



DOSSIER

La prévention à l'école :
une nécessité

p.5-13

SOMMAIRE

2-4

Audience du SNUipp-FSU EGPA au ministère de l'Éducation Nationale (MEN)
Un rapport à charge de la Défenseure des droits RASED : vers une redéfinition des missions ?
Dépôt d'alerte sociale pour les personnels de l'ASH
Formation spécialisée CAPPEI : un parcours chaotique

5-13

La prévention à l'école : une nécessité
Pour une école maternelle qui réduit les inégalités
Interview : Christine Passerieux
ULIS collège : la prévention est un atout essentiel de lutte contre l'exclusion scolaire
Liaison GS/CP : éviter les ruptures
Travailler avec la PMI
UPE2A : prévenir les risques d'exclusion sociale et de stigmatisation
Les RASED empêchés ...
Les Psy-EN à l'isolement
Dominante pédagogique : missions détournées
EGPA : la prévention au coeur du métier
Enseignement en milieu pénitentiaire : objectif réinsertion
Dominante relationnelle : entretien
Évaluations nationales et évaluations d'école

14

AESH : l'urgence d'un statut
ERSEH : des conditions de travail fortement dégradées

15

Les PIAL, pourquoi les maintenir ?
AESH : construire un référentiel métier

16

EMAS : un petit tour et puis s'en vont
Des moyens pour l'enseignement adapté
pHARe : kezako ?

ÉDITO



ASH : austérité à tous les étages

Cette rentrée scolaire, malgré le changement de ministre, ne s'est pas différenciée des précédentes : recrutement de personnels contractuels, postes vacants, 2000 suppressions de postes à la rentrée 2023,... Dans l'ASH, la rengaine est la même : RASED incomplets, manque de postes en établissements spécialisés, inclusion sans moyens nécessaires pour éviter de la souffrance au travail, sur-effectifs en ULIS, hors cadre réglementaire... Sans prévention, ni prise en charge adaptée des élèves en grande difficulté scolaire, ni AESH pour accompagner l'élève, le « toutes et tous capables » est menacé.

L'absence d'une politique ambitieuse pour l'ASH est criante. Le collectif national unitaire RASED le déplore depuis de longues années. La formation CAPPEI ne répond pas aux attentes du terrain sauf à vouloir faire des économies sur l'adaptation scolaire. Le SNUipp-FSU s'engage avec la profession dans son ensemble pour donner enfin les moyens à l'enseignement spécialisé de remplir ses missions.

Audience du SNUipp-FSU EGPA au ministère de l'Education Nationale (MEN)

Le SNUipp-FSU a été reçu le 29 novembre 2022 par les services du MEN (cabinet, DGRH, DGESCO, SEI) sur la question des SEGPA/EREA. Un point particulier a aussi été fait sur la situation des DACS (indemnités, missions, formations et mouvement).

Après avoir fait un état des lieux complet, le SNUipp-FSU a porté plusieurs revendications : le maintien de la structure SEGPA à 4 divisions, le respect du cadre légal de la circulaire de 2015 (DHG fléchée des SEGPA, missions des personnels...), le rattrapage salarial des personnels (PE et DACS SEGPA, PE EREA, pénitentiaire, ULIS), la revalorisation du régime indemnitaire (ISAE pour toutes et tous, HSE à taux plein, et ISOE part variable pour les PP), l'augmentation des départs en formation CAPPEI et DDEEAS, le recentrage des formations sur les contenus de l'enseignement adapté.

Le SNUipp-FSU a demandé l'ouverture d'un groupe de travail pour mettre à plat les dysfonctionnements constatés dans certains départements concernant la réduction des moyens (DHG,

fermetures de classes) ou la suppression des formations. Il s'agit bien de redonner un cadre commun pour un bon fonctionnement des SEGPA dans la perspective d'améliorer les conditions de scolarisation des élèves et de travail des personnels. Ce sera aussi l'occasion d'évoquer les inégalités de traitement concernant l'ISAE.

Concernant la situation des DACS, le SNUipp-FSU a demandé la tenue d'un groupe de travail spécifique.

Le MEN a été réceptif aux remontées de terrain et aux arguments du SNUipp-FSU pour la défense des enseignements adaptés. Après avoir affirmé qu'aucune remise en cause des SEGPA n'était à l'ordre du jour, il s'est engagé à étudier la demande de groupe de travail.

Dans le cadre des alertes sociales déposées sur l'ASH notamment, le SNUipp-FSU continuera de défendre les structures d'enseignement adapté et ses personnels.

Un rapport à charge de la Défenseure des droits

Le 26 août 2022, Claire Hédon publiait un rapport d'alerte sur "l'accès à l'éducation des élèves en situation de handicap", lequel pointe les manquements de l'Etat en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap. Le SNUipp-FSU ne peut que saluer certaines des préconisations de ce rapport, en particulier le besoin de formation. L'urgence reste malgré tout de contraindre le gouvernement à répondre aux enjeux de l'inclusion scolaire et d'y attribuer les moyens nécessaires. Pour le SNUipp-FSU, l'école doit mettre en place des outils de prévention et d'adaptation scolaire et financer des structures spécialisées et des dispositifs d'inclusion à hauteur des besoins. Cela passe aussi par l'instauration d'un statut de la Fonction publique pour les AESH, seule garantie sur le niveau de recrutement, de formation et de salaire permettant de sortir de la précarité.

Rapport disponible en ligne, [ici](#).



PsyEN : une rentrée sous le signe de la contractualisation

La profession de psy EN est touchée par un manque d'attractivité (29 places perdues aux concours psy EN EDA 2022) entraînant pénurie et vacance de postes. Une enquête menée par la FSU révèle un manque d'environ 1700 titulaires Psy EN. La profession, premier et second degrés confondus, compte plus de 30% de non titulaires.

Dans les écoles, 600 postes de psy EN sont vacants ou occupés par des non-titulaires sans formation spécifique à l'institution. Les temps partiels ne sont pas compensés, les congés non remplacés. Les pressions pour intervenir sur les secteurs vacants fragilisent les équipes et nuisent à l'accompagnement des psy néo-titulaires ou personnels contractuels, ainsi privés de la ressource du collectif pour faire face aux situations de travail parfois complexes.

RASED : vers une redéfinition des missions ?

Un rapport publié en février 2021 par l'Inspection Générale de l'Education du Sport et de la Recherche, répondait à une demande institutionnelle pour apprécier dans quelle mesure les RASED avaient pris le tournant de l'école inclusive. Les rapporteurs proposaient 11 mesures présentées pour répondre à trois objectifs : "lisibilité" du pilotage, évolution de l'organisation et des missions, axer la formation sur la "difficulté scolaire". Le rapport recommandait en ce sens une redéfinition de la place du RASED via une nouvelle circulaire ministérielle.

Depuis le rapport, nombre de personnels RASED ont fait part des injonctions de leur hiérarchie concernant le renforcement des pôles ressources, une plus grande porosité entre l'aide relationnelle et l'aide pédagogique, la mise en œuvre imposée de la co-intervention...

Le collectif RASED, dont le SNUipp-FSU est membre, a obtenu une audience auprès de la DGESCO. L'écriture de la circulaire préconisée a été annoncée mais à ce jour rien n'est encore sorti. Les membres du Collectif redoutent une mise en œuvre de préconisations, qui altéreraient considérablement le rôle et les missions des personnels RASED... À aucun moment le ministère n'a évoqué le cœur du métier, l'aide aux élèves, alors que le collectif, a rappelé l'urgence de donner les moyens aux RASED de poursuivre leurs missions actuelles.

Le SNUipp-FSU revendique de reconstruire des RASED complets sur tout le territoire afin de leur permettre de remplir leur rôle essentiel de prévention, d'adaptation et de lutte contre la grande difficulté scolaire à l'école primaire.

Dépôt d'alerte sociale pour les personnels de l'ASH

La crise sanitaire a été l'occasion de mal-mener davantage les personnels spécialisés (personnels réquisitionnés pour effectuer d'autres missions que les leurs, remplacement en classe ordinaire), et de déstructurer un peu plus les dispositifs et les enseignements adaptés.

