des enseignant·es du 1er et du 2nd degrés.

16 En considérant la faible part consacrée aux enseignements universitaires, la réorientation
2 des étudiant·es pourrait être compromise. Le SNUipp-FSU exige le retrait de ces parcours.

16 Il continue à s'opposer au dispositif d'AED en préprofessionnalisation, qui ampute les
3 horaires universitaires des étudiant·es, les met en responsabilité de classe dès le M1 et
n'offre aucun module de préprofessionnalisation.

16 ^{Le} Le SNUipp-FSU continue à porter son projet de pré-recrutements tel que défini dans le corpus de
4 Perpignan (cf. corpus 8).

16
5

16 **2.3.1.3. Parcours de formation et recrutement**

6
16 La réforme de la formation initiale généralisée à la rentrée 2021 a modifié l'architecture
7 de la formation et du recrutement. Désormais, le concours est placé en fin de M2 ce qui
retarde l'entrée dans le métier. Le SNUipp-FSU s'oppose à cette réforme, qui va renforcer
les problèmes d'attractivité et de démocratisation des métiers de l'enseignement.

16 Il défend une architecture de formation basée sur une formation initiale longue et continuée (Il défend une architecture de formation
8 basée sur une formation initiale longue et continuée (cf corpus 9).

16
9

17 **2.3.1.4. Les établissements de formation**

17 Les établissements de formation doivent permettre la mise en relation entre la recherche
1 et le terrain, entre PE et chercheur·euses. Pour cela, les équipes doivent être
pluricatégorielles partout (enseignant·es du terrain des différents degrés et enseignant·es
chercheur·euses, partenaires de l'éducation) pour permettre une approche globale de
l'enfant, de l'élève, de l'enseignement, de l'éducation.

17 Le SNUipp-FSU réaffirme la nécessité de la création d'établissements de formation
2 indépendants des lobbies économiques et politiques et avec des moyens financiers
propres.

17 ^{Le} Le SNUipp-FSU affirme la nécessité de rétablir l'équilibre entre la place de la recherche
3 universitaire et celle des enseignant·es travaillant au contact des élèves de leur degré (cf corpus
10).

17
4

17 **2.3.1.5. Contenus de formation : articulation entre théorie et pratique**

5
17 Le SNUipp-FSU s'oppose à toute formation centrée sur les « fondamentaux ». Cette
6 formation disciplinaire, scientifique, didactique et pédagogique de haut niveau doit
s'inscrire dans la polyvalence du métier et permettre la construction d'une
professionnalité. La formation initiale des PE doit s'appuyer sur le constat d'une école
française inégalitaire pour faire de la lutte contre ces inégalités un enjeu majeur. Des
modules de formation obligatoires et complémentaires doivent être dispensés afin de
former les futur·es enseignant·es à la réussite de tous les élèves accueilli·es dans les
classes. Il ne suffit pas d'observer des gestes professionnels et postures enseignantes, il
faut les analyser, les conceptualiser. De même, être en classe ne suffit pas à se former. Un

aller-retour permanent entre théorie et pratique est indispensable. De fait, 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 stagiaires. Les stages doivent être préparés en amont puis analysés en aval. Ils doivent permettre aux stagiaires d'avoir le recul nécessaire pour développer leur réflexivité et construire leurs actes pédagogiques en s'appuyant sur les apports de toute la recherche.

17
7

17
8 **2.3.1.6. Évaluation-validation-double tutorat**

17 Pour assurer le suivi des étudiant-es en Master MEEF (SOPA, en contrat AED ou
9 alternants), de plus en plus de PE, souvent désignés-es par leur IEN, doivent remplir des missions de tutorat sans temps supplémentaire ni formation pour assurer une telle mission. (cf 2.3.1)

18 Pour que le suivi des stagiaires soit assuré dans une logique de formation et non
0 d'évaluation, les stagiaires lauréat-es des concours 2022 et ultérieurs doivent bénéficier d'un double tutorat (de terrain et universitaire). Ce tutorat doit être assuré par des formateur-trices 1er degré certifié-es et des tuteurs-tutrices universitaires. Elles et ils doivent avoir les moyens et le temps nécessaire pour assurer un suivi régulier, concerté, cohérent et sans pression hiérarchique. La titularisation doit être prononcée sur la base d'un référentiel de compétences connu de tou-ttes qui doit être le même quel que soit le parcours antérieur des stagiaires.

18
1

18
2 **2.3.2. Formation continue**

18 La formation continue est un droit des personnels, que la loi de 2019 a transformé en
3 obligation. La loi doit être modifiée, c'est à l'institution d'avoir l'obligation de consacrer les moyens nécessaires à la formation des personnels.

18 La formation continue a pour objet de renforcer la professionnalité des agent-es,
4 d'enrichir leurs connaissances dans le cadre de leurs projets personnels ou de permettre la validation d'acquis, et non d'introduire des hiérarchies intermédiaires ou de donner lieu à des « valorisations » arbitraires (promotion, mobilité). Les demandes des personnels, qu'elles soient individuelles ou collectives, doivent servir à l'élaboration des plans académiques de formation. La formation continue doit ainsi répondre aux attentes individuelles mais aussi aux demandes collectives des équipes, s'organiser sur le temps de classe et se tenir sur des temps longs autant que nécessaire.

18 La formation professionnelle ne peut être remplacée par une formation à distance. A
5 l'instar des élèves, les personnels donnent aux formations leur dynamique et leur épaisseur, par leurs participations. Les échanges entre gens de métier au cours de formations contribuent activement à l'actualisation des identités professionnelles.

