

RENTÉE 2019 :

**L'ACTUALITÉ
DÉCRYPTÉE**



SNUipp
FSU

DES IDÉES QUI FONT ÉCOLE

DOSSIER DE PRESSE 2019

Le SNUipp-FSU, premier syndicat du primaire, défend un projet pour l'école, synonyme de justice 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 abaissés dans toutes les classes, une formation initiale et continue à la hauteur des enjeux, des salaires revalorisés et plus de temps dévolu aux équipes pour se concerter, avoir un regard pluriel sur l'enfant, travailler réellement en équipe. Une ambition absente de la loi « pour une école de la confiance » que les enseignantes et enseignants des écoles ont vivement contestée lors des mobilisations du printemps dernier et contribuant ainsi à des modifications avant son adoption par le Parlement.

Ce projet éducatif, le SNUipp-FSU le met 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 lors des dernières élections professionnelles de décembre 2018, réunissant 44,33% des votes, en hausse de 7 822 voix.

#ConférenceDePresseSNUipp

NOUS JOINDRE

Contact presse :

Laurence Gaiffe | 01.40.79.50.31
laurence.gaiffe@snuipp.fr

Salle de Presse :

https://www.snuipp.fr/press_publications

Facebook :

<https://fr-fr.facebook.com/snuipp/>

Twitter :

@leSNUtutte <https://twitter.com/lesnututte>

Instagram :

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

Le site national :

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



| | |
|---|-----------|
| <i>Ce qui change à la rentrée</i> _____ | 4 |
| <i>Une circulaire bien carrée</i> _____ | 10 |
| <i>Mesures présidentielles : quel coût réel ?</i> _____ | 12 |
| <i>En finir avec les évaluations CP-CE1</i> _____ | 15 |
| <i>La maternelle obligatoire</i> _____ | 19 |
| <i>Et les 2 ans ?</i> _____ | 21 |
| <i>Quelle formation initiale ?</i> _____ | 25 |
| <i>Formation continue : un levier à activer</i> _____ | 27 |
| <i>Inclusion : une circulaire incomplète</i> _____ | 29 |
| <i>Retraite : une réforme peut en cacher une autre</i> _____ | 31 |
| <i>Trop de vacances l'été ?</i> _____ | 34 |

| Ce que change la loi « pour une école de la confiance » | |
|---|--|
| Drapeaux et Marseillaise | <p>L'article 1bisA de la loi Blanquer dite « école de la confiance » stipule : l'emblème national de la République française, le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge, le drapeau européen, la devise de la République et les paroles de l'hymne national sont affichés dans chacune des salles de classe.</p> <p><i>Pour que les élèves comprennent les valeurs républicaines, il faut que leur quotidien leur donne l'occasion de les expérimenter : l'éducation à la citoyenneté ne peut se résumer à la présence de drapeaux dans les classes, pas plus qu'à l'inscription d'une devise au fronton des établissements.</i></p> |
| Instruction obligatoire à 3 ans | <p>La loi fixe à trois ans l'obligation d'instruction alors que-cette instruction, librement acceptée par les familles, conduit déjà aujourd'hui près de 100% des élèves à fréquenter l'école maternelle (98,7 % dès l'âge de 3 ans).</p> <p><i>Ce texte ne permet aucune amélioration des conditions d'accueil et ne s'accompagne d'aucun moyen pourtant nécessaire à cette scolarisation dans les départements d'Outremer où le taux atteint péniblement les 70,% comme à Mayotte ou en Guyane.</i></p> <p><i>Dans les faits, cet article de la loi n'aura d'autres conséquences que d'obliger les collectivités à financer l'école maternelle privée et d'instaurer une procédure lourde de contrôle et de l'aménagement de l'assiduité scolaire.</i></p> |
| Aménagements d'emploi du temps pour la première année d'école maternelle | <p>Pour la première année d'école maternelle, un aménagement temporaire de l'assiduité de l'enfant peut être décidé par le directeur d'école, sur proposition de la famille et dans le cadre d'un dialogue avec l'équipe éducative.</p> <p><i>Cet aménagement ne doit pas être dicté par des impératifs techniques comme le manque de locaux (dortoirs...) mais par un vrai projet en lien avec la famille. Mais la lourdeur de la procédure (réunir parents, médecin, RASED) et l'avis de l'IEN qui peut demander 15 jours rajoutent de la difficulté à la mise en œuvre.</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <p><i>Le SNUipp-FSU sera attentif à ce que l'obligation d'instruction à 3 ans ne remette pas en cause les aménagements nécessaires pour les très jeunes enfants. La maternelle doit pouvoir conserver cette souplesse dans l'intérêt des élèves et les organisations existantes, comme les rentrées échelonnées qui ont fait leurs preuves, doivent rester possibles.</i></p> |
| <p>Expérimentations</p> | <p>L'article 8 de la loi étend les possibilités d'expérimentations au risque de favoriser ainsi un accroissement des inégalités selon les établissements et écoles du service public d'éducation.</p> <p><i>Le risque est grand de voir des établissements adapter les contenus d'enseignement et les procédures d'orientation en fonction de la sociologie des publics scolarisés ce qui conduirait à un service public d'éducation à plusieurs vitesses. Le texte n'évoque même pas le fait que ces expérimentations doivent respecter le cadre des programmes.</i></p> <p><i>Le code de l'éducation prévoyait déjà des possibilités de dérogation au cadre général. Mais celles-ci étaient fortement cadrées (évaluation annuelle de l'expérimentation, regard du CNET...). Ce nouvel article ouvre la voie à toujours plus de déréglementation.</i></p> |
| <p>ÉPLEI, établissements publics locaux d'enseignement international</p> | <p>La création d'ÉPLEI reposera sur la volonté des collectivités (communes, départements, régions). Un financement supplémentaire de ces ÉPLEI pourra être apporté par l'Union européenne, d'autres organisations internationales ou au travers de dons et de legs. Ces ÉPLEI inscrivent dans la loi la sélection des élèves à l'entrée d'une catégorie d'écoles et d'établissements. Ces établissements d'élite recruteront les élèves dès le primaire sur la base de leur niveau en langue étrangère, un critère très sélectif socialement. Ils entrent l'idée d'un seul système scolaire pour l'ensemble des enfants, même si la loi prévoit une proportion d'élèves non sélectionnés.</p> |
| <p>Création du Conseil d'évaluation de l'école (CÉE)</p> | <p>Le CÉE sera composé de 14 membres que nomment le président de la République, le ministre de l'Éducation nationale et les présidences des deux chambres parlementaires.</p> <p><i>Pour le SNUipp-FSU, le CÉE acte une perte d'indépendance vis-à-vis de l'institution par rapport au CNET. Le ministre qui</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>promeut l'évaluation de l'école, préfère quant à lui, s'affranchir d'un élément de contrôle de ses orientations, au profit d'un outil de mise sous tutelle des établissements et des équipes enseignantes pouvant conduire à leur mise en concurrence.</i></p> |
| <p>Les ESPÉ deviennent INSPÉ</p> | <p>Les ESPÉ sont remplacées par les INSPÉ (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation).</p> <p><i>Pour mieux les contrôler et mettre la formation sous tutelle, le ministre nommera les personnes à leur tête via le rectorat, sans passer par le conseil d'école de l'INSPÉ, comme c'est le cas pour les ESPÉ.</i></p> |
| <p>Nouvelles missions pour les AED de dix académies</p> | <p>En septembre, 700 jeunes en L2 seront dans les écoles de dix académies (Lille, Amiens, Créteil, Guyane, Lyon, Strasbourg, Reims, Versailles, Rouen et Limoges). Ils et elles se verront proposer des contrats d'AED (assistantes et assistants d'éducation) dits « pré-pro », de trois ans, à raison de 8 h par semaine de présence en école pour des missions allant de l'observation à la mise en responsabilité de classe, en passant par la co-intervention, la participation à l'aide aux devoirs et l'intervention dans les APC .</p> <p><i>De ce fait, ce dispositif amputera leurs horaires universitaires car les universités peineront à articuler ce travail et l'emploi du temps universitaire, augmentant ainsi le risque d'échec aux études et au concours. De plus, ce dispositif réduira la formation professionnelle à un mimétisme des gestes professionnels, sans retour réflexif sur la pratique ni lien entre théorie et pratique. Des étudiants et étudiantes sans formation et sans concours se verront donc confier des classes dès la M1.</i></p> |
| <p>Visites médicales obligatoires</p> | <p>L'article 2ter de la loi instaure deux visites médicales à 3 ou 4 ans et à 6 ans. Au cours de la 3^e ou de la 4^e année, elle est organisée à l'école pour l'ensemble des enfants, en présence des personnes titulaires de l'autorité parentale ou qui en assurent la tutelle. Au cours de la 6^e année, une visite prévoit en particulier le dépistage des troubles spécifiques du langage et des apprentissages. Ces visites sont obligatoires sauf si les parents peuvent justifier que l'examen correspondant à l'âge de l'enfant a été réalisé par un professionnel de santé de leur choix.</p> |

