



Inspecteur aujourd'hui

n°106

Agenda social
ASH et inclusion
Programmes de la voie professionnelle
Obligations des fonctionnaires

Octobre
Novembre
Décembre
2018



Éditorial

2019 : agenda social des inspecteurs et des inspectrices...

Dès la fin du mois de janvier, débutera l'agenda social 2019 des inspectrices et des inspecteurs pour des mesures prévues pour 2020.

Les discussions de l'agenda social s'ouvriront sur la question des missions. Le SNPI-FSU défendra les mandats de notre dernier congrès en demandant la reconnaissance de nos expertises et en réaffirmant leur nécessaire indépendance, en défendant les principes éthiques défendus par notre charte et la centration de nos actions sur la démocratisation de la réussite scolaire par l'accompagnement des enseignants et des équipes.

Mais pour le SNPI-FSU, l'enjeu essentiel de cet agenda social est clair : obtenir une revalorisation de nos carrières.

Pour y parvenir, il faut agir sur l'architecture de la grille indiciaire en ajoutant des échelons pour élever les indices terminaux de la classe normale et de la hors-classe. Mais cette mesure seule pourrait être un leurre, celui d'intégrer des indices qu'une infime minorité de collègues seulement parviendrait à atteindre. C'est pourquoi l'élévation des indices terminaux doit s'associer avec des mesures de réduction de durée de promotion et des mesures fluidifiant l'accès à la HEB et permettre son accès à tous. Enfin l'amélioration de nos revenus doit aussi procéder de l'harmonisation des indemnités et leur intégration dans la rémunération indiciaire.

C'est pourquoi le SNPI-FSU demande :

- l'ajout de deux échelons supplémentaires en fin de classe normale, aboutissant à la HE A ;

- la réduction de la durée de promotion à 2 ans et 3 mois pour les derniers échelons de la classe normale ;
- l'intégration de la HE B comme échelon standard de la hors classe pour tous les inspecteurs ;
- la mise en place d'un échelon spécial permettant d'atteindre la HE C ;
- une harmonisation des régimes indemnitaires pour tous les inspecteurs ;
- l'intégration des indemnités sous forme de bonification indiciaire.

Conscient de la nécessité de constituer un front uni pour peser sur les discussions avec le ministère, le SNPI-FSU s'est allié avec le SIEN-UNSA. Le 16 janvier dernier, ils ont adressé une lettre commune au ministre pour porter ces revendications.

Dès le lendemain de ce courrier, le SNPI-FSU exprimait directement ces revendications au ministre lui-même. Nous avons insisté sur le fait que les espoirs nés de l'annonce de cet agenda social seraient déçus si les avancées obtenues ne concernaient pas l'ensemble des collègues. Il ne peut être question d'accepter des mesures centrées sur une minorité en écartant le reste de la profession.

Le ministre nous a assuré de sa volonté de parvenir à des progrès notables.

C'est donc avec détermination que le SNPI-FSU portera la revendication d'une revalorisation dont les effets pourront bénéficier à l'ensemble des collègues inspectrices et inspecteurs.

Vouloir raisonner l'inclusion scolaire des élèves handicapés

Paul DEVIN

Paul DEVIN est inspecteur de l'Éducation nationale. Il est le secrétaire général du SNPI-FSU.

Cet article est paru dans Carnets Rouges n°15, janvier 2019

Une conception dogmatique de l'inclusion scolaire des élèves handicapés se heurte aux difficultés majeures de sa mise en œuvre. Enseignants et élèves se retrouvent parfois au cœur de situations complexes, fortement éprouvantes, sans que puissent apparaître avec certitude leurs vertus éducatives pour l'enfant inclus.

Bien des discours tenus sur l'inclusion scolaire des élèves handicapés affirment qu'elle doit être pensée comme un droit absolu. L'école inclusive ne devrait connaître aucune limite, considérant qu'il s'agit désormais de scolariser en milieu ordinaire tous les enfants quelles que soient leurs difficultés. « *Le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun*¹ ». L'existence de parcours spécifiques, au sein de structures ou de dispositifs spécialisés, relèverait d'une mise à l'écart considérée comme arbitraire et discriminante². Il n'y aurait, dès lors, pas de possibilité d'interroger la réalité des effets réels de cet impératif moral d'un droit inconditionnel à l'inclusion sans être considéré comme voulant en réduire les principes égalitaires. Seule une coupable démagogie permettrait l'expression de limites alors qu'une attitude responsable rappellerait aux enseignants l'obligation éthique d'une école capable d'accueillir sans distinction aucune.

Comprendre la nature des difficultés de l'inclusion

Les difficultés de l'inclusion proviendraient-elles d'une réticence des enseignants ?

Pour ce qui est de la détermination à inclure, aucune étude n'a montré que les enseignants feraient preuve d'une réticence voire d'une résistance particulière, d'une volonté ségrégative qui les conduiraient à

mépriser les capacités d'enfants du seul fait de leur handicap. Sans doute les enseignants sont-ils parfois victimes de préjugés mais pas plus spécifiquement que leurs contemporains. Bien au contraire, la progression numérique du nombre d'enfants handicapés scolarisés en école ordinaire devrait suffire à témoigner de la volonté inclusive quotidienne des enseignants d'autant que pour l'immense majorité des élèves concernés, la scolarité se déroule sans problème majeur. D'ailleurs, c'est parfois chez des enseignants particulièrement convaincus de la nécessité de développer l'inclusion que les difficultés viennent mettre à l'épreuve cette conviction, témoignant qu'elles ne peuvent être corrélées à l'hypothèse d'une réticence a priori.

Quant au développement des compétences d'adaptation pédagogique des enseignants, c'est le manque d'ambition de l'offre qui réduit le volume de formation et d'accompagnement et non un refus ou un désintérêt qui pourrait accréditer l'hypothèse d'une résistance. Là encore, nulle étude n'a établi de relation monocausale entre la difficulté à scolariser un enfant handicapé et les choix pédagogiques ou didactiques de son enseignant. Et nous nous garderons de toute tentation d'instrumentaliser la scolarisation d'enfants handicapés dans une stratégie destinée à prôner un modèle pédagogique quel qu'il soit.

