



DOSSIER

Evaluations, un nouveau tournant.

p.3-6



Formateurs : des acteurs essentiels

Les missions des formateurs évoluent à chaque changement politique. De nouvelles prescriptions sont imposées dans l'urgence : évaluations CP, retour aux «fondamentaux» et au «lire, écrire, compter, respecter autrui», CP à 12 et formations en REP+. La conception de l'évaluation, mais aussi la mise en place de l'accompagnement en lien avec la réforme de l'inspection questionnent également la fonction de formateur. Ces empilements successifs et la part de plus en plus importante des tâches administratives, contribuent à un alourdissement des missions. Il reste encore du chemin à parcourir pour la pleine reconnaissance du tiers temps de décharge et pour un recrutement massif de PEMF et de conseillers pédagogiques. De surcroît, le budget 2018 ne permettra pas de respecter les engagements en termes de revalorisation. Les formateurs sont pourtant des acteurs essentiels de la réussite de tous les élèves.

SOMMAIRE

2 Budget : l'école primaire toujours sous-investie
Et si le Médef faisait son travail ?
PPCR : reclassement au 1^{er} septembre
Décharge des PEMF : circulaire appliquée partiellement

3-6 Dossier évaluations

7 Guerre des méthodes, le retour ?
Ecole inégalitaire ? Ecole démocratique !
« Fondamentaux », vous avez dit « fondamentaux » ?

8 Prime REP+ pour les CPC des Bouches-du-Rhône
Les PEMF en Gironde
Suivi des stagiaires en Seine-Saint-Denis

BUDGET : L'école primaire toujours sous-investie

A la lecture du projet de loi de finances, la priorité au primaire claironnée par le ministre aura bien du mal à se concrétiser.

L'essentiel des créations étant consacré au dédoublement des CP, comment dès lors abaisser le nombre d'élèves dans les autres classes, enrayer les problèmes de remplacement, abonder les postes de Rased, poursuivre le dispositif prometteur du « plus de maîtres », développer la scolarisation des moins de trois ans et remettre en place une véritable formation des enseignants ?

Cerise sur le gâteau et pour la première fois depuis 2011, le

nombre de postes offert au concours 2018 du premier degré baisserait de 2161.

Pour l'école primaire, le compte n'y est toujours pas. La dépense par élève reste inférieure de 15 % à la moyenne de l'OCDE et de 30 % à la moyenne des onze pays comparables. La part des richesses produites consacrées à l'éducation est passée depuis 1996 de 7,6 % à 6,8 %. Difficile dans ces conditions d'inverser la tendance d'un système éducatif profondément inégalitaire comme l'ont montré les résultats de l'enquête PISA 2015. La poursuite du dédoublement des classes de CP puis de CE1 en REP nécessiterait la création de 7000 postes en 2018... à suivre.

Et si le Medef faisait son travail ?

Le 20 septembre la FSU exhume le slogan du Medef « Si l'école faisait son travail, j'aurais du travail ».

Cette campagne, lancée au mois de mars dernier, était passée inaperçue.

La FSU a dénoncé un mépris pour le système public d'éducation, ses personnels et ses élèves et a lancé une campagne contre ce slogan. Elle a diffusé sur son compte twitter le slogan accompagné d'une réponse acerbe et d'un lien sur un communiqué de presse. Ce communiqué dénonce un Medef qui tente de faire oublier que les entreprises n'ont pas réussi à créer le million d'emplois promis devant résulter du crédit d'impôt compétitivité emploi (CICE).

Le Medef prétexte l'idée d'une blague. Mais face aux critiques des autres syndicats, d'anciens ministres, et finalement du ministre de l'éducation nationale qui se dit consterné par le slogan, il le retire. Finalement Pierre Gattaz s'excuse sur le compte twitter du Medef auprès des professeurs, des enseignants qui « auraient pu se sentir visés ».



PPCR : Reclassement au 1^{er} septembre

Depuis le 1^{er} septembre l'ensemble des enseignantes et enseignants des écoles primaires a été reclassé dans les nouvelles grilles indiciaires. La cadence d'avancement sera la même pour tous, sauf lors du passage aux 7^e et 9^e échelons au sein de la classe normale et lors de chaque changement de grade (hors-classe, classe exceptionnelle).

