



REPENSER L'ÉCOLE
AVEC CELLES ET CEUX QUI
LA FONT AU QUOTIDIEN.
C'EST BEAUCOUP DEMANDER ?



Trame d'animation

« Vadémécum de pilotage des classes dédoublées « 100% de réussite en CP et CE1 » : vers une pédagogie officielle ? Un métier de conception à reconquérir ?

Diapo 1 - Un métier de conception à reconquérir

En ligne sur le site du ministère depuis mi-septembre, le vadémécum (désormais, VDM) de « pilotage des classes dédoublées – 100% de réussite en CP et CE1 » décrit le rôle attendu de chaque acteur, de l'IEN aux enseignant-es, en passant par les CPC, l'équipe de circonscription et les directions d'école, pour « garantir, pour chaque élève, l'acquisition des savoirs fondamentaux », dans le cadre des dédoublements de CP et de CE1 en Education prioritaire. Il a pour objectif de **concrétiser « la plus-value de la mesure des classes dédoublées »**.

Le ministère estime en effet que la mesure « n'a pas atteint son niveau optimal » et qu'il convient de renforcer « le suivi des élèves par les professeurs » mais également « l'accompagnement rapproché des professeurs par l'équipe de circonscription » car « des transformations pédagogiques plus importantes sont attendues ».

Diapo 2 - Les contours d'une pédagogie officielle

Un formatage à double entrée : prescriptions & résultats des évaluations nationales

Les **objectifs officiels** du ministère, qualifiés « d'ambitieux », sont orientés vers « **l'élévation du niveau général** des élèves ». On pourrait objecter d'entrée que cet objectif est sensiblement différent de celui de la réduction des inégalités scolaires. Le **système éducatif français** se caractérise en effet par **deux dimensions** : un **sous-investissement** qui lui vaut d'atteindre **un niveau moyen de réussite inférieur aux pays d'économie comparable** mais également une **amplitude plus marquée qu'ailleurs de l'écart** entre l'élite des élèves qui réussissent le mieux et ceux qui obtiennent les résultats les plus faibles. Ces deux pôles très éloignés sont en outre directement **corrélés à l'origine sociale des élèves**. Si l'école française est capable de faire très bien réussir les enfants issus des classes supérieures et des classes moyennes dotées d'un fort capital culturel, elle **échoue** de plus en plus à assurer cette **même réussite aux**

enfants issus des classes populaires, non connivents avec la culture scolaire. Nous verrons que la politique éducative actuelle fondée sur les fondamentaux et appliquée en premier lieu en éducation prioritaire a pour conséquence **d'aggraver les inégalités scolaires**, en particulier parce qu'elle valorise **l'acquisition de compétences de bas niveau** (maîtrise du code/fluence) comme indicateurs de réussite scolaire et sous-estime l'acquisition des compétences de haut niveau (compréhension, résolution de problèmes), entravant par là le parcours scolaire des élèves dont la transmission familiale ne peut compenser ce recul d'ambition démocratique de « l'école de la confiance ».

Le Vadémécum (désormais VDM) pointe **qu'en soit, le dédoublement des classes est insuffisant** et qu'il nécessite la mise en œuvre d'une « **pédagogie adaptée** ». Ce document a donc la prétention de **définir le cœur de l'activité enseignante**. Il s'agit d'une particularité de l'actuelle politique éducative du MEN, en rupture avec la tradition de l'école républicaine (cf. Claude Lelièvre à l'UDA 19), fondée sur le plein exercice de la liberté pédagogique.

Il n'en reste pas moins que la **problématique de la transformation des pratiques enseignantes combinée à celle de la réduction des effectifs est d'importance**. La recherche internationale montre en effet que la **réduction des effectifs produit des effets positifs sur la hausse des résultats scolaires** (cf. [dossier FSC, janvier 2018](#)), mais que « **l'effet maître** » est une valeur ajoutée indispensable à la réduction des inégalités scolaires.

Le dispositif STAR (Student/Teacher Achievement Ratio) expérimenté aux Etats-Unis (Tennessee, 1985) montre que des classes à effectifs réduits (13 à 17 élèves contre 22 à 25 élèves pour les classes témoins), en particulier en GS et CP, ont un effet significatif pour les **élèves des minorités** et pour les **enfants de famille défavorisées** et on constate qu'il est durable même après que les **élèves ont rejoint de grandes classes**, et même bien plus tard dans le cursus scolaire. Contrairement aux premiers résultats de l'enquête, les dernières analyses ont aussi démontré qu'il y avait un **effet cumulatif positif des petites classes** : **le bénéfice de quatre années en petites classes était au moins quatre fois celui d'une année en petites classes**, et ce 4 ans après la fin du dispositif.

Suite à STAR, la **Californie** amorce une politique de réduction des effectifs dans les années 1997-1998, **sans grand résultat**. **L'échec du dispositif** était imputable essentiellement aux conditions de mise en œuvre du projet. Par sa mise en place brutale, l'expérience californienne a créé un déficit en instituteurs, ce qui a conduit à un **recrutement dans l'urgence d'enseignants peu expérimentés**, ainsi qu'à une **mobilité d'une partie des enseignants expérimentés vers les écoles les plus favorisées**. Ce double phénomène a provoqué une **concentration d'enseignants inexpérimentés dans les écoles les plus « difficiles »**. Ainsi l'effet positif qu'aurait pu avoir la **réduction des effectifs** s'est vu **annuler par une moindre « qualité professionnelle » des enseignants**.

Des études françaises et anglaises confirment que **l'effet positif de la réduction de la taille des classes peut se trouver totalement annihilé faute de garantie d'un haut niveau d'expertise professionnelle des enseignants**. Un bilan contradictoire de STAR montrait même que les améliorations notables permises par le dispositif restaient trop faibles **au regard des coûts consentis**. Ces derniers avancent **qu'accroître l'efficacité des enseignants**

serait une politique plus efficace sachant que « l'effet enseignant » est bien plus fort que l'effet « taille des classes ».

Une étude anglaise citée par le MEN attribue un score élevé à des pratiques qui impliquent un **haut niveau d'expertise des enseignants (retour d'information immédiat durant le processus d'apprentissage**, ce qui implique **d'identifier dans l'instant la nature des difficultés que rencontre l'élève** - sont-elles d'ordre **didactique**, tiennent-elles à une **incompréhension des réels enjeux** d'apprentissage, à des **raisons extra-scolaires ?...**), ou capacité à **amener les élèves à des stratégies métacognitives**). **Le score de la réduction de la taille des classes est trois fois moindre.**

Une récente étude danoise (cf. [café pédagogique du 17/04/19](#)) a montré que **l'intervention d'un maître supplémentaire permet d'augmenter significativement les résultats des élèves, pour un moindre coût que le dédoublement des classes**, et se montre beaucoup plus flexible car elle « peut viser des groupes précis d'élèves sur des périodes précises ».

