



**UNE RENTRÉE PAS
COMME
LES AUTRES**

Le SNUipp-FSU, premier syndicat du primaire, défend un projet pour l'école, synonyme de justice sociale et d'égalité, permettant la démocratisation de la réussite de l'ensemble des élèves ainsi qu'une amélioration des conditions de travail des personnels. Cela passe notamment par des effectifs réduits dans toutes les classes, une formation initiale et continue à la hauteur des enjeux et plus de temps dévolu aux équipes pour se concerter, avoir un regard pluriel sur les élèves, travailler réellement en équipe. Le SNUipp-FSU est attaché à une véritable reconnaissance de la fonction enseignante tant du point de vue de la professionnalité que des rémunérations. Les PE ne sont pas des exécutants mais des concepteurs de leur métier qui doivent être pleinement reconnus en tant que tels. Des revendications largement exprimées à l'occasion du mouvement contre la réforme du système de retraites et la grave crise du coronavirus où les PE portent l'école à bout de bras.

Une ambition absente de la politique éducative actuelle que les enseignantes et enseignants contestent vivement.

Le projet éducatif du SNUipp-FSU est mis en valeur chaque mois dans sa revue nationale Fenêtres sur cours (150 000 exemplaires dont un dans chaque école publique de France) mais aussi sur son site et les réseaux sociaux tout comme dans ses différentes actions au quotidien. Il le porte aussi lors de son université d'automne, ses colloques ou stages, permettant à la profession de croiser ses pratiques avec les travaux de la recherche. Son projet, son action au quotidien ont permis au SNUipp-FSU d'être conforté à la première place lors des dernières élections professionnelles de décembre 2018, réunissant 44,33% des votes, en hausse de 7822 voix.

#ConfDePresseSNUipp

NOUS JOINDRE

Contact Presse

Nelly Rizzo 06 42 67 39 47

nelly.rizzo@snuipp.fr

Salle de presse

https://www.snuipp.fr/press_publications

Facebook

<https://www.facebook.com/snuipp>

Tweeter

[@SNUIPP_FSU](https://twitter.com/SNUIPP_FSU)

Instagram

<https://www.instagram.com/snuippfsu/>

Site national

<https://www.snuipp.fr/>

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| Sommaire | 3 |
| Partie 1 : l'école en chiffres | 5 |
| FICHE 1. L'ÉCOLE EN CHIFFRES | 6 |
| Partie 2 : Bilan de l'école sous confinement | 15 |
| FICHE 2. L'ÉCOLE SOUS CONFINEMENT : UNE PÉRIODE REVELATRICE | 16 |
| FICHE 3. L'ÉCOLE CONFINÉE OU L'IMPOSSIBLE CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE | 20 |
| FICHE 4 NUMÉRIQUE À L'ÉCOLE : POUR QUELS USAGES ? | 24 |
| FICHE 5 RELATION ÉCOLE FAMILLES, CE QUE LA CRISE A BOUSCULÉ | 26 |
| FICHE 6 L'IMPORTANCE DES CANTINES SCOLAIRES | 29 |
| FICHE 7 LE RÔLE DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS PENDANT LA CRISE | 31 |
| FICHE 8 UNE ÉCOLE QUI NE RÉDUIT TOUJOURS PAS LES INÉGALITÉS | 33 |
| FICHE 9. APPRENDRE SEUL OU EN GROUPE | 37 |
| Partie 3 : L'école déconfinée | 41 |
| FICHE 10. LES PROTOCOLES SANITAIRES ET LES PROBLÉMATIQUES DE LEUR MISE EN ŒUVRE À L'ÉCOLE | 42 |
| FICHE 11 LE DÉCONFINEMENT DE L'ÉCOLE AU TRAVERS DES ENQUÊTES DU SNUipp-FSU | 45 |
| FICHE 12 LE DISPOSITIF « 2S2C », UN DISPOSITIF CONFUS ET PEU EFFICACE | 48 |
| FICHE 13 UN RETOUR PAS COMME LES AUTRES | 50 |
| FICHE 14 LE VOLONTARIAT : UNE ENTORSE À LA LOI | 54 |
| FICHE 15 ENSEIGNER : UN MÉTIER DE CONCEPTION OU D'EXÉCUTION | 56 |
| Partie 4 | 59 |
| FICHE 16 ÉCOLE PRIMAIRE EN QUÊTE DE MOYENS POUR RÉUSSIR | 60 |
| FICHE 17. LA DIRECTION D'ÉCOLE : TOUJOURS UNE URGENCE | 65 |
| FICHE 18. POLITIQUE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE : DES MOYENS INSUFFISANTS | 69 |
| FICHE 19 ACCUEIL DES ÉLÈVES ALLOPHONES : DES DISPARITÉS IMPORTANTES SUR LE TERRITOIRE | 73 |
| FICHE 20. ÉDUIQUER À L'ÉGALITÉ ET À LA CITOYENNETÉ POUR LUTTER CONTRE LES STÉRÉOTYPES ET LES PRÉJUGES | 76 |
| FICHE 21. COLLECTIF DE TRAVAIL | 78 |
| Partie 5 : conditions de travail..... | 81 |
| FICHE 22 REVALORISATION DES RÉMUNÉRATIONS, UNE URGENCE ! | 82 |
| FICHE 23 TEMPS DE TRAVAIL : ÇA DÉBORDE TOUJOURS | 87 |

| | |
|---|------------|
| FICHE 24 SANTE ET SECURITE AU TRAVAIL, DES QUESTIONS D'ACTUALITE | 90 |
| FICHE 25. UN CLIMAT SOCIAL TRES DEGRADE | 93 |
| Partie 6 : L'école à la loupe | 95 |
| FICHE 26. EVALUATIONS STANDARDISEES, PRATIQUES IMPOSEES : SANS AUCUNE EFFICACITE | 96 |
| FICHE 27. ÉDUCATION PRIORITAIRE : OU EN SOMMES-NOUS ? | 99 |
| FICHE 28. ÉDUCATION PRIORITAIRE : DES EVOLUTIONS INQUIETANTES. | 103 |
| FICHE 29. PROMOUVOIR ET DEFENDRE L'ECOLE RURALE | 105 |
| FICHE 30. LES OUTRE-MER | 109 |
| FICHE 31. L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER (EFE) MENACE | 113 |
| FICHE 32. LES MOINS DE TROIS ANS TOUJOURS MOINS SCOLARISES | 118 |
| partie 7 : formation initiale..... | 123 |
| FICHE 33. CONCOURS ET RECRUTEMENT, UN METIER QUI PEINE A ATTIRER | 124 |
| FICHE 34. DES DEBUTS DE CARRIERE DIFFICILE | 131 |
| FICHE 35. LES ENJEUX DE LA NOUVELLE FORMATION INITIALE | 133 |
| Partie 8 : enseignement adapté et spécialisé | 135 |
| FICHE 36. LA FORMATION SPECIALISEE : LE RISQUE DE L'EXTINCTION | 136 |
| FICHE 37. UNITE LOCALE D'INCLUSION SCOLAIRE (ULIS), UN DISPOSITIF EN SOUFFRANCE | 138 |
| FICHE 38. NOUVELLE POLITIQUE DES AGENCES REGIONALES DE SANTE (ARS) : QUEL IMPACT ? | 141 |
| FICHE 39. LES AESH EN QUETE DE STATUT | 143 |
| FICHE 40. ENSEIGNEMENT EN MILIEU PENITENTIAIRE, | 146 |
| FICHE 41. PSYCHOLOGUES DE L'ÉDUCATION NATIONALE : UN ROLE ESSENTIEL A L'ECOLE | 147 |
| Partie 9 : Ecole et société | 149 |
| FICHE 42. UN SYNDICAT QUI S'EMPRE DES QUESTIONS DE SOCIETE | 150 |
| Annexes | 153 |
| UNIVERSITE D'AUTOMNE DU SNUipp-FSU | 154 |

PARTIE 1 : L'ÉCOLE EN CHIFFRES



FICHE 1. L'ÉCOLE EN CHIFFRES

Du côté des élèves

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

À la rentrée 2016, le nombre d'élèves a fortement diminué en maternelle tandis qu'il continuait à augmenter en élémentaire. La diminution des effectifs en maternelle et en élémentaire observée en 2017 s'est poursuivie en 2018 et 2019. Les prévisions pour les années à venir confirment cette tendance.

Dans le public

En 2020, le secteur public devrait scolariser 42 520 élèves de moins.

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

| Rentrée scolaire | Élémentaire*** | Maternelle | Total | Variation |
|------------------|----------------|------------|------------|------------|
| 2007 | 3 511 600 | 2 232 000 | 5 743 600* | |
| 2008 | 3 526 800 | 2 219 300 | 5 746 100* | + 2 500 |
| 2009 | 3 532 900 | 2 218 800 | 5 751 700* | + 5 600 |
| 2010 | 3 544 800 | 2 226 100 | 5 770 900* | + 19 200 |
| 2011 | 3 537 700 | 2 238 200 | 5 775 900* | + 5 000 |
| 2012 | 3 553 400 | 2 227 800 | 5 771 202* | + 5 300 |
| 2013 | 3 552 100 | 2 267 100 | 5 863 200 | + 42 276** |
| 2014 | 3 577 600 | 2 258 500 | 5 880 900 | +17 700 |
| 2015 | 3 594 700 | 2 245 100 | 5 885 300 | +4 400 |
| 2016 | 3 609 800 | 2 216 800 | 5 872 800 | -12 500 |
| 2017 | 3 598 069 | 2 197 356 | 5 842 708 | -30 092 |
| 2018 | 3 591 957 | 2 168 114 | 5 807 765 | -34 943 |
| 2019 | 3 575 465 | 2 141 855 | 5 764 881 | - 42 884 |
| 2020 (prev) | 3 551 565 | 2 121 386 | 5 722 361 | - 42 520 |

Source : DGESCO, Bilans de rentrée

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

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

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

Dans le privé

Après plusieurs années où le nombre d'élèves scolarisés dans le privé a augmenté, il a stagné en 2018 avant de baisser.

| | |
|-------------------------------|---------|
| Moyenne de 2010 à 2013 | -1 245 |
| Rentrée 2014 | +10 260 |
| Rentrée 2015 | +12 290 |
| Rentrée 2016 | +13 600 |
| Rentrée 2017 | +6 959 |
| Rentrée 2018 | -226 |
| Rentrée 2019 | - 6552 |
| Rentrée 2020 (prev.) | - 7 825 |

Source : DGESCO, Bilans de rentrée

Scolarisation des élèves de moins de 3 ans

Evolution des effectifs et des taux de scolarisation

| Année | Démographie des 2 ans | Élèves du public | Variation du nb d'élèves | Taux scol. public | Taux scol. public+privé |
|------------------|------------------------------|-------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 1999/2000 | 726 768 | 209 434 | - | 28,80% | 35,20% |
| 2005/2006 | 792 198 | 157 212 | - 10 559 | 19,90% | 24,50% |
| 2006/2007 | 794 464 | 147 128 | - 7 013 | 18,50% | 22,9 % |
| 2007/2008 | 802 468 | 133 807 | - 13 321 | 17% | 20,90% |
| 2008/2009 | 824 280 | 116 949 | - 16 858 | 14,20% | 18,10% |
| 2009/2010 | 812 006 | 94 240 | - 22 707 | 11,60% | 15,20% |
| 2010/2011 | 822 081 | 84 852 | - 9 388 | 10,32% | 13,58% |
| 2011/2012 | 817 848 | 72 107 | -12 745 | 8,82% | 11,56% |
| 2012/2013 | 825 609 | 69 186 | - 2 921 | 8,38% | 11,02% |
| 2013/2014 | 817 356 | 75 092 | + 5 906 | 9,19% | 11,87% |
| 2014/2015 | 813 979 | 74 212 | - 880 | 9,12% | 11,82% |
| 2015/2016 | 804 151 | 73 106 | - 1 106 | 9,09% | 11,60% |
| 2016/2017 | 813 847 | 76 163 | + 3 060 | 9,36% | 11,86% |
| 2017/2018 | | 73 526 | - 2 637 | 9,27% | 11,71% |
| 2018/2019 | | 70 019 | - 3 507 | 9,01% | 11,47% |
| 2019/2020 | | 64 080 | - 5 939 | 8,40% | 10,90% |

France métropolitaine, DOM et Mayotte à partir de la rentrée scolaire 2014

Depuis la rentrée 1999, année au cours de laquelle le plus grand nombre d'élèves de moins de 3 ans avaient été scolarisés (soit 35,2%), leur taux de scolarisation a baissé de plus de 24 points.

À la rentrée 2019, le pourcentage d'élèves de 2 ans scolarisés en éducation prioritaire reste plus important malgré une baisse par rapport à 2018, 20,6% en REP+ et 18,2% en REP (contre respectivement 22,2% et 19,17% en 2018).

Scolarisation des élèves en situation de handicap

Evolution des effectifs et répartition

| Rentrée scolaire | Nb élèves scolarisés | ULIS | Classes ordinaires |
|------------------|----------------------|--------|--------------------|
| 2004 | 96 396 | 37 584 | 58 812 |
| 2006 | 111 083 | 39 684 | 71 399 |
| 2008 | 114 482 | 40 231 | 74 251 |
| 2009* | 120 180 | 41 051 | 79 129 |
| 2010 | 126 294 | 42 985 | 83 309 |
| 2011 | 130 517 | 44 428 | 86 089 |
| 2012 | 136 421 | 45 221 | 90 900 |
| 2013 | 141 565 | 46 783 | 94 782 |
| 2014 | 151 412 | 47 504 | 103 908 |
| 2015 | 160 043 | 48 361 | 111 682 |
| 2016 | * | 49 400 | * |
| 2017 | 181 158 | 50 652 | 130 506 |
| 2018 | 185 563 | 51 125 | 134 438 |

* Données non actualisées

Champs : Public et privé,
Source : Repères et références statistiques 2019 – DEPP

En 2018, huit 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%).

Dans le premier degré, les effectifs des dispositifs collectifs (ULIS écoles) restent stables, alors que la scolarisation individuelle (avec ou sans accompagnement) augmente chaque année.

Nombre d'élèves par classe

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

A la rentrée 2019, globalement le nombre d'élèves par classe est de 22,71.

A partir de la rentrée 2019, la loi impose de comptabiliser dans les effectifs de l'école ou de l'établissement scolaire les élèves en situation de handicap bénéficiant d'un dispositif ULIS. Le calcul du nombre d'élèves par classe (E/C) est modifié en conséquence à compter de la rentrée 2019 : les deux modes de calcul sont présentés pour l'année 2019 afin de ne pas créer de rupture dans la série historique. Le nouveau E/C est calculé en prenant en compte la totalité des élèves, y compris ULIS, au numérateur mais ne prend en compte que les classes permanentes au dénominateur (hors dispositifs ULIS).

Selon les anciennes modalités de calcul, le nombre d'élèves par classe serait de 22,29.

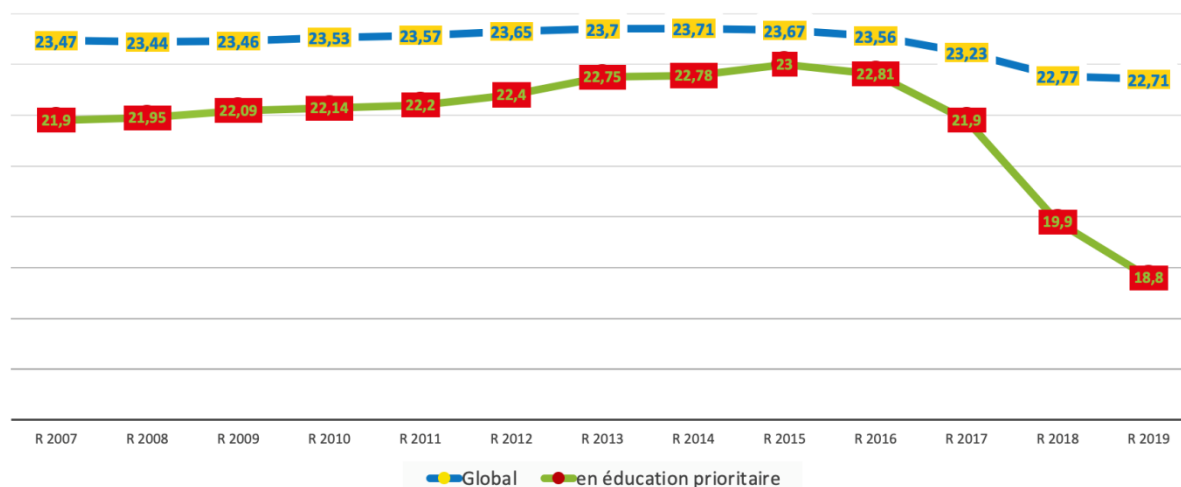
En éducation prioritaire il est de 18,8, et hors éducation prioritaire il est de 23,68. Cette moyenne en éducation prioritaire est permise par le dédoublement des classes de CP et de CE1 en REP+ et REP. L'écart d'un élève par classe entre hors éducation prioritaire et éducation prioritaire hors dédoublement s'accroît légèrement après de nombreuses années de stabilité.

Nombre d'élèves par classe en Education prioritaire :

| | CP | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 |
|------|------|------|------|------|------|
| REP+ | 12,6 | 12,8 | 21,5 | 21,8 | 22 |
| REP | 12,7 | 13,2 | 21,5 | 22 | 22,1 |

Champs : Hors élèves bénéficiant du dispositif Ulis.
Source : DEPP, note d'information n°19.47

Evolution du E/C (Nombre d'élèves par classe) avec ASH



Source bilan DGESCO

Du côté des personnels

Les informations contenues dans cette partie n'ont pu être toutes actualisées en raison de l'absence du bilan social du MEN 2018-2019.

Instituteurs et professeurs des écoles : quelques données.

- **356 023 enseignant-es des écoles** (public – métropole + DOM y compris Mayotte), dont 351 931 titulaires et 4 092 non titulaires en novembre 2017, exerçant à temps complet ou à temps partiel.

- Âge moyen : **42 ans**.

- **83,1% de femmes** (Pour information, ce taux est de 58,4% dans le second degré).

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

- Traitement : **un salaire net moyen de 2 170 € (en 2016, France entière hors Mayotte, y compris les indemnités)**

- **Seuls 7,9 % des professeurs des écoles sont au grade supérieur de la hors-classe**. Malgré une progression, les femmes ne représentent que 79,5 % des promus en 2017.

- Âge moyen de départ en retraite : 59,5 ans. En 2017, plus de 8 430 enseignants du premier degré public sont partis en retraite. La plupart d'entre eux sont d'ex-instituteurs (catégorie active) dont l'âge d'ouverture des droits à pension est fixé à 57 ans. En raison des réformes successives et notamment de l'allongement

du nombre de trimestres requis pour un départ à taux plein et de l'instauration de la décote, l'âge de départ recule chaque année.

*Source : DGESCO (bilan social 2017/2018 du MEN) et documents DGRH.
Changement de méthode ce calcul du salaire moyen.*

D'autres personnels des écoles : quelques données.

Psychologues de l'Education nationale :

- 7 537 psychologues de l'éducation nationale (métropole + DOM)
- Âge moyen : 48,5 ans.
- 86,6% de femmes.
- 7,8% des enseignants exercent à temps partiel
- Traitement : un salaire net moyen de 2 237 €

*Source : DGESCO (bilan social 2017/2018 du MEN) et documents DGRH.
Changement de méthode ce calcul du salaire moyen.*

AESH :

- **95538 AESH** (métropole + DOM)
- Âge moyen : **43 ans.**
- **94,7 % de femmes.**
- **98,8%** des AESH exercent à **temps incomplet, la quotité moyenne est de 57,7%**

Mobilité : des changements de départements difficiles

Année après année, les résultats des permutations sont toujours autant insatisfaisants. Des enseignants sont amenés soit à travailler loin de leur conjoint, soit à demander une mise en disponibilité pour ne pas être séparés. Ces difficultés sont renforcées selon le département d'affectation.

En 2020, pour 16 238 participants aux opérations de mobilité, 3790 PE ont obtenu satisfaction. Ce résultat est encore en baisse et l'érosion se poursuit, avec un taux de satisfaction globale de 23.34 % (il était de 23,47 % l'an passé, de 23,69 % en 2018, de 23,93% en 2017...).

Contrairement aux années précédentes, nous n'avons aucune donnée concernant les demandes pour rapprochement de conjoint, pas plus que celles concernant les collègues en situation de handicap (nombre de participants à ce titre, mutations réalisées).

Les moyens d'enseignement

Évolution depuis 2007

| | |
|------|---------|
| 2007 | -585 |
| 2008 | 477 |
| 2009 | -4 000 |
| 2010 | -5 243 |
| 2011 | -3 367* |
| 2012 | -4 700 |
| 2013 | 3 341** |
| 2014 | 2 060 |
| 2015 | 2 511 |
| 2016 | 3 911 |
| 2017 | 4 311 |
| 2018 | 3 881 |
| 2019 | 2 325 |
| 2020 | 1688 |

Source : DGESCO

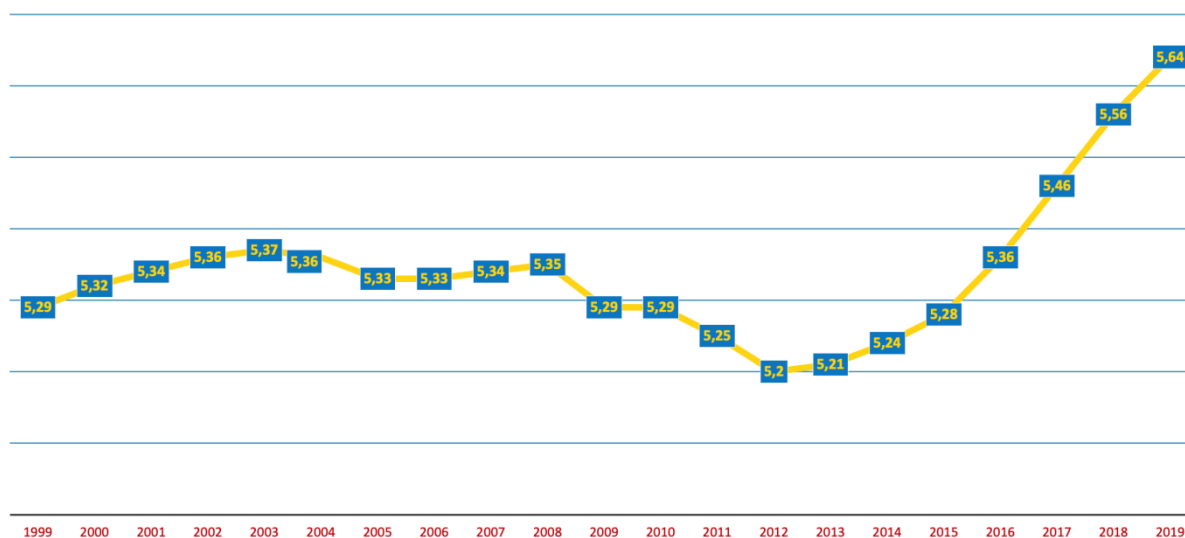
* En 2011, ces suppressions de postes comprenaient 5600 suppressions de postes dits en « surnombre budgétaire » sans incidence sur les moyens d'enseignement

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

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

Le taux P/E est le nombre de postes d'enseignant pour 100 élèves scolarisés. Il permet de quantifier l'ensemble des moyens accordés à la scolarisation des élèves c'est-à-dire les personnels en charge d'une classe mais également sur des postes de remplacement, les décharges de direction d'école, les RASED et les personnels référents de l'ASH, les « Plus de maîtres »...

Évolution du PE : Nombre d'enseignants pour 100 élèves



Source : DGESCO bilans de rentrée depuis 1998

Recrutement

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

| Session | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--------------------|--------|--------------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------------|
| Places au concours | 13 037 | 12 805 | 11 267 | 11 187 | 10 010 | 7 158 | 7 165 | 3 154 | 6 000 |
| Session | 2013 | 2014 except. | 2014 renové. | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
| Places au concours | 8 600 | 8 500 | 8 500 | 11 920 | 12 911 | 13 001 | 11 840 | 11 485 | 12 115 |

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

Du côté des écoles

Nombre d'écoles

| | Écoles publiques |
|------------------|---------------------------------------|
| 2003/2004 | 51 664 dont 17 948 maternelles |
| 2004/2005 | 51 155 dont 17 703 maternelles |
| 2005/2006 | 50 668 dont 17 583 maternelles |
| 2006/2007 | 50 291 dont 17 250 maternelles |
| 2007/2008 | 49 928 dont 17 000 maternelles |
| 2008/2009 | 49 498 dont 16 748 maternelles |
| 2009/2010 | 48 975 dont 16 366 maternelles |
| 2010/2011 | 48 522 dont 16 056 maternelles |
| 2011/2012 | 47 944 dont 15 621 maternelles |
| 2012/2013 | 47 483 dont 15 369 maternelles |
| 2013/2014 | 47 302 dont 15 212 maternelles |
| 2014/2015 | 46 673 dont 15 079 maternelles |
| 2015/2016 | 46 435 dont 14 754 maternelles |
| 2016/2017 | 45 877 dont 14 462 maternelles |
| 2017/2018 | 45 401 dont 14 179 maternelles |
| 2018/2019 | 44 902 dont 13 880 maternelles |
| 2019/2020 | 44 455 dont 13 582 maternelles |

Source : DGESCO - Bilans de rentrée

L'école, et particulièrement l'école rurale, continue d'être remodelée et restructurée. Cela passe par des fermetures d'écoles ou des fusions.

Nombre de classes

En tout, il y a 253 897 classes (contre 255 072 classes à la rentrée 2018, 251 475 à la rentrée 2017 et 249 238 à la rentrée 2016).

Source : DGESCO – Bilan de rentrée 2019-2020

Education prioritaire

À la rentrée 2019, il y a **1 094 réseaux d'éducation prioritaire (REP)** :

364 réseaux REP+ et 730 réseaux REP.

2 455 écoles sont en REP+ et 4 208 en REP.

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

6 663 écoles en éducation prioritaire scolarisent 1 156 044 élèves.

Enseignement des langues vivantes

Répartition des langues enseignées

| | Anglais | Allemand | Espagnol | Italien | Langues régionales / autres |
|--------------------|---------|----------|----------|---------|-----------------------------|
| 2006-2007 | 86 % | 10,60 % | 1,80 % | 0,90 % | |
| 2007-2008 | 87,30 % | 11,30 % | 1,70 % | 1 % | 0,25% |
| 2008-2009 | 87,70 % | 10,80 % | 1,60 % | 0,90 % | 0,20% |
| 2009-2010 | 89,30 % | 9,10 % | 1,50 % | 0,80 % | |
| 2010-2011 | 90,1 % | 8,60 % | 1,50 % | 0,70 % | |
| 2011-2012 | 91 % | 7,60 % | 1,30 % | 0,70 % | 0,23% |
| 2012-2013 | 92,80 % | 6,20 % | 1,20 % | 0,60 % | 0,04% |
| 2013-2014 | 91,40 % | 6 % | 1,30 % | 0,60 % | 0,54% |
| 2014-2015 | 91,40 % | 6 % | 1,20 % | 0,80 % | 0,10% |
| 2015-2016 | 92 % | 6,20 % | 1,10 % | 0,70 % | 0,52% |
| 2016-2017 | 91,70 % | 9,40 % | 0,90 % | 0,70 % | 0,68% |
| 2017-2018 | * | * | * | * | * |
| 2018-2019** | 97,70 % | 3,20 % | 0,50 % | 0,40 % | 0,68% |
| 2019-2020** | 96,40 % | 3,30 % | 0,50 % | 0,40 % | |

* Changement de méthode de l'enquête, les données ne sont pas disponibles à la publication

** À partir de l'année 2018-2019, les calculs sont faits à partir des données individuelles extraites de l'application ONDE. Les taux indiqués concernent la proportion d'élèves qui bénéficient d'un enseignement dans une langue donnée. Les chiffres sont à prendre avec précaution, car l'apprentissage de l'anglais est sélectionné par défaut dans l'application ONDE.

Source : Repère et référence statistique de la DEPP 2019

PARTIE 2 : BILAN DE L'ÉCOLE SOUS CONFINEMENT



BILAN DE L'ÉCOLE SOUS CONFINEMENT

FICHE 2. L'ÉCOLE SOUS CONFINEMENT : UNE PÉRIODE REVELATRICE

Une période compliquée professionnellement, la classe comme lieu incontournable des apprentissages, des constats qui appellent des réponses, tels sont les principaux enseignements d'une enquête du SNUipp-FSU conduite par l'institut Harris Interactive auprès des enseignants et des enseignantes des écoles.

Faire avec la crise

La crise sanitaire a fortement bousculé les habitudes et imposé la mise en place d'un nouveau type de fonctionnement au quotidien. Dans les entreprises, les services publics, comme pour l'ensemble des citoyens, il s'est agi de « faire avec » la crise. L'école n'a pas été épargnée, elle a dû se réinventer et s'adapter dans l'urgence durant la période de fermeture.

En promulguant et vantant la « *continuité pédagogique* » au travers du dispositif « *l'école à la maison* », le ministère a ignoré les difficultés concrètes auxquelles ont été confrontés les enseignants et enseignantes.

Pour le SNUipp-FSU, l'École s'est arrêtée le 13 mars. Cependant les enseignants et les enseignantes, malgré les difficultés avérées, ont tout mis en œuvre pour assurer et garder un lien avec les élèves et leur famille.

A l'initiative du SNUipp-FSU, Harris Interactive a enquêté auprès des professeurs et professeures des écoles pour recueillir leur ressenti durant cette période particulièrement compliquée professionnellement.

Seuls face aux difficultés

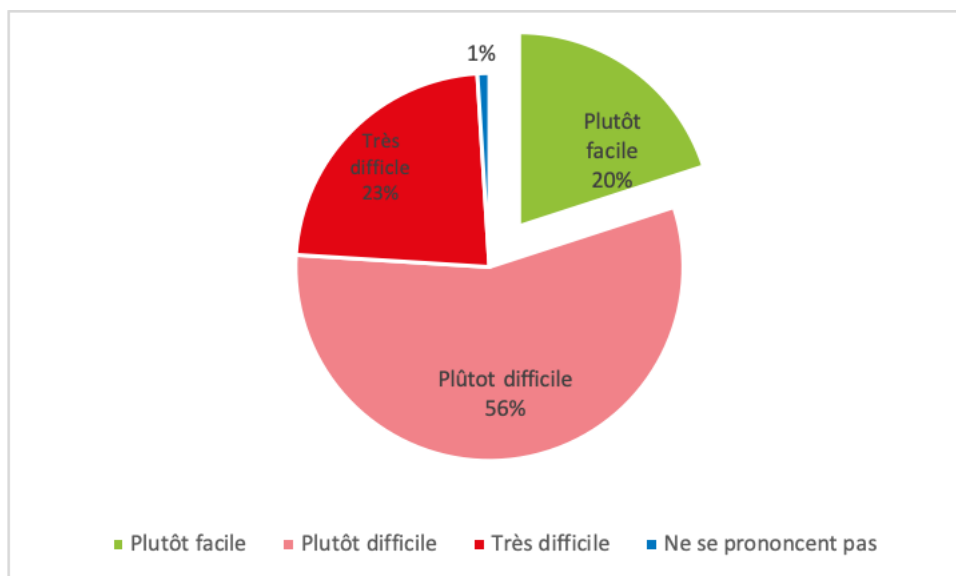
Les PE ont dû improviser dans l'urgence et assumer différents rôles : enseigner à distance sans autre matériel que le leur, écouter, conseiller voire rassurer des familles en difficulté.

80% disent avoir éprouvé des difficultés pour exercer leur métier. Si neuf sur dix d'entre eux affirment avoir pu maintenir de bonnes relations avec leurs collègues et les familles ainsi qu'un lien étroit avec leurs élèves, plus d'un tiers affirme que ces relations ont été inexistantes avec l'administration.

Le sentiment d'avoir dû se débrouiller seul domine : 60% déclarent avoir travaillé de manière isolée, ils sont seulement 28% à estimer avoir pu compter sur les supports fournis par le ministère. La quasi-totalité des répondants est allée elle-même chercher des ressources pédagogiques (96%) et s'est formée en ligne à ce travail à distance (84%).

En l'absence d'équipement professionnel, c'est le matériel personnel, comme les ordinateurs et téléphones portables, qui a été très majoritairement utilisé : 73% des répondants indiquent avoir donné leur adresse mail personnelle aux parents d'élèves et 50% leur numéro de téléphone.

Le métier sous confinement



Source : *L'enseignement à l'heure du déconfinement - Enquête Harris interactive - 2020*

L'exercice du métier sous confinement est déclaré plus difficile par plus de 3/4 des enseignants et enseignantes

Au final les enseignants et les enseignantes ont travaillé plus et près d'un sur deux a estimé que la période a été plus fatigante que d'ordinaire. Malgré cela, 80% se sont découvert de nouvelles aptitudes et 68% estiment qu'il y a de nouvelles formes de travail à explorer.

La classe, un lieu incontournable pour apprendre

Si l'école française est déjà marquée par les inégalités scolaires, l'école à la maison les a remises sur le devant de la scène pour 90% des répondants. Se sont greffées d'autres difficultés : le manque d'équipement, l'indisponibilité des familles ou des difficultés pour assurer l'enseignement à la maison.

Pour 83% des sondés, le lien école-famille a été important dans la période pour renforcer les apprentissages.

Pour 86% des répondants, le rôle du groupe classe dans les apprentissages est renforcé, du fait de l'autonomie limitée des élèves lorsqu'ils sont chez eux. Cet épisode a fait la démonstration, s'il en était besoin, qu'il ne suffit pas de transmettre des consignes pour que des apprentissages aient lieu. La classe favorise les interactions entre élèves, entre élèves et enseignant, et permet d'utiliser toute la variété des dispositifs pédagogiques, particulièrement pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire.

La note de la DEPP 20.26¹ revient sur une enquête qu'elle a conduite de mars à mai 2020. D'après cette note, 77 % des enseignants du premier degré (et 74% des directrices et directeurs d'école) estiment que les élèves de leur classe de référence ont appris de manière assez ou tout à fait satisfaisante pendant la mise en œuvre du dispositif de continuité pédagogique. Cependant, ils ne sont plus que 64% à porter un regard positif sur l'apprentissage des élèves en éducation prioritaire, et même 55% pour les directrices et directeurs d'école. Et surtout, seuls 10 % des PE considèrent que cette période pourrait avoir des effets positifs concernant la réduction des inégalités scolaires.

Pour autant, cette note renvoie à un dossier plus exhaustif où l'on peut lire la confirmation par les enseignant.es des carences du pilotage institutionnel pendant le confinement. Marc Bablet y revient dans son blog Médiapart le 25.07.2020 où il précise

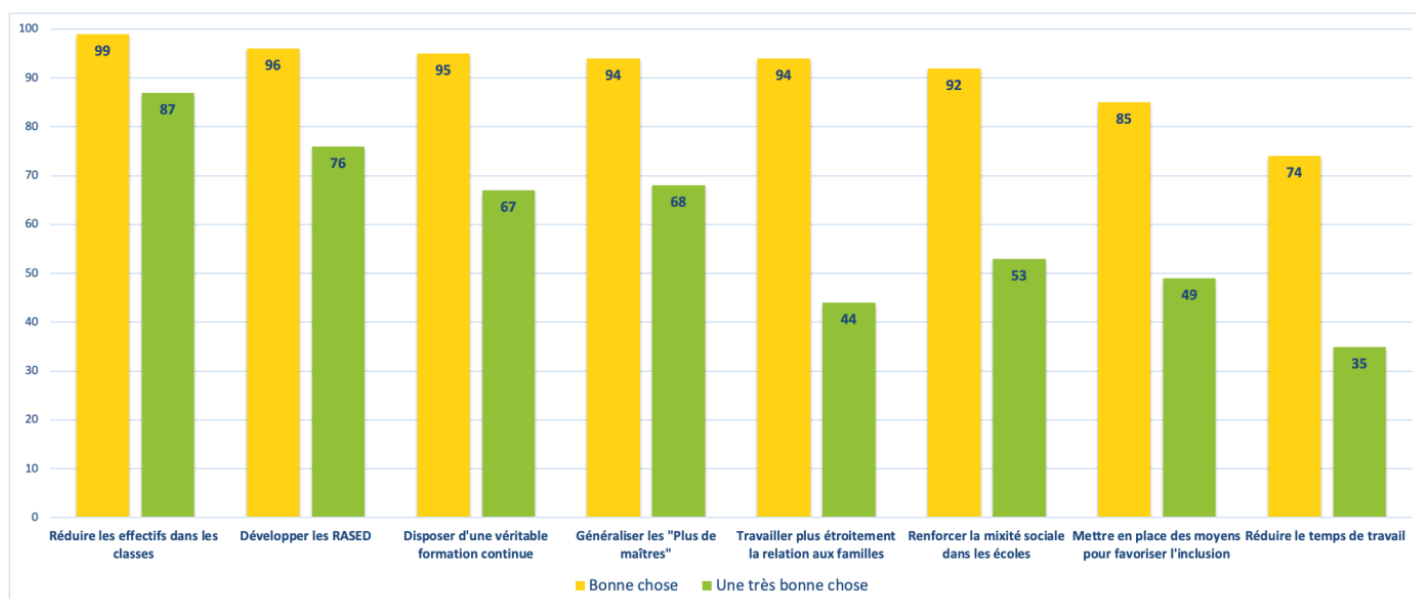
« Si l'on avait besoin de confirmer que les outils mis à disposition par le ministère ne furent pas à la hauteur des besoins des enseignants et que ceux-ci se sont appuyés sur leurs propres ressources, c'est chose faite dans ce dossier page 25 où les enseignants tant du premier que du second degré disent massivement avoir en priorité utilisé des ressources propres ou celles de collègues (respectivement 93% et 88%). Les ressources institutionnelles viennent loin derrière et l'opération du CNED dont le ministre fit le fer de lance de sa communication ne recueille que 17% d'usage déclaré dans le premier degré et 26% dans le second. En outre la « ronflante » opération « nation apprenante » ne recueille que 13% et 6%. »

De la même manière, si les enseignants « ont eu le sentiment d'être aidés par les collègues ou leur encadrement de proximité, ils restent peu soutenus par les corps d'inspection (25% dans le premier degré et 29% dans le second). »

¹ DEPP, note d'information 20.26 juillet 2020 « Crise sanitaire de 2020 et continuité pédagogique : les élèves ont appris de manière satisfaisante »

Des constats qui appellent des réponses

Ce qu'attendent les enseignantes et les enseignants



Source : L'enseignement à l'heure du déconfinement - Enquête Harris interactive - 2020

Les enseignants et les enseignantes, à la quasi-unanimité, sont dans l'attente de décisions fortes en termes de moyens pour remédier aux difficultés des élèves liées à la crise et à leurs répercussions sur leur scolarité : réduction des effectifs dans toutes les classes, développement et renforcement des RASED, véritable formation continue, généralisation des "Plus de maîtres que de classes", possibilité de travailler étroitement avec les familles et renforcement de la mixité sociale. Ils exigent aussi, pour plus de la moitié d'entre eux, une prime d'équipement.

