



DOSSIER

Besoins éducatifs à l'école : réfléchir aux adaptations pour la réussite de tous.

p. 5 à 13

SOMMAIRE

- 2** Loi de 2005 : au tableau !
- 3** Stages Module d'Initiative Nationale (MIN) AESH : le SNUipp-FSU reçu !
Psychologues des RASED à défendre
- 4** CAPPEI : le plein d'informations !
Appels à candidature pour formation 2019-2020
Groupes de travail sur la formation spécialisée
- 5-11** Besoins éducatifs à l'école : réfléchir aux adaptations pour la réussite de tous
Interview Alexandre Ployé
Ces élèves en mal d'école
Des dispositifs pour répondre à l'urgence
Diagnostic ou évaluation des besoins ?
Plan d'accompagnement personnalisé (PAP)
Des RASED à renforcer
AESH : au rapport !
Interview Paul Devin
- 13** Alerte sur les RASED
- 14** DACS : y'a des postes qui se perdent !
- 15** Indemnitaire



Depuis l'arrivée de JM Blanquer au ministère de l'Éducation nationale, l'école et ses personnels sont malmenés. Aux suppressions de postes d'enseignant.es et d'administratifs, s'ajoutent une politique de l'injonction qui remet en cause la professionnalité des enseignants. De concepteurs pédagogiques, ils deviendraient de simples exécutants de programmes axés sur le lire-écrire-compter, très éloignés d'une école transformée pour la réussite de tous les élèves et porteuse de valeurs de solidarité.

L'ASH n'a pas épargnée ces dernières années : formation CAPPEI niant en partie les spécificités, menaces sur les postes d'enseignant.es en établissement, RASED qui n'ont pas été restaurés, internats d'EREA ayant perdu la dimension éducative...

Le SNUipp-FSU continue de s'opposer à la mise de côté des enseignants et des structures spécialisées qui, au contraire, participent d'une école qui scolarise tous les enfants en s'adaptant à leurs besoins. C'était aussi le sens des appels à la grève des 9 octobre et 12 novembre derniers.

C'est bien une autre vision de l'école que le SNUipp-FSU porte au quotidien.

Loi de 2005 : au tableau !

13 ans après sa promulgation, la loi de 2005 a modifié le fonctionnement des écoles qui scolarisent chaque année plus d'élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. (Voir tableau ci-dessous)

Comment cette (r)évolution est-elle mise en œuvre par l'institution ? Les moyens qui y sont consacrés sont-ils suffisants ? Comment est-elle vécue par les enseignant-es et les accompagnant-es des élèves en situation de handicap ?

Quelles conséquences sur les conditions d'enseignement et d'apprentissages ? Pour tenter de répondre aux nombreuses questions posées par l'inclusion des élèves en situation de handicap, le SNUipp-FSU a signé une convention avec une équipe de chercheurs de l'université de Picardie. Il s'agit en fait de réaliser un bilan sur l'application et les effets de la loi de 2005.

Plus de 10 000 enseignants ont répondu à l'enquête réalisée par l'équipe de chercheurs en collaboration avec le SNUipp-FSU. Nous attendons ses premières conclusions début 2019. A suivre !

Scolarisation des élèves en situation de handicap : quelques chiffres

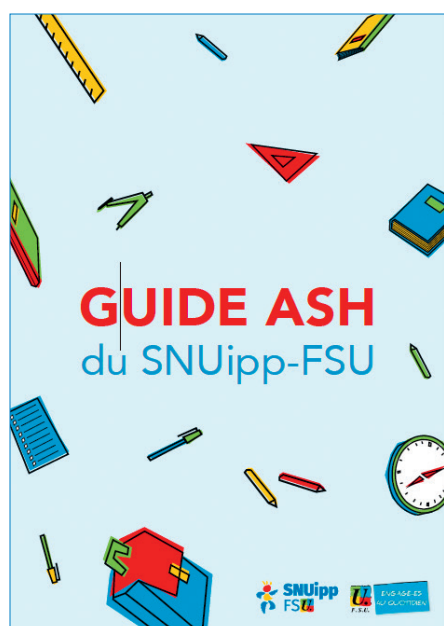
Scolarisation des élèves en milieu ordinaire (classe + ULIS)	2006	2015	2016
1er degré	111 083	160 043	172 145
2nd degré	44 278	118 935	128 670
Total	155 361	278 978	300 815

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

La scolarisation des élèves en situation de handicap, MEN

En 2016, 8 élèves en situation de handicap sur 10 étaient scolarisés en milieu ordinaire, que ce soit en « individuel », en classe ordinaire, (70%) ou en « collectif » en ULIS, (30%).

Pour accompagner les élèves en situation de handicap, le nombre de postes d'Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (AESH) pour la rentrée 2018 est en augmentation du fait de la transformation de 11 200 contrats aidés en 6 400 Équivalent Temps Plein (ETP) d'AESH et de la création de 4 400 ETP.



Guide ASH

Le SNUipp-FSU publie un guide ASH à destination, de l'ensemble des PE, des stagiaires, des contractuel.les, des AESH, des psychologues, des partenaires de l'école. Son objectif est d'informer sur tout ce qui touche à l'ASH : missions des personnels, formation spécialisée, établissements, structures et dispositifs, prises en charge des élèves ...

Disponible sur le site du SNUIPP dans la rubrique Publications/ nos autres Publications

Stages Module d'Initiative Nationale (MIN)

Lors de la Commission Administrative Paritaire Nationale (CAPN) du 4 octobre, le Ministère de l'Éducation Nationale s'est engagé sur plusieurs points, suite à des interventions du SNUipp-FSU :

- maintien du groupe de travail préparatoire à la CAPN,
- révision du calendrier et des critères pour les procédures de départ en stage MIN,
- augmentation du nombre de stages,
- obligation de tenue de CAPD dans les départements.

Pour l'année 2018-2019 :

Alors que 2229 places étaient offertes pour les stages MIN, seulement 1211 PE étaient candidats (+35%) ayant émis 1326 vœux, (+18%). Certains stages seraient déjà menacés faute de candidats. Serait-ce parce que l'offre ne correspondrait pas aux besoins des enseignants ?

La formation continue, à travers le développement des stages MIN, pourrait éventuellement constituer une piste pour garantir l'accès à tous les enseignants spécialisés ou non à des formations pour la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

AESH : le SNUipp-FSU reçu !

Si pour les ministères, la volonté est bien de « dé-précariser les AESH », selon la terminologie utilisée, aucune réponse n'a pourtant été apportée sur la création d'un statut spécifique pour un métier clairement défini et encore moins sur la possibilité d'une revalorisation salariale. Pourtant tous les interlocuteurs semblent avoir conscience qu'il est urgent de « professionnaliser », sécuriser et rendre attractif le métier d'AESH pour l'inscrire dans la durée.

Sur certains points, des leviers d'action ont été proposés comme un rappel à la loi aux services départementaux de gestion des contractuels. Les pistes évoquées par le SNUipp-FSU pour l'amélioration des conditions de travail semblent donc faire écho. Une réflexion est entamée sur l'extension des missions au hors temps scolaire afin de garantir des temps complets pour ces personnels. Cela impliquerait cependant une multiplication des employeurs (collectivités locales, associations sportives, associations de parents d'élèves...) et un changement de périmètre du métier, jusqu'alors circonscrit au seul temps de classe.

Enfin, un chantier de rénovation du métier d'accompagnant va s'ouvrir à l'automne. Le SNUipp-FSU nourri de toutes les rencontres qu'il a pu initier avec les AESH, y prendra toute sa place. Il est urgent d'avancer vers « le métier que nous voulons ».