La carrière se déroulera sur au moins deux grades. Tous les enseignants déroulant une carrière complète pourront accéder à l'indice terminal de la hors-classe. Un troisième grade, la classe exceptionnelle, est créé. Il est réservé aux enseignants ayant des missions particulières et à ceux reconnus « méritants ». Le SNUipp-FSU est opposé à une classe exceptionnelle dont l'accès concernera au mieux 10% de la profession.

DÉCHARGE DES PEMF : circulaire appliquée partiellement

La décharge d'enseignement des maîtres formateurs a été fixée à un tiers de service pour tous par la circulaire parue au BO du 20 octobre 2016, qui définit les missions et services des formateurs du premier comme du second degré.

Dans le décret de 2015 relatif à la fonction de maître formateur et de conseiller pédagogique dans le premier degré, cette décharge pouvait varier d'un quart à un tiers selon les priorités décidées par les recteurs. La circulaire de 2016 a fixé une norme nationale. Elle devait se mettre en œuvre à la rentrée 2017. Malgré tout,

des DASEN ont fait le choix de limiter le temps de décharge à 25%. C'est ce que révèle l'enquête que le SNUipp a menée dans des départements. Sur 27 réponses reçues, 21 précisent que la quotité de décharge des PEMF est effectivement passée à 33%. 6 départements conservent une quotité à 25%. Les DASEN expliquent avoir fait ce choix vu le nombre peu important de stagiaires par rapport au nombre de PEMF. Une exception dans la Somme où la quotité de décharge est de 50%.

Le chiffre :

1 mois/an C'est l'écart de rémunération pour les professeurs des écoles selon leur sexe. Le salaire moyen des PE est de 2195 € net mais l'écart moyen entre les hommes et les femmes est de 8 % soit un mois de salaire par an. Sur une carrière cet écart est de 5 ou 6 ans (bilan social 2014-2015).



Evaluation : un nouveau tournant

Depuis bientôt cinquante ans, l'école française est soumise à des évaluations de tous types. Le nouveau ministre annonce que les évaluations prendront désormais une autre dimension. Il entend ainsi mettre en place le « pilotage par les résultats », les évaluations CP ne constituant que le premier acte d'un vaste chantier que le SNUipp-FSU dénonce.

Dans sa lettre aux recteurs sur les évaluations CP, le ministre affirme sa volonté d'inscrire l'école française dans la « culture de l'évaluation ». La France a pourtant été pionnière en matière d'évaluations nationales standardisées puisque c'est en 1973 que le ministère a mis en place le premier suivi de cohortes (voir p.4). Si tournant il y a, ce n'est pas dans la nature de l'évaluation qu'il faut le chercher, mais dans l'utilisation institutionnelle des résultats. C'est dans ce domaine que nous pouvons prévoir des évolutions.

Traditionnellement, il était possible de distinguer deux grands types d'évaluation : celle, standardisée et nationale, qui a pour fonction de mesurer l'évolution des compétences des élèves dans des disciplines ciblées pour préparer des réformes (programmes ou abandon du redoublement par exemple) ; celles, le plus souvent qualifiées de « diagnostiques » censées permettre aux enseignantes et aux enseignants de situer les résultats des élèves par rapport au plus grand nombre et ainsi réguler leur action (voir interview de Bernard Rey p.5). Les évaluations internationales (PISA, PIRLS...) complètent le tableau en s'intéres-

sant plus spécifiquement aux performances des systèmes scolaires.

Qu'en serait-il si, comme le prévoit le ministre, la France devait entrer dans la « culture de l'évaluation » ? Les indications en provenance d'autres pays nous permettent d'envisager la transformation de l'« école-institution » en école lieu de la « production scolaire » (voir p.4). Les évaluations CP sont un premier pas dans cette direction. Le ministère délègue au plan local le traitement des résultats et incite les administrations départementales à mettre en place des actions pour améliorer l'efficacité de l'enseignement en vue d'une amélioration des dits résultats. Mais dans le même temps, le ministère édicte quelles sont les compétences qu'il entend voir améliorer. En lecture par exemple, celles liées au code et non celles liées au sens. Les formateurs peuvent ainsi se trouver soumis à des injonctions paradoxales et être amenés à devoir concilier l'inconciliable : des prescriptions institutionnelles en contradiction avec leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement.



