

Partie A

1. QUELS LEVIERS POUR TRANSFORMER L'ÉCOLE ET LE METIER ?

2. Assurer la réussite de tous les élèves et lutter contre d'inacceptables inégalités scolaires corrélées aux origines sociales, impose de transformer l'école. Le défi de la refondation, qui ne découlera pas magiquement d'une loi, est d'actionner les différents leviers pour une école moins inégalitaire. La priorité à l'école primaire offre de nouvelles perspectives pour une meilleure prise en compte des élèves dès les premières étapes de leur scolarité.
3. Après des années de mépris du métier, d'asphyxie budgétaire et de gouvernance autoritaire conduisant à une dégradation des conditions de travail, les changements sur le terrain ne sont pas toujours visibles alors que les enseignants ont besoin de reconnaissance, de liberté professionnelle, et de soutien. Permettre aux enseignants de faire preuve d'inventivité et de créativité professionnelle, leur faire confiance et leur donner les moyens de bien faire leur travail au service de la réussite des élèves : une nouvelle étape pour une école qui doit aussi penser à la qualité de vie des élèves et des professionnels.
4. Cela passe obligatoirement par une politique volontariste en matière de postes, de formation, de recherche, de crédits, pour ne pas en rester aux bonnes intentions, et renvoyer aux enseignants, la responsabilité des difficultés des élèves et de l'école. Pour le SNUIPP-FSU, la loi de refondation marque des avancées concernant les finalités de l'École, la priorité au primaire, la création d'un Conseil supérieur des programmes, la redéfinition des missions de l'école maternelle, la remise en œuvre d'une formation professionnelle initiale des enseignants, la programmation de 60 000 créations de postes en 5 ans pour l'Éducation. Pour autant, cette loi n'est pas une véritable loi de refondation, elle manque de rupture. Des aspects restent trop flous ou carrément absents : prise en charge de la difficulté scolaire, formation continue, éducation prioritaire, reconnaissance du métier enseignant... Concernant la formation des enseignants, le cadre contraint de la LRU marque aussi ce manque de rupture. Certains chantiers ont été ouverts, le SNUIPP-FSU y prend toute sa place. Le dossier des rythmes dont le SNUIPP-FSU a dénoncé le bricolage, aboutit à un report de la réforme à 2014 pour une majorité d'écoles.

5. I- QUELLE ECOLE ?

6. I-1 Finalités de l'école

7. Le SNUIPP-FSU porte l'exigence d'une école pour tous les enfants et les jeunes jusqu'à 18 ans qui conjugue bien apprendre et bien-être. Les élèves doivent avoir l'assurance de recevoir un enseignement et une éducation pour devenir des citoyennes et des citoyens du XXIème siècle, capables de comprendre le monde et d'agir, de s'insérer socialement et professionnellement, d'apprendre tout au long de leur vie.
8. Selon les évaluations nationales ou internationales, notre système éducatif ne corrige pas les différences de résultats très largement corrélés aux écarts sociaux, il a tendance à les accentuer. Cette particularité se traduit par des reculs successifs de la place de la France dans les comparaisons internationales.
9. L'école maternelle a besoin d'un nouveau souffle. École à part entière, elle doit être adaptée aux besoins spécifiques des jeunes enfants (espaces, effectifs, matériel...), et tout particulièrement pour les moins de trois ans dont la scolarisation va être redynamisée. Acquisitions langagières, jeux, manipulations, découverte de l'autre sont nécessaires pour devenir élève et aller vers les apprentissages scolaires. Les effectifs ne doivent pas dépasser 25 élèves par classe, 15 en TPS. Les enseignants, ATSEM et autres personnels doivent être formés aux spécificités de la petite enfance et travailler de concert, en alliance avec les familles, pour proposer un cadre favorable où les enfants puissent grandir sereinement.
10. A l'école élémentaire, les élèves doivent construire sur 5 années connaissances et compétences dans le cadre de l'acquisition d'une culture commune en prenant appui sur la maîtrise de la langue, en développant leur créativité et leurs capacités à communiquer et agir. Des programmes exigeants mais faisables, des effectifs ne dépassant pas 25 élèves par classe sont des conditions pour respecter les besoins.

11. Accueillant tous les élèves, le collège, doté d'horaires et de programmes nationaux, doit donner à tous les élèves la possibilité de poursuivre, avec succès, leurs études dans l'une des 3 voies du lycée. Pour mieux prendre en compte la diversité des élèves, le collège doit être modifié (méthodes d'apprentissage, nouvelles matières, conditions d'étude, pratiques pédagogiques, rythmes, place des enseignements adaptés, amélioration de la mixité sociale...)
12. Les entrées en maternelle, au CP comme au collège doivent être mieux accompagnées et permettre aux élèves de s'approprier progressivement des espaces et des temps scolaires, des modes de travail, des attentes scolaires différents. Pour cela, des échanges réguliers entre enseignants sont indispensables sans remettre en cause les statuts et spécificités de chacun, notamment entre premier et second degré. Le temps nécessaire à l'élaboration de projets communs doit être reconnu.
13. *Quel serait le cadre permettant au mieux ces collaborations ?*
14. **I-2 Contenus et parcours scolaires**
15. Pour le SNUIPP-FSU, le socle de 2005 et les programmes 2008 étaient l'un comme l'autre marqués par des conceptions rétrogrades et inégalitaires. Une nouvelle définition des savoirs indispensables est nécessaire pour viser à la réussite et à la poursuite d'études pour tous. Pour le SNUIPP-FSU qui en avait fait la demande, c'est au conseil supérieur des programmes, autorité indépendante, de définir les contours des savoirs que la nation garantit à tous, les contenus d'enseignement étant un bien culturel commun dont la déclinaison doit être ambitieuse. La double prescription « socle-programme » pose problème, tant pour les élèves que pour les enseignants. L'articulation doit être pensée pour ne pas aboutir à une surcharge de travail pour les enseignants et avoir du sens pour les élèves et la communication aux familles.
16. Les programmes de 2008, très contestés, dont le SNUIPP-FSU a dénoncé dès le départ le caractère trop lourd et mécanique, doivent être réécrits, en assurant ambition, cohérence et progressivité. Elaboré avec transparence, ils devront prendre en compte les avancées de la recherche mais impliquer également les savoirs pratiques du métier. Les enseignants doivent être consultés. Les programmes du primaire doivent être clarifiés, rendus lisibles et donner toute sa place à la culture commune. Il faudra veiller à ce qu'ils donnent une place ambitieuse à tous les enseignements : certains doivent être repensés et d'autres retrouver toute leur place notamment l'enseignement artistique et scientifique.
17. L'enseignement en langues régionales, notamment bilingue, doit être reconnu et développé dans les régions concernées.
18. *Les programmes doivent-ils être conçus comme des outils professionnels à destination des enseignants ou lisibles par tous ? Quelle place pour des documents d'accompagnement ? La définition des contenus doit-elle comporter des repères annuels : est-ce compatible avec la notion de cycle ?*
19. Le projet de loi d'orientation prévoit une redéfinition du socle en un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Pour le SNUIPP-FSU, l'école doit doter tous les élèves d'une culture commune qui fasse sens pour les élèves, en rupture avec la logique du socle commun de la loi Fillon et de ses outils, en particulier son LPC qui doit être abandonné. Si la notion de culture est désormais intégrée, le SNUIPP-FSU sera vigilant : la définition de ce que nul ne doit ignorer ne doit pas institutionnaliser une différenciation des objectifs ou des enseignements selon les élèves mais porter une nouvelle ambition pour tous.
20. Les cycles sont réaffirmés dans le projet de loi de « refondation ». Le SNUIPP-FSU a salué le recentrage du cycle 1 sur l'école maternelle ; cela demandera de repenser l'entrée au cycle 2. La création, annoncée, d'un cycle CM2-6^{ème} ne doit pas remettre en cause les spécificités de l'élémentaire et du collège ni constituer l'amorce de la mise en place d'une école du socle ni d'une déréglementation des statuts. Pour autant l'amélioration de cette transition nécessite la mise en œuvre d'un travail commun des équipes enseignantes des deux niveaux d'enseignement.
21. *Quelle forme faut-il lui donner ? Quel peut être un découpage pertinent pour l'école élémentaire ?*
22. Le gouvernement s'est engagé à rompre avec une conception d'évaluation/sanction. Des évaluations plus positives au service de la réussite des élèves doivent être élaborées ainsi que leur communication aux parents. Evaluations du système, sur échantillons, et évaluation des élèves doivent être distinguées. Une nouvelle réflexion sur la forme de ces outils doit être lancée.