Psychologues des RASED à défendre

La mise en place du nouveau corps des PsyEN a besoin d'être analysée pour évoluer dans le meilleur sens : bilan des concours et de la formation initiale, fonctionnement et structuration du corps. Le nombre de places au concours sera un indicateur important des choix ministériels.

Autre enjeu concernant ces personnels, le développement des RASED : il en va de leur capacité à mener au sein de l'école des actions de prévention et de remédiation, permettant ainsi que toutes les aides ne soient pas externalisées, facteur aggravant d'inégalités entre élèves. Une mission qui ne confine pas le psychologue dans un rôle unique d'évaluation et d'orientation vers le secteur paramédical ou médico-social.

Au sein du RASED, le psychologue participe à l'analyse psychopédagogique, à la réflexion en équipe sur la pertinence des aides, leur combinaison entre aides psychologique, relationnelle et pédagogique.

Face à la tentation de considérer l'enfant uniquement comme un sujet neuro-cognitif soumis à des évaluations répétées, le psychologue et le RASED sont là pour rappeler que les liens entre vie psychique et cognition font partie de la construction du sujet et nécessitent d'être conjointement pris en compte.

¹ Ces demandes sont portées par le « Groupe des 9 » : SFP - SNUipp-FSU - SNES - FSU - SE - UNSA - SNP - AFPEN - APSYEN (ex-ACOPF) - AEPU - FFPP



CAPPEI : le plein d'informations !

ITV : Dominique Ottari rééducatrice, ex tutrice et intervenante au département ASH- ADR / ESPE Aquitaine

Pourquoi faut-il continuer à former des enseignants à l'aide relationnelle ?

L'aide relationnelle est fondamentale au sein de l'école, pour accompagner les enfants dont l'histoire personnelle rend l'école, même la plus bienveillante, difficilement accessible. Le rééducateur, formé à l'observation et l'analyse de la difficulté rencontrée par l'élève ainsi qu'aux remédiations, s'adresse à des enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel ou autour de leur inscription à l'école : sens de l'école, mobilisation des diverses compétences langagières. Pour accompagner ces enfants ainsi que leurs familles, souvent éloignées de la culture de l'École, ce professionnel doit avoir un bagage suffisant dans l'approche développementale et psychoaffective pour penser une aide permettant à l'enfant de faire évoluer son rapport à l'école et aux apprentissages. C'est ce qui est attendu de la formation spécialisée. Certes, avec l'obligation qui lui est faite d'être inclusive, l'école doit sans cesse repenser son rôle d'accueil inconditionnel permettant à chaque enfant de pouvoir y prendre sa place et d'apprendre. Cette posture de l'enseignant à l'aide relationnelle, en tant que personne-ressource, peut tout à fait être pertinente. Cependant, elle n'est possible que si la formation et l'expérience encadrée sont conséquentes. Or, le contenu et l'organisation de la nouvelle formation CAPPEI, ne sont pas toujours en cohérence avec les missions des enseignants spécialisés, notamment ceux en charge de l'aide relationnelle. La nette diminution des heures de tutorat pour encadrer la pratique ainsi que le peu d'heures d'enseignement de cette approche spécifique met à mal la construction de ces compétences.

Formation spécialisée 2019-2020

Les enjeux actuels de la formation spécialisée sont d'autant plus importants que les besoins vont croissant.

Le SNUipp-FSU veille dans les instances représentatives à ce que l'examen des départs en stage pour la rentrée 2019 soit transparent et les différents parcours de formation respectés. Par ailleurs, les formations complémentaires, permettant aux enseignants déjà spécialisés de changer de parcours, devraient y trouver leur place conformément aux textes. (*Arrêté du 10 février 2017 organisant la formation professionnelle spécialisée*).

Le SNUipp-FSU interviendra pour que les enseignants affectés à titre provisoire et/ou définitif sur des postes d'une autre option, puissent participer au plus vite aux modules dont ils ont besoin et ainsi acquérir une attestation complémentaire à leur CAPPEI.

N'oubliez pas d'informer votre section départementale si vous avez répondu à l'appel à candidature.

Les besoins en formation

C'est normalement le recteur de chaque académie, en lien avec les inspections académiques, qui « **arrête le plan prévisionnel des formations spécialisées, en concertation avec les organismes de formation** ».

Le SNUipp et la FSU portent régulièrement cette question dans les instances pour faire état des besoins en formations spécialisées. De trop nombreux postes sont occupés par des enseignants non spécialisés, faute de départs en formation suffisants notamment. A la rentrée 2017, 12 % des maîtres E de RASED n'étaient pas certifiés. En ULIS 1er degré, ce sont 30 % des enseignants qui n'étaient pas spécialisés ! (source : Bilan de la rentrée scolaire 2017-2018, DGESCO).

Faites remonter les besoins à vos sections départementales.

Groupes de travail sur la formation spécialisée

Suite à de nombreuses demandes du SNUipp-FSU, le ministère a accepté d'entamer une série de groupes de travail sur la nouvelle formation spécialisée, mise en place à la rentrée 2017. Les deux premiers (Septembre et octobre 2018), ont été l'occasion pour le SNUipp FSU de dénoncer une nouvelle fois le manque de départs en formation. Il a été question de plusieurs thèmes à traiter lors des réunions suivantes, parmi lesquels celui des tuteurs, des stages en N-1, des jurys, des problématiques de remplacement, des contenus de formation, de la cohérence entre les formateurs, des procédures de mouvement des enseignants spécialisés...

Le SNUipp-FSU a demandé, au-delà de l'analyse quantitative des modules et de la réussite aux examens, une évaluation qualitative des contenus de formation. Il a aussi particulièrement insisté sur l'urgence de la question des procédures de mouvement sur les postes spécialisés afin de ne pas réitérer les dysfonctionnements du mouvement 2018. Plusieurs réunions de travail sont prévues à ce sujet. Le ministère a répondu à la demande du SNUipp-FSU d'un cadrage national de ces procédures. Il enverra fin janvier une note de service aux recteurs pour donner un cadre national dans les opérations de mouvement.

D'autre part, des notes de services spécifiques viendront cadrer l'organisation et la rémunération des tuteurs, laissant cependant une large autonomie aux recteurs.



Besoins éducatifs à l'école :

Réfléchir aux adaptations pour la réussite de tous

La Loi de refondation de l'école de 2013 a posé le principe d'une école inclusive, elle a la particularité de reconnaître en plus des élèves en situation de handicap, les élèves à besoins éducatifs particuliers et demande à l'école de favoriser leur scolarisation dans les classes ordinaires. Mais force est de constater qu'une fois ce principe incontestable établi, l'ambition s'est arrêtée là.

Si l'école peut être un premier levier pour aller vers une société inclusive, peut-elle, seule, faire face à ce défi ?

Comme le dit Alexandre Ployé, « *La classe et l'école inclusive sont un projet sur le long terme et pas une idéologie du moment qu'on pourrait acter du jour au lendemain comme l'institution nous le laisse entendre* ».

La maîtresse, le maître, sont trop souvent seuls.

Les réponses institutionnelles ne sont pas à la hauteur et ne répondent pas à cette complexification de la difficulté qui quelquefois dépasse le cadre des apprentissages, est multi causale et touche de plus en plus d'enfants.

Ce dossier propose des pistes de réflexion pour transformer notre école, permettre de réduire les inégalités scolaires et permettre à chacun d'y trouver sa place en fonction de ses besoins. L'institution a souvent tendance à renvoyer les enseignants à leur propre responsabilité, tout en imposant des recettes qui les empêchent d'inventer, et

Ce dossier propose de contribuer à l'élaboration de pistes de réflexion

de construire des réponses collectives qui paraissent pourtant indispensables aux besoins de l'école et des élèves.