L'écoute des témoignages enseignants livre bien autre chose que la simpliste vision des effets d'une médiocre motivation ou d'une insuffisante compétence. Non, ce qu'ils livrent est particulièrement inquiétant à bien des points de vue et nous conduit à défendre la nécessité de raisonner l'inclusion, y compris en interrogeant la question de ses limites.

L'inquiétude vient, tout d'abord, de l'observation des effets possibles de l'inclusion sur les conditions de

¹ Serge THOMAZET, *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* Revue des sciences de l'éducation, 2008, 34(1), p.123-139

² Charles GARDON, *Rendre effectif le droit de tous à l'École : interrogations et propositions*. Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 2009, n°44. p. 7-83.

l'exercice professionnel des enseignants. Ce qu'ils décrivent pour certaines inclusions, et dont peuvent témoigner ceux qui les accompagnent, relève d'une dégradation de leurs conditions de travail capable de mettre en péril leur santé physique et mentale. Faudrait-il, au nom de l'intérêt suprême de l'enfant considérer comme négligeable la réalité psychosociale d'une souffrance au travail des adultes et de ses conséquences ? Quelle serait la nature d'un projet social qui défendrait le droit à l'éducation des uns aux dépens du droit à la santé des autres et renouerait ainsi avec une conception charitable fondée sur le sacrifice ?

Mais les inquiétudes ne concernent pas le seul fonctionnaire. C'est la question des effets de l'inclusion sur l'élève lui-même qui mérite d'être interrogée objectivement sans qu'on vienne les masquer par l'énoncé d'une idéalité de l'inclusion. Car pourrait-on justifier l'inclusion systématique si nous constatons que certains élèves sont mieux à même de développer des compétences sociales et culturelles dans un autre contexte que celui de la classe ordinaire ?

Pourrions-nous devenir de tels idéologues de l'inclusion que nous pourrions décréter ses vertus intrinsèques sans même vouloir en vérifier l'effectivité dans le parcours scolaire singulier d'un enfant ou d'un autre ? Que signifierait la revendication égalitaire d'une inclusion qui s'avérerait moins capable de garantir l'accès à l'autonomie sociale qu'une prise en charge spécialisée ?

Il ne serait pas raisonnable de renoncer à la pluridisciplinarité des prises en charge quand elles permettent de conjointre l'éducation et le soin. Les politiques de désinstitutionalisation engagées par les Agences régionales de santé, celles par exemple qui posent comme modèle unique celui de dispositifs intégrés, usent largement des opportunités du discours inclusif pour contribuer aux volontés politiques de réduction de la dépense publique.

Enfin, les inquiétudes sont aussi celles qui concernent l'ensemble des élèves de la classe quand le

comportement de l'enfant handicapé vient en perturber gravement le fonctionnement, y compris par des violences qui peuvent être relativisées par l'analyse adulte mais n'en restent pas moins éprouvantes voire anxiogènes pour les élèves les plus jeunes. Là encore présumer qu'on construit des vertus de tolérance par la seule coexistence relève d'une illusion.

Défendre l'inclusion raisonnée

En juin 2015³ puis en décembre 2016⁴, deux articles tentaient d'alerter des effets d'une imposition dogmatique d'une conception de l'inclusion qui refuserait d'examiner la réalité de ses effets. Sans renoncer à la volonté ambitieuse d'une école inclusive telle que l'avait réaffirmée la loi du 8 juillet 2013, il s'agissait de rappeler que, si le code de l'éducation veillait à l'inclusion pour tous les enfants, la loi continuait de prévoir des modalités alternatives à la scolarisation en classe ordinaire. Elle en donnait explicitement le motif : des besoins nécessitant une formation au sein de dispositifs adaptés⁵. Bien évidemment ce n'est ni la volonté de l'enseignant, ni les moyens de l'institution qui constituent la motivation de ces orientations mais l'évaluation objective et rationnelle des besoins particuliers de l'enfant. Quel paradoxe en effet que de prôner l'adaptation à des besoins singuliers tout en affirmant un modèle unique de scolarisation !

L'alerte portée par ces textes en relayait bien d'autres qui, tout au long de l'évolution des conceptions de la scolarisation des élèves handicapés, avaient souligné les incohérences que pouvaient engendrer des positions idéologiques peu soucieuses de la réalité de leurs effets sur les élèves eux-mêmes. Le 3 février 2005, dans une tribune du Monde, un inspecteur de l'Éducation nationale, Jean-Marc Louis alertait des effets stigmatisant d'une intégration poursuivie alors « *que l'enfant ou l'adolescent n'est plus en mesure de tirer profit des objectifs de l'école, ni de répondre à ses exigences malgré son projet individualisé, dès lors que les aides n'arrivent plus à compenser les désavantages liés à son handicap qui alors le mettent en grande difficulté, voire en souffrance.* »⁶. Jean-Marie Gillig⁷ qui fut

³ Paul DEVIN, *Pour une inclusion raisonnée*, Psychologie et Éducation, 2015-12, juin 2015, p.103-106

⁴ Paul DEVIN, *Pour une inclusion raisonnée*, Revue du CERFOP n°31, décembre 2016

⁵ Code de l'action sociale et des familles - art. L112-1

⁶ Le Monde, 3/02/2005

⁷ Jean-Marie GILLIG, *L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel*, La nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire, 2006, n°36, pp.119-126

un fervent défenseur de l'intégration s'inquiéta des évolutions vers les illusions de l'inclusion posée comme une condition suffisante d'une garantie égalitaire. A constater la fragilité de l'élaboration conceptuelle d'une pédagogie inclusive, Gillig remarquait qu'elle apparaissait davantage comme une construction composite multipliant les emprunts que comme un véritable concept nouveau. Il fustigeait aussi l'excès avec lequel les discours cherchaient à pousser le dogme de l'inclusion vers ses exigences les plus excessives : il citait Felicity Armstrong qui affirmait que la présence d'auxiliaires de vie était « *potentiellement dangereuse* » et qu'il lui fallait préférer que cet accompagnement soit assuré par l'ensemble des élèves⁸. Si une telle affirmation n'est pas reprise comme telle par notre institution scolaire, elle fonde néanmoins en creux le postulat qui permet parfois de demander à un enseignant d'accueillir un élève sans AVS malgré une notification définissant cet accompagnement comme une compensation nécessaire.

