



DOSSIER

Formation : faire face au prescrit

p.3-6

SOMMAIRE

2

Retraites : Une mobilisation historique
Indemnités : combien ? pour qui ?
Le « pacte » enseignant

3-6

Formation : faire face au prescrit
Un conseil académique au service des savoirs fondamentaux
Un meilleur sort fait aux mathématiques
Un cycle 3 qui tourne le dos aux savoirs
Maternelle, un « plan d'action » ancré dans les évaluations CP
Un pilotage pour aller où ?

7

Une formation initiale à l'économie
Enseignants : de la vocation au désenchantement

8

Le CRPE : un concours en voie de disparition ?
Soutiens version « pacte » : inefficacité et surcharge
Enseigner une langue étrangère : le pilotage très directif du ministère !

ÉDITO



Millierand/NAJA

Former à concevoir

La reconnaissance professionnelle est aussi importante que la reconnaissance salariale, confirme la sociologue Sandrine Garcia. Ce qu'elle démontre pour les PE vaut tout autant et en particulier pour les formatrices et formateurs. Or que voyons-nous venir? Encore et toujours des prescriptions. Quatre notes parues au BO en janvier confirment l'idée problématique selon laquelle les « fondamentaux » (lire, écrire, compter) seraient la « condition de l'autonomie de pensée des élèves » et donc, de la « lutte contre les inégalités scolaires et sociales ». Pourtant, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes portent une autre conception de l'émancipation des élèves, grâce aux différents langages : oral, écrit, littéraire, scientifique, artistique, corporel... Les formatrices et formateurs devront faire face à un pilotage encore plus serré de leur travail avec le « conseil académique des savoirs fondamentaux ». L'école et les PE ont pourtant absolument besoin qu'elles et ils conservent une haute idée de leur mission, car la démocratisation de la réussite scolaire dépend plus que jamais d'une formation capable de faire des PE des conceptrices et concepteurs de leur métier.

Retraites : Une mobilisation historique

Depuis le 19 janvier 2023 s'est développée une mobilisation historique en opposition à une contre-réforme des retraites dont la mesure phare est le passage de 62 à 64 ans de l'âge légal minimum de départ, mais aussi l'accélération de l'allongement de la durée de cotisation à 43 annuités.

La force de ce mouvement repose sur un ancrage territorial inédit, avec des manifestations dans toute la France, y compris dans de petites villes qui n'en avaient jamais connues. Elle repose également sur une unité syndicale sans faille, aux objectifs et mots d'ordre sans ambiguïté : la contre-réforme doit être retirée. C'est ce qu'ont rappelé des millions de citoyennes et citoyens, salarié.es, chômeurs et chômeuses, jeunes et retraité.es, tout au long des 14 manifestations massives qui se sont succédé pendant plusieurs mois.

Et c'est bien cet ancrage inédit qui explique qu'après l'usage du 49.3

à l'Assemblée, la validation de la loi par le conseil constitutionnel et sa promulgation immédiate, des « casserolades » s'organisent à l'occasion des déplacements du président de la république et des membres du gouvernement dans tous les départements concernés. Ces moments d'expression du rejet d'une loi imposée à marche forcée, qui impacte la vie de toute la population, suscite l'incompréhension d'un pouvoir qui pensait « passer à autre chose »... au point que des préfets ont pris des mesures liberticides jusqu'à interdire les « dispositifs sonores portatifs ».

De nombreux rendez-vous ont marqué l'actuelle crise sociale et démocratique : 1^{er} mai unitaire, nouvelle demande de référendum et proposition de loi abrogeant la réforme... Personne ne peut prédire l'issue d'un mouvement de contestation d'ores et déjà entré dans l'histoire, qui pose la question des priorités que la société doit se donner.

Le « pacte » enseignant

Emmanuel Macron a annoncé fin avril, [les arbitrages gouvernementaux sur la rémunération des enseignant-es](#). Les mesures se déclinent en revalorisation inconditionnelle, dite « socle », et en nouvelles missions rémunérées déclinées dans le « pacte ». Primes conditionnées à des tâches supplémentaires (formation continue pendant les congés, intervention des PE en sixième, participation à des projets présumés « innovants », etc.), aggravation des inégalités femmes/hommes... pour la FSU-SNUipp ce pacte n'a rien d'une revalorisation mais relève du « travailler plus pour gagner plus ».