Permettre la réussite de tous les élèves est possible, car tous et toutes sont capables.

Mais cela suppose des moyens spécifiques qui améliorent les conditions d'apprentissage de tous les élèves et les conditions de travail des enseignants : **une formation de qualité, des accompagnants qualifiés et reconnus, un collectif de travail avec du temps, des personnels spécialisés, des effectifs réduits... et un soutien indéfectible de l'institution.** Il faut donner aux enseignants les moyens de poursuivre leur action pour une école émancipatrice pour les élèves et respectueuse de la professionnalité des personnels.

« Une école qui a pour vocation de donner sa place à chacun des élèves »



Interview Alexandre Ployé

Maître de conférences en sciences de l'éducation
(Paris Est Créteil).

Responsable des formations de l'ESPE de Créteil.

Comment définiriez-vous l'école inclusive ?

C'est une école qui a pour vocation de donner sa place à chacun des élèves en prenant en compte ses besoins de la manière la plus large. La fonction de l'école n'est plus de dégager une élite mais de donner accès à l'ensemble des savoirs à l'ensemble des enfants.

Quelles sont les bonnes conditions pour accueillir tous les élèves à l'école ?

C'est une question très difficile. Le projet de transformation de l'école actuelle en école inclusive impliquerait non seulement évidemment que les enseignants soient formés à accueillir dans leur classe une diversité d'élèves et qu'ils aient comme représentation de l'élève non pas une quelconque uniformité un peu fictive mais justement cette diversité. Cela impliquerait aussi que l'école soit plus flexible, différente du fonctionnement actuel, avec par exemple la fin des structures par âge qui perdurent aujourd'hui malgré l'introduction des cycles, le décloisonnement... Aujourd'hui un élève est enjoint de suivre le rythme commun, s'il ne le peut pas ses difficultés risquent d'être traduites en troubles et médicalisées plutôt que traduites en termes de besoins d'apprentissage.

Comment l'école française inclut-elle ?

Le système français actuel fonctionne bien pour intégrer un élève quand celui-ci parvient à s'adapter aux attendus de la forme scolaire. Mais il y aurait inclusion si ces adaptations devenaient réciproques et si le système réfléchissait à modifier ses structures : il faudrait jouer sur les variables organisationnelles : quels cycles, quels curriculums... afin que chacun trouve sa place.

Quel rôle peut jouer la formation ?

La formation des enseignants n'a pas pour objet premier l'école inclusive. Pour l'instant, les problématiques de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers prennent peu de place dans les maquettes de formation, c'est pourtant une variable essentielle. De même, il faut mieux accompagner les enseignants qui rencontrent des élèves qui peuvent inquiéter, « désarçonner », « mettre en difficulté ». On se rend compte que certains enseignants pris dans des formes de désarroi professionnel ont parfois

tendance à déléguer aux AESH des tâches pédagogiques pour lesquelles elles ne sont pas formées. Il faudrait un accompagnement fort pour que les enseignants se sentent appuyés par leur hiérarchie et renforcés dans leur pouvoir d'agir. Tout ceci nécessite forcément des moyens.

Quelle place pour l'enseignement spécialisé pour scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

A priori, dans une école purement inclusive, il n'y aurait pas de place pour un enseignement spécialisé à côté de l'ordinaire, dans des structures spécialisées séparées de l'école. Il faudrait s'inspirer des pays qui, comme l'Italie, n'ont pas supprimé les moyens spécialisés mais les ont réinjectés dans l'école ordinaire, avec l'idée de co-intervention, de partage des responsabilités en classe, de la délégation d'un enseignant spécialisé dans la classe ordinaire autant que de besoin. L'idée serait de rapprocher autant que faire se peut les deux types d'enseignants ; il n'est pas question de supprimer les enseignants spécialisés. Par contre il y a probablement besoin d'une coordination plus efficace au sein de l'école et au sein de la classe entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. L'exemple de l'Italie n'est pas celui d'un système parfait mais inspirant. Car la voie italienne de l'inclusion n'est pas exempte de difficultés : les chercheurs ont pu constater qu'à l'intérieur même de la classe inclusive des espaces spécifiques pouvaient se récréer et les tâches pouvaient se séparer entre enseignant ordinaire et enseignants spécialisés, avec tous les effets de stigmatisation de certains élèves qu'on peut alors craindre.

L'école inclusive, c'est maintenant ?

La classe et l'école inclusive sont un projet sur le long terme et pas une idéologie du moment qu'on pourrait acter du jour au lendemain comme l'institution nous le laisse entendre. C'est un travail de transformation en profondeur de la manière de penser les élèves, de la manière de penser l'enseignement et de la manière de penser la structure « éducation nationale ».



“
 Trouble du comportement
 ou comportement
 perturbateur, les réponses
 ne sont pas les mêmes.
 ”

Ces élèves en mal d'école qui font exploser les cadres scolaires

Quelles qu'en soient les raisons, sociales, éducatives ou psycho affectives, les histoires personnelles de certains élèves, de plus en plus nombreux, leur rendent l'école difficilement accessible. Cela ne veut pas dire que l'école ne peut rien faire. Encore faut-il qu'elle en ait les moyens !

La difficulté relève-t-elle de l'adaptation scolaire ou du handicap ?

COMMENT ACCOMPAGNER CES ÉLÈVES AU SEIN DE LA CLASSE ? AU SEIN DE L'ÉCOLE ? COMMENT ACCOMPAGNER LEUR FAMILLE DANS LA CONSTRUCTION D'UN PROJET SCOLAIRE POUR LEUR ENFANT, DANS LE PARCOURS SCOLAIRE À CHOISIR ?

Faute de personnel spécialisé en nombre suffisant, le chemin est parfois long avant que des réponses soient apportées à la situation des élèves, laissant les enseignants démunis, le sentiment insupportable voire parfois coupable de ne pas y arriver. Aménager l'emploi du temps de l'élève, demander une scolarisation partielle, faire appel à d'autres professionnels, demander une AVS... Autant de possibilités qui doivent pouvoir être étudiées.

Les réponses de l'institution sont loin d'être à la hauteur des enjeux. Le ministère a fini par reconnaître la souf-

rance professionnelle générée par la scolarisation de ces élèves grâce au travail des représentants des personnels en CHS-CT.

Un guide d'accompagnement* a d'ailleurs été publié, mais sur le terrain, les préconisations se déclinent la plupart du temps en modalités qui peinent à répondre aux besoins des enseignants comme à ceux des élèves : ici une cellule de veille qui dépêche quelques rares enseignants spécialisés pour éteindre le feu, là un protocole qui n'apporte pas ou peu de solutions. Il faut imaginer d'autres dispositifs, les étendre, les conforter : les conseillers à la scolarisation des élèves handicapés (CASEH), les plus de maitres que de classes ou des dispositifs locaux d'intervention, type atelier relais, avec des enseignants spécialisés... sans retirer les moyens ailleurs.

Trouble du comportement ou comportement perturbateur, les réponses ne sont pas les mêmes.

Le fil est parfois tenu entre les enfants qui développent des troubles du com-

portement et ceux dont les comportements mettent à mal non seulement le climat de classe mais aussi leurs propres apprentissages.

POUR MARIE-ÈVE LACROIX ET PIERRE POTVIN, CHERCHEURS À L'UNIVERSITÉ DE QUÉBEC : « IL IMPORTE DE BIEN DISTINGUER LES PROBLÈMES DES TROUBLES DU COMPORTEMENT AFIN DE MIEUX INTERVENIR »

Si les problèmes de comportement peuvent s'estomper à la suite d'une intervention ponctuelle, les troubles nécessitent pour leur part des interventions qui ne relèvent pas d'une simple adaptation scolaire, pour que les élèves retrouvent le chemin des apprentissages.