23. *A quel moment de la scolarité doit-on envisager des évaluations nationales ? A quel moment de l'année ? Quels outils pour les équipes ? Comment relancer la réflexion sur les notes, les classements ?*
24. Amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs et des nouvelles compétences à construire et à développer est un vrai défi. Dans un monde en rapide évolution, l'école doit aider tous les élèves à apprendre, à penser le monde et le dire, à exercer leur esprit critique, à s'ouvrir au monde, à organiser et donner du sens aux savoirs accessibles partout et en tous lieux. L'éducation s'inscrit dans un champ de valeurs avec des repères, permettant ainsi aux élèves de développer leurs capacités de réfléchir, d'agir, de se déterminer sur des choix de société notamment en direction des aspects environnementaux ou éthiques, s'émanciper des déterminismes sociaux (liés au genre, à l'origine...). Intégrer les nouvelles technologies aux pratiques de classe pour permettre à tous les élèves d'accéder à un usage réflexif des outils de leur temps fait aussi partie des éléments de culture commune.
25. *Quelle place aux « éducations à... » ?*
26. Notre école est stressante : les élèves français sont parmi ceux qui disent se sentir le moins bien à l'école, qui manifestent le plus de craintes de se tromper. Améliorer le climat scolaire, rendre l'école plus accueillante et plus bienveillante, cela demande de prendre en compte de nombreux paramètres (locaux, matériel, classes à effectifs réduits, aides, ressources multiples, enseignants et personnels en nombre suffisant, attentifs et qualifiés). Cela passe aussi par donner du sens à l'activité scolaire des élèves qui est un facteur déterminant pour le climat des écoles. La formation des enseignants doit favoriser la mise en œuvre de pédagogies coopératives pour mieux impliquer les élèves dans les apprentissages, prendre en compte les phénomènes de conflits et de harcèlement, l'appropriation de règles du vivre-ensemble...
27. Le concept de morale laïque, mis en avant pour promouvoir les valeurs citoyennes par le ministre de l'Éducation, devrait se traduire par un « enseignement moral et civique ». Pour le SNUIPP-FSU, à l'opposé d'une vision dogmatique ou d'un ordre moral, cet enseignement doit favoriser le respect des autres, l'apprentissage du vivre-ensemble et la construction d'un esprit critique.
28. *Comment prendre en compte la parole des élèves et organiser l'apprentissage de la vie démocratique ? Comment promouvoir les dispositifs qui peuvent exister leur permettant d'être acteurs de la vie de l'école ? Doit-on instaurer une instance comme un « Conseil de vie d'école » avec des délégués de classe ?*

29. **ZOOM Rythmes**

30. Depuis 2008 la concentration sur 144 journées de 6 heures minimum, la mise en place de l'A.P., associées à la mise en œuvre de programmes trop lourds, ont déstabilisé la vie des écoles, accru la fatigue des élèves et enseignants, et rendu encore plus difficile le travail d'équipe et les relations aux familles. Une réforme est nécessaire qui doit penser dans la globalité les temps de l'enfant et articuler journée, semaine et année mais aussi temps scolaires, péri et extra scolaires de qualité.
31. Elle met alors en jeu de nombreux acteurs et suppose une concertation approfondie associant étroitement les enseignants. Si de nombreuses décisions doivent se régler au niveau local (durée de la pause méridienne, organisation du temps périscolaire...), cela doit s'inscrire dans un cadre national. Celui-ci doit fixer le nombre d'heures de classe annuel et hebdomadaire, le nombre de semaines travaillées sur l'année...
32. Une réforme des rythmes scolaires doit concilier réussite des élèves et amélioration des conditions de travail des enseignants en lien avec leurs obligations de service.
33. *Quelles propositions le SNUIPP-FSU doit-il mettre en avant ? l'alternance 7 semaines de classe, 2 semaines de congés ? 1, 2 ou 3 zones pour les vacances d'hiver et de printemps ? Zonage des vacances d'été ? Nombre d'heures annuelles pour les élèves ? Nombre de semaines dans l'année ? Nombre de jours dans la semaine ? Durée de la journée de classe ? Possibilité de dérogation ?*

34. **II- De nouvelles conditions d'exercice du métier**

35. **II-1 Un métier de plus en plus complexe**

36. De nombreuses évolutions ont marqué l'école et le métier d'enseignant. Aux attentes légitimes, de plus en plus fortes, de la société et des familles vis à vis de la réussite de tous les élèves, s'est ajouté un brouillage des

finalités de l'école par de nombreuses injonctions, très éloignées des valeurs et savoirs professionnels des enseignants. La quasi-disparition de la formation initiale et continue et les discours de dénigrement du métier ont contribué à une perte de repères. La nature des évaluations nationales depuis 2008 a accru le malaise, la pression, voire la compétition. Le sentiment de surcharge de travail sans utilité pour la réussite des élèves est augmenté par l'accumulation de demandes administratives de plus en plus chronophages. Les démarches d'appropriation collective des savoirs ne s'opposent pas avec la nécessaire différenciation, ce qui demande de varier les organisations pédagogiques. Pour y parvenir, la formation professionnelle est un élément incontournable. La baisse des effectifs et la réflexion sur de nouveaux dispositifs permettant de mieux prendre en charge ces différents aspects du métier sont également nécessaires.