Le paradoxe fondamental est que l'exigence croissante des discours qui veulent fonder l'inclusion sur un principe absolu ne s'assortit généralement pas d'une exigence analogue dans la définition des moyens qui en permettraient la mise en œuvre. La formation des enseignants affirmée comme une nécessité reste des plus réduites et se confond parfois avec la répétition d'une injonction inclusive au mépris du développement de véritables compétences d'analyse des besoins et d'adaptation pédagogique et didactique. Pas davantage de détermination dans l'accompagnement, les progrès permis par la création des AESH

restant largement insuffisants quantitativement et qualitativement pour répondre à la réalité des besoins.

L'inclusion raisonnée : un engagement égalitaire

Que les défenseurs d'une conception dogmatique de l'inclusion gardent leurs leçons de morale... En défendant l'inclusion raisonnée, nous n'avons aucunement l'intention de renoncer aux perspectives d'une exigence éthique de démocratisation de l'accès aux savoirs. Nous voulons seulement le faire dans l'examen objectif de l'effectivité de ce principe égalitaire. Il nous importe peu de produire un discours d'idéalité si la réalité quotidienne des classes ne peut effectivement le traduire dans les progrès des élèves. Les batailles sémantiques et idéologiques nous intéressent moins que la réalité des engagements professionnels.

Il est clair que de reconnaître des limites à l'inclusion nécessite d'affirmer fortement que ces limites ne peuvent s'inscrire que dans l'analyse des besoins des élèves, sans que la moindre concession puisse être faite à une restriction guidée par l'absence de motivation de l'enseignant, la taille ou la composition de la classe, les places disponibles, ...

Cette exigence est nécessaire mais ne peut se confondre avec un traitement dogmatique de la question. Que le droit à l'éducation constitue un droit absolu, sans limites, exige justement que nous soyons capables de réfléchir celles de l'inclusion. A défaut de quoi nous prendrions le risque de renoncer à l'effectivité de l'éducation pour satisfaire une idéologie irraisonnable de l'inclusion.

Jean-Marie GILLIG, *Où va la nouvelle politique de scolarisation des enfants et adolescents handicapés ?*, La nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire, 2007, n°39, p.131

⁸ Felicity AMSTRONG, *Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas*, Revue française de pédagogie, n° 134, 2001, p. 90

Questions d'ASH⁹

Dominique PAPON et Frédéric AZAIS

Dominique PAPON et Frédéric AZAIS sont inspectrice et inspecteur de l'Éducation nationale. Ils sont chargés de l'adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés dans les départements du Vaucluse et des Bouches du Rhône (Académie d'Aix-Marseille).

L'ASH représente pour l'ensemble des inspecteurs un condensé des problématiques vives de l'École : augmentation du nombre et de l'intensité des situations complexes, voire explosives, d'élèves et de personnels en souffrance à l'école, sentiment d'urgence et d'incapacité des acteurs, conflits avec les parents, pressions politiques, gestion de l'aide humaine en classe, difficultés de construction de parcours fluides, notamment dans le second degré, déficit de places en structures médicosociales.

La question de la prise en compte des élèves en grande difficulté scolaire ou handicapés est maintenant conçue de façon plus large dans l'instauration d'une « école inclusive ». Les élèves dont la scolarité nécessite une différenciation, des adaptations, des aménagements, sont ainsi désignés comment étant à besoins éducatifs particuliers.

La volonté d'aller vers une société et une école inclusives soulève de nombreux questionnements, notamment au sein de la communauté éducative. Ce dossier a pour objet de tenter d'apporter un éclairage sur ces questionnements et des revendications, en réponse aux difficultés importantes rencontrées quotidiennement par l'ensemble des acteurs du premier et du second degrés.

Quelles propositions pour réussir la construction d'une école inclusive ?

Une urgence : prendre en compte un réel problème de santé publique

Un nombre toujours croissant d'élèves en souffrance, en attente d'un accompagnement thérapeutique et rééducatif, met l'École en grande difficulté.

Le manque de moyens dans les secteurs sanitaire et médicosocial aboutit à une augmentation régulière du nombre d'élèves ne pouvant bénéficier de la prise en charge qui leur a été prescrite. Le déficit de places dans les structures médicosociales et de soins est maintenant criant sur l'ensemble du territoire.

La focalisation actuelle sur l'aide humaine et sur la scolarisation en ULIS, amène à négliger la part de la prise en charge thérapeutique et rééducative, dans la conception même de la réponse aux besoins. Or, la question des besoins éducatifs particuliers des élèves est centrale. La compensation du handicap doit être comprise dans son ensemble : l'École dont la mission première est pédagogique ne peut se substituer aux acteurs des champs thérapeutique et social. La scolarisation et la prise en charge médico-sociale doivent être conçues comme complémentaires et non comme alternatives ou substitutives. La volonté affichée, de créer des unités d'enseignement externalisées en écoles n'est pour l'instant pas suffisamment ambitieuse. Les dispositifs créés, trop peu nombreux, ne permettent pas d'apporter une réponse satisfaisante pour les usagers et les acteurs du système éducatif. L'évolution de l'offre médico-sociale par la transformation de places de semi-internat en places de service ambulatoire interroge sur la réelle prise en compte des besoins en termes d'accompagnement thérapeutique et social des élèves concernés. Le secteur sanitaire qui pourrait dans certaines situations proposer des réponses susceptibles de soutenir la scolarité, n'a actuellement pas les moyens de satisfaire toutes les demandes.

Cet ensemble va à l'encontre de la visée initiale, qui est de concevoir et faire vivre une école inclusive où chacun est à sa place. La mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation nécessite un apport conséquent des établissements médicosociaux et de santé. Le SNPI-FSU alerte l'État sur cet important problème de santé publique. Une vraie réponse est nécessaire et urgente sur cette question. Cette réponse doit passer par l'effectivité des prises en charge notifiées ou des soins prescrits.

⁹ Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

Une nécessité : planifier l'engagement des moyens d'enseignement ASH

Le nombre de demandes de scolarisation en ULIS augmente, en raison notamment du déficit de places en établissements médico-sociaux. Mais, ce qui a pu apparaître comme une solution de recours acceptable, génère de nouvelles difficultés. La question prioritaire devient celle de la possibilité matérielle d'affecter tous les élèves orientés. La saturation des effectifs en U.L.I.S (allant jusqu'à des sureffectifs de + 60%) ne permet plus de veiller à la compatibilité des besoins des élèves au sein du dispositif. Alors que ces dispositifs d'inclusion donnaient satisfaction, en école et en EPLE, le nombre d'incidents et de faits de violence concernant des élèves d'ULIS n'est maintenant plus anecdotique.