Pour le SNUipp-FSU, il est urgent de renforcer les réseaux d'aide et de conforter les équipes enseignantes dans leur capacité à gérer l'hétérogénéité en développant l'expertise pédagogique et le collectif de travail comme antidote au découragement.

* http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/73/2/GuideenfantsversionvalideeCHSCTMEN_926732.pdf

Reportage

Des dispositifs pour répondre à l'urgence



Face à des situations de crise, les enseignants se sentent parfois démunis et seuls. Il existe des dispositifs, dans certains départements pour répondre aux urgences de situations particulières. Céline Jomier, professeure des écoles spécialisée G et D dans la Creuse, est affectée à la rentrée 2018 sur un poste « professeur des écoles missionné sur pôle ressource (PEMPR) ».

Interview de Céline Jomier

Quel est l'objectif de ce nouveau dispositif ?

Les enseignants de ce dispositif ont pour mission d'apporter une aide dans les situations critiques avec des élèves qui présentent des « difficultés avec répercussion sur les apprentissages et la vie scolaire ».

Concrètement comment cela se passe sur le terrain ?

Après demande directe de l'équipe ou demande de l'IEN, un contact est pris avec l'école pour évaluer rapidement le besoin et une visite est faite pour compléter l'analyse. Un projet est ensuite soumis à l'IEN pour validation, ce projet peut comprendre des rendez-vous ou des contacts téléphoniques réguliers, une aide à la mise en place d'outils de gestion de comportement, de la co-intervention...

Quels moyens avez-vous pour effectuer cette mission ?

C'est un dispositif en création, les moyens n'ont pas forcément été prévus sur tous les sites. J'ai un bureau dans une école mais aucun matériel informatique pour travailler ou imprimer, aucune ligne téléphonique. Nous avons fait une demande de matériel ainsi que d'un budget afin de constituer une malle « outils ». Concernant les frais de déplacement il n'a pas été fait mention de limitation, tous les déplacements devant être validés par l'IEN. Au niveau salarial nous sommes toujours en attente, c'est un point à éclaircir.

Quelles sont les réussites et les difficultés de ce poste ?

Une difficulté est de savoir comment se situer au sein de l'école et au sein de l'administration. En tant qu'ex-RASED la tentation est grande de reprendre cette place mais ce n'est pas la même, non plus qu'une place de conseiller pédagogique ; c'est un poste à la confluence de tous les partenaires, entre la médiation et la coordination.

Le retour des collègues est en soi une réussite, après visite ou contact, ou après mise en place de projets, les collègues sont contents d'avoir été entendus dans leur difficulté et d'avoir été soutenu.

L'exemple du Dispositif R'école à Paris

A Paris, le dispositif R'école a pour mission de répondre à l'urgence d'une situation dans une école « déstabilisée par un élève présentant des troubles de la conduite et du comportement, fréquents qui s'inscrivent dans la durée ».

Les élèves concernés par R'école sont souvent ceux dont les parents ont refusé toute intervention extérieure ou prise en charge spécialisée. C'est un dispositif de médiation qui relance de manière systémique une action commune entre tous les partenaires. Il est constitué d'enseignants spécialisés, de médiateurs et de psychologues de l'éducation nationale.

Il y a deux niveaux de médiation :

- Une intervention sur site par un enseignant spécialisé qui est à l'écoute des enseignants, observe, propose des solutions d'apaisement pour recréer des liens parfois rompus entre la famille et l'école. Quand c'est nécessaire, un médiateur peut être affecté à l'école pendant cinq semaines, pour aider l'élève et soulager l'école, le temps de retrouver plus de sérénité et d'envisager des solutions pérennes en remobilisant tous les partenaires.
- Dans certains cas, quand les problèmes comportementaux ne sont plus gérables à l'école, les élèves sont dirigés vers un espace-relais pour une durée de 2 à 3 mois pour réapprendre à travailler seul, à deux, avec l'adulte, à observer des règles tout en gardant contact avec leur école d'origine.

S'il apparaît que ce dispositif est bénéfique pour les élèves et les enseignants, il ne répond pas à l'exigence de formation pour l'ensemble de la profession. Les réponses apportées ont besoin quant à elles de trouver une cohérence à tous les niveaux, école, circonscription, académie. Ce fonctionnement repose sur la stabilité des équipes, or sur l'un des dispositifs, les postes n'ont pas été pourvus et l'embauche de contractuels est même prévue par le DASEN selon le SNUipp-FSU 75.

Ces deux dispositifs permettent de répondre à des urgences, mais la situation n'est pas réglée définitivement pour des enfants qui cumulent plusieurs types de difficulté, les empêchant parfois de suivre et de réussir une scolarité ordinaire. Comment pérenniser ces actions ? Quels moyens pour faire vivre des réponses au sein de la classe ? Quelle place pour la prévention ? Autant de questions à développer à tous les niveaux pour scolariser tous les enfants dans de bonnes conditions.



Diagnostic ou évaluation des besoins ?

Lorsque l'on parle d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), il est souvent fait mention de « diagnostic ».

Ce terme, issu du secteur de la santé, établit déjà un lien avec un trouble, définissable par une équipe médicale et potentiellement à même d'y remédier. Or les élèves à BEP ne peuvent tous être diagnostiqués, leurs difficultés n'étant pas reliées à des troubles au sens médical.

En effet la définition des BEP inclut aussi les enfants en situation familiale ou sociale difficile, des mineurs en milieu carcéral, des élèves allophones nouvellement arrivés en France ou encore les enfants du voyage. Il est donc plus pertinent afin de circonscrire à l'ensemble des élèves à BEP de parler d'évaluation des besoins. Des questions se posent alors : qui évalue ? À quel âge ? Sur quelles bases ? Quelles mises à jour de l'évaluation ?

Qui évalue ?

Certains textes sont très clairs là-dessus : la circulaire 2012-141 sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés cite la personne nommée par l'inspecteur de l'éducation nationale comme évaluatrice, ou encore la circulaire 2015-016 sur le plan d'accompagnement personnalisé indique que le constat doit être fait par un médecin de l'éducation nationale.

Ce dernier exemple, avec un cadre clairement défini, se heurte à un problème majeur : les effectifs des médecins scolaires sont insuffisants et ne permettent pas cette évaluation ! De manière générale l'équipe éducative est le lieu de discussion pour examiner la situation d'un élève. Mais si celle-ci « doit » comprendre le directeur, l'enseignant, le psychologue de l'éducation nationale et les parents, les autres personnels « peuvent » être invités : AESH, ATSEM, médecin, services sociaux, enseignant référent...



L'évaluation se fait alors en fonction des compétences des personnels rassemblés. Cette évaluation des besoins est d'autant plus problématique quand la situation des élèves est méconnue par les professionnels dont la formation continue ne permet pas de se mettre à jour.

C'est le cas aujourd'hui des EIP (élèves intellectuellement précoces) ou HP (Haut Potentiel) pourtant décrits depuis de nombreuses années dans la littérature (Betts et Neirhart en 1988 ont distingué 6 profils d'élèves, encore utilisés de nos jours). Ces élèves « qui sortent du cadre » aux profils très différents sont souvent désignés comme perturbateurs ou inhibés ou encore en échec car ne montrant

pas leurs compétences en classe ou lors de tests. Il est essentiel pour ces élèves, comme pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers (de façon permanente ou ponctuelle) que tous les professionnels de l'éducation bénéficient d'une formation initiale et continue à la hauteur des enjeux.