« La simple introduction d'évaluations standardisées n'améliore pas mécaniquement les résultats des élèves. Un ensemble de conditions doivent être réunies pour que des évaluations standardisées soient utiles aux enseignants et bénéficient aux apprentissages des élèves. »
Nathalie Mons

Vers un pilotage par les résultats

Dans son courrier aux recteurs à propos des évaluations CP, Jean-Michel Blanquer annonce l'entrée de l'école française dans la « culture de l'évaluation ». On peut désormais s'attendre à ce que l'évaluation, serve essentiellement d'outil de pilotage institutionnel comme c'est déjà le cas dans de nombreux pays.

Du New management ...

Dans plusieurs pays anglo-saxons, cette culture de l'évaluation est en place et transforme en profondeur la gouvernance des systèmes éducatifs. L'école est alors davantage pensée comme un système de production scolaire que comme une institution.

Une gestion axée sur les résultats (GAR) implique, dans la plupart des pays, la mise en place d'une politique de « reddition des comptes », même si rendre des comptes sur les résultats ne recouvre pas partout les mêmes enjeux. Dans certains systèmes, ils sont très forts et portent sur les carrières et les salaires des personnels, voire sur leur poste (c'est le cas dans certains états aux États-Unis où les équipes pédagogiques peuvent être remplacées si elles n'obtiennent pas les résultats attendus).

La situation du Québec a été bien décrite et analysée par le professeur Christian Maroy de l'Université de Montréal. L'objectif de la GAR y est de réduire le « découplage » entre les grands objectifs d'une politique éducative et la pratique sur le terrain. Cette politique se veut une réponse à une observation qui date des années 80 et souligne que « la plupart des réformes s'arrêtent à la porte de la classe et ne concernent que des aspects relativement périphériques de l'école ». Ainsi ont été mis en place de nombreux outils qui sont autant des outils pédagogiques que managériaux :

bases de données et outils d'analyse statistiques sur les élèves et leurs performances, plans, contrats, rapports de reddition de comptes, réunions d'équipes, supervisions pédagogiques. On assiste à une obligation de « réflexivité professionnelle » facilitée par les outils statistiques qui rendent visibles les résultats. Mais cette réflexivité est avant tout instrumentale parce qu'elle est orientée par la question du rendement scolaire. On ne demande alors pas aux enseignantes et aux enseignants d'être réflexifs sur les finalités mais sur les solutions pour améliorer les résultats.

... à la nouvelle gestion publique

En France comme en Belgique, malgré l'existence d'une évaluation externe, l'organisation s'appuie encore sur un acteur « auquel on fait relativement confiance », considérant que, « par son professionnalisme, il va modifier ses pratiques » s'il a accès aux résultats des évaluations. Le ministre français ne dit pas si cette « confiance » est appelée à se poursuivre ou si le modèle anglo-saxon sera imposé avec toutes les dérives qu'on lui connaît. Les évaluations standardisées n'ayant jamais pour fonction première les apprentissages des élèves, le risque est que désormais elles soient utilisées pour orienter et encadrer l'activité de l'enseignant au sein de la classe.

Évaluations CP : recul sur les modalités

La Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) s'est adressée aux enseignants le 18 septembre sur la mise en œuvre du protocole d'évaluation nationale au CP. Ce courrier fait suite à de nombreuses réactions, particulièrement celle du SNUipp-FSU qui a dénoncé des évaluations au contenu, à la forme et au calendrier inadaptés aux élèves de début de CP.

Le syndicat avait interrogé la finalité de ces évaluations. Outil d'analyse des besoins, ou levier pour imposer de bonnes pratiques en lecture ?

Le ministère reconnaît que l'évaluation proposée ne saurait être exhaustive et doit être complétée par l'observation continue des élèves au cours des apprentissages ordinaires.