La FSU-SNUipp porte au contraire l'exigence de mesures générales immédiates : augmentation du point d'indice, indexation de sa valeur sur les prix et des mesures de revalorisation uniforme de la grille indiciaire, requalification du métier d'AESH et amélioration des déroulements de carrière.

Le doublement de l'ISAE, l'augmentation de l'indemnité de fonction pour les conseiller-es pédagogiques, la progression facilitée au sein de la classe exceptionnelle constituent des évolutions notables à l'actif de la FSU-SNUipp. Le syndicat maintient sa revendication d'une augmentation immédiate de 300€ pour toutes et tous sans contreparties et exige l'abandon du Pacte.

Indemnités : combien ? pour qui ?

Les formatrices et formateurs du premier degré sont amenés à accueillir des étudiant-es ou accompagner les PES dans le cadre des missions qui leur sont confiées. Ce tableau synthétique vise à rendre lisible l'ensemble des indemnités liées à ces différentes missions.

Qui accueille et/ou accompagne ?	Qui ?	Montant de l'indemnité
PE MAT ou PEMF	étudiant-es en PPPE* stages SOPA*	aucune indemnité prévue
PE MAT ou PEMF (+ tutrice/tuteur à l'université)	AED pré-pro	600€ / étudiant-e
PE MAT ou PEMF	M1 MEEF SOPA	150 € / étudiant-e (indemnité cumulable avec l'indemnité de 1250€/ an pour les PEMF)
PE MAT ou PEMF	M2 MEEF SOPA	300 € / étudiant-e (indemnité cumulable avec l'indemnité de 1250€/ an pour les PEMF)
Tutrice/tuteur de terrain désigné par l'IEN (+tutrice/tuteur INSPE)	étudiant-es MEEF contractuel-es alternant-es	800 € / étudiant-e
PEMF ou MAT faisant fonction de PEMF (+tutrice/tuteur INSPE)	PES 50 %	indemnité PEMF de 1250 € / an
PEMF ou MAT faisant fonction de PEMF	PES 100%	indemnité PEMF de 1250 € / an

*PPPE : Parcours Préparatoire au Professorat des Ecoles

*SOPA : Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée



Millerand/NAJA

Formation : faire face au prescrit

Alors que former suppose du temps pour concevoir et élaborer, le ministère sature de prescriptions.

Concevoir et mettre en œuvre des formations qui répondent aux besoins de professeur.es des écoles souvent épuisé.es et parfois démuné.es, voilà qui suffirait amplement à mobiliser toutes les énergies et les savoir-faire des formatrices et formateurs du 1^{er} degré.

Pourtant, le cadre dans lequel elles et ils travaillent se voit envahir de prescriptions supplémentaires depuis le début de l'année, avec quatre notes au BO du 12 janvier 2023. Ce dossier en propose un décryptage en lien avec les missions de formation. Car pour la FSU-SNUipp, les CPC, CPD et PEMF ont un rôle déterminant à jouer dans la manière dont les PE continueront à exercer leur métier en maternelle comme en élémentaire. Formateurs et formatrices sont, en effet, à l'interface d'un pilotage par les évaluations nationales qui devrait se renforcer avec le Conseil académique des savoirs fondamentaux (CASF), d'un resserrement sur des « fondamentaux » problématiques et de la détermination des « bonnes pratiques ».

Le décryptage proposé entre dans le détail de ce CASF, mais aussi dans les autres notes. Ainsi, celle sur la « place des mathématiques de l'école au lycée » offre une « respiration » en ce

sens qu'elle ouvre au langage mathématique et qu'elle promeut l'indispensable travail sur la compréhension des nombres, l'espace ou la résolution de problèmes. Les formatrices et formateurs ne manqueront pas de se saisir de ces ouvertures, pourtant contradictoires avec la focale des items des évaluations nationales, mais aussi avec les prescriptions des autres notes !