La carte scolaire des ULIS (premier et second degrés) et des unités d'enseignement en établissement de santé ou médico-sociale, apparaît trop souvent comme une variable d'ajustement. Une réelle planification des moyens se révèle indispensable, afin de garantir des conditions de scolarisation satisfaisantes pour les élèves les plus fragiles de notre système.

Un chantier : améliorer la gestion des AESH¹⁰

L'inflation des demandes d'aide humaine aboutit à une augmentation continue du nombre d'AESH dans les classes.

L'aide humaine est la réponse majoritairement apportée pour permettre la mise en œuvre des PPS. Cette réponse trop exclusive marque le désarroi des enseignants devant la difficulté de certains élèves et leur propre difficulté. L'accompagnement des équipes pédagogiques, en vue de favoriser les réponses pédagogiques adaptées aux difficultés rencontrées par les élèves apparaît plus que jamais nécessaire.

Cet aspect qui impacte fortement notre système éducatif soulève également la question de la mobilisation des inspecteurs. L'accompagnement des AESH dans les écoles et les EPLE, des enseignants travaillant en binôme avec un AESH, le recrutement, la formation et la coordination des AESH, constituent un accroissement constant de la charge de travail des inspecteurs.

Un éclairage : comprendre l'évolution des missions des inspecteurs à travers le fonctionnement des IEN ASH

Devant la grande opacité de l'évolution des missions, il peut être tentant d'imaginer que les IEN du premier degré seront à l'avenir exemptés du traitement des situations individuelles d'élèves et des questions administratives, pour se recentrer sur des questions exclusivement pédagogiques et didactiques. Rien n'étant moins sûr, nous vous proposons d'appréhender cette évolution sous le prisme des missions et actions des IEN ASH.

L'exercice professionnel des IEN ASH n'est pas tant défini par un ancrage territorial que par des missions. A cheval sur le premier et le second degrés, sur un secteur ne correspondant ni aux réseaux, ni aux circonscriptions du premier degré et englobant parfois tout le département, les IEN ASH sont bien en charge d'un dossier spécifique. L'ensemble des IEN ASH souligne l'éclatement des missions, l'éloignement des questions pédagogiques, ainsi qu'un fort sentiment d'impuissance, face à l'augmentation permanente du temps consacré au traitement des situations individuelles problématiques, voire insolubles.

Ce modèle de fonctionnement, au contraire d'une recentration sur les questions de fond et sur le cœur de métier, fait nettement apparaître une perte de sens. Ce prisme ne fait pas émerger de perspectives d'amélioration des conditions d'exercice des inspecteurs.

Une question : la scolarisation des élèves en situation de handicap est-elle une question de spécialiste ?

Lorsque les situations problématiques concernent un élève en situation de handicap, les IEN ASH et leurs équipes sont sollicités en tant qu'experts de la question, voire en tant que responsables de la situation, de son analyse, de son traitement, des propositions de réponse.

Cette répartition des missions inspecteurs spécialisés / non spécialisés doit-elle être maintenue ? Ou est-il souhaitable de faire de l'école inclusive l'affaire de tous ?

Ce débat est proposé aujourd'hui aux adhérents du SNPI-FSU.

¹⁰ Accompagnants des élèves en situation de handicap

Un pôle ressource ? Oui mais un vrai !

Vincent CARLIER

Vincent CARLIER est inspecteur de l'Éducation nationale. Il est chargé d'une circonscription de premier degré dans le Lot-et-Garonne, dans l'académie de Bordeaux

Le terme de pôle ressource est apparu dans la circulaire MEN n° 2014-107 du 18 août 2014.

« Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérants ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action.

L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge. L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.

Les professionnels du pôle ressource travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles.

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté est l'une des composantes de ce pôle ressource. Placé sous l'autorité et la responsabilité de l'IEN, le Rased est constitué de l'ensemble des enseignants chargés des aides spécialisées et des psychologues scolaires qui exercent dans la circonscription. Après concertation de ces membres, l'IEN arrête l'organisation générale des actions de prévention et des aides spécialisées dans la circonscription ainsi que les priorités d'action du Rased dont le fonctionnement et les résultats sont régulièrement évalués. »

Un peu d'histoire

Un an après la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, cette circulaire était annoncée comme une relance des

RASED, après les fermetures de postes et les fortes réductions de départs en formation sous la présidence de Nicolas Sarkozy.

Lors de la campagne électorale des présidentielles de 2012, le candidat Hollande s'était engagé à rétablir les RASED ! A la rentrée 2013, le collectif RASED dont fait partie le SNPI-FSU appelait le président de la république à passer de la parole aux actes. Il écrira régulièrement aux ministres successifs pour rappeler cet engagement. C'est dans ce contexte qu'était publiée la circulaire d'août 2014.

Quatre ans après, où en sommes-nous ?

Officiellement, il y a un pôle ressource dans chaque circonscription. La réalité est toute autre ...

La formation initiale et continue des IEN :

A de très rares exceptions, la question du pôle ressource n'est jamais abordée en formation initiale à l'ESENESR. Les stagiaires sont pourtant souvent confrontés à des situations délicates et sont en demande de réflexion et d'outils sur la question de la prise en compte des Besoins Éducatifs Particuliers, l'accueil des élèves allophones ... Très souvent ces questions sont abordées sous l'angle de la gestion de crise ou de conflits, parfois du point de vue réglementaire, trop rarement de façon globale et collective en envisageant l'activation d'un pôle ressource ... qui doit donc exister !

En formation continue, en dehors de quelques modules ASH nationaux, ou d'initiatives très locales, force est de constater que l'actualité n'est pas à la réflexion sur le pôle ressource.

Les moyens humains :

Dès la parution de la circulaire, les organisations syndicales et le collectif RASED n'ont eu de cesse de rappeler l'impérieuse nécessité de former des enseignants spécialisés et de créer des postes. L'école inclusive que nous souhaitons ne peut répondre à la prise en compte des Besoins Éducatifs Particuliers que grâce à des personnels formés, certifiés,

disponibles et affectés à proximité des élèves à prendre en charge.

