

Conférence de presse de rentrée

Lundi 27 août 2018

Politique éducative :

**un changement
de paradigme
qui ne répond pas aux enjeux**

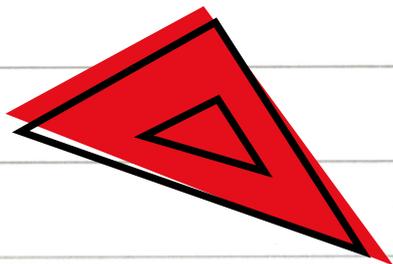
SOMMAIRE

Données chiffrées	3
Élèves, enseignants, écoles en chiffres	4
Ce qui change à la rentrée.....	12
Ce qui attend l'école et les personnels	13
Programmes : ajustements ou réécriture ?	18
CP à 12 en REP & REP+ et CE1 en REP+	21
Apprentissages : du nouveau... vraiment ?.....	24
Évaluations en CP et CE1,.....	26
Une école inégalitaire.....	30
Une école qui ne réduit (toujours) pas les inégalités	31
Une école française sous-investie	36
Des effectifs trop chargés	38
Une école championne des fondamentaux.....	40
Des moyens pour l'école.....	43
Répartition des emplois du premier degré à la rentrée 2017	44
Quid des 3 680 postes supplémentaires ?.....	45
Plus de maîtres, un dispositif à l'agonie	46
Pour une nouvelle carte de l'éducation prioritaire	49
Scolarisation des moins de 3 ans, faible et menacée	51
Contractuels non enseignants en quête de statut.....	55
Médecine scolaire, des moyens insuffisants	59
Les enseignants et leurs conditions de travail.....	62
Salaires en baisse pour les enseignants.....	63
Temps de travail : ça déborde !	67
Formation continue : l'Arlésienne !	69
Santé au travail, à améliorer	72
Enseignants non-titulaires : toujours plus nombreux.....	75
Retraites, le point à la veille de la réforme	77
Enseignement français à l'étranger dans la tourmente.....	79
L'école à la loupe.....	81
Maternelle, une école première	82
Instruction obligatoire à 3 ans en 2019	85
Quels changements pour la direction d'école ?.....	87

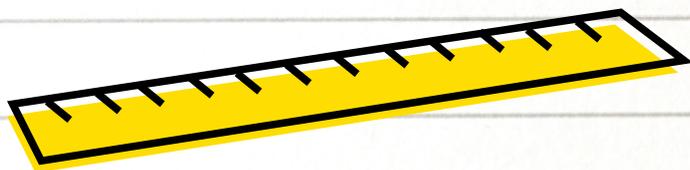
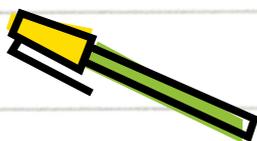
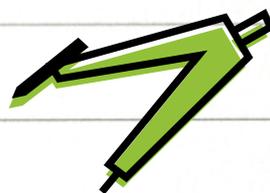
Quel avenir pour l'école rurale ?.....	90
Relations école-familles, un partenariat essentiel.....	94
Rythmes scolaires à la rentrée	96
Les Outre-Mer oubliés	98
Formation initiale	101
Formation en ESPÉ, de fortes disparités	102
Des parcours multiples	105
Concours et recrutement, un métier peu attractif.....	107
Véritables pré-recrutements : une urgence	113
Débuts de carrière difficiles	115
Nouvelle formation initiale, inquiétudes.....	117
La formation initiale revendiquée par le SNUipp	119
Inclusion scolaire.....	121
Réussir la scolarisation des élèves en situation de handicap.....	122
École pour tous, un droit effectif ?	126
Enseignants référents, l'enquête	128
SEGPA/EREA, des structures nécessaires	129
Autisme, un quatrième plan	131
CAPPEI, le point sur la nouvelle formation	133
RASED et psychologues.....	134
Éducation pour toutes et tous	138
Égalité filles-garçons, ça s'apprend	139
Pour un accueil des migrants respectueux des droits humains.....	140
Actions de solidarité, le SNUipp engagé	143
Enfants en situation de pauvreté : que peut l'école ?	145
Laïcité, la vivre au quotidien	147
Annexe.....	149
Université d'automne du SNUipp-FSU	150

Données chiffrées

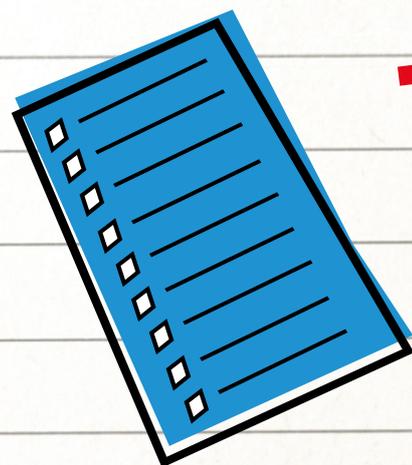
+



%



x



-

1





Élèves, enseignants, écoles en chiffres

Du côté des élèves

Jusqu'à la rentrée 2015 le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement public du premier degré a progressé, en lien direct avec l'augmentation du nombre de naissances depuis 2000.

À la rentrée 2016, le nombre d'élèves a fortement diminué en maternelle tandis qu'il continuait à augmenter en élémentaire. À la rentrée 2017, la diminution des effectifs a concerné la maternelle et l'élémentaire. Les prévisions pour les années à venir confirment cette tendance.

En 2018, le secteur public devrait scolariser 38 749 élèves de moins.

Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans le premier degré public

Rentrée scolaire	Élémentaire***	Maternelle	Total	Variation
2007	3 511 600	2 232 000	5 743 600*	
2008	3 526 800	2 219 300	5 746 100*	+ 2 500
2009	3 532 900	2 218 800	5 751 700*	+ 5 600
2010	3 544 800	2 226 100	5 770 900*	+ 19 200
2011	3 537 700	2 238 200	5 775 900*	+ 5 000
2012	3 553 400	2 227 800	5 771 202*	+ 5 300
2013	3 552 100	2 267 100	5 863 200	+ 42 276**
2014	3 577 600	2 258 500	5 880 900	+17 700
2015	3 594 700	2 245 100	5 885 300	+4 400
2016	3 609 800	2 216 800	5 872 800	-12 500
2017	3 598 069	2 197 356	5 842 708	-30 092
2018 (prév.)	3 584 558	2 171 254	5 810 051	-32 657

Source : DGESCO juillet 2018

* : Ces chiffres ne tiennent pas compte de Mayotte (environ 50 000 élèves) jusqu'à la rentrée 2013.

** : Cette différence intègre Mayotte à la fois dans les chiffres de la rentrée 2013 et celle de 2012

*** : Ne sont pas comptabilisés ici les élèves en Ulis école

Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans le privé

Le nombre d'élèves scolarisés dans le privé augmente depuis quatre rentrées scolaires alors que la tendance des années précédentes était en légère baisse. Parmi les raisons :

- Il y a eu la faible mise en place dans le privé d'une organisation de la semaine scolaire sur 4,5 jours (moins de 20% des écoles).
- Aujourd'hui les fermetures de classes et les fusions d'écoles dans les zones rurales poussent les familles faisant le choix d'une école de proximité vers le privé.

Moyenne de 2010 à 2013	-1 245
Rentrée 2014	+10 260
Rentrée 2015	+12 290
Rentrée 2016	+13 600
Rentrée 2017	+6 959

Source DGESCO - juillet 2018

Scolarisation des élèves de moins de 3 ans (effectifs et taux)

Année	Démographie des 2 ans	Élèves du public	Variation du nb d'élèves	Taux scol. public	Taux scol public+privé
1999/2000	726 768	209 434	-	28,80%	35,20%
2005/2006	792 198	157 212	- 10 559	19,90%	24,50%
2006/2007	794 464	147 128	- 7 013	18,50%	22,9 %
2007/2008	802 468	133 807	- 13 321	17%	20,90%
2008/2009	824 280	116 949	- 16 858	14,20%	18,10%
2009/2010	812 006	94 240	- 22 707	11,60%	15,20%
2010/2011	822 081	84 852	- 9 388	10,32%	13,58%
2011/2012	817 848	72 107	-12 745	8,82%	11,56%
2012/2013	825 609	69 186	- 2 921	8,38%	11,02%
2013/2014	817 356	75 092	+ 5 906	9,19%	11,87%
2014/2015	813 979	74 212	- 880	9,12%	11,82%
2015/2016	804 151	73 106	- 1 106	9,09%	11,60%
2016/2017	813 847	76 163	+ 3 060	9,36%	11,86%
2017/2018		73 526	- 2 637	9,27%	11,71%

Source : DGESCO juillet 2018

Depuis la rentrée 1999, année au cours de laquelle le plus grand nombre d'élèves de moins de 3 ans avaient été scolarisés (soit 35,2%), le taux de scolarisation des élèves de moins de 3 ans a baissé de près de 23,5 points.

À la rentrée 2017, public et privé confondus, le pourcentage d'élèves de 2 ans scolarisés est plus important en éducation prioritaire (20,46%) que hors éducation prioritaire (**9,7%**). Il existe en revanche peu de différence entre les REP+ (22,7%) et les REP (22,21%).

À la rentrée 2017, il **existe 1 412 classes spécifiquement consacrées à la scolarisation des moins de 3 ans**, les autres enfants de moins de 3 ans scolarisés étant accueillis dans des classes multi-niveaux en maternelle.

Sur ces 1 412 classes :

- 1 090 ont fait l'objet d'aménagements spécifiques (15 élèves par classe selon le ministère, du matériel adapté, une ATSEM dédiée...)
- 232 sont sans aménagement spécifique,
- 90 associent des services de la petite enfance.

Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap

<i>Rentrée scolaire</i>	<i>Nb élèves scolarisés</i>	<i>ULIS</i>	<i>Classes ordinaires</i>
2004	96 396	37 584	58 812
2006	111 083	39 684	71 399
2008	114 482	40 231	74 251
2009*	120 180	41 051	79 129
2010	126 294	42 985	83 309
2011	130 517	44 428	86 089
2012	136 421	45 221	90 900
2013	141 565	46 783	94 782
2014	151 412	47 504	103 908
2015	160 043	48 361	111 682
2016	*	49 400	*
2017	-	50 647	-
2018	-	51 575**	-

Public et privé, source : Repères et références statistiques 2017 – DEPP

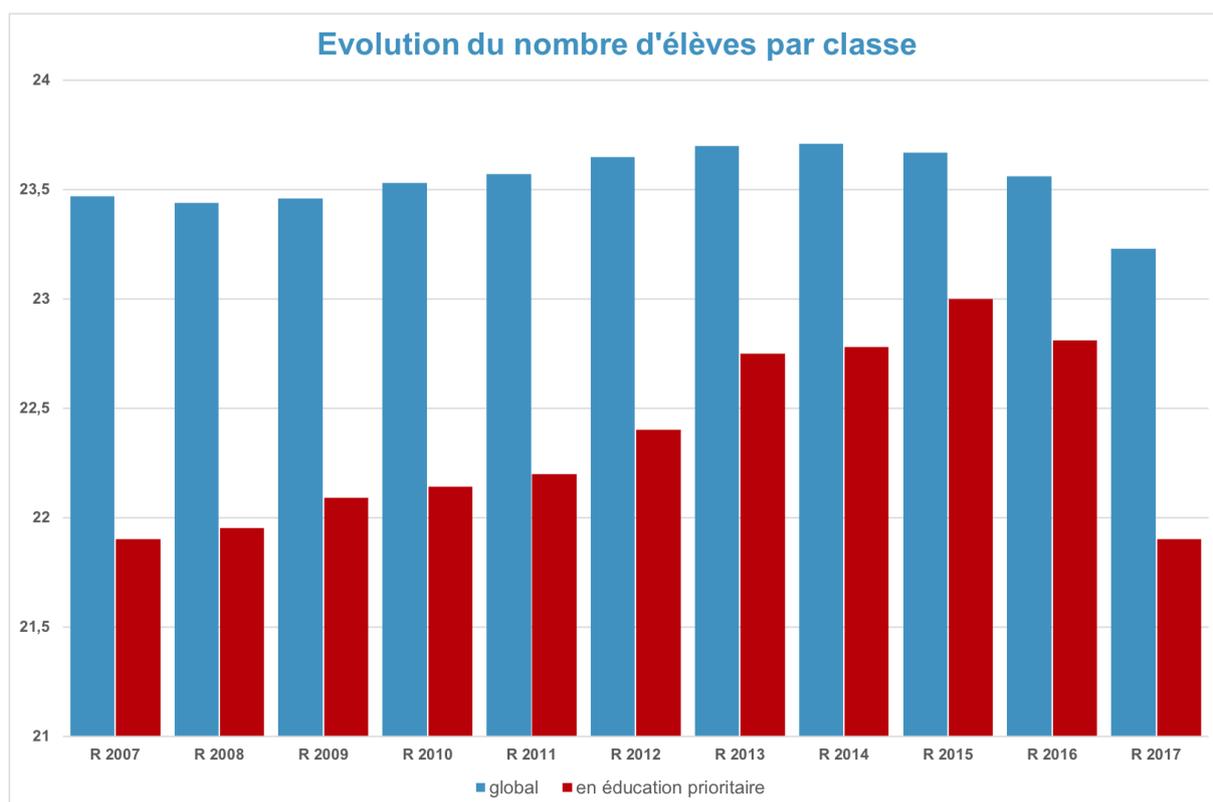
* Données non actualisées

**Prévisions

Évolution du nombre d'élèves par classe

Globalement, le nombre d'élèves par classe reste quasiment stable depuis 10 ans avec une très légère baisse depuis 2 ans. Il est largement supérieur à la moyenne européenne.

À la rentrée 2017, le nombre d'élèves par classe est de 23,47. Mais cette moyenne prend en compte le dédoublement des classes de CP en REP+ où le nombre d'élèves par classe est de 13,17. Hors dispositif des classes dédoublées, ce nombre est donc supérieur.



Source : bilans de rentrée scolaire DGESCO

Du côté des enseignants

Instituteurs et professeurs des écoles : quelques données.

- **352 201 enseignants des écoles** (public – métropole + DOM), titulaires et non titulaires en décembre 2016, exerçant à temps complet ou à temps partiel.

- Âge moyen : **42 ans**

- **82,7% de femmes** (Pour information, ce taux est de 58,4% dans le second degré ;

- **11,5%** des enseignants exercent à **temps partiel** (13,2 % des femmes et 3,4% des hommes). Ce taux s'effrite car les temps partiels sur autorisation (autres que les temps partiels dits « de droit ») sont de plus en plus souvent refusés.

- Traitement : **un salaire net moyen de 2 230 € (en 2015, France entière hors Mayotte, y compris les indemnités)**

- **Seuls 6,3 % des professeurs des écoles sont au grade supérieur de la hors-classe.** Malgré une progression, les femmes ne représentent que 77,3 % des promus en 2017.

- Âge moyen de départ en retraite : 59,2 ans. Sous l'effet des réformes, cet âge moyen recule. En comparaison il est de 62,3 ans pour les enseignants du second degré.

Source : DGESCO (bilan social 2016/2017 du MEN) et documents DGRH.

Mobilité des enseignants : toujours compliqué de changer de département.

En règle générale, les chiffres sont assez stables d'une année sur l'autre, et toujours largement insatisfaisants. Des enseignants sont amenés soit à travailler loin de leur conjoint, soit à demander une mise en disponibilité pour ne pas être séparés. Ces difficultés sont renforcées selon le département d'affectation.

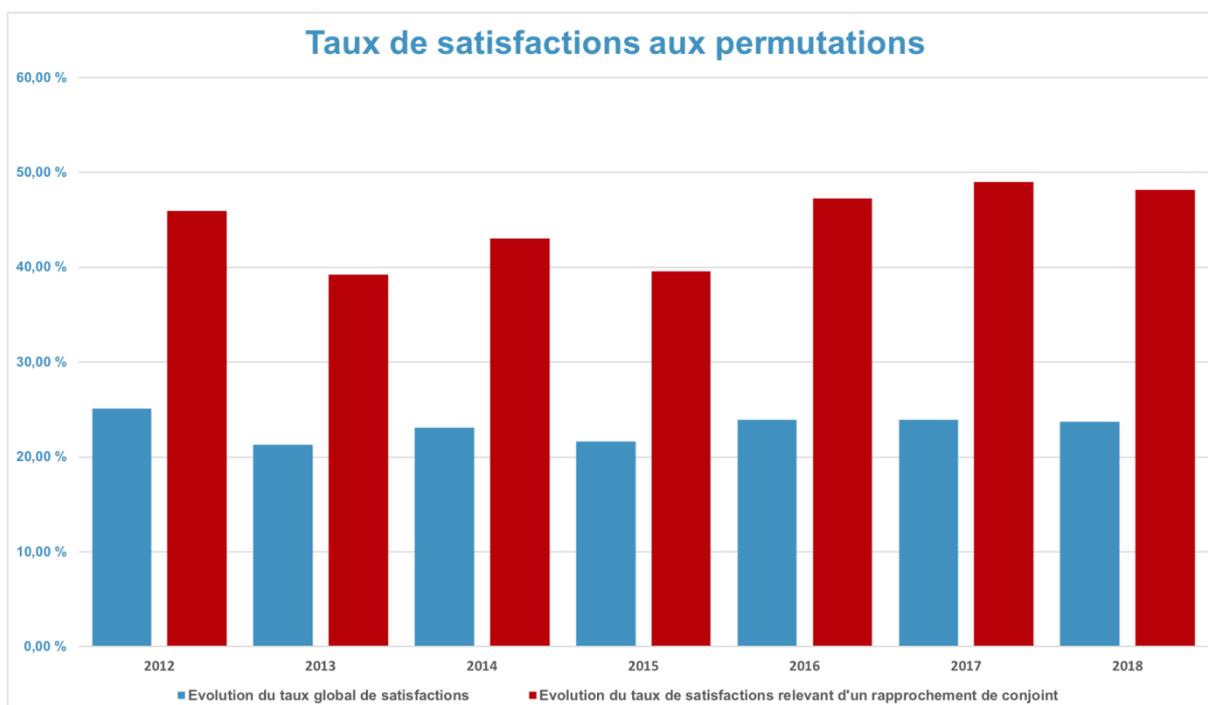
En 2018, pour 17 069 participants, le rapprochement de conjoints représente 30,7% des demandes, soit 5 144 enseignants. Seuls 2 476 enseignants séparés ont pu rejoindre leur conjoint pour la rentrée 2018. Au total, 4 047 enseignants auront obtenu satisfaction.

Les difficultés sont aussi d'ordre géographique. Certains départements sont beaucoup moins attractifs que d'autres.

En 2018 par exemple, ceux de l'Île-de-France totalisaient près de la moitié des participants (49,6%), alors qu'ils ne représentaient qu'1/5 du nombre total d'enseignants.

La même année, six départements totalisaient 20% des demandes (33, 34, 35, 44, 56 et 64). Et huit départements enregistraient plus de 10 demandes d'entrée en premier vœu pour une demande de sortie.

Le taux de satisfaction pour les demandes de mutation est de 23,71% et de 48,13 en cas de rapprochement de conjoint.



Source: résultats 2018, MEN.

Évolution des moyens d'enseignement par année

2007	-585
2008	477
2009	-4 000
2010	-5 243
2011	-3 367*
2012	-4 700
2013	3 341**
2014	2 060
2015	2 511
2016	3 911
2017	4 311
2018	3 881

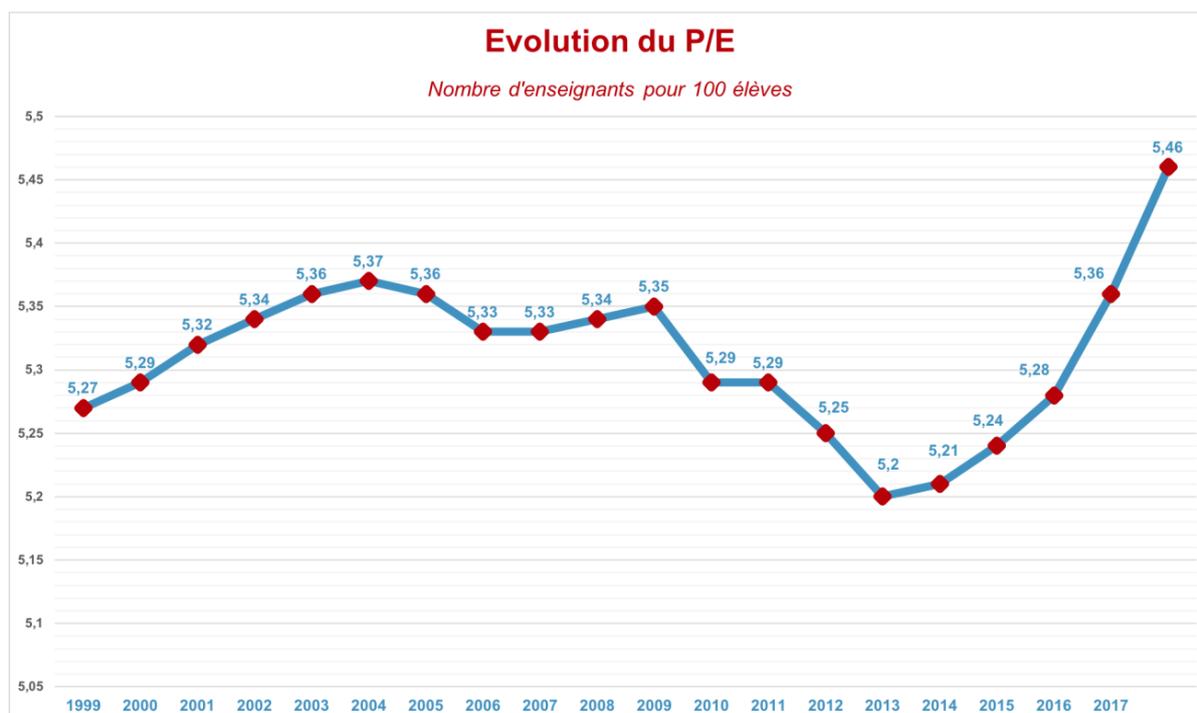
Source : DGESCO décembre 2017

* En 2011, ces suppressions de postes comprenaient 5600 suppressions de postes dits en « surnombre budgétaire » sans incidence sur les moyens d'enseignement

** En 2013 les stagiaires étaient rémunérés à mi-temps et exerçaient à tiers-temps en classe

Évolution du nombre de postes pour 100 élèves (P/E)

Le taux P/E est le nombre de postes d'enseignant pour 100 élèves scolarisés. Il permet de quantifier l'ensemble des moyens accordés à la scolarisation des élèves : les enseignants en charge d'une classe mais également les remplaçants, les décharges de direction d'école, les RASED et les référents de l'ASH, les maîtres supplémentaires...



Source : DGESCO – Bilans de rentrée depuis 1998

Recrutement

Total des places aux concours (externe, interne, troisième concours...)

Session	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Places au concours	13 037	12 805	11 267	11 187	10 010	7 158	7 165	3 154	6 000
Session	2013	2014 except.	2014 renové.	2015	2016	2017	2018		
Places au concours	8 600	8 500	8 500	11 920	12 911	13 001	11 840		

Source : MEN - Système d'information et d'aide aux concours du premier degré

Du côté des écoles

Nombre d'écoles

	Écoles publiques
2003/2004	51 664 dont 17 948 maternelles
2004/2005	51 155 dont 17 703 maternelles
2005/2006	50 668 dont 17 583 maternelles
2006/2007	50 291 dont 17 250 maternelles
2007/2008	49 928 dont 17 000 maternelles
2008/2009	49 498 dont 16 748 maternelles
2009/2010	48 975 dont 16 366 maternelles
2010/2011	48 522 dont 16 056 maternelles
2011/2012	47 944 dont 15 621 maternelles
2012/2013	47 483 dont 15 369 maternelles
2013/2014	47 302 dont 15 212 maternelles
2014/2015	46 673 dont 15 079 maternelles
2015/2016	46 435 dont 14 754 maternelles
2016/2017	45 877 dont 14 462 maternelles
2017/2018	45 401 dont 14 179 maternelles

Source : DGESCO - Bilans de rentrée depuis 2003

Nombre de classes

En tout, il y a 251 475 classes (contre 249 238 classes à la rentrée 2016) dont 87 593 classes de maternelle. Cette augmentation du nombre de classes est essentiellement liée au dédoublement des classes de CP en REP+.

Source : DGESCO – Bilan de rentrée 2017-2018

Éducation prioritaire

À la rentrée 2017, il y a 1 082 réseaux d'éducation prioritaire (REP) : 350 réseaux REP+ et 732 réseaux REP.

2 466 écoles sont en REP+ et 4 233 en REP.

La liste des écoles en REP n'est pas publiée.

1 163 354 élèves sont scolarisés dans 6 699 écoles en éducation prioritaire. 10

Enseignement des langues vivantes

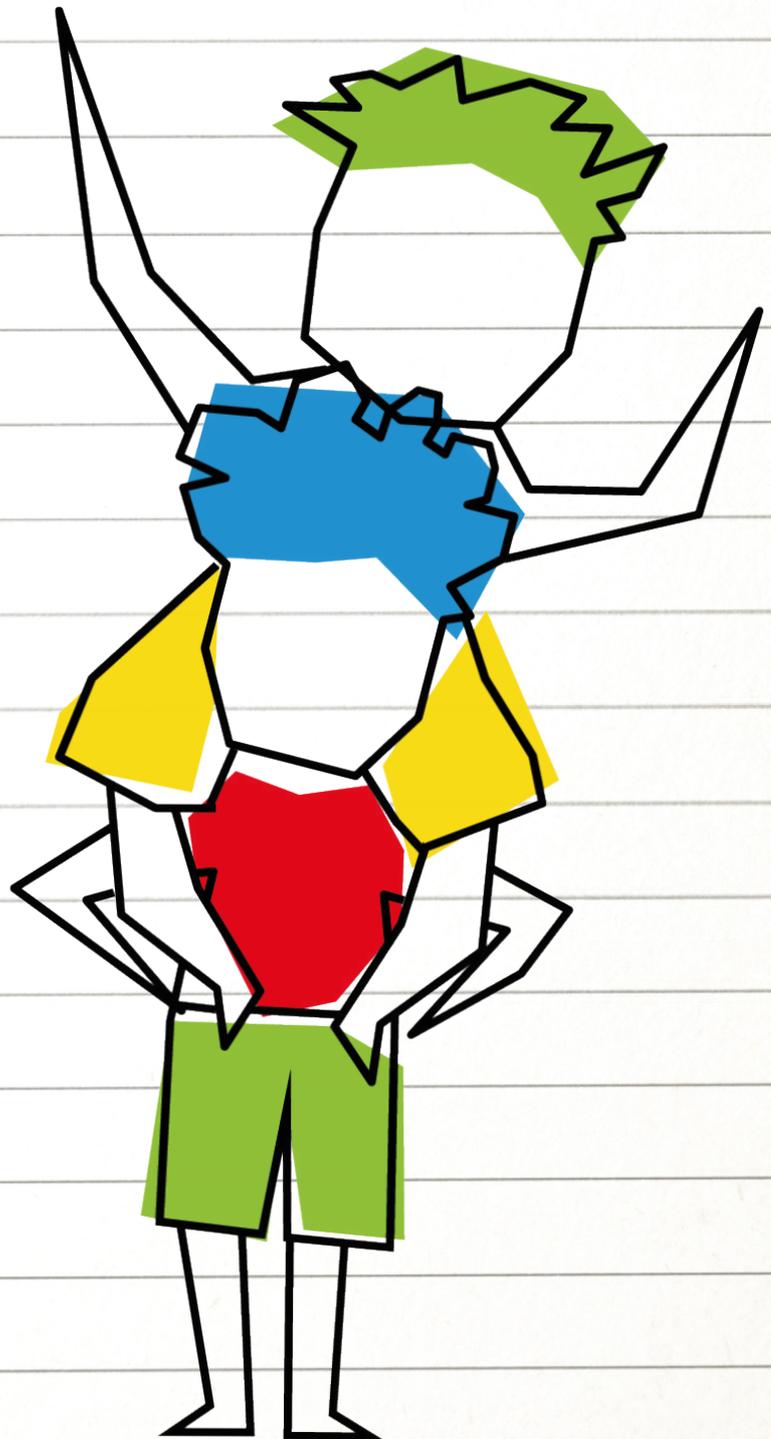
Répartition des langues enseignées

	Anglais	Allemand	Espagnol	Italien	Langues régionales / autres
2006-2007	84,2 %	12,4 %	2,0 %	1,0 %	
2007-2008	88,81%	9,52%	1,57%	0,94%	0,25%
2008-2009	89,60%	8,70%	1,60%	0,80%	0,20%
2009-2010	89,20%	7,90%	2,50%	0,90%	
2010-2011	91%	7,27%	1,47%	0,68%	
2011-2012	92,04%	6,68%	1,23%	0,61%	0,23%
2012-2013	92,83%	6,16%	1,23%	0,53%	0,04%
2013-2014	91,74%	5,83%	1,27%	0,61%	0,54%
2014-2015	92,80%	5,50%	0,90%	0,61%	0,10%
2015-2016	91,89%	5,97%	1%	0,63%	0,52%
2016-2017	90,21%	7,53%	0,90	0,68%	0,68%

Source : DGESCO – Bilans de rentrée

Seules les académies de Strasbourg et Nancy-Metz proposent l'apprentissage de l'allemand à grande échelle (respectivement à 99,1% et 28,92% des élèves de l'élémentaire). L'espagnol se concentre à Toulouse (5,42%) et Montpellier (6,7%). L'italien concerne essentiellement la Corse (9,01%) et Nice (5,04%).

Ce qui change à cette rentrée



2



Ce qui attend l'école et les personnels

Quelles sont les nouveautés de cette rentrée qui auront un impact sur la vie des écoles et celle des personnels ? Tour d'horizon des principales nouvelles mesures.

Du côté de l'école :

<p>CP/CE1 à 12 en REP et REP+</p> <p>100% de réussite au CP</p>	<p>Poursuite du dédoublement des classes de CP en REP et de CE1 en REP+. Insuffisamment budgétée, cette mesure entraîne des suppressions de postes de « Plus de maîtres » (PDM) et des suppressions de postes ou des non-ouvertures notamment en maternelle et dans le rural. Elle a eu pour conséquence d'augmenter les effectifs dans un certain nombre de classes. Le manque de locaux entraîne la suppression de salles d'informatique, de bibliothèques, de salles des maîtres... et contraint les enseignants à des organisations pédagogiques par défaut.</p> <p>Si l'éducation prioritaire a toujours été un laboratoire d'idées, les projets d'école, la gestion de l'hétérogénéité, la mise en place de nouvelles pédagogies doivent rester à l'initiative des équipes enseignantes. Elles ne doivent pas faire l'objet de prescriptions ou d'injonctions de la part de l'administration, la liberté pédagogique étant inscrite dans le code de l'éducation.</p>
<p>Notes au BO</p> <p>Guide CP</p>	<p>Quatre notes très prescriptives sont parues au BO en avril 2018 sur l'enseignement de la lecture, la grammaire et le vocabulaire, le calcul et la résolution de problèmes. Elles font appel à une conception « étagée » et mécaniste des apprentissages entrant parfois en contradiction avec les programmes 2015.</p> <p>Le « petit livre orange » supposé servir de référence à l'enseignement de la lecture au CP s'inscrit dans cette même logique. En promouvant une méthode syllabique stricte ou en prônant le recours indispensable à un manuel, il ignore ce qui fait consensus aujourd'hui dans la recherche et ne répond pas à l'enjeu concernant la compréhension, difficulté pointée par les études internationales.</p> <p>L'apport des neurosciences est instrumentalisé pour servir une politique éducative à grands renforts de communication, appuyée sur une partie de l'opinion et destinée à imposer des orientations en trompe l'œil car elles ne répondent pas aux enjeux de la réussite de tous (formation, effectifs de classe, gestes professionnels, moyens en enseignants spécialisés, aides en direction des élèves à besoins spécifiques...). Ces textes ne permettent pas de faire évoluer les pratiques et les conditions d'exercice et nient l'expertise pédagogique des enseignants. Le SNUipp-FSU appelle les enseignants-concepteurs à continuer à inscrire leurs pratiques dans le cadre de la loi, en usant de leur liberté pédagogique pour mettre en œuvre les programmes afin d'adapter les apprentissages aux besoins des élèves.</p>

<p>Redoublement</p>	<p>Un décret, rejeté par le CSE en décembre 2017, mais paru au BO en février 2018 assouplit le cadre du redoublement.</p> <p>Il conserve un caractère exceptionnel mais il n'est plus restreint à la seule situation qui permettait de « pallier une période importante de rupture des apprentissages scolaires ». Il s'applique plus généralement en cas de « difficultés importantes d'apprentissage », à l'échelle de l'année scolaire. Le redoublement peut donc être prononcé en cours de cycle, ce qui constitue une rupture historique avec la politique des cycles. En l'absence de mesures préventives d'ampleur (baisse des effectifs, scolarisation précoce, formation initiale et continue à la gestion de l'hétérogénéité, reconstruction des RASED, généralisation du « Plus de maîtres », dispositifs d'aide dans la classe sur temps scolaire), cet assouplissement n'apporte aucune réponse durable à la problématique de la grande difficulté scolaire.</p>
<p>Ajustements des programmes</p>	<p>Des ajustements des programmes 2016 entrent en vigueur à la rentrée 2018. Le 12 juillet 2018 une large majorité du Conseil supérieur de l'éducation a décidé de quitter la salle dénonçant la méthode qui consiste à modifier des programmes pendant les vacances scolaires, tout autant que les contenus qui sonnent le retour des programmes de 2008 rejetés par la communauté éducative et sanctionnés par les dernières évaluations.</p> <p>Consacrés aux fondamentaux « lire, écrire, compter, respecter autrui », ces ajustements remettent en cause l'esprit des programmes de 2016. L'Éducation morale et civique en fait particulièrement les frais : les compétences ne sont plus acquises à travers l'expérience de situations vécues par les élèves mais dispensées par un enseignement magistral directif.</p> <p>Une autre logique s'impose, délaissant une démarche pédagogique intégratrice où les compétences sont mises en cohérence dans un projet porteur de sens, au profit d'enseignements segmentés fondés sur l'entraînement de procédures à automatiser. Des repères annuels produits par la DGESCO sont à venir remettant en cause la progressivité des apprentissages au sein des cycles.</p>
<p>Évaluations</p>	<p>Trois évaluations standardisées sont prévues : à l'entrée du CP et du CE1 (fin septembre et début octobre) et mi-CP (février/mars 2019). Uniquement consacrées au français et aux mathématiques, ces évaluations dessaisissent les enseignants du travail d'élaboration d'outils au service de la conception d'enseignements adaptés à leurs élèves et au contexte de leur classe.</p> <p>Une procédure chronophage : les réponses de chaque élève seront saisies en ligne. Leur interprétation se fera de manière automatisée par un logiciel dédié dépossédant les équipes du travail d'analyse.</p> <p>Un kit de communication est destiné aux directions d'école pour présenter le dispositif aux familles. Un dispositif qui entretient la confusion sur les objectifs des évaluations (pilotage du système ou aide aux apprentissages ?) et comporte le risque d'une mise en concurrence des écoles. Cela peut engendrer un bachotage préjudiciable aux élèves, comme cela a pu être observé dans les pays anglo-saxons.</p>

<p>Animations pédagogiques</p>	<p>Les 18 heures d'animations pédagogiques seront consacrées exclusivement au français et aux mathématiques, dans un contexte de repli généralisé de la formation continue.</p> <p>Au cycle 2, l'accent est particulièrement mis sur la lecture (code, fluidité, compréhension) et en cycle 3 sur l'étude de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire).</p> <p>Les préconisations pour la maternelle, supposées s'inscrire dans la continuité des Assises de mars 2018, sont plus floues. D'autant que les enseignants de maternelle pourront être conviés aux formations à destination du CP.</p> <p>Le SNUipp-FSU dénonce la réduction du champ des animations pédagogiques qui doivent continuer à répondre aux besoins des équipes pédagogiques et proposer des contenus ambitieux qui permettent aux enseignants de faire progresser leurs élèves dans tous les domaines.</p>
<p>Téléphone portable</p>	<p>La loi du 3 août sur l'encadrement de l'utilisation du téléphone portable dans les établissements d'enseignement scolaire indique que l'interdiction de l'utilisation du téléphone portable dans les écoles et les collèges sera effective dès la rentrée scolaire 2018. Elle pourra connaître des exceptions dans le cadre d'un usage pédagogique explicite et spécifique encadré par les professeurs.</p> <p>Le non-respect des règles fixées peut entraîner la confiscation de l'appareil par un personnel de la direction, d'enseignement, d'éducation ou de surveillance. Mais si la loi donne un cadre juridique, c'est le règlement intérieur qui fixe les modalités de la confiscation et de la restitution du téléphone. En clair, ce sont aux écoles de fixer les modalités en adaptant aux réalités, comme elles le font au quotidien.</p>

Du côté des personnels

<p>Prime REP+</p>	<p>Sur les 3000 € promis, 1000 seront versés au cours du 1^{er} trimestre à tous les personnels affectés en REP+. Les 2000 restant seraient distribués sous la forme d'une part variable non définie à ce jour mais qui prendrait en compte « <i>la valorisation de l'investissement collectif des équipes</i> » et « <i>la possibilité d'un adossement d'une partie de cette indemnité aux progrès des élèves et à l'accomplissement du projet d'école et d'établissement qui y contribue</i> ». C'est donc bien l'introduction d'une rémunération au mérite que le ministre entend mettre en place. Quel critère objectif présidera à l'attribution de cette nouvelle part variable à tel enseignant ou telle équipe plutôt qu'une autre ? Le SNUipp-FSU s'oppose à ce genre de dérive et demande que cette prime de 3000 € soit versée sans conditions pour toutes et tous, y compris les AESH, les personnels en CUI et les AED aujourd'hui écartés de toute indemnité.</p>
<p>AESH</p>	<p>Le recrutement des AESH est modifié : la durée d'expérience requise sur des fonctions d'accompagnement est ramenée de 24 à 9 mois pour les contractuels de droit privé (CUI, PEC). Les candidats justifiant</p>

	<p>d'un titre ou diplôme au moins de niveau IV (baccalauréat) pourront également postuler. Cela permet d'élargir le vivier tout en augmentant le niveau de recrutement.</p> <p>La formation d'adaptation à l'emploi est réaffirmée à hauteur d'au moins soixante heures en début de contrat.</p>
Contrat aidé : PEC	<p>Les Parcours emploi compétences (PEC) ont été créés en janvier 2018. La base juridique reste celle des CUI-CAE mais est renforcée sur l'accompagnement du salarié vers l'emploi et la formation professionnelle. Les contrats sont de 9 mois minimum. Ils s'adressent aux salariés éloignés de l'emploi avec une attention particulière portée aux travailleurs handicapés, aux résidents des quartiers prioritaires de la politique de la ville et aux jeunes. Dans l'Éducation nationale, ce contrat sera réservé à l'accompagnement des élèves en situation de handicap.</p>
CAPD de recours	<p>Le rendez-vous de carrière effectué en 2017-2018 a fait l'objet d'un compte-rendu d'appréciations par l'IEN. Au cours de cette même année scolaire, il a été communiqué à l'enseignant qui a pu formuler des observations (dans un délai de 3 semaines). L'appréciation finale de la « <i>valeur professionnelle</i> » prise par l'IA-DASEN sera notifiée dans les deux semaines après la rentrée scolaire de septembre 2018. Dans un délai de trente jours, l'enseignant pourra en demander la révision, si celle-ci ne lui convient pas, par un recours gracieux auprès de l'IA-DASEN. En cas de réponse défavorable de l'IA-DASEN, il pourra alors saisir la CAPD « Recours » à nouveau dans un délai de trente jours. Cette CAPD sur ces demandes de révision devra se tenir préalablement à la CAPD des « <i>promotions à l'avancement différencié</i> » qui doit se dérouler avant la fin du mois de décembre 2018.</p>
Indemnités PE-éducateurs	<p>Les PE éducateurs doivent percevoir l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE). L'annonce a été faite par le ministère au SNUipp-FSU en mai 2018 suite aux mobilisations et aux nombreuses relances.</p>
Échelon spécial classe exceptionnelle	<p>Le nombre de promotions possibles est fixé à 20% de l'effectif du grade de classe exceptionnelle au niveau national. Une répartition est ensuite effectuée au niveau des rectorats et des DSDEN.</p> <p>Il faut avoir, à la date du 31 août 2018, au moins 3 ans d'ancienneté dans le 4^e échelon de la classe exceptionnelle.</p> <p>Les IA-DASEN inscrivent au tableau d'avancement les PE (critères : valeur professionnelle et acquis de l'expérience), après consultation de la CAPD. Pour cette campagne 2018, les IA-DASEN pourront s'appuyer sur les avis portés sur la valeur dans le cadre de la campagne 2017 d'accès à la classe exceptionnelle. Ils devront porter une attention particulière à l'équilibre entre les femmes et les hommes.</p>

CAPPEI	Le Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école Inclusive (CAPPEI) a un an. Le ministère, après de nombreuses interventions du SNUipp-FSU, a réitéré son attachement aux « options », devenues des « parcours » dans la nouvelle formation, pour les procédures d'affectation des enseignants spécialisés. Le logiciel de gestion des personnels va être modifié, afin que chacun puisse être affecté selon son option. Un travail sur les équivalences (voir annexes circulaire 2017-026) est nécessaire pour que tous les personnels spécialisés aient accès aux postes auxquels ils ont droit lors des mouvements intra-départementaux.
MFIN	La circulaire n°2018-068 sur les MFIN (Modules de formation d'initiative nationale) est parue le 18 juin 2018. La période de candidature, si elle est allongée par les vacances d'été, reste très courte sur les jours ouvrés, les départements devant remonter les candidatures le 14 septembre 2018 au plus tard. Une CAPD doit avoir lieu avant cette date pour valider et faire remonter les demandes, qui seront ensuite examinées en CAPN. Le SNUipp-FSU continue de demander une augmentation de ces formations, la possibilité de les délocaliser afin qu'elles profitent au plus grand nombre, et une gestion transparente des candidatures lors des commissions administratives paritaires.
Assouplissement des rythmes scolaires	Plus de 70 % des communes et 60 % des élèves seront à la semaine des quatre jours à la rentrée 2018. Le SNUipp-FSU est favorable à la concertation de tous les acteurs éducatifs pour envisager localement l'organisation pédagogique souhaitable dans une possibilité de choix restaurée (4,5 jours, 4 jours...) Parallèlement, il convient de prendre le temps de la concertation sur le temps global et l'espace de l'enfant. Le ministre communique sur « le plan mercredi » en lien avec les municipalités. Pour que les temps éducatifs soient complémentaires cela exige des temps de rencontre et donc du temps reconnu pour les enseignants. D'autre part, sans aides conséquentes de l'État, sans réflexion sur les contenus et sans formation exigeante des animateurs, le plan mercredi rencontrera les mêmes difficultés et les mêmes différences en termes de richesse et de diversité d'activités que les activités périscolaires liées à la réforme des rythmes.

Et ce que nous voulons voir changer en priorité

Le niveau des salaires des enseignants des écoles parmi les plus bas, les taux d'encadrement et les temps d'enseignement parmi les plus élevés en Europe, l'absence de formation continue malgré de nombreuses annonces, le renforcement des dispositifs et structures adaptés (RASED, SEGPA, classes relais) et spécialisés.



Programmes : ajustements ou réécriture ?

« Il faut rompre avec ces vieilles habitudes qui consistent à défaire ce que les précédents ont mis en place », « Je ne vais pas changer les programmes même si j'ai des réserves sur certaines choses »... Les engagements de J.M Blanquer à son arrivée rue de Grenelle n'auront pas résisté longtemps au volontarisme politique du ministre qui aura réussi le tour de force de vider la loi de refondation de l'école de 2013 de toute sa substance en moins d'une année d'exercice.

Passage en force

Des ajustements des programmes 2016 proposés par le Conseil supérieur des programmes (CSP) entrent en vigueur à la rentrée 2018. Une fois de plus, le dialogue social a été court-circuité puisque le CSP n'a pas consulté les enseignants et leurs représentants avant de diffuser son projet sur le site du ministère. Le comité de suivi des programmes n'a pas non plus été réuni en amont. Devant le refus de l'administration de retirer les projets de modifications des programmes de 2016 de l'ordre du jour du CSE du 12 juillet 2018, les syndicats de la FSU (dont le SNUipp), le SE-Unsa, l'Unsa-éducation, A et I Unsa, le SGL, l'Unef, la CGT-éduc'action, Solidaires, Sud-éducation, la FNEC-FP-FO et la FCPE ont quitté la séance du Conseil supérieur de l'éducation. Ces ajustements seront complétés par des repères annuels produits par la DGESCO. La mise en circulation de textes essentiels à la conception des enseignements pendant les congés estivaux affiche un mépris certain pour les personnels enseignants, exaspérés par de nouveaux changements, moins de deux ans après l'entrée en vigueur des derniers programmes. Ce calendrier met particulièrement en difficulté les enseignants débutants et les formateurs, déjà déstabilisés par la réduction du champ des animations pédagogiques aux seuls enseignements du français et des mathématiques.