CPC, CPD et PEMF ont un rôle déterminant à jouer dans la manière dont les PE continueront à exercer leur métier en maternelle comme en élémentaire

L'émancipation comme finalité

En effet, la note de service concernant le cycle 3 réitère la prescription d'un resserrement sur des « savoirs

fondamentaux » vu comme « une nécessité absolue »... en négation des textes qui, eux, ont force de loi : le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes. Même amendés en 2018, ces derniers continuent de faire de l'émancipation des élèves la finalité de l'école, grâce à l'appropriation qu'ils y font des différents langages, oral, écrit, littéraire, scientifique, artistique, corporel... Qui restera garant de ces objectifs essentiels, sinon les formatrices et formateurs, confortés par les recherches en sciences de l'éducation notamment ?

C'est ce que rappelle Christine Passerieux, militante pédagogique et formatrice. En insistant sur la maternelle qu'elle connaît particulièrement, elle insiste sur le fait qu'enseigner « nécessite de se nourrir de ces recherches mais aussi de s'appuyer sur une équipe où les pratiques s'élaborent ». A l'opposé de recettes ou de protocoles à appliquer, quels meilleurs points d'appui à ces pratiques professionnelles que les formatrices et formateurs du 1^{er} degré ? Cela implique de résister au corsetage du métier qu'entraîne la nouvelle pluie de prescriptions.

Un conseil académique au service des savoirs fondamentaux



Millerand/NAJA

Avec le conseil académique des savoirs fondamentaux, le ministère ajoute une nouvelle instance de contrôle de la formation des PE.

Par une note de service du 10 janvier 2023, le ministère crée des Conseils Académiques des Savoirs Fondamentaux (CASF). Ceux-ci, placés sous la présidence du recteur ou de la rectrice, sont « l'instance stratégique de pilotage pédagogique académique pour l'apprentissage des savoirs fondamentaux ». Ils ont pour mission « d'établir un diagnostic territorial de la maîtrise des savoirs fondamentaux par les élèves » fondé sur les évaluations nationales, d'examiner « l'ensemble des actions pédagogiques existantes en matière de renforcement des apprentissages fondamentaux » pour partager « les meilleures pratiques et les résultats observés », de « déterminer la stratégie académique en matière d'apprentissage des savoirs fondamentaux », dont la formation, et d'évaluer cette stratégie.

Sa composition, déterminée par le recteur ou la rectrice, inclut les IA-DASEN, des IA-IPR ou des IEN, ainsi que le directeur de l'école académique de la formation continue (EAFC). Elle pourra comprendre des directrices ou directeurs d'école, des chefs d'établissement et des enseignant-es.

Quelles conséquences pour la formation ?

En faisant de « l'apprentissage des savoirs fondamentaux » « l'objectif premier de l'école primaire », ces conseils auront la charge de mener une poli-

tique éducative en rupture avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes, pourtant fondements des contenus à enseigner.

Ils assureront l'élaboration de la feuille de route académique incluant la définition des stratégies de formation. Ce faisant, ils exerceront un contrôle sur la formation continue, la mise en œuvre des plans de formation (plans français, maths et maternelle) et la politique des EAFC.

La formation continue est explicitement limitée aux savoirs dits fondamentaux.

En cohérence avec la récente réforme

jugées les plus efficaces à l'aune des résultats aux évaluations nationales. Ce faisant, il s'arroge la définition de ce qui est jugé efficace, privant les enseignant-es des « disputes professionnelles » sur des pratiques mutualisées. Il y a fort à parier que les dispositifs de formation seront ainsi réduits à la diffusion de ces « bonnes pratiques » en lieu et place d'un renforcement de l'expertise professionnelle permis par les apports de la recherche en éducation.

Et pour les formatrices et formateurs ?

Avec les préconisations issues de cette nouvelle instance de pilotage, la formation sera encore plus contrainte. Au lieu de bénéficier d'un allègement de tâches administratives qui dégage du temps pour penser les

“ le CASF a pour mission le recensement de l'ensemble des pratiques pédagogiques existantes avec pour charge d'identifier celles jugées les plus efficaces à l'aune des résultats aux évaluations nationales ”

du CAFIPEMF, c'est bien l'ensemble des autres disciplines scolaires qui est mis au banc des dispositifs de formation.