Cette période de confinement aura mis en lumière l'adaptabilité, l'inventivité de la profession mais aussi l'impérieuse nécessité de tirer des enseignements de cette période et de prendre en compte les attentes exprimées pour transformer l'école et la rendre plus démocratique.

FICHE 3. L'ECOLE CONFINEE OU L'IMPOSSIBLE CONTINUITÉ PEDAGOGIQUE

La continuité pédagogique affichée par le ministère s'est confrontée dans les faits au défaut de formation et d'équipement professionnel, et à la « fracture numérique » révélatrice des inégalités scolaires. Les enseignantes et les enseignants ont tenu à maintenir un lien privilégié avec leurs élèves et les familles tout en sachant que l'entretien d'une activité scolaire apparaissait comme le seul objectif atteignable et raisonnable pour ne pas accentuer les inégalités.

Des objectifs officiels en complet décalage avec la réalité du terrain

Après avoir déclaré le matin même de l'annonce présidentielle de fermeture des écoles que cette hypothèse « n'avait jamais été envisagée » (Source : [France Info](#)), Jean-Michel Blanquer affirmait que tout était prêt pour assurer la « continuité pédagogique » en direction des élèves confinés.

Les outils numériques mis à disposition par l'institution devaient le permettre, en particulier « *ma classe à la maison* », ressources en ligne proposées par le CNED, complétées par le module « *classe virtuelle* » permettant de réunir en visio-conférence enseignants et élèves.

En somme, le numérique permettait de faire « comme si de rien n'était » et de poursuivre les enseignements pendant la parenthèse du confinement. Un monde virtuel idyllique qui s'est bien vite confronté au réel désenchanté.

En effet, il n'a pas fallu longtemps pour se rendre compte que la plate-forme du CNED, adaptée à des besoins ponctuels, était incapable de répondre à un afflux massif de connexions. Les ressources en ligne avaient tout à la fois oublié les élèves de PS et MS et celles et ceux à besoins éducatifs particuliers, pour qui aucune adaptation n'était proposée. Les écoles n'étant pas dotées d'espaces numériques de travail (ENT), ni les équipes pédagogiques, ni les parents d'élèves n'avaient été formés, entraînés à l'usage du numérique pour communiquer, a fortiori pour échanger des supports d'activités scolaires.

L'impréparation institutionnelle a donc dominé l'ouverture du confinement : équipement matériel et logiciel insuffisant des écoles, formation continue des équipes inexistante, compensée dans l'urgence par des capsules vidéo qui n'ont jamais

rencontré leur public, consignes contradictoires distillées par une hiérarchie locale, déboussolée par la variabilité des déclarations ministérielles.

Les obstacles de la fracture numérique

La situation d'enseignement généralisé à distance se confronte en premier lieu à la « fracture numérique ». Pour donner leur pleine mesure, les outils officiels supposent un équipement complet (PC, imprimante, casque audio, webcam, connexion haut débit), inaccessible aux foyers les plus modestes. Une note de la direction du trésor¹ publiée en août 2020 confirme ainsi les inégalités sociales d'accès à la connexion internet en révélant que « les enfants des ménages les plus modestes sont 3,5 fois plus nombreux à ne pas disposer d'une connexion à Internet que ceux du quintile supérieur de revenu ». En termes de matériel, seulement 64 % des foyers à bas revenus disposeraient d'un ordinateur contre 92 % pour les hauts revenus. Et alors que le multi-équipement concerne 42 % des foyers à hauts revenus, il concerne seulement 13 % des foyers les plus pauvres. Dans les logements sociaux ou précaires, parfois surpeuplés, il est même impossible de réserver un espace de travail individuel, propice à la concentration de l'enfant. Ces conditions de vie influent directement sur la réussite scolaire. Trésor-Eco pointe également que près d'un tiers des enfants du quartile le moins performant partagent leur chambre avec un autre membre du domicile, contre seulement 15 % des enfants les plus performants.

Dans le premier degré, l'élève ne peut réaliser seul toutes les tâches demandées. Or, la disponibilité d'un adulte accompagnateur ne peut être garantie dans toutes les familles. Là où c'est possible, tous les parents ne sont pas en mesure de maîtriser les consignes délivrées, relevant du registre pédagogique, qui supposent une certaine aisance avec le français écrit. Le biais n'est pas seulement économique ou social, mais également culturel et, selon les milieux sociaux, les usages familiaux du numérique ne recouvrent pas les mêmes compétences que celles requises par l'école (échanges par réseaux sociaux plutôt que par mails par exemple). La généralisation de l'enseignement à distance a révélé au grand jour les inégalités scolaires, amplifiées par l'isolement.

« L'enfer » de l'école à la maison

Le concept de « continuité pédagogique » peut entretenir l'illusion que n'importe qui pourrait enseigner. Le transfert de la responsabilité pédagogique vers les parents est évidemment un leurre car le repérage de ce qui fait obstacle aux apprentissages, des erreurs types impliquant telle ou telle remédiation (portant sur les connaissances ou les méthodes), relèvent bien d'une expertise professionnelle qui ne peut être déléguée.

¹ [Trésor-Eco n°264, Inégalités de conditions de vie face au confinement, Août 2015](#)

A la maison, les temps de travail scolaire, entre des enfants éprouvant des difficultés et des parents sans formation pédagogique, ont toutes les chances d'occasionner malentendus, tensions et *in fine* dévalorisations de l'image de soi des enfants (en « échec ») et des adultes (« incapables » de proposer une aide). De nombreuses familles ont témoigné de « *l'enfer* » de l'école à la maison.

Beaucoup « d'inventivité » pour maintenir le lien scolaire

Confrontés à ces difficultés organisationnelles, matérielles, culturelles, les enseignants et enseignantes du premier degré ont développé des « trésors d'inventivité » pour les surmonter. Recourant à leurs équipements personnels, à des outils et ressources numériques grand public (sites culturels et éducatifs, blogs, plateformes vidéos, solutions de partage de fichiers, etc.) sans toujours parvenir à résister aux sirènes du secteur marchand, développant des astuces compatibles avec les consignes sanitaires pour transmettre des ressources papier, les PE ont travaillé sans relâche à maintenir le lien avec leurs élèves et leurs familles.

Mais très vite, il est apparu illusoire de mettre en œuvre de nouveaux apprentissages hors de la classe. En effet, la découverte et l'acquisition de nouvelles notions ne peut se réaliser qu'au sein d'une séquence d'apprentissages conçue et mise en œuvre par un pédagogue qualifié. La relation pédagogique directe permet les feedbacks des élèves et les remédiations adaptées de l'enseignant mais aussi le recours aux ressources du « collectif apprenant » et les interactions entre élèves, la confrontation collective des procédures individuelles, nécessaires à tout nouvel apprentissage.

Sous la contrainte de la mise à distance, le métier réel s'est ré-inventé de lui-même, hors des injonctions ministérielles. Les professeurs des écoles ont travaillé à nourrir la relation avec l'élève, sa famille, en prenant des nouvelles, en entretenant ce qui a été acquis en classe, en rassurant aussi beaucoup des parents dépassés ou submergés. La profession a eu le souci d'entretenir la préoccupation scolaire pour aider les enfants à conserver une posture d'élève, consciente que les périodes de rupture d'apprentissages sont toujours plus préjudiciables aux élèves issus des classes populaires.

L'école à distance, ce n'est pas l'école

Si l'école devait à nouveau fonctionner « sous protocole sanitaire » à la rentrée ou à l'automne, un recours plus systématique au numérique serait-il souhaitable pour conduire à une hybridation présentiel/distanciel de l'enseignement ?

Même soutenue par une technologie numérique performante, maîtrisée par toutes et tous - et qu'il ne s'agit pas d'écarter par principe -, la transposition de la relation pédagogique de la classe vers le cercle familial ne peut que renforcer les inégalités scolaires corrélées aux inégalités sociales.

Comme le rappelle Philippe Meirieu dans [La dépêche](#) : « *L'école à distance ne peut pas être véritablement l'école : celle-ci a été créée pour lutter contre les*

inégalités matérielles, sociales et culturelles et donner le même droit d'accès aux savoirs à tous les enfants. Ce n'est pas seulement une institution faite pour apprendre, mais pour "apprendre ensemble". La classe n'est pas une juxtaposition d'élèves à qui l'on fournit des travaux individuels, c'est un espace symbolique de construction du collectif et de l'apprentissage du "faire société". »

FICHE 4 NUMERIQUE A L'ECOLE :

POUR QUELS USAGES ?

La fermeture brutale des écoles et le confinement ont contraint les professeurs des écoles à s'adapter très vite à l'enseignement numérique à distance, sans aucune formation, avec leurs propres outils. Ils ont dû trouver des solutions pour garder ce lien si précieux avec leurs élèves, avec le souci permanent d'accompagner au mieux les élèves et les familles les plus en difficulté.

Une adaptation contrainte

Très rapidement, les outils proposés par le ministère ont montré leurs limites. Les activités par niveau proposées par le CNED avec « *Ma classe à la maison* », tout comme les classes virtuelles, se sont heurtées à plusieurs obstacles et ont posé la question des inégalités scolaires. De nombreuses familles ne possèdent pas l'équipement requis, manquent d'ordinateur, d'imprimante (les livrets à imprimer diffusés par l'institution comptant jusqu'à 200 pages) , de webcam ou de micro... sans compter le nécessaire espace de travail au calme dans le logement pour chaque enfant. À cela s'est ajoutée la nécessité pour les familles de maîtriser les codes de l'école afin d'aider les enfants d'âge primaire à l'autonomie insuffisante à s'y retrouver.

Le confinement a été compliqué sur le plan professionnel, en raison du caractère inédit de la situation mais aussi du manque d'équipement et de formation institutionnelle aux outils éducatifs numériques. Une très grande majorité des PE a éprouvé des difficultés à exercer son métier, surtout les plus jeunes (87%) et ceux exerçant en éducation prioritaire (82%). Ils ont dû s'auto-former, partir à la recherche de ressources pédagogiques, inventer des moyens pour garder le lien, et ceci dans l'urgence.

Des enjeux importants

Cet épisode inédit montre la nécessité de réfléchir à l'utilisation du numérique à l'école. Ce qui s'impose de façon nette, c'est que l'école à distance, ce n'est pas l'école. Elle est et doit rester le lieu des apprentissages possibles grâce aux interactions sociales dans un cadre collectif.

Le confinement a accéléré et amplifié les difficultés des élèves pour lesquels il était déjà difficile de construire la réussite scolaire en présentiel. La perte des interactions sociales et pédagogiques, des organisations variées en fonction des objectifs d'enseignement, des moments formels et informels nuit à l'ensemble des élèves et impacte particulièrement les élèves des milieux populaires.

La convocation des États généraux du numérique

Le ministère organisera début novembre les États généraux du numérique. Ils devront permettre d'alimenter la réflexion sur l'utilisation du numérique à l'école. Ils seront l'occasion de mettre en lumière les différentes enquêtes élaborées par des équipes de chercheurs durant la période du confinement.

A cette occasion, le SNUipp-FSU défend un service public du numérique, garantissant l'accès aux informations et services en ligne pour toutes et tous, permettant l'équipement et la formation des publics socio-économiquement défavorisés, victimes de la fracture numérique. Le développement d'outils Education Nationale et la promotion de ressources libres est également souhaitable pour préserver l'école publique et son indépendance des pressions du secteur marchand.

En matière éducative, l'école doit se donner comme finalité la formation des futurs citoyens à la compréhension des informations circulant en ligne, dans une perspective de réduction des inégalités sociales et scolaires et proposer un usage raisonné des écrans, en particulier à l'école maternelle.

Le numérique, comme les autres outils peut être utilisé au service de différents choix pédagogiques. Mal utilisé, il pourrait orienter les contenus ou les pratiques d'enseignement, notamment être le levier d'une individualisation excessive des apprentissages, loin de la pédagogie active et des interactions sociales nécessaires aux apprentissages. Il convient d'y être attentif, et de permettre aux nécessaires débats professionnels de se développer sur les finalités et les usages du numérique à l'école.

Quoi qu'il en soit, pour pouvoir utiliser l'outil numérique, les professeurs des écoles ont besoin de bénéficier d'une solide formation. Par ailleurs, le financement des équipements informatiques par les seules communes est souvent un frein pour les équipes et accentue des disparités sur le terrain. Un cahier des charges national et un financement de l'Etat sont nécessaires pour l'équipement et l'assistance technique des écoles et des classes.

FICHE 5 RELATION ECOLE FAMILLES,

CE QUE LA CRISE A BOUSCULE

La qualité des relations entre l'école et les familles participe d'un bon climat scolaire et représente un facteur de réussite scolaire en reconnaissant les parents comme des interlocuteurs incontournables. La crise a mis en lumière l'importance de la communication entre les équipes pédagogiques et les familles ainsi que l'exigence de formation sur la question.

Un transfert de responsabilité

Cette crise a permis d'expérimenter une situation dans laquelle la connexion à distance a rendu possible un travail scolaire à la maison qui ne résulte pas d'un choix des familles mais d'une installation de la forme scolaire dans l'espace familial. Les parents ont été sollicités non pas comme des partenaires mais comme « des auxiliaires de l'école. ».

Pour Jean-Paul Payet, sociologue à l'université de Genève, en faisant le choix d'une école qui ne s'arrête pas, l'institution a pris le risque de sous-estimer les dégâts de cette exigence scolaire sur les familles les plus précaires, lesquelles porteraient ainsi la responsabilité du « décrochage » de leurs enfants. Pour lui, « l'institution a été incapable de penser la réalité des parents autrement que comme celle de parents maîtrisant les outils numériques et compétents pour organiser le travail à la maison ».

Garder le lien « coûte que coûte »

Les enseignantes et les enseignants ont dû, à partir du 13 mars, s'adapter alors que le sentiment de sidération, de peur était encore très fort. Sans accompagnement, isolés, parfois sans matériel, ils se sont emparés des outils numériques, de ressources diverses pour garder coûte que coûte le lien social avec les élèves et leurs familles.

Un changement de regard

L'enquête menée par Patrick Rayou, professeur des universités émérite, à l'université Paris VIII et Luc Ria, professeur des universités, directeur de l'IFÉ-ENS de Lyon sur l'enseignement à distance en avril 2020 a montré que les parents se sont dits rassurés par le suivi des PE, que les appels téléphoniques les avaient fortement réconfortés et qu'ils avaient été touchés par leur sollicitude. Face aux travaux scolaires proposés, au temps nécessaire pour accompagner l'enfant et

l'aider, ils ont été amenés à regarder d'une autre manière le métier enseignant mal connu d'eux, d'en mesurer les difficultés et la nécessité d'être formé.

Quant aux personnels enseignants, l'enquête commandée par le SNUipp-FSU permet de dire qu'ils ont pu évaluer les conditions inégales des familles face à la prise en charge du travail scolaire.

Ils sont 90% à penser que ce travail scolaire à distance a renforcé les inégalités entre les élèves. 85% des interrogés ont exprimé la nécessité de renforcer les liens entre l'école et la famille et 84% reconnaissent l'importance des familles pour aider aux apprentissages.

Ils ont constaté que pour certaines familles, les difficultés ont entraîné un « décrochage » les amenant à œuvrer en priorité au maintien du lien social, ne comptant plus leurs heures et ceci malgré les difficultés inhérentes au travail à distance auquel personne n'était préparé.

Déconfinement : le casse-tête

Enseignantes et enseignants ont été informés de la réouverture des écoles en même temps que les parents par les médias et non par l'institution. Les protocoles non anticipés ont donné lieu à de nombreuses déconvenues.

Ainsi le 11 mai puis les 2 et le 22 juin, les équipes ont dû organiser l'accueil de groupes d'enfants dans des conditions sanitaires draconiennes puis allégées. Les directrices et directeurs ont été contraints d'assurer des tâches et missions inédites : lister les élèves prioritaires, informer les familles de la possibilité ou non d'accueillir les enfants, organiser des roulements d'accueil, échanger chaque jour avec la mairie, veiller au respect du protocole, répondre aux sollicitations des parents inquiets et aux injonctions de la hiérarchie.

Mais les équipes ont eu à cœur de maintenir le lien social et ne pas lâcher les enfants contraints de rester chez eux en se répartissant les temps de présentiel et distanciel et en continuant de communiquer régulièrement avec les familles.

Cette période a mis en lumière l'importance de la collaboration école/familles, la part prise par les familles pour l'aide aux apprentissages et la nécessité d'une formation sur les questions de co-éducation.

Des dernières préconisations « hors-sol »

Si la circulaire de rentrée appelle les équipes à renforcer le lien avec les familles, seule la « Mallette des parents » est proposée comme ressource.

Rassurer les familles, créer du lien avec ces dernières pour favoriser la réussite scolaire et améliorer le climat scolaire sont plus que jamais nécessaires.

Mais les professeurs des écoles ne peuvent compter dans cette « mallette » que sur quelques articles datant de plusieurs mois ou années alors que temps et formations sont nécessaires. De plus, des conseils sur un site internet pour inviter les parents à venir dans des écoles dans un contexte pandémique semblent actuellement totalement « hors-sol ».

FICHE 6 L'IMPORTANCE DES CANTINES SCOLAIRES

La fermeture des écoles a privé des dizaines de milliers d'enfants pauvres d'un repas équilibré et peu onéreux dont ils bénéficiaient à la cantine scolaire. Insuffisamment aidés par une stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté aux effets limités et par des mesures d'urgence insuffisantes et tardives, de nombreux enfants ont souffert de la faim.

Ecoles fermées : des élèves privés de cantine scolaire

Lieu d'apprentissage et de socialisation, l'école veille également au bien-être des enfants qui lui sont confiés. Outre la vigilance des personnels enseignants au respect de leur intégrité physique et morale, l'accueil à la cantine de toutes et tous et particulièrement des enfants en situation de pauvreté, permet aux plus vulnérables l'accès à un repas équilibré. La malnutrition a des conséquences sur le développement de l'enfant et sur ses apprentissages.

La fermeture des écoles le 13 mars a entraîné la fermeture des cantines, privant ainsi de nombreux enfants du seul repas équilibré de la journée, repas gratuit parfois, coûtant moins d'un euro souvent. Des familles en situation de grande précarité ont perdu toute source de revenu du fait du confinement. Nourrir intégralement toute la famille alors qu'elles bénéficiaient de tarifs dégressifs, voire de la gratuité pour la cantine, les a plongées dans une grande détresse. Des enfants ont encore plus souffert de la faim, en France, en 2020 !

Fin 2019, la France, sixième puissance économique au monde, comptait 9,3 millions de personnes vivant sous le seuil de pauvreté, dont 3,1 millions d'enfants, soit un enfant sur cinq. Ce nombre ne cesse d'augmenter depuis 10 ans selon la dernière étude provisoire de l'Insee (publication définitive programmée fin 2020).

Ce constat accablant devrait placer la question de la pauvreté au cœur des politiques économiques et sociales de notre pays tant elle affecte les conditions de vie des enfants et a des conséquences sur tous les facteurs de leur développement, affectif, relationnel, cognitif... L'insécurité alimentaire s'ajoute aux inégalités scolaires accentuées par le confinement.

Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté : à faible portée

Voici tout juste un an, la « Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté » était présentée par le président de la République. Ce plan prévoyait cinq engagements. L'engagement numéro 2 devait garantir les droits fondamentaux

des enfants et se fixait pour objectif, de réduire de moitié d'ici à 2022 « *le taux de privation matérielle des enfants pauvres* ».

Or, les mesures présentées, très médiatisées – petit-déjeuner dans les écoles de l'éducation prioritaire et cantine à 1 euro – sont restées sous financées et déléguées aux communes sans engagement contraignant. Elles ont été déclinées sur le territoire de façon très inégale et n'ont concerné qu'un nombre réduit d'enfants qui en avaient besoin (200 000 bénéficiaires des petits déjeuners lorsque l'éducation prioritaire compte plus de 1,1 million d'élèves).

Au-delà des effets d'annonce, sans politique ambitieuse de redistribution des richesses pour réduire efficacement les inégalités, cette stratégie ne pouvait pas atteindre son objectif affiché. Le SNUipp-FSU revendique des politiques économiques et sociales qui permettent à toutes les familles de nourrir leurs enfants.

Au lendemain de la journée mondiale du refus de la misère, comme un mauvais signal, le gouvernement annonçait qu'il supprimait l'Observatoire de la pauvreté et de l'exclusion sociale dont le dernier rapport sur les inégalités révélait que loin de se résorber, la pauvreté s'ancrait et s'amplifiait dans notre pays.

Des aides d'urgence insuffisantes et tardives

Depuis, le confinement a révélé au grand jour l'étendue de l'insécurité alimentaire de toute une partie de la population. Les associations d'aide alimentaire qui essaient de pallier aux carences de l'action publique, se sont retrouvées submergées, des familles entières, des milliers d'enfants ont souffert de la faim. L'aide promise par l'État, 150 € par foyer plus 100 € par enfant à charge, « sans délai », à quatre millions de familles en situation de pauvreté, est arrivée en mai, bien trop tardivement.

Cette mesure d'urgence, insuffisante au regard des besoins du quotidien, ne représente que 900 millions d'euros quand le plan d'urgence voté à l'assemblée en compte 100 milliards. !

L'idéal affiché d'une société et d'une école inclusive se heurte aux conséquences de la crise économique, amplifiées par la crise sanitaire et à l'absence de volonté politique pour les compenser, engendrant une précarisation croissante et un accroissement des inégalités sociales. Cette pauvreté a des conséquences négatives sur les apprentissages et la scolarité des enfants et des jeunes. Elle doit être combattue pour permettre la réussite scolaire de l'ensemble des élèves.

FICHE 7 LE ROLE DES ENSEIGNANTS

SPECIALISE PENDANT LA CRISE

Depuis le début de la crise, les équipes exerçant dans l'ASH se sont mobilisées pour assurer un lien avec les enfants et les familles, fortes de leurs spécificités. Bien que la fracture scolaire ait été reconnue et mise en avant lors de la reprise, la priorité institutionnelle n'a pas toujours été donnée à la prise en compte des besoins spécifiques des élèves. Plus que jamais, les PE spécialisés seront indispensables à l'école d'après.

Les enseignantes et les enseignants spécialisés, les psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN) et la crise sanitaire

Comme leurs collègues de l'enseignement ordinaire, les enseignantes et les enseignants spécialisés, les psychologues ont, malgré les difficultés, répondu présent tout au long de la crise sanitaire en assurant une forme de continuité éducative. La « *continuité pédagogique* » dont le ministre de l'Éducation nationale s'est vanté se conçoit encore plus difficilement dans le cadre d'un handicap, d'une mission d'inclusion, de difficultés sociales ou psycho-affectives. La crise a renforcé la fracture scolaire, notamment pour les élèves relevant de l'enseignement spécialisé.

Malgré des conditions matérielles souvent compliquées, des difficultés d'organisation, des attentes contradictoires entre Éducation nationale et services de soins et des situations personnelles d'élèves très particulières, le lien a été maintenu avec inventivité et engagement :

- Proposition par les PsyEN de plateformes téléphoniques en direction des personnels comme des familles. L'objectif principal était d'offrir un lieu où échanger, recevoir des conseils et surtout verbaliser ce qui fait peur, ce qui fait souffrir. Elles ont été très investies par les parents, qui se sentaient parfois en grande difficulté pour « *faire l'école* » à la maison.
- Des soutiens individuels réalisés par les maîtres E et G : en lien avec les enseignantes et enseignants des classes ordinaires et par le biais d'outils numériques dont ils disposaient. Ils ont pris en charge et soutenu les élèves qui ne répondaient pas aux sollicitations. Le personnel RASED a pu ainsi agir dans une optique de prévention des conséquences de la rupture du lien physique avec l'école.
- Des pratiques pédagogiques innovantes les coordonnateurs et coordonnatrices d'ULIS et d'UE, dans les SEGPA et les ESMS ;

- une continuité administrative et pédagogique pour les ERH ;
- le maintien du lien avec les élèves dans les EREA ;
- l'accueil de certains élèves dans les IME ;
- le volontariat pour accueillir les enfants des personnels soignants...

Les personnels n'étaient ni préparés ni formés à cette nouvelle façon de travailler et il a fallu s'organiser très vite.

Pour la première fois, ces personnels ont été confrontés de manière généralisée au travail à distance, alors que le cœur de leur pratique réside dans la proximité, le face à face et le travail en partenariat.

L'enseignement spécialisé sous investi

A l'heure de la reprise et au fil des réorganisations successives de l'école, les personnels spécialisés continuent d'être les « impensés » du déconfinement, notamment les personnels des RASED. Niant leur identité professionnelle, on les a sollicités parfois comme moyens de remplacement, pour pallier les manques dans l'enseignement ordinaire, les priorités organisationnelles primant sur l'intérêt de l'élève.

Tout comme cette crise a mis en avant l'utilité d'un hôpital public de qualité, elle a montré l'importance d'une école solide et qui dispose de tous les moyens dont elle a besoin, notamment pour prendre en charge les élèves les plus fragiles. Au sein de l'école, à côté et dans la classe, des réflexions, des élaborations collectives et des aménagements pédagogiques sont nécessaires avec les enseignants spécialisés. Or, le ministère s'attaque encore aux postes spécialisés pour la rentrée 2020. Certains postes resteront vacants et seront récupérés voire supprimés, faute de départs en formation. En raison d'un budget insuffisant attribué à la formation initiale des enseignants souhaitant obtenir une certification en enseignement spécialisé ou adapté, les postes spécialisés ne sont pas attribués faute de personnels qualifiés disponibles. Les IA-DASEN récupèrent alors ces postes, voire les suppriment, pour consacrer les moyens à d'autres fins, réduisant par-là l'aide spécialisée aux élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap.

FICHE 8 UNE ECOLE QUI NE REDUIT TOUJOURS PAS LES INEGALITES

Après une phase d'amélioration du niveau des élèves qui atteint son plus haut niveau dans les années 1990, l'école française est marquée depuis 15 ans par une aggravation des inégalités scolaires. En France, l'échec scolaire est plus qu'ailleurs corrélé à l'origine sociale défavorisée des élèves. Rapports et comparaisons internationales décrivent le système éducatif français comme l'un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE. Les mesures emblématiques comme le dédoublement des classes de CP et de CE1 n'apportent pas les résultats attendus dans un contexte aggravé par la crise sanitaire.

Une école inégalitaire

Le rapport 2019 sur les inégalités en France (sous la direction d'Anne Brunner et Louis Maurin, édité par l'Observatoire des inégalités) est sans ambiguïté.

Si la part de jeunes qui quittent le système scolaire avec un faible niveau d'éducation (au maximum le brevet) a diminué de 11,3% en 2007 à 8,9% en 2017, les inégalités corrélées à l'origine sociale sont toujours aussi marquées. Ainsi, à l'issue du collège, le taux d'accès en seconde générale ou technologique est deux fois plus élevé pour les élèves d'origine sociale favorisée (84,8 % contre 42,4 %) que pour les élèves d'origine sociale défavorisée.

L'université opère en master pratiquement le même tri social que les grandes écoles. Les enfants d'ouvriers ne représentent que 13 % des étudiants en licence, ils ne sont plus que 9 % en master et 7 % en doctorat. Seule exception notable, en BTS, les enfants d'ouvriers sont représentés à la hauteur de leur part dans la population (24%).

Si les auteurs du rapport alertent sur le fait que « l'exclusion des meilleures filières des enfants des classes populaires est une source de tensions sociales souvent mal mesurée », Louis Maurin, directeur de l'Observatoire des inégalités, rappelle aussi le rôle indispensable de l'école. « Non, l'école n'augmente pas les inégalités. Sans l'école française, les inégalités seraient démultipliées ».

Des inégalités renforcées par le confinement

Le sociologue Bernard Lahire, professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon qui a dirigé l'ouvrage « *Enfances de classe – De l'inégalité parmi les enfants* » (édition du Seuil), décrypte les effets produit par la « continuité pédagogique » voulue par ministre de l'éducation nationale.

« Le problème énorme qui surgit en cas de confinement, c'est le fait que le repli sur la sphère familiale et domestique conduit à une accentuation des inégalités de départ. Car les enfants des familles défavorisées ne vivent bien souvent les apprentissages de type scolaire qu'à l'école »¹.

Romain Delès et Filippo Pirone, enseignants-chercheurs en sociologie à l'université de Bordeaux, ont collecté 30 000 réponses de parents sur le travail scolaire pendant le confinement. Le temps consacré à la classe à la maison va « contre l'intuition », estime l'étude. Les classes populaires passent 3 h 16 par jour en moyenne à l'accompagnement scolaire contre 3 h 13 pour les classes moyennes, 3 h 07 pour les classes supérieures et 2 h 58 pour les parents exerçant le métier d'enseignant.

En s'intéressant aux techniques pédagogiques utilisées par les parents, l'enquête établit que les familles populaires adoptent « des pratiques d'accompagnement plus directes, plus cadrantes, plus impositives, qui remplissent les attendus formels, visibles des consignes scolaires ». Or ces façons de faire la classe à la maison « ne pénètrent pas dans la machine pédagogique », pointent Romain Delès et Filippo Pirone². Comme le montrent les travaux sur le rapport au savoir, portés notamment par Patrick Rayou et Stéphane Bonnéry [professeurs en sciences de l'éducation à Paris-VIII], « le savoir scolaire repose sur un certain nombre de non-dits, et en particulier sur des opérations intellectuelles implicites »³. Il est donc nécessaire de décoder les consignes, d'en saisir les sous-entendus ou objectifs d'apprentissages sous-jacents. Ces implicites sont source d'un malentendu entretenu par l'institution scolaire avec le rapport aux savoirs des élèves des classes populaires qui les pénalise dans leurs acquisitions scolaires.

A l'issue du confinement, le ministère a ouvert le retour à l'école sur la base du volontariat des familles. Cette décision a eu des conséquences négatives pour les enfants des familles socialement défavorisées.

Lien entre origine sociale et résultats scolaires : les enseignements de PISA 2018 pour la France

L'enseignement le plus saillant de cette enquête internationale, publiée en décembre 2019, est que la France reste l'un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socioéconomique et la « performance » dans PISA est le plus fort. Il y a 107 points de différence entre les élèves français issus d'un milieu socio-économique favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé, contre 89 en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Cette année, la dominante était la compréhension de l'écrit. Si depuis la dernière enquête Pisa qui mettait l'accent sur la lecture en 2009, les inégalités

¹ Source : Médiapart, entretien du 31/03/2020

² Source : « L'école à la maison », amplificateur des inégalités scolaires. Le Monde, 11/05/2020

³ Source : idem (Le Monde, 11/05/2020)

sociales ne se sont pas aggravées, leur niveau est toujours très inquiétant. En effet, un élève favorisé sur cinq contre un élève défavorisé sur cinquante seulement atteint les niveaux 5 et 6¹ en compréhension de l'écrit.

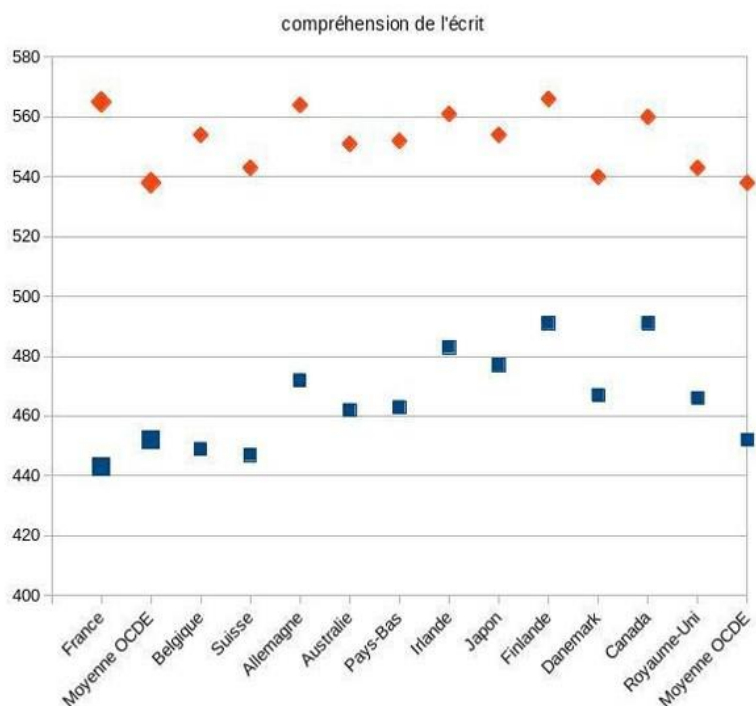
La différence de résultats entre les 25 % des élèves issus des milieux les plus populaires et les 25 % des élèves issus des milieux les plus favorisés est de 110 en maths, 117 en sciences, 122 en compréhension de l'écrit, quand elle n'est que de 84, 86 et 88 pour la moyenne des pays de l'OCDE. Ce poids des déterminismes sociaux est d'autant plus marqué si l'on compare les résultats de la France aux onze pays de niveau économique sensiblement équivalent, mais qui investissent en moyenne près de 30 % de plus pour l'école primaire.

Pour la France, le niveau des élèves issus des milieux les plus favorisés est sensiblement comparable à celui des mêmes élèves des autres pays. L'importance de l'écart de réussite en fonction de l'origine sociale s'explique essentiellement par les difficultés que rencontre le système scolaire français à assurer la réussite des élèves issus des milieux socio-économiques les moins favorisés (cf. ci-dessous, l'amplitude des écarts en compréhension de l'écrit).

Les écarts de performances aux évaluations PISA en fonction de l'origine sociale

La France a la plus forte amplitude de différence de résultats entre ceux des élèves des familles défavorisées et favorisées.

Source : Enquête PISA 2018



¹ Les élèves qui atteignent ces niveaux « ne sont pas gênés par la longueur des textes, ils manient des notions abstraites, voire contre-intuitives, et ils distinguent les faits et les commentaires en fonction d'indices implicites sur le contenu ou l'origine de l'information. »

Le dédoublement en Education prioritaire, pour faire quoi ?

Des préconisations, formulées par l'OCDE suite à cette enquête PISA, portent sur l'école primaire et la réduction des inégalités. Or le ministère actuel prétend actionner ces leviers avec les dédoublements de classes en Education prioritaire.

En France, le dédoublement des classes de CP et de CE1 s'accompagne d'un encadrement des pratiques et un pilotage de l'enseignement par les évaluations nationales standardisées. Le communiqué ministériel du 3 décembre 2019 précise : « *Les méthodes explicites, systématiques et dont les résultats sont mesurés par des évaluations sont les leviers essentiels des progrès des systèmes éducatifs* ». Les enseignantes et enseignants sont mis sous pression pour appliquer des prescriptions qui interprètent et réduisent les programmes nationaux, et qui nient la professionnalité de celles et ceux dont la responsabilité est justement de mettre en œuvre ces programmes. A l'étude de la note de la DEPP de novembre 2019 sur les résultats des évaluations nationales, le projet ministériel de resserrement sur les « fondamentaux » a pour conséquence de creuser les écarts entre les élèves d'Education prioritaire et les autres, entre le début de CP et le début de CE1. Ainsi, en un an, selon la DEPP, l'écart entre Education Prioritaire et hors EP s'est creusé d'environ 3 % en fluence (lecture oralisée), en compréhension de phrases comme en écriture de mots et de syllabes. Pour les élèves de REP+, la DEPP constate même que les performances langagières, notamment en vocabulaire délaissé au profit du déchiffrage, se dégradent entre le début de CP et le début de CE1.

Les méthodes injonctives imposées par le ministère dans le premier degré découragent et démotivent la profession, au point que le chercheur Roland Goigoux, en fait la raison principale de ce qu'il qualifie d'échec du dédoublement des classes : la France « *a suivi naïvement les sciences cognitives et oublié les sciences humaines. Le ministère de l'Éducation nationale a appliqué une méthode autoritaire et brutale de conduite du changement, imposant une pédagogie officielle unique, discréditant et démobilisant les praticiens efficaces mais non conformes, dénoncés au motif de leur manque de « loyauté ». Une méthode qui ne marche dans aucun pays au monde.* »¹

C'est bien à l'école que l'on peut le mieux lutter contre les inégalités scolaires, et l'expérience de l'enseignement à distance pendant la crise sanitaire l'a rappelé. A condition toutefois d'y consacrer les moyens nécessaires, en postes, en formation... et à condition de parier sur le renforcement de la professionnalité enseignante, plutôt que sur le contrôle des pratiques pédagogiques. Plutôt que de resserrer les enseignements sur « les fondamentaux », il est nécessaire de viser une culture commune riche et émancipatrice et de renoncer à une individualisation des apprentissages et des parcours qui ramène chacun au « *destin scolaire* » lié à son origine sociale.

¹ « Évaluations 2019 : des silences qui en disent long » Tribune de Roland Goigoux sur Médiapart, 5/11/2019.