Dans ce contexte délétère pour les RASED, les PE en ESMS, les ULIS et les EGPA, le SNUipp-FSU qui s'appuie sur des enquêtes de terrain, a déclenché des alertes sociales pour la défense des personnels de l'ASH du premier et du second degré. Les enjeux et les revendications du SNUipp-FSU sont le renforcement des missions des enseignant-es spécialisé-es, les départs en formation, le respect des effectifs en ULIS et le paiement des indemnités pour tous les PE spécialisés exerçant dans le second degré. Le SNUipp-FSU exigera des réponses et des engagements précis pour la défense des personnels de l'adaptation scolaire et réaffirmera la nécessité de redonner une place importante à la prévention et à l'adaptation, notamment par la reconstitution de RASED complets sur l'ensemble du territoire avec des personnels titulaires et formés (1 RASED pour 800 élèves). Le choix de supprimer progressivement les enseignant-es spécialisé-es n'est pas concevable au moment où l'on constate un accroissement des inégalités scolaires et une école en difficulté face à la scolarisation des élèves aux besoins spécifiques.

Le Collectif RASED s'est réuni le 5 octobre 2022

Le SNUipp-FSU poursuit son engagement unitaire au sein du Collectif national RASED qui s'est réuni le 5 octobre.

A l'instar de ce qui s'est dit lors du temps d'échange consacré au collectif RASED, pendant le colloque de la FNAME, les personnels questionnent leurs conditions de travail et le sens de celui-ci. Ces interrogations sont les conséquences de l'état des réseaux (sous-effectifs, enseignant-es faisant fonction, absence d'une ou deux valences, psychologues sous contrat ne connaissant pas le système scolaire, injonctions institutionnelles...). Les enseignant-es spécialisé-es sont trop souvent utilisés comme des personnes ressources éloignées des élèves et des équipes, au détriment de l'aide directe aux élèves. Cette forme d'« harmonisation » des pratiques au sein des RASED éloigne les personnels de leurs missions de prévention et de remédiation auprès des élèves éprouvant des difficultés. Le cœur de métier pour les personnels des RASED est d'analyser la demande d'aide formulée par les enseignant-es et l'origine des difficultés des élèves afin d'ajuster les aides.

Pour défendre ces missions, le Collectif National RASED a envoyé une demande d'audience au ministère pour poursuivre le dialogue amorcé en mai dernier.

Au niveau national, les suppressions, les vacances de postes ou encore les transformations de postes se poursuivent alors que les besoins sont toujours aussi importants. Il est indispensable de faire entendre la voix de l'ensemble des enseignant-es pour défendre les élèves les plus fragiles. Le RASED devrait être renforcé et ré-abondé au regard du creusement des inégalités.

La voie professionnelle en danger

La voie professionnelle en France est une voie originale, qui conçoit l'apprentissage d'un métier par le prisme d'une culture scolaire, s'appuyant sur des enseignements généraux, avec l'ambition de former des futurs citoyens et citoyennes.

Dans son [communiqué de presse du 12 octobre](#), la FSU rappelle « Le projet du président Macron de transformer les lycées professionnels sur le modèle de l'apprentissage constitue un véritable danger pour l'avenir scolaire et professionnel d'un tiers de la jeunesse lycéenne – celle-là même qui concentre le plus de difficultés sociales, économiques et scolaires. Augmenter le nombre de semaines de stage, c'est le risque de centaines d'heures d'en-

seignement en moins pour les jeunes qui en ont le plus besoin. C'est aussi compromettre leur réussite aux examens et leurs poursuites d'études alors même que le diplôme est toujours un rempart contre les risques de chômage. [...] Chaque élève, quel que soit son lieu de vie, doit pouvoir accéder à une formation professionnelle de son choix et toutes et tous doivent bénéficier d'un cadrage national des volumes horaires disciplinaires. Les personnels qui s'engagent au quotidien pour faire réussir tous les élèves doivent être confortés dans leur métier et la voie professionnelle renforcée dans son ensemble. »

Voter et faire voter SNUipp et FSU

Première organisation syndicale dans le 1er degré, le SNUipp-FSU c'est plus de 50 000 syndiqué-es et 1 000 délégué-es du personnel. Au sein de sa fédération la FSU, le SNUipp revendique, négocie, mobilise. Il défend tout ce qui concourt à améliorer la situation des personnels, titulaires ou non, et œuvre pour la qualité du service public d'Éducation au bénéfice de la réussite des élèves. Il n'y a pas de « petits » combats.

Les élu-es SNUipp-FSU défendent les droits collectifs, nouveaux ou existants, comme chaque situation individuelle, en ayant chevillé au corps les valeurs d'équité et de transparence.

Voter et faire voter pour le SNUipp-FSU, c'est renforcer les délégué-es du personnel, enseignant-es de terrain, dans leurs actions au quotidien pour accompagner tous les personnels.

Partir en formation spécialisée CAPPEI : un parcours chaotique

Le processus pour obtenir une formation est assez long et complexe. La formation spécialisée se décline actuellement dans chaque académie et n'a pas toujours de règles identiques. Première étape avec une circulaire départementale entre décembre et janvier. Celle-ci décrit les procédures d'inscription et d'organisation de la formation. Les personnels peuvent postuler avant février, leur dossier étant alors évalué par leur supérieur-e hiérarchique. Deuxième étape, les candidat-es devront obtenir un poste au mouvement sur un poste correspondant à la formation demandée. Troisième étape, les candidatures retenues pourront recevoir une « formation-information » dès le mois de juillet sur le déroulement de la formation. Ces départs en formation dépendent du nombre de départs budgétés par les départements et de plus en plus de l'offre de formation commandée dans les INSPE, au détriment de la réalité des besoins de terrain et des projets professionnels des personnels. L'information concernant le nombre de départs prévus est disponible auprès de la section locale du SNUipp-FSU.

Il est désormais possible d'obtenir le CAPPEI comme candidat-e libre, en étant sur un poste ASH, ou en demandant une VAEP (Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle) à condition d'avoir occupé un poste spécialisé durant au moins 3 ans, avec 5 ans d'ancienneté générale des services.

Une fois le CAPPEI obtenu, les personnels peuvent devenir titulaires de leur poste et doivent bénéficier d'une formation complémentaire de 100h de stages MIN (Module d'initiative nationale).

Pour plus d'informations : <https://www.snuipp.fr/pages/ash#missions-et-modalites-dexercice>

Une formation spécialisée qui élimine la prévention

Le CAPPEI (Certificat d'aptitude professionnelles aux pratiques de l'éducation inclusive) a transformé la formation spécialisée. On ne parle plus d'enseignement mais de pratiques professionnelles, qui semblent de plus en plus s'éloigner de l'intervention directe auprès des élèves. La volonté de former des personnels ressources et de les rendre interchangeables quelle que soit leur formation, conduit inévitablement à gommer les différences entre les modules, en axant principalement la formation sur le champ du handicap. Cette volonté politique s'inscrit dans un processus d'économie de fonctionnement et de rentabilité des INSPE. Ainsi, le parcours à dominante relationnelle (ex- G) a quasi disparu de l'offre de formation. C'est la promotion de conte-

nus de formation relevant quasi-exclusivement du champ du handicap, sans tenir compte des besoins du terrain en matière d'enseignements adaptés et des vœux de formation des personnels. C'est l'injonction à certaines pratiques d'enseignement comme la « co-intervention » au détriment d'autres formes comme le regroupement d'adaptation par exemple. Cela conduit inévitablement à une perte de sens du métier d'enseignantes et enseignants spécialisés, dépossédés de leurs gestes professionnels, progressivement transformés en pompiers de service, « super » professeur-es, ou en formateurs/formatrices.

