SNUipp - FSU

SNU INFO

MAI JUIN JUILLET 2021

n°139 Supp1

[SNUINFO ASH 1ER ET 2D DEGRÉ]

DOSSIER

Enseignant·es spécialisé·es et Psy-EN : dans le collectif pédagogique au service de la réussite de toutes et tous
p.5 à 11

SOMMAIRE

2-4
Plan d'urgence
Mobilisations et grèves des AESH
Les psychologues ont besoin d'autre chose
EREA des Sables d'Olonne
Les CMPP tirent la sonnette d'alarme
Un cahier des charges EMAS
Les RASED une nouvelle fois remis en cause
Un vœu de revalorisation
De nouvelles dispositions pour le CAPPEI
Formation : une cote mal taillée
Besoin de formation continue

5-11
Enseignant·es spécialisé·es et Psy-EN : dans le collectif pédagogique au service de la réussite de toutes et tous
Jouer collectif pour réussir. Interview Fred Grimaud, chercheur
Quid des équipes pluri professionnelles au sein des écoles ?
Reportage : le travail collectif, de l'essence dans le moteur
Quelle place dans un collectif ? Entretien avec Greta Pelgrims, chercheuse
Evaluation et collectif pédagogique. Questions à Véronique Osika, PsyEN
Les réunions de coordination/synthèse : un outil à préserver et à renforcer

12-13
EMAS : une fausse bonne idée
CASEH : le choix du collectif pédagogique
Le métier d'enseignant exige une supervision professionnelle
Réinventer les collectifs de travail pédagogiques

14-15
PIAL : une dégradation des conditions d'exercice des AESH
Coordination des PIAL : le choix de la productivité

16
Résultats d'enquête ULIS
DHG SEGPA des académies de Limoges et Toulouse : une simple idéologie budgétaire ?
Le SNUipp-FSU auditionné à l'assemblée nationale sur le bilan de la loi 2005

Un plan d'urgence pour les enseignements spécialisé et adapté

Entre renoncement et vision managériale de l'école

Les conclusions du Grenelle de l'Education rendues publiques par le ministre près de quatre mois après leur clôture montrent à nouveau que l'organisation de ce symposium n'avait comme seul intérêt que sa médiatisation en guise d'autosatisfaction ministérielle. Elles actent l'enterrement définitif d'une loi de programmation pluriannuelle de revalorisation des enseignant-es et des AESH. Pour donner le change, le ministre recycle l'observatoire des salaires qu'il n'avait jamais mis en œuvre pour en faire un "observatoire des rémunérations et du bien-être". Un bien-être déjà mis à mal par la politique éducative poursuivie depuis 4 ans et qui risque fort de se dégrader encore avec les autres mesures annoncées qui confirment les visions d'un ministre qui voudrait diriger son ministère comme on « manage » une entreprise.
Les personnels exigent bien au contraire une reconnaissance de leur expertise professionnelle et un renforcement de leur liberté pédagogique au service de la réussite des élèves qui leurs sont confiées.
Or, et encore plus après une année d'école sous covid, le service public d'éducation a avant tout besoin de moyens et de personnels reconnus. Il n'a nul besoin de ce "Grenelle" mais bien d'un véritable plan d'urgence.

Le SNUipp-FSU porte l'exigence d'un plan d'urgence pour les personnels, les structures et les dispositifs de l'ASH auprès du ministère

Le SNUipp-FSU a été reçu lundi 10 mai dans le cadre de l'alerte sociale préalable au dépôt d'un préavis de grève national pour les enseignant·es du 1er degré assurant leurs missions dans les structures et dispositifs de l'ASH.

Le syndicat a dénoncé la politique de baisse des moyens alloués aux structures et dispositifs ASH, le manque d'ambition et de volonté politique pour faire face aux effets de la crise sanitaire, la dégradation des conditions de travail qui les empêche d'exercer correctement leurs missions ainsi que le caractère injuste du traitement indemnitaire des enseignant.es exerçants dans l'ASH.

La délégation a demandé une nouvelle fois la mise en place de négociations dans le cadre de l'agenda social pour les personnels de l'ASH et exigé le respect des circulaires et des missions des personnels de l'enseignement adapté. Elle a rappelé l'urgence d'un plan de rattrapage pour l'école, l'augmentation du nombre de RASED sur l'ensemble du territoire, l'augmentation du nombre de départs en formation, la nécessité de confirmer l'importance des structures et dispositifs de l'ASH par une revalorisation de ses métiers.

Le SNUipp-FSU dénonce une parodie de dialogue social. Le ministère ne répond pas aux préoccupations des collègues et des organisations syndicales. La réduction de moyens et la transformation des missions de l'enseignement spécialisé et adapté sont effectives. Le mépris des personnels tant sur les conditions de travail que sur les questions indemnitaires est réel laissant la situation se dégrader sur le terrain et les dysfonctionnements devenir la règle.

Le SNUipp-FSU continuera avec les personnels à défendre les enseignements spécialisés et adaptés en proposant des modalités d'action sur tout le territoire : audiences ASH, stages syndicaux, mobilisations devant les rectorats, journées de grève, actions intersyndicales, actions collectives avec des associations de parents...

Mobilisations et grèves des AESH

Alors que 110 000 AESH vivent dans la précarité et parfois dans la pauvreté et que l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap est une priorité affichée par le ministère, les promesses d'un chantier sur le temps de travail et la rémunération des AESH n'ont pas été tenues. Face à l'absence d'un statut assurant une garantie d'emploi et à des conditions de travail toujours plus précarisées. La FSU et ses syndicats ont appelé à une journée de mobilisation nationale le 8 avril et de grève nationale le 3 juin dans le cadre de l'intersyndicale CGT éduc'action, FNEC-FP-FO, SNALC, SNCL-FAEN, SUD éducation, permettant ainsi aux AESH, avec le soutien des enseignant.es de faire entendre leurs revendications :

- revalorisation des salaires et possibilité de contrats à temps complet,
- abandon des PIAL et de la politique de mutualisation des moyens qui dégradent les conditions d'exercice,
- création d'un véritable statut de la Fonction Publique pour reconnaître le métier d'AESH,
- recrutement massif d'AESH pour permettre d'accompagner les élèves à hauteur de leurs besoins.

Durant les audiences qui ont suivi les rassemblements départementaux la FSU a porté l'urgence d'obtenir les moyens d'une école véritablement inclusive et de rompre avec les politiques d'inclusion en cours et de mettre fin à la précarité des personnels

Les psychologues ont besoin d'autre chose que d'une mise au pas !

Dans un communiqué du 27 avril, la FSU s'est opposée à une proposition de loi visant la création d'un ordre professionnel pour les psychologues dont l'objectif est avant tout de contrôler le travail des psychologues, d'imposer des « bonnes pratiques » et des protocoles visés par la haute autorité de santé (HAS). La mise en place d'une organisation pyramidale et antidémocratique ferait de l'ordre des psychologues l'interlocuteur unique des pouvoirs publics. Pourtant, la loi du 25 juillet 1985 encadre déjà l'exercice de cette profession dont le titre est protégé. L'ordre aurait également des pouvoirs de sanction pour non-respect d'une «charte de bonne conduite» et de principes de moralité qui n'ont pas grand-chose à voir avec la déontologie. Ce dont les psychologues ont besoin, c'est d'une reconnaissance à part entière de leur profession et de nombreuses créations de postes dans des services publics renforcés. Les psychologues se sont mobilisé.es le 10 juin pour dénoncer cette proposition de loi.

Les RASED une nouvelle fois remis en cause par le MEN

Une quinzaine de départements a été auditionnée par une mission de l'inspection générale (IG) afin de répondre à une enquête ministérielle concernant « L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ». La mission a rendu son rapport fin avril mais la FSU n'en a toujours pas été destinataire. Pour autant, le ministre a transmis aux IA-DASEN les conclusions et les préconisations de l'IG dans un courrier que nous avons réussi à nous procurer.