L'exemple du plan d'accompagnement personnalisé (PAP)

Le PAP a été créé en 2015 (circulaire 2015-016) pour des élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine des troubles des apprentissages.

L'objectif premier était de faire bénéficier ces élèves d'aménagements et d'adaptations nécessaires à leur scolarisation, le second objectif était de désengorger les MDPH.

Le PAP a rencontré un premier écueil, la pénurie de médecins scolaires. En effet le constat des troubles doit être fait par le médecin de l'éducation nationale, or les effectifs ne sont déjà pas suffisants pour effectuer les bilans scolaires obligatoires. Le second écueil est l'application de l'objectif du PAP. Si des adaptations pédagogiques peuvent bénéficier à certains élèves, les aménagements nécessaires à d'autres (matériel informatique notamment...), et reconnus dans le PAP, ne peuvent souvent être mis en place faute de budget. En effet, pour l'instant, seuls les élèves en situation de handicap, et donc reconnus par la MDPH, peuvent bénéficier d'un budget pour obtenir des aménagements indispensables à leur scolarité.

Le PAP ne remplit pas son rôle si les préconisations et propositions ne sont pas suivies d'effets. Une vraie formation, des RASED complets, des effectifs réduits... sont autant de pistes pour aider ces élèves sans formalisation chronophage.



Des RASED à renforcer

10 ans après la mort annoncée des RASED, ils sont toujours là... mais dans quel état ?

Alors que moins de 10% des postes supprimés ont été recréés, la volonté de les intégrer aux pôles ressources les a éloignés des équipes aux prises avec une difficulté scolaire grandissante. Pourtant, il existe encore des RASED complets qui continuent d'assurer leurs missions.

► Témoignage

Vincent Wroblewski, maître E, Julia Brunet, rééducatrice et Hélène Castillo psychologue de l'éducation nationale

Sur une REP en banlieue bordelaise, notre RASED intervient sur 4 écoles qui bénéficient donc des trois regards spécifiques aux réseaux d'aide.

Contrairement à certains collègues éparpillés et tirillés sur plusieurs antennes, voire circonscriptions, nos modalités de travail sont plus satisfaisantes. Des temps de synthèse réguliers nous permettent de construire des réponses adaptées aux besoins de chaque enfant.

La palette des interventions est également plus variée. Nous pouvons par exemple, envisager des aides en simultané ou en relais, avec une vraie complémentarité entre aides pédagogique, relationnelle et psychologique clarifiant l'analyse des difficultés et affinant le regard porté par chacun sur les difficultés pour mieux y répondre. La prévention, prônée dans le discours institutionnel mais manquant cruellement de moyens en général, est ici envisageable. Les écoles peuvent compter non pas sur un professionnel isolé, mais sur une équipe de proximité, ce qui favorise un réel partenariat avec le RASED en tant que dispositif ressource.

Enfin, des actions co animées peuvent également être proposées, comme les ateliers de réflexion, liaisons GS/CP, observations croisées...

► RASED : des chiffres

A la rentrée 2017 il y avait 10 476 postes RASED soit 4 500 de moins qu'en 2007. Près de 2 000 suppressions ont concerné les enseignants spécialisés en aide à dominante relationnelle (ex-G) et près de 3 000 les enseignants spécialisés en aide à dominante pédagogique (ex-E). Les effectifs des psychologues ont légèrement augmenté (+200 postes) depuis 2007.

► Expression

La place de l'aide rééducative ou relationnelle à l'école

Laurence FOURTOUILL
Présidente de la FNAREN

(Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale).

L'école doit prendre en compte, en son sein, les difficultés liées à l'histoire de certains enfants, qui les empêchent d'effectuer les apprentissages cognitifs et relationnels attendus, sans les externaliser, ni les médicaliser.

Pour ce faire, bien loin de l'intervention ponctuelle ou en urgence, il faut prendre le temps de la rencontre, de l'observation fine, de l'écoute à l'école, mais dans un cadre distinct de celui où s'exprime la difficulté ou la souffrance de l'enfant.

L'aide rééducative ou relationnelle propose une approche globale, relationnelle et psycho-affective des difficultés scolaires où la singularité de chaque enfant est reconnue et respectée. En accueillant cet enfant, elle l'aide à établir des liens entre son monde personnel et les codes culturels que requiert l'école. Elle contribue à (re)mobiliser les processus de pensée nécessaires à l'investissement scolaire. Elle consiste à accompagner l'enfant dans la (re)construction de l'estime de soi, la (re)conquête du désir d'apprendre et/ou de l'autonomie, l'acceptation des règles et des contraintes, l'ajustement des conduites corporelles, émotionnelles et intellectuelles, pour un meilleur épanouissement et plus d'efficacité en classe. Elle est proposée avec l'accord de la famille et de l'enfant lui-même.

AESH : au rapport !

En juin 2018 un rapport conjoint de l'Inspection générale des Affaires Sociales, de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection Générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche intitulé « Evaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap »

[1] fait un état des lieux de l'aide humaine pour « assurer la réussite de l'inclusion scolaire ».

L'état des lieux se base tout d'abord sur un constat objectif d'augmentation du nombre de prescriptions d'aide humaine par les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) : +64% d'élèves accompagnés entre 2012 et 2016. Le rapport ne fait qu'avancer des hypothèses pour cette augmentation : « immédiateté » de la réponse pour les acteurs du terrain, « généralisation » de cette forme de compensation.

Le recrutement et la formation des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) sont interrogés : le passage en contrat à durée indéterminée a permis un premier pas vers la pérennité des emplois mais « une évolution est désormais indispensable ».

La deuxième partie du rapport présente des « pistes de réflexion ». Les « réponses pédagogiques et éducatives adaptées » sont fortement valorisées sans toutefois apporter d'éclaircissements quant à la formation des personnels : seule une plateforme numérique est évoquée.

Ces réponses, selon le rapport, doivent intervenir avant toute demande d'accompagnement, ce qui est déjà le cas dans la majorité des situations : l'équipe éducative ne propose une aide humaine qu'en dernier recours. Autre

piste, l'orientation. La place de l'enseignant référent y est interrogée.

En effet nombre d'élèves, selon le rapport, se retrouvent avec une aide humaine en milieu ordinaire, alors que la prescription de la MDPH était une orientation en dispositif ou établissement spécialisé, dans lesquels les places sont comptées. Les enseignants référents sont plébiscités et le rapport recommande une augmentation de leur nombre afin qu'ils puissent conserver une « gestion raisonnée du nombre de dossiers à suivre ».