18 Les nouvelles écoles académiques de formation continue ne doivent en aucun cas
6 « piloter » seules la formation continue. Elles doivent s'adosser aux conseils académiques de formation, et organiser le recueil annuel des demandes de formation des agent-es et des équipes. Un temps institutionnel doit être prévu chaque année dans les écoles, établissements et services pour permettre aux agent-es d'analyser collectivement et de formaliser les demandes de formation. Il revient aux CDF et aux CAF d'analyser ces

demandes et d'élaborer les plans de formation.

- 18 7 La formation dans le 1er degré doit porter sur tous les domaines sans exclusive. Les enseignant-es doivent avoir accès à l'ensemble des travaux de la recherche et des mouvements pédagogiques, ainsi qu'à toutes les ressources professionnelles qui constituent l'histoire et la culture du métier. L'accès à toutes les formations assurées par les partenaires du CAPE doit faire l'objet d'autorisations d'absences rémunérées. Les enseignant-es doivent pouvoir s'engager dans des recherche-actions. Les temps de formation en REP+ doivent être généralisés à toutes les écoles.
- 18 8 Le SNUipp-FSU se propose comme lieu et outil des échanges professionnels favorisant des choix pédagogiques libres et réfléchis (voir partie 3 du thème 1 et thème 4).
- 18 9 La professionnalité des formatrices et formateurs du 1^{er} degré doit être respectée. La formation des nouveaux enseignant-es titulaires et la formation continue, en lien avec les INSPE, ainsi que l'accompagnement des équipes sur la base des projets qu'elles initient doivent demeurer les missions prioritaires des conseiller-es pédagogiques. Le CAFIPEMF doit être préparé sur le temps de service, couvrir tous les domaines des programmes et retrouver son lien avec la recherche. Les formateurs-trices doivent accéder à une formation continue leur permettant de maintenir un haut niveau de professionnalité.
- 19 0 Face à l'isolement des formateurs-trices, les écoles d'application doivent évoluer, y compris dans leur dénomination, et se développer, notamment pour favoriser le travail en réseau des formatrices et formateurs du 1er degré. Un recrutement de PEMF à hauteur des besoins doit être programmé pour reconstituer un maillage d'écoles d'application sur tout le territoire (EP, rural, urbain). Ils/elles doivent bénéficier d'un temps de décharge allant d'un tiers à un mi-temps. Il ne doit plus être fait appel aux MAT pour exercer les missions des PEMF, en particulier le tutorat.
- 19 1 Dans le cadre des missions relatives au fonctionnement des RASED, il est important de restaurer les actions de formation pluridisciplinaires entre les PsyEN et les enseignant-s spécialisé-es E et G.
- 19 2 Le SNUipp-FSU demande un plan de formation spécifique sur le travail en équipe au sein d'un RASED. La possibilité d'inscription aux stages portant sur la scolarisation des enfants en situation de handicap et des EBEP doit systématiquement être offerte aux psyEN.
- 19 3 Les AESH doivent pouvoir bénéficier d'une formation continue de qualité, intégrée aux plans de formation départementaux. Elle doit porter sur les problématiques de métier, du handicap, mais permettre aussi de développer le travail entre pairs. Les formations communes AESH-enseignant-es doivent aussi être encouragées.

19
4

19 5 **2.3.3. Formations spécialisées**

- 19 6 La formation spécialisée a connu une modification très importante dans le passage du CAPASH au CAPPEI en 2017. Il réoriente les missions des enseignant-es spécialisé-es en personnels-ressources placés sous l'autorité hiérarchique, en leur confiant notamment des missions de coordination des actions de l'école inclusive et/ou de formations des collègues et ce au détriment d'une intervention directe sur le terrain au sein du collectif. Cette déformation professionnelle s'est appuyée sur la réduction des contenus de formation, leur réorientation vers les questions de handicap et sur la remise en cause de la formation de chercheur-euses en pédagogie, transformant les enseignant-es en exécutant-es, en personnels ressources ou en urgentistes de circonscription.
- 19 Ce changement de posture professionnelle et cette injonction à faire de l'inclusion se font

7 au détriment de la réflexion, de la co-élaboration des outils, des analyses de pratiques, des adaptations et des projets de chaque élève.

19 La possibilité d’obtenir désormais le CAPPEI par la Validation des Acquis de l’Expérience
8 Professionnelle (VAEP) confirme cette volonté d’appauvrissement de la culture professionnelle de l’enseignant·e spécialisé·e en pédagogie. Elle permet de s’exonérer du départ en formation spécialisée et de valider des personnels sur leur seule expérience professionnelle, par un entretien avec un dossier. La validation des acquis de l’expérience est une possibilité à ne pas négliger pour les personnels qui se voient refuser le départ en formation depuis des années mais elle réduit les opportunités de formation et la qualité professionnelle de l’ensemble de la profession.

19 Maintien des mandats de Perpignan sur les moyens ; l’organisation et les contenus de la
9 formation spécialisée.

20
0

20 1 **2.4. Climat scolaire et relations école familles**

20 2 **2.4.1. Climat scolaire**

20
3 Le constat est partagé : un bon climat scolaire est propice aux apprentissages.

20 Mise en œuvre catastrophique de l’école inclusive, précarisation, absence
4 d’accompagnement des équipes, injonctions, restriction de l’agir enseignant, RASED incomplets voire réduits à un·e psychologue, l’absence de réponses institutionnelles met l’école et ses personnels sous tension. Face à l’inaction, les équipes doivent saisir les instances sur toutes ces questions.