Les enseignants sont invités à guider les élèves, à adapter consignes et temps de passation. Surtout, il est concédé que le protocole peut faire l'objet d'adaptations.

Pour le SNUipp-FSU, l'évaluation ne peut avoir d'autres fonctions que d'être au service des apprentissages des élèves. Elle ne saurait constituer un outil de contrôle et un instrument de gestion.

L'analyse des résultats relève de la compétence des équipes. C'est pourquoi le SNUipp-FSU propose que les enseignants conservent les résultats des évaluations à l'école et fassent remonter aux IEN seulement les besoins issus de leur analyse : RASED, formation, taille des classes.



► FORMATEURS ET REFORME DE L'INSPECTION

La réforme de l'inspection avec la mise en place de l'accompagnement, tout comme les formations en direction des maîtres de CP, interrogent la fonction de formateur. Dans les deux cas, les CPC et plus occasionnellement les PEMF devraient être des acteurs essentiels de ces nouvelles pratiques de formation avec des publics et des objectifs plus ciblés. La question de leur autonomie reste entière tant que le cadre institutionnel ne sera pas mieux défini. Il ne serait pas acceptable que les formateurs ne soient que des « passeurs » de prescriptions nationales élaborées hors contexte local et n'aient plus la main sur les outils dont ils ont besoin.

Configuration historique des évaluations des acquis des élèves

1973-1988	Intérêt inégal de la part des décideurs. Inégalité et instabilité des évaluations.
1989-1997	Loi d'orientation de 1989 de Lionel Jospin. Dispositif « des évaluations CE2-6e » diagnostiques. Pratique irrégulière des évaluations bilans.
1997-2007	Rupture avec Claude Allègre. Inflation de nouveaux outils.
2007-2012	Polémique autour des évaluations CE1-CM2. L'outil imposé par l'institution. Accumulation de quatre dispositifs différents (DGESCO, DEPP, indicateurs LOLF, évaluation annoncée en fin de 5e.)
2015	Loi de refondation. Evaluation positive.

Deux questions à :

Bernard Rey, professeur d'Université en sciences de l'Éducation

L'évaluation peut-elle se mettre au service des apprentissages et de la réussite des élèves ?

Oui sans doute ; l'évaluation devrait même être faite pour cela. Mais nos pratiques d'enseignants, du primaire à l'université, sont, sauf quelques exceptions, très différentes de ce qu'il faudrait pour que l'évaluation soit au service des apprentissages. Elles consistent à situer la production d'un élève sur une échelle, ce peut être n'importe quel système symbolique impliquant une gradation linéaire. C'est très peu significatif du travail de l'élève, car cela ramène une multiplicité d'aspects hétérogènes entre eux à une gradation homogène. Mais cela rend comparables entre elles les productions d'élèves.

Peut-on concilier évaluation des élèves et évaluation du système éducatif ?

Il s'agit d'évaluations distinctes, même si elles partent toutes deux des productions d'élèves. Sous l'influence du 'New Public management', la puissance publique tend à déléguer aux instances locales le choix des moyens pédagogiques et à s'intéresser seulement à leurs 'performances', c'est-à-dire aux résultats. Mais qu'il s'agisse d'évaluer les élèves ou les systèmes éducatifs, l'évaluation par les résultats passe à côté de l'essentiel. L'évaluation d'un système éducatif ne devrait-elle pas passer par l'examen des processus d'enseignement-apprentissage mis en œuvre ?



NATHALIE MONS : SOCIOLOGUE, PRÉSIDENTE DU CNESCO.

“ **IL EST CRUCIAL QUE LES ENSEIGNANTS PARTICIPENT AU DÉVELOPPEMENT DU DISPOSITIF D'ÉVALUATIONS STANDARDISÉES DE FAÇON À CE QU'ILS DÉFINISSENT L'OUTIL QUI LEUR SERVE RÉELLEMENT.** » ”

Définir des outils qui servent aux apprentissages

A quelles conditions des évaluations standardisées nationales peuvent-elles être efficaces pour les apprentissages des élèves ?