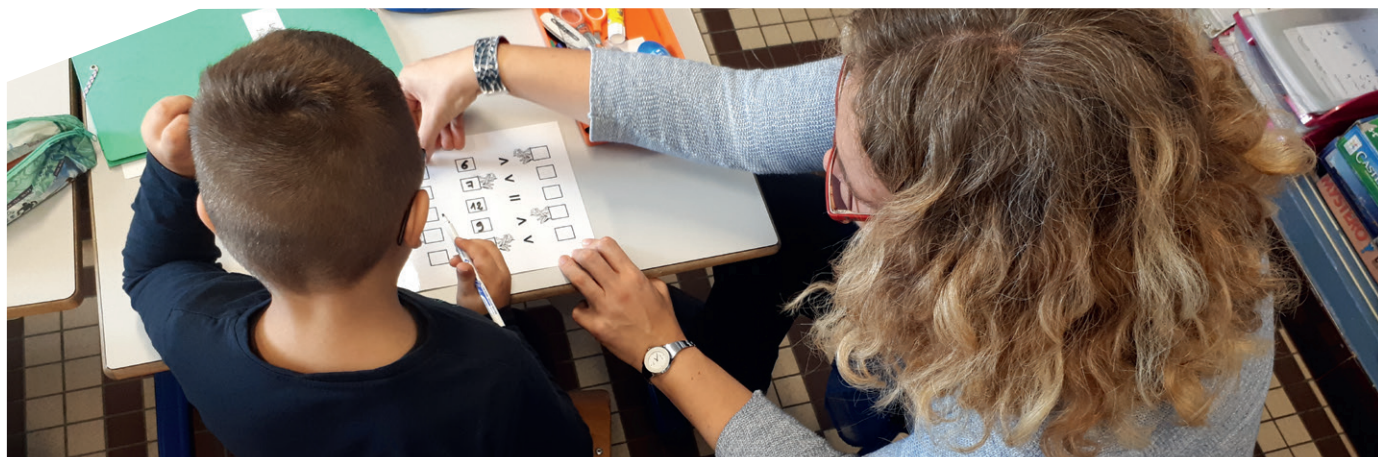
Le SNUipp-FSU, après une enquête en mai 2018, fait le même constat et demande de meilleures conditions de travail pour les référents. Enfin, la gestion des AESH est mise en cause. Les rapporteurs préconisent davantage de « souplesse dans les temps d'aide humaine accordée » notamment par « une utilisation forte de l'aide mutualisée ». Ils préconisent en ce sens la création de « pôles établissements » qui permettraient une gestion locale des AESH.

Le SNUipp-FSU s'inquiète de ces préconisations, reprises par le ministre en juillet 2018. Ces « pôles » auraient en main la gestion des accompagnants, y compris pour des élèves n'ayant pas reçu de prescription par la MDPH.

Il est urgent d'éclaircir les possibles responsabilités de ces pôles avant d'évoquer leur mise en place sur tout le territoire.

La Loi de refondation de l'école a posé le principe d'une école inclusive visant à promouvoir la scolarisation des enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires. Si l'accès à l'école a effectivement été rendu possible pour un plus grand nombre d'élèves, ceux-ci ne bénéficient pas toujours des conditions qui leur permettraient de réussir leur scolarité. L'enseignant est souvent seul pour articuler l'aide aux élèves qui ont des difficultés et à ceux qui ont des besoins spécifiques. L'inclusion suppose que l'école fasse un effort d'adaptation pour répondre aux besoins particuliers. Or les effectifs de classe, par exemple, ne sont pas réduits. Le travail enseignant s'en trouve trop souvent empêché. En France, le critère du nombre d'élèves concernés par l'inclusion semble suffire à considérer le processus comme abouti, ce qui est une erreur. C'est la réussite de ces élèves qu'il faudrait évaluer.

[1] Rapport n°2018-055 des inspections générales de l'action sociale (IGAS), de l'éducation nationale (IGEN) et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR).





Les moyens consacrés à l'inclusion sont loin d'être à la hauteur

Interview de Paul DEVIN

Inspecteur de l'éducation nationale Secrétaire général du SNPI-FSU



En quoi l'inclusion participe-t-elle de la démocratisation scolaire ?

La volonté politique de démocratisation de la réussite scolaire ne peut se départir de l'affirmation de la capacité de tous les élèves à développer des apprentissages culturels et sociaux. Pour servir cette ambition, il ne s'agit pas tant de proclamer l'inclusion que de construire les conditions nécessaires pour que cette inclusion garantisse les progrès des élèves et donc participe à la démocratisation de la réussite scolaire. Or, les moyens qui sont aujourd'hui consacrés à l'inclusion sont loin d'être à la hauteur des besoins réels des élèves.

Quelles peuvent être les conséquences de la politique inclusive sur le travail des enseignants ?

Dans ce contexte d'insuffisance, l'inclusion place parfois les enseignants face à une injonction paradoxale qui les somme de permettre des apprentissages sans que soient réunies les conditions qui les rendent possibles. Car il ne suffit pas de tenir un discours de bienveillance et d'idéalité qui considérerait que l'inclusion garantirait en soi la réussite de l'élève.

L'inclusion n'est favorable aux élèves que si l'évaluation de leurs besoins scolaires, éducatifs et thérapeutiques donne lieu à l'affectation des moyens qui permettront la mise en œuvre de réponses adaptées à ces besoins. A défaut de quoi l'inclusion sera un leurre douloureux pour des enfants qui ne progresseront pas autant qu'ils le pourraient, pour des parents qui verront leurs espoirs déçus et pour des enseignants qui connaîtront des difficultés croissantes et souvent très éprouvantes.

UN EXEMPLE ITALIEN

Un rapport de l'inspection générale (IGEN) sur l'inclusion en Italie a été publié en février 2018. Il s'inscrit dans le contexte de la loi d'orientation de 2013 sur l'école inclusive. Les IGEN font des propositions qui ne sont pas immédiatement transférables, selon eux, au système français. Ainsi les enseignants de soutien relevant du ministère italien (MIUR) sont au nombre de 138 849 à la rentrée 2017 au niveau national, pour 234 658 élèves en situation de handicap, soit 1 pour 1,69. En France, on compte 35 759 postes spécialisés et plus de 300 000 élèves en situation de handicap, en milieu ordinaire.

Le rapport s'inscrit dans l'air du temps : personnels ressources dans les établissements, autonomie des établissements, statut de chef-fe d'établissement comme modalité de fonctionnement interne aux écoles.

Il met aussi en lumière des questionnements :

- l'inclusion sociale, sans visée d'apprentissages scolaires, se suffit-elle à elle-même au sein d'une école plus juste qui lutte contre les inégalités sociales ? Quelles sont les incidences de l'inclusion scolaire sur l'inclusion sociale ?
- l'individualisation des programmes contribue-t-elle à une école du « toutes et tous capables » qui vise l'émancipation ?

Si le ministère s'inspirait de ce rapport pour professionnaliser l'accompagnement humain, baisser les effectifs des classes et reconstituer les RASED dans toutes les écoles, il y aurait un espoir de progrès pour les élèves en situation de handicap, leurs parents et les enseignants.

► Alerte sur les RASED

Un an après la réforme de la formation des enseignants spécialisés, onze organisations syndicales et associatives, dont le SNUipp-FSU, s'inquiètent d'une possible disparition de l'adaptation scolaire et notamment des RASED. Elles formulent une série de demandes sur l'organisation du CAPPEI, que soient réaffirmées les missions des maîtres G et E, et que soit assurée la présence des réseaux partout sur les territoires.



*Le communiqué du collectif RASED**

Danger ! Vers la disparition des métiers de l'adaptation scolaire

Le bilan de la première année du CAPPEI confirme les craintes exprimées par le collectif RASED : la réforme de la formation des enseignants spécialisés signe la fin de l'adaptation scolaire et notamment de la rééducation à l'école et du dispositif RASED.

Or, les difficultés d'adaptation à l'école relèvent du rapport au savoir, du rapport à la loi, du rapport à l'apprentissage, à l'école, à la vie en collectivité en présence ou non d'un handicap reconnu.

Les personnels des RASED témoignent de la forte croissance des demandes d'aide au RASED formulées par les enseignants des classes et de leur impossibilité à répondre à toutes ces demandes, faute de moyens. Sur les territoires où les RASED sont désormais absents ou incomplets, il n'existe plus d'autre réponse que la réponse médicale, tant pour les enseignants que pour les familles.

En raisonnant « à moyens constants », le ministère de l'Éducation nationale, bannit de l'école la prévention de l'échec scolaire, au risque de voir un grand nombre d'enfants verser dans le champ du trouble ou du handicap, faute d'aide spécialisée « ordinaire ».