37. Les écarts entre les exigences et le peu de ressources fournies aux enseignants sont renforcés par le fait d'un exercice encore très solitaire du métier. Le développement de savoir-faire nécessite du travail collectif dans le cadre professionnel.
38. Le besoin de polyvalence s'est accru au niveau disciplinaire (numérique, langues vivantes – étrangères et régionales-, éducation au développement durable...), avec des exigences didactiques plus précises dans toutes les disciplines (langage, sciences, etc.). Pour le SNUIPP-FSU, une des réponses se trouve dans la polyvalence d'équipe qui doit permettre d'apporter à tous les élèves une meilleure qualité des enseignements.
39. Formation, coordination, référent, médiation, aides spécialisées, direction... La multiplication des fonctions implique l'existence, dans l'école, de personnels et d'enseignants formés à différentes-fonctions et travaillant en équipe.
40. Meilleure réponse aux besoins des élèves, polyvalence d'équipe, plus de maîtres que de classes, équipes pluriprofessionnelles, tout ceci exige de sortir du rapport un maître - une classe.

41. **II-2 Plus de maîtres que de classes**

42. Levier de transformation du métier, ce dispositif peut permettre de travailler à deux dans la classe, de faire varier l'effectif des groupes, diversifier les dispositifs d'apprentissage, décroïsonner, renforcer la polyvalence d'équipe, prendre le temps de préparer une activité plus ambitieuse, rencontrer des partenaires, travailler avec les familles, sortir de l'école en petit groupe...
43. Revendication forte du SNUIPP-FSU, le « plus de maîtres que de classes » a été inscrit dans la loi et décliné par circulaire pour de premières mises en œuvre à la rentrée 2013 qui s'avèrent compliquées dans un contexte de carte scolaire tendu. 7 000 postes doivent y être alloués sur 5 ans. Si ces moyens ne permettront pas à toutes les écoles d'en bénéficier, il faut réfléchir à la mise en œuvre partout où cela est possible. Permettre de sortir de l'exercice solitaire du métier et laisser toute sa place à l'innovation, élaborer des nouveaux projets et scénarii pédagogiques en équipe sont les principaux enjeux du dispositif. Il faut également outiller les équipes pour qu'elles puissent prendre du recul et évaluer leurs nouvelles pratiques, et envisager accompagnement, formation continue, recherches-action...
44. L'affectation de ces maîtres ne peut être proposée en lieu et place d'une ouverture de classe ou en compensation d'une fermeture. Elle ne se substitue pas aux aides spécialisées des personnels de RASED qui gardent toutes leurs spécificités et leur nécessité.
45. *Comment définir le travail du maître supplémentaire ? Quel accompagnement des équipes ? Ce moyen supplémentaire peut-il également permettre de réfléchir concrètement à une déconnexion du temps de service des enseignants des horaires des élèves pour un abaissement du temps de travail des enseignants sans réduction du temps élève ?*

46. **II-3 Travail en équipe**

47. Le travail en équipe est un levier pour améliorer les pratiques professionnelles tout autant que l'efficacité du système éducatif. Il doit permettre aux enseignants de reprendre la main sur leur métier, diminuer le stress et le sentiment de « mal faire » son travail. Un cadre doit être défini, précisant les temps, espaces et objets de travail comme les modalités de formation et d'accompagnement, tout en laissant un large espace de liberté aux équipes. Les équipes doivent pouvoir élaborer sereinement projet d'école, travail de cycle, liaisons entre

niveaux et leurs déclinaisons concrètes.

48. « Un maître – une classe » n'est plus le modèle exclusif de fonctionnement, notamment par la mise en place d'une polyvalence d'équipe. Prendre en charge la difficulté scolaire ne peut pas non plus, entre autre, rester aujourd'hui du ressort exclusif de l'enseignant de la classe, mais relève de la responsabilité collective de l'équipe. De même, la vie dans l'école doit répondre à une cohérence éducative qui nécessite un travail en équipe afin de garantir une bonne prise en charge du « vivre ensemble », que ce soit dans les relations aux familles comme dans les réponses apportées aux élèves.
49. *Comment améliorer le travail en équipe ? Faut-il envisager cette dimension dans la formation ? Le projet d'école doit-il être redéfini pour être un véritable support au travail en équipe ?*

50. **III- Formation initiale et continue**

51. La mastérisation devait répondre au besoin d'élever le niveau de qualification et de professionnaliser les professeurs d'école avec l'exigence de savoirs de haut niveau. Après la réforme catastrophique mise en place par Xavier Darcos, la loi de refondation affiche une volonté de rétablir une véritable formation professionnelle avec la création des Espe.
52. Toutefois, sa mise en œuvre n'est pas complètement satisfaisante : manque de concertation et absence de garantie de moyens de fonctionnement et de cohérence nationale de la formation. Le schéma proposé, s'il fait accéder un an plus tôt dans leur cursus les étudiants au statut de fonctionnaire, ne permettra pas de garantir une formation intégrée de qualité et de répondre aux exigences universitaires d'un niveau M2.
53. Pour le SNUIPP-FSU, cette nouvelle réforme doit garantir une formation de qualité, progressivement professionnalisante, reconnue par un M2 et répondant aux exigences universitaires. Le SNUIPP-FSU porte un projet de formation initiale de la licence à l'année de T1 à mi-temps. Les ESPE doivent avoir des garanties en terme de moyens et de capacité à développer une formation initiale, professionnalisante et continue de qualité.
54. Depuis trois ans, certaines académies n'ont pas un vivier suffisant de candidats au concours. La baisse du nombre de candidats s'explique, certes, par la baisse du nombre de postes au concours et par les conditions difficiles d'entrée dans le métier.
55. *Mais, au-delà, le métier d'enseignant des écoles souffre-t-il d'un problème spécifique d'attractivité ?*
56. Le dispositif d'Emplois d'Avenir Professeur, qui s'adresse à des étudiants d'origine modeste, constitue une première reconnaissance de la nécessité de démocratiser l'accès aux métiers de l'enseignement ; pour autant, il ne peut pas être considéré comme un pré-recrutement donnant droit à un meilleur statut.