La formation de l'équipe de circonscription :

On peut se montrer étonné que l'on multiplie les dispositifs de réponse accompagnée pour tous (RAPT), les commissions d'études de situations difficiles, les cellules de crise départementales, les cellules pour le suivi des élèves à besoins spécifiques ou particuliers et autres groupes départementaux de prévention du décrochage scolaire ... sans développer de véritables formations des équipes. Cela existe ici ou là, à l'initiative d'un DASEN, sur la proposition d'un IEN-ASH, souvent après un événement médiatisé ou émotionnellement intense qui mobilise sur le moment. Plus rarement, il s'agit d'une démarche posée, anticipée, planifiée, préparée.

Du temps pour l'accompagnement :

Au cœur de notre quotidien et de celui de nos équipes, la question du temps revient de manière inlassable. Pour fonctionner, le pôle ressource a besoin de temps. Du temps pour se réunir régulièrement, du temps pour rencontrer les équipes d'écoles, du temps pour rencontrer les parents, les enfants, les partenaires. Ce temps manque par absence de hiérarchisation des priorités et la dictature de l'immédiateté. Appuyons-nous sur les textes en vigueur pour prioriser nos actions et celles de ceux qui travaillent avec nous. Un accompagnement réussi, c'est une crise évitée, un élève qui a le droit de réussir, un enseignant qui enrichit ses compétences professionnelles.

Une réflexion et un travail d'équipe :

On peut encore se poser la question de l'apparition du pôle ressource dans un texte qui a priori ne concerne que les RASED. Cependant, sa composition offre l'opportunité de travailler avec une équipe offrant une palette de compétence large et adaptée aux multiples réponses à donner (à condition d'avoir les moyens affectés). L'organisation et les modalités de fonctionnement de cette équipe appartiennent à l'IEN. N'est-ce pas une occasion de travailler sur cet accompagnement au cœur de nos missions dont nous revendiquons le temps et les moyens de l'accomplir ? Ce travail en équipe n'est-il pas le moyen

de rompre l'isolement de chacun et l'accomplissement collectif de notre engagement au service de la réussite des élèves, de la démocratisation des savoirs scolaires ?

Une mutualisation des expériences vécues et des situations accompagnées :

Toujours par manque de temps et enchaînement des événements, nous prenons rarement le soin d'analyser notre travail, les effets de notre action, et réguler le fonctionnement de l'équipe. La réunion du pôle ressource peut aussi être un lieu de prise de distance, de mutualisation, pour enrichir nos pratiques futures et mieux adapter nos interventions. Quelques expériences, rares, mais vécues, montrent toute « l'efficacité » de ces pratiques. La présence des psychologues de l'éducation nationale, du médecin scolaire et de l'assistante sociale est un atout non négligeable et cela bien au-delà des seules situations conflictuelles.

Pôle ressource :

gadget ou pivot de l'inclusion raisonnée ?

Dans un contexte social tendu et en période d'attaque réitérée du service public, les inspecteurs ont besoin de textes sur lesquels s'appuyer. Celui sur le pôle ressource en est un, peu connu, parfois détourné, peu appliqué.

L'inclusion raisonnée nécessite de la réflexion, du temps, de l'intelligence collective, de la méthode et aussi les arguments et les moyens de pouvoir expliquer une décision douloureuse, d'éviter des souffrances au travail ou de les faire reconnaître pour mieux les accompagner.

Le collectif RASED a récemment (12 novembre 2018) rappelé que l'adaptation scolaire est une condition de l'inclusion et que la circulaire du 18 08 2014 devait être appliquée. Le communiqué de presse se termine par la phrase suivante : « *Inclusion et adaptation participent conjointement de la lutte contre les inégalités scolaires* »

Restons lucides sur les moyens qui manquent, la formation qui est indigente. Mais, utilisons les outils à notre disposition et sachons collectivement les garder en les faisant vivre.

Rénovation des programmes d'enseignement général de la voie professionnelle.

Éric NICOLLET

Éric Nicollet est IEN-ET.EG dans l'académie de Montpellier. Il conduisait la délégation du SNPI-FSU reçue en audience par le Conseil Supérieur des Programmes le 12 décembre 2018.

Madame Souâd Ayada, présidente du CSP et Monsieur David Bauduin, secrétaire général, nous ont reçus pendant près de deux heures trente, en présence également de représentants du SIEN-UNSA et du SNIA-IPR. L'objectif de cette audience était de « *recueillir nos observations sur les programmes des enseignements généraux actuellement en vigueur et d'échanger sur les perspectives d'évolution de ces textes* ».

Madame Ayada nous a d'abord rappelé les grands axes de la lettre de saisine du 12 septembre, qui engage le travail de rénovation des 11 programmes d'enseignement général de la voie professionnelle. Elle nous rappelle que la composition des groupes de travail est accessible sur la page internet dédiée au CSP, et nous précise le calendrier dont elle regrette qu'il soit aussi contraint. En effet, la fin de travaux des groupes est fixée au 25 janvier 2019. Ces premiers éléments seront étudiés par le CSP le 5 février et mis en ligne le 15 février. Une large consultation, notamment ouverte en ligne aux enseignants, suivra cette publication. Les projets de programmes doivent officiellement être diffusés à la mi-mars pour une mise en œuvre à la rentrée 2019. Dans son introduction, Madame Ayada nous rappelle que le CSP n'est pas associé à la conception des réformes et nous confie souffrir d'un déficit d'information de la part du ministère. Nous réagissons spontanément à ce dernier propos que nous partageons puisque mis à part les grilles horaires, nous n'avons pas nous non plus d'informations nouvelles depuis la conférence de presse du ministre en mai dernier !

Avant la première question de la présidente, nos collègues du SIEN-UNSA ont souhaité donner lecture d'une déclaration liminaire. Le SNPI n'avait pas choisi ce mode de communication, considérant en effet

que le CSP n'est pas une instance de dialogue social et que l'objet de notre rencontre ne nous semblait pas convenir à ce type de déclaration. Au contraire, les représentants du SNPI, fidèles à leur tradition de dialogue et de contribution active au débat, ont saisi le format de travail très ouvert proposé par Madame Ayada pour aborder un par un les thèmes sur lesquels elle voulait nous entendre. Nous avons ainsi montré notre excellente maîtrise du sujet, et pu répondre de manière constructive à ses attentes.