20 Le climat reflète un ressenti de chacun·e, élèves, parents, enseignant·es et personnels. La
5 recherche a défini 7 facteurs impactant sa qualité : stratégies collectives, cohérence éducative, justice scolaire, lutte contre les violences, co-éducation, relation entre partenaires et qualité de vie à l’école. Les enquêtes de climat scolaire de l’institution sont construites sur les remontées de faits de violence. Or travailler à améliorer les facteurs du climat scolaire implique d’élaborer un projet collectif qui ne se réduit pas à la gestion des incidents mais est porteur des valeurs du tou·tes capables, de solidarité, de justice et de lutte contre toute discrimination. Le projet doit permettre aux élèves de s’émanciper et aux personnels d’affirmer leur professionnalité dans de bonnes conditions de travail. Une démarche systémique doit permettre d’analyser tous les autres facteurs qui entrent en jeu : stabilité des équipes, taille des établissements, taille des classes, effectifs, ancienneté des personnels, moyens donnés à l’inclusion, inégalités territoriales. La continuité du service est également un élément déterminant du climat scolaire.

20
6

20 7 **2.4.2. École familles**

20 Une collaboration école/famille contribue à une scolarisation réussie et à la réduction des
8 inégalités. Donner les moyens en temps et formation doit permettre de susciter l’adhésion des équipes à l’objectif de travailler avec les familles. Il s’agit pour enseignant·es et familles de construire un projet porteur des valeurs de laïcité, solidarité et coopération afin d’instaurer un climat scolaire propice aux apprentissages. Il s’agit pour les familles d’investir la scolarité au-delà des deux réunions obligatoires et pour les enseignant·es d’explicitier afin de rendre plus lisibles les attendus de l’école. Chaque

adulte qui œuvre à la scolarité d'un enfant doit être reconnu et légitimé.

20
9
21
0
21
1
21
2

3. Quelles pratiques syndicales pour porter le projet éducatif du SNUipp-FSU auprès de et avec la profession

21 Le renforcement de la professionnalité enseignante est un enjeu majeur pour une école
3 émancipatrice et égalitaire. Le SNUipp-FSU, en faisant entendre un autre discours sur l'école et sur les enseignant-es, contribue au travail de conviction auprès de la population et plus spécifiquement des parents d'élèves. Fer de lance de la communauté éducative qu'il travaille à unir dans ses expressions et ses mobilisations, le SNUipp-FSU propose des ressources, des outils d'analyse et de formation, des stages, des colloques, l'UDA pour permettre aux professeur-es des écoles de reprendre la main sur le métier. Les actions qu'il initie ou auxquelles il participe pour la défense de l'école contribuent à redonner aux enseignant-es la fierté de leur métier et le goût pour le défendre. Au vu des réformes récentes qui ont fait des pratiques enseignantes un objet de conflit entre différentes visions de l'école, le SNUipp-FSU doit amplifier son action en direction des collègues, au plus près du terrain, en articulant réflexion pédagogique et actions revendicatives. Les partenaires du syndicat que sont les mouvements pédagogiques et les associations complémentaires de l'école doivent être associés à cette démarche. Le SNUipp-FSU doit mettre à la disposition des enseignant-es les résultats des recherches, en particulier celles qui sont de nature à faire progresser l'école vers plus de démocratisation, et œuvrer à construire des espaces de réappropriation du métier par les enseignant-es.

21
4
21
5

3.1. Faire des controverses du métier un ressort de la présence sur le terrain du SNUipp-FSU

21 Le contrôle des pratiques enseignantes est une des marques de la politique ministérielle :
6 les PE sont mis-es sous pression pour suivre des protocoles, le travail est piloté de manière extérieure. Pire, il s'est employé à refuser tout débat, que cela soit avec la recherche ou la profession, sur les « bonnes pratiques » qu'il promeut, la dépossédant ainsi de la légitimité à définir ce que doit être le métier et des conditions pour le mener à bien.

21 Or l'impossibilité pour une profession de pouvoir faire valoir ses « critères du travail bien
7 fait » est une véritable violence interne au travail qui se traduit par la multiplication des situations « individuelles » témoignant d'un mal-être collectif, mais aussi par des renoncements pédagogiques conduisant à des pertes de savoirs professionnels pour le métier tout entier. Cette dépossession et cette perte de légitimité sont aggravées par l'état délabré des formations initiale et continue (parti-pris dans les méthodes de lecture, priorité mise sur la fluence, conception partielle de la construction du nombre, disparition de disciplines pourtant essentielles à la culture commune...).

21 Œuvrer à la reconquête par la profession d'espaces pour penser, pour mener la
8 controverse sur ce qu'est « le travail enseignant bien fait » est donc un enjeu syndical de premier plan : une profession qui a des disputes professionnelles est une profession qui

va bien.

21 Il ne peut y avoir de démocratisation de la réussite scolaire sans le renforcement de la
9 professionnalité enseignante. Retrouver la légitimité à définir ce que doit être le travail
enseignant est une des conditions nécessaires pour porter des revendications pour
l'École. Il nous faut déterminer comment prendre en charge syndicalement cette question
au plus près des enseignant·es.

22
0

22 **3.2. Quelles modalités de cette prise en charge et de la valorisation du pilier** 1 **pédagogique**

22 Universités d'automne, colloques et stages nationaux, mais aussi stages et RIS
2 départementaux traitant des questions éducatives, outils d'analyse des enjeux
pédagogiques, FSC, dossiers POUR, SNU infos, chantier-travail... Tout cela témoigne de
l'importance dans le SNUipp-FSU de la question de la transformation du métier pour
permettre la transformation du système éducatif.