57. **III-1 Les contenus de formation**

58. La formation doit répondre à l'exigence d'une formation disciplinaire et scientifique de haut niveau, qui soit progressivement professionnalisante.
59. Le cahier des charges de la formation doit consacrer un volume horaire permettant une formation professionnelle réflexive qui articule mises en stage et analyses de pratique, s'appuyant sur la recherche en éducation.
60. Ce cahier des charges doit intégrer les dimensions :
 - disciplinaires (connaissances des disciplines scolaires)
 - didactiques et pédagogiques (transmission des connaissances)
 - de recherche (capacité à approfondir les compétences enseignantes)
 - du développement de l'enfant (cognitif, psychologique, affectif)
 - institutionnelles (connaissance du système éducatif, de l'environnement social et familial...)
 - éthiques (valeurs de l'école publique, laïcité)
61. L'accès à la recherche et aux innovations doit permettre de prendre en compte la diversité des situations scolaires. La polyvalence des enseignants du primaire doit être prise en compte dans les masters MEEF qui doivent proposer des dominantes de formation.

62. *Quels contenus de formation peuvent permettre de véritablement former à un métier de conception, d'analyse pour répondre aux problématiques complexes, notamment pour les élèves en difficulté ?*
63. **III-2 Les parcours de formation**
64. **III-2-1 Pré-recrutements**
65. Avec le triple objectif d'attirer à nouveau les étudiants, de sécuriser leur parcours et de démocratiser l'accès au métier, le SNUIPP-FSU réclame des pré-recrutements conférant un statut d'élèves professeur et un système d'aides (allocations d'étude, bourses sur critères sociaux, accès au logement, crèches,...) permettant d'assurer l'autonomie financière et ainsi la mixité sociale des recrutements.
66. *A quels moments situer les pré-recrutements dans le cursus ? selon quelles modalités ? sous quelles conditions ?*
67. **III-2-2 Concours**
68. Le concours de recrutement doit s'inscrire dans une formation intégrée, avec une articulation réfléchie entre formation disciplinaire, didactique et professionnelle, répondant aux exigences d'une formation de qualité en lien avec la recherche. Les éléments de professionnalisation doivent être présents dans toutes les épreuves et être articulés avec l'évaluation des connaissances disciplinaires.
69. Tous les prérequis exigés doivent être intégrés dans la formation.
70. **III-2-3 Stage formation intégrée**
71. Les stages (observation, pratique accompagnée : PRAC, responsabilité) doivent prendre place progressivement dans le cursus de formation. Les temps de préparation et d'analyse de pratiques doivent être intégrés au cursus de formation. Les stages en PRAC doivent être menés chez des PEMF. PEMF et professeurs des ESPE doivent être les garants du caractère formateur des stages. En aucun cas des étudiants ne doivent être en responsabilité de classe.
72. *Comment concilier logique de formation et questions de statut ?*
73. **III-2-4 Evaluation/validation**
74. Un référentiel de formation doit définir nationalement les compétences attendues pour l'évaluation des stagiaires, qui doivent en avoir connaissance.
75. La responsabilité de l'évaluation doit être confiée à des équipes plurielles.
76. **III-2-5 L'entrée dans le métier**
77. L'entrée dans le métier doit se faire de façon progressive. L'année de PES doit se faire en alternance avec un temps de formation conséquent. L'année de T1 doit également avoir du temps consacré à la formation, afin de continuer de construire des compléments didactiques et disciplinaires, et d'analyser ses pratiques avec des professeurs d'ESPE, encadrés par des maîtres formateurs et des conseillers pédagogiques. Un modèle de formation intégrée doit articuler une logique d'enseignement de savoirs constitués et une logique de formation autour des pratiques. Il doit également répondre aux exigences universitaires et de recrutement.
78. Un modèle de formation intégrée doit articuler une logique d'enseignement de savoirs constitués et une logique de formation autour des pratiques. Il doit également répondre aux exigences universitaires et de recrutement.
79. *Quel continuum de formation permettrait de répondre à ces principes ? Quelle articulation doit s'effectuer entre durée et contenu du parcours de formation d'une part, et place du concours et nature des épreuves d'autre part ? Comment poursuivre le travail d'élaboration mené au niveau FSU ?*

80. **III-3 ESPE**

81. Elles doivent assurer une formation professionnelle universitaire adossée à la recherche, qui garantisse une qualification élevée des enseignants dans tous les domaines (disciplinaire, didactique, pédagogique et éthique). Ces écoles doivent porter une politique ambitieuse de développement de la recherche en éducation et de généralisation de la formation continue, afin d'irriguer au mieux les pratiques. Elles doivent maintenir un site dans chaque département. Les ESPE doivent fonctionner avec des équipes pluri-catégorielles de formateurs comprenant un nombre significatif de formateurs issus du premier degré pour assurer en particulier la formation des PE. Leur budget doit être garanti et suffisant pour pouvoir assurer l'ensemble de leurs missions. Les ESPE doivent se donner un fonctionnement démocratique, avec une majorité de représentants des personnels, des usagers en formation initiale et continue et des formateurs, y compris du premier degré, dans les instances.

82. **III-4 Une formation continue et l'accès aux travaux de la recherche**

83. Elle doit permettre de développer des compétences de réflexivité, de réactualiser ses connaissances, d'acquérir de nouvelles compétences techniques (TICE, LVE...), de s'enrichir des regards d'autres professionnels dans le cadre de formations conjointes, mais aussi d'accéder à une mobilité professionnelle. Elle doit s'inscrire dans une continuité avec la formation initiale et ne peut se réduire à de la formation à distance.

84. L'offre doit être diversifiée et s'appuyer sur des ressources multiples (IFE, centres académiques, mouvements pédagogiques...) pour répondre aux besoins individuels et institutionnels, sur le temps de service et sur la base du volontariat accessible à tous les enseignants, y compris spécialisés. Elle doit permettre de développer des formations qualifiantes.

85. La formation continue doit être complétée par le DIF qui ne doit pas se substituer à elle.

86. Les formations spécialisées sont à conforter (contenus, potentiel de formateurs...) et le nombre de stagiaires doit permettre de répondre aux besoins.

87. **III-5 Les formateurs**

88. Les PEMF doivent avoir les moyens d'assurer leurs missions. Le SNUIPP-FSU revendique un réel tiers temps de décharge de classe pour leur permettre d'intervenir en formation initiale (dans le cadre des ESPE) et continue (tutorat, et autres missions de FC). Ils doivent bénéficier d'un temps spécifique dédié à la recherche pédagogique. Ils doivent être intégrés aux équipes pluricatégorielles de l'ESPE. Pour répondre à l'exigence d'une formation intégrée s'appuyant sur l'analyse réflexive des gestes du métier, les PEMF doivent pouvoir travailler en équipe notamment au sein d'écoles d'application. Le nombre des PEMF doit garantir un maillage du territoire en assurant une représentation de la diversité des terrains d'exercice du métier (RAR, RRS, rural, maternelle...)