Un changement de cap

De fait, les ajustements s'apparentent à une véritable réécriture qui marque d'abord une rupture avec le principe de progressivité des apprentissages au sein des cycles. Les repères de progressivité des programmes ont en effet été supprimés, pour faire place aux repères annuels déterminés par la DGESCO. En l'absence de temps institutionnalisé suffisant pour permettre une appropriation facilitée des programmes mais également d'une formation de qualité et d'envergure, des repères annuels peuvent proposer des points d'appui aux enseignants pour programmer leurs enseignements. Mais c'est au prix du renoncement à exercer pleinement leur capacité à concevoir leurs enseignements, dans le cadre des programmes nationaux. La recherche internationale montre que ce risque de

déprofessionnalisation provoque à terme découragement, désengagement... au détriment de la réussite des élèves.

Une perte de sens

Une autre logique s'impose. Elle délaisse une démarche pédagogique intégratrice où les compétences sont mises en cohérence dans un projet porteur de sens, au profit d'enseignements segmentés fondés sur l'entraînement et la répétition de procédures à automatiser.

Par petites touches, un complet renversement s'opère. Dans le volet 1 des programmes, consacré au cadrage de la logique des cycles, on note pour le français au cycle 3, la suppression de notions et concepts qui font pourtant consensus dans la communauté scientifique : *élève acteur de ses apprentissages, dimension culturelle dans l'apprentissage des langues vivantes comme source de développement du vivre ensemble, démarche de projet favorisant l'interdisciplinarité, contribution d'une culture commune à la formation du citoyen...* Or l'élève ne peut subir passivement des enseignements. Apprendre suppose une activité, un engagement, un projet, une capacité à planifier une stratégie pour parvenir au résultat attendu. C'est un acquis de la recherche en sciences de l'éducation qui ne peut être ignoré, sauf à donner aux programmes une connotation idéologique.

Plusieurs ajustements des programmes sont emblématiques des partis-pris ministériels :

- en lecture, insistance sur la maîtrise du code et sur la fluidité, supposée permettre en soi l'accès à la compréhension. Pourtant la recherche montre que sens et maîtrise du code ne se succèdent pas de manière mécanique mais se construisent et se renforcent mutuellement ;
- en cycle 3, suppression du prédicat pour revenir aux appellations grammaticales traditionnelles (COD/COI/compléments circonstanciels) qui n'ont pourtant jamais aidé les élèves les plus en difficulté à mieux s'exprimer à l'oral comme à l'écrit ;
- mémorisation de l'entièreté du paradigme du passé simple ;
- minoration de la production d'écrits rebaptisée écriture, assimilée à un simple d'exercice d'application des acquisitions en étude de la langue, alors que celles-ci ne prennent sens que dans des situations de communication écrite.

En mathématiques, pas de révolution majeure dans la continuité du rapport Villani. Des repères annuels ont été mis à disposition pour le CP en février 2018 : certains attendus irréalistes ne manqueront pas de provoquer des situations d'échec artificielles. Par exemple, des problèmes fondés sur la propriété conceptuelle de réversibilité de l'addition et de la soustraction présentent actuellement des taux de réussite de 35% à l'entrée au CE1 et de 65% en fin de CE1. Le volontarisme pédagogique ne peut se confondre avec l'alourdissement irresponsable des attendus au CP.

Les ajustements prévoient que « *l'automatisation du code alphabétique doit être complète à la fin du CP* ». La place centrale accordée à la correspondance entre les lettres et les sons devra se faire sur des « phrases et des textes que les élèves sont capables de déchiffrer ». Ce resserrement sur des « *textes que l'élève peut entièrement décoder* » empêche les enseignants de construire pleinement la découverte de tous les aspects de l'écrit, sur un éventail large de supports de lecture qui font sens : albums, poèmes, affiches, journaux... Pas de quoi répondre au déficit de compréhension, confirmé par les évaluations PIRLS.

Le retour de l'instruction civique ?

À peine deux années scolaires après la publication des programmes de 2016, il faudra se reporter à la page 4 des ajustements pour en retrouver la trace. Pour le reste trois domaines sont mis en avant pour chaque cycle : respecter autrui ; acquérir et partager les valeurs de la République ; construire une culture civique.

L'enseignement de l'EMC donnera lieu à des traces écrites et des évaluations. Dans les écoles, bien des aspects de l'EMC s'évaluent de façon formative et positive car l'évaluation sommative n'est pas toujours la plus appropriée : comment évaluer la tolérance, le rapport à l'altérité ou encore le respect de cette manière ? À moins que l'on préfère évaluer des savoirs déclaratifs sur l'organisation de la République (commune, département, région) au risque de passer à côté de l'essentiel, comme la compréhension des processus démocratiques d'élaboration de la loi ou de ce qui fonde le vivre ensemble.

Inverser les perspectives

L'attitude du CSP, qui propose de nouveaux programmes conformes aux déclarations du ministre, interroge sur son indépendance qui était pourtant un des éléments fondateur de ce conseil, ainsi que sur sa capacité désormais à être en prise avec les réalités du terrain. Pour le SNUipp-FSU, le cadre de référence des enseignements doit rester celui des programmes 2016, élaborés à l'issue d'une longue concertation et votés à l'unanimité par la communauté éducative.

Si des évolutions sont souhaitables, en particulier des simplifications ou des corrections de formules jargonantes, pour améliorer leur lisibilité et les rendre plus opérationnels, ces aménagements doivent se fonder sur les remontées des besoins exprimés par les équipes pédagogiques. Cela avait été prévu par la mise en place du comité de suivi des programmes qui n'a pas été réuni depuis l'arrivée du nouveau gouvernement.

Le pilotage vertical exercé par l'actuel ministère, consistant à imposer des changements qui ne sont pas appuyés sur les besoins du terrain ne peut aboutir à l'adhésion des enseignants qui ne font que constater ce processus de déprofessionnalisation.



CP à 12 en REP & REP+ et CE1 en REP+

Un an après l'installation de Jean-Michel Blanquer rue de Grenelle et la mise en œuvre de sa mesure emblématique de dédoublement des CP en REP +, une enquête du SNUipp-FSU permet un premier bilan sur sa perception par les enseignantes et les enseignants.

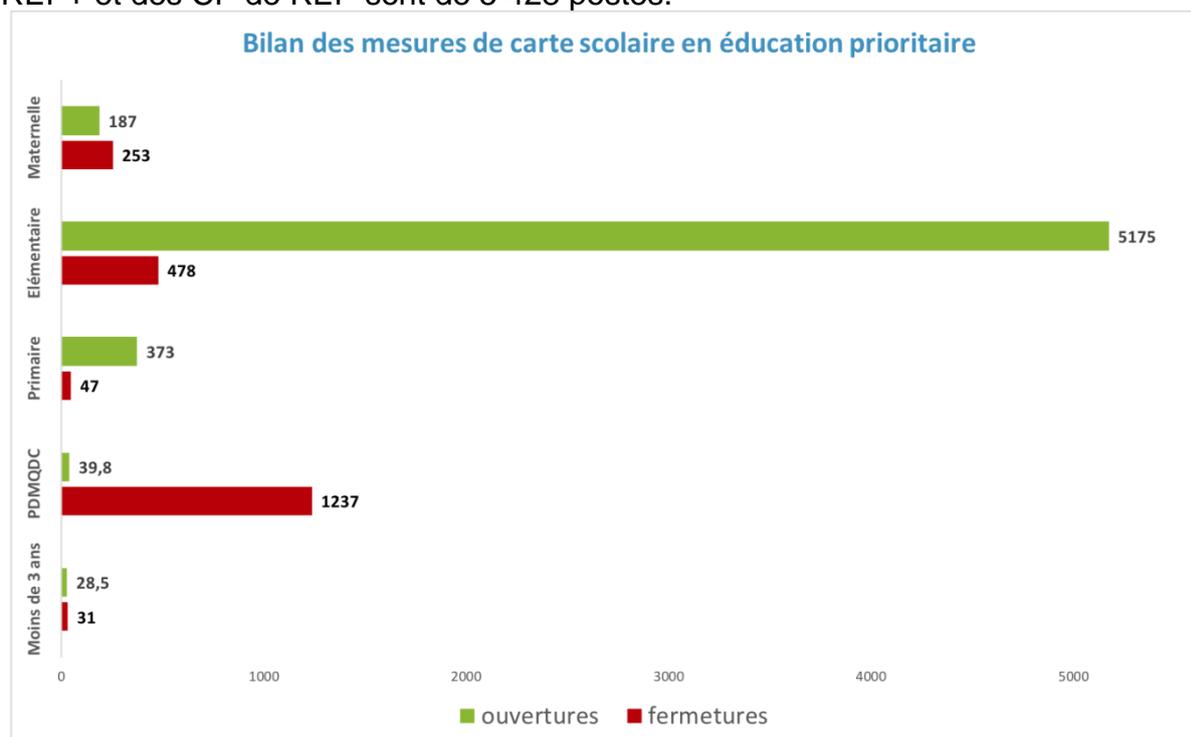
Ils plébiscitent cette baisse des effectifs qui favorise de meilleures conditions de travail et d'apprentissage des élèves. Si le dispositif des CP et CE1 dédoublés apporte une première réponse, il montre les limites d'une mesure mise en œuvre à moyens constants et sans concertation. Avec des fortes incidences sur la disparition des « Plus de maîtres », les cartes scolaires particulièrement dans les écoles.

La mise en place du dispositif CP dédoublés en REP/REP+ et CE1 en REP+ est une mesure phare du ministre de l'Éducation nationale. Sa mise en œuvre s'effectue sans véritable concertation avec les professionnels que sont les enseignants.

Une mesure qui a un coût

À la rentrée 2018 :

La dotation pour couvrir l'ensemble des besoins du 1^{er} degré est très insuffisante, elle est de 3 680 postes or les besoins pour assurer les dédoublements des CE1 en REP+ et des CP de REP sont de 5 428 postes.



Enquête du SNUipp-FSU - juin 2018

Les DASEN ont souvent utilisé plusieurs variables d'ajustement pour répondre à l'injonction ministérielle des CP à 12 alors que la plupart des opérations préparatoires pour la rentrée étaient déjà faites.

Conséquences de cette dotation insuffisante :

La mise en œuvre s'est faite à moyens constants et a donc impacté fortement les cartes scolaires départementales ; l'extension du dispositif aux CP en REP et CE1 en REP+ à la rentrée de 2018 est de ce point de vue significatif.

- Impact sur les « **Plus de maîtres** » (PDM).

Rentrée 2016 : 3 220 emplois.

Rentrée 2017 : le gouvernement précédent prévoyait la création de 884 postes. Suite aux mesures de dédoublement, 2 826 emplois ont été consacrés aux PDM. Soit une perte de 1 278 postes par rapport à ce qui était prévu initialement.

Rentrée 2018 : selon l'enquête annuelle du SNUipp-FSU, 1 197 PDM en éducation prioritaire et 133 hors éducation prioritaire ont été supprimés. Au final, il ne reste que 1 496 postes alors que ce dispositif était prometteur et apprécié.

- Impact sur la **maternelle**

Le solde ouvertures/fermetures est négatif avec 890 suppressions d'emplois.

En éducation prioritaire ce sont 65,5 suppressions qui ont eu lieu. L'importance des conditions d'apprentissage et de la scolarité précoce dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire est pourtant primordiale.

- Impact sur le **rural**

Le solde ouvertures/fermetures est négatif : - 808 classes.

Entre 2011 et 2016, l'augmentation des emplois d'enseignants remplaçants n'est que de 0,7%. Si le remplacement reçoit 313 postes en 2018 selon l'enquête du SNUipp-FSU, cela ne représente qu'une goutte d'eau face aux besoins actuels.

Le cadre imposé, étrié des CP à 12 a détricoté tout le travail mené par les équipes pédagogiques autour du « Plus de maîtres » sans prendre réellement le temps d'évaluer cette organisation. Le dispositif a pourtant généré réflexions et ajustements et a été jugé prometteur par les enseignants.

Les conseils des maîtres ont été dépossédés de la possibilité d'opérer les choix les plus opportuns dans l'organisation des classes.

#PasPlusDe20élèvesenEP : c'est possible

Si la baisse des effectifs par classe est indiscutablement un élément de la réussite des élèves, celle-ci doit s'appliquer dans toutes les classes de l'éducation prioritaire pour améliorer les conditions d'apprentissage pour tous les élèves et favoriser la réussite de tous sur l'ensemble de leur scolarité. Limiter à 20 élèves par classe en EP est possible, le SNUipp-FSU a calculé les postes nécessaires pour y parvenir.

Coût des dédoublements CP et CE1 à la rentrée 2018 : 5 428 postes

Pas plus de 20 élèves en éducation prioritaire : 7 178 postes.

S'y ajoutent les décharges de direction consécutives à l'augmentation du nombre de classes des écoles concernées et des postes de remplaçants pour assurer les 18 demi-journées d'allègement de service, soit entre 7 000 et 8 000 postes.

Selon le ministère, 12 000 créations de postes seront nécessaires pour tenir l'engagement du dédoublement des classes de CP et CE1 en REP et en REP+.

Sans création rapide de postes dans le primaire, cette mesure se fera par redéploiement des postes existants et affectera le service public d'éducation en « déshabillant Pierre pour habiller Paul ».

Toutes les informations dans le dossier de presse réalisé à l'occasion de la sortie de l'enquête du SNUipp-FSU sur les CP à douze : snuipp.fr, rubrique Actualités / L'école et la classe.



Apprentissages : du nouveau... vraiment ?

Tradition ou modernité ?

Le ministre lui-même oppose deux visions de l'école et situe résolument son action dans une perspective d'avenir. Pourtant, l'essentiel de son discours repose sur la nostalgie d'une école qui avait cours jusque dans les années 70 : retour aux fondamentaux, méthode syllabique pour l'apprentissage de la lecture, mise en avant des techniques opératoires en maths et de l'inculcation des règles civiques... Ces traditions avaient été progressivement remises en cause parce qu'elles ne répondaient pas aux exigences de la poursuite de scolarité au collège désormais ouverte à tous. Les principales victimes étaient les élèves issus des milieux populaires, ceux qui ne pouvaient compter que sur l'école pour apprendre. Les apprentissages scolaires basés sur la seule application de règles, la répétition et l'entraînement n'étaient plus suffisantes.

Jean-Michel Blanquer, un homme pas du tout nouveau...

L'actuel ministre a assuré de multiples fonctions à haute responsabilité dans l'Éducation nationale : de directeur adjoint du ministre Robien en 2006, à recteur de l'académie de Créteil sous Darcos puis directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO) jusqu'en 2012. Les politiques éducatives mises en œuvre sur cette période (changement de programmes, suppression massive de postes, quasi disparition des RASED, abandon de la formation initiale et continue...) ont creusé un fossé profond entre l'institution et les enseignants. La notion de « fondamentaux » est constamment mise en avant. Ce parti pris est renforcé par celui de l'externalisation et de la médicalisation de la difficulté scolaire (orthophonie...)

... au bilan largement négatif !

Les résultats aux évaluations PIRLS 2016 constituent une évaluation objective des politiques éducatives menées au cours de la période de scolarisation des élèves concernés. En 2015, ces élèves étaient au CM1, ils avaient donc débuté leur scolarisation en 2009. Leur scolarité s'est donc déroulée intégralement sous le coup des politiques auxquelles J.M. Blanquer a participé (les programmes n'ont été modifiés qu'en 2016). Les résultats sont sans appel :

Avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points).

Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. En 2016, l'écart est significatif et représente - 14 points sur la période.

Les performances basées sur la compréhension de textes informatifs baissent davantage (- 22 points) que celles sur des textes narratifs (- 6 points).

Les processus de compréhension les plus complexes (Interpréter et Apprécier) baissent davantage (- 21 points) que les plus simples (Prélever et Inférer, - 8 points).

Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit.

Site du ministère de l'Éducation nationale

La référence aux neurosciences n'y changera rien

L'actuel ministre propose pourtant de réintroduire les mêmes éléments de programmes, les mêmes méthodes, les mêmes dispositifs que ceux utilisés au cours de la période sanctionnée par PIRLS. La seule mesure qui diffère profondément est celle, en trompe l'œil, concernant les CP à 12 sachant que les moyens en postes qu'elle nécessite ont été pris sur d'autres pans de l'école (maternelle, rural, plus de maîtres que de classes...).

La politique des années 2005-2012 ayant été qualifiée à cette époque de passéiste et réactionnaire, le ministre a cru, modernité oblige, pouvoir éviter ces qualificatifs en s'appuyant sur les neurosciences. Or, quels que soient les auteurs, aucune recherche dans cette discipline ne permet de conclure au choix d'une méthode plutôt qu'une autre. Les seuls « incontournables » qui peuvent se dégager de ces travaux ont déjà été pris en compte, dans les programmes de 2016 par exemple.



Évaluations en CP et CE1, entrée dans la « culture de l'évaluation »

À la rentrée 2018, sont mises en place de nouvelles évaluations des acquis des élèves. Elles signent l'entrée, annoncée par le ministre, dans la culture de l'évaluation. Les grandes lignes du dispositif suscitent de vives inquiétudes tant sur les apprentissages visés que sur la conception du métier d'enseignant qui les soutient.

Finalités affichées par le ministère

Faciliter les apprentissages des élèves.

Donner des repères aux enseignants pour aider les élèves à progresser.

Permettre d'avoir localement des éléments de diagnostic pour aider IEN et DASEN dans le pilotage de proximité.

Ajuster les plans national et académique de formation et proposer des ressources pertinentes.

Calendrier, modalités, contenus

Calendrier et modalités de passation

Trois bilans sont prévus :

- Bilan à l'entrée au CP : identifier les acquis, tests courts et non-exhaustifs (automne 2018).
- Bilan à l'entrée au CE1 : lecture, écriture, numération (automne 2018).
- Point d'étape au CP : voir où en sont les élèves dans les apprentissages (février-mars 2019).

La passation des tests bilan se déroulera au cours des deux dernières semaines de septembre et la première semaine d'octobre. Chaque bilan sera composé d'une soixantaine d'items en français répartis sur 2 séquences de 20 min et d'une trentaine d'items en mathématiques sur 1 séquence de 20 minutes. Les élèves donneront les réponses sur le cahier-papier.

Quelques expérimentations seront menées sur tablettes numériques.

Contenus d'apprentissage soumis à l'évaluation

Les évaluations porteront en début de CP sur la compréhension de textes oraux, sur la discrimination de sons, sur la reconnaissance de lettres et sur les correspondances entre les 3 graphies (majuscule, script, cursive).

En CE1 une évaluation individuelle de fluence (fluidité et vitesse) en lecture oralisée sera mise en place. D'autres porteront sur la reconnaissance et l'orthographe de mots fréquents. On note en CP comme en CE1 l'absence de production écrite (tâtonnée, essayée ou plus experte).

Les épreuves de mathématiques semblent davantage en lien avec l'ensemble des apprentissages prévus par les programmes.

Saisie et analyse des données

Un portail en ligne sera ouvert pour que les enseignants saisissent les réponses telles qu'elles auront été produites par les élèves (soit une centaine de réponses, multipliées par le nombre d'élèves de la classe). L'interprétation des réponses ne sera pas menée localement, mais de manière automatisée et centralisée par un logiciel dédié.

Dès que toutes les données auront été saisies, l'enseignant les fera remonter : lui parviendront alors le profil de chaque élève (acquis et besoins) et le profil de la classe. Le directeur ou la directrice sera destinataire du profil des classes de l'école, l'IEN du profil des écoles et de la circonscription. Le ministère utilisera ces données pour construire des références nationales.

Ces retours du ministère ont pour but de permettre aux enseignants d'apporter des réponses immédiates aux difficultés et fragilités des élèves à partir d'une typologie des erreurs. Des pistes d'actions pédagogiques et des exercices-types seront proposés dans le cadre de la remédiation.

Liens avec les familles

Les directeurs et directrices seront destinataires d'un kit de communication pour la présentation des résultats aux familles.

Accompagnement et formation des enseignants

Un renforcement de la formation des équipes de circonscription (IEN et CPC) va s'engager dès la rentrée, prioritairement en direction des CPC qui assureront l'accompagnement sur le terrain. Les animations pédagogiques (9 heures de français, 9 heures de maths) devront prendre appui sur les résultats des évaluations.

Dans le cadre de ces évaluations, le rôle des enseignants se limite donc à la saisie des données : la conception des évaluations et l'analyse des résultats leur échappent et sont produites au niveau du ministère. La DEPP reconnaît que le temps de saisie devrait être long et qu'il constitue d'ores et déjà un obstacle. Les résultats seront utilisés à différents niveaux de la chaîne hiérarchique.

Ces évaluations constituées de tests normalisés ne présentent que peu d'intérêt pour les apprentissages des élèves et pour la conception de l'enseignement. Elles apparaissent avant tout comme des outils de pilotage du système éducatif, voire de contrôle des pratiques enseignantes. Les

comparaisons d'écoles, bien que le ministère s'en défende, seront possibles et le risque de mise en concurrence existe.

Évaluation : vers une école à l'anglo-saxonne ?

Des évaluations à fort enjeux

Installées depuis trente ans dans les pays anglo-saxons, des évaluations standardisées impactent fortement le travail enseignant. Aux États-Unis, en l'absence de programmes fédéraux, les évaluations exercent un fort contrôle social sur les enseignants dont la rémunération et l'affectation peuvent dépendre des résultats.

En Angleterre, dans le contexte d'une dérégulation de la carte scolaire, les protocoles standardisés participent d'une mise en concurrence des écoles. Des indicateurs publics nourrissent les stratégies de fréquentation des familles. Cette pression indirecte favorise l'émergence de pratiques pédagogiques uniformisées, orientées vers l'amélioration des données chiffrées.

Quelles conséquences dans ces pays ?

Les effets pervers de ce type d'évaluations sont bien connus de la recherche. D'abord bachotage (« teaching to the test ») et réduction du curriculum scolaire : les disciplines concernées sont privilégiées au détriment des autres. Cet appauvrissement des enseignements renforce les inégalités sociales dans l'accès aux savoirs et à une culture partagée.

De plus, ces évaluations nécessitent un fort investissement de la part des élèves et en particulier les plus en difficulté, préjudiciable à leurs apprentissages.

L'imposition d'outils standardisés entretient également la déprofessionnalisation d'un corps enseignant démotivé car dessaisi de l'acte d'évaluer, partie intégrante du métier.

Des évaluations combattues

En Angleterre, l'action combinée des familles et des syndicats a permis l'abandon programmé des évaluations CP considérées comme génératrices de stress pour des enfants de 5/7 ans dont la confiance et le moral sont en berne. La mobilisation « Our children is more than a score » s'amplifie afin d'obtenir également l'annulation des tests de première et dernière années du primaire.

La « gestion axée sur les résultats » au Québec

Christian Maroy, professeur à l'université de Montréal, explique qu'au Québec, « *les commissions scolaires cherchent à affecter de manière beaucoup plus centrale qu'auparavant le cœur de l'école, à savoir le travail pédagogique des professeurs* ».

Dans cette « *gestion de la pédagogie* » où les évaluations externes des élèves ont une place importante, les enseignants ont une obligation individuelle et collective d'analyse de leur travail... mais entièrement tournée vers la question du « *rendement* ».

scolaire ». Christian Maroy y voit un risque fort de « *déprofessionnalisation* » et de déresponsabilisation des enseignants.

Une préoccupation internationale

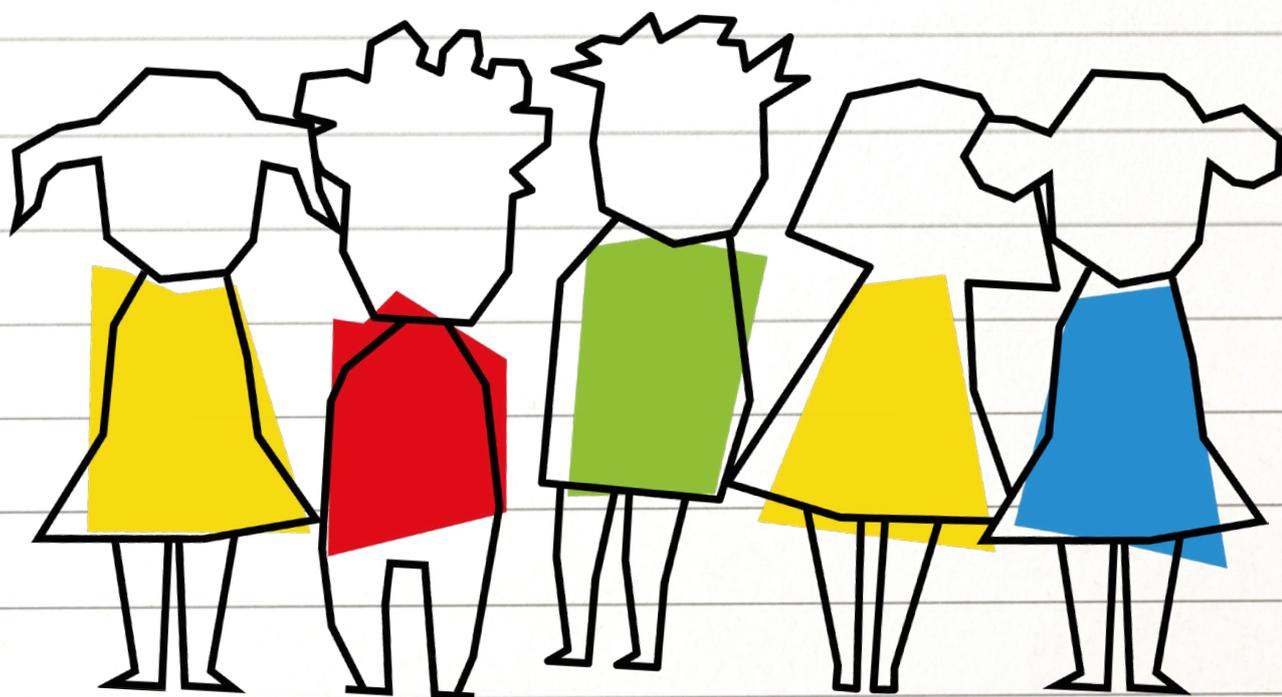
L'évaluation a été au centre du congrès du syndicat italien UIL Scuola de mai 2018. Les échanges entre syndicats de différents pays ont alors permis d'établir le constat que partout, les tests standardisés ont des impacts négatifs sur les écoles, les enseignants et les élèves.

L'obsession des performances et des résultats comparés, tant au niveau national qu'international, produit des savoirs étriqués, ignore la contextualisation des processus d'apprentissage et appauvrit le débat démocratique sur les politiques éducatives.

Le SNUipp-FSU a édité un 4 pages spécial: "*Évaluer, une question de métier*".

Une école française inégalitaire

3





Une école qui ne réduit (toujours) pas les inégalités

La parution en septembre 2016 du dernier rapport du CNESE intitulé « *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* » est venu rappeler le caractère très inégalitaire de l'école en France. Si elle est capable de former à haut niveau les meilleurs de ses élèves, elle met dans le même temps en situation d'échec une part non négligeable des élèves qu'elle accueille, majoritairement issus des milieux les moins favorisés.

Jusqu'aux années 1990, l'école connaît une longue phase d'amélioration du niveau des élèves. Cette évolution est corrélée à l'augmentation des moyens donnés à l'école, l'unification progressive du système scolaire, l'augmentation de la durée de la scolarité obligatoire.

Mais ces quinze dernières années, les inégalités scolaires se sont creusées. Du fait des politiques à l'œuvre, les déterminismes sociaux se sont renforcés. La démocratisation de notre système scolaire est en panne. Et les comparaisons internationales montrent que le système éducatif français est aujourd'hui un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE, Organisation de coopération et de développement économique.

Quelques éléments de comparaisons internationales

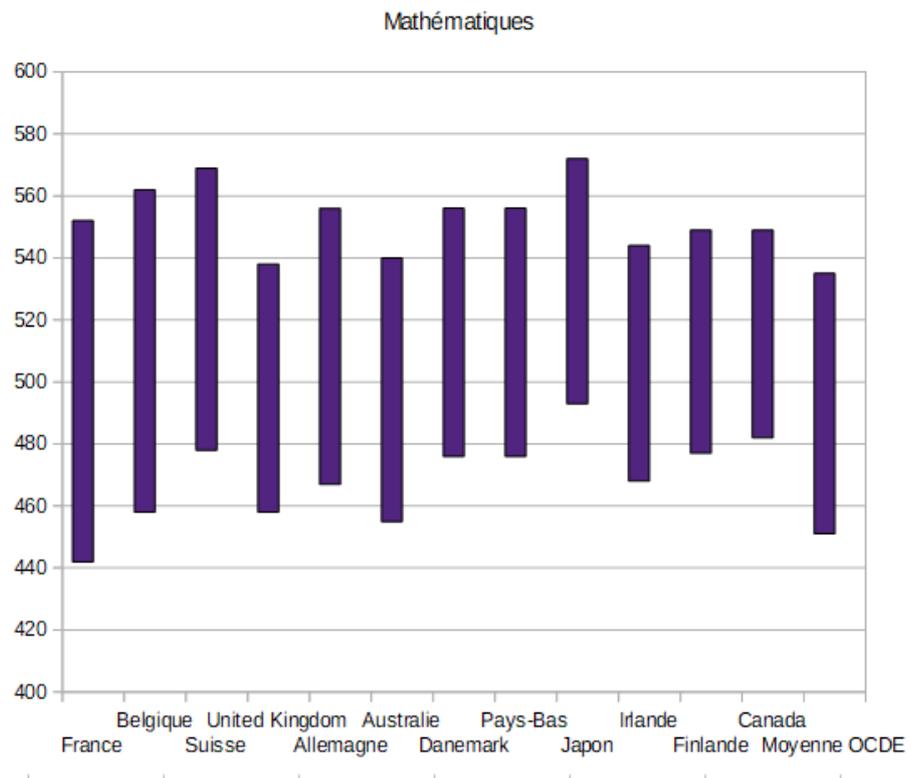
L'enquête PISA évalue les élèves de 15 ans en maths, compréhension de l'écrit et sciences. Les résultats de PISA 2015 montrent que la France fait partie des pays où le poids de l'origine sociale dans la réussite aux tests est la plus forte des pays de l'OCDE.

La différence de résultats entre les 25 % des élèves issus des milieux les plus populaires et les 25 % des élèves issus des milieux les plus favorisés est de 110 en maths, 122 en compréhension de l'écrit et 117 en sciences quand elle est de 84, 86 et 88 pour la moyenne des pays de l'OCDE.

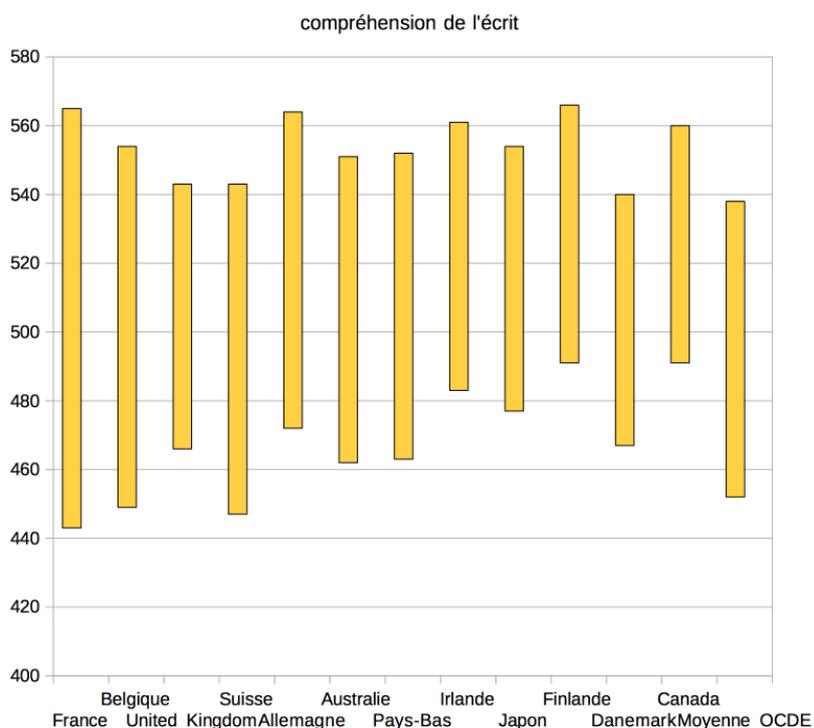
Ce poids des déterminismes sociaux est d'autant plus marquant si l'on compare les résultats de la France à 11 pays à niveau économique sensiblement équivalent, et qui investissent en moyenne près de 30 % de plus pour l'école primaire (cf tableaux suivants où est représenté l'écart de résultats entre les 25 % d'élèves issus des milieux les plus populaires et les 25 % d'élèves issus des milieux les plus favorisés).

Légende:
en haut de l'histogramme les résultats des 25% d'élèves issus des milieux les plus favorisés.
En bas, ceux des 25% d'élèves issus des milieux les plus défavorisés.

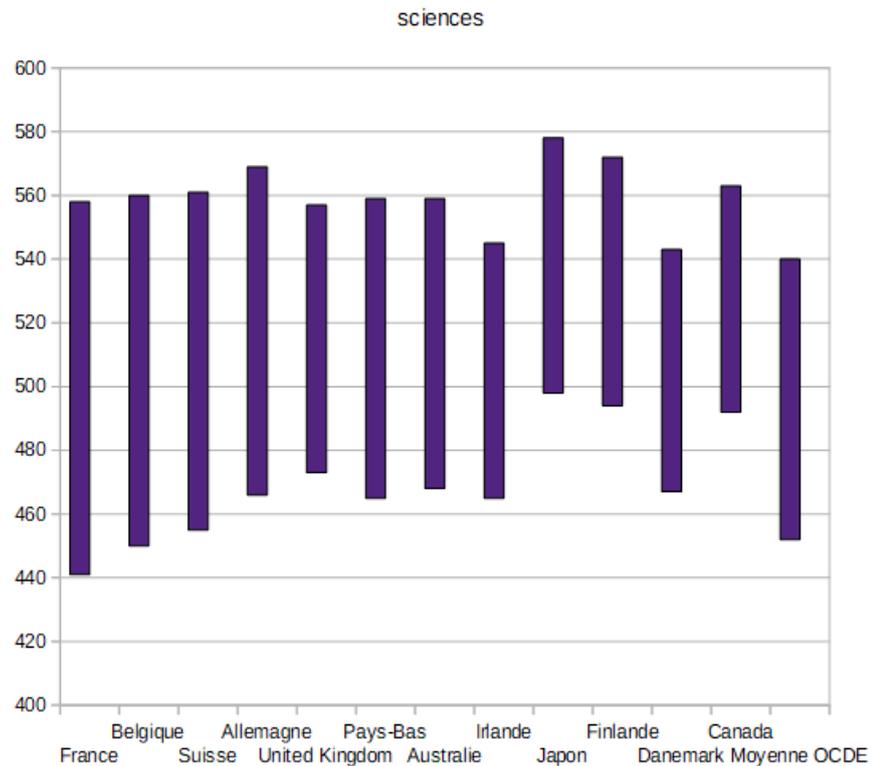
Ecart de performance aux évaluations PISA 2015 en fonction de l'origine sociale



Ecart de performance aux évaluations PISA 2015 en fonction de l'origine sociale



Ecart de performance aux évaluations PISA 2015 en fonction de l'origine sociale



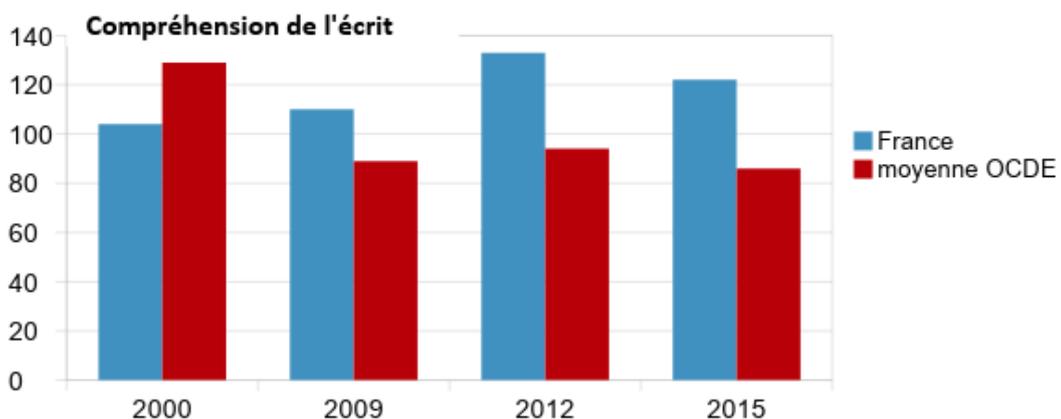
Source OCDE 2017.

Pour la France, le niveau des élèves issus des milieux les plus favorisés est sensiblement comparable à celui des mêmes élèves des autres pays. L'importance de l'écart de réussite en fonction de l'origine sociale s'explique essentiellement par les difficultés que rencontre le système scolaire français à assurer la réussite des élèves issus des milieux les moins favorisés.

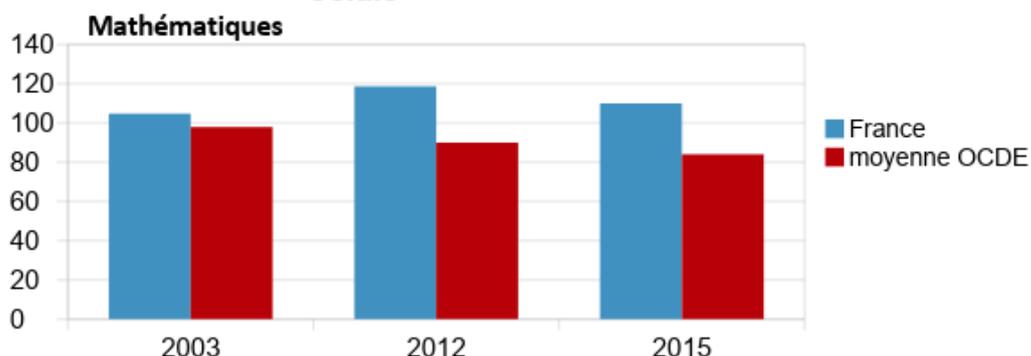
L'évolution du poids de l'origine sociale dans la réussite scolaire

La France est engagée dans les enquêtes PISA depuis 2000. Depuis l'on constate pour la moyenne des pays de l'OCDE, une diminution des écarts de résultats entre les élèves issus des milieux les plus populaires et ceux issus des milieux les plus favorisés. En France, cet écart était bien moindre en 2000. La période suivante a été marquée par une augmentation des déterminismes sociaux.

Ecart de performance aux évaluations PISA en fonction de l'origine sociale



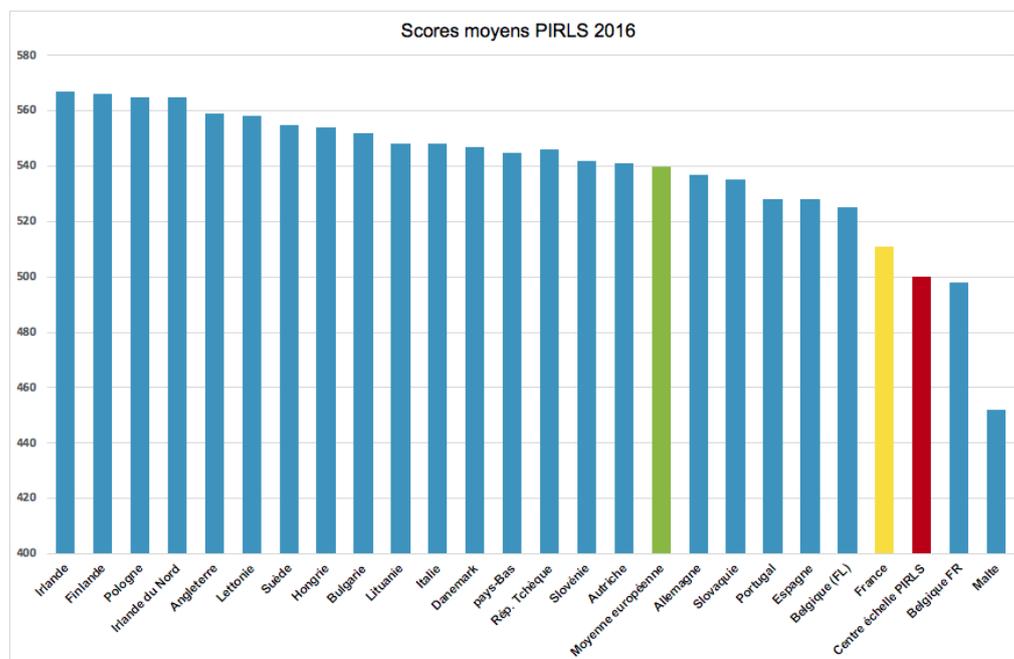
Ecart de performance aux évaluations PISA en fonction de l'origine sociale



PIRLS 2017 : aggravation.

Le 11 juin 2018, l'OCDE a publié une nouvelle étude qui confirme le caractère inégalitaire marqué du système scolaire français. En décembre 2017, a été publiée la dernière livraison de l'enquête PIRLS. Ces évaluations sont centrées sur les compétences en lecture des élèves. La France y est le seul pays à cumuler un recul à court terme (avec 10 autres pays, de 2011 à 2016) et à long terme. La chute est globale et concerne à la fois les meilleurs élèves et les plus faibles.

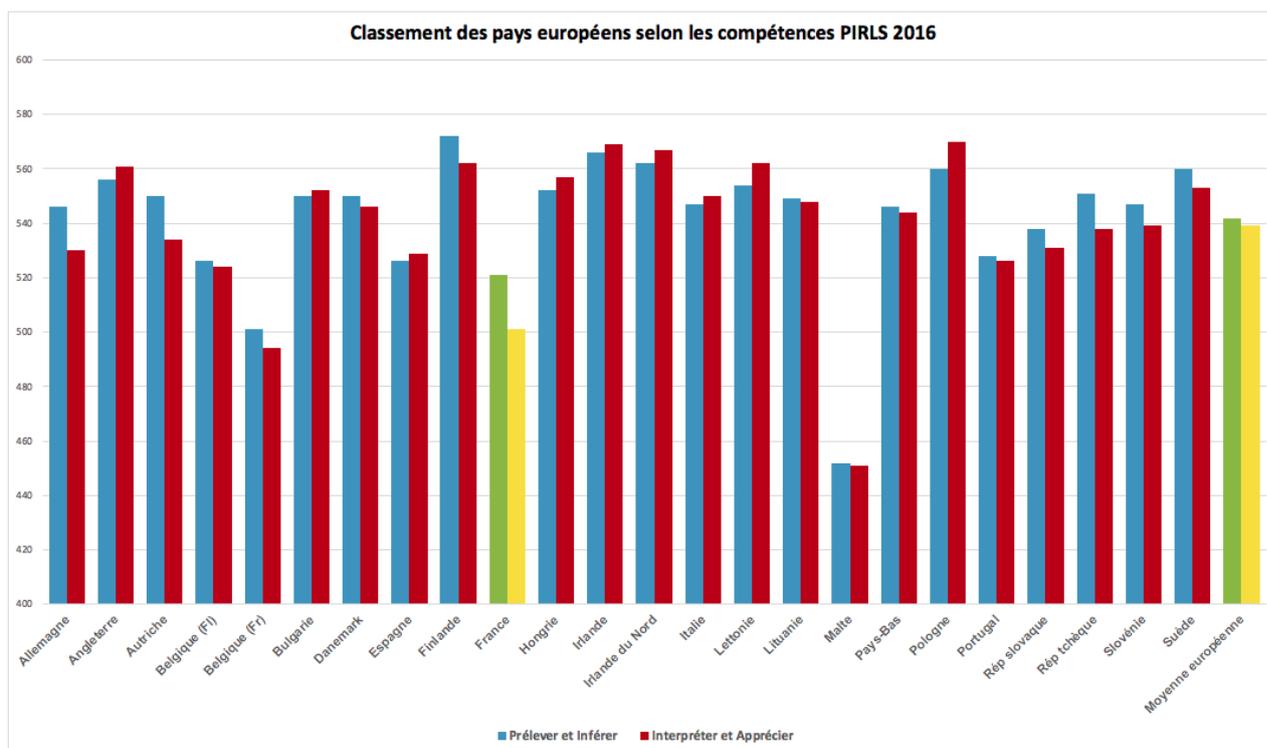
Si on découpe l'échantillon des élèves évalués en quarts, on observe que les élèves français se retrouvent surreprésentés dans le groupe le plus faible (39 % au lieu des 25 % attendus) et sous-représentés dans le groupe des plus performants (12 % au lieu des 25 % attendus). 6 % des élèves français n'atteignent pas le niveau le plus élémentaire de PIRLS. Les élèves sont trois fois plus nombreux dans l'UE à atteindre le niveau le plus avancé (12 %) qu'en France (4%).



Source : note d'information, n 17.24 © DEPP

Il faut souligner ici que les élèves de CM1 évalués par PIRLS ont eu leur scolarité déterminée à la fois par la politique de suppressions de 80 000 postes dans l'éducation nationale et par la politique de « recentrage sur les fondamentaux » incarnée notamment par les programmes scolaires de 2008.