On peut donc conclure de cet éclairage offert par la recherche internationale que la réduction des effectifs est une condition nécessaire à l'amélioration des résultats scolaires, mais qu'elle n'est pas suffisante au regard de « l'effet maître ». La transformation des pratiques constitue donc un enjeu majeur d'amélioration du système éducatif français, en particulier dans la perspective d'y réduire significativement les inégalités.

Cette **transformation des pratiques** peut être obtenue selon **deux modalités très différentes**. Un premier pari consiste à mise sur le **travail collectif**, de sorte que les équipes pédagogiques s'emparent elles-mêmes de l'analyse partagée de leurs pratiques en vue de les faire évoluer. Une autre perspective consiste à **renforcer le prescrit pour encadrer au plus près le travail réel dans la classe**, en s'appuyant sur un contrôle récurrent de conformité. Le vadémécum s'inscrit clairement dans cette logique qui caractérise globalement l'actuelle politique éducative.

Pourtant, le vadémécum est présenté comme définissant un cadre permettant « aux équipes d'exercer pleinement leur responsabilité pédagogique »... Une prétention qu'on pourrait traduire sous la forme **d'un avertissement qui tendrait à faire des enseignant-es les seul-es et uniques responsables des résultats**, et donc des échecs éventuels. Un **registre de la culpabilisation** que reprend explicitement le VDM quand il précise que « ce nouveau contexte d'enseignement exige un effort d'implication et de conviction ». Au cas où des enseignants réfractaires ne comprendraient pas le bien-fondé des approches prescrites, et « pour ancrer la légitimité de la mesure, l'inspecteur et ses conseillers en appellent à l'éthique professionnelle des professeurs, au sens de leur mission, au souci de l'élève ».

Le **formatage des pratiques enseignantes** est fondé sur l'articulation de prescriptions renforcées - que nous détaillerons par la suite - et également sur **l'analyse institutionnelle** (puisque les praticien-nes sont désaissi-es) mais aussi **des résultats aux évaluations nationales. Le métier est pris entre deux feux**. Il s'agit officiellement de « faire évoluer les pratiques à l'aune du **prescrit** et des **résultats** ». L'enseignant-e n'est plus en mesure de concevoir librement son enseignement en traduisant les attendus des programmes en activités proposées aux élèves en fonction des besoins, des acquis et des potentialités du groupe-classe. Il/elle est placé-e dans une **position d'exécutant-e de consignes en amont mais aussi de**

l'analyse en aval de données chiffrées qui lui dictent la conduite de la classe. Cette privation grandissante de « pouvoir d'agir » est la cause bien identifiée par la recherche de **désengagement professionnel**, de **perte de sens du métier**, voire de souffrance au travail.

Il est important de prendre conscience que les évaluations nationales servent (notamment) à imposer, dans les pratiques de classe, ce que le ministère juge prioritaire.

Comme le dit Roland Goigoux : « Le choix des tests joue donc un rôle primordial dans l'élaboration des tâches de remédiation et, plus largement, des tâches d'enseignement ». « **Cela s'appelle piloter l'enseignement par l'évaluation : ce qui n'est pas évalué perd sa valeur, les maîtres sont incités à enseigner l'évaluable** ».

Pratiques et supports imposés, Manuel à entrée syllabique obligatoire, Emplois du temps standardisés, Fichiers interdits en français et en maths

Les **pratiques elles-mêmes sont donc l'objet de préconisations, et plus seulement les objectifs, contenus et finalités de l'enseignement, définis par les programmes nationaux.** Ces préconisations pèsent sur le **quotidien de la classe**, en rendant certains **supports obligatoires** (manuel à entrée syllabique) ou en **interdisant** d'autres (**fichiers en lecture ou en maths en CP** : faut-il y voir un règlement de compte contre [Rémi Brissiaud qui a livré une critique en règle des travaux de S. Dehaene lors de l'UDA 2018 ?](#)). Les **supports didactiques** sont également à **harmoniser** à l'échelle de l'école. En soi, l'harmonisation n'est pas un problème. Il peut paraître pertinent à des équipes de mettre en cohérence leurs progressions et leurs enseignements jusqu'à utiliser les mêmes outils. Mais c'est un arbitrage qui doit relever de choix collectifs et non de dictats hiérarchiques. [Affirmons avec Philippe Merieu qu'enseigner, c'est choisir.](#)

Un fonctionnement de classe uniforme

Les apprentissages sont évidemment centrés sur « les fondamentaux lire, écrire, compter » : **la répétition, l'entraînement, l'automatisation et la performance** sont mis en avant, les sciences cognitives servant de référence. Les évaluations nationales « forment une batterie de tests prédictifs » et on l'a dit occupent une place centrale. La **relation individualisée enseignant/élève** et le **travail en petits groupes homogènes** priment : « les échanges langagiers en relation duelle élève/professeur sont fréquents. Ils sont constitutifs d'une nouvelle manière d'enseigner », « le professeur personnalise son enseignement ».

Dans cette mise en avant de **l'individualisation** des apprentissages, le **collectif apprenant n'est plus un point d'appui pédagogique.** Les séances d'entraînement en « groupes de besoins » s'imposent à toute autre modalité de travail en groupe restreint. Ce recours au travail en **petits groupes exclusivement homogènes** augmente pourtant le **risque de creuser les écarts**, comme l'a montrée la **conférence de consensus du CNESEO sur la différenciation pédagogique.** Cette posture officielle nie l'hétérogénéité de la classe comme ressource pédagogique et **écarte les pédagogies coopératives et du tutorat** qui ont pourtant des effets

positifs sur la réussite de tous les élèves (ceux qui bénéficient de l'aide des pairs comme ceux qui proposent l'aide et accède par ce biais à une méta-cognition qui consolide leurs acquis).

Une conception « étapiste » et mécanique des apprentissages

La **conception de l'apprentissage de la lecture est strictement « étapiste » : syllabes, puis pseudos mots, mots, puis phrases, puis textes 100% déchiffrables**, au moins pendant les périodes 1 et 2.

Au CP, le seuil de 50 mots par minute « doit être atteint ». Au CE1, les élèves doivent parvenir « à lire à une vitesse d'au moins 70 mots par minute ».

Concernant la **place de la fluence**, on peut citer [Roland Goigoux](#) : « Le ministère a délibérément choisi un seuil exigeant [pour la lecture à haute voix] pour des raisons stratégiques : imposer les ateliers de fluence présentés partout comme la nouvelle panacée de la pédagogie de la lecture, au risque de se substituer à tout l'enseignement de la compréhension ». La **référence à l'enseignement explicite de la compréhension tel que défini dans les programmes 2015 est ignorée**.

Les préconisations concernant **syntaxe et orthographe** relèvent de « **règles à appliquer** » : **aucune démarche de découverte** des textes et de leur organisation, ou **d'interrogation** sur la morphologie des mots et sur les marques grammaticales : « savoir appliquer les règles est indispensable ». Les « **leçons de vocabulaire** » **sont décontextualisées**, de même que « l'enseignement effectif de la grammaire, régulier et explicite ».