22 ***Mais, si ces évènements sont appréciés de la profession, ils ne permettent pas à eux***
3 ***seuls une prise en charge collective des controverses du métier à une échelle plus large***
ni plus locale. Doit-on faciliter des réunions plus locales et plus pérennes sur ces
questions ?

22 ***Quels contenus donner à ces espaces, entre questions pédagogiques et mise en débat du***
4 ***projet éducatif du SNUipp-FSU ? Analyses de pratique ? Formation (notamment sur les***
savoirs écartés du paysage pédagogique) ? Appui sur les techniques de l'éducation
populaire ? Constitution de collectifs de travail ? Quel renforcement de nos liens avec les
mouvements pédagogiques et la recherche, tant à l'échelon local que national ?

22 À l'heure où les coups portés au paritarisme ont fragilisé le lien avec la profession, une
5 prise en charge syndicale des questions pédagogiques, de formation, au niveau local peut
être un moyen de renforcer les liens et en tisser de nouveaux. C'est aussi œuvrer à la
reprise en main du métier, au renforcement des collectifs de travail afin de créer les
conditions, en particulier pédagogiques, de la démocratisation de la réussite scolaire.

22
6

22 **Zoom : Ecole inclusive** 7

22 Une école inclusive, c'est une école qui permet à chacun·e dans un cadre collectif d'avoir les outils
8 d'accès aux savoirs et à la culture commune. Le SNUipp-FSU réaffirme le principe du « toutes et
tous capables ». Il porte le projet d'une école qui permet à toutes et tous de progresser, œuvrant
à la formation des futur·es citoyen·nes et à l'émancipation individuelle et collective. C'est un enjeu
d'égalité et de démocratisation.

22 La loi d'orientation de 2013 inscrit l'ensemble des élèves rencontrant des difficultés importantes
9 à l'école comme relevant de l'inclusion scolaire. Pourtant, depuis 2018, le MENJS a renforcé sa
politique de rationalisation et de restructuration du système éducatif et a accentué sa volonté de
définir l'école inclusive sous le seul biais du handicap, associant sa prétendue réussite au nombre
d'enfants en situation de handicap accueillis. La réponse aux différentes problématiques des
élèves, faute d'un engagement institutionnel suffisant pour l'école inclusive, privilégie souvent la
"médicalisation" notamment à travers la notification d'une situation de handicap.

23
0

23 Le déploiement de l'école inclusive, sans moyens supplémentaires hors recrutement d'AESH au
1 statut précaire, s'est poursuivi dans un contexte de dégradation continue de l'enseignement

Thème 1 –version post cn 29 mars 2022

adapté (SEGPA, RASED) et de la prévention de la difficulté scolaire : suppression progressive d'enseignant-es et de PSY EN dans le milieu spécialisé, réduction des départs en formation spécialisée et réorientation de ses contenus, fermetures de structures en EGPA, surcharge des effectifs en ULIS 2nd degré, suppression des maitres G, RASED systématiquement incomplets, ou transformés en pôles ressources....

23 De fait, l'école inclusive repose sur les seul-es enseignant-es qui pâtissent d'un manque de
2 formation et doivent accueillir l'ensemble des élèves avec des effectifs chargés.

23 Cette politique a contribué à isoler davantage des enseignant-es aux prises avec des difficultés
3 croissantes au sein des écoles, engendrant souvent une souffrance professionnelle liée au hiatus entre une volonté d'inclusion et un empêchement de rendre effectif ce projet partagé, et l'absence de prise en compte de l'institution. Le décalage entre les notifications des MDPH et les réponses apportées par l'institution (manque d'enseignant-es spécialisé-es, d'AESH, de dispositifs et structures spécialisé.es, problématique spécifique de la maternelle) rend souvent l'inclusion difficile et la diminution des places dans les établissements spécialisés aboutit à scolariser des élèves en ULIS voire en classe ordinaire, avec ou sans accompagnement.

23 Le MENJS a multiplié les expérimentations en partenariat avec les Agences Régionales de Santé
4 (ARS) en dehors de tout cadre national pour déployer des dispositifs dits « inclusifs » qui ne répondent pas suffisamment à la prise en compte des besoins spécifiques des élèves (EMASco-DAR-UÉE), parce qu'ils sont souvent extérieurs au collectif enseignant avec des missions à court termes.

23 Si ces ressources peuvent être utiles aux équipes, elles ne règlent pas la question de l'entrée dans
5 les apprentissages, qui est la mission de l'école.

23 Le MENJS a poursuivi sa volonté de réduire les coûts par la création des PIAL qui masque une
6 politique guidée par les économies et l'optimisation des moyens alloués au handicap. Les PIAL accentuent la pression managériale sur des personnels précaires et non formés et désorganise les projets mis en place. Le SNUipp-FSU demande la fin des PIAL, la création des moyens nécessaires et l'instauration d'une brigade de remplacement AESH gérée par la DSDEN.

23 Pour faire de la diversité une richesse, l'école ne doit pas systématiquement renvoyer l'ensemble
7 des difficultés rencontrées par les élèves à un traitement médical et individuel. L'école, pour être inclusive doit donner à tou-tes les élèves les moyens de d'apprendre à leur rythme, dans de bonnes conditions d'apprentissage au sein des cycles.

23
8

23 S'appuyant sur l'expression de la profession, le SNUipp-FSU exige la présence d'enseignant-es
9 spécialisé-es, d'AESH et de psyEN dans chaque école ou établissement, en nombre suffisant pour contribuer à la scolarisation de tous les élèves.

24 Il exige l'ouverture de places dans les établissements spécialisés avec la création de postes
0 d'enseignant-es de l'Education nationale pour faire le lien avec l'école.