Sans surprise, la mission concède que les effets du RASED sur les élèves en difficulté constituent un « angle mort » malgré un soutien du dispositif par l'ensemble des enseignant·es et des parents d'élèves. Elle estime aussi que les RASED n'ont pas opéré les évolutions souhaitables « incluant le RASED dans un périmètre plus large d'action dédiée à l'aide aux élèves vulnérables. » au regard des changements opérés ces dernières années dans le paysage éducatif, faisant référence à l'inclusion scolaire et aux pôles ressources.

Si la mission ne préconise toujours pas d'abonder les moyens, elle suggère de pourvoir les postes vacants par des départs en formation à hauteur des besoins, d'accompagner les RASED vers une intégration plus efficiente des stratégies d'aide au plus près des besoins de l'ensemble des élèves vulnérables et d'apporter une formation continue à l'ensemble des enseignant·es.

Les CMPP tirent la sonnette d'alarme

La fédération des centres médico-psycho-pédagogique (CMPP) lance une alerte via un communiqué du 12 avril. A l'heure de la crise sanitaire, les CMPP, déjà saturés, ne peuvent plus faire face à l'afflux de demandes de prises en charge pédopsychiatriques d'enfants et d'adolescents.

Ils demandent à être associés aux renforts de moyens dont sont assurées les autres structures sanitaires de santé mentale comme les CMP : recrutement rapide de psychologues pour l'accueil en urgence et post-urgence de situation de crise psychique, d'éducateurs et éducatrices spécialisé·es, d'assistant·es de service social, pour assurer le lien avec les partenaires, dont l'éducation nationale.

Ils demandent aussi l'arrêt des suppressions de postes et de la réorientation de leurs structures vers des plateformes de dépistage des troubles neuro-développementaux qui grèvent dramatiquement leurs capacités de soins psychiques.

Un cahier des charges pour la mise en place des EMAS

Suite à la création des équipes mobiles d'appui médico-social pour la scolarisation des enfants en situation de handicap (EMAS) en juin 2019 (Circulaire du 14 juin 2019), les outils de mise en œuvre manquaient. La direction générale de la cohésion sociale a produit un cahier des charges qui devrait permettre un déploiement plus transparent sur le terrain. Ce cahier des charges précisera les conditions de mobilisation des équipes mobiles, leur articulation entre elles, avec les établissements et services médico-sociaux intervenant auprès des élèves bénéficiaires d'une notification, avec les PIAL renforcés et l'ensemble des pôles ou centres ressources d'un territoire. La place des familles et des intervenants et intervenantes en milieu libéral sera précisée dans le fonctionnement des EMAS.

L'objectif visé par les ARS est la possibilité pour l'ensemble des établissements scolaires de pouvoir faire appel à une EMAS à la rentrée 2021.

Pour le SNUipp-FSU, la mise en place de ces équipes mobiles ne doit pas aboutir ni à une médicalisation, ni à une externalisation massive de la difficulté scolaire. La présence d'une équipe sur le terrain ne peut pas non plus remplacer les prises en charge directes des élèves par le plateau thérapeutique et éducatif d'un ESMS.

EREA des Sables d'Olonne : une fermeture inacceptable !

La fermeture de l'Établissement Régional de l'Enseignement Adapté a été actée en mars dernier par le rectorat et le conseil régional des Pays de la Loire. Cette décision brutale et rare de fermer un établissement public confirme le mépris de l'enseignement adapté et des élèves accueillis. Pour rappel, un EREA a pour objectif premier de permettre la scolarité d'élèves en grande difficulté scolaire et issu.es de milieux sociaux défavorisés. Ces élèves bénéficient d'un enseignement dispensé par des enseignant·es dont la mission essentielle est de faire que ces adolescent·es retrouvent une posture d'élèves après un parcours scolaire chaotique. C'est aussi un cadeau fait à l'enseignement catholique dans un département marqué par un fort dualisme scolaire.

La FSU Pays de la Loire et ses syndicats se sont fortement mobilisés contre cette décision aussi brutale qu'arbitraire de fermeture : rassemblement, communiqué de presse. Elle n'entend pas abandonner la bataille et revendique l'ouverture d'un EREA dans les plus brefs délais en Vendée.

Un vœu de revalorisation

La FSU a déposé un vœu au CTMEN du 6 mai 2021 soutenu par l'ensemble des organisations y siégeant (UNSA, FO, CFDT, CGT, SNALC).

« Le CTMEN demande à ce que le ministère ouvre rapidement un chantier afin que soient réellement reconnus le travail et l'investissement des enseignant·es du 1er degré exerçant dans des établissements du second degré (SEGPA, EREA, ULIS, UPE2A, classe relais, enseignement pénitentiaire). D'une part, les enseignant·es du 1er degré exerçant les missions de professeur·e principal·e doivent percevoir la part variable de l'ISOE. D'autre part, il est nécessaire de revaloriser les indemnités des directeurs et directrices adjoint·es chargé·es de SEGPA qui sont exclu·es de l'ISOE, de l'ISAE et de la prime d'équipement informatique. »

De nouvelles dispositions pour le CAPPEI : fin de la formation spécialisée ?

La circulaire n°12-2-2021 d'application du CAPPEI est sortie avec les nouvelles dispositions pour son obtention par la Validation des acquis de l'expérience professionnelle (VAEP). Celle-ci sera accessible aux enseignant·es titulaires ou contractuel·les avec un CDI et « qui justifient de cinq ans d'exercice en tant qu'enseignant dont trois ans à temps complet dans le domaine de l'enseignement adapté ou de la scolarisation des élèves en situation de handicap ». Si l'on peut considérer cette nouveauté comme une avancée pour les personnels, notamment du 2d degré, permettant un accès plus facile à la certification, ces décrets présentent également le risque de voir diminuer les départs en formation, de réduire certains parcours et d'ouvrir ainsi la voie à la suppression progressive de la formation spécialisée dans son ensemble.

Cette nouvelle façon d'obtenir le CAPPEI remet en cause le rapport de l'enseignant·e spécialisé·e à la recherche en pédagogie. Elle marque une volonté de réorienter les missions des enseignant·es spécialisé·es vers celles de personnels ressources, au détriment d'interventions directes auprès des élèves, en leur confiant notamment des missions de coordination des actions de l'école inclusive et/ou d'accompagnement des collègues sans compensation ni formation complémentaire.

C'est aussi et surtout une mesure de restriction budgétaire, par l'abaissement du volume de formation offert aux certifié·es CAPPEI par la VAEP (désormais 100 h de stages MIN), au lieu des 400h de la formation complète du CAPPEI.

Le SNUipp-FSU maintien son exigence d'une formation spécialisée à 750h, de qualité, qui puisse répondre aux besoins exprimés par le terrain.

Formation : une cote mal taillée

Un module de 25h de formation sur l'école inclusive a été introduit dans la formation initiale, proposé aux étudiant·es qui auront fait un parcours en Master MEEF (70% des futur·es PE), vise à développer une culture commune de l'accueil des élèves dits à besoins éducatifs particuliers. Il propose d'apporter des éléments sur la culture de l'école inclusive, de ses dispositifs mais aussi des réponses pédagogiques possibles.

Pour autant, ce module ne pourra pas gommer les effets des attaques portées à la formation spécialisée et aux structures et dispositifs d'enseignement spécialisé et adapté.

Si l'ambition parait louable, son volume horaire ne permettra pas aux étudiant·es d'appréhender les problématiques de l'école inclusive et la variété des Besoins Éducatifs Particuliers : champ du handicap en milieu ordinaire, en milieu spécialisé, champ de la grande difficulté scolaire, enfants allophones …

Une formation nettement insuffisante au regard des enjeux de l'école inclusive et de l'impact sur les métiers d'enseignant·es, qui en particulier ne permettra pas d'inscrire l'action des enseignant·es dans un cadre d'équipes pluri-professionnelles larges. Quelle place y sera faite à l'importance du RASED dans la compréhension et la prise en charge des problématiques relevant de difficultés scolaires d'adaptation ? Ce module ne pourra en aucun cas remplacer une formation spécialisée sérieuse et diversifiée.

Le SNUipp-FSU continue de porter l'exigence d'une formation en lien avec la recherche et les différents courants pédagogiques, et qui s'inscrit dans un collectif de travail enseignant et pluri professionnel pour appréhender les adaptations pédagogiques nécessaires à la réussite de tous les élèves.