Stage MIN ASH : Mode d'emploi

Les Modules d'initiative nationale (MIN) concernent d'une part, les titulaires du CAPPEI qui ont le droit à 2 x 50 heures de formation, et d'autre part la formation continue des enseignant-es spécialisés-es. La [circulaire nationale](#) sort début juin et les inscriptions auprès des DASEN se font généralement avant début juillet. Ces stages sont souvent éloignés du domicile, ce qui peut mettre les candidats-es en difficulté pour avancer les frais ou quitter le domicile pendant une semaine. Ils se sont développés sur tout le territoire, offrant environ 3000 places pour cette année pour 129 stages en 2022-2023. Près de 80 stages concernent le champ du handicap, soit plus de 60% des propositions, avec de plus en plus de stages qui orientent leurs contenus vers les missions de personnels ressources, plutôt que vers l'intervention directe auprès des élèves. L'adaptation et la prévention ne représentent qu'une infime partie des stages proposés, surtout en direction des EGPA du second degré (7 stages). Les problématiques comportementales (4) en dehors de la notion de troubles sont elles aussi fortement sous estimées par rapport aux besoins de terrain, c'est le handicap qui est davantage mis en avant (au moins 8 stages).

Redonner du sens à la formation spécialisée

Le ministère s'était engagé lors de la création du CAPPEI à faire une évaluation du déploiement sur le territoire et à observer l'évolution des stages MIN. Sur le terrain, les remontées font état d'une participation loin d'être celle attendue. Déjà, il arrive que des départements ne publient pas la circulaire pour l'inscription, ou donnent des délais trop contraints. Mais lorsque les inscriptions sont possibles, beaucoup de ces stages ne font pas le plein, pour des raisons d'éloignement, ou parce qu'ils génèrent des frais élevés qu'il faut avancer. Enfin, au delà des problématiques matérielles, se pose l'adéquation avec les besoins exprimés par le terrain.

De façon générale, la formation spécialisée est en déshérence, sur les contenus comme sur les objectifs. Le SNUipp-FSU porte régulièrement les revendications des personnels en audience auprès du ministère pour redonner du sens à la formation continue comme à la formation initiale des enseignant-es spécialisés-es



La prévention à l'école : une nécessité

Pour émanciper et réduire les inégalités, l'école doit considérer l'élève dans sa globalité et réaffirmer ses missions de prévention afin d'anticiper les difficultés conduisant à l'échec et à l'exclusion.

Le rôle de la prévention consiste à éviter l'apparition, le développement ou l'aggravation de maladies ou d'incapacités, selon la Haute Autorité de Santé. La prévention primaire agit en amont (action sur les facteurs de risque), la prévention secondaire agit à un stade précoce (dépistages), la prévention tertiaire agit sur les complications et les risques de récurrence (compensation).

A l'école, il s'agit de prévenir l'apparition de difficultés à devenir élève, à s'engager dans les apprentissages, à communiquer. Détecter ces difficultés avant qu'elles ne s'installent, y remédier dans le cadre des enseignements adaptés, peut éviter une orien-

tation précoce vers le paramédical ou les structures relevant du handicap.

Dès la maternelle, l'observation des élèves et leur adaptation aux exigences de l'École guide cette prévention, avec une attention particulière dans les zones où les risques psycho-sociaux sont forts. La famille et les acteurs de la petite enfance sont des partenaires à privilégier. La présence de RASED complets, de médecins et infirmières scolaires reste primordiale pour que l'école joue son rôle.

Pourtant, le terme de « prévention » a disparu du discours institutionnel, n'apparaissant que trois fois dans la circulaire RASED de 2014, une seule fois dans celle de 2017 sur le CAPPEI, jusqu'à disparaître de celle de 2019 sur l'école inclusive.

Les causes des difficultés des élèves, ne sont pas suffisamment interrogées

Aujourd'hui, elles sont essentiellement perçues sous l'angle du trouble, des causes propres à l'élève qui seraient liées à des problématiques d'origine sociale, familiale, culturelle et/ou affective, ce qui tend à dédouaner l'institution de ses responsabilités. Désormais sommés de répondre à toutes ces problématiques, dans une école qui n'a d'inclusive que le nom, les PE de classe ordinaire restent trop souvent isolés pour y faire face. La suppression progressive des RASED et la surcharge des différents dispositifs qui accueillent des élèves dits à besoin éducatifs particuliers contribuent à amoindrir les missions de prévention de l'école et peuvent générer de la souffrance.

Ce dossier propose de faire un point sur ce qu'est aujourd'hui la prévention des difficultés et en quoi elle devrait consister.

Interview

Christine Passerieux,

Ancienne conseillère pédagogique, militante pédagogique.
Auteurice de « L'école maternelle face à ses enjeux. Créer les conditions de l'égalité », Éditions de l'Atelier, 2021



“Prévenir l'échec c'est donner pour mission à l'école maternelle l'acculturation de tous à un milieu”

En quoi l'école maternelle peut-elle éviter que ne s'installent des difficultés scolaires ?

On ne s'improvise pas élève, pas plus qu'on ne l'est naturellement. L'école maternelle est seule à même de pouvoir y engager tous les enfants, quelle que soit leur origine. Cette mission spécifique est d'autant plus importante que la culture scolaire est étrangère à nombre d'enfants massivement issus des classes populaires, mais qui pourtant y sont majoritaires. La première exigence consiste à ne pas assimiler les difficultés scolaires rencontrées à du handicap, du manque, de la déficience... auxquels il faudrait remédier ou qu'il s'agirait de soigner. Les difficultés vécues individuellement sont en réalité systémiques, or la mission de l'école maternelle est bien de concevoir l'action pédagogique, à la fois contenus d'apprentissage et modalités de transmission, comme organisatrice du passage entre le milieu d'origine et le milieu scolaire.

À la maternelle, les enfants doivent apprendre l'école et apprendre à l'école, c'est-à-dire s'approprier des pratiques qui ne sont pas celles de leur milieu : s'emparer des outils cognitifs et langagiers requis par l'univers scolaire, et au-delà ; se familiariser avec des préoccupations et des intérêts plus ou moins éloignés de leurs pratiques habituelles ; se confronter à de l'autre, des savoirs,

des camarades, différents adultes...). La majorité d'entre eux doit opérer un véritable changement de posture. Il faut du temps et des conditions.

Que devrait-on mettre en place en termes de prévention ?

Prévenir l'échec c'est donner pour mission à l'école maternelle l'acculturation de tous à un milieu, un rapport aux apprentissages et aux objets de savoir, qui ouvre à un nouveau rapport au monde, qui émancipe. C'est créer les conditions du développement de tous les enfants/élèves, avec leurs différences, en les mettant en situation de découvrir et d'éprouver leurs capacités.

Tout d'abord il s'agit de les mettre en activité et non de les enfermer dans l'exécution de tâches, dans des situations qui convoquent l'étonnement, le questionnement, où ils découvrent que le monde est intelligible et que c'est dans le cheminement avec les autres qu'ils construisent un point de vue singulier. Des situations dans lesquelles ils peuvent entrer en s'appuyant sur ce qu'ils savent, parfois croient savoir, interrogent leurs évidences car aucun n'arrive vierge de toute connaissance. C'est dans la rencontre/confrontation entre les objets de savoir, l'objectif de l'enseignant et ce dont les élèves sont porteurs que se structurent les apprentissages, que se créent ainsi de nouveaux besoins qu'ils ne soupçonnaient pas.

Pour cela, il faut les doter des outils cognitifs et langagiers requis pour passer de l'expérience partagée, de l'action à la réflexion sur l'action, étape sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage, mais reproduction d'un déjà là. Des outils pour identifier les buts à atteindre : d'où je pars et où je dois arriver ? Des outils pour construire des stratégies opératoires. Leur engagement en dépend. Les pratiques langagières, particulièrement différenciatrices, y jouent un rôle décisif : communiquer et s'exprimer s'enrichissent de nouvelles pratiques, parler pour comparer, comprendre, émettre des hypothèses, anticiper, organiser le monde... comme autant d'exercices de la pensée.

En quoi ces actes permettront-ils de réduire les inégalités scolaires ?

C'est lorsque les enfants se savent capables qu'ils osent sans crainte affronter ce qui est nouveau pour eux ; quand ils intègrent que l'école est ce lieu où ne pas savoir, se « tromper » sont constitutifs de l'apprentissage. C'est-à-dire quand l'école s'adresse à tous, sans confusion entre les individus et leurs productions. Quand l'inconnu devient familier, quand il s'agit de coopérer plutôt que d'être en concurrence, le goût d'apprendre devient l'affaire de tous.