89. Les missions des conseillers pédagogiques doivent être prioritairement orientées vers les nouveaux enseignants titulaires, la formation continue et l'accompagnement des équipes. Les maîtres d'accueil temporaire (MAT) ne doivent pas se substituer aux IPEMF.

90. Une préparation au CAFIPEMF doit être organisée sur le temps de service, comporter des contenus de recherche universitaire et permettre d'accéder à une certification universitaire qualifiante. La mise en œuvre d'une formation de formateurs dans l'ESPE, associée à des dispositifs de VAE, doit leur permettre d'obtenir un master professionnel validant leurs compétences et leur qualification. La prise en charge des coûts de VAE et de formation universitaire doit être étudiée. Les enseignants des écoles doivent pouvoir postuler à des emplois de formateurs dans les ESPE sur la base de leurs diplômes universitaires et de leur expérience professionnelle : les spécificités du métier de professeur d'école nécessitent un vivier de formateurs à même d'assurer une formation en prise avec le métier.

91. **IV- Une école de la réussite de tous qui répond aux besoins éducatifs des élèves : prévenir et dépasser les difficultés, scolariser tous les enfants**

92. Qu'un cinquième des élèves soit réputé en difficultés importantes dès la fin du primaire interroge l'école sur sa capacité à prendre en compte l'ensemble des besoins éducatifs de tous les élèves.
93. Les élèves subissent les inégalités sociales, les difficultés économiques, des environnements dégradés, et les aléas des vies familiales, avec des répercussions sur leur scolarité. L'école doit prendre en charge les besoins éducatifs de tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap, nouvellement arrivés en France, non francophones ou de famille gitane ou roms...
94. La politique de réduction de moyens et les orientations des politiques éducatives des dernières années ont dégradé les réponses que l'école pouvait apporter à la prise en charge des besoins des élèves. Qu'elles soient de type pédagogique ou de type médical, ces réponses ont notamment été envisagées en marge du fonctionnement des classes (aide personnalisée, stages de remise à niveau) ou à l'extérieur de l'école.
95. *Quels sont les critères de distinction des difficultés dites légères ou moyennes et des grandes difficultés au sein de l'école ? La grande difficulté n'est-elle pas la résultante de difficultés passagères non résolues ? Le recours croissant à des définitions et remédiations médicales de certaines difficultés d'apprentissage (les « dys ») et de comportement n'est-il pas dû en partie à la disparition des RASED et plus généralement à l'absence de ressources propres à l'école capables d'apporter une réponse efficace ? Comment concevoir une organisation et des pratiques qui préviennent les difficultés plutôt que de les « traiter » ? La précocité de la réponse dès l'apparition d'une difficulté n'est-elle pas de première importance ?*
96. Le redoublement, réputé injuste socialement et inefficace, comme réponse aux difficultés n'apparaît plus aujourd'hui comme pertinent.
97. *Comment construire des parcours scolaires cohérents ? Et quelle poursuite dans la scolarité ?*
98. La situation des enseignements généraux adaptés que sont les SEGPA et les EREA est aujourd'hui complexe du point de vue des orientations en amont des élèves (fonctionnement des CDOEA, place des CDA) mais aussi en aval (déficit de formations qualifiantes dans les lycées professionnels aux niveaux CAP-BEP, disparition de champs professionnels dans les SEGPA). Si, dans la plupart des départements, le potentiel de prise en charge des élèves en grande difficulté dans ces structures identifiées dans le second degré est demeuré, les SEGPA ont été fragilisées ces dernières années par les restrictions de moyens et les réorganisations qui les ont accompagnées ainsi que par l'absence d'un pilotage national.
99. Pour le SNUIPP-FSU, prendre en compte les situations scolaires pour permettre à tous les jeunes d'avoir leur place à l'école pour y apprendre, pour vivre et réussir ensemble est nécessaire et urgent. C'est au sein de l'école que les difficultés scolaires doivent être prévenues et résolues. Cela passe aussi par une réflexion de fond sur la conception d'une école inclusive.
100. Certes tous les besoins éducatifs particuliers ne trouvent pas obligatoirement de réponses au moyen de l'adaptation et de l'« accessibilité pédagogique » : des compensations sont parfois nécessaires mais elles ne doivent pas conduire à faire l'impasse sur les modifications indispensables de l'environnement scolaire. Quand la scolarisation en milieu ordinaire ne peut être assurée, tous les enfants et les jeunes doivent bénéficier d'un enseignement de qualité avec des enseignants formés.
101. Pour le SNUIPP-FSU, il est nécessaire de mobiliser une multiplicité de réponses qui recouvre les champs de la difficulté scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap autour de 3 axes :
- la formation : formation initiale et continue, pratiques professionnelles et dispositifs pédagogiques/didactiques adaptés, lien avec la recherche ;
 - la coopération des différents professionnels (enseignants spécialisés et psychologues scolaires des RASED, enseignants spécialisés pour le handicap, en FLE, médiateurs du CASNAV mais aussi personnels de santé scolaire, de travail social et d'accompagnement éducatif) et la collaboration au sein d'équipes pluri professionnelles avec les partenaires concernés ;
 - les conditions du travail en équipe.
102. **En ce qui concerne plus particulièrement la scolarisation des élèves en situation de handicap**, les ambitions de la loi de 2005, si elles se traduisent positivement en chiffres, n'ont pas connu les conditions d'une

réalisation qualitative : insuffisance d'enseignants référents et d'enseignants spécialisés formés à disposition des élèves et des écoles, absence de révision du cadre des formations spécialisées, inégalité des conditions d'élaboration et de réalisation des PPS... Les deux grands enjeux de la période – la professionnalisation des AVS et la mise en place de la coopération avec les secteurs sanitaire et médico-social - n'ont pas été réalisés.

103. Ainsi l'organisation d'un véritable service public de l'accompagnement (coordination, pilotage, formation) reste à construire.
104. Quant à la mise en place des unités d'enseignement au sein des établissements et services médico-sociaux, elle s'est souvent faite au détriment des personnels, notamment pour les coordonnateurs pédagogiques.
105. *Comment mieux reconnaître la place du projet pédagogique et de l'équipe des enseignants dans les établissements et services ? Quelles sont les conditions de mise en œuvre d'une scolarité partagée avec l'école ordinaire ?*

106. **Zoom RASED**

107. Depuis 1990, les RASED ont été conçus pour prévenir les difficultés scolaires et adapter les réponses aux besoins des élèves et des écoles le plus tôt possible pour éviter que des difficultés passagères ne se cristallisent ou encore que des difficultés importantes ne s'installent de manière durable. Les interventions en lien avec les équipes des écoles visent à favoriser de meilleurs apprentissages, mais aussi un mieux-être dans l'école. Cette définition a été confirmée dans les circulaires de 2002 et non remise en cause dans celle de 2009.