24 Il revendique la baisse générale des effectifs et une formation spécifique à l'inclusion pour tous les
1 personnels.

24
2

24 ***Il met en débat les revendications concrètes à formuler, dont la baisse des effectifs dans chaque
3 classe qui accueille des élèves dits à BEP.***

24 ***Quels moyens pour une meilleure prise en compte des besoins de la maternelle, en première
4 ligne dans l'identification des situations spécifiques ?***

24
5

24 Le SNUipp-FSU exige la reconnaissance des difficultés professionnelles en lien avec l'inclusion, leur
6 prise en compte par l'institution et des mesures immédiates garantissant une organisation du travail qui permette de bonnes conditions d'apprentissages et d'enseignement.

Corpus

Corpus 1 :

18+3 articulé au PDMQDC

Le SNUipp-FSU revendique :

La baisse du temps d'enseignement sans baisse du temps scolaire pour les élèves afin de répondre aux exigences d'une société qui assigne à l'école toujours plus de missions sans lui donner les moyens de les assurer. Cette revendication du SNUipp-FSU dès sa création implique plus de maîtres que de classes et la déconnexion du temps élèves et du temps enseignant-es. Cela suppose des créations massives de postes[...].

L'organisation avec plus d'enseignant-es que de classes doit concerner toutes les écoles sur la base de 18 heures d'enseignement hebdomadaires et 3 heures pour le travail en équipe et avec les partenaires de l'école pour permettre aux enseignant-es de sortir de l'isolement et de construire des collectifs de travail indispensables pour que soient élaborées des réponses professionnelles efficaces (repenser les pratiques, inventer des organisations pour répondre à l'hétérogénéité des classes, travailler en équipes pluriprofessionnelles, renforcer les liens avec les familles...). Ces nouvelles formes de travail doivent faire l'objet de formation initiale et continue.

La polyvalence du maître, constitutive de son identité professionnelle, peut s'articuler avec une polyvalence d'équipe mise en place au niveau de l'école (...). Les expériences de classes partagées existent déjà (décharges de direction ou de PEMF, temps partiels, décroissements...) et peuvent servir de base à la réflexion pédagogique pour une autre organisation de l'enseignement et des apprentissages. Assurer à tous les élèves un accès à des savoirs solides, nécessite un haut niveau disciplinaire, pédagogique et didactique qui peut être favorisé par le partage des domaines d'apprentissage en fonction des choix des équipes. Cette organisation ne doit conduire ni à une « secondarisation » de l'école primaire, ni à la définition de postes à profil. Une véritable polyvalence d'équipe passe par le retour à une formation initiale et continue portant sur tous les champs disciplinaires avec un renforcement de certains domaines sans restreindre l'accès des enseignant-es à tous les types de postes d'adjoints.

Corpus 2 :

UPE2A, élèves allophones

La scolarisation des élèves allophones a fait l'objet d'une étude publiée par le Défenseur des droits. Ses constats, comme ses 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 dès la maternelle et ce sur l'ensemble du territoire, y compris dans les DROM. Le bilan d'accueil doit permettre une affectation la plus rapide possible. Dans tous les territoires le nombre de postes UPE2A doit être abondé dès que les besoins sont constatés, y compris en dehors des opérations de carte scolaire en convoquant des CT extraordinaires, les prévisions étant impossibles. L'effectif de ces dispositifs ne doit pas dépasser 12 élèves et les 9 heures hebdomadaires minimum d'enseignement intensif du français imposées par la loi doivent être respectées et prolongées au-delà d'un an lorsque cela est nécessaire. Les UPE2A doivent disposer d'un budget au même titre que les classes ordinaires. Le SNUipp-FSU exige que les équipes bénéficient d'une formation ambitieuse pour une meilleure connaissance des besoins de ces élèves dont la scolarisation nécessite des enseignant-es titulaires avec toutes les certifications requises, disposant d'un matériel didactique adéquat, de locaux de travail décentes, de la possibilité de se déplacer autant que de besoin et d'un temps de concertation régulier et institutionnalisé. Le SNUipp-FSU demande que la prise en charge en UPE2A soit modulée et prolongée autant que de besoin, selon l'appréciation de l'équipe pédagogique. Dans les écoles maternelles, le « bain de langage » ne suffit pas

Thème 1 –version post cn 29 mars 2022

toujours quand les facteurs sociaux, psycho-affectifs et environnementaux sont importants. Dans le cadre de la scolarisation obligatoire à partir de 3 ans, les élèves de maternelle doivent aussi en bénéficier.

EGPA

A l'issue de 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 et évoluant souvent dans un contexte social compliqué. 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.

Pénitencier, Centre Éducatif Fermé et Centre Éducatif Renforcé

L'Éducation Nationale doit réaffirmer sa place et son rôle en milieu pénitencier et dans toutes les structures pour mineurs-es soumis à l'obligation scolaire. La scolarisation doit y être effective. Son intervention s'inscrit dans la 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 y compris numérique afin de faciliter la réinsertion sociale.

Dispositifs et Classe Relais

Ces dispositifs en partenariat avec la PJJ, doivent être 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.

PIAL

Les Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés sont déployés, expérimentalement et souvent dans l'opacité, depuis la rentrée 2018, en dehors de tout cadre légal, dans les écoles et les collèges. 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 mise en place dégrade l'accompagnement des élèves et les conditions de travail des accompagnant-es : flexibilité accrue, turn-over permanent sans information préalable des élèves et des familles, regroupement d'élèves en vue de rationaliser les moyens AESH. Le SNUipp-FSU, dénonce la mise en place de ces expérimentations sans concertations ni bilans avec les personnels et les usagers. Il faut continuer à recruter, au niveau départemental, des accompagnant-es à la hauteur des besoins, pour un accompagnement individuel si le besoin est identifié.