L'insistance actuelle sur les fondamentaux ne répond pas aux difficultés des élèves français relevées dans les enquêtes internationales.



*Source note d'information, n°17.24 © DEPP
En bleu: les compétences de base.
En rouge: les compétences complexes en lecture.*

Les écarts en France sont plus marqués que dans la plupart des autres pays.

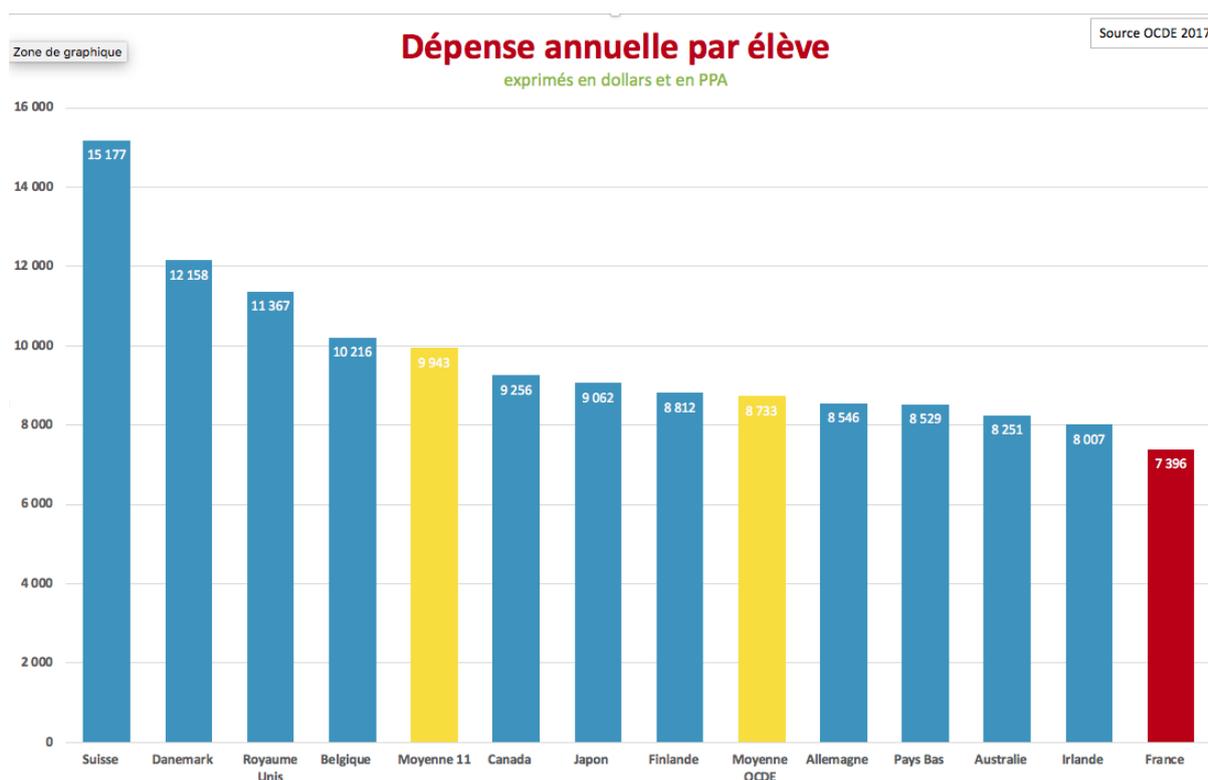


Une école française sous-investie

Une dépense par élève inférieure à la moyenne OCDE

Les dépenses par élève dans le primaire dans la moyenne des pays de l'OCDE sont supérieures de 18 % à celles de la France et de 34% dans la moyenne des 11 pays comparables au nôtre qui réussissent mieux à la fois sur les résultats PISA et en termes de réduction des inégalités sociales sur les résultats scolaires.

Quand dans le même temps la réforme de l'Impôt sur la fortune va amputer le budget de l'État de plus de 3 milliards d'euros par an, 5,8 milliards d'euros supplémentaires permettraient d'atteindre la dépense moyenne d'éducation des 11 pays qui réussissent mieux à PISA.



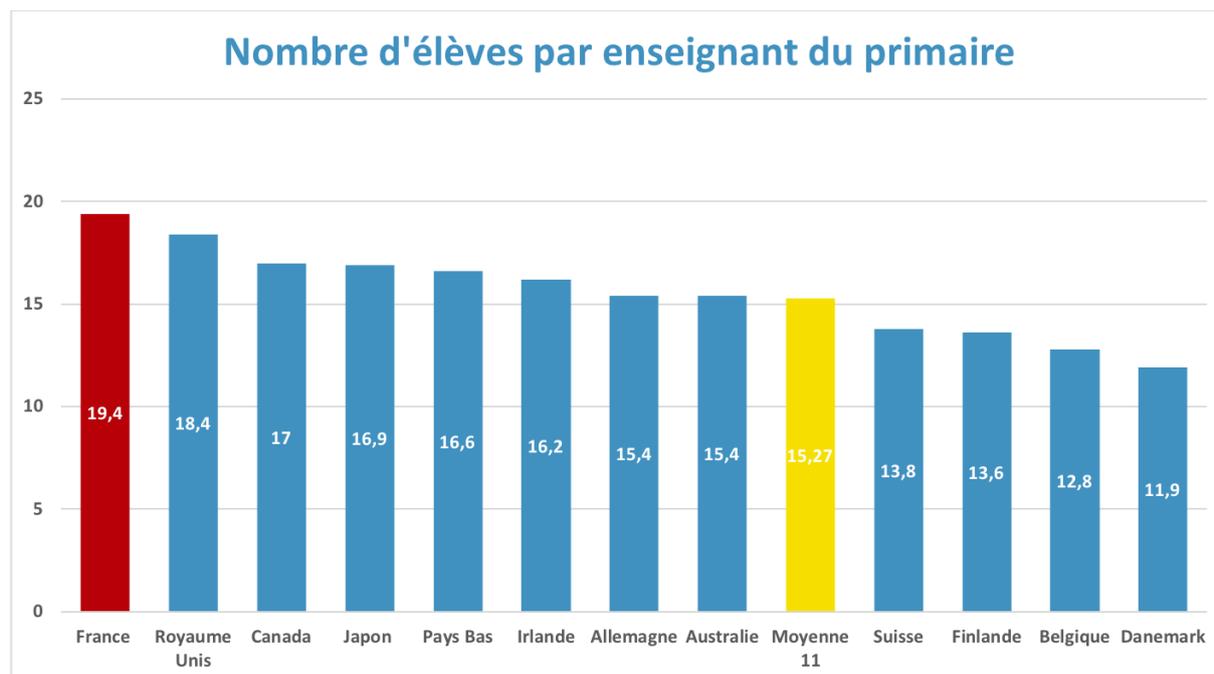
PPA : parité de pouvoir d'achat. Source OCDE 2017

Une moyenne de 19,4 élèves par enseignant

Le nombre d'élèves par enseignant est différent du nombre d'élèves par classe. Ce rapport prend en compte tous les personnels enseignants, ceux en charge de classe, ceux qui participent aux dédoublements de classe ou aux co-interventions, ceux qui relèvent de dispositifs particuliers comme les RASED ou les « Plus de maîtres »,

ceux qui sont en charge du remplacement, ceux qui sont déchargés de classe (direction d'école). On divise ensuite le nombre total d'élèves scolarisés par ce nombre total d'enseignants.

Là encore, avec ses 19,4 élèves par enseignant, la France se trouve loin des 15,27 élèves par enseignant en moyenne pour les 11 pays comparables et qui réussissent mieux à PISA 2015 et également en termes de réduction d'impact des inégalités sociales sur les résultats scolaires. Ces écarts illustrent bien le manque criant de moyens humains pour réduire le nombre d'élèves par classe, pour assurer le remplacement des maîtres absents, pour permettre la prise en charge des difficultés scolaires....



Source OCDE 2017

L'écart de taux d'encadrement entre la France et la moyenne des 11 pays cités (un enseignant pour 15,27 élèves), est d'environ 26 000 emplois pour le primaire.

Sources- Rapport annuel de performance 2017 document budgétaire et RERS 2017



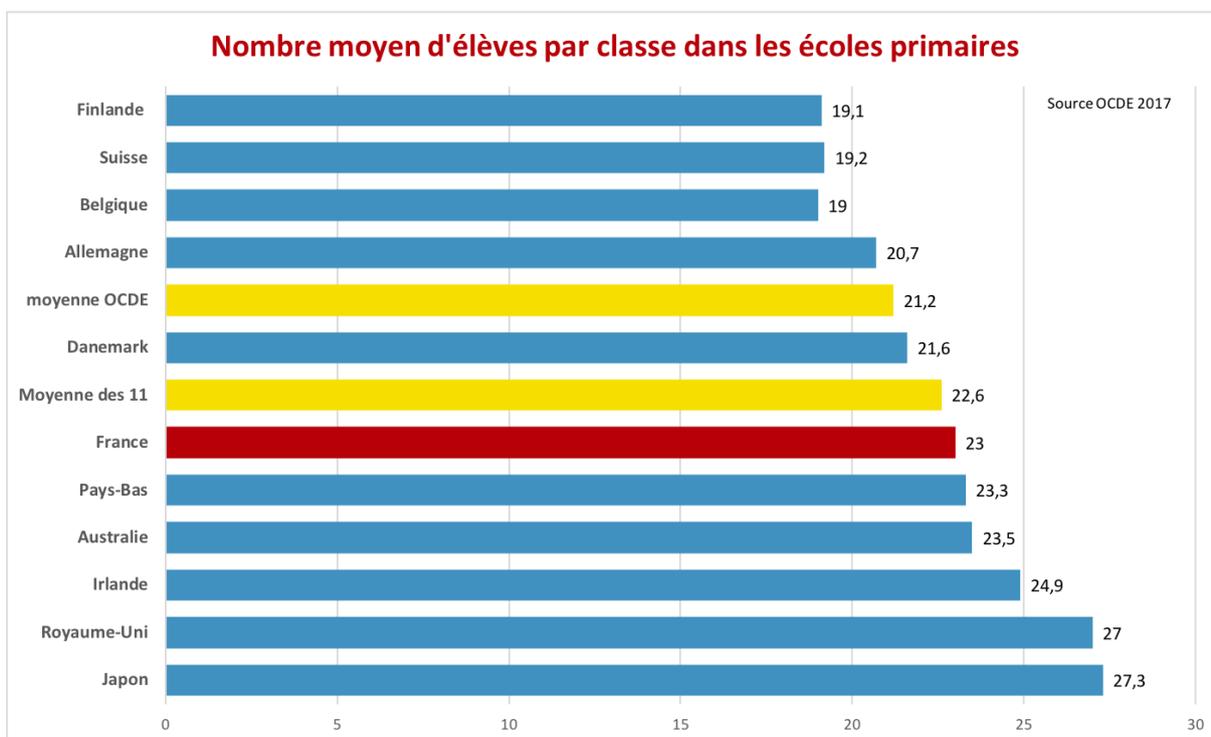
Des effectifs trop chargés

23 élèves par classe en moyenne

Avec 23 élèves par classe, la France se situe bien au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE.

En moyenne, ces pays comptent 21,2 élèves par classe, soit plus d'un élève de moins que dans notre pays.

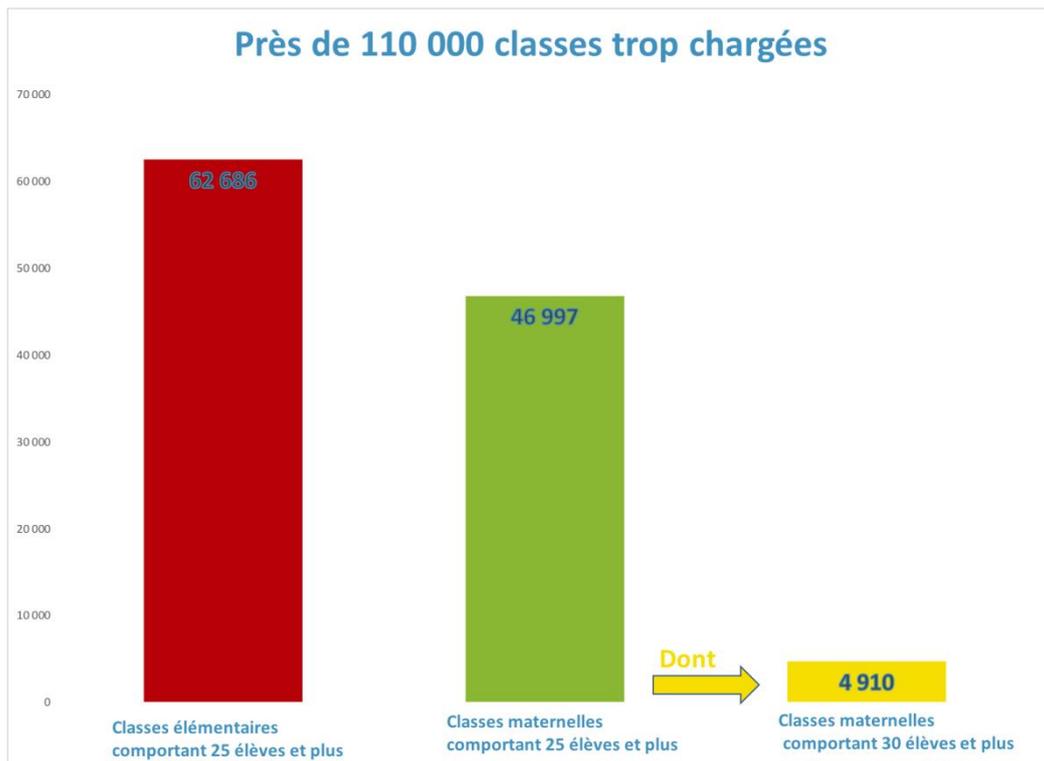
La moyenne des 11 pays comparables au nôtre est de 22,6 élèves par classe. Il manque à la France 13 000 postes « classe » pour rejoindre la même configuration et ainsi se rapprocher de la moyenne de l'OCDE.



Des classes trop chargées

Alors qu'on dénombre 244 790 classes dans le pays, 87 682 classes maternelles et 157 108 classes élémentaires, près de 110 000 d'entre elles sont trop chargées.

En effet, 39,9% des classes élémentaires, soit 62 686 classes, comptent plus de 25 élèves. En maternelle, ce sont 53,6% des classes, soit 46 997 classes, qui dépassent ce nombre d'élèves. Pire, 5,6% des classes de maternelle, soit 4910 classes, comptent plus de 30 élèves.



Source Depp 2017.

La réduction des effectifs en CP et CE1 en éducation prioritaire sans moyens supplémentaires a conduit les DASEN à fermer beaucoup de classes, particulièrement en maternelle et dans le rural. Cela va avoir pour conséquence la hausse du nombre d'élèves par classe et donc une dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissage.



Une école championne des fondamentaux

L'école de la confiance voulue par le ministre J-M Blanquer depuis la rentrée 2017 se fonde sur le renforcement de quatre piliers fondamentaux : lire, écrire, compter, rESPÉcter autrui.

Ce projet pourrait donner à penser que les programmes 2015 ont négligé la place accordée au français et aux mathématiques dans la scolarité primaire.

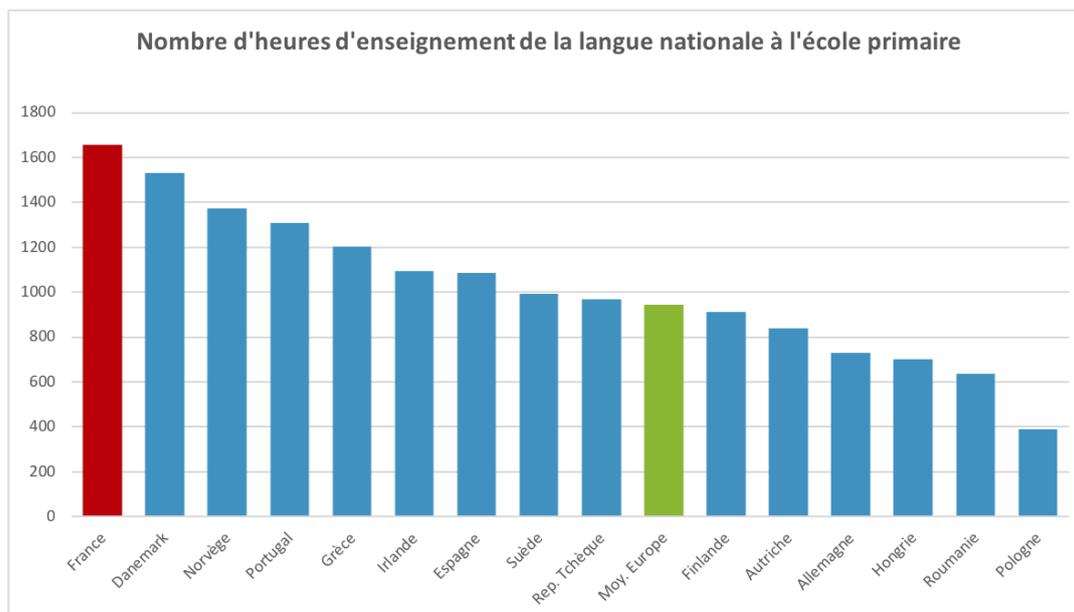
L'annuaire statistique de la Commission Européenne, *Eurydice*, publié en mai 2018 montre qu'il n'en est rien... au contraire.

Enseignement de la langue nationale : la France en tête

La France est en effet le pays européen qui consacre le plus de temps aux apprentissages en lire-écrire dans la langue nationale.

Avec 1 656h consacrées au français du CP au CM2, l'élève français est de loin celui qui étudie le plus la lecture, l'écriture et le fonctionnement de sa langue.

Si les Danois suivent de près (1530 heures), les écarts sont déjà conséquents avec les Norvégiens (1 372 h) et les Portugais (1 310 h), tandis que la moyenne européenne n'est que de 946 h, niveau auquel se situe à peu près la Finlande, championne européenne des évaluations internationales (912 h). L'Allemagne (728 h) est très largement distancée avec un volume horaire deux fois moins important que celui de la France.

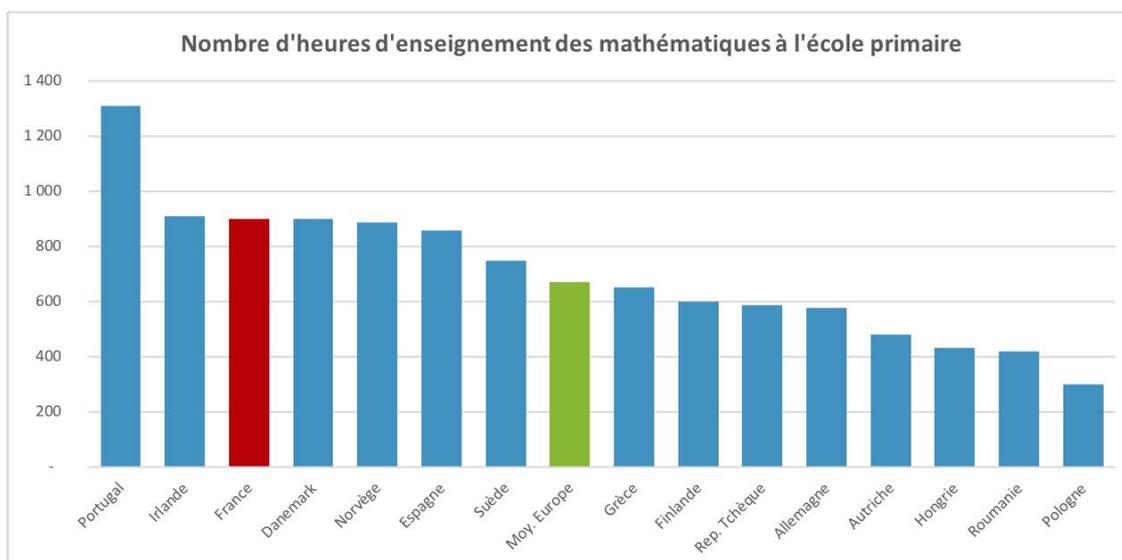


Source : Eurydice, 2017/2018.

Enseignement des maths : la France sur le podium

Concernant les mathématiques, la France se distingue à nouveau en intégrant le trio de tête. Avec 900 h au compteur en primaire, les élèves Français fréquentent moins les nombres que les Portugais (1 310h) mais autant que les Irlandais (911h) et les Danois (900h).

L'école primaire française se situe là encore très largement au-dessus de la moyenne européenne qui plafonne à 670 h, en dessous de laquelle se situent toujours Finlande (599h), Allemagne (579h) ou Pologne (299h).



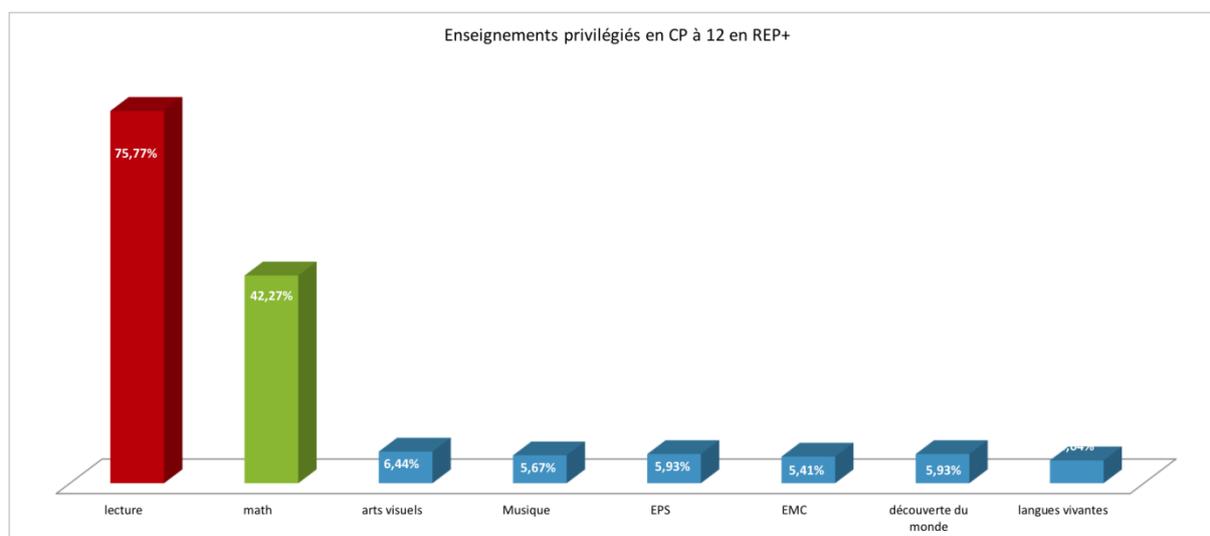
Source : Eurydice 2017/2018.

En CP à 12, des dépassements horaires en faveur du français et des maths

Si les volumes horaires officiels dédiés aux fondamentaux valent déjà à la France de distancer très largement ses voisins Européens, les préconisations ministérielles renforcent encore ce déséquilibre dans les classes.

Ainsi, dans les CP à 12 installés en REP+ en 2017, soumis à l'objectif du « 100% de réussite au CP », près d'un tiers des enseignants déclarent privilégier l'enseignement du français et des mathématiques (respectivement privilégiés à 76% et 42%).

Enseignements privilégiés en CP à 12 en REP+



Source : Enquête « CP à 12 », SNUipp-FSU, juin 2018

Une réussite indépendante des volumes d'enseignement

Au total, la France consacre près de 60% du cursus scolaire primaire aux disciplines « fondamentales » (38,30% pour le français et 20,8% pour les mathématiques). C'est la deuxième proportion la plus importante (derrière le Mexique) de l'ensemble des pays de l'OCDE, dont la moyenne s'élève à seulement 22,16%.

Cette prédominance des disciplines « fondamentales » dans le cursus scolaire français n'est pourtant pas le gage d'une meilleure réussite scolaire.

Ainsi, Finlande et Allemagne obtiennent de meilleurs résultats que la France à l'évaluation PISA, tant du point de vue du résultat moyen que de l'impact sur les inégalités sociales, avec des volumes d'enseignement nettement inférieurs à la fois dans la langue nationale et en mathématiques. Le Danemark fait également mieux que la France, avec un volume équivalent en mathématiques mais un peu moins d'heures en langue. Situation sensiblement comparable pour l'Irlande : même amplitude horaire en mathématiques mais différence plus marquée en langue nationale, pour des résultats meilleurs (moyenne et impact sur les inégalités scolaires).

Quand la part laissée à tous les autres enseignements excède à peine les 40% dans les classes françaises, la moyenne des pays de l'OCDE atteint 62,71 %. Elle se situe encore à 58,87 % pour sept pays d'économie comparable (cf. graphique) qui réussissent mieux les évaluations PISA que la France, à la fois de manière globale et en termes de réduction des inégalités scolaires.

Des moyens pour l'école



4



Répartition des emplois du premier degré à la rentrée 2017

325 919 emplois d'enseignants titulaires du premier degré étaient implantés à la rentrée 2017.

	2012		2013		2014		2015		2016		2017	
Maternelle	83 810	27,30%	84 693	27,30%	85 036	27,20%	85 625	26,90%	85 515	26,60%	85 538	26,20%
Élémentaire	157 965	51,50%	159 165	51,40%	160 007	51,20%	162 431	51,10%	163 979	51%	166 082	51%
Besoins éducatifs particuliers	21 968	7,20%	22 319	7,20%	22 543	7,20%	22 933	7,20%	23 367	7,30%	23 937	7,30%
Formation des enseignants	2 057	0,70%	2 121	0,70%	2 199	0,70%	2 298	0,70%	2 479	0,80%	2 600	0,80%
Remplacement*	23 926	7,80%	24 176	7,80%	24 959	8,00%	26 254	8,30%	27 924	8,70%	28 971	8,90%
Pilotage/ encadrement pédagogique	15 171	4,90%	15 311	4,90%	15 420	4,90%	15 904	5,00%	16 169	5%	16 287	5%
Divers	1 892	0,60%	2 070	0,70%	2 123	0,70%	2 325	0,70%	2 203	0,70%	2 506	0,80%
Total	306 790		309 858		312 287		317 769		321 680		325 919	

*dont 1 040 allègements REP+ aux rentrées 2014, 2015 et 2016

Source : DGESCO (juillet 2018)

77,2% des emplois sont implantés en classes **maternelles et élémentaires** (78,8% en 2012).

Le taux des emplois de **remplacement** se redresse à **8,9%** (7,8% en 2012).

La part affectée aux **besoins éducatifs particuliers** se stabilise à **7,3%**.

Le pourcentage d'emplois affectés à la **formation** (essentiellement les décharges de service des maîtres formateurs) est quasiment stable, avec une légère augmentation depuis 2016, à **0,8%**.

La part de l'action « **Pilotage et encadrement pédagogique** » qui comprend les décharges de direction d'école et le service des conseillers pédagogiques est également stable à **5%**.

Les emplois liés à des situations diverses (postes adaptés, fonctions administratives ou pédagogiques exceptionnelles, MGEN, œuvres, décharges syndicales) s'établissent en légère hausse à **0,8%**.



Quid des 3 680 postes supplémentaires ?

La répartition des 3 680 postes créés à la rentrée reste fortement impactée par la poursuite du dédoublement des classes dans les réseaux d'éducation prioritaire. Insuffisamment budgétée, cette réforme se traduit par des redéploiements de moyens qui se font au détriment des postes de « Plus de maîtres » et qui impactent les écoles hors éducation prioritaire, dans le rural notamment.

Après les opérations de carte scolaire et selon une enquête du SNUipp-FSU auprès des départements, les 3 680 postes créés se répartissent ainsi :

Solde ouv / ferm de classe total (1)	Postes PDM (total) (2)	Postes Moins de 3 ans	ASH (3)	Postes remplaçants	Autres (4)
3 053 <i>dont 4 957 ouv en éducation prioritaire</i>	- 1 330 <i>dont 1 197 ferm en EP</i>	17 <i>dont - 2,5 en éducation prioritaire</i>	229 <i>dont 39 postes RASED</i>	313	217

Source : enquête 2018 du SNUipp-FSU

- (1) S'ajoutent 1 181 postes mis en réserve par les DASEN, gardés pour l'ouverture de classes à la rentrée. Une réserve de 100 postes supplémentaires est constituée pour la mise en place de nouvelles « conventions ruralité » voir fiche école rurale.
- (2) PDM : Postes « Plus de maîtres »
- (3) Une réserve de 100 postes supplémentaires est constituée pour la création de nouvelles ULIS.
- (4) Autres : regroupe la formation, les décharges de direction mais aussi des dispositifs départementaux spécifiques



Plus de maîtres, un dispositif à l'agonie

72 % des dispositifs « Plus de maîtres » font les frais de la mise en place des classes dédoublées. Cette mise en place, à moyens constants et à marche forcée, impacte largement le dispositif, le fragilise et réduit sa portée, au mépris des personnels en poste et du travail collectif initié par les équipes.

Selon l'enquête annuelle du SNUipp-FSU, 1 197 postes « Plus de maîtres » en éducation prioritaire et 133 hors éducation prioritaire ont été supprimés pour la rentrée 2018 sur les 2 826 postes qui subsistaient à la rentrée 2017.

Sur les 4 000 postes initialement budgétés par le gouvernement précédent, ce sont donc seulement 1 496 postes qui perdurent, mais jusqu'à quand ?

Un dispositif pourtant créé pour lutter contre la difficulté scolaire

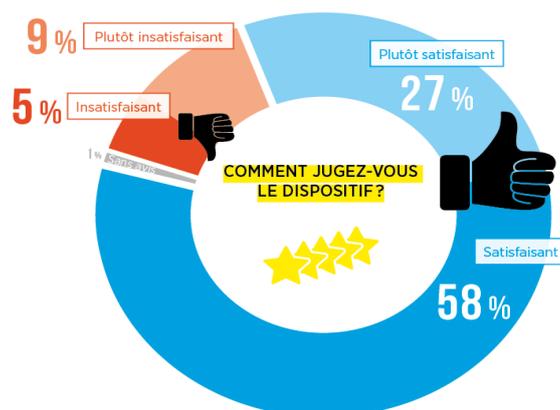
La « Note du comité national de suivi Plus de maîtres que de classes » de janvier 2017 (préciser la source) rappelait que le dispositif avait pour objectif « de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux indispensables à une scolarisation réussie, en renforçant l'encadrement des élèves dans les zones les plus fragiles afin de prévenir, dans un contexte d'enseignement « ordinaire », la difficulté scolaire, et en permettant de nouvelles organisations pédagogiques au sein même de la classe ».

Cette note conclut sur les multiples apports du dispositif « Les élèves gagnent en confiance et, grâce aux interactions plus fréquentes avec les enseignants, peuvent mobiliser des compétences métacognitives indispensables à la régulation de leurs situations d'apprentissage. Ce dispositif, dans sa double dimension de prévention et d'aide aux élèves, notamment ceux les plus éloignés de la culture scolaire, contribue à la réduction des inégalités, à l'amélioration du climat scolaire et à la réussite de tous. Il concourt également à l'évolution des pratiques enseignantes, change la forme scolaire, favorise l'inter professionnalité, renforce la dimension collective de l'école. Inscrit dans la dynamique des cycles, il implique un pilotage partagé, au plus près des besoins des écoles. Il doit pouvoir faciliter la mise en place d'évaluations partagées en lien avec la recherche. »

Un dispositif pourtant plébiscité par la profession

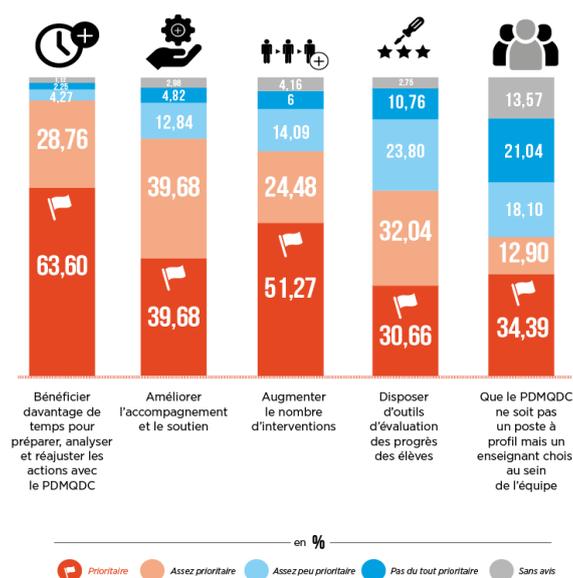
Le SNUipp-FSU a mené une enquête sur le « Plus de maîtres » en 2017 auprès de 672 enseignants des 6 739 écoles labellisées éducation prioritaire.

85% des enseignants satisfaits du dispositif



Source : enquête SNUipp-FSU 2017

Les équipes enseignantes souhaitent voir s'améliorer le dispositif



Source : enquête SNUipp-FSU 2017

L'enquête montre que ce dispositif est bénéfique :

Pour les élèves : il permet d'améliorer le climat de classe, de renforcer la capacité d'attention, de favoriser l'engagement et la motivation des élèves, d'augmenter le nombre d'interactions entre élèves et enseignants mais aussi entre les élèves. Il favorise la réussite et restaure ou renforce une image de soi positive des élèves. Ainsi il permet de traiter la difficulté scolaire en favorisant l'explicitation et le suivi des apprentissages.

Pour les enseignants : il est une des réponses à la complexification du métier parce que le dispositif dynamise le travail d'équipe et brise un certain isolement de l'enseignant dans sa classe en favorisant des collectifs de travail. Il permet de réfléchir à plusieurs sur les pratiques de classe et de les faire évoluer, de mettre en place des projets de classe, d'école, de réseau, d'avoir des regards croisés sur les élèves et une attention plus particulière aux difficultés de chacun.

Une disparition sans évaluation nationale du dispositif

À ce jour aucune évaluation du dispositif n'a été réalisée par le ministère.

À la rentrée dernière, le ministère avait annoncé l'évaluation de « *l'impact de la mesure de dédoublement des CP, en termes de progression des élèves par rapport à des CP ordinaires, et selon différentes modalités : CP dédoublés, PDM,...* ».

Une évaluation qui porte sur des échantillons comprenant 200 écoles de REP+, 100 de REP et 100 écoles hors éducation prioritaire. Selon la Depp, les résultats doivent être rendus publics en 2019.

Sur cet échantillonnage, le « Plus de maîtres » aura-t-il quasiment disparu comme c'est le cas sur l'ensemble du territoire et ne pourra-t-il donc pas être évalué ou bien aura-t-il été conservé en nombre suffisant ? Ses missions seront-elles identiques à celles insufflées par la loi de refondation ou auront-elles varié ? Quel crédit porter à cette enquête si les données ont été modifiées en cours d'évaluation ?

Une évaluation qualitative du dispositif en Loire-Atlantique, Marie Toullec Théry

Le récent rapport issu de l'évaluation qualitative du dispositif « Plus de maîtres » en Loire-Atlantique de Marie Toullec Théry pointe lui aussi les bénéfices de ce dispositif.

- 64 à 82% d'effets positifs relevant du champ des compétences plutôt que du comportement des élèves.
- Mise en place de séances régulières et fréquentes d'apprentissages concernant le langage oral, la lecture et les mathématiques.
- Qualité de la situation d'apprentissage mise en avant grâce à un enseignement explicite et à des interactions entre les élèves
- Élaboration d'outils communs pour les enseignants comme pour les élèves

Pour le SNUipp-FSU, le dédoublement des classes et le « Plus de maîtres » ne doivent pas être mis en concurrence mais doivent être complémentaires. Il continue de réclamer la restauration du dispositif et son extension à l'ensemble des écoles et notamment à celles situées en éducation prioritaire.



Changeons l'école !

Pour une nouvelle carte de l'éducation prioritaire

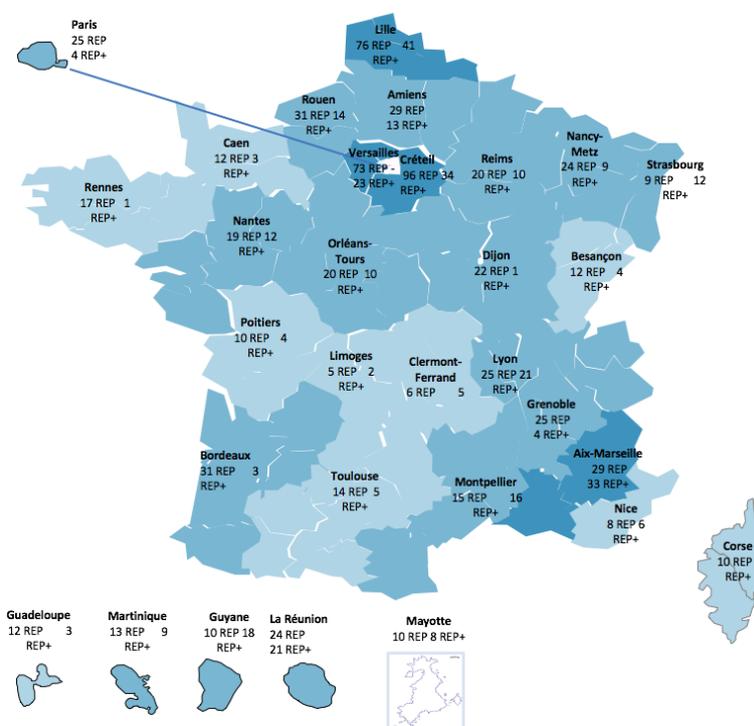
La politique de l'éducation prioritaire en France a été lancée en 1981 pour donner plus à ceux qui ont le moins et corriger ainsi les inégalités sociales. La dernière carte de l'éducation prioritaire, redéfinie pour la rentrée scolaire de 2015 a créé deux appellations : Réseau d'éducation prioritaire (**REP**) et Réseau d'éducation prioritaire renforcé (**REP+**). Pour rappel, le SNUipp-FSU revendique une appellation unique afin que chaque école d'EP bénéficie de l'ensemble des moyens permettant de lutter contre la difficulté scolaire (temps d'allègement de service, effectifs réduits...)

Le ministère de l'Éducation nationale prévoit une révision de la carte pour la rentrée de septembre 2019.

À la rentrée 2017, 1,163 million d'enfants sont scolarisés dans les écoles REP et REP+:

- 75,1% des élèves entrant au collège en REP+ sont d'origine sociale défavorisée contre 39,3% hors éducation prioritaire.
- 61,2% des élèves entrant au collège en EP sont d'origine sociale défavorisée contre 39,3% hors éducation prioritaire.
- On compte 6 703 écoles en éducation prioritaire dont 2 466 en REP+ et 4 237 en REP.

Répartition académique des REP et REP+



Source : ministère de l'Éducation nationale - rentrée 2015

Le classement des écoles maternelles et élémentaires s'est effectué selon l'indice social du collège de secteur :

- ✓ *Taux d'élèves boursiers*
- ✓ *Professions et catégories sociales des familles*
- ✓ *Pourcentage d'élèves issus de Zone urbaine sensible*
- ✓ *Pourcentage d'élèves en retard à l'entrée en 6^e*

Ces critères ont pu être adaptés selon les académies et les départements.

La révision de la prochaine carte de l'éducation prioritaire ne pourra se limiter à des modifications à la marge reposant uniquement sur des contraintes budgétaires. Depuis la nouvelle cartographie, le SNUipp-FSU n'a eu de cesse de dire que certaines écoles ont été écartées alors qu'elles avaient tous les critères pour entrer dans le dispositif. Un grand nombre d'entre-elles sont restées orphelines (rattachées à des collèges non classés).

Pour le SNUipp-FSU, la définition de la nouvelle carte de l'EP doit partir des situations des écoles maternelles et élémentaires et non plus de celles d'un collège tête de réseau. Toutes les écoles relevant de l'éducation prioritaire devront intégrer la nouvelle carte en 2019.



Scolarisation des moins de 3 ans, faible et menacée

Sur l'ensemble du territoire, le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans baisse de manière continue depuis 1999. Après une légère reprise à partir de 2012, le tassement à des niveaux historiquement bas se confirme.

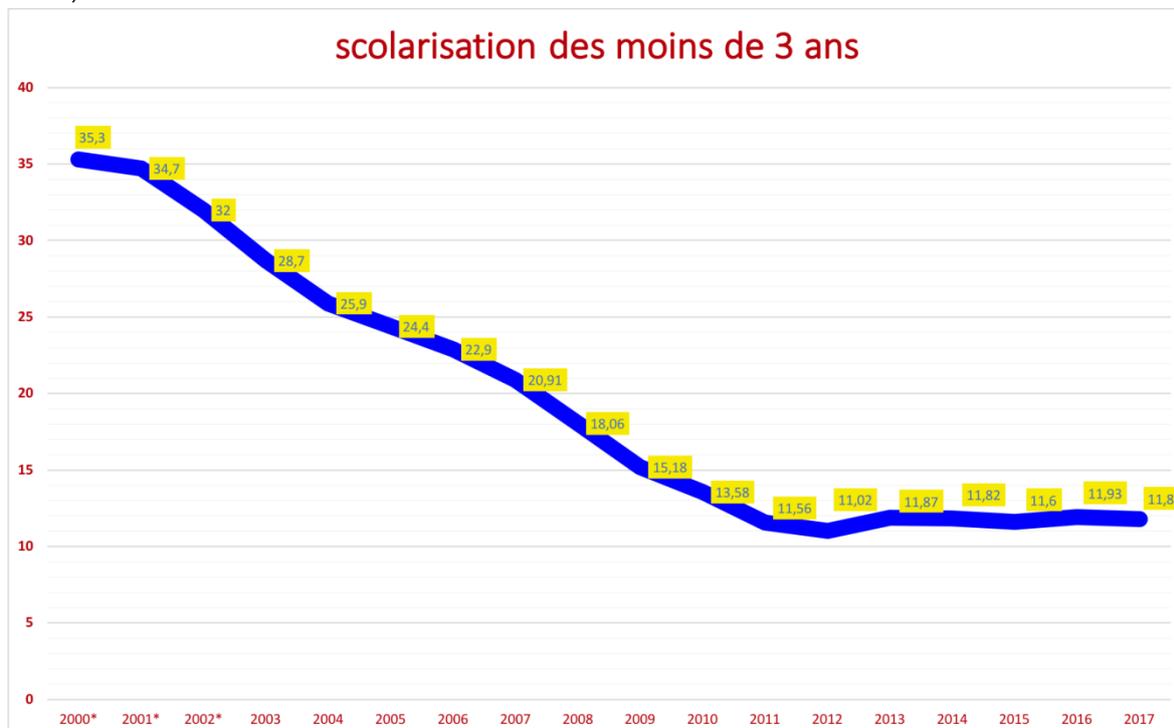
La mise en œuvre du dispositif a permis une amélioration de la qualité de l'accueil des tout-petits mais n'a eu que très peu d'effet sur le taux de scolarisation toujours très faible.

À la rentrée 2017, 1 412 emplois étaient consacrés à l'accueil des enfants de moins de 3 ans dont 1 090 pour des dispositifs dédiés, 90 pour des classes de type « passerelle » et 232 dans des classes multi-âges.

À la rentrée 2018, selon l'enquête annuelle carte scolaire du SNUipp-FSU, 17 postes auraient été créés pour ce dispositif (-2,5 en EP, +19,25 hors EP).

Évolution de la scolarisation des moins de 3 ans

Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans est passé de 35,2% en 2000 à 11,02 en 2012, seuil auquel il stagne depuis. À la rentrée 2017, il était de 11,81%.