FICHE 9. APPRENDRE SEUL OU EN GROUPE

La crise sanitaire et le confinement ont déstructuré le fonctionnement de l'école. L'instruction obligatoire en présentiel et en groupe-classe s'est arrêtée le 13 mars. Elle a repris de manière très réduite le 11 mai et plus largement le 22 juin. Si cette période peut être riche d'enseignements, elle est aussi un levier utilisé par le ministre pour accélérer sa transformation de l'école.

La place de l'individualisation dans les apprentissages.

Les orientations politiques, les suppressions de postes (notamment les RASED), la remise en cause ou la réduction drastique de la formation initiale et continue, ont mis l'école française en difficulté dans la lutte contre les inégalités scolaires depuis plusieurs années. De multiples facteurs ont joué dans l'aggravation des inégalités durant le confinement mais le principal a été la perte de contact en présentiel entre les PE et leurs élèves et entre élèves. Malgré ce constat, le ministère prône l'individualisation des apprentissages dès le retour à la normale à l'école.

Enseigner, une pratique d'abord fondée sur l'interaction.

L'accroissement des inégalités depuis le 13 mars 2020 démontre qu'enseigner est un métier et ne peut s'improviser, que l'enseignement est une relation faite de multiples interactions, régulations et remédiations entre l'adulte et les élèves mais aussi entre élèves. Il comporte des dimensions individuelles et collectives, psychologiques, sociologiques et cognitives. L'école, et singulièrement l'espace classe, sont propices au traitement de toutes ces dimensions.

La réponse à l'intervention

Dans la note de la Depp sur les résultats des évaluations standardisées, le ministère promeut la Réponse à l'intervention (RAI) comme la stratégie pédagogique unique. Une démarche frontale et des outils sont prescrits aux enseignantes et enseignants dans l'objectif de réduire la difficulté scolaire. Apprendre y est vu comme une accumulation de « savoir-faire » techniques, déconnectés de l'ensemble des apprentissages faits en classe mais aisément mesurables par une évaluation chiffrée. Les conséquences sur les élèves sont un risque d'étiquetage précoce, une scolarité stressante scandée par des évaluations, une réduction des apprentissages à ce qui est évalué, l'individualisation des apprentissages et l'isolement de chacun dans le groupe-classe, une entrée dans les apprentissages par une seule voie, imposée par le ministère, une attention focalisée sur les compétences de bas niveau

et évaluables alors que les évaluations internationales pointent des difficultés des élèves français sur les compétences de haut niveau (compréhension implicite, résolution de problèmes) et enfin l'abandon de la dimension culturelle des savoirs.

Pour le personnel enseignant, une application stricte du protocole engendre une limitation du « pouvoir d'agir » et de la liberté pédagogique, un pilotage des enseignements par les évaluations, une augmentation des pressions hiérarchiques, le renoncement à construire une ouverture culturelle pour tous les élèves et des formations imposées. Or, la remédiation, individuelle ou collective, est une activité menée par les PE au quotidien, qui doivent pouvoir choisir les outils les mieux adaptés aux besoins de leurs élèves et aux progressions qu'ils construisent. Faire de la pédagogie différenciée ce n'est pas individualiser les apprentissages.

Dans un article consacré à la pédagogie différenciée, P. Meirieu écrit : « *Je ne l'ai jamais conçue comme une mécanique technocratique qui soumettrait tout élève à des batteries de tests permanents permettant d'imposer à chacun les connaissances et les méthodes qui correspondraient strictement à son niveau et à ses besoins. Cette vision, qui nourrit très largement aujourd'hui le discours dominant sur « l'individualisation », est, tout à la fois, une erreur et une faute ». Une erreur parce qu'il n'y a pas de réponse qui se réduise à une « remédiation technique ». Une faute, car « en cherchant systématiquement la solution pédagogique dans le passé de l'élève, on risque de l'y enfermer. (...) Autant dire qu'on privera les uns et les autres de la découverte de stratégies qui pourraient justement leur permettre de se dépasser et de se développer. »¹*

De nombreux travaux (notamment ceux de Marie Toullec-Théry², de Roland Goigoux³ ou les conférences pédagogiques du CNESEO) ont abondamment montré que l'individualisation à outrance était un facteur de renforcement des inégalités. Le renforcement des évaluations standardisées et des protocoles de remédiation individualisée n'est pas une bonne nouvelle pour celles et ceux qui sont attachés à la réussite de tous les élèves.

La confrontation collective des différentes procédures utilisées par les élèves, la coopération dans une organisation structurée, la mise en œuvre du tutorat sont autant de leviers de démocratisation de la réussite scolaire. Ils évitent les écueils d'une individualisation excessive qui creuse les écarts entre élèves et crée une école à deux vitesses. Faire fructifier les potentialités du collectif enseignant et des collectifs classe nécessite une formation ambitieuse, adossée à la recherche et son appropriation par des personnels enseignants reconnus comme concepteurs de leurs gestes professionnels.

¹ https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_differenciee.htm

² <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>

³ http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/99_elem_goigoux.aspx

Le confinement a montré que l'enseignement à distance ne peut se substituer à l'enseignement en présentiel. Le présentiel et le groupe classe sont des facteurs importants, favorables aux apprentissages. Ils sont à la fois une source de motivation et un espace de mutualisation de ressources communes à tous les élèves. L'hétérogénéité du groupe classe est un facteur positif pour les élèves les plus faibles comme pour les plus en réussite.

PARTIE 3 : L'ÉCOLE DECONFINÉE



FICHE 10. LES PROTOCOLES SANITAIRES ET LES PROBLEMATIQUES DE LEUR MISE EN ŒUVRE A L'ÉCOLE

Dans la phase de réouverture des écoles en mai/juin, les écoles ont d'abord dû mettre en œuvre en urgence un protocole sanitaire très exigeant. Le fonctionnement pédagogique ordinaire des écoles a été fortement perturbé par l'instauration de la distanciation physique et les consignes de nettoyage. Le retour de l'obligation scolaire à partir du 22 juin a signifié une complète inversion avec un protocole particulièrement allégé, à rebours des consignes sanitaires dans l'espace public et le monde du travail.

Des écoles peu adaptées à des contraintes sanitaires strictes

La mise en place du protocole pour la réouverture des écoles le 11 mai a mis en lumière les problèmes matériels dans la majeure partie des écoles. La conception et l'équipement de beaucoup d'entre elles ont été un frein à l'application du protocole. Certaines équipes se sont alors retrouvées face au casse-tête de la mise en place des recommandations du guide sanitaire. En tenant compte des 4m² par élève, les classes exiguës n'ont pu accueillir que peu d'élèves. Le manque de points d'eau rend difficile le lavage fréquent des mains, les couloirs ou passages étroits sont peu adaptés à la circulation des groupes. Il a fallu pour certaines équipes redoubler d'ingéniosité pour s'adapter au guide sanitaire pourtant nécessaire à une reprise en toute sécurité.

Il a fallu aussi se confronter aux municipalités, qui pour certaines, n'ont pas été très regardantes sur la mise en place du protocole, souhaitant rouvrir au plus vite et au maximum de la capacité des écoles. D'autres, à l'inverse, n'ont pas souhaité rouvrir les écoles le 11 mai, souvent par manque de personnels pour assurer l'application du protocole.

Il a également fallu apporter des réponses aux familles qui avaient compris, suite aux annonces médiatiques, que tous les enfants pourraient être accueillis à l'école. Les limitations imposées par le protocole sanitaire ne le permettaient pas.

L'école lieu d'échanges et d'interactions

L'école est le lieu de vie collective par excellence : les enfants échangent, jouent, interagissent et apprennent ensemble. De fait, le matériel collectif est très présent et permet des apprentissages indispensables.

Si les écoles maternelles étaient moins nombreuses à rouvrir avant le 22 juin, c'est d'une part parce que les gestes barrière y sont très difficiles à mettre en place

avec de jeunes enfants (distanciation physique, lavage de mains répété) mais également parce qu'il est très difficile de faire classe sans matériel collectif : jeux de sociétés, de cour, de construction, d'imitation...

Les élèves apprennent ensemble, ils ont besoin de contacts et d'échanges impossibles à mettre en place avec une distanciation physique.

L'allègement du protocole sanitaire

Pour réinstaurer l'obligation scolaire de tous les élèves le 22 juin, le ministère a tout simplement supprimé le protocole de base : distanciation physique dans les classes, à la cantine, suppression du nettoyage systématique des classes et des objets collectifs. Les écoles sont passées d'un protocole très strict à un protocole très allégé, voire inexistant dans les classes.

Les équipes enseignantes ont dû à nouveau s'adapter en quelques jours alors que les injonctions contradictoires avec deux protocoles sortis dans la même journée ont perduré.

Ce sont l'impréparation et les injonctions contradictoires qui ont de nouveau mis à mal l'école et les personnels, épuisant un peu plus les équipes pour la fin de l'année scolaire

Un protocole de rentrée hors sol

Publié en catimini au cœur de l'été, le protocole sanitaire de rentrée allège davantage encore les mesures de la fin d'année scolaire 2019/2020. La distanciation n'est plus exigée dans les espaces extérieurs, pas plus que dans les espaces clos quand « elle n'est pas matériellement possible » ou « qu'elle ne permet pas d'accueillir la totalité des élèves ». L'interdiction du brassage d'élèves est complètement levée même s'il conviendrait d'éviter « regroupements et croisements importants ». Le port du masque pour les enseignants n'est requis qu'à l'occasion des déplacements. En classe, ils en sont dispensés si la distanciation physique peut être maintenue. En maternelle, la dispense est même étendue à toute situation en présence d'élèves. Les règles de nettoyage sont également assouplies. Des objets peuvent être partagés au sein de la classe sans être désinfectés.

Cet allègement des mesures sanitaires est à rebours complet du renforcement des mesures sanitaires dans l'espace public et les contextes professionnels, face à l'accélération de la circulation du coronavirus en fin d'été. S'il devait être maintenu en l'état, le ministère prendrait la responsabilité de traiter l'école comme un univers professionnel hors sol, mystérieusement épargné de la propagation de la covid-19. Pour le SNUipp-FSU, il faut articuler l'accueil de tous les élèves à l'école que suppose l'obligation scolaire avec des mesures qui assurent la sécurité sanitaire de tous les professionnels de l'école (enseignants, ATSEM, AESH, personnels municipaux d'entretien, d'animation, de restauration, etc.), des élèves et de leurs

familles. Ceci suppose de mettre en application les préconisations du Haut Conseil de Santé Public relatives au port du masque, au maintien des mesures barrières de distanciation physique, de nettoyage désinfection des surfaces et d'aération des locaux. Le non brassage des groupes et classes doit pouvoir être maintenu autant que faire se peut pour limiter les contacts. Les équipes pédagogiques doivent également bénéficier de consignes claires et de l'accompagnement nécessaire pour procéder à l'isolement et la mise en quatorzaine des personnels ou élèves dès l'apparition de symptômes.

Sur le plan pédagogique, le plan de continuité diffusé par le ministère en juillet confirme le maintien de l'obligation scolaire et envisage deux hypothèses selon la circulation du virus : fermetures localisées des écoles ou seulement réduction des capacités d'accueil. Ces modalités sont comparables à celles du confinement pour l'option 1, avec seul recours à l'enseignement à distance, ou à celles d'après 11 mai pour l'option 2 qui impose d'organiser des roulements pour les élèves par tiers de classe et de combiner enseignement en présentiel et en distanciel. Des incertitudes demeurent sur la priorité à accorder à certains élèves, les droits des personnels vulnérables, la prise en charge des enseignements présentiels et distanciels ou le financement pour le prêt de matériel numérique. Les équipes ne sont pas mieux préparées par l'institution à l'enseignement à distance tant sur le plan matériel que de la formation professionnelle.

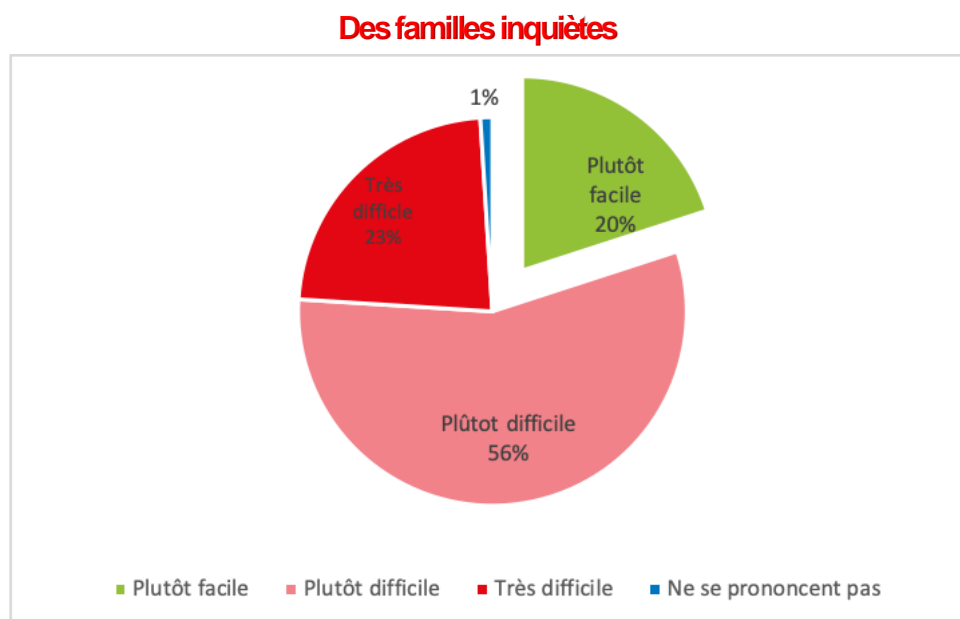
Le SNUipp-FSU a demandé de décaler la rentrée des élèves pour laisser aux équipes le temps nécessaire à la préparation de cette rentrée exceptionnelle afin de pouvoir décliner l'ensemble des scénarios. Le refus persistant de répondre à cette demande du ministère ne permet pas aux écoles de s'organiser.

FICHE 11 LE DECONFINEMENT DE L'ÉCOLE AU TRAVERS DES ENQUÊTES DU SNUIPP-FSU

Le SNUipp-FSU a réalisé deux enquêtes auprès de la profession qui ont permis de constater que les réalités de terrain étaient bien différentes des propos du ministre relayant l'idée d'une reprise facile. Les annonces se sont succédées, la précipitation et le flou ont souvent dominé, tandis que les équipes d'écoles ont dû se débrouiller seules. La première enquête a eu lieu juste avant la réouverture des écoles, la seconde à la fin du mois de mai.

Les aspects sanitaires

Le protocole mis en place le 11 mai n'a été modifié que le 22 juin alors que le ministère avait largement communiqué sur une reprise de tous les élèves à partir du 2 juin. Pourtant ce sont bien des obstacles sanitaires qui ont freiné l'accueil des élèves.



Source : L'enseignement à l'heure du déconfinement - Enquête Harris interactive - 2020

70% des écoles avaient ouvert leurs portes dès le 12 mai au matin. La forte inquiétude des parents a freiné le retour des élèves.

Parmi les écoles restées fermées, 13% l'étaient en raison de l'impossibilité du respect du protocole : insuffisance de désinfection (14% des écoles), difficultés d'approvisionnement en masques (10% des écoles).

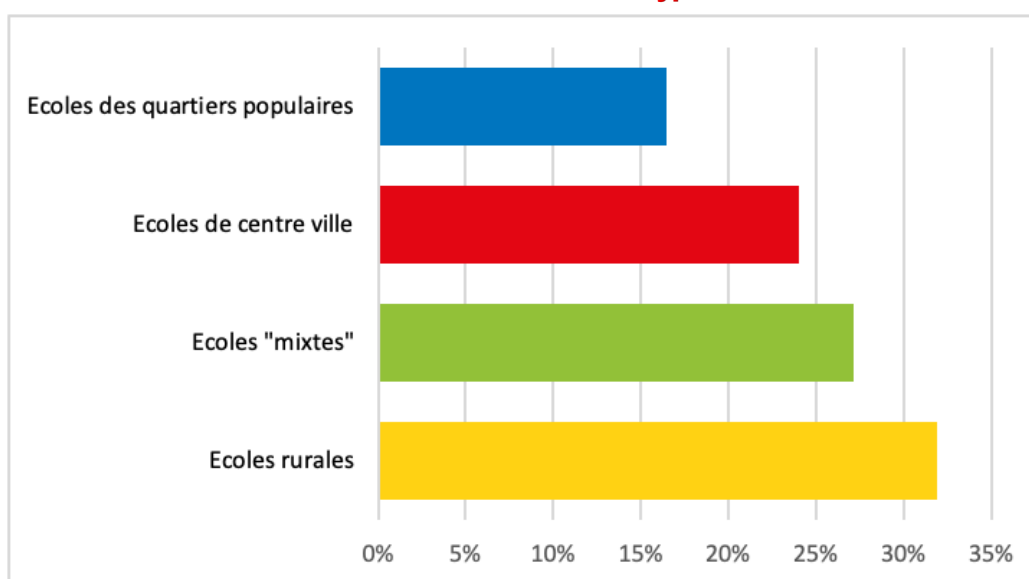
A compter du 22 juin, avec l'allègement du protocole, des maires qui jusqu'alors refusaient d'ouvrir les écoles pour des raisons sanitaires, sont revenus sur leur décision, parfois contraints par des décisions de justice (notamment en Corse, à Marseille, ou en Guadeloupe...).

Les élèves accueillis

Les préconisations ministérielles ont été suivies : les élèves de GS, CP et CM2 ont été majoritairement accueillis.

- 24,93% des élèves ont fréquenté l'école entre le 11 mai et le 22 juin mais on constate que, malgré une sur-sollicitation des enseignant-es auprès des familles, ce ne sont pas les élèves les plus en difficultés qui sont revenus en classe, notamment les élèves issus des familles de classes sociales défavorisées (78%).

Taux de retour des élèves selon le type d'école



Source : L'Enquête SNUipp-FSU auprès des écoles « ouverture des écoles 11 mai 2020 - 2020

Ces chiffres montrent l'échec de la stratégie ministérielle basée sur le volontariat des familles pour un retour prioritaire des élèves les plus éloignés de l'école.

- Pour 80% des écoles, la taille des groupes a varié entre 5 et 10 élèves. Seuls 20% des groupes ont dépassé les 10 élèves.

La réalité de cette école intermédiaire vue côté enseignant

Alors que les PE accueillant les élèves en classe étaient exemptés de la poursuite de l'enseignement à distance, 2/3 d'entre eux ont pourtant poursuivi leur double activité afin de ne pas « abandonner » leurs élèves restés à la maison. Le protocole mêlant présentiel et distanciel pour les élèves a imposé de nouvelles organisations de travail localement.

Malgré un intérêt au travail en petit groupe, 30% d'entre eux ont exprimé des difficultés d'ordre pédagogique : 24% évoquant une perte de sens du métier avec le sentiment de faire de la garderie ou encore de donner trop d'ordres négatifs pour faire respecter les gestes barrière.

Ils et elles ont été 35% à estimer que le protocole n'était pas applicable en l'état à l'école avec de jeunes enfants et 51% à juger que la première version du protocole n'était pas tenable dans la durée.

C'est à partir de ces constats du terrain que doivent être envisagés d'éventuels scénarios d'adaptation de l'école aux réalités sanitaires à partir de la rentrée scolaire.

FICHE 12 LE DISPOSITIF « 2S2C », UN DISPOSITIF CONFUS ET PEU EFFICACE

Le dispositif « 2S2C : Sport, Santé, Culture, Civisme » s'est mis en place dans le contexte de crise sanitaire. Il s'agissait de permettre de recruter des personnels extérieurs à l'école dans l'objectif d'accueillir le plus d'élèves possible en complément des groupes d'élèves accueillis dans les classes. La pertinence du dispositif n'a pas été reçue de la même façon par les collectivités. Très peu d'entre elles ont souhaité les mettre en place.

Un dispositif mis en place dans un contexte d'urgence

Dans le cadre d'une convention signée entre les municipalités et les directions académiques, des personnels peuvent être recrutés pour prendre en charge des groupes d'élèves pendant les horaires de classe.

Dans les faits, le dispositif a peu fonctionné. Ainsi au 19 juin, 5846 écoles seulement étaient concernées par le dispositif (public et privé) soit 8% des écoles en France. Mais seulement 167500 élèves ont été concernés par ce dispositif soit 2,5% des élèves scolarisés en France (cf. rapport mission flash assemblée nationale, juillet 2020).

Dans ce dispositif, des intervenants extérieurs dans le domaine de la culture, du sport et de l'animation ont été recrutés.

Le dispositif a montré de grandes disparités territoriales, la disponibilité en personnel dispensant des activités culturelles ou sportives différant d'un territoire à l'autre.

Des activités confiées à des personnels extérieurs à l'école sur du temps scolaire

Pendant les horaires scolaires (24 heures hebdomadaires) le PE est responsable des activités pédagogiques conduites auprès des élèves dont il a la charge. Avec le dispositif « 2S2C », l'intervenant extérieur exerce dans ce même cadre horaire sans en rendre compte à l'enseignant ou à l'enseignante. Là où le dispositif s'est mis en place, la répartition des tâches et des rôles de chacun a pu, de fait, prêter à confusion. Les activités réalisées n'ont pas pu se faire en complémentarité de ce qui était fait dans la classe.

Le temps scolaire doit rester à la main des enseignants et des enseignantes

Tous les enseignements doivent bien être dispensés par des personnels enseignants. Les activités sportives et les enseignements artistiques et culturels représentent respectivement 3h et 2h sur les 24h hebdomadaires. Toute intervention extérieure doit se faire dans le cadre d'un projet concerté entre équipe pédagogique et intervenants extérieurs. Elle reste sous la responsabilité exclusive de l'enseignant. Cela peut se faire dans le cadre du projet d'école par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut alors faire appel à des intervenants en théâtre, musique, arts plastiques ou sport. L'intervenant extérieur, expert dans son domaine apporte un « plus » technique au PE et à la classe.

Un dispositif qui n'a pas lieu d'être dès lors que l'école reprend un rythme normal

Avec le retour de l'obligation scolaire, le dispositif « 2S2C » n'a plus lieu d'être. Il n'a de justification que s'il y a un protocole sanitaire strict à respecter, empêchant la scolarisation à temps plein. Lorsque l'obligation scolaire s'impose à nouveau, les 24 heures de classe pour les élèves sont assurées par les professeurs. L'emploi du temps scolaire avec toutes les matières au programme est rétabli, assuré par des personnels enseignants.

Il ne pourrait être question pour les professeurs des écoles de n'assurer que certaines matières dites « fondamentales » et de laisser les autres matières culturelles et sportives à la main de personnels extérieurs à l'école.

Une mission flash a rendu un rapport en juillet 2020 dans lequel sont repris des éléments que porte le SNUipp-FSU comme la non remise en cause de l'enseignement de l'EPS et des matières artistiques, la polyvalence des professeurs.

Cependant les inquiétudes demeurent, les préconisations de la mission s'inscrivant en contradiction avec les propos tenus par le ministre

FICHE 13 UN RENTREE PAS COMME

LES AUTRES

Pour l'année scolaire 2019/2020, l'école s'est arrêtée le 13 mars. Placée sous respiration artificielle avec enseignement à distance pendant deux mois, puis en convalescence sous protocole sanitaire, elle n'a recouvré l'instruction obligatoire pour tous que le 22 juin... La mise entre parenthèses de son fonctionnement ordinaire et du service public d'éducation qu'elle dispense (cf. « L'école confinée ou l'impossible continuité pédagogique ») dessine également les contours d'une rentrée particulière.

Une première rentrée sans préparation

Au terme d'une séquence d'école sous protocole sanitaire, la rentrée des Petites Sections à l'école maternelle n'a pas pu être préparée comme à l'habitude. Impossible de mener avec les familles des entretiens individualisés *in situ* pour se projeter sur une première découverte de l'institution scolaire, rassurer, conseiller, accompagner, répondre aux interrogations et aux inquiétudes, évoquer la propreté corporelle, les règles de vie à l'école, la sieste, la cantine, ce qui est attendu dans les apprentissages, les modalités de rencontre école/familles... Les visites des locaux scolaires, moments de partage si appréciés des familles, n'ont pu s'organiser, pas davantage que les accueils en classe de groupes d'enfants venant de la crèche. Sans ce travail ordinaire de préparation de l'accueil qui permet d'atténuer la rupture avec le cocon familial à l'issue de la pause estivale, la rentrée des petits risque d'être particulièrement difficile.

Des discontinuités exacerbées

Les passages GS/CP et CM2/6e constituent des discontinuités pour les élèves à tout point de vue : organisation de la vie collective dans l'école ou l'établissement, forme prise par les enseignements (place du jeu réduite et travail écrit individuel plus prégnant en élémentaire, heures de cours par discipline au collège et autant d'enseignants que de matières), rythme et densité de travail, autonomie attendue, organisation individuelle...

Dans le cadre des liaisons inter-cycles maternelle/élémentaire ou école/collège, les équipes pédagogiques travaillent à accompagner ces transitions pour éviter les ruptures trop marquées dans la scolarité des élèves. Elles s'informent mutuellement des acquisitions réalisées au regard des compétences attendues en fin de cycle, des projets menés, des ressources utilisées, régulent les programmations des enseignements. Les élèves à besoins éducatifs particuliers font l'objet d'une attention partagée.

Confinement puis reprise sous protocole n'ont pas permis de mener ce travail commun d'élaboration ou seulement de manière partielle, sans la richesse des échanges en présentiel ou des communications informelles régulières souvent permises par la proximité des écoles maternelles et élémentaires. Cet empêchement du travail collaboratif enseignant porte particulièrement préjudice aux élèves issus des classes populaires qui pâtissent toujours plus des périodes d'interruption scolaire et ont davantage besoin de transitions aménagées pour ne pas perdre pied dans un nouveau contexte d'apprentissage.

Des organisations fragilisées

Les conditions de reprise des écoles en septembre sont doublement perturbées par la parenthèse sanitaire et par des opérations d'affectation des personnels très tardives, privées de l'expertise des élus du personnel. Le fonctionnement des écoles n'est toujours pas stabilisé en fin d'année scolaire : les équipes ne sont pas toutes au complet pour préparer la rentrée, procéder à l'attribution des classes, organiser les services partagés des personnels à temps partiel, des décharges de direction, etc.

Beaucoup d'incertitudes également du côté des familles (emploi, revenus, logement) qui confèrent aux effectifs recensés un statut très incertain, d'autant que les opérations d'inscription ont pu prendre du retard dans certains secteurs. Nombre d'écoles s'apprêtent à reprendre la répartition des élèves et la constitution des classes dans l'urgence de la pré-rentrée.

En l'absence de postes créés en nombre suffisant, les écoles maternelles s'interrogent sur la mise en œuvre des GS à 24, présumée priorité nationale qui s'est évaporée au fil de l'eau.

Quelles priorités pour les élèves, les personnels, l'école ?

La circulaire de rentrée, diffusée après la sortie des classes, réaffirme explicitement des orientations éducatives pour la plupart arrêtées depuis 2017, sans adaptation véritable aux circonstances exceptionnelles de la rentrée 2020.

Ainsi les élèves des CP et CE1 devront passer des évaluations, centrées sur certaines compétences en lecture/écriture et mathématiques, et maintenues quasiment à l'identique. Des « outils de positionnement » sont également proposés pour les autres niveaux. A la suite des tests, l'individualisation des remédiations est prônée, complétée par des temps scolaires externes (Stages de remise à niveau et Aide pédagogique complémentaire). Le recours aux ressources du numérique est encouragé.

Ces propositions sont-elles de nature à réduire les inégalités scolaires ? Pour le SNUipp-FSU, les évaluations standard conçues « comme si de rien n'était » confrontent des élèves de six et sept ans, privés d'école depuis mi-mars à un risque d'échec précoce. Elles déstabilisent élèves et familles davantage qu'elles n'aident les

enseignants. L'incitation officielle à l'individualisation semble relever du bon sens. Mais la recherche montre que, pratiquée de manière systématique, l'individualisation creuse les écarts et renforce les inégalités. Elle peut d'autant moins être une réponse pertinente que les élèves sortent d'une période d'isolement. Les remédiations sous forme d'exercices standards nient la capacité des pédagogues à adapter au mieux leurs enseignements aux besoins des élèves identifiés au cours des apprentissages.

Le traitement de la difficulté scolaire hors la classe tend à minimiser la prise en compte des différences entre élèves pendant le temps scolaire. Enfin, le numérique ne peut être considéré comme une solution pédagogique miracle alors que l'enseignement à distance pendant le confinement a révélé les inégalités scolaires.

Du côté des personnels, un « plan français » propose 5 jours annuels de formation professionnelle et des modalités de formation inédites en petits groupes pour 15% des PE. Ce dispositif répond-il aux besoins d'accompagnement formulés par les équipes pédagogiques ? Le SNUipp-FSU estime que, combiné à la multiplication promise des guides, il risque plutôt de renforcer l'encadrement des pratiques enseignantes à travers des visites de contrôle en classe. De même, la formation à distance proposée en maternelle confirme la subordination de l'école première au CP, via le dispositif « je rentre au CP ». A l'occasion d'une rentrée pleine d'incertitude, les personnels ont pourtant besoin d'être accompagnés dans une démarche formative plutôt que d'être soumis à des injonctions. Pour le SNUipp-FSU, le renforcement du service public d'éducation suppose le soutien à une professionnalité enseignante nourrie de liberté pédagogique, de libres controverses entre professionnels, des connaissances de la recherche et des apports des mouvements pédagogiques.

Les mesures visant à améliorer le fonctionnement de l'école dépendent de moyens qui dépassent de loin ceux injectés par le ministère pour la rentrée 2020. Faute de postes suffisants, le plafonnement des GS, CP et CE1 à 24 élèves, objectif présidentiel annoncé au printemps 2019, ne sera finalement mis en œuvre que « là où cela est possible ». Le dédoublement des GS en éducation prioritaire est même différé à la rentrée 2021. RASED et titulaires mobiles sont mobilisés pour un « accompagnement personnalisé » des CP mais sont en nombre déjà insuffisant sur leur terrain pour assurer leurs missions ordinaires.

Pour le SNUipp-FSU, les propositions ministérielles restent déconnectées des réalités du terrain sans proposer d'amélioration significative des conditions d'exercice. Elles ne répondent en rien à l'urgence de prendre soin de l'école, de ses personnels, des élèves et de leurs familles

Les priorités sont assurément ailleurs : restaurer les collectifs de travail pour sortir de l'isolement et apprendre ensemble et « faire société », patiemment ré-installer les enfants privés d'école dans une posture d'élève et un projet d'apprenant, aménager les programmations non « pour rattraper le retard » mais pour effacer les ruptures et reprendre le fil des acquisitions, penser des organisations pédagogiques davantage fondées sur la coopération, bien plus propices à la réussite de tous que la recherche de la performance individuelle...

Pour cela, il faut renforcer les équipes par le « Plus de Maîtres que de Classes », des RASED reconstitués, des équipes de formateurs et formatrices disponibles, des personnels soignants, alléger les effectifs dans toutes les classes, etc.

Et il faut du temps. Du temps pour les équipes, avant la reprise des cours. Du temps pour les élèves dans une scolarité balisée par les cycles, cadre triennal adapté aux différences de rythmes d'apprentissages. Du temps pour une scolarité obligatoire étendue au-delà de seize ans afin de ne pas se résoudre à l'échec d'une trop grande proportion d'élèves issus des classes populaires. Du temps pédagogique qui puisse affranchir l'école du temps médiatique des annonces ministérielles.

FICHE 14 LE VOLONTARIAT : UNE ENTORSE A LA LOI

Depuis la loi de Jules Ferry du 28 mars 1882, l'instruction est obligatoire. Elle s'applique actuellement de 3 ans à 16 ans révolus. Les familles s'engagent à inscrire leurs enfants et à assurer une assiduité dans la fréquentation scolaire. L'obligation d'instruction engage tout autant l'État à rendre possible cette scolarisation sur tout le territoire. La période de confinement puis celle du déconfinement progressif ont conduit à une adaptation réglementaire et temporaire de cette obligation pour tous les élèves.

Confinement et fréquentation scolaire

A partir du 11 mai, la réouverture des écoles est possible sous condition de respect d'un protocole sanitaire drastique. La fréquentation de l'école par les élèves se fait alors sur la base du volontariat du fait de l'incapacité de l'État d'honorer son devoir d'accueil à l'école de tous les élèves dans les conditions sanitaires requises par le protocole. Pour le SNUipp-FSU, le volontariat est une annonce démagogique pour flatter l'opinion publique qui renvoie aux familles la responsabilité de la scolarisation de leurs enfants. Ce volontariat est pourtant un luxe que tous ne peuvent pas s'offrir. Son principe est acté sans précision de qui cela concerne, ce qui rajoute de l'incertitude à l'inquiétude des familles. Il s'agit bien d'un coup de canif porté au service public d'éducation et au principe de l'instruction obligatoire.

Volontariat et creusement des inégalités

Les inégalités de conditions de vie et d'accès au numérique (matériel et usages) sont des facteurs d'aggravation des inégalités scolaires pendant le confinement. Le retour progressif à l'école est alors présenté par le ministre comme solution pour faire revenir à l'école une part importante des élèves des milieux populaires. La stratégie ministérielle du volontariat des familles, qui tourne le dos à l'école de tous et toutes, freine pourtant le retour des élèves ayant le plus besoin d'école et contribue au creusement des inégalités. L'application du protocole sanitaire contribue aussi à réduire les capacités d'accueil des écoles et à privilégier pour la reprise les enfants de parents exerçant des métiers « indispensables » puis ceux dont les parents reprennent le travail en présentiel.

Les élèves éloignés de l'école, des décrocheurs ?

Le terme « décrocheur » est apparu dans le discours médiatique alors qu'il était jusqu'alors réservé aux élèves de collège ou de lycée en rupture de scolarité. Toute une campagne stigmatisante pour les enfants restant à la maison se déploie dans les médias en faisant porter, une fois de plus, la responsabilité de l'éloignement des élèves de l'école sur les familles. En effet, le 11 mai et selon l'institut Ipsos, 49 % des parents d'élèves envisageaient de renvoyer leurs enfants à l'école élémentaire, 43 % seulement l'envisageaient pour l'école maternelle, ils étaient 52 % parmi les PCS supérieures.

Une rentrée déterminante

Dans un contexte où la propagation importante du virus dans les quartiers à forte densité de population fait craindre une accélération du processus à la reprise de l'école, l'hésitation des parents est compréhensible. Par ailleurs, ces mêmes enfants avaient déjà été mis en difficulté par des conditions de confinement peu compatibles avec le maintien du lien scolaire et a fortiori avec les apprentissages. Les conditions et les priorités de la rentrée à venir seront déterminantes pour éviter la stigmatisation de ces élèves et ainsi leur permettre de reprendre les apprentissages scolaires là où ils se sont arrêtés.

FICHE 15 ENSEIGNER : UN METIER DE CONCEPTION OU D'EXECUTION

Depuis la nomination de JM Blanquer au ministère de l'Éducation Nationale, le renforcement des prescriptions professionnelles atteint le niveau inédit de plusieurs centaines de pages distribuées en guides et vadémécums. Cet encadrement institutionnel des pratiques enseignantes porte préjudice à l'autonomie professionnelle des enseignants et enseignantes, et in fine à la réussite des élèves.

Renforcement de la prescription

Faites un test, quel personnel de l'Éducation Nationale serait capable de dire combien de « guides » le ministère a produit depuis la nomination de Jean-Michel Blanquer à la rue de Grenelle? Corsez la question en ajoutant les vadémécums, et vous aurez définitivement perdu votre interlocuteur.

Pourtant, dès 2017, les documents ministériels sont tous estampillés du slogan « Pour l'école de la confiance », et c'est ce label que porte la loi présentée au Parlement par Jean-Michel Blanquer en 2018.

Mais la réalité est toute autre. Ainsi, dès sa conférence de presse du 6 décembre 2017 à l'occasion de la publication de l'évaluation internationale PIRLS, le ministre n'hésite pas à asséner que laisser un enseignant choisir la méthode et le manuel de lecture relèverait de la « non-assistance à élèves en danger », la volonté est affirmée de « guider les inspecteurs et les professeurs dans leurs pratiques ».

Dans les mois qui suivent, une accumulation de prescriptions s'empile:

En juillet 2018, des ajustements de programmes sont réalisés contre l'avis unanime du CSE, qui visent notamment à encadrer les progressions de manière annuelle, alors que les objectifs sont fixés à l'échelle des cycles dans les programmes nationaux. Par exemple, dans les ajustements « l'automatisation du code alphabétique doit être complète à la fin du CP », ce qui contraint les PE à se focaliser sur une dimension précise de l'apprentissage de la lecture au détriment d'autres dimensions et approches.

Quatre notes, signées du ministre lui-même (du jamais vu dans l'institution), sont publiées au BO pour encadrer l'enseignement du français et des mathématiques en élémentaire.

Des guides pour encadrer les pratiques professionnelles

Premier d'une longue série de « guides » multicolores, le guide orange « pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » est publié au printemps 2018. Le ministère n'aura de cesse de s'appuyer sur ce guide pour imposer une manière et une seule d'enseigner la lecture et l'écriture dans les classes de CP.

Le chercheur Roland Goigoux déclare : « *Les recommandations du guide n'ont pas force de loi mais il faudra que les enseignants soient solides et solidaires pour conserver leur autonomie et éviter "qu'une sole séchée allèche la souris". D'autant plus que la communication médiatique du ministère a aussi pour objectif de donner aux parents d'élèves les moyens de faire directement pression sur eux.* » (« Lecture : un guide d'inégale valeur sur le plan scientifique », paru dans *Scolaire* le 10/05/2018).

Suivent un guide « framboise » pour la lecture et l'écriture au CE1, deux guides verts pour la maternelle (vocabulaire et lecture/écriture !), un guide bleu pour les langues vivantes aux cycles 2, 3 et 4 (liste probablement non exhaustive) ... et un vadémécum de pilotage des classes dédoublées en éducation prioritaire « 100% de réussite en CP/CE1 ».