Pour une école maternelle qui réduit les inégalités

L'école maternelle est celle des premières expériences, celle de longues heures passées à expérimenter, exprimer, s'exprimer, se confronter aux autres, à découvrir un cadre qui peut être perçu comme contraignant, à un univers autre que celui de la famille, à de longues séparations avec les parents. C'est aussi fréquemment le lieu des premières inquiétudes, des prises de conscience de différences inter individuelles, des premières difficultés exprimées à et par l'école, des premières annonces de situations de handicap parfois.

Alors que l'école maternelle devient obligatoire et absorbe de nouveaux programmes, alors que l'institution prône l'efficacité mais néglige la prise en compte du vécu des enfants, le SNUipp-FSU considère la réduction des inégalités comme l'une des finalités de cette école singulière. Pour cela, il ne suffit pas de dédoubler certaines classes en éducation prioritaire tout en surchargeant les autres niveaux mais plutôt de réduire les effectifs partout, de mieux former les enseignant.es et de rétablir des RASED capables d'intervenir au quotidien dès la petite section. La maternelle doit permettre aux enfants de comprendre le sens de l'école, de développer leur créativité, elle doit susciter l'envie d'apprendre. Pour les élèves issus des classes populaires, avoir conscience de ce qu'ils viennent faire à l'école est loin d'être évident. L'espace scolaire et ses finalités, même perçus comme différents de la sphère familiale, ne sont pas identifiés. Ces enfants ne savent pas comment s'y positionner, sont très

en demande d'attention de l'enseignant.e, perçu.e comme la personne qui sait. Bernard Lahire le confirme dans « Enfance de classe. De l'inégalité parmi les enfants » : à l'entrée en maternelle « on mesure les distances abyssales entre les vies des uns et des autres », et cela a forcément un fort impact sur leur façon d'aborder l'école.

Une scolarisation dès deux ans laisse davantage de temps pour que ces élèves se sentent peu à peu appartenir à un collectif, se détachent de la dépendance affective à l'adulte, identifient les attentes, se sentent capables, osent s'engager dans un travail sur un plan cognitif... Le contexte particulier de la scolarisation en toute petite section laisse une place importante au partenariat avec les familles, dans un cadre confiant d'échanges, sans jugement. C'est un point d'appui incontournable pour la réussite d'une scolarisation dès 2 ans, qui permet de comprendre, de créer des liens école-famille, pour une scolarité sereine.

LA PRÉVENTION, UNE MISSION INDISPENSABLE

Dès 1975, la loi rappelle le rôle de l'école maternelle : « Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités ».

Les textes et programmes de 1995 et 2008 réaffirment que l'objectif institutionnel de l'école maternelle est de « combler les écarts et non de les renforcer ».

La loi de refondation de l'école de 2015 stipule elle aussi que « l'école maternelle doit [...] être en mesure d'identifier plus systématiquement les difficultés et les besoins spécifiques des élèves. [...] L'origine des troubles des apprentissages est souvent multifactorielle, c'est pourquoi l'enjeu est de mieux distinguer ce qui relève du médical et ce qui relève de l'école. » Il s'agit donc bien de prévention, qui nécessite des moyens, au-delà des effets d'annonces ministérielles.

ULIS collège : la prévention est un atout essentiel de lutte contre l'exclusion scolaire

ULIS du collège De Valenton, scolarisant environ 500 élèves, dans le Val de Marne (94) est une ULIS dite TFC (troubles des fonctions cognitives). Cette dénomination recouvre une réalité complexe avec des profils très hétérogènes. L'ULIS accueille des élèves avec des difficultés cognitives qui peuvent s'accompagner de difficultés parfois comportementales. Clotilde Pinchinat est l'enseignante coordinatrice du dispositif. Actuellement en formation CAPPEI, elle met en œuvre des actions de prévention à petite et grande échelle. Pour prévenir les risques de décrochage, elle travaille avec les élèves notamment sur le projet professionnel. L'ambition est de permettre à des élèves de se projeter sur l'après collège, vers des formations qualifiantes ou des poursuites d'études alors que ces jeunes expriment des difficultés dans les classes ordinaires à suivre les enseignements dans un grand groupe, ou ont parfois des difficultés comportementales qui les empêchent d'entrer dans les apprentissages. Malgré la complexité pour mettre en œuvre des partenariats avec les SEGPA ou les Instituts Médico-Professionnels (IMPRO), Clotilde Pinchinat essaie de proposer des mini-stages en lycée professionnel, pour tenter de répondre à une des préoccupations majeures des élèves et de leur famille sur l'orientation après le collège.

Agir contre le décrochage scolaire

Pour construire un parcours de réus-

site au sein du collège, l'enseignante doit prévenir les risques liés au décrochage scolaire et à l'exclusion sociale de ses élèves au sein des classes ordinaires. *« Je choisis en particulier d'intervenir dans toutes les classes de 6^e, pour expliquer ce qu'est un dispositif ULIS, ce qu'est un handicap, ou un trouble des fonctions cognitives »,* témoigne Clotilde. Ce choix s'accompagne d'un travail de fourmi, avec les professeur-es, la vie scolaire et l'ensemble des personnels pour apporter aux autres élèves des éléments sur les besoins spécifiques des élèves d'ULIS et les nécessaires adaptations à mettre en place au sein de l'établissement. Le temps de concertation qui manque est une entrave majeure à ce travail collaboratif. Réalisé « entre deux portes », il nuit à la qualité du suivi des élèves. Pour Clotilde, *« Il faudrait un vrai temps de synthèse comme on peut le trouver en SEGPA ou dans d'autres structures qui accueillent des élèves en situation de handicap »*.

Deux AESH-co, soit un équivalent temps plein, peuvent accompagner les élèves en inclusion dans cette ULIS. Certains élèves sont accompagnés par des AESH mutualisés, notamment pour celles et ceux qui ont une notification d'AESH individuelle.

Coordinatrice d'ULIS : un engagement total pour sortir de l'isolement

Toute cette organisation repose beaucoup sur la volonté de la coordinatrice de faire réussir ses élèves. Elle y consacre un temps important, bien

plus que ses simples obligations de service, avec des moyens personnels comme le téléphone portable qui sert à la gestion du dispositif.

Avec un effectif de 12 élèves, au-dessus des seuils fixés par la circulaire ULIS, le travail de personnalisation des enseignements et des adaptations pédagogiques ne manque pas. Clotilde distribue par exemple, un « portrait » pédagogique de chaque élève aux enseignant-es qui les accueillent dans leur classe, afin de tenter de prévenir des difficultés ou des blocages.

Un risque d'épuisement professionnel

Comme pour beaucoup de coordonnatrices ULIS, ses missions se multiplient et les sollicitations dans tous les domaines réduisent parfois la capacité de suivre chaque élève dans ses apprentissages, dans chaque matière. Le sentiment d'en faire beaucoup et de ne jamais avoir le temps pèse considérablement sur l'ensemble du dispositif et oblige Clotilde, comme tant d'autres, à faire une part importante de bénévolat. La surcharge progressive des effectifs au-delà de 13 en moyenne nationale, dégrade les conditions de travail. L'obligation de faire des choix par défaut, l'impossibilité de remettre les missions de prévention au cœur du dispositif, la pression de certaines demandes institutionnelles, entraînent une perte de sens des métiers dont il est urgent de se préoccuper.

Liaison GS/CP : éviter les ruptures

La liaison GS/CP permet d'assurer une continuité dans le suivi des élèves et les apprentissages pour éviter les ruptures qui mettraient les élèves en situation de difficulté à leur entrée au CP. La liaison se situe dans une perspective de prévention. Elle est le fruit d'une réflexion collective des équipes. Rencontres d'élèves de GS et de CP, mise en place du carnet de suivi, échanges autour d'un album, visite de l'école élémentaire, échanges ponctuels de classes entre GS et CP, transmission d'outils et supports à compléter au CP, mise en place de progressions communes... Il existe une palette de possibles pour imaginer cette liaison.