En **mathématiques**, ce n'est **pas la notion à construire de quantité qui domine**. Si des « manipulations » sont évoquées, l'objectif reste confus. (voir Joël Briand à l'UDA 19, FSC 461, page 23 sur les « obstacles à l'acquisition de savoirs mathématiques » que peut constituer « une manipulation mal organisée ». L'essentiel reste que les élèves s'engage dans un « raisonnement mathématique », « formulent des hypothèses, s'investissent si besoin dans des écrits, des tracés pour conceptualiser » et « élaborent progressivement des résultats » au sein de ces écrits qui « sont les savoirs à acquérir »). De manière générale, les préconisations en mathématiques sont moins développées qu'en lecture, il est surtout question de **tables d'addition, de mémorisation d'algorithmes, de problèmes à deux opérations dès le CP**. Cette dernière recommandation illustre la préoccupation ministérielle pour précipiter certains apprentissages dont **l'automatisation est requise de manière précoce, au risque de maximiser le risque d'échec**. Dans son rapport sur la maternelle publiée en 2017, l'IGEN elle-même avait alerté : « faire trop tôt, trop vite génère de l'échec ».

Diapo 3 – Un prescrit renforcé et sélectif

Guides et ressources assimilés aux programmes

Le **travail prescrit** par le VDM est particulièrement **renforcé** puisqu'il élève **au même rang** les « **programmes simplifiés et clarifiés** » de juillet 2018, les **quatre notes au BO du 26 avril**

2018 (lecture, grammaire/vocabulaire, calcul, résolution de problèmes), les **attendus de fin d'année et repères annuels du 28 mai 2019** mais également « deux ouvrages de référence », le **guide orange** « pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » et son équivalent **framboise**, publié à la rentrée 2019 pour le **CE1**.

La **confusion entretenue par le ministère entre des textes réglementaires et d'autres qui n'en sont pas ne doit pas abuser les enseignant-es sur leurs obligations**. Paul Devin, secrétaire du SNPI-FSU (syndicat des IEN de la FSU) le rappelle : « Le guide orange est un guide, un document de conseils. **Une intervention hiérarchique demandant au fonctionnaire de se conformer à ces conseils constituerait donc un abus d'autorité**. Cela ne signifie évidemment pas que ce document institutionnel puisse être considéré comme négligeable mais il n'engage l'enseignant que sur le plan du questionnement des pratiques professionnelles. On peut évidemment regretter qu'un guide prétendant faire l'état des connaissances issues de la recherche ne soit pas capable de le faire en prenant en compte l'empan réel des connaissances scientifiques mais en choisissant de le restreindre aux recherches qui convergent avec les choix ministériels. »

Des attendus renforcés : appropriation et mise en oeuvre

Les attendus institutionnels concernant ces guides sont également renforcés car il est demandé aux IEN (et aux directeurs, on le verra) de s'assurer de leur **appropriation** (et pas seulement de leur connaissance) et de leur **mise en oeuvre dans la classe**. Ainsi, des **recommandations qui relèvent de choix sont ainsi définies comme obligations** : manuel à entrée syllabique on l'a dit, fréquence de 2 Compétences Grapho-Phonologiques par semaine, lecture sur des supports 100% déchiffrables...

Le **caractère obligatoire du manuel semble répondre à une préoccupation erronée de Stanislas Dehaene**, neuroscientifique, président du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale. Ce dernier estime en effet que « 30% des enseignants improvisent sans manuel » dans l'enseignement de la lecture. Une affirmation à l'emporte-pièces, en complète contradiction avec notre culture professionnelle. Les PE savent au contraire que des collègues capables de s'affranchir du recours à un manuel dans l'enseignement de la lecture au CP sont suffisamment expérimentés, expert-es et aguerris-es dans leur maîtrise professionnelle pour ce faire.

Un contrôle de conformité qui porte sur les pratiques

Le **contrôle de conformité** du travail enseignant jusqu'ici centré de manière réglementaire sur le respect de la mise en oeuvre des programmes (obligation de l'enseignant-e en tant que fonctionnaire du service public d'éducation qui a pour mission de dispenser un enseignement aux finalités identiques sur l'ensemble du territoire national) **porte maintenant sur la façon même de mettre en oeuvre non seulement les programmes mais sur des prescriptions qui relèvent d'orientations pédagogiques partisans et donc contestables**. Il ne s'agit pas **pour le SNUipp-FSU** de disqualifier des postulats qui pourraient être partagés par une partie de la profession mais bien d'affirmer **qu'on doit se situer ici sur le terrain du choix et du débat pédagogique et non sur celui de la contrainte et de la pression hiérarchiques**.

Liberté pédagogique remise en cause / Expertise enseignante niée

C'est là tout le sens de l'exercice d'une liberté pédagogique, principe fondateur de l'école républicaine, que défend avec détermination le SNUipp-FSU. De la même manière, le VDM retranscrit le peu de cas fait par le MEN de **l'expertise enseignante**. L'histoire du métier, les apports de la recherche, les propositions des mouvements pédagogiques transposées dans la classe et mais aussi l'expérience accumulée collectivement et individuellement constituent des ressources que l'institution devrait prendre en compte et valoriser. Les préconisations du VDM les considèrent pourtant comme négligeables et lui préfèrent les « bonnes pratiques » définies par d'autres.

Les textes antérieurs à 2017 ignorés

Dans le même temps où le prescrit officiel s'enrichit de textes non réglementaires, les **textes officiels diffusés avant 2017 sont systématiquement ignorés**. Il en est ainsi des **programmes 2015** (qui restent inchangés pour toutes les disciplines autres que maths, français, EMC), de la **circulaire de refondation de l'éducation prioritaire** (qui ouvre le droit pour les personnels en REP+ à une décharge d'enseignement à hauteur de 18 demi-journées et visait le déploiement du dispositif « Plus de maitresses que de classes » ainsi que la relance de la scolarisation des moins de trois ans) et le **référentiel de l'éducation prioritaire**. Il faut se souvenir que ces textes sont issus des Assises de l'Éducation Prioritaire (lors desquelles le SNUipp-FSU a joué un rôle actif pour faire valoir ses revendications pour une relance de l'éducation prioritaire) et qu'ils misent sur la **dynamique du travail collectif pour obtenir la transformation des pratiques enseignantes par les équipes enseignantes elles-mêmes**. Ils affirment également **l'ambition culturelle de l'école pour réduire les inégalités scolaires**, ce qu'ignore également le ministère actuel, nous y reviendrons.

Il est important de ne pas oublier l'existence de ces textes qui constituent des points d'appui réglementaires, disponibles aux équipes pour résister aux injonctions actuelles et faire valoir des espaces de liberté au travail.

Il est à noter que la **défiance de l'actuel ministère envers les productions officielles antérieures** est telle qu'il est recommandé aux IEN de s'assurer, en cas de recours à des parcours sur Magistère, « si les contenus sont conformes aux prescriptions et si nécessaire de reconstruire le parcours suivi » !

Diapo 4 – Toutes et tous exécutant-es !