Ce vadémécum est particulièrement injonctif, avec un cadrage serré du travail enseignant mais aussi des directions d'école, des conseillers pédagogiques, et même des inspecteurs de circonscription ! D'ailleurs l'encadrement du travail des professionnels de la formation que sont les conseillers pédagogiques et maîtres-formateurs dans le 1^{er} degré se poursuit, avec la publication très récente du « Guide pour le Plan français à destination des pilotes et référents en académie » en juin 2020.

Une autonomie professionnelle menacée

Enfin les évaluations nationales standardisées sont désignées par la DEPP pour ce qu'elles sont, dans la note de méthodologie d'avril 2020 : un outil au service d'une « stratégie pédagogique nationale ». Autrement dit, le ministère a l'objectif d'imposer une manière précise d'enseigner à tous les enseignants et enseignantes de CP et de CE1 de France, sans que cela n'ait jamais été présenté et discuté dans aucune instance... et en contradiction avec la liberté pédagogique inscrite dans la loi.

La dernière évaluation internationale PIRLS nous apprend que notre pays se distingue par le malaise de ses enseignants. Sur 50 pays, la France est celui où les enseignants sont les moins nombreux à être très satisfaits de leur travail. 26 % d'entre eux le sont contre 57 % pour le reste de l'échantillon. Dans cette livraison de PIRLS, la France tient la dernière place dans la perception de leur métier par les professeurs.

Il est utile de rappeler ici ce message conjoint à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants du 5 octobre 2017, intitulé « Enseigner librement, donner les moyens d'agir aux enseignants », et signé par Irina Bokova, directrice générale

de l'UNESCO, Guy Ryder, directeur général de l'Organisation internationale du Travail, Anthony Lake, directeur général de l'UNICEF, Achim Steiner, administrateur du PNUD, et Fred van Leeuwen, secrétaire général de l'Internationale de l'Éducation :

« Être autonome pour un enseignant n'implique pas seulement d'avoir accès à une formation de haut niveau, à des salaires équitables et à des possibilités constantes de perfectionnement professionnel. Cela implique d'avoir la liberté de soutenir l'élaboration des programmes scolaires nationaux et l'autonomie professionnelle de choisir les méthodes et les approches les mieux adaptées pour permettre une éducation plus efficace, inclusive et équitable. »

Pour le SNUipp-FSU c'est sans doute la raison la plus importante d'exiger le respect de la professionnalité des enseignants et enseignantes: comment croire que l'on pourra former des citoyens libres et éclairés si leurs enseignants sont traités en exécutants ? La liberté pédagogique n'est pas un privilège corporatiste, mais ce qui permet aux PE de définir les pratiques et les outils de leur exercice professionnel, avec l'appui des chercheurs et des formateurs, mais aussi des mouvements pédagogiques ou des auteurs et éditeurs scolaires. C'est avec ces divers points d'appui et en faisant confiance à leurs propres savoirs et expériences que les personnels enseignants peuvent faire classe tous les jours en répondant aux besoins si divers de leurs élèves. Aucun protocole imposé ne peut générer l'indispensable dynamique pédagogique à construire dans chaque classe.

PARTIE 4



L'ÉCOLE D'APRÈS

FICHE 16 ECOLE PRIMAIRE EN QUETE DE MOYENS POUR REUSSIR

Les écoles bénéficient d'un apport de 1 688 postes supplémentaires à la rentrée 2020, après une dotation supplémentaire de 1 248 postes en mars. Mais les priorités du ministère, ne se concrétiseront pas pour autant. Insuffisamment budgétées, elles se traduisent par des redéploiements de moyens au détriment des postes de « plus de maîtres que de classes », de remplacement et de RASED, essentiels au bon fonctionnement de l'école Cette rentrée va pourtant nécessiter des moyens supplémentaires pour soutenir les élèves les plus fragiles et les plus affectés par la crise sanitaire.

Quid des 1 688 postes ?

Répartition des 1688 postes

| Postes devant classe (1) | Postes PDMQDC (2) | Postes moins de 3 ans | Postes enseignement spécialisé (ASH) | Postes remplaçants | Autres (3) |
|--|--|-----------------------|--------------------------------------|--------------------|------------|
| 1 306 <i>Dont 535 ouvertures en éducation prioritaire</i> | - 341 <i>dont - 91 en éducation prioritaire</i> | 3 | 148 <i>dont -72 postes RASED</i> | - 210 | 30 |

Source : enquête annuelle du SNUipp-FSU

- (1) S'ajoutent 752 postes non affectés et mis en réserve par les DASEN pour l'ouverture de classes à la rentrée.
- (2) PDMQDC : Postes « Plus de maîtres que de classes »
- (3) Autres : regroupe la formation, les décharges de direction mais aussi des dispositifs départementaux spécifiques

La limitation des effectifs de grande section à 24 élèves consomme 227 postes spécifiques mais ceux-ci sont loin de couvrir tous les cas de figure dans les départements. Cela peut se traduire par des ouvertures de classes mais le plus souvent par une autre répartition interne des élèves au sein des écoles maternelles.

Il est même parfois impossible d'ouvrir une nouvelle classe en raison de l'exiguïté des locaux et du manque de place. Enfin, des DASEN ont fait le choix de repousser cette mesure à la rentrée 2021 faute de moyens.

Malgré les annonces du président de la République, l'allègement des effectifs à 24 élèves en grande section sera donc loin d'être achevé à la rentrée !

La fin du dispositif « Plus de maîtres que de classes »

L'assèchement des postes de « plus de maîtres que de classes » se poursuit avec 341 suppressions, dont 90 en éducation prioritaire. Selon l'enquête du SNUipp-FSU, il restera moins de 500 postes à la rentrée 2020.

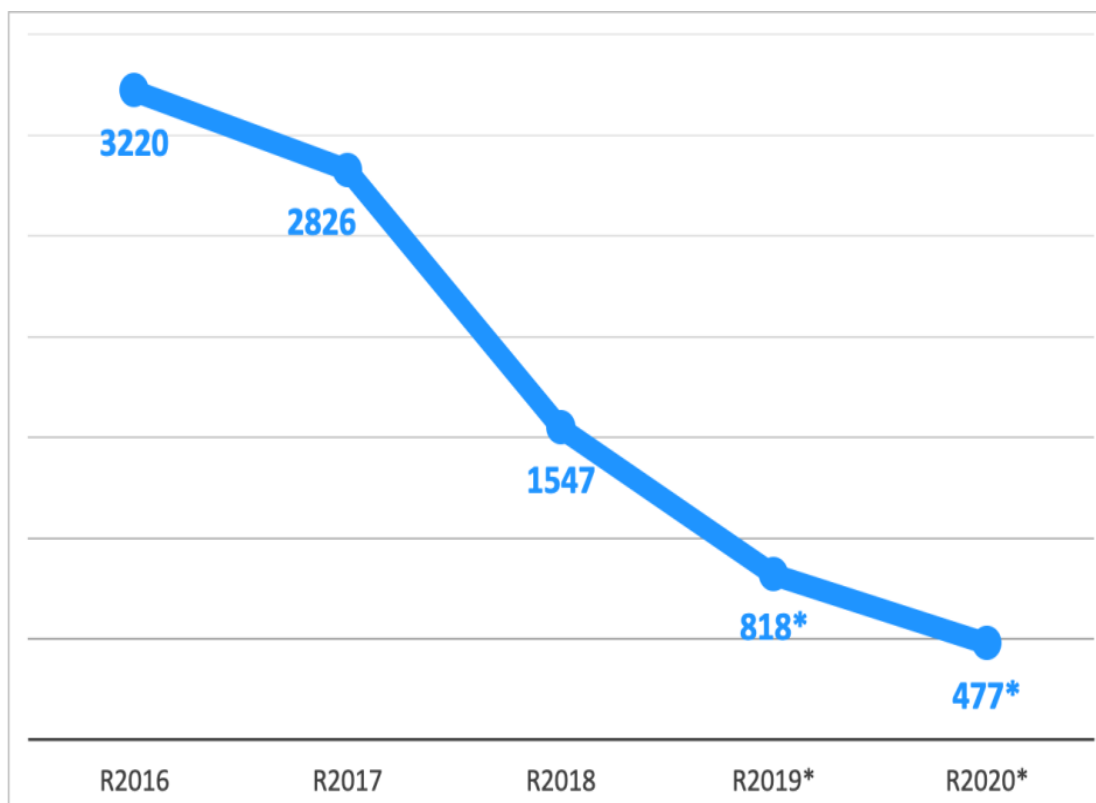
Le dispositif « plus de maîtres » avait été pourtant créé pour lutter contre la difficulté scolaire avec pour objectif de « mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves [...] en renforçant l'encadrement dans les zones les plus fragiles [...] en permettant de nouvelles organisations pédagogiques au sein même de la classe » (note du comité national de suivi Plus de maîtres que de classes 2017). Une note qui concluait que les élèves gagnaient en confiance et en autorégulation de leurs apprentissages et qu'il contribuait à la fois à la réduction des inégalités scolaires, à l'amélioration du climat scolaire, à l'évolution des pratiques enseignantes et renforçait la dimension collective de l'école.

Alors que les enseignantes et enseignants étaient largement satisfaits du dispositif (85% selon une enquête du SNUipp-FSU en 2017) tant par les améliorations qu'ils notaient sur les compétences des élèves que sur une dynamisation professionnelle, ce dispositif a disparu sans aucune évaluation du ministère. Pour les PE interrogés, il permettait de faire évoluer les pratiques grâce à une réflexion partagée, des regards croisés sur les élèves et une attention plus précise à leurs difficultés. Selon eux, il renforçait leur capacité d'attention, leur engagement et leur motivation. Il augmentait les interactions entre élèves et favorisait l'explicitation et le suivi des apprentissages.

Une étude danoise remet également en cause ce choix ministériel. Publiée en décembre 2018, par le *Journal of the European Economic Association*, elle souligne l'impact très positif sur les résultats scolaires des enfants issus des familles défavorisées d'un second professeur ou d'un assistant, ce qu'on appelle en France un « Plus de maîtres ». Pour les auteurs, Simon Calmar Andersen et Helena Skyt Nielsen de l'Aarhus University, Louise Beuchert et Mette Kjærgaard Thomsen (université du sud Danemark), « l'utilisation d'un PDM est au moins aussi efficace que la réduction de la taille des classes. Or c'est une intervention beaucoup plus flexible capable de s'adresser à un seul groupe d'élèves pour des périodes limitées ». Cette étude apporte des arguments qui interrogent la priorité mise sur les dédoublements de classes seulement en CP et CE1. Une mesure qui empêche les conseils des maîtres d'opérer des choix plus opportuns dans l'organisation des classes

Le SNUipp-FSU continue de demander la restauration du dispositif, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, sans concurrence avec le dédoublement des classes de GS, CP ou CE1.

Evolution du nombre de postes « Plus de maîtres que de classes »



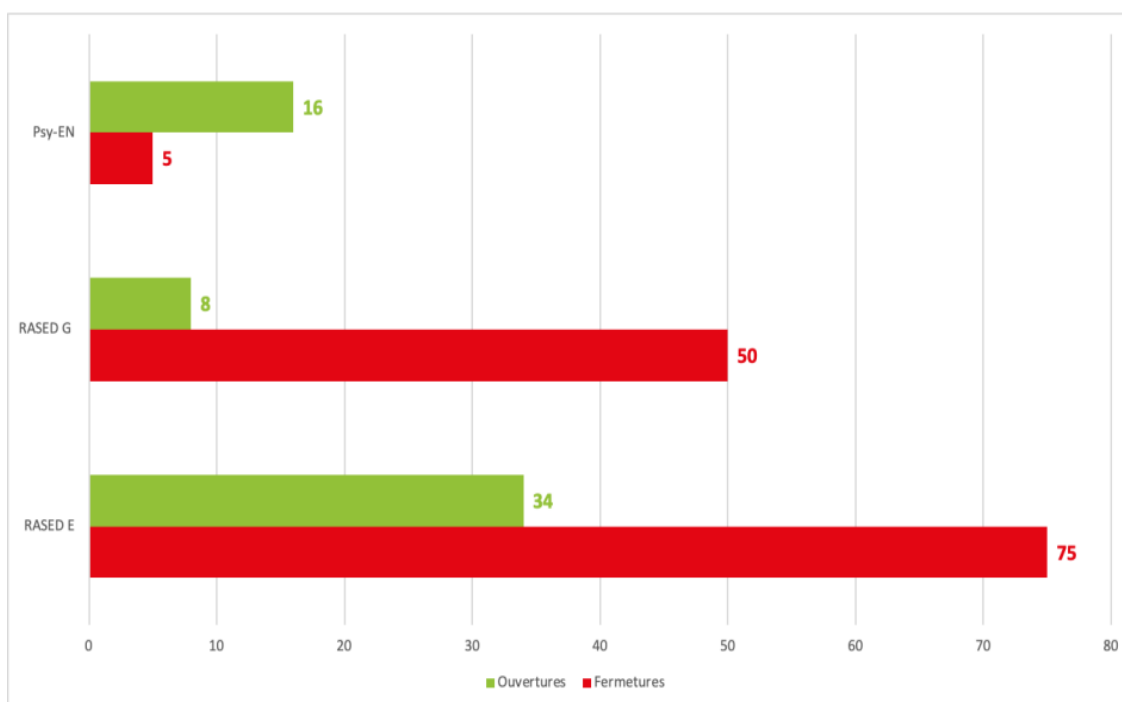
Source : Chiffrage rentrées 2019 et 2020, sur la base de l'enquête annuelle du SNUipp-FSU

Une baisse continue et drastique des postes de Plus de maîtres

RASED, des postes à recréer de toute urgence

Avec 72 suppressions de postes, les réseaux d'aides aux élèves en difficulté (RASED) sont lourdement ponctionnés. Les enseignants spécialisés de l'aide à dominante pédagogique (E) ou relationnelle (G), comme les psychologues de l'Éducation nationale vont peiner à assurer la continuité de leurs mission

Bilan des postes RASED rentrée 2020



Source ; Enquête du SNUipp-FSU

Pour le SNUipp-FSU, 6 800 postes sont nécessaires pour reconstituer des réseaux d'aides complets, intervenant auprès d'un bassin de 1 000 élèves maximum.

Le nombre d'élèves par enseignant spécialisé



Aide à dominante pédagogique
(ex option E)

Aide à dominante relationnelle
(ex option G)

Psychologues de l'EN

1 poste spécialisé pour moins de 1 000 élèves

1 poste spécialisé pour 1 000 à 1 250 élèves

1 poste spécialisé pour plus de 1 250 élèves

Sources : DGESCO – bilan de la rentrée scolaire 2017

A l'annonce de la réouverture progressive des écoles, le ministre a dû reconnaître que l'enseignement à distance avait amplifié les inégalités scolaires. Le

SNUipp-FSU avec le collectif national, réaffirme que le RASED constitue un pilier indispensable pour réduire ces inégalités et répondre aux enjeux de la rentrée 2020 et aux besoins des élèves qui ont le plus souffert du confinement.

Les PE spécialisés et les psychologues de l'Éducation nationale œuvrent au sein des RASED à cet objectif. Ils ont été formés et continuent de construire, au fil de leur pratique dans le champ de la difficulté scolaire, des savoirs d'expérience, notamment dans l'aide directe aux élèves en « mal d'école », dans l'écoute de ces derniers, de leurs familles et de leurs enseignants ou enseignantes. Ils contribuent, par la prise en compte de leur complexité, à la résolution des situations difficiles qui qui ne manqueront pas de s'amplifier à cette rentrée.

Avec le collectif national, le SNUipp-FSU se bat depuis plus de dix ans pour la réhabilitation des réseaux d'aide et demande que le ministère réaffirme les missions des RASED au sein de l'école et en assure la mise en œuvre sur tout le territoire dans l'esprit de la circulaire de 2014 toujours en vigueur à ce jour. En ce sens, les préconisations du rapport de la cour des comptes visant à placer les psychologues de l'EN en position de « *personnel de santé scolaire* », hors des RASED, sont très inquiétantes. Cette conception vise une transformation radicale de la conception éducative de la santé à l'École, de l'accompagnement et du développement des élèves et fait peser un risque d'exclusion de ces personnels hors champ de l'Éducation nationale.

École primaire, des moyens pour réussir !

Le SNUipp-FSU, dans un quatre pages publié en juillet, décrypte la carte scolaire 2020. A la rentrée du ministre, il oppose la rentrée du « jour d'après » et chiffre à 90 000 postes les moyens indispensables dont l'école a besoin pour combattre les inégalités que la crise sanitaire a mises en lumière.

SNUipp FSU
DES IDÉES QUI FONT ÉCOLE

JUILLET 2020 DOSSIER DE PRESSE

ÉCOLE PRIMAIRE

Des moyens pour réussir !

À L'HEURE DE LA CRISE SANITAIRE, il faut toute la lumière sur le rôle de certains services publics dont le fonctionnement a été fragilisé par des coupes budgétaires et des suppressions de postes. C'est ce qui a été le véritable enjeu de la rentrée des objectifs qui lui sont assignés.

Faire le constat d'un service public d'éducation qui ne réussit pas à réduire les inégalités sociales et à faire réussir tous les élèves n'est utile que s'il sert à engager durablement la transformation de l'école.

Sur la base d'une enquête conduite dans les départements, le SNUipp-FSU peut d'ores et déjà affirmer que la rentrée 2020 de Jean-Michel Blanquer n'offre pas de nouvelles perspectives et ne permettra pas de relever les défis qui s'imposent à l'école primaire. Les moyens matériels, insuffisamment financés, comme les priorités de moyens accordés de façon non uniforme à certains territoires, contribuent à creuser davantage les inégalités entre les départements. Elles se font surtout au prix fort de la suppression de postes pourtant essentiels au bon fonctionnement des écoles, comme les postes de remplaçants, de vols de maîtres que de classes et de RASED.

L'école a pourtant besoin d'un tout autre niveau d'engagement !

C'est le raison pour lequel le SNUipp-FSU a décidé d'opposer sa propre rentrée à celle de mercredi, celle de l'école du « jour d'après ». Elle repose sur un challenge des moyens indispensables dont l'école a besoin pour combattre les inégalités que la crise sanitaire a mises en lumière. Pour abaisser les effectifs dans toutes les classes, pour assurer le continu du service public d'éducation, c'est plus de 90 000 postes qu'il faut créer dans le premier degré.

À l'heure des plans de relance ou de l'économie des coupes de postes budgétaires à destination de certains secteurs, l'éducation n'est pas le plus sûr refuge pour ne pas avoir sur elle que se fonde le « monde d'après ». Le SNUipp-FSU exige des moyens pour faire réussir toutes les écoles, notamment pour répondre par rapport aux autres pays de l'OCDE.

Carte scolaire 2020
la vérité des faits

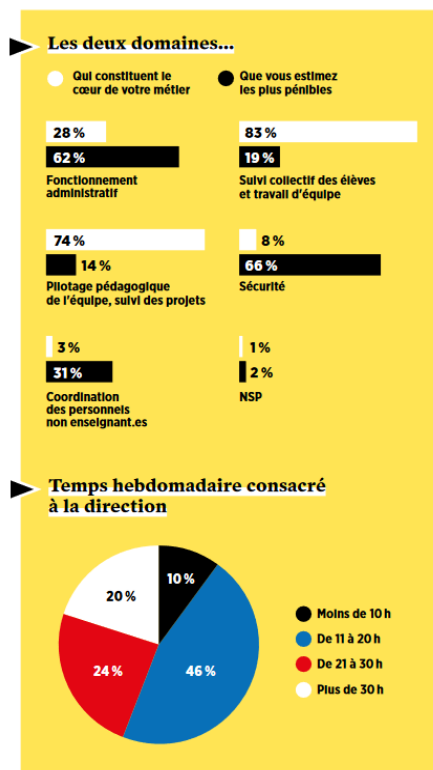
La rentrée
du « jour d'après »
du SNUipp-FSU

FICHE 17. LA DIRECTION D'ÉCOLE : TOUJOURS UNE URGENCE

La fonction de direction a significativement évolué. Au-delà du rôle de coordination et d'animation d'équipe, les directrices et directeurs d'école sont les interlocuteurs privilégiés et indispensables des familles et des différents partenaires de l'École. Ce travail de représentation et de relation, essentiel au bon fonctionnement de l'école doit être reconnu. A cette rentrée 2020, aucune nouvelle mesure d'ampleur n'est prévue. Le statu quo n'est plus tenable.

Une urgence qui s'est rappelée au ministère dès septembre 2019

Il y a près d'un an, Christine Renon mettait fin à ses jours, en laissant une lettre qui dénonçait ses conditions de travail de directrice d'école. Ce geste a suscité un vif émoi dans la profession qui s'est alors mobilisée avec le SNUipp-FSU, obligeant le ministre de l'Éducation nationale à bousculer l'agenda social. Dès le mois d'octobre, le SNUipp-FSU remettait au ministre 15 mesures d'urgence à mettre en œuvre.



Le ministère a préféré consulter une nouvelle fois les directeurs et directrices, au travers d'une enquête dont les PE se sont largement emparés, traçant la feuille de route au ministre.

Les directeurs et directrices ont réaffirmé très majoritairement ce qui fait le cœur de leurs missions : suivi des élèves, travail en équipe, relations avec les partenaires, mise en œuvre des projets pédagogiques... Ils confirment une charge de travail importante en plus de leur mission d'enseignement. Comme l'ensemble de leurs collègues, ces personnels réaffirment la nécessité de ne pas être considérés comme des exécutants, que leur expertise et leur implication au service des élèves soient reconnues.

Tout en exigeant une reconnaissance de la fonction de direction, les directrices et directeurs ont marqué une nouvelle fois leur opposition à un statut spécifique, confirmant les revendications exprimées lors des mobilisations du printemps dernier contre la loi « pour une école de la confiance ».



Ces résultats confirment les propositions du SNUipp-FSU, élaborées avec la profession, pour améliorer la direction et le fonctionnement de l'école.

Suite à cette consultation, le ministère a ouvert un « cycle » de concertation, qui est resté sans suite. Le sujet de la direction et du fonctionnement de l'école a été noyé dans les discussions liées à la réforme des retraites, puis rapidement balayé par la crise sanitaire.

Une crise sanitaire qui a mis les personnels à rude épreuve

Cette période inédite de crise sanitaire a placé les équipes enseignantes dans un environnement de travail très dégradé. Les directrices et directeurs d'école ont été particulièrement exposés : sollicitations multiples, adaptation permanente, emploi du temps intenable... Ce cumul d'activité extraordinaire a fait exploser les difficultés ordinaires qu'ils rencontrent déjà.

Durant cette période, ce sont les personnels, et en particulier les directeurs et directrices, qui ont tenu l'école à bout de bras.

Les parlementaires s'emparent du sujet et puis « pschitt »!

Courant mai, des députés LREM ont déposé une proposition de loi « *créant la fonction de directeur d'école* » et le Sénat a publié un rapport. Ces travaux sont venus percuter le chantier ministériel à peine ouvert.

L'emploi fonctionnel, inadapté à la spécificité de l'école primaire et qui aurait bouleversé son fonctionnement, comme nous l'avions démontré aux députés, a disparu de la proposition de loi. Le SNUipp-FSU s'en félicite. Cependant, même amenuisée par l'inscription d'une « *non-autorité hiérarchique sur les enseignants* », « *la délégation de compétences de l'autorité académique* » inscrite dans la loi, fait courir le risque d'une posture hiérarchique refusée par les équipes dans les écoles. C'est par ailleurs la porte ouverte à de nouvelles missions et responsabilités, en lieu et place d'une clarification et d'un allègement largement exigé par la profession.

Alors que le processus législatif est encore en cours, le ministre de l'Education Nationale a pris des mesures réglementaires cet été. Sa conception du rôle du

Parlement rejoint celle du dialogue social. Alors qu'il n'est plus à démontrer combien le ministère est déconnecté du terrain, une fois de plus, le ministre décide seul.

Les mesures prises par le ministre :

- Chaque directrice et directeur aura droit à deux jours de formation par an pris sur le temps de classe et les animations pédagogiques.
- Un calendrier annuel des enquêtes nationales sera diffusé début septembre incluant des « plages blanches ».
- Un recrutement supplémentaire de 2 800 services civiques portant le nombre total pour le premier degré à 12 800.
- Les 108 heures hors animations pédagogiques seront organisées librement par les équipes, sans contrôle a priori ou a posteriori

Au final, aucune réponse concrète d'ampleur n'est apportée aux exigences de la profession.

Le SNUipp-FSU continue de porter des revendications pour améliorer dès maintenant les conditions de travail des directrices et directeurs et ainsi répondre aux besoins revendiqués et confirmés par la consultation ministérielle lancée l'hiver dernier :

- une augmentation des décharges

Pour toutes les écoles publiques du pays, quelle que soit leur taille, et sans missions supplémentaires en contrepartie. Le SNUipp-FSU exige une augmentation significative du temps de décharge sans mission supplémentaire pour toutes les écoles et aucune direction en deçà d'une journée hebdomadaire. Ce sont près de 12 000 postes qui sont nécessaires pour engager une réelle augmentation des temps de décharge.

| Temps de décharge de classe consacré à la direction d'école | Proportion de directrices et directeurs concernés |
|---|---|
| 4 jours fractionnables sur l'année (classe unique) | 8% |
| 1 jour par mois (2 à 3 classes) | 26% |
| 25 % du temps (4 à 7 classes) | 40% |
| 33 % du temps (8 et 9 classes – ou 8 classes si uniquement des classes de maternelle) | 9% |
| 50 % du temps (9 à 12 classes de maternelle ou 10 à 13 classes élémentaires) | 11% |
| 100 % du temps consacré à la direction (+ de 12 classes maternelles et + de 13 classes maternelles) | 6% |

Aujourd'hui, 9 directrices et directeurs sur 10 sont à la fois en charge de direction et de classe, un tiers d'entre eux n'a toujours pas de décharge hebdomadaire.

- un recrutement de personnels dédiés à la direction et au fonctionnement de l'école

Pour toutes les écoles, par la création d'emplois statutaires à temps plein sur tout le territoire. Cette mission ne peut être subordonnée au bon vouloir et aux moyens des collectivités locales.

- un **allègement des tâches**

Un resserrement des missions qui doit réellement bénéficier aux tâches indispensables à la vie de l'école et au service des élèves pour permettre de remplir leur mission première, celle d'animer et de coordonner l'équipe. Les tâches administratives et de contrôle continuent de se multiplier sans utilité pour le fonctionnement de l'école.

- une **revalorisation salariale** de la fonction

Plus explicite et qui doit s'accompagner d'un rattrapage salarial de tous les personnels enseignants. Aujourd'hui les directrices et directeurs bénéficient de 8 points de nouvelle bonification indiciaire (NBI), de points de bonification indiciaire (BI) en fonction de la taille de l'école et d'une indemnité de sujétion spéciale (ISS) composée d'une part fixe et d'une part variable liée à la taille de l'école. Cette indemnité est majorée de 20% en REP et 50% en REP+.

- une **formation initiale et continue**

Elle doit être de qualité, répondre aux attentes exprimées par les personnels, en phase avec la complexification et l'évolution des missions et de la réglementation, utilisation des outils numériques, animation d'équipe et gestion des conflits. Le travail en équipe, la connaissance et le lien avec les différents partenaires de l'école, la gestion des conflits et les autres missions doivent être aussi inclus dans la formation initiale et continue de tous les PE. Elle doit aussi prendre en compte la dimension pédagogique et permettre l'échange entre pairs.

FICHE 18. POLITIQUE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE : DES MOYENS INSUFFISANTS

La loi du 11 février 2005 affirme un principe général : « Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés ». Si l'accès à l'école a effectivement été rendu possible pour un plus grand nombre d'élèves, ceux-ci n'ont pas toujours les conditions qui leur permettraient de réussir leur scolarité.

Conditions de scolarisation

Le nombre d'élèves scolarisés est en constante augmentation, mais les difficultés restent nombreuses : manque de moyens humains, de formation initiale et continue de tous les personnels et de ceux désirant se spécialiser, d'accessibilité, de places dans les ULIS mais aussi des documents administratifs trop complexes pour les familles et les personnels ... L'école a besoin de moyens supplémentaires lors des différentes étapes de la scolarisation des élèves (orientation et suivi, conditions d'apprentissage, accompagnement humain)

Nombre total d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans les premiers et second degrés, par année scolaire

| | |
|-----------|---------|
| 2009-2010 | 194 494 |
| 2017-2018 | 321 476 |
| 2018-2019 | 337 795 |

Source : MENJ, DEPP

Scolarisation en classe ordinaire et en ULIS (unité locale pour l'inclusion scolaire) dans le 1er degré

| Elèves en situation de handicap | 2018- 2019 | 2019-2020 |
|---------------------------------|------------|-----------|
| En classe ordinaire | 134 438 | 142 026 |
| En ULIS | 51 125 | 52 468 |

Source : RERS MEN

L'inclusion n'est, depuis 2005, vue que sous l'angle quantitatif. L'aspect qualitatif est oublié comme l'accompagnement des équipes enseignantes. L'isolement dans lequel elles peuvent se trouver peut aller jusqu'à dégrader le climat scolaire et générer de la souffrance. Tout est fait comme si l'inclusion se suffisait à elle-même pour la réussite de tous les élèves. Or, pour avoir une véritable politique d'éducation inclusive et créer un climat scolaire propice à la sérénité et aux apprentissages, il faut mieux former les personnels, diminuer les effectifs par classe, créer des postes spécialisés. À cela s'ajoute le fait que le ministère de la Santé a fixé des objectifs visant à trouver des modalités de scolarisation en milieu ordinaire pour 80% des enfants d'établissements spécialisés d'ici à deux ans sur l'ensemble du territoire. Cette inclusion à marche forcée, risque d'aller à l'encontre de leurs besoins et de leur intérêt, sans qu'il soit répondu par ailleurs aux attentes exprimées par les équipes pour répondre à ces sollicitations et améliorer l'articulation entre milieu ordinaire et milieu spécialisé.

C'est pourquoi les dispositifs et structures existants (ULIS, ITEP, SESSAD) doivent être renforcés alors que trop d'élèves ne peuvent aujourd'hui y trouver une place pour entamer une scolarisation dans de meilleures conditions.

Elèves en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire dans les premiers et second degrés

| Année scolaire | Nombre d'élèves scolarisés en classe ordinaire | Pourcentage (1) |
|-----------------------|---|------------------------|
| 2017-2018 | 228 951 | 71,2 % |
| 2018-2019 | 241 779 | 71,5 % |

(1) Par rapport au nombre total d'élèves en situation de handicap

Source : MENJ, DEPP

Par ailleurs, des postes d'enseignants ayant pour mission le conseil et l'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap doivent être créés pour accompagner les équipes enseignantes au moment de la prise en charge des élèves. Il est également nécessaire de développer un maillage territorial de ces postes spécialisés « itinérants » pour intervenir dans les classes.

Maternelle et handicap

Pour la famille, la prise de conscience du handicap et de la nécessité d'une prise en charge spécifique se fait souvent dans les années de maternelle. Selon la DEPP, en préélémentaire, il y avait en 2019-2020 :

- 26 122 élèves en situation de handicap scolarisés à temps complet,
- 11 670 élèves en situation de handicap scolarisés à temps partiel.

Au-delà de la constitution du dossier, cela nécessite aussi de prendre du temps pour échanger avec les parents, l'équipe enseignante et les différents

partenaires. L'essentiel étant de répondre au plus près des besoins de l'élève au fur et à mesure de son évolution.

Bien que l'école maternelle soit devenue obligatoire, aucune mesure spécifique pour répondre aux besoins des équipes en direction de ces élèves à besoins particuliers n'a été proposée. Les obstacles à une inclusion réussie à la maternelle restent les effectifs trop lourds et le manque criant de formation pour l'ensemble des personnels enseignants et ATSEM (formation au handicap, à la communication avec les parents, à la pédagogie et à la didactique adaptées aux élèves dans toute leur diversité).

Orientation et suivi des élèves

Les décisions de la MDPH sont souvent tardives (de 4 à 12 mois) après la demande faite par les parents (orientation vers un dispositif, prise en charge spécialisée, accompagnement humain). Pour raccourcir ces délais et répondre plus rapidement aux besoins des élèves, il est indispensable de recruter des personnels à hauteur des besoins.

Sur le terrain, il est également important d'augmenter le nombre d'enseignant référent handicap pour assurer le suivi, la coordination de la scolarisation des enfants en situation de handicap et le lien avec la famille, l'école et les divers partenaires intervenant auprès de l'élève. L'enquête du SNUipp-FSU menée en 2018 à l'instar [du rapport Jumel](#) fait le constat d'un nombre trop important de dossiers (en moyenne 220 selon le SNUipp-FSU) à gérer sur une zone géographique importante.

Les comités de pilotage de l'école inclusive

Le décret n° 2020-515 du 4 mai 2020 crée le comité départemental de suivi de l'école inclusive et donne sa composition. Il transforme le groupe technique de suivi de la scolarisation des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes handicapés (ex groupe Handiscol) en un comité départemental de suivi de l'école inclusive, avec de nouvelles missions, qui vont avoir un impact sur la carte scolaire de l'enseignement adapté et spécialisé.

Ce comité va analyser les besoins et faire des prescriptions pour la mise en œuvre de moyens pour l'école inclusive. De fait, cela impactera la carte scolaire du département et les ouvertures-fermetures dans les écoles, les ESMS et les dispositifs et structures de l'ASH.

Accompagnement humain – PIAL

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

Cette tendance va s'accroître puisque la consigne donnée aux Maisons départementales pour les personnes handicapées (MDPH) est de réduire le nombre de décisions d'accompagnement individuel, au profit d'un accompagnement partagé qui pourra malheureusement s'éloigner du projet de scolarisation de l'élève.

Le PIAL (Pôle inclusif d'accompagnement localisé) est un dispositif qui va se développer et qui vise à se généraliser à la rentrée 2020. Il est présenté comme la réponse à l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap ayant une notification d'accompagnement humain par la MDPH, augmentation entraînant mécaniquement un accroissement du nombre d'accompagnants (AESH). Le PIAL semble être avant tout un dispositif pour endiguer l'augmentation du nombre d'AESH, mesure très coûteuse, en rationalisant la gestion des AESH. Ces personnels pourront accompagner plusieurs élèves et leur emploi du temps et le suivi des élèves pourra évoluer tout au long de l'année en fonction des besoins.

Plan autisme

Dans le cadre de la stratégie nationale Autisme 2019/2022, l'instruction du **25 février 2019** prévoit l'ouverture de 180 unités d'enseignement autisme en école maternelle (UEMA) et de 40 unités d'enseignement autisme en école élémentaire (UEEA) sur l'ensemble du territoire national. Des tableaux dans les annexes de ce texte indiquent la répartition régionale des ouvertures des UEMA et UEEA, ainsi que les crédits alloués sur l'ensemble de la période 2019-2022.

Peu d'enseignantes et enseignants sont formés sur ces sujets. Ce plan prévoit de renforcer les équipes ressources départementales par 100 enseignants spécialisés autisme (un par département) qui doivent intervenir auprès des équipes pédagogiques et des PE accueillant dans leurs classes des enfants autistes.

Le nombre d'enseignantes et enseignants envoyés en formation sur l'autisme est largement insuffisant pour pourvoir l'ensemble de tous ces postes avec des PE vraiment spécialisés et pour résister aux pressions que pourraient exercer des associations ou des lobbies quant à l'utilisation de telle ou telle méthode.

Et Alors ?

La cause de l'école inclusive ne peut s'envisager sans une réflexion concernant les modalités d'accueil de la personne en situation de handicap mais aussi de tout élève quelles que soient ses spécificités, son histoire familiale, son origine sociale, son parcours migratoire, ses problèmes de santé, ses difficultés psychologiques ... soit tous les élèves à besoins éducatifs particuliers.

La classe ne peut être le seul recours à toute la diversité des élèves. Il est primordial de construire une école qui vise à l'inclusion sociale, par la réduction des inégalités scolaires. Quinze ans après la loi 2005, il serait temps de donner enfin les moyens d'appliquer la loi et de rendre l'école réellement inclusive.

FICHE 19 ACCUEIL DES ELEVES

ALLOPHONES : DES DISPARITES

IMPORTANTES SUR LE TERRITOIRE

La DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) définit l'élève allophone nouvellement arrivé par son besoin éducatif particulier dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde et des apprentissages scolaires, ainsi que par la nécessité de compensation que ce besoin implique : une scolarisation dédiée, ou à défaut, à venir (Robin & Touahir, 2015). Sans volonté politique claire, ces élèves aux profils variés subissent l'absence de moyens pour réussir leur inclusion.

Des élèves aux profils variés

Aujourd'hui, l'ensemble des personnels enseignants ont de fortes probabilités d'accueillir des élèves nouvellement arrivés et parlant une autre langue à la maison. Selon une note de la DEPP de décembre 2019, le nombre d'élèves allophones scolarisés est de 64 350, une hausse de 6% par rapport à 2017-2018. 30 385 sont en élémentaire, 27 110 en collège et 6 855 en lycée. 10% ne bénéficient pas d'une scolarité aménagée.

La proportion des élèves allophones sur le territoire est variable. La Guyane, Mayotte, les départements du Bas-Rhin, du Rhône, du Vaucluse ... comptent un nombre plus important d'EANA en proportion de leurs effectifs scolaires, que d'autres départements.

Arrivant en cours d'année dans la plupart des cas, ces élèves ont des profils variés : 77% d'entre eux ont été à l'école dans leur pays d'origine, les autres jamais ou ponctuellement (source : DEPP, MEN). Il est nécessaire d'évaluer leur niveau scolaire et linguistique afin de les accompagner au mieux. La majorité d'entre eux bénéficie d'un soutien linguistique dans le cadre des UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), mais 10 % en moyenne (14% dans le 1^{er} degré) n'en bénéficient pas. Ces élèves sont majoritairement scolarisés dans le niveau correspondant à leur classe d'âge, avec un soutien plus ou moins intensif selon leurs besoins et la réalité des moyens existants sur le terrain. En grande partie, les élèves arrivent en cours d'année (62%° pour 47% en septembre).

L'institution permet-elle une prise en charge de qualité pour ces élèves ?

