

**Dossier
de presse
2021**

Encore une

rentrée pas

comme les

autres

À PROPOS

Le SNUipp-FSU, 1^{er} syndicat du primaire

Le SNUipp-FSU défend un projet pour l'école, synonyme de justice sociale et d'égalité, permettant la **démocratisation de la réussite de l'ensemble des élèves** ainsi qu'une **amélioration des conditions de travail des personnels**.

Cela passe notamment par **des effectifs réduits** dans toutes les classes, **une formation initiale et continue à la hauteur des enjeux** et plus de temps dévolu aux équipes pour se concerter, avoir un regard pluriel sur les élèves, **travailler réellement en équipe**. Le SNUipp-FSU est attaché à une véritable reconnaissance de la fonction enseignante tant du point de vue de la professionnalité que des rémunérations. Les PE ne sont pas des personnels exécutants mais sont concepteurs de leur métier et doivent être pleinement reconnus en tant que tels. Des revendications largement exprimées à l'occasion de la grave crise du coronavirus et portées lors des diverses mobilisations pour un plan d'urgence pour le Service public d'éducation. Les PE portent l'école à bout de bras.

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

Le projet éducatif du SNUipp-FSU est mis en valeur chaque mois dans sa revue nationale **Fenêtres sur cours** (150 000 exemplaires dont un dans chaque école publique de France) mais aussi **sur son site et les réseaux sociaux** tout comme dans ses différentes actions au quotidien. Il le porte aussi lors de son **université d'automne, ses colloques ou stages, permettant à la profession de croiser ses pratiques avec les travaux de la recherche**. Son projet, son action au quotidien ont permis au SNUipp-FSU d'être conforté à la première place lors des dernières élections professionnelles de décembre 2018, réunissant 44,33 % des votes, en hausse de 7 822 voix.

CONFÉRENCE DE PRESSE DU 24 AOÛT 2021

#ConfDePresseSNUipp

Contact presse

Nelly Rizzo / nelly.rizzo@snuipp.fr

Salle de presse

https://www.snuipp.fr/press_publications

Facebook

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

Tweeter

@SNUIPP_FSU

Instagram

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

Site national

<https://www.snuipp.fr>

L'Actu de la rentrée.....	05
Circulaire de rentrée 2021 : une opération de communication, sans nouveauté.....	06
Une année scolaire à l'épreuve du sanitaire.....	08
Une école toujours plus inégalitaire.....	12
Programme de l'école maternelle : on garde le cap.....	15
L'éducation prioritaire remise en question.....	16
Direction d'école : des propositions qui ne répondent pas aux besoins.....	19
Moyens pour l'école : retour sur la carte scolaire 2021.....	21
Salaires des enseignants.....	23
La protection sociale complémentaire.....	27
Enseigner, un métier envahissant.....	28
Réforme de la formation initiale.....	30
Un métier qui peine à attirer.....	32
Les formatrices et formateurs à la croisée des chemins.....	34
Les AESH, un métier déconsidéré.....	36
La laïcité instrumentalisée.....	38
Université d'automne du SNUipp-FSU.....	40
L'école en chiffres.....	41
L'état de l'école.....	42
Ecole primaire, des effectifs en trompe-l'œil ?.....	51
Ecole inclusive, du discours ministériel aux besoins du terrain.....	54
Les inégalités en Outre-mer.....	56
La nécessité d'un plan d'urgence.....	58

L'actu de la rentrée

01

Circulaire de rentrée 2021 : une opération de communication, sans nouveauté

La circulaire de rentrée 2021 « L'école de la République, notre maison commune » réaffirme les orientations d'une politique éducative ministérielle dessinant les contours d'une « pédagogie officielle ». La seule nouveauté réside dans la mise en place d'un plan de continuité pédagogique dans chaque école mais sans préciser sur quel temps les équipes devront le mettre en place.

Sur le plan pédagogique : peu de nouveauté



La lecture devient grande cause nationale avec, entre autres, le 1/4 d'heure lecture « partout où c'est possible »



Les évaluations de début CP, mi-CP, CE1 et 6ème doivent constituer des « points de repères » pour identifier les forces et fragilités des élèves afin de construire des démarches pédagogiques en équipe



« **Plan mathématiques** » : exposer les élèves aux opérations dès le début de l'école élémentaire, et valoriser systématiquement la résolution de problèmes



Généralisation du dispositif « **30 mn d'activité physique quotidienne** »



Dédoublage des GS en éducation prioritaire



Laïcité : « Faire vivre les principes de la République » avec le vademecum élaboré par le conseil des sages

Le ministre reprend les éléments de sa politique éducative et aborde la laïcité, l'éducation au développement durable, la prévention contre le harcèlement et les violences scolaires, la continuité scolaire/périscolaire à travers le dispositif « vacances apprenantes », la poursuite du déploiement des cités éducatives en éducation prioritaire et l'achèvement de celui des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) en guise d'école inclusive, la direction d'école, sans qu'aucun engagement en termes de budget ne soit pris.

L'acquisition de la lecture est un apprentissage complexe qui ne peut se résumer à un quart d'heure de lecture autonome par jour ou de simples incitations à la pratique quotidienne, déjà mise en œuvre

dans les classes. Alors que les compétences en compréhension sont celles pour lesquelles les élèves éprouvent le plus de difficultés, il faut pouvoir travailler sur cet aspect au sein des classes pour construire les apprentissages culturels nécessaires aux élèves. L'objectif affiché de viser à la maîtrise de la seule fluidité orale à l'entrée en 6^e est insuffisant pour répondre aux enjeux de la maîtrise de la lecture par tous les élèves.

Les évaluations nationales standardisées donnent des « points de repères » insuffisants et incitent au contrôle des pratiques enseignantes.

Dans le domaine des mathématiques, il ne suffit pas d'exposer les élèves aux opérations pour en com-

prendre le sens. Entraîner les élèves à des automatismes sans compréhension peut être très préjudiciable notamment pour les élèves les plus en difficulté.

Aucun élément concernant les conditions de la mise en œuvre des 30 mn d'activités physiques par jour ne figure dans la circulaire. L'enseignement de l'EPS ne peut se réduire à « bouger » un peu tous les jours et nécessite de la formation.

Le programme maternelle 2021 et les documents d'accompagnement sont à peine évoqués.

Alors que la formation est une demande forte des personnels, celle-ci n'est abordée que par le développement de la formation entre pairs, aucun moyen n'est mis en œuvre pour un véritable plan de formation ambitieux.

Sur le plan sanitaire :



« Plan de continuité pédagogique » : assurer la continuité des apprentissages dans l'hypothèse où la circulation particulièrement active du virus ou toute autre situation obligerait à prendre des mesures ciblées. Ce plan devra comporter un volet organisationnel, un volet pédagogique et un volet numérique.

Au cours de l'année scolaire passée, la FAQ* a dû être modifiée plus d'une trentaine de fois, les protocoles sanitaires successifs ont montré l'impréparation et les incohérences des préconisations. A aucun moment, un retour d'expériences n'a été proposé aux équipes qui ont dû mettre en place ces protocoles.

C'est donc sans bilan de terrain, ni temps spécifique que le plan de continuité pédagogique est imposé aux équipes. L'impréparation du ministère risque de se poursuivre à la rentrée 2021.

*Foire aux questions

Cette circulaire de rentrée s'adresse davantage aux médias qu'aux personnels enseignants. Si elle comporte peu de nouveautés pour l'école, elle constitue un florilège de la politique ministérielle avec l'imposition d'une conception mécaniste des apprentissages nuisant à la réussite scolaire des enfants des familles populaires. La situation sanitaire aura eu un effet loupe à la fois sur les inégalités mais aussi sur le rôle incontournable que doit jouer l'école pour les combattre. Pour garantir l'accès de toutes et tous à une culture commune, l'école a besoin d'une toute autre ambition.

Une année scolaire à l'épreuve du sanitaire

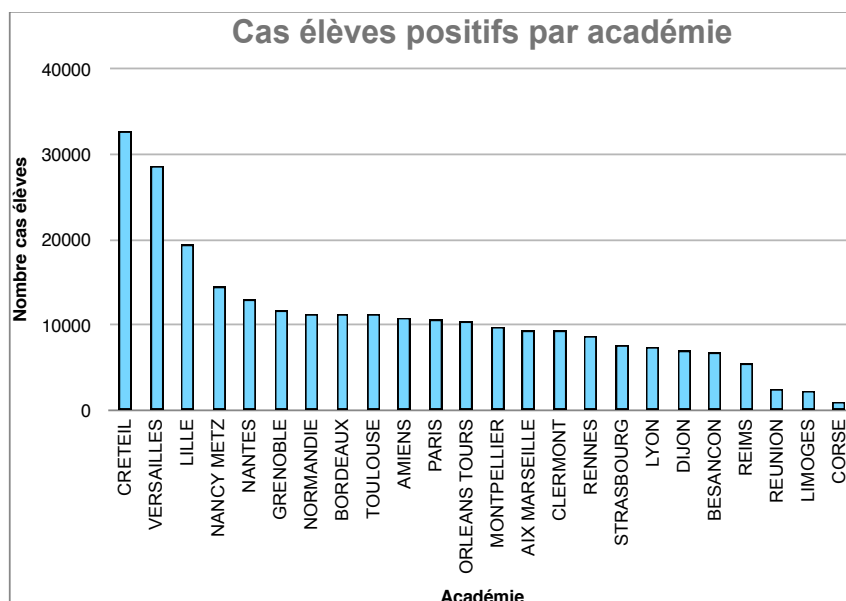
L'année scolaire a été à nouveau perturbée par la situation sanitaire. Les nombreuses contaminations des élèves et des personnels enseignants, mais aussi les changements profonds et successifs d'organisation du travail ont été sources d'épuisement professionnel. Sans anticipation, ni réflexion préalable avec les personnels, le ministère a pris au coup par coup des mesures sanitaires pas toujours adaptées à la situation. Le problème reste entier pour la rentrée à venir.

L'école, un lieu de circulation du virus comme les autres

Tout au long de l'année, le SNUipp-FSU a livré son analyse de la situation sanitaire dans les écoles à partir des données communiquées de façon inédite par le ministère et les académies. Ces données, dont la transparence et la publication ont été rendues nécessaires par la circulation active du virus, n'ont rendu compte que partiellement de la situation, à en juger par les écarts importants avec d'autres données, celles de Santé publique France notamment.

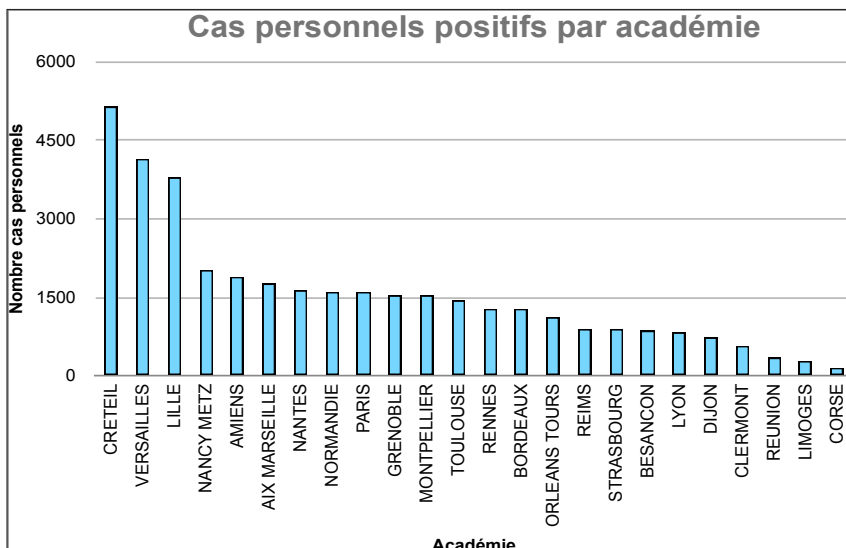
Plusieurs fois interrogé sur la fiabilité des chiffres publiés, le ministère a toujours prétendu être dans le juste, sans pour autant adapter les mesures sanitaires dans les écoles quand la situation le justifiait. Au regard des remontées alarmantes au printemps 2021, des mesures plus fortes sont enfin mises en œuvre : fermeture de la classe dès le premier cas de covid ou en cas de non remplacement d'une enseignante ou d'un enseignant absent, pour éviter le brassage d'élèves. Ces avancées sont à mettre à l'actif des nombreuses interventions du SNUipp-FSU.

282 062 cas positifs élèves (1er et 2nd degrés)



L'académie de Créteil a comptabilisé le plus grand nombre de cas positifs parmi les élèves (32 688 cas). Nationalement 2,3% des élèves des écoles, collèges et lycées ont été comptabilisés positifs au covid.

38 360 cas positifs personnels (1er et 2nd degrés)



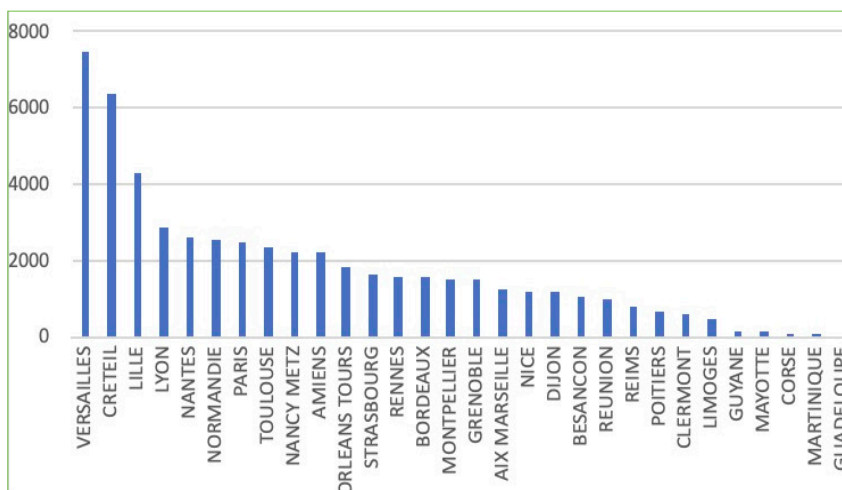
L'académie de Créteil a comptabilisé le plus grand nombre de cas positifs parmi les personnels (5 142 cas). Ces données ne tiennent compte que des contaminations des personnels de l'Éducation nationale et sont loin de refléter l'ensemble du nombre de contaminations affectant tous les personnels des écoles et des établissements employés par les collectivités territoriales (dans les écoles, ATSEM, personnels de cantine, du périscolaire...).

52 275 fermetures de classes (1er et 2nd degrés)

Ce nombre de fermetures reflète l'impact de la crise sanitaire sur la continuité du service d'enseignement dans les écoles et établissements scolaires. C'est dans l'académie de Versailles qu'il y a eu le plus grand nombre de classes fermées (7 467)

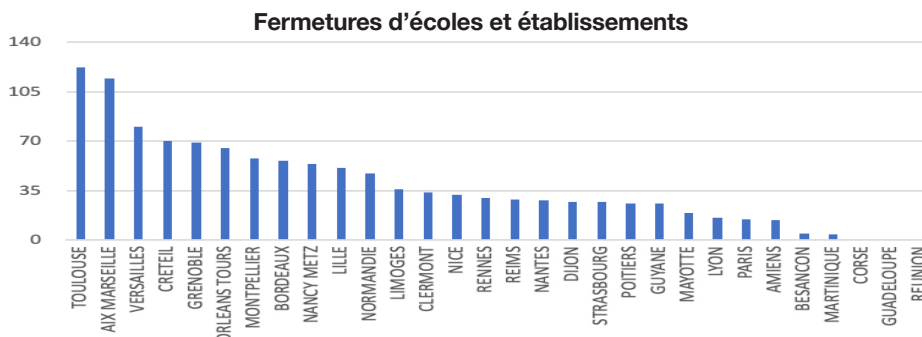
Il est à noter que les fermetures de classes en raison de l'impossibilité à remplacer une ou un enseignant absent ne sont pas intégrées dans les chiffres officiels qui sont donc loin de rendre compte de l'ensemble des fermetures.

Fermetures de classes



1 132 fermetures d'écoles et établissements

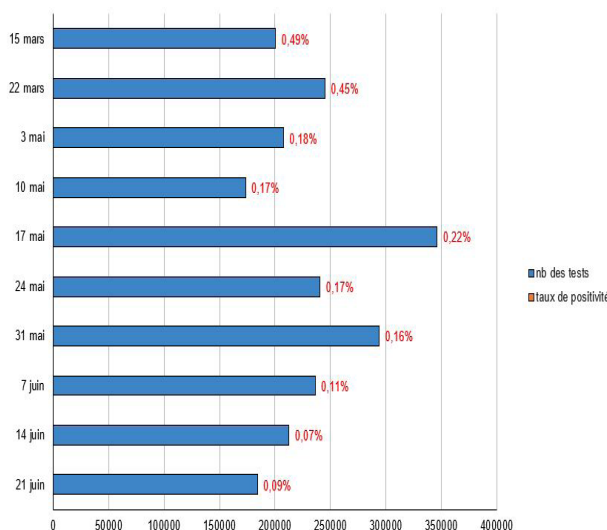
C'est dans l'académie de Toulouse qu'il y a eu le plus grand nombre d'écoles fermées (122).



2 339 747 tests le taux de positivité moyen est de 0,21%

La politique de tests a varié d'une académie à l'autre, avec des différences importantes sur les volumes de tests proposés et les stratégies de dépistages (tests dans les écoles et établissements où il y avait de nombreux cas positifs, tests « à l'aveugle », tests dans des zones peu touchées...). Cela a eu pour effet de rendre le dépistage difficilement exploitable. De plus, la campagne de dépistage a été trop tardive.

En fin d'année, le taux de positivité baisse, en lien avec le recul de l'épidémie. Le taux d'acceptation des familles marque également un repli constant, réduisant le nombre de tests effectivement réalisés.



Les mesures annoncées pour l'année 2021-2022

Le cadre sanitaire pour 2021-2022 a été annoncé fin juillet. Il repose sur 4 scénarios, en fonction du niveau de circulation du virus (1 à 4), déterminé avant la rentrée localement ou nationalement.