Besoin de formation continue

Les PE de classe ordinaire à l'instar de ceux et celles de l'enseignement spécialisé et adapté demandent un temps de formation continue de qualité en lien avec leurs préoccupations de métier. La prise en charge des élèves dits à besoins éducatifs particuliers interroge et peut mettre en difficulté les équipes pédagogiques, d'où l'importance d'un temps de formation continue dans ce domaine. Le MENJS lui-même ne cesse de clamer cela sans pour autant le traduire dans les actes. Les stages MIN pourraient constituer une réponse à ces demandes récurrentes. Mais le ministère contrairement à ses engagements n'a pas rendu ces formations plus accessibles voire ne les popularise pas. Dans le premier degré, non seulement la formation continue se limite généralement aux 18 heures d'animations pédagogiques mais elle a été recentrée sur les fondamentaux (math et français) sous l'appellation « constellations ». Une restriction de formation qui ne répond plus à l'ensemble des besoins (qui au mieux sont renvoyés à des modules sur temps personnel), mais qui sous prétexte de formation entre pairs, impose parfois les problématiques, les supports, les modalités de mise en œuvre.

Le SNUipp-FSU exige que les équipes bénéficient d'une formation continue ambitieuse, effectuée sur le temps de travail, répondant aux questionnements et aux besoins des personnels sur le terrain.

ENSEIGNANT·ES SPÉCIALISÉ·ES ET PSY-EN : DANS LE COLLECTIF PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DE LA RÉUSSITE DE TOUTES ET TOUS

Le collectif enseignant est mis à mal depuis ces dernières années. Isolement des professeur·es face à leur classe, fermeture des PDMQDC, des RASED, éloignement du terrain des PsyEN, surcharge de travail des directions d'école, participent de l'isolement professionnel des acteurs et actrices de l'école. Le ministère oppose des plateformes qui ne correspondent pas aux enjeux pédagogiques, mais ont tendance à renforcer la médicalisation notamment par l'individualisation des parcours, mais aussi en dessaisissant de la chose « pédagogique » le collectif enseignant et les autres professionnel·les exerçant dans l'école.

Les politiques menées par le ministère de l'éducation nationale perturbent depuis plusieurs années le fonctionnement efficient de ces collectifs de travail qui pourtant produisent de l'intelligence collective autonome. Celle-ci relève de l'expertise partagée des professionnel·les du terrain. Le ministère préfère individualiser l'exercice du métier et produire des « guides de bonnes pratiques ». Dans ce dossier, Fred Grimaud et Greta Pelgrimms donneront un éclairage sur cette question du collectif de professionnels et son impact sur les apprentissages et les conditions de travail.

Comme l'illustrent les reportages dans les RASED, les SEGPA, les ULIS, les UE ou les écoles, enseignant·es spécialisé·es et Psy-EN ont cette expérience du collectif et tentent de mettre cette expertise au service des projets de scolarisation au sein de l'école. Cette culture du collectif est en opposition à l'idéologie managériale qui cherche à rendre les professionnels opérants par la réalisation de procédures et de protocoles. La crise sanitaire est venue confirmer ce constat, et devient un prétexte à des profonds changements dans le système éducatif accentuant ainsi les difficultés rencontrées dans les écoles, notamment face aux enjeux de la scolarisation d'enfants dits à besoins particuliers ou spécifiques.

Il s'agit de réinventer ces collectifs de travail, à partir de ce qui existe, en ambitionnant d'agir contre les inégalités scolaires par la prévention, par l'adaptation et par la construction collective des apprentissages.

Ainsi les formes de régulations collectives, de supervisions, de croisement des pratiques peuvent être autant d'outils à revendiquer pour permettre à chaque acteur et actrice de l'école d'agir et de lutter contre l'isolement professionnel.

Une école démocratique qui vise l'émancipation et la justice sociale se doit de mettre au cœur de l'action professionnelle des outils collectifs et d'institutionnaliser ce collectif au cœur des pratiques enseignantes. Pour la réussite de tous les élèves, les enseignant·es spécialisé·es et Psy-EN ont leur place dans ce collectif, c'est ce que les entretiens mis en avant dans ce dossier révèlent

JOUER COLLECTIF POUR REUSSIR

> ***En voulant outiller les enseignants en leur disant « comment faire », ces guides de bonnes pratiques participent en réalité à « javelliser » le métier.***

Frédéric Grimaud est PE spécialisé en ULIS depuis plusieurs années, docteur en sciences de l'éducation et chercheur au sein du chantier travail du SNUipp-FSU

Parmi les recherches que tu as menées, la question de la santé au travail des enseignant·es revient comme un point d'alerte. En quoi les nouvelles formes de management mises en place dans l'éducation nationale impactent-elles leur travail ?

Si la santé des professeurs des écoles tend à se dégrader, c'est en grande partie imputable à une perte du sens de l'activité de travail. Ce brouillage du sens est lié à des nouvelles formes d'organisation du travail qui tendent à isoler le travailleur et qui viennent percuter l'histoire et les valeurs du métier. En réalité, ce qui est malmené, c'est le métier. Il ne parvient plus à faire ressource pour que les enseignants puissent affronter le réel de la situation de classe. Cela est d'autant plus vrai dans le cadre de l'école inclusive qui reste un défi important et pas simple à relever.
Au lieu de favoriser l'intelligence collective et la créativité des travailleurs et travailleuses, les mesures prises par les ministres de l'éducation nationale ces dernières années visent en réalité à les déposséder de leur professionnalité. Le métier en est dévitalisé et les salariés en souffrent. Le virage managérial pris par l'éducation nationale doit nous inquiéter.

Penses-tu que l'impact de ces politiques rend plus difficile les actions d'aides et de prises en charge des élèves en difficulté ou en situation de handicap ainsi que le travail collectif ?

De nos recherches, on pourrait extraire de nombreux exemples pour répondre à cette question. Je vais en prendre un seul : les protocoles de gestion des élèves perturbateurs, on en retrouve sur tous les sites académiques. En voulant outiller les enseignants en leur disant *comment faire*, ces guides de bonnes pratiques participent en réalité à *javelliser* le métier. En organisant scientifiquement le travail, comme le disait Taylor dans les années 30, l'éducation nationale empêche les enseignants de trouver leurs propres ressources. Ces protocoles de prise en charge d'élèves en situation de handicap, à l'instar des guides orange pour la lecture ou récemment pour les mathématiques, sont conçus en dehors de la situation de travail des professeurs des écoles. Non seulement ils ne permettent pas à l'enseignant d'être efficace dans sa tâche, non seulement ils nient le collectif en individualisant les pratiques, mais en plus ils dédouanent l'administration de sa responsabilité à bien organiser le travail. Sur le mode *vous n'arrivez pas à gérer un élève perturbateur ? Sans doute avez-vous mal appliqué le protocole.*

Face à cela, comment peuvent résister et s'organiser collectivement les collègues ?

Sur la question du travail collectif, nos recherches mettent en évidence deux choses. Tout d'abord, un collectif de travail s'organise autour de la qualité du travail. C'est la question du travail bien fait qui doit être au centre de l'élaboration de collectifs dans les écoles. Ensuite, la vitalité du collectif est fonction de la vitalité du débat, des disputes, entre professionnels sur cette qualité. La démocratie dans le travail et la liberté des travailleuses et travailleurs de créer leurs propres normes, leurs propres outils, sont des choses fondamentales. Ce sont cette démocratie et cette liberté qui sont de plus en plus confisquées aux professeurs des écoles, par une série de mesures managériales qu'il est important de freiner.

DOSSIER

Quid des équipes pluri professionnelles au sein des écoles ?

Entre la mise en œuvre des Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés en charge de l'organisation des AESH, les équipes mobiles d'appui à la scolarisation, les plateformes de diagnostics, la probable externalisation-décentralisation des psychologues au sein du pôle médical et social de l'éducation nationale, la suppression des RASED et la constitution de pôles ressources, rien n'est fait pour constituer des équipes pédagogiques avec une dimension pluri professionnelle au sein de l'école.