Il n'existe toujours pas de dispositif pour la maternelle, les UPE2A interviennent du CP au lycée. L'entrée dans le dispositif est beaucoup plus rapide dans le 1^{er} degré où 88,3 % des élèves entrent dans le dispositif dans un délai allant jusqu'à 14 jours contre 88,6 % dans le 2nd degré où le délai peut courir jusqu'à 3 mois. Cet écart s'explique avant tout par les procédures de positionnement et d'orientation des élèves qui sont plus longues dans le 2nd degré. Dans le 1^{er} degré, si l'élève est inscrit dans une école avec une UPE2A, il peut intégrer le dispositif le jour même.

Les « Cahiers de la recherche sur l'Education et les savoirs » n°18 (2019) ont publié une enquête menée dans 4 académies. Il en ressort qu'il existe une grande variété de dispositifs ouverts, fermés, itinérants et leur organisation est très disparate d'une académie à l'autre.

Leur conclusion pointe du doigt l'absence de cadre national et même de réflexion collective globale sur l'accueil et la scolarité des élèves allophones. On peut citer dans leur analyse les difficultés suivantes rencontrées par les enseignantes et enseignants d'UPE2A :

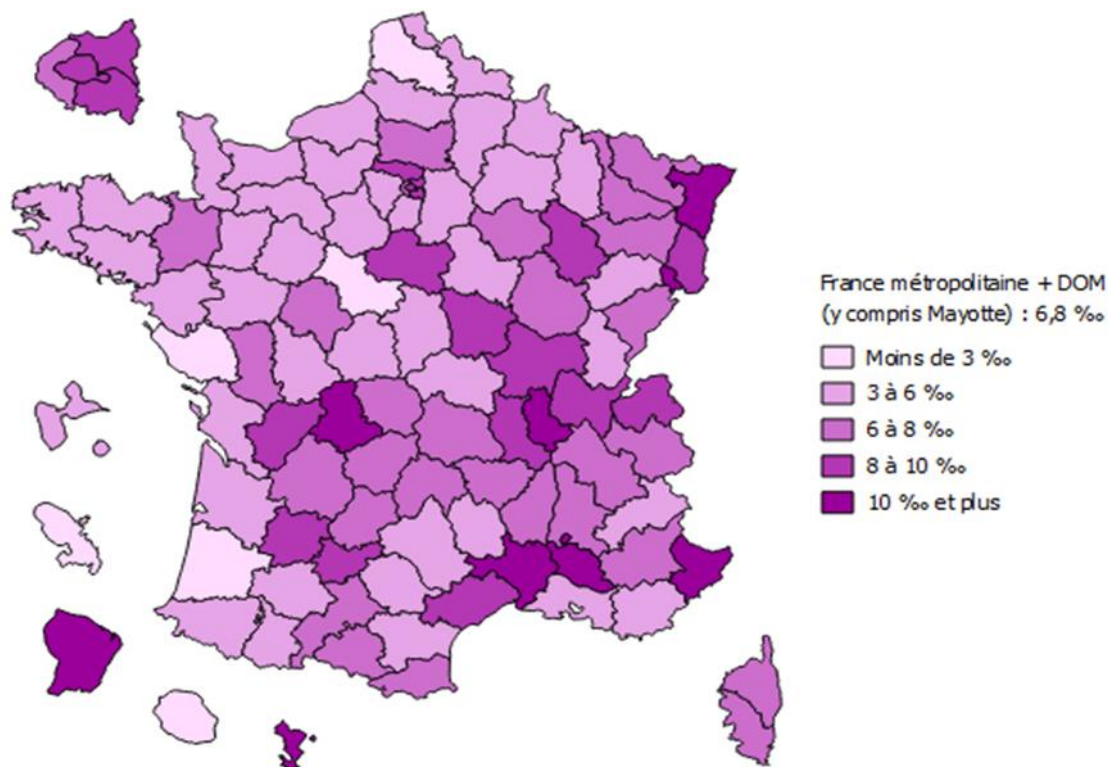
- Bien que fortement investis, les PE sont souvent démunis face à des groupes très hétérogènes tant du point de vue de l'âge que du point de vue des acquis scolaires ou des pays d'origine,
- Il faut constamment s'adapter à l'évolution du groupe étant donné que bien souvent les arrivées s'échelonnent tout au long de l'année,
- Les PE font parfois face à des réticences pour inclure les élèves dans des classes déjà chargées,
- Les PE ne disposent pas d'un temps institutionnel dédié aux questions relationnelles, organisationnelles, pédagogiques.

Malgré un cadre réglementaire, des disparités importantes demeurent sur le territoire : une inclusion pas toujours effective, un accompagnement des familles trop rare, des moyens inégaux entre les CASNAV, des délais d'affectation trop longs, une absence ou une insuffisance de formation initiale et continue pour la prise en charge de ces élèves. On manque en France de dispositifs en nombre suffisant pour assurer l'accueil des élèves allophones de la maternelle au lycée, mais on manque également d'une réelle volonté politique pour définir les moyens, les contenus et donner une cohérence à l'inclusion de ces élèves sur tout le territoire.

Lorsque l'institution ne donne pas les moyens nécessaires à une inclusion réussie, elle contribue à creuser les inégalités, et ce sont les élèves plus vulnérables qui en pâtissent. Les travaux de la recherche confirment les apports d'une approche plurilingue pour tous les élèves qui nourrit la curiosité et l'ouverture sur le monde,

valorise chaque famille lui donnant ainsi toute sa place à l'école. On ne peut s'intégrer dans un pays que si l'on est considéré avec son histoire et sa langue.

Nombre d'élèves allophones pour 1 000 élèves scolarisés dans le 1er ou 2nd degré en 2017-2018



Lecture : En 2017-2018, pour 1 000 élèves scolarisés dans le 1er ou 2nd degré, 6,5 sont allophones.

Champ : Élèves allophones scolarisés dans le 1er ou 2nd degré en 2017-2018, hors MLDS, qu'ils soient arrivés ou non en cours d'année.

Source : Note d'information n° 19.52 DEPP

FICHE 20. ÉDUCUER A L'ÉGALITE ET A LA CITOYENNETE POUR LUTTER CONTRE LES STEREOTYPES ET LES PREJUGES

La période de confinement imposée par l'épidémie de coronavirus a mis en lumière les discriminations et accentué les violences déjà très présentes dans la société. Les signalements de violences subies par les femmes ont augmenté de 30% pendant cette période alors que depuis le 1er janvier 2020 on compte déjà 61 féminicides.

Une éducation à l'égalité pour lutter contre les stéréotypes de genre

La prise en charge des tâches domestiques et parentales mais aussi la charge mentale des femmes se sont encore accrues alors que des droits, comme celui à l'avortement, ont subi des reculs. Une étude d'avril 2020 du défenseur des droits montre que les jeunes LGBT et les filles sont davantage touchées par les violences intra-familiales.

Or, c'est l'éducation à l'égalité et à la vie affective et sexuelle dès le plus jeune âge qui permettrait d'éduquer pour prévenir les violences de genre et déconstruire les stéréotypes. Si cela est présent dans les textes, et que « l'atteinte à la personne d'autrui » est abordée dans les programmes de l'éducation morale et civique, cela est insuffisamment déployé faute de moyens nécessaires (formation initiale et continue indigentes, manque de ressources pédagogiques). De plus, les écoles et les équipes enseignantes volontaristes sur cet enseignement peuvent être soumises à des pressions.

Le SNUipp-FSU promeut une éducation à l'égalité afin de combattre le sexisme et l'homophobie. L'égalité, ça s'apprend, avec des activités spécifiques menées en classe, au-delà de la nécessaire éducation au respect. Pour cela il faut que des moyens concrets soient mis en œuvre pour que cette éducation soit effective à tous les niveaux de la scolarité.

Une éducation à la citoyenneté pour lutter contre les discriminations racistes.

Le dernier rapport annuel du Défenseur des droits publié en mai 2020 a alerté sur la persistance de contrôles abusifs et discriminatoires notamment des populations des quartiers populaires, où les enfants en sont les premiers témoins. Pour contribuer à déconstruire la mécanique raciste, il est important que l'éducation à l'égalité se préoccupe aussi des questions liées à la notion de « race », en tant que construction sociale, et qu'elle fasse la promotion de la diversité de la société.

Cela passe par une éducation à la citoyenneté qui ne peut se limiter à un enseignement moral et civique d'à peine une heure par semaine. Au contraire, elle doit s'appuyer sur un apprentissage transversal fondé sur les principes de solidarité, d'égalité, de justice sociale et de fraternité. Elle doit permettre aux élèves d'apprendre à coopérer, à devenir progressivement conscients de leurs responsabilités et d'apprendre à vivre ensemble en respectant les différences et les points de vue de chacun.

L'école est avant tout un outil de construction de la citoyenneté, qui permet aux enfants, futurs adultes, de faire société. Alors qu'un mouvement puissant de la société civile, en particulier de la jeunesse, se développe autour des mobilisations contre toutes les formes de discriminations et de violences, pour le SNUipp-FSU, l'école doit jouer un rôle essentiel dans l'éducation à l'égalité, à la citoyenneté, dans la lutte contre les stéréotypes de genre et les préjugés racistes.

Changer l'école, pour changer la société, c'est depuis toujours la boussole du SNUipp-FSU.

FICHE 21. COLLECTIF DE TRAVAIL

La période de confinement n'a pas seulement séparé élèves et enseignants mais a également provoqué l'éparpillement des collectifs de travail enseignants, renforçant les difficultés d'enseignement. L'appui sur un collectif enrichi par les qualifications des RASED ou la co-intervention des maîtres supplémentaires constitue en effet une ressource professionnelle essentielle au service de la réussite de tous les élèves.

Enseigner, un métier

En période ordinaire, enseigner est déjà un métier complexe. A cette complexité, l'année scolaire 2019-2020 a ajouté une adaptation constante à des conditions changeantes et inattendues. Comme l'ensemble de la société, les enseignantes et enseignants ont été fortement sollicités lors de cette période inédite.

Dans la confrontation à cette difficulté du métier, le collectif de travail a toujours représenté une ressource, un recours, un point d'appui. Or, le temps pour élaborer les réponses, pour analyser les situations, pour adapter l'école n'a jamais été plus nécessaire. L'enquête Harris pour le SNUipp FSU indique que, malgré des conditions de confinement plutôt meilleures que la moyenne des français, 79 % des PE ont considéré l'exercice du métier plus difficile¹. Seul un quart des enseignants a eu le sentiment d'assurer la « *continuité pédagogique* ».

Dans cette situation, les personnels enseignants ont dû faire face, s'adapter et innover. Contrairement aux déclarations du ministre, rien n'avait été anticipé. Le jour même de l'annonce de fermeture des écoles, ce dernier déclarait encore que cette hypothèse était peu probable. Les PE n'ont eu que le vendredi 13 mars pour mettre en place les premiers jalons de la relation pédagogique à distance. Là où la ressource du collectif a pu être mobilisée, elle a représenté un précieux point d'appui.

Le collectif de travail malmené

L'école primaire en France s'appuie sur le collectif. Elle le reconnaît au travers du Conseil des Maitresses et des Maitres, avec des temps de concertations prévus dans les obligations règlementaires de service.

Le confinement a été une période d'autant plus difficile que les espaces d'échanges quotidiens, formels et informels se sont considérablement réduits, ne laissant aux personnels enseignants que leurs ressources propres.

¹ L'enseignement à l'heure du déconfinement - Enquête Harris interactive - 2020

Le retour à l'école à compter du 11 mai ne prévoyait qu'une journée de pré-rentrée pour régler toutes les questions matérielles ou pédagogiques. Entre le 11 mai et la fin de l'année scolaire, l'organisation a été modifiée à deux reprises sans laisser aux équipes la possibilité de réfléchir collectivement. Cette marche forcée a épuisé une profession qui sortait déjà éprouvée du confinement. Elle n'a pas permis les échanges collectifs et a trop souvent détérioré le climat professionnel et fait progresser la conflictualité.

A nouveau pour la rentrée prochaine, le ministère ne prend pas en compte son caractère exceptionnel et inédit. Le SNUipp-FSU revendique du temps pour les équipes. Appréhender les difficultés spécifiques de cette rentrée, réfléchir ensemble, élaborer, etc. ce n'est pas du temps perdu. C'est du temps gagné pour être plus disponibles et mieux anticiper les besoins des élèves.

Le collectif dans le premier degré : un regard pluriel

Au-delà du temps institutionnel nécessaire au fonctionnement collectif de l'école, cette crise sollicite fortement les ressources qualitatives et en premier lieu les RASED. Pour apprendre, un enfant a besoin d'être disponible et parfois aidé. La dimension psychologique de la crise sanitaire mais aussi de la crise sociale est une question majeure. Les RASED permettent du dépistage, un suivi, une prise en charge des élèves en difficulté. Ce travail se mène au sein de l'école, sur le temps scolaire et en lien quotidien avec les équipes. Maitres E (spécialistes de la remédiation ou « aide pédagogique ») et G (spécialisés en rééducation, ou « aide relationnelle ») travaillent directement au sein des équipes avec les élèves. Les suppressions de postes massives de 2008 ont provoqué un arrêt brutal de ce travail collaboratif dans de trop nombreux bassins scolaires, complètement dépourvus d'enseignants spécialisés.

La question de l'inclusion, elle non plus, ne peut se satisfaire de « bonnes intentions ». Pour mettre en oeuvre les principes de l'école inclusive, les conditions sanitaires renforcent la nécessité de moyens pour y parvenir.

Plus de maitres que de classes

Introduits par la loi de refondation de l'école de 2013, ils ont été pratiquement éradiqués par JM Blanquer. Or, les « Plus de Maitres que de classes » dynamisaient la réflexion collective des équipes, élargissaient le champ des possibles en matière de propositions et adaptations pédagogiques¹. Des constats équivalents ont pu être fait au Danemark² (Source : café pédagogique).

¹http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_-_octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf

²<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/04/17042019Article636910818878777691.aspx>

Alors que tous les spécialistes s'accordent à dire qu'il faut du temps pour évaluer les effets définitifs d'un dispositif sur les résultats des élèves, JM Blanquer, sans évaluation, par parti pris idéologique, a utilisé les Plus de maîtres comme réservoir de postes pour la mise en place des CP et CE1 à 12 en éducation prioritaire.

Ces postes seraient pourtant particulièrement précieux pour dynamiser le travail d'équipe, permettre la co-intervention, le co-enseignement, les regards croisés sur les élèves ou encore favoriser les remédiations immédiates avec les élèves en activité.

PARTIE 5 : CONDITIONS DE TRAVAIL



FICHE 22 REVALORISATION DES REMUNERATIONS, UNE URGENCE !

La crise sanitaire a dévoilé au grand jour les faibles rémunérations de nombreuses catégories de salariés et salariées indispensables à la vie du pays. De nombreux agents publics sont concernés comme les aides-soignantes, les infirmières, les agents de catégories B et C des collectivités territoriales ou encore des agents non titulaires. Ils rejoignent les personnels enseignants dont chacun reconnaît la faiblesse des rémunérations au regard des comparaisons internationales.

Des salaires toujours en berne

Véritable leitmotiv depuis de trop nombreuses années, le « *il faut baisser la dépense publique* » a conduit les gouvernements successifs à supprimer des milliers d'emplois dans la Fonction publique et à rogner le salaire de ses agents.

Depuis 2010, la valeur du point d'indice, seul levier de revalorisation de l'ensemble des agents est gelée, mise à part une légère augmentation de 0,6 % en 2016 puis 0,6 % en 2017. Dans le même temps, l'inflation a poursuivi sa progression, ce qui a entraîné une baisse du pouvoir d'achat des agents publics de plus de 10%. La cotisation CSG pèsera davantage sur les salaires car elle ne sera plus réévaluée. S'y ajoute la hausse continue des cotisations retraite jusqu'en 2020, conséquence des réformes de 2010 et 2014. C'est donc plus d'un mois de salaire manquant chaque année par rapport à 2010.

Jour de carence

Sous prétexte d'équité avec les salariés du privé, le gouvernement a imposé le rétablissement en janvier 2018 d'une journée de carence qui avait été supprimée en 2014 pour les agents publics en congé maladie. Cette mesure revient à diminuer le salaire et à punir les malades.

L'INSEE qui s'était interrogé sur l'efficacité de cette mesure dans la Fonction publique en 2012/2013 avait démontré une réduction des arrêts courts (2 jours) mais une augmentation de 25% des arrêts longs (d'une semaine à 3 mois).

Pendant la crise sanitaire, le gouvernement a suspendu ce jour de carence. Le SNUipp-FSU revendique la pérennisation de l'abrogation de cette mesure injuste et inefficace, qui punit les malades.

Des salaires toujours bas dans le premier degré

Des écarts par rapport au secondaire

Depuis 1990, les institutrices et instituteurs devenus professeurs des écoles, sont recrutés au même niveau que dans le secondaire (niveau licence puis master). L'ambition était de parvenir à une égale reconnaissance du métier enseignant. Mais la différence de rémunération avec le second degré existe toujours en raison d'un régime indemnitaire plus important (dont des heures supplémentaires, quasi inexistantes dans le premier degré). En l'absence de revalorisation salariale, les personnels enseignants du 1er degré ne peuvent plus compter que sur leur déroulement de carrière pour voir leurs revenus augmenter sans que cela permette un rattrapage. Des mesures ont permis de réduire l'écart mais pas de le combler comme l'augmentation de l'ISAE de 400 à 1 200 € en 2016, celle du taux d'accès à la hors classe pour atteindre celui pratiqué dans le second degré. Cette situation doit encore évoluer en augmentant les flux de promotions à la hors classe.

Il est nécessaire que les échelons de la classe exceptionnelle (accessibles seulement à une minorité) soient transformés en échelons supplémentaires de la hors classe pour que tous les collègues puissent approcher l'indice le plus élevé (indice 1000) avant leur départ à la retraite.

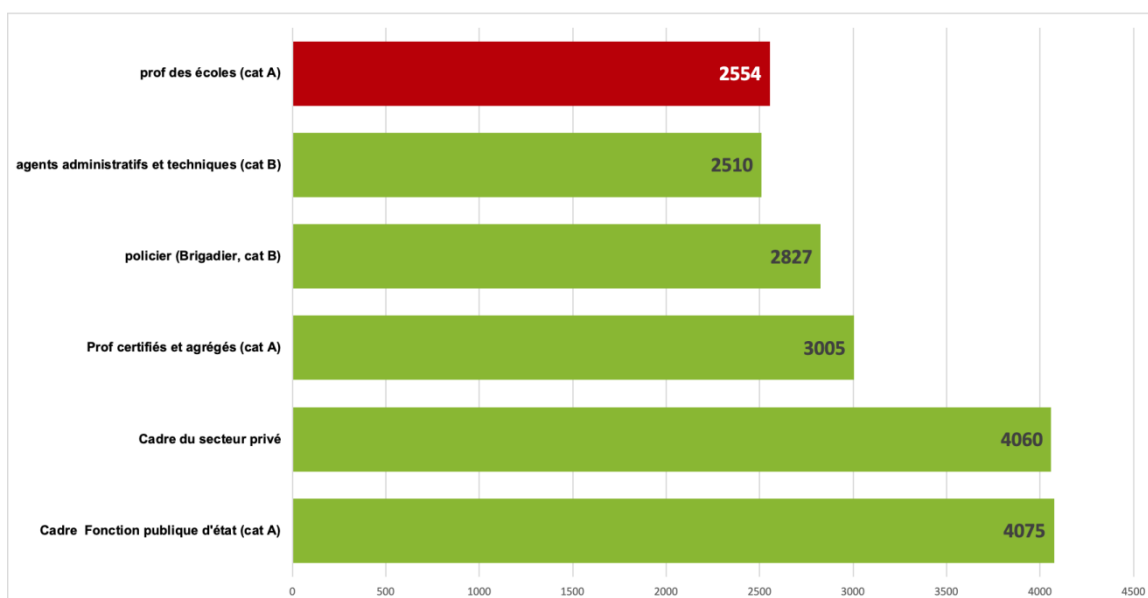
Si le ministre de l'Éducation nationale a affirmé que le besoin de reconnaissance des PE est « évident » et a évoqué un « problème » sur le pouvoir d'achat, aucune mesure globale et concrète n'a été annoncée, notamment pour les 350 000 enseignantes et enseignants des écoles.

Des inégalités par rapport aux autres fonctionnaires

Pourtant classés en catégorie A, les enseignantes et enseignants perçoivent des rémunérations très inférieures aux cadres de la Fonction publique et du secteur privé. En raison d'indemnités qui constituent plus de 30% de leur rémunération, certaines catégories d'agents classées en catégorie B ont une rémunération équivalente voire supérieure à celle de PE.

Salaire net global 2017

Traitement brut de base plus indemnités et primes moins le montant des cotisations sociales et CSG et CRDS



Source : Rapport annuel de la fonction publique 2019

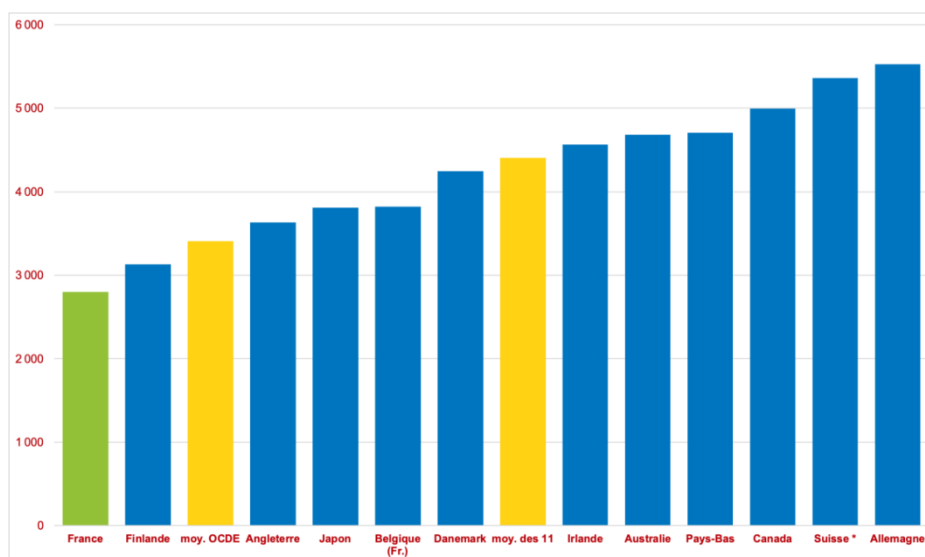
La France mal placée dans les comparaisons internationales

Le déclassement salarial est également visible dans les comparaisons internationales.

Après 15 ans d'exercice, en 2018, les enseignantes et enseignants du primaire étaient payés 37 % de moins que la moyenne des onze pays comparables.

Salaire mensuel des enseignants du primaire

Après 15 ans de carrière en parité de pouvoir d'achat



Source : OCDE 2019

Des inégalités salariales entre les femmes et les hommes

Alors que l'égalité salariale est garantie par le statut de la Fonction publique, on constate qu'à corps et fonction identiques, il existe des écarts significatifs entre les femmes et les hommes. Dans le premier degré, le salaire net des hommes est supérieur de 11% à celui des femmes. Cet écart est moindre chez les certifiés et professeurs de lycée professionnel où il s'établit à 6%. La part de l'indemnitaire dans ces écarts est importante, mais pour les enseignants des écoles, c'est le traitement indiciaire et donc le déroulement de carrière (rythme de passage au sein de la classe normale, accès à la hors-classe et à la classe exceptionnelle) qui est déterminant.

Au fil de la carrière, l'écart salarial entre les hommes et les femmes s'accroît de quinze jours de salaire en début de carrière en passant par un mois de salaire en moyenne et jusqu'à plus d'un mois et demi de salaire en fin de carrière. Partant de ce constat, un nouveau protocole d'accord relatif à l'égalité professionnelle a été signé en novembre 2018 dans la Fonction publique pour concrétiser plus efficacement la nécessité de supprimer les écarts de salaire et de carrière entre les hommes et les femmes.

Cela se traduit dans les faits par une demande d'attention particulière à l'équilibre entre les femmes et les hommes de la part du ministère lors des promotions. Suite aux nombreuses interventions du SNUipp-FSU, la part des femmes parmi les promus à la classe exceptionnelle, pour la campagne 2019, progresse de plus de 3 points pour atteindre le taux de 69,8%, loin de ce qu'elles représentent dans le corps des PE (83%). Il reste beaucoup à faire pour que tous les IA-DASEN alignent le taux de promues sur celui de la part des femmes dans le corps des PE.

Revalorisation de la profession enseignante: un leurre de revalorisation...sous contreparties

La réforme des retraites envisagée par le gouvernement conduisait à une baisse drastique des pensions des PE. Contraint par les mobilisations exceptionnelles en décembre et janvier, le gouvernement a ouvert des négociations avec les organisations syndicales en proposant de revaloriser les rémunérations pour compenser les pertes importantes de leurs pensions.

Les propositions du ministre de l'Education se sont révélées être largement insuffisantes, et de plus soumises à contrepartie.

Le ministre prévoyait une enveloppe de 500 millions d'euros au budget 2021 mais moins de la moitié de cette somme correspondait à une revalorisation, l'autre partie était prévue pour rémunérer de nouvelles tâches. De plus, cette "revalorisation" portait uniquement sur l'indemnitaire et ne concernait donc pas les personnels enseignants.

Il est inacceptable que le ministère puisse concevoir la résolution de questions essentielles comme la revalorisation des rémunérations, le déroulement de carrière, le remplacement ou la formation continue par une enveloppe budgétaire de 500 millions qui serait « multi usages ».

La crise sanitaire a interrompu les négociations salariales. Le SNUipp-FSU demande la reprise des négociations sur d'autres bases pour permettre une véritable revalorisation des salaires de l'ensemble des enseignantes et enseignants.

FICHE 23 TEMPS DE TRAVAIL : ÇA DEBORDE TOUJOURS

Le temps de travail des enseignantes et des enseignants est défini par leurs obligations réglementaires de service. Dans les faits, leur temps de travail effectif est largement supérieur car beaucoup de leurs tâches ne sont pas comptabilisées. La crise sanitaire a également permis de faire la lumière sur la réalité du travail enseignant.

Pas le temps de cueillir des fraises...

La crise sanitaire a bousculé le temps de travail enseignant. Faire classe à distance et maintenir le lien avec toutes familles depuis chez soi, avec son propre matériel a considérablement modifié les conditions de travail des PE et le temps qu'ils ont consacré à leurs élèves.

Préparation de documents pour les élèves et pour les parents, contact avec les élèves et les familles afin de maintenir le lien avec l'école, échanges spécifiques en fonction des difficultés rencontrées par les élèves, autoformation au fonctionnement de plateformes tout en assurant l'accueil des enfants des personnels indispensables à la gestion de la crise... Comme pour beaucoup de salariés, la barrière entre vie personnelle et vie professionnelle s'en est trouvée réduite.

La réouverture des écoles n'a pas permis de retrouver le rythme habituel bien au contraire. Au travail en présentiel s'est ajoutée la poursuite des activités à distance afin de ne pas perdre le lien avec les élèves restés à la maison.

Cette période aura démontré le fort investissement des PE mais également la nécessité de leur faire confiance. Elle aura également fait toute la lumière sur la réalité du temps de travail effectif dans les écoles.

Le temps de travail des PE : leurs obligations réglementaires de service

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

Répartition des 108 heures

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

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

Le temps de travail effectif

Que ce soit pour le fonctionnement de l'école ou celui de la classe, les enseignantes et les enseignants du premier degré ne comptent pas leurs heures. L'une des particularités du métier enseignant est la limite fragile entre vie professionnelle et vie privée.

Une étude de la DEPP montrait déjà en 2013 que le temps de travail hebdomadaire des PE dépassait les 44h. En 2014 celle menée par le SNUipp-FSU rejoignait les conclusions du ministère. Aux 44 heures hebdomadaires, les enseignantes et enseignants consacrent 20 jours par an sur les congés scolaires à leur travail. Ce qui a été dernièrement confirmé par le rapport de l'inspection des finances au sujet du temps de travail des fonctionnaires, publié en mars 2019.

Selon une note d'information plus récente de la DEPP, le temps alloué au travail d'équipe, par exemple, représente 2,2 heures hebdomadaires¹. Il s'agit de faire le point sur l'organisation quotidienne de l'école (plannings sportifs ou d'occupation des salles, sorties ponctuelles ou régulières, demandes institutionnelles...) ou d'événements particuliers mais également d'échanger et de partager sur des questions de métier.

¹ Note d'information N° 19.22, Juin 2019 - Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018

Au niveau de la classe, au-delà de la préparation et de la correction des travaux des élèves, du temps est nécessaire pour monter les projets, rencontrer les familles. Un nombre d'heures parfois très conséquent, est consacré à des recherches (connaissances, didactiques, intervenants extérieurs, financements, matériels, documents...), la préparation des diverses séquences et la rédaction de projet.

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

Le décret du 6/09/2019, visant à organiser des temps de formation durant les périodes de vacances de classes n'est pas acceptable. Comme pour l'ensemble des salariés, la formation doit se tenir sur le temps de travail. Les vacances des personnels enseignants ne sont pas celles des élèves car ils y consacrent 20 jours à leur métier (préparation, organisation, projet, lien avec les partenaires...). Comme tous les actifs, les PE ont eux aussi besoin de ce temps pour se reposer et couper, même si durant ces congés ils ne restent pas sans rien faire pour l'école (quel PE n'anticipe pas un projet de classe en visitant en musée ?).

Il y a urgence à diminuer le temps de travail des enseignantes et enseignants, sans diminuer celui des élèves. Pour le SNUipp-FSU, il faut aussi aller vers une autre répartition des heures du personnel enseignant : 18h en classe devant élèves, sans réduire le temps d'apprentissage des élèves et 3h de concertation nécessaires afin d'améliorer le collectif de travail, à l'instar de ce qui se fait actuellement en REP+.

FICHE 24 SANTE ET SECURITE AU TRAVAIL, DES QUESTIONS D'ACTUALITE

L'année 2019-2020 revêt une résonance particulière en matière de santé, de sécurité et de conditions de travail. Elle a débuté par le suicide de Christine Renon, directrice d'école mettant en cause ses conditions de travail, et s'est terminée par une crise sanitaire qui a eu des répercussions sans précédent.

Le CHSCT en sursis, mais une instance plus que jamais nécessaire

Installés dans la Fonction publique en 2009, les CHSCT ont tenté de jouer leur rôle auprès d'une profession peu sensible au départ à la prévention des risques professionnels. De nombreux dossiers ont été portés dans cette instance aux niveaux départemental, académique et ministériel. Le développement de l'expertise des représentants des personnels a permis de construire peu à peu cette culture de la prévention même si on est encore loin du compte. Du côté des personnels, le manque de formation (et d'informations parfois) ne facilite pas la tâche ; du côté de l'administration, c'est souvent un manque de volonté politique qui bloque l'avancée des travaux.

Reconnaître les risques psychosociaux est bien plus récent (2013). Il s'agit de réfléchir à l'organisation du travail afin d'éviter par exemple l'épuisement professionnel qui n'épargne pas les PE. Ces derniers étant soumis à plusieurs sources de stress : forte pression psychologique inhérente au métier imposant d'être à l'écoute de tous les usagers, élèves et familles, et de répondre au mieux aux attentes ; réformes multiples imposant une forte adaptabilité et pouvant générer des conflits éthiques ; manque de perspectives professionnelles, relations hiérarchiques parfois compliquées... Là encore, le dossier avance à son rythme.

Des rapports annuels sont présentés sur le nombre d'accidents du travail ou encore d'agressions des personnels, ce qui permet de porter la nécessité d'une prévention des risques professionnels par le ministère, alors que les CHSCT travaillent malheureusement encore trop souvent à la recherche de solutions en cas de crise. Le Ministère n'est pas en mesure de communiquer des statistiques fines et actualisées, ce qui n'est pas acceptable.

Durant la crise sanitaire, les CHSCT ont été très sollicités que ce soit pour l'organisation du travail à distance ou pour organiser la sortie du confinement. Le protocole sanitaire a été un sujet de travail conséquent, il s'agissait de permettre la réouverture des écoles tout en protégeant les agents et les usagers d'une contamination. Entre les réponses apportées au CHSCT ministériel et la réalisation au plus près du terrain, les personnels ont été tiraillés entre la volonté de pouvoir faire leur travail et la nécessité d'appliquer un protocole contraignant tout en

protégeant la santé de tous. Les personnels enseignants ont repris le chemin de l'école mais pas leur travail tel qu'ils le pratiquaient avant le confinement, créant à son tour un stress important.

Malgré le rôle joué dans la période, avec la programmation réaffirmée de la dissolution des CHSCT au sein d'une instance plus large, la crainte est grande de voir les questions de santé et de conditions de travail, devenues pourtant incontournables, réduites à peau de chagrin, noyées parmi les nombreux autres sujets (carte scolaire, budget...).

Pour le SNUipp-FSU, il y a urgence à maintenir cette instance afin de prévenir l'ensemble des risques professionnels pour un meilleur service public

La médecine de prévention : toujours aussi pauvre !

La médecine de prévention est toujours un parent pauvre au ministère de l'Éducation nationale et la crise sanitaire en a malheureusement fait la démonstration, et pourtant le ministre déclare en faire une priorité...

Malgré les recrutements annuels, ce sont toujours de moins en moins de médecins qui répondent présents dans les services de médecine de prévention.

Alors qu'en 2018, 93% des académies disposaient d'un médecin de prévention, elles ne sont plus que 73% à bénéficier de leurs services.

Pour l'année 2019, une détérioration est également à noter concernant les médecins collaborateurs : 20% des académies en bénéficiaient en 2018, elles ne sont plus que 11% en 2019.

Alors que le suivi médical des agents nécessiterait un médecin pour 2 500 personnels, à savoir 440 médecins pour l'ensemble des agents du MEN, ils seraient actuellement au nombre de 57. Le ministère reconnaît des difficultés à obtenir des chiffres stabilisés de la part des rectorats essentiellement en raison d'un mouvement important des médecins de prévention.

Le suivi médical

Un décret publié le 27 mai 2020 (Décret n°2020-647 du 27 mai 2020) a notamment modifié le statut des médecins de prévention, les transformant en médecin du travail.

Alors que les visites réglementaires (annuelle pour les personnels souffrant d'affections de longue durée ou les femmes enceintes et quinquennale pour le reste de la profession) n'étaient pas honorées, le décret prévoit un allègement du suivi médical des agents. Il revient désormais au médecin d'établir la fréquence des visites pour les agents souffrant d'une pathologie récurrente. Pour les autres, une visite

d'information médicale et de prévention doit être organisée tous les 5 ans avec le médecin ou un autre membre de l'équipe de santé.

Réduire les droits des agents en raison de la pénurie ne va pas dans le bon sens. La santé des personnels, dans une période où les risques psychosociaux sont de plus en plus mis en avant, devrait au contraire être au premier plan des préoccupations du ministère. La question de la reconnaissance de certaines affections comme les maladies professionnelles reste un dossier sur lequel il faut avancer.

A ces modifications, s'ajoute la disparition de la visite d'aptitude, réalisée à l'entrée dans le métier pour l'ensemble des fonctionnaires.

Le manque de suivi médical a empêché, lors de la crise sanitaire, d'établir la liste des PE qui, du fait de leur état de santé, n'étaient pas en mesure de reprendre leur activité en présentiel au moment du déconfinement.

Accidents du travail

Alors qu'une sous-déclaration des accidents de service persiste en raison du manque d'information, le nombre d'accidents du travail déclarés est en augmentation (14 553 en 2019 - 13 969 en 2018, 13 554 en 2017). 67% de ces accidents surviennent en service, essentiellement dans l'enceinte de l'école.

Les agressions sont en forte augmentation : 549 agressions déclarées en 2017 pour 861 en 2019. Là encore, la sous-déclaration et le manque d'informations ne permettent pas d'avoir des chiffres significatifs.

À la suite du suicide de Christine Renon en septembre 2019, le ministère s'est engagé à publier les chiffres des actes suicidaires chaque année. Il est nécessaire d'avancer pour mettre en place une véritable politique de prévention.

FICHE 25. UN CLIMAT SOCIAL TRES

DEGRADE

Souvent vanté publiquement par le ministère, mais rarement mis en œuvre dans les faits, le dialogue social a subi un coup d'arrêt avec la promulgation de la loi de transformation de la fonction publique. La gestion de carrière des personnels est désormais privée de l'expertise de leurs représentants élus. Parallèlement, la crise sanitaire a mis en lumière un pilotage vertical, sourd aux expressions du terrain.

Haro sur le dialogue

Selon le Ministère de l'Action et des Comptes Publics, la loi de Transformation de la Fonction publique du 6 août 2019 était censée permettre « *une gestion plus simple et plus souple des ressources humaines* », « *des nouveaux droits pour les agents* » et « *une fonction publique toujours plus exemplaire* ». Si l'un des objectifs affichés par le Ministre est de « *fluidifier le dialogue social* », la réalité montre une volonté de mettre les organisations syndicales sur la touche.

Au quotidien, le dialogue social avec le ministère de l'Éducation nationale est très dégradé. La plupart des réunions encore organisées s'apparentent à un dialogue de sourds : un employeur qui affiche vouloir discuter, à partir de ses propositions, mais qui refuse de prendre en considération la parole des représentants des personnels.

La loi de Transformation de la Fonction Publique programme l'absorption des Comités Hygiène Santé Sécurité et Conditions de Travail (CHSCT) dans une nouvelle instance, le Comité Social d'Administration (CSA). Pourtant, les CHSCT continuent de démontrer toute leur utilité - particulièrement durant la crise sanitaire - tant en termes de prévention des risques professionnels que pour traiter des situations exposant la santé ou la sécurité des agent.es.

Dans le même temps, les commissions administratives paritaires (CAP) au sein desquelles se discutaient les droits des personnels (mobilité, déroulement de carrière, santé...) sont vidées de leurs compétences.