Tout d'abord, nous avons repris au vol le mot « ambition » entendu plusieurs fois depuis le début de notre réunion. Ce mot, maintes fois utilisé lorsqu'il s'agit de justifier cette rénovation, mais pourtant tellement galvaudé et contredit lorsque l'on analyse les effets prévisibles des orientations annoncées. Nous avons demandé à la commission Calvez-Marcon de ne pas profiter de la transformation de la voie professionnelle pour renoncer à cette ambition que porte le niveau soutenu des enseignements généraux de la voie professionnelle, qui font sa force et son originalité face à bien d'autres systèmes centrés uniquement sur la maîtrise des gestes professionnels.

➔ **Nous demandons au CSP, malgré le cadre très contraint qui lui est malheureusement imposé, de faire tout ce qu'il peut pour maintenir au plus haut niveau possible cette ambition, d'enseignements généraux qui permettent aux élèves de se construire en tant que citoyens, et qui leur garantissent des possibilités de poursuites d'études réussies.**

Avec la publication des nouvelles grilles horaires, nous avons souligné le paradoxe entre cette ambition qui est reprise dans toutes les communications du

ministre, et la baisse conséquente des heures d'enseignement qui conduira inéluctablement à une accentuation des difficultés des élèves à poursuivre leurs études. Nous avons particulièrement insisté sur le maintien des langues vivantes étrangères, sans lesquelles beaucoup d'orientations seront impossibles en sections de technicien supérieur.

Sans remettre en cause le calendrier de production de ces nouveaux programmes, nous avons pointé la difficulté pour les enseignants de se les approprier pour la rentrée prochaine, et pour nous inspecteurs, d'accompagner les équipes dans de bonnes conditions pour leur mise en œuvre dans un calendrier aussi contraint.

➔ Aussi, nous avons demandé formellement au CSP d'assortir la publication des nouveaux programmes d'une recommandation au ministre de sursoir à leur application, en la reportant à la rentrée 2020. Madame Ayada nous a assurés qu'elle ferait remonter cette demande...

Au sujet des nouvelles grilles horaires, nous avons ensuite échangé sur les raisons qui ont conduit à une telle diminution. Le ministre et la DGESCO les justifient par le souci d'égalité avec les élèves des autres voies, et pour « donner plus de temps aux élèves pour leur travail personnel ». Or dans sa grande majorité, la population scolaire de la voie professionnelle ne dispose pas des conditions nécessaires pour pouvoir réaliser un travail personnel de qualité hors de l'école. C'est méconnaître les caractéristiques de ce public que de prétendre qu'il pourra mieux se concentrer parce qu'il aura moins d'heures de cours. Au contraire, nous affirmons que **les élèves de la voie professionnelle ont justement besoin de plus d'école que les autres !** Cette phrase fait mouche auprès de Madame Ayada qui la reprend ensuite à son compte.

Nous insistons également sur les CAP, dont les programmes d'enseignement général et l'ouverture culturelle qu'ils apportent sont probablement les derniers de leur vie d'élève, mais aussi de leur vie tout court ! Nous rappelons que c'est aussi la dernière

occasion pour notre école républicaine de transmettre à ce public vulnérable quelques outils pour devenir des citoyens éclairés, et des salariés maîtres de leur vie professionnelle. Nous sommes très inquiets d'une dérive vers le modèle allemand, où les élèves de la voie professionnelle ne bénéficient pour ainsi dire pas des enseignements généraux, ce qui conduit au blocage de toute perspective d'évolution (diplômes et métiers au-delà de leur « choix » initial) et a de fortes contingences négatives en terme de sociologie politique et électorale (toutes les enquêtes montrent qu'on trouve là le vivier de l'électorat d'extrême-droite, faute d'un enseignement critique et historique de qualité).

➔ Nous demandons au CSP de garantir à ces élèves fragiles, l'accès aux bases en termes de culture, de pratique rédactionnelle, et de mobilisation citoyenne, en sacralisant les programmes de lettres-histoire-géographie et d'enseignement moral et civique des CAP.

Au sujet des PFMP (périodes de formation en milieu professionnel), nous rappelons que ce qui fait l'originalité de notre conception de l'enseignement professionnel, c'est qu'il est fondé sur l'apprentissage progressif d'un métier par une formation en alternance sur le long terme, couplée avec un enseignement de haut niveau des connaissances scientifiques liées aux techniques professionnelles, et augmentée par des enseignements généraux complémentaires mais non assujettis aux enseignements professionnels. Nous sommes plutôt favorables à ce que la fréquence et l'organisation de ces PFMP soit repensée afin qu'elles ne créent plus de ruptures dans la progression des apprentissages, mais leurs durées globales actuelles nous semblent conformes et nécessaires pour une bonne appropriation des métiers dans leur contexte réel. Il faudra toutefois sans doute revisiter le concept de formation en milieu professionnel, afin de bien identifier la complémentarité des acquis de l'école et de l'entreprise.

➔ A ce titre, les programmes d'enseignement général doivent être conçus pour prendre en

compte cette alternance entre formation au lycée et en entreprise, pour permettre aux élèves de mieux faire le lien entre ces deux lieux de formation, pour les aider à prendre du recul et analyser leurs situations de travail, les décontextualiser et transférer leurs acquis à d'autres situations.

Bien entendu, une bonne partie de notre rencontre aura été consacrée à la mise en œuvre de la « co-intervention ». A la demande de Madame Ayada qui nous interrogeait sur les habitudes de travail d'équipe en lycée professionnel, nous avons rappelé que le travail transdisciplinaire n'est pas une nouveauté. Depuis toujours, avec les modules, les PPCP, et le travail commun sur de nombreux projets, les équipes ont développé des pratiques professionnelles qui laissent une large place à la concertation et à la « co-animation ». Mais alors que jusque maintenant il s'agissait d'intervenir chacun dans son domaine d'expertise disciplinaire sur un projet commun, la « co-intervention » a un tout autre sens puisqu'il s'agit de faire intervenir sur une même discipline (limitée au français ou aux mathématiques-sciences physiques et chimiques), un professeur d'enseignement général et un professeur d'enseignement professionnel. Nous faisons part de nos inquiétudes sur cette orientation et son risque d'instrumentalisation « métier » des enseignements généraux. Par ailleurs, nous faisons remarquer que bien des enseignants découvriront leur « binôme » le jour de la pré-rentree, ce qui empêchera toute concertation et préparation en amont. Nous pointons donc encore une fois la nécessité de pouvoir accompagner fortement nos équipes dans la mise en œuvre de ces nouvelles modalités pédagogiques, alors qu'aucun moyen supplémentaire ne semble prévu.