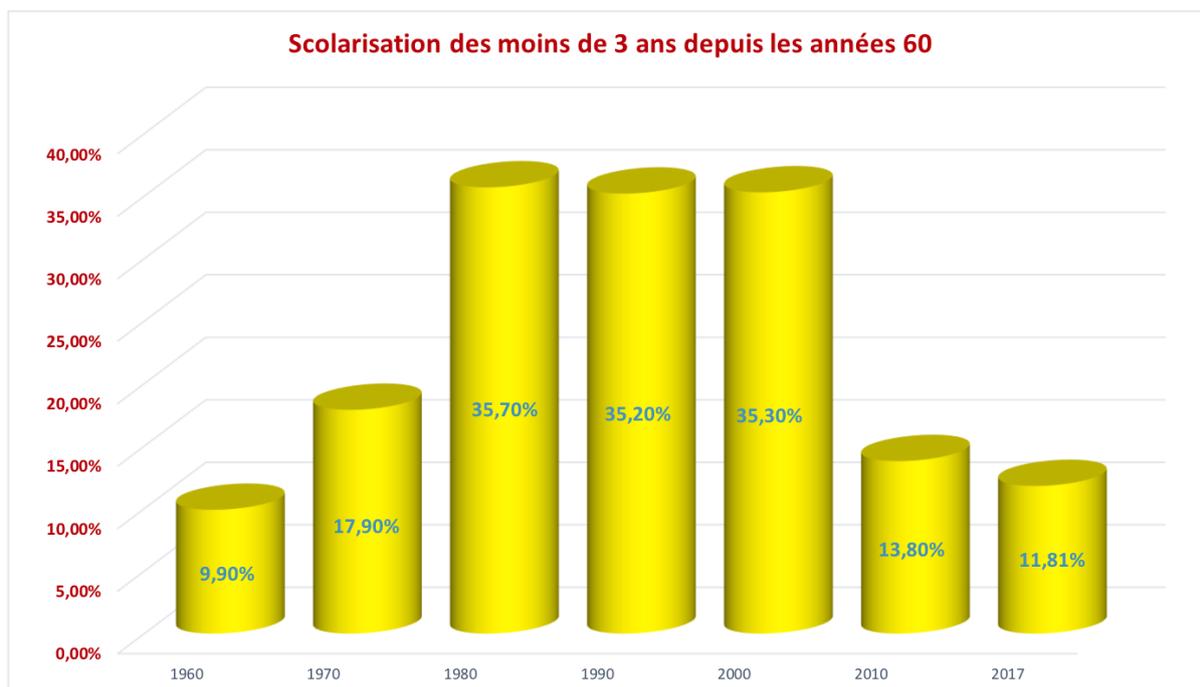


* France métropolitaine

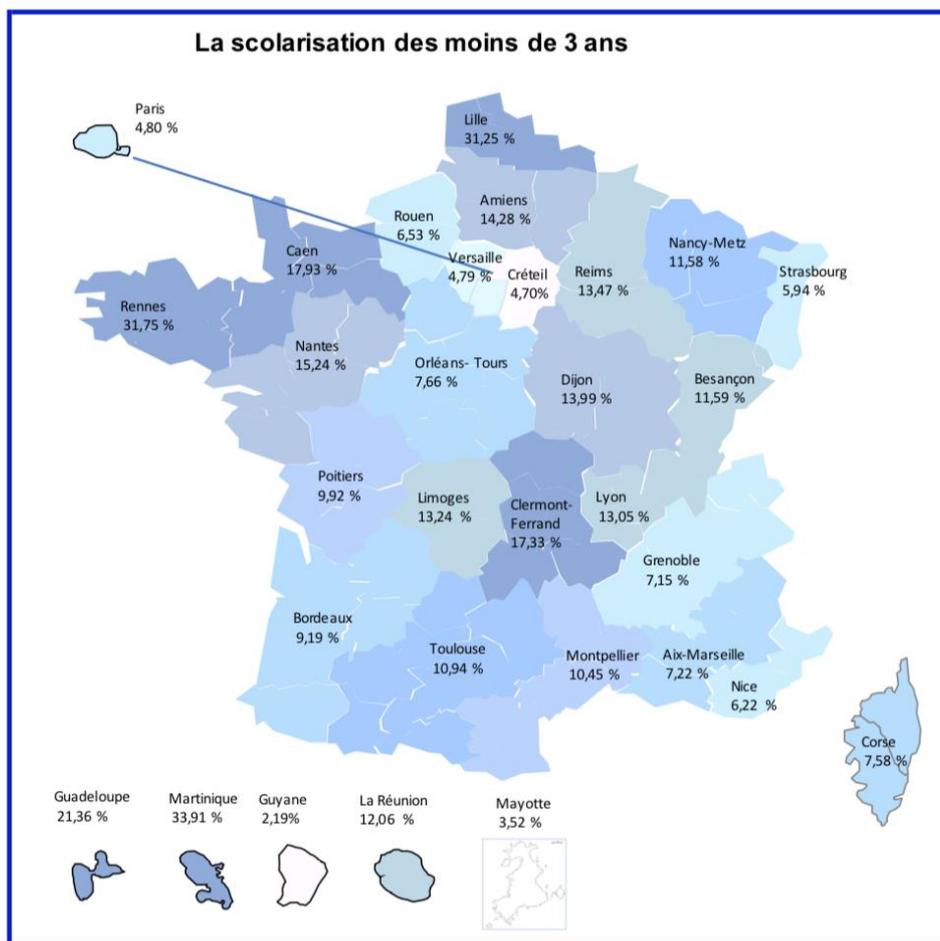
Source :MENESR :DGESCO-Bilans de la rentrée scolaire et DEPP-RRS

Dans les années 1960 et 1970, la scolarisation en maternelle s'est généralisée jusqu'à devenir presque totale pour les 3 à 5 ans. Concernant les 2 ans, le taux de scolarisation

diminue à partir de 2000. L'accueil des moins de 3 ans a régressé jusqu'à retrouver en 2017 son niveau du début des années 60.



Source : MENESR-DEPP – RRS Des disparités selon les académies



En éducation prioritaire, seul 1 enfant de moins de trois ans sur 5 est scolarisé

Loin des objectifs fixés en 2015 (50% en REP+ et 30% en REP), le taux de scolarisation précoce en 2017 baisse en éducation prioritaire

Scolarisation des enfants de deux ans selon la zone d'implantation de l'école

Taux %	2016	2017
Éducation REP	20,26	19,32
Prioritaire REP+	23,71	22,21
(EP) Total EP	21,61	20,46
Hors EP	9,85	9,7
Total	11,93	11,81

France métropolitaine + DROM hors Mayotte , écoles publiques et privées.

Source : DGESCO- déc 2017

Une scolarisation précoce marquée par de grandes disparités académiques

Deux académies, Rennes et Besançon, atteignent des taux d'enfants scolarisés à deux ans de 47,25% et 46,86% en éducation prioritaire. Toutes les autres académies sont en deçà et pour 11 d'entre elles en-dessous de 20% (académies de Créteil, Paris, Versailles...).

Dans son rapport daté de mai 2017, l'IGEN relève le paradoxe d'une relativement faible implantation des dispositifs dédiés dans les académies aux plus forts taux de scolarisation, tandis que d'autres territoires (Seine-Saint-Denis par exemple) scolarisent très peu les moins de trois ans, hors classes spécifiques.

Neuf académies dépassent les 30% en REP+. À l'opposé, quatre académies ont un taux inférieur à 10 %, dont Créteil (9,75 %), Paris (6,13%), Mayotte (2,5%) et la Guyane (2,07%)

Hors EP, le recul se confirme également : 9,70% des moins de trois ans sont scolarisés en 2017 contre 9,86% en 2016.

Un principe remis en cause ?

La scolarisation des moins de trois ans est ainsi marquée par de fortes inégalités territoriales. D'importants écarts subsistent entre les départements de l'Ouest, du Nord et du Massif Central où un enfant sur cinq est scolarisé, et les départements de l'Île-de-France, comme la Seine-Saint-Denis, où moins de 5% des élèves sont scolarisés. À Mayotte, en Guyane, la situation est critique. Dans ces départements, même la scolarisation des enfants de trois ans et plus reste problématique étant donné les conditions difficiles.

La scolarisation des moins de trois ans subit de plein fouet l'instabilité des politiques publiques. Dans un contexte de réduction de leurs dotations, les collectivités

territoriales hésitent à s'engager. Des obstacles objectifs se dressent : manque de locaux, dispersion géographique, prise en compte variable des effectifs dans la carte scolaire.

La mesure phare du ministre de créer des CP et CE1 à 12 élèves en éducation prioritaire, à moyens constants, risque d'entraîner à terme l'abandon des dispositifs « moins de trois ans » afin d'alimenter la réserve en postes nécessaires pour sa mise en œuvre complète.

L'extension de la scolarité obligatoire dès 3 ans, annoncée par le président de la République en ouverture des *Assises de la maternelle* le 28 mars 2018, rejette de fait hors de ce champ la scolarisation précoce, à propos de laquelle le ministre n'a cessé d'afficher sa méfiance, pour lui préférer la crèche (*Source : Café pédagogique, 8 février 2018*). Pourtant, la recherche montre la corrélation entre scolarisation précoce et réussite scolaire.

Des conditions de scolarisation spécifiques

S'inspirant des classes passerelles, la scolarisation précoce permet pourtant aux élèves les plus fragiles de développer les compétences langagières (en particulier, l'acculturation au livre) et sociales, de renforcer les liens entre l'école et les familles et contribue à réduire les inégalités.

Si les dispositifs dédiés sont fondés sur un aménagement spécifique des projets d'école, les conditions de scolarisation ne sont pas toujours à la hauteur des particularités des enfants de cette tranche d'âge : locaux et matériel non adaptés, ATSEM affectée à temps partiel sur la classe, effectifs élevés, élèves non comptabilisés dans la carte scolaire.

Cette scolarisation nécessiterait également que les enseignants et les ATSEM soient formés à des gestes professionnels particuliers, ce qui est loin d'être le cas. Seuls des documents d'accompagnement sont disponibles sur EDUSCOL. Cette volonté devrait se traduire par des stages de formation inscrits au plan de formation départemental et concerner tous les personnels ayant en charge les tout-petits. Et ce, dans le respect des qualifications et missions des personnels concernés, sans jamais en rabattre sur une feuille de route qui doit rester ambitieuse du point de vue des enseignements délivrés.

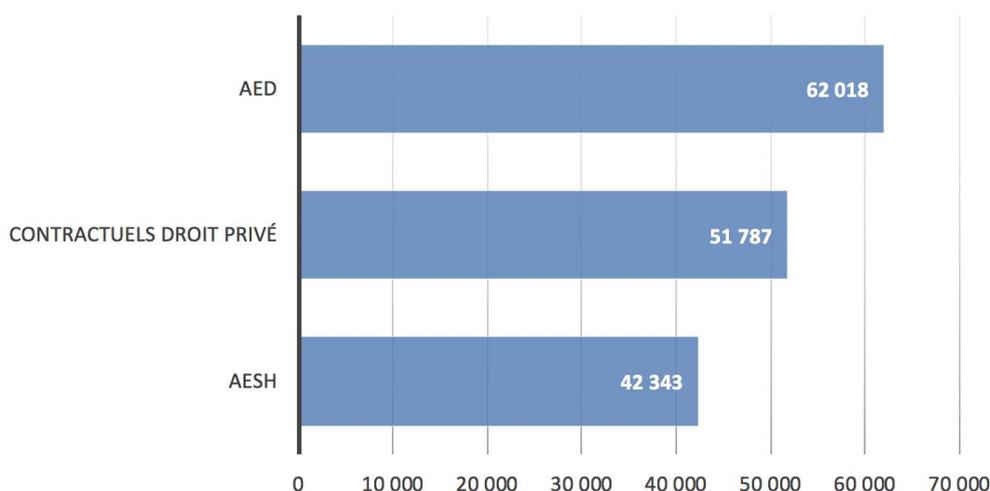


Contractuels non enseignants en quête de statut

Dans un récent rapport, la Cour des comptes révèle un recours croissant aux personnels contractuels dans l'Éducation nationale. En 2016-2017, près de 20% des effectifs sont employés sous contrat, soit 203 000 contractuels. Plus de 160 000 d'entre eux sont des personnels non enseignants.

Aujourd'hui, leur présence de ces personnels est indispensable au bon fonctionnement du système éducatif. De plus en plus nombreux, ils représentent un enjeu de taille pour l'Éducation nationale, notamment en termes de gestion et de pérennisation des missions assurées.

Nombre de contractuels non enseignants



Source : MEN.

Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)

Les AESH sont recrutés sous **contrat de droit public** transformable en CDI à l'issue de six années de CDD.

Leur recrutement s'effectue parmi les anciens contractuels en CUI-CAE ayant 9 mois d'expérience dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap ou parmi les personnes titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne ou du diplôme d'état d'accompagnant éducatif et social (DEAES) créé en janvier 2016 ou parmi les titulaires du bac ou équivalent.

Il y avait **42 343 AESH (26 776 ETP)** fin 2017, dans les écoles et établissements, soit un peu plus de 8 000 emplois supplémentaires par rapport à l'année précédente.

Assistants d'éducation (AED)

Ce sont des contractuels sous un contrat de droit public limité à six ans. Leur champ d'activités s'est progressivement élargi, mais ils sont essentiellement dans le second degré.

Il y avait **62 018 AED (48 852 ETP)** en 2016-2017, dont **705 ETP** dans le premier degré sur des missions d'encadrement et de surveillance, de soutien et d'assistance pédagogique, dans des écoles situées principalement en éducation prioritaire. Leur nombre a diminué de moitié en cinq ans.

Contractuels de droit privé (CUI-CAE, PEC)

Depuis la rentrée 2007, des contractuels de droit privé sont présents dans les écoles. Ils ont été recrutés dans un premier temps comme EVS (emplois de vie scolaire), puis pour l'aide administrative aux fonctions de direction d'école (AADE). Au fil des années, nombre de ces emplois ont été affectés sur une autre mission, l'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap (AVS).

Après l'annonce de la fin des emplois aidés dans le courant de l'été 2017, et même si une priorité est accordée à l'Éducation nationale, le volume de contrats est revu à la baisse pour 2018 et porté à 30 500 contrats.

Il y avait **51 787 contractuels en CUI-CAE** en janvier 2018.

Depuis janvier 2018, le contrat aidé est remplacé par le parcours emploi compétences (PEC). Il vise le même public et sera utilisé dans le cadre de l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

	Accompagnement	Aide à la direction et vie scolaire	TOTAL
R 2013	44 960	22 000	66 960
R 2014	47 357	22 000	69 357
R 2015	56 221	23 136	79 357
R 2016	44 800	23 357	68 157
mars-17	49 800	23 357	73 157
R 2017	Objectif 50 000	Objectif 0	50 000
janv-18	43 057	8 730	51 787
R 2018	Objectif 30 500	Objectif 0	30 500

Source : Cour des comptes, mars 2018

Des rémunérations indignes

Les quotités moyennes de travail des **AESH** sont de 57% d'un temps complet de 35 h en CDD (64% dans le 2nd degré) et de 60% en CDI (71% dans le 2nd degré) pour

des salaires moyens de 706 € en CDD et de 755 € en CDI. Les personnels en **CUI-CAE** sont, eux, embauchés sur la base de 20 heures hebdomadaires et perçoivent un **salaire de 693 €**. Ce sont des contrats aidés, financés pour 70% par le ministère du travail. Les PEC le seront à hauteur de 50%. Le coût annuel d'un contrat aidé pour l'Éducation nationale est de **4 536 € par contrat**.

Des droits inégalement respectés

Durée hebdomadaire de travail modulée à 21, 24 voire 26 heures en CUI-CAE, carences en termes de signature de contrat de travail, calendriers prévisionnels annuels des heures travaillées non communiqués, absence de formation professionnelle d'adaptation à l'emploi : les employeurs, que ce soit l'État ou les EPLE (Établissements publics locaux d'enseignement), ne sont pas toujours respectueux des droits des personnels.

Défaut de formation et d'accompagnement

La formation professionnelle due à ces personnels, dans une perspective de retour sur le marché du travail « non aidé », n'est pas suffisamment assurée par l'employeur Éducation nationale. Des démarches de saisine des conseils de prudhommes pour défaut de formation de la part de l'État employeur ont été faites et de nombreuses victoires, confirmées en Cour d'appel, ont pu être enregistrées.

Le contentieux des contrats aidés a coûté **plus de 2 millions d'€** aux EPLE en 2016.

Un véritable statut pour les AESH

En août 2013, le gouvernement annonçait une professionnalisation des AVS. Si la perspective d'obtenir un CDI au bout de 6 ans d'exercice en CDD constitue un progrès pour les AESH, les élèves suivis et les écoles, elle reste largement insuffisante. Elle ne règle pas globalement la précarité subie par des personnels exerçant sur des temps incomplets contraints et percevant des salaires insuffisants pour vivre dignement.

La transformation sur 5 ans des CUI-AVS en contrats d'AESH annoncée lors de la Conférence nationale du handicap en mai 2016 par le précédent président de la République doit être poursuivie et amplifiée. Chaque année, 11 200 emplois aidés (CUI-CAE ou PEC) sont transformés en 6 400 emplois d'AESH.

Cette « professionnalisation » prolonge donc, encore pour 4 ans, un système à deux vitesses : des contrats de droit public débouchant sur un CDI et des contrats de droit privé, laissant dans la précarité une bonne partie des accompagnants en milieu scolaire, utilisés comme variable d'ajustement. La récente annonce de l'abaissement de la durée d'expérience requise à 9 mois va permettre aux contractuels de droit privé de rebondir sur un CDD d'AESH. Encore faut-il qu'un effort conséquent soit engagé en termes de créations d'emploi et que les actuelles conditions d'emploi des AESH (temps de travail, salaire) soient améliorées.

Le ministre de l'Éducation nationale et la secrétaire d'État chargée des personnes handicapées ont annoncé le lancement d'une concertation sur la rénovation du dispositif d'accompagnement des élèves en situation de handicap à partir de la rentrée 2019.

Le SNUipp-FSU demande la création d'emplois statutaires pérennes, à temps complet, avec des salaires décents et une formation professionnelle pour tous les AESH. Cette fonction exige la création d'un véritable métier.

Quid des autres missions ?

La priorité fixée à la mission d'accompagnement des élèves en situation de handicap, combinée à la baisse du volume des emplois aidés, a sonné le glas de certaines missions pourtant essentielles au bon fonctionnement des écoles.

C'est le cas de la mission d'aide administrative à la direction et au fonctionnement de l'école (AADE) qui a fait les frais de la précarité et des choix budgétaires. A la rentrée 2017, de nombreux contractuels n'ont pas bénéficié du renouvellement de leur contrat ou ont été obligés de basculer sur de l'accompagnement.

Le SNUipp-FSU dénonce le non-renouvellement de ces contractuels sous contrats précaires qui n'ont pas pu bénéficier d'une réinsertion professionnelle.

D'une façon générale, le SNUipp-FSU dénonce le recours à la précarité alors que l'école devrait bénéficier de personnels formés, avec un vrai métier de la Fonction publique, un vrai statut et de véritables perspectives d'avenir. Il faut poursuivre rapidement la pérennisation des nouveaux métiers pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap ou l'aide administrative à la direction d'école, mais aussi pour d'autres missions telles que celles exercées par les aides-éducateurs en leur temps (aide dans la classe, la BCD, projet informatique...).

Volontaires du service civique (VSC)

Même si les jeunes volontaires du service civique ne sont ni salariés, ni stagiaires, ni bénévoles, leur nombre et les missions sur lesquelles ils sont engagés dans les écoles les rapprochent des contractuels. Leur mission ne doit cependant pas se substituer à des emplois salariés, même si, dans les écoles, beaucoup de volontaires ont remplacé les contractuels précédemment affectés sur des missions d'aide à la direction et au fonctionnement de l'école.

Leur nombre a plus que doublé depuis que le service civique existe. **8 174 VSC** intervenaient dans l'Éducation nationale en 2016-2017.



Médecine scolaire, des moyens insuffisants

Quelles obligations en matière de santé des élèves ?

Deux bilans à l'école primaire

Le premier bilan de santé est effectué par un médecin scolaire entre 5 et 6 ans, en grande section de maternelle, et comprend le dépistage des déficiences de la vue, de l'audition, des troubles du comportement et du langage. La présence d'un parent est conseillée.

Le second bilan est prévu au CM2, réalisé par une infirmière.

Le compte-rendu de chaque examen de santé est noté par le médecin de l'Éducation nationale sur le « dossier de santé de l'élève ». Ce dossier relève du secret médical, son contenu peut être porté à la connaissance des parents sur demande ou bien communiqué au médecin de famille.

Les examens médicaux

Un médecin ou une infirmière peuvent répondre à la demande exprimée par un membre de la communauté éducative, la famille ou un service extérieur. L'objet de la demande peut concerner : un problème de santé ; une conduite à risque ; des troubles du comportement ; des difficultés d'adaptation scolaire liées ou non à une pathologie (dyslexie, dyspraxie...) ; un problème d'absentéisme ; une inaptitude au sport ; une notion de danger ou de maltraitance.

À l'invitation du directeur ou de la directrice d'école, le médecin et l'infirmière peuvent participer aux réunions d'équipe éducative.

Quelle réalité ?

Tous les élèves ne bénéficient pas d'un bilan de santé.

Les enquêtes du ministère de l'Éducation nationale évaluent à 71% le taux de visite des élèves de 6 ans, un chiffre qui varie considérablement selon les départements. *Source : avis du CESE 2018, « Pour des élèves en meilleure santé ».*

Le rapport de l'académie nationale de médecine l'évalue en 2015 à seulement 57% en moyenne avec un taux de visite des élèves variant selon les régions de 0 à 90%.

Éléments sur la santé des élèves

L'enquête « *La santé des élèves de grande section de maternelle en 2013 : des inégalités sociales dès le plus jeune âge* », Études et résultats, n° 920, DREES, juin 2015 révèle que :

- 12 % des enfants de 5 et 6 ans sont en surcharge pondérale.

- La santé bucco-dentaire s'est améliorée : ainsi, 11 % des élèves de grande section ont au moins deux dents cariées en 2012-2013 contre 15 % en 1999-2000.
- 11 % des enfants de grande section ont déjà eu une crise d'asthme au cours de leur vie et 12 % ont déclaré avoir eu des sifflements dans la poitrine au cours des douze derniers mois.

Un nombre de médecins scolaires insuffisant

Selon le rapport de l'académie nationale de médecine : « *Les objectifs pour la santé des élèves se sont multipliés, mais le nombre de médecins scolaires est en diminution constante passant de 1400 Médecins de l'éducation nationale (MEN) en 2006 à 1000 en 2016. L'attractivité pour la médecine scolaire est médiocre en raison de sa faible reconnaissance professionnelle et des mauvaises conditions matérielles. La répartition des MEN en France est très hétérogène, allant de 2000 à 46000 élèves pour un seul MEN. Cette carence menace la qualité et l'égalité du dépistage précoce et de la prévention, en particulier pour les grands problèmes de l'adolescence : échec scolaire, addictions, obésité, troubles neuropsychiques.* »

Le Rapport Borloo de mai 2018 souligne lui aussi l'incapacité d'assumer réellement les missions des médecins scolaires, faute de moyens humains et matériels.

Le rapport du CESE en 2018 rappelle que ce phénomène n'est pas nouveau, qu'il fait l'objet d'un constat ancien et partagé. Dans l'ensemble, le taux d'encadrement moyen dépasse aujourd'hui les 12 000 élèves par médecin de l'Éducation nationale. Cette moyenne cache de fortes inégalités entre les territoires.

Aux enseignants de signaler les besoins

Face à l'impossibilité d'effectuer l'ensemble des visites médicales, il est demandé aux enseignants de signaler les élèves qui leur apparaissent avoir le plus besoin d'un bilan de santé. Un rôle imposé de dépistage qui va au-delà de leurs compétences, laissant sur le bord du chemin un nombre d'élèves certain.

Les médecins de l'Éducation nationale sont contraints de centrer leur activité sur l'urgence, pour des examens réalisés à la demande des familles, de l'élève ou de la communauté éducative avec l'accord des familles. Cette situation ne permet pas de repérer les élèves présentant des troubles, retarde le diagnostic, contribue à complexifier les situations par l'apparition de symptomatologies associées avec des conséquences majeures sur le déroulement de la scolarité et un risque accru d'échec scolaire.

Illustration dans les départements

La situation alarmante de Mayotte, le département le plus jeune de France, qui ne compte plus aucun médecin de l'Éducation nationale titulaire.

La situation de la Seine-Saint-Denis, qui ne peut s'appuyer que sur 29 médecins de l'Éducation nationale (dont 10 sont contractuels) pour 340 000 élèves, alors même

que la précarité sociale contribue à l'augmentation des risques sanitaires et du non-recours aux soins.

Des conséquences sur la scolarité

La majorité des enfants en France est en bonne santé. Pour autant, certains sont touchés par des affections susceptibles d'altérer plus ou moins gravement leur santé à court, moyen ou long terme : surcharge pondérale, obésité, crise d'asthme. Les enquêtes mettent parallèlement en avant l'importance des troubles sensoriels tardivement repérés : en 2015, une anomalie de la vision de loin (c'est-à-dire une acuité visuelle inférieure à 7/10^e) a été dépistée chez 6% des enfants non porteurs de lunettes. De la même façon, une déficience de l'acuité auditive qui n'est pas détectée très tôt a un impact sur le développement du langage. Très souvent encore, des troubles de l'audition sont détectés tardivement chez des enfants en grande difficulté, voire en échec scolaire. *Source CESE 2018.*

Des inégalités d'accès aux soins

Les inégalités sociales sont fortes. En 2012-2013, 16 % des enfants d'ouvriers en grande section sont en surcharge pondérale, contre 7 % des enfants de cadres ; 22 % des enfants d'ouvriers ont au moins deux dents cariées contre 4 % des enfants de cadres. Une partie de ces inégalités peut être reliée aux différences de modes de vie. La sédentarité des enfants, leurs habitudes alimentaires contribuent aux problèmes de poids ou à l'apparition de caries. Or, en grande section de maternelle, 59 % des enfants d'ouvriers passent au moins une heure par jour devant un écran les jours de classe contre 25 % des enfants de cadres. 31 % des enfants d'ouvriers consomment tous les jours des boissons sucrées contre 8 % des enfants de cadres. En CM2, ces inégalités restent marquées, tant pour ce qui est de l'état de santé que des habitudes de vie. *Source RERS 2017 Depp*

En France, 1,2 million d'enfants vivent en situation de grande pauvreté durant la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dans une situation de pauvreté telle que plusieurs conditions essentielles à l'existence, dont la santé, sont gravement compromises. Les inégalités sociales ont des conséquences fortes sur la santé. Si elles existent à des degrés divers dans tous les pays européens, elles demeurent comparativement plus importantes en France. Le rapport 2017 sur l'état de santé en France (Drees & Santé publique France) est de ce point de vue sans appel : 19,8 % des enfants de moins de 18 ans (soit 2,8 millions d'entre eux) vivent en dessous du seuil de pauvreté et les moins de 18 ans ont été particulièrement affectés par la hausse de la pauvreté consécutive à la crise économique. Ces inégalités impactent l'accès aux diagnostics, aux rééducations et aux adaptations pédagogiques.

Source : CESE 2018

Pour le SNUipp-FSU, la santé des élèves est une priorité, il appartient à l'État d'offrir à chacun un suivi et des soins appropriés.

Les enseignants et leurs conditions de travail

5





Salaires en baisse pour les enseignants

Dans une logique de réduction des dépenses publiques et de suppression de 120 000 postes de fonctionnaires, le gouvernement a pris de nouvelles mesures inquiétantes, qui vont grever le pouvoir d'achat des fonctionnaires.

Gel confirmé du point d'indice pour les fonctionnaires

Les mobilisations des fonctionnaires avaient permis de mettre fin au gel du point d'indice qui était en vigueur depuis 6 ans. L'augmentation a été de 1.2% en 2017. Toutefois, cette hausse a été minorée par la hausse du taux de cotisation retraite de 0,72% depuis le 1^{er} janvier 2017, suite aux réformes de 2010 et 2014.

Cette revalorisation se trouve également enrayée par la décision du gouvernement d'à nouveau geler le point d'indice pour l'année 2018. Le rendez-vous salarial obtenu en juin a débouché sur la confirmation du gel de la valeur du point d'indice par le ministère et l'absence de toute nouvelle mesure.

Par ailleurs, depuis 1998, le coût de la vie a augmenté deux fois plus vite que les salaires des enseignants. Et de 2010 à 2017, le gel du point d'indice, conjugué à une hausse continue des cotisations retraite, a accentué cette baisse de pouvoir d'achat se traduisant par une perte de plus de 15%.

Ceci dans un contexte où, en mai 2018, l'Insee a constaté une inflation de 2% en une année. La prévision pour 2019 est de 1.2%.

Augmentation de la CSG

Depuis le 1^{er} janvier 2018, le gouvernement a augmenté la CSG de 1,7%. Il s'était engagé à la compenser pour l'ensemble des salariés par la suppression des cotisations chômage et maladie. Pour les salariés du privé, cette mesure permet une amélioration de leur pouvoir d'achat de 1.43%. Il n'en est pas de même pour les fonctionnaires, car l'indemnité compensatoire qui s'ajoute à la suppression de la contribution solidarité sera révisée en 2019, mais pas au-delà. L'augmentation de la CSG se traduira bien par une baisse des salaires et du pouvoir d'achat des fonctionnaires.

Calendrier de la mise en œuvre de PPCR décalé d'un an

Le gouvernement a choisi de décaler d'un an le calendrier de la mise en application des mesures du protocole « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » (PPCR), ce qui a des conséquences financières définitives pour les nouveaux retraités et retarde le calendrier des revalorisations pour l'ensemble des fonctionnaires à 2021.

1^{er} janvier 2019 : seconde conversion d'une part de l'indemnitaire, sous la forme de 5 points d'indice.

1^{er} janvier 2020 : dernière revalorisation des grilles.

1^{er} janvier 2021 : création d'un 7^e échelon de la nouvelle grille de hors-classe (indice sommital 821).

Retour du jour de carence

Sous prétexte d'équité avec les salariés du privé, le gouvernement a imposé le rétablissement d'une journée de carence dès janvier 2018 pour les fonctionnaires en arrêt maladie. Jour de carence qui avait été supprimé en 2014.

Les deux tiers des salariés du privé, relevant majoritairement des entreprises de plus de 250 salariés, voient leurs jours de carence couverts par des accords d'entreprise. Il y a bien aujourd'hui une inégalité entre les salariés du secteur privé qui ont une prise en charge totale, et ceux qui se voient appliquer intégralement ou partiellement les jours de carence.

Le ministre chargé de la Fonction publique développe un argument inacceptable : il fait porter la responsabilité d'une part de la désorganisation des services et de l'accroissement des tâches sur les personnels s'arrêtant pour maladie. C'est donc une sanction, considérant qu'ils sont coupables d'être malades.

Enseignants du 1^{er} degré en France mal payés

Écarts avec le second degré.

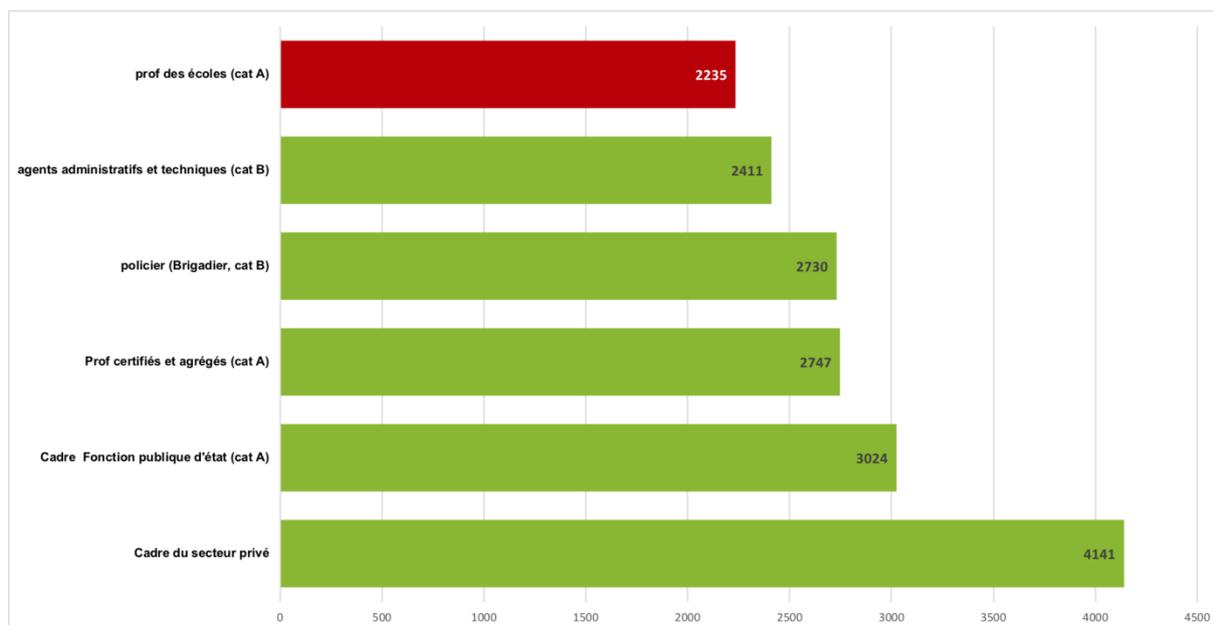
Depuis 1990, les professeurs des écoles sont recrutés au même niveau que celui des professeurs certifiés (niveau licence puis master). Ce même niveau de recrutement affichait l'ambition d'une égale reconnaissance du métier enseignant. Mais la différence de rémunération avec les enseignants du second degré existe toujours : elle s'explique par un régime indemnitaire plus important dans le second degré, par l'ajout d'heures supplémentaires (inexistantes dans le 1^{er} degré) et par un accès à la hors classe plus favorable. Le passage de l'ISAE de 400 à 1200€ en 2016 et un taux d'accès à la hors classe qui est passé depuis 2012 de 2% à 6% ont permis de réduire cet écart mais pas de le combler.

Rémunérations inférieures aux cadres de la Fonction publique

Pourtant classés en catégorie A, les enseignants perçoivent des rémunérations très inférieures aux cadres de la Fonction publique et du secteur privé. En raison d'indemnités qui constituent plus de 30% de leur rémunération, certains agents classés en catégorie B ont une rémunération moyenne supérieure à celle des professeurs des écoles.

Salaire net global

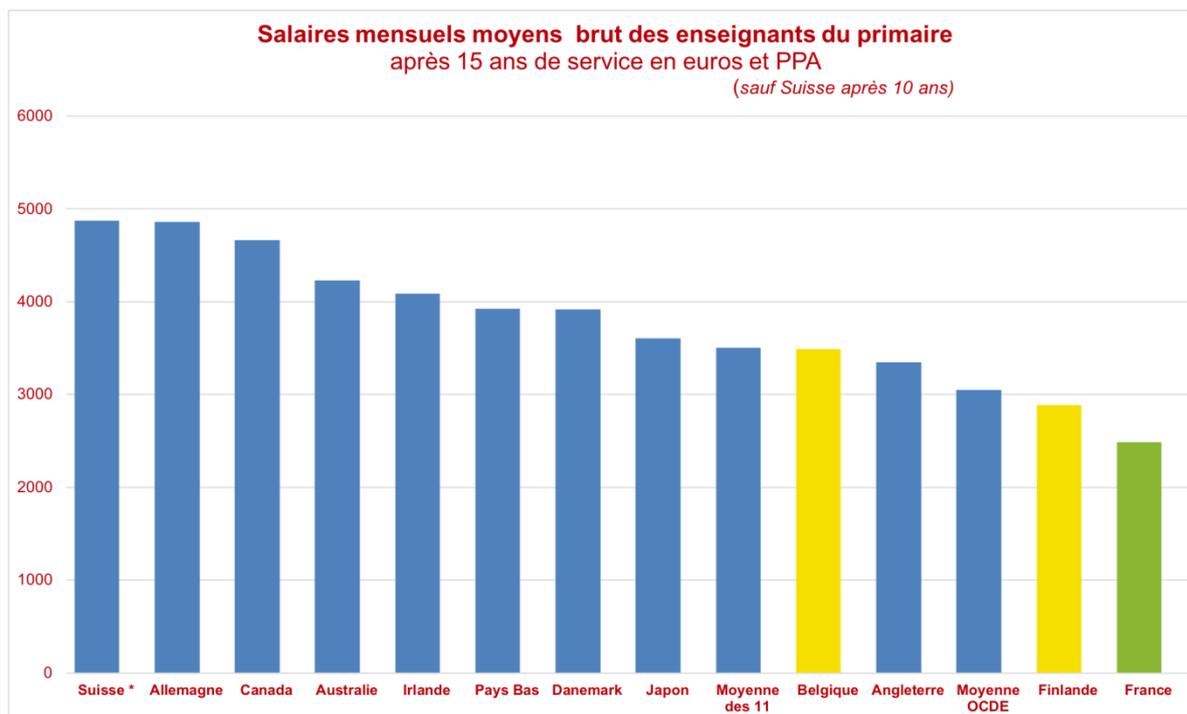
Traitement brut de base + indemnités et primes moins le total des cotisations sociales et CSG, CRDS.



Source rapport annuel de la Fonction publique 2017.

La France mal placée dans les comparaisons internationales

Le déclasserement salarial subi par les professeurs des écoles par rapport aux autres agents de l'État est également vrai dans les comparaisons internationales. Après 15 ans d'exercice, en 2015, les enseignants du primaire étaient payés 29 % de moins que la moyenne des enseignants des 11 pays comparables et qui réussissent mieux aux évaluations PISA 2015.



PPA = parité pouvoir d'achat, source: rapport annuel de la Fonction publique 2017.

Inégalités salariales entre les femmes et les hommes

Alors que l'égalité salariale est garantie par le statut de la Fonction publique, on constate qu'à corps et fonction identiques, il existe des écarts significatifs de rémunération entre les femmes et les hommes.

Dans le premier degré, le salaire net des hommes est supérieur de 8% à celui des femmes. Cet écart est moindre chez les certifiés et professeurs de lycée professionnel où il s'établit à 5 %. La part de l'indemnitaire dans ces différences est importante, mais pour les enseignants des écoles, c'est le traitement indiciaire et donc le déroulement de carrière (rythme de passage au sein de la classe normale et accès à la hors-classe) qui est déterminant.

Au fil de la carrière l'écart salarial entre les hommes et les femmes s'accroît donc nettement, équivalent à quinze jours de salaire en début de carrière en passant par un mois de salaire en moyenne et jusqu'à plus d'un mois et demi de salaire en fin carrière.

Partant de ce constat, un protocole d'accord relatif à l'égalité professionnelle a été signé en 2013 dans la Fonction publique. Cela se traduit dans les faits par une demande d'attention particulière à l'équilibre entre les femmes et les hommes lors des promotions. Mais en l'absence de contrainte, le taux de promotion des enseignantes du premier degré à la classe exceptionnelle au 1er septembre 2017 est assez éloigné de ce qu'elles représentent (autour de 80%). En effet dans 20 départements, les femmes représentent moins de 50% des promus et seulement 6 départements ont promu entre 75 et 79% de femmes.



Temps de travail : ça déborde !

Dans le cadre de leurs obligations de service, les personnels enseignants du premier degré consacrent, d'une part 24 h hebdomadaires d'enseignement à tous les élèves et d'autre part, 3 heures hebdomadaires en moyenne annuelle, (soit 108 heures) aux activités définies ainsi.

Répartition des 108 h

36 h	d'activités pédagogiques complémentaires (APC) organisées dans le projet d'école, par groupes restreints d'élèves, pour l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages, pour une aide au travail personnel ou pour une activité prévue par le projet d'école ;
48 h	consacrées aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés ;
18 h	consacrées à des actions de formation continue (au moins la moitié des 18h) et à de l'animation pédagogique ;
6 h	de participation aux conseils d'école obligatoires.

Aux 27 heures institutionnelles de temps de service, il faut ajouter les 10 minutes d'accueil obligatoire le matin et l'après-midi avant la classe (1h40 par semaine pour une organisation sur 4,5 jours, 1h30 dans les autres cas). En fonction de la taille des écoles et de l'organisation de cet accueil (en classe, dans la cour, roulement dans l'équipe ...), ce temps peut être éventuellement réduit sur la semaine.

Les 108 heures ne suffisent pas

Une étude du ministère (DEPP) publiée en juillet 2013 sur le temps de travail des enseignants des écoles montre que le temps moyen consacré aux relations avec la communauté éducative atteint 3 heures par semaine en moyenne pour 66% d'entre eux, soit l'équivalent des 108 heures annuelles. Elle met également en lumière une moyenne de trois heures hebdomadaires consacrées aux autres tâches professionnelles dont la participation aux conseils d'école ou à la formation. Sans compter qu'il faut ajouter bien sûr le temps consacré à la préparation de classe, aux corrections, à la recherche documentaire... et aux 24 heures d'enseignement. À cela s'ajoutent des obligations formalisées par d'autres textes comme les deux jours de pré-rentrée, la journée de solidarité ou le temps d'accueil de 10 minutes avant la classe.

Le temps dû dans le cadre des obligations réglementaires de service est donc largement dépassé : aujourd'hui, de nombreux enseignants du 1^{er} degré dénoncent leur surcharge de travail et l'impossibilité de bien faire leur métier.

Les dernières annonces ministérielles visant à placer le temps de formation continue en dehors du temps scolaire, ne vont pas améliorer cette situation.

Au total, les enseignants travaillent en moyenne plus de 44 heures par semaine. C'est beaucoup trop. Pour le SNUipp-FSU, il faut donc diminuer ce temps de travail.

Les APC sont-elles utiles ?

Les APC (activités pédagogiques complémentaires) introduites en 2013 sont le prolongement direct de l'aide personnalisée mise en place en 2008. Poursuivant plusieurs objectifs (aide à la difficulté scolaire, aide au travail personnel, travail en lien avec le projet d'école), ce dispositif constitue une sorte d'OVNI dont le sens pédagogique et l'intérêt pour les élèves est loin d'être prouvé.

Les 36 heures d'APC se déroulent hors du temps scolaire obligatoire. Elles peuvent concerner tous les élèves et sont soumises à l'accord des parents. Elles peuvent prendre la forme de soutien ou d'activités culturelles. La volonté du ministère de faire des APC uniquement un temps de remédiation, en lecture et en mathématiques, pour les élèves en difficulté ne respecte pas le cadre défini par le code de l'éducation.

Les APC peinent à faire sens pour de nombreux enseignants. Loin d'avoir fait la preuve de leur efficacité, elles alourdissent la charge de travail, allongent les journées et peuvent compliquer l'organisation des écoles. Mises en œuvre souvent sans conviction « *parce qu'il faut bien les faire* », elles mobilisent un temps qui serait utile aux équipes pour mener à bien d'autres tâches essentielles et plus efficaces pour la réussite des élèves.

Dans la dernière enquête « rythmes scolaires » du SNUipp-FSU, les enseignants ont témoigné de la détérioration de leurs conditions de travail. Leurs priorités sont la baisse des effectifs, l'arrêt des APC et la reconstruction des RASED.

Pour le SNUipp-FSU, une première étape passe par la fin des APC, sans contrepartie. Plus globalement, les 108 heures actuelles doivent être laissées à la disposition des équipes pédagogiques. C'est aux enseignants, en tant que professionnels, de se les réapproprier. Le temps dégagé sera dès lors bien utile à la réflexion collective pour améliorer la réussite des élèves.

Le travail en petits groupes et l'aide aux élèves en difficulté, doivent être rendus possibles sur le temps de classe pour tous avec notamment le développement du "plus de maîtres que de classes" et le renforcement des RASED. La formation continue ainsi qu'une baisse des effectifs par classe sont également nécessaires pour permettre la réussite de tous les élèves.



Formation continue : l'Arlésienne !

La formation continue, élément essentiel dans l'efficacité du système éducatif

Tous les pays qui ont réformé avec succès leur système éducatif ont mis l'accent sur la formation continue. Le rapport de l'OCDE pointe que : « *Les enseignants français, avec environ deux jours et demi, bénéficient de bien moins de jours de formation que leurs homologues étrangers* ». En effet, la moyenne était de huit jours par an dans les pays membres de l'OCDE en 2013.

La formation continue est considérée comme indispensable à l'exercice du métier. Chaque enseignant a besoin à tout moment de sa carrière de réactualiser ses connaissances professionnelles, tant sur le plan pédagogique que sur le plan didactique. Les enseignants ont aussi besoin d'être accompagnés dans leurs écoles, au plus près de leurs nombreux besoins professionnels, par des formateurs en lien avec l'ensemble des travaux de la recherche. Comme nombre de métiers, celui d'enseignant s'exerce dans un contexte en permanente évolution. Évolution des publics avec le creusement des inégalités et l'inclusion scolaire, des prescriptions et des programmes, des contenus d'enseignement, des savoirs, des apports de toute la recherche ...

Un rapport de l'IGEN pointe l'insuffisance de la formation continue

Le récent rapport de l'IGEN « *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré* », enquête menée en 2016 auprès de 22 000 enseignants et diffusée en mai 2018, dresse un bilan sans concession de l'état de la formation continue des enseignants.

« *Faiblesse des moyens de remplacement destinés à la formation continue, animation pédagogique au secours de la formation, rôle des directeurs et des enseignants pas mis en valeur, non-recours à la formation...* »

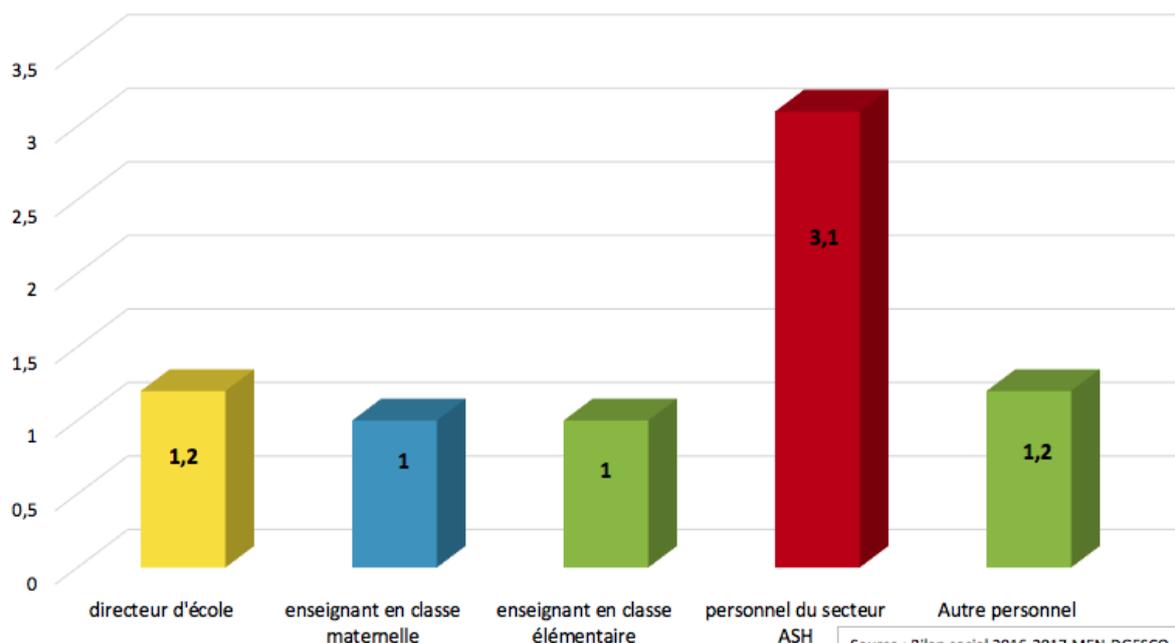
Pour les rapporteurs, la formation doit répondre aux nombreuses problématiques qui se posent au système éducatif. Mais le pilotage descendant des actions de formation se révèle inefficace et inadapté aux besoins manifestés par les enseignants.