- Accueil des élèves à temps plein, quel que soit le niveau de circulation.
- Fermeture de la classe pour 7 jours, dès le 1er cas quel que soit le niveau de circulation.
- Port du masque en intérieur pour le personnel quel que soit le niveau, et pour les élèves d'élémentaire mais seulement à partir du niveau 2 ; port du masque en extérieur à partir du niveau 3, pour le personnel comme pour les élèves d'élémentaire. Les élèves de maternelle ne sont pas concernés par le port du masque
- La limitation du brassage par niveau obligatoire à partir du niveau 2 (et par classe à la cantine à partir du niveau 3).
- La pratique de l'EPS dépend du niveau de circulation du virus : en niveau 1, pas de restriction ; en niveau 2, pratique en extérieur recommandée, mais intérieur autorisé dans le respect d'une distanciation de 2 mètres ; en niveau 3, l'intérieur est réservé aux activités de basse intensité permettant le port du masque (avec distanciation) ; en niveau 4, activité en extérieur uniquement, dans le respect d'une distanciation de 2 mètres.
- Aération des salles mais l'usage de capteurs de CO2 est simplement recommandé.

Des exigences pour la rentrée

Sur la base de ces constats, le ministère doit aujourd'hui être plus réactif face à la circulation accrue du variant delta. D'autres mesures s'imposent, particulièrement à l'école où les élèves ne sont pas vaccinés :

- **Une campagne massive et régulière de dépistage** des élèves à l'aide de tests salivaires ;
- **L'équipement de détecteurs de CO2** et l'engagement de travaux pour une aération des salles de classe.
- **L'accès à la vaccination** pour les personnels qui ne sont pas encore vaccinés doit également être facilité sur les lieux de travail.
- **Le recrutement de PE** à hauteur des besoins en remplacement pour maintenir la continuité du service d'enseignement en présentiel

Le ministère dispose des connaissances nécessaires tirées des retours d'expérience de l'année passée pour anticiper et proposer des consignes adaptées à l'évolution de la situation épidémique. Il ne saurait être question de mettre en place des modalités en les décidant à la dernière minute, en reproduisant les errements des mois précédents.

Après une année épuisante pour les élèves comme les personnels, les enseignantes et enseignants attendent du ministère un pilotage efficace et transparent ainsi que des moyens en matériel et en personnel qui préservent le plus possible les conditions d'apprentissage des élèves comme les conditions de travail des personnels, tout en garantissant leur santé dans les écoles.

Une école toujours plus inégalitaire

Depuis près de 20 ans, l'école française subit une aggravation des inégalités scolaires et du poids des déterminismes sociaux dans la réussite scolaire. La crise sanitaire est venue percuter un système scolaire français déjà situé parmi les plus inégalitaires des pays de l'OCDE. En cette année sous covid, ces inégalités ont de nouveau été exacerbées. L'absence de mesures concrètes pour traiter des conséquences scolaires de la crise sanitaire laisse craindre des effets durables dans la scolarité des élèves, particulièrement pour ceux issus des classes populaires.

Une école inégalitaire : ce que disent les évaluations internationales

Les évaluations internationales sont un des indicateurs permettant d'analyser les performances du système scolaire français à l'aune d'autres pays à niveau de développement économique équivalent. Les évaluations TIMSS 2019, qui traitent des performances en mathématiques et en sciences,

mettent en évidence la faiblesse des résultats des élèves scolarisés en France dans les deux domaines. Mais surtout on y constate un écart de performance entre les établissements scolaires les plus favorisés et les moins favorisés, particulièrement plus marqué que dans les autres pays.

Écart de performance entre les établissements scolaires les plus favorisés et moins favorisés en mathématiques

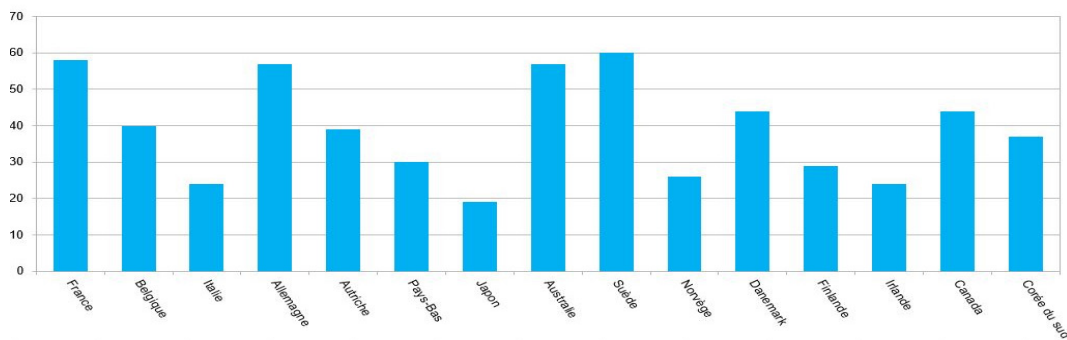


Figure SEQ Figure * ARABIC 1: Données tirées de TIMSS 2019 international results in Mathematics and Science

Écart de performance entre les établissements scolaires les plus favorisés et moins favorisés en sciences

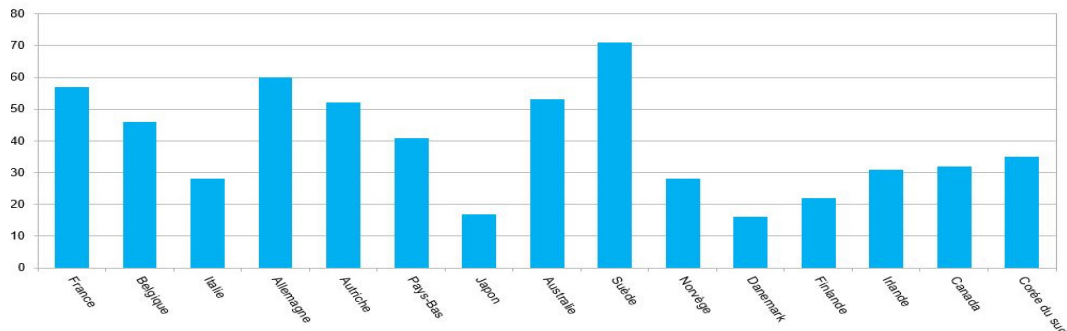


Figure SEQ Figure * ARABIC 2: Données tirées de TIMSS 2019 international results in Mathematics and Science

Cette répartition inégalitaire est concordante avec celle mise en évidence par les évaluations PISA 2018 qui traitent des performances en littératie (compréhension de l'écrit) à l'âge de 15 ans.

Il y a 107 points de différence entre les élèves français issus d'un milieu socio-économique favorisé et ceux issus des milieux les plus populaires, contre 89 en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Performances aux évaluations PISA en fonction de l'origine sociale

Littéracie - comparaison entre les performances des 25% des élèves issus des milieux les plus populaires et 25% des élèves issus des milieux les plus favorisés

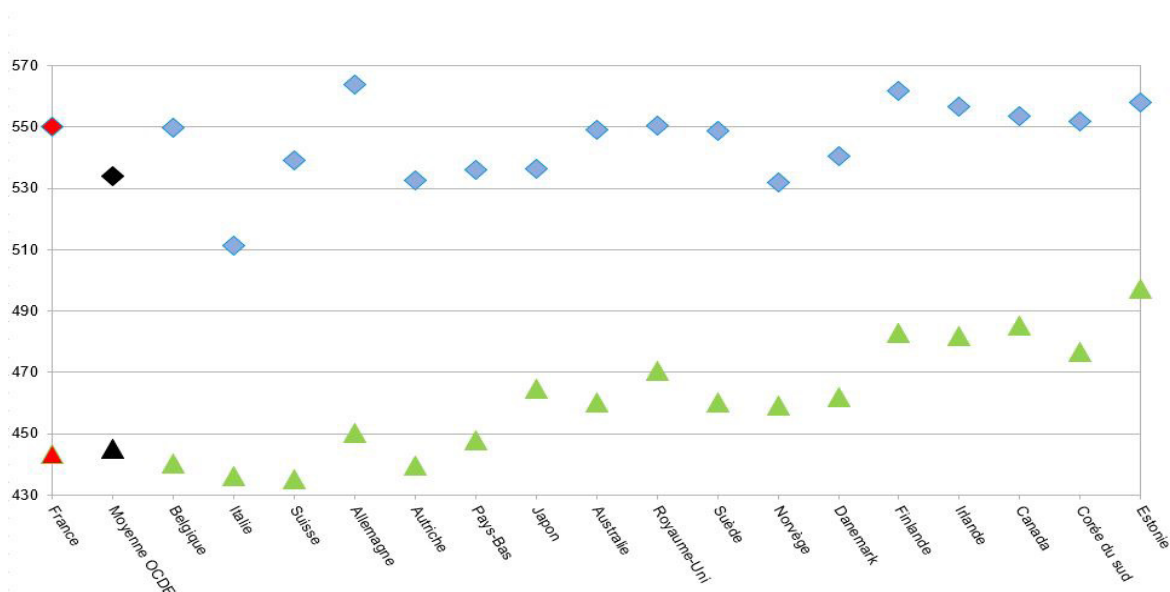


Figure SEQ Figure * ARABIC 3: Données tirées de PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed

Le poids des déterminismes sociaux est d'autant plus marqué si l'on compare les résultats de la France aux onze pays* de niveau économique équivalent, mais qui investissent en moyenne près de 30 % de plus pour l'école primaire.

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

mais qui investissent en moyenne près de 30 % de plus pour l'école primaire.

Pour la France, le niveau des élèves issus des milieux les plus favorisés est sensiblement comparable à celui des mêmes élèves des autres pays. L'importance de l'écart de réussite en fonction de l'origine sociale s'explique essentiellement par les difficultés que rencontre le système scolaire français à assurer la réussite des élèves issus des milieux les plus populaires.

* Allemagne, Australie, Belgique, Canada, Danemark, Finlande, Irlande, Japon, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suisse.

«Le système scolaire français rencontre des difficultés à assurer la réussite des élèves issus des milieux les plus populaires»

Des inégalités exacerbées par la crise sanitaire

En mars 2020, lorsque la crise sanitaire entraîne la fermeture des écoles, elle est déjà dans un état dégradé. L'exacerbation des inégalités scolaires depuis cette date est un constat unanimement partagé.

Les évaluations nationales d'entrée en CP montrent à nouveau une augmentation des inégalités entre écoles situées hors éducation prioritaire et celles de REP + sur l'ensemble des compétences mesurées entre 2019 et 2020. Ces inégalités sont particulièrement marquées dans les domaines de la compréhension et de la résolution de problèmes.

Évaluations nationales d'entrée en CP

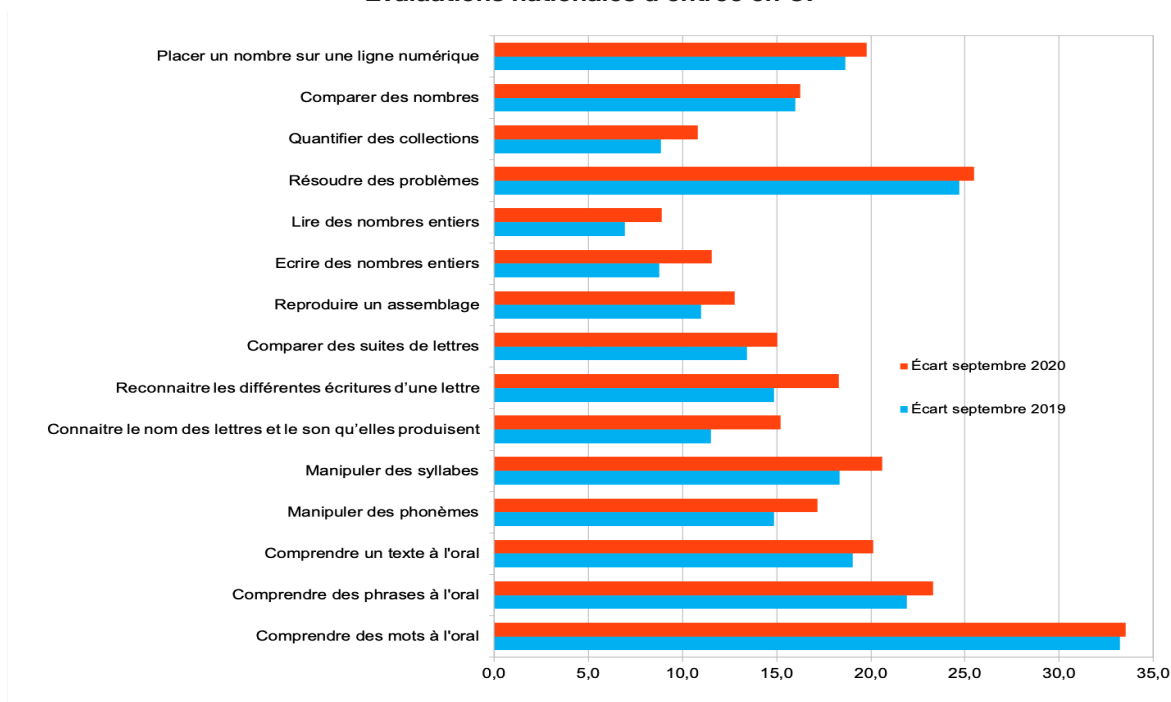


Figure SEQ Figure * ARABIC 4: Source: DEPP Note d'Information n° 21.02, janvier 2021

En 2020, « l'école à la maison » et le retour en présentiel sur la base du volontariat ont davantage pénalisé les élèves issus des familles populaires.

Depuis le retour en présentiel de tous les élèves, les enseignantes et enseignants font face à une forme d'atonie de certains élèves. Ceux-ci ont perdu les habitudes de travail, le rythme des apprentissages a été ralenti.

Durant l'année qui vient de s'écouler, les conditions d'apprentissage ont été perturbées avec de possibles conséquences durables pour les élèves les plus fragiles qui doivent être prises en compte.

De plus, les conséquences psychologiques de la pandémie sur les élèves ne sont pas négligeables et peuvent entraver leurs conditions d'apprentissages.

En l'absence de mesures ambitieuses (allègements des effectifs, renforcement des RASED, redéploiement du dispositif plus de maîtres que de classes, moyens pour la formation...), il y a un risque d'une inscription durable de ce creusement inégalitaire dans les carrières scolaires des élèves.

Programme de l'école maternelle : on garde le cap !

Le programme 2021 de l'école maternelle préserve les missions et les pratiques pédagogiques définies en 2015. La version finale du texte ne constitue qu'un aménagement du programme 2015, unanimement apprécié des personnels. Ce cadre préservé résulte de l'activité du SNUipp-FSU et de ses partenaires qui a contraint le ministère à renoncer aux propositions initiales du Conseil Supérieur des Programmes (CSP).

Valeurs et principes confirmés

L'architecture du programme 2015 et les principes fondateurs de la maternelle sont maintenus : éducativité de tous les élèves, prise en compte des différences de rythme et de développement, vivre ensemble et apprendre ensemble, progressivité des apprentissages à l'échelle du cycle de trois années. La combinaison lettre/sons (phonologie) conserve une part raisonnée des apprentissages langagiers, sans précocité excessive. Les ajouts en vocabulaire et résolution de problèmes s'inscrivent en cohérence avec les façons d'apprendre des jeunes élèves. Le lire-écrire, la numération, le calcul sont bien différés au cycle 2.



Activités physiques et artistiques

«Elles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants»



L'évaluation positive «L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est ni un instrument de prédiction ni de sélection mais une observation attentive de l'enfant»

Littérature jeunesse

«La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral [...] la littérature de jeunesse, avec les récits, les contes, les textes poétiques [...] y tient une grande place [...]»



Le rôle du jeu

«Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages»



Construction du nombre

«Le développement des premières compétences en mathématiques est un des objectifs prioritaires de l'enseignement à l'école maternelle. Cet enseignement structuré et ambitieux est assuré tout au long du cycle, à travers le jeu, la manipulation d'objets et la résolution de problèmes»

«La maternelle conserve ses missions et ses spécificités d'enseignement»

Des points de vigilance

Certains attendus qui importent des objectifs du cycle 2 vers le cycle 1 restent problématiques : étude des phonèmes, relations exhaustives lettres/sons... L'anticipation de ces apprentissages formels peut porter préjudice à la réussite des élèves de milieux populaires, moins connivents avec la culture scolaire.

«Aucune des propositions du CSP n'a été retenue par le ministère»

Le CSP désavoué

En décembre 2020, le CSP, saisi par le ministère, avait publié une note d'orientations s'attaquant aux fondements de la maternelle. Sans bilan partagé, ni consultation de la recherche et des personnels, les remises en cause sont brutales et inadaptées aux besoins des jeunes élèves : apprentissages centrés sur langue et nombre délaissant les dimensions culturelles et physiques, préparation exclusive du CP et de ses tests d'entrée sans prise en compte des différences de rythme et de développement, renoncement à l'évaluation positive, jeu privé de ses dimensions sociales, mise au pas de la professionnalité enseignante sommée de « se conformer à des protocoles précis », importation d'apprentissages formels et d'outils (cahier de mots, carnet d'expériences...) de l'école élémentaire...

Ensemble pour défendre la maternelle

Le SNUipp-FSU aura imposé la défense d'une maternelle ambitieuse, accueillante et bienveillante, permettant l'accès de toutes et tous à une culture commune. Ce fructueux plaidoyer s'est également appuyé sur de multiples événements publics initiés par le SNUipp-FSU.

Le programme 2021 donne aux enseignantes et enseignants de l'école maternelle des marges de manœuvre pour garder la maîtrise de la conception de leurs enseignements. La vigilance reste de mise sur le contenu des formations institutionnelles à venir.

L'éducation prioritaire remise en question

Le principe fondateur de l'éducation prioritaire de « donner plus à ceux qui ont moins » est remis en cause par l'expérimentation initiée dans trois académies. Par contractualisation, elle subordonne l'allocation de moyens disparates à la réalisation d'objectifs fixés par les rectrices et recteurs. Opacité, instabilité et mise en concurrence caractérisent ces attributions hors éducation prioritaire tandis que le label REP est menacé. Dans le même temps, la poursuite du déploiement des cités éducatives fragilise le cadre national de l'éducation prioritaire.