Ce qui change par ailleurs

| | |
|---|--|
| <p>Maternelle : la circulaire de rentrée fixe le cap ministériel</p> | <p>Dans la logique de la loi et de l'obligation d'instruction à 3 ans, un accent fort est porté sur la scolarisation à l'école maternelle. La notion d'« attachement » fait son entrée dans une circulaire et le rôle des ATSEM devient majeur aux côtés des PE pour favoriser l'attachement et la sécurité matérielle et affective des élèves.</p> <p><i>Si le SNUipp-FSU a toujours revendiqué la présence d'ATSEM dans les classes et reconnu leur travail indispensable et complémentaire au travail enseignant, il s'interroge sur cette responsabilité qui incomberait plus aux ATSEM qu'aux personnels enseignants. Par ailleurs, le SNUipp-FSU constate et dénonce les inégalités sur le territoire en matière de présence effective d'ATSEM dans les classes.</i></p> <p><i>La circulaire stipule que, dès la petite section, la conscience phonologique doit être travaillée régulièrement avec un apprentissage progressif du nom des lettres et des sons qu'elles produisent.</i></p> <p><i>Pour le SNUipp-FSU, la vigilance s'impose car un apprentissage normatif des unités sonores trop précoce, pourrait conduire à construire de la « difficulté scolaire » dès le plus jeune âge.</i></p> |
| <p>Évaluations CP et CE1</p> | <p>Pour l'année scolaire 2019-2020, le calendrier des évaluations est le suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du lundi 16 septembre au vendredi 27 septembre 2019 pour le premier temps des évaluations CP et les évaluations CE1, - entre le lundi 20 janvier et le vendredi 31 janvier 2020 pour le second temps des évaluations CP. <p>Trois notes de la DEPP dévoilent les intentions du ministre : faire entrer les classes de CP et CE1 dans un dispositif de réponse à l'intervention (RAI) venu des pays anglo-saxons. qui joue sur l'intensité de l'entraînement sans chercher à connaître les raisons des erreurs des élèves. <i>Cette prescription suppose que les enseignantes et enseignants privilégient le travail des compétences évaluées au détriment des autres et, de ce fait, elle constitue une entrave à la liberté pédagogique.</i></p> |
| <p>Circulaire de rentrée école inclusive</p> | <p>Une circulaire de rentrée spécifique à « l'école inclusive » est parue au BO du 6 juin 2019. Contrairement à son intitulé, ce texte ne parle que des élèves en situation de handicap. Plusieurs mesures sont précisées, comme la création d'un service départemental de l'école inclusive avec</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>missions de ressources humaines pour les personnes accompagnantes et de conseil et d'écoute pour les familles, une offre de formation numérique, le déploiement plus large des PIAL ou encore la création d'un « livret du parcours inclusif » effectif à la rentrée.</p> <p><i>Toutes ces mesures sont annoncées sans jamais parler des moyens mis en œuvre pour les réaliser, ni même du temps d'appropriation de l'outil en ce qui concerne le livret qui n'a encore jamais été diffusé. Le SNUipp-FSU s'opposera aux réductions de moyens et au transfert de missions.</i></p> |
| <p>Généralisation des PIAL (Pôles inclusifs d'accompagnement localisés)</p> | <p>Les PIAL sont déployés, expérimentalement et souvent dans l'opacité, depuis la rentrée 2018, en dehors de tout cadre légal, dans les écoles et les collèges. Cette généralisation qui s'opère sans aucun bilan des expérimentations de 2018 va dégrader l'accompagnement des élèves et les conditions de travail des personnes accompagnantes : flexibilité accrue, turn-over permanent sans information préalable des élèves et des familles, regroupement d'élèves en vue de rationaliser les moyens AESH.</p> <p><i>Le SNUipp-FSU dénonce la généralisation de ce dispositif sans concertation ni bilan avec les personnels et les usagers, qui renvoie au local la gestion du manque de moyens, et demande son abandon. Il faut continuer à recruter, au niveau départemental, des personnes accompagnantes à la hauteur des besoins identifiés par la MDPH.</i></p> |
| <p>AESH</p> | <p>À la rentrée, la durée des CDD pour accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH) passe à trois ans pour pérenniser les personnels sur la mission. Leur temps de travail sera réparti sur 41 semaines au lieu de 39 actuellement, pour reconnaître le travail invisible effectué en dehors du temps d'accompagnement. La généralisation des PIAL va entraîner une modification du service des AESH qui devront exercer sur une école ou plusieurs, voire sur les deux degrés. Des postes d'AESH référents seront créés pour fournir des conseils et une expertise. Le ministère met fin au recrutement sous contrat CUI-PEC. Les contrats actuellement en cours s'achèveront en juin 2020 au plus tard.</p> <p><i>Pour le SNUipp-FSU, ces mesures sont loin de répondre aux attentes de reconnaissance professionnelle des personnels qui passe par un métier reconnu sous statut de la Fonction publique, une carrière, une revalorisation de salaire et la garantie d'un emploi à temps complet.</i></p> |

| | |
|---|---|
| <p>Cités éducatives</p> | <p>80 territoires ont été pré-sélectionnés en mai pour être labellisés « cités éducatives » mais sont toujours en attente. Les équipes des écoles concernées vont être sollicitées au cours du 1^{er} trimestre pour participer à l'élaboration du projet de la cité éducative. L'objectif général étant de <i>« 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. Fédérer autour de ces projets les institutions, les acteurs culturels et sportifs et les familles. »</i></p> <p><i>Ce nouveau dispositif n'est pas sans susciter de nombreuses interrogations. Il risque de mettre à mal l'équité territoriale, le cadre national des politiques éducatives et de noyer l'école au sein de l'ensemble des structures concernant l'enfance (école, collège, crèche, périscolaire, PMI, bibliothèques, etc...).</i></p> |
| <p>Prime REP+</p> | <p>Après le premier versement de 1000 € à la rentrée 2018, les personnels enseignants, psychologues du premier degré et CPE exerçant en REP+ percevront 1000 € supplémentaires sous forme d'indemnité. La dernière part est prévue pour la rentrée 2020 et prendrait en compte <i>« la valorisation de l'investissement collectif des équipes »</i> et <i>« la possibilité d'un adossement d'une partie de cette indemnité aux progrès des élèves et à l'accomplissement de projet d'école et d'établissement qui y contribue »</i>.</p> <p><i>Le SNUipp-FSU s'oppose à l'attribution d'une partie de l'indemnité au « mérite » et exige que son intégralité soit versée, sans conditions pour toutes et tous, y compris les AESH, les personnels en CUI-PEC et les AED aujourd'hui non concernés.</i></p> |
| <p>Conseils d'école</p> | <p>Un arrêté modifie certaines modalités de fonctionnement relatif au conseil d'école. Il introduit notamment la possibilité <i>« sur décision du directeur d'école, après consultation du conseil d'école »</i>, d'introduire un vote <i>« exclusivement par correspondance »</i> en lieu et place d'un vote <i>« à l'urne et par correspondance »</i></p> |
| <p>Interventions extérieures</p> | <p>Dans un but de simplification, l'article R. 911-59 du code de l'éducation concernant les interventions extérieures est modifié :: <i>« Le chef de l'établissement ou le directeur de l'école les autorise (...) sur la proposition de l'enseignant responsable des enseignements ou activités concernés ou après avoir recueilli son avis. »</i> Le troisième alinéa de l'article est supprimé.</p> |

La circulaire de rentrée 2019 confirme le retour des orientations des programmes de 2008... que l'Inspection générale de l'Éducation nationale avait dénoncées dans un rapport en juin 2013. Cette circulaire dessine également les contours d'une « pédagogie officielle » contrainte.

La maternelle revisitée

Principale cible de cette circulaire, la maternelle subit à nouveau les effets de balancier des politiques éducatives. Bien loin de l'ambition et de l'équilibre des programmes de 2015, la circulaire réoriente et minore les missions de la maternelle, en réduisant son rôle à la préparation au CP. Les activités de manipulation, de découverte, d'expérimentation, de jeu sont réaffirmées uniquement pour faire passer les priorités ministérielles qui visent à primariser la maternelle : dès la petite section, phonologie (connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent) dès la petite section, vocabulaire et « préparation aux apprentissages fondamentaux ». Pourtant, faire trop tôt, trop vite, génère de la difficulté et de l'échec. Les différences de développement, de rythme d'apprentissage risquent d'être abusivement traduites en difficultés scolaires. Quid de la progressivité, du temps différent d'apprentissage des élèves, des programmes de 2015, de la conception de l'évaluation basée sur les progrès des élèves, de la compréhension, du livre, de la littérature, des activités physiques et artistiques, de l'exploration du monde... Des apprentissages tout aussi essentiels à l'acquisition d'une culture commune. Quand ceux-ci ne sont plus réalisés à l'école, ils sont laissés au hasard de l'éducation familiale et les inégalités sociales s'en trouvent renforcées.

Le besoin de sécurité affective du jeune enfant est valorisé mais aucun levier d'amélioration des conditions de scolarisation et d'accueil n'est évoqué. En l'absence d'aménagement du temps de l'élève qui serait laissé à l'appréciation des équipes pédagogiques, c'est plutôt la mission de contrôle qui est renforcée. L'accueil des parents à l'école se voudrait renforcé mais sur le terrain, les consignes de sécurité les éloignent de l'école au quotidien et dégradent le climat scolaire des écoles maternelles.

La valorisation du rôle des ATSEM se confronte à un obstacle majeur : l'incapacité de l'État à obtenir des collectivités territoriales la présence d'une ATSEM par classe à temps plein. Enfin, une formation spécifique serait proposée aux enseignantes et enseignants débutant en maternelle mais l'insistance sur la phonologie, la syntaxe et le lexique concerne des enseignements les plus éloignés de ceux préconisés par les programmes de la maternelle.

Priorité à « lire, écrire, compter »

Un chapitre entier est consacré aux fondamentaux, avant tout pour justifier les évaluations standardisées de CP et CE1, largement décriées à la fois par la profession mais également par des membres éminents de la recherche. Chaque année scolaire, du CP au CM2, a des objectifs précis et quantifiés d'apprentissages comme cette étrange norme du nombre de mots devant être lus à la minute en fin de CP. Pourtant, dans son analyse des évaluations nationales du 10 mai 2019, Roland Goigoux prévenait : « *Exiger 30 mots à la minute à l'entrée au CE1 impliquera d'intervenir auprès de 30 % des élèves hors EP et 45 % en EP+. Heureusement, la DEPP n'a pas suivi le guide orange de la DGESCO qui fixait ce seuil à 50 mots par minute : si elle l'avait fait, ce serait 75 % des élèves (tous publics confondus) qui auraient été jugés comme étant en difficulté.* » Une norme est donc fixée, dont on sait qu'elle mettra artificiellement les trois quarts des élèves en difficulté, pour obliger les PE à développer des ateliers de fluence, obsession de ce ministère. Les défenseurs de cette fluence peinent pourtant à convaincre qu'elle serait la voie royale pour construire la compréhension en lecture.

Par ailleurs, rien n'est dit sur les obstacles aux apprentissages, sur l'enseignement explicite, sur l'importance du collectif de travail. D'une manière générale, les apprentissages ne sont pas envisagés comme devant faire sens pour les élèves. Rien n'est mentionné concernant les champs disciplinaires hors « fondamentaux » : histoire, arts, EPS, EMC... Cette circulaire met de côté la politique des cycles pourtant mise en place pour faire progresser les élèves en tenant compte de leur rythme d'apprentissage.