Sans surprise, la première difficulté pointée dans le rapport est le problème de remplacement lors des stages de formation continue. « *La formation continue dans le premier degré s'est heurtée depuis plusieurs années à des difficultés récurrentes liées à la suppression des postes d'enseignants jusqu'en 2012, qui s'est traduite par*

une diminution des capacités de remplacement des PE. Pour mémoire, de 2008 à 2012, 1566 postes de remplaçant ont été supprimés. »

Dans cette enquête, un point fait consensus auprès des enseignants, des IEN ou des responsables chargés de la formation au niveau départemental ou académique : la formation dispensée au sein des 18 heures d'animation pédagogique n'a pas réussi à compenser la diminution de l'offre globale de formation continue.

Nombre de jours moyens des modules de formation pour les personnels du 1er degré public en 2015-2016



Une formation quasi inexistante

Dans les départements, les plans de formation ont quasiment disparu. Quand les stages longs existent, le problème du remplacement vient souvent faire obstacle à leur organisation. Dans quelques départements, les seuls stages qui existent sont des stages « à public désigné » : formation de nouveaux directeurs, formation spécialisée (CAPPEI), enseignants en éducation prioritaire. En dix ans, le nombre de journées stagiaires a diminué de 53%. En moyenne, les formations suivies par les stagiaires du premier degré ont duré 1,2 jour. *Source : DEPP, bilan social 2017.*

Pour chaque enseignant, la formation se limite donc aux 18 heures d'animation pédagogique dont 9h00 à distance. Cela semble suffire au ministère puisque qu'en mars 2018 une lettre du directeur général de l'enseignement scolaire adressée aux recteurs, rectrices, DASEN et IEN, préconisait au cycle 2, 9h00 consacrées à la lecture et à l'écriture et 9h00 aux mathématiques. Au cycle 3, le temps est partagé entre la maîtrise de la langue et la poursuite du plan mathématiques. Le resserrement de ces animations pédagogiques sur les fondamentaux ne laisse plus aucune place aux autres formations pourtant nécessaires aux enseignants dans la

mise en œuvre de projets de classe ou dans le cadre du projet d'école. Par ailleurs, la forme descendante des animations pédagogiques ne permet pas le questionnement de chacun sur sa pratique et prive chaque enseignant de son pouvoir d'agir.

Des perspectives inquiétantes

Dans le cadre des travaux du Comité action publique 2022, le gouvernement annonce que le nécessaire renforcement de la formation continue se fera dans un cadre contraint : si le développement professionnel des enseignants est affiché comme une priorité, il ne devra pas s'opérer au détriment des apprentissages des élèves. Sans la volonté de création de postes budgétaires de remplaçants dédiés à la formation continue, celle-ci devrait se dérouler en dehors des obligations réglementaires de service des enseignants à savoir pendant les vacances scolaires ou le mercredi.

Pour le SNUipp-FSU, la formation continue fait partie intégrante du travail des enseignants et doit se dérouler sur le temps de travail. Les brigades de remplacement Formation Continue doivent être abondées. Elles constituent la seule garantie que les enseignants ne voient pas leur charge de travail s'alourdir encore et que les élèves bénéficient d'un enseignement dispensé par des personnels formés.



Santé au travail, à améliorer

La médecine de prévention, un parent pauvre à l'Éducation nationale

La médecine de prévention pour les personnels enseignants reste une mission difficile, voire impossible à remplir, avec 1 praticien pour 15 000 enseignants. Les principales causes en sont la pénurie de médecins de prévention et le manque de moyens financiers. La médecine de prévention se doit pourtant d'organiser une visite médicale tous les cinq ans pour les agents de l'Éducation nationale, comme le prévoit le décret n° 95-680 du 9 mai 1995.

Actuellement, 87 médecins de prévention (64 équivalents temps plein), exercent au niveau des académies et des départements. Le taux de couverture est aux alentours de 21% si l'on considère qu'un médecin pour 2 500 enseignants serait nécessaire.

Il manque 376 ETP pour que tous les enseignants puissent bénéficier de cette médecine de prévention.

Enfin, quatre académies n'ont toujours aucun médecin de prévention...

Aujourd'hui, le ministère de l'Éducation nationale n'a pas de vision de la santé de ses personnels.

Sources : rapport annuel année 2017, bilan de la situation générale de la santé, de la sécurité et des conditions de travail dans les services et établissements du MEN

La campagne de pétitions de la FSU pour réclamer un véritable service de médecine de prévention, a permis d'interpeller, avec près de 20 000 retours, le ministère et les rectorats sur les carences actuelles. Cette action a permis d'inscrire le renforcement de la médecine de prévention dans les orientations stratégiques ministérielles de prévention des risques professionnels pour l'année scolaire 2018-2019.

Suivi médical des enseignants

Différents types de visites médicales sont réglementaires :

- La visite médicale à l'entrée dans le métier (décret 1982)
- La visite quinquennale de suivi des personnels
- La surveillance médicale particulière, concernant les personnels rencontrant des problèmes de santé chroniques, les femmes enceintes, les personnels en situation de handicap

- Les visites à la demande sont également prévues (à la demande de l'administration pour les différentes opérations administratives, à la demande des enseignants qui rencontrent des difficultés...).

Aujourd'hui, si la visite d'entrée dans le métier est automatique, mais très souvent externalisée, la visite quinquennale est quasi-inexistante.

Quant à la surveillance médicale particulière, il n'existe aucune disposition permettant aux médecins de prévention de connaître la liste des enseignants à suivre chaque année.

Accidents du travail

Sur les 16 518 accidents de travail déclarés par les agents du ministère de l'Éducation nationale en 2017, 39,2 % concernent les professeurs des écoles. Le taux d'accident dû à des agressions est en augmentation de 5% par rapport à 2016.

Pour autant, le ministère reconnaît une sous-déclaration des accidents de travail et des maladies professionnelles du fait de la méconnaissance de la procédure sur le terrain mais également de l'absence ou du nombre insuffisant de médecins de prévention. *Source : Bilan des accidents de service, du travail et des maladies professionnelles, 2017*

Pas assez de postes adaptés

Pour les enseignants rencontrant des difficultés dues à leur état de santé, l'affectation sur poste adapté est une mesure transitoire qui permet soit de recouvrer la capacité d'assurer la totalité de ses fonctions, soit d'envisager une activité professionnelle différente.

Elle peut être de courte durée (un an renouvelable jusqu'à trois ans) ou de longue durée (quatre ans, renouvelable sans limitation).

Évolution des postes adaptés

		2015	2016	2017
poste adapté de courte durée	Nombre de demandes des enseignants du 1er degré	1312	1286	1287
	Nombre de demandes satisfaites	615	613	620
poste adapté de longue durée	Nombre de demandes des enseignants du 1er degré	235	214	219
	Nombre de demandes satisfaites	161	88	60
	Nombre total de PALD*	430	391	378

* Un PALD est attribué pour 4 ans. En 2017, il y avait 378 collègues en PALD dont 60 "nouveaux entrants".

Source : Plan pluriannuel d'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap et d'inaptitude, bilans 2017 et 2016

En tout état de cause, ce nombre de postes est largement insuffisant. Il ne permet pas de satisfaire toutes les demandes des enseignants rencontrant des difficultés de santé.

Démissions des enseignants de plus en plus nombreuses

Les démissions ne sont pas vraiment un phénomène nouveau et leurs origines sont diverses, mais leur nombre croissant a de quoi alerter.

Une authentique médecine de prévention, une des campagnes majeures du SNUipp-FSU, aurait un rôle à jouer pour les limiter.

Il y a dix ans, en 2007/2008, 142 professeurs des écoles décidaient de quitter l'Éducation nationale.

Durant l'année 2015/2016, ce sont 973 enseignants du premier degré qui faisaient le choix de changer de métier, dont 434 stagiaires. Même si, rapportés au nombre d'enseignants du premier degré, les chiffres ne sont pas très conséquents, l'augmentation des démissions interpelle notamment pour les entrants dans le métier.

Source : PLF 2017.



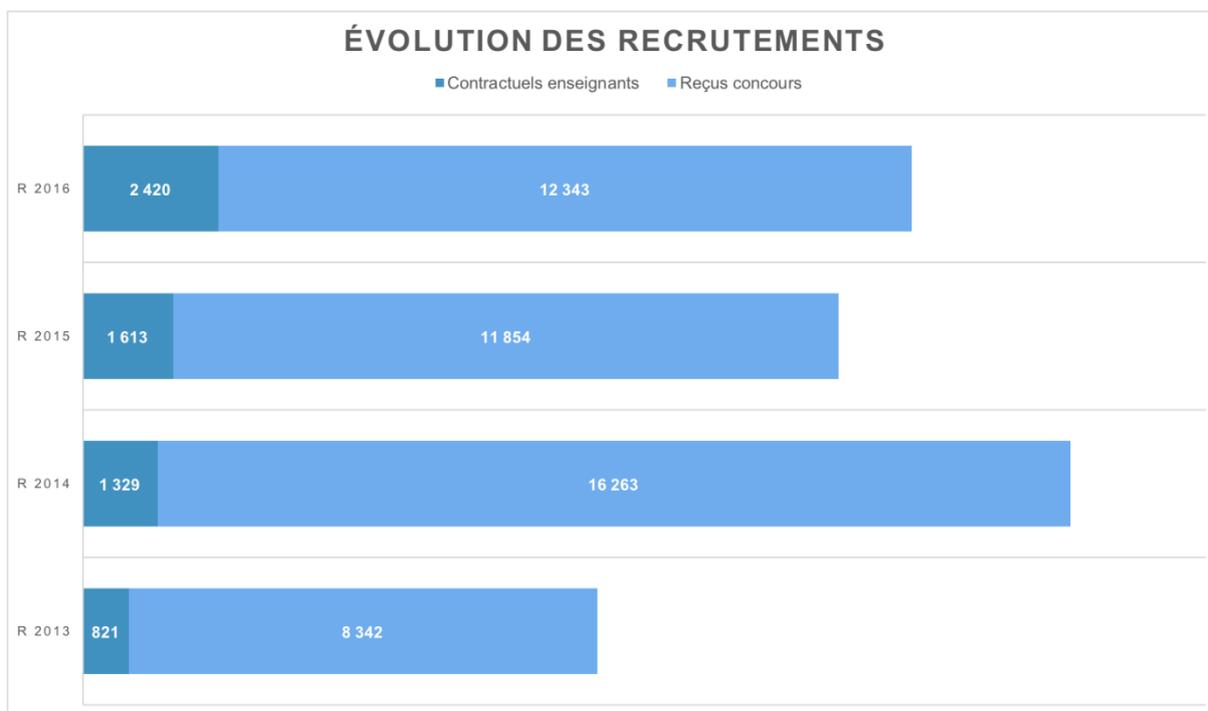
Enseignants non-titulaires : toujours plus nombreux

Recrutés jusqu'à présent dans quelques académies fortement déficitaires, les enseignants contractuels sont désormais de plus en plus nombreux dans les écoles. Ce recours est devenu la réponse à court terme et massive du ministère à la crise du recrutement. Ce n'est pas ainsi que le SNUipp-FSU conçoit le service public d'éducation.

Un nombre en nette augmentation

Les mutations par la voie des ineat-exeat entre départements et le recours aux listes complémentaires des concours de recrutement suffisaient à régler les situations locales tendues. Mais la difficulté à obtenir une mutation, combinée à une crise durable du recrutement, ont conduit à ce que le recours à des enseignants non titulaires dans les écoles prenne de l'ampleur et concerne un grand nombre d'académies.

En 2016-2017, **2 420 enseignants contractuels** ont été recrutés dans le 1^{er} degré, soit **2 368 ETP**. Toutes les académies y ont recours, à l'exception de trois d'entre elles. Les recrutements se concentrent essentiellement sur les académies de Mayotte (560,83 ETP), Créteil (485,5 ETP), la Guyane (326,35 ETP) et Versailles (321,5 ETP).



*Une session exceptionnelle du concours a été organisée en 2014

Source : rapport de la Cour des Comptes mars 2018

Vers une généralisation ?

À l'instar du second degré où le recours aux non titulaires fait largement système, notamment sur les remplacements, les recteurs font le choix de recruter des enseignants contractuels dans le premier degré avant même d'avoir épuisé la liste complémentaire du concours. Ce phénomène s'est largement généralisé à la rentrée 2017 et ne peut plus être considéré comme conjoncturel.

Le SNUipp-FSU s'oppose au principe du recrutement d'enseignants contractuels dans le premier degré. Il demande l'ouverture de concours spéciaux là où c'est nécessaire et l'extension de la liste complémentaire, élargie à d'autres académies ou à d'autres voies de concours sur la base du volontariat et son recours systématique pour couvrir les déficits.

En priorité, les recrutements doivent être augmentés et de véritables pré-recrutements organisés.

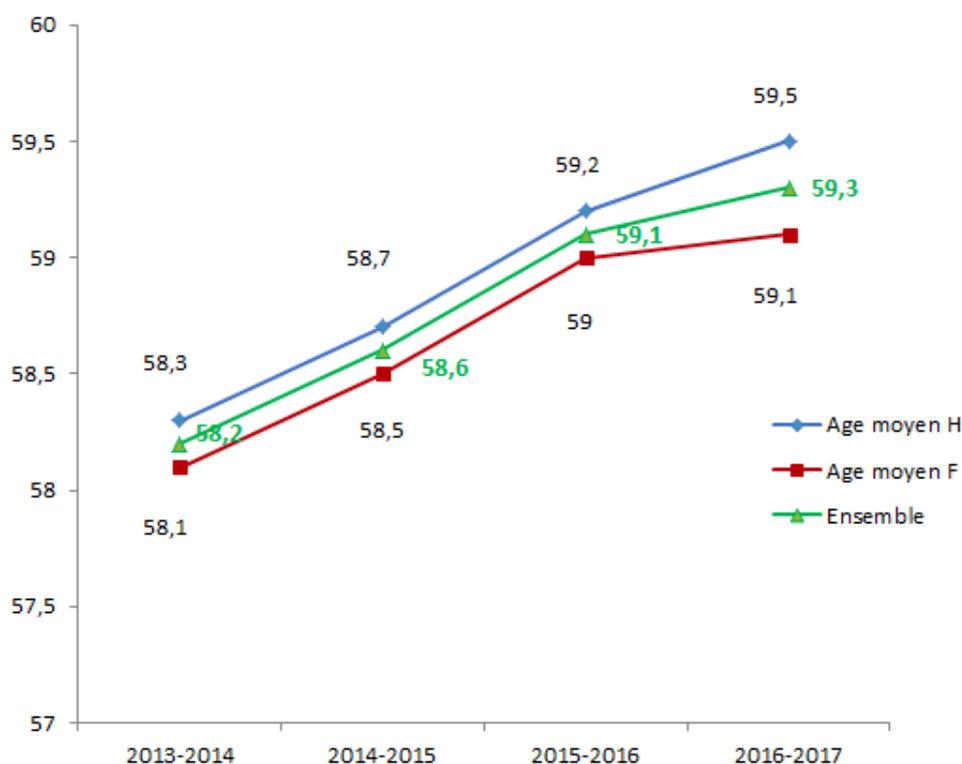


Retraites, le point à la veille de la réforme

Âge de départ

En 2016, près de 6 800 enseignants du premier degré public sont partis en retraite. La plupart d'entre eux sont d'ex instituteurs (catégorie active) dont l'âge d'ouverture des droits à pension est à 57 ans. En raison des réformes successives et notamment de l'allongement du nombre de trimestres requis pour un départ à taux plein et de l'instauration de la décote, l'âge de départ s'accroît chaque année (voir graphique ci-dessous), il est en 2016 de 59,2 ans.

Evolution de l'âge de départ à la retraite
des enseignants du premier degré de 2013 à 2016 (h, f, ensemble)



Source: bilans sociaux, MEN.

Montant des pensions

Le montant de la pension mensuelle brute moyenne pour les départs en 2016 est de 2 002 €. Malgré un âge quasi identique de départ, les femmes ont une pension inférieure de 117 € par rapport aux hommes.

Les enseignants du premier degré qui sont classés en catégorie A dans la Fonction publique d'État ont des niveaux de pension largement inférieurs à ceux de la moyenne des agents de même catégorie (2 705 €).

Le nombre de départs avec décote est très important chez les enseignants du premier degré. En 2016, 31,1 % sont partis avec une décote moyenne d'environ 150 euros. Dans la FPE, les départs avec décote représentent 13%. Cette différence s'explique principalement par les conditions d'exercice du métier. Les enseignants, notamment ceux en charge de classe, préfèrent sacrifier une partie non négligeable du montant de leur pension plutôt que de poursuivre quelques années de plus. Cet état de fait est extrêmement préoccupant pour l'avenir car l'âge de départ va obligatoirement reculer chaque année. Il est urgent que le ministère ouvre des négociations avec les organisations syndicales afin de mettre en place rapidement des dispositifs d'aménagement de fins de carrière.

Future réforme des retraites

Les modalités de mise en œuvre de la future réforme laissent présager un impact très négatif. De façon plus globale, le passage à un système par points aurait pour conséquence d'individualiser les droits en faisant disparaître les références collectives à un âge de départ ou à une durée de cotisation. Le système serait dégagé de toute obligation en matière de taux de remplacement et de niveau de vie des retraités, chaque individu étant renvoyé à sa responsabilité individuelle pour construire sa retraite. Toute une série de droits pourraient être impactés par cette réforme, après avoir déjà été fortement dégradés par les réformes antérieures, comme les droits familiaux et de pensions de réversion ou les droits que le SNUipp-FSU veut voir affirmés ou créés, par exemple la prise en compte des années d'études et l'aménagement des fins de carrière.

De plus, si la future réforme prévoit d'inclure les indemnités dans le calcul de la pension de retraite, cela serait défavorable aux enseignants du 1er degré dont les indemnités ne représentent en moyenne que 7% des revenus, loin de la moyenne de 23% d'indemnités perçues par l'ensemble des fonctionnaires.



Enseignement français à l'étranger dans la tourmente

Un réseau étendu

Le réseau de l'enseignement français à l'étranger est doté de presque 500 établissements homologués. C'est l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger) qui gère l'ensemble des moyens apportés par l'État au fonctionnement de ces établissements. Elle recrute, rémunère et assure l'inspection des personnels titulaires de l'Éducation nationale (plus de 6 500 personnes) qu'elle affecte aux établissements dont elle a la gestion directe (74) ou qui lui sont associés par une convention (156). Elle n'affecte pas de personnels dans les établissements partenaires (264).

On distingue plusieurs statuts au sein du personnel travaillant dans les établissements scolaires du réseau. Il y a le personnel titulaire du ministère de l'Éducation nationale détaché auprès de l'AEFE, qu'il soit expatrié ou résident, et le personnel recruté localement. Les expatriés sont recrutés au siège de l'agence, les résidents et les personnels en contrat local sont recrutés directement par l'établissement concerné. La position administrative diffère selon que l'on soit expatrié, résident (détachement) ou recruté local (disponibilité). Ainsi, près de 2 400 enseignants sont détachés à l'AEFE dans le 1er degré, avec un statut de résidents (90%) ou en tant qu'expatriés (10%), sur des postes de direction et formation principalement.

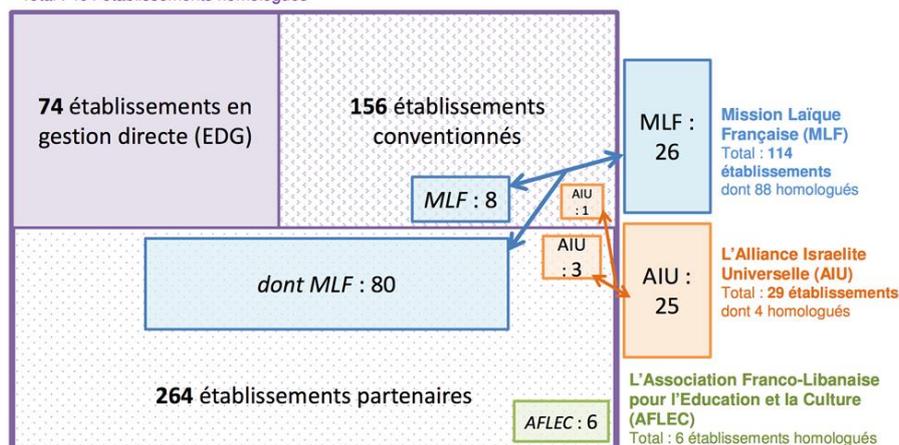
Les autres enseignants titulaires qui exercent dans le réseau sont en contrat local. Ils sont payés par leur établissement en position administrative de disponibilité (pour les 230 établissements AEFE), ou de détachement direct (pour les 264 établissements en partenariat avec l'agence). D'autres institutions participent de l'enseignement français à l'étranger comme la Mission laïque française.

En 2017, ce réseau, composé de 494 établissements scolaires homologués par le ministère de l'Éducation nationale, a accueilli 342 000 élèves, dont 36 % de Français, dans 137 pays. 18 % de ces élèves sont inscrits en maternelle, 39 % à l'école primaire, 26 % au collège, 16 % au lycée et 1 % en post-bac. Une dizaine de pays rassemble 53 % de l'effectif mondial en élèves : Liban, Maroc, Espagne, États-Unis, Madagascar, Tunisie, Émirats arabes unis, Canada, Allemagne, Royaume-Uni.

L'AEFE est également chargée de mettre en œuvre pour les établissements du réseau une politique qui concilie respect des programmes scolaires français et ouverture à la langue et à la culture du pays d'accueil.

L'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE)

Total : 494 établissements homologués



Source : Cour des comptes

... mais aujourd'hui mis à mal

En effet, l'AEFE a vu son budget réduit de manière drastique et soudaine au cours de l'été 2017, avec la subvention de l'État amputée d'environ 8%. Ce budget subissait déjà un désengagement de l'État avec une baisse constante des subventions depuis 2012 ainsi que la part employeur des pensions civiles des détachés à assurer depuis 2009, dont le coût croissant n'est pas compensé par la subvention mise en place à l'époque.

L'une des premières mesures prise par l'AEFE pour pallier cette restriction budgétaire a été de programmer une réduction massive du nombre de postes pour les personnels détachés : environ 500 postes seront supprimés sur trois ans, dont 176 à la rentrée 2018 (-73 expatriés, -103 résidents) avec 81 suppressions dans le premier degré.

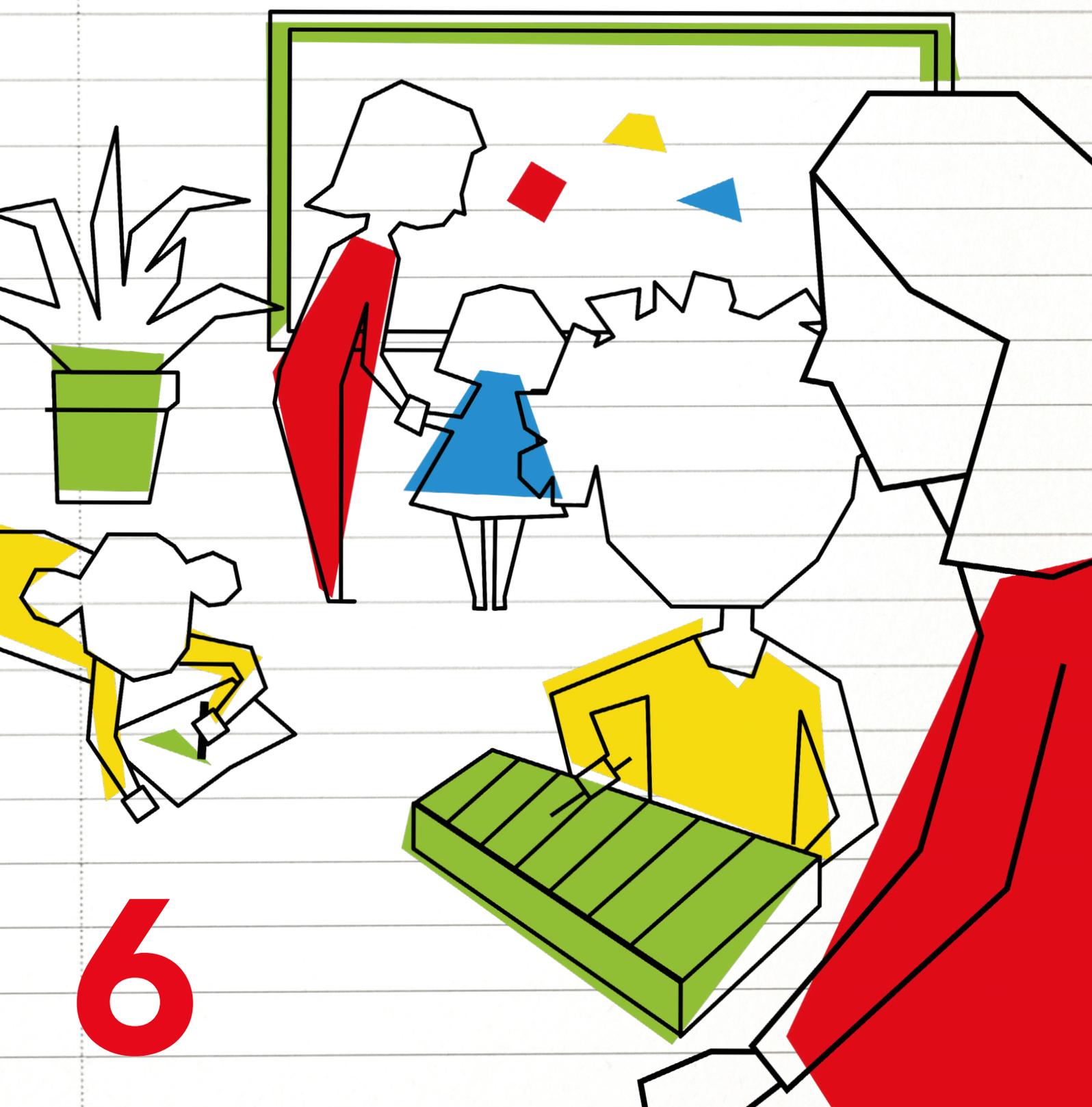
Une autre mesure a été l'augmentation de la participation financière des établissements qui aura pour conséquence une augmentation des frais de scolarité pour les familles.

À l'appel du SNUipp-FSU, les enseignants des établissements AEFE se sont fortement mobilisés pendant l'hiver 2017-18 pour défendre ces postes et lutter contre tout projet qui porterait atteinte aux missions de service public de l'AEFE.

Et victime de la gestion des recrutements

Selon leur département d'origine, les enseignants titulaires de l'Éducation nationale ont de plus en plus de difficultés à obtenir un détachement pour enseigner dans les établissements à l'étranger, en écho à la pénurie de postes et d'enseignants en France qui résulte entre autres des dotations insuffisantes et des restrictions de recrutement sur listes complémentaires, incitant les DASEN à refuser les détachements nécessaires ou à les accorder trop tardivement.

L'école à la loupe



6



Maternelle, une école première

Une école plébiscitée

La France est l'un des quelques pays (avec la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Islande, la Norvège) où la scolarisation à l'âge de trois et quatre ans est généralisée (au moins 95% des enfants de trois et quatre ans inscrits dans les programmes pré-primaires dans ces pays). En France, ce sont 97% des enfants de trois ans et 100% des enfants de quatre et cinq ans qui fréquentent l'école maternelle. La maternelle est plébiscitée : 85% des français et 79% des enseignants considèrent qu'elle fonctionne plutôt bien et mieux que dans le passé (sondage Harris/SNUipp 2015).

Les raisons de l'annonce de l'instruction obligatoire à 3 ans lors des *Assises de la maternelle* interrogent. Le président de la République justifie l'abaissement à 3 ans de l'âge de la scolarité obligatoire par le fait que 20 000 élèves de cet âge ne fréquentent pas l'école maternelle aujourd'hui.

Mais une école sous-investie

Selon l'OCDE, les dépenses annuelles des établissements scolaires pour un élève de primaire sont inférieures de 15% à la moyenne des pays membres de l'organisation. Elles s'élèvent à environ 6180 euros par élève et par an en France, contre 7268 euros en moyenne. Les dépenses pour un élève en lycée sont, au contraire, supérieures de 37% à la moyenne de l'OCDE. Elles atteignent 11 600 euros, alors que la moyenne des pays membres est de 8 437 euros. Au collège comme dans l'enseignement supérieur, les dépenses annuelles par élève sont très proches de la moyenne de l'OCDE.

Les dépenses publiques au titre de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants représentent une part significative du PIB en France : 0.7 % du PIB en 2013, soit une proportion plus élevée que la moyenne des pays de l'OCDE pour l'enseignement pré-primaire (0.6 %). Cependant, la scolarisation précoce étant quasi universelle en France, les dépenses annuelles par élève y sont finalement moindres. Ainsi, tous établissements confondus (publics et privés), elles s'établissent à 6 900 € par élève en moyenne dans les pays de l'OCDE, contre seulement 6 500 € en France.

Une politique de la petite enfance peu ambitieuse

Derrière ce chiffre de 20 000 enfants non scolarisés à 3 ans se cachent de vraies disparités territoriales. Le Président va-t-il donner les moyens effectifs de scolariser

les enfants dans les départements d'Outre-Mer où le taux atteint péniblement les 70% ?

Les opérations de carte scolaire ont mis en évidence des effectifs élevés en maternelle, pouvant parfois atteindre 35 élèves par classe. À cela s'ajoute le fait que peu de classes bénéficient de la présence d'une ATSEM à temps plein, alors que sa présence est indispensable au bon fonctionnement de la classe.

Par ailleurs la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers ne cesse d'augmenter alors que le recrutement de personnels accompagnants (AVS-AESH) ne suit pas la même progression. Le SNUipp constate de plus en plus de mutualisation de moyens. Le plan autisme prévoyant la scolarisation de 100% des enfants diagnostiqués en 2021, cela risque d'aggraver la situation à l'heure où la formation est inexistante et où le regard des membres des RASED ne peut plus être une aide puisqu'il en reste très peu de complets.

Autre conséquence des mesures ministérielles, les dispositifs de moins de trois ans et des classes « passerelle » risquent d'être supprimées pour alimenter les mesures de CP et CE1 dédoublés en REP+.

Enfin les programmes 2015, équilibrés et appréciés par la profession, sont remis en cause par le ministre.

Les propositions du SNUipp-FSU

- Stabiliser les missions et programmes de l'école maternelle ;
- Réduire significativement les effectifs dans toutes les classes ;
- Créer les dispositifs de moins de trois ans partout sur le territoire notamment dans les zones éloignées des grands centres urbains ;
- Du temps pour travailler en équipe et nouer de solides relations avec parents, ATSEM et partenaires ;
- De la formation en lien avec la recherche pour mieux prendre en compte les spécificités des jeunes enfants face aux apprentissages ;
- Des espaces, du matériel et des effectifs adaptés pour prendre en compte les besoins de jeunes enfants ;
- Adapter les rythmes scolaires aux besoins spécifiques des jeunes enfants ;
- Créer un service public de la petite enfance.

Les publications du SNUipp-FSU sur la maternelle

Le SNUipp-FSU a publié un numéro spécial « *Maternelle, l'école première* » pour mettre en lumière les réussites, mais aussi les questionnements et les difficultés de cette « école première ». Des nouveaux programmes aux préconisations de l'OCDE,

cette école, qui est tout sauf petite, se doit de réussir les mutations auxquelles elle est soumise. Si les enseignants adhèrent majoritairement aux nouvelles orientations définies par les programmes de 2015, le nécessaire investissement public est encore loin d'être suffisant pour les mettre en œuvre efficacement dans les classes. Effectifs trop lourds, formation insuffisante, espaces et matériels pas toujours adaptés, relations avec les familles et les différents partenaires de la petite enfance à renforcer... Le SNUipp-FSU entend contribuer auprès des personnels à la qualité de l'accueil et de l'enseignement à l'école maternelle.

[FENÊTRES] SUR COURS





Instruction obligatoire à 3 ans en 2019

Assises de la maternelle : un rendez-vous manqué

Les 27 et 28 mars se sont tenues les « Assises de la maternelle » qui promettaient des annonces sur le devenir de l'école maternelle. D'annonce, il ne fut question que d'une seule : l'âge de l'instruction obligatoire est abaissé à 3 ans à partir de la rentrée 2019 comme l'a déclaré le président de la République en ouverture des deux journées. Pour le reste, se sont succédé des interventions disparates, dont la majorité prenait appui sur les neurosciences et l'imagerie médicale et concernait bien davantage le métier d'ATSEM que celui d'enseignant et les enfants de 0 à 3 ans plutôt que ceux d'âge scolaire. Ces conférences n'ont apporté aucun élément nouveau sur la connaissance des élèves et de leurs apprentissages.

Les priorités affichées, déjà présentes dans les programmes de 2015, sont celles du langage et de l'épanouissement de l'enfant. Sur ces sujets, il a davantage été question de postures que de pratiques enseignantes ou de contenus. La forte volonté d'un dépistage précoce abordé lors de ces Assises, qui pourrait ne pas seulement permettre des adaptations et des remédiations, mais viserait à définir des « profils » d'élèves, n'est pas sans nous inquiéter. Le lien école-famille est à peine évoqué, si ce n'est par la remise au goût du jour de la mallette des parents qui pourtant avait montré ses insuffisances et limites. Plus inquiétant, sous couvert de renforcer la formation des enseignants, est évoquée la possibilité de spécialisation pour les enseignants en maternelle, qui pourrait intervenir dès la fin de la formation initiale.

Une annonce présidentielle qui ne résout rien...

L'annonce entend réduire les inégalités de réussite scolaire ; elle étend à 13 années la scolarité obligatoire en France et n'a rien d'une « révolution » scolaire puisqu'elle ne s'accompagne d'aucune amélioration des conditions de scolarisation à l'école maternelle (taux d'encadrement, formation des personnels, conditions matérielles et mobilières d'accueil, garantie de la stabilité des missions).

Alors que plus de 97% des enfants de 3 ans fréquentent l'école maternelle, la non-scolarisation s'explique en grande partie par des inégalités de dotation et des insuffisances structurelles, en particulier dans les départements ultramarins (Mayotte et Guyane ont des taux de scolarisation maternelle inférieurs à 70%).

... mais qui soulève de nombreuses questions

Plusieurs points appellent en effet à la vigilance :

L'extension de la réglementation en termes de financement aux écoles privées : le gouvernement n'a pour l'heure donné aucune garantie, dans un contexte de baisse des dotations de l'État aux collectivités territoriales, pour éviter que l'extension générale aux écoles privées n'exacerbe la concurrence scolaire au risque d'entraîner de fait une baisse des financements pour l'école publique.

Un possible bouleversement des classes de petits (admissions en cours d'année scolaire à date anniversaire ?)

Des questionnements sur des possibilités d'aménagement individuel en fonction des différences de développement des très jeunes enfants.

Surtout, l'annonce présidentielle porte-t-elle l'estocade à **la scolarisation des moins de 3 ans** et des dispositifs créés sous le quinquennat précédent ? S'inspirant des classes passerelles, cette scolarisation précoce permet pourtant aux élèves les plus fragiles de développer les compétences langagières et sociales, de renforcer les liens entre l'école et les familles et contribue ainsi à réduire les inégalités.

L'obligation scolaire dès 3 ans est un effet d'annonce qui n'apporte aucune amélioration des conditions actuelles de scolarisation. Pour le SNUipp-FSU, il faut :

- abaisser les effectifs par classe : 15 élèves par classe à 3 ans
- rendre obligatoire la présence d'une ATSEM à temps plein par classe
- assurer une formation initiale et une formation continue de qualité avec des temps communs avec les accompagnants
- aménager des espaces et améliorer les équipements
- respecter les programmes de 2015 qui ont été bien accueillis par la communauté éducative
- reconnaître le temps nécessaire à la relation école-familles
- abonder les RASED pour prévenir la difficulté
- développer les dispositifs de scolarisation de moins de 3 ans
- permettre la mise en œuvre du « Plus de maîtres »
- améliorer la présence des personnels sociaux et de santé du service public.
- rendre obligatoire la scolarisation à 3 ans sans les moyens à hauteur des besoins pour permettre cette scolarisation effective dans de bonnes conditions, notamment dans les DOM, ne permettra pas de lutter contre les inégalités.



Quels changements pour la direction d'école ?

Les évolutions au sein des écoles (accompagnement éducatif, APC, scolarisation des élèves en situation de handicap, PEDT, sollicitations hiérarchiques et des collectivités locales, PPMS, DUER et plus récemment sécurité et LSU) alourdissent toujours plus les missions et les tâches liées au fonctionnement de l'école. Elles détournent trop souvent les directeurs et directrices de leurs fonctions de coordination d'équipe et les adjoints de leur fonction d'enseignant. La suppression des emplois d'aide à la direction en 2017 a eu des incidences directes sur le fonctionnement des écoles et a renforcé les difficultés existantes.

Les directrices et directeurs doivent pouvoir se dégager de tâches administratives chronophages et se consacrer en priorité au fonctionnement de l'école et à la réussite des élèves. Pour cela les procédures de simplification des tâches mises en œuvre via le numérique ne peuvent suffire à apporter une réponse aux nombreuses sollicitations. Clairement, l'amélioration de l'exercice de la direction passe avant tout par l'extension du régime de décharge et par la mise à disposition d'un personnel d'aide administrative qualifié et doté d'un statut pérenne.

L'aide administrative supprimée

L'aide à la direction d'école a été créée en 2005. Ces emplois sont occupés par des personnels en contrats aidés.

À la rentrée de septembre 2017, 14 627 contrats CUI n'ont pas été renouvelés sur les missions d'aide administrative. Seulement 8 730 ont pu être maintenus (pour 45 401 écoles).

À cette rentrée, cette aide administrative devrait être totalement supprimée.

Pour le SNUipp-FSU, plus que jamais l'école a besoin d'aide à la direction et au fonctionnement de l'école avec des emplois pérennes et statutaires. Il y a urgence à professionnaliser ce métier.

Augmenter le temps de décharge

Depuis 2015, le temps de décharge de service octroyé aux directrices et directeurs s'est étendu. Ils et elles bénéficient également d'un allègement du volant horaire consacré aux APC. Malgré ces récentes améliorations, le temps de décharge reste largement insuffisant. Au regard de la charge de travail, le SNUipp-FSU demande une augmentation conséquente des décharges et qu'aucune direction ne se retrouve sans décharge hebdomadaire, y compris pour les chargés d'école (classe unique).

ÉCOLE MATERNELLE		ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE OU ÉLÉMENTAIRE + MATERNELLE	DÉCHARGE
Nombre de classes			
1 classe			Décharges de rentrée et de fin d'année scolaire 4 jours fractionnables : 2 à 3 jours mobilisables de la rentrée aux vacances de la Toussaint et 1 à 2 jours mobilisables en mai et juin
2 et 3 classes			10 jours fractionnables (1 journée par mois)
4 à 7 classes			quart de décharge
8 classes	8 et 9 classes		tiers de décharge
9 à 12 classes	10 à 13 classes		demi-décharge
13 classes et +	14 classes et +		décharge totale

Allègement de service APC (36h) des directeurs et directrices

1 à 2 classes	6h
3 à 4 classes	18h
5 et au-delà	36h

Les plus petites écoles, de 1 à 3 classes, ont vu leur temps de décharge légèrement augmenter mais restent, dans bien des départements, tributaires des moyens de remplacement par ailleurs exsangues.

35% des écoles n'auront toujours pas de décharge hebdomadaire. Plus d'un tiers des directrices et directeurs d'écoles continueront d'effectuer les tâches hors temps de présence des élèves.

Une fonction trop peu reconnue

Tous les directeurs et directrices bénéficient de 8 points de nouvelle bonification indiciaire (NBI), de points de bonification indiciaire (BI) en fonction de la taille de l'école et d'une indemnité de sujétion spéciale (ISS) composée d'une part fixe et d'une part variable liée à la taille de l'école. Cette indemnité est majorée de 20% en REP et 50% en REP+.

Cumul par mois (BI+NBI+ISS)						
	ordinaire		REP		REP+	
	Brut	Net	Brut	Net	Brut	Net
Classe unique	201 €	169 €	231 €	194 €	276 €	233 €
2 à 3 classes	262 €	217 €	292 €	243 €	337 €	281 €
4 classes	279 €	232 €	312 €	260 €	362 €	302 €
5 à 9 classes	344 €	284 €	378 €	312 €	428 €	355 €
10 classes et +	408 €	335 €	444 €	367 €	499 €	413 €

Des États généraux pour porter les revendications des directeurs et des directrices d'école

Après avoir organisé, de mars à juin dernier, des États généraux de la direction et du fonctionnement de l'école dans les départements, le SNUipp-FSU en fera la synthèse nationale à Paris le 27 septembre 2018. Ce rendez-vous de la profession sera l'occasion de porter des revendications pour une vraie reconnaissance de la fonction :

- du temps de décharge supplémentaire
- une aide administrative et au fonctionnement de l'école pérenne
- une réelle formation continue de qualité
- une revalorisation salariale.

Un 8 pages spécial a été édité par le SNUipp-FSU:



Préconisations de la mission parlementaire : qu'en penser ?

En juin dernier, le SNUipp-FSU a été auditionné par une mission parlementaire qui a rendu ses conclusions le 1^{er} août; elle préconise de créer un statut de direction dont les contours s'appuieraient sur ceux des chefs d'établissement du second degré, d'alléger les tâches administratives et de fusionner les écoles élémentaires et maternelles en une école primaire.

Les constats de la mission parlementaire sont partagés par le SNUipp quant aux difficultés d'exercice de la fonction et que les propositions d'alléger les tâches, d'améliorer la formation, d'augmenter les décharges et d'obtenir des aides administratives vont dans le bon sens. En revanche, la création d'un statut hiérarchique ne constitue pas pour le SNUipp une solution. Cela pourrait mettre en péril la spécificité de l'organisation des écoles sans alléger pour autant la charge de travail. Une fonction hiérarchique ne permettrait pas au directeur de se tourner davantage vers le pédagogique et d'axer sa coordination d'équipe vers le projet mais serait plutôt le bras armé de l'inspecteur, ce qui n'apporterait rien en termes de cohésion d'équipe et de proximité avec les collègues.

Les évolutions proposées sur le périmètre des écoles ne sont pas sans interroger : mettre les écoles en réseau avec le collège de leur secteur, encourager les regroupements d'écoles, en particulier dans les zones rurales, en confiant leur gestion à des communautés de communes ne sont pas sans conséquence sur le fonctionnement des établissements du 1^{er} degré et leur « gouvernance ». Les regroupements d'écoles ne sont pas un gage de qualité, ni pour les apprentissages ni pour le bien-être de l'élève ; il faut conserver des écoles à échelle humaine.

Pour le SNUipp-FSU, les réponses aux préoccupations des directrices et directeurs ne passent pas par la création d'un statut mais bien par des améliorations concrètes de leurs conditions de travail (décharges, formation, aides administratives...)



Quel avenir pour l'école rurale ?

L'année 2017-2018 aura mis l'école rurale sous le feu des projecteurs, non pas pour assurer sa promotion et défendre ce qu'elle réussit, mais pour rendre compte des fermetures et réorganisations opérées dans de nombreux départements, à l'occasion de la carte scolaire.

L'école rurale particulièrement impactée par la carte scolaire

Une enquête lancée par le SNUipp-FSU a mis en lumière un solde négatif de 808 classes dans les écoles rurales à l'issue des premières opérations de carte scolaire en mars 2018. Ces chiffres sont venus contredire la campagne médiatique du ministère visant à minorer les effets des dédoublements des classes de CP et CE1 en éducation prioritaire et à cacher que les 3 880 postes créés à la rentrée ne suffisent pas à financer sa mesure phare.

Ouvertures et fermetures de classes rurales	
Ouvertures de classe	+ 289
Fermetures de classe	- 1 097
SOLDE	- 808

Ces chiffres seront actualisés à la rentrée, une fois que les derniers CTSD et CDEN se seront tenus, mais la colère ne devrait pas faiblir dans les territoires ruraux victimes de fermetures de classes à la rentrée. Ce sont quelque 70 départements qui ont été secoués par des actions et mobilisations pour défendre des écoles rurales menacées.