Le principe de l'éducation prioritaire remis en cause

L'Éducation prioritaire (EP) créée par Alain Savary en juillet 1981 avait pour objectif de « corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Avec la faiblesse des moyens attribués, si l'éducation prioritaire n'a pas permis d'en finir avec les inégalités scolaires, elle en a limité l'accroissement alors même que les inégalités économiques, sociales et de santé se sont aggravées.

Alors que la révision de la carte nationale de l'EP, prévue en 2019, a été repoussée à deux reprises, Nathalie Elimas secrétaire d'État à l'éducation prio-

ritaire annonçait, le 19 novembre 2020, en pleine période de pandémie et par voie de presse, une réforme de l'éducation prioritaire. Depuis cette date, des écoles et établissements hors éducation prioritaire ont été sélectionnés dans trois académies (Aix-Marseille, Nantes et Lille) dans le cadre d'une contractualisation de l'allocation de moyens soumis à des objectifs, fixés par le recteur. Cette expérimentation qui déroge au principe d'attribution de moyens supplémentaires en réponse à des besoins objectifs doit s'étaler de la rentrée 2021 au printemps 2022 avec une possible généralisation dès septembre 2022.

Face à la montée des inégalités, dilution du critère social

Alors que la pandémie a creusé les inégalités scolaires, la réforme expérimentée entraîne la dilution du critère social dans des critères territoriaux. L'actuelle carte de l'EP repose sur 4 critères nationaux (taux de bousier, taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, taux de retard à l'entrée en 6ème et pourcentage d'élèves en zone urbaine sensible). Dans le cadre de l'expérimentation, les rectorats disposent désormais d'une vingtaine de critères prenant en compte notamment les situations géographiques (urbain/rural) ou encore des critères liés à l'attractivité des postes, la proximité des équipements sportifs et culturels ou encore le climat scolaire.

Le cadre national est affaibli au profit de critères locaux, plus sensibles aux pressions des élus territoriaux. Il y a à la fois une négation des spécificités des territoires urbains déshérités et une mise en concurrence des besoins.

« La philosophie de l'éducation prioritaire est en jeu », affirme Jean-Yves Rochex, chercheur et professeur émérite de sciences de l'éducation à l'université Paris 8, spécialiste de l'éducation prioritaire»

Précipitation et opacité

La sélection des écoles entrant en contractualisation avec l'administration s'est faite dans la précipitation et sans transparence. Sur l'avenir de la labellisation REP qui concerne pourtant 729 collèges et 4 195 écoles, le ministère entretient le flou.

Le saupoudrage et la différence de nature des moyens alloués (décharges de direction, mesures ressources humaines, passages accélérés à la hors classe, indemnités de missions particulières, crédits pédagogiques...) rendent difficile l'évaluation et en font une base difficilement généralisable. Les critères de réussite ou d'échec ne sont pas donnés.

Une contractualisation instable

La contractualisation sur trois ans à travers les Contrats Locaux d'Accompagnement (CLA) pose la question de l'engagement dans la durée, particulièrement pour des territoires durablement sinistrés, qui peuvent sortir du dispositif à l'issue du contrat s'il n'est pas renouvelé.

Pour les REP+ le gouvernement promeut les cités éducatives qui risquent de renforcer le pilotage du système par les collectivités locales au détriment de la gouvernance Education nationale. En fonction des distorsions de moyens dont disposent les cités éducatives ou des priorités politiques de ces dernières, existe un risque de différenciation préjudiciable aux valeurs d'égalité du service public.

Une part modulable de l'indemnité REP+ sous conditions

Les règles d'attribution de l'indemnité REP+ sont modifiées pour la rentrée 2021, une part variable liée à la réalisation d'objectifs est introduite (cf. fiche_08). Cette mise en concurrence génère l'incompréhension des personnels et nuit au travail d'équipe.

Les cités éducatives

Aux 80 cités éducatives à la rentrée 2019, 46 se sont ajoutées en 2020. Le ministère accélère leur développement avec un objectif de 200 pour 2022.

Les cités éducatives modifieront le pilotage de l'école en y amplifiant le rôle des collectivités territoriales et introduiront nombre d'associations non complémentaires de l'école publique, dont certaines pourraient prendre en charge des missions pédagogiques.

Il y a nécessité pour que l'enveloppe budgétaire de l'EP parte des besoins pour une véritable relance de l'EP fondée sur des critères socio-économiques objectifs et transparents, concertés et incluant les écoles orphelines. Toutes les écoles relevant de l'EP doivent l'être même lorsque le collège ne l'est pas. Une politique de service public ambitieuse (logement, emploi, santé, culture) soucieuse de la mixité sociale est nécessaire.

Direction d'école : des propositions qui ne répondent pas aux besoins

La fonction de la direction d'école, essentielle, a été mise en exergue par la crise sanitaire. Directrices et directeurs ont été les chevilles ouvrières du bon fonctionnement de l'école face à une administration injonctive. Aux demandes de clarification et d'allègement des tâches, de temps et de mise à disposition d'une aide administrative, le ministre a renoncé à toute programmation de mesures ambitieuses. Il s'entête à imposer une forme de rapport hiérarchique dans l'école.

Des personnels épuisés

Le ministère a cru témoigner de sa prise en compte des difficultés de la direction d'école en publiant, fin août 2020, une circulaire censée attribuer plus de décharges, de formations et simplifiant les outils et les tâches. Mais la plupart des mesures se sont révélées en deçà des besoins et inapplicables par manque de moyens : peu de décharges supplémentaires, ni de formations faute de personnels remplaçants, pas de simplification d'outils ni de calendrier comprenant des périodes sans enquêtes.

Au contraire, durant la crise sanitaire, les demandes se sont intensifiées et complexifiées.

Les directeurs et directrices ont commencé l'année scolaire en attente du protocole sanitaire paru à la dernière minute dans les médias. L'école a tenu grâce au collectif de travail animé par les directeurs et directrices. En l'absence d'anticipation et de moyens dégagés, le ministre a épuisé les équipes dès le début de l'année.

Des mesures insuffisantes et qui manquent de perspectives

A l'occasion des négociations de l'automne dernier, le ministère a acté deux mesures :

1. Une augmentation des décharges ne concernant qu'un tiers des écoles, faute de budget.

Nb de cl	Décharges 2020/2021		Décharges 2021/2022	
	Mat	Elem + primaire	Mat	Elem + primaire
1 cl	4 jours/an		6 jours/an	
2 à 3 cl	10 jours/an		12 jours/an	
4 à 6 cl	1/4 par sem			
7 cl				
8 cl	1/3 par sem			
9 cl	1/2 par sem	1/3 par sem	1/2 par sem	
10 à 12 cl		1/2 par sem		
13 cl	Décharge tot.	Décharge tot.		3/4 par sem
14 cl et +				

Les organisations syndicales, SNUipp-FSU en tête ont obtenu une augmentation des décharges des écoles de moins de quatre classes, la mise en place de décharge à 50% pour les 9 classes, à 75% pour les écoles de 13 classes élémentaires

2. La pérennisation de « l'indemnité de responsabilité » de 450€ brut, soit 37,50€ par mois, bien loin de ce que les personnels espéraient.

Le dialogue social engagé sur les « délégations de compétences » a été interrompu sans qu'aucune simplification des tâches n'ait pu être actée.

Après une pause de 6 mois où le Sénat et le Grenelle de l'éducation auront appuyé la volonté ministérielle d'avancer vers un statut de la direction d'école, les discussions ont repris en juin dernier, sur la base d'annonces en guise de « promesses » sur les décharges ou la revalorisation... sans aucune précision. Mais c'est surtout sur l'autorité fonctionnelle, prémisses vers l'autorité hiérarchique que le ministère avance à grand pas, voulant instaurer même un emploi fonctionnel dans les écoles totalement déchargées. Une meilleure autonomie des équipes dans l'organisation des 108 heures*, telle que le ministère l'envisage, n'est pas de nature à faire accepter le bouleversement fondamental de l'école qui se dessinerait par ailleurs.

* Obligation réglementaire de services des PE hors 24h hebdomadaires d'enseignement en classe, consacrée à la réunion des conseils de cycle, de maîtres, école/collège, d'école, aux relations aux familles, au suivi de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, aux APC (Aides pédagogiques complémentaires), etc.

La délégation de compétences pour créer un échelon hiérarchique

Le ministère évoque comme éléments constitutifs d'une autorité fonctionnelle et décisionnelle attribuée aux directrices et directeurs : une lettre de mission, la voix prépondérante de la direction lors des différents conseils, l'autonomie du choix dans l'organisation des 108h, la possibilité d'attribuer des missions spécifiques rétribuées aux PE répondant à un besoin local, l'association au mouvement intradépartemental sur les postes à profils ou encore la possibilité d'intervenir dans les entretiens de carrière en portant un jugement sur l'implication individuelle des PE au sein de l'école...

Ces prérogatives ne constitueraient ni plus ni moins que l'instauration d'un échelon hiérarchique dans les écoles.

Création d'un emploi fonctionnel de la direction d'école

Le ministère a également annoncé qu'il voulait créer, à partir de la rentrée 2022, un nouvel emploi fonctionnel avec une grille d'avancement spécifique pour les directrices et directeurs totalement déchargés.

Ceci dénaturerait fortement l'école telle qu'elle existe aujourd'hui et aurait des conséquences sur l'ensemble de son fonctionnement. L'équipe disparaîtrait ainsi derrière un ou une directrice d'école qui serait par ailleurs bien isolée lorsqu'elle devra assumer toutes ses décisions. La création d'un « nouveau corps de direction » dans les grandes écoles constituerait un passage en force inadmissible et contre l'avis des personnels.

«Seuls 11% des répondants considéraient « un véritable statut de directeur, de chef d'établissement » comme une piste d'amélioration de l'exercice de la direction d'école»

Consultation ministérielle décembre 2019

Une autre ambition est nécessaire

Il y a urgence à prendre des mesures concrètes :

La direction d'école a besoin d'un réel allègement des tâches administratives, d'une aide administrative statutaire et pérenne dans chaque école, d'une réelle augmentation indiciaire pour toutes et tous, d'une amélioration des quotités de toutes les décharges de direction. Aucune école ne doit être sans décharge hebdomadaire et toutes doivent disposer de moyens pour bien fonctionner : effectifs, formation, soutien de la hiérarchie.

Moyens pour l'école : retour sur la carte scolaire 2021

Les 2 489 postes supplémentaires à la rentrée 2021 servent de supports aux priorités ministérielles. La préparation de la rentrée passe sous silence les besoins révélés tout au long d'une année scolaire sous covid comme les difficultés à assurer le remplacement des enseignantes et enseignants absents ou la prise en charge des besoins spécifiques pour les apprentissages des élèves.

Quid des 2 489 postes ?

Le SNUipp-FSU a mené une enquête auprès des sections départementales pour savoir comment les moyens avaient été utilisés après la première phase des opérations de carte scolaire.

Sur les **2 489** postes créés à la rentrée, **220 postes sont conservés par le ministère pour des ajustements et 25 par les académies pour des besoins particuliers**. Ce sont donc en réalité 2 244 postes qui sont ventilés entre les départements.

Répartition des postes

Devant classe	PDMQDC (1)	Moins de 3 ans	Enseignement spécialisé	Remplaçants	Autres (2) + (3)
- 113 dont 930 ouvertures en éducation prioritaire	- 105	- 5	338 dont 29 ouvertures en RASED	391	733

(1) Plus de maîtres que de classes
 (2) Regroupe les postes liés à la formation (maîtres formateurs, conseillers pédagogiques...), les décharges de direction mais aussi des dispositifs départementaux spécifiques
 (3) S'ajoutent 830 postes non affectés et mis en réserve par les DASEN pour l'ouverture de classes à la rentrée + 175 postes non ventilés dans trois départements.

Source : enquête du SNUipp-FSU

Le poids des priorités ministérielles

704 postes sont créés pour dédoubler les classes de GS en REP+ (après les 360 postes déjà créés à la rentrée 2020). Bien que ne figurant pas parmi les priorités, les DASEN amorcent également le dédoublement des classes de GS en REP en créant 210 postes supplémentaires.

482 postes sont créés pour augmenter les décharges de direction (soit 391 postes en plus par rapport à la carte scolaire 2020).

241 postes sont créés pour la limitation des effectifs à 24 élèves dans les classes de GS, CP et CE1 hors éducation prioritaire, mais ils sont loin de rendre compte de la réalité, faute de disposer d'éléments pour assurer un suivi de ce type de postes dans tous les départements.

2 489 postes créés à la rentrée 2021 → **74 850 élèves en moins**

220 postes mis en réserve par le ministère

1 239 postes utilisés par les DASEN

830 postes mis en réserve par les DASEN

1 000 fermetures de classes hors zone d'éducation prioritaire dont la moitié en zone rurale

L'explosion des fermetures de classes en dehors de l'éducation prioritaire

1 043 postes sont supprimés dans les écoles hors éducation prioritaire, dont 506 concernent des écoles rurales qui, après une pause en 2020, renouent avec les suppressions. 131 classes ferment en maternelle, 912 en élémentaire/primaire.

Dans le même temps, **930 postes** sont créés dans les écoles en éducation prioritaire sous l'effet des mesures de dédoublement des GS.

De plus en plus, la première phase de la carte scolaire apparaît comme la phase de fermetures de classes. Ces chiffres sont toutefois à relativiser car les postes gardés en réserve par les DASEN serviront essentiellement aux ouvertures de classes lors des phases d'ajustement en juin et septembre.

Des postes laissés de côté

105 postes sont supprimés dans le dispositif « plus de maîtres que de classes » qui s'éteint petit à petit.

391 postes sont créés pour abonder le remplacement, mais cela cache des réalités disparates selon les départements. Certains postes seront parfois immobilisés pour décharger les petites directions d'école et ne seront pas disponibles pour le remplacement. Ces créations ne compensent pas les suppressions des dernières années et restent bien en-deçà des besoins accentués par la crise sanitaire.

29 postes sont créés dans les RASED, mais cela ne suffira ni à rattraper les suppressions des années précédentes, ni à reconstituer des réseaux complets dans tous les départements.

La rentrée 2021 se fera sans les postes dont le service public d'éducation a réellement besoin pour bien fonctionner et anticiper une éventuelle nouvelle rentrée sous covid (personnels remplaçants, personnels spécialisés des RASED, maîtres supplémentaires...).

L'école a besoin d'un plan d'urgence.

94
fermetures
d'écoles

194 fusions
d'écoles

391 postes de
remplaçant-es
créés

338 postes
en enseignement
spécialisé dont
29 postes
créés en RASED

Salaires des enseignants

L'année scolaire 2020-2021 devait être, selon le ministre, celle d'une revalorisation historique des PE. Il n'en a rien été. Seules deux mesures modestes ont été prises : la prime d'équipement informatique et la prime d'attractivité. Elles sont bien loin de permettre le rattrapage des standards européens. Les mesures de revalorisation prises suite au Grenelle en juillet 2021 restent très insuffisantes en l'absence d'un plan pluriannuel et ne concernent toujours qu'une partie des personnels enseignants.

Grenelle : la revalorisation salariale à l'épreuve des faits

Une revalorisation de 2021 uniquement sous forme indemnitaire

Le point d'indice, seul levier d'une revalorisation collective et équitable, est toujours gelé depuis 2010 (seule une très faible augmentation de 1,2% qui n'a même pas compensé l'inflation a eu lieu en 2016-2017). En euros constants, le pouvoir d'achat enseignant accuse une baisse conséquente, équivalant en 2021 à plus d'un mois de salaire.

LES CHIFFRES

+12,3% d'inflation en cumulé entre janvier 2010 et décembre 2020

+1,2% d'augmentation du point d'indice sur la même période

La prime d'équipement informatique

La prime d'équipement informatique versée en 2021 s'élève à 150€ net annuels. Si cette indemnité d'équipement est une revendication des personnels portée par le SNUipp-FSU, son montant ne correspond à aucun standard d'équipement informatique (prix du matériel, des abonnements...). Le SNUipp-FSU demande qu'elle passe à 500€ annuels pour toutes et tous.

LE CHIFFRE

2/3 des PE

exclus de la prime

d'attractivité

La prime d'attractivité

La prime d'attractivité, dite "prime Grenelle", est mise en place depuis mai 2021. A partir du huitième échelon, et donc de 14 ans d'ancienneté, il n'y a aucune augmentation de salaire.

Déroulé de carrière	Temps passé dans le métier	Prime Grenelle (Brut)
7ème échelon	entre 11,5 ans et 14,5 ans	500 €/an - 41,67 €/mois
6ème échelon	entre 8,5 ans et 11,5 ans	500 €/an - 41,67 €/mois
5ème échelon	entre 6 ans et 8,5 ans	700 €/an - 58,33 €/mois
4ème échelon	entre 4 ans et 6 ans	900 €/an - 75,00 €/mois
3ème échelon	entre 2 ans et 4 ans	1250 €/an - 104,17 €/mois
2ème échelon	entre 1 an et 2 ans	1400 €/an - 116,67 €/mois

Les indemnités en Éducation Prioritaire

La part variable de l'indemnité REP+, sera versée de la même manière à tous les PE d'une même école, sur la base d'objectifs fixés par l'inspecteur de l'éducation nationale.

Le versement d'une part variable liée à un présumé « mérite » est inadmissible. Conditionnée à des objectifs, elle risque de mettre en péril le collectif de travail dans les écoles REP+ et instaure la mise en concurrence des écoles et établissements.

LE CHIFFRE

Pour la direction d'école

**450€ brut/an
pérennisés et mensualisés**

Direction d'école : indemnité de responsabilité

Cette indemnité instaurée en 2020 vise à reconnaître les attributions spécifiques des directeurs et directrices d'école au moment de la rentrée scolaire. Cela correspond à un versement de salaire de 37,50€ supplémentaire mensuel. Cette indemnisation n'est pas à la hauteur de l'investissement, de la charge de travail et du niveau de responsabilité des directrices et directeurs.

LES CHIFFRES

Indemnité en éducation prioritaire

144€ net/mois en REP

426€ net/mois en REP+ (part fixe)

Part variable REP+

200€ net/an pour 25% des PE

360€ net/an pour 50% des PE

600€ net/an pour 25% des PE

Hypothèses de revalorisation du ministère pour 2022

Le ministère prévoit une enveloppe de 700 millions d'euros pour la revalorisation en 2022.