UPE2A : prévenir les risques d'exclusion sociale et de stigmatisation

L'enseignement au sein d'un dispositif UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) est essentiel pour les élèves allophones ou arrivants afin de s'adapter à l'école. A son arrivée, l'élève est souvent perdu ou déstabilisé, mais pour l'équipe pédagogique c'est aussi un moment délicat. Les repères sont modifiés des deux côtés et il est nécessaire d'apprendre les uns et les unes des autres, de rencontrer la famille, de s'adapter aux mille questions qui surgissent au départ. Pour ces raisons, la présence du dispositif et la place de l'enseignant.e sont importantes pour créer du lien entre l'enfant, la famille, l'équipe, les partenaires afin que l'accueil et la scolarisation se passent dans les meilleures conditions. L'enseignant.e UPE2A offre un espace

Pour répondre aux réalités très diverses des écoles, les équipes doivent pouvoir disposer des moyens nécessaires pour créer cette passerelle entre la maternelle et l'élémentaire avec l'appui de tous les partenaires (RASED, PMI, parents...). Cette réflexion nécessite que les équipes disposent entre autres de temps institutionnalisés pour se rencontrer et élaborer ce passage à la « grande école ».

Loin de toute injonction de préparation exclusive au CP et aux évaluations nationales, les PE doivent pouvoir mettre en place les actions qu'ils jugent bénéfiques et ainsi se situer dans la continuité de l'école « première » de toutes et tous capables.

et un accompagnement aux besoins spécifiques de l'élève et assure une transition avec le groupe classe.

Si les textes doivent s'appliquer partout, leur interprétation et leur mise en œuvre sont différentes selon les territoires. Profils très hétérogènes, effectifs pléthoriques, absence de temps institutionnel pour traiter les questions organisationnelles, pédagogiques, exercice dans plusieurs écoles distinctes, manque de formation initiale et continue : les enseignants et enseignantes des UPE2A se sentent bien souvent démunies pour pouvoir répondre aux demandes de prise en charge.

Il est indispensable de donner les moyens à l'école et à ses personnels pour que l'élève plurilingue prenne sa place dans une école réellement inclusive et équitable.



► Travailler avec la PMI

Dans les écoles maternelles de certains départements, un travail régulier se met en place avec la PMI, pour les élèves de petite et moyenne section.

Il s'agit d'une prévention systématique auprès des enfants de 3 et 4 ans, visant à repérer d'éventuels problèmes d'audition, de vision, de motricité, de langage oral.... L'école sollicite parfois la PMI afin de pointer une inquiétude particulière à propos d'un enfant. Le ou la médecin de PMI intervient en cas de doute. La famille est informée et adressée si nécessaire en consultation.

Ces professionnels partenaires de l'École participent aux équipes éducatives ou aux équipes de suivi de la scolarisation, lorsque cela paraît pertinent à l'équipe pédagogique pour mieux appréhender certaines difficultés.

► RASED : le grand démantèlement

30% de personnels RASED en moins en 20 ans, malgré une hausse du nombre de PSY-EN

Postes E : de 6800 en 2002 à 4700 en 2022

Postes G : 4112 en 2002 à 1676 en 2022

PSY-EN de 3300 en 2002 à 3600 en 2022

► Les RASED empêchés ...

La circulaire du 18/8/2014 définit le RASED comme un dispositif avec des personnels spécialisés dont le « *travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes, permet une meilleure réponse en équipe* ».

Cette circulaire introduit également la notion de « pôle ressource de circonscription », avec l'IEN comme « pilote », le RASED étant l'une des composantes ; il s'agit dorénavant clairement d'« aides aux élèves et aux enseignants », ce qui réoriente de fait les missions des RASED.

Ce dispositif s'est peu à peu imposé sans moyens supplémentaires, avec une volonté de regrouper des personnels sans charge de classe pour dispenser des conseils aux enseignant.es, réduisant ainsi les aides directes aux élèves en difficulté. Un prétexte évident à des fermetures de postes RASED, à commencer par les ex-postes G, qui ont totalement disparu du paysage dans beaucoup de départements. Sans cette spécialité, les difficultés liées au devenir élève n'ont plus été prises en charge, les RASED se sont éloignés des maternelles. Sans ces interventions de prévention, les problèmes de comportement de certains élèves ont pu s'aggraver jusqu'à être qualifiés de « trouble », ce qui constitue un changement de paradigme et contribue à une externalisation du traitement de la difficulté scolaire par la prise en charge médicale ou paramédicale de difficultés qui relevaient auparavant de l'école.

► Les Psy-EN à l'isolement

Avec la circulaire du 28/4/2017 parue suite à la constitution du corps des psy EN, la notion d'expertise est centrale. Les psy EN mobilisent leur « *expertise au service de la prise en compte de toutes les dimensions de l'évolution et du développement cognitif, psychologique et social de chacun...* ». Par ailleurs, les psy EN deviennent « *experts au service de la communauté éducative* », « *apportent une expertise aux différentes instances* ».

Si on s'en tient aux textes, la prévention se limite, sans lien avec les difficultés des élèves, à promouvoir « *les initiatives en matière de prévention des phénomènes de violence, de lutte contre les discriminations et de promotion de l'égalité...* ». Les missions des psychologues se réduisent à des « interventions », des « investigations », bien loin des interventions directes dans les classes ou auprès des élèves.

Le BO d'octobre 2021 précise que le ou la psy EN EDA intervient « le plus souvent » au sein du RASED et des écoles, « *apporte son aide à l'analyse* », « *mène des actions spécifiques* ». Cela conforte une séparation psychologue/enseignant.e spécialisé.e déjà initiée et isole encore davantage une profession dont le cœur du travail est pourtant l'enfant-élève dans l'institution-école, la recherche des origines des difficultés et l'élaboration collective de remédiations.

► Dominante pédagogique (ESDP) : missions détournées

Même si la circulaire de 2014 rappelle que « *les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires sont membres des équipes pédagogiques* » et que « *leur périmètre d'intervention est déterminé de telle façon qu'il évite une dispersion préjudiciable* », les RASED s'appauvrissent et les secteurs s'alourdissent au fil des fermetures de postes. Le temps de travail des enseignant.es spécialisé.es dans chaque école diminue, rendant impossibles la construction collective et la concertation, laissant place à des actes plus ponctuels ne répondant pas aux besoins réels.

Pourtant cette circulaire disait « *conforter les missions de ces personnels* », avec pour objectif « *l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés persistantes et la prévention de ces situations* ». La notion de personnel ressource y figure, mais centrée sur le travail de terrain : « *Le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés des RASED... constituent également une ressource et un appui pour l'équipe enseignante* ». Cela n'est possible que si la présence des enseignant.es spécialisé.es dans les écoles est fréquente et régulière. Or la réalité est tout autre : jusqu'à 10 écoles par ESDP*! Alors les personnels font des choix par défaut, priorisent en culpabilisant de laisser de côté certains élèves, ressentent une perte de sens de leur travail. Dans certains départements, le mépris pour les missions des RASED est tel qu'il a été demandé aux enseignant.es et enseignants spécialisés de remplacer des PE absents. Le SNUipp-FSU réaffirme la nécessité d'avoir des enseignant.es spécialisés dans un RASED complet, pour travailler auprès des élèves dans la cadre d'un collectif de professionnels.

*Enseignants et enseignantes spécialisés à dominante pédagogique

EGPA : la prévention au cœur du métier

Même si le MEN n'a pas souhaité réinscrire en 2015 le terme de prévention dans la circulaire SEGPA, l'une des missions essentielles des enseignant-es reste la mise en œuvre d'actions de prévention. Prévenir d'une mise à l'écart de la société par l'échec scolaire et la sortie du système sans diplôme. C'est par exemple la mise en œuvre du parcours avenir qui, à partir d'un travail sur les difficultés et les réussites des élèves, leur permet de se projeter dans un cursus scolaire. Les SEGPA et les EREA* organisent leurs enseignements sur les quatre années pour permettre à chaque élève de se reconstruire après avoir vécu un premier échec scolaire et de s'inscrire dans un parcours de réussite.

L'action de prévention s'accompagne d'une mission de réparation d'élèves présentant *"des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien."* (Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015). C'est par la réassurance de l'élève dans un parcours de réussite lui permettant de réaliser une scolarité en collège qui débouchera sur un parcours de formation professionnelle. Ce sont donc ces actions de prévention, notamment en classe de 6^e et 4^e, qui

construisent les parcours de réussite des élèves. L'encadrement pédagogique et éducatif, notamment en EREA, sont des éléments indispensables à la réussite scolaire d'élèves qui n'avaient pas atteint le niveau attendu à l'entrée de la 6^e.