Pourtant, sans se substituer à l'employeur, les délégués du personnel, par leur expertise et leur connaissance du terrain, permettent un dialogue dans l'intérêt du service public d'éducation, et qui est reconnu par la profession. La transparence et l'équité sont deux principes intangibles du SNUipp-FSU, à tous les niveaux de discussions, du local au national. Alors que le ministère a imposé de nouvelles règles

et de nouvelles applications informatiques pour l'affectation des PE dans les écoles, les élus du personnel ont été écartés. L'administration a été privée de leur expertise et le calendrier initial n'a pu être tenu, ce qui va conduire à désorganiser la rentrée.

Un « management » vertical

Le contexte de crise sanitaire a été l'occasion pour le ministère d'accentuer encore plus sa gestion verticale de la « maison Éducation nationale », sans aucune prise en compte des remontées du terrain, avec des procédés de « management » plaçant les personnels face à des injonctions paradoxales, les contraignant à des obligations de résultats sans obligation de moyens.

Dans un premier temps, après avoir affirmé qu'il n'était pas question de fermer les écoles et les établissements scolaires, le Ministre a lancé la « *continuité pédagogique* », déclarant que tout était prêt. Les personnels des écoles se sont retrouvés bien seuls, contraints le plus souvent d'utiliser leur propre matériel et des outils numériques institutionnels totalement inadaptés. Par ses déclarations, le ministre de l'Éducation nationale s'est discrédité aux yeux de la communauté éducative.

Dès l'annonce présidentielle de la réouverture progressive des écoles, le discours ministériel, toujours véhiculé par voie de presse, a totalement changé. Sous couvert de « pragmatisme » et d'une soi-disant « confiance au local », les PE ont subi une pluie diluvienne d'annonces différentes voire contradictoires, la plupart du temps en totale déconnexion avec la réalité du terrain, les plaçant en porte-à-faux vis-à-vis des familles. Ils ont dû mettre en place parallèlement l'enseignement à distance et en présentiel, préparer la réouverture des écoles avant la publication du protocole sanitaire, rassurer les familles sans avoir de réponse à leur apporter.... À la peine pour faire appliquer ses annonces, le ministère est passé sur le registre des injonctions, confiant aux écoles la responsabilité de mettre en œuvre des consignes inapplicables. Loin de soutenir ses personnels, le Ministre a au contraire choisi de les dénigrer, alimentant une séquence insoutenable de « prof-bashing ».

Si les enseignantes et les enseignants ont tenu l'école à bout de bras, ils ont dû faire face à des pressions de la hiérarchie mais également des familles et des collectivités locales dans l'attente des modalités de mise en œuvre des déclarations prises au niveau national. Ils ont conservé pour unique boussole l'intérêt de leurs élèves et plus globalement celui du service public d'éducation malgré une gestion à la fois cacophonique et verticale. Durant cet période de confinement, les élèves et leurs familles ont su qu'ils pouvaient compter sur le professionnalisme et l'engagement des PE. Le lien école-famille s'en est trouvé renforcé.

PARTIE 6 : L'ÉCOLE A LA LOUPE



FICHE 26. EVALUATIONS STANDARDISEES, PRATIQUES IMPOSEES : SANS AUCUNE EFFICACITE

Dans une note publiée en avril 2020, la DEPP confirme que les méthodes imposées aux enseignants et enseignantes de CP et de CE1 ne donnent pas de résultats, en particulier pour réduire les inégalités scolaires. Le SNUipp-FSU dénonce depuis deux ans, que le ministère déploie une « stratégie pédagogique nationale » qui utilise le pilotage par les évaluations visant à encadrer le travail des PE. Les traiter comme des exécutants ne permet pourtant pas une meilleure réussite des élèves. Le SNUipp-FSU exige l'abandon de ces évaluations standardisées.

Des résultats globalement stables

En français, et malgré la priorité ministérielle accordée à la « fluence » (fluidité de la lecture orale), les évolutions sont quasi-nulles en lecture de textes à voix haute, pour l'écriture de mots et la compréhension orale de phrases.

En mathématiques, la DEPP note des progrès en écriture des nombres (+3,1 points) et le placement d'un nombre sur une ligne numérique (+3,7 points). Mais les résultats sont stables en résolution de problèmes, avec seulement 53,5% de « maîtrise satisfaisante ».

Les écarts entre l'Education Prioritaire (EP) et les écoles publiques hors EP ne se réduisent pas.

A l'issue de la troisième année d'exercice, la mesure de dédoublement des CP et CE1 en EP ne porte donc pas les fruits attendus, même à court terme. Une récente étude danoise (Source : [café pédagogique](#)) montre par contre que les dispositifs « Plus de maîtres que de classes » produisent des effets positifs et durables sur la réussite des élèves des classes populaires. Pourquoi ? Parce la transformation des pratiques vient du terrain, du collectif et n'est pas imposée de manière descendante.

L'échec de la politique ministérielle en l'éducation prioritaire (EP)

En français, si les élèves d'EP ont « une maîtrise moins affirmée » dans l'ensemble des domaines évalués, l'écart le plus important concerne la compréhension orale :

- 23 points entre REP+ et hors EP. Ces écarts sont de 11 et 12 points pour la lecture à voix haute de mots et de textes, de 8 et 9 points pour l'écriture de syllabes et de mots dictés, ou encore de 6 et 10 points pour la connaissance des lettres et des sons associés et la conscience phonologique.
- En mathématiques, les écarts entre REP+ et hors EP sont de 16 points pour la soustraction, 17 points pour la résolution de problèmes, et de 6 et 10 points pour l'écriture ou la comparaison de nombres.
- En français comme en mathématiques, les compétences de haut niveau (compréhension, résolution de problèmes) restent les plus discriminantes entre l'EP et l'hors EP. Ce sont pourtant les compétences de bas niveau (maîtrise du code, fluence, mémorisation des tables) qui sont surdimensionnées dans les préconisations ministérielles.

Mais alors, à quoi servent ces évaluations nationales standardisées ?

Ces évaluations nationales standardisées servent avant tout à opérer un tri dans ce qui devrait être enseigné au regard des programmes nationaux. Les tests choisis ne couvrent qu'une toute petite partie des habiletés enseignées à l'école. C'est la version française de l'effet pervers bien connu des tests anglo-saxons, le « teaching for the test » ou bachotage : « *Ce qui n'est pas évalué perd sa valeur, les maîtres sont incités à enseigner l'évaluable* » (R. Goigoux 10/05/2019).

La note de méthodologie de la DEPP d'avril 2020 confirme que ce dispositif s'inscrit dans une stratégie pédagogique appelée « réponse à l'intervention ». Pour le SNUipp-FSU, imposer une stratégie pédagogique unique, à l'efficacité non prouvée de surcroît, contrevient à la liberté pédagogique inscrite dans la loi.

La même note de méthodologie nous apprend que pour 75% des PE, les évaluations n'ont permis que de confirmer des difficultés déjà repérées.

Par contre, c'est un véritable encadrement des pratiques qui est mise en œuvre, puisque d'une part, les résultats de ces évaluations sont analysés non par les enseignantes et enseignants mais par un logiciel ministériel et d'autre part que les remédiations aux difficultés identifiées sont proposées sous forme de réponses « standard » préétablies.

Les évaluations standardisées en déconnexion avec le réel

La rentrée de septembre 2020 est hors norme. Les élèves ont vécu une scolarité pour le moins perturbée pendant plusieurs mois. Les enseignantes et enseignants vont devoir créer des dynamiques pédagogiques dans leur classe de manière à redonner confiance aux élèves et leur proposer des situations d'apprentissage tenant compte de cette période particulière, où chaque élève s'est retrouvé isolé et coupé de la classe.

Les évaluations standardisées et les protocoles de remédiation prévus par le ministère visent une individualisation des apprentissages qui ne correspond pas aux dynamiques à construire. Il est essentiel que ces évaluations cessent, et que les PE puissent construire la reprise en s'appuyant sur la réalité de leur classe et de ce qu'ils pourront observer. Dans le contexte actuel, le maintien d'un pilotage par des évaluations standardisées serait un réel empêchement fait aux personnels enseignants de construire une reprise positive pour leurs élèves.

Le pilotage par les résultats des évaluations développe une conception d'une pratique professionnelle prescrite, réduisant le pouvoir d'agir et la liberté pédagogique... Par-là, il affaiblit les capacités de l'école à lutter contre le déterminisme social et les inégalités scolaires.

FICHE 27. ÉDUCATION

PRIORITAIRE : OU EN SOMMES-NOUS ?

La circulaire de refondation de l'éducation prioritaire de 2014 prévoyait en 2019 un bilan des six axes du référentiel de la politique d'éducation prioritaire avec l'ensemble des acteurs de terrain. La carte de l'EP quant à elle, devait être révisée en 2019 afin de répondre à l'évolution des territoires.

De nombreuses incertitudes

Dès 2017, sans bilan, sans attendre 2019, JM Blanquer détricote ce qui avait été précédemment mis en place. La mesure emblématique de la refondation de l'EP « les plus de maîtres que de classes » est balayée, les postes étant utilisés pour financer des dédoublements de classes CP, CE1 en REP+ puis en REP et GS en REP+.

Le 2 octobre dernier, le ministre annonçait le report de la révision de la carte à la rentrée 2020, un délai pour envisager une rénovation en profondeur de l'éducation prioritaire, dans l'attente des conclusions du rapport Mathiot-Azéma.

La crise sanitaire aura maintenu au point mort la concertation sur l'avenir de l'EP. Alors que les inégalités sont criantes, mises en lumière par le confinement, la rentrée scolaire s'effectuera sans changement, sans concertation, sans mise en place d'une véritable politique d'EP. La politique actuelle se cantonne à la poursuite des dédoublements de classes et la mise en place des cités éducatives.

A la rentrée 2019, 1094 réseaux composent la carte de l'éducation prioritaire : 364 collèges sont en REP+ et 730 collèges en REP.

Répartition des élèves en éducation prioritaire

| | Nombre d'élèves 1er degré | Nombre d'élèves 2nd degré | Nombre d'écoles | Nombre de collèges |
|--------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|--------------------|
| REP | 709 668 | 378 036 | 4209 | 730 |
| REP+ | 460 614 | 191 128 | 2455 | 364 |
| Total | 1 170 282 | 569 164 | 6 664 | 1094 |

Source : BCP sur données 2019

Les trois quarts des élèves entrant au collège en REP+ et six élèves sur dix de REP sont d'origine sociale défavorisée (parents ouvriers ou inactifs), contre 37,8 % dans les établissements publics hors éducation prioritaire. Des écarts sont aussi observés

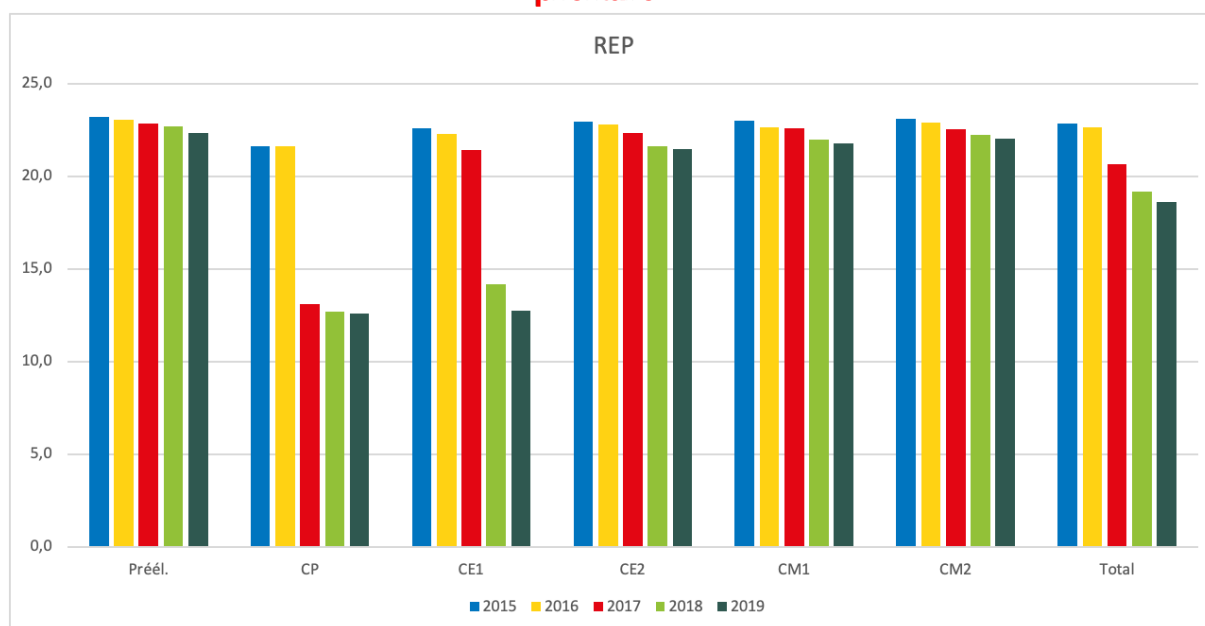
pour le retard dans la scolarité, 15,3 % des élèves issus des écoles en REP+ et 10,6 % en REP sont en retard à l'entrée en sixième contre 6,4 % hors éducation prioritaire. *Source : MENJ-MESRI-DEPP, L'état de l'Ecole 2019*

Une baisse des effectifs en trompe-l'œil

La mesure de dédoublement des classes de CP en REP+ a été mise en place à la rentrée 2017. Celle-ci a été élargie aux classes de CP en REP et de CE1 en REP+ à partir de septembre 2018, et aux classes de CE1 en REP à la rentrée 2019. À la rentrée 2019, 288 700 élèves sont concernés par ce dispositif, avec 144 500 élèves scolarisés en CP et 144 200 élèves scolarisés en CE1 en REP et en REP+, soit 17,3 % de l'effectif total des CP et 17,2 % de l'effectif total des CE1.

Le dédoublement des classes uniques de CP et CE1 en éducation prioritaire s'est donc amplifié depuis deux ans.

Part de classes uniques CP et CE1 accueillant au maximum 15 élèves dans l'éducation prioritaire



Champ : classes de l'éducation prioritaire accueillant uniquement des élèves de CP et classes de l'éducation prioritaire accueillant uniquement des élèves de CE1, France métropolitaine + DOM

Source : MENJ-DEPP, Diapre du 15 octobre 2016 à 2019.

Ainsi à la rentrée 2019, on compte environ 21 200 classes de CP-CE1 à effectif réduit en Education Prioritaire. A noter qu'il existe par ailleurs environ 2 100 classes qui sont dans le même cas, sans toutefois appartenir à un REP ou un REP+. Celles-ci sont majoritairement dans des territoires ruraux. Ce sont environ 20% de l'ensemble des élèves de CP-CE1 qui sont dans des classes de 15 classes ou moins.

Évolution du nombre d'élèves par classe par niveau

| | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|----------|------|------|------|------|
| CP REP+ | 2,0 | 89,1 | 94,5 | 95,9 |
| CP REP | 2,3 | 9,7 | 93,7 | 95,4 |
| CE1 REP+ | 0,5 | 3,4 | 81,3 | 94,2 |
| CE1 REP | 0,9 | 1,1 | 8,1 | 89,4 |

Source : MENJ-DEPP, bases Diapre 2015 à 2019. Note d'information, n°19.47 © DEPP

Si la baisse des effectifs dans les classes de CP-CE1 est réelle en éducation prioritaire, elle est loin d'être satisfaisante dans les autres niveaux (CE2, CM1 et CM2). L'écart avec les écoles hors EP reste encore très faible, un élève en moyenne. C'est donc bien d'une baisse significative dans tous les niveaux dont ont besoin les écoles en éducation prioritaire pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Cités éducatives, un an après...

Inscrites dans un cadre interministériel, les cités éducatives ont pour objectif de « mettre en place des grands projets éducatifs s'adressant à tous les niveaux de la maternelle à la terminale pour lutter contre le décrochage scolaire ». 80 territoires ont été labélisés en juillet 2019, 150 dossiers avaient été déposés en amont. Actuellement, il existe aussi 1500 « quartiers prioritaires de la politique de la ville ».

Des projets ont été élaborés cette année et mis en œuvre pour partie. 100 millions d'euros sont prévus sur trois ans pour les financer. S'il est trop tôt pour tirer un premier bilan, des questions demeurent.

L'enjeu pour l'Ecole est bien la réussite de tous les élèves en leur permettant d'accéder à tous les apprentissages quel que soit le territoire, quelle que soit la cité éducative. L'Ecole doit donc rester sur ses missions premières et ne pas être noyée dans une déclinaison d'actions multiples, parfois juxtaposées artificiellement, au sein des différentes structures concernant l'enfance (école, collège, crèche, périscolaire, PMI, bibliothèques, etc...). Il ne doit y avoir ni confusion ni dilution des missions des uns et des autres. Des associations en partenariat avec des entreprises privées se voient aujourd'hui apposer un label « cité éducative » qui leur donne une « légitimité » pour remplir des missions de service public.

Faute de pouvoir agir sur certains leviers (emplois, transports, logements), les cités éducatives pourraient se résumer à des opérations vitrines sans réel effet ni sur la vie des citoyens, ni sur les apprentissages des élèves.

La crise sanitaire du Covid-19 a révélé, s'il en était besoin, combien les inégalités sociales étaient prégnantes, combien les classes sociales étaient encore bien réelles. Les fractures de notre société sont bel et bien là. Inégalités sociales,

inégalités scolaires et fracture numérique ont eu pour conséquence de laisser de côté bon nombre d'élèves, malgré un investissement sans faille de tous les enseignants pour maintenir le lien et le suivi. La Cité éducative peut-elle être le lieu de toutes les remédiations ?

FICHE 28. ÉDUCATION

PRIORITAIRE : DES ÉVOLUTIONS

INQUIÉTANTES...

Le rapport Mathiot-Azéma de novembre 2019 trace de nouvelles perspectives pour l'Education prioritaire en prévoyant une révision de la carte en 2022 et élargit certaines problématiques aux territoires ruraux.

L'avenir des REP menacé

Le Rapport Mathiot-Azéma préconise le maintien de la carte des REP+ en marquant leurs spécificités par l'extension de la mesure des dédoublements des classes, l'octroi de la 3^{ème} tranche de revalorisation de la prime REP+ lié à « l'investissement et l'engagement des équipes », l'extension éventuelle de cette prime à tous les personnels de ces réseaux (AED, AESH) et la dotation de chaque REP+ d'un programme de recherche-action centré sur la lutte contre la difficulté scolaire.

La Cour des Comptes a souligné le rôle joué par l'Education Prioritaire alors même que la pauvreté a augmenté en France depuis 2009 : « Même si l'éducation prioritaire n'a pas su réduire les écarts de résultats scolaires, elle est parvenue à les contenir dans un environnement économique et social qui s'est largement dégradé dans nombre de territoires durant la période examinée en adaptant son périmètre et en multipliant ses modes d'intervention » (rapport 2018).

Pourtant, le rapport Mathiot-Azéma préconise, ni plus ni moins, une délabellisation des REP. Ils seraient remplacés par « une politique de priorisation académique » sous l'autorité du recteur qui concernerait les écoles et établissements rencontrant des difficultés d'exercice (REP actuels, écoles et collèges en difficulté des zones rurales). Le pouvoir du recteur porterait alors sur la mobilité des personnels, leur système indemnitaire, le classement des établissements... Ce rapport renforce aussi les politiques éducatives territoriales en donnant plus de possibilités d'intervention des élus des collectivités et intègre cette « priorisation académique » dans les politiques interministérielles d'aménagement du territoire. La prime REP actuelle serait remplacée par une prime d'installation pour les postes des établissements non attractifs à occuper sur une durée minimale. Enfin, l'enseignement privé sous contrat serait davantage associé aux politiques de mixité et de cohésion territoriales.

Ce qu'en pense le SNUipp-FSU

Ces préconisations actent la disparition d'une politique nationale d'Education Prioritaire et marquent une étape vers une territorialisation de l'École. La définition d'une politique de l'éducation prioritaire par des critères nationaux garant de l'équité serait abandonnée pour privilégier de « nouvelles formes de co-construction Etat-collectivités » en collant au dispositif de politique de la ville (QPV). Cette politique aura pour conséquences de générer de l'insécurité, de l'instabilité permanente pour les équipes enseignantes, l'attribution locale de moyens dépendant beaucoup des rapports de force politiques locaux. Il y a donc un véritable risque de dévoiement des fonds de l'EP.

Ce rapport fait fi du travail pédagogique et éducatif engagé par les équipes enseignantes dans le cadre des réseaux. L'argument de la prise en compte des territoires ruraux en difficultés sociales et scolaires, de l'éloignement et des écoles orphelines est utilisé pour délabelliser les REP et en supprimer les spécificités. On déshabille Paul pour habiller Pierre et encore... L'objectif initial de relever le défi de la lutte contre l'échec scolaire est dévoyé au profit d'une concurrence inacceptable entre les territoires ruraux et urbains. C'est un changement fondamental de paradigme !

Au final, l'abandon prévisible d'une politique nationale d'éducation prioritaire signe la volonté d'en finir avec une lutte volontariste contre les inégalités scolaires, corrélées aux inégalités socio-économiques.

La nomination le 26/07/2020 de Nathalie Elimas, députée du Val-d'Oise, comme secrétaire d'Etat chargée de l'Education prioritaire, permet-elle de penser que le dossier de l'éducation prioritaire sera traité sous de meilleurs auspices que ne le fait craindre le rapport Mathiot-Azéma ? Un avenir proche nous le dira.

Concernant ce rapport, le SNUipp-FSU porte une toute autre vision de l'éducation prioritaire, avec une labellisation unique comprenant les REP et REP+ et les écoles orphelines, et avec une véritable ambition pour la réussite de tous les élèves.

FICHE 29. PROMOUVOIR ET DEFENDRE L'ÉCOLE RURALE

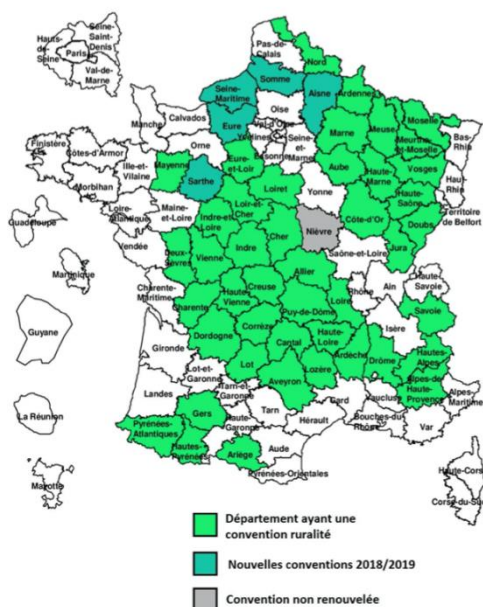
Cette année l'école rurale a fait l'objet d'une attention particulière en bénéficiant d'une dotation complémentaire de 1 248 postes. La possibilité de ne pas procéder à des fermetures de classes dans les communes rurales de moins de 5 000 habitants, si les maires ne le souhaitent pas, a eu un effet positif sur le maintien de classes souvent condamnées en raison de la baisse démographique. L'école rurale constitue un enjeu fort en termes d'aménagement du territoire et d'égal accès à un service public d'éducation de qualité.

Une restructuration du réseau des écoles

Le ministère poursuit la restructuration du réseau du premier degré. Des moyens spécifiques sont mis en œuvre pour poursuivre le regroupement des écoles et accélérer la mise en place de réseaux intégrant les collèges.

Lancée en 2014 dans le Cantal, la démarche de contractualisation entre l'Éducation nationale et les élus des départements s'amplifie. En 2019, 5 nouvelles conventions ruralité (Aisne, Eure, Sarthe, Seine-Maritime, Somme) ont été signées portant à 50 le nombre de départements couverts. En revanche la Nièvre n'a pas renouvelé sa convention.

50 départements sont couverts par une convention ruralité.



L'annonce

de ne fermer aucune école

rurale sans l'accord du maire a eu des effets positifs sur le maintien d'écoles à classe unique ou de petites écoles, beaucoup de maires de petites communes étant attachés à leur école.

Mais la restructuration du réseau scolaire continue à se traduire par des fusions d'écoles (voir fiche 1 *L'école en chiffres*) et des concentrations de RPI.

Depuis 10 ans, les écoles à classe unique sont en déclin (3 657 à la rentrée 2018).

Evolution du nombre d'école à classe unique



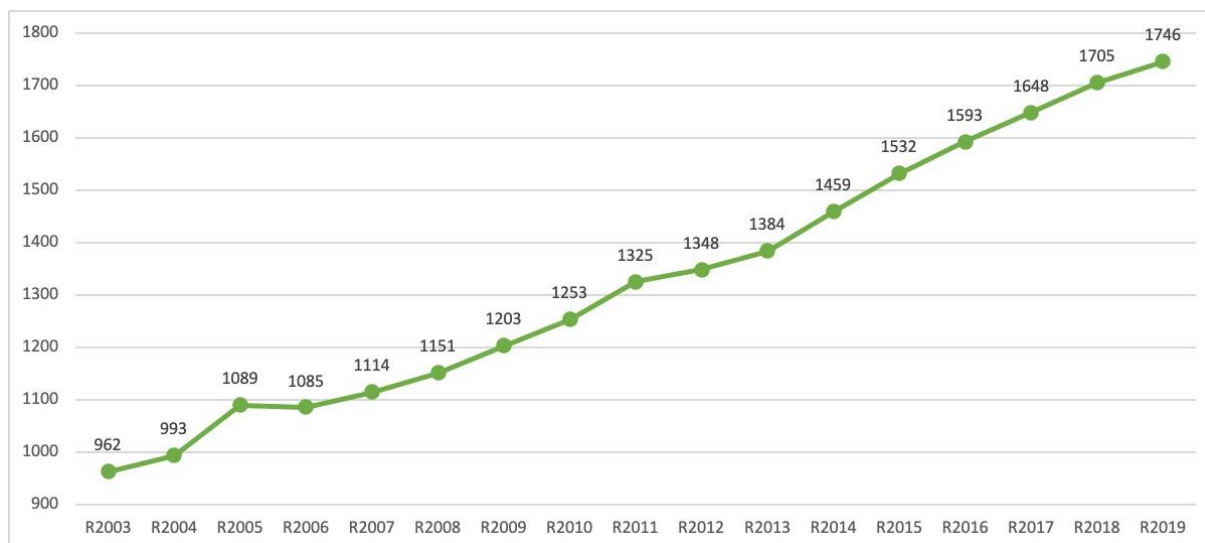
Source : DGESCO, bilans de rentrée

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

Mais désormais la logique est celle d'une concentration avec pour conséquences des fermetures d'écoles et un maillage moins dense des écoles rurales.

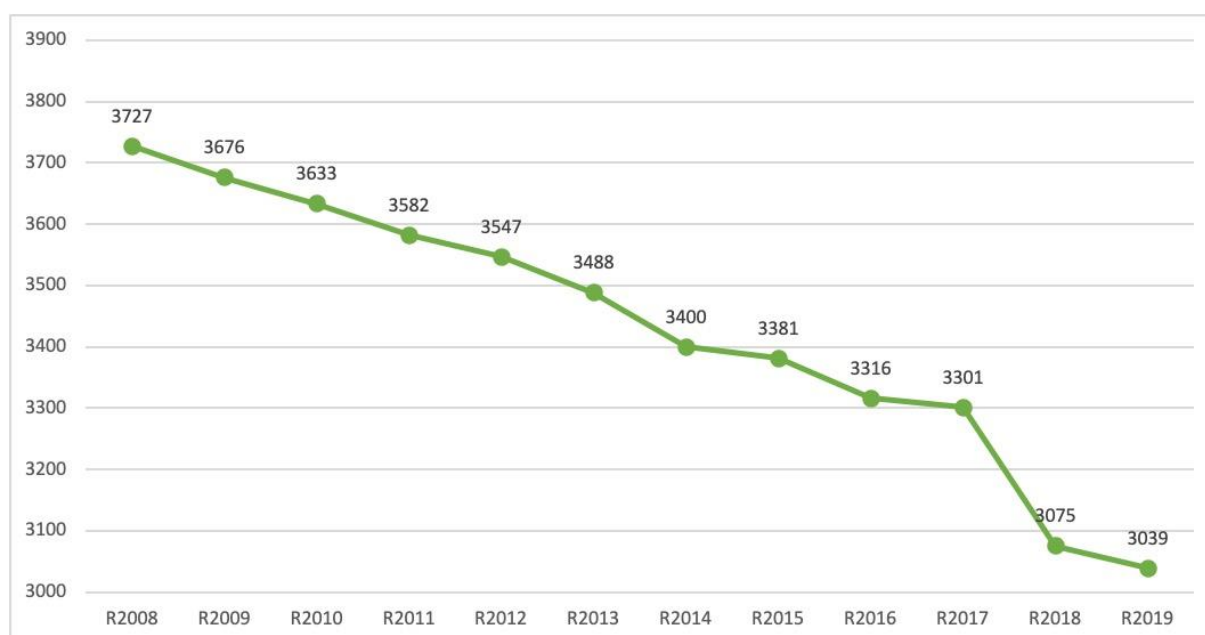
Les RPI sont passés de 4 762 en 2003 à 4 785 aujourd'hui, scolarisant 533 327 élèves, soit 9,2% de la population scolaire. Cette augmentation cache en réalité une forte diminution du nombre de RPI dispersés au profit des RPI concentrés. A la rentrée 2019, il y a 41 RPI concentrés de plus que l'année dernière. Cette tendance est largement favorisée par les conventions ruralité.

Nombre de RPI concentrés



Source : DGESCO, bilans de rentrée

Nombre de RPI dispersés



Source : DGESCO, bilans de rentrée

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

Pour le SNUipp-FSU, l'intérêt des élèves devrait prévaloir dans tout projet de restructuration, ce qui est loin d'être le cas à l'heure actuelle. Il défend le maintien des écoles de village comme élément de dynamisation des territoires ruraux.

Le privé et le hors contrat en embuscade

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

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

FICHE 30. LES OUTRE-MER

L'état du système éducatif des départements et régions d'Outre-mer (DROM) reste toujours préoccupant. Plusieurs indicateurs montrent des écarts conséquents entre ces territoires et la métropole. L'échec scolaire atteint un niveau inacceptable, entre un tiers et plus de la moitié des jeunes des DROM sortent du système scolaire sans aucun diplôme ni qualification.

La crise sanitaire au sein de territoires déjà fortement inégalitaires

Dans les départements et régions d'Outre-mer, la crise sanitaire a agi telle une loupe grossissante sur une situation déjà très préoccupante.

Au-delà du manque criant de structures hospitalières et médicales, le confinement a mis en lumière des difficultés sociales et scolaires très importantes avec des écarts conséquents entre les élèves.

Une circulation du virus inégale

Contrairement aux départements de La Réunion, de la Guadeloupe ou encore de la Martinique où la circulation du virus a pu être maîtrisée dès le début du confinement notamment par la fermeture des aéroports, en Guyane et à Mayotte le nombre de cas de COVID 19 a explosé à partir du mois de mai. Selon les ARS, cela est dû principalement au nombre très important de logements précaires et de bidonvilles, sans oublier pour la Guyane sa frontière avec le Brésil, un des pays où la circulation du virus est la plus importante.

L'école sous confinement

A Mayotte 84% de la population vit sous le seuil de pauvreté, et 44% en Guyane.

Peu de familles disposent d'un ordinateur et d'un accès à internet à la maison. Les élèves qui vivent dans les communes fluviales et forestières guyanaises accessibles par avion et parfois uniquement par pirogue ont tous été rapatriés dans leurs communes. Dans ces zones, les réseaux téléphoniques et internet sont particulièrement erratiques. Au mieux, le lien a été conservé par téléphone ou des documents papier ont été remis directement aux familles.

Dans les autres DROM où le problème de l'accès à l'internet existe également, des tablettes et des ordinateurs connectés ont été mis à la disposition des familles.

Le déconfinement

La très grande majorité des maires s'était positionnée contre la réouverture des écoles.

En Guadeloupe, Martinique et à La Réunion les écoles n'ont rouvert qu'au 22 juin, parfois sous la pression des préfets. En Guyane et à Mayotte, toujours classés en zone orange, les écoles sont restées fermées.

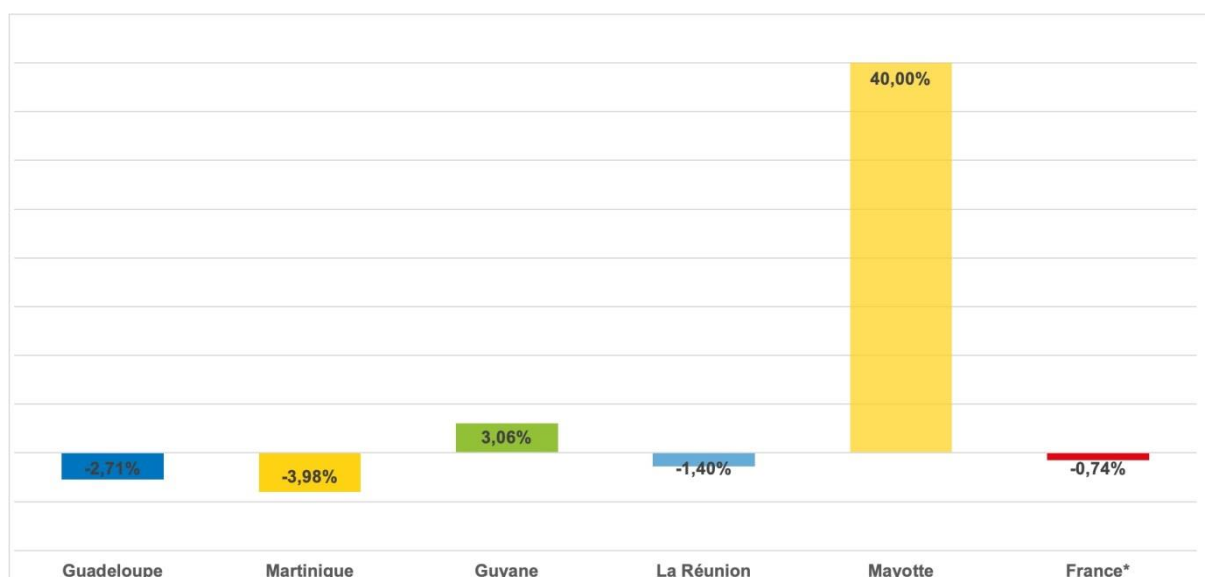
L'insalubrité et le respect des normes d'hygiène sont un problème récurrent dans certains DROM. Les points d'eau dans les écoles sont en quantité insuffisante et souvent à refaire. En Guadeloupe et à Mayotte, la problématique plus large de l'eau subsiste, en plus du nombre insuffisant de points d'eau, de nombreuses coupures du réseau de distribution sont malheureusement habituelles sur les îles.

Des disparités toujours aussi importantes avec la métropole

271 121 élèves sont scolarisés dans les écoles publiques des DROM.

La baisse des effectifs est généralisée dans l'ensemble des écoles françaises (-0,74%), aussi bien en France métropolitaine que dans les DROM, à l'exception des départements de Guyane et de Mayotte.

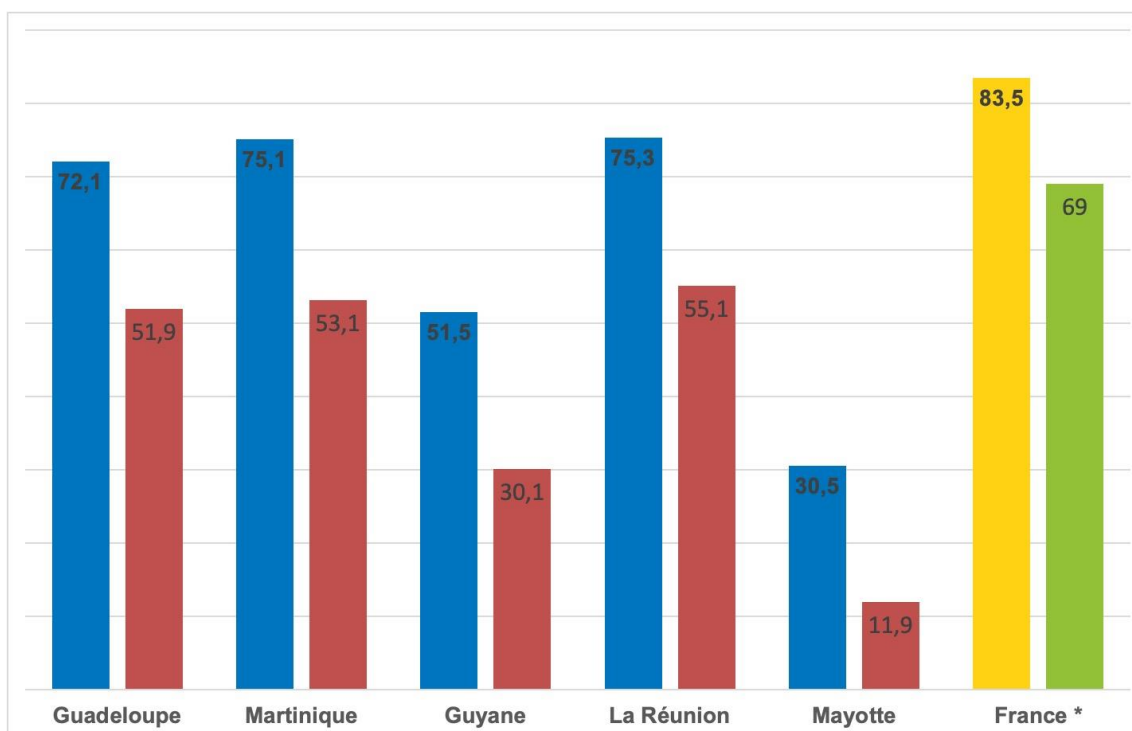
Evolution des effectifs



Le nombre de d'enseignants pour 100 élèves (P/E) s'en trouve de fait globalement amélioré à 6,88 alors qu'en France métropolitaine, la moyenne du nombre d'enseignants pour 100 élèves est de 5,58.