Mais 200 millions sont engagés pour la protection sociale complémentaire, mise en place dans l'ensemble de la Fonction publique, sous la forme d'un forfait transitoire de 15 euros par mois en 2022.

100 millions sont consacrés à l'application sur année pleine des mesures de 2021.

Seuls 400 millions sont destinés à des mesures indemnitaires, une somme loin d'être suffisante pour d'augmenter les salaires de l'ensemble des PE.

Ces arbitrages ont été confirmés lors de la présentation des différents scénarios à la fin de l'année scolaire 2020-2021. La principale mesure, environ 245 millions d'euros en année pleine, est la revalorisation de la prime d'attractivité, instaurée en mai 2021, qui ne concerne qu'un tiers des PE (celles et ceux qui sont aux échelons 2 à 7 de la classe normale). A la demande des organisations syndicales, le ministère a établi des scénarios en élargissant le spectre des bénéficiaires. Ainsi, les scénarios 4 et 5 attribuent la prime aux PE du 2ème au 9ème échelon, soit un peu plus de la moitié du corps enseignant.

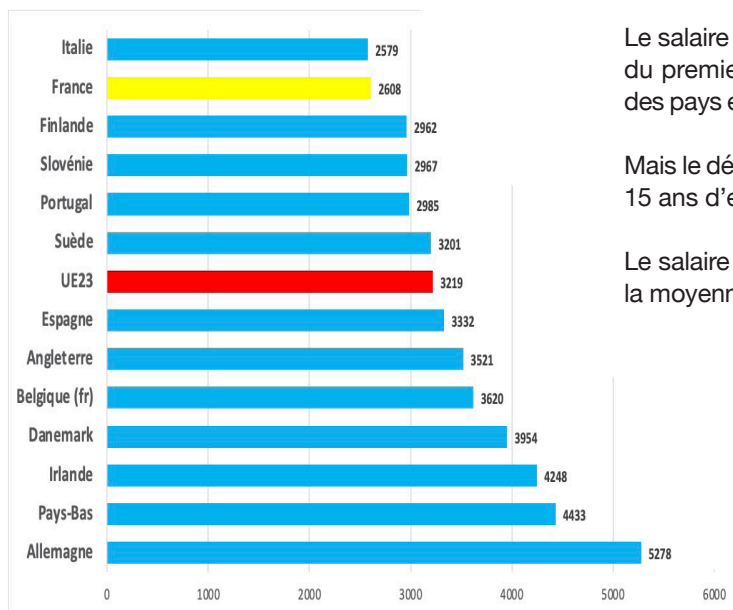
Le montant de la revalorisation envisagée varie, selon les scénarios et l'échelon de rémunération, de 14,25€ net mensuels à 74,75€ net mensuels. Cette revalorisation serait mise en place en 2022.

Quel que soit le scénario, le principe d'une prime d'attractivité réservée aux premiers échelons ne permettra pas l'augmentation historique pour toutes et tous, promise par le ministre il y a quelques mois. Les modalités de versement de la prime, au montant dégressif, ont comme conséquence de lisser la progression salariale sur les 15 premières années de la carrière, réduisant par là l'attractivité du métier.

Le reste de l'enveloppe sera utilisé pour les AESH (60 millions d'euros) et pour les autres personnels de l'éducation nationale (personnels administratifs, sanitaires et sociales).

Pour toutes et tous, une revalorisation du point d'indice est nécessaire pour combler les pertes de pouvoir d'achat liées à l'inflation ainsi qu'un rehaussement des grilles indiciaires.

Ecarts avec les autres pays européens



Le salaire moyen des enseignantes et enseignants du premier degré est en dessous de la moyenne des pays européens au début de la carrière (- 8.9%)

Mais le décrochage le plus important se situe après 15 ans d'exercice.

Le salaire moyen est inférieur de 23,5% à celui de la moyenne européenne.

*en euros brut

** La parité de pouvoir d'achat (PPA) est un taux de conversion monétaire qui permet d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Ce taux exprime le rapport entre la quantité d'unités monétaires nécessaire dans des pays différents pour se procurer le même « panier » de biens et de services. Source: OCDE 2020, salaires 2019

Ecarts avec les autres personnels de la Fonction publique

Les professeurs des écoles pourtant statutairement cadres A de la Fonction publique sont toujours classés par l'INSEE comme profession intermédiaire de catégorie A. Est-ce en raison de leur niveau de salaire ? Le salaire moyen des cadres de la Fonction publique hors enseignants est de 3 588€ net contre seulement 2 402€ pour les professeurs des écoles.

Le salaire des PE est ainsi « déclassé » et comparable aux cadres B de la Fonction publique.

LES CHIFFRES

Salaire mensuel net dans la Fonction publique d'État

3 588€ net/mois salaire moyen des cadres A hors enseignant-es

2 744€ net/mois salaire moyen des fonctionnaires

2 700€ net/mois salaire moyen des certifiés du 2nd degré public

2 456€ net/mois salaire moyen des catégories B

2 402€ net/mois salaire moyen des professeurs des écoles du 1er degré public

L'ambition affichée de rémunérer à la même hauteur les enseignantes et enseignants du premier et du second degré n'est toujours pas atteinte. Cet écart s'explique principalement par un niveau de primes plus important dans le second degré (la part variable de l'ISOE qui n'existe pas pour l'ISAE et les heures supplémentaires en collège et lycée) et par la structuration du corps (moins de PE sont à la hors classe).

À l'interne de la profession : les inégalités femmes-hommes

Les écarts de traitement entre les femmes et les hommes existent dans la Fonction publique et au sein même du corps des PE.

Ceci s'explique par un déroulé de carrière moins favorable, ainsi qu'une part de primes plus faible pour les femmes.

En effet, elles sont moins nombreuses dans certaines fonctions mieux indemnisées, comme la direction d'école - notamment sur les direction d'écoles de grande taille plus fortement rémunérées.

LES CHIFFRES

10%
de salaire en moins pour les femmes

37%
d'indemnités en plus pour les hommes

Salaires moyens des PE dans le public en 2018

	Traitement indiciaire brut	Primes (brut)	Salaire moyen net	Salaire en EQTP *
Hommes	2 712	351	2 517	2 557
Femmes	2 503	257	2 276	2 377

*Le salaire en équivalent temps plein (EQTP) est un salaire converti à un temps plein pendant toute l'année, quel que soit le volume de travail effectif. source : Bilan social 2019/20

A niveau de qualification équivalent, les métiers fortement féminisés sont bien moins rémunérés que d'autres métiers. Une revalorisation conséquente de salaires est nécessaire.

L'accord relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique qui vise à réduire les inégalités salariales entre femmes et hommes doit être mis en place rapidement et de manière efficiente. Son déploiement au sein du MEN* a pris du retard. Des revendications portées depuis longtemps par le SNUipp-FSU comme la promotion des personnels en respectant la représentativité sexuée du corps y sont inscrites.

*Ministère de l'éducation nationale

La protection sociale complémentaire

Le chantier de la protection sociale complémentaire (PSC) est ouvert dans la Fonction publique. Chaque fonctionnaire bénéficiera d'une prise en charge de la complémentaire mutuelle par l'employeur comme dans le secteur privé.

PSC, de quoi s'agit-il ?

Le 3 juin, le ministère de la transformation et de la fonction publique a diffusé un projet d'accord de méthode qui définit le cadre des négociations visant à mettre en place un régime de protection sociale complémentaire pour les agentes et agents de la Fonction publique d'État.

Ce projet d'accord s'inscrit dans le cadre de la réforme de la protection sociale des fonctionnaires des trois versants (État, territoriale et hospitalière). L'objectif annoncé est d'améliorer la couverture des risques santé et prévoyance. L'ordonnance du 17 février 2021 fixe les grands objectifs de la réforme, à savoir la participation de l'employeur à la protection sociale des agents et les conditions d'adhésion du personnel à une couverture complémentaire.

De 2022 à 2024, un régime transitoire sera instauré attribuant un forfait de 15€ brut par mois par agente et agent titulaire ou contractuel, sous condition d'adhésion à une complémentaire santé. Le ministère a refusé de prendre en considération la situation des retraités de la Fonction publique.

Le régime cible de la PSC entrera en vigueur en janvier 2024. L'Etat devra alors participer à minima à hauteur de 50% du panier santé (ensemble des minima devant être pris en charge par les complémentaires santé).

Le principe de la Sécurité sociale pour toutes et tous doit rester fondamental : il est nécessaire de créer les conditions d'une assurance maladie obligatoire qui rembourse 100% des soins médicaux prescrits. La protection sociale et la santé ne sont pas des marchandises. Les cotisations, qu'elles soient destinées à la sécurité sociale ou aux mutuelles, constituent une part socialisée de la rémunération et sont la propriété collective, sociale des travailleurs. Les employeurs, qu'ils soient publics ou privés, doivent contribuer à cette protection sociale avec l'ambition d'une couverture de haut niveau pour l'ensemble des agentes et agents, actifs et retraités.

Des enjeux considérables

Alors que la charge des dépenses en assurance complémentaire santé et prévoyance est de plus en plus lourde et repose sur la seule contribution des agentes et agents, une telle mesure peut amener dans l'immédiat du pouvoir d'achat supplémentaire. Mais de réels enjeux apparaissent à terme derrière ce nouveau mécanisme envisagé par le gouvernement :

- Risque d'abaissement du niveau de protection : les employeurs pourraient être tentés de faire le choix d'un panier de soins « au rabais » pour limiter les coûts. Les agentes et agents risquent alors de ne pas recourir aux soins non couverts ou d'être obligés de cotiser à une mutuelle supplémentaire.
- L'extension des complémentaires accroît les risques de désengagement de la sécurité sociale, en basculant certaines prises en charge sur les mutuelles et autres opérateurs, qui se répercuteront par la suite sur le montant des cotisations des adhérents.
- Il est indispensable que les solidarités inter générationnelles ne soient pas seulement un affichage, afin d'éviter une augmentation considérable des cotisations des retraités. En effet, dans le but de décrocher les contrats collectifs, les mutuelles et assurances pourraient tirer les prix vers le bas et ne pas prendre en charge correctement les risques des retraités.

Enseigner, un métier envahissant

Une note de la Depp* publiée en avril 2021 renseigne sur la perception qu'ont les enseignantes et les enseignants de leur métier. Elle met en lumière l'articulation de celle-ci avec la vie personnelle, en termes de revenus, d'organisation du temps de travail et de conséquences sur le bien-être et la santé. Alors qu'une enquête menée en 2010 et publiée par le ministère en 2013 montrait déjà que le temps de travail des personnels enseignants excédait largement leurs obligations de service, ce nouvel éclairage renforce l'idée qu'enseigner n'est pas un métier tout à fait comme les autres.

*Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Des spécificités liées au métier

Les enseignantes et enseignants, premier et second degrés confondus, se déclarent autant satisfaits de leur vie professionnelle que les autres cadres et professions intermédiaires, mais des particularités demeurent. C'est ce que révèle la note de la Depp d'après l'enquête de la DARES « Conditions de travail – Risques psychosociaux » réalisée en 2016.

Si 88% des sondés déclarent avoir toujours ou souvent l'impression de faire quelque chose d'utile pour les autres, enseigner est un métier perçu comme impactant la vie familiale et professionnelle.

Quatre enseignants sur cinq disent penser à leur travail quand ils n'y sont pas contre un peu moins de la moitié chez les cadres et professions intermédiaires. Ils sont 24% à dire travailler habituellement le week-end contre 11% des cadres et professions intermédiaires et 36% à déclarer ne jamais pouvoir s'absenter pour un imprévu personnel ou familial contre 7% des cadres et professions intermédiaires.

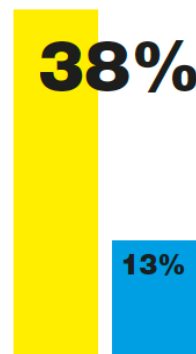
«Enseigner est un métier perçu comme impactant la vie familiale et professionnelle»

LES ENSEIGNANTS DÉCLARENT PLUS QUE LES AUTRES CADRES ET PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES AVOIR UN MÉTIER CONTRAIGNANT [EN %].

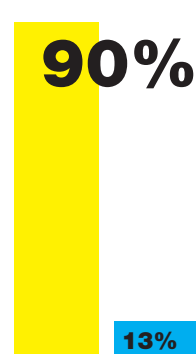
■ 1^{er} degré ■ autres cadres et professions intermédiaires



TRAVAILLER TOUS LES JOURS AU-DELÀ DE L'HORAIRE PRÉVU



IMPOSSIBILITÉ D'ARRANGER SES HORAIRES AVEC UN COLLÈGUE



Source : DARES, conditions de travail – Risque psychosociaux 2016.

Un temps de travail qui déborde depuis longtemps

«44 heures en moyenne, c'est le nombre d'heures de travail hebdomadaire des PE»

Une étude de la Depp montrait déjà en 2013 que le temps de travail hebdomadaire des professeurs des écoles dépassait les 44 heures. En 2014, une enquête menée par le SNUipp-FSU rejoignait les conclusions du ministère. A ces 44 heures hebdomadaires, s'ajoutent 20 jours pris sur les congés scolaires que les enseignantes et enseignants consacrent à leur travail.

La crise sanitaire a bousculé le temps de travail enseignant. La fermeture des écoles a nécessité de maintenir le lien avec toutes les familles depuis chez soi et de faire classe à distance. L'articulation avec le temps personnel et familial et la gestion de la classe depuis chez soi ont considérablement modifié les conditions de travail et le temps consacré au métier.

En mai/juin 2020, la réouverture des écoles n'aura pas permis de retrouver le rythme habituel. Au travail en présentiel s'est ajouté le maintien des activités à distance afin de ne pas perdre le lien avec les élèves restés à la maison.

Des effets sur la santé

Les enseignantes et enseignants sont plus nombreux que les autres cadres et professions intermédiaires à penser que leur travail a une influence sur leur santé. Ils perçoivent leur santé comme étant un peu moins "bonne" ou "très bonne".

Le phénomène de présentisme est important : 60% des sondés déclarent être allés au travail alors qu'ils étaient malades contre 43% pour les autres cadres et professions intermédiaires. Leur conscience professionnelle et le manque de personnels remplaçants peuvent en être la raison dans le premier degré.



Les conclusions de cette enquête doivent être intégrées à la réflexion sur l'amélioration des conditions de travail des enseignantes et enseignants des écoles. Le métier doit s'apprécier sous toutes ses facettes, même celles qui sont invisibles.

Cela suppose d'imposer plus largement les questions liées à la santé au travail, dans une perspective d'amélioration durable et concrète des conditions de travail et de prévention des risques psychosociaux.

Réforme de la formation initiale

La réforme de la formation initiale entre en vigueur à la rentrée 2021. Recul de la place du concours, contenus de formation resserrés sur les mathématiques et le français, étudiants et étudiantes sous contrat en responsabilité de classe... La logique gestionnaire domine. Les économies réalisées sur le dos de la formation enseignante traduisent le manque d'ambition ministérielle pour l'école et le métier enseignant.

Un concours modifié

A compter du printemps 2022, une année d'étude supplémentaire sera nécessaire pour accéder au concours de professeur des écoles. L'entrée dans le métier sera donc retardée d'un an, reportant d'autant la fin de carrière. Les étudiants devront financer cinq années d'études sans aucune certitude de recrutement. Des conditions défavorables qui risquent d'alimenter le manque d'attractivité du métier.

Les candidats devront passer une nouvelle épreuve, un grand oral de motivation. Doté d'une dimension de ressource humaine, cet oral ressemble davantage à un entretien d'embauche, censé évaluer la «motivation» des candidats. Son caractère subjectif, voire normatif, pose question.

La multiplication des profils étudiants en responsabilité de classe

Des contrats d'alternance

A partir de septembre 2021, des contrats d'alternance sont proposés aux étudiantes et étudiants en master MEEF*. Il s'agit d'un tiers temps d'enseignement sous statut contractuel. Alors qu'actuellement, la responsabilité de classe à mi-temps des fonctionnaires stagiaires est très critiquée, les étudiantes et étudiants sans formation devront enseigner sur un tiers temps dans une classe avec le risque d'être submergés par le travail de préparation et de gestion de celle-ci. La surcharge de travail met en péril à la fois la validation du Master et la réussite au concours. Ces conditions d'entrée dans le métier ne sont pas soutenables.

* Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

«Le métier enseignant est complexe et demande une formation de qualité pour assurer la gestion et la responsabilité de la classe»

AED recrutés dès la L2

Depuis la rentrée 2019, dans certaines académies, des étudiantes et étudiants entrant en L2, se voient proposer des contrats d'assistant d'éducation (AED) en préprofessionnalisation de 3 ans, pour une rémunération allant de 700€ en L2 à 980€ en M1. Les missions vont de l'observation en classe au remplacement de personnels enseignants absents.

Le ministère fait le choix de recourir à des étudiantes et étudiants contractuels non formés pour enseigner devant les élèves au lieu de recruter davantage de personnels enseignants titulaires. Pourtant et la crise sanitaire l'a montré, le métier enseignant est complexe et demande une formation de qualité pour assurer la gestion et la responsabilité de la classe. Les étudiantes et étudiants qui échoueront au concours constitueront une réserve potentielle pour le ministère. En recourant à des contrats en alternance pour assurer l'enseignement en classe, le ministère réalise des économies sur le dos de la formation et la qualité du service public d'enseignement.

Un resserrement sur les «fondamentaux»

Ce recentrage a pour conséquence de minimiser les autres domaines disciplinaires. Or la polyvalence et la pluridisciplinarité sont des spécificités du métier de PE et contribuent, de manière essentielle, à la réussite de tous les élèves et à leur accès à une culture commune.