6^e inclusive et co-intervention, évaluations nationales : des outils de remise en cause des missions de prévention

Les propositions locales de fermetures de classes de 6^e et de 5^e SEGPA sous couvert d'inclusion, remettent en cause l'organisation des enseignements de cette structure. Des élèves sont livrés à eux-mêmes dans les classes ordinaires. Le travail en classe de 6^e, le changement de cours et de professeur-es sont autant d'éléments déstabilisateurs pour des élèves en grande difficulté. Le fonctionnement des classes de collège est peu propice à la prévention de la difficulté ou la grande difficulté, l'élève est alors seul face à ses lacunes au risque d'accroître ses difficultés.

La co-intervention proposée pour remplacer l'organisation en classe de 6^e SEGPA, pourrait jouer le rôle de prévention, à condition que les personnels puissent avoir du temps

de concertation pour chaque cours, afin d'élaborer ensemble les contenus et les adaptations de l'ensemble des élèves identifiés en grande difficulté scolaire. Or la réalité du terrain, c'est que les personnels enseignants ne disposent pas des moyens notamment en temps pour suivre les élèves en grande difficulté. Par ailleurs, les évaluations nationales 6^e ne constituent pas un outil adapté pour proposer des stratégies pédagogiques de remédiation, notamment par leur décrochage avec les contenus enseignés.

Il faut donc redonner aux EGPA les moyens de mettre en place sur les quatre années du collège les outils de prévention et d'adaptation, analysables et modifiables dans le collectif de travail, notamment dans les temps de synthèse. Les orientations officielles actuelles, mettent l'accent sur la compensation individuelle et se coupent des outils de prévention mis en œuvre dans les structures d'enseignements adaptés qui permettent pourtant des parcours de réussite pour des élèves en très grande difficulté scolaire.

* Etablissements régionaux d'enseignement adapté

Enseignement en milieu pénitentiaire : objectif réinsertion

L'organisation des enseignements en prison, tout particulièrement pour les mineur-es, est un atout supplémentaire au travail de réhabilitation et d'insertion sociale et professionnelle des détenu-es. Inscrite dans une volonté de prévenir les risques de récidive, elle a aussi pour mission de permettre à des jeunes mineur-es de ne pas être en rupture scolaire. Tous les diplômés y sont préparés et l'enseignement dispensé permet une

véritable ouverture culturelle, malgré des conditions d'accès aux données et aux contenus, notamment informatiques, très difficiles voire impossibles dans certaines prisons. L'ambition affichée par les collègues exerçant en milieu pénitentiaire dépasse très largement l'accès au diplôme, c'est un travail de réassurance de chaque « élève » dans sa capacité à apprendre. C'est faire le pari de l'éducation comme outil d'émancipa-

tion et de citoyenneté. L'insertion des détenu-es dans la société ne pourra pas se passer des actes de prévention inscrits dans l'accès aux savoirs, pour apprendre et comprendre le monde. C'est tout le travail mené par les éducateurs, éducatrices et par les enseignant-es pour créer les conditions de cet accès afin éviter l'exclusion sociale.

Entretien

“Aujourd’hui, je suis la seule enseignante spécialisée chargée de l’aide à dominante relationnelle de la circonscription... les besoins sont nombreux et très dispersés géographiquement.”

Muriel Borner exerce en Seine et Marne sur un poste d’enseignante spécialisée à dominante relationnelle. Elle est titulaire du CAAPSAIS, option G depuis 2005.

Quel est le “profil” et les besoins des élèves que vous accompagnez ?

J’accompagne des élèves qui n’ont pas, ou pas suffisamment, une attitude d’élève : agités, inhibés pour de multiples raisons, ils ne parviennent pas ou pas suffisamment à s’investir dans le travail proposé en classe. Pour certains, le comportement perturbateur domine et retentit sur leurs apprentissages et sur l’ambiance de la classe. Pour d’autres, il s’agit de difficultés d’apprentissage massives.

En quoi consiste votre mission au sein du RASED ?

Faire évoluer la situation de ces enfants pour qu’ils parviennent à être pleinement élèves.

Tout d’abord, analyser la difficulté en échangeant avec les enseignantes et enseignants, puis en rencontrant l’élève pour entendre ce qu’il dit de sa difficulté et pour observer ses points d’appui et ses faiblesses, et enfin en rencontrant la famille pour recueillir son point de vue et engager un travail de confiance et de partenariat.

En fonction de la problématique de chaque enfant, une aide directe peut être proposée : suivi individuel ou en petit groupe. Dans d’autres cas, des aménagements en classe et/ou à la maison sont préconisés ; parfois un suivi extérieur est recommandé.

Quelles sont vos actions de prévention avec les élèves que vous accompagnez ?

Elles sont variées. En maternelle je réalise le suivi de petits groupes d’enfants qui montrent des « fragilités » : valorisation, mise en confiance, stimulation du langage oral ; aide à créer du lien entre le monde familial et le monde de l’école ; projet lecture pour soutenir la lecture parentale partagée et le lien école-famille avec organisation de café-lecture.

Je mène aussi des actions de prévention de la violence auprès de certaines classes, au travers de groupes de discussion à visée philosophique, en cycle 3 notamment, et d’ateliers « climat scolaire » en binôme avec une collègue psychologue de l’éducation nationale.

Concernant la prévention des difficultés d’attention, je m’inscris dans le programme ATOLE (Attentif à l’école) et d’autres projets sont en cours de mise en place.

Comment a évolué votre métier ?

A mes débuts, je travaillais vraiment en réseau, en équipe avec un maître E et un psychologue scolaire sur un secteur limité à 4 ou 5 écoles.

Aujourd’hui, je suis la seule enseignante spécialisée chargée de l’aide à dominante relationnelle de la circonscription, je suis une personne dite «

ressource » de la circonscription. Je dois travailler en lien avec 3 maîtres E et 3 psychologues scolaires, ainsi que l’ERDC (enseignant référent pour les difficultés de comportement) : les besoins sont nombreux et très dispersés géographiquement sur ma circonscription.

Le travail de coordination n’est pas toujours simple car il faut trouver du temps pour se rencontrer avec des emplois du temps parfois bien chargés pour chacun, prendre du temps pour se déplacer.

Si vous deviez émettre des vœux à l’occasion de l’alerte sociale déposée par le SNUipp-FSU, quels seraient-ils ?

Mon premier souhait est d’être moins dispersée dans plein d’écoles pour être plus présente auprès des élèves que j’accompagne. J’ai aussi besoin de plus de temps pour me concerter avec les enseignant.es et avec mes collègues, de manière sereine et sans courir. Je souhaite enfin pouvoir développer davantage et massivement la prévention en maternelle avant que les difficultés ne soient enkystées.

► Infirmier.e de l'Éducation Nationale : un atout essentiel dans la lutte contre les inégalités scolaires

L'intervention des infirmières et infirmiers de l'Éducation Nationale se décline dès l'entrée à l'école maternelle et se poursuit jusqu'au post Bac. Le plus souvent, ces personnels conseillers en santé sont les premiers recours auprès des élèves, de leur famille, de l'ensemble de l'équipe éducative. Ils interviennent tant au plan individuel (consultation), qu'au plan collectif (éducation à la santé, prévention...). Ils s'emploient à promouvoir la santé auprès des élèves en l'envisageant conformément à la définition que donne l'OMS, c'est à dire au-delà d'une absence de maladie ou d'infirmité mais dans un complet bien-être biologique, psychosocial, dans sa globalité, en lien avec le contexte de vie. En apportant un éclairage dans la lutte contre le décrochage scolaire, l'infirmière ou l'infirmier écoute, dépiste et identifie les difficultés psychologiques, reste attentif aux problématiques de protection de l'enfance.