Ce taux d'encadrement ne suffit pas à l'améliorer les résultats des élèves qui sont toujours très en deçà de la moyenne nationale. Le taux de redoublement reste plus important dans les départements et régions d'Outre-mer qu'en métropole.

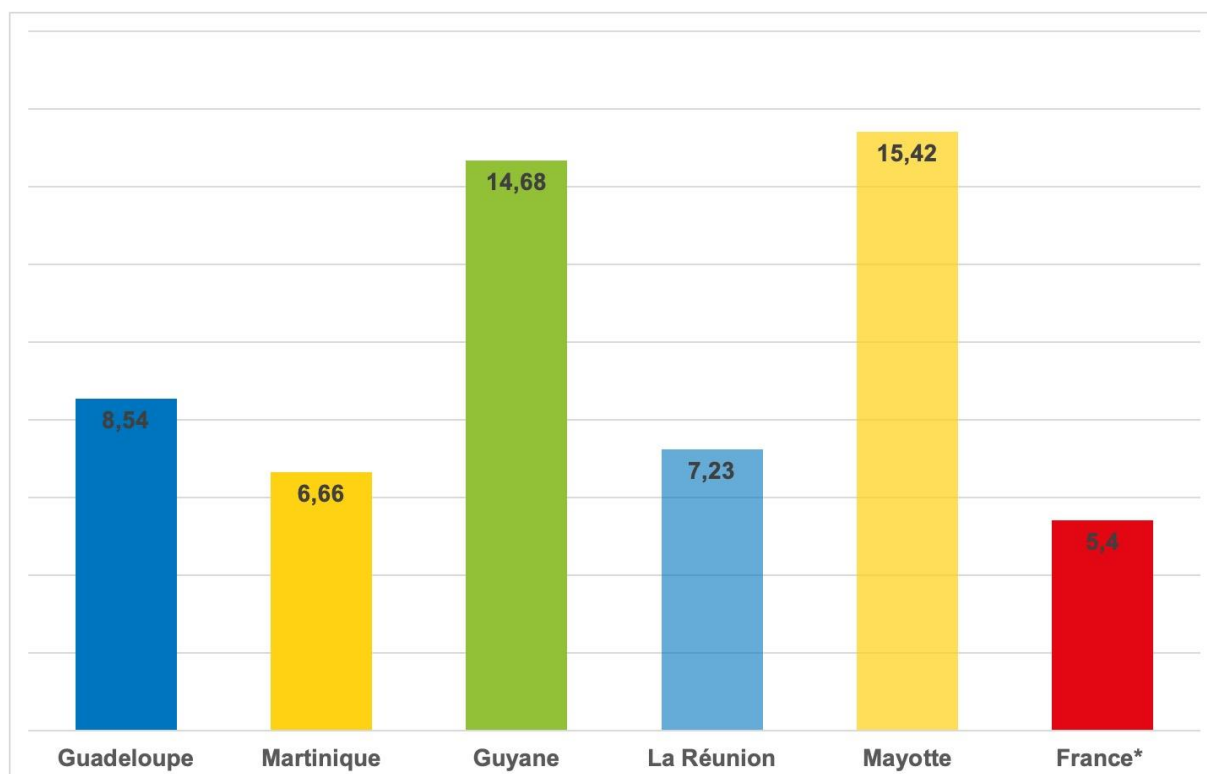
Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante ou très bonne en français et mathématiques



Autre critère, la proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante ou très bonne en français et en mathématique à l'entrée en 6^e est très différente selon les territoires. Le département de Mayotte enregistre les résultats les plus bas avec 30,5% en français et 11,9% en mathématiques tout comme la Guyane avec 51,5% en français et 30,1% en mathématiques tandis que la moyenne nationale (métropole et DROM) est de 83,5% en français et 69% en mathématiques. (RERS 2020, DEPP).

Depuis la rentrée 2019, l'instruction obligatoire dès l'âge de 3 ans s'impose sur tout le territoire. Pour le ministère, il s'agissait de gommer les inégalités en scolarisant de manière précoce les enfants issus des milieux défavorisés. Le SNUipp-FSU avait dénoncé à l'époque une contribution déguisée en faveur des écoles maternelles privées qui de fait allaient percevoir les subventions municipales liées à l'obligation scolaire, réservées jusque-là à l'ensemble des écoles élémentaires. Dans les DROM, on ne peut que constater les difficultés de mise en œuvre de cette politique.

Scolarisation des élèves de moins de 3 ans



Quant à la scolarisation des moins de trois ans, alors qu'en France métropolitaine, 19,4% des élèves des enfants de 2 ans sont scolarisés en REP et 25,2% le sont en REP+, ils ne sont que 9,2% en REP et 7% en REP+ dans les DROM (Bilan de rentrée scolaire 2019, MEN).

FICHE 31. L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER (EFE)

MENACE

L'objectif présidentiel de doublement du nombre d'élèves accueillis dans le réseau d'établissements à l'étranger est illusoire au regard du désengagement de l'Etat qui fragilise le statut des personnels enseignants et la qualité de l'enseignement. Le réseau des établissements français à l'étranger a par ailleurs été particulièrement impacté par la crise sanitaire (fermeture prolongée des établissements, instabilité financière) au point de menacer son existence même.

Etat des lieux

Les annonces du Président de la République du 20 mars 2018 fixant comme objectif de « doubler le nombre d'élèves accueillis dans le réseau des établissements français de l'étranger d'ici 2030 » sont largement remises en cause par les conséquences de la crise de la Covid-19.

Après de premières réserves émises par la commission des finances du Sénat, un rapport d'août 2018 (« Le réseau de l'EFE a-t-il les moyens de ses ambitions ? » n°689 Vincent Delahaye, Rémi Féraud) indiquait que cet objectif n'était « pas réaliste ».

Un rapport de la Cour des Comptes de février 2020 sur l'action extérieure de l'Etat pointe quant à lui, les risques de nature opérationnelle liés à la multiplication des établissements : qualité de l'enseignement, notamment dans le cas des établissements partenaires ne bénéficiant pas d'affectation de personnels titulaires de l'Éducation nationale, rôle de la tutelle dans la négociation du prochain contrat d'objectifs, moyens, homologations et confusion éventuelle des labels.

Le SNUipp-FSU dénonce la multiplication des établissements partenaires privés peu respectueux des droits des personnels et source d'une concurrence déloyale sur certaines zones avec les établissements historiques de l'AEFE.

EFE en chiffres

| | |
|--|----------------|
| Total établissements EFE | 522 |
| dont établissements en gestion directe avec l'AEFE (EGD) | 71 |
| dont conventionnés avec l'AEFE | 156 |
| dont partenaires de l'AEFE | 295 |
| Total élèves | 375 000 |

Les élèves scolarisés du premier degré représentent 56,6 % du total des élèves scolarisés dans le réseau des établissements français de l'étranger.

Source : Enquête AEFE du 9 décembre 2019

Les établissements en Gestion Directe sont des établissements publics placés sous la tutelle du Ministère des Affaires Étrangères. Ce sont des services déconcentrés de l'AEFE. Le directeur de l'AEFE en est l'ordonnateur principal. Les établissements conventionnés sont gérés par des fondations de droit local à but non lucratif, par des associations de droit français ou de droit étranger. Ils ont passé une convention avec l'AEFE portant sur la gestion, l'affectation et la rémunération des personnels. Quant aux établissements partenaires, ils sont gérés par des associations de droit privé français ou étranger. L'accord de partenariat leur permet de faire partie du réseau d'enseignement français de l'étranger. Cet accord définit les engagements réciproques des établissements et de l'AEFE.

Nombre d'enseignants du 1^{er} degré exerçant à l'étranger

| | Enseignants 1 ^{er} degré Etranger | | | |
|-----------|--|-----|----------------------|-------|
| | AEFE | MLF | Détachements directs | TOTAL |
| 2020-2021 | 2080 | 232 | 1089 | 3401 |
| 2019-2020 | 2122 | 243 | 1180 | 3545 |
| 2018-2019 | 2263 | 264 | 1272 | 3799 |

Source : Enquête AEFE du 9 décembre 2019

Le nombre de personnels du 1^{er} degré détachés depuis plusieurs années est en baisse constante. Cela met en évidence le recul de l'engagement de l'Etat et par là-même du service public d'éducation à l'étranger. Il entraîne également une précarisation des personnels titulaires s'engageant sur des postes de droit local.

Le SNUipp-FSU demande que les budgets et le nombre de détachements accordés soient à la hauteur des ambitions affichées afin de permettre aux personnels de poursuivre leur carrière normalement à l'étranger et de maintenir le service public d'éducation.

Les conséquences de la crise sur les personnels et les établissements

En raison de la crise sanitaire liée à la Covid19, le réseau EFE a été fortement impacté et confronté aux premières fermetures d'établissements. Selon l'AEFE, fin avril 2020, la quasi-totalité des établissements étaient fermés (520 sur 522). Des incertitudes demeurent quant à la date possible de réouverture de nombreux établissements.

Un protocole de continuité pédagogique rédigé sous forme de Vademecum par l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE) a été mis en place dès le 18 mars 2020. Il a fait l'objet de nombreux échanges avec les organisations syndicales. Il répondait aux interrogations et aux difficultés adressées par les équipes de direction et enseignantes mais aussi par les familles. Il visait à vérifier la mise en sécurité des établissements, à garantir la continuité pédagogique, à harmoniser les pratiques d'enseignement à distance et à donner des pistes d'utilisation des plateformes numériques.

Localement sa lecture a donné lieu à différentes interprétations et s'est traduite par des injonctions sur le terrain : obligation de mettre en place des outils numériques sans formation préalable, modifications des calendriers scolaires sans respect des procédures, non respect de la tenue des instances réglementaires...

Dans l'ensemble, après un bilan provisoire pour les établissements de l'AEFE suite aux nombreuses semaines d'enseignement à distance, le suivi pédagogique a globalement fonctionné à l'étranger au prix d'un investissement de longue durée des personnels enseignants¹. (site AEF)

Des contraintes personnelles et professionnelles liées à l'expatriation se sont pleinement révélées durant cette situation de crise :

- L'obligation de rester dans le pays d'exercice durant la crise et ce quelles que soient les situations sanitaires et sociales. En effet, des consignes du Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères ont interdit tout départ y compris des 80 pays (Afrique, Asie, Amérique du sud) identifiés par le Quai d'Orsay comme ayant des conditions sanitaires déficientes.
- Des outils de communication et des organisations ont été imposés par les établissements pour justifier le maintien des paiements des frais de scolarité
- L'équilibre financier des établissements a été fragilisé par les difficultés financières des familles.
- Les enseignantes et enseignants ont été obligés de tenir compte des réglementations locales pour leurs déplacements lors des congés d'été.

La réouverture de certains établissements a commencé dès le 20 avril en accord avec le Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères (MEAE) et les postes diplomatiques. A l'AEFE, dans le cadre d'un Comité Hygiène Sécurité et Condition de Travail (CHSCT) extraordinaire, le SNUipp et l'ensemble de la FSU ont participé à l'élaboration des modalités de réouverture avec comme unique priorité, la santé des personnels et des élèves. A l'étranger, la décision des autorités locales est un préalable avant toute réouverture, ainsi de nombreux établissements restent fermés jusqu'aux congés d'été et d'autres sont dans l'incertitude d'une date de réouverture.

Le réseau a particulièrement souffert de cette crise et certains établissements, notamment les plus fragiles économiquement, se retrouvent dans une situation budgétaire critique. Une enveloppe budgétaire supplémentaire de 50 millions d'euros a été attribuée par le ministère aux bourses scolaires pour permettre aux élèves français dont les familles ont été fortement touchées financièrement, de rester scolarisés. L'AEFE a également bénéficié d'une subvention de 50 millions d'euros et

¹ <https://www.aefe.fr/vie-du-reseau/toute-lactualite/faq-en-lien-avec-la-gestion-de-la-crise-sanitaire-destination-des-parents-deleves-et-de-leurs>)

d'une avance de trésorerie d'un montant similaire afin d'assurer le soutien financier à tous les établissements du réseau, quel que soit leur statut.

La crise sanitaire et ses conséquences sur le réseau remettent ainsi totalement en cause le plan de développement annoncé par le Président de la République. Pour cette année scolaire qui commence, l'objectif principal, selon le SNUipp-FSU, doit être la sauvegarde du réseau existant d'enseignement français à l'étranger.

FICHE 32. LES MOINS DE TROIS ANS

TOUJOURS MOINS SCOLARISES

La scolarisation des moins de trois ans est un levier de réussite scolaire pour les élèves des milieux populaires. Rejetée du champ de la scolarisation obligatoire, elle a atteint en 2019 son plus bas niveau historique global et recule même en éducation prioritaire. Elle doit bénéficier de moyens spécifiques pour retrouver toute la place qui lui revient dans une maternelle aux missions distinctes de l'élémentaire.

Un levier de réduction des inégalités scolaires ignoré par le ministère

L'extension de l'instruction obligatoire dès trois ans, entrée en vigueur à la rentrée 2019, laisse de côté la scolarisation avant trois ans, à propos de laquelle le ministre n'a cessé d'afficher sa méfiance et lui préférer la crèche. Pourtant, la recherche met en évidence l'existence d'une corrélation entre scolarisation précoce et réussite scolaire. Les élèves issus des milieux populaires tirent particulièrement profit d'un cursus en maternelle de quatre années.

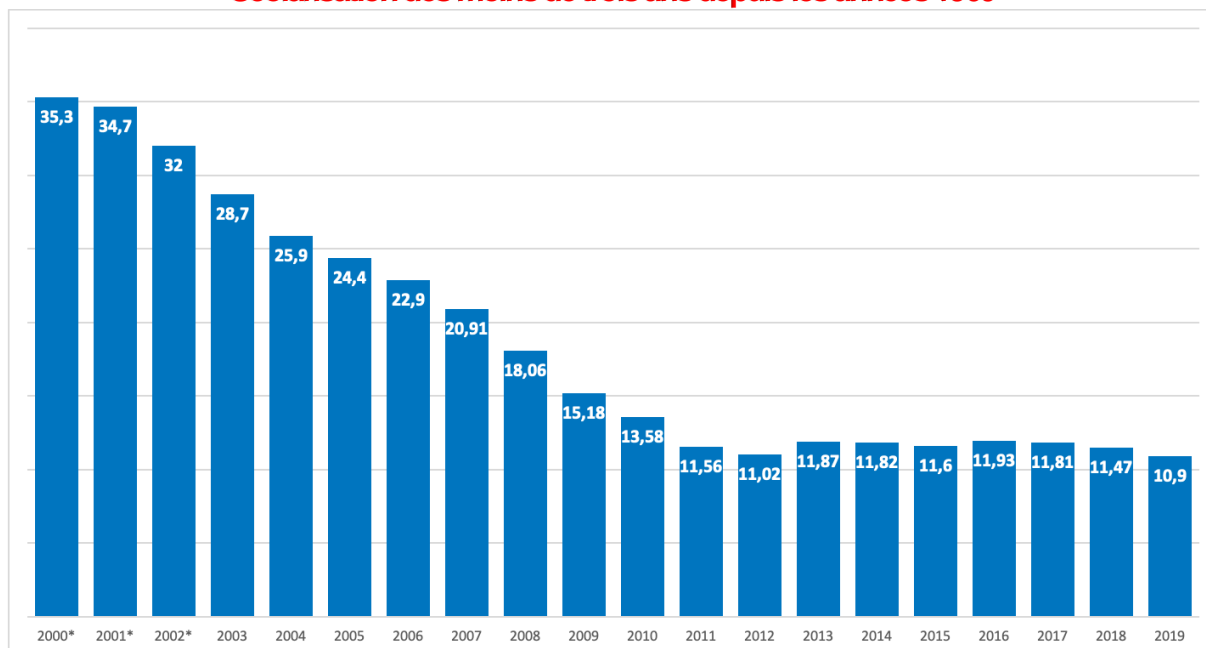
Les dotations en postes, déjà insuffisantes pour réaliser les priorités nationales (dédouement des CP/CE1 en éducation prioritaire, plafonnement des GS à 24 qui peine à se concrétiser sur le terrain malgré l'érosion démographique en maternelle) n'ont pas permis la réduction des inégalités par le recours à la scolarisation précoce. Depuis 2017, aucune annonce, ni mesure concrète n'a visé cet aspect de la scolarisation à l'école maternelle.

Un taux de scolarisation divisé par trois en dix ans

L'évolution des postes spécifiquement consacrés à la scolarisation des 2 ans montre ainsi une érosion continue. La politique de relance initiée par la loi de refondation de l'école en 2013 avait certes permis une amélioration de la qualité de l'accueil des tout-petits dans des dispositifs dédiés, mais sans véritablement enrayer le recul global de scolarisation précoce.

La scolarisation des deux ans subit donc de plein fouet l'instabilité des politiques publiques qui freine de fait l'engagement des collectivités territoriales. A cela s'ajoutent manque de locaux, dispersion géographique, prise en compte variable des effectifs dans la carte scolaire (source IGEN, 2017).

Scolarisation des moins de trois ans depuis les années 1960



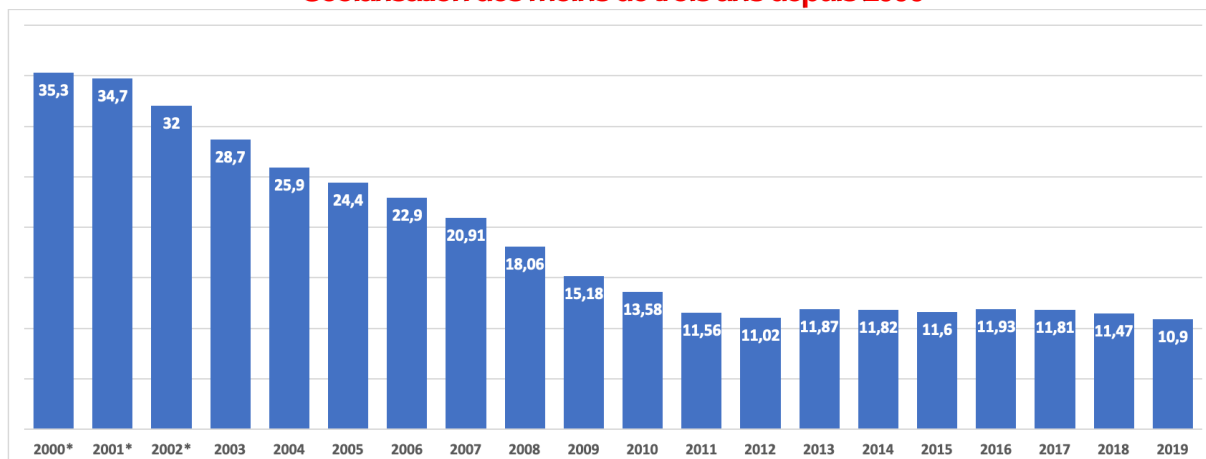
Source : MEN-DEPP

En 10 ans, le taux de scolarisation des moins de trois ans a été divisé par trois, passant de 35,2% en 2000 à 11,56% en 2011 et stagne depuis. Dans les années 1960 et 1970, la scolarisation en maternelle s'était généralisée jusqu'à devenir presque totale pour les 3 à 5 ans. A la suite, l'accueil des moins de 3 ans a culminé à l'orée des années 1980 : plus d'un tiers des deux ans était scolarisé, une proportion constante jusqu'à la fin du XXe siècle. Après la régression fulgurante des années 2000, il n'y a plus qu'un enfant sur 10 scolarisé aujourd'hui à deux ans.

2019 : Plus bas niveau historique

L'évolution récente montre que, sur l'ensemble du territoire, le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans baisse de manière continue depuis 1999. Après une légère reprise à partir de 2012, le tassement à un niveau historiquement bas se confirme. 2017 marque une nouvelle baisse généralisée. A la rentrée 2019, le taux de scolarisation passe sous la barre des 11%, son plus bas niveau historique (10,9%). Ce taux comprend tout à la fois les élèves scolarisés dans des dispositifs dédiés mais aussi celles et ceux qui fréquentent des classes multi-niveaux.

Scolarisation des moins de trois ans depuis 2000



Source : MEN-DEPP

A l'issue des opérations de carte scolaire de la rentrée 2019, le nombre de classes spécifiques aux deux ans diminue, aussi bien en Education Prioritaire que dans les autres secteurs. En éducation prioritaire, le solde est négatif (8 créations pour 12 suppressions, soit 4 postes en moins). Hors éducation prioritaire, ce sont 17 postes qui ont été retirés à la scolarisation précoce (7,5 créations mais 24,5 suppressions).

D'inquiétants reculs en Education Prioritaire

En éducation prioritaire, seul un enfant de deux ans sur cinq est scolarisé. Loin des priorités et objectifs fixés en 2015 (50% en REP+ et 30% en REP) qui restent lettre morte depuis 2017, le taux de scolarisation précoce en 2019 continue de s'effriter et passe sous la barre symbolique des 20%.

Scolarisation des moins de trois ans en Education Prioritaire en 2019

| Taux en % | |
|---------------|---------------|
| REP | 18,20% |
| REP+ | 20,60% |
| Total EP | 19,20% |
| Total hors EP | 8,90% |
| Total | 10,90% |

France métropolitaine + DOM

Source : MEN-DEPP- décembre 2019

Malgré un repli significatif (respectivement -3 et -2 points cette dernière année), deux académies, Besançon et Rennes, se distinguent par des taux de scolarisation de 45,8% et 45,1% en éducation prioritaire. Toutes les autres académies sont nettement en deçà et pour un tiers d'entre elles en-dessous de 20% (moins de 15% pour Versailles, de 10% pour Créteil, de 5% pour Paris). Ces disparités soulignent des paradoxes. Des territoires à fort besoin comme la Seine

Saint Denis scolarisent peu avant trois ans. Cette scolarisation est très dépendante des dispositifs spécifiques, confortés en 2013, mais ignorés depuis 2017.

En 2019, seul un tiers des académies dépasse un taux de 30% en éducation prioritaire. Le dernier tiers est entièrement situé sous le seuil des 20%. À Mayotte, en Guyane, la situation est critique (respectivement 1,7% et 0,8%). Dans ces départements, la scolarisation des enfants à partir de trois ans reste également problématique, les conditions matérielles étant difficiles et les créations de postes insuffisantes.

Hors EP, le recul se confirme également, à la hauteur d'1 point en trois ans : 8,9% en 2019 contre 9,86% en 2016.

Améliorer les conditions de scolarisation

S'inspirant des classes passerelles, la scolarisation précoce permet aux élèves les moins connivents avec la culture scolaire de développer des compétences langagières et sociales, de renforcer les liens entre l'école et les familles et contribue à réduire les inégalités. Mais la création de dispositifs dédiés, fondés sur un aménagement spécifique des projets d'école, est au point mort.

Dans les classes de tout-petits encore existantes, les conditions de scolarisation ne sont pas toujours à la hauteur des particularités des enfants de cette tranche d'âge : bâti scolaire, salles de classe exiguës, mobilier et matériel non adaptés, ATSEM affectées à temps partiel, effectifs élevés, absence de formation à des gestes professionnels spécifiques.

Une ambition à restaurer

La scolarisation précoce prend également tout son sens au sein d'un premier cycle maternelle affermi dans ses ambitions. Elle s'inscrit nécessairement dans un projet orienté vers le développement cognitif, langagier, affectif, social, physique et artistique du jeune enfant, élève en devenir. Il n'est guère étonnant qu'elle soit réduite à la portion congrue par un ministre prônant le recentrage des apprentissages en maternelle sur le vocabulaire et la phonologie pour une préparation supposée meilleure à une entrée dans la lecture, elle-même privée de ses perspectives d'accès au sens et d'ouverture au monde.

PARTIE 7 : FORMATION INITIALE



FICHE 33. CONCOURS ET RECRUTEMENT, UN METIER QUI PEINE A ATTIRER

Suite à la publication des résultats du concours de recrutement des PE, le SNUipp-FSU alerte sur une perte de postes récurrente. Ce sont à nouveau les académies de Créteil et Versailles qui paient un lourd tribut. Cette situation s'inscrit dans une crise de recrutement inquiétante. Le métier enseignant souffre d'un réel manque d'attractivité qu'il est impératif de corriger.

Une accumulation de postes non pourvus

Évolution des places offertes aux concours PE et nombre de postes perdus par session

| Session | Places aux concours <small>(concours externe, externe spécial, 2nd concours, 2nd concours spécial et 3^{ème} concours)</small> | Nombre de postes perdus |
|----------------------|---|----------------------------|
| 2004 | 13 037 | 252 |
| 2005 | 12 805 | 370 |
| 2006 | 11 267 | 30 |
| 2007 | 11 187 | 33 |
| 2008 | 10 010 | 2 |
| 2009 | 7 158 | 162 |
| 2010 | 7 165 | 56 |
| 2011 | 3 154 | 0 |
| 2012 | 6 000 | 1013 |
| 2013 | 8 600 | 346 |
| 2014 exceptionnel | 8 500 | 744 |
| 2014 rénové | 8 500 | 100 |

| | | |
|-------------|-----------------|------------|
| 2015 | 11 920 | 368 |
| 2016 | 12 911 | 664 |
| 2017 | 13 001 | 569 |
| 2018 | 11840 | 781 |
| 2019 | 10785 | 865 |
| 2020 | 11 415 * | 599 |

*10790 places prévues initialement + 625 places suite à la dotation complémentaire de 1248 postes pour le 1er degré annoncé au printemps 2020.

CRPE 2020 : un nombre considérable de postes non pourvus à l'issue des épreuves d'admission

| Académie | Postes ouverts aux concours* | Recrutements | Bilan |
|------------------|------------------------------|--------------|-------|
| Aix-Marseille | 405 | 405 | |
| Amiens | 380 | 380 | |
| Besançon | 170 | 170 | |
| Bordeaux | 370 | 370 | |
| Caen | 136 | 136 | |
| Clermont-Ferrand | 140 | 140 | |
| Corse | 60 | 51 | 9 |
| Créteil | 1800 | 1334 | 466 |
| Dijon | 310 | 310 | |
| Grenoble | 465 | 465 | |

| | | | |
|---------------|-----|-----|---|
| Guadeloupe | 80 | 80 | |
| Guyane | 260 | 260 | |
| Lille | 500 | 500 | |
| Limoges | 90 | 90 | |
| Lyon | 550 | 550 | |
| Martinique | 50 | 45 | 5 |
| Mayotte | 190 | 190 | |
| Montpellier | 255 | 255 | |
| Nancy-Metz | 380 | 380 | |
| Nantes | 300 | 300 | |
| Nice | 300 | 300 | |
| Orléans-Tours | 450 | 450 | |
| Paris | 285 | 285 | |
| Poitiers | 170 | 170 | |
| Reims | 185 | 185 | |
| Rennes | 250 | 250 | |
| Réunion | 200 | 199 | 1 |
| Rouen | 204 | 204 | |

| | | | |
|--------------|--------------|--------------|------------|
| Strasbourg | 310 | 310 | |
| Toulouse | 250 | 250 | |
| Versailles | 1920 | 1802 | 118 |
| Total | 11415 | 10816 | 599 |

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

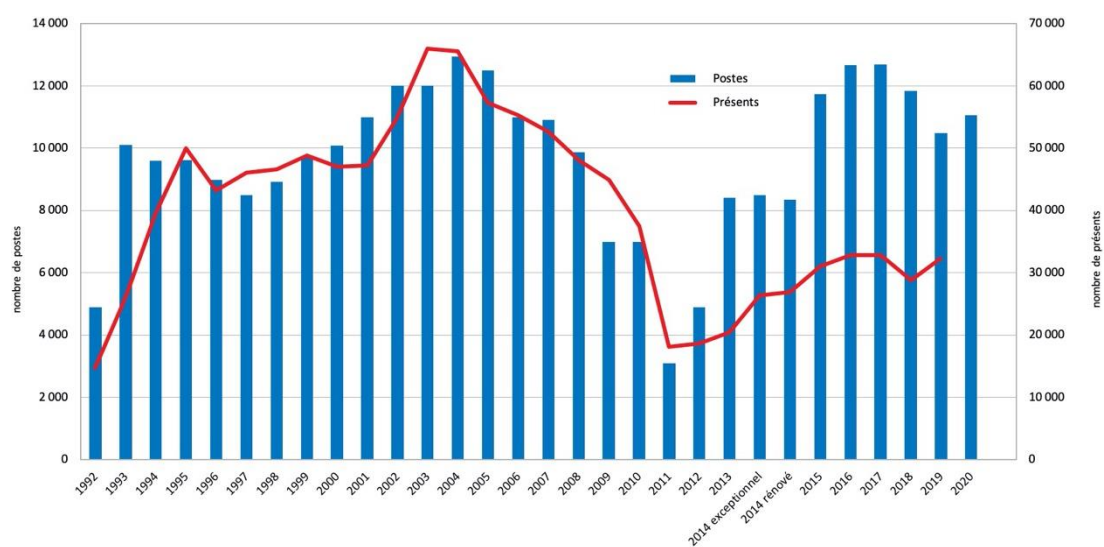
Depuis des années, tous les concours de recrutement de professeurs des écoles ont été marqués par des postes non pourvus à l'issue des épreuves d'admission, faute de candidats. Cette année, la perte risque d'être beaucoup plus importante car les concours de recrutement ayant eu lieu à des dates différentes en raison de la crise sanitaire, des candidats ont obtenu le concours dans plusieurs académies. Par conséquent, aux 599 postes non pourvus à l'issue des épreuves du CRPE 2020, il faut ajouter environ 650 lauréats qui ont été reçus dans deux académies en même temps et qui devront se désister d'une de ces deux listes principales.

Par conséquent, dans la réalité, sur les 11 415 places offertes au concours, il n'y a environ que 10 166 lauréats inscrits sur liste principale.

Pour compenser cette perte, le recours aux listes complémentaires sera indispensable mais risque d'être insuffisant.

Le SNUipp-FSU ne cesse d'alerter sur cette baisse du nombre de candidats aux concours de recrutement, baisse qui conduit à un recours de plus en plus conséquent à des contractuels sans formation et qui installe donc la précarité dans les écoles. Cette dégradation constante se renforce à nouveau cette année.

Une crise d'attractivité persistante



Le ministère n'a pas encore dévoilé le nombre de présents aux épreuves d'admission du concours 2020

Jusqu'en 2011, la courbe du nombre de candidats qui se sont effectivement présents aux épreuves écrites du concours suit globalement le nombre de postes offerts. Par la suite, l'augmentation du nombre de postes offerts n'a pas été suivie d'une hausse significative de candidats présents.

Les académies de Créteil et Versailles concentrent les difficultés

Cette crise de recrutement est particulièrement prégnante dans les académies de Créteil et Versailles qui continuent à perdre des postes. Pour les concours 2020 l'académie de Créteil a perdu 466 recrutements (2938 depuis 2013) et celle de Versailles a perdu 118 recrutements (1404 sur les neuf derniers concours). Mais 49 lauréats du concours principal de Créteil ont été reçus dans au moins une autre académie, 52 à Versailles. Il est donc à craindre que le nombre de postes perdus dans ces académies soit plus important. Les concours supplémentaires, organisés dans ces deux académies, ne suffisent pas à combler cette perte. En effet, sur les 500 lauréats du concours supplémentaire de Créteil, 134 ont également été reçus dans une autre académie et risquent donc de se désister. A Versailles, sur les 200 lauréats de ce même concours, 93 ont été reçus dans une autre académie.

Des raisons multiples à cette crise d'attractivité

Plusieurs éléments se conjuguent pour expliquer ce déficit d'attractivité vers le métier enseignant :

- Un manque de stabilité dans les campagnes de recrutement sous les différents gouvernements (baisse drastique sous le gouvernement Sarkozy avec une chute des recrutements de 10 000 à 3 000 en quelques années, puis hausse sous les gouvernements Hollande et à nouveau baisse d'environ 1500 places depuis l'arrivée d'E. Macron).
- L'augmentation du niveau de recrutement sans qu'aucune politique ambitieuse d'accès aux études supérieures (véritables pré-recrutements, aides sociales) n'ait été mise en place.
- Les conditions d'entrée et d'exercice du métier et le niveau de rémunération qui se sont dégradés.
- La dégradation des droits des personnels enseignants (limitation des droits à mutation, à travailler à temps partiel, à formation) est connue des étudiants et décourage certains de choisir l'enseignement.

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

Des solutions existent

Avant même la tenue des épreuves d'admission, le SNUipp-FSU a interpellé le ministère, pour lui demander de mettre en place des solutions dans l'urgence :

- Abonder significativement les listes complémentaires.
- A défaut de places supplémentaires au concours, garantir, partout, le recours à la liste complémentaire à hauteur des besoins, y compris pour le concours supplémentaire de Créteil et Versailles.
- Permettre aux académies déficitaires de recourir à la liste complémentaire d'autres académies sur la base du volontariat des stagiaires.

Mais le recrutement des professeurs des écoles doit être pensé sur le long terme et de façon ambitieuse. Au début des années 1990, une allocation non négligeable, correspondant à environ 1 300 euros par mois était allouée à des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, sous condition d'assiduité mais sans contrepartie d'un service d'enseignement en responsabilité.

Le SNUipp-FSU considère que de véritables pré-recrutements, dès la L1 sont indispensables pour garantir un vivier suffisant, sécuriser les parcours des étudiants et démocratiser l'accès au métier. Ils doivent être massifs, sans contrepartie d'exercice en responsabilité, ouvrir droit à la retraite et garantir une rémunération

suffisante pour poursuivre des études et préparer le concours. Le pré-recrutement doit garantir des conditions d'encadrement et de formation pour obtenir le diplôme requis au concours puis réussir le concours.

FICHE 34. DES DEBUTS DE CARRIERE DIFFICILE

Pour la sixième année consécutive, le SNUipp-FSU a mené une enquête en ligne à laquelle près de 1 000 professeurs des écoles stagiaires ont répondu. Après une année totalement inédite, les professeurs des écoles stagiaires ont été nombreux à exprimer leur ressenti sur leur formation, leur affectation, leur charge de travail, les conditions de stage, leurs difficultés et le travail à distance.

Une année chamboulée

Le confinement a généré une situation nouvelle, à laquelle il a fallu s'adapter dans l'urgence. 42% des stagiaires déclarent que leur temps de travail a augmenté pendant la période de confinement. Or ces mêmes stagiaires, tout comme les stagiaires des années précédentes déclarent travailler plus de 48h par semaine, en temps ordinaire.

Durant cette période de travail à distance, les demandes institutionnelles sont jugées « trop importantes et génératrices de stress » pour près de 63% des répondants.

Les relations avec les familles ont été « cordiales » pour une très grande majorité des stagiaires (72,98%) avec un petit bémol tout de même concernant leur fréquence puisque 40,12 % les estiment « pas assez fréquentes » voire « inexistantes » pour presque 7% d'entre eux. Cet état de fait s'explique principalement par des difficultés multiples (manque de temps, absence d'équipement numérique...).

Enfin, les stagiaires estiment devoir bénéficier d'une prime d'équipement (informatique, connexion Internet...) pour 94,48% d'entre eux, comme le revendique le SNUipp-FSU.

Des ressentis similaires aux années précédentes

Quant à leur appréciation générale sur l'année de formation, elle se rapproche fortement de celle portée par les stagiaires des promotions précédentes.

Ils partagent le sentiment d'être stressés et débordés pour plus de la moitié d'entre eux (en légère baisse par rapport aux dernières enquêtes) et de ne pas avoir été assez préparés pour avoir la responsabilité d'une classe (81,58%). Ils continuent

d'éprouver des difficultés pour gérer l'hétérogénéité de la classe (66,53%) et la difficulté scolaire (54,15%).

L'entrée dans le métier demeure donc compliquée avec une formation ne répondant pas suffisamment aux attentes des débutants. Pour le SNUipp-FSU, elle doit être repensée en profondeur.

FICHE 35. LES ENJEUX DE LA NOUVELLE FORMATION INITIALE

Alors qu'on pouvait penser que la réforme de la formation initiale des enseignantes et enseignants serait suspendue en raison de la crise sanitaire, Jean-Michel Blanquer l'a poursuivie, voire même accélérée. Formation centrée principalement sur les fondamentaux, recul d'une année de la place du concours dès 2022 (fin de M2 au lieu de fin de M1), étudiantes et étudiants sous statut de contractuel en responsabilité de classe.

Une formation centrée sur « Lire, écrire, compter, respecter autrui » : une vision étriquée de la professionnalité enseignante

Les évaluations internationales le montrent : la France creuse les inégalités scolaires liées à l'origine sociale des élèves quand les pays de l'OCDE qui investissent davantage dans leur système éducatif réussissent à les réduire. Pour diminuer ces écarts, l'école doit être un lieu d'ouverture sur le monde et permettre aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire de donner du sens aux apprentissages. Or, le nouveau master MEEF, imposé par le Ministre Blanquer, sera davantage centré sur les « savoirs fondamentaux » (« Lire, écrire, compter, respecter autrui ») qui en représenteront au moins 55 %. Cette vision de l'école ne permet pas d'appréhender pas l'élève dans sa globalité.

La formation initiale doit, au contraire, permettre aux futurs enseignants de construire leur professionnalité. Pour cela, elle doit croiser la recherche, couvrir tous les pans du métier et des stages progressifs permettant d'articuler théorie et pratique. Enseigner ne peut être assimilé à une mise en œuvre de soi-disant bonnes pratiques prescrites par le ministère et s'appliquant à tous de façon uniforme. Enseigner c'est concevoir et non pas exécuter.

Suite à la contestation des enseignants du supérieur et à une pétition initiée par la FSU contre cette réforme qui devait entrer en vigueur dès la rentrée 2020, le ministère a été contraint d'autoriser le report d'un an de la mise en place des nouvelles maquettes de master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Pour le SNUipp et la FSU, ce doit être la première étape de la remise à plat de la réforme.

Recul de la place du concours : un accès au métier plus difficile

Cette année les concours se dérouleront en fin de première année de master pour la dernière fois. A compter du printemps 2022, il faudra une année d'étude en plus pour accéder au concours. L'entrée dans le métier sera donc retardée d'un an et la carrière allongée d'autant. Pour devenir PE, il faudra donc avoir les moyens de

financer 5 années d'études sans aucune certitude d'être recruté à la fin. Ce report du concours ne permet pas de lutter contre le manque d'attractivité du métier et de favoriser sa nécessaire démocratisation.