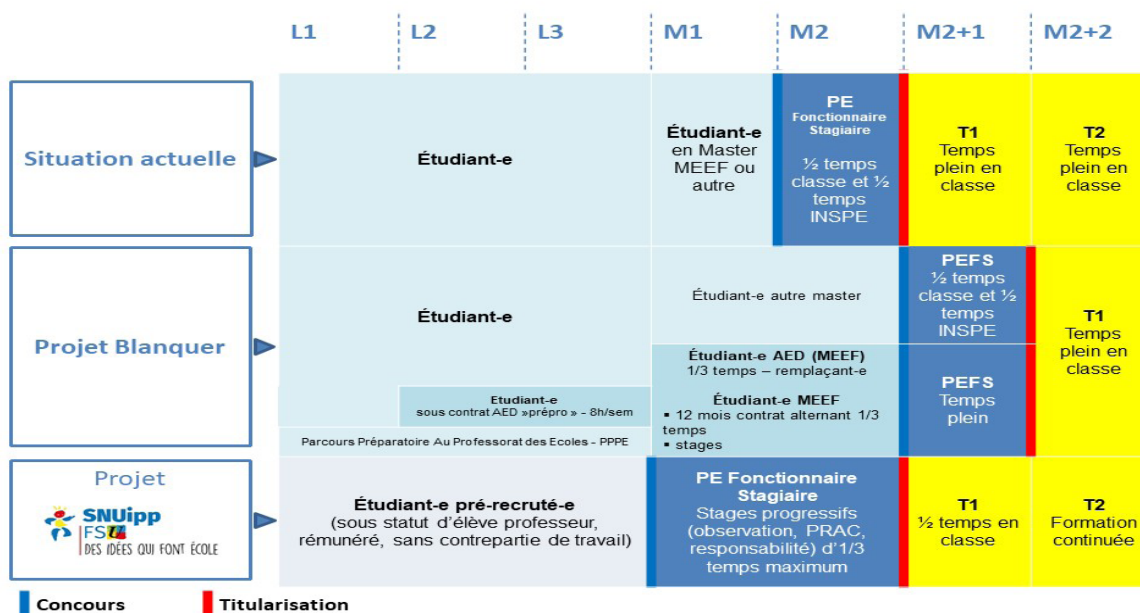
AU MOINS
55%
DES ENSEIGNEMENTS
DISPENSÉS SONT
CONSCRÉS AU
FRANÇAIS ET AUX
MATHÉMATIQUES

Parcours Préparatoire au Professorat des Écoles (PPPE)

Un PPPE est mis en place par le ministère pour préparer au Master MEEF et au concours de recrutement de professeur des écoles. Adossé à des licences générales existantes, il affiche une volonté d'ouverture sociale sans toutefois s'en donner les moyens (étudiantes et étudiants non rémunérés, pas de prise en compte de critères sociaux...).

La moitié des enseignements est assurée en lycée par des professeurs du second degré ouvrant la voie à une désuniversitarisation de la formation enseignante. De plus, le PPPE réduit de fait les enseignements de la licence disciplinaire.

Un autre projet est possible



Cette réforme risque de porter atteinte à la professionnalité enseignante et la construction de l'identité professionnelle. Les missions d'enseignement doivent être assurées par des personnels qualifiés et non par des étudiantes et étudiants contractuels. Une réforme ambitieuse est nécessaire. Un concours placé en fin de L3, suivi d'une formation initiale professionnelle de deux ans, rémunérée sous statut de fonctionnaire stagiaire et validée par un master doit être mis en œuvre.

Les stagiaires recrutés par concours doivent bénéficier d'une mise en responsabilité progressive avec des stages allant de l'observation à la responsabilité en passant par la pratique accompagnée. L'exercice à mi-temps en classe durant la première année de titularisation permettrait de construire des compléments didactiques et disciplinaires et de se confronter à l'analyse de pratiques. Des compléments de formation initiale doivent être proposés lors de la deuxième année de titularisation.

Un métier qui peine à attirer

Les résultats des concours CRPE* 2021 le démontrent à nouveau : la crise de recrutement s'installe dans la durée. Cette année encore, les académies de Créteil et Versailles sont les plus impactées. Les causes de cette crise d'attractivité sont connues et appellent des solutions appropriées.

*Concours de recrutement de professeurs des écoles

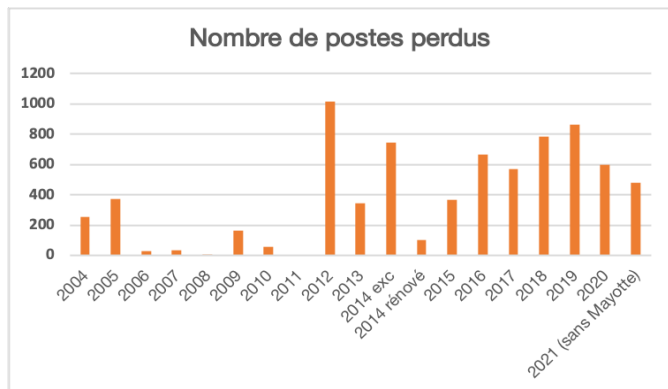
Une accumulation de recrutements non effectués

LE CHIFFRE

7434 c'est le nombre de postes perdus depuis 2004

Depuis de nombreuses années, tous les concours ont été marqués par une perte du nombre de recrutements.

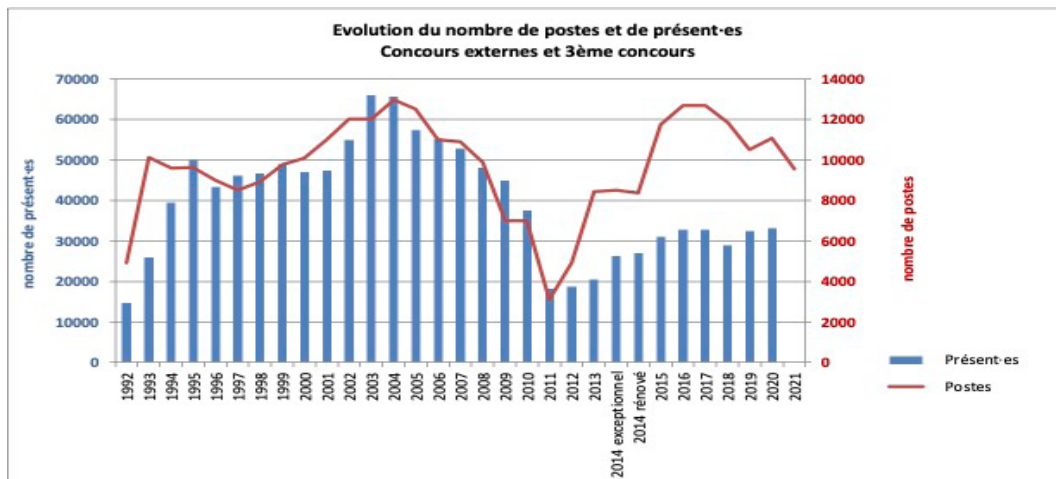
Source : MEN , devenirenseignant.gouv.fr



Certaines académies, comme Créteil et Versailles, ne peuvent établir de listes complémentaires, faute de candidates et candidats. L'académie de Limoges, depuis 2018, fait le choix de ne pas y recourir, prenant ainsi le risque de perdre des recrutements si des lauréats renoncent finalement au concours.

Les académies déficitaires doivent pouvoir recourir à la liste complémentaire d'autres académies, sous réserve de l'accord des stagiaires

Une crise d'attractivité



Source : MEN , devenirenseignant.gouv.fr

Depuis 2012, on observe un décrochage du nombre de présents par rapport au nombre de postes. Ainsi à nombre de postes équivalent, le nombre de présents a considérablement diminué. En 2001, 47 244 candidates et candidats se sont présentés au CRPE pour 10 996 postes offerts, alors qu'en 2019, seulement 32 303 étaient présents pour 10 493 postes.

Si le ministère s'enorgueillit depuis plusieurs années du nombre d'inscriptions au CRPE en hausse, il convient de s'intéresser à la présence effective aux épreuves du concours. Cet indicateur est davantage révélateur de l'attractivité du métier. Il est en effet possible de s'inscrire dans plusieurs académies mais avec une obligation de choix du concours académique présenté, au moment des épreuves d'admissibilité. En 2020, 38,62% seulement des personnes inscrites ont effectivement passé les épreuves d'admissibilité.

Pour augmenter la présence aux épreuves en permettant de se présenter dans plusieurs académies, les concours doivent se dérouler à des dates différentes.

Créteil et Versailles concentrent les difficultés

Cette crise de recrutement est particulièrement prégnante dans les académies de Créteil et Versailles qui continuent de perdre des postes. Pour les concours 2021, Créteil a perdu 408 recrutements (3346 depuis 2013) et Versailles 96 recrutements (1500 sur les dix derniers concours).

Chaque année, le concours supplémentaire organisé dans ces deux académies permet de compenser en partie ces pertes. Pourtant, cette année, le ministère a choisi de ne pas reconduire le concours supplémentaire à Versailles. Il a pris prétexte du recours aux étudiants en contrat d'alternance, avec l'entrée en vigueur de la réforme de la formation initiale. Des personnels non formés ne doivent pas compenser les défauts de recrutement par voie de concours.

Les causes multiples de la crise

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

- Les variations parfois importantes du nombre de postes proposés sous les différents gouvernements.
- L'augmentation du niveau de recrutement sans qu'aucune politique ambitieuse d'accès aux études supérieures (véritables pré-recrutements, aides sociales) n'ait été mise en place.
- La dégradation des conditions d'entrée et d'exercice du métier.
- Un niveau de rémunération parmi les plus faibles des pays de l'OCDE.
- La dégradation des droits des personnels enseignants (limitation des droits à mutation, d'accès au temps partiel, à la formation).

Des solutions existent

La crise peut être résolue, à condition d'une politique de recrutement ambitieuse et stable. Pré-recruter dès la L1 garantit un vivier suffisant, sécurise les parcours des étudiantes et étudiants et démocratise l'accès au métier enseignant. Massifs et sans contrepartie d'exercice en responsabilité, ces pré-recrutements doivent ouvrir les droits à la retraite et garantir une rémunération suffisante. Les conditions d'encadrement et de formation doivent permettre à la fois la poursuite des études et la préparation du concours, pourvu d'un nombre de postes calibré à hauteur des besoins.

Les formatrices et formateurs à la croisée des chemins

Les CPC* et les PEMF** font face à une surcharge de travail, des conditions de travail dégradées et une dénaturation de leurs métiers. A cela s'ajoute une dégradation de leur certification, ainsi que le risque d'une transformation encore plus profonde de leurs missions, les éloignant de la formation des enseignantes et enseignants.

* Conseillères et conseillers pédagogiques de circonscription

**Professeurs des écoles maitres et maitresses formatrices

Une surcharge de travail non reconnue

Les personnels formateurs du 1er degré, CPC et PEMEF, sont malmenés. Les CPC interviennent en formation continue et les PEMF accompagnent les enseignantes et enseignants débutants, tout en ayant la responsabilité d'une classe. Dans de nombreux départements, les retours du terrain font état d'une véritable souffrance au travail.

Les textes de 2015 qui définissent les missions des CPC priorisent l'accompagnement pédagogique et la formation des PE et des équipes. Mais face à la surcharge et l'empilement de tâches, les CPC n'ont plus de temps pour répondre aux demandes des équipes d'école.

Les actions sont nombreuses pour dénoncer une situation difficile pour les personnels : fiches « santé et sécurité au travail » ou « risques psycho-sociaux » envoyées aux comités d'hygiène et sécurité et conditions de travail (CHSCT), pétitions et/ou

audiences auprès des inspections académiques ou rectorats pour exiger une priorisation des tâches et le respect de la circulaire de 2015.

Par ailleurs, les CPC sont écartés de nombreuses primes ou indemnités : indemnités REP et REP+, ISAE, prime d'équipement, tandis que les PEMF ne perçoivent qu'une partie de l'indemnité d'accompagnement des élèves (ISAE).

Ces conditions dégradées entraînent un problème d'attractivité de ces fonctions : de nombreux postes restent vacants ou sont occupés par des personnels non certifiés.

«Pour la rentrée 2021, le SNUipp-FSU recense a minima 150 postes de CPC qui n'ont pas été attribués»

Un « effet domino » qui dégrade la formation

Les Plans français et mathématiques, dispositifs de formation mis en place depuis deux ans, monopolisent un temps de travail conséquent des CPC et peuvent parfois être vécus par les PE comme un contrôle des pratiques.

Les CPC ne peuvent plus assurer le suivi des enseignantes et enseignants en début de carrière. L'accompagnement est pris en charge par les PEMF qui, par effet domino, ne peuvent plus assurer le suivi des stagiaires sur leur lieu de stage. La formation initiale est alors, de plus en plus souvent, prise en charge par des PE non formés au suivi des débutants. On assiste à une dégradation de l'ensemble de la formation des personnels enseignants.

Une certification dégradée

Le ministère a modifié la certification des formateurs et formatrices du premier degré (CAFIPEMF). Le nouveau texte est applicable dès cette rentrée 2021.

Le CAFIPEMF se déroule sur un an. Les épreuves sont centrées sur français et maths et la spécialisation ne sera possible qu'au bout de trois ans. La visite de classe est rétablie mais le mémoire est abandonné éloignant les candidates et candidats d'une posture réflexive alimentée par la recherche, au risque de laisser place à la seule pédagogie du modèle.

« Grenelle » : à la croisée des chemins

Parmi les 12 engagements du Grenelle figure l'objectif de « répartir les évaluations d'établissements sur tous, [...] CPC [...], pour créer une culture partagée de l'évaluation » ainsi que celui « d'impliquer davantage [les CPC] dans le pilotage pédagogique » et « pour ceux qui le souhaitent, mieux se préparer à s'engager dans des fonctions d'encadrement. » Cette réorientation vers des missions relevant de l'évaluation des enseignantes et ensei-

«Un éloignement du lien avec la recherche en éducation»

gnants et du contrôle de leurs pratiques éloignerait alors davantage les CPC de leur cœur de métier.

L'augmentation des indemnités de 500 € par an, prévue au projet de loi de finances 2022 n'est envisagée que pour les CPC, excluant les PEMF de la revalorisation. Une centaine de créations de postes de CPC est aussi annoncée à la rentrée 2022, ce qui reste en-deça des besoins.

La formation initiale et continue des personnels enseignants est déterminante pour la réussite des élèves et la lutte contre les inégalités scolaires. Le métier de formateur et formatrice ne doit en aucun cas être réorienté vers des missions visant à piloter la carrière et les pratiques enseignantes. La fonction des CPC et PEMF doit rester d'abord et avant tout le renforcement de la professionnalité enseignante.

Les AESH, un métier déconsidéré

Plus d'un personnel sur dix de l'Éducation nationale est accompagnante ou accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH). L'État doit rapidement engager une reconnaissance statutaire de ces agentes et agents publics, une amélioration des conditions d'emploi et de rémunération. Pour répondre aux attentes des personnels exprimés lors de mobilisations collectives, il est aujourd'hui urgent d'augmenter les salaires, de créer un véritable statut de la Fonction publique et d'abandonner les PIAL*.

*Pôles inclusifs d'accompagnement localisés

Quelques chiffres...

Les AESH représentent 74 835 ETP* au budget 2021, recrutés soit par l'État (36 319 ETP), soit par les EPLE (collèges, lycées) (38 516 ETP).

Source : ministère Éducation nationale, 2021

Les AESH sont très majoritairement des femmes (93%) et plus de 96% des AESH sont employés à temps incomplet. Les quotités de travail moyennes se situent aux alentours de 60%, variables selon que l'AESH exerce dans le premier ou le second degré.

Les salaires sont indignes par rapport à la mission exercée. Actuellement près de 90% des AESH en CDD et 41% des AESH en CDI sont rémunérés par référence au niveau du SMIC au prorata de leur temps de travail.

Des PIAL, usines à gaz

Depuis la rentrée 2019, les AESH dépendent de plus en plus des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL). Il s'agit, pour le ministère, « d'une nouvelle forme d'organisation des ressources et leur coordination au plus près des élèves en situation de handicap pour une meilleure prise en compte des besoins ». Leur généralisation à tout le territoire, initialement prévue pour 2022, est achevée à la rentrée 2021.

58 départements sont aujourd'hui totalement organisés en PIAL, avec un nombre de pôles variables d'un département à l'autre.

Pour une quotité travaillée de 62%, équivalant aux 24 heures hebdomadaires du temps scolaire, les AESH perçoivent une rémunération de 779€ net à la signature du CDD (indice 334). La rémunération maximum, au dernier niveau, s'élève à 847€ net (indice 363). Soit 68€ net supplémentaires pour toute une « carrière » au service des élèves en situation de handicap !

*Equivalent temps plein

LES CHIFFRES

A partir de septembre 2021
Pour 24 heures hebdomadaires

781€ net en début de carrière

1014€ net en fin de carrière

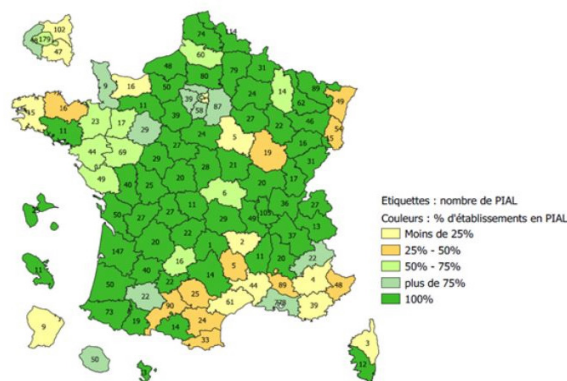
Ce mode de gestion a des incidences :

- sur l'affectation des AESH : une à plusieurs écoles ou établissements sur une zone d'intervention variable,
- sur ce qui leur est demandé : accompagnement d'un ou plusieurs élèves, intervention dans tous les cycles, de la maternelle au lycée...
- sur leurs conditions de travail.

Aujourd'hui l'usage est l'accompagnement mutualisé (suivi de plusieurs élèves en même temps) et l'intervention dans différentes écoles et/ou établissements, sur des territoires plus ou moins grands.

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

Déploiement des PIAL à la rentrée 2020



Source : Comité national de suivi de l'école inclusive, novembre 2020

De nombreuses mobilisations

Cette année, les AESH se sont mobilisés à plusieurs reprises au niveau national. La journée de grève du 3 juin a été particulièrement réussie, rassemblant des personnels partout en France pour porter leurs légitimes revendications. Aujourd'hui il y a urgence à améliorer les conditions d'emploi des AESH et à leur garantir une digne reconnaissance de leur travail en faveur de l'école inclusive.