Du pilotage au formatage

Sous couvert de pilotage en soutien de l'action pédagogique des enseignants, l'encadrement des choix et des pratiques pédagogiques devient de plus en plus strict.

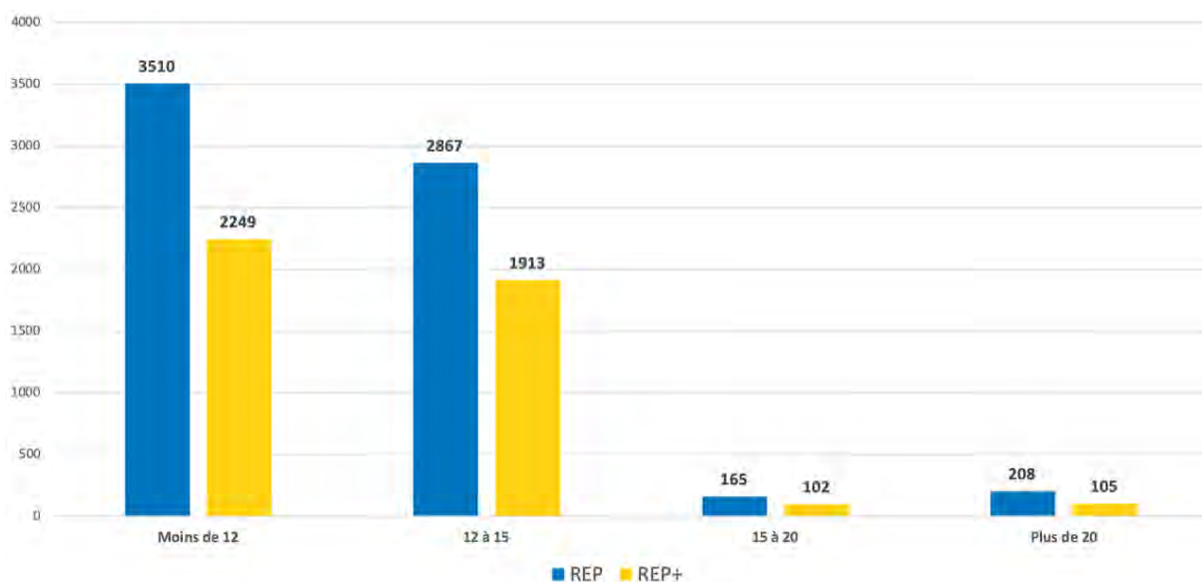
Trois recommandations pour la maternelle accompagnent cette circulaire, ayant pour thématique le langage, les nombres et les langues vivantes étrangères. Un guide est annoncé pour la rentrée sur la phonologie et le vocabulaire. L'école élémentaire n'est pas en reste puisque quatre guides sont aussi prévus pour la rentrée : lecture et écriture au CE1, grammaire à l'élémentaire, langues vivantes étrangères à l'élémentaire et mathématiques au CP. Des prescriptions centrées sur les « fondamentaux » mais qui risquent fort d'être interprétées par la hiérarchie comme des obligations s'imposant aux enseignantes et enseignants entraînant pressions et injonctions comme c'est déjà le cas pour le guide orange CP.

Loin de la confiance affichée, cette circulaire fait table rase d'un grand nombre de recherches et met à mal la liberté pédagogique. Une liberté qui est pourtant l'essence même de ce métier exigeant, indispensable pour construire les dynamiques pédagogiques nécessaires et pouvoir s'adapter aux besoins des élèves.

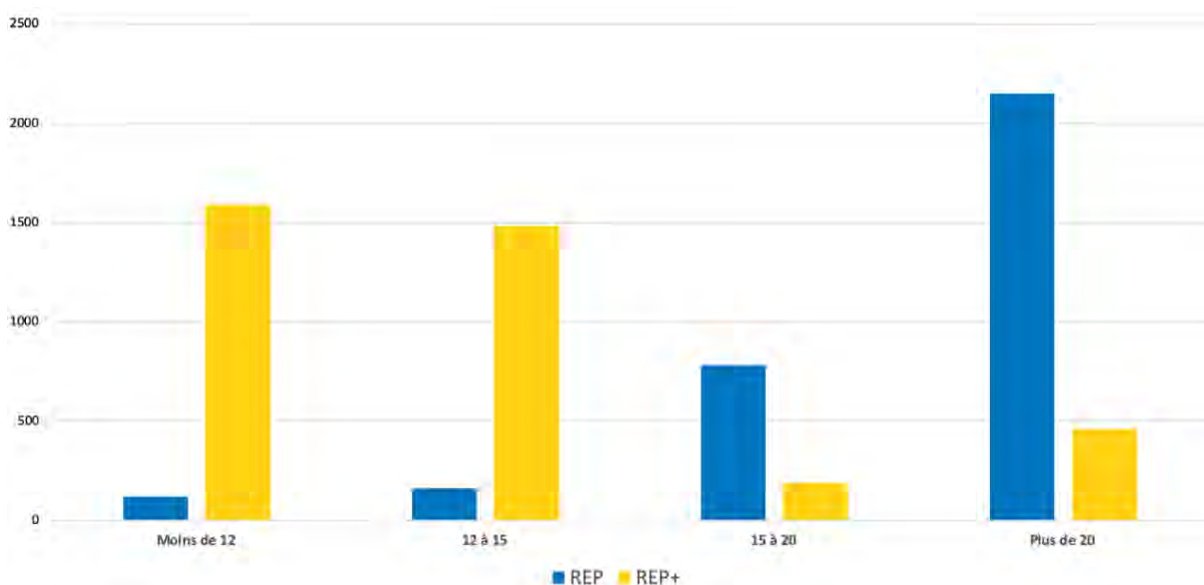
Retour sur les dédoublements des CP et CE1 en éducation prioritaire

Le dispositif de dédoublement des classes de CP et CE1 en REP et REP+ s'est poursuivi à la rentrée 2018. Si cette baisse des effectifs favorise de meilleures conditions de travail des personnels et d'apprentissage des élèves, elle se fait toujours avec des moyens insuffisants et au détriment des autres classes. Ces dédoublements concernent 110 583 élèves en REP+ et 158 916 élèves en REP. Mais il existe de grandes disparités : la mesure n'est pas effective dans tous les réseaux de l'éducation prioritaire.

Répartition des classes de CP par nombre d'élèves



Répartition des classes de CE1 par nombre d'élèves



Source : Bilan détaillé de rentrée scolaire 2018-2019 - DGESCO

Une mesure qui a un coût...

Il faudrait 2 253 postes pour dédoubler les classes, permettre d'augmenter les décharges de direction et les moyens de remplacement pour les allègements de service en REP+. En l'absence de dotation suffisante, les postes sont pris ailleurs. Ce sont les maternelles, les « Plus de maîtres » et le rural qui ont été lourdement impactés.

... au détriment des « Plus de maîtres »

Le cadre imposé des dédoublements a détricoté tout le travail mené par les équipes pédagogiques autour du « Plus de maîtres que de classes » sans prendre le temps d'évaluer cette organisation. Ce dispositif a pourtant généré réflexions, ajustements, travail collectif. Il permet d'avoir un regard croisé sur les élèves et ainsi de faire évoluer les pratiques. Il a été jugé prometteur à la fois par les équipes mais aussi par les travaux de la recherche en éducation.

À la rentrée 2018, sur 4 000 postes initialement budgétés par le gouvernement précédent, ne perduraient que 1 496 postes de « Plus de maîtres ». À la rentrée 2019, selon l'enquête du SNUipp-FSU, ce sont à nouveau 394 postes de PDM qui ont été supprimés en éducation prioritaire et 313 hors éducation prioritaire.

Une étude danoise remet en cause les choix ministériels. 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 les dédoublements de classes. Une mesure très coûteuse et qui empêche les conseils des maîtres d'opérer des choix plus opportuns dans l'organisation des classes.

#PasPlusDe20 élèves en EP, c'est possible

Aujourd'hui, le premier degré scolarise 1 164 044 élèves en éducation prioritaire pour 57 728 classes. Si la baisse des effectifs par classe est indiscutablement un élément de la réussite des élèves, alors elle doit s'appliquer dans toutes les classes de l'éducation prioritaire pour améliorer les conditions d'apprentissage et favoriser ainsi la réussite des élèves sur l'ensemble de leur scolarité. Si les moyens consacrés au dédoublement des CP et CE1 étaient répartis sur l'ensemble des classes de l'éducation prioritaire cela permettrait, dès maintenant, de ne pas avoir plus de 20 élèves dans toutes les classes, de la maternelle au CM2.

Annonces présidentielles : qu'en est-il ?

Fin des fermetures d'écoles

Le président de la République a demandé aux DSDEN et rectorats de réétudier les cas de fermetures d'écoles prévues pour la rentrée suite à son annonce que « *dès la prochaine rentrée et jusqu'à la fin du quinquennat, plus aucune fermeture d'école n'aura lieu sans l'accord du maire* ». Le ministère prévoit pour la rentrée 2019 : 186 fermetures d'écoles dont 81 écoles rurales. Ces chiffres ne tiennent pas compte des instances qui vont se tenir à la rentrée.

Selon l'enquête du SNUipp-FSU, actuellement 200 fermetures et 229 fusions d'école sont prévues. La réorganisation territoriale ne doit pas devenir la norme : le service public de proximité et notamment d'éducation doit perdurer au plus près des territoires.

24 élèves maximum en GS, CP et CE1

En avril dernier, le président a également annoncé une nouvelle mesure : pas plus de 24 élèves en GS, CP et CE1 sur tout le territoire. Cela nécessite, selon le ministère, l'ouverture de 3 à 5 000 classes supplémentaires.

Cette mesure se déploiera de la rentrée 2020 jusqu'à la rentrée 2022. Selon le ministère, actuellement 38 % des classes de grande section, CP et CE1 ont des effectifs supérieurs à 24 élèves, soit 52 800 classes (1). Il estime qu'1,4 million d'élèves seront concernés.