Le SNUipp-FSU exige un recrutement massif et urgent d'infirmières et d'infirmiers afin de renforcer les équipes pluri-professionnelles. Par leur approche globale et spécifique de l'enfant-élève, ils ou elles préviennent les difficultés d'ordre sanitaire, social et scolaire en accompagnant l'enfant dans son environnement et contribuent à éviter les inégalités inhérentes aux prises en charge externes.

Des temps de concertation institutionnelle doivent être également prévus pour permettre le fonctionnement réel des collectifs de travail.

► Évaluations nationales standardisées : un outil inutile voire dangereux

Avec les évaluations nationales standardisées imposées, le ministère s'est doté d'un outil central de pilotage de l'enseignement réduit à des compétences instrumentales arbitrairement choisies sous forme de batteries d'items déconnectés du cours des apprentissages. Ces évaluations ne permettent pas aux enseignant.es de se les approprier afin de les inscrire dans un processus pédagogique. Leurs résultats montrent par ailleurs que l'aggravation des inégalités scolaires découle de ces choix, tant ces dernières sont plus fortes pour les compétences les plus complexes.

Entre outre, ces résultats ne sont pas utilisables pédagogiquement. Pour qu'une évaluation soit exploitable sur le plan pédagogique, elle devrait être construite par les enseignant.es et devrait constituer un geste professionnel. Les enseignant.es doivent être formé.es tout au long de leur carrière à l'observation continue des élèves et des processus d'apprentissage, à l'analyse des productions et à la compréhension des procédures, des points d'appui et des difficultés des élèves. Il est primordial de désacraliser l'erreur. Or ces évaluations entretiennent la confusion entre évaluation des élèves et évaluation du système et de ses professeur.es. Le SNUipp-FSU s'oppose à ces évaluations standardisées et à leur généralisation.

► Évaluations d'école : un dispositif chronophage éloigné des besoins

Instaurées par la Loi pour une école de la confiance, les évaluations d'école se sont mises en place depuis le 1er trimestre 2021, et sont généralisées à partir de cette année scolaire. L'objectif est de s'appuyer sur celles-ci pour imposer des axes de travail et orienter l'écriture du projet d'école. La mise en place de ce protocole va alourdir les missions de la direction et empiéter sur le temps de concertation des équipes mais aucun moyen supplémentaire n'est prévu. Des questionnaires "type" de satisfaction distribués aux parents et aux élèves participent à faire évoluer le rapport au service public d'éducation vers celui d'un prestataire à son client. Le danger est grand de faire entrer ce service public dans une culture du résultat à l'instar de la logique du secteur marchand qui conduira nécessairement à la mise en concurrence des écoles entre elles.

Le SNUipp-FSU s'oppose, avec une intersyndicale large, à ces évaluations. Le ministère les a reportées en janvier du fait de la concomitance avec les débats dans les écoles. Il faut mettre un coup d'arrêt à cette logique de pilotage par les évaluations car les enseignant.es expriment d'autres besoins, notamment du temps de concertation et de formation. Les directeurs et directrices d'école ont aussi besoin de temps pour effectuer leurs missions et non d'une énième surcharge de travail.

Le SNUipp-FSU appelle les enseignant.es à refuser les évaluations d'école et à revendiquer du temps pour travailler ensemble.

AESH: l'urgence d'un statut

La mise en place de la nouvelle grille de rémunération des AESH à la rentrée 2021 est, entre autres, le produit des journées de grèves nationales et de mobilisations locales croissantes pour exiger un statut et un salaire dignes.

Cependant, les indices de rémunération restent parmi les plus bas de la Fonction publique et dès la promulgation de cette grille, le SNUipp-FSU avait dénoncé sa faible amplitude. Le court terme lui a donné raison : depuis la mise en place de la grille, les indices de rémunération des deux premiers échelons ont déjà dû évoluer trois fois en raison de l'augmentation du SMIC .

Cette grille ministérielle ne constitue donc pas la revalorisation des salaires des AESH attendue. Elle devrait pourtant répondre aux exigences de reconnaissance de leurs missions d'accompagnement des élèves en situation de handicap et permettre de relever le défi d'un recrutement en nombre suffisant. Par ailleurs, le passage en CDI au bout de six ans de CDD de droit public, qui a été présenté par le ministère comme une « avancée vers la reconnaissance des AESH » ne règle pas tout. Hormis la conservation des années d'ancienneté et une priorité dans les recrutements dans le cas d'un déménagement d'une AESH en CDI (ce que l'on appelle la « portabilité du CDI »), le passage en CDI n'implique pas d'augmentation de salaire au-delà de celle prévue par la grille ministérielle et enferme les AESH dans un temps partiel imposé dans la précarité.

Pour gagner la reconnaissance d'un vrai métier, le SNUipp-FSU revendique la création d'un nouveau corps de la Fonction publique, l'augmentation des salaires, la garantie d'un temps complet avec des obligations réglementaires de service calquées sur la semaine scolaire, une véritable formation professionnelle, ainsi que l'abandon des PIAL et toute logique de mutualisation des aides humaines.



ERSEH* : des conditions de travail fortement dégradées

Face à la dégradation croissante de leurs conditions de travail, les postes vacants d'ERSEH se multiplient pour ces missions pourtant essentielles. Dans certains départements comme le Val de Marne, près d'un tiers des postes ne sont pas pourvus au mouvement avant la rentrée.

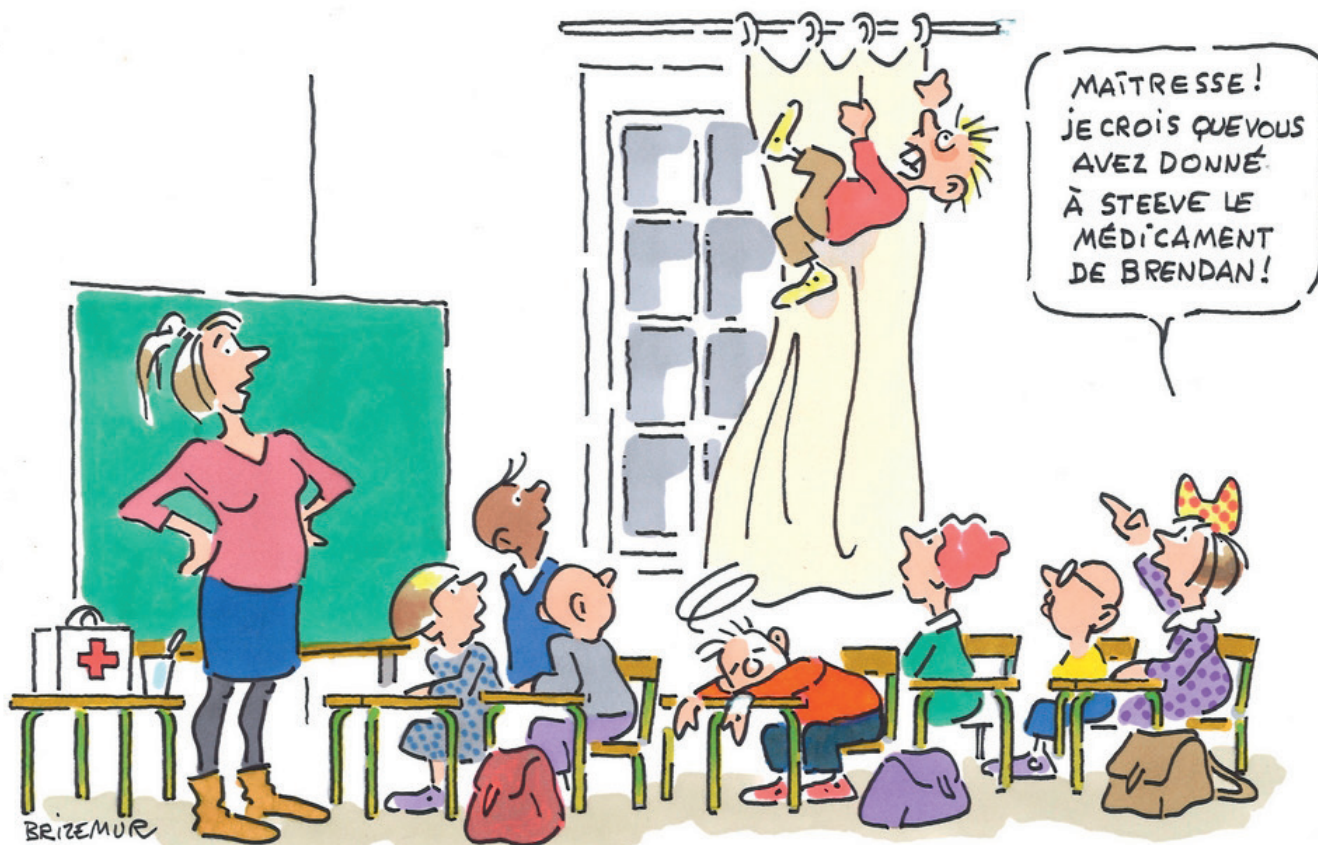
Travailler en tant qu'ERSEH requiert une connaissance fine du milieu scolaire, des processus et des difficultés d'apprentissage, au moins autant qu'une capacité de travail en réseau et en lien avec une équipe pluriprofessionnelle. Contact direct des directions d'école pour organiser les équipes de suivi de scolarisation, soutien privilégié pour les familles dès la mise en route du GEVASCO, les ERSEH sont pourtant insuffisamment formés pour assurer correctement leurs missions.