Pour le SNUipp-FSU, les PIAL ne doivent pas étendre la mission d'accompagnement à une aide pour la classe ou pour l'établissement et ne doivent pas remettre en cause la liberté pédagogique de l'enseignant-e. L'utilisation du guide Qualinclus, outil de management privé et libéral, introduit des critères numériques d'auto-évaluation de l'inclusion qui ne prennent pas en compte la globalité de l'inclusion. Le SNUipp-FSU demande l'abandon des PIAL qui ne sont, qu'une gestion de la pénurie renvoyée au niveau local.

Corpus 3 :

RASED

La reconstruction des RASED complets n'est toujours pas à l'ordre du jour. Pourtant, ce dispositif en collaboration avec les équipes est essentiel pour répondre aux besoins des élèves, toujours plus nombreux-ses, qui ont un rapport

Thème 1 –version post cn 29 mars 2022

à l'école et aux savoirs qui ne leur permet pas d'entrer dans les apprentissages. Aujourd'hui les RASED n'ont pas les moyens d'assurer tous les suivis, ce qui oblige les familles à s'orienter vers des aides extérieures augmentant les inégalités sociales et territoriales. De fait, les élèves issus de milieux populaires sont directement impactés, voire totalement exclus. De fait, les interventions en cycle 1 et 3 sont de plus en plus réduites, voire supprimées. Faute de RASED complets, avec ses 3 trois composantes dans chaque école, le recours aux interventions hors 24h (APC, SRAN...), à l'externalisation et à la médicalisation de la grande difficulté scolaire s'amplifie. Cela pointe le renoncement de l'institution à l'adaptation scolaire, au repérage, à la prévention et à la prise en charge dès la petite section de maternelle, notamment dans les territoires ruraux.

L'aide relationnelle (G) dont le rôle auprès des élèves est essentiel en termes de prévention, de remédiation et de suivi, est particulièrement visée par le ministère, avec un nombre de postes et de départs en formation toujours en recul. Leur disparition progressive engendre des réponses inadaptées aux besoins des élèves, voire aucune réponse. et en les pôles ressources indique une volonté de remise en cause des aides directes aux élèves en difficulté. Les personnels des RASED risquent, peu à peu, de se couper du terrain et des équipes. Ils n'ont pas vocation à faire passer les évaluations nationales. Le travail des psychologues dont une partie importante des missions s'exerce au sein des RASED doit continuer de s'appuyer sur l'analyse plurielle des situations et des besoins menées 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.

Le SNUipp-FSU maintient son exigence pour la refondation des RASED avec ses 3 composantes pour la réduction des inégalités et des difficultés scolaires par l'intervention directe auprès des élèves et des familles. Ces RASED complets doivent pouvoir être présents partout, au plus près des écoles, sur des secteurs raisonnables tenant compte de spécificités géographiques et/ou de difficultés particulières. Le SNUipp-FSU se dotera des outils nécessaires et 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.

Corpus 4 :

Pôles ressources de circonscription

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. Le constat est que ces pôles ressources ont été le prétexte au démantèlement des RASED. L'enquête du collectif RASED de 2016 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, l'élaboration des projets d'aide spécialisée doit relever des synthèses réalisées au sein des équipes RASED. Au regard du fonctionnement des pôles ressources, la question de leur maintien se pose. Dans les conditions actuelles, où ils ne répondent ni au besoin des élèves, ni à ceux des équipes, le SNUipp-FSU demande que le RASED sorte de ce dispositif.

Corpus 5 :

SEGPA

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, des moyens fléchés et un-e enseignant-e formé-e par classe, un-e directeur-trice formé-e et à temps plein par SEGPA. Les SEGPA doivent

Thème 1 –version post cn 29 mars 2022

bénéficier au même titre que les classes de collège des moyens supplémentaires pour mettre en œuvre leurs propres projets pédagogiques (heures de marges). Sous couvert d'inclusion, il y a une volonté affichée de supprimer la structure classe et la DHG (Dotation Horaire Globale) spécifique aux SEGPA, 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, ne doit pas se faire au détriment de l'adaptation. Au vu de la structure actuelle du secondaire et des moyens humains, matériels et financiers qui lui sont alloués, l'inclusion est impossible au collège. A ce titre le SNUipp-FSU s'oppose à ce que ce dispositif soit dévoyé pour aboutir à supprimer des postes ou à démanteler à court terme la structure spécialisée.

Les accès aux formations qualifiantes et diplômantes de niveau V et aux diplômes supérieurs doivent être développés. Le SNUipp-FSU refuse cependant l'obligation pour tout-es de passer le DNB pro qui est totalement contradictoire avec l'esprit de la SEGPA. Le rôle du-de la PE de référence est primordial. Il instaure la vie de classe qui permet aux élèves de s'approprier des repères cohérents et donne du sens aux apprentissages. Il est la garantie d'une meilleure connaissance de l'élève afin d'élaborer un projet personnel cohérent qui prenne finement en compte la globalité de l'élève. Le SNUipp-FSU demande la création de SEGPA dans les collèges isolés afin de n'exclure aucun-e élève de ces structures et revendique 15 élèves maximum par classe et 12 élèves maximum en éducation prioritaire. Il revendique pour chaque SEGPA les moyens. Les transports doivent être pris en charge et garantis jusqu'au collège. Enfin, la SEGPA ne doit pas déboucher sur un pôle ressource dans le collège.