Des moyens spécifiques devront abonder cette mesure si on ne veut pas en rester à des effets d'annonce ou faire peser cette mesure sur les autres classes en augmentant mécaniquement leurs effectifs. Par exemple, réduire les effectifs en GS de maternelle est une bonne chose mais attention cela ne doit pas en contrepartie surcharger les effectifs des petites et moyennes sections qui sont déjà trop élevés.

Ces annonces doivent s'accompagner de créations de postes dès 2020. Pour le SNUipp-FSU, entre 9 000 et 11 500 postes sont nécessaires pour à la fois dédoubler les classes de GS de l'éducation prioritaire et limiter les classes de GS, CP et CE1 à 24 élèves hors éducation prioritaire. Même si les prévisions d'une baisse des effectifs dans le primaire constituent un contexte très favorable pour opérer des glissements de postes, cela ne peut suffire. Sans compter que ce sont plus de 104 000 classes qui comptent 25 élèves et plus.

Après une année 2018-2019 de généralisation des évaluations en CP et CE1 au cours de laquelle le SNUipp-FSU a recueilli de nombreux témoignages enseignants, le ministère n'a pas entendu les nombreuses critiques. Il reconduit son dispositif dès septembre 2019.

Les résultats de l'enquête du SNUipp-FSU

- Les conditions de passation ne correspondent pas aux exigences de la maternelle et provoquent du stress chez les élèves de CP : items chronométrés, modalité papier-crayon exclusive, difficulté de repérage sur la feuille, contenus ne prenant pas en compte les activités et les apprentissages réels mis en œuvre dans les classes.
- Les contenus des items sont déroutants et ne concernent que quelques compétences jugées prioritaires par le ministère. Un accent fort est porté sur la phonologie et les connaissances de bas niveau alors que les évaluations internationales mettent en évidence des difficultés de compréhension chez les élèves français.
- Le temps réel global de passation ne correspond pas au temps indiqué par le guide, les enseignants l'évaluent en moyenne à une demi-journée par cahier. À cela s'ajoute la complexité des consignes qui ne sont pas comprises par les élèves, nécessitant des explications supplémentaires. La durée impartie aux exercices chronométrés est le plus souvent adaptée pour éviter désarroi et stress.
- La saisie des réponses des élèves est fastidieuse et nécessite que les enseignantes et enseignants y consacrent un temps très important. Les difficultés de connexion et les insuffisances du logiciel ont provoqué de nombreux bugs.
- Le retour aux familles nécessite aussi un temps conséquent. À raison de 20 minutes en moyenne, il correspond à une dizaine d'heures en dehors des horaires de classe.
- Le ressenti du corps enseignant est globalement très négatif : travail fastidieux pour les élèves comme pour les PE pour un résultat jugé peu utile. Les difficultés des élèves sont déjà repérées, les tests n'apportent que peu d'indications sur leur nature et les remédiations proposées relèvent prioritairement de la répétition et l'entraînement.

Des notes de la DEPP qui en disent long

La généralisation des évaluations standardisées poursuit bien d'autres objectifs que la simple mise à disposition de « repères » sur le niveau d'acquisition des élèves. Les trois notes produites par la DEPP en avril 2019 sur l'analyse des résultats CP et CE1 le démontrent explicitement. Inscrites dans une logique de pilotage hiérarchique renforcé, visant le cœur des pratiques enseignantes, les évaluations constituent le levier de mise en œuvre d'un modèle pédagogique promu par le ministère et alimenté par des guides et

ressources officielles. Liberté pédagogique et accès de tous les élèves à une culture commune sont remis en cause.

Des évaluations qui n'ont pas pour but d'évaluer les élèves.

Aussi bizarre que ça puisse paraître, ce ne sont pas les apprentissages des élèves qui sont observés. Leurs résultats sont en fait recensés puis des seuils de réussite sont déterminés... pour qu'il n'y ait ni trop ni trop peu d'élèves dans chaque groupe (sans difficultés, fragiles ou en difficulté). Ces seuils ont été déterminés arbitrairement ou uniquement en fonction des priorités - contestables - que le ministre a édictées (par exemple, la lecture orale de 30 mots par minute à la fin du CP). Elles ne sont pas communiquées aux enseignantes et enseignants avant la passation, et pour cause.

Pour certains items, il suffisait de donner la moitié de bonnes réponses pour ne pas être considéré en difficulté quand pour d'autres, il en fallait 12 sur 15. Et il suffisait souvent d'une seule réponse inexacte pour passer dans le groupe « fragile » ou « en difficulté »

Dans cette approche du traitement des difficultés d'apprentissage, les enseignants sont invités à se référer à des normes nationales, pas à leurs évaluations personnelles réalisées au cours des activités ordinaires d'enseignement. Fixer ces normes sans qu'elles ne soient jamais fondées sur un étalonnage scientifique est donc la première fonction des évaluations ministérielles CP-CE1.

Des résultats peu fiables

Compte-tenu des difficultés de passation et du décalage entre ce qui avait déjà été travaillé en classe et le contenu des évaluations, nombre d'enseignantes et d'enseignants ont adapté les consignes très strictes qui leur avaient été données pour ne pas placer artificiellement leurs élèves en échec. Ces adaptations ne sont bien sûr pas prises en compte dans l'analyse des résultats.

On apprend qu'à l'école... on apprend !

Au cours du CP, les progrès en phonologie sont spectaculaires : de 23% d'élèves en difficulté en octobre on passe à 3.3% en février ! Que dire alors des 20% qui sont sortis de la case « en difficulté » ? Tant qu'ils n'avaient pas appris, ils ne réussissaient pas, ce qui confirme l'intérêt d'aller à l'école pour apprendre ! Et surtout que les étiqueter « en difficulté » en début d'année est abusif et certainement très anxiogène pour eux et leur famille.

Si les progrès sont si spectaculaires, on peut aussi faire l'hypothèse que c'est parce que les apprentissages ont lieu au bon moment : c'est un argument pour refuser qu'ils soient transférés à la maternelle, ce qui ne manquerait pas de mettre des élèves en difficulté.

Des conclusions qui n'apportent rien.

Les évaluations internationales le pointent régulièrement : en France, les résultats des élèves sont très dépendants de leur origine sociale. Les analyses de la DEPP vont dans le même sens : les élèves hors éducation prioritaire (EP) réussissent mieux que les élèves en EP et les élèves en REP+ obtiennent des résultats encore plus faibles.

De même, signaler avec insistance que les résultats des établissements privés sont meilleurs que ceux du public sans faire référence aux différences sociologiques de recrutement, c'est abuser le lecteur. Rappelons que « toutes choses égales par ailleurs », le public obtient de meilleurs résultats que le privé dans la plupart des études sur les performances scolaires.

On peut aussi en tirer une conclusion embarrassante pour le ministère : les dédoublements en REP et REP+ sont loin de faire leurs preuves et le « 100% de réussite au CP » apparaît pour ce qu'il était, un slogan pour rallier la population à des thèses très controversées par les professionnels de l'éducation et la recherche en sciences de l'éducation.

En quoi ce dispositif pose-t-il problème ?

C'est au détour d'une phrase, présente dans chacune de 3 notes de la DEPP, que la réponse nous est donnée : « *Ce dispositif s'inscrit dans une stratégie appelée Réponse à l'intervention qui a fait ses preuves dans d'autres pays* ». Ces pays, ce sont les États-Unis et le Canada. Et ce nouveau protocole bouleverse le métier.

La réponse à l'intervention (RAI), késako ?

Le dispositif promeut une individualisation de la prise en charge pédagogique. Les évaluations répétées (trois fois par an) servent à évaluer les progrès réalisés et à ajuster le dispositif de remédiation en conséquence. Pour :

- identifier les élèves à risque de difficultés d'apprentissage
- adapter l'intensité et la nature des remédiations « *à la réponse des élèves aux interventions effectuées* »
- le groupe classe et les élèves ne sont pas considérés comme un collectif devant construire des connaissances, grâce à des activités d'enseignement variées proposées par l'enseignante ou enseignant et grâce à la dynamique pédagogique collective qui bénéficie à l'ensemble des élèves. C'est chaque élève qui est censé franchir des paliers dans un certain ordre, avec l'idée que certains (environ 15%) devront suivre un entraînement encore plus fragmenté et répétitif pour franchir les mêmes étapes que les autres. Environ 5% des élèves seront traités de manière plus spécialisée. L'enseignement consiste à suivre un protocole répondant à un fonctionnement prévisible et prévu des apprenants.

Vers une pédagogie officielle ?

Dans les pays concernés par la RAI, il est demandé aux enseignantes et enseignants de mettre en œuvre le protocole suivant : ajouter un temps d'enseignement intensif et régulier en petits groupes pour les élèves jugés « en difficulté » à l'issue des tests, de 20 à 45 minutes par jour, trois à cinq fois par semaine, pendant 8 à 15 semaines. Elles et ils doivent trouver les réponses aux besoins identifiés par les évaluations : à un déficit en

fluence, par exemple, on répondra par un entraînement intensif en fluence, sans envisager d'autres stratégies qui donneraient du sens à ces apprentissages.

Avant même les séquences d'entraînement destinées à certains élèves, c'est tout l'enseignement qui est magistral et modulaire : les compétences complexes sont découpées en compétences de base, travaillées par étapes dans un ordre pré-établi et l'élève est soumis à des activités de répétition et d'entraînement.

Le ministre à grands renforts de guides, ressources et circulaires, promeut la RAI : un protocole, une démarche frontale et des outils, qui seraient imposés aux enseignants. Cette pratique vise à n'enseigner que ce qui est évalué. La remédiation, individuelle ou collective, est une activité menée par les enseignants au quotidien, ils doivent pouvoir choisir les outils les mieux adaptés aux besoins de leurs élèves et aux progressions qu'ils et elles construisent.

Conséquences sur les élèves

- un 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 dans le groupe-classe
- une entrée dans les apprentissages par une seule voie, celle imposée par le ministère
- une attention portée 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)
- l'abandon de la dimension culturelle des savoirs

Pour le personnel enseignant

- une limitation de leur pouvoir d'agir et de leur liberté pédagogique
- leur mission pilotée par les évaluations
- l'augmentation des pressions hiérarchiques
- le renoncement à l'ouverture culturelle pour tous les élèves
- les formations, voire le niveau de classe, imposées.