Des prescriptions à tous les échelons

Le VDM distribue les **prescriptions à l'ensemble des catégories de professionnels engagés dans l'éducation prioritaire** :

IEN & circonscription / priorité absolue de la circonscription : mesure de dédoublements

Aux **IEN** : ils/elles en sont les premiers destinataires avec la charge de **faire de la mesure de dédoublement une « priorité absolue » à l'échelle de la circonscription**. Leur objectif principal doit être « la prise en compte des préconisations » par les enseignant-es. Ils/Elles doivent « orienter le potentiel des formateurs et des accompagnateurs vers les objectifs fixés », « construire une parole commune autour des prescriptions » et « rendre compte à l'IA-DASEN des évolutions (pratiques pédagogiques et performances des élèves) ». La cohérence départementale est fortement recherchée. A l'instar des autres professionnels, les IEN sont également placés-es en position d'exécutant-e. Ne pas hésiter à leur recommander de se rapprocher du SNPI-FSU... Le SNUipp-FSU intervient en défense de tous les autres personnels, toutes et tous PE !

Un dispositif étendu hors EP

Le fait que la mesure soit érigée au statut de **priorité absolue à l'échelle de la circo peut donc impacter, par extension, les écoles hors EP**. La **contagion départementale** est parfois également **constatée pour des circonscriptions sans aucune école en EP**, mais qui exigent les mêmes attendus prescriptifs en ce qui concerne les guides, l'harmonisation des pratiques et des supports dans l'école, déploient le même dispositif de visites de classe et utilisent les mêmes outils de contrôle de conformité. Il n'est pas rare que l'EP serve de laboratoire institutionnel à des dispositifs, généralisés par la suite à l'ensemble des écoles. Si des mesures positives, portées par le SNUipp-FSU, comme le « Plus de maitresses que de classes » ou l'allègement de service en REP+ n'ont pas eu le temps d'être développées, faute de moyens consacrés, la vigilance est de mise concernant la généralisation d'un pilotage institutionnel renforcé, orienté vers la mise au pas du métier enseignant.

A **l'équipe de circonscription** : avec les conseillers pédagogiques et les enseignants référents à l'usage du numérique, les coordonnateurs, les PEMF et les « formateurs en éducation prioritaire » constituent « **l'équipe élargie** ».

Conseillers pédagogiques : des choix contraintes de contenus de formation

Aux **conseillers pédagogiques** : qui doivent « s'engager dans un parcours personnel de formation continue », afin « d'actualiser leurs connaissances pédagogiques et maîtriser parfaitement les préconisations et les ressources d'accompagnement ». « Le **choix des contenus de formation ne se fait pas en fonction de l'expertise du formateur** (risque de spécialisation, d'enfermement dans des contenus figés et obsolètes) mais **en fonction des besoins identifiés** ».

RASED : impulsion de pratiques pédagogiques efficaces

Au **RASED** : le « pôle ressource » est sollicité pour impulser « des **pratiques pédagogiques efficaces** ».

Coordo EP : des missions définies par l'IEN

Aux **coordinations EP** : leurs tâches doivent être **réorientées par une lettre de mission de l'IEN**. Ils/elles doivent bénéficier de formations dans les domaines didactiques pour agir en faveur de l'appropriation des préconisations liées aux apprentissages fondamentaux et peuvent **contribuer à l'évaluation des élèves en participant à la passation**.

Directions d'école : relais pour l'appropriation des prescriptions officielles

Aux **directions d'école** : les directrices et directeurs d'école, associé-es à l'équipe élargie de l'IEN, « **impulsent une harmonisation des pratiques et des supports** d'enseignement dans l'école », aident à bâtir les emplois du temps des classes, exercent une veille pédagogique, **facilitent l'appropriation des textes officiels**, le partage et la réflexion autour des préconisations, des documents d'accompagnement, sollicite les personnes ressources et **agissent pour l'harmonisation des supports d'enseignement et des pratiques d'enseignement efficaces**.

Diapo 5 – Des missions transformées

Ils résultent de cette avalanche de prescriptions, un **détournement des missions qui entre même parfois en contradiction avec les textes officiels en vigueur qui les définissent**.

RASED : tenus à distance des élèves en difficulté

Ainsi, les **personnels RASED, transformés en « conseillers pédagogiques du traitement de la difficulté scolaire »**, sont **tenus à l'écart de la prise en charge des élèves en difficulté** dont il n'est pas dit un mot dans le VDM. Pourtant la **circulaire de 2014**, toujours en vigueur, et sur le contenu de laquelle le SNUipp-FSU avait fortement pesé, rappelle que « la priorité accordée à l'école primaire pour réduire la difficulté scolaire et pour élever le niveau général des élèves s'affirme au travers de l'intervention de personnels spécifiquement formés pour accompagner les élèves rencontrant des difficultés persistantes qui perturbent leurs apprentissages scolaires » et encore « La présente circulaire a pour objectif de **conforter les missions de ces personnels spécialisés** [NR : enseignant-es et psychologues] tout en permettant de bien **cibler leur action sur l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés persistantes et la prévention de ces situations** ». La réorientation des RASED vers d'autres écoles ou d'autres classes que les CP/CE1 dédoublés de l'EP par certains IEN

renforce par ailleurs l'isolement de l'enseignant-e de la classe, placée en situation d'être seul-e responsable du « 100 % de réussite ».

Formateurs : une expertise non reconnue

La **mission des formateurs** telle qu'elle est déclinée ne laisse **aucune place à une réflexion conduite avec les enseignants**, à des conseils adaptés à leurs interrogations, ou à un encouragement à concevoir des situations d'enseignement variées. Les **besoins en formation sont « identifiés » lors des visites, jamais « exprimés »** par les enseignant-es.

Cette demande en formation des personnels a finalement été **intégrée, sous la pression de la FSU, dans le « schéma directeur de la formation »**, texte réglementaire national qui cadre les offres de formation académique et départementale. Il n'en demeure pas moins que **l'essentiel du texte oriente la formation vers « l'accompagnement des réformes »** (fondamentaux à l'école primaire, prédominance des sciences cognitives, évaluations comme levier de l'évolution des pratiques...), ce que dénonce avec force **la FSU qui revendique le renforcement des compétences professionnelles, et donc le sentiment de légitimité des personnels**. Le droit à **l'expression des besoins en formation** constitue donc un vecteur important de l'affirmation des métiers de formateur et d'enseignant comme des métiers de conception. Il importe de le **faire vivre en toutes occasions** (conseil de cycles et des maitresses dont les relevés de conclusion peuvent être transmis à cette fin à l'IEN – copie à la SD SNUipp-FSU, réunions IEN/directions et du comité exécutif du réseau, instances paritaires (CTA, CTSD) et conseils de formation).

Un conseil des maîtresses instrumentalisé

Le collectif de travail qu'est le **conseil des maîtresses**, lieu d'échanges et de réflexion pédagogique, est lui aussi **placé sous contrôle et instrumentalisé au service d'une « harmonisation » généralisée des pratiques et des supports**. Des objectifs lui sont assignés, tels que « l'appropriation des prescriptions et des ressources, le partage d'objectifs d'apprentissage, l'harmonisation d'outils, de progressions, de cahiers de référence, de manuels... ».