Dans la Sarthe par exemple, 39 classes sont fermées à la rentrée, la plupart en zone rurale, provoquant la colère des parents d'élèves, élus locaux et représentants des personnels.

Une restructuration du réseau des écoles

Le ministère poursuit la restructuration du réseau du premier degré engagée sous le quinquennat précédent. Des moyens spécifiques sont mis en œuvre pour poursuivre le regroupement des écoles et accélérer la mise en place de réseaux intégrant les collèges. Cela passe par des « conventions ruralité », démarches de contractualisation entre l'Éducation nationale et les élus des départements, lancées 2014 dans le Cantal.

En 2017, 40 départements ont signé ce type de conventions et le ministère envisage de porter ce nombre à 66 à l'horizon 2019. De nouveaux départements se sont engagés cette année comme le Jura, l'Orne, le Loir-et-Cher ou le Loiret. D'autres projets sont actuellement en cours.

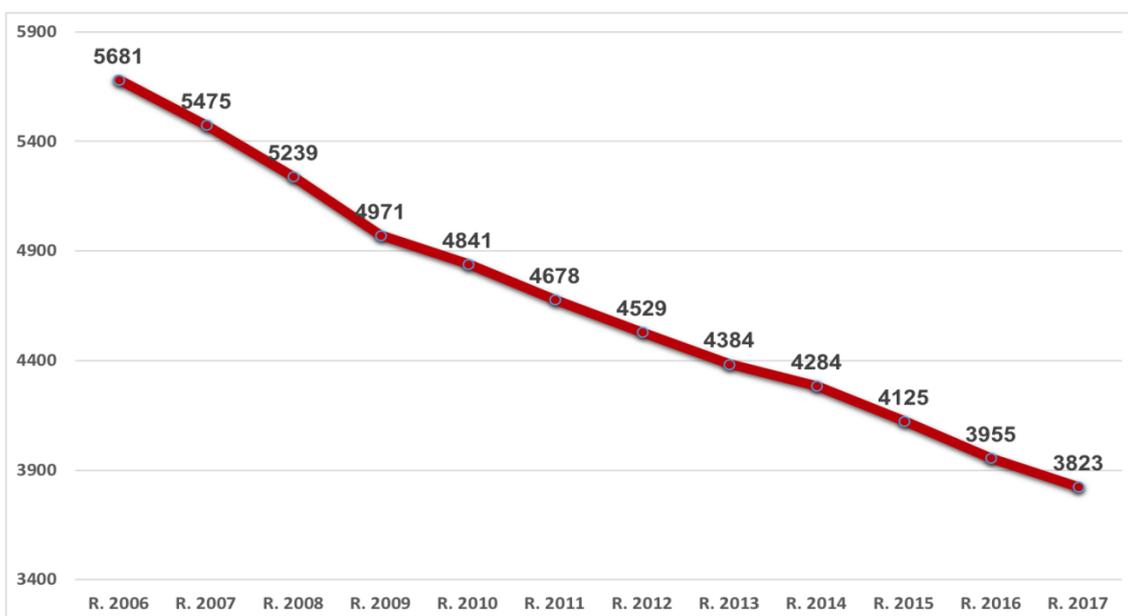
La signature de nouvelles conventions est vivement encouragée et 100 postes sont réservés parmi les créations 2018 pour accompagner la mise en œuvre des démarches contractuelles dans les départements. Cela porte à 340 le nombre de postes créés depuis 2015.

Au mois d'avril 2018, le SNUipp-FSU a adressé une lettre ouverte au ministre lui demandant d'utiliser ces 100 postes pour limiter les fermetures dans les départements ruraux impactés par la carte scolaire.

La volonté de restructurer le réseau scolaire se traduit par des fermetures de classes uniques et de petites écoles, des fusions d'écoles, des concentrations de RPI... Cela dénote également une volonté de récupérer des postes d'enseignant.

Depuis 10 ans, les écoles à classe unique sont en déclin (3 823 à la rentrée 2017).

Évolution du nombre de classes uniques

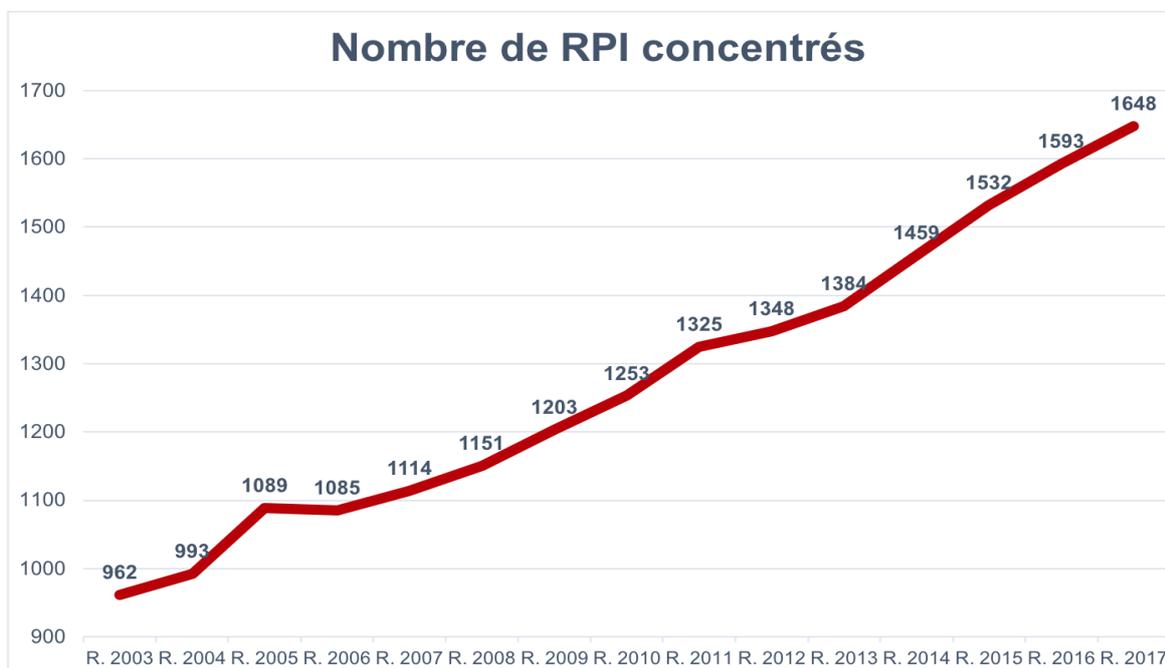
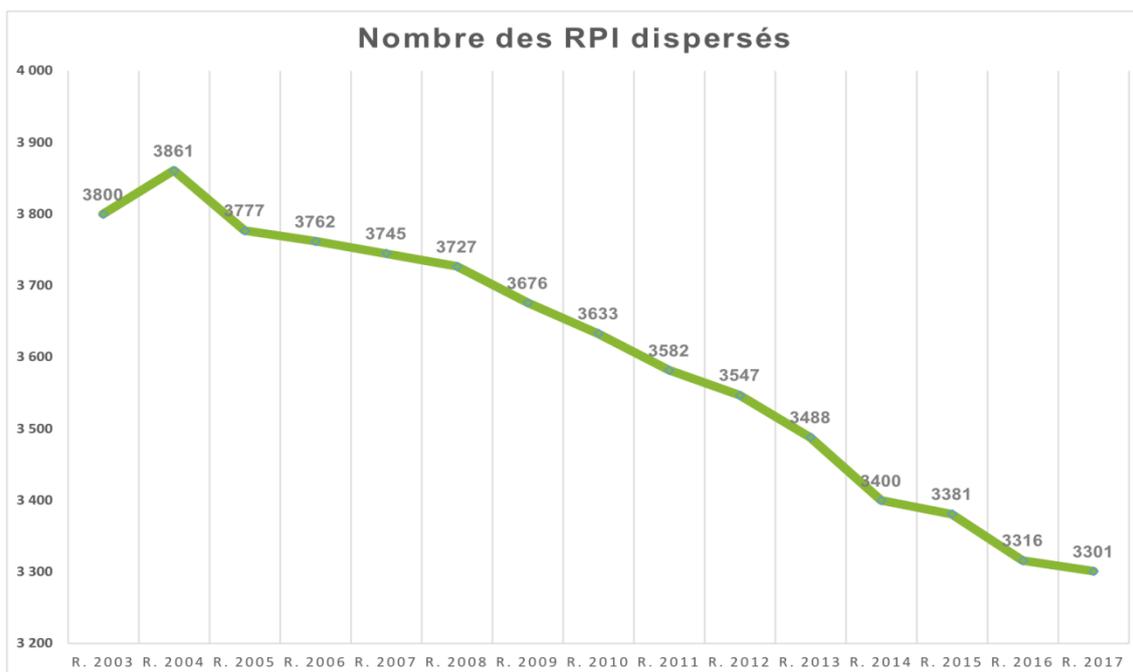


Source : bilans de rentrée MEN

La tendance est clairement à la mise en réseau des écoles rurales. Cette démarche n'est pas nouvelle, les regroupements pédagogiques intercommunaux datent des années 1970 avec la volonté de maintenir, en concertation avec tous les acteurs de terrain, le tissu d'écoles dans le cadre de RPI dispersés. Cela a en effet permis de préserver le tissu scolaire rural.

Mais désormais la logique est celle d'une concentration dans le cadre de RPI concentrés avec pour conséquences des fermetures d'écoles et un maillage moins dense du territoire rural.

Les RPI sont passés de 4 762 en 2003, à 4 949 aujourd'hui, scolarisant 531 464 élèves, soit 9,1% de la population scolaire. Cette évolution est le résultat d'une forte progression des RPI concentrés au détriment des RPI dispersés. Cette tendance est largement favorisée par les conventions ruralité.



Source : Bilans de rentrée MEN

La fragilisation du service public d'éducation de proximité intervient à un moment où les départements ruraux souffrent déjà en matière d'égalité d'accès aux services publics. La fermeture des petites écoles concourt à la mise en concurrence des territoires et au sentiment d'abandon des populations concernées.

Pour le SNUipp-FSU, l'intérêt des élèves devrait prévaloir dans tout projet de restructuration, ce qui est loin d'être le cas à l'heure actuelle.

Un rapprochement avec le collège

Les nouvelles conventions ruralité intègrent aujourd'hui une dimension inédite. Le développement des internats ruraux et la réflexion sur le bâti scolaire ont pour but de faciliter un rapprochement physique école/collège. De nouveaux projets voient le jour intégrant l'école dans le même ensemble immobilier que le collège au nom de la continuité des parcours maternelle-3^e. Des réseaux d'écoles du socle se mettent également en place autour du collège avec l'expérimentation de « directoires » : directions conjointes IEN/chef d'établissement/directeur. Des classes CM2-6^e commencent à être expérimentées avec une co-intervention des enseignants du premier et second degré.

Pour le SNUipp-FSU, la création de cités scolaires sur un même site ne doit pas entraîner la disparition des petites écoles dans les zones rurales, ni préfigurer la mise en place d'établissements publics du socle commun. Le premier degré et le second degré doivent garder toutes leurs spécificités.

Le privé et le hors contrat en embuscade

La disparition des petites écoles laisse le champ libre à d'autres offres de proximité en dehors de l'enseignement public. C'est le cas pour l'école privée qui voit ses effectifs abonder dans les zones rurales des départements où elle est implantée. Le développement de l'école hors contrat est aussi à regarder de près. Confrontés à la fermeture de l'école de leur village, certains maires font le choix de créer une école privée hors contrat.

Le SNUipp-FSU s'oppose à la restructuration du réseau des écoles qui mènera à la réduction, voire à la disparition du service public d'éducation dans certains territoires ruraux et à terme à sa désertification. Les écoles rurales doivent être maintenues partout où il y a une demande et ne peuvent pas être la variable d'ajustement de réformes insuffisamment budgétées.



Relations école-familles, un partenariat essentiel

Une nécessaire collaboration

« Il appartient à chacun, quelle que soit sa fonction, de tout mettre en œuvre pour améliorer l'implication des parents », l'idée de collaboration est réaffirmée dans le référentiel de compétences des PE et dans le B.O du 17 janvier 2013 sur l'accueil en école maternelle et les programmes de 2015. Mais il reste dans la plupart des écoles bien des problèmes pour impulser les actions qui permettent d'y parvenir. L'école est un lieu social et un lieu culturel où les savoirs doivent être considérés, valorisés, mis en relation avec ceux du milieu familial.

La co-éducation est inscrite dans la loi de refondation. La circulaire interministérielle n°2013-142 du 15 octobre 2013 relative au renforcement de la coopération entre les parents et l'école dans les territoires précise les modalités de mise en œuvre opérationnelle des principes de coéducation : « La coéducation doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative et favoriser la réussite de tous les enfants. » Afin que cette collaboration existe, il est proposé de créer des espaces parents dans tous les établissements. Sont mises à disposition des enseignants des mallettes parents permettant aux équipes éducatives d'accompagner et soutenir les parents, en leur rendant plus compréhensibles le sens et les enjeux de la scolarité de leur enfant et le fonctionnement de l'institution scolaire.

Un rapport qui met en évidence le manque de formation

Le rapport du 31/01/2018 de la députée Aurore Bergé chargée d'une mission flash école-familles, a mis en évidence le manque de moyens consacrés à cette question : manque de temps, manque criant de formation. Il revient sur les actions mises en place, telles que la mallette des parents ou les espaces parents pour constater que ces outils sont inadaptés, non accompagnés et souvent dépendants des volontés de chefs d'établissement dans le second degré. Il préconise de systématiser des entretiens individuels, de mettre en place une charte école/familles, de développer la communication, de former directeurs et enseignants mais sans que les besoins en espaces, en temps, en matériels, en formation soient chiffrés et pensés.

Il semble que le ministère résume cette collaboration école-familles à des mallettes, des kits comme celui prévu dans le cadre des évaluations CP-CE1, mais pour le SNUipp-FSU elle passe par l'instauration d'un cadre propice au respect mutuel, une

meilleure lisibilité des pratiques et des attendus de l'école et la clarification des rôles respectifs de chacun.

Les propositions du SNUipp-FSU

La relation entre les familles et l'école joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire, notamment celle des élèves issus de familles éloignées de la culture de l'école. Pour faciliter l'accueil, la rencontre et la participation des familles à la vie de l'école, de nombreuses initiatives existent qui doivent être favorisées, tels les dispositifs de première rentrée à l'école maternelle qui posent des bases déterminantes. Au-delà de rencontres au sujet des seuls résultats des élèves, le SNUipp-FSU revendique :

- une reconnaissance institutionnelle du temps nécessaire aux échanges avec les familles, la PMI, les assistantes sociales et autres partenaires, les 24 heures imparties à ce jour étant largement insuffisantes pour couvrir les besoins et pour permettre d'évoquer d'autres aspects de la vie de l'élève.
- Un soutien effectif et l'accompagnement des équipes en termes de formation : personnes ressources, formation de qualité dans les ESPÉ et formation continue sur les questions de coéducation (accueillir, ouvrir la classe, rencontrer les familles...).
- La reconnaissance et la diffusion d'expériences pour les valoriser et impulser de nouvelles pratiques.



Rythmes scolaires à la rentrée

Rapide historique

- 1989, réduction de la semaine scolaire d'une heure, passant de 27h à 26h d'enseignement par semaine. La semaine de classe s'organise partout sur 4,5 jours avec le samedi matin travaillé.
- 1991, l'Inspecteur d'académie peut déroger aux aménagements du temps scolaire, diverses organisations du temps scolaire apparaissent à chaque fois à l'initiative des conseils d'école. Des expérimentations d'aménagements du temps scolaire avec des temps d'activités sportives et culturelles émergent ici ou là.
- 1994, une concertation est engagée, on demande aux conseils d'école de se prononcer sur la semaine scolaire : 38,4% des conseils d'école sont pour la suppression du samedi matin avec un raccourcissement des vacances scolaires.
- 2008, nouveau décret, on passe de 26h à 24h d'enseignement hebdomadaire + 2h d'aide personnalisée. La majeure partie des écoles françaises est à 4 jours d'enseignement sans rattrapage sur les vacances scolaires. Possibilité de dérogation : 3,6% des écoles font le choix des 4,5 jours avec, en général, un mercredi sur trois réservé au travail en équipe. (par exemple l'Académie de Poitiers a alterné 2 semaines à 25h30 et une semaine à 21h)
- 2012, le décret « Peillon » cadre la semaine scolaire en 9 demi-journées s'organisant obligatoirement sur cinq matinées.
- 2013, le décret dérogatoire « Hamon » permet un cadre de 8 demi-journées avec l'obligation de maintenir cinq matinées de classe.
- 2017, nouveau décret, possibilité d'un retour à la semaine de quatre jours de classe. 44% des écoles sont restées dans le cadre général de la semaine scolaire, comportant 24h d'enseignement réparties sur neuf demi-journées incluant le mercredi.
- 2018, l'association des maires de France estime que plus de 90% des communes souhaitent revenir à la semaine des 4 jours.

Des disparités sur le territoire

Le SNUipp-FSU a été très critique sur la réforme des rythmes de 2013 qui, partant le plus souvent des contraintes des collectivités territoriales et oubliant élèves, parents et enseignants, n'a pas atteint son objectif d'améliorer les apprentissages des élèves.

Une réelle prise en compte des rythmes de l'enfant, la nécessité d'un service public d'activités péri-éducatives de qualité et équitable sur tout le territoire sont pourtant des sujets importants pour la réussite de tous nos élèves. C'est pourquoi le SNUipp a constamment porté la nécessité d'une remise à plat du décret « Peillon » parce qu'il imposait de manière uniforme la semaine de 4,5 jours à toutes les écoles et parce qu'il donnait trop de poids aux collectivités locales.

Le nouveau décret permet, « sous conditions », des évolutions souhaitées. Il ouvre la porte aux 4 jours sans pour autant refermer celle des 4,5 jours qui doivent perdurer partout où les conseils d'école le demandent. Il s'avère qu'à cette rentrée 2018, la très grande majorité seront à 4 jours, alors que le cadre général reste les 4,5 jours.

Pour le SNUipp-FSU, le temps de l'école ne se résume pas à l'organisation de la semaine scolaire. Le calendrier scolaire doit être revu et permettre une régularité du temps scolaire sur la semaine et sur l'année de façon cohérente sur tout le territoire.

Ce décret orchestre également un désengagement de l'État dans le domaine du périscolaire sans se préoccuper de la situation de l'emploi de milliers de personnels territoriaux.

«Plan mercredi » : concertation à prévoir

Pour permettre de compenser la perte des financements auparavant attribués, dans le cadre de la semaine de 4,jours et demi, l'État prévoit un financement doublé pour les activités organisées le mercredi pour les communes qui passent à la semaine de 4 jours. Pour atténuer l'impact financier, les taux d'encadrement sont revus à la hausse et la qualification des encadrants n'est pas garantie.

La demande d'une forte articulation, par l'intermédiaire de PEDT « renforcés », entre ces activités péri scolaires et les apprentissages réalisés sur le temps scolaire nécessite d'associer les équipes enseignantes pour permettre la cohérence entre le contenu des différents temps. Il y donc nécessité de prévoir un temps de concertation institutionnelle pour permettre aux enseignants d'assurer cette nouvelle charge de travail.

La référence à une mutualisation du matériel peuvent être source de difficultés et certains maires pourraient avoir la tentation de contraindre les équipes enseignantes à modifier des points de leur projet d'école en fonction du contenu des activités périscolaires.



Les Outre-Mer oubliés

L'état du système éducatif français des Outre-Mer est préoccupant. L'échec scolaire connaît un niveau inacceptable. Actuellement, entre un quart et la moitié des jeunes des Départements et régions d'Outre-Mer (DROM) sortent du système scolaire sans aucun diplôme ni qualification¹.

L'avis sur le droit à l'éducation dans l'Outre-Mer du 6 juillet 2017 de la Commission nationale consultative des droits de l'Homme (CNCDH) dresse un bilan particulièrement alarmant de la situation en Guyane et à Mayotte.

Des situations de forte pauvreté

La part des foyers fiscaux non imposables est de 70,2% dans les DROM (hors Mayotte) contre 43% en France métropolitaine. À Mayotte, elle atteint 94,5 %.

309 914 élèves scolarisés dans les DROM (public/privé)

Part d'élèves du public dans une commune du premier quintile de revenu disponible par Unité de Consommation					
Guadeloupe	Guyane	Martinique	La Réunion	Mayotte	France métropole+DROM
90,2%	92,9%	85,4%	100%	100%	25,6%

Bilan de la rentrée 2017-DGESCO-MEN

Des conditions de travail et d'apprentissage difficiles

Si la Guadeloupe et la Martinique ont un nombre moyen d'élèves par école proche de celui de la métropole (environ 150 élèves), à La Réunion, en Guyane et à Mayotte ce chiffre oscille entre 227 et 271. De plus, à Mayotte, le nombre d'élèves par classe est élevé 26,56 (France métropolitaine + DROM 23,56)

La croissance démographique, particulièrement à Mayotte et en Guyane, exige un investissement fort. D'une part au niveau du recrutement d'enseignants titulaires. Actuellement il est trop souvent fait appel à des contractuels pour pourvoir les postes. Cette solution n'est pas acceptable, elle ne permet pas le même service public dans les DOM et en Métropole. D'autre part, au niveau de la construction d'écoles. Aujourd'hui, en Guyane ou à Mayotte, encore trop d'écoles sont composées de structures modulaires sous des températures dépassant facilement 40° à l'intérieur des locaux. En Guadeloupe, suite au passage de l'ouragan IRMA à la fin de l'été dernier, les enseignants et les élèves sont toujours en attente de la

reconstruction de toutes les écoles dévastées. Des doubles vacances sont toujours de mise. Il faut également faire avec les coupures d'électricité récurrentes ou encore des coupures d'eau. L'état du bâti dans l'ensemble des DROM est préoccupant.

Ces conditions d'apprentissage difficiles et dégradées pour les élèves ultra-marins les mettent en situation d'inégalité. La possibilité de réussir leurs études est moindre par rapport aux élèves de métropole.

En Guyane et à Mayotte, plusieurs milliers de jeunes scolarisables vivent dans des conditions précaires. La scolarisation de tous les enfants est une première étape pour la sortie de la précarité et de l'illettrisme de certaines familles. Des écoles, doivent être construites à proximité de tous les lieux de vie, en exigeant de l'État qu'il prenne le relais lorsque les collectivités ne peuvent pas assumer. La gratuité des transports doit être assurée pour toutes les familles.

À Mayotte, la situation est particulièrement grave et urgente : le droit à l'éducation dans des conditions de qualité n'est pas garanti et la scolarisation des enfants de 3, 4 ou 5 ans n'est pas assurée. Une solution doit être trouvée dans les plus brefs délais pour en finir avec le principe des rotations (classe le matin ou l'après-midi sur 5 heures par manque de locaux), qui ne peut en aucun cas servir de modèle pour répondre à la pénurie d'infrastructures.

Face à l'ampleur des difficultés correspondant au retard scolaire des élèves, les moyens mobilisés par l'État semblent encore trop limités pour renverser une tendance qui inscrit l'échec scolaire comme une donnée structurelle du système scolaire dans les DOM.

Les langues à l'école

Un jeune sur dix né en 1992 est en difficulté de lecture d'après les évaluations effectuées entre 2009 et 2015 lors de la journée « Défense et citoyenneté ». Concernant les Outre-Mer, les chiffres sont beaucoup plus importants : autour de 30% pour la Guadeloupe, la Martinique et La Réunion, 47% en Guyane et 73% à Mayotte.

Dans les Outre-Mer, la langue parlée dans les familles, dans les relations au quotidien, n'est pas toujours le français. La non-prise en compte de cette spécificité engendre souvent des souffrances et des difficultés chez les élèves, empêchant un apprentissage correct du français. Une grande partie de l'échec scolaire et de l'illettrisme dans les DOM en résulte.

Des moyens doivent être déployés pour que la scolarisation soit effective et de qualité. Elle doit se faire en prenant en compte les langues et cultures des enfants accueillis. Les enseignants doivent être formés à l'enseignement du français langue seconde. A défaut de disposer d'un bagage minimum en langue régionale ou locale, ils doivent pouvoir s'appuyer en maternelle sur d'autres personnels pour favoriser les interactions langagières. Dans ce cadre, le dispositif ILM (Intervenant en langue

maternelle) mis en place en Guyane permet de rendre moins brutale la transition famille-école.

Sources : Atlas des risques sociaux d'échec scolaire 2016, coédition CEREQ et DEPP-MEN

Avis sur le droit à l'éducation dans les Outre-mer- juillet 2017 – CNCDH

Bilan de la rentrée 2016-DGESCO-MEN

Géographie de l'école 2017 – DEPP-MEN

Le plan Mayotte

Suite à la crise sociale qui a secoué l'île de Mayotte cet hiver, un plan d'action a été présenté pour répondre à une situation très dégradée à plusieurs niveaux.

Ce plan se décompose en sept chapitres (sécurité, justice et immigration ; santé ; social ; éducation et formation ; logement ; infrastructures ; institutions et services de l'État), 53 engagements et 125 actions pour un coût global de 1,3 milliard d'euros, hors personnels de l'Éducation nationale.

Localement, la présentation de ce plan n'a pas vraiment convaincu.

Concernant l'école, le plan inclut un investissement quinquennal pour les constructions scolaires d'un montant de 500 millions d'euros et la création de 345 postes supplémentaires dès la rentrée 2018 afin d'améliorer le niveau d'encadrement pédagogique. Un engagement ministériel prévoit déjà un budget de 80 millions d'euros par an sur 5 ans pour la construction de collèges et de lycées et 320 ETP étaient déjà prévus pour la rentrée 2018 (180 pour le 1er degré et 140 pour le second degré). Il ne resterait donc qu'une enveloppe équivalente à 100 millions d'euros pour la construction de salles de classe et dans les faits, il n'y aurait que 25 équivalents temps plein (ETP) supplémentaires que le premier et le second degré devront se partager. Rappelons qu'aujourd'hui 30% des écoles fonctionnent sur le principe des doubles-vacations. Ce sont 400 postes supplémentaires par an qui sont nécessaires pour répondre aux besoins démographiques.

Le plan prévoit par ailleurs une transformation du vice-rectorat de Mayotte en un rectorat de plein exercice d'ici 2 ans, avec la création de 20 postes administratifs d'ici 5 ans.

Formation initiale



7



Formation en ESPÉ, de fortes disparités

Cinq ans après la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ), la situation de la formation initiale des enseignants reste largement insatisfaisante. Les difficultés ne peuvent décemment plus être mises sur le dos d'une mise en place à tâtons de la réforme. Elles sont d'ordre structurel.

Elles sont la conséquence de l'architecture de formation choisie, avec notamment le poids du mi-temps en responsabilité, du manque d'investissement budgétaire, et du manque de cadrage national induit par l'autonomie des Universités (Loi LRU) qui conduit à de fortes disparités de contenus et de volumes de formation selon les ESPÉ, à une variabilité importante des conditions de formation et d'évaluation des stagiaires déjà titulaires d'un M2 ou dispensés de son obtention.

Disparité des contenus et volumes de formation

Le mi-temps en responsabilité de classe pour les stagiaires pèse lourdement sur le volume de formation à l'ESPÉ. Mais derrière ce dernier, se cachent de grandes disparités. Le cahier des charges des accréditations des ESPÉ ne garantit pas une égale formation de qualité sur l'ensemble du territoire.

Il est prévu dans les textes entre 450 à 550 heures annuelles pour la première année de master MEEF (métier de l'enseignement, éducation et formation). Or l'écart d'une académie à l'autre pour l'année de master 1 peut être très important : À titre d'exemple l'ESPÉ de Limoges propose 595 heures de formation et celle de Lille 496 h, soit près de 20% de moins. Cette année étant principalement tournée vers la préparation des épreuves du concours de recrutement, des ESPÉ réduisent à la portion congrue les disciplines que l'étudiant ne présentera pas aux épreuves.

En deuxième année de master MEEF, les disparités entre ESPÉ sont aussi conséquentes. Suivant leur ESPÉ, certains enseignants stagiaires voient leur formation professionnelle amputée de près d'un tiers par rapport à d'autres. À Limoges les PE stagiaires bénéficient de 401 h de formation alors qu'à Lille la formation en M2 est de 272 h. Il faut donc un cadrage national des maquettes de master.

Diminution des volumes de formation

En décembre 2017 dans le cadre du renouvellement de l'accréditation de leur université intégratrice, un certain nombre d'ESPÉ comme celles de Reims ou d'Amiens, de Corse ou de Lorraine ont reçu de la part du ministère (DGESIP), un retour sur leurs maquettes de formation, prescrivant une nouvelle diminution

importante du volume horaire de la formation à l'ESPÉ en ramenant le nombre d'heures de formation à 400 h en M1 et 200 h en M2 au motif de la surcharge de travail des étudiants et des stagiaires.

D'autres ESPÉ ont reçu des préconisations, recommandations, invitations à alléger ou réfléchir à l'allègement, ou rechercher des outils d'allègement (numériques, à distance, etc.) pour diminuer la charge de travail des étudiants et stagiaires.

Le SNUipp-FSU est opposé à tout allègement ou tentative d'allègement de la formation universitaire. En effet, **enseigner est un métier qui s'apprend** et cet apprentissage nécessite un temps long pour pouvoir construire des gestes et une posture professionnelle et acquérir des connaissances disciplinaires et didactiques.

Disparité dans la mise en place des formations adaptées

Ces formations adaptées qui concernent les stagiaires déjà titulaires d'un master ou dispensés (parents de 3 enfants, sportifs de haut niveau), soit près de 35% des stagiaires pour l'année scolaire 2017-2018, sont toujours très disparates selon les ESPÉ.

La mise en place des formations adaptées, qui s'est faite sans anticipation et sans cadrage national, a souffert d'un manque de financement, ce qui a conduit le plus souvent à une diminution des contenus et volumes de formation inscrits dans le M2 MEEF plus qu'à une réelle adaptation.

Certaines ESPÉ imposent l'inscription à un M2 MEEF, d'autres mettent en place des DU.

Exigences concernant le mémoire du M2 très différentes selon les ESPÉ

Dans ce domaine aussi, il est apparu de grandes disparités selon les ESPÉ quant aux exigences envers les stagiaires : sujet du mémoire, nature, modalités d'encadrement et d'évaluation, rôle dans le processus de titularisation pour les stagiaires en parcours adaptés...

La volonté du ministère de cadrer la mise en œuvre du mémoire dans les masters MEEF s'est heurtée à des choix locaux bien différents. Si la note de service indiquait que le mémoire devait servir d'outil pour penser la formation et ne devait pas constituer une charge de travail supplémentaire, il apparaît que cet écrit est ressenti par les stagiaires comme créant une multiplication des exigences et une surcharge de travail conséquente.

Mise en place de capacités d'accueil limitées dans les ESPÉ

Depuis la loi n° 2016-1828 du 23 décembre 2016, les universités ont la possibilité de fixer des capacités d'accueil en M1, avec la mise en place d'un concours ou examen de dossier pour intégrer ces formations.

L'ensemble des ESPÉ a eu recours à cette nouvelle disposition pour leur master Métier de l'enseignement.

Les modalités de sélection sont très variables (examens d'entrée, constitution de dossiers de candidature ayant des exigences très différentes selon les ESPÉ). Elles ont pu conduire à des refus d'inscription pour certains étudiants ce qui ne constitue pas un affichage souhaitable dans un contexte marqué par une désaffection pour le métier d'enseignant.

L'architecture de formation choisie, le poids du mi-temps en responsabilité, le manque de cadrage national des contenus et volumes de formation, la faiblesse du financement de la formation initiale provoquent mécontentements, situations de souffrance et surmenage chez les formateurs et les stagiaires.

Le SNUipp-FSU revendique une remise à plat de la réforme de la formation initiale, avec des budgets suffisants et un cadrage national fort, indispensables pour garantir une formation initiale des enseignants égale et de qualité sur l'ensemble du territoire.

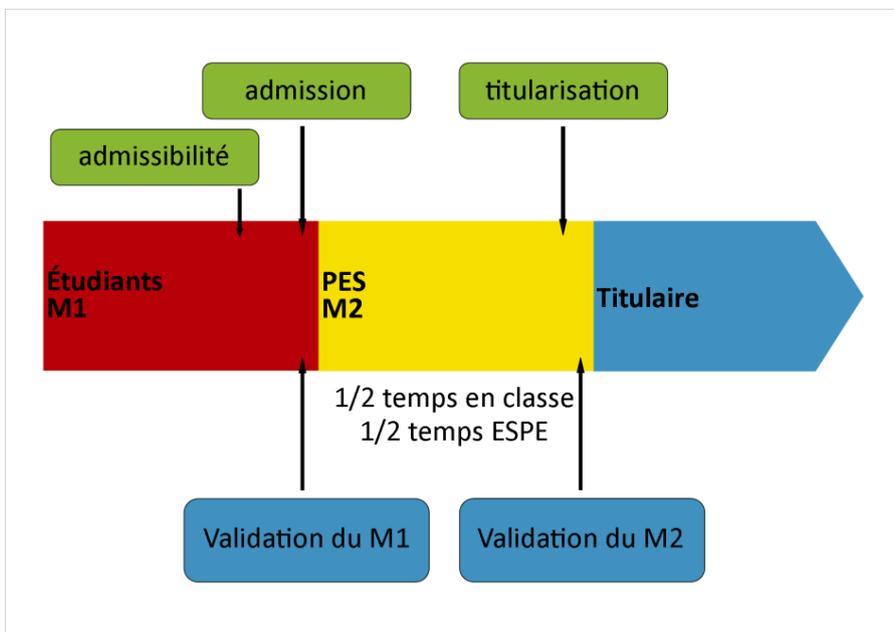


Changeons l'école !

Des parcours multiples

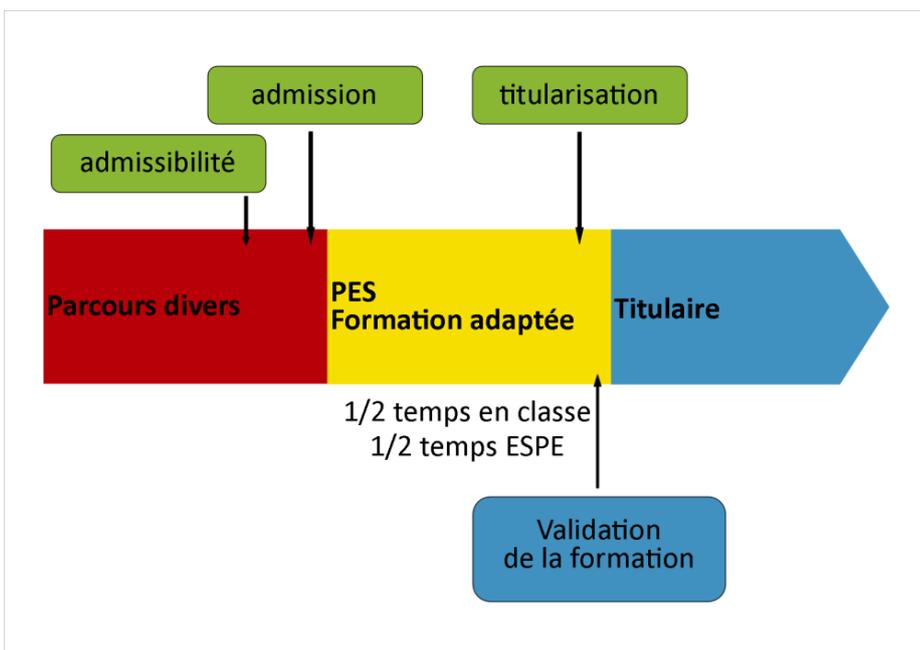
Les PES issus du concours 2018

Pour ceux qui doivent valider un master



Les lauréats inscrits en M2 MEEF (Métier de l'enseignement, d'éducation et de la formation) seront à mi-temps en responsabilité dans une école et à mi-temps à l'ESPE pour suivre leur deuxième année de master et la valider.

Pour ceux ayant déjà un master ou qui en sont dispensés



Les lauréats ayant déjà un Master ou les lauréats dispensés de l'obtention d'un master (père ou mère de trois enfants, sportifs de haut niveau) seront à mi-temps en responsabilité dans une école et à mi-temps en ESPÉ avec une formation adaptée.

Pour ceux qui détiennent déjà une expérience d'enseignement ou un diplôme qualifiant

- Les lauréats qui sont dispensés du master et qui ont une expérience d'enseignement d'au moins un an et demi d'équivalent temps plein (les enseignants contractuels) enseigneront à temps complet et suivront des modules de formation spécifiques à l'ESPÉ.
- Les lauréats qui possèdent un titre ou un diplôme de l'Union européenne les qualifiant pour enseigner ou pour assurer des fonctions d'éducation seront à temps complet à l'école et ne bénéficieront pas de formation à l'ESPÉ.

Les étudiants préparant le concours

Les M1 MEEF candidats au concours 2019 auront à effectuer des stages d'observation et de pratique accompagnée. S'ils sont admis, ils seront PES en 2019-2020 à mi-temps en classe et en M2 à l'ESPÉ.

Le dispositif de M1 en alternance (tiers-temps en responsabilité en classe), mis en place dans les académies de Créteil, de Guyane, de Reims, de Versailles et d'Amiens doit être reconduit dans certaines de ces académies.

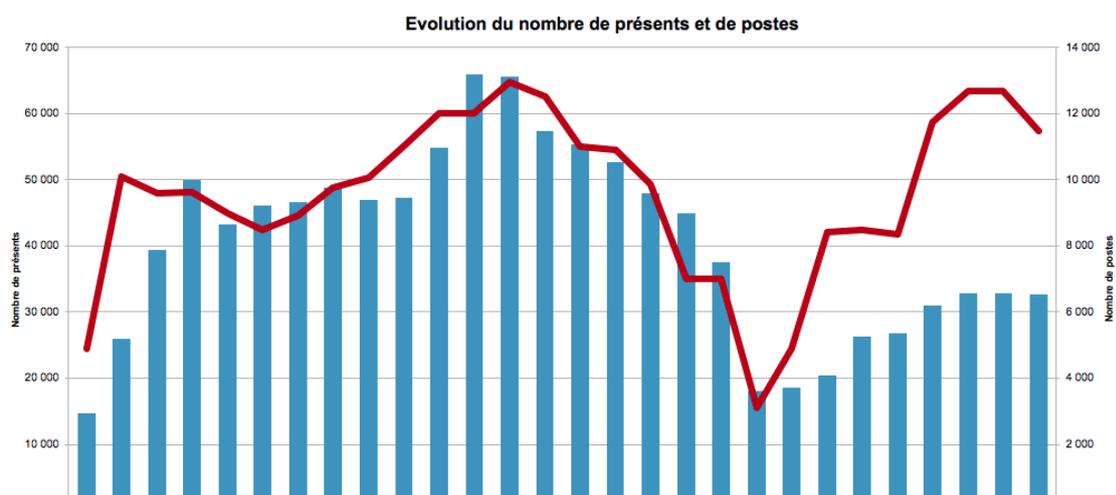


Changeons l'école !

Concours et recrutement, un métier peu attractif

Des places aux concours en baisse

Session	Places aux concours
2004	13 037
2005	12 805
2006	11 267
2007	11 187
2008	10 010
2009	7 158
2010	7 165
2011	3 154
2012	6 000
2013	8 600
2014 exceptionnel	8 500
2014 rénové	8 500
2015	11 920
2016	12 911
2017	13 001
2018	11840



Exemple de lecture : en 2010, il y avait plus de 6 présents au concours pour 1 poste, contre moins de 3 en 2018.

Source MEN.

Une crise de recrutement qui perdure

Depuis 2013, tous les concours de recrutement de professeurs des écoles ont été marqués par des recrutements non effectués à l'issue des épreuves d'admission : 346 en 2013, 744 au concours 2014 exceptionnel, 100 au concours 2014 rénové, 368 au concours 2015, 665 au concours 2016, 569 au concours 2017. Et aujourd'hui, **910 au concours 2018**. En sept concours, ce sont **au total 3702 recrutements non effectués**.

La baisse du nombre d'inscrits et de présents au concours externe de PE est très nette si l'on compare les années 2006 et 2018, années où le nombre de postes offerts était sensiblement le même :

	Postes	Inscrits	Présents
2006	10 310	90 441	52 425
2018	10 536	71 375	28 833
		- 21 %	- 45 %

Le SNUipp-FSU a alerté dès le début de cette crise sur une situation dramatique et inacceptable, qui conduit à un recours massif à des contractuels sans formation pour pallier le déficit de recrutement et installe la précarité dans nos écoles. Cet état de fait risque d'être renforcé cette année, puisque des académies, non déficitaires, ont annoncé dès le mois de juin que le recrutement de contractuels pour l'année 2018-2019 n'était pas à exclure.

Ainsi, l'académie de Nantes, par exemple, a annoncé lors d'un conseil d'école de l'ESPÉ le recrutement de 70 à 80 contractuels pour la prochaine année scolaire.

Ces contractuels seraient recrutés parmi les étudiants refusés au concours 2018 !

Jusqu'à présent, l'intervention du SNUipp avait permis une utilisation importante de la liste complémentaire. Il a à nouveau interpellé le ministère dès la parution des résultats d'admissibilité du concours, pour lui demander de

- garantir, partout, le recours à la liste complémentaire à hauteur des besoins, y compris pour le concours supplémentaire de Créteil et Versailles.
- permettre aux académies déficitaires de recourir à la liste complémentaire d'autres académies sur la base du volontariat des stagiaires.

Cette crise de recrutement est particulièrement prégnante dans les académies de Créteil et Versailles qui continuent à perdre des postes. Pour les concours 2018 l'académie de Créteil a perdu 418 recrutements (1989 sur les sept derniers concours) et celle de Versailles a perdu 442 recrutements (918 sur les sept derniers concours). Les concours supplémentaires, organisés dans ces 2 académies, ne suffiront pas à combler cette perte.

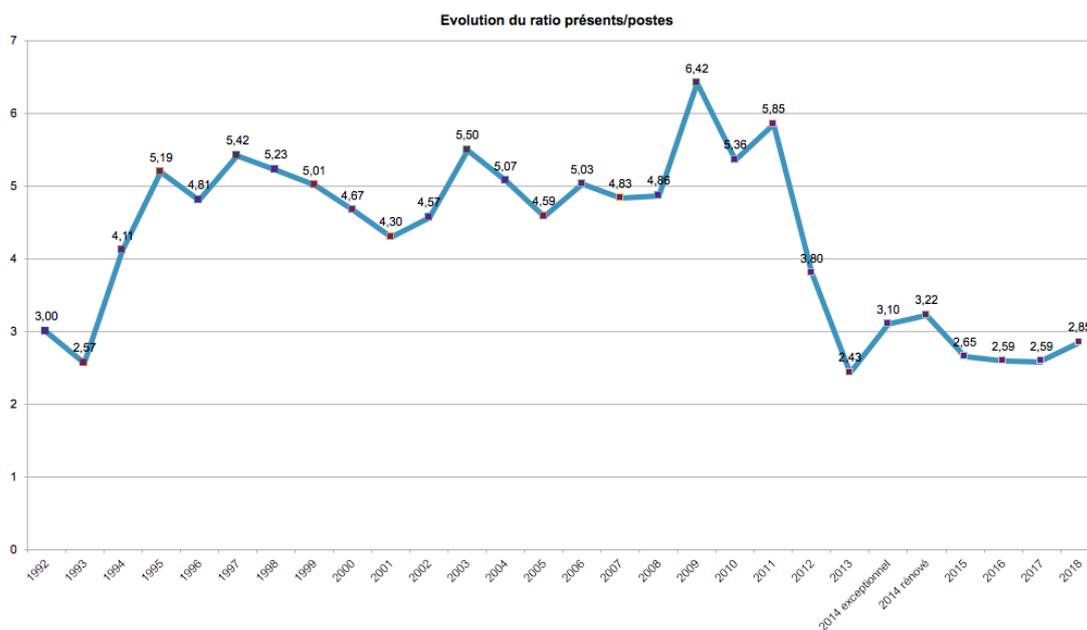
Mais cette crise ne touche pas seulement ces deux académies.

L'académie de Guyane perd cette année 12 recrutements, ce qui porte à 121 les pertes cumulées sur les sept derniers concours.