D'autre part, l'année de M2, déjà trop chargée actuellement comme le disent chaque année les stagiaires dans la grande enquête réalisée par le SNUipp-FSU, sera davantage alourdie puisqu'à la responsabilité de classe, la validation du master et du mémoire s'ajoutera la préparation et la passation du concours.

Des étudiantes et étudiants sous contrat dans les classes

Le projet d'arrêté de master MEEF institue des « contrats d'alternance ». A l'avenir, des étudiantes et étudiants sous contrat, seront en pleine responsabilité de classe à raison d'un tiers-temps hebdomadaire, pendant douze semaines, à partir du milieu de la 1ère année de master. Les modalités restent encore floues notamment sur la quotité hebdomadaire du tiers temps qui ne correspond pas à un nombre entier de journées ou de demi-journées à l'école primaire.

D'autre part, depuis la rentrée 2019, dans certaines académies (Amiens, Créteil, Guyane, Lille, Limoges, Lyon, Paris, Reims, Rouen, Strasbourg et Versailles) des étudiants entrant en L2, se voient proposer des contrats d'AED de 3 ans, pour une rémunération allant de 700€ en L2 à 980€ en M1, des sommes insuffisantes pour financer leurs études. Le risque d'échouer aux examens est également augmenté. En effet, leur présence hebdomadaire dans les écoles à hauteur de 8 heures pour des missions allant de l'observation au remplacement d'enseignants absents, ampute leurs horaires universitaires.

Le SNUipp-FSU dénonce le recours à une main-d'oeuvre bon marché : des étudiants, non titulaires du concours et sans formation seront en responsabilité de classe. Ces dispositifs permettront, en outre, de disposer à terme d'un vivier de contractuels en cas d'échec au concours.

Un projet ambitieux de formation initiale porté par le SNUipp-FSU

Le SNUipp-FSU demande que les stagiaires ne soient pas en pleine responsabilité de classe à l'année mais qu'ils bénéficient d'une mise en responsabilité progressive par des stages d'observation et de pratique accompagnée par des maîtres formateurs et des tuteurs INSPE. Les stages doivent s'inscrire dans une logique de formation pleinement articulée à l'INSPE, inclure des temps de préparation et d'analyse de pratiques et permettre de découvrir tous les cycles.

Pour ce faire, le SNUipp-FSU revendique un concours placé en fin de L3 suivie d'une formation initiale professionnelle de deux ans, rémunérée, sous statut de fonctionnaire stagiaire et validée par un master. Une première année de titulaire à mi-temps en classe permettrait de construire des compléments didactiques et disciplinaires, pour se confronter à l'analyse de pratiques. La formation initiale doit se poursuivre en T2.

PARTIE 8 : ENSEIGNEMENT ADAPTE ET SPECIALISE



FICHE 36. LA FORMATION SPECIALISEE : LE RISQUE DE L'EXTINCTION

La crise sanitaire a eu un très fort impact sur la formation spécialisée, qui sera difficilement compensé à cette rentrée. Et la volonté de modifier la formation CAPPEI contribuera très fortement à son affaiblissement ou à sa suppression. Les enseignements de cette crise confortent pourtant la nécessité de renforcer les départs en formation spécialisée. Le PE spécialisé apporte son soutien et ses qualifications dans le traitement de la difficulté scolaire rencontrée au sein de la classe.

CAPPEI : volonté d'élargir la certification au détriment de la formation spécialisée.

Des examens reportés

Pour les enseignantes et enseignants inscrits à la session 2020 du Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) le confinement a entraîné la perte d'un temps de formation qui ne sera jamais compensé. De plus, le report des épreuves au premier trimestre de l'année scolaire, implique de passer l'examen pratique avec un nouveau groupe et/ou une nouvelle classe.

Besoin d'un effort important sur les stages MIN (Module de formation d'Initiative Nationale):

Cette compensation pourrait se réaliser par le biais des stages MIN, or cette année 19 stages sont supprimés de l'offre de formation. Cette baisse de 10% empêche de répondre aux droits des personnels et ne prend pas en compte le report des stages non effectués durant la crise sanitaire.

Une modification de la circulaire CAPPEI de 2017 qui pose question

A peine 3 ans après les négociations sur le CAPPEI, la proposition du MEN remet en cause les équilibres trouvés en 2017 et remet en cause la formation spécialisée.

Elle n'obligerait plus les DASEN à envoyer les collègues en formation spécialisée, puisqu'une expérience provisoire d'un an sur un poste d'enseignant spécialisé suffirait à demander la validation d'acquis d'expérience pour obtenir le CAPPEI.

En supprimant l'accès de droit aux stages MIN, la formation spécialisée initiale serait réduite de 100 heures.

Avec ce projet, le MEN affiche clairement sa volonté d'ouvrir la certification plus largement au détriment des contenus de la formation spécialisée.

Relancer la formation spécialisée

La baisse régulière des départs en formation est préjudiciable à l'ensemble du système éducatif. Elle permet aux DASEN de geler voire de supprimer des postes restés vacants faute de vivier de personnels qualifiés, notamment dans les RASED (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté). Au-delà des suppressions massives de postes depuis 2008, nombre d'entre eux restent vacants faute de volonté claire de restaurer les postes disparus. Au-delà des restrictions budgétaires sur la formation, l'administration met parfois en avant l'absence de volontaires.

Les nouvelles dispositions permettraient même, à terme, aux académies de supprimer les départs en formation.

Pourtant, avec la crise, le besoin se fait ressentir plus que jamais d'accompagner les élèves et les classes en cette rentrée, pour construire à nouveau des adaptations et des enseignements pour les élèves qui éprouvent des difficultés importantes.

C'est pourquoi la relance des départs en formation est essentielle, les élèves en grande difficulté, les élèves décrocheurs, les élèves à « besoins éducatifs particuliers » ont besoin d'une aide spécialisée : le PE de la classe ne peut seul apporter toutes les solutions. Le gouvernement affirme faire de l'inclusion une priorité, mais réduit de plus en plus les personnels formés à cette fin. Il est nécessaire de s'appuyer sur celles et ceux des pratiques adaptées aux difficultés et aux handicaps dans leurs structures et dispositifs.

Direction de SEGPA : Un besoin de 500 DACS

Il est urgent de relancer la formation des personnels enseignants chargés de SEGPA DDEEAS (Diplôme de direction d'établissements d'enseignement adaptés et spécialisés)

Avec 42 départs pour l'année 2019-2020 en formation DDEEAS, le risque de fragiliser les structures, le travail des équipes et la qualité d'accueil des élèves en grande difficulté s'accroît encore un peu plus. En 2018, il y avait 947 titulaires (sur environ 1410 SEGPA) soit -11% de titulaires DDEEAS en 3 ans, avec moins de la moitié de titulaires en poste dans certains départements ou certaines académies. Le rôle de la direction de la SEGPA est essentiel dans la qualité du travail auprès des élèves les plus en difficulté du système éducatif. Il est donc nécessaire de relancer la formation DDEEAS et d'obtenir des départs en fonction des besoins dans chaque département.

FICHE 37. UNITE LOCALE D'INCLUSION SCOLAIRE (ULIS), UN DISPOSITIF EN SOUFFRANCE

La scolarisation des élèves en situation de handicap n'a cessé de progresser depuis la loi 2005, atteignant 87% à l'école et 13% en établissements médico-sociaux. Les effectifs des dispositifs ULIS ont progressé de 27 % en dix ans. Les élèves en situation de handicap sont donc de plus en plus nombreux chaque année à intégrer ces dispositifs.

Des chiffres qui ne recouvrent pas la réalité de la majorité des ULIS

Les réalités sont diverses du premier au second degré.

Dans le premier degré, les collègues voient les effectifs de leurs dispositifs augmenter comme dans les Alpes-Maritimes et les situations de scolarité devenir de plus en plus complexes. Même si les temps de scolarisation partielle augmentent, le travail est le même pour tous les élèves inscrits dans le dispositif : suivi individualisé, réunion d'équipe, relation avec les partenaires, élaboration et actualisation des projets personnalisés de scolarisation (PPS), adaptation, accompagnement de l'inclusion dans les classes, coordination pédagogique avec l'équipe, etc.

Pour le 2nd degré, le ministère publie des chiffres englobant des dispositifs divers (DIMA, Classe relais, ULIS), avec des réalités de recrutement, des typologies d'élèves et des temporalités très différentes.

Il dénombre 1227 classes en 2018. Selon une enquête du SNUipp-FSU, l'effectif moyen serait de 12 dans le second degré pour la même période pour un seuil maximum à 10 selon la circulaire de 2015 (avec des dispositifs ULIS troubles moteurs ou autisme à 3 ou 4 élèves).

Il est de plus en plus fréquent d'avoir 12 ou 14 élèves, parfois 19 élèves par dispositif. Dans certains départements, le dépassement est même devenu la norme.

C'est une remise en cause du travail effectué par les coordonnateurs ULIS sur le suivi, l'accompagnement et l'adaptation pédagogique pour chaque élève. Chaque inclusion demande de la concertation, chaque projet d'élève demande du temps d'accompagnement.

Cette charge supplémentaire qui pèse sur les collègues exerçant en ULIS s'accompagne de tâches nouvelles qui relèvent plus de la coordination de projets individuels, de tâches administratives, voire de gestion des ressources humaines (gestion des emplois du temps des AESH) que de pratiques pédagogiques.

Il faut compter les élèves d'ULIS dans les effectifs des classes

Le ministère laisse faire ces dépassements qui remettent en cause la qualité de l'accompagnement auquel chaque élève a droit et qui vont à l'encontre de l'objectif d'une inclusion réussie. De plus, dans certains départements, ces élèves ne sont pas comptabilisés dans les classes d'inclusion correspondant à leur classe d'âge, en primaire comme au collège alors que cela est prévu par l'article L.351.1 du code de l'éducation. Ainsi, des classes seront à nouveau surchargées à la rentrée prochaine, faute d'ouvertures de classes ou de divisions prenant appui sur la comptabilisation effective des élèves inscrits dans l'ULIS ou l'UEE de l'école ou du collège.

Evolution des effectifs d'Ulis

| | 1980 1981 | 1990 1991 | 1999 2000 | 2005 2006 | 2009 2009 | 2012 2013 hors Mayotte | 2012 2013 y c. Mayotte | 2017 2018 | 2018 2019 | 2019 2020 |
|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------------------|------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Public | 90 090 | 61 632 | 42 205 | 37 752 | 38 684 | 42 418 | 42 737 | 47 453 | 47 800 | 49 197 |
| Privé | 5 394 | 3 876 | 2 585 | 2 078 | 2 367 | 2 784 | 2 784 | 3 199 | 3 325 | 3 271 |
| Total | 95 484 | 65 508 | 44 790 | 39 830 | 41 051 | 45 202 | 45 521 | 50 652 | 51 125 | 52 468 |
| Part du Public (%) | 94,4 | 94,1 | 94,2 | 94,8 | 94,2 | 93,8 | 93,8 | 93,7 | 93,5 | 93,8 |

Source : Source : MENJ-MESRI-DEPP et MENJ-DGESCO / Enquête n° 3 relative aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré.

Mode de scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier degré

| Mode de scolarisation | Niveau (1) | Temps complet | Temps partiel | | Ensemble |
|-----------------------|----------------|----------------|---------------|-------------|----------------|
| | | | Total | (%) | |
| ULIS | Préélémentaire | 4 720 | 1 523 | 24,4 | 6 243 |
| | Élémentaire | 42 108 | 4 117 | 8,9 | 46 225 |
| | Total | 46 828 | 5 640 | 10,7 | 52 468 |
| Total | | 170 121 | 24 373 | 12,5 | 194 494 |

Source : MENJ-MESRI-DEPP et MENJ-DGESCO / Enquête n° 3 relative aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré.

Effectifs d'élèves dans les établissements du second degré à la rentrée 2019

| Effectifs d'élèves dans les établissements du second degré à la rentrée 2019 | | | | |
|--|------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| | Public | Privé sous contrat | Privé hors contrat | Ensemble |
| Sixième | 651 330 | 180 924 | 3 855 | 836 109 |
| Cinquième | 638 332 | 179 517 | 3 734 | 821 583 |
| Quatrième | 637 739 | 177 401 | 3 517 | 818 657 |
| Troisième | 632 678 | 174 377 | 3 432 | 810 487 |
| Ensemble sixième-troisième | 2 560 079 | 712 219 | 14 538 | 3 286 836 |
| DIMA (en 2019 dispositif re | 34 | 37 | 35 | 106 |
| ULIS en collège | 36 033 | 3 746 | - | 39 779 |
| Formations en collège | 2 596 146 | 716 002 | 14 573 | 3 326 721 |

Source : MENJ-MESRI-DEPP et MENJ-DGESCO / Enquête n° 3 relative aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré.

FICHE 38. NOUVELLE POLITIQUE DES AGENCES REGIONALES DE SANTE (ARS) : QUEL IMPACT ?

Les équipes mobiles d'appui médico-social ont été créées en 2019 sous la responsabilité des Agences Régionales de Santé. Leur cadre d'intervention et leur coordination avec les structures existantes de l'enseignement spécialisé est en cours d'élaboration et de grandes disparités sont constatées dans les régions où les missions des enseignants spécialisés sont parfois redéfinies de manière unilatérale et sans cohérence avec les besoins du terrain.

Les équipes mobiles d'appui médico-social (EMAP) : quelles perspectives ?

Les EMAP pour la scolarisation des enfants en situation de handicap, ont été créées par une circulaire de la direction générale de la cohésion sociale (DGCS) de juin 2019. Elles doivent s'appuyer sur les expertises et les ressources existantes dans les établissements et services médico-sociaux (ESMS), et épauler les dispositifs existants, sans intervenir directement auprès des élèves. Chaque Agence régionale de santé (ARS) devait mettre en place pour la rentrée de septembre une ou deux EMAP avec des PIAL, conduisant ainsi à des organisations et des fonctionnements différents d'une région à l'autre. L'équipe, rattachée à un ESMS, a une composition laissée à la libre appréciation de l'ARS.

Finalement, 60 EMAP préfiguratrices ont été mises en place cette année. La DGCS pilote un groupe de travail sur la rédaction d'un cahier des charges définitif. Il devrait permettre de préciser notamment les conditions de mobilisation des EMAP, leur articulation avec les ESMS et les PIAL renforcés et la place des familles et des intervenants libéraux dans leur fonctionnement.

Pour le SNUipp-FSU, la mise en place de ces EMAP ne doit pas aboutir à une scolarisation massive des élèves en milieu ordinaire des élèves scolarisés en unité d'enseignement (UE) sans prendre en compte leurs projets personnels. La présence d'une équipe sur le terrain ne peut remplacer les prises en charge directes des élèves en ESMS. Les missions proposées ressemblent à celles qui incombent aux inspecteurs de l'éducation nationale et conseillers pédagogiques des circonscriptions ASH ainsi qu'aux enseignants référents. De plus, l'absence de cadrage national risque d'aggraver les différences de fonctionnement et de moyens entre les académies. Quels personnels constituent ces équipes mobiles, quels sont leurs champs d'action et quelles articulations avec les équipes départementales de l'éducation nationale ?

Un exemple de nouvelle politique en Nouvelle Aquitaine

L'ARS de la Nouvelle Aquitaine impose aux Centres Médico-Psychopédagogiques (CMPP) une profonde transformation, en obligeant les enseignants des CMPP à travailler dans un cadre d'exercice très réduit et uniquement tourné vers les troubles dits neuro-développementaux. Les autres problématiques de la souffrance psychique devront être suivies ailleurs, mais on peut se demander dans quels lieux ou établissements ? Alors que les demandes explosent, à l'heure où l'on continue de supprimer des postes dans les RASED, qui va pouvoir prendre en charge les jeunes et les enfants en souffrance psychique ?

FICHE 39. LES AESH EN QUETE DE STATUT

Plus de 100 000 accompagnantes et accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) interviennent dans les écoles et établissements. L'État doit rapidement engager une reconnaissance statutaire de ces personnels indispensables à l'école inclusive ainsi qu'une amélioration de leurs conditions d'emploi et de rémunération. Il est plus que jamais nécessaire de gagner un statut et un véritable métier pour les AESH.

Des chiffres...

Des données détaillées concernant les AESH sont intégrées pour la première fois au bilan social 2017-2018 du ministère de l'Éducation nationale. Elles ne concernent que les AESH recrutés par les DSDEN et les rectorats.

AESH en 2017-2018

| AESH en 2017-2018 | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|----------|-----------|-------------|------------------------|---------------------------------|-----------|------------------------|--------------------|------------------------|---------------|
| | | | Effectifs | % sur total | Part des femmes (en %) | Part des moins de 35 ans (en %) | Age moyen | Temps incomplet (en %) | Temps plein (en %) | Quotité moyenne (en %) | Effectifs ETP |
| AESH | 1er degré | H | 1 680 | 3,3 | | 32,7 | 40,9 | 96,9 | 3,0 | 59,8 | 1 019 |
| | | F | 30 284 | 60,3 | | 21,1 | 43,1 | 98,9 | 1,1 | 57,6 | 17 636 |
| | | Ensemble | 31 964 | 63,6 | 94,7 | 21,7 | 43,0 | 98,8 | 1,2 | 57,7 | 18 655 |
| | 2nd degré | H | 1 849 | 3,7 | | 34,0 | 40,5 | 88,2 | 11,8 | 68,1 | 1 271 |
| | | F | 16 428 | 32,7 | | 22,5 | 42,7 | 93,0 | 6,9 | 64,3 | 10 662 |
| | | Ensemble | 18 277 | 36,4 | 89,9 | 23,6 | 42,5 | 92,6 | 7,4 | 64,7 | 11 933 |
| | Ensemble des AESH | H | 3 529 | 7,0 | | 33,4 | 40,7 | 92,3 | 7,6 | 64,1 | 2 289 |
| | | F | 46 712 | 93,0 | | 21,6 | 43,0 | 96,8 | 3,1 | 60,0 | 28 299 |
| | | Ensemble | 50 241 | 100,0 | 93,0 | 22,4 | 42,8 | 96,5 | 3,4 | 60,3 | 30 588 |

Source : Depp, Bilan social 2017-2018

Il faut également ajouter les données concernant les AESH recrutés par les établissements.

AESH en 2019 (hors titre 2)

| AESH en 2019 (hors titre 2) | | | | |
|------------------------------------|-----------------|------------------|-----------------------------------|----------------------|
| | | Effectifs | Part des femmes (en %) | Effectifs ETP |
| Ensemble des AESH | H | 3 467 | 9,0 | 2 136 |
| | F | 35 110 | 91,0 | 21 218 |
| | Ensemble | 38 577 | 100,0 | 23 354 |

Source : Ministère Éducation nationale, DGRH

Un recrutement sous contrat

Les accompagnantes et accompagnants sont recrutés sous contrat de droit public sur un CDD de 3 ans transformable en CDI à l'issue de six années de CDD.

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

La rentrée 2020 voit la fin de la coexistence de deux types de contrats pour l'exercice d'une même mission : tous les CUI-PEC ont été transformés en contrats AESH.

Il y a 95 538 AESH (58 957 ETP) en 2019 : ce chiffre est en constante augmentation. Ces personnels sont très majoritairement des femmes (93%). Seuls 19% des AESH sont en CDI. L'âge moyen est de 45,4 ans pour les femmes et 44,3 ans pour les hommes. (*Source : Ministère Éducation nationale, GT DGRH*)

Des rémunérations indignes

Plus de 96% des AESH sont employés à temps incomplet. Les quotités moyennes de travail des AESH sont de 57,7% dans le premier degré et de 64,7% dans le second degré. Dans les écoles, les AESH perçoivent des salaires moyens de 714 € en CDD et de 724 € en CDI.

Une gestion très localisée

Depuis la rentrée 2019, les AESH dépendent de plus en plus des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) dont la généralisation à tout le territoire sera achevée à la rentrée 2022. Cela a des incidences sur leur affectation (un à plusieurs établissements, zone d'intervention variable), sur ce qui leur est demandé (accompagnement d'un ou plusieurs élèves, intervention dans tous les cycles, de la maternelle au lycée...) et plus globalement sur leurs conditions de travail. Aujourd'hui

la règle est plutôt à suivre plusieurs élèves en même temps (accompagnement mutualisé) et à intervenir dans différentes écoles/établissements.

Cette transformation des missions est subie par les AESH. Elle introduit davantage de flexibilité et de précarité pour les agents, au détriment de la qualité de l'accompagnement des élèves. Enfin, elle a pour conséquence des différences de gestion d'un territoire à un autre, ce qui constitue une pression supplémentaire pour des personnels qui souffrent déjà de traitements différenciés en termes de contrat, de temps de travail et de rémunération.

Quelles perspectives pour les AESH ?

Le ministère a installé en février un comité consultatif national des AESH, supposé avancer sur le dossier pour améliorer leurs conditions de travail. A l'arrêt pendant la période de confinement, l'agenda social a repris fin mai autour de deux chantiers principaux, l'un portant sur la finalisation d'un guide national à l'attention des AESH et l'autre sur la reconnaissance de la professionnalité, le temps de travail et les rémunérations.

Si la mise en place de ce comité est plutôt une bonne initiative, ses travaux doivent s'accompagner d'engagements et d'arbitrages ministériels visant à améliorer rapidement les conditions d'emploi des AESH : un cadrage national, une augmentation du temps de travail, une hausse des rémunérations, l'accès à une formation de qualité, la reconnaissance d'un véritable métier... Cela passe aussi par le budget nécessaire pour faire sortir les AESH de la précarité.

A l'issue des premiers groupes de travail, ce n'est pas la voie dans laquelle le ministère souhaite avancer, préférant s'en tenir au cadre existant. La seule « nouveauté » concernera les AESH référents, dont les missions, le recrutement et le régime indemnitaire connaîtront des évolutions réglementaires.

Ces bougés restent en deçà des attentes des accompagnantes et accompagnants. Le SNUipp-FSU revendique la création d'un nouveau corps de la fonction publique. Elle doit s'accompagner d'un meilleur salaire, de l'assurance d'un temps complet, de réelles perspectives de déroulement de carrière, d'une formation professionnelle avec la garantie de meilleures conditions de travail. C'est la base indispensable à la reconnaissance d'un véritable métier pour les AESH.

FICHE 40. ENSEIGNEMENT EN MILIEU PENITENTIAIRE,

Les missions des enseignants en milieu pénitentiaire ont été revues juste avant l'interruption des enseignements pendant le confinement. L'enseignement en milieu pénitentiaire est pourtant décisif pour les mineurs et les jeunes adultes incarcérés, souvent en rupture de scolarité.

Du nouveau pendant le confinement

Les enseignantes et enseignants en milieu pénitentiaire n'ont pas été épargnés par la crise sanitaire. Comme partout, ils ont subi l'absence d'anticipation du confinement, les injonctions contradictoires et l'isolement face au mutisme parfois de leur hiérarchie.

Le 9 mars dernier, deux textes sont parus pour redéfinir le nouveau fonctionnement et les nouvelles missions de l'enseignement en prison. Alors que jusqu'à présent la plupart des PE exerçant en prison bénéficiaient des mêmes droits que les personnels du 1er degré exerçant dans le second degré (21h/semaine) ils devront dorénavant en sus « *trois heures hebdomadaires forfaitaires en moyenne annuelle, soit cent huit heures annuelles forfaitaires, notamment consacrées aux activités de coordination et de concertation ainsi qu'au suivi et à l'évaluation des détenus scolarisés* ». 108 h, qui ne sont pas réclamées à leurs homologues du 2nd degré qui exercent dans les mêmes milieux. Des personnels qui ne bénéficient toujours pas non plus du versement de l'ISAE, attribuée à tous les PE.

Mineurs en prison, une situation préoccupante

Le suicide en février dernier d'un jeune mineur étranger dans sa cellule de la maison d'arrêt de Fleury-Merogis nous rappelle que la prison ne devrait pas être un lieu pour des mineurs.

Les mineurs représentent 4 % des effectifs scolarisés. La prise en charge de ce public prioritaire pour l'éducation nationale est conséquente puisque les mineurs ne représentent que 1,1 % de la population pénale. Les jeunes majeurs (18-25 ans) représentent toujours une part importante – 22 % – de la population scolarisée. La prise en charge de ces publics, plus particulièrement les 18-20 ans, est un enjeu majeur des unités locales d'enseignement (ULE). En effet, il est fréquent d'observer un temps assez long de rupture avec le scolaire au moment du passage à la majorité et / ou leur entrée en détention « majeurs ».

FICHE 41. PSYCHOLOGUES DE L'ÉDUCATION NATIONALE : UN ROLE ESSENTIEL A L'ÉCOLE

Les missions des psychologues de l'Education nationale (Psy EN) sont spécifiquement dédiées à l'intervention auprès des élèves au sein des RASED, sans relever exclusivement du champ médical ou du champ pédagogique. Ces missions seraient dégradées par un rattachement à un service de santé scolaire, comme le préconise un rapport de la cour des comptes. L'urgence est à la création de postes pour un meilleur ratio Psy EN / élèves, trop faible en France.

Psychologues de l'Education nationale : des missions spécifiques

La spécificité du travail des psychologues dans l'école, au sein du RASED, est souvent mal connue : le rôle du psychologue de l'Education nationale est de favoriser la construction d'un lien entre l'élève, la famille et l'école et de réinterroger la difficulté scolaire en tant que symptôme et non uniquement comme un dysfonctionnement. Il contribue également à l'instauration d'un climat favorable au bien-être en milieu scolaire.

Leur activité s'inscrit dans le champ spécifique de la psychologie à l'École qui ne se réduit ni au champ médical, ni au champ pédagogique. Leur rôle, défini dans les textes statutaires, participe à la réduction des effets des inégalités sociales en favorisant l'autonomie et en agissant sur l'environnement scolaire.

Les actions des Psychologues de l'EN se placent auprès des enfants en difficulté scolaire au sein des écoles, et en étroite collaboration avec les enseignants et les enseignants spécialisés des RASED.

Des préconisations inquiétantes

Le corps des psychologues de l'Education nationale, créé en 2017, a réuni les psychologues scolaires du premier degré, et les conseillers d'orientation psychologue du second degré. Leurs missions ont été précisées nationalement mais n'ont pas fondamentalement changé, et restent ancrées dans l'École.

En avril 2020, la cour des comptes a publié un rapport intitulé « Les médecins et les personnels de santé scolaire » plaçant de fait les psychologues en position de

« personnels de santé scolaire ». En effet, une des préconisations majeures de ce rapport est la création d'un service de santé scolaire regroupant assistants de service social, infirmiers, médecins, et psychologues de l'Éducation Nationale.

Les enseignants doivent pouvoir s'appuyer sur ces personnels suffisamment disponibles qui connaissent la spécificité de l'institution scolaire, des lieux où ils travaillent et les familles de leur secteur. Placer les psychologues dans un service de santé et de vie de l'élève risquerait de les éloigner de la communauté enseignante et de les faire basculer dans le champ médical.

Pendant la crise sanitaire, c'est grâce à leur implantation locale dans les écoles que les psychologues de l'Éducation nationale ont pu garder le contact avec les élèves et les familles

Si le ministre a reconnu le travail spécifique des psychologues et leurs compétences, il n'a jusqu'à présent apporté aucune perspective en termes de moyens. Chaque psychologue Education nationale a aujourd'hui en charge 1500 élèves, alors que la moyenne européenne est de 800 élèves. Le nombre de places aux concours (125 places dans le premier degré en 2020) ne compense toujours pas le nombre de départs en retraite.

PARTIE 9 : ÉCOLE ET SOCIÉTÉ



FICHE 42. UN SYNDICAT QUI S'EMPRE DES QUESTIONS DE SOCIÉTÉ

Les questions de droit à l'éducation et de discrimination de tous ordres, inégalités filles-garçons, homophobie, handicap... sont au cœur de la réflexion du SNUipp-FSU pour qui le syndicalisme enseignant ne peut se limiter à la défense corporatiste de ses personnels ou au domaine pédagogique : l'école est dans la société, rien de ce qui s'y passe ne lui est étranger.

Une école réellement inclusive se doit d'accueillir tous les enfants, toutes les familles, sans discrimination, en se dotant des moyens qui permettent d'offrir aux élèves des conditions d'apprentissage optimales. Vouloir construire une société plus juste, plus solidaire implique une école ouverte sur ce qui l'entoure et offrant des perspectives émancipatrices à toutes et tous.

Voile, discriminations et religion : le SNUipp-FSU promeut la laïcité

Les parents d'élèves bénéficient d'une place privilégiée au sein de l'école publique, et font partie de la communauté éducative. Ils et elles accompagnent parfois des sorties scolaires et/ou des activités éducatives et peuvent, occasionnellement et bénévolement, apporter un soutien aux enseignantes et enseignants.

Contrairement aux affirmations du ministre, les accompagnantes et accompagnants n'ont pas vocation à représenter l'institution : ils sont les parents, les familles de nos élèves...

Pour le SNUipp-FSU, ces polémiques récurrentes autour de l'accompagnement des sorties scolaires par des femmes voilées ont des visées politiques car sous couvert de neutralité, il s'agit bien de montrer du doigt une catégorie de personnes, celles de confession musulmane.

La loi de 1905 de séparation des églises et de l'état, parce qu'elle garantit à chaque personne sa liberté de conscience, participe à créer un cadre favorisant le lien social en s'appuyant sur d'autres principes essentiels comme la solidarité, l'égalité, la justice sociale, la fraternité. Elle protège de toutes les dérives xénophobes, antisémites ou islamophobes qui rompent l'égalité des droits.

Le SNUipp-FSU réaffirme son attachement à une laïcité d'ouverture qui refuse les logiques de bouc-émissaires et d'exclusion. Il dénonce les instrumentalisation d'où qu'elles viennent à des fins électoralistes.

La société française s'accommode d'une laïcité scolaire, où coexiste, à côté de l'enseignement public et laïc, un secteur d'enseignement privé confessionnel sous

contrat, représentant 20% des élèves et subventionné par des fonds publics. Ainsi la loi Blanquer, en rendant l'instruction obligatoire à 3 ans, octroie 150 millions d'euros de subventions supplémentaires des collectivités à l'école privée qui sélectionne ses élèves et n'est pas soumise à la sectorisation scolaire.

A côté de cet enseignement privé sous contrat, il existe des écoles privées hors contrat. En 6 ans, elles ont accueilli 75 % d'élèves supplémentaires¹. Ces écoles peuvent décider de ne pas appliquer les réformes institutionnelles. À l'heure actuelle, selon la Fondation pour l'école qui en héberge 1530 (septembre 2019), 74 000 élèves, premier et second degré, seraient pris en charge dans des établissements hors contrat. La reconnaissance « d'utilité publique » de ces associations offre des avantages fiscaux importants. Le développement de ce « marché scolaire » constitue une attaque contre le service public laïc d'éducation.

« La Rentrée solidaire »

Comme à chaque rentrée, le SNUipp-FSU s'associe à la campagne « La rentrée solidaire » organisée par Solidarité Laïque. Depuis 1956, Solidarité Laïque lutte contre les exclusions et pour améliorer l'accès de toutes et tous à une éducation de qualité. Cette initiative consiste essentiellement en une collecte de matériel scolaire neuf, qui se déroule de septembre à décembre.

La 20^e édition est au bénéfice des enfants d'Haïti. Le contexte sera particulier et adapté en fonction des évolutions de la situation sanitaire. Dans ce pays confronté à des aléas environnementaux et climatiques réguliers et à une crise politique et sociale sans précédent, l'éducation est cruciale. Même modeste au regard des immenses besoins, cette participation témoigne de l'engagement des enseignantes et enseignants pour le Droit à l'éducation partout dans le monde. De nombreuses ressources pédagogiques seront mises à disposition des équipes enseignantes qui participeront à l'opération.

En août 2020, le SNUipp-FSU s'associe à l'appel à dons lancé par Solidarité laïque pour venir en aide aux habitants de Beyrouth victimes d'une catastrophe industrielle sans précédent. Il s'agit dans un premier temps d'aider au relogement des victimes, leur fournir des colis de première nécessité, des kits alimentaires et d'hygiène.

Migrations : pour un accueil respectueux

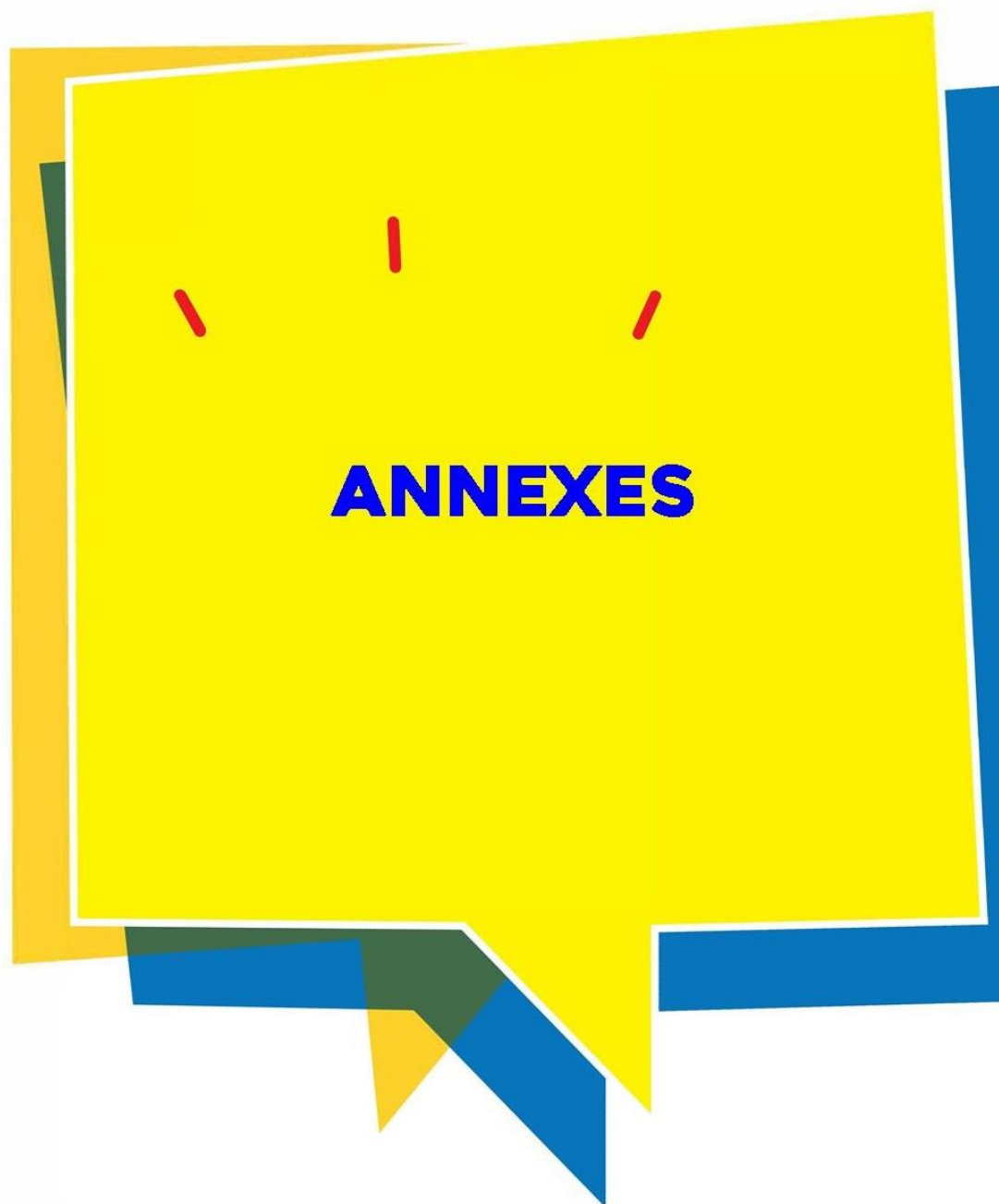
En accueillant les enfants des familles migrantes, l'école joue un rôle fondamental. Elle leur permet à la fois de se socialiser, de s'intégrer, et d'appréhender une autre culture. En ce sens l'école est un rouage essentiel dans la vie de ces enfants.

¹ <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806>

La législation française prévoit l'obligation de scolariser l'ensemble des enfants dans le pays. Alors que le Défenseur des droits a rappelé à plusieurs reprises cette obligation, quelle que soit la situation de la famille, certaines mairies refusent encore des inscriptions.

De plus, les droits de ces enfants ne sont pas toujours respectés, malgré la signature par la France de la Convention internationale des droits de l'enfant. Des familles avec enfants dorment parfois dans la rue, sous des tentes, dans des chambres d'hôtel inadaptées, dans des squats, sans chauffage... Les droits élémentaires d'accès à l'eau ou à une nourriture suffisante ne sont pas assurés par les pouvoirs publics.

ANNEXES



UNIVERSITE D'AUTOMNE DU SNUIPP-FSU

Depuis sa création, le SNUipp-FSU associe sa réflexion à celle de la recherche. Il organise colloques, stages, ateliers... Chaque année de nombreuses conférences représentant toute la pluralité et la richesse en éducation avec plus de 25 chercheurs.

L'université d'automne est devenue un rendez-vous incontournable de la profession, permettant d'interroger ses pratiques de classe et de les faire avancer, de réfléchir aux questions didactiques et de partager ses expériences. C'est aussi le lieu de présentation des résultats de recherches, de thèses et de ses avancées scientifiques. Le lieu où l'on réfléchit collectivement à l'école et à sa démocratisation.



Un vrai moment de formation

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

De fait, elle propose à la profession une formation que l'institution ne lui apporte plus.

Elle permet aussi d'avoir le regard critique nécessaire afin d'aborder les nouvelles mesures et réformes mises en place.

L'université d'automne est également un moment convivial et chaleureux apprécié par les participants. Cette année, du fait de la situation sanitaire, elle n'aura malheureusement pas lieu.