Il importe donc de **faire vivre les prérogatives du CDM et du CDC comme espace de délibérations libres** alors que le VDM instaure la réunion des CD CP/CE1 en vue d'un **accompagnement collectif, piloté par l'IEN avec la direction d'école**. Le SNUipp-FSU dénonce cette **intrusion inédite de l'IEN dans les délibérations pédagogiques de l'équipe enseignante qui doivent rester souveraines**. Les relevés de conclusions des CDC et CDM peuvent servir de points d'appui pour s'opposer à des préconisations de l'IEN en cas de contradiction majeure, en prenant appui sur le décret de 1990 sur le fonctionnement de l'école, toujours en vigueur, qui stipule que, contrairement au conseil d'école, **l'IEN n'est absolument pas membre de droit du CDM ou du CDC**.

Des directions d'école prescriptrices de pratiques uniformisées

Les **directrices et directeurs passent d'un rôle d'animation pédagogique du conseil des maîtres à un rôle de relai des prescriptions** et de veille de la bonne application de celles-ci. De nouvelles missions attribuées par le vadémécum entrent **en contradiction avec les préconisations du référentiel de compétences de 2014**, issu des chantiers métiers. Celui-ci stipule en effet que « le directeur veille à la **diffusion** auprès des maîtres de l'école des instructions et programmes officiels » et **non pas qu'il s'assure de leur appropriation, voire de leur mise en œuvre**. Ces **missions** assignées par le VDM sont **contestables** à plus d'un titre : d'abord, on l'a dit, **à cause du statut ambigu des guides** qui ne peuvent être assimilés à des textes réglementaires et ensuite parce que le **contrôle de conformité des enseignements relève des missions de l'IEN et pas de la direction d'école**. A moins qu'il ne s'agisse de **préfigurer un changement de statut radical de la direction d'école, placée en position hiérarchique intermédiaire entre les adjoint-es et l'IEN** ? A ce titre, la **question 26** du questionnaire sur la direction d'école diffusé en novembre par le MEN, suite aux mobilisations liées au suicide de C. Renon, **peut alerter sur les projets ministériels** : « En tant que directeur/directrice d'école, souhaiteriez-vous être associé-e à l'évaluation des professeurs de votre école ? (dans tous les domaines, dont la classe / uniquement pour ce qui concerne leur coopération et leur contribution à l'action de la communauté éducative) ». Pour rappel, ce questionnaire peut être complété en ligne par quiconque. Ce peut être l'occasion d'affirmer à quel point la profession est attaché au fonctionnement actuel de l'école, sans lien hiérarchique entre le directeur « pair parmi les pairs » et les adjoint-es.

L'allègement de service vidé de sa substance

L'allègement de service en REP+ est systématiquement envisagé comme un temps de formation à la mise en œuvre des préconisations officielles : la relation aux familles ou aux partenaires est ignorée. Pourtant la **circulaire de juin 2014** sur la refondation de l'éducation prioritaire précise bien que « les enseignants exerçant dans une des écoles Rep+ (...) bénéficient de la libération de 18 demi-journées par année scolaire dans leur service d'enseignement pour participer aux travaux en équipe nécessaires à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves et à la formation. (...) Sont particulièrement visés le **travail en équipe des maîtres de l'école ou du cycle, les rencontres avec d'autres professionnels dans le premier degré (...) mais aussi des rencontres de travail entre les deux degrés (...) et des rencontres avec des partenaires**. » . Si la formation en REP+ est fixée à « au moins trois jours », **rien n'indique que la décharge d'enseignement en REP+ a vocation à être entièrement dévolu à la formation**. Au contraire, la logique qui a présidé à sa mise en œuvre (et pour lequel le SNUipp-FSU a initié une action collective pour réclamer que les PE bénéficient d'une mesure, initialement réservée au second degré – rappelons d'ailleurs que son amplitude de 18 demi-journées n'est pas encore à hauteur des 10% de pondération du temps d'enseignement comme en collège) est celle du **renforcement du travail collectif et la reconnaissance du travail partenarial mené en EP**. **Cette logique doit être réaffirmée collectivement contre le dévoiement du dispositif, utilisé par le ministère actuel pour assurer la transmission verticale de prescriptions contestables**.

Des prescriptions horaires contraires aux programmes

La **standardisation des emplois du temps** au quart d'heure près symbolise assez bien la **dévalorisation du métier d'enseignant**, engagée par le ministère. Il est notable de constater, en plus de leur caractère assez peu opérationnel et du surdimensionnement des enseignements du français et des maths déployés tout au long de la journée de classe, leur **non-conformité aux programmes 2015**. En effet, dans l'emploi du temps préconisé au CP pour la période septembre/décembre, le **volume horaire de l'EPS** est par exemple **restreint à 2h** (4 séances de 30 minutes) alors que les programmes préconisent 3h d'EPS en cycle 2 (soit environ 2h40 effectives si on rapporte ce volume horaire au temps scolaire réel, en déduisant les heures réglementaires de récréation).

Diapo 6 – Un accompagnement dévoyé

Un changement de paradigme : de la formation au contrôle de conformité

L'accompagnement est lié à la mise en œuvre de PPCR « Parcours Professionnel Carrières Rémunérations », accord salarial conclu avec le précédent gouvernement signé par la FSU qui a permis entre autres une **accélération et déroulement** plus équitable de la carrière en classe normale (parcours en 24 à 26 ans contre 20 à 30 ans avec les trois rythmes antérieurs d'avancement), **l'adoption du principe d'une carrière sur deux grades** (et donc le passage à la hors classe pour tous à condition de carrière complète), une **revalorisation indiciaire des échelons**. La carrière est dorénavant balisée par **seulement 3 rendez-vous de carrière** (passages 6/7 et 8/9 en classe normale et HC ; le passage éventuel en classe exceptionnelle se faisant sur candidature hors visite de classe). Le pendant de cette réduction des « inspections » impactant le déroulement de carrière, c'est le **principe d'un accompagnement continu tout au long de la carrière, déconnecté de l'avancement** (rappelons que le SNUipp-FSU revendique que l'évaluation des enseignant-es soit entièrement déconnectée de l'avancement). Qu'elle soit à l'initiative de l'agent-e ou de l'IEN, **une visite de classe**, ne donnant pas lieu à la formulation d'un avis hiérarchique, **peut donc être programmée dans le cadre d'un accompagnement à visée formative**. Le **dispositif d'accompagnement est donc antérieur à 2017** et à la nomination de JM Blanquer au MEN. Mais il est **complètement dévoyé depuis 2017 puisqu'il n'est plus consacré des fins d'auto-formation, mais comme cadre d'un contrôle de conformité des pratiques enseignantes**.