Une obligation qui n'améliore pas les conditions de scolarisation

L'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans, annoncée par le président de la République à l'occasion des *Assises de la maternelle* en mars 2018, entre en vigueur à la rentrée 2019. Cette mesure, prise sans consultation préalable de la communauté éducative, a comme ambition présumée la réduction des inégalités scolaires. Elle a été le facteur déclencheur de la loi « pour une école de la confiance », l'extension du champ de l'instruction obligatoire supposant un texte législatif.

Dans les faits, 97,2% des enfants de 3 ans sont déjà à l'école, près de 100% des élèves de 4-5 ans. Cette mesure relève donc essentiellement du symbole. De surcroît, près d'une classe maternelle sur deux accueille plus de 25 élèves, tandis que 8% d'entre elles dépassent les 30 élèves.

En quoi cette mesure pourrait-elle améliorer significativement des conditions de scolarisation dégradées ? Dans les territoires ultramarins, les taux de scolarisation sont de 40% à Mayotte ou de 80% en Guyane. L'obligation ne pourra être effective à la rentrée 2019, faute de créations de classes. Lors des opérations de carte scolaire en février 2019, aucune création en Martinique, 19 suppressions à la Réunion dont cinq en éducation prioritaire, une seule création à Mayotte malgré 600 nouveaux élèves attendus. Il n'y a donc aucun plan mis en œuvre par l'État pour permettre la réalité de cette instruction obligatoire sur l'ensemble du territoire. Ainsi, en dehors d'un financement des écoles maternelles privées par les communes, cette obligation d'instruction à 3 ans n'apportera aucun changement, et se réduit à une annonce de façade.

La maternelle siphonnée

Depuis deux ans, l'école maternelle a servi de réserve de postes pour réaliser le dédoublement des CP et CE1 en éducation prioritaire : plus de 800 postes de maternelle ont été supprimés en 2017/2018 et plus de 500 en 2018/2019. Ces redéploiements de postes ne permettent pas à l'école maternelle de profiter de l'érosion démographique pointée par la DEPP jusqu'à 2022 et les effectifs restent beaucoup plus chargés qu'en élémentaire. La scolarisation des moins de trois ans stagne à moins de 12% d'une classe d'âge. (lire pp.21-22).

L'école maternelle française reste donc marquée par un sous-investissement global. L'OCDE pointe que, tous établissements confondus (publics et privés), les dépenses publiques annuelles s'établissent à 6 900 € par élève d'âge pré-élémentaire en moyenne dans les onze pays comparables de l'OCDE, contre seulement 6 500 € en France..

Des effets collatéraux qui affaiblissent la maternelle publique

Un cadeau aux écoles privées

Dorénavant les communes seront dans l'obligation de participer aux frais de scolarisation des élèves en maternelles privées sous contrat. Un coût supplémentaire que le Réseau français des villes éducatrices a évalué à 150 millions d'euros. Un chiffre ramené à 100 millions pour le ministère qui, pour autant, n'a prévu que 40 millions d'euros de mesure compensatoire pour les communes. Elle ne sera attribuée qu'aux seules communes qui ne finançaient pas déjà la scolarisation dans le privé. Cette nouvelle dépense est source d'inquiétude et devrait avoir des conséquences sur le financement des écoles publiques.

La prise en compte du jeune enfant fragilisée

Le rapport école-familles risque d'être également impacté. En contraignant le rapport historique, fondé sur la confiance, et jusque-là librement consenti par les parents à la scolarité maternelle, l'obligation instaure un contrôle administratif de l'assiduité. Or, la maternelle se caractérise par ses capacités d'adaptation aux besoins et aux rythmes du jeune élève. C'est cette plasticité d'organisation à la main des équipes pédagogiques qui participe du lien consolidé avec les familles et permet de lutter efficacement contre l'absentéisme. Un texte prévoit des possibilités d'aménagement des temps de scolarisation, ce qui est une bonne chose, mais la lourdeur de la procédure (réunir parents, médecin, Rased...) et l'avis de l'IEN rajoute de la difficulté à la mise en œuvre. La rentrée échelonnée qui permet de mieux s'adapter aux besoins de l'enfant est ignorée par la circulaire de rentrée.

Les propositions du SNUipp-FSU

Pour faire de l'école maternelle une école première ambitieuse, soucieuse du bien-être des jeunes élèves, aux conditions d'accueil adaptées à leurs besoins et qui participe de la réduction des inégalités scolaires, le SNUipp-FSU revendique :

- la baisse significative des effectifs, dans le cadre de la campagne syndicale #PasPlusde25 par classe et #PasPlusde20 en éducation prioritaire
- le droit à scolarisation pour tous les élèves, dont les 2 ans dans des dispositifs dédiés
- le développement du « Plus de maîtresses que de classes »
- l'intervention de RASED reconstitués et des UPE2A en réponse aux besoins identifiés
- l'affectation d'une ATSEM par classe à temps plein, remplacée en cas d'absence
- la possibilité pour les équipes pédagogiques de procéder à des aménagements des modalités d'organisation de la rentrée scolaire et des temps de scolarisation, en coordination avec les familles, selon les besoins physiologiques des jeunes élèves
- des modules spécifiques à l'enseignement en maternelle en formation initiale et continue (sur temps de travail), mais sans spécialisation, ni césure statutaire du corps de PE
- du temps institutionnel pour rencontrer les familles et les partenaires.

L'extension de la scolarité obligatoire dès trois ans, annoncée par le président de la République en ouverture des *Assises de la maternelle* le 28 mars 2018, rejette de fait hors de ce champ la scolarisation précoce, à propos de laquelle le ministre n'a cessé d'afficher sa méfiance, pour lui préférer la crèche. Pourtant, la recherche montre la corrélation entre scolarisation précoce et réussite scolaire. Les élèves issus des milieux populaires tirent particulièrement profit d'un cursus en maternelle de quatre années.

Cet acquis de la recherche qui fait de la scolarisation des moins de trois ans un levier de réussite et de réduction des inégalités scolaires n'est d'ailleurs pas contesté par Emmanuel Macron lui-même lors de ces *Assises* : *« Dans les quartiers les plus défavorisés, dans certaines conditions, il est parfois bénéfique de pouvoir ouvrir l'école avant 3 ans aux jeunes enfants, et cela, c'est précisément aux élus locaux, aux professionnels de l'Éducation nationale, de l'apprécier, et au gouvernement de donner les moyens de pouvoir le faire partout où c'est utile, où cela permettra de corriger encore davantage ces inégalités, et où cela sera pertinent pour l'ensemble de la collectivité. »*

Un dispositif délaissé par le ministère

Mais les dotations en postes, insuffisantes pour réaliser le dédoublement des CP et des CE1 en éducation prioritaire n'ont pas permis la réduction des inégalités par le recours à la scolarisation précoce. La mesure d'extension de l'instruction obligatoire à trois ans promue par le gouvernement alors que 98% d'une classe fréquentent la petite section a signifié dans le même temps le rejet de la scolarisation précoce hors des priorités ministérielles : aucune référence à ce dispositif dans le dossier de presse de rentrée 2018 du ministère, ni dans la circulaire de rentrée 2019, pourtant largement consacrée à l'école maternelle.

L'évolution des postes spécifiquement consacrés à la scolarisation des 2 ans montre ainsi une érosion continue que la politique de relance initiée par la loi de refondation de l'école de 2013 n'avait d'ailleurs pas réussi à enrayer, même si elle avait permis une amélioration de la qualité de l'accueil des tout-petits.

La scolarisation des moins de trois ans subit donc de plein fouet l'instabilité des politiques publiques. Dans un contexte de réduction de leurs dotations et en l'absence de dynamisme de la politique éducative ministérielle dans ce domaine, les collectivités territoriales hésitent à s'engager. Des obstacles objectifs se dressent : manque de locaux, dispersion géographique, prise en compte variable des effectifs dans la carte scolaire.

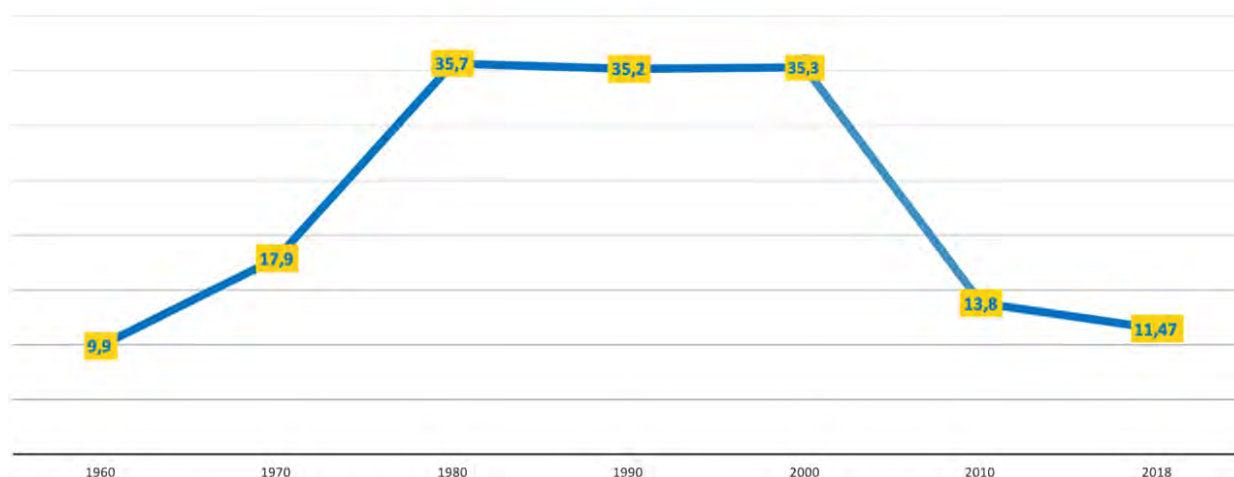
Sur l'ensemble du territoire, le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans baisse de manière continue depuis 1999. Après une légère reprise à partir de 2012, le tassement à un niveau historiquement bas se confirme.