De nouveaux fonctionnements qui discréditent les équipes pédagogiques

Depuis les années 90, notamment avec la création des RASED, l'école est organisée autour de la notion « d'équipe pédagogique ». L'Adaptation et l'Intégration Scolaire (AIS) contribue dès lors à promouvoir l'intégration des élèves en situation de handicap ou à prévenir les situations de difficultés scolaires graves dans l'école ordinaire par la création d'équipes « pédagogiques », composées de personnels avec des métiers spécifiques et des moyens propres : circulaires, dispositifs et structures dédiées, enseignant·es spécialisé·es, formation spécialisée, littérature spécialisée, personnels de soins, assistant·es sociales. Cette variété de personnels au sein « d'équipes pédagogiques » permet de développer une conception globale et complexe de la scolarité de l'enfant qui est « au centre du système » .

La catégorisation opérée au sein de l'école n'enferme pas l'élève dans une difficulté ni dans un protocole : c'est une conjonction d'actions et d'observations entre le-la professeur·e de la classe ordinaire et les enseignant·es spécialisé·es. De l'action de prévention à la remédiation, la synthèse collective est un outil de construction pédagogique avec l'enseignant·e de cet élève. Le besoin de soins et la nécessité parfois d'évaluer une difficulté qui dépasse le cadre scolaire sont renvoyés aux services médico-sociaux. Les services de soins sont alors des partenaires extérieurs. « L'équipe éducative » est le lieu de rencontre et d'élaboration avec ces partenaires et les familles concernées.
L'équipe enseignante dans son ensemble est prescriptrice d'adaptation ou de « parcours scolaires ». Le changement qui s'opère en 2005 avec la loi sur le handicap puis en 2013 avec la loi d'orientation font évoluer le fonctionnement de l'école et lui confère d'autres missions.

Une prescription pédagogique externalisée

Aujourd'hui, la situation de handicap est examinée par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), relevant des collectivités locales. L'examen va définir la compensation au regard du handicap. La MDPH devient prescriptrice de soins, mais aussi d'adaptations scolaires : emploi du temps aménagé, accompagnement individualisé, orientation dans des structures ou des dispositifs. L'avis de l'équipe enseignante n'est que consultatif, mais surtout ses moyens d'actions dépendent des notifications de la MDPH dans une école dite « inclusive ». Au-delà du handicap, toute difficulté rencontrée s'inscrit de plus en plus dans un processus de médicalisation, la difficulté « ordinaire » étant renvoyée à l'enseignant·e de la classe, qui se trouve isolé·e du collectif pluri professionnel.
C'est ce dessaisissement de la question pédagogique et de l'expertise, associé à une restriction drastique des moyens spécialisés qui produit aujourd'hui ce vide ressenti par les équipes, ce sentiment d'impuissance face aux difficultés importantes observées.

Des RASED incomplets, des missions empêchées

Ce changement de paradigme s'est accompagné d'une très forte remise en cause du RASED et de ses personnels, en réduisant leurs capacités d'action, en réorientant leurs missions : suppression importante de postes E et G, contractualisation accrue des Psy-EN, élargissement des zones d'intervention, éloignement des RASED du terrain au profit des pôles ressources.
Les ministères successifs, par le discrédit jeté sur ce dispositif, ont construit l'idée selon laquelle, la maîtresse ou le maître devait travailler seul·e sur ses pratiques pédagogiques en sollicitant éventuellement une personne ressource ou résoudre les difficultés par la co-intervention. Celle-ci n'étant pas alors envisagée comme un outil de co-construction et de co-élaboration, devient un outil de gestion de classe et des difficultés a posteriori. D'où la volonté de détourner les enseignant·es spécialisé·es ou les PsyEN de leur missions attachées aux élèves vers celles attachées aux enseignant·es des classes.

La synthèse collective, outil et levier important, ne peut plus jouer son rôle d'élaboration de parcours scolaire adaptés, faute de RASED complets et présents sur tout le territoire.

1 -Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989

REPORTAGE

Le travail collectif : de l'essence dans le moteur

Les enseignant·es de l'école élémentaire Romain Rolland de Lormont (33), 12 classes en REP+, ressentent le temps collectif comme essentiel à leur métier, les tâches qui s'accumulent peuvent être prises en charge par le collectif et développer une dynamique pédagogique malgré le manque de temps.

Quand on leur demande de réfléchir à tout ce que le collectif pédagogique prend en charge dans l'école, les 13 enseignant·es de cette école en REP+ dans la banlieue bordelaise n'en finissent plus de dresser la liste : organisation et suivi des projets jardin, orchestre à l'école, journal, sorties scolaires et culturelles ; programmations et projets annuels par cycle, projet d'école à finaliser ; préparation des conseils d'écoles et autres festivités ; organisation des APC et des modules d'approfondissements « proposés » par la circonscription ; réflexions autour des pratiques de classe ; choix et élaboration d'outils communs par cycle ; continuité pédagogique dans le cadre des liaisons inter-cycles …

Rien de bien original et pourtant le temps manque encore, malgré les 9 journées libérées, pour approfondir les projets ou en mener d'autres, les temps informels comme ceux des récréations, de la pause méridienne, ou après la classe, voire le soir et le weekend sur les listes de discussions. Des temps utilisés pour poursuivre les discussions, notamment avec le RASED* pour la gestion des élèves les plus en difficultés. L'organisation des prises en charges et/ou des décloisonnements, des équipes éducatives, la constitution de dossier d'orientation, les rencontres avec les partenaires du médico-social ou des dispositifs inclusifs intégrés, la liaison avec les équipes de réussite éducative, de la mairie ou du périscolaire sont autant d'objets de travail pour l'équipe.
« Heureusement qu'on a les journées REP +, c'est vraiment là qu'on peut approfondir les projets et les programmations, qu'on peut échanger sur les difficultés rencontrées en classe, voire tenter de les résoudre ».
Un enseignant râle : « les 48 heures dédiées ne suffisent pas, j'en suis déjà à plus de 70 ! »
Heureusement que l'équipe est assez stable et que des actions sont déjà bien ancrées dans l'école : permis à points, conseil des élèves, journée photo de classe, répartition des tâches, marché de Noël, fête de l'école…
Ce travail de concertation et d'élaboration se fait collectivement le plus souvent, par cycle selon les sujets abordés, sur la base du volontariat quand des tâches sont partagées. C'est la directrice qui le plus souvent, impulse et organise les différents temps de travail collectif. Chaque jeudi ou presque, ils et elles se retrouvent pour le conseil des maîtres hebdomadaire. On est plutôt dans un format organisationnel et de partage d'informations, mais c'est là que les décisions se prennent et que le travail s'organise. Il se poursuivra en cycle, par affinité, par niveau de classe, pendant les journées REP+, si celles-ci ne sont pas « préemptées » par l'équipe de circonscription pour des formations pas toujours en adéquations avec les besoins du terrain. Un bémol cependant : depuis le dédoublement des classes de CP et de CE1, il y a une pression hiérarchique qui pèse sur le cycle 2. *« Les journées REP+ sont organisées par cycle, ce qui freine le travail collectif des 2 cycles» remarque une enseignante.*

Même si le travail collectif est chronophage, l'équipe ne voit pas comment elle pourrait s'en passer.
Une dynamique de groupe s'est installée et une impulsion donnée par un membre de l'équipe peut stimuler les autres. *« Cela joue beaucoup sur la motivation des enseignantes et des enseignants et aide à tenir quand la fatigue se fait sentir »* conclut une autre collègue.

ENTRETIEN

Quelle place dans un collectif ?

> *« La « bonne » place pour les enseignants est celle qui consiste à conjuguer leurs compétences et créativité professionnelles respectives »*

Greta Pelgrims, Professeure en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève pour le domaine de l'enseignement spécialisé et de l'intégration scolaire.

Comment les collectifs pédagogiques permettent aux élèves dits à besoins éducatifs particuliers d'accéder aux savoirs ?