Protocole de visites en classe / Des outils de contrôle : grilles d'auto-positionnement et d'observation / Contractualisation individuelle et collective

L'accompagnement dans les Classes dédoublées (CD) de l'EP (et potentiellement hors EP) est organisé autour d'un **protocole de visites de classe, proposé à l'IEN « clés en main »**. Une **visite individuelle** est effectuée, par le CPC ou l'IEN, dans la **première période de l'année scolaire**. Préparée par le **renseignement de documents préparatoires (dont une grille d'auto-positionnement)**, elle est suivie d'un **entretien individuel et d'un bulletin de visite qui consigne « les préconisations et les évolutions attendues »**. Les grilles

d'observation proposée nationalement par le VDM ou déclinée départementalement (cf. exemple de la fiche en vigueur dans les Alpes-Maritimes) détaillent les attendus. A l'issue de la première visite, « une **contractualisation** est élaborée » et un **rapport écrit collectif non nominatif** est remis à l'équipe à l'issue d'une **réunion d'accompagnement collectif**. Cette réunion, pilotée par l'IEN en présence de la direction d'école, a pour objet principal l'harmonisation des pratiques et le choix des supports d'apprentissage. **En période 3, a lieu une seconde visite** suivie de réunions d'équipes.

L'accompagnement se fonde sur le **relevé d'objectifs mesurables** : à partir des indicateurs que sont les **résultats des élèves aux évaluations** nationales ou locales et les **observations sur les pratiques réalisées lors des visites de classes**, l'IEN fixe « des objectifs mesurables à atteindre » aux « acteurs de terrain ». « L'analyse des emplois du temps est une composante de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ». Même l'espace de la classe est organisé « en prenant appui sur les ressources EDUSCOL ».

A l'échelle de la circonscription, l'IEN renseigne un tableau synoptique qui établit le relevé des indicateurs chiffrés pour chaque école de la circonscription. Il n'y a plus qu'à mettre ce tableau en regard de celui des résultats aux évaluations nationales pour achever la rationalisation de la **mise en concurrence des écoles...** C'est aussi dans cette logique que s'inscrit la mise en exergue de la **maîtrise du code** et de la **fluence** car il s'agit de **deux domaines de sous-compétences facilement objectivables et chiffrables**, ce qui permet de renforcer la pression à la mise en œuvre des prescriptions.

Perte de sens du métier

Il résulte de ce dévoiement des finalités de l'accompagnement le **développement d'une dépossesion professionnelle**, une perte de sens du métier. Les témoignages de **découragement** et de désengagement se multiplient. Des collègues expérimentées sont contraintes de renoncer à des outils construits collectivement et éprouvés au long de 20 années de carrière, d'autres investies au point de préparer le CAFIPEMF renoncent... **L'adhésion de façade** est parfois utilisée pour résoudre le conflit cognitif résultant de la mise en œuvre de pratiques contraires à des convictions pédagogiques établies de longue date. Ce n'est plus ni moins que la **santé au travail des enseignant-es qui est en jeu**. Cette problématique qui gagne toute la profession est au cœur des mobilisations issues de l'émoi collectif suscité par le suicide de C. Renon.

Vers le profilage des postes ?

Le **stade ultime du formatage des pratiques enseignantes** dans les classes dédoublées consiste à **profiler les postes** pour s'assurer de la « loyauté », voire de la soumission des personnels à des pratiques et des fonctionnements imposés. Déjà effectif dans certains départements, le profilage place les personnels devant un **dilemme quasi-insurmontable** : **soit accepter de se conformer à des prescriptions et à des protocoles en rupture avec des convictions pédagogiques et des normes professionnelles** construites dans la

collaboration au sein des équipes, dans des parcours de formation librement entrepris (quand les Plans Départementaux de Formation proposaient un riche éventail de stages à candidature individuelle, sur le temps de travail...) et alimentées par les travaux de la recherche et les apports des mouvements pédagogiques et donc **accepter d'adopter une posture d'exécutant en contre-partie de conserver son poste ; soit préserver son bien-être au travail, en restant maîtresse de ses choix pédagogiques, mais au risque de perdre sa classe**. Face à ce **chantage** exercé par l'institution, **l'isolement mène à la perte**. L'issue est assurément à trouver dans **l'affirmation collective de valeurs et principes qui donnent sens au métier**, au sein du conseil des maîtresses, dans des solidarités exercées au sein du réseau, dans les mobilisations collectives initiées par le SNUipp et le FSU.

Vers une rémunération au mérite ?

Autre levier utilisée par le ministère pour obtenir l'adhésion des personnels à son projet de mise au pas du métier, la piste de la **rémunération au mérite**. Si les deux premières tranches de l'augmentation de l'indemnité REP+ ont été versées de manière échelonnée certes mais sans condition, il ne devrait pas en être de même pour le dernier versement de 1 000 €. Le MEN a publiquement annoncé « la possibilité d'un adossement d'une partie de cette indemnité aux progrès des élèves et à l'accomplissement du projet d'école et d'établissement qui y contribue ». Un arbitrage peu surprenant quand on se souvient que JM Blanquer était déjà l'architecte de la **part variable de la prime ECLAIR**, lorsqu'il était DGESCO du MEN (n°2 dans l'organigramme, après le ministre). **Le SNUipp-FSU reste opposé à toute individualisation de la rémunération et favorable à une uniformité indemnitaire au sein de l'EP.**

Diapo 7 – Des inégalités scolaires renforcées

Loin de leur ambition officielle d'élever le niveau général des élèves, **l'actuelle politique éducative appliquée à l'EP renforce les inégalités scolaires.**

L'accès au sens différé

La mise en œuvre d'une conception strictement étagée de l'apprentissage de la lecture, **l'accès à tout ce qui fait sens est donc différé pour les élèves de l'EP**, sous prétexte que « ce n'est que lorsque les procédures de décodage sont complètement automatisées que l'élève peut se concentrer sur le sens du texte qu'il lit ». L'obsession du recours à des textes 100% déchiffrables (et le détournement par l'institution de l'outil ANAGRAPH créé par R. Goigoux & J. Riou dont l'objectif initial est de vérifier si le texte proposé se situe bien dans la « zone proximale de développement » des élèves, en fonction des correspondances grapho-phonologiques qu'ils/elles maîtrisent et sûrement pas de construire des textes 100% déchiffrables, complètement artificiels) aboutit à la diffusion d'évaluations qui ne risquent pas de favoriser l'accès au sens des élèves de l'EP (extrait d'un test proposé en période 3 en CP : « Le pirate offre une tulipe bleue à la dame » ;

on peut s'interroger à la fois sur la fréquence sociale de « tulipe bleue » et la générosité comme caractéristique courante des titulaires de la catégorie « pirate »...).

Un lien fluence/compréhension qui ne va pas de soi

L'ensemble des préconisations ministérielles et le protocole d'évaluations nationales reposent en fait sur une **conception réductrice de la lecture centrée sur la maîtrise du code et de la fluence**. Or la recherche ne confirme **pas de transfert automatique des acquisitions en décodage et fluence vers les compétences expertes d'une compréhension fine des textes** à usages sociaux et culturels : « bon en fluence, ça ne veut pas dire bon en lecture ! » Faire de la mesure d'une **performance de fluence le critère de réussite de l'apprentissage de la lecture**, comme le font les **évaluations nationales**, c'est entretenir la **confusion entre une composante de la lecture** (décoder vite à voix haute) et **l'acte de lire dans toute sa complexité**. La **corrélation** qui peut exister entre fluence et compréhension n'est **pas un rapport de causalité**.