Alors qu'à la rentrée 2018, selon l'enquête annuelle carte scolaire du SNUipp-FSU, 17 postes avaient été créés pour ce dispositif (-2,5 en EP, +19,25 hors EP), le dispositif subit une érosion à la rentrée 2019, quels que soient les secteurs de scolarisation : 3 postes supprimés en éducation prioritaire et 17 hors EP.

Un recul constant depuis les années 1980

Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans est passé de 35,2% en 2000 à 11,02 en 2012, seuil inférieur aux 12% auquel il stagne depuis. À la rentrée 2018, il était de 11,47%. Dans les années 1960 et 1970, la scolarisation en maternelle s'est généralisée jusqu'à devenir presque totale pour les 3 à 5 ans. Concernant les 2 ans, le taux de scolarisation diminue à partir de 2000. L'accueil des moins de 3 ans a régressé jusqu'à retrouver en 2017 son niveau du début des années 60

Scolarisation des moins de trois ans depuis les années 1960



Source : MEN.

Scolarisation des moins de trois ans depuis 2000



En éducation prioritaire, seul un enfant de moins de trois ans sur cinq est scolarisé. Loin des objectifs fixés en 2015 (50% en REP+ et 30% en REP) qui restent lettre morte depuis 2017, le taux de scolarisation précoce en 2018 continue de s'effriter en éducation prioritaire 20,30% en REP/REP+ contre 20,46% en 2017.

Scolarisation des moins de trois ans en 2017

| Taux en % | |
|---------------|--------------|
| REP | 19,17 |
| REP+ | 22,02 |
| Total EP | 20,3 |
| Total hors EP | 9,41 |
| Total | 11,47 |

*France métropolitaine + DOM, écoles publiques et privées
Source : DGESCO- décembre 2018*

De grandes disparités académiques

Deux académies, Besançon et Rennes, atteignent des taux d'enfants scolarisés à deux ans de 48,01% et 47,01% en éducation prioritaire. Toutes les autres académies sont en deçà et pour 7 d'entre elles en-dessous de 20% (très nettement pour les académies de Créteil, Paris, Versailles...).

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

Seule la moitié des académies dépassent les 30% en REP+, une proportion relativement à la hausse dans un contexte de baisse de la natalité entraînant un recul démographique de la population scolaire considérée. À l'opposé, quatre académies ont un taux inférieur à 15 % : Créteil (12,58 %), Paris (8,26%), Mayotte (1,84%) et la Guyane (1,76%).

Hors EP, le recul se confirme également : 9,41% des moins de trois ans sont scolarisés en 2018 contre 9,70% en 2017 et 9,86% en 2016.

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

Des conditions de scolarisation spécifiques à consolider

S'inspirant des classes passerelles, la scolarisation précoce permet aux élèves les plus fragiles de développer les compétences langagières (en particulier, l'acculturation au livre) et sociales, de renforcer les liens entre l'école et les familles et contribue à réduire les inégalités. Si les dispositifs dédiés sont fondés sur un aménagement spécifique des projets d'école, les conditions de scolarisation ne sont pas toujours à la hauteur des particularités des enfants de cette tranche d'âge : locaux et matériel non adaptés, ATSEM affectée à temps partiel sur la classe, effectifs élevés, élèves non comptabilisés dans la carte scolaire.

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

Les différentes réformes de la formation initiale n'ont pas permis de garantir une plus grande mixité sociale dans le recrutement, ni d'enrayer la crise de recrutement, ni d'améliorer les conditions de formation des stagiaires. Le ministre de l'Éducation nationale réforme, à nouveau, la formation initiale en modifiant l'architecture de formation et en reculant la place du concours, mettant en place des dispositifs dits de préprofessionnalisation et modifiant les maquettes de master MEEF.

Des missions d'enseignement confiées à des AED

La loi « pour une école de la confiance » modifie les missions des assistants et assistantes d'éducation (AED) pour permettre à celles et ceux qui se destinent aux concours de l'enseignement et de l'éducation de se voir confier des missions allant de l'observation au remplacement de titulaires. Une façon non déguisée et à coût réduit de pallier les difficultés de recrutement et de remplacement, mais qui, en réalité, va créer de la précarité et entraver leur formation. En effet, avec 8 h par semaine en classe au moins, réparties sur trois demi-journées, ce dispositif amputera les horaires universitaires. Quelle sera l'articulation entre ce travail et les emplois du temps universitaires ? Cela peut réduire les chances d'obtenir un diplôme universitaire pour ces jeunes et donc entraverait la nécessaire démocratisation de l'accès au métier. De surcroît, on peut craindre que ces jeunes qui rateraient le concours fournissent alors un vivier de contractuels pour les rentrées suivantes.

Or, pour le SNUipp-FSU, des pré-recrutements doivent permettre aux étudiants de poursuivre des études sereinement, d'obtenir le diplôme requis pour le concours et de réussir ce concours. De plus, sans retour réflexif sur la pratique, puisqu'il ne s'agira que d'un temps de présence dans une école, ce dispositif réduira la formation à un mimétisme des gestes professionnels, sans faire le lien entre théorie et pratique.

Recul de la place du concours

Actuellement en fin de master 1, il se situerait à partir de 2022 en fin de master 2. Ce recul du recrutement va allonger le temps d'étude ce qui risque de décourager nombre d'étudiantes et étudiants et, par conséquent, d'aggraver encore la crise de recrutement. Et ce sont, en premier lieu, les jeunes des milieux sociaux populaires qui seront à l'écart, ce qui va à l'encontre de l'enjeu de démocratisation de l'accès au métier. Comment attirer vers l'enseignement dans de telles conditions ?

De plus, celles et ceux qui échoueront au concours après avoir suivi une formation professionnalisante au sein du master MEEF constitueront à leur tour un vivier de futurs personnels contractuels. Enfin, le ministère envisage de mettre à temps plein en classe les personnes ayant réussi le concours et validé un master MEEF (actuellement sont placées à

mi-temps en classe et à mi-temps à l'ESPÉ. Il s'agit donc bien de faire des économies sur le dos de la formation enseignante.

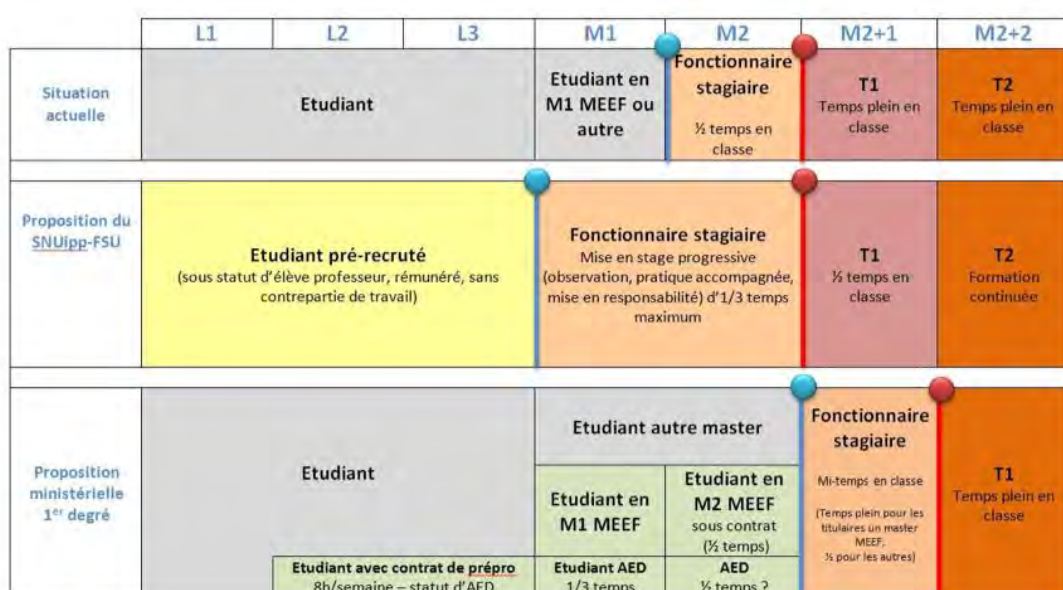
Le SNUipp-FSU s'oppose à cette réforme. Elle ne répondra pas aux difficultés soulevées par les stagiaires, ne leur permettra pas de se former mieux et plus au métier et utilisera des étudiantes et étudiants comme moyens d'enseignement.

D'autres choix sont indispensables.

Enseigner est un métier qui s'apprend. Pour le SNUipp-FSU la formation initiale doit permettre au corps enseignant de concevoir ses pratiques et non d'exécuter de « bonnes méthodes ». C'est pourquoi il porte un projet de formation initiale de la première année de licence jusqu'à la deuxième année de titulaire, validée par un master, avec :

- dès la L1, des pré-recrutements sous statut d'élèves-professeurs et avec critères sociaux garantissant une formation universitaire rémunérée sans contrepartie de travail
- dès la licence, des UE de préprofessionnalisation et de préparation au concours
- un concours sous condition de licence placé en fin de L3
- deux années de formation, sous statut de fonctionnaires stagiaires, reconnues par un master. Une entrée progressive dans le métier, avec une première année de titulaire à mi-temps en responsabilité ainsi qu'une formation continuée en T2

Ni les étudiants et étudiants ni les stagiaires ne doivent être servir de moyens de remplacement. Leurs stages doivent être progressifs (observation, pratique accompagnée, responsabilité) et constituer de véritables actions de formation. Être dans une classe ne suffit pas à se former, c'est pourquoi les stages doivent être conçus uniquement dans une logique de formation. Pour cela, ils doivent être préparés en amont puis analysés en aval. Cela n'est possible qu'avec un aller-retour permanent entre la théorie et le terrain.



L'enquête Talis et les besoins en formation en France

Enseigner aujourd'hui est un métier complexe. Les attentes de la société, de l'institution sont énormes vis-à-vis de cette profession. Attirer, former et retenir les meilleurs professionnels sont les défis du système éducatif. Cela nécessite une formation solide : à tout moment, pouvoir réactualiser ses connaissances professionnelles, tant sur le plan pédagogique que sur le plan didactique.