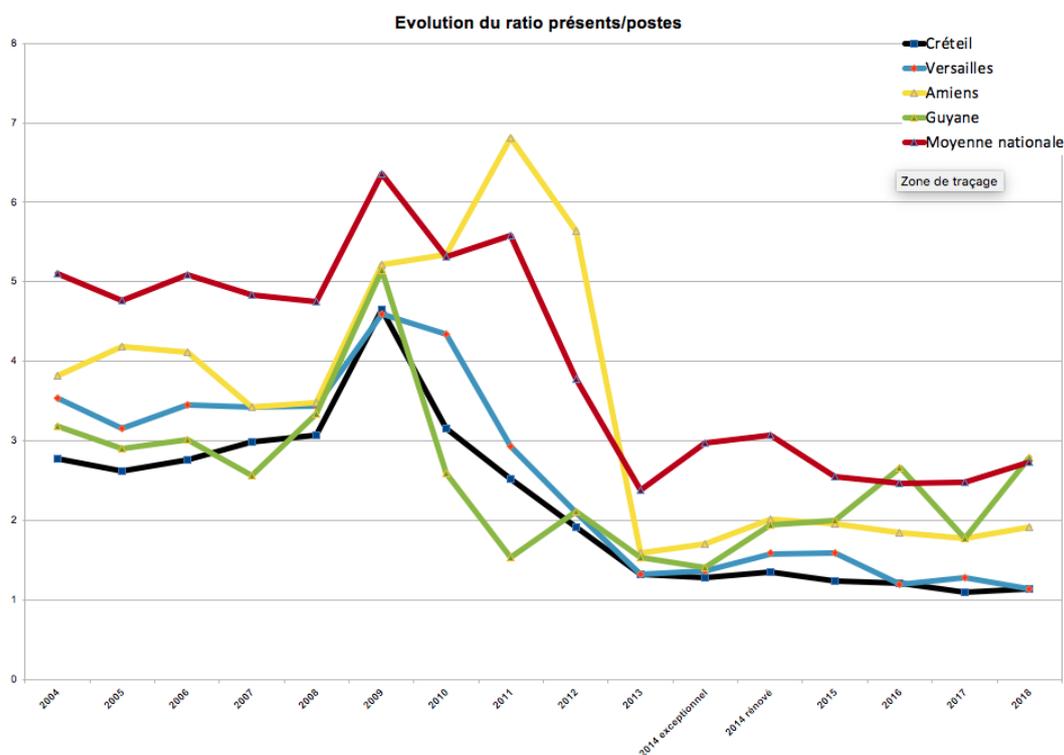
D'autres académies, y compris des académies attractives, ne recrutent pas l'intégralité des postes mis au concours 2018. C'est le cas des académies de Toulouse, Grenoble, Corse, Mayotte, Paris, Bordeaux et La Réunion.

Des académies en difficulté

Évolution du ratio présents/postes aux épreuves d'admissibilité



Et dans les académies en difficulté



Source: MEN.

La désaffection pour le métier d'enseignant est visible dans toutes les académies. Mais elle est particulièrement problématique dans les académies les plus déficitaires.

Il suffit d'analyser les ratios (nombre de présents aux épreuves du concours sur nombre de postes à pourvoir) pour constater la dégradation.

En 2018, au concours externe, le nombre de candidats pour 1 poste était :

- de 1,14 à Créteil
- de 1,14 à Versailles
- de 2,8 en Guyane
- de 1,91 à Amiens

Quand il y avait 2,74 présents au concours externe pour 1 poste au niveau national.

Des raisons multiples

Le début des années 90 avait été marqué par une hausse importante du nombre de recrutements, qui a nécessité d'amener beaucoup d'étudiants aux concours de l'enseignement. Le gouvernement avait alors mis en place des allocations d'enseignement : 50 000 francs d'alors en licence pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement (11 242 € soit 936€ par mois), et 70 000 francs lors de l'année de préparation du concours (15734 € soit 1311 € par mois), et ce sans contrepartie de travail. Le nombre de candidats a rapidement augmenté.

Puis d'autres éléments se sont conjugués :

- un manque de stabilité dans les campagnes de recrutement sous les différents gouvernements (baisse drastique sous le gouvernement Sarkozy avec une chute des recrutements de 10 000 à 7 000 puis 3 000, puis hausse sous les gouvernements Hollande et à nouveau baisse depuis l'arrivée d'E. Macron)
- l'augmentation du niveau de recrutement sans qu'aucune politique volontariste d'accès aux études (pré-recrutements, aides sociales) n'ait été mise en place
- les conditions d'entrée et d'exercice du métier et le niveau de rémunération qui se sont dégradés.
- La dégradation des droits des personnels enseignants (limitation des droits à mutation, à travailler à temps partiel, à formation) est connue des étudiants et décourage certains de choisir l'enseignement.

Cette situation doit trouver des réponses concrètes, en particulier pour les académies déficitaires. C'est pourquoi le SNUipp-FSU continue d'exiger avec la FSU une remise à plat de la formation des enseignants.

CRPE 2018 : 781 postes non pourvus à l'issue des épreuves d'admission

Académie	Postes ouverts aux concours*	Recrutements	Bilan
Aix-Marseille	520	520	
Amiens	420	420	
Besançon	175	175	
Bordeaux	410	405	-5
Caen	180	180	
Clermont-Ferrand	95	95	
Corse	33	28	-5
Créteil	1 700	1340	-360
Dijon	260	260	
Grenoble	420	417	-3
Guadeloupe	55	55	
Guyane	215	203	-12
Lille	760	760	
Limoges	80	80	
Lyon	700	700	
Martinique	60	60	
Mayotte	180	161	-19
Montpellier	270	270	
Nancy-Metz	330	330	
Nantes	215	215	
Nice	210	213	+3
Orléans-Tours	420	420	
Paris	325	324	-1
Poitiers	210	210	
Reims	230	230	
Rennes	230	230	
Réunion	250	248	-2

Rouen	275	275	
St-Pierre et Miquelon	2	0	-2
Strasbourg	360	360	
Toulouse	250	246	-4
Versailles	2 000	1629	-371
Total	11 840	11 059	-781

* Somme des concours externes, seconds concours internes, troisième concours et concours spéciaux de recrutement des professeurs des écoles.

En vert les chiffres du ministère avec des différences par rapport aux données récoltées par le SNUipp-FSU.

En rouge: les pertes.

Le concours supplémentaire pour les académies de Créteil et Versailles a permis le recrutement de 650 enseignants en plus. Cela ne compense toutefois pas les pertes de cette année et ne permet pas de couvrir les besoins dans ces académies qui recourent chaque année à plusieurs centaines de contractuels non formés pour assurer la responsabilité de classes.



Véritables pré-recrutements : une urgence

Ce qui existe actuellement

- **Les Étudiants apprentis professeurs (EAP)**

Le dispositif a remplacé celui d'« Emploi avenir professeur » dont le ministère a reconnu l'échec mais sans bilan officiel. Ces emplois sont destinés aux étudiants inscrits en L2 ou L3, prioritairement boursiers, et se destinant aux métiers de l'enseignement. Les candidats sont recrutés dans les académies déficitaires (Amiens, Créteil, Guyane, Reims, Versailles).

Leur rémunération varie entre 889,09 € et 1180,59 €, mais elle conduit à la perte du bénéfice des bourses et des droits afférents. Les EAP doivent deux demi-journées hebdomadaires de présence dans les écoles et l'an passé, les universités n'ont pas été en mesure de proposer des parcours aménagés à leur situation, ni de prévoir des éléments de préprofessionnalisation.

- **Les L3 en alternance**

L'académie de Guyane expérimente depuis la rentrée 2017, le dispositif « L3 en alternance ». Les étudiants concernés sont, contre rémunération, en observation et en pratique accompagnée dans les classes, l'équivalent d'un tiers temps. Ils seront l'année suivante en « M1 en alternance ».

- **Le M1 en alternance**

Les académies de Créteil, Versailles, Amiens, Reims et de Guyane expérimentent depuis parfois trois ans le dispositif « M1 en alternance ». Ces étudiants ont contre rémunération une responsabilité de classe équivalent à un tiers-temps, avant même d'avoir reçu la moindre formation.

Autant de dispositifs qui entraînent une diminution des volumes de formation universitaire et ne permettent ni de démocratiser l'accès aux métiers de l'enseignement ni d'enrayer la crise de recrutement. Ils dégradent les conditions d'études.

Les projets du ministère

Lors de diverses audiences au ministère, un projet dit de « pré-professionnalisation » a été présenté aux syndicats de la FSU. Il envisage de proposer des contrats de 8h aux étudiants dès la L2 avec des missions en classe : ces étudiants pourraient ainsi remplacer ponctuellement des enseignants.

Pour le SNUipp-FSU, il ne s'agit pas de pré-recrutements mais de « jobs étudiants » destinés à pallier le manque chronique d'enseignants titulaires.

De plus, enseigner est un métier complexe, qui nécessite du temps pour construire son identité professionnelle et une progressivité de l'entrée dans le métier. Ce nouveau dispositif va à l'encontre de cette idée en ajoutant à la diminution du volume de formation, le postulat que l'alternance serait en elle-même formatrice. Or l'alternance n'a pas de vertu en soi, c'est son articulation étroite avec la formation universitaire qui la rend vertueuse. Sans retours théorique et réflexif; l'observation sur le terrain, la pratique accompagnée ou la responsabilité ne constituent pas une formation.

Le SNUipp-FSU rappelle son opposition à toute mesure qui amènerait les étudiants à être utilisés comme des moyens d'enseignement, ainsi qu'à une nouvelle dégradation des contenus et des conditions de formation.

Les propositions du SNUipp-FSU pour de véritables pré-recrutements

Face à la crise de recrutement que rencontrent nos métiers et qui s'inscrit dans la durée, le ministère ne peut plus se voiler la face.

En lieu et place de ces dispositifs, le SNUipp-FSU revendique des pré-recrutements massifs et pérennes dès la L1 et intégrant des critères sociaux, Ces pré-recrutements sont indispensables afin de garantir un vivier suffisant de candidats aux concours de recrutement.

Ils doivent aussi répondre à d'autres enjeux. Ainsi pour sécuriser les parcours des étudiants, les conditions d'encadrement et de formation pour obtenir leurs diplômes et réussir le concours doivent être garanties. Les étudiants ne doivent pas être mis en responsabilité de classe.

Pour démocratiser l'accès aux métiers de l'enseignement, ces prérecrutements doivent en outre garantir une rémunération suffisante, s'exercer sans contrepartie de travail, ouvrir le droit à la retraite, être contingentés pour répondre aux besoins de chaque académie.



Débuts de carrière difficiles

Une entrée dans le métier difficile

Pour la quatrième année consécutive, le SNUipp-FSU a mené une enquête en ligne en mars 2018 auprès de 1702 professeurs des écoles stagiaires (1766 l'année passée, 1340 en 2016), afin de donner à voir la réalité de leurs conditions de formation et d'entrée dans le métier.

La situation ne s'est toujours pas améliorée, malgré la multiplication des alertes. Les professeurs stagiaires payent le prix fort du manque d'investissement et d'une réforme qui ne permet pas de se consacrer sereinement à l'apprentissage du métier d'enseignant.

Au regard des résultats, les professeurs des écoles stagiaires continuent de vivre une entrée dans le métier très difficile, stressante, fatigante...

Les stagiaires déclarent une **surcharge importante de travail** : 48h41min hebdomadaires en moyenne. 66,3% des stagiaires se disent débordés et 64% se sentent stressés. Seuls 24,9% s'estiment épanouis.

Ils se sentent **insuffisamment préparés** à prendre la responsabilité d'une classe et sont 85,9% à ne pas se sentir prêts, notamment par rapport à la gestion de la difficulté scolaire et à la prise en compte de l'hétérogénéité.

L'augmentation conséquente et alarmante des démissions des stagiaires ces trois dernières années vient en écho aux résultats de l'enquête stagiaires du SNUipp-FSU. En effet, lors du CTM (Comité technique ministériel) du 15 juin dernier, un bilan de la campagne de titularisation des personnels enseignants des premier et second degrés a été présenté.

En 3 ans, le taux de démission chez les stagiaires du 1^{er} degré a augmenté de 75%. En 2016-2017, 3.3% des stagiaires ont démissionné de l'Éducation nationale, quand en 2014-2015, ils étaient 1.9%.

Pour le SNUipp-FSU, c'est plus que jamais à la remise à plat de la réforme qu'il faut s'atteler, afin d'améliorer les conditions de formation des stagiaires et de travail des formateurs.

Débutants, futurs enseignants : qui sera dans les écoles à la rentrée ?

Qui sont-ils?	Combien sont-ils?	Comment interviennent-ils?
Les personnels en "responsabilité" de classe		
Les PES lauréats de la session 2018	10 927 recrutements effectifs (sur les 11840 places offertes aux concours) + les éventuels recours à la liste complémentaire	Ils seront très majoritairement à mi-temps en responsabilité dans une école et à mi-temps à l'ESPÉ en M2 MEEF ou en formation adaptée
Les PES lauréats de la session supplémentaire pour les académies de Créteil et Versailles.	650 recrutements effectués	Ils ont les mêmes conditions d'entrée dans le métier que les lauréats de la session 2018
Les PES lauréats de la session 2017 qui bénéficient d'un renouvellement ou d'une prolongation de stage		Ils seront très majoritairement à mi-temps en classe et à mi-temps à l'ESPÉ
Les M1 MEEF, en alternance, des académies de Créteil, Guyane, Reims, Versailles et Amiens		Ils seront à tiers temps dans les écoles, rémunérés au SMIC
Les personnels en "observation"		
Des étudiants en master MEEF, qui passeront le concours en 2019		Ils effectueront des stages en observation dans les écoles.
Les étudiants apprentis professeurs (EAP), étudiants en L2 ou L3, se destinant à passer le CRPE		Ils auront deux demi-journées de présence dans les écoles et seront rémunérés de 902€ à 1199€ selon leur situation.



Nouvelle formation initiale, inquiétudes

Cinq ans après la mise en place des ESPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation), la situation de la formation initiale ne s'est pas améliorée malgré la multiplication des alertes. Les stagiaires sont toujours aussi débordés et stressés et leur temps de travail hebdomadaire dépasse 48 h. La formation initiale doit être remise à plat. Par ailleurs, les rumeurs concernant une réforme de la formation initiale vont bon train depuis un an et ont de quoi inquiéter.

Quelle place pour le concours de recrutement ?

Le concours marque le recrutement des professeurs des écoles.

À l'heure actuelle, ce concours se déroule à la fin du M1, en deux temps :

- des épreuves écrites qui sélectionnent les candidats admissibles ;
- des épreuves orales qui déterminent alors la liste de candidats admis.

Ces derniers deviennent alors professeurs des écoles, fonctionnaires stagiaires, durant un an, avant de pouvoir être titularisés sous réserve d'obtention du M2 et de la validation par un jury académique.

Une réforme de la place du concours est annoncée.

Dès la rentrée 2019, il pourrait être modifié ainsi :

- des épreuves d'admissibilité en fin de L3
- une admission repoussée à la fin du M1 ou du M2

Le gouvernement attend les conclusions du rapport de la mission Ronzeau et Saint-Girons pour se prononcer définitivement.

Cette dissociation dans le temps créerait un réel changement de paradigme puisque les candidats admissibles, détenteur d'une partie seulement du concours, ne seraient pas recrutés comme fonctionnaires stagiaires à l'issue de la L3. Ils seraient en revanche contractuels, durant un ou deux ans, sans avoir l'assurance de devenir un jour enseignant des écoles. Ce projet installerait encore plus de précarité dans les écoles et le risque est grand de constituer un vivier de contractuels avec les admissibles non admis et permettre ainsi de faire face au manque chronique d'enseignants à moindre coût.

Une alternance renforcée ?

La volonté du gouvernement est de développer encore davantage la formation des futurs enseignants par alternance. Les admissibles pourraient être en responsabilité de classe 1/3 du temps ou à 1/2 temps s'ils détiennent déjà un M2.

Pour le SNUipp-FSU, il n'est pas envisageable que des étudiants soient placés en responsabilité de classe. Cette conception de la formation nie complètement la professionnalité enseignante.

Car l'alternance n'a pas de vertu en elle-même, c'est son articulation étroite avec la formation universitaire qui la rend vertueuse. Sans retours théorique et réflexif, la responsabilité de classe, pas plus que l'observation sur le terrain ou la pratique accompagnée, ne constituent une formation. Par ailleurs, les stages sur le terrain doivent se faire de manière progressive : stages d'observation puis de pratique accompagnée et enfin en responsabilité.

Enseigner ne se résume pas à mettre en œuvre de « bonnes pratiques » et ne peut se réduire à la simple reproduction de modèles ; ce métier nécessite, au contraire, une activité permanente d'analyse, de conception et d'adaptation aux processus d'apprentissage des élèves.

Pour répondre aux enjeux de la réussite de tous les élèves et réduire les inégalités, les enseignants et l'école ont besoin d'une formation de haut niveau. En effet, toutes les évaluations internationales montrent que le système éducatif français creuse les écarts de performance entre élèves issus des milieux populaires et ceux issus des milieux les plus favorisés. De nombreux pays européens comme la Finlande, l'Irlande, l'Ecosse ou l'Estonie par exemple ont opéré de profondes mutations de leur système scolaire et, pour cela, forment longuement leurs enseignants. Il est temps d'investir massivement dans la formation des enseignants !



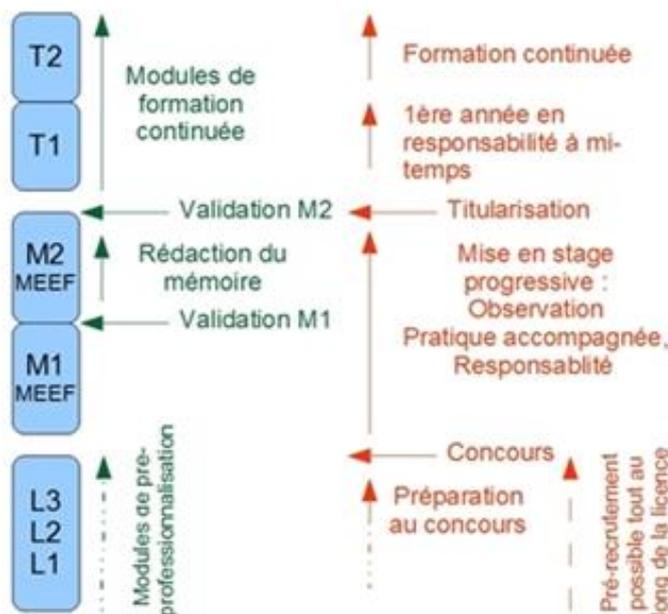
La formation initiale revendiquée par le SNUipp

Cinq ans après sa mise en place, le bilan de la réforme de la formation initiale reste insatisfaisant. Les professeurs stagiaires ont payé au prix fort les politiques de l'ère Sarkozy qui avaient aboli la formation, heureusement remise en place en 2012. Cette formation souffre d'une insuffisance d'investissement qui ne permet pas aux stagiaires de se consacrer sereinement à l'apprentissage du métier d'enseignant. Ils vivent une entrée dans le métier très difficile, stressante, fatigante avec une surcharge de travail, notamment du fait du mi-temps en responsabilité. Il y a un problème structurel et organisationnel de la formation.

L'exigence d'une formation ambitieuse

Le SNUipp-FSU porte l'exigence d'une formation de haut niveau avec un concours en L3 suivi de deux années pleines et entières de formation sous statut de fonctionnaire stagiaire et validées par un Master. Deux années pleines, c'est-à-dire non amputées par un mi-temps de classe en responsabilité, comme c'est le cas à l'heure actuelle. Le temps de stage ne doit pas dépasser le tiers temps et doit être progressif (stages d'observation, de pratique accompagnée puis de responsabilité).

L'architecture de formation proposée par le SNUipp-FSU



Les propositions du SNUipp-FSU

Pour assurer l'accès à l'université à tous et la mixité sociale dans le corps enseignant, des systèmes d'aides (allocations d'étude, bourses sur critères sociaux, accès au logement, crèches...) sont indispensables.

Le SNUipp-FSU réclame des pré-recrutements, dès la L1 et à tous les niveaux du cursus universitaire, intégrant des critères sociaux, contingentés en fonction d'un plan pluri-annuel de recrutement, et conférant un statut d'élève-professeur rémunéré.

Le SNUipp-FSU défend l'idée d'un concours **sous condition de licence placé en fin de L3 avec une formation initiale professionnelle de deux ans rémunérée**, sous statut de fonctionnaire-stagiaire, validée par un master.

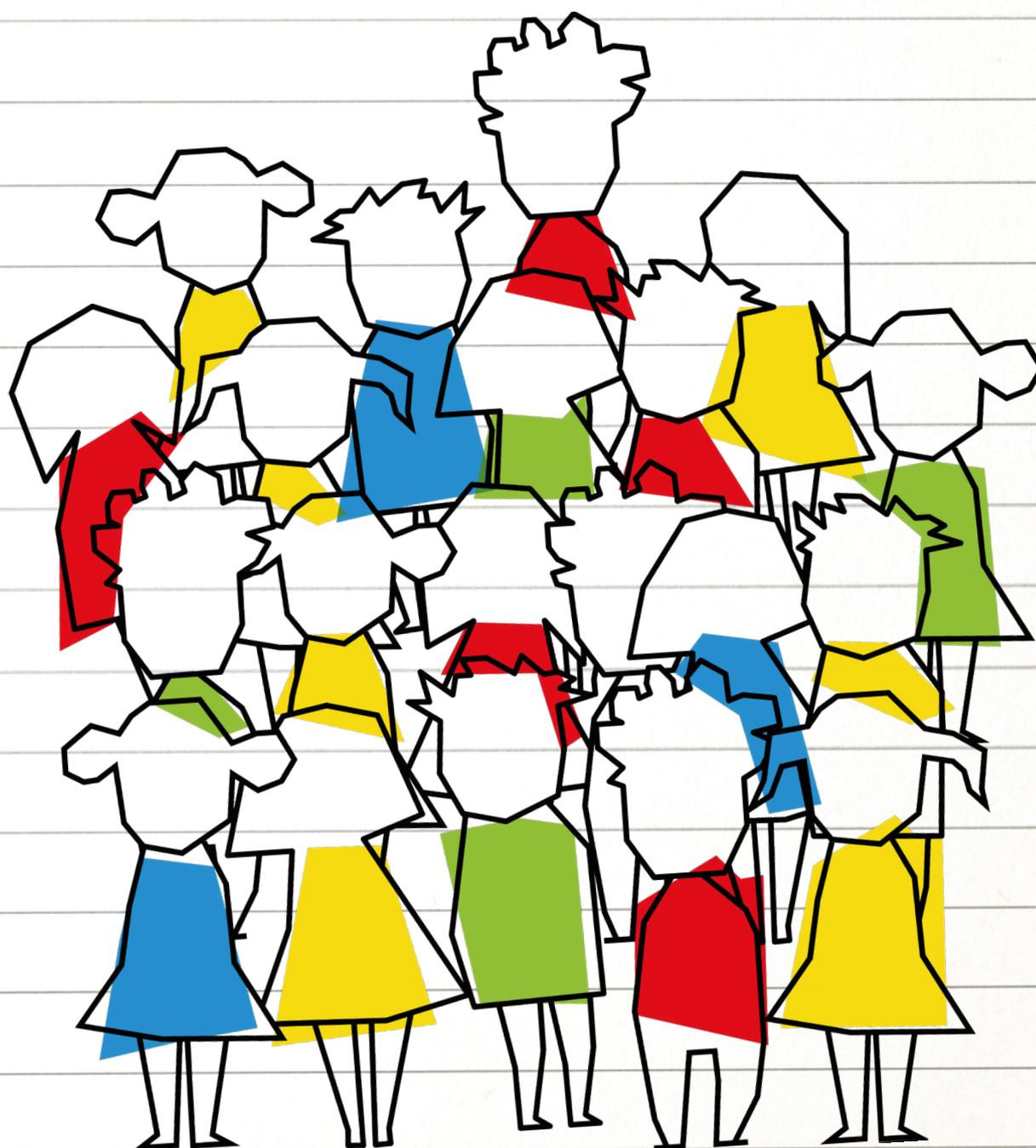
Pour le SNUipp-FSU, **l'entrée dans le métier doit être progressive**, articulant formation, stages, analyses de pratiques et s'appuyant sur la recherche. Les stages doivent être conçus dans une logique de formation et non d'emploi et permettre de découvrir tous les cycles. Ils ne doivent pas dépasser un tiers temps de formation et rESPÉcter une progressivité de l'observation à la responsabilité.

Le SNUipp-FSU revendique **une année de T1 à mi-temps sur le terrain** pour construire des compléments didactiques et disciplinaires, pour s'exposer à l'analyse de pratique en présence des enseignants rattachés aux ESPÉ, encadrés par des formateurs de terrain. Le SNUipp-FSU revendique un continuum de formation de la licence à la T2.

Afin d'assurer une formation professionnelle universitaire adossée à la recherche, qui garantisse une qualification élevée des enseignants dans tous les domaines (disciplinaire, didactique, pédagogique, éthique...), **il est urgent de garantir un cadrage national des moyens, des contenus et des volumes de formation** et un budget des ESPÉ identifié au sein des universités.

Une solide formation de formateurs (suivi, accompagnement, recherche) et une place plus affirmée des maîtres formateurs et conseillers pédagogiques notamment dans les ESPÉ, sont enfin nécessaires pour assurer l'ensemble des aspects de la formation.

Inclusion scolaire



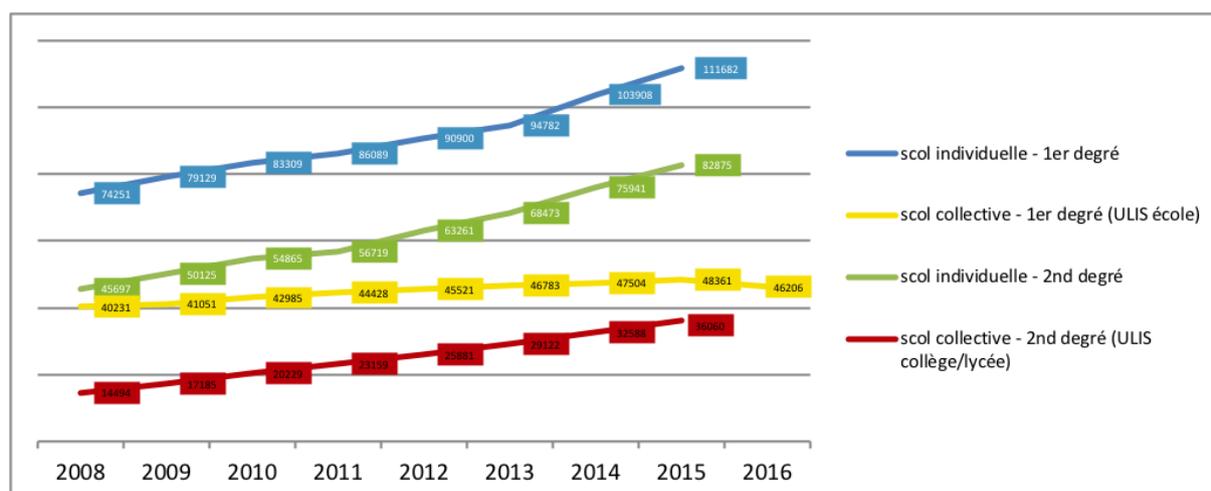
8



Réussir la scolarisation des élèves en situation de handicap

Les constats

Une évolution quantitative continue



Source : MEN – DGESCO – SNUipp-FSU

Depuis 2006, la scolarisation des élèves en situation de handicap a progressé de 80.%. En 2015, 8 sur 10 d'entre eux étaient scolarisés en milieu ordinaire, que ce soit en « individuel » en classe ordinaire (70%) ou en « collectif » en ULIS (30%).

Dans le premier degré, les effectifs des dispositifs collectifs (ULIS écoles) restent stables, alors que la scolarisation individuelle (avec ou sans accompagnement) augmente chaque année. La création de nouveaux dispositifs collectifs dans le second degré (ULIS collèges / lycées) se poursuit.

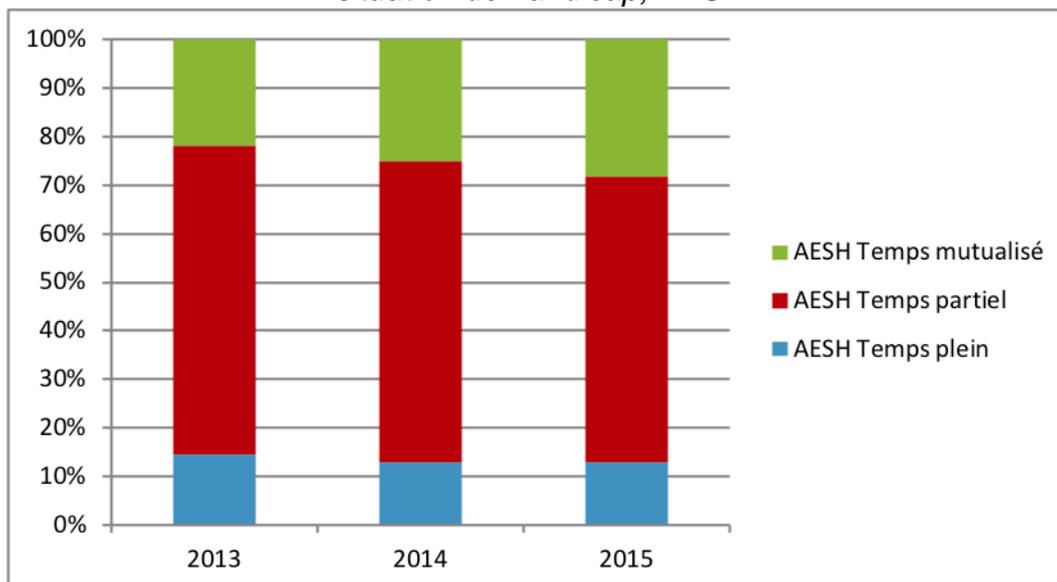
Scolarisation des élèves en milieu ordinaire (classe + ULIS)	2006	2015	2016
1 ^{er} degré	111 083	160 043	172 145
2 nd degré	44 278	118 935	128 670
Total	155 361	278 978	300 815

Source : note d'information DEPP n°36, décembre 2016, MEN.

L'accompagnement des élèves

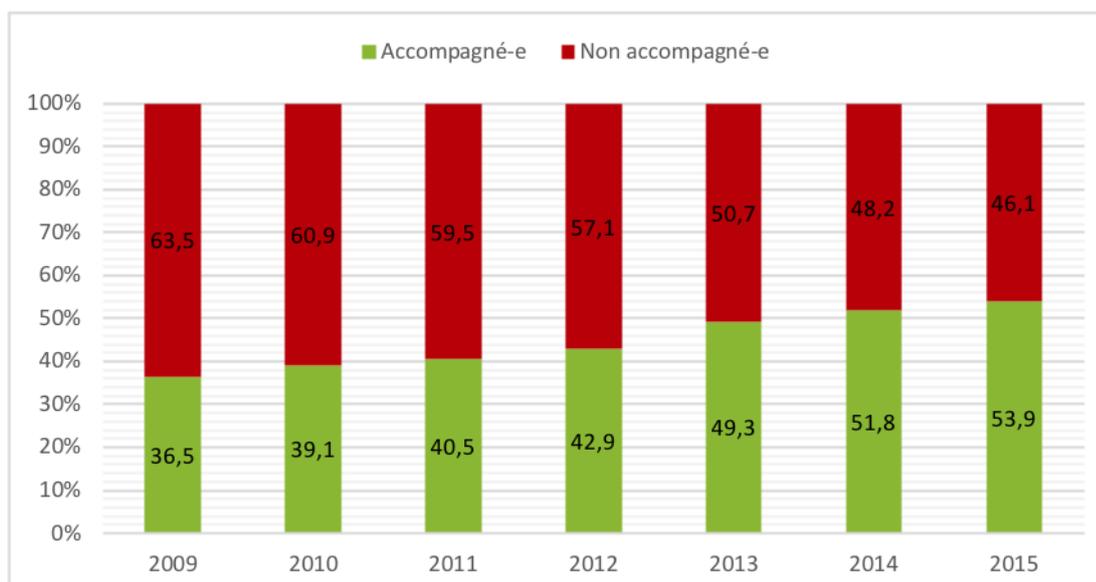
Temps d'accompagnement attribué aux élèves

Accompagnement total, partiel ou mutualisé par un Accompagnant des élèves en situation de handicap, AESH



Source des graphiques : MEN / DGESCO

Si une majorité des élèves scolarisés en milieu ordinaire bénéficient d'un accompagnement, ce dernier ne s'effectue le plus souvent que sur une partie du temps de scolarisation.



Le nombre de postes d'AESH créés pour la rentrée est en augmentation du fait, d'une part de la transformation de 11 200 contrats aidés en 6 400 ETP d'AESH et d'autre part, à ce chiffre, s'ajoutent les 4 400 ETP promis par le ministère.

Pour autant, une enquête du SNUipp-FSU démontrait qu'au moins 6 000 élèves étaient toujours en attente d'un accompagnement en mai 2018.

Ainsi en Ardèche il y avait 239 élèves en attente d'accompagnement, 259 dans

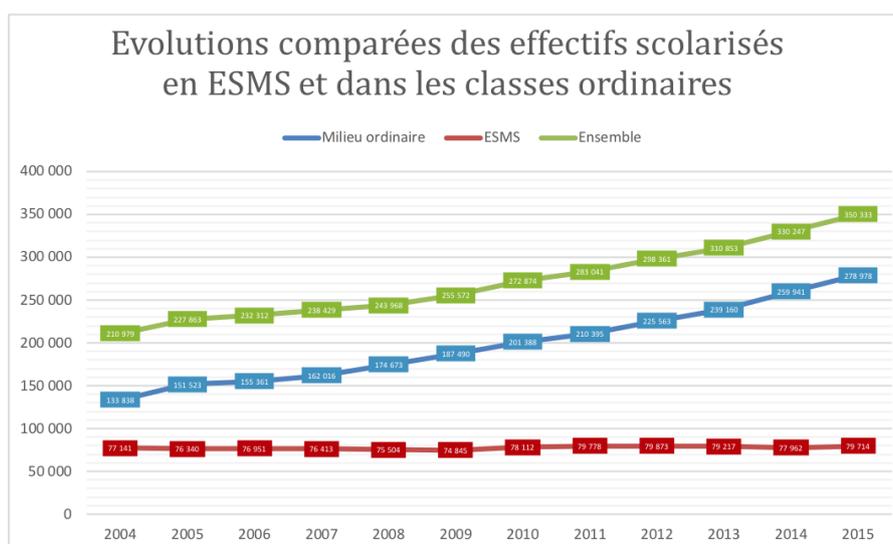
l'Isère, plus de 1200 dans l'Essonne, 340 dans le Var ou encore 138 dans le Calvados.

De même, devant le nombre toujours croissant de notifications de la MDPH, une réflexion serait en cours pour généraliser l'accompagnement mutualisé (un adulte pour plusieurs élèves). Il permettrait en effet, à coût égal, de couvrir plusieurs demandes.

C'est une toute autre politique qu'il conviendrait de mener visant à :

- disposer des moyens humains nécessaires à la mise en œuvre de tous les accompagnements actés par la MDPH ;
- assurer la pérennisation des emplois AESH en accentuant la politique de cédésation débutée en 2014 pour aller vers la création d'un corps spécifique de la Fonction publique.
- former et qualifier les personnels concernés

Les établissements spécialisés médico-sociaux et de santé



Source : RERS - DEPP

La population des jeunes en âge scolaire reste stable dans les établissements et services médico-sociaux. La capacité d'accueil des établissements n'a pas augmenté, l'essentiel des moyens récemment consacrés à ce secteur étant allé vers le développement des services (Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile...)

Depuis 2014, une politique d'externalisation des unités d'enseignement est en cours. Dans la région Auvergne-Rhône-Alpes, par exemple, une convention a été signée en septembre 2016 entre l'Éducation Nationale et l'Agence Régionale de Santé pour prévoir l'externalisation dans les établissements scolaires de 80% des places des unités d'enseignement sur 5 ans. 39% en 2016.

Réussir cette scolarisation

L'augmentation générale du nombre de jeunes en situation de handicap scolarisés tient en partie à un périmètre plus large de la notion de handicap et à une meilleure reconnaissance des troubles (troubles spécifiques aux apprentissages, troubles psychiques, troubles envahissants du développement...). Le besoin d'aide matérielle et/ou humaine ne peut être examiné dans le cadre d'une saisine de la Maison départementale pour les personnes handicapées (MDPH).

Dans de trop nombreux cas, la scolarisation des élèves en situation de handicap repose essentiellement sur l'enseignant de la classe et se heurte au manque de moyens et de formation.

Pour le SNUipp-FSU, réussir cette scolarisation implique une transformation profonde de l'école mais également une analyse fine des besoins des élèves et des moyens nécessaires. Cela passe notamment par la réduction des effectifs dans les classes, et l'amélioration de l'articulation entre milieu ordinaire et milieu spécialisé. Un temps de concertation au sein des équipes est indispensable. Cela nécessite une formation initiale et continue de qualité afin de mieux accompagner ces changements.

Des postes de CASEH (Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap) doivent être créés pour accompagner les enseignants au moment de la prise en charge des élèves. Il est également nécessaire de développer un maillage territorial de ces postes d'enseignants spécialisés « itinérants » pour intervenir dans les classes, apporter aides et conseils aux enseignants scolarisant des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. Les dispositifs et structures existants (ULIS, ESMS, SESSAD) doivent être renforcés : de trop nombreux élèves ne peuvent aujourd'hui y être accueillis, faute de place, et la seule alternative reste alors l'école ordinaire qui ne dispose pas toujours des équipements et ressources pour les scolariser dans de bonnes conditions.

Maternelle et handicap

Pour la famille, la prise de conscience du handicap et de la nécessité d'une prise en charge spécifique se fait souvent dans les années de maternelle. Au-delà de la constitution du dossier, cela nécessite aussi de prendre du temps avec les parents, l'enseignant et les différents partenaires. L'essentiel étant de répondre au plus près des besoins de l'élève au fur et à mesure de son évolution.

La quasi-totalité des élèves concernés au regard des critères des MDPH sont scolarisés en milieu ordinaire à l'école maternelle. Une partie des enfants en situation de handicap ne sont pas scolarisés actuellement en maternelle mais le seront à la rentrée 2019, lorsque celle-ci deviendra obligatoire. Le taux de scolarisation des élèves en situation de handicap diminue au cours de la scolarité du fait de l'orientation vers des structures spécialisées.



École pour tous, un droit effectif ?

Les élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP)

Depuis la loi d'orientation de 2013, la notion d'inclusion scolaire est élargie à l'ensemble des élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP). Cette notion recouvre une population d'élèves très diversifiée : élèves en situation de handicap ; grande difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, enfants malades ; enfants intellectuellement précoces; enfants en situation familiale ou sociale dégradée ; mineurs isolés ; mineurs incarcérés ; élèves allophones nouvellement arrivés ; enfants issus de familles itinérantes ou du voyage... Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont scolarisés en milieu ordinaire, dans des dispositifs ou dans des structures d'enseignement adapté ou spécialisées

La politique éducative inclusive s'inscrit, depuis les prescriptions de l'OCDE en 1994, dans une volonté d'inclure en milieu ordinaire l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui est aussi une demande de certaines familles. Dans un souci d'efficacité économique, l'Éducation nationale et les Agences régionales de santé (ARS) suppriment des places en établissements spécialisés, réduisent les dispositifs et les structures particulières. Les objectifs fixés ne s'accompagnent pas de moyens supplémentaires pour la scolarisation de tous les élèves.

Comme l'avait constaté le Défenseur des droits en 2016, « *l'accès à l'école n'est pas un droit effectif pour tous* ». En effet de nombreux enfants parmi les plus vulnérables ne sont toujours pas scolarisés : enfants de familles sans logement, enfants de migrants, enfants en situation de handicap... À l'heure où le ministère parle d'être « *ensemble pour l'école inclusive* », l'école doit prendre toute sa place dans la société en scolarisant tous les enfants sans exclusion. La volonté d'inclure tous les élèves suppose que l'école ait les moyens matériels et humains de répondre aux besoins de tous ces élèves.

Plusieurs axes sont à développer :

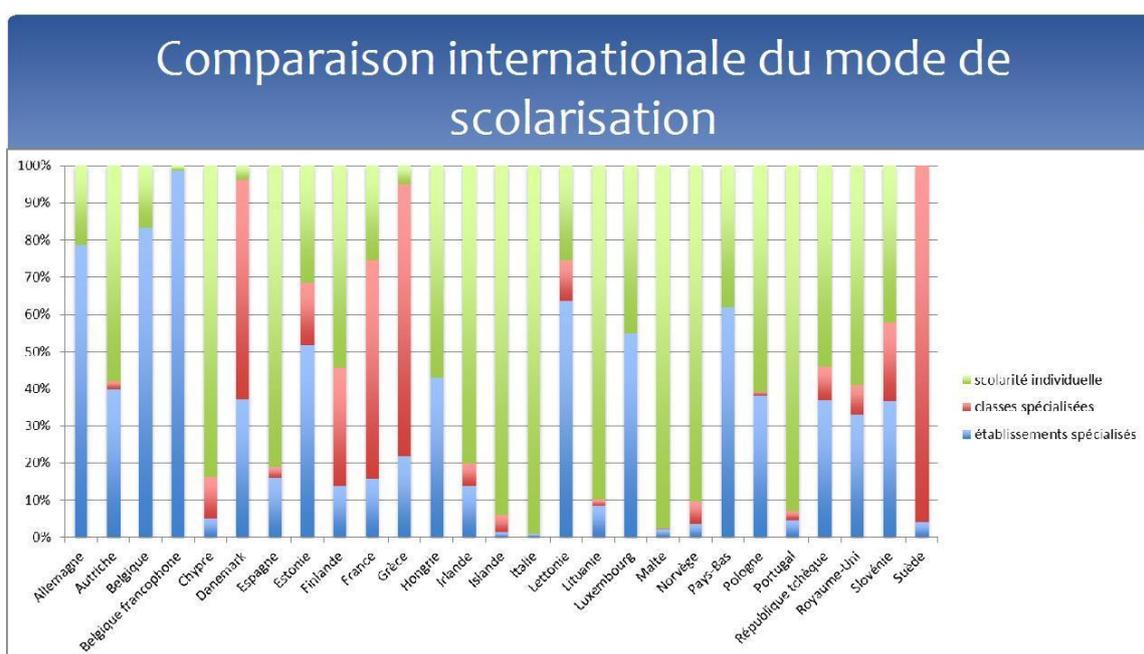
- scolariser sans délai tout enfant résidant sur le territoire, et permettre un accès à la restauration scolaire
- diminuer les effectifs de classe
- proposer une formation initiale et continue à la hauteur de l'enjeu
- créer des postes d'enseignant spécialisé
- bénéficier de personnes ressources pour aider l'enseignant
- développer un statut d'AESH, avec des personnels formés et qualifiés
- permettre aux élèves de pouvoir suivre la classe en fonction de leurs possibilités et d'être accueillis si besoin dans des structures répondant davantage à leurs besoins et plus à même de les faire progresser.

L'exemple des enfants allophones

Les enfants allophones nouvellement arrivés sont désormais inclus dans la catégorie des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils étaient 60 700 scolarisés en 2016-2017 dont 29 600 dans le 1^{er} degré. 88,3% d'entre eux bénéficiaient d'un soutien, mais la tendance, depuis la circulaire 2012 sur l'organisation des UPE2A¹, est à l'inclusion : « *L'inclusion dans une classe ordinaire constitue la modalité principale de scolarisation* » Néanmoins le soutien aux élèves allophones s'avère insuffisant :

- par manque de formation des personnels spécialisés,
- par manque de personnels spécialisés,
- par manque de formation des personnels en classe ordinaire

Et dans les autres pays?



Source : note d'analyse n°314 de Janvier 2013, du Centre d'analyse statistique.

Plusieurs pays ont choisi de modifier leur système éducatif en s'appuyant sur le principe inclusif. Le rapport de février 2018 des IG² sur l'Italie montre à partir de quel levier se développent les pratiques inclusives : baisse des effectifs par classe, présence d'enseignants spécialisés ou encore rôle prédominant de la direction d'établissement et des équipes. L'objectif de la scolarisation repose quant à lui d'abord sur un objectif de socialisation.

Si l'on peut s'en inspirer, les modèles européens les plus inclusifs (Portugal, Italie, Islande...) ne sont pas totalement transposables au système éducatif français.

¹ UPE2A : Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants

² Rapport n°2017-118, IGEN, Martine CARAGLIO, Christine GAVINI Inspectrices Générales de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche



Enseignants référents, l'enquête

L'enseignant référent est un enseignant spécialisé, qui est l'interlocuteur des écoles et des familles dans le cadre de la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'enseignant référent suit l'élève de la maternelle jusqu'à l'université.

Missions

- accueil et information des familles
- organisation de l'évaluation en situation scolaire
- participation à l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation (PPS)
- suivi du PPS et du parcours de formation des élèves en situation de handicap scolarisés en veillant à la continuité et la cohérence (orientation scolaire et professionnelle)
- coordination des actions de l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) : articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques des établissements scolaires, des services ou établissements de santé et médico-sociaux, et les autres professionnels intervenant auprès de l'élève, quelle que soit la structure dont ils dépendent

Conditions de travail

Il y avait à la rentrée 2016, 1657 enseignants référents (chiffres ministère), ce qui est largement insuffisant, vu le nombre d'élèves en situation de handicap.

En moyenne, un enseignant référent a 220 dossiers, dispersés sur une trentaine d'écoles, 6 établissements du second degré et quelques établissements spécialisés (source enquête SNUipp-FSU 2018). Ces chiffres sont en nette augmentation. De plus, au niveau matériel, la situation n'est pas toujours optimum (accès au téléphone, frais de déplacement.)

Des améliorations à conforter

Depuis la rentrée 2017, ils devraient toucher une nouvelle indemnité de 2 500 €, correspondant à la revalorisation de leur ancienne indemnité. Or 10 % des collègues qui la touchent ne reçoivent que la moitié de son montant (source enquête SNUipp-FSU 2018). Certains enseignants référents ne la perçoivent pas du tout.