Les AESH attendent des engagements immédiats du ministère pour sortir de la précarité. Cela suppose une augmentation significative des rémunérations, la création d'un statut de la Fonction publique et l'abandon des PIAL. Ces mesures doivent s'accompagner de créations d'emplois en nombre suffisant et d'une amélioration des conditions de travail.

Sous la pression, le ministère a intégré la question des AESH à l'agenda du Grenelle de l'éducation. Une enveloppe de 60 millions d'euros sera consacrée, en septembre 2021, à la mise en place d'une nouvelle grille de rémunération, allant de l'indice 335 à l'indice 435 (au lieu des indices 334 à 363). Pour autant, aucun engagement n'est pris sur le long terme, à commencer par une réelle revalorisation des indices les plus bas. Les discussions sont au point mort sur les conditions de travail ou sur l'exercice à temps complet, hormis la possibilité d'avoir plusieurs employeurs.

«Les propositions restent bien en-deçà des attentes des personnels»

Un nouveau corps de catégorie B de la Fonction publique doit être créé pour reconnaître les missions exercées par les AESH. Il doit s'accompagner d'un meilleur salaire, de l'assurance d'un temps complet, de réelles perspectives de déroulement de carrière, d'une formation professionnelle avec la garantie de meilleures conditions de travail. C'est la base indispensable à la reconnaissance d'un véritable métier pour les AESH.

La laïcité instrumentalisée

La laïcité, fondement de la République et de l'école publique se retrouve sous le feu des projecteurs et au centre de controverses, à chaque fois qu'est évoqué le terrorisme islamiste. Dans ces moments de crise, la laïcité est souvent instrumentalisée à des fins politiciennes. Les préconisations du rapport Obin en matière de formation des enseignantes et enseignants inquiètent à plus d'un titre.

Qu'est-ce que la laïcité ?

L'école et la laïcité sont indissociables. La loi du 9 décembre 1905, source de tolérance et de paix, proclame la séparation des églises et de l'État, garantit la liberté de conscience, ainsi que le libre exercice des cultes. La laïcité, devenue un principe à valeur constitutionnelle, s'applique dans la société en général, et donc à l'école.

Une actualité instrumentalisée

Les événements dramatiques de ces dernières années démontrent que ce principe peut être instrumentalisé à des fins politiciennes. Lors des débats au parlement et au Sénat autour du projet de loi visant à conforter les valeurs de la République, certaines interventions, sous couvert de combattre le repli communautaire et l'islamisme radical, visaient à stigmatiser notamment les mères voilées avec la volonté de les écarter de l'accompagnement des sorties scolaires.

Tous les parents sans distinction ont leur place à l'école, et l'implication de toutes les familles permet aux élèves de se rendre à la piscine, au musée ou autre sortie. En outre, la participation à la vie scolaire de tous les parents constitue un contexte d'émancipation, d'ouverture sociale et culturelle et de confrontation à l'altérité.

Face à ces visions réductrices de la laïcité, l'Observatoire de la laïcité, supprimé en avril, oppose des rapports objectifs, circonstanciés, documentés et chiffrés reflétant la réalité dans les écoles.

«La laïcité n'est pas une opinion parmi d'autres mais la liberté d'en avoir une. Elle n'est pas une conviction mais le principe qui les autorise toutes, sous réserve du respect de l'ordre public» selon l'Observatoire de la laïcité

Formation des personnels

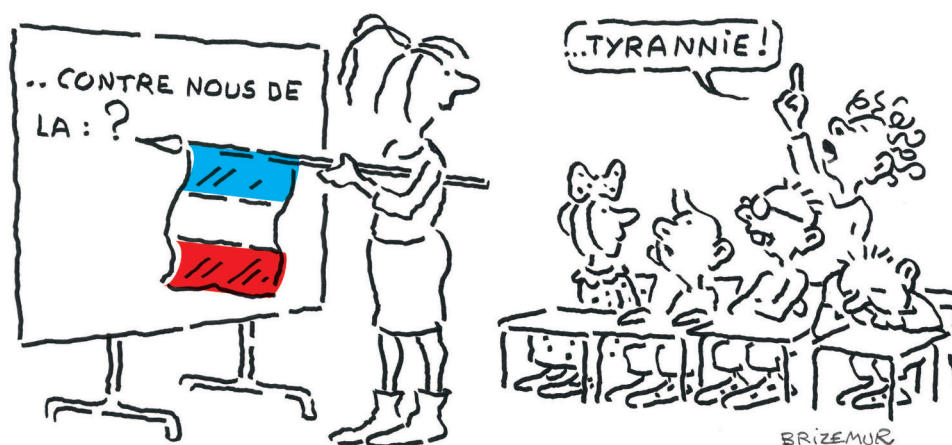
Commandé par le ministère pour organiser la formation des enseignantes et enseignants, le rapport Obin confond formation des personnels et formatage : s'il ne définit précisément aucun contenu de formation, il vise exclusivement à « appréhender les phénomènes de contestation des savoirs et d'atteinte à la laïcité, et aux valeurs de la République ». Ce glissement idéologique tourne le dos à une visée émancipatrice de l'éducation et instaure un climat de suspicion généralisée. Le rapport, basé sur quelques témoignages très parcellaires et univoques, ne vise qu'à conforter une vision monolithique de la laïcité. Il va à l'encontre d'une laïcité vivante, source de débats, de contradictions et qui permet à la fois le respect de la liberté de conscience et la construction du libre arbitre.

Sans en préciser les contours, le rapport Obin préconise d'introduire cette question à l'oral professionnel du concours de recrutement. La loi de 1905 est une loi d'ouverture et de liberté, et ne doit pas être utilisée pour sélectionner des personnels, sans que l'expression « Valeurs de la République » ne soit éclaircie.

Faire vivre la laïcité dans les classes

La laïcité se vit au quotidien et pas seulement sur les heures dédiées à l'éducation morale et civique. Elle ne s'acquiert pas seulement à travers l'enseignement abstrait de concepts et symboles mais suppose que les élèves l'expérimentent dans le vécu de la classe et de l'école.

Pour ce faire, il est nécessaire d'augmenter le taux d'encadrement en recrutant des enseignantes et enseignants, tout en les outillant de sorte qu'ils soient en mesure d'instruire et d'éduquer l'ensemble des élèves. La formation devrait s'organiser dans la confrontation des idées, des pratiques, en partant du réel des classes et des besoins des personnels.



Université d'automne du SNUipp-FSU

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

Rendez-vous incontournable

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

La situation sanitaire n'a pas permis de réunir l'édition 2020 en présentiel.

Les 20 ans de cet événement n'ont pu être fêtés qu'en visio-conférence, ce qui a tout de même permis à plusieurs milliers de collègues de suivre l'université du SNUipp-FSU à distance.

Vrai moment de formation

L'université d'automne permet d'aborder les interrogations qui traversent le système scolaire avec différents points de vue : disciplinaires, sociétaux et pédagogiques. Des débats traitent aussi des enjeux et des urgences de l'école, en particulier ceux liés à la crise sanitaire qui a accentué les problématiques sociales.

Au programme de l'édition 2021 : les inégalités scolaires avec Bernard Lahire, la laïcité avec Jean-Louis Bianco et Nicolas Cadène, l'EPS, l'écrit, le langage, l'éducation prioritaire, la maternelle, l'école sous covid, la géographie, le jeu, l'écologie...



**«Rendez-vous à Port Leucate
les 22, 23 et 24 octobre 2021»**

La diversité des thèmes de travail et la qualité des interventions permettent de construire du collectif et d'alimenter la réflexion en faveur d'une école de la réussite de toutes et tous.

L'université d'automne propose à la profession une formation que l'institution ne lui apporte plus. Elle permet aussi d'avoir le regard critique nécessaire afin d'aborder les nouvelles mesures et réformes mises en place. Elle est également un moment convivial et chaleureux apprécié des participants.

L'école en chiffres

L'état de l'école

Du côté des élèves

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

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

Dans le public

«En 2021, le secteur public devrait scolariser 56 202 élèves de moins»

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

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

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

Rentrée scolaire	Élémentaire***	Maternelle	Total	Variation
2007	3 511 600	2 232 000	5 743 600*	
2008	3 526 800	2 219 300	5 746 100*	2 500
2009	3 532 900	2 218 800	5 751 700*	5 600
2010	3 544 800	2 226 100	5 770 900*	19 200
2011	3 537 700	2 238 200	5 775 900*	5 000
2012	3 553 400	2 227 800	5 771 202*	5 300
2013	3 552 100	2 267 100	5 863 200	+ 42 276**
2014	3 577 600	2 258 500	5 880 900	17 700
2015	3 594 700	2 245 100	5 885 300	4 400
2016	3 609 800	2 216 800	5 872 800	-12 500
2017	3 598 069	2 197 356	5 842 708	-30 092
2018	3 591 957	2 168 114	5 807 765	-34 943
2019	3 575 465	2 141 855	5 764 881	-42 884
2020	3 558 498	2 083 648	5 691 721	-73 160
2021 (prév)			5 635 519	-56 202

Source : DGESCO Bilan de rentrée 2020

Dans le privé

Rentrée 2014	10 260
Rentrée 2015	12 290
Rentrée 2016	13 600
Rentrée 2017	6 959
Rentrée 2018	-226
Rentrée 2019	-6552
Rentrée 2020	-11 155

Source DGESCO Bilan de rentrée 2020

Après plusieurs années où le nombre d'élèves scolarisés dans le privé a augmenté, il a stagné en 2018 avant de baisser. Il est en baisse depuis 2018. En 2020, la baisse est du même ordre, en proportion, que dans le public.

Scolarisation des élèves de moins de 3 ans

Depuis la rentrée 1999, année au cours de laquelle le plus grand nombre d'élèves de moins de 3 ans avaient été scolarisés (soit 35,2%), leur taux de scolarisation a baissé de plus de 25 points. Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans atteint son plus bas niveau historique en 2020 pour atteindre à peine plus de 7% dans le public. Dans le même temps, la scolarisation des enfants de 3 ans en PS ne progresse pas, malgré l'obligation d'instruction mise en oeuvre à la rentrée 2019. A la

rentrée 2020, elle régresse même au niveau de 2017 à 96,7%. Sources : MEN/DGESCO & DEPP, note 20-36, novembre 2020

La moyenne nationale cache de fortes disparités entre académies : 0,1% et 40,9% sont respectivement les taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans à Mayotte et dans l'académie de Rennes. Ils soulignent un paradoxe : les académies parmi les plus pauvres, dont Mayotte, où les besoins en scolarisation précoce sont les plus prégnants, scolarisent le moins les enfants de deux ans. Source : DEPP, note 20-36, novembre 2020

Année	Démographie des 2 ans	Élèves du public	Variation du nb d'élèves	Taux scol. public	Taux scol public+privé
1999/2000	726 768	209 434	-	28,80%	35,20%
2005/2006	792 198	157 212	-10 559	19,90%	24,50%
2006/2007	794 464	147 128	-7 013	18,50%	22,9 %
2007/2008	802 468	133 807	-13 321	17%	20,90%
2008/2009	824 280	116 949	-16 858	14,20%	18,10%
2009/2010	812 006	94 240	-22 707	11,60%	15,20%
2010/2011	822 081	84 852	-9 388	10,32%	13,58%
2011/2012	817 848	72 107	-12 745	8,82%	11,56%
2012/2013	825 609	69 186	-2 921	8,38%	11,02%
2013/2014	817 356	75 092	5 906	9,19%	11,87%
2014/2015	813 979	74 212	-880	9,12%	11,82%
2015/2016	804 151	73 106	-1 106	9,09%	11,60%
2016/2017	813 847	76 163	3 060	9,36%	11,86%
2017/2018		73 526	-2 637	9,27%	11,71%
2018/2019		70 019	- 3 507	9,01%	11,47%
2019/2020		64 080	-5 939	8,40%	10,90%
2020/2021		53 955	-10 125	7,01%	9,40%

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

Source DGESCO Bilan de rentrée 2020

Scolarisation des élèves en situation de handicap dans le 1er degré

Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap

Rentrée scolaire	Nb élèves scolarisés	ULIS	Classes ordinaires
2004	96 396	37 584	58 812
2006	111 083	39 684	71 399
2008	114 482	40 231	74 251
2009*	120 180	41 051	79 129
2010	126 294	42 985	83 309
2011	130 517	44 428	86 089
2012	136 421	45 221	90 900
2013	141 565	46 783	94 782
2014	151 412	47 504	103 908
2015	160 043	48 361	111 682
2016	*	49 400	*
2017	181 158	50 652	130 506
2018	185 563	51 125	134 438
2019	194 494	47 561	142 026
2020	*	53 006	*

Source : Repères et référence statistiques 2020 -DEPP

Champs : Public - Privé

* données non actualisées

En 2019, huit élèves en situation de handicap sur 10 étaient scolarisés en milieu ordinaire, que ce soit en « individuel » en classe ordinaire (70%) ou en « collectif » en ULIS (30%).

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

Nombre d'élèves par classe

Globalement, le nombre d'élèves par classe reste quasiment stable depuis 10 ans avec une baisse depuis 2014, notamment sous l'effet des dédoublements en EP. Il est largement supérieur à la moyenne européenne.

A la rentrée 2020, globalement le nombre d'élèves par classe est de 22,2. Il était de 22,71 à la rentrée 2019.

A partir de la rentrée 2019, la loi impose de comptabiliser dans les effectifs de l'école ou de l'établissement scolaire les élèves en situation de handicap bénéficiant d'un dispositif ULIS. Le calcul du

nombre d'élèves par classe (E/C) est modifié en conséquence à compter de la rentrée 2019 : les deux modes de calcul sont présentés pour l'année 2019 afin de ne pas créer de rupture dans la série historique. Le nouveau E/C est calculé en prenant en compte la totalité des élèves, y compris ULIS, au numérateur mais ne prend en compte que les classes permanentes au dénominateur (hors dispositifs ULIS).

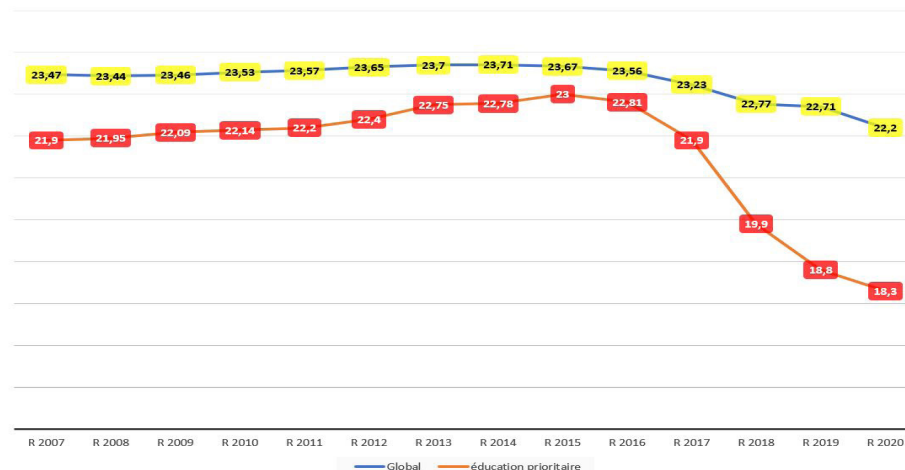
En éducation prioritaire, le nombre d'élèves par classe est de 18,3, et hors éducation prioritaire il est de 23,2. Cette moyenne en éducation prioritaire est permise par le dédoublement des classes de GS, CP et de CE1 en REP+ et REP.

Nombre d'élèves par classe en Education prioritaire

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
REP+	12,5	12,7	21,4	21,8	22
REP	12,6	12,9	21,2	21,7	21,9

Champs : Hors élèves bénéficiant du dispositif Ulis. Source : DEPP, note d'information n°21.01

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



Source : Bilans de rentrée DGESCO

Du côté des personnels

Instituteurs et professeurs des écoles : quelques données

- **357 110 enseignantes et enseignants des écoles** (public – métropole + DROM y compris Mayotte), dont 354 194 titulaires et 2 916 non titulaires en novembre 2019, exerçant à temps complet ou à temps partiel.

- Âge moyen : **42,6 ans**.

- **83,7% de femmes** (Pour information, ce taux est de 58,4% dans le second degré).

- **10,1% des PE exercent à temps partiel** (11,4% des femmes et 3,2% des hommes). Ce taux s'effrite car les temps partiels sur autorisation (autres que les temps partiels dits « de droit ») sont de plus en plus souvent refusés.

- Traitement : **un salaire net moyen de 2 314 € (en 2018, France entière hors Mayotte, y compris les indemnités)**

- **Seuls 12,2 % des PE sont à la hors-classe contre 25,6% des certifiés**. Les femmes ne représentent que 82,4 % des promues en 2019.

- **Âge moyen de départ en retraite : 60,1 ans**. En 2019, plus de 6 492 des personnels enseignant du premier degré public sont partis en retraite. 89% sont d'ex-instituteurs (catégorie active) dont l'âge d'ouverture des droits à pension est fixé à 57 ans. En raison des réformes successives et notamment de l'allongement du nombre de trimestres requis pour un départ à taux plein et de l'instauration de la décote, l'âge de départ recule chaque année.

Source : DGESCO (bilan social 2019-2020 du MEN) Changement de méthode de calcul du salaire moyen.

Autres personnels des écoles : quelques données

Psychologues de l'Education nationale :

- **7 313 psychologues** de l'éducation nationales (métropole + DOM)
- Âge moyen : **48,6 ans**.
- **87,3% de femmes**.
- **9%** des enseignants exercent à **temps partiel**
- Traitement : un salaire **net moyen de 2 512 €**

Source : DGESCO (bilan social 2019-2020 du MEN) Changement de méthode de calcul du salaire moyen.

AESH :

- **121 000 AESH** (métropole + DOM)
- Âge moyen : **44,4 ans**.
- **92,9% de femmes**.
- **98,8%** des AESH exercent à **temps incomplet**, la quotité moyenne est de 61,7%.