La dernière livraison de l'enquête Talis dévoilée par l'OCDE en juin 2019 confirme que les enseignantes et enseignants français ne se sentent pas assez formés pour affronter le métier.

Si un tiers des personnes interrogées en France a pu bénéficier d'une formation continue, contre la moitié dans les autres pays, elles ne sont en revanche que 16% à exprimer un avis positif sur la qualité de cette formation, contre un tiers chez leurs voisins européens. Elles accèdent moins à la formation que leurs homologues (83 % contre 94 % en moyenne).

De plus, l'accès à une formation ne dit rien du contenu. 55 % seulement, en France, ont été formées au comportement des élèves et à la gestion de classe, mais en plus le taux de satisfaction est de 55 % contre 72 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les personnels réclament davantage de formation sur l'utilisation du numérique dans les apprentissages ou encore la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers et ce, dans des proportions plus importantes que leurs homologues européens.

Dans ce contexte, rendre la formation continue obligatoire n'est pas une garantie, ni de faisabilité, ni de qualité. De plus, s'ajoute dans tous les départements la difficulté liée au manque de personnels remplaçants, les stages de formation continue sont donc quasi inexistantes et se cantonnent aux stages pour des publics particuliers : formation à la direction d'école, formation spécialisée (CAPPEI), formation en éducation prioritaire...

En dehors de ces formations à « public désigné », les autres formations sont allouées à une priorité nationale pour les trois quarts d'entre elles. (Source : *Bilan social 2017-2018*)

La formation contenue dans les 18 h d'animation pédagogique

Contenues dans les obligations de service, les 18 heures d'animations pédagogiques sont considérées par le ministère comme des temps de formation continue. Or 40% des enseignantes et enseignants français considèrent que leur participation aux activités de formation n'a pas eu d'impact positif sur leur manière d'enseigner. Celles-ci sont avant tout des temps d'information. Ce même constat avait été établi par le rapport de l'IGEN en 2017. Ces heures de formation répondent essentiellement aux commandes ministérielles en français et en mathématiques et les contenus abordés ne répondent pas aux attentes du terrain.

La forme descendante des animations pédagogiques retire aux enseignantes et enseignants leur capacité à mettre en œuvre les attendus de l'école. Elle ne répond pas à leur propre questionnement sur leurs pratiques, ni sur les situations vécues dans les classes qui nécessitent d'autres types de formations.

Il y a urgence à développer des plans de formation continue qui partent des besoins réels des équipes et s'appuient sur les avancées de toute la recherche en éducation.

La formation doit privilégier des méthodes de recherche-action à partir d'objets de travail définis par celles et ceux qui font la classe et l'école au quotidien.

Elle doit avoir lieu sur le temps de travail et non sur le temps de vacances élèves comme le préconise actuellement le ministère, dans son projet de décret...

Le ministre a conclu l'année scolaire par la parution d'une circulaire de rentrée dite « école inclusive », qui parle principalement des élèves en situation de handicap occultant la loi de 2013 et les autres élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ». Elle est parue au BO du 6 juin 2019, accompagnée d'un vademecum sur le pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL).

Sept points sont détaillés dans la circulaire :

- **Un service départemental de l'école inclusive** est créé, il sera en premier lieu un service de ressources humaines pour les personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap (recrutement, contrat, suivi, affectation...) mais aussi une cellule d'écoute et de réponse en direction des parents. Ce service aura aussi pour mission la mise en place et le pilotage départemental des PIAL, ainsi que le suivi et l'évaluation de la politique de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Pour répondre à ces ambitions, la mise en œuvre de ce service nécessitera des moyens humains importants, passant par des créations de postes et non du redéploiement, faute de quoi on risque de rester dans l'affichage.

- **Organisation des PIAL** : l'organisation de la mise en œuvre de l'accompagnement dans les PIAL des premier et second degrés, ainsi que dans ceux interdegré doit rester souple, afin de s'adapter aux problématiques locales. Elle devrait partir du besoin des élèves mais dans la réalité, elle risque fort de n'être qu'un outil de gestion des personnels.

La coordination du PIAL et le suivi de la qualité de l'inclusion scolaire peuvent être délégués, sur la base du volontariat, à un directeur ou une directrice avec un quart de décharge. Ce temps de décharge ne paraît pas suffisant au regard de la charge de travail supplémentaire demandée.

- **Mieux accueillir les parents et scolariser les élèves** : une cellule départementale d'écoute et de réponse est créée et déployée de juin 2019 aux congés d'automne. De plus, un entretien est prévu avec la famille dès la prérentrée si possible et avant les vacances d'automne de toute façon.

Mieux accueillir les parents et scolariser les élèves est un objectif partagé. Pour cela non seulement il faut des moyens dédiés mais il ne faut pas que les réponses apportées par la cellule soient incohérentes avec les réalités du terrain, afin que la responsabilité ne retombe pas sur les équipes.

- **Reconnaître le travail des enseignantes et enseignants, déployer une offre de formation** : une plateforme « cap école inclusive » à destination des personnels enseignants et des AESH est mise en place. Une carte interactive devrait leur permettre de contacter des professeurs ressources, les centres de ressource autisme (CRA) et l'INS HEA.

La formation des personnels enseignants et accompagnants est réduite pour l'essentiel à une plateforme numérique, alors qu'une formation en présentiel serait absolument nécessaire. Celle-ci doit être inscrite au plan de formation et s'appuyer sur les besoins réels prenant en compte la spécificité des situations d'inclusion.

- **Renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative** : un entretien d'installation et un autre de présentation doivent être réalisés au début de l'année. Il est rappelé que les AESH participent aux réunions des équipes de suivi de la scolarisation (ESS). Mais travailler entre professionnels suppose que chaque personne soit reconnue dans sa professionnalité. Une formation qualifiante est donc nécessaire.

- **Simplifier les démarches** : un « livret du parcours inclusif » évolutif est prévu, censé rassembler tous les documents et outils autour du parcours de l'élève. Cependant, il n'existe pas pour l'instant. À quel moment sera-t-il présenté aux familles et aux personnels des écoles pour une mise en œuvre dans les faits ?

- **Suivi des parcours et évaluation de la « qualité »** : l'outil d'auto-évaluation *Qualinclus* est préconisé pour le suivi des mesures mises en place, principalement pour les PIAL. Cet outil, qui n'a pas un caractère obligatoire, participe de la culture de l'évaluation et repose sur des indicateurs chiffrés et des procédures d'évaluation des personnels et de leurs actions.

Une commission départementale de suivi des PPS est créée pour évaluer la mise en œuvre et arbitrer les recours et/ou litiges. Il en est de même aux plans académique et national.

Pour conclure, cette circulaire propose de nombreux aménagements de gestion sans envisager à aucun moment les moyens mis en œuvre. On ne peut que s'inquiéter de l'ajout de nouvelles missions ou de redéploiements de personnels administratifs et enseignants à moyens constants. Il n'y a donc pas de réponses apportées aux principales préoccupations de l'école inclusive, en se concentrant uniquement sur les élèves en situation de handicap, et en ne proposant aucun moyen pour une réelle formation, le recrutement ou encore l'accès à un vrai métier d'accompagnement. Le ministre de l'Éducation nationale met en œuvre « sa vision » de l'inclusion, qui consiste à rationaliser le plus possible, c'est à dire de gérer la pénurie sans créer les moyens pourtant nécessaires à une inclusion de qualité.

Le 18 juillet, Jean-Paul Delevoye, haut-commissaire à la réforme des retraites, a présenté ses recommandations qui serviront de base au projet de réforme des retraites. Sans surprise, il a confirmé une mise en place du futur système universel en 2025 ainsi que les principales mesures déjà envisagées. Cependant, il a ajouté que d'ici à 2025, des mesures d'économie devront être prises afin d'anticiper un déficit des régimes de retraite. Ces mesures pourraient prendre la forme d'un allongement de la durée d'assurance pour les générations qui ne sont pas encore à 43 annuités et/ou de pénalités si le départ en retraite n'est pas reculé jusqu'à un âge pivot qui reste à déterminer (64 ans ?)

Les 62 ans remis en cause

Malgré la confirmation en 2018 de la promesse présidentielle de ne pas toucher à l'âge légal de départ, 62 ans, il est question aujourd'hui d'inciter à travailler plus longtemps en créant des pénalités supplémentaires pour les personnes salariées qui interrompraient leur activité professionnelle dès cet âge, voire plus tôt en cas de carrières longues.

Plusieurs arguments à la clef : l'augmentation de la prime d'activité, le ralentissement de la croissance et même la nécessité de « financer la dépendance ».

Le « travailler plus longtemps » se traduirait ainsi soit par un recul de l'âge permettant de partir sans décote, soit par un allongement de la durée de cotisation beaucoup plus rapide que celui décidé en 2014.

Il serait ainsi créé un âge pivot autour de 64 ans, avec le choix de partir plus tôt mais avec une pension réduite ou de partir à cet âge pivot dit aussi « âge d'équilibre ».

Le choix serait le suivant : partir à 62 ans avec une pension amputée ou partir à 64 ans ou mieux encore, après, pour percevoir une pension « majorée » !

Système à points ça change quoi ?

Aujourd'hui, le montant des pensions est basé sur les rémunérations perçues pendant les 25 meilleures années dans le secteur privé ou les six derniers mois pour les fonctionnaires. 20% du total des pensions financent des mesures de solidarité qui permettent de compenser des situations d'interruption ou de réduction de carrière, situations liées à la famille, à la maladie, au chômage et même au veuvage (pensions de réversion).

Le système a été dégradé par les réformes passées, mais présente cependant un certain nombre de garanties dans son aspect redistributif. Les femmes risquent d'être les premières à subir une baisse des pensions du fait de carrières plus courtes, plus heurtées et de postes moins bien rémunérés.

Dans le système à points, c'est l'ensemble de la carrière qui serait prise en compte dans le calcul du montant de la pension : cela tirerait obligatoirement vers le bas le montant perçu, particulièrement pour les fonctionnaires dont la carrière est ascendante. Le fait que les primes et les indemnités soient prises en compte dans le calcul de la pension n'aurait que peu d'effets pour les enseignantes et enseignants des écoles, dont les indemnités ne représentent en moyenne que 5% de la rémunération totale contre 23% en moyenne chez les autres fonctionnaires. De plus, une majoration de pension de 5% par enfant serait moins avantageuse que les différents droits familiaux existant actuellement. En effet, dans le nouveau système par points, les bonifications en annuités disparaîtront, de même que la majoration de pension pour trois enfants.