Les recherches menées dans de multiples pays ont présenté des résultats contrastés avec des effets bénéfiques sur les apprentissages dans certains contextes nationaux. Mais la simple introduction d'évaluations standardisées n'améliore pas mécaniquement les résultats des élèves. Un ensemble de conditions doivent être réunies pour que des évaluations standardisées soient utiles aux enseignants et bénéficient aux apprentissages des élèves. Les tests doivent tout d'abord être robustes d'un double point de vue statistique et didactique. La logique dans laquelle ces tests sont utilisés est évidemment centrale. Ces évaluations doivent être intégrées dans une logique pédagogique, pour l'enseignant dans sa classe. Le dispositif doit donc associer les enseignants en amont et en aval. Il doit aussi intégrer les tests dans une logique de développement professionnel pour les enseignants, les IEN, les CP, les IA-IPR et engager des dynamiques collectives entre les enseignants dans l'école et la circonscription. Enfin la communication en direction des parents est aussi cruciale.

Au total, les recherches tendent en effet à montrer que c'est le couplage entre évaluations, suivi pédagogique

des élèves et développement professionnel des enseignants dans un cadre collectif (école, circonscription, établissement) qui est associé à des effets positifs.

Les évaluations CP vont-elles dans ce sens ?

Le processus d'introduction des tests est présenté à ce stade comme expérimental.

Le fait que les exercices qui composent ces évaluations soient à la disposition des enseignants et des parents est indéniablement un facteur positif. Expérimental cela signifie que les enseignants devront être associés à la construction du dispositif, c'est-à-dire écoutés sur les premières remontées de terrain. La formation des enseignants mais aussi des IEN sera cruciale. Quant à la validité statistique et didactique des items, cette première année devra la conforter.

Ne risque-t-on pas une dérive à l'anglo-saxonne ?

Les risques (« bachotage », rétrécissement des domaines des programmes travaillés en classe en fonction des contenus des évaluations...) existent toujours mais le modèle français actuel est loin d'un modèle de hard accountability à l'anglo-saxonne ! Par le passé, en France, le premier problème a surtout été une absence d'usage par les enseignants à des fins pédagog-

giques des évaluations standardisées. Il est donc crucial qu'ils participent au développement du dispositif d'évaluations standardisées de façon à ce qu'ils définissent l'outil qui leur serve réellement.

Qu'en est-il des prérogatives des enseignants dès lors que les résultats doivent être analysés par les IEN ?

Cette question est l'expression d'une réelle tension entre plusieurs objectifs qui peuvent être assignés à des évaluations standardisées : un objectif pédagogique, interne à la classe et à l'école, et un objectif de pilotage local, qui incomberait à l'IEN. Cette tension entre deux logiques, qui peuvent apparaître comme incompatibles, doit faire l'objet d'une réflexion entre les différents acteurs. La seule analyse des résultats des élèves d'une classe, d'une école, sans éléments de comparaison, suffit-elle ? Comment accompagner au mieux les équipes, identifier des besoins communs pour concevoir des dispositifs de formation ? L'avenir est d'ailleurs sans doute vers un modèle fondé sur des informations partagées entre professionnels, un engagement éthique des uns et des autres, le développement de compétences et le soutien du collectif.



Guerre des méthodes, le retour ?

La mise en place des CP à 12 en REP+ a relancé le débat sur la question de l'apprentissage de la lecture. Le serpent de mer des méthodes est de retour avec la remise au premier plan de la méthode syllabique et la diabolisation médiatique de la « méthode globale », alors même que les enseignants de CP dans leur grande majorité articulent travail sur le code et travail sur le sens.

Vers une école plus inégalitaire ...

La méthode syllabique, les quatre opérations au CE1, le respect d'autrui... autant de références qui fleurent bon l'école d'antan ! On peut avancer qu'en reproduisant les principes d'apprentissage d'avant le collège unique, les mêmes causes produiront les mêmes effets : des élèves capables de déchiffrage et d'oralisation fluide mais sans le recul sur le fonctionnement de la langue nécessaire pour leur garantir une véritable compréhension face à des textes longs et complexes né-

cessaire à la réussite au collège. Il ne serait donc pas étonnant que, dans le même temps, le collège unique laisse la place au collège « commun » où chacun suivra un cursus en fonction de ses talents, lesdits talents n'étant pas autre chose que les marqueurs scolaires des inégalités sociales.