108. Depuis plusieurs années, les RASED ont été confrontés à :

- la recherche par les parents mais aussi par les professionnels, y compris les enseignants, de solutions aux difficultés dans le domaine médical, voire du handicap. En ce sens ne faudrait-il pas interroger plus la notion de « troubles spécifiques des apprentissages » ?
- la diminution régulière des postes, qui s'est fortement accélérée en 2008-2009 avec la mise en place de l'aide personnalisée ;
- la remise en cause de leurs missions et de leur professionnalité par l'institution.

109. Pourtant les RASED participent de la démocratisation de l'école, surtout pour les élèves des milieux populaires car ils ne renvoient pas aux élèves et aux familles la responsabilité de l'échec. Les RASED ont largement évolué au fil du temps pour mieux assurer leurs missions et ils continuent à le faire. Ces évolutions doivent être réfléchies et accompagnées non pas dans un but d'économie de moyens mais pour mieux répondre aux besoins et aider les écoles. Et ce, alors que le ministère a annoncé des travaux de réflexion sur l'ensemble des dispositifs d'aide dans et hors de l'école.

110. *Quelles évolutions professionnelles ? Médiation avec les parents ? Dimension de soutien aux équipes enseignantes ? Comment garantir une proximité avec les écoles et notamment quels modalités de travail en équipe au sein des écoles ? Pourquoi pas des dispositifs similaires dans le collège ? Quels modes de collaboration avec les dispositifs sociaux et de soin ? Quel partage entre repérage et analyse des difficultés d'une part et aide directe d'autre part ? Le partage entre difficulté et handicap ne doit-il pas être redéfini, à quel niveau ?*

Partie B

111. **V- Quelles relations entre l'école et ses partenaires ?**

112. Familles, associations, collectivités jouent des rôles complémentaires dans l'éducation, qui n'est pas du domaine exclusif de l'école. Pour autant, c'est d'abord à l'école que doit se construire l'essentiel de la réussite scolaire. Seul le service public d'éducation, par son caractère obligatoire, national et gratuit, est à même de garantir à tous les jeunes indépendamment de leur milieu d'appartenance (social, géographique...) le même droit à l'éducation. Mais pour cela, il doit disposer de tous les moyens nécessaires à l'ensemble de ses missions.

113. V-1 Relations avec les familles

114. L'enfant a besoin de la cohérence des différents adultes qui s'occupent de lui. Il faut instaurer un climat de confiance avec toutes les familles, notamment celles qui sont le plus éloignées de la culture de l'école. Dès l'entrée en maternelle, il faut aider tous les parents à accompagner positivement la scolarité de leur enfant. Au-delà des obligations institutionnelles (réunions d'information, transmission des résultats des élèves, Conseils d'école...) les enseignants mettent en place de nombreux dispositifs pour améliorer les liens avec les familles (rentrées échelonnées, rencontres, accompagnement des sorties scolaires, journées portes ouvertes, expositions de travaux d'élèves, ateliers avec des parents...).
115. Mettre en place coéducation, alliance avec les familles nécessite des formations initiales et continues en déontologie, psychologie, sociologie. Des formations mixtes avec d'autres professionnels (Atsem, enseignants du second degré) sont également souhaitables. Accompagnement des équipes, espaces pour accueillir les familles, reconnaissance du temps à ces échanges doivent être pensés.
116. *Quels autres leviers envisager pour améliorer les relations avec les familles ?*

117. V-2 Les collectivités territoriales et les projets éducatifs de territoire

118. La réussite scolaire, sociale, professionnelle, nécessite un bagage culturel important, que l'école ne peut apporter seule, ce qui implique de travailler en complémentarité avec d'autres temps éducatifs.
119. Pour autant, c'est d'abord à l'École que doit se construire l'essentiel de la réussite scolaire. Seul le service public d'éducation, par son caractère obligatoire, national et gratuit, est à même de proposer à chaque jeune indépendamment de son milieu d'appartenance (social, géographique, ...) des programmes et des modalités de scolarisation similaires. Mais pour cela, il doit disposer de tous les moyens nécessaires à l'ensemble de ses missions.
120. Il faut donc réfléchir à l'articulation de ceux-ci avec l'école et travailler à la complémentarité avec les collectivités locales, les mouvements d'éducation populaire et le tissu associatif, dans le respect des champs de compétence et des missions de chacun.
121. Le périscolaire ne doit pas faire « l'École à la place de l'École ». Les activités périscolaires, sportives, culturelles, artistiques, dispensées par la collectivité territoriale ne doivent pas se substituer aux obligations de l'Etat pour ce qui relève des contenus d'enseignements.
122. Si les PEDT (projets éducatifs territoriaux) peuvent proposer un enrichissement culturel propice à la démocratisation et permettre d'apporter un cadre et une réflexion sur l'organisation et les contenus des temps périscolaires, il serait inacceptable que ceux-ci soient proposés de façon très diverse et inégalitaire sur le territoire en fonction des choix politiques ou des moyens des collectivités.
123. Afin de réduire ces inégalités et de permettre des temps éducatifs de qualité, le SNUIPP-FSU revendique une politique publique de l'État, de soutien et de développement de ces projets, disposant d'un budget et d'un fonds de péréquation pour remplir correctement les missions avec des personnels formés et qualifiés, plutôt que de baisser le taux d'encadrement et le niveau de qualification pour les activités périscolaires comme vient de le décider le gouvernement.
124. Pour le SNUIPP-FSU, la mise en place de concertations entre les enseignants et les partenaires de l'École peut contribuer à améliorer cette complémentarité éducative, à mieux articuler temps scolaire et temps périscolaires et permettre ainsi un enrichissement pour les élèves. Du temps doit être dégagé pour cela et pour la formation des différents acteurs.
125. *Comment ces temps doivent-ils être organisés ? Par qui ? Quel rôle pour le conseil d'école ? Quelle harmonisation possible au niveau d'un territoire ? Qui détermine le périmètre du territoire concerné ? Quelle intervention syndicale pour garantir des financements permettant des activités de qualité sur tout le territoire ?*

126. V-3 Les associations

127. Les mouvements complémentaires laïques de l'école, notamment regroupés au sein du CAPE ou encore de la JPA produisent de la réflexion, développent de la recherche pédagogique et concentrent ainsi une expertise fort enrichissante pour tous les temps de vie des enfants.
128. Forts d'une histoire particulière les mouvements d'éducation populaire ont toute leur place dans la réflexion et la mise en œuvre d'une politique éducative globale. Leurs travaux sont souvent utilisés par les collègues dans les classes au service des enseignements.
129. Les mouvements complémentaires doivent bénéficier des financements nécessaires à leur fonctionnement.
130. Les personnels exerçant sur les temps péri et extra-scolaire doivent bénéficier de qualifications reconnues et obtenir un statut permettant l'accès à un emploi comportant un temps, une organisation de travail et un niveau de rémunération correct.