- **Nous demandons au CSP d'être particulièrement vigilant à ce que les contenus de la co-intervention restent maîtrisés par les professeurs d'enseignement général, afin que leurs**

contenus ne soient pas réduits aux aspects fonctionnels dédiés à la seule formation professionnelle des élèves.

Madame Ayada a évoqué une « nécessité que les programmes valorisent l'acquisition des compétences transversales » comme la mobilité (d'où l'importance des langues), la citoyenneté ou encore le développement personnel. Nous avons apporté sur ce sujet quelques éléments d'éclairage sur le développement des « softskills » qui sont aujourd'hui très recherchées par les entreprises et qui sont aujourd'hui peu valorisées au cours de la formation des élèves de la voie professionnelle.

Enfin, nous avons échangé sur le principe du contrôle en cours de formation, autre originalité de notre voie professionnelle dont le ministre a annoncé une simplification. Si en effet il est parfois tellement complexe à mettre en œuvre que les enseignants le transforment en épreuves ponctuelles différées, son esprit doit être maintenu car il favorise la réussite des élèves. Nous avons rappelé l'importance de l'évaluation des connaissances au même titre que celle des savoir-faire.

- **Nous préconisons des modalités d'évaluation simplifiées, bien réparties tout au long du cycle de formation, afin de ne pas créer de problèmes de gestion du temps pour les enseignants, mais non confondues avec du contrôle continu.**
- **Le CCF doit être progressif, additif, et encourageant.**

Pour conclure, nous avons senti les représentants du CSP très à l'écoute de nos propositions et partageant nos inquiétudes et les points de vigilance que nous avons soulevés. Les représentants du SNPI-FSU sont satisfaits d'avoir pu apporter des éclairages et des réponses aux questions de la présidente, Madame Ayada, qui a souvent montré son approbation à nos remarques et préconisations lors de nos échanges.

Les obligations des fonctionnaires sont motivées par l'égalité

Paul DEVIN

Cet article est paru en décembre 2018 sur le blog : <https://blogs.mediapart.fr/paul-devin>

Les actuels débats sur l'obligation de réserve laissent croire que les textes législatifs et réglementaires permettraient de dessiner une limite absolue entre ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas. Mais justement en matière d'obligation de réserve, le législateur n'a pas voulu qu'il en soit ainsi.

En 1983 puis en 2016, il a écarté l'obligation de réserve de la loi par une volonté délibérée et non par une insuffisance d'attention à la question. Si la loi affirme le droit du fonctionnaire à la liberté de ses opinions, elle confie au juge d'examiner le contexte pour estimer les limites de leur expression et pour en construire la jurisprudence.

Des propos étonnants sont tenus actuellement qui affirment que la loyauté du fonctionnaire, garantie par l'obligation de réserve, exigerait son silence et l'empêcherait d'exprimer tout jugement public sur la politique gouvernementale et le fonctionnement des institutions publiques, quelles qu'en soient les circonstances. Il est donc plus que jamais nécessaire d'aider les agents à garantir leurs droits car ceux qui affirment que l'existence de l'obligation de réserve suffirait à justifier toute contrainte hiérarchique réduisant le droit d'opinion des fonctionnaires commettent un abus de pouvoir.

Une volonté politique et non juridique

Nul ne pourra croire qu'un impératif juridique nécessiterait d'inscrire l'obligation de réserve dans la loi. L'article 1 du projet de loi Blanquer témoigne donc d'une volonté politique et non une nécessité juridique.

Si la loi Le Pors a affirmé le droit d'opinion du fonctionnaire au début des années 1980, cette

affirmation venait couronner une longue évolution allant dans ce sens. Dès la révolution de 1789, la question du contrôle du fonctionnaire cherchait à s'articuler avec celle de sa liberté et la législation française a progressivement construit cet équilibre. Vouloir inscrire les obligations de réserve dans la loi reviendrait à rompre cet équilibre pour privilégier la pression hiérarchique aux dépens de la liberté du fonctionnaire.

Il faut répéter que toute la construction juridique des contraintes du fonctionnaire se fonde sur une dialectique de recherche d'équilibre entre ses droits et ses obligations et procède d'une recherche d'équilibre voulant concilier les impératifs d'intérêt général du service public et les droits fondamentaux du fonctionnaire-citoyen.

Un ensemble d'obligations

Quant à ceux qui craignent que les fonctionnaires puissent échapper au contrôle de leurs obligations, qu'ils se rassurent ! Qu'il s'agisse de protéger les usagers, les agents ou l'institution elle-même, ces obligations du fonctionnaire sont clairement établies par la loi du 13 juillet 1983 et dans ses modifications par la loi du 20 avril 2016.

Le fonctionnaire exerce ses fonctions avec dignité, impartialité, intégrité et probité, il est tenu à l'obligation de neutralité et exerce ses fonctions dans le respect du principe de laïcité¹¹. Le fonctionnaire veille à faire cesser immédiatement ou à prévenir les situations de conflit d'intérêts dans lesquelles il se trouve ou pourrait se trouver¹². Les fonctionnaires sont tenus au secret professionnel dans le cadre des règles instituées dans le code pénal et doivent faire preuve de discrétion professionnelle¹³.

¹¹ Loi du 13 juillet 1983, Article 25

¹² Article 25 bis

¹³ Article 26

Par ailleurs l'expression du fonctionnaire est évidemment limitée par des principes de droit pénal qui sont communs à tous les citoyens et qui considèrent comme des infractions les propos portant atteinte à l'honneur d'une personne physique ou morale (diffamation) ou offensant une personne, publiquement ou non, dans le but de la blesser moralement (injure et outrage).