... Où construire une école vraiment démocratique ?!

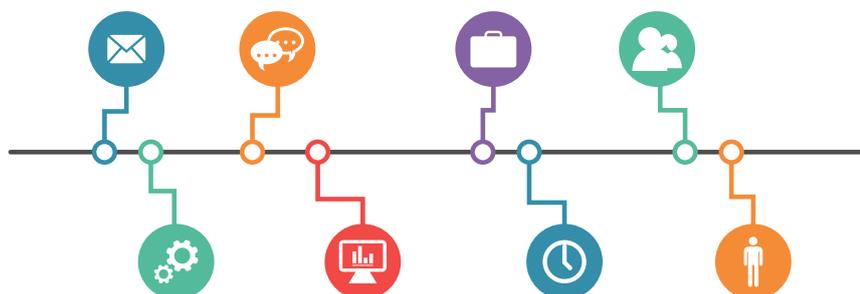
Les sociologues unanimes pour considérer que le milieu d'origine des élèves est déterminant dans la réussite scolaire. L'écart entre l'univers culturel de l'enfant et la culture scolaire conduit les élèves issus des milieux populaires à des interprétations erronées ou à des malentendus. Les élèves proches de la culture scolaire savent implicitement qu'ils sont dans un lieu qui vise la compréhension du monde extérieur et qui nécessite une posture réflexive. Ceux de milieux populaires imaginent qu'on attend d'eux une réponse immédiate et s'inscrivent dans une logique où l'agir et la réalisation prévalent sur la réflexion. Dans la phase d'apprentissage de la lecture, le recours à une approche exclusivement synthétique de la lecture (le b-a-

ba) masque ce malentendu et reporte à une phase ultérieure la déconvenue : l'élève non initié à la culture de l'écrit imagine qu'il est en train de lire quand il décode, les retours positifs de l'enseignant le confortant alors dans cette illusion.

Amener tous les élèves vers la maîtrise de la langue écrite n'est pas une ambition démesurée. Et ce n'est surtout pas en réduisant le champ d'action de l'école à la maîtrise de disciplines « fondamentales » qu'on y parviendra. C'est en donnant du sens aux savoirs, en provoquant le questionnement et la recherche sur les objets de la connaissance dont la langue fait partie que les élèves de tous les milieux pourront entrer dans les apprentissages réels. Le ministère comme le gouvernement ne donnent pas les signes qu'ils partagent cette ambition.

FONDAMENTAUX, VOUS AVEZ DIT FONDAMENTAUX ?

Le reproche de programmes « trop ambitieux » justifie en fait un abandon de l'ambition de faire atteindre un haut niveau de formation à tous les élèves. Les polémiques autour des contenus d'apprentissage se doublent de la remise en cause des approches pédagogiques ou didactiques et font la part belle aux activités de répétition et d'entraînement.



Prime REP+ pour les CPC. Dans le « 13 », ça bouge !

Le 7 septembre dernier, les CPC des Bouches du Rhône ont été reçus par le DASEN en délégation avec le SNUipp13. Ils ont porté leurs revendications en termes de conditions de travail et surtout en termes d'indemnités.

Si l'exclusion des CPC du droit à l'ISAE est déjà très injuste, leur exclusion de la prime REP+ est inacceptable pour des personnels de l'éducation prioritaire qui ont vu leur charge de travail augmenter de façon significative à cette rentrée. Alors que certains CPC se voient confier l'accompagnement d'une cinquantaine d'enseignants (T1, T2, maîtres supplémentaires, UPE2A, TPS...), aucune reconnaissance de la spécificité de leur mission en REP+ ne leur est accordée. A cette rentrée, des stages pour les maîtresses et maîtres de CP de REP+ viennent s'ajouter aux stages de formation sur les 18 demi-journées d'allègement de service de classe. Les CPC alertent sur la surcharge de travail à laquelle ils sont soumis. S'ils ne sont pas entendus, ils se réservent le droit de mettre fin à leurs actions d'accompagnement et de formation en REP+.