Corpus 6 :

EREA-ERPP

La circulaire de 2017 sur les EREA a affaibli les structures et n'a pas permis d'améliorer la qualité du service public d'accueil des élèves en situation de grande difficulté scolaire, éducative et sociale. Le remplacement des PE Educateurs-trices par des assistant-es 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... Le SNUipp-FSU revendique la reconnaissance professionnelle, le maintien et la recréation des postes d'enseignant-es éducateurs-trices en réaffirmant la nécessité d'un internat éducatif de qualité permettant à ces élèves une véritable ouverture sociale et culturelle gage d'une meilleure réussite scolaire 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.

La circulaire de 2017 sur les EREA a affaibli les structures et n'a pas permis d'améliorer la qualité du service public d'accueil des élèves en situation de grande difficulté scolaire, éducative et sociale. Le remplacement des PE Educateurs-trices par des assistant-es 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... Le SNUipp-FSU revendique la reconnaissance professionnelle, le maintien et la recréation des postes d'enseignant-es éducateurs-trices en réaffirmant la nécessité d'un internat éducatif de qualité permettant à ces élèves une véritable ouverture sociale et culturelle gage d'une meilleure réussite scolaire avec une prise en charge et un

Thème 1 –version post cn 29 mars 2022

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.

Corpus 7 :

ULIS

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. Le SNUipp-FSU revendique de laisser la liberté aux enseignants.es d'ULIS d'inclure les élèves dans les classes qui correspondent à leurs besoins et à leurs compétences, définis en concertation, et non uniquement sur leur classe d'âge de référence. L'enseignant-e d'ULIS doit pouvoir, dans le cadre de sa mission d'enseignement, organiser des temps de regroupement au sein de sa classe, autant que nécessaire, en réponse au BEP de chacun des élèves. Le SNUipp-FSU réaffirme le rôle prioritaire d'enseignement des coordonnateurs d'ULIS. Ils n'ont pas vocation à remplacer les RASED.

Sous l'effet d'une scolarisation d'élèves en attente de places dans d'autres structures et du manque de dispositifs. Les effectifs explosent dans les ULIS et la pression s'amplifie pour une inclusion forcée dans les classes ordinaires, niant les besoins des élèves et les missions des enseignant-es. Le SNUipp-FSU revendique : la création de dispositifs à hauteur des besoins sur tout le territoire et l'abaissement de l'effectif à 10 strictement ; une double comptabilisation des élèves d'ULIS ; la prise en compte du 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 ; le droit pour des élèves bénéficiant d'une AVSi d'être scolarisé en ULIS ; la présence obligatoire a minima d'un-e AESH-co qualifié-e à temps plein ; du matériel spécifique et adapté. Il est nécessaire de développer un partenariat avec un service de soins pour chaque ULIS. Le SNUipp-FSU revendique des temps de formation avant toute installation d'ULIS au sein d'une école et des temps de formation conjointe (AESH-enseignants...) et des temps de concertation réguliers ensuite. Pour le SNUipp-FSU, les élèves d'ULIS-collège doivent pouvoir bénéficier des enseignements en ateliers pré-professionnels si leur projet d'orientation le précise. Il revendique des moyens supplémentaires (humains, horaires) pour les mettre en place. Il exige la réécriture de la circulaire ULIS. La question de la prise en compte des élèves se pose aussi pour les scolarisations à temps partagés avec un IME, ITEP..., chaque élève inclus devant compter pour un dans l'effectif.

Unités d'Enseignement

Le ministère de la Santé a fixé des objectifs quantitatifs et temporels visant à trouver des modalités de scolarisation en milieu ordinaire pour 80 % des enfants d'ITEP et d'IME d'ici à 3 ans dans l'ensemble du territoire. La transformation, à marche forcée, des métiers des enseignants d'ITEP et d'IME en personnes ressources fait douter de la garantie de pouvoir exercer ces fonctions dans le respect de la qualité du travail et de la santé des personnels. 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. Dans ce cadre le SNUipp-FSU sera vigilant au maintien de classes internes aux ESMS et aux conditions dans lesquelles l'externalisation se fait : locaux scolaires, modalités de concertation des équipes (école et ESMS), formation, effectifs, maintien des plateaux techniques éducatifs et thérapeutiques et transport). Le SNUipp-FSU réaffirme le droit des élèves à la scolarisation tel que défini par la loi de 2005 mais dénonce que faute de place en ESMS, trop d'élèves sans solution soient alors scolarisés en milieu ordinaire sans réelle prise en compte de leurs besoins spécifiques éducatifs et thérapeutiques. Le SNUipp-FSU réaffirme la nécessité d'augmenter le nombre de postes pour répondre aux besoins.

Le SNUipp-FSU revendique un véritable service public médico-social avec des établissements relevant de l'Éducation Nationale, avec comme première étape l'obligation d'accueil pour l'ARS dans les établissements. Il demande la double comptabilisation des élèves des unités d'enseignement externalisées comme pour les ULIS et une décharge de service compensée pour les coordonnateurs. Les chercheurs ont mis en lumière l'efficacité des SESSAD pour

Thème 1 –version post cn 29 mars 2022

l'inclusion des élèves en situation de handicap. Le rôle de l'enseignant spécialisé au sein de ces structures est primordial pour accompagner l'inclusion de ces enfants en lien avec les familles et permettre de mettre en œuvre les aménagements conditions de réussite, en fonction de chaque handicap. Le SNUipp-FSU demande le retour des enseignants de l'EN dans les SESSAD et l'organisation d'une formation CAPPEI pour ces personnels. Le nouveau décret sur les DITEP, transforme le fonctionnement des ITEP : une scolarisation en milieu ordinaire plus importante de ses élèves, sans accompagnement garanti du plateau technique dans les écoles et une diminution du plateau technique de l'établissement. 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 mise en place et à la généralisation d'un tel processus à tous les établissements spécialisés, la CDAPH doit rester décisionnaire quant au parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Corpus 8 :