Apprendre à l'école est une activité à la fois cognitive, socio-affective et sociale. L'engagement et la persévérance d'un élève sont liés aux savoirs qu'il mobilise, aux valeurs qu'il accorde aux savoirs à apprendre, à son sentiment d'appartenir à la classe. Tout élève a besoin d'un collectif stable, au sein duquel il interagit à propos d'objets de la culture pédagogique et didactique, il établit des relations de qualité dans la durée, par lequel il se sent accepté, valorisé, intégré et dont il partage les valeurs, les règles, les buts et les perspectives. Or, dès lors qu'un enseignant travaille avec un enseignant spécialisé, ou un autre professionnel, dans l'intention de répondre aux besoins particuliers d'élèves, il ou elle augmente le risque de voir émerger et se cristalliser sournoisement au fil du quotidien, des pratiques non articulées de prise en charge individualisée, démultipliant les objets et contextes d'apprentissage des élèves, provoquant des ruptures, affectant l'accès au rôle social d'élève et aux savoirs. Se répartir les élèves et les tâches est plus fréquent que l'activité professionnelle véritablement conjointe. Être conscient de tels risques, tenter de les prévenir malgré la réduction de surcharges qu'offre la répartition entre collègues, penser faire différemment et saisir les moyens pour collaborer autrement, sont des enjeux essentiels des collectifs visant à répondre aux conditions dont des élèves ont besoin pour apprendre.

Quel collectif pédagogique et quelle organisation serait utile à la compréhension et à la gestion de situations complexes ?

Différents collectifs d'enseignantes et d'enseignants apparaissent propices à la compréhension et à la gestion de situations de classe complexes. Ils partagent plusieurs qualités : ils travaillent de façon régulière et durable ; le travail combine l'analyse de situations réelles, la recherche et la mise en œuvre de pistes de régulation et l'analyse des effets produits ; la compréhension de ce qui fait problème s'attache aux aspects situationnels et contextuels, aux conditions dans lesquelles enseignant et élèves déploient leur activité, celles qui handicapent les uns, font que d'autres s'agitent, évitent la tâche... Ce travail de prise de distance est moteur de développement professionnel. Le co-enseignement partage ces qualités, la réalisation conjointe de tâches d'enseignement en l'absence des élèves étant plus importante que celle de tâches en leur présence... si on admet que le co-enseignement consiste, non pas à individualiser, mais à maintenir l'activité de l'enseignant spécialisé et des élèves à besoins particuliers didactiquement ou pédagogiquement articulée à celle de l'enseignant et des élèves du collectif classe.

Quel sera la «bonne» place d'un ou d'une enseignante dans un collectif pour garantir des conditions d'accès aux savoirs d'élèves en décalage avec le rythme d'apprentissage d'une classe ?

Si l'hétérogénéité des acquis est telle que l'activité de tous ne peut être articulée didactiquement, alors il s'agit de garantir une articulation pédagogique : les objectifs désignés et les savoirs attendus sont différenciés, voire individualisés, mais toutes les tâches sont articulées à un but commun à la classe. Tâche complexe, projet, champ thématique, rituels de mise en mémoire collective... La « bonne » place pour les enseignants est celle qui consiste à conjuguer leurs compétences et créativité professionnelles respectives, afin de penser et mettre en œuvre les conditions dont des élèves ont besoin pour accéder à des savoirs reconnus dans le collectif auquel ils se sentent appartenir.

ENTRETIEN

Evaluation et collectif pédagogique

> *« Au-delà de la teneur du diagnostic posé, c'est la qualité de ce partenariat qui présagera de la réussite des prises en charge car il s'inscrira dans une dynamique de progrès »*

Véronique OSIKA - PsyEN en Seine et Marne.

Avez-vous le sentiment d'une évolution des demandes de « diagnostics » pour les élèves en difficulté ?

Depuis plusieurs années les PsyEN constatent une augmentation des injonctions venant des différents centres de soins et de la MDPH, en termes de bilans psychométriques avec même parfois des préconisations d'outils. On leur demande de fournir un document protocolisé, chiffré et surtout interprétable par tous. Comme pour les évaluations standardisées demandées aux enseignants, le psychologue se trouve dépossédé de son expertise. Ma pratique professionnelle au sein de RASED m'a montré depuis des années qu'un bilan n'est qu'un outil et ne peut constituer une fin en soi. Aider un enfant en difficulté nécessite de créer un climat de dialogue, de confiance entre parents et enseignants, afin de dépasser une vision simplifiée fréquente de la problématique. Celle de l'enfant qui ne fait pas d'effort, du parent démissionnaire ou du mauvais enseignant par exemple. Chacun peut alors, de sa place, mobiliser ses ressources propres afin d'engager un travail et d'initier une évolution dans la situation. C'est plus la qualité de cette alliance qui présagera de la réussite des prises en charge que la « teneur » du diagnostic car elle s'inscrira dans une dynamique de progrès.

Quelle est la spécificité du rôle des PsyEN dans l'évaluation de l'enfant ?

Les PsyEN exercent au sein du RASED, ont une vision globale de la situation de l'enfant. Ils ou elles sont en contact avec l'équipe enseignante, la famille, et choisissent leurs outils (observations en classes, entretiens individuels avec les parents et/ou l'enfant, synthèses avec les enseignants, travail de lien avec les partenaires qui connaissent l'enfant…) et peut appréhender la complexité de sa situation, car la difficulté d'un enfant est multifactorielle. Son évaluation est donc beaucoup plus riche et complète et ne se limite pas à l'instant T d'un bilan fait en milieu libéral. Le ou la psychologue peut accompagner les familles et l'école sur un temps assez long et favoriser la mise en œuvre des projets.

Que peuvent apporter ces bilans d'un point de vue pédagogique et du travail avec l'équipe enseignante ?

L'enseignante s'interroge parfois sur les capacités intellectuelles d'un élève, ou sur des difficultés électives. La passation d'un bilan psychométrique peut avoir un effet à la fois éclairant en déterminant les forces et les faiblesses d'un élève, mais aussi un effet psychologique : il peut re-narcissiser un enfant, lui donner confiance dans ses propres capacités. L'enseignant peut aussi se réinvestir dans une relation d'aide s'il est rassuré sur les capacités de progrès de l'élève. La mise en évidence de certains troubles cognitifs, permet d'orienter des remédiations : les troubles spatiaux ou des fonctions exécutives peuvent être compensés par des aménagements en classe.
Mais cela s'inscrit dans le cadre d'une analyse de la difficulté de l'élève dans un cadre scolaire, qui permet d'éclairer enseignants et parents. Il n'a pas de valeur d'un diagnostic médical. C'est pourquoi il est nécessaire de préserver nos métiers, que nous exerçons au sein même des écoles. Lorsqu'un enfant est en difficulté à l'école la première étape devrait être un temps d'élaboration en équipe au sein du RASED en lien étroit avec les familles. Si la difficulté et les besoins de l'enfant dépassent le cadre de l'école, la constitution d'une équipe pluri professionnelle en lien avec les partenaires extérieures peut être proposée et permettre un projet au plus près de ses besoins dans le respect des spécificités de chacun.

REPORTAGE

Les réunions de coordination/synthèse : un outil à préserver et à renforcer

La Baule, son remblais, sa plage, ses hôtels cinq étoiles … mais aussi un collège public avec une SEGPA. Cette dernière, composée de quatre divisions avec 3 professeur·es des écoles (PE) et 2 professeur·es de Lycée Professionnel (PLP) spécialisé·es, un directeur adjoint chargé de SEGPA titulaire (DACS), accueille 64 élèves en grande difficulté scolaire venant de la presqu'île guérandaise, entre Brière et océan. Comme quasiment toutes les SEGPA de Loire-Atlantique, elle est constituée de personnels titulaires ce qui permet de s'inscrire sur le long terme et d'assurer une adaptation scolaire à même d'aider le mieux possible les élèves. La vie de la structure, le lien avec les jeunes et le travail collectif ne pourraient être efficients sans des temps collectifs d'échanges, de débats …

Un cadre collectif de travail indispensable

Le rôle de la réunion de synthèse a été remis en cause dans le cadre de la refonte du régime indemnitaire des PE de SEGPA. Les PE de Loire-Atlantique comme ailleurs ont perdu de l'argent par la suppression du paiement des heures effectuées au bénéfice d'un forfait qui réduit de fait le temps de réunion. Le constat des collègues est sans appel : les réunions de coordination/synthèse restent incontournables. Pour Florian, PLP en métallerie, elles permettent de « poser ses valises », de faire le point entre les collègues. Pour Fabrice, DACS, elles sont des temps conviviaux nécessaires pour souder l'équipe pédagogique, pour faire part de ses attentes, de ses difficultés et de ses projets éducatifs. Les réunions de coordination/synthèse permettent de régler les conflits dans les classes, les situations problématiques des élèves, leurs angoisses, leurs problèmes personnels …
Pour renforcer leur efficience, l'équipe a positionné les synthèses le soir. Prévues pour durer 1h30 elles dépassent en réalité allégrement ce temps imparti. Pour Laurence, PE, « le soir, on a le temps », on n'est pas pressé par la sonnerie de la reprise des cours comme quand les réunions sont le midi. C'est pour cela qu'elle prépare en amont la réunion avec ses points à traiter. Pour Jérôme, PE, elles permettent de désamorcer les tensions en échangeant. En cette période compliquée, les réunions de coordination/synthèse sont donc un sas pour l'équipe pédagogique. Laurence explique aussi que le fait de se voir est primordial et que l'équipe restreinte facilite les échanges.