Dans ce système, il serait impossible de connaître à l'avance le montant de la valeur de liquidation du point.

Le risque dans un tel système serait un ajustement de la valeur du point au moment du départ en retraite, en fonction du budget de l'État et donc une incertitude évidente sur le montant final de la pension.

Le SNUipp-FSU veut voir renforcés les droits familiaux et la pension de réversion. D'autres droits sont à créer par exemple l'aménagement des fins de carrière et la prise en compte des années d'études. Cette dernière revendication concerne l'ensemble des jeunes dont la durée d'études s'allonge, c'est par exemple le cas pour les étudiantes et étudiants admis au concours PE qui ont près de 26 ans en moyenne. Il y aura donc impossibilité pour ces nouvelles générations, qui doivent cotiser pendant 43 annuités, de percevoir une retraite complète, sauf à exercer encore aux environs de 70 ans. Inenvisageable pour un tel métier...

Un âge de départ qui recule

En 2017, plus de 8 430 enseignantes et enseignants du premier degré public ont pris leur retraite. La plupart sont d'ex-instituteurs et institutrices (catégorie active) dont l'âge d'ouverture des droits à pension est à 57 ans. En raison des réformes successives et notamment de l'allongement du nombre de trimestres requis pour un départ à taux plein et de l'instauration de la décote, l'âge de départ recule chaque année, il est en 2017 de 59,5 ans.

| Année du départ | Hommes | Femmes | Femmes hors mère de 3 enfants | Mère de 3 enfants | Ensemble |
|-----------------|--------|--------|-------------------------------|-------------------|----------|
| 2017 | 59,8 | 59,4 | 59,6 | 57,8 | 59,5 |
| 2016 | 59,5 | 59,1 | 59,4 | 57,5 | 59,2 |
| 2015 | 59,2 | 59 | 59,2 | 57,4 | 59,1 |
| 2014 | 58,7 | 58,5 | 58,8 | 56,3 | 58,5 |
| 2013 | 58,3 | 58,1 | 58,5 | 55,9 | 58,2 |
| 2012 | 58,2 | 57,7 | 58,3 | 55,2 | 57,8 |

Évolution de l'âge de départ à la retraite dans le premier degré de 2012 à 2017

Montant des pensions

Le montant de la pension mensuelle brute moyenne pour les départs en 2017 est de 2 380 €. Malgré un âge quasi identique de départ, les femmes ont une pension inférieure de 124 € par rapport aux hommes.

Les enseignantes et enseignants des écoles, classés en catégorie A dans la Fonction publique d'État, ont des niveaux de pension largement inférieurs à ceux de la moyenne des personnels du ministère (2 603 €).

Le nombre de départs avec décote est très important dans le premier degré. En 2017, plus d'un tiers était concerné. Cette différence s'explique principalement par les conditions d'exercice du métier qui poussent bon nombre de personnels, notamment en charge de classe, à sacrifier une partie non négligeable du montant de leur pension plutôt que de poursuivre quelques années de plus. Cet état de fait est extrêmement préoccupant pour l'avenir car l'âge de départ va obligatoirement reculer chaque année. Il est urgent que le ministère ouvre des négociations avec les organisations syndicales afin de mettre en place rapidement des dispositifs d'aménagement de fins de carrière.

Pour la FSU, le système à points serait surtout plus injuste, plus inégalitaire, moins transparent. Il aurait pour conséquence de réduire l'ensemble des pensions avec l'objectif d'une enveloppe budgétaire fixe alors que le nombre de personnes en retraite augmente. Une autre réforme est nécessaire, plus juste et plus égalitaire, prenant en compte les meilleurs salaires et permettant de partir avec un niveau de pension décent.

Saisi par le Premier ministre en fin d'année scolaire, le Conseil constitutionnel a confirmé au milieu du mois de juillet que la rédaction de l'article L521-1 du Code de l'éducation portant sur le calendrier scolaire a un caractère réglementaire, et donc que le ministre de l'Éducation nationale a toute liberté pour modifier, s'il le souhaite, la durée et l'organisation des vacances scolaires.

Comparaison avec les autres pays d'Europe

Une enquête de l'Union européenne (Eurydice) publiée en août 2018 renseigne sur l'organisation du temps scolaire en 2018-2019 dans 38 pays européens. De quoi faire tomber le mythe d'une France trop généreuse avec ses écoliers.

Une rentrée en septembre

Comme en France, l'année scolaire débute le 3 septembre dans la majorité des pays (19), voire mi-septembre dans les pays du sud de l'Europe, en Bulgarie et au Luxembourg. 10 pays commencent en août (Danemark, Finlande). Enfin la date de reprise varie dans certains pays en fonction des régions (Autriche, Allemagne, Espagne, Italie, Pays-Bas, Suisse).

Des petites vacances régulières

La France compte quatre périodes régulières de vacances de deux semaines (automne, Noël, hiver, printemps). Ce choix d'organisation n'est pas commun à tous les pays puisque 16 pays comptabilisent moins de quatre périodes de vacances et leur durée varie de deux jours à trois semaines.

Automne : une semaine dans 19 pays ; de deux jours (République tchèque, Islande, Serbie) à trois semaines (Suisse) ; pas de congés du tout (Albanie, Autriche, Croatie, Montenegro...) dans treize pays.

Noël : deux semaines dans la majorité des pays ; une semaine (Pologne, Slovaquie) ; 3 semaines (Allemagne).

Hiver : une semaine dans 21 pays ; deux semaines (France, Pologne, Turquie) ; pas de congés du tout (Albanie, Chypre, Grèce).

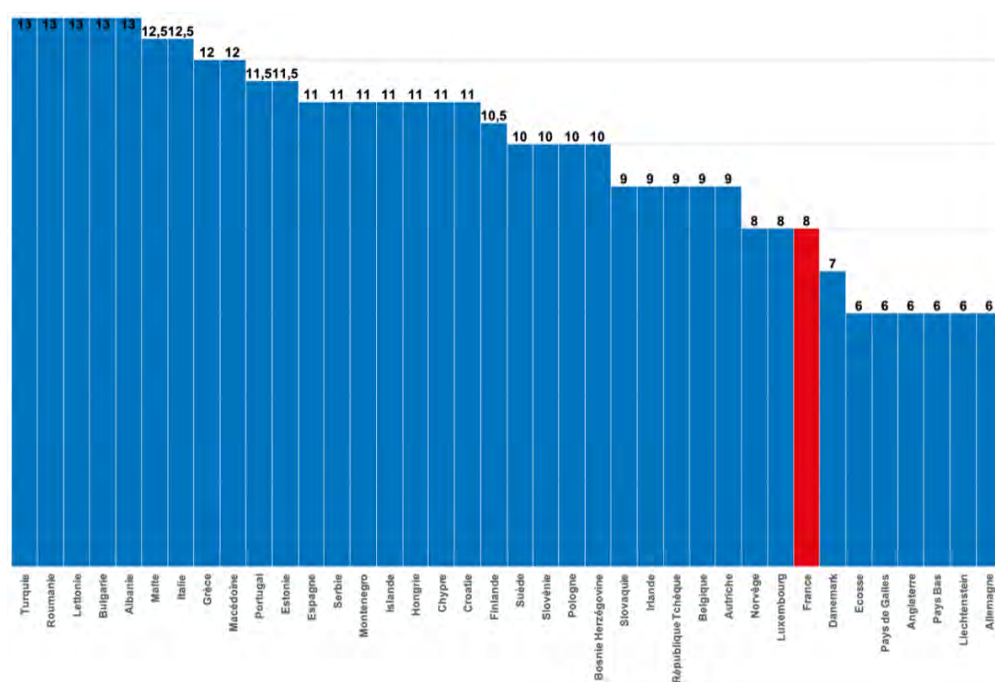
Printemps : deux semaines dans la majorité des pays ; de quatre jours (Finlande, Slovaquie) à trois semaines (Suisse) ; pas de congés du tout (Monténégro, Turquie).

Une fin des classes tardive et des congés d'été plus courts

En France, les vacances d'été commencent la première semaine de juillet et durent huit semaines.

Dans les pays européens, l'année scolaire se termine entre fin mai et mi-juillet, la majorité finissant en juin.

Durée des vacances d'été en semaines



Une harmonisation nationale, mais pas partout...

L'enquête Eurydice renseigne également sur les choix éducatifs des différents pays européens. Si une grande majorité des pays ont fait le choix, comme la France, d'adopter un calendrier scolaire national, ce n'est pas le cas partout. Ainsi les périodes et les dates des vacances scolaires peuvent varier au sein d'un même pays. En Allemagne, Espagne, Italie, Autriche et Suisse, cette compétence est du ressort des régions.

Le calendrier scolaire français

La question du calendrier scolaire a fait l'objet d'un groupe de travail au Conseil supérieur de l'éducation à l'initiative de l'association des parents d'élèves FCPE. Les organisations des personnels et des parents ont proposé des modifications pour une régularité de l'alternance temps travaillé et congés (autour de sept semaines travaillées pour deux semaines de congé) en passant de trois zones à deux zones afin d'éviter notamment à la première zone de se retrouver en fin d'année avec une période de onze à douze semaines de classe d'affilée, peu propice aux apprentissages. Cela s'est heurté à l'industrie du tourisme qui a intérêt à conserver les trois zones.

Et pourtant, les deux tiers de la population française ne partent jamais en vacances l'hiver (de début décembre à fin mars) selon le Crédoc (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie). Il faut rappeler que les vacances des élèves ne sont pas celles des personnels enseignants puisque la DEEP relève que 20 jours sont travaillés sur les vacances scolaires.

**REPENSER
L'ÉCOLE AVEC
CELLES ET
CEUX QUI
LA FONT AU
QUOTIDIEN.**

C'EST BEAUCOUP DEMANDER ?



SNUipp

FSU

DES IDÉES QUI FONT ÉCOLE