Par ailleurs, le CASF a pour mission le recensement de l'ensemble des pratiques pédagogiques existantes avec pour charge d'identifier celles

situations de formation et l'accompagnement des équipes, formatrices et formateurs seront les répétiteurs de dispositifs recensés par d'autres. Avec la perspective d'une nouvelle détérioration des conditions de travail et des missions, propice à cultiver la perte du sens du métier.

Un meilleur sort fait aux mathématiques

La note de service « Place des mathématiques de l'école au lycée » s'inscrit dans les priorités ministérielles : pilotage par les évaluations, individualisation des apprentissages... Néanmoins, elle prend en compte la didactique des mathématiques, évitant ainsi certaines erreurs commises par le ministère précédent.

Les mathématiques y sont conçus comme un langage, et sa contribution aux autres disciplines, en particulier celles exclues du resserrement sur les « fondamentaux », est mise en valeur.

A travers la mention explicite des dimensions ordinales et cardinales des nombres, et la nécessité de les travailler dès la maternelle, la note rompt avec la primauté à la numération de position des évaluations nationales.

Le travail sur la compréhension des nombres est priorisé, permettant une agilité intellectuelle dans les calculs, plus que la seule maîtrise des techniques opératoires. Ce faisant, la note entre en contradiction avec celle sur le cycle 3 qui fait du « *renforcement de la fluence pour les faits numériques* » le premier des objectifs.

L'importance du travail sur l'espace en maternelle et en élémentaire, à travers la géométrie, est pointée, ainsi que la résolution de problèmes. La diversité des pratiques pédagogiques évoquées est aussi positive, particulièrement en maternelle.

La note met enfin en avant la nécessité de lutter contre les stéréotypes sexistes pour « *favoriser une égale réussite des filles et des garçons* ».

Un cycle 3 qui tourne le dos aux savoirs

La note de service sur le cycle 3 fait de « *la maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter)* » « *une nécessité absolue* », « *condition de l'autonomie de pensée des élèves, de la lutte contre les inégalités scolaires et sociales, et de la réussite au collège.* »

Pourtant, c'est bien l'acquisition de l'ensemble des savoirs et compétences fixés par les programmes qui est nécessaire pour atteindre ces objectifs.

En faisant de la « *maîtrise du langage et de la langue française dans toutes les disciplines* » un objectif central, la note entretient une confusion conceptuelle entre les notions de langue, relevant de la forme et de normes et de langage, qui met en jeu des savoirs et revêt une dimension culturelle. A contrario, le socle commun de connaissances, de compétences et de

culture et les programmes insiste sur la nécessité de maîtrise des différents langages : oral, écrit, littéraire, scientifique, artistique, corporel...

Chaque discipline a en effet son langage, à la syntaxe et au lexique particuliers, qui est une mise en mot du monde du point de vue de la discipline concernée. Lire et écrire en sciences n'est pas la même chose que lire et écrire en histoire, en littérature ou en arts plastiques.

Les programmes font de l'acquisition de cette pluralité des langages un élément central pour comprendre et agir sur le monde. Y renoncer risque de cultiver confusions et empêchements d'apprendre pour les élèves mis en difficulté à l'école.

La vision confuse des apprentissages de la note ne peut que creuser les inégalités scolaires.

► Maternelle, un « plan d'action » ancré dans les évaluations CP

Le contenu de la note de janvier « Un plan d'action pour l'école maternelle » prend comme boussole les résultats aux évaluations nationales de CP. Si quelques éléments positifs sont à noter - formations interprofessionnelles, co-éducation - sans toutefois que soient précisés les moyens de leur mise en œuvre, d'autres inquiètent celles et ceux qui font vivre l'école première. « Primarisation » de l'école maternelle (en calquant ses modes de fonctionnement sur l'élémentaire), recentrage sur les « fondamentaux » mesurables, pilotage pédagogique vertical qui isole directeurs et directrices au sein d'un « conseil », formations clef en main... les organisations et associations du « forum de la maternelle » voient dans ces orientations un cadrage restreignant l'ambition de l'école première. Ceci a amené le collectif regroupant syndicats et mouvements pédagogiques à demander une audience au ministre de l'Éducation.