Réfléchir collectivement pour aménager les réunions de coordination/synthèse

Si leur tenue est incontournable, ces réunions rencontrent des difficultés récurrentes : bouleversement de l'ordre du jour, incapacité à tenir le planning car des urgences apparaissent. Pour Sandra, PLP en « Hygiène Alimentation Service », la synthèse par classe est nécessaire car elle permet de mieux se connaître et de parler aussi des élèves qui vont bien. Se tenir à un planning établi est un challenge pour Fabrice car la vie d'une SEGPA n'est pas un long fleuve tranquille. De même, l'absence des professeur·es de collège est un manque car les échanges peuvent être constructifs. Mais, comment faire au regard de la dégradation de leurs conditions de travail, des injonctions ministérielles pour leur libérer du temps ? Se pose aussi la question de réunions pluriprofessionnelles en accueillant la CPE, la PsyEN, de l'infirmière et de l'assistante sociale mais aussi l'équipe de direction. Dans le cadre de l'orientation des élèves de 3ème, la présence de la PsyEN peut aider à la construction des parcours individuels et renforcer le lien entre le DACS, les collègues en charge de la 3ème et les familles. Mais, un nombre trop important de participant·es ne viendrait-il pas impacter la bonne tenue des réunions, leur convivialité et la pertinence des échanges ?

Le fait est que l'existence de ces réunions de coordination/synthèse entre en contradiction avec l'individualisation des métiers défendue par Jean-Michel Blanquer. La circulaire d'octobre 2015 en réaffirmant le rôle essentiel des réunions de coordination/synthèse conforte le cadre collectif nécessaire au bon fonctionnement de la SEGPA. Par contre, en les faisant sortir des obligations réglementaires de service, le ministère les fragilise car on peut ne plus en faire ou en faire à minima.

EMAS : une fausse bonne idée, un dispositif qui ne répond pas à l'exigence d'une élaboration pédagogique collective

La mise en place des équipes mobiles d'appui à la scolarisation des élèves en situation de handicap (EMAS) qui se généralise sous l'impulsion des ARS et de l'éducation nationale, ne se structure pas autour d'un collectif d'enseignant·es. Sa mission principale, au-delà de son objectif non avoué de réduction de moyens, est de maintenir l'élève en situation de handicap dans le milieu scolaire, au plus près de son lieu de vie, voire de contribuer à la résolution de situations de crises dans les écoles. Les professionnel·les qui interviennent sont extérieur·es à l'école. Spécialisé·es dans le champ de la prise en charge du handicap, ils et elles n'interviennent pas directement auprès de l'enfant et distillent des conseils ou des « formations » pour aider à leur prise en charge. Leur métier n'est donc pas lié à la construction didactique de situations d'apprentissage, à l'action « d'apprendre ». Le risque est de se focaliser uniquement sur les conditions externes à la situation d'apprentissage plutôt que d'agir sur le processus d'apprentissage en lui-même. Or, les besoins exprimés par les collègues sont plutôt liés à la nécessité d'une co-construction et d'une élaboration collective des outils pédagogiques, pour atteindre leurs objectifs : faire réussir l'ensemble de leurs élèves. L'emballage du projet peut paraitre pourtant alléchant pour des équipes démunies de tout moyen supplémentaire, notamment en l'absence de RASED complet. L'urgence est de remettre du collectif, avec des regards pluri professionnels dans un objectif pédagogique commun au sein de l'école pour agir sur la prévention et la remédiation.

Conseillers d'Aide à la Scolarisation des Élèves Handicapé·es CASEH : le choix du collectif pédagogique

A l'heure où résoudre les difficultés des élèves passe par l'entrée « diagnostic médical », comme une garantie de « réussite scolaire », il s'agirait plutôt de penser la problématique de l'entrée dans les apprentissages d'un·e élève, et d'interroger les conditions effectives d'accès aux savoirs. La seule présence d'un·e élève dans une classe ne constitue pas une condition suffisante pour lui permettre d'accéder aux savoirs, de construire des notions avec le groupe et de faire partie de la dynamique collective d'une classe.
Les conseiller·es à la scolarisation, qui existent sous divers noms dans certains départements, ont cette préoccupation des conditions d'accès aux apprentissages des élèves en situation de handicap. Leur cœur de métier ne résulte pas de la notion de compensation, mais bien de la co-élaboration de conditions matérielles, affectives, pédagogiques et scolaires à mettre en œuvre au sein de la classe et de l'école avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. C'est toute la logique du processus collectif de construction pédagogique qui est à l'œuvre et qui ne se définit pas par la notion d'accompagnement ou de compensation. Les CASEH contribuent à faire de l'intelligence collective et de l'expertise pédagogique des piliers solides pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cela permet de proposer des stratégies pédagogiques pour faire progresser l'élève au sein du groupe classe et non pas de faire reposer sa difficulté sur une prise en charge médicale individuelle. Ces postes devraient être installés dans toutes les circonscriptions et non pas remis en cause comme dans certains départements.

Le métier enseignant exige une supervision professionnelle

Face à la complexité d'enseigner dans une classe, les enseignant·es sont de plus en plus à la recherche d'une aide extérieure, dans le but de construire des outils pour mieux faire leur métier, pour mieux appréhender la classe et ses difficultés inhérentes. La supervision peut être un outil pour les collègues, elle est parfois inscrite dans le cadre de la formation continue, ou dans les FIL (Formation d'Initiative Locale) à l'initiative d'un·e coordo REP ou d'un·e chef·fe d'établissement. Elle est de plus en plus recherchée et appréciée pour ses vertus d'aide à la pratique, de regard autoréflexif, de mise en commun des difficultés et des solutions à apporter. La méthode du Soutien au Soutien (SAS) de l'AGSAS en est une illustration concrète sur le terrain. C'est un groupe constitué d'une dizaine de professionnel·les avec un animateur ou une animatrice formé·e. Le cadre se fonde sur le respect de chacun·e, la solidarité au service des situations présentées et une méthode de co-réflexion. Chacun·e dans le groupe se centre sur la situation et non sur l'exposant·e ce qui permet de partager une difficulté en toute sécurité affective et rétablir « un équilibre moi émotionnel / moi professionnel ». Ce besoin exprimé pourtant largement n'est que trop rarement pris en compte, poussant PsyEN et enseignant.es à mettre en place des supervisions sur leurs fonds propres. Ne faudrait-il pas alors l'inscrire dans les obligations de service pour en faire un outil professionnel ?

Réinventer les collectifs de travail pédagogique

Souvent culpabilisé·es et sommé·es d'être performant·es, les enseignant·es font de leur classe le seul recours à toutes les problématiques, à tous les parcours d'apprentissage singuliers des élèves. Face à cette « mission impossible », les enseignant·es peuvent se sentir isolé·es et ne plus trouver les réponses pédagogiques dans leur classe et/ou auprès de leurs collègues, le collectif étant souvent mis à mal par un manque de concertation ou de temps institutionnalisés de travail collectif. La suppression des RASED, le manque de formation continue, le manque de concertation au sein de l'équipe et avec les partenaires contribuent à orienter les collègues vers une externalisation des réponses à apporter.