Source : DGESCO (bilan social 2019-2020 du MEN) et documents DGRH

Mobilité : des changements de départements difficiles

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

En 2021, pour 17 179 participants aux opérations de mobilité (16 259 en 2020). 3 614 PE ont obtenu satisfaction (3 790 en 2020). Ce résultat est encore en baisse et l'érosion se poursuit, avec un taux de satisfaction globale de 21,04% (23,34% en 2020, 23,47% en 2019, 23,69% en 2018, 23,93% en 2017...). Source : DGRH, juillet 2021

Contrairement aux années précédentes, aucune donnée n'a été communiquée en 2021 concernant les demandes pour rapprochement de conjoint, pas plus que celles concernant les PE en situation de handicap (nombre de participants à ce titre, mutations réalisées).

Les moyens d'enseignement

2007	-585
2008	477
2009	-4 000
2010	-5 243
2011	-3 367*
2012	-4 700
2013	3 341**
2014	2 060
2015	2 511
2016	3 911
2017	4 311
2018	3 881
2019	2 325
2020	1 688
2021	2 489

Évolution des moyens d'enseignement depuis 2007

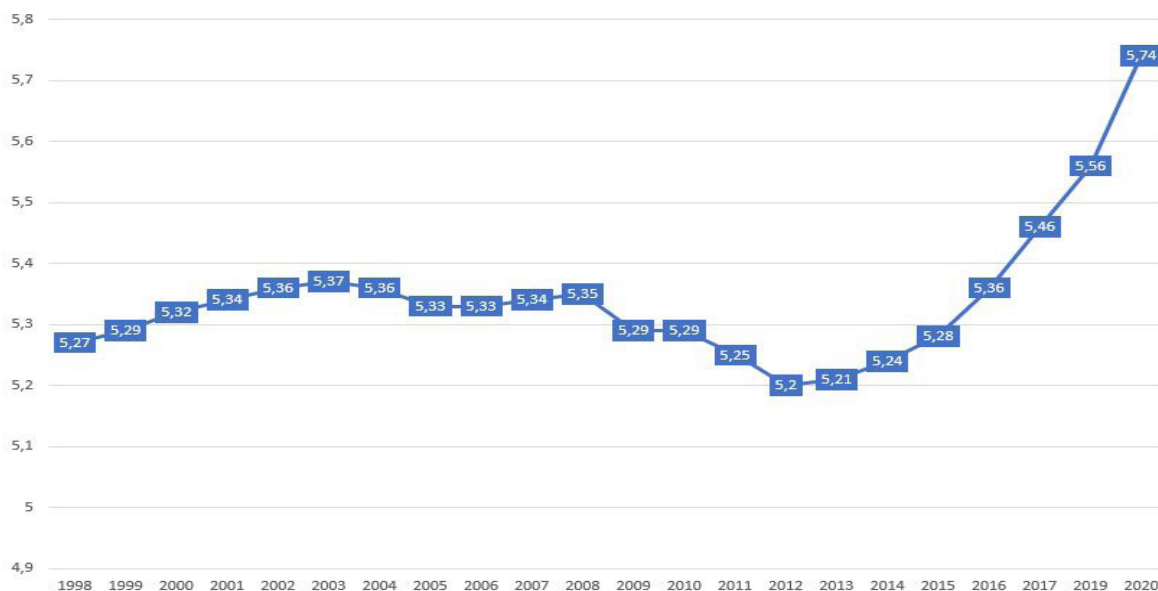
Source : DGESCO

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

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

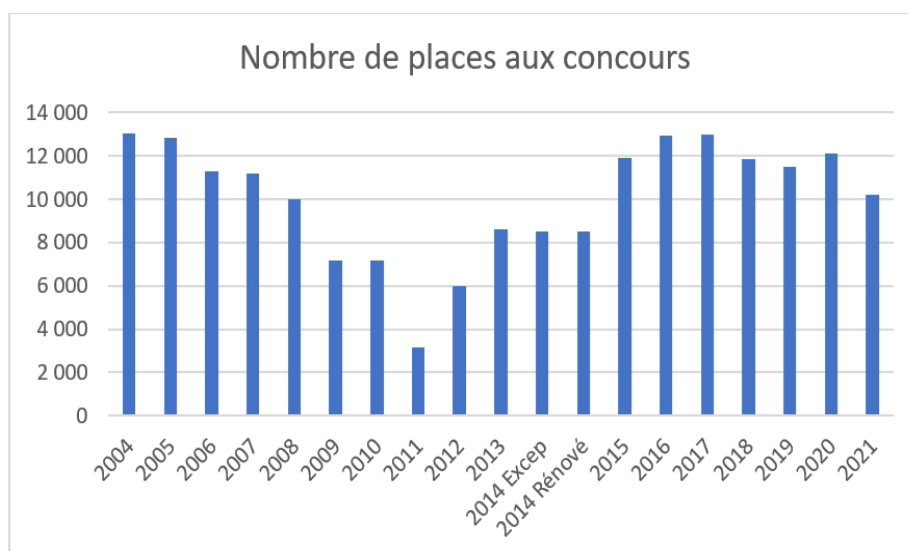
Évolution du nombre de postes pour 100 élèves (P/E)

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



Source Bilans de rentrée DGESCO

Recrutement

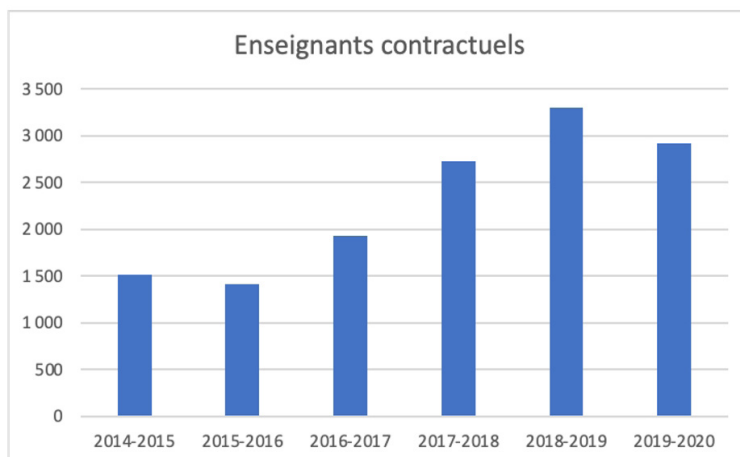


Source : MEN - Système d'information et d'aide aux concours du premier degré

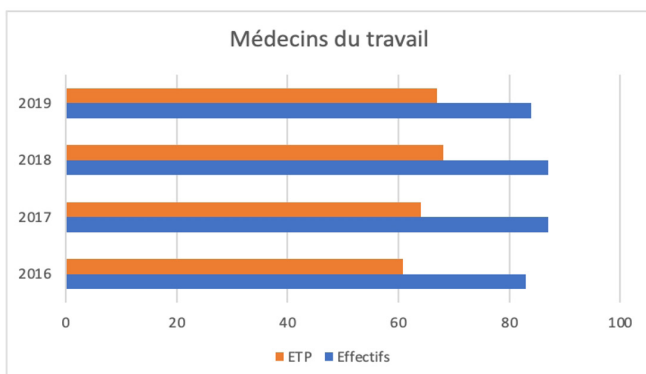
Enseignantes et enseignants non titulaires dans le premier degré

Le recours massif à des enseignantes et enseignants sous contrat est devenu la réponse à court terme du ministère à la crise du recrutement.

Source : DGESCO (bilan social 2019-2020)



Santé au travail

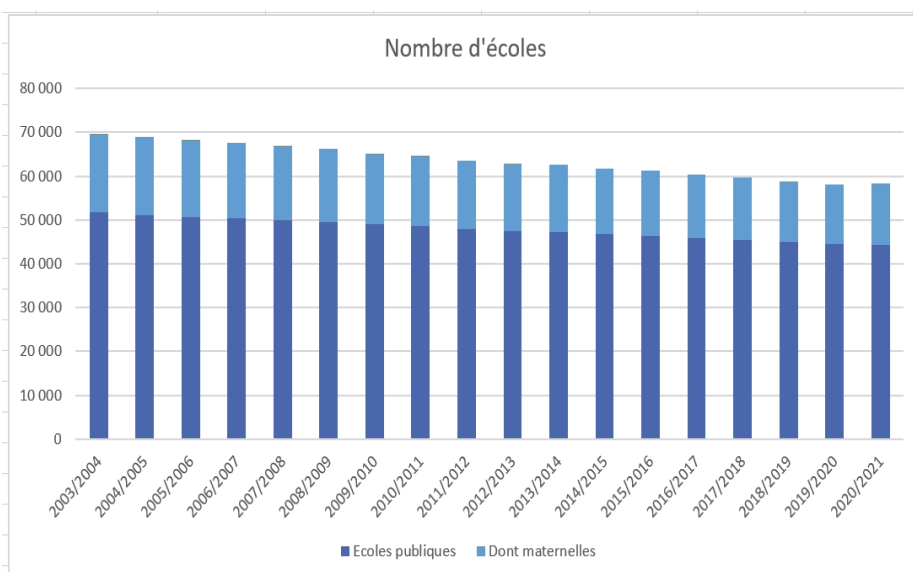


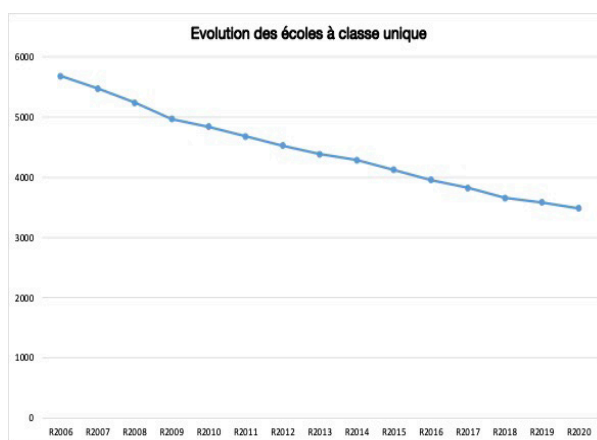
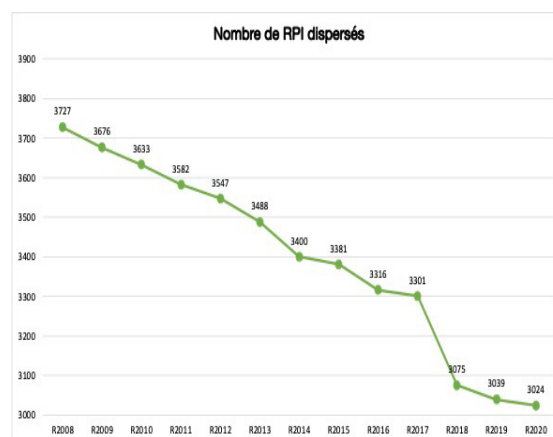
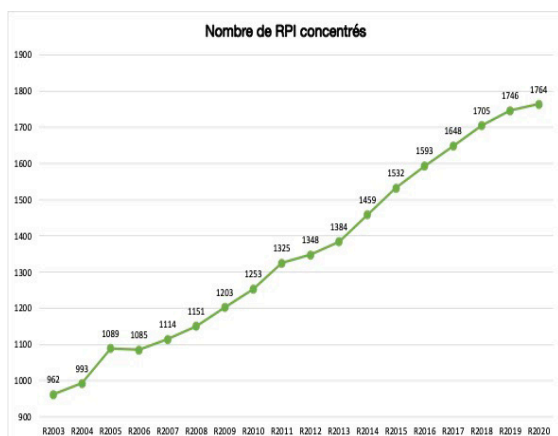
Alors que les conditions de travail se sont largement dégradées et que les personnels sont largement sous tension, la médecine de prévention reste le parent pauvre dans l'Education nationale, avec 1 médecin du travail pour 14 000 agentes et agents.

Pour tenir l'objectif d'un médecin pour 2 500 agentes et agents, il manque aujourd'hui près de 400 ETP de médecins du travail.

Du côté des écoles

Nombre d'écoles





Enseignement des langues vivantes

L'enseignement des langues vivantes dans le premier degré public

[2] Évolution de la proportion des d'élèves (ou groupes d'élèves avant 2017) selon la langue enseignée, en %

	Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais
2006-2007	10,6	86,0	0,2	1,8	0,9	0,2
2007-2008	11,3	87,3		1,7	1,0	0,2
2008-2009	10,8	87,7	0,0	1,6	0,9	0,2
2009-2010	9,1	89,3	0,0	1,5	0,8	0,1
2010-2011	8,6	90,1		1,5	0,7	0,1
2011-2012	7,6	91,0		1,3	0,7	0,1
2012-2013	6,2	92,8		1,2	0,6	0,1
2013-2014	6,0	91,4		1,3	0,6	0,1
2014-2015	6,0	91,4	0,0	1,2	0,8	0,1
2015-2016	6,2	92,0		1,1	0,7	0,1
2016-2017	9,4	91,7	0,0	0,9	0,7	0,1
2017-2018	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2018-2019 (1)	3,2	97,7	0,0	0,5	0,4	0,0
2019-2020 (1)	3,3	96,4	0,0	0,5	0,4	0,1
2020-2021 (1)	3,7	95,9	0,0	0,5	0,4	0,1

► Champ : France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte à partir de 2018), y compris les CP à partir de 2016.

© DGESCO-DEPP

1. Jusqu'en 2016-2017, les calculs sont faits à partir de données agrégées, via les inspections académiques, et les taux indiqués portent sur les groupes d'élèves suivant un enseignement dans une langue donnée. À partir de l'année 2018-2019, les calculs sont faits à partir des données individuelles extraites de l'application ONDE. Les taux indiqués concernent la proportion d'élèves qui bénéficient d'un enseignement dans une langue donnée. Les chiffres sont à prendre avec précaution car l'apprentissage de l'anglais est sélectionné par défaut dans l'application ONDE. Il est toutefois possible de mettre à blanc cette information.

Note : la somme des pourcentages peut être supérieure à 100, car un élève peut bénéficier d'enseignements dans deux langues différentes, dans le cadre du programme « Deux langues pour tous ».

Source : DGESCO-MENJS, Enquête sur les langues vivantes à l'école élémentaire.

Enseignement français à l'étranger

Fin juin 2021, selon l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE seul opérateur public du réseau), 63 % des établissements fonctionnent en présentiel dans le réseau de l'Enseignement Français à l'Étranger (EFE) avec des disparités suivant les zones géographiques.

Certains pays, notamment en Amérique du Sud (Pérou) et Centrale n'ont pas réouvert depuis le début de la crise sanitaire en mars 2020. Le réseau continue de souffrir de cette crise et certains établissements, notamment au Liban, sont dans une situation critique.

Malgré la crise sanitaire et ses conséquences sur le réseau, le plan de développement du Président de la République, dont l'objectif est le doublement du nombre d'élèves inscrits dans le réseau d'ici

2030, continue à marche forcée. L'homologation facilitée de nombreux nouveaux établissements partenaires privés, engendre des situations concurrentielles mettant le réseau historique de l'opérateur public en difficulté.

La limitation de la durée du détachement des personnels de l'Education Nationale pour enseigner à l'étranger décidée en 2018 n'a pas eu les effets escomptés par le MENJS. Le SNUipp-FSU constate que la mobilité vers l'étranger reste très difficile, notamment depuis certains départements déficients. A la rentrée 2020, plus de 200 postes de détachés à l'AEFE (1er degré et 2nd degré) n'ont pas été pourvus. La conséquence est une précarisation des personnels souvent employés en contrat local dans des conditions dégradées.

L'enseignement français à l'étranger (EFE)

Total établissements Enseignement Français de l'Etranger	545
dont établissements en gestion directe avec l'AEFE (EGD)	71
dont conventionnés avec l'AEFE	155
dont partenaires de l'AEFE	319
Total élèves	370 000

	Enseignants 1- degré Etranger			
	AEFE	MLF	Détachements directs	TOTAL
2020-2021	2052	230	1151	3433
2019-2020	2080	232	1089	3401
2018-2019	2122	243	1180	3545

18

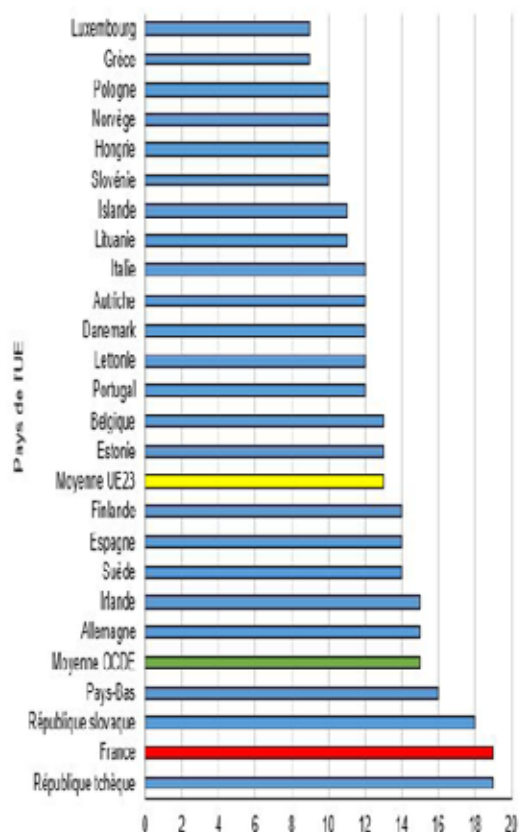
École primaire : des effectifs en trompe-l'œil ?

En dédoublant les effectifs des classes de GS, CP, CE1 en éducation prioritaire, le ministère reconnaît le bien-fondé de l'allègement des classes pour permettre à l'école de remplir les objectifs qui lui sont assignés, notamment en matière de résorption des inégalités scolaires. Pourtant la France présente une moyenne d'élèves par classe bien supérieure à celle des pays de l'OCDE. La politique éducative du ministre est en trompe-l'œil et cache des réalités diverses, selon les niveaux et les territoires.