Dans ce contexte, le collectif RASED demande :

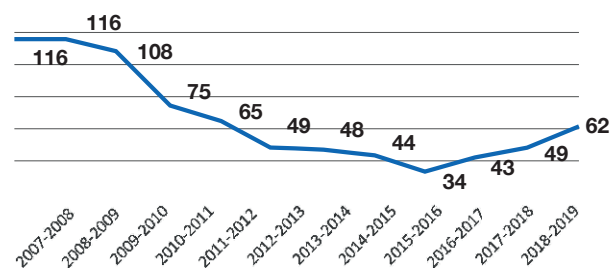
- un bilan qualitatif des réalités de la formation ;
- que les deux dominantes du parcours « travailler en RASED » soient clairement identifiées et offertes dans tous les lieux de formation ;
- que le ministère réaffirme les missions et les pratiques actuelles des rééducateurs (maîtres G) et des maîtres d'adaptation (maîtres E) dans l'école et en assure la mise en œuvre sur tous les territoires dans l'esprit de la circulaire de 2014 toujours en vigueur (notamment en ce qui concerne les modalités d'intervention) ;
- que les associations professionnelles participent à la conception des maquettes de formation au vu de leur expertise ;
- que les stagiaires bénéficient d'un tutorat auprès d'un pair expérimenté qu'ils accompagnent dans l'ensemble de ses missions ;

et enfin, que l'aide relationnelle, si ce nom perdure, soit inscrite explicitement dans la continuité et la filiation de l'aide rééducative.

Nous soutenons le principe d'une école inclusive. Elle doit bénéficier des moyens nécessaires à sa mise en œuvre sans remettre en cause les métiers de l'adaptation scolaire. Inclusion et adaptation participent, conjointement, de la lutte contre les inégalités scolaires.

Directeur Adjoint Chargé de SEGPA (DACs) : y'a des postes qui se perdent !

Nombre de départs en DDEEAS



Environ 12% de titulaires DACs en moins sur la France entre 2014 et 2018 avec une dizaine d'académies à plus de 20 % de titulaires en moins (La Réunion -44 %, Dijon -36 % ou Toulouse -26%).

Le poste de direction de la SEGPA est un élément essentiel pour la stabilité de la structure et pour la qualité de l'accueil des familles d'élèves en grande difficulté. Supprimer des postes ou diminuer la qualité de la formation correspond à une politique d'affaiblissement de l'enseignement adapté. Les départs en formation doivent être à la hauteur des besoins dans les départements.

Le SNUipp réaffirme la nécessité d'un poste de direction par SEGPA, occupé par un personnel issu de l'enseignement adapté et avec une formation de qualité.

Même si les départs en formation de directeur d'établissement spécialisé et d'enseignement adapté (DDEEAS) repartent à la hausse depuis trois ans, le compte n'y est pas, avec seulement 62 départs cette année sur toute la France. Des SEGPA sont privées d'un moyen d'encadrement, d'animation et d'actions pédagogiques. Certaines SEGPA fonctionnent avec des heures de coordination attribuées à des PE.

Dans d'autres cas, les DACs exercent leurs missions sur deux sites. Cette politique risque de conduire à une usure des personnels et à leur fuite vers d'autres fonctions.



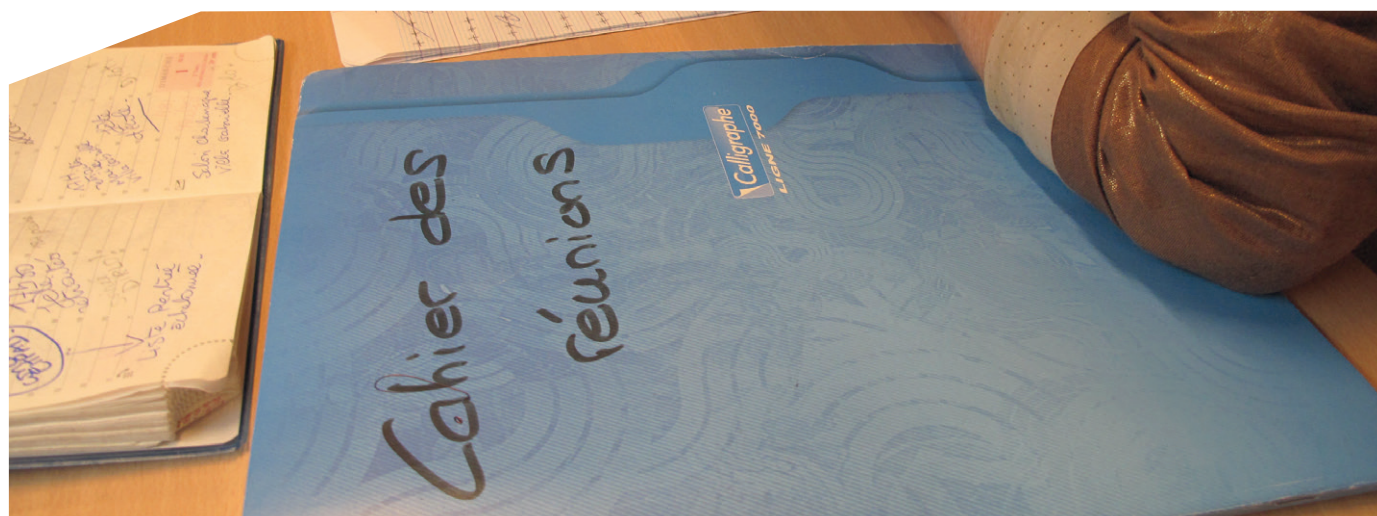
Heures de synthèses : quelle réalité ?

Avec le nouveau régime indemnitaire pour les enseignants de l'ASH exerçant dans le second degré, la question des heures de synthèse est devenue épineuse. Leur organisation peut devenir source de conflits, d'injonctions hiérarchiques. Le fait d'être passé d'heures effectives (HSE) à un forfait, sans en définir le temps et l'organisation hebdomadaire, laisse un flou qui ne permet pas aux équipes de s'y retrouver. Rabotée pour ne pas verser d'heures supplémentaires, elle est devenue un enjeu « managérial » alors qu'elle devait rester l'outil indispensable pour assurer le suivi collectif des élèves et du projet pédagogique.

Les enseignant.es doivent réaliser des synthèses, mais ne savent pas combien de temps y consacrer. La circulaire d'octobre 2015 sur les SEGPA précise une organisation « hebdomadaire », sans préciser le nombre d'heures à y consacrer, tandis que dans celle sur les EREA de 2017, apparaît le volume de deux heures par semaine. Les enseignant.es de SEGPA et d'ULIS se retrouvent donc à naviguer en eaux troubles. Au mieux, il y a une décision prise en équipe, au pire le choix revient au seul DACs ou au seul principal de collège.

Les enseignant.es doivent reprendre la main sur les décisions qui les concernent directement. Chacun sait l'importance des synthèses sur la qualité du travail, sur la cohésion d'équipe. Une synthèse c'est un moment d'élaboration et de construction, c'est un moment de partage de pratiques, c'est un moment institutionnel constitutif de l'identité professionnelle des enseignant.es spécialisés.es.

Les enseignant.es exerçant en SEGPA et en ULIS doivent pouvoir décider collectivement, dans le cadre de leurs missions, de l'organisation et du temps à consacrer aux synthèses.



ERH : une indemnité à hauteur de 2500 €

Le ministère de l'Éducation nationale a adressé au SNUipp-FSU une réponse positive à la prise en compte de la charge de travail et des missions des enseignants référents (ERH). L'indemnité spéciale annuelle sera bien versée à toutes et à tous à hauteur de 2500€.