A cette occasion, les organisations du forum entendent dénoncer l'évaluation des acquis des élèves dès la petite section, le « *renforcement des connaissances didactiques en mathématiques et en français* » et la priorité accordée à la préparation exclusive à l'entrée en CP. Elles réaffirmeront également les spécificités de l'école première, dont la mission est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre dans tous les domaines et devenir progressivement élève.



CHRISTINE PASSERIEUX a été enseignante en école maternelle puis conseillère pédagogique, militante au Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Elle a dirigé plusieurs ouvrages sur l'apprentissage en maternelle.

UN PILOTAGE POUR ALLER OÙ ?

Comment caractérisez-vous ces quatre notes ?

Ces notes poursuivent la politique du précédent ministre alors que les écarts entre élèves s'aggravent. La conception culturelle des apprentissages est absente au profit d'une conception utilitariste et techniciste. Le ministère reste sourd aux difficultés rencontrées par les élèves des milieux populaires. L'imposition de « fondamentaux » condamne les élèves qui n'héritent pas dans leurs milieux des requis scolaires à un SMIC culturel qui n'ouvre en rien à la compréhension de ce qui se joue à l'école, pas plus qu'à la compréhension du monde. Et donc transforme les finalités d'une école censée démocratiser l'accès aux savoirs pour permettre une émancipation individuelle et collective. Sans compter les erreurs théoriques, comme la confusion entre langue et langage, qui créent des confusions dommageables dans les pratiques.

Que sous-tend la mise en place d'un conseil académique des savoirs ?

Le pouvoir des recteurs de choisir les membres de ce conseil est une nouvelle atteinte à la liberté pédagogique qui est un droit : rappel à l'ordre et mise en concurrence des enseignants assignés à exécuter de « bonnes pratiques » qui confirment le profond mépris à leur égard, subi depuis plusieurs années. S'il est nécessaire de s'intéresser aux pratiques, y compris à leur évaluation, le pilo-

tage du système par des évaluations précoces, standardisées et à tous les étages conduit à privilégier un travail scolaire orienté vers les évaluations au détriment d'un travail en profondeur qui permette l'entrée de tous dans les apprentissages. De mauvais résultats serviront-ils à désigner de mauvais enseignants et de mauvais élèves? C'est donc une transforma-

L'exécution est
antinomique avec
l'exercice du métier et
avec l'apprentissage
car ce sont des sujets,
enseignants et élèves,
qui sont concernés

tion des finalités de l'école qui est à l'œuvre, quand le sens du métier se perd, comme le montrent le manque de candidatures et les démissions.

Quelle place pour la recherche en didactique et pédagogique ?

Ces recherches n'ont plus lieu d'être puisque les « bonnes pratiques » sont définies par le ministère. C'est une méconnaissance absolue du métier d'enseignant qui se nourrit des interrelations entre recherches universitaires, didactiques, pédagogiques et

pratique quotidienne du métier et s'appuie sur une équipe où les pratiques s'élaborent dans une construction collective.

Cette absence de liens laisse les enseignants seuls, soumis à l'exécution de tâches qui ne prennent en compte ni leurs expériences, ni les valeurs qui les portent. Il ne leur reste que leurs souvenirs d'élèves, bricolés, et des recettes prêtes à l'emploi. Enseigner consiste alors à ajouter quelque fluide à ce prêt à consommer, lyophilisé, pour que les élèves le consomment à leur tour. S'ils le peuvent, c'est-à-dire s'ils deviennent eux-mêmes des exécutants. L'exécution est antinomique avec l'exercice du métier et avec l'apprentissage car ce sont des sujets, enseignants et élèves, qui sont concernés. C'est une transformation radicale du métier qui est en jeu.

Peut-on encore parler d'école maternelle ?