Le SNUipp-FSU continue de demander que les indemnités soient versées à tous les professeurs quelle que soit la fonction qu'ils exercent et qu'elles soient intégrées au traitement indiciaire afin d'être prises en compte dans le calcul de la pension de retraite.

Les PEMF en Gironde

En Gironde, trois modalités de fonctionnement ont été proposées aux PEMF pour l'année 2017/2018. Participer à la formation initiale (FI) avec 1/3 de décharge pour assurer le suivi de 6 stagiaires et 40H d'intervention à l'ESPE. Participer à la formation continue (FC) avec 1/3h de décharge pour assurer le suivi d'un stagiaire et contribuer à la formation continue ... ou refuser d'être formateur. L'objectif : 60 PEMF en FI et 20 en FC. Beaucoup ont préféré abandonner. La plupart de ceux qui sont restés ont choisi les missions de FI. Les postes en FC ont été presque tous attribués à de nouveaux détenteurs du CAFIPEMF, fortement incités à faire ce choix. Une IEN chargée de la formation centralise désormais toutes les opérations de FI et de FC pour mieux rendre compte au DASEN.

Les directions d'écoles d'application ont perdu leur régime particulier de décharge et à l'avenir les directeurs devront choisir entre formateur ou directeur, sans cumul de fonctions.

Lors du mouvement, un grand nombre de conseillers pédagogiques départementaux ou de circonscription ont choisi de partir, malmenés par les missions trop lourdes, le poids de l'administratif et le peu de considération de la direction de la DSDEN. Beaucoup de postes étaient encore vacants à la rentrée et ont été pourvus par des « faisant fonction ».

Suivi des stagiaires en Seine-Saint-Denis

La rentrée des étudiants fonctionnaires stagiaires (EFS) s'est déroulée sans réunion de préparation pour les tuteurs, sans discussion sur la constitution des équipes et les rôles de chaque acteur (IEN, DEA, PEMF), sans concertation sur les modalités des visites (nombre de visites, écrits conseil, validation...).

A la veille de la rentrée, de nombreux postes EFS (lesquels sont censés fonctionner cette année en binômes) n'étaient pas pourvus. Personnels en partie gérés par le pôle RRF (Recrutement Remplacement Formation) de la DSDEN et en partie par l'ESPE, ils ont été difficiles à localiser. Après enquête il est apparu que certains avaient démissionné, d'autres étaient en congé maternité, d'autres défaillants, admis au concours mais sans master complet ou en double nomination. Cela pose donc des problèmes de remplacements, mais également des problèmes de suivis.

Ces dysfonctionnements empêchent souvent de mettre en place très rapidement la 1^{ère} visite dans les premiers jours de la rentrée. C'est d'autant plus regrettable que les EFS, qui travaillent en binôme, sont en classe ensemble lors des 2 premières semaines. Cette situation inédite aurait pu être l'occasion d'organiser une première visite sur ce temps avec deux séances à observer. Une première par le tuteur et un des EFS et une seconde par le tuteur et l'autre EFS, un moment précieux pour analyser les interactions de leurs élèves face aux situations d'apprentissage.



Dernier ouvrage du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN). Un excellent support pour enrichir et faire évoluer ses pratiques !

SE SYNDIQUER ?

UNE VRAIE BONNE IDÉE.

POUR SON MÉTIER • POUR SOI-MÊME • POUR LES ÉLÈVES.



SE SYNDIQUER, C'EST

Utile



<https://adherer.snuipp.fr>

66% de la cotisation sont remboursés sous forme de crédit d'impôt.



► DIRECTEUR DE PUBLICATION : Jean-Pierre Clavere ► RÉDACTION : Pierre Garnier, Claude Gautheron, Marie-Rose Rodriguez- Martins ► CONCEPTION GRAPHIQUE, RÉALISATION & IMPRESSION : Rivaton & Cie ► PRIX DU NUMÉRO : 0,80 €

SNUIPPINFOS

Publication nationale trimestrielle du Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et PEGC
CPPAP 0919 S 05288 ISSN 0183-0244 | 128 boulevard Blanqui, 75013 Paris | 01 40 79 50 00 | snuipp@snuipp.fr