Lors de son intervention à **l'UDA 2018 Sylvie Plane**, linguiste et ex-vice-présidente démissionnaire du Comité Supérieur des Programmes, a rappelé le rapport complexe entre déficit de compréhension et maîtrise du code.

C'est un fait que la maîtrise du code explique les différences de compétences en début d'apprentissage de la lecture et **qu'un déficit en décodage entraîne généralement un déficit de compréhension. Mais l'inverse n'est pas vrai. En fin de processus d'apprentissage de la lecture, les déficits de compréhension ne sont pas liés à des déficits de maîtrise du code**. La **fluence**, en particulier quand elle est ciblée sur de petites occurrences comme les mots, **n'a pas non plus l'influence suffisante pour servir de chaînon manquant entre code et compréhension**.

Maîtrise de l'orthographe et de la grammaire constituent également des ressources mais ne relèvent que d'une aide indirecte à la compréhension dont il est impossible de faire l'économie d'un traitement spécifique. Il ne s'agit pas de procéder à un amalgame, en niant les spécificités du travail des deux dimensions, code et sens. Mais il faut réaffirmer que **travail sur le code et travail sur la compréhension doivent être menés explicitement et conjointement, sans privilégier un ordre d'apprentissage**.

Les **programmes 2015 font le pari d'un enseignement explicite de la compréhension**, en préconisant par exemple l'engagement de l'élève dans des activités qui l'aide à construire ses outils cognitifs (par exemple, comparer, contraster, catégoriser). On mesure ainsi tout l'intérêt d'insister sur **l'accès des élèves à l'empathie**, si importante en compréhension de textes lus pour **permettre à l'élève de se mettre dans la peau d'un personnage**. Il importe également de **rendre explicites les procédures d'interprétation**, par exemple la **mobilisation d'un univers et de connaissances de référence**, mais aussi **l'analyse des sources d'erreurs**.

Cette ambition des programmes 2015 n'est jamais évoquée par le **VDM, centré sur l'entraînement de compétences de bas niveau**. Pourtant l'étude internationale **PIRLS 2016**, consacrée aux compétences en lecture des élèves de CM1, montre que les **élèves français**

ne sont pas moins décodeurs que les autres mais qu'ils montrent par contre des déficits affirmés en compréhension, en particulier dans le domaine de l'implicite. A l'entrée au CE2, seuls 4% des élèves ne maîtrisent pas le code, tandis qu'ils sont 20% à ne pas comprendre un texte simple. L'automatisation des procédures de décodage et l'entraînement systématique à la lecture orale fluide permet sans doute de produire des résultats observables sur ces compétences sur-entraînées, mais au prix de **l'invisibilisation de toutes les autres dimensions de la complexité de l'acte de lire.** Si les élèves issus des classes supérieures et moyennes à fort capital culturel font l'expérience des dimensions sociales, culturelles, littéraires de la lecture dans la sphère familiale, il n'en est pas de même des élèves issus des classes populaires. **Si l'école renonce à un enseignement explicite de la compréhension en s'en remettant à un lien présumé automatique et différé entre fluence et compréhension, l'école creuse les écarts et reproduit les inégalités sociales en inégalités scolaires.**

Une école sans ambition culturelle / Des sorties scolaires ?

Le VDM signe l'abandon de toute dimension culturelle des apprentissages : par exemple, l'effectif allégé n'est jamais évoqué pour favoriser les **sorties scolaires à visée culturelle**, alors qu'on sait que le nombre d'élèves est parfois un frein aux activités hors la classe car la gestion difficile du groupe peut dissuader des enseignant-es.

*[Pour aller plus loin, lien actif de la couverture de l'ouvrage de Lahire et al., *Enfances de classe*, qui redirige vers un entretien de 35 minutes donné par Bernard Lahire à France Culture, le 2/9/19]*

Evaluations 2018/2019 : les écarts EP/hors EP se creusent

Même les **résultats des évaluations nationales** (si tant est qu'on puisse leur accorder du crédit, car la passation des évaluations a donné lieu à de très grandes variations locales : aménagement des consignes, du temps, de l'aide...), publiées par l'institution elle-même **confirme le renforcement des inégalités scolaires.** Dès avril 2019, 3 notes de la DEPP (service d'analyse statistique du MEN) mesurant les évolutions des résultats des évaluations CP/CE1 **entre septembre 2018 et janvier 2019** pointaient déjà que les **compétences de haut niveau (compréhension orale et écrite, résolution de problèmes, calculs) sont les plus discriminantes, celles pour lesquelles les écarts entre REP+ et hors Education Prioritaire sont les marqués.** A l'inverse, les acquisitions de bas niveau (connaissance des lettres, écriture des nombres) font apparaître les écarts les plus faibles entre les publics.

De même, la **communication auto-satisfaite du ministre, début novembre 2019, sur le registre « le niveau monte »**, outre qu'elle relève de la propagande politique la plus grossière, est **démentie par les résultats publiés par la DEPP**, pour peu qu'on se donne la peine d'en produire une analyse critique comme l'ont fait Roland Goigoux et le SNUipp-FSU. En effet, la DEPP relève « une augmentation des écarts entre EP et hors EP ». Les progrès moyens observés entre 2018 et 2019 sont donc d'abord ceux des élèves hors EP.

L'écart EP/hors EP se creuse à la fois en compréhension de phrases, en écriture de mots et syllabes et même en fluence, cible pourtant emblématique de la politique gouvernementale en matière de lecture. Ainsi, malgré la transformation de tests de fluence en tâches d'enseignement, **43% des élèves de REP+ lisent moins de 30 mots/minute dont une moitié ne dépasse pas 11 mots**. Dans le même temps, les **autres performances langagières négligées au profit de la maîtrise du code se dégradent**.

La proposition de remédiation du ministre pour résoudre ces mauvaises performances ? Proposer des stages de soutien scolaire pendant les vacances d'été pour corriger les oublis qui affecteraient en particulier les élèves des milieux défavorisés. Si une semaine de soutien estival était suffisante pour corriger les mauvais résultats produits à l'issue d'une année scolaire dédoublée, ce serait là un terrible aveu d'échec d'une mesure au coût bien supérieur au PDMQDC...

Les raisons de l'échec, selon R. Goigoux ? L'abaissement des effectifs ne suffit pas à provoquer en soi de **transformation des pratiques enseignantes** car dit-il « ce changement ne se décrète pas, il **nécessite l'adhésion des enseignants traités comme des professionnels compétentes et responsables**. »

En conclusion...

Diapo 8 – CQFD !