Face à ces difficultés, l'institution propose peu d'alternatives et suggère souvent l'idée qu'il suffirait d'agir seulement sur les pratiques pédagogiques pour répondre à tous les profils d'élèves sans pour autant permettre à chaque enseignant·e de penser et construire ces outils avec ses collègues. C'est l'expertise professionnelle de l'enseignant·e qui est mise à mal et qui ne permet pas de se désengager d'une recherche de prise en charge médicale ou para médicale. C'est aussi la recherche d'une solution portée sur l'accompagnement individualisé et sur la compensation plutôt que sur une analyse pluridimensionnelle et plurifactorielle.

La mise en place de « PIAL renforcés » ou l'arrivée de nouveaux personnels dans l'école répondent-ils à la nécessité de prendre en compte les spécificités de chaque élève pour leur permettre un accès aux apprentissages de qualité ? L'apparition de nouvelles formes de dispositifs comme les EMAS (Équipe Mobile d'appui à la scolarisation) est-elle une garantie d'une meilleure scolarité des élèves en situation de handicap et de leur réussite scolaire ?

Les réalités d'une école de plus en plus malmenée et inégalitaire nous obligent à penser l'élève dans sa globalité et les apprentissages dans un développement de l'enfant qui prend en compte son environnement social, psychologique et culturel. Les différentes dimensions de l'apprentissage (psycho affectives, environnementales, sociales) sont autant d'atouts et de leviers pour permettre de construire des progressions et des apprentissages pour un·e élève. C'est sa participation effective au sein d'un groupe et les conditions d'accès à ce groupe qui devraient occuper les enseignant·es dans leurs projets pédagogiques.

Pour cela, l'école de demain devrait porter l'idée que l'enseignant·e dans sa classe ne peut pas avoir la responsabilité de toutes les expertises et les analyses de l'observation d'un décalage d'apprentissage ou d'une difficulté scolaire. Il est donc nécessaire de solliciter des expertises complémentaires orientées vers le travail pédagogique et éducatif, et non vers la protocolisation ou la médicalisation d'une difficulté. Il s'agit donc de penser l'école d'abord comme un lieu où se confrontent des points de vues et des expertises pour proposer des actions, des adaptations pédagogiques au sein d'un groupe d'apprenant·es, dans et hors de la classe avec des enseignant·es de classe ordinaire ou des enseignant·es spécialisé·es. C'est imaginer un nouveau collectif qui remette l'enseignant·e au cœur de son métier : la transmission, et la construction et l'évaluation des savoirs et savoirs-faire. C'est tout l'enjeu d'une école publique de qualité pour le 21è siècle

PIAL : une dégradation des conditions d'exercice des AESH

Généralisés cette année sans évaluation de la période expérimentale, les PIAL placent les établissements scolaires sous le joug d'une gestion managériale. Leur organisation est fondée sur des principes issus du monde de l'entreprise, explicitement présents dans l'outil-support du PIAL, le guide Qualinclus : démarche qualité, pilotage par les résultats, contrats d'objectifs et de moyens, labels, autonomie des établissements…La mesure de la « qualité » des interventions, qui devient *« un enjeu prioritaire »*, s'appuie sur des enquêtes de satisfaction *« auprès des parents et des élèves sur la mise en œuvre des dispositifs »* dans les classes (Comité national de suivi de l'école inclusive, 30/06/20).
Il s'agit d'une réelle attaque contre la professionnalité des personnels, qui non seulement sont exclus des instances décisionnaires (Comités de suivi) mais qui en plus sont évalués à partir d'objectifs inclusifs irréalisables faute de moyens suffisants !
L'organisation qui en découle vise à optimiser les moyens humains, au mépris des besoins des enfants et des conditions de travail des personnels. Ainsi les emplois du temps et lieux d'intervention des AESH sont modifiés d'une année sur l'autre et même en cours d'année, sans aucune règle, sans aucun souci de continuité dans le suivi des élèves, plaçant les AESH dans une position d'instabilité permanente.
Les contraintes budgétaires fréquemment mises en avant ne permettent de garantir ni les conditions de la scolarisation des élèves en situation de handicap, ni le cadre de travail et de rémunération des AESH, ni la pérennité d'une organisation au sein d'une école. La mise en place des PIAL, loin de faciliter l'inclusion comme l'annonçait le gouvernement, n'est qu'un outil de gestion de la pénurie.
Près d'un an après la parution du Bulletin Académique (20 janvier 2020), le cadre de gestion n'est toujours pas appliqué. Les libertés prises avec les textes se font toujours au détriment des personnels notamment dans les propositions d'avenants en cas de changement d'affectation. Dans certains départements, le recours à une prétendue mutualisation plafonnée à 5h par élève (c'est le cas dans les Bouches du Rhône) conduit à la fois à déliter la notion même d'accompagnement et à placer les AESH dans des postures contradictoires entre besoins réels et injonctions de mutualisations intenables.
Ces mesures délétères ne s'accompagnent pas d'améliorations horaires ou salariales, ni de formation adaptée aux particularités des enfants à accompagner. Même si le nombre de CDI est en augmentation, il représente moins de 20 % des équivalents temps pleins (ETP). La fonction d'AESH, très largement féminisée (plus de 90 %), est fortement touchée par la précarité avec des quotités incomplètes, pour la plupart à 20h ou 21h. Nombre d'AESH, souvent chef.fes de famille monoparentales, ne perçoivent que 700€ nets mensuels. La nouvelle grille de rémunération en place depuis le 1er janvier 2020 ne semble pas encore appliquée partout, aucun frais de déplacement n'est remboursé alors que les affectations sont souvent sur plusieurs lieux d'exercice, les retards de salaires sont très fréquents. Il s'agit d'un véritable déni de la réalité sociale des AESH.

Quant à la gestion des avenants aux contrats, elle s'avère souvent illégale, avec une évaluation non conforme : contrats modifiés sans le respect de la procédure, mise en place d'avenants dont les propositions tiennent parfois d'un chantage à l'emploi tant elles sont éloignées des possibilités des personnels obligés de se déplacer à leurs frais.
Le nombre en constante augmentation des AESH rend nécessaire la mise en place d'un cadre de gestion, des règles de mouvement transparentes qui prennent en compte les situations des AESH, des critères objectifs de mutation (ancienneté sur le lieu d'affectation, ancienneté dans l'EN, suivi d'un ou d'une élève...).
Il va de soi qu'avec des besoins sans cesse en augmentation et des salaires ne permettant pas de pérenniser l'emploi, offrir une formation de qualité est non seulement légal mais urgent. Au-delà des quelques heures proposées au gré des académies pour l'adaptation au poste, c'est d'une véritable professionnalisation dont ont besoin les AESH.
Par ailleurs, la question du remplacement de ces personnels lorsque leur état de santé les oblige à s'absenter est essentielle.

Coordination des PIAL : le choix de la productivité

Le PIAL est une nouvelle organisation managériale imposée depuis cette année dans toutes les académies, qui nécessite la mise en place d'une coordination. Si dans le premier degré le Vademecum reconnait la nécessité d'un temps supplémentaire, soit un quart de décharge, dans le second degré ce n'est pas le cas. Seule une Indemnité de Mission Particulière (IMP) vient compenser l'augmentation de la charge de travail. Le choix de la coordination revient au chef d'établissement et se fait parmi des personnels déjà engagés dans leurs missions. Cette pratique managériale, qui consiste à augmenter les missions sans embauche nouvelle ni réelles contreparties, conduit inévitablement à des effets négatifs : surcharge de travail pour certains personnels, remise en cause ou dévoiements des missions des personnels qui acceptent cette responsabilité, suppression de postes dans les rectorats... Dans le second degré, les directions de SEGPA de certains départements ont été en partie les premières victimes de cette organisation, réduisant de fait leur temps dédié aux élèves en grande difficulté scolaire. Certains se voient même refuser l'IMP pour des raisons administratives. Cette nouvelle mission nécessiterait pourtant d'embaucher un personnel d'encadrement, formé, qui pourrait mettre en place une véritable politique de ressources humaines, pour le suivi et la formation des personnels AESH, dans le respect des projets scolaires de chaque élève.