131. VI- Agir sur tous les territoires

132. VI-1 L'éducation prioritaire

133. L'éducation prioritaire a été malmenée ces dernières années, vidée de son contenu par le manque de moyens en RRS, détournée de son but par la mise en place des ECLAIR. Leur logique est en contradiction avec la logique compensatoire à l'origine de l'éducation prioritaire.
134. Il faut rompre avec cette logique et mettre à nouveau en avant une politique nationale ambitieuse d'éducation prioritaire tout en assurant le droit commun : remplacement, RASED complet...
135. Elle passe par :
 - davantage de mixité sociale ;
 - la révision de la carte de l'éducation prioritaire avec des critères concertés et transparents tenant compte du rural et de l'urbain ;
 - la réunion sous un label unique de tous les territoires relevant de cette politique. A l'intérieur de ce label, les moyens affectés pourraient être proportionnels aux difficultés (sociales et scolaires) rencontrées.
136. Les moyens supplémentaires doivent permettre un abaissement significatif des effectifs (20 élèves par classe, 15 en PS et TPS), le développement du travail en équipe, du « plus de maîtres que de classes », la scolarisation des moins de trois ans (dont les parents font la demande), de la formation continue pour les équipes.
137. Renforcement du travail en réseau avec du temps spécifique, le retour des coordonnateurs, la possibilité de travailler sur des projets portés par les équipes, le renforcement des liaisons entre les différents niveaux d'enseignement.
138. De meilleures conditions de travail et la reconnaissance des difficultés du terrain pour améliorer l'attractivité des postes pour avoir des équipes stables et expérimentées.
139. Former des formateurs et implanter des écoles d'application dans les ZEP.
140. *Comment assurer davantage de mixité sociale dans ces territoires ? Comment favoriser la stabilité des équipes enseignantes, l'attractivité des postes ? A quel échelon la labellisation « éducation prioritaire » doit-elle s'effectuer (école, bassin de collège...) ? Comment différencier les aides aux écoles ? Quel accompagnement des équipes en EP ?*

141. VI-2 Le rural

142. Depuis 2010 les restructurations du paysage scolaire en milieu rural se sont poursuivies voir accentuées sur certains territoires. Les politiques menées ne visaient qu'à réaliser des économies d'échelles. Les nombreuses fermetures d'école, la volonté d'alignement des structures scolaires sur le modèle urbain génèrent des déserts scolaires ainsi que la multiplication des transports. Les inégalités entre les territoires se sont encore accentuées : baisse de la scolarisation des moins de trois ans en maternelle, moins bonne prise en charge des enfants en difficulté (avec la suppression des postes RASED) et des élèves en situation de handicap.

143. Le SNUIPP-FSU réaffirme la nécessité d'un service public d'éducation de proximité, sur tout le territoire. Une attention particulière doit-être portée aux territoires ruraux, où l'école est parfois le dernier service public. Les moyens doivent être donnés pour le maintien d'écoles de proximité. Les transports doivent être gratuits.
144. Tous les élèves doivent avoir accès à l'école publique, Il ne saurait y avoir de commune où la seule offre scolaire serait celle de l'enseignement privé.
145. Dans les zones rurales, c'est le maintien d'un tissu scolaire structurant, le développement de la scolarisation en maternelle, le travail par cycle qui doit être favorisés par le maintien de structures à taille humaine, l'attention portée aux conditions de vie de l'enfant (transport, cantine...).
146. *Comment assurer davantage de mixité sociale dans ces territoires ?*

147. **VI-3 Égalité sur tout le territoire**

148. L'enquête qu'a menée le SNUIPP-FSU en collaboration avec l'AMRF et l'ANDEV en septembre 2011 confirme celle que nous avons faite il y a 10 ans. Les dotations des communes envers les écoles (crédits pédagogiques, crédits d'investissement, sorties scolaires, intervenants extérieurs) traduisent la persistance d'inégalités territoriales très fortes dans notre pays. Par ailleurs, les écoles françaises sont sous équipées en matériel informatique comparativement aux pays européens les mieux dotés. Le SNUIPP-FSU rappelle son exigence d'un cahier des charges pour l'équipement minimal des écoles et d'un fond de péréquation pour les communes déshéritées.

149. **VI-4 Les Outre-Mer**

150. L'état du système éducatif contrasté des Outre-Mer est souvent indigne d'un pays comme la France. Les causes sont plurielles : situation socio-économique très dégradée avec des taux de chômage et de pauvreté très élevés; surendettement et déséquilibre financier des communes qui ne peuvent fournir par endroits les locaux, les infrastructures et le matériel pédagogique nécessaire; efforts insuffisants du ministère de l'éducation nationale en dotations de postes notamment. Les élèves de ces territoires ont moins de possibilités que leurs camarades de métropole de réussir leurs études. La jeunesse de la population rend cet effort nécessaire encore plus urgent.
151. Le SNUIPP-FSU revendique que partout soit assurée la scolarisation des élèves de 3 ans. Les mesures qui en métropole concernent l'éducation prioritaire doivent être étendues à la quasi-totalité des territoires ultra-marins. Il est urgent que les recherches se penchent sur la question de la langue de la première scolarisation, pour des élèves parlant le créole à la maison, comme pour ceux - très nombreux – qui parlent une langue régionale ou étrangère.
152. Les enseignants doivent être formés à l'enseignement du français langue seconde, disposé des outils du FLE et du FLS, et à un bagage minimum en langue régionale ou locale permettant des interactions langagières en maternelle. Il faut que les jeunes de l'Outre-Mer puissent accéder au métier d'enseignant. Le nombre de postes d'enseignants de langue régionale ou locale doit être augmenté comme celui des CASNAV. Le SNUIPP-FSU demande qu'à terme cessent les recrutements d'enseignants précaires, et qu'un vaste plan de titularisation soit mis en œuvre sans tarder.
153. Les conditions d'apprentissages difficiles et dégradées se traduisent au niveau des évaluations nationales : les résultats ultra-marins sont catastrophiques. Des actions incitatives accompagnées des moyens nécessaires doivent permettre à tous les élèves des outre-mer d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour s'engager dans la voie de la réussite de tous.