Pour réussir la scolarisation des élèves en situation de handicap, l'enseignant référent doit pouvoir suivre les projets de ces élèves et accompagner les familles. Ce suivi ne peut se faire correctement avec autant de dossiers par enseignant référent. Il faut donc augmenter le nombre de postes afin de limiter le nombre de dossiers aux alentours de 120. À lire sur snuipp.fr, rubrique *Actualités / L'école la classe*.



SEGPA/EREA, des structures nécessaires

Le SNUipp-FSU entend poursuivre ses réflexions sur l'enseignement adapté du second degré dans la continuité des états généraux de la SEGPA qui se sont déroulés sur tout le territoire pendant l'année 2017-2018.

Ces structures sont indispensables car elles répondent aux besoins de certains élèves : elles doivent être améliorées et leurs personnels valorisés

SEGPA

Les SEGPA (Sections d'enseignement général professionnel et adapté) scolarisent des élèves en très grande difficulté scolaire dans une structure rattachée à un collège. Elles sont constituées de quatre divisions allant de la 6^e à la 3^e. Les enseignements sont effectués par des PE, des professeurs certifiés et des professeurs de lycée professionnel. Les SEGPA ont subi ces dernières années de nombreuses régressions empêchant de fait un fonctionnement serein des équipes pédagogiques et une prise en charge adaptée sérieuse des collégiens en grande difficulté scolaire. La multiplication de cours à double niveau 6^e-5^e, 4^e-3^e, le tarissement de l'orientation vers la SEGPA et la baisse des effectifs, le faible nombre de départs en formation dans certaines académies ont fortement pénalisé les SEGPA alors que leur efficacité est reconnue, comme le montre une note de la DEPP du 2 janvier 2017.

De même, de trop nombreuses structures n'ont toujours pas de directeurs spécialisés, faute de départ en formation notamment.

La faible reconnaissance de l'investissement des enseignants pénalisés par le nouveau régime indemnitaire mis en place à la rentrée 2017 (perte de revenu pour de nombreux enseignants, non attribution de l'ISAE aux directeurs adjoints de SEGPA) diminue encore l'attractivité de ces structures.

EREA

Les EREA (Établissements régionaux de l'enseignement adapté) scolarisent des élèves en très grande difficulté scolaire qui bénéficient, au regard de leurs problématiques sociales, d'un internat éducatif.

Le choix de supprimer les postes de PE éducateurs et d'attribuer les nuitées à des assistants d'éducation est inacceptable. L'internat éducatif est un élément de la réussite scolaire des élèves orienté.es en EREA car il s'inscrit dans le projet éducatif global de la structure.

Confier la responsabilité de l'internat à des personnels non formés et précaires conduit à des dysfonctionnements : faits de violence, fatigue des élèves accrue, internats fermés... La présence d'un adulte formé est une des garanties du bon fonctionnement de l'internat. Le SNUipp-FSU revendique le retour des PE éducateurs pour que la spécificité éducative des EREA perdure.

Le SNUipp-FSU se réjouit du versement de l'ISAE aux PE éducateurs des EREA obtenu en juin dernier. Cette mesure justifiée est la conclusion de la bataille menée par le SNUipp-FSU avec les personnels concernés : rassemblements, audiences au ministère, rencontres dans les départements, rédaction d'un recours auprès de la hiérarchie.



Autisme, un quatrième plan

Dans le cadre du plan autisme 2013-2017, 110 Unités d'enseignement en maternelle (UEMA) ont été ouvertes depuis 2014. L'Éducation nationale accueillait en 2016 plus de 30 000 enfants autistes de la maternelle au lycée, dont 10 034 en maternelle et 12 894 en élémentaire.

Nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés, dont ceux souffrant de troubles du spectre autistique (TSA).

	TSA	Tout handicap
	effectif	effectif
préélémentaire	10034	40963
élémentaire	12894	131117
Total 1^{er} degré	22928	172080

Source : rapport Stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement, avril 2018

En maternelle

Actuellement, environ 30 % des enfants autistes sont scolarisés en maternelle, deux jours ou moins, par semaine. Si tous les élèves susceptibles d'être porteurs de Troubles du spectre autistique (TSA) étaient scolarisés à l'école ordinaire, il y aurait 21 000 élèves répartis sur les trois années de l'école maternelle, ce qui est loin d'être le cas (10 034 en 2016). Dans le cadre du 4^e plan autisme (2018-2022), l'objectif du ministère est donc d'atteindre, en 2021, 100 % de scolarisation en maternelle pour la classe d'âge née en 2018, qui entrera à l'école, obligatoire, à 3 ans.

Pour y parvenir, le gouvernement prévoit notamment de créer 180 nouvelles UEMA à partir de 2019.

	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Rythme de création des UEMA		30	40	50	60	180
Nombre d'élèves scolarisés en UEMA	784	1064	1344	1694	2044	2044
% de la classe d'âge (21000)	3,7	5,1	6,4	8,1	9,7	9,7

Source : rapport Stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement avril 2018

En élémentaire

12 894 enfants étaient scolarisés en 2016 en élémentaire, alors que le nombre d'enfants de la classe d'âge susceptibles d'être porteurs de TSA est estimé entre 30 et 40 000. Une diversité de solutions en élémentaire devrait donc être proposée ; la scolarisation en Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) avec des ouvertures de ces dispositifs qui devraient se poursuivre et la création d'unités d'enseignement externalisées en élémentaire au rythme de 5 en 2018 puis 10 par an à partir de 2019.

Le plan prévoit la création d'une centaine de postes d'enseignants spécialisés ressources sur l'autisme pour soutenir les enseignants qui ont des élèves autistes dans leurs classes. Ces enseignants seraient ensuite formés durant l'année scolaire 2019-2020 afin d'être opérationnels pour la rentrée de septembre 2020. Début juillet, le ministère était dans l'impossibilité d'expliquer comment ces enseignants seraient recrutés et formés. Pour le SNUipp-FSU un enseignant spécialisé « ressources » par département est largement insuffisant.

Actuellement les postes en UEMA ne sont pas très attractifs, notamment du fait de la non reconnaissance de la charge de travail des enseignants et de la formation insuffisante. Le SNUipp-FSU intervient sur cette question pour rendre ces postes plus attractifs et éviter les départs prématurés des enseignants en cours de formation.

Par ailleurs, ce 4^e plan autisme valorise une approche neuro-psychologique pour l'évaluation au détriment d'approches développementale et psycho-thérapeutique intégrant des approches théoriques plurielles.



CAPPEI, le point sur la nouvelle formation

Depuis septembre 2017, le Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), s'est substitué aux deux diplômes existants, le CAPA-SH (premier degré) et le 2CA-SH (second degré). Le ministère a fait évoluer la formation spécialisée qui est devenue commune aux premier et second degrés, pour répondre aux objectifs fixés par les lois d'orientation en matière d'école inclusive.

Avant la certification, la formation comprend un important tronc commun (144 heures) pour tous les enseignants spécialisés qui interviennent auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, dans les RASED, les ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire, implantées dans les écoles ou les établissements du second degré), les UE (unités d'enseignement implantées dans les établissements spécialisés), en SEGPA/EREA (enseignement général et professionnel adapté), en prison et en centre éducatif fermé tant pour le premier que pour le second degré. Elle comprend aussi deux modules d'approfondissement (2x52 heures) et un module de professionnalisation (52 heures). Ce dernier détermine désormais le parcours spécialisé et se substitue à l'option.

Quel bilan un an après la mise en œuvre ?

Un an après la mise en place de cette formation, aucun bilan n'a été fait par le ministère pour l'évaluation de cette nouvelle formation spécialisée (CAPPEI). D'après l'enquête effectuée par le SNUipp-FSU auprès des stagiaires de l'année scolaire 2017-2018 :

- 20% n'ont pas eu de temps de formation en N-1 (l'année précédant la formation) alors qu'ils ont droit à 24h. 25% de ceux qui en ont suivi un ont eu moins de 24h.
- 17% n'ont pas d'accompagnement par un tuteur alors même cet accompagnement est prévu dans la circulaire.
- La moitié seulement des stagiaires sont satisfaits de l'organisation de la formation mais 20% en sont totalement insatisfaits.

De la même manière le SNUipp-FSU a réalisé une enquête auprès des enseignants spécialisés sur la transformation des options (CAPA-SH) en parcours (CAPPEI). Il en ressort des problèmes de non prise en compte des spécificités des parcours : dans 45% des départements les enseignants spécialisés peuvent obtenir des postes qui ne correspondent pas à leur parcours de formation.

Des questions restent donc en suspens et le SNUipp-FSU continue à demander un suivi de la mise en œuvre de cette formation. Le ministère en a accepté le principe mais sans donner de date ni de cadre.



RASED et psychologues

RASED, disparition d'un tiers des postes

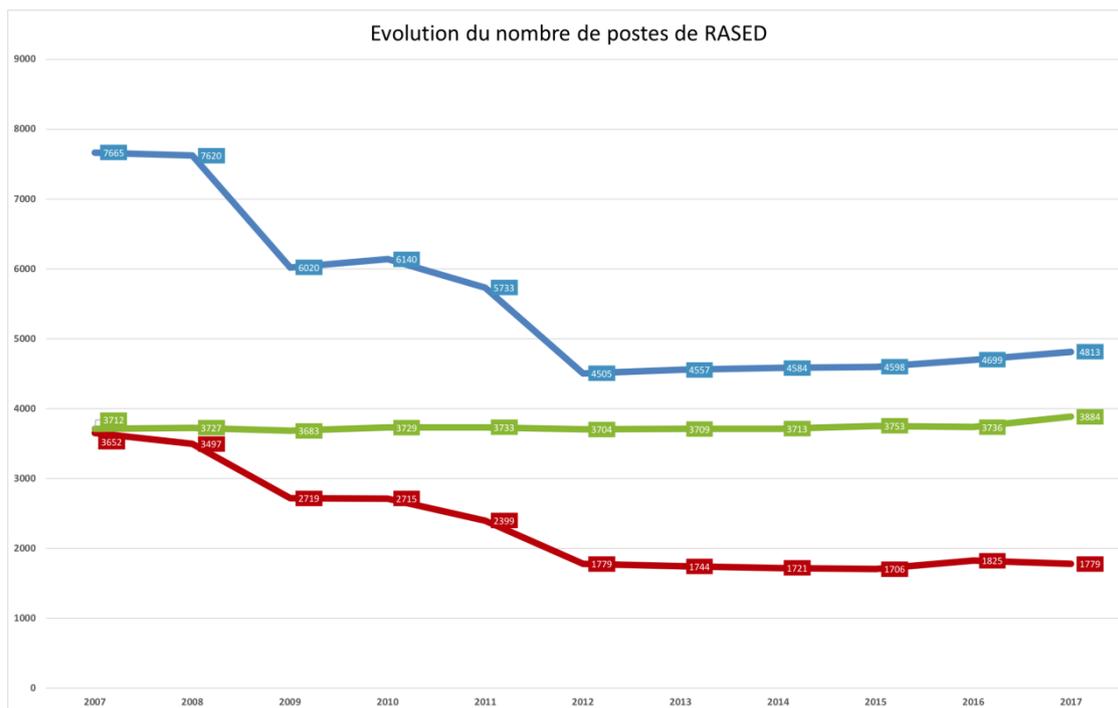
Les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) contribuent depuis leur création en 1990 à prévenir et à réduire les difficultés durables liées à des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation aux attentes scolaires que les enseignantes et enseignants ne peuvent résoudre seuls en classe.

Des aides sont dispensées par des enseignants spécialisés. Ce sont des enseignants qui ont reçu une formation complémentaire, donnant lieu à certification, permettant d'analyser les diverses difficultés et de proposer, en partenariat, des interventions spécifiques : ainsi des enseignants sont chargés des aides à dominante pédagogique ; d'autres de l'aide à dominante relationnelle. Dans l'équipe du RASED, il y a aussi le psychologue scolaire.

Plus de 5 000 postes perdus depuis 2007

Entre la rentrée 2007 et la rentrée 2012, les politiques visant à réduire les postes de fonctionnaires ont touché directement les dispositifs RASED qui ont perdu plus de 5 000 emplois soit un tiers de leurs effectifs. Si les suppressions sont enrayerées depuis les cinq dernières rentrées scolaires, ces emplois n'ont été que très peu ré-abondés. Malgré une nouvelle circulaire et des missions réaffirmées pour chaque spécialité du RASED depuis août 2014, il n'y a toujours pas de véritable relance du dispositif, mais une réorientation de ses missions vers du conseil aux enseignants pour le traitement de la difficulté scolaire. Cette évolution fragilise le dispositif notamment dans ses missions de prévention et de remédiation auprès des élèves en difficultés graves et persistantes.

Les ministères successifs n'ont pas donné la priorité aux RASED qui n'ont pas fait l'objet de dotations conséquentes notamment pour l'aide à dominante relationnelle, primordiale pour les enfants qui ont du mal à devenir élèves, qui ont un rapport à l'école et aux savoirs qui ne leur permet pas d'entrer dans les apprentissages. En effet depuis 2007, l'aide relationnelle a perdu 1873 postes (50%). Pour la rentrée 2018, selon l'enquête du SNUipp-FSU dans les départements, après les opérations de fermeture et d'ouverture de postes, seulement 41 postes devraient permettre d'abonder les RASED (+26 postes d'aide pédagogique, + 22 postes de psychologue mais - 7 postes d'aide relationnelle). Cela porterait le total des personnels RASED à 10 515.



En bleu : les options E / ASDP : aide spécialisée à dominante pédagogique

En rouge les options G / ASDR : aide spécialisée à dominante relationnelle

En vert : les psychologues.

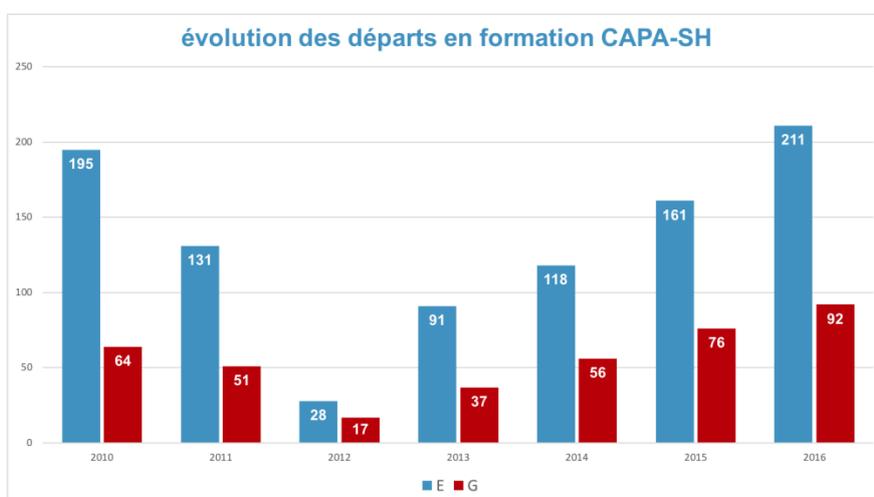
Les chiffres de 2017 proviennent du SNUipp-FSU, les données parcellaires fournies par le ministère ne permettant plus de décliner l'évolution des moyens RASED.

Source : DGESCO-bilan 2016-2017 / enquête carte scolaire de SNUipp-FSU

Depuis 2012, moins de 10 % des postes supprimés auraient donc été recréés.

Et les départs en formation ?

Les départs en formation spécialisée pour l'aide pédagogique et l'aide relationnelle ont augmenté depuis 2013 mais la création du CAPPEI (Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive), nouvelle formation spécialisée en 2017 donne encore moins de visibilité sur ces départs..



Sources : ministère de l'Éducation nationale

La mise en œuvre plutôt chaotique de la nouvelle formation spécialisée a rendu difficile l'estimation du nombre de départs en formation, pour l'année 2017/2018 comme pour 2018/2019. Les données parcellaires du ministère indiqueraient pour cette année, 61 départs en formation pour l'aide relationnelle (ex option G), 198 pour l'aide pédagogique (ex option E) et une trentaine de départs pour le parcours « travailler en RASED » sans différenciation des aides pédagogiques et relationnelles.

L'observation des situations départementales montre toujours une grande disparité. De nombreux départements n'offrent encore aucun départ en formation alors que les besoins existent. Par ailleurs, les premiers stagiaires en formation CAPPEI « travailler en RASED » dénoncent l'infime partie de la formation consacrée à la spécialisation des 2 parcours (10 à 15 heures), voire sa disparition pour l'aide relationnelle. Déjà minorée, avec seulement 31 % des départs en formation RASED depuis 2013, l'aide relationnelle se heurte à la volonté de l'institution de réduire la notion de difficulté scolaire grave et persistante aux seules difficultés d'apprentissages.

Par ailleurs, avec le CAPPEI, la référence à l'enseignement adapté, mission essentielle des RASED jusque-là, a quasiment disparu. Le décret donne une autre orientation, davantage centrée sur l'inclusion, fragilisant ainsi les spécificités de l'enseignement adapté, son rôle et ses réussites dans la remédiation des difficultés scolaires. Les enseignants expriment une grande inquiétude sur la possible disparition des métiers ou l'évolution des missions vers le rôle de conseiller pédagogique de la difficulté scolaire au détriment de l'aide directe aux élèves.

La prise en compte des élèves en difficulté scolaire, la réussite de tous ou encore la mise en place d'une école inclusive ne doivent pas être seulement des slogans : il est donc plus que temps de redonner aux RASED les moyens nécessaires pour accompagner les enseignants et les élèves qui ont le plus besoin d'école.

Cela passe nécessairement par des créations de postes mais également par la relance des départs en formations spécialisées. En effet, alors que la circulaire 2014 a réaffirmé la nécessité de la présence des trois spécialités des professionnels du RASED, il y a toujours des départements (Bouches-du-Rhône, Haute Savoie, Corrèze, Creuse ou Aveyron) où il n'existe plus aucun enseignant chargé de l'aide relationnelle.

PSYEN : UN NOUVEAU CORPS

Les missions des psychologues

Les psychologues du 1^{er} degré interviennent dans le cadre des RASED. Ils ont aussi des missions propres à leur fonction de psychologue (participation aux prises de décision pour les orientations vers la MDPH et l'enseignement adapté, à la formation initiale et continue, aux réponses en situation de crise et d'urgence).

Les problématiques de difficultés d'apprentissage ou de comportement, les souffrances d'enfants liées à des situations familiales et/ou sociales complexes ou encore l'accompagnement de parcours d'élèves à besoins éducatifs particuliers constituent le quotidien des psychologues des écoles. Le travail avec les enseignants et avec les parents est une autre dimension importante de leur métier.

Actuellement, en moyenne, un secteur de psychologue des écoles maternelles et élémentaires comprend 1600 élèves quand la moyenne européenne est de 800 élèves. Un investissement de l'état à la hauteur des besoins est demandé par le SNUipp-FSU pour que le psychologue puisse allier actions de prévention, bilans et accompagnement, au plus près du terrain, au sein d'équipes RASED complètes et bien formées aux réalités de l'école actuelle et des enjeux autour des apprentissages.

La création du nouveau corps au milieu du gué

Voilà un an que le corps de psychologues de l'Éducation nationale a été créé, suite à plus de 30 ans de revendications syndicales et professionnelles.

Il a été constitué au 1^{er} septembre 2017 avec les ex-psychologues scolaires, les ex-Conseillers d'orientation-Psychologues, les Directeurs de Centre d'information et d'orientation et les premiers recrutés avec le nouveau concours 2017 qui prendront leur fonction sur le terrain à la rentrée 2018.

Beaucoup de problèmes administratifs ont été constatés lors de cette première année de fonctionnement avec le nouveau corps. Le passage, pour les psychologues du 1^{er} degré, d'une gestion départementale à une gestion académique ne s'est pas fait sans mal, notamment pour les opérations de mutation. Il reste aussi à faire le bilan de cette première année de formation initiale dans les sept centres de formation : Paris (deux centres), Rennes, Lille, Bordeaux, Nancy-Metz et Aix-Marseille. Contrairement à son engagement, le ministère ne l'a pas réalisé.

Par ailleurs, les psychologues et le SNUipp-FSU suivent avec inquiétude les projets du gouvernement qui envisage de transférer l'orientation des jeunes aux régions, ce qui modifierait les missions des psychologues du second degré et par ricochet, celles des psychologues des écoles.

Éducation pour toutes et tous





Égalité filles-garçons, ça s'apprend

La question des violences faites aux femmes et des inégalités dont elles sont victimes a été particulièrement saillante lors de l'année scolaire 2017-2018 :

- le 25 novembre : discours d'Emmanuel Macron qui insiste sur le rôle « *indispensable* » de l'école et annonce la mise en place dès 2018 d'un « *module d'enseignement* » relatif « *à la prévention et à la lutte contre le sexisme* » dans la formation initiale et continue des personnels.
- Déclarations contradictoires avec celles du ministre de l'Éducation nationale qui affirme que l'égalité filles-garçons ne doit pas faire l'objet d'un enseignement spécifique, et que l'éducation au respect suffit.

Pour la rentrée prochaine, la formation continue des professeurs des écoles semble concerner essentiellement le « lire-écrire-compter ». Rien pour l'égalité ! Pourtant, le Défenseur des droits l'énonce très clairement : « *Le fondement de tout, ce sont les préjugés, les stéréotypes, qui alimentent une mentalité collective persistant à se référer implicitement à une inégalité de nature entre les femmes et les hommes* ».

Au SNUipp-FSU, on sait que l'égalité, ça s'apprend. Cela passe par la déconstruction des rapports de domination, et de leurs corollaires les stéréotypes de genre, qui assignent filles et garçons à des études, des loisirs, des professions, des rôles sociaux différenciés, assignations qui reproduisent des hiérarchies entre les sexes. C'est pourquoi le SNUipp-FSU a publié cette année une nouvelle brochure³ « *L'égalité, ça s'apprend* » :



Régulièrement, sont publiées des brochures sur les thématiques de la lutte contre les discriminations ou de l'éducation à l'égalité, dans lesquelles sont présentés des textes de chercheuses et chercheurs pour favoriser les réflexions théoriques, mais aussi proposer des pistes pédagogiques et/ou didactiques concrètes, ainsi que des témoignages d'enseignants ayant mis en place des activités. Les recherches en sociologie, en sciences politiques et en sciences de l'éducation progressent sur ce thème, il a donc paru nécessaire d'actualiser le contenu des précédentes publications. Fidèle à son engagement de longue date en faveur de l'égalité, et à sa volonté d'articuler les résultats de la recherche avec les pratiques enseignantes, le SNUipp-FSU démontre de nouveau que les leviers d'action existent pour que l'école progresse sur le chemin de l'égalité, à condition que l'institution s'en donne les moyens.



Pour un accueil des migrants respectueux des droits humains

Des situations disparates

Une personne migrante est une personne qui quitte son pays pour aller vivre dans un pays dont elle n'a pas la nationalité. Elle peut être en situation régulière, souvent expatriée ou en situation irrégulière, alors son séjour en France peut être très difficile.

Ces migrations ont des causes diverses : la guerre, les persécutions, la faim, les raisons familiales, les catastrophes écologiques.

Une crise, vraiment ?

Depuis 2015, l'Europe se dit en prise avec « une crise migratoire ». Les mots ont pourtant un sens : une crise est une situation exceptionnelle. Or, à ce jour, ce sont moins de 1 million de demandes d'asiles qui sont déposées dans toute l'Europe pour une population de plus de 500 millions d'habitants. Et ce chiffre est en baisse continue depuis 2015....

Peur de « l'appel d'air », pressions des partis populistes xénophobes qui sont parfois, comme en Autriche ou en Italie, au pouvoir.... autant de raisons qui amènent à des situations inacceptables, entraînant la mort de dizaines de migrants. Celle de l'Aquarius, ce navire humanitaire qui recueille les migrants naufragés en Méditerranée, et que plusieurs pays européens, dont la France, ont refusé tour à tour d'accueillir en est le symbole. Cyniquement désormais, quelques pays se répartissent la « charge » migratoire : 60, pas plus pour la France...

C'est dans ce contexte que la loi asile et immigration a été votée en plein milieu de l'été. Réduction des recours, augmentation du délai de rétention, possibilité de rétention des mineur.es maintenue... Cette loi est un recul de plus dans les droits des étranger.es. C'est en ce sens que le SNUipp, avec la FSU et plus de 400 organisations, s'est exprimé publiquement contre ce vote. Il a réitéré son soutien aux différents délinquants solidaires tel Cédric Herrou et s'est félicité avec eux de la reconnaissance, début juillet, du principe de fraternité par le Conseil constitutionnel. Cette décision doit permettre de faire évoluer vers plus d'humanité le paradigme actuel « d'accueil » des migrants.

Des droits fondamentaux à respecter

Parmi ces personnes figurent de nombreux enfants, dont les droits ne sont pas toujours respectés, malgré la signature par la France de la Convention internationale des droits de l'enfant. Des familles avec enfants dorment parfois dans la rue, sous des tentes, dans des chambres d'hôtel inadaptées, dans des squats, sans

chauffage... Les droits élémentaires d'accès à l'eau ou à une nourriture suffisante ne sont pas assurés par les pouvoirs publics.

Enfermement d'enfants

Dans un avis daté du 9 mai 2018⁴, le Contrôleur général des lieux de privation de libertés (CGLPL) s'inquiète de l'augmentation continue, depuis 2013, du nombre de mineurs étrangers enfermés en centre de rétention administrative : de 41 en 2013 à 305 en 2017 ; pour les quatre premiers mois de 2018, ce sont 77 enfants qui ont été enfermés, en violation manifeste des droits fondamentaux de l'enfant. Pour le CGLPL, le principe même de l'enfermement « *constitue une atteinte à l'intégrité psychique* » des enfants, « *quels que soient leur âge et la durée de l'enfermement* ». Cette analyse est partagée par le Défenseur des droits et la Commission nationale consultative des droits de l'Homme.

Scolarisation

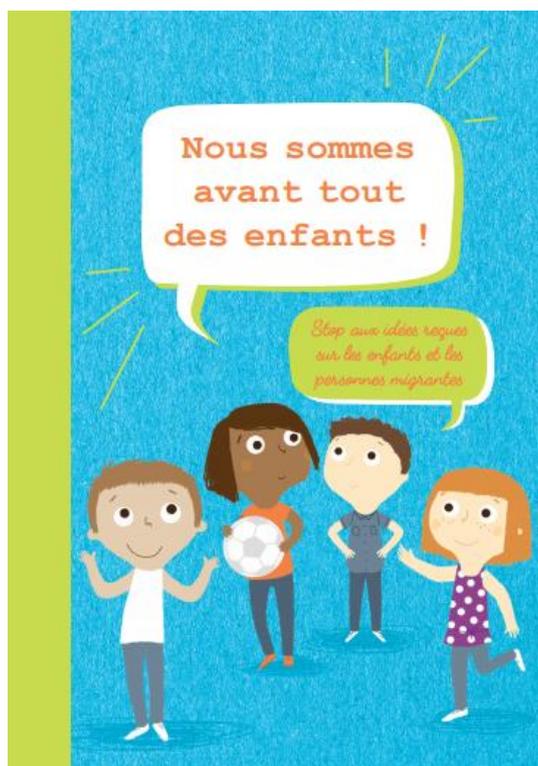
La législation française prévoit l'obligation de scolarisation pour tout enfant présent sur le territoire. Or certaines mairies refusent des inscriptions sous des prétextes divers : défaut de justificatif de domicile, situation administrative irrégulière de la famille... Le Défenseur des droits a rappelé à plusieurs reprises l'obligation de scolariser les enfants quelle que soit la situation de la famille.

En 2016-2017, 60 700 élèves allophones ont été scolarisés, dont 29 600 à l'école élémentaire. Leur nombre était de 25 500 en 2014-2015, soit une augmentation de 14 % en deux ans. Arrivant en cours d'année dans la plupart des cas, ces élèves ont des profils variés : la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale) estime que 70 % d'entre eux ont été scolarisés dans leur pays d'origine, les autres n'ayant jamais été scolarisés, ou ponctuellement. Il est nécessaire d'évaluer leur niveau scolaire et linguistique afin de les accompagner au mieux. La grande majorité bénéficie d'un soutien linguistique dans le cadre des UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), mais 10 % n'ont rien. Les élèves sont scolarisés majoritairement dans le niveau correspondant à leur classe d'âge, avec un soutien plus ou moins intensif selon leurs besoins.

Faute de structures d'accueil en nombre suffisant, à Mayotte, entre 3 000 et 6 000 enfants survivent dans la rue, livrés aux réseaux délinquants.

Un livret pour en parler avec les enfants

Avec le soutien de l'Internationale de l'Éducation, et en partenariat avec Solidarité laïque et la FCPE, le SNUipp-FSU a fait paraître un livret intitulé « [Nous sommes avant tout des enfants ! Stop aux idées reçues sur les personnes migrantes](#) » (joint à la pochette de la conférence de presse du SNUipp-FSU 2018).



En s'appuyant sur des préjugés largement répandus ce livret tente d'apporter des réponses, des explications pour comprendre, pour porter un regard bienveillant sur ces personnes qui ont besoin d'être soutenues, d'être aidées aussi. Il rappelle qu'elles ont des droits fondamentaux qui doivent être respectés.



Actions de solidarité, le SNUipp engagé

Pour soutenir l'éducation dans un pays en développement ou pour aider un département à faire face à des situations particulièrement dramatiques, le SNUipp-FSU, conformément à ses valeurs, peut être amené à participer à des campagnes ou des programmes de coopération au développement.

« Un cahier, un crayon » pour les élèves du Tchad

Comme à chaque rentrée, le SNUipp-FSU s'associe à la campagne de solidarité

« Un cahier, un crayon » organisée par Solidarité laïque, collectif qui réunit 50 organisations liées au monde enseignant, dont le SNUipp-FSU.

Depuis 1956, Solidarité laïque lutte contre les exclusions et pour améliorer l'accès de toutes et tous à une éducation de qualité. Cette initiative consiste essentiellement en une collecte de matériel scolaire neuf, qui se déroule de septembre à décembre. Pour la 18^e édition, c'est aux écoles tchadiennes que sera dédiée l'opération afin de permettre à des enfants qui ont vécu des crises politiques et alimentaires d'être protégés, de construire leur avenir et de préparer la paix.

Cette rentrée solidaire est l'occasion d'inscrire une classe, une école, dans une dynamique d'éducation au développement et de solidarité internationale. De nombreuses ressources pédagogiques sont mises à disposition des enseignant.es.

Même modeste au regard des immenses besoins, notre participation témoigne de l'engagement des enseignants des écoles pour le droit à l'éducation partout dans le monde.



Des programmes pour une éducation de qualité

Le SNUipp-FSU poursuit son engagement, en participant à des programmes, notamment ceux initiés par Solidarité laïque, pour développer une éducation de qualité, en particulier en agissant sur la formation des enseignant.es, sur l'égalité filles garçons, sur l'importance de la pré-scolarisation mais aussi sur le renforcement de capacité des organisations syndicales... Ainsi, le SNUipp-FSU soutient les [syndicats de l'éducation en Haïti](#) pour faire valoir les droits sociaux et syndicaux de la profession et pour obtenir que les filles ne soient pas discriminées pour l'accès à certaines formations.

Il participe par ailleurs au plaidoyer pour la mise en place [d'un secteur public du préscolaire au Sri Lanka](#), en favorisant l'organisation des enseignantes avec l'objectif d'obtenir un statut et de créer un syndicat

Soutien aux enfants et familles de Saint Martin après le passage dévastateur de l'ouragan Irma

Afin de faciliter le retour à l'école des enfants dont les familles ont tout perdu au cours de cet événement climatique sans équivalent, le SNUipp s'est associé à la campagne d'appel aux dons lancée par Solidarité laïque.

Dans un premier temps, cela a permis d'acheter des kits scolaires composés des « essentiels », (trousse, stylos et crayons, cahiers..) afin que les enfants retrouvent le chemin de l'école. Parallèlement, des activités de loisirs éducatifs ont été proposées car, ainsi que l'explique la responsable géographique France à Solidarité Laïque, « Les enfants ont besoin de se retrouver entre eux, avec des adultes qui les rassurent. Et pour les parents, c'est un soulagement et un souci en moins avec tout ce qu'ils ont à faire pour reconstruire leur vie. »

D'autres actions (reconstruction, ...) seront menées dans un second temps.

.

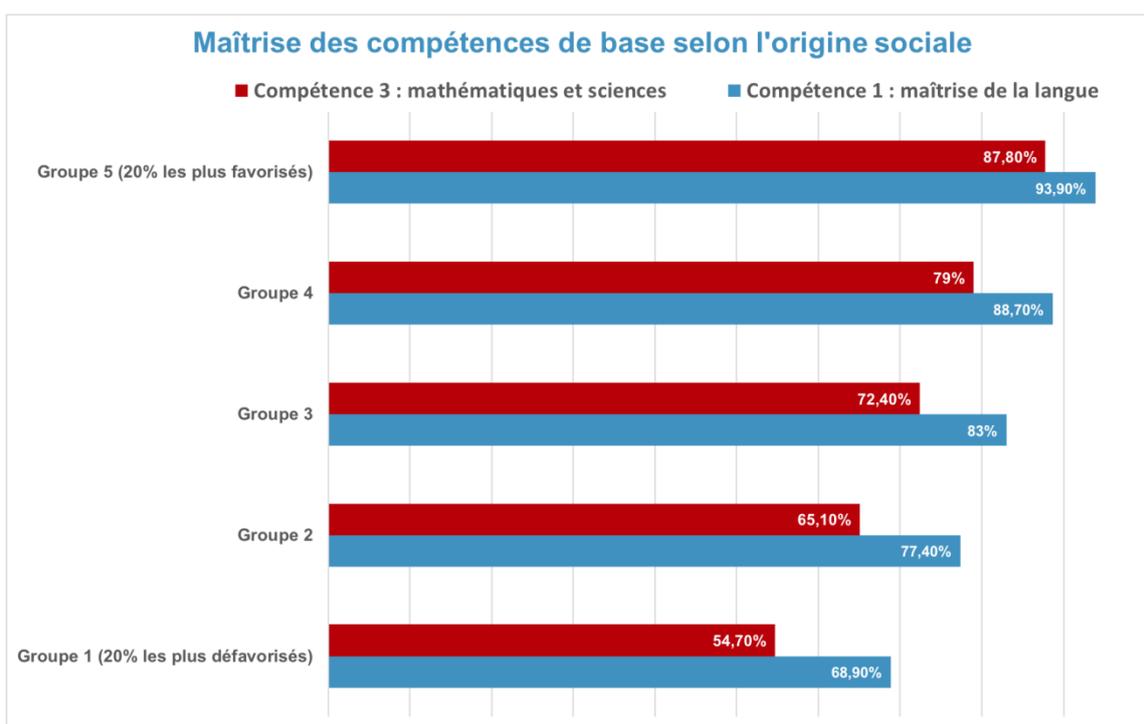


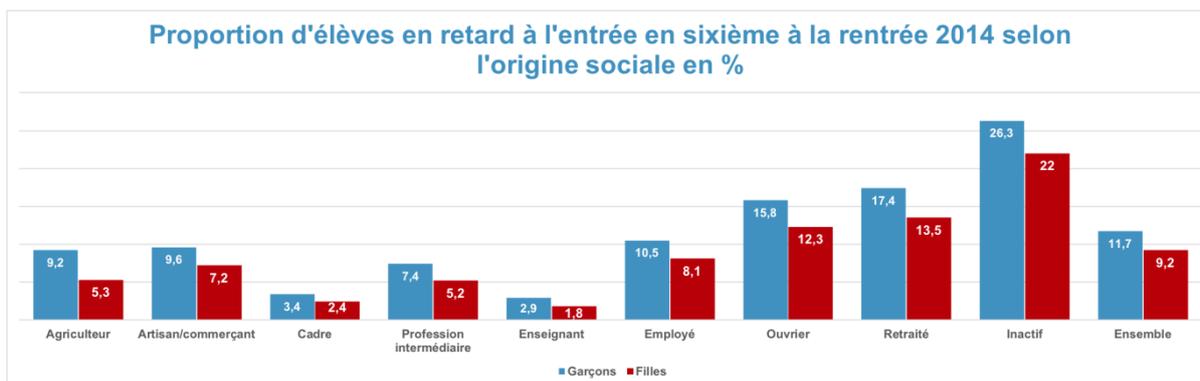
Changeons l'école !

Enfants en situation de pauvreté : que peut l'école ?

Quelques chiffres

- 8,5 millions de citoyens pauvres en France dont 3 millions d'enfants et adolescents
- 1,2 million d'enfants et adolescents vivent en France sous le seuil de 50% de revenu médian.
- 46% des enfants pauvres vivent dans une famille monoparentale contre 20% pour l'ensemble des enfants.
- Les élèves défavorisés représentent 55 % des effectifs des écoles primaires de l'éducation prioritaire. L'éducation prioritaire concerne 27 % des élèves d'origine défavorisée en primaire.





Sources *Pisa 2012, Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale.*

La pauvreté affecte les conditions de vie des enfants et touche à leurs facteurs de développement sur tous les plans, affectif, relationnel, cognitif. Si le rôle de l'école et des enseignants est déterminant, la société a le devoir d'offrir aux plus démunis un environnement social et culturel, dès la toute petite enfance, pour compenser un déterminisme social très ancré en France, l'origine sociale conditionnant fortement les parcours scolaires.

Au quotidien les écoles sont confrontées à des situations d'exclusion sociale, des problèmes de santé, des conditions d'études dégradées... Cette précarité a des conséquences sur les apprentissages et la scolarité des enfants et des jeunes.

Le SNUipp-FSU rappelle que l'école doit lutter contre les inégalités, « construire une école accueillante » pour permettre la réussite de tous. Or l'idéal affiché d'une société et d'une école inclusive se heurte aux conséquences de la crise économique et à l'absence de volonté politique pour les compenser, engendrant une précarisation croissante et un accroissement des inégalités sociales.

Le SNUipp met tout en œuvre pour faire valoir le droit fondamental qu'est le droit à l'éducation pour toutes et tous.

Dans les écoles, cela passe également par un meilleur travail de co-éducation (espace parents dédié, échanges, explicitation du travail scolaire et des attentes de l'école...), la mise en œuvre de pédagogies adaptées, les devoirs intégrés au temps scolaire, la scolarisation dès 2 ans, le développement de la santé scolaire et des réseaux d'aides spécialisées (RASED), le travail de partenariat avec les dispositifs de réussite éducative.

D'une manière générale, pour le SNUipp, les mécanismes de redistribution de richesses doivent jouer à plein, tout comme la solidarité et une présence accrue des services publics. L'école est au premier plan et doit pouvoir assumer son rôle de lutte contre les inégalités en permettant à tous ces jeunes de réussir scolairement.

Le président de la République devait présenter le Plan pauvreté en juillet mais en a reporté la présentation en septembre. Pour le SNUipp comme pour les associations, cet énième report (les arbitrages devaient être faits fin mars) de la stratégie de lutte contre la pauvreté des jeunes et des enfants est un signal inquiétant quant à la volonté du gouvernement de s'attaquer à ce fléau.



Laïcité, la vivre au quotidien

Nouveau vademecum : un outil qui apporte peu de réponses

Au-delà des difficultés rencontrées par les personnels pour répondre aux « atteintes à la laïcité », la question d'actualité, l'urgence réside bien dans la nécessité de la faire vivre, lui donner du sens, au quotidien, dans nos classes.

Le dernier vademecum du ministère n'est pas, dans cette optique, un outil adapté. Descendant directement du ministère, il ne s'agit pas d'un outil co-construit avec les équipes enseignantes. Le SNUipp-FSU lui reconnaît au moins le mérite de laisser à l'appréciation des équipes, au plus proche du terrain, le soin de distinguer ce qui relève ou non d'un acte prosélyte tant de la part des élèves que des parents accompagnants.

Comme le précise le texte lui-même, il faut prévoir « *la conception de formations appropriées selon les besoins, pour élaborer une stratégie durable qui engage tous les acteurs, élèves, parents et personnels de l'établissement.* »

En effet, pour le SNUipp-FSU, dans ce domaine comme dans d'autres, plutôt qu'empiler des textes, il faut avant tout développer des modules de formation initiale et continue pour nourrir les gestes professionnels, pour assurer un véritable outillage intellectuel et professionnel dans un domaine reconnu comme complexe : comment conduire les débats ? Comment instaurer une relation de confiance ? Comment travailler en équipe et offrir un cadre éducatif cohérent et réfléchi ? Quelles pistes pédagogiques (Conseils de vie de classe, co-construction des règles, débats philo...) ?

Loin de permettre aux enseignants de saisir la complexité de la question, ou de répondre concrètement aux situations qui peuvent se poser à l'école, loin de donner les clés pour déjouer les tentatives d'instrumentalisation, ce vademecum risque de rejoindre la longue liste des conseils et autres injonctions transmises par un Ministre toujours plus communicant, et toujours plus éloigné des préoccupations quotidiennes des collègues.

La vision du SNUipp-FSU de la laïcité

La laïcité, parce qu'elle garantit à chacun la liberté de conscience, participe à créer un cadre favorisant le lien social en s'appuyant sur d'autres principes essentiels

comme la solidarité, l'égalité, la justice sociale, la fraternité. Elle a été très souvent ces dernières années détournée pour opposer les citoyens les uns aux autres, voire instrumentalisée pour tenter de justifier la marginalisation, voire l'exclusion de certains alors qu'elle devrait protéger de toutes les dérives xénophobes, ethniques, antisémites ou islamophobes qui rompent l'égalité des droits.

Ces débats traversent l'école, les enseignants se trouvent souvent démunis pour répondre aux questions posées par les élèves et les parents. Dans un contexte difficile, les enseignants-tes, convaincus-es que la laïcité se vit au quotidien, ont montré qu'il est tout à la fois possible de faire respecter les principes de laïcité en bannissant tout prosélytisme et de favoriser par le dialogue la participation de toutes les familles. Le SNUipp-FSU a produit et mis à disposition des sections départementales un 4 pages faisant le point sur ces questions.

La société française s'accommode d'une laïcité scolaire de façade, avec un secteur d'enseignement privé subventionné par des fonds publics, qui réaffirme son refus du dualisme scolaire confessionnel et patronal et considère que les établissements privés ne peuvent prétendre concourir à la réalisation des missions de service public et laïque.

Avec la FSU, le SNUipp est donc aux côtés de toutes celles et ceux qui à tous les échelons se battent pour la création d'écoles et d'établissements publics là où le service public n'existe pas ou plus. Le SNUipp rappelle sa revendication d'unification du système éducatif d'enseignement dans un service public laïque d'éducation, intégrant l'actuel enseignement privé sous contrat, concourant à sa nationalisation, réservant ainsi les fonds publics au service public.

Le SNUipp est attaché au contenu de la loi de 1905. Cette loi doit s'appliquer sur l'ensemble du territoire national. Cela doit rapidement aboutir à l'abrogation du statut scolaire local d'Alsace-Moselle et du régime concordataire en Guyane.

Annexe

10



Université d'automne du SNUipp-FSU

Depuis sa création, le SNUipp-FSU associe sa réflexion à celle de la recherche. Il organise colloques, stages, ateliers auxquels participent les chercheurs. Pour la 18^e année, il organise durant trois jours son Université d'automne, à Port-Leucate, avec de nombreux chercheurs représentants toute la pluralité et la richesse de la recherche en éducation.



Y participeront encore cette année pas moins de 25 intervenants, chercheurs, pédagogues, didacticiens...dont Rémi Brissiaud, Sylvie Cèbe, Sylvie Plane ou Edwy Plenel comme grand témoin et 420 enseignants et formateurs du premier degré, venus de la France entière.

Ce rendez-vous incontournable de la profession entend interroger les pratiques de classe, réfléchir sur la didactique ou partager des expériences. C'est aussi le lieu de présentation des résultats de recherches, de thèses et des avancées scientifiques; le lieu où l'on réfléchit collectivement à l'école et à sa démocratisation.

L'Université d'automne permet aux participants de répondre aux interrogations qui traversent le système scolaire avec différents points de vue : disciplinaires, sociétaux et pédagogiques. S'y débattent aussi les enjeux et les urgences de notre école : laïcité, pauvreté, éducation prioritaire, formation des enseignants, éthique, inclusion... La diversité des thèmes de travail et la qualité des interventions permettent de construire du collectif et d'alimenter la réflexion en faveur d'une école de la réussite de toutes et tous.

Un vrai moment de formation

Nombre de participants trouvent à l'Université d'automne du SNUipp une formation que l'institution ne leur apporte plus. Venir à Leucate permet de débattre des problématiques de l'école et de prendre de la hauteur sur sa pratique. Cela permet d'impulser, de faire avancer les pratiques professionnelles.

Enfin cela permet d'avoir le regard critique nécessaire sur les nouvelles mesures et réformes mises en place: comment se positionner par rapport aux prescriptions du ministre ? Quel pouvoir d'agir pour les enseignants ? Exécutant ou concepteur ? Quelles conditions pour une inclusion réussie ? Quelle place pour les neurosciences ?...

L'Université d'automne est également un moment d'échanges conviviaux et chaleureux appréciés par les participants.

Avec le SNUipp-FSU,

sortons la tête de l'eau.



Changeons l'école, **votons** !