Ce que pense le SNUipp-FSU

Après les premières années d'expérimentations, le SNUipp-FSU a dénoncé les PIAL, en montrant qu'ils contribuaient à la précarisation des personnels AESH et à la dégradation des conditions d'accompagnement des élèves. Cette vision managériale vise uniquement à rationaliser et à réduire les moyens alloués aux élèves dits à besoins éducatifs particuliers. Le SNUipp-FSU demande l'abandon de cette organisation de travail.
Une large intersyndicale, dont la FSU fait partie intégrante, a appelé les AESH à se mettre en grève le 3 juin 2021 pour une augmentation des salaires, l'abandon des PIAL, la création d'un véritable statut de la Fonction Publique et des recrutements massifs.

ZOOM Métier AESH

Exemple du temps de travail annuel des AESH

Temps hebdomadaire d'accompagnement	Période de référence déterminée dans le contrat	Temps de travail annuel	Quotité travaillé
39 H	41 semaines	1607 H	100 %
37 h 15	43 semaines	1607 H	100 %
35 h 40	45 semaines	1607 H	100 %
24 h	43 semaines	1032 H	64 %
24 h	41 semaines	984 H	62 %
19 h 30	41 semaines	799 h 30	50 %

La rémunération

La rémunération mensuelle brute est calculée en tenant compte de la quotité travaillée et de l'indice détenu. Les rémunérations sont comprises entre l'indice 332 (niveau plancher) et l'indice 363 (niveau maximum), qui fixent le cadre de référence.
Un·e AESH nouvellement recruté·e en CDD sera rémunéré·e au niveau plancher. Sa rémunération sera réexaminée ensuite tous les 3 ans au moment de l'entretien professionnel.
Exemple : *Un AESH est en CDD à l'indice 332 pour une quotité de travail de 61%.*
Son salaire sera de 332 x 4,69 € (valeur du point d'indice) x 61% = 950€ brut / mois (soit 761 euros nets).
Il est urgent que le ministère s'engage dans l'amélioration des salaires des AESH. Cela passe par une refonte favorable de la grille indiciaire pour une vraie augmentation des salaires mais aussi par une augmentation des temps de travail.

2 -Circulaire 2019-088 du 05-06-2019, annexe

Résultats d'enquête ULIS : des résultats alarmants pour la qualité du service public

Le ministère annonce régulièrement que sa priorité est à l'inclusion. Les chiffres démontrent le contraire. La progression du nombre d'élèves scolarisés en ULIS est exponentielle, elle a quasiment doublé en 10 ans, mais la création de dispositifs ne suit pas. Dans le second degré, le nombre d'élèves scolarisés dans ces dispositifs est passé de 1852 en 2009 à 4514 en 2020. Selon une enquête menée par le SNUipp-FSU, 70% des dispositifs dépasseraient l'effectif de 10 élèves définit par la circulaire de 2015. La plupart des départements affichent des moyennes supérieures à 12, au mois de janvier, ce qui établit une moyenne nationale de 12,12%. Le ministère ne cache pas sa difficulté, lui qui établit une moyenne autour de 11 par dispositif, comptabilisant l'ensemble des dispositifs ULIS, y compris les unités autisme ou les ULIS troubles des fonctions motrices qui ne dépassent pas 5 ou 6 élèves. Au-delà de la bataille des chiffres, la réalité est sans appel : les élèves en situation de handicap ne sont pas une priorité gouvernementale, la situation se dégrade et fait peser sur les coordo ULIS des responsabilités et une charge de travail toujours plus importante. Le SNUipp-FSU, lors des audiences de décembre, février et mai, est intervenu pour demander au ministère une note de service auprès de tous les DASEN pour faire respecter les effectifs inscrits dans la circulaire et pour créer les postes en fonction des besoin. La création de 340 postes l'année prochaine ne comblera pas les besoins.

DHG SEGPA des académies de Limoges et Toulouse : une simple idéologie budgétaire ?

L'académie de Limoges a connu il y a deux ans une attaque massive sur les dotations horaires données aux SEGPA. La lutte unitaire des collègues avec le SNUipp-FSU aura permis de limiter la baisse de ces dotations, mais n'aura pas évité aux voisins de l'académie de Toulouse de subir le même sort. Cette année encore les SEGPA de l'académie de Limoges perdent entre 4 et 6h d'enseignement professionnel, quand celles de Toulouse sont amputées de 6h au moins pour les SEGPA composées de 4 divisions. Les effets de cette baisse sont variables selon les SEGPA : les PLP sont contraints à des contrats à temps partiel, à des compléments de services en Lycée Pro, ou à des compléments d'enseignement en faisant de la technologie aux « petites classes ». Les élèves en grande difficulté perdent des heures d'enseignements et se retrouvent avec des classes entières là où ils étaient en effectifs allégés en atelier. Ces dégradations ne relèvent pas d'un simple dogmatisme budgétaire, la volonté d'affaiblir les enseignements adaptés constitue un axe majeur de la politique éducative de ce ministère, qui ferme un troisième EREA en 3 ans (en Vendée) et qui maintient la pression sur les suppressions de classes de 6ème dans certains départements. Ailleurs, c'est le maintien de la politique d'assèchement de la demande de pré orientation. Il y a urgence à ne pas supprimer les moyens à destination des élèves les plus en difficultés du système au risque de renforcer les effets de cette pandémie sur l'échec scolaire. Le SNUipp-FSU est intervenu dans les instances locales et lors de l'audience avec le ministère sur ces questions afin de faire entendre les revendications des personnels et maintiendra son exigence d'obtenir les moyens pour les élèves en grande difficulté.

Le SNUipp-FSU auditionné à l'assemblée nationale sur le bilan de la loi 2005

Le syndicat a été auditionné début juin auprès de la commission des affaires culturelles et scolaires de l'Assemblée Nationale sur le bilan de la loi 2005 et sur la mise en œuvre des préconisations du rapport Jumel de 2019

Le rapport Jumel sur l'école inclusive publié en 2019 portait un certain nombre de recommandations pour améliorer l'inclusion des élèves en situation de handicap. L'audience avait pour objectif d'évaluer l'avancée de la mise en œuvre des réformes au sein de l'éducation nationale.

Le SNUipp-FSU a rappelé que plusieurs des 57 préconisations allaient dans le bon sens, mais qu'elles n'avaient pas fait l'objet d'une mise en œuvre concrète, c'est même dans certains domaines une dégradation des conditions d'accueil des élèves et de travail des enseignant·es (effectif des classes, temps de concertation, formation continue, mise en place des PIAL, travail des AESH…). Le SNUipp-FSU a rappelé le manque d'engagements sur la formation spécialisée continue et sur la formation initiale, insuffisante au regard de la mise en place d'un module de 25h dans le cadre des master MEEF. Le syndicat a dénoncé le décalage récurrent entre la communication ministérielle et les moyens.
L'ensemble des organisations syndicales a rappelé que la politique pour une école inclusive ne pouvait se faire à moyens constants, en remettant en cause la qualité du collectif professionnel pédagogique par une médicalisation de la difficulté scolaire et une externalisation de plus en plus prégnante dans les pratiques professionnelles.

Ces audiences feront l'objet d'un nouveau rapport présenté à l'assemblée fin juin

SNUipp-FSU

▶ DIRECTEUR DE PUBLICATION : Jean-Pierre Clavere ▶ RÉDACTION : Serge Bontoux, Agnès Duguet, Agnès Dumand, Joëlle Noller, Bernard Valin, Fabienne Rochat Baroni. ▶ CONCEPTION GRAPHIQUE, RÉALISATION & IMPRESSION : L.IMPRIME Encore ▶ PRIX DU NUMÉRO : 0,80 €

SNUIPPINFOS

Publication nationale trimestrielle du Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et PEGC
CPPAP 0924S05288 ISSN 0183-0244 | 128 boulevard Blanqui, 75013 Paris | 01 40 79 50 00 | snuipp@snuipp.fr