Périmètres bien trop larges, outils informatiques nouveaux**, partenaires de travail multiples et exigeants, voire pressants, en raison de l'urgence de la plupart des besoins de prise en charge du handicap ou de l'adaptation... et malgré tout cela, la "formation" du contingent des néo-ERSEH se réalise sur des temps bien trop courts et sans véritable continuité, avec des contenus dématérialisés, au mieux par une transmission directe de deux heures d'un personnel expérimenté. De fait, la mission des ERSEH ne peut pas s'exercer sereinement, de manière experte tant que des moyens financiers et un allègement de la charge de travail, ainsi qu'une clarification des missions ne soient effectifs et assurés.

*Enseignantes et enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés

** GANESH : logiciel de Gestion Administrative Numérique des Élèves en Situation de Handicap

Les PIAL, pourquoi les maintenir ?



Les retours sur les Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé (PIAL) sont unanimes : outil inadapté, chronophage, générant de la souffrance au travail... En instaurant ces pôles, en développant la mutualisation des AESH, en augmentant le nombre d'élèves suivis par AESH dégradant de fait les conditions de travail des personnels, le ministère a refusé d'entendre les revendications des organisations syndicales dont le SNUipp-FSU : la nécessité d'accompagner les élèves au plus près du terrain et donc de permettre aux AESH de mieux accomplir leur mission. Pourquoi alors mutualiser les interventions des AESH dans une classe auprès de plusieurs élèves avec d'importants besoins ? Pourquoi imposer aux AESH d'intervenir sur trois lieux différents ? Pourquoi les Enseignant-es Référent-es continuent de crouler sous le nombre de dossiers à traiter ?

L'accompagnement des élèves en situation de handicap nécessite des moyens à la hauteur des besoins, des personnels formés, AESH comme enseignant-es ou psy EN, la sortie de la précarité des AESH, des ERSEH en nombre suffisant, du temps dégagé conséquemment pour faire fonctionner le dispositif local en charge de l'accompagnement des élèves.

En l'état, les PIAL ne répondent à aucune des questions soulevées et la colère gronde chez les coordinateurs et coordinatrices. Ainsi, en Loire-Atlantique, les réunions en présentiel ont été transformées par l'administration en visio-conférence pour ne pas avoir à rendre des comptes. Le ministère doit fermer les PIAL et ouvrir des négociations avec les syndicats pour trouver les cadres permettant un meilleur fonctionnement.

ZOOM

AESH : construire un référentiel métier

Si la création d'un corps de la fonction publique pour les AESH se base sur un cadre statutaire, elle nécessite aussi la création d'un référentiel métier permettant d'en définir précisément les missions. Celui-ci doit être construit et alimenté par l'expertise de terrain des AESH.

EMAS : un petit tour et puis s'en vont

Les EMAS* commencent à se déployer dans quelques académies après avoir été expérimentées en 2019. Il s'agit d'un « plateau technique » composé principalement de personnels d'établissements médico-sociaux : psychologues, éducatrices, éducateurs, médecin, autres...

Ils et elles interviennent sur demande de l'IEN de circonscription, afin d'aller conseiller l'équipe d'une école qui se trouve en difficulté avec une situation d'élève. La première étude réalisée lors de cette expérimentation révèle que plus de 75 % des interventions consistent à apporter un conseil à l'équipe contre 15% d'intervention directe auprès de l'élève. Les équipes très en attente face à des situations ingérables sont souvent satisfaites d'une intervention, mais le constat est quasi unanime : que se passe-t-il après ? L'enseignant.e reste trop souvent isolé.e dans sa classe avec deux ou trois conseils et il ne se passe rien pour l'élève et sa famille. Les besoins de soins, parfois de réorientation ne sont pas pris en compte. Le problème de l'entrée dans les apprentissages, ou celui de tenir en classe tout simplement, persiste. La gestion d'urgence à court terme qui remplace le collectif d'enseignant-es, avec des RASED complets, des « Plus de maîtres que de classes » (PDMQC), remet en cause l'école du « tous et toutes capables ». L'école ne peut se satisfaire de ce type de pratiques, elle a besoin de personnels de l'éducation nationale en nombre : RASED, PDMQDC, CASEH,...

*équipes mobiles d'appui médico-social pour la scolarisation des élèves en situation de handicap

Des moyens pour l'enseignement adapté

Le SNUipp-FSU revendique :

La nécessité d'une structure SEGPA 4 niveaux minimum avec des moyens propres, une direction à temps plein et des PE formés à la grande difficulté scolaire

La revalorisation de la fonction de directeur ou de directrice chargée de SEGPA, leur place au sein des différentes instances : CP, Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés (CDOEA), Réunions de bassins et de district, MDPH, CA...)

La requalification du DDEAS (diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée) afin de permettre à nouveau à chaque titulaire de diriger tous les établissements d'enseignement adapté et spécialisé, tout en augmentant le nombre de départs en formation à la hauteur des besoins

L'urgence de revaloriser le régime indemnitaire des DACS par le retour du paiement de l'IS (Indemnité 147) et le paiement de l'ISAE pour l'ensemble des DACS

Acquérir de nouveaux droits en permettant un accès aux logements de fonction de droit

Choisir le SNUipp-FSU et Voter SNUipp-FSU, c'est agir pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement adapté.

pHARe : kezako ?

Le « programme de lutte contre le HARcèlement à l'école » (pHARe) est un plan de prévention du harcèlement à destination des écoles et des collèges, prévu pour être généralisé depuis la rentrée 2021.

Comment cela se met-il en œuvre ?

Dans le premier degré, les IEN doivent constituer une « équipe ressource » de 5 personnes par circonscription. Il peut s'agir de directrices ou directeurs déchargés, personnels RASED ou CPC, qui, selon le programme pHARe, auront en charge « l'application du protocole qui suivra la formation proposée par l'académie ».

Ce programme prévoit des événements pour sensibiliser les élèves, à commencer par une journée « Non Au Harcèlement ». Le partenariat à établir avec les parents est important mais semble pour le moment se limiter à une information en conseil d'école, d'une portée limitée si l'on veut prendre à bras le corps des situations inévitablement complexes qui selon l'observatoire de la santé toucheraient 10 % des élèves à partir du CE2.

Comme l'analyse Sigoulène Couchot-Schiex, professeure en sciences de l'éducation à Cergy Paris université, ce programme est *« très descendant et ne prend pas suffisamment le contexte spécifique local (...) il manque quelque chose qui passe par le collectif »*.

Au-delà de l'opération de communication, et pour que les grands principes ne restent pas lettre morte, il est donc urgent d'offrir à l'ensemble des personnels une formation sérieuse à ces sujets. Il est nécessaire d'avoir des temps de réflexion collective pour travailler à l'assimilation des phénomènes qui sous-tendent les situations de harcèlement et à l'élaboration de réponses adaptées aux situations particulières.

Rejoignez-nous !
adhérer.snuipp.fr
Une autre école est possible...

SNUipp FSU
1^{er} syndicat des écoles

F.S.U.