Pré-recrutements

Le SNUipp-FSU revendique des systèmes d'aides permettant d'assurer l'autonomie financière et la démocratisation de l'université. Pour les étudiant-es se destinant aux métiers de l'enseignement, des prérecrutements sont indispensables afin de garantir un vivier suffisant, sécuriser les parcours des étudiant-es et démocratiser l'accès au métier. Ils doivent être massifs, sans contrepartie de travail, ouvrir le droit à la retraite, être contingentés pour répondre aux besoins de chaque académie et garantir une rémunération suffisante pour poursuivre des études et préparer le concours. Le statut doit garantir des conditions d'encadrement et de formation pour obtenir le diplôme requis au concours puis réussir le concours. Le SNUipp-FSU revendique des pré-recrutements sur l'ensemble du territoire, intégrant des critères sociaux dès l'entrée en L1 et à tous les niveaux du cursus universitaire, contingentés en fonction d'un plan pluri-annuel de recrutement. Une fois pré-recruté-es, les étudiant-es doivent pouvoir suivre des modules universitaires particuliers disciplinaires, didactiques et pédagogiques, des stages d'observation et de pratique accompagnée, ouverts à tous les cursus universitaires. Leur objectif serait à la fois de conforter le choix professionnel de l'étudiant-e et de permettre sa réussite au concours. Ces modules ne peuvent se substituer à la formation initiale délivrée après le recrutement.

Corpus 9 :

Architecture de formation

Le SNUipp-FSU revendique, 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 : - Un concours sous condition de licence placé en fin de L3, garantissant le statut de fonctionnaire. Aucun prérequis professionnel ne doit être exigé. - Deux années pleines et entières de formation universitaire et professionnelle, sous statut de fonctionnaire stagiaire, reconnues par un master. - Une entrée accompagnée et progressive dans le métier (année de T1 à mi-temps en responsabilité, dont la modalité pourrait permettre d'assurer le complément de décharge des PEMF, formation continuée en T2).

Corpus 10 :

Établissements de formations

Le SNUipp-FSU s'oppose à la création des INSPE et réclame un cadrage national fort des moyens financiers et des volumes de formation nécessaires à la formation d'enseignant-es concepteur-trices. Ces établissements doivent fonctionner avec des équipes pluricatégorielles de formateur-trices et exister à proximité des écoles. Ce qui implique, leur présence dans chaque département et en nombre suffisant au regard du nombre de stagiaires et de la

Thème 1 –version post cn 29 mars 2022

géographie du département. Ils doivent assurer une formation professionnelle universitaire adossée à toute la recherche, en présentiel, garantissant une qualification élevée des enseignant-es et être pleinement engagées dans la formation continue. Ils doivent assumer une politique ambitieuse de développement de la recherche en éducation, à même d'enrichir les pratiques en élémentaire, en maternelle et en ASH en associant des enseignant-es du primaire dans son élaboration (recherche-action...), et permettre aux enseignant-es la reprise d'études universitaires et la poursuite de thèses. Ils doivent rester indépendants des lobbies économiques, avec des moyens financiers propres, gérés de manière démocratique, autonomes du pouvoir politique. Leur directrice ou directeur doit être élu-e par les enseignant-es, chercheurs-ses, personnels et usagers-ères et des appels à candidature doivent être publiés de façon transparente. Le SNUipp-FSU s'oppose à la nomination des directeur-trices par le ou la Ministre. Concernant les établissements de formation, le SNUipp-FSU se dote d'un mandat d'étude. Il poursuit la réflexion dans un cadre fédéral

GLOSSAIRE

AED Assistant-e d'éducation
AESH Accompagnant-e des élèves en situation de handicap
ATSEM Agent-e territorial-e spécialisé-e des écoles maternelles
BEP Besoins éducatifs particuliers
EBEP Elève à besoins éducatifs particuliers
CAF Conseil académique de formation
CAFIPEMF Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur
CALR Conseil académique de langues régionales
CAPASH Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées
CAPPEI Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
CDF Conseil départemental de formation
CPC Conseiller-e pédagogique de circonscription
CPD Conseiller-e pédagogique départemental-e
DAR Dispositif d'auto régulation
EGPA Enseignements généraux et professionnels adaptés
EMAS Equipe mobile d'appui à la scolarité
EREA Etablissement régional d'enseignement adapté
ERUN Enseignant-e référent-e pour les usages du numérique
ESPE École supérieur de professorat et de l'éducation
FSC Fenêtre sur cours
GFEN Groupe français d'éducation nouvelle
ICEM Institut coopératif de l'école moderne
INSPE Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
LRU Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
MAT Maître-esse d'accueil temporaire
MEEF Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
OCCE Office central de la coopération à l'école
PAF Plan académique de formation
PDMQDC Plus de maître-esses que de classes
PEMF Professeur-e des écoles maître-esse formateur-trice
PIAL Pôle inclusif d'accompagnement localisé
PPPE Parcours de préparation au professorat des écoles
SEGPA Section d'enseignement général et professionnel adapté
RASED Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
TSA Trouble du spectre de l'autisme
UDA Université d'automne
ULIS Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UPE2A unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
VAEP Validation des acquis de l'expérience professionnelle