Nouveau régime indemnitaire : des personnels de l'ASH second degré maltraités

PE éduc en EREA, PE en ERPD : suppression de postes et discriminations indemnitaires

Alors que le SNUipp-FSU a obtenu le paiement de l'ISAE pour les PE éducateurs dans les EREA, toutes les académies ne la versent pas. En plus de la diminution de salaire liée à la suppression de l'indemnité de sujétion « 147 », les PE concernés se voient refuser un droit pourtant acquis. Que dire de la discrimination qui pèse sur les PE d'ERPD, qui subissent d'autant plus cette injustice qu'ils voient leurs obligations de service modifiées. Le SNUipp-FSU continue d'intervenir sur ces questions.

Régime indemnitaire des PE du pénitentiaire : la double peine

Les enseignants exerçant en milieu pénitentiaire ont connu une double attaque : l'exclusion de la revalorisation et l'augmentation du temps de travail (obligation de faire les 108h). Une situation qui pourrait être annonciatrice d'une éventuelle volonté de retirer l'éducation nationale des prisons, en privilégiant peut être une solution éducative qui dépendrait des départements ou des régions. Cette remise en cause de l'éducation nationale dans les maisons d'arrêts aurait certainement un impact sur les jeunes dans leur projet de réinsertion.

18h pour toutes et tous : pour mieux travailler ensemble

Les personnels de SEGPA ont besoin de temps de concertation qui permettent de faire le point sur la situation de la structure, de débattre des projets pédagogiques, des axes à travailler, des sorties scolaires, des projets de l'équipe... Les temps de concertation permettent l'examen de la situation de l'ensemble des élèves d'une classe en pointant les réussites et les difficultés de chaque élève. Les équipes de SEGPA, au grand complet : PE, PLP, PLC, DACS mais aussi CPE, AS et infirmier.es scolaires, ont besoin de se retrouver, d'échanger car les conditions de travail se dégradent continuellement et le nombre d'élèves demandant une attention particulière augmente.

Le SNUipp-FSU défend le principe d'équité horaire dans un même établissement mais aussi une réelle amélioration des conditions de travail. En effectuant 18 heures en présence des élèves, les PE seront davantage disponibles pour les heures de coordination et de synthèse essentielles au bon fonctionnement des SEGPA.

Élections professionnelles : confiance renouvelée pour le SNUipp-FSU et la FSU

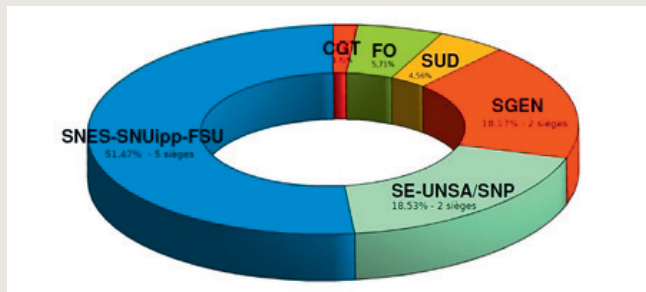
Le SNUipp-FSU gagne 7 833 voix à la Commission Administrative Paritaire Nationale (CAPN) par rapport à 2014 : il conserve ses 6 sièges avec 44,33% des voix devant le SE-Unsa, 25,12% des voix et 3 sièges. Le Snudi-FO avec 14,22% des voix maintient 1 siège.

Avec une augmentation de plus de 6 300 voix, la FSU garde ses 6 sièges au Comité Technique Ministériel (CTM), dont les équilibres restent inchangés.

En Commissions Administratives Paritaires Départementales (CAPD), le SNUipp-FSU est majoritaire dans 81 départements avec 437 élus, 3 de plus qu'en 2014.

Bilan élections Psychologues de l'Éducation nationale

SNUipp et SNES obtiennent 51,47% des voix, majorité absolue, soit 5 sièges à la commission administrative paritaire nationale (CAPN). Du fait de l'augmentation du nombre de sièges, le SE-Unsa en obtient deux (18,53%) ainsi que le Sgen-CFDT (18,17%). Un résultat qui confirme la confiance des personnels dans la FSU pour défendre leur statut, leurs missions, leur carrière tant au niveau individuel que collectif. A noter une participation de 71,3%, en hausse de près de 5 points par rapport au scrutin de 2017.



Au plan local, le SNUipp et le SNES arrivent en tête dans une majorité de commissions administratives paritaires académiques (CAPA) et obtiennent la totalité des sièges à Créteil, Bordeaux, Toulouse ou en Guadeloupe.

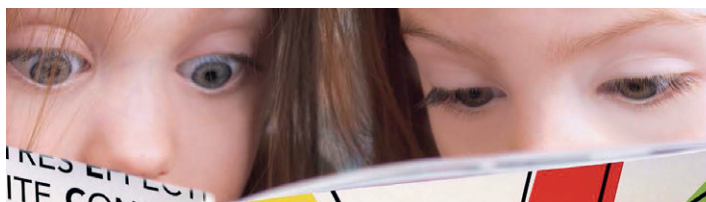
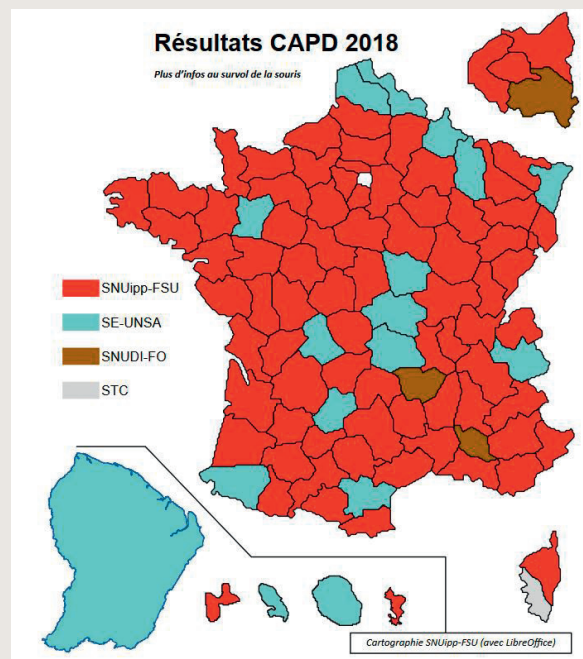
Bilan élections Directeurs Adjointes Chargés de SEGPA : Le SNUipp-FSU conforté

Avec 14% de titulaires en moins, le corps électoral des directeurs et directrices adjointes chargées de SEGPA est en baisse et plus d'un tiers des académies ont perdu 20% et plus d'inscrits. Cette perte s'explique notamment par la baisse des départs en formation DDEAS et l'absence de renouvellement qui s'en suit.

Le SNUipp-FSU reste la première force syndicale et progresse dans toutes les académies où il a présenté des listes.

Ce résultat montre l'attachement des personnels à l'adaptation scolaire, à une SEGPA ambitieuse à quatre divisions qui soit celle de la construction de parcours de réussite pour tous les élèves.

Ces résultats confortent le SNUipp-FSU dans sa volonté de continuer à œuvrer pour la revalorisation du régime indemnitaire, le maintien et la requalification du DDEAS, et l'amélioration des enseignements adaptés.



REPRENONS LA MAIN SUR NOTRE MÉTIER...

...CHANGEONS L'ÉCOLE!



OURS

► DIRECTEUR DE PUBLICATION : Jean-Pierre Clavere ► RÉDACTION : Serge Bontoux - Julien Colombeau - Agnès Dumand-Bernard Valin ► CONCEPTION GRAPHIQUE, RÉALISATION & IMPRESSION : Rivaton & Cie ► PRIX DU NUMÉRO : 0,80 €

SNUIPPINFOS

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