Roland Goigoux : « Le ministère de l'Éducation nationale a appliqué une méthode autoritaire et brutale de conduite du changement, imposant une pédagogie officielle unique, discréditant et démobilisant les praticiens efficaces mais non conformes. **Une méthode qui ne marche dans aucun pays au monde**. »

Diapo 9 – Un bien commun : la liberté pédagogique

La liberté pédagogique inscrite dans la loi

Alors, pour faire vivre ou reconquérir, ce **bien commun qu'est la liberté pédagogique**, il convient en premier lieu de se rappeler qu'elle est **inscrite dans la loi** :

« La **liberté pédagogique** de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'**éducation** nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection » (code de l'éducation, article L912-1-1).

La liberté pédagogique, un acquis de l'école républicaine

Lors de sa brillante conférence à l'UDA, Claude Lelièvre, historien de l'éducation a rappelé que ce concept de liberté pédagogique était **ancré dans le projet d'école républicaine porté par le ministre Jules Ferry et son directeur de l'enseignement primaire Ferdinand Buisson**.

Celui-ci souligne dans la préface du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* paru en 1887 : « le Dictionnaire donnera aux enseignants plus qu'ils n'auront eux-mêmes à enseigner ; mais c'est l'esprit même des réformes scolaires contemporaines de ne pas proportionner la culture du maître aux nécessités de son enseignement journalier, mais à ce qu'il doit savoir lui-même pour être en état de **choisir, parmi les connaissances et parmi les méthodes, celles qui répondent aux besoins et aux facultés de ses élèves** ». Faut-il en conclure que l'actuel dirigisme ministériel qui contraint les choix de méthode des équipes enseignantes au nom des présumées « bonnes pratiques » conçues par d'autres est une politique a-républicaine ou ante-républicaine ?

[Pour aller plus loin, suivre le lien actif sur la diapo de Claude Lelièvre qui permet de suivre l'intégralité de sa conférence à l'UDA 2019]

Nous avons donc de bonnes raisons de considérer que **toute injonction hiérarchique exercée pour imposer telle méthode, pratique ou support comme LA seule pédagogie possible, relève en premier lieu de l'intimidation et de l'abus de pouvoir.**

Collectif de travail et pouvoir d'agir enseignant

Comment s'y opposer ? Le **renforcement des collectifs de travail** est une priorité car il est nécessaire que les enseignantes et enseignants des classes dédoublées trouvent une issue à leur isolement face à un pilotage hiérarchique renforcé. En effet, la liberté pédagogique ne se vit pas dans la classe dont on garderait la porte fermée. La liberté pédagogique ne peut se concevoir comme une liberté strictement individuelle qui, en outre, s'affranchirait complètement de la nécessité de confronter ses pratiques à la nécessité de faire réussir ses élèves.

C'est bien **dans la controverse professionnelle engagée au d'un collectif de travail (conseils des maitresses, stages de formation, ou rencontres avec la recherche, les mouvements pédagogiques) que se construisent, se remettent en cause et se développent les pratiques individuelles.** Comme le rappelle Nicole Grataloup, militante du Groupement Français d'Education Nouvelle (GFEN), dans le n°173 de la revue *Dialogue* (Liberté pédagogique, j'écris ton nom) : « Le travail collectif permet à chacun de trouver en lui-même de nouvelles ressources pour développer sa propre activité ; l'analyse de ce qu'il y a en commun et de différent dans les gestes du métier permet à chacun de redécouvrir et de développer la singularité de ses propres gestes. **Loïn que le travail collectif aliène la liberté individuelle, il l'augmente, au contraire, parce qu'il permet à chacun d'accroître son pouvoir d'agir** ». C'est tout le sens des campagnes syndicales menées par le **SNUipp-FSU pour reprendre la main sur le métier** et des ressources qu'il met à disposition de la profession pour s'engager dans une telle dynamique.

Des points d'appui réglementaires

Pour ce faire, les **textes réglementaires antérieurs à 2017 et qui n'ont pas été abrogés peuvent constituer des points d'appui** pour contre-carrer les présentes recommandations officielles, en particulier le référentiel de compétences de l'éducation prioritaire qui valorise à la

fois la dimension culturelle des apprentissages et le travail collectif entre pairs. Pour les collègues exerçant en REP+, la circulaire de refondation de l'éducation prioritaire permet d'échapper au « tout formation » (ou plutôt au « tout formatage ») pour reconquérir du temps d'élaboration collective, un droit collectif reconnu par ce texte officiel, toujours en vigueur.

Diapo 10 – Des outils et un cadre collectif pour résister

Des ressources syndicales

A ces textes institutionnels issus pour une bonne part, rappelons-le, du travail syndical du SNUipp-FSU, on ajoutera évidemment des **ressources syndicales** :

+ **Vidéo de l'UDA 2019** où des chercheurs argumentent en faveur du plein exercice de la liberté pédagogique

+ **4 pages « Apprendre à lire : oui, mais comment ? »** (juin 2019) : Face à la doxa ministérielle qui réduit la lecture au décodage et à l'oralisation rapide, **dix organisations syndicales et mouvements pédagogiques rappellent que l'apprentissage de la lecture est un acte complexe et que lire c'est comprendre.**

+ **4 pages « Evaluer ? Aux enseignants de décider! »** (janvier 2019) : Un point complet sur le dossier des évaluations standardisées pour nourrir les débats dans les écoles

Et d'autres encore... à retrouver sur le site national (rubrique « publications ») ou sur **l'observatoire du métier enseignant.**

L'observatoire du métier enseignant

Lancé à l'UDA 2019, un espace dédié en ligne : ***observatoire.snuipp.fr*** donne la parole à celles et à ceux qui font l'école au quotidien. Le syndicat majoritaire du premier degré entend **mettre sur la place publique la réalité de l'exercice du métier enseignant dans les écoles de France.**

L'Observatoire du métier enseignant permet de **mettre en mots notre expertise professionnelle, sa remise en cause, les empêchements, les doutes, les réussites...** Des témoignages qui permettront au SNUipp-FSU de nourrir le débat public et ses **revendications pour garantir bien-être, sécurité au travail et développement professionnel des enseignantes et enseignants au service de l'ensemble des élèves.**

[Pour témoigner, suivre le lien « je témoigne »]

Refuser l'accompagnement ?

Une question finale permet d'initier un **débat collectif** à l'issue de la présentation : « Comment s'opposer au protocole de formatage des pratiques enseignantes : est-il possible de refuser l'accompagnement ? ». Sur le terrain réglementaire, les choses sont claires : un-e IEN est tout à

fait fondé-e de provoquer une visite de classe, même si la fréquence élevée et l'intensité des visites à l'échelle de l'année scolaire constitue en soi une interprétation abusive du cadre réglementaire. Les éventuels refus de visites sont donc à **construire dans le cadre de mobilisations collectives en vue d'instaurer le rapport de force pour faire plier l'institution**. A la suite des mobilisations de solidarité suite au drame de Pantin, on peut estimer que le contexte est favorable. Le débat est lancé...



ÊTRE RECONNU-ES COMME
LES PROS DE L'ÉCOLE.

C'EST BEAUCOUP DEMANDER ?