A l'école maternelle il faut apprendre l'école pour apprendre à l'école. La priorité dans la formation des enseignants, et formateurs, est donc l'acculturation à la spécificité des apprentissages scolaires, et à la connaissance des sources de difficultés récurrentes des enfants des classes populaires. Des outils existent, aussi bien dans la recherche sociologique, en sciences de l'éducation que dans les mouvements pédagogiques. Les préconisations actuelles remettent sérieusement en cause la mission de l'école maternelle et donc son existence même. Mais seules les batailles que l'on ne mène pas sont perdues !

Une formation initiale à l'économie

La nouvelle réforme de la formation initiale des enseignant-es s'inscrit dans une série de réformes successives qui, depuis plus de dix années, n'ont eu de cesse de repousser l'entrée dans le métier des professeurs des écoles stagiaires. Cette dernière réforme transforme profondément non seulement les profils et parcours des étudiant-es en master MEEF mais aussi ceux des PES. Les contenus enseignés dans les INSPE et l'accompagnement à l'entrée dans le métier par les formatrices et formateurs ont été significativement modifiés. Cette réforme répond bien plus à une logique d'économie des moyens qu'aux exigences d'une formation initiale ambitieuse.

Nombreuses et nombreux sont aujourd'hui les formatrices et formateurs du premier degré qui éprouvent une perte de sens sans précédent dans les missions qui leur sont confiées. En effet, des glissements de missions s'opèrent sans aucune concertation des actrices et acteurs du terrain. Ainsi, le tutorat des PES placés à 100% sur le terrain est confié exclusivement aux PEMF. Les équipes de suivi associant PEMF et professeurs des INSPE n'existent plus. Cette disparition vient questionner les dynamiques de travail et l'isolement des PEMF se fait ressentir. Des travaux de recherche menés en sciences de l'éducation par Thérèse Perez-Roux et Eric Maleyrot sont en cours pour mesurer les répercussions des réformes sur le travail des formatrices et formateurs.

Évaluer avant de former

De plus, cette nouvelle modalité de tutorat place les PEMF dans une position bien plus évaluative que formative. En effet, les modalités de



titularisation des PES prévoient que l'avis de l'IEN prenne appui sur les rapports des PEMF sans forcément procéder à une visite. La responsabilité est lourde et détourne les actes de formation de leur essence. Les PEMF sont confrontés à des dilemmes de formation : évaluer ou former, transmettre ou accompagner la réflexivité du formé. Ces dilemmes empêchent parfois l'acte de formation en lui-même.

Depuis 2020, la mise en place des différents plans de formation (plan maths, plan français, bientôt plan LVE) a cristallisé les missions des CPC autour de la formation continue des enseignant-es. Cette dérive laisse peu de place aux autres missions dont l'accompagnement des enseignant-es débutant-es et cantonne ces formatrices et formateurs dans des postures d'exécutant-es d'actes de formation. D'ailleurs, la dernière révision du CAFIPEMF illustre parfaitement cette vision réductrice : les formatrices et formateurs sont "formés" à des actes de formation en mathématiques et en français uniquement et non pas à la dimension polyvalente du métier.

ZOOM

Enseignants : de la vocation au désenchantement *

Dans son dernier livre*, Sandrine Garcia, sociologue, interroge la crise de la vocation pour l'enseignement. Pour elle, la maîtrise des conditions d'exercice du métier est essentielle : des équipes très soudées, avec de fortes ressources politiques, partagent des idéaux pédagogiques et arrivent à prendre de la distance vis-à-vis des prescriptions institutionnelles. In fine, ce sont la qualité des postes, des équipes en place, du soutien institutionnel et une meilleure reconnaissance salariale aussi bien que professionnelle qui favoriseraient une insertion réussie dans le métier.

* *Enseignants, de la vocation au désenchantement*, Édition La dispute

Le CRPE : un concours en voie de disparition ?

La formation initiale des PE récemment réformée est à nouveau au cœur de toutes les attentions. Quand le rapport de la Cour des comptes (CDC) établit neuf recommandations, l'avis du CSP* propose huit scénarios. Plusieurs d'entre eux proposent un allègement du concours (disparition des épreuves écrites) et/ou la création de filières universitaires spécifiques. Le scénario 7 plus alarmant, prévoit quant à lui, la suppression du concours et la possibilité d'un recrutement local.