154. **VII- Direction et fonctionnement de l'école : le statu quo n'est plus possible**

155. Le fonctionnement éducatif et administratif de l'école et la fonction de directrice ou directeur d'école sont devenus, avec la multiplication des tâches afférentes, une question centrale. Les évolutions récentes au sein des écoles (l'accompagnement éducatif, l'APC, la scolarisation des élèves en situation de handicap, les nouvelles demandes institutionnelles...) élargissent encore les missions et les tâches liées au fonctionnement de l'école.

156. La répartition classique des responsabilités entre état et collectivités locales s'est complexifiée au fur et à mesure qu'augmentaient les exigences d'une meilleure prise en charge de l'enfant au cours de la journée, aussi bien sur le temps scolaire que périscolaire. Faute de clarification des missions, des responsabilités et des moyens de financement, beaucoup de ces charges et problématiques sont directement retombées sur le directeur d'école.

157. Le SNUIPP-FSU a mené plusieurs campagnes (enquête, FSC spécial «Direction et fonctionnement de l'école», «Halte à la surcharge») dont l'objectif était d'exiger la réouverture de ce dossier, ce que le ministère vient d'annoncer et qu'il convient maintenant de traduire dans les faits.

158. VII-1 L'amélioration du fonctionnement pédagogique, éducatif et administratif de l'école

159. Le modèle d'établissement public du second degré (conseil d'administration, autonomie financière) s'avère peu adapté aux réalités du premier degré. Le fonctionnement et la structuration des écoles doivent être adaptés aux réalités territoriales. La taille humaine et la proximité sont des critères incontournables. En zone rurale, l'intercommunalité peut être un point d'appui pour imaginer l'organisation et le maillage scolaire. Les missions de l'école doivent aussi être clarifiées et de fait celles du directeur. *Qui fait quoi ?* Des lignes plus claires doivent être tracées entre les responsabilités incombant à l'État et aux collectivités territoriales. Une reconnaissance institutionnelle du conseil des maîtres est indispensable.

160. *Pour faire vivre le conseil des maîtres, un certain nombre d'éléments doivent être précisés : quel rythme de réunions ? Quelles attributions ? Quelles prérogatives pour le directeur ?*

161. La formation professionnelle doit intégrer le travail en conseil des maîtres qui participe à la transmission de la culture professionnelle. C'est une spécificité forte de l'école primaire sur laquelle il faut travailler, et que l'on doit préserver. Le travail en équipe indispensable n'est possible que par le maintien d'une action pédagogique pour les directeurs.

162. VII-2 L'amélioration de la reconnaissance et de l'exercice de la fonction des directrices et directeurs

163. Un statut n'améliorerait en rien les conditions de travail.

164. *En quoi réglerait-il les difficultés actuelles liées à l'exercice de cette fonction ?*

165. Par contre, la fonction spécifique de direction d'école nécessite une meilleure reconnaissance en termes de formation, de conditions de travail et de rémunération. La direction d'école nécessite une formation spécifique : des compétences administratives, pédagogiques, de relations humaines et d'animation d'équipe sont aujourd'hui nécessaires. Tout cela ne s'improvise pas et nécessite une formation.

166. *Devons-nous aller vers une formation qualifiante- type CAPSH ou CAFIPEMF ?*

167. Il faut alléger la charge de travail des directeurs et prioriser les tâches. L'outil informatique ne doit plus servir à multiplier les injonctions et doit être amélioré pour faciliter le travail administratif. L'Éducation Nationale doit prendre en compte les tâches liées au partenariat avec les collectivités et les borner. Elle doit aussi garantir une harmonisation entre les circonscriptions.

168. Une amélioration des conditions de rémunération pour toutes les directions sous forme de bonifications indiciaires est indispensable.

169. Impossible de faire l'impasse sur le besoin de temps. L'amélioration du régime de décharge est incontournable quelle que soit la taille de l'école. Le SNUIPP-FSU revendique un jour de décharge pour les écoles de 1 à 4 classes, une demi-décharge pour 5 à 9 classes, une décharge pour 10 et plus.

170. *Ce mandat est-il toujours d'actualité ? Une décharge seulement pour le directeur ou un volume de temps de décharge attribué à l'école ? L'APC peut-elle être une variable d'accroissement du temps de décharge ?*

171. VIII De « nouveaux métiers » qui émergent depuis de nombreuses années

172. Le dispositif des aides-éducateurs, depuis 1997 et en extinction à partir de 2003, a contribué à mettre en évidence la nécessité de créations d'emplois publics nouveaux, complémentaires des emplois d'enseignants,

dans les écoles. Depuis la rentrée 2007, des emplois de vie scolaire (EVS) ont été recrutés pour l'assistance administrative aux fonctions de direction d'école. Au fil des années, nombre de ces aides n'ont pas été renouvelées ou ont été affectées à une autre mission, l'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap. En parallèle, le nombre d'auxiliaires de vie scolaire (AVS), chargés de l'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap, a grimpé en flèche. Pour créer véritablement des « nouveaux métiers » correspondant aux besoins, il faut s'engager sur la création d'emplois statutaires relevant de la fonction publique.

173. VIII-1 Les AVS

174. Le concept d'accompagnement des élèves en situation de handicap n'a cessé de se développer depuis plus de 20 ans, au point que près de 6 sur 10 de ces élèves bénéficient d'un AVS dans le premier degré. Mais cette augmentation s'est réalisée par un recours croissant à des emplois précaires (CUI). Avec les personnels concernés, les associations, le SNUIPP-FSU a mené campagne pour la professionnalisation de cette fonction. Il se félicite de la mise en place du groupe de travail de professionnalisation des accompagnants. Il y a défendu la création d'un véritable métier, dans le champ de la fonction publique, accessible aux actuels AVS quel que soit leur statut, ce qui suppose la mise en œuvre, dès cette année, de mesures transitoires. La réflexion doit se poursuivre sur le cadre d'emploi proposé et l'extension de l'accompagnement dans le domaine de la vie sociale (périscolaire, sport, culture...)... Par ailleurs, la forte demande d'accompagnement s'explique en partie par l'absence ou l'insuffisance des autres ressources disponibles pour les jeunes en situation de handicap et met en lumière les besoins en temps de concertation, formation des personnels, outils pédagogiques, développement et évolution des structures du médico-social (établissements, SSESAD, CMPP, CAMSP...), etc.

175. VIII-2 Le fonctionnement de l'école a besoin de nouveaux métiers.

176. *Mais de quels types ? Faut-il un secrétariat administratif ou un métier d'aide au fonctionnement de l'école englobant outre les tâches administratives, celle de l'encadrement ou l'accompagnement d'activités... ? Qu'entendons-nous par emploi pérenne ? Ce métier serait statutaire ? Soumis à une formation ? Dans le cadre de la fonction publique d'État ou territoriale ? Comment caler les horaires (temps école = 24 H) ?*