A cela s'ajoute donc le champ jurisprudentiel de l'obligation de réserve qui confie au juge l'examen des modes d'expression et de leur compatibilité avec un devoir de mesure même si jusqu'à maintenant, les enseignants sont peu concernés par cette jurisprudence de l'obligation de réserve.

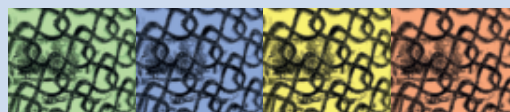
En cas de manquement, la hiérarchie dispose donc des références légales nécessaires.

Des obligations pour protéger les usagers et garantir l'égalité

Mais il faut rappeler que la première motivation de ces obligations n'est pas la protection de l'institution et de son organisation hiérarchique ! L'obligation fondamentale du fonctionnaire, celle qui découle d'un principe constitutionnel, est l'obligation de neutralité. Elle se fonde sur un principe constitutionnel¹⁴ : la république assure l'égalité de tous les citoyens devant la loi. La neutralité du fonctionnaire découle donc de cette obligation absolue de ne faire aucune distinction entre les citoyens, usagers ou agents. Plusieurs textes d'ailleurs considèrent que l'obligation de neutralité est le corollaire du principe d'égalité¹⁵.

Pour être très concret, c'est donc dans sa pratique professionnelle, vis-à-vis des élèves et de leurs parents que l'enseignant fonctionnaire est essentiellement concerné par cette neutralité. La jurisprudence a même parfois considéré que la neutralité était encore davantage requise pour ceux qui ont la charge de l'encadrement et de la formation des élèves¹⁶. Ainsi ont été condamnés des enseignants ayant dispensé un enseignement orienté idéologiquement dans des fins prosélytes et en procédant à un

détournement des programmes à des fins idéologiques¹⁷. Aucun doute donc que dans l'exercice de l'activité professionnelle enseignante, le principe de neutralité interdit qu'on puisse agir de manière sectaire, partielle et prosélyte mais il ne faudrait pas dévoyer les finalités de ces exigences. Cette neutralité n'est pas un instrument de contrainte à la docilité politique, elle est le vecteur de l'égalité et c'est dans cette perspective qu'elle doit être exigée. A défaut de quoi, craignait Jaurès, la neutralité serait « *le sommeil de l'esprit* »¹⁸.



Congrès de Valence

27-30 mars 2019

Le SNPI-FSU en congrès...

Le SNPI-FSU sera en congrès
à Valence du 27 au 30 mars 2019.
Les adhérents du SNPI y débattront
ensemble des orientations du syndicat
tant sur les questions de statut
et de rémunération que
sur celles de métier et de missions.

Pour toute information sur le congrès :
snpi@fsu.fr

¹⁴ Constitution du 4 octobre 1958, article 1

¹⁵ Conseil constitutionnel, Décision n° 86-217 DC du 18 septembre 1986, considérant 15

¹⁶ Conseil d'État, 3 mai 2000, Mlle Marteaux, recueil Lebon-n° 217017

¹⁷ T.A. Nantes, 9 décembre 2015, n° 1301615

¹⁸ Jean JAURES, *La valeur des maîtres*, Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur, 25/10/1908



Bulletin d'adhésion 2018/2019

NOM, Prénom
Nom d'usage
Date de naissance
Adresse personnelle
.....
.....
Courriel personnel
Téléphone personnel
Téléphone portable

Corps..... Spécialité.....
Indice..... Échelon.....
Détachement Oui ☐ Non ☐
les inspecteurs détachés cotisent à la hauteur de leur indice
Classe normale ☐ Hors classe ☐ Retraité ☐
Stagiaire ☐ Chargé de mission, Faisant fonction ☐

Académie
Poste
Adresse professionnelle
.....
Téléphone professionnel

J'adhère au SNPI-FSU et je règle ma cotisation syndicale
☐ en une fois pour un montant de€
☐ en règlement fractionné de trois versements de.....€
☐ en règlement fractionné de six versements de.....€

☐ Je souhaite recevoir la revue « Pour » (FSU) seulement par voie numérique à l'adresse suivante :@.....
☐ Je souhaite recevoir la revue « Pour » (FSU) par voie postale à mon adresse personnelle

J'accepte de fournir au SNPI-FSU les informations nécessaires à l'examen de ma carrière. Je lui demande de me communiquer les informations professionnelles et de gestion de ma carrière auxquelles il a accès à l'occasion des commissions paritaires, et l'autorise à faire figurer ces informations dans des fichiers et traitements automatisés dans les conditions fixées par les articles 26 et 27 de la loi du 06/01/78. Ces conditions sont révocables par moi-même dans les mêmes conditions que le droit d'accès en m'adressant directement au SNPI-FSU.

Merci de transmettre
votre bulletin
et votre règlement à
SNPI-FSU

Trésorier national
104 rue Romain Rolland
93260 Les Lilas

Indice nouveau majoré	Cotisation en euros
496	128
554	139
586	147
623	156
635	167
662	174
684	185
715	194
738	203
787	213
825	245
HEA 1	254
HEA 2	261
HEA3 + B1	268
HEB2	273
HEB3	281
Stagiaire ou faisant fonction	84
Retraité net<2500€	101
Retraité net>2500€ et <3000€	111
Retraité net>3000€	121

la réduction d'impôts est de 66 %





Éveillez vos élèves à l'écocitoyenneté avec Léo Folio

Léo Folio est un programme pédagogique pour initier les élèves de 6 à 12 ans au Développement Durable à travers l'exemple concret du tri et du recyclage des papiers.

Au fil des aventures de Léo Folio dans les coulisses du recyclage, vos élèves prennent conscience des enjeux environnementaux liés à leur consommation et développent leur écocitoyenneté.

Des activités pour comprendre, apprendre et expérimenter

Conçues en collaboration avec des enseignants, les activités du kit répondent aux orientations pédagogiques définies dans les programmes scolaires.

- 10 fiches-ateliers pour tout savoir sur le recyclage
- 3 activités créatives et manuelles
- 1 poster pour la classe
- 1 guide d'utilisation pour l'enseignant


Recommandé par les enseignants à **98%**



GRATUIT

Commandez votre kit sur
www.clubciteo.com
votre espace pédagogique en ligne


Déjà plus
d'1 million
d'élèves l'ont utilisé
en classe

Étude CSA 2016

CLUB
CITEO