Les recommandations de la CDC s'articulent principalement autour de deux objectifs : améliorer le recrutement et la formation initiale. Plusieurs pistes sont envisagées : faciliter le recrutement des personnels contractuels, diversifier les viviers de recrutement, proposer des formations aux personnels contractuels, allouer des moyens financiers supplémentaires aux académies déficitaires.

Les objectifs sont assez simples voire simplistes : trouver des solutions à la crise d'attractivité qui traverse le métier. Cette volonté s'inscrit une crise structurelle du recrutement sans précédent dénoncée par la FSU-SNUipp depuis de nombreuses années et un besoin élevé en recrutement dans les années à venir.

La FSU-SNUipp revendique un recrutement par concours. Elle continue de dénoncer une formation initiale peu ambitieuse ne répondant ni aux exigences d'un métier polyvalent ni aux défis d'une École égalitaire et émancipatrice. Une autre formation initiale s'impose afin de démocratiser l'accès au métier, assurer un vivier suffisant tout en garantissant une entrée sereine dans le métier, accompagnée par des formatrices et formateurs.

*Conseil supérieur des programmes

Soutiens version « pacte » : inefficacité et surcharge

Dès la rentrée 2023, des heures de soutien ou d'approfondissement seront assurées par des PE volontaires pour des petits groupes d'élèves en 6^e et en élémentaire en sus des APC.

Alors qu'aucun bilan n'a été effectué de la suppression des PDMQDC ou de la mise en place des APC, que les postes de RASED ont été massivement supprimés, le Ministère met en place ce nouveau dispositif de « remédiation », sans continuité avec les apprentissages de la classe et aucun temps de concertation entre PE et certifié-es.

Basé sur les évaluations nationales, il favorise un modèle pédagogique de Réponse à l'Intervention (RAI) sur des difficultés isolées et fragmentées et/ou des activités répétitives d'entraînement. Il participe d'un plus grand resserrement sur les "fondamentaux" (« compétences-clés »), au détriment des apprentissages producteurs de sens.

La principale finalité de la mesure n'est donc pas la réussite de toutes et tous mais de donner l'impression aux parents d'élèves que l'institution prend en charge les difficultés de leurs enfants.

Une surcharge de travail intenable

Avec cette mesure, le Ministère met en péril l'organisation déjà complexe du travail en équipe dans les écoles. Ce dispositif annonce également une nouvelle dégradation des conditions de travail alors que la moitié des PE travaillent plus de 43 heures par semaine. Il ne manquera pas de creuser les inégalités salariales femmes/hommes. Solliciter des PE du temps de travail supplémentaire est inconséquent et inadmissible.

Enseigner une langue étrangère : le pilotage très directif du ministère !

Le ministère annonce dans le [BO du 15 décembre 2022](#) un plan pour "mieux enseigner les langues vivantes à l'école primaire".

Les objectifs du ministère sont limpides "d'ici 2025, plus de 80 % des élèves doivent atteindre en fin de 3e au moins le niveau A2 en anglais, le niveau B1 étant visé dans au moins une ou deux activités langagières".

La logique ministérielle reste celle d'un pilotage basé sur les performances, les résultats aux évaluations, la répétition de tâches par les élèves sans réflexivité ("les entraînements"). La généralisation du test Ev@lang en anglais au collège montre cette volonté de mesurer les acquis de manière systématique au lieu de s'attaquer aux problèmes de l'apprentissage des LVE par les élèves en France.

La FSU-SNUipp s'associe au SNES-FSU et rejette Ev@lang qui ne présente aucun intérêt tant pour les élèves que pour les enseignant-es. Déconnecté des apprentissages menés en classe, exclusivement en anglais et sans aucune remédiation prévue, ce test normatif n'aide pas les élèves à progresser.

Pour les enseignant-es, seule une formation initiale et continue ambitieuse à la fois linguistique et didactique pourra répondre aux besoins formulés sur le terrain.

Les formateurs et formatrices doivent également pouvoir bénéficier d'une formation pour accompagner les équipes pédagogiques.



Rejoignez-nous !
adherer.snuipp.fr
 Une autre école est possible...
 SNUipp FSU 1^{er} syndicat des écoles F.S.U.