Des comparaisons internationales éloquentes

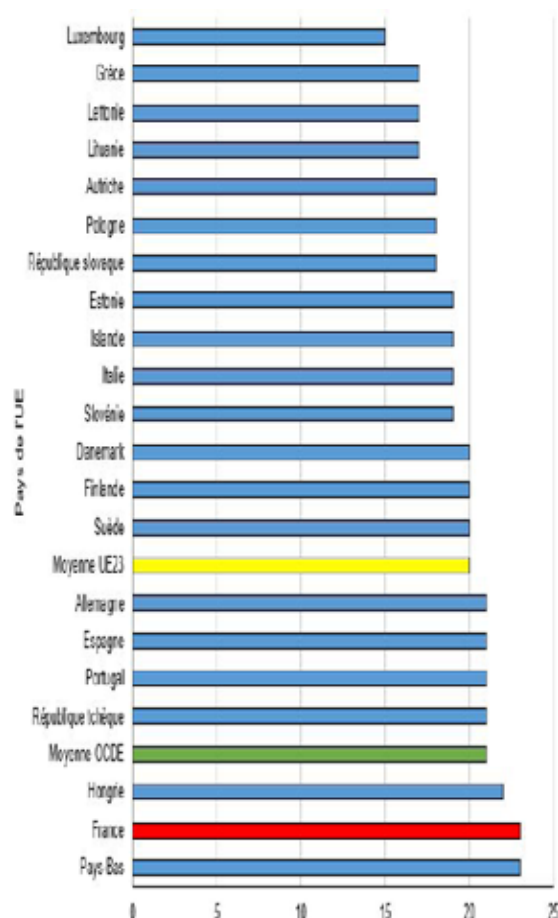
Avec 19 élèves en moyenne par enseignant, la France se trouve loin derrière les 15 élèves en moyenne des pays de l'OCDE et des 13 élèves en moyenne de l'UE23. Les 23,3 élèves par classe positionnent la France au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE qui s'élève à 21,1 élèves par classe et de celle de l'UE23 à 19,8 élèves par classe. Source : Rapport OCDE 2020

Taux d'encadrement



Source : Rapport OCDE 2020

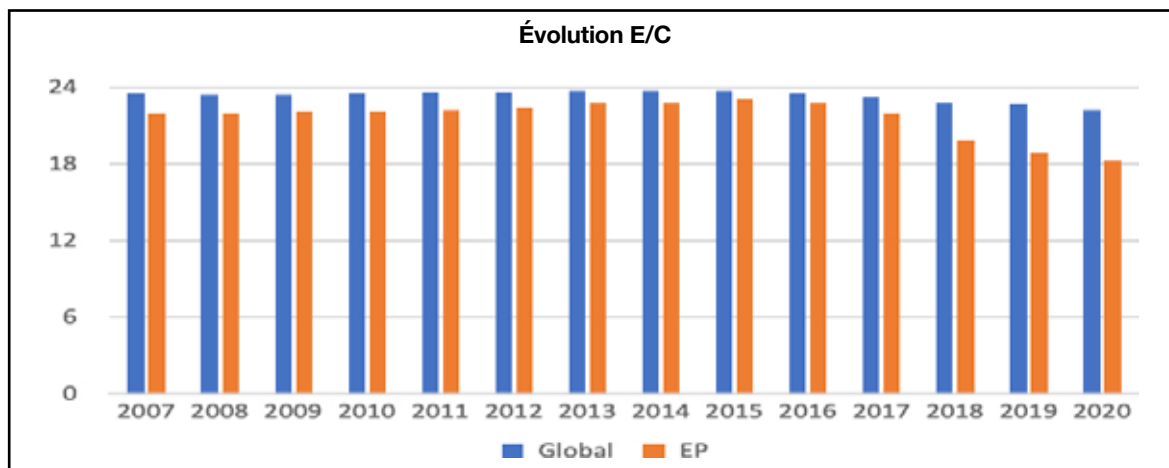
Taille des classes



Données manquantes : Norvège, Belgique, Irlande

Evolution du nombre d'élèves par classe

Le ratio E/C (le nombre d'élèves par classe) baisse et passe de 22,7 en 2019 à 22,2 en 2020.



Source : bilans de rentrée DGESCO

Des baisses d'effectifs dans certaines classes seulement

En dédoublant des classes de l'éducation prioritaire, en limitant les effectifs à 24 élèves dans certaines classes, le ministère semble aussi convaincu de l'incidence de la taille des classes sur les apprentissages.

Dédoublement des classes de l'éducation prioritaire

La baisse des effectifs par classe s'explique principalement par les mesures successives de dédoublement des classes de l'éducation prioritaire (EP) depuis 2017. D'abord réservé aux classes de CP en REP+ en 2017, le dispositif a été élargi aux classes de CP de REP et CE1 de REP+ en 2018, puis aux CE1 en REP en 2019. A partir de la rentrée 2020, c'est au tour des classes de GS en éducation prioritaire (REP+ puis REP).

Les mesures ministérielles sur le dédoublement des classes de CP et de CE1 en REP et REP+ ont conduit à baisser le E/C (nombre d'élèves par classe). Les effectifs moyens s'élèvent à 12,9 en REP et 12,77 en REP+.

La part des élèves de l'EP en classes dédoublées s'élève à 14,7%, contre 3,9% en 2019.

Plafonnement des GS, CP, CE1 à 24

Cette mesure amorcée en 2020 par l'abaissement des effectifs des classes de GS de maternelle a été diversement mise en œuvre dans les départements, voire reportée à la rentrée 2021.

78% des classes de GS, CP et CE1 accueillent 24 élèves ou moins à la rentrée 2020.

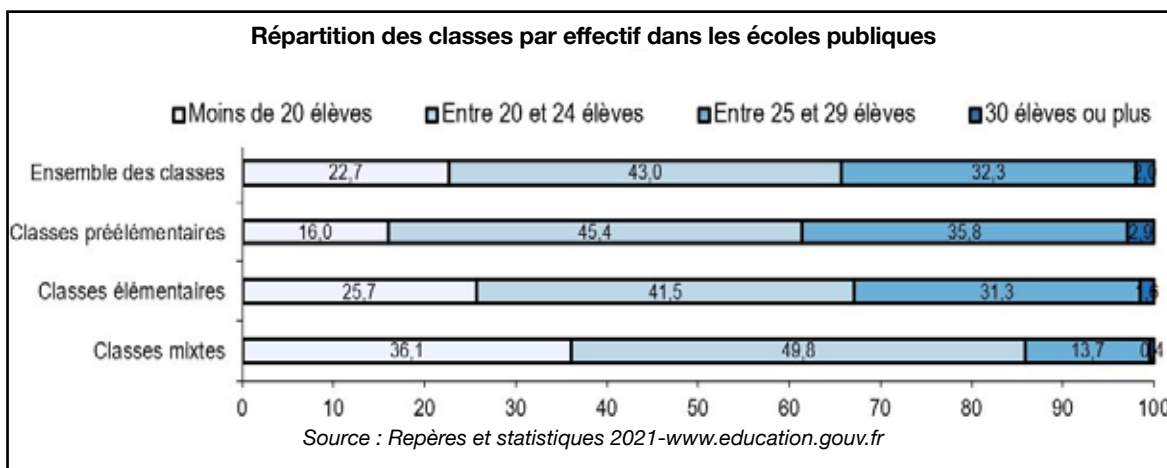
Il reste encore 36% des classes de GS, 17% des classes de CP et 25% des classes de CE1 avec des effectifs au-delà de 24 élèves (données public + privé).

Source : Note d'information de la Depp, janvier 2021

Encore trop de classes avec des effectifs au-delà de 25 élèves

Il reste cependant encore beaucoup de classes dont les effectifs sont supérieurs à 25 élèves. Leur proportion s'élève à 32,3%, soit 82 732 classes. En maternelle, cette proportion s'élève à 35,8%, soit 31 195 classes.

2% de l'ensemble des classes comptabilisent des effectifs de plus de 30 élèves, soit 5 123 classes. Près de la moitié se situe en maternelle (2 527 classes).



Abaissier les effectifs de toutes les classes, une urgence !

Aucune classe ne doit excéder 25 élèves hors éducation prioritaire, ni 20 élèves en éducation prioritaire (hors dédoublement). Les classes à plusieurs niveaux et les classes dans les écoles rurales doivent aussi être limitées à 20 élèves.

Les classes de toute petite section doivent être limitées à 15 élèves.

Dans l'enseignement spécialisé, les ULIS doivent être limitées à 10 élèves et les classes EGPA à 15 élèves maximum par division.

Ecole inclusive, du discours ministériel aux besoins du terrain

Dans la construction d'une société inclusive, l'école doit prendre sa part. Aujourd'hui, les conditions de la mise en œuvre de l'inclusion à l'école sont interrogées, comme élément d'une politique éducative qui aboutit à des suppressions de postes, formations et structures spécialisées. Le principe de l'inclusion ne peut s'envisager sans une politique volontariste de déploiement des moyens supplémentaires pour permettre une scolarité de qualité pour l'ensemble des élèves.

L'inclusion scolaire

Depuis 2005, les écoles sont tenues de scolariser les élèves en situation de handicap de leur secteur. L'institution a pour obligation de mettre en œuvre les préconisations de la MDPH : aide humaine pour l'accompagnement à la scolarisation d'élève en situation de handicap (AESH) en classe ordinaire, scolarisation dans une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou dans une Unité d'enseignement d'un Établissement social ou médico-social (ESMS)...

L'inclusion scolaire, principe développé dans la loi de refondation de l'école en 2013, consiste à permettre à tous les élèves d'être scolarisés autant que

possible en milieu ordinaire. Les adaptations nécessaires doivent être mises en place à l'école et hors l'école pour que chaque élève puisse poursuivre au mieux sa scolarité, au regard de ses besoins spécifiques. L'inclusion concerne tout un ensemble d'élèves dits « à besoins éducatifs particuliers », allant d'élèves en grande difficulté d'apprentissage à des enfants en situation de handicap physique, sensoriel, cognitif, en passant par des élèves allophones, des enfants malades, intellectuellement précoces, rencontrant un problème d'ordre affectif ou en prise avec des difficultés de comportement...

Prendre en compte tous les besoins

Réussir l'inclusion nécessite de travailler tout ce qui permet de créer un environnement vraiment favorable aux élèves et aux personnels, c'est-à-dire une organisation des apprentissages et de l'évaluation des acquis, une pédagogie adaptée, mais aussi un travail en équipe pluriprofessionnelle, du temps de concertation, des moyens humains, un bâti adéquat, une formation de qualité pour tous les personnels...

L'inclusion à tout prix en milieu ordinaire peut s'avérer une source de souffrance pour les élèves. La scolarisation en classe ordinaire ne peut répondre

en soi à tous les besoins. Il faut conserver une variété de modes de scolarisation, y compris dans des établissements spécialisés permettant une meilleure prise en compte des rééducations dans le processus d'apprentissage et ne pas nier ce besoin pour certains élèves.

«La scolarisation des élèves en situation de handicap mérite mieux qu'une priorité d'affichage gouvernementale»

La situation se dégrade, elle laisse des élèves sans solution, fait peser sur les enseignantes et enseignants, notamment les coordonnatrices et coordinateurs d'ULIS, des responsabilités et une charge de travail toujours plus importantes.

Le ministère ne donne pas les moyens de mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Les manques concernent à la fois des dispositifs ULIS, des places en ESMS, le nombre d'enseignantes et enseignants spéciali-

sés, de psychologues et d'AESH, la formation initiale et continue des personnels. A cela s'ajoutent des effectifs souvent trop lourds, rendant difficile l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires.

La mise en place des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) conduit à la généralisation des accompagnements mutualisés (1 AESH pour plusieurs élèves) en s'éloignant des besoins réels.

Une absence flagrante de moyens

La crise sanitaire et son impact sur les apprentissages scolaires rappelle, si besoin était, la nécessité de développer une approche de prévention, avec des moyens humains augmentés et si besoin des personnels avec des spécialités complémentaires à celles des personnels de l'Education nationale. Dépister et prévenir les difficultés, à tout moment de la scolarité, pour repérer les troubles et intervenir ne peut se faire à moyens constants.

Il faut pouvoir travailler en équipe pluriprofessionnelle et développer un regard croisé sur l'élève, mettre en œuvre une prise en charge globale pluricatégorielle et plurifactorielle face à l'individualisation des parcours, la médicalisation de la difficulté scolaire et l'externalisation des soins. La suppression régulière des moyens alloués aux RASED et aux SEGPA/EREA a pour conséquence une diminution drastique du temps consacré aux missions de prévention et de remédiation des difficultés scolaires. Ces moyens font cruellement défaut aujourd'hui alors que la pandémie, en particulier en éducation prioritaire, a aggravé les difficultés scolaires et psychoaffectives et accentué les inégalités scolaires et sociales.

L'actuelle politique « inclusive » accorde une priorité au traitement des problématiques du handicap, au détriment de l'adaptation scolaire. Cela entraîne un recours plus fréquent à des demandes de reconnaissance de handicap, perçues par les familles



comme la seule solution pour obtenir des prises en charge, des compensations, un accompagnement... Le recours aux AESH est devenu la principale demande auprès des MDPH.

Les faibles créations de postes dans l'enseignement spécialisé consenties cette année pour le premier degré (339 selon l'enquête carte scolaire du SNUipp-FSU) s'orientent principalement vers les dispositifs ULIS ou les Unités d'enseignement externalisées autisme (UEEA), au détriment des RASED. Dans le second degré, tout concourt à la dégradation des conditions d'accueil et de scolarisation des élèves relevant de l'enseignement adapté : suppression d'heures d'atelier, fermetures de structures, effectifs pléthoriques ou élèves en liste d'attente...

Des personnels, pris entre les enjeux de l'inclusion scolaire et le manque de moyens, souffrent aujourd'hui de ne pouvoir remplir leurs missions.

Des moyens à la hauteur des besoins sont indispensables pour une inclusion réussie qui prend en compte tous les élèves et les enseignements spécialisés et adaptés dans leur ensemble.

Les inégalités en Outre-mer

L'état du système éducatif dans les départements et régions d'Outre-Mer (DROM) reste toujours préoccupant tant au niveau du retard scolaire que de l'état des écoles. Le manque de moyens est criant. Les DROM ont besoin d'un véritable plan volontariste qui réponde aux urgences locales, à commencer par des postes de personnels titulaires, y compris en langue maternelle, des RASED, des postes spécialisés et une réhabilitation du bâti scolaire.

Une situation particulière à prendre en compte

Au 1er janvier 2017, les 5 départements d'Outre-mer comptaient 2,1 millions habitants. Les inégalités, et les retards persistent avec la métropole. Plusieurs indicateurs socio-économiques et scolaires montrent des écarts conséquents.

Indicateurs socio-économiques comparés DROM et métropole

	Guadeloupe	Martinique	Guyane	La Réunion	Mayotte	Métropole
Population en 2021	402 951	375 882	294 071	858 450	288 926	
PIB par habitant	25 100 €	25 150 €	15 100 €	22 900 €	9 250 €	33 690 €
Taux de chômage	20,5%	15%	20%	21%	30%	8%
Taux de pauvreté	34%	33%	53%	42%	77%	14%

Source : INSEE + IEOM (Institut d'émission d'Outre-mer)

Taux de retard à l'entrée par niveau et par DROM à la rentrée 2020, en %

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Guadeloupe	1,0	3,7	6,3	7,0	6,8
Guyane	1,3	3,7	6,1	8,2	8,6
Martinique	1,1	2,8	4,2	4,8	4,0
Mayotte	0,8	2,0	3,6	4,5	7,2
La Réunion	1,3	3,7	5,4	6,2	5,3
Ensemble DROM	1,1	3,2	5,2	6,1	6,3

Source : DEPP, MENJES

L'État n'a toujours pas pris la mesure des besoins alors qu'il doit être le garant des droits à l'éducation sur l'ensemble des territoires. La grande difficulté scolaire est très marquée avec des résultats très en deçà de ceux des élèves de métropole.

Indicateurs scolaires comparés DROM et métropole

	Guadeloupe	Martinique	Guyane	La Réunion	Mayotte	Métropole
Taux de décrochage scolaire	5,9%	6,8%	8,8%	8,8%	9,3%	5,7%
Jeunes en difficulté de lecture mesurées lors des JDC de 2018 (en %)	28%	28%	46,6%	24,4%	71%	10%
Maîtrise insuffisante dans le domaine « maîtriser les phonèmes » en CP (2018)	41,36%	27,55%	46,71	22,33%	27,55%	21,87%
Maîtrise insuffisante dans le domaine « lire à voix haute un texte » en CE1 (2018)	47,72%	40,33%	65,31%	35,50%	76,28%	30,34%

Source : DEPP, MENJES et Cours des comptes

Un bâti scolaire préoccupant

Les locaux manquent, notamment en Guyane et à Mayotte, où plus d'un millier de salles de classe font défaut. Les écoles de La Réunion, de Martinique et de Guadeloupe nécessitent rénovation et remise aux normes d'hygiène et de sécurité, y compris sismiques.

Les écoles sont sous-équipées et inadaptées aux conditions climatiques tropicales. L'État doit tenir compte des particularismes en matière d'équipement scolaire des différents territoires et devrait pouvoir se substituer aux collectivités en cas de difficultés.

«Besoin d'un véritable plan volontariste qui réponde aux urgences locales»

Des territoires prioritaires

A ces infrastructures défailtantes, s'ajoute la grande précarité des familles, contraintes d'acheter la quasi-totalité du matériel scolaire, manuels compris, faute d'un engagement financier suffisant des mairies et collectivités. Recrutement de vacataires, spécificités liées à la langue maternelle et aux migrations sont insuffisamment pris en compte et contribuent à développer les inégalités sur les territoires.

Les DROM ont besoin d'un véritable plan volontariste qui réponde aux urgences locales. La situation doit être réellement prise en compte par l'Education nationale.

Il est urgent de faire basculer l'ensemble des DROM en REP+, avec comme effet immédiat la baisse des effectifs, le recrutement massif d'enseignantes et enseignants titulaires spécialisés et le développement des RASED...

En finir avec la précarité

730 enseignantes et enseignants non titulaires à Mayotte, 500 en Guyane... Les personnels contractuels actuellement en poste doivent être titularisés par voie de concours (internes et/ou réservés), et les recrutements doivent être assurés par l'augmentation du nombre de postes aux concours et le recours aux listes complémentaires.

Les élèves scolarisés dans les DROM ne doivent pas faire figure d'exception, une même ambition pour l'École est nécessaire dans tous les départements.

La nécessité d'un plan d'urgence

L'école se heurte aujourd'hui à une double difficulté tenant à la fois à sa capacité à assumer à court terme l'éventualité d'une nouvelle année scolaire sous covid et à sa capacité à long terme à réduire les inégalités scolaires et faire réussir tous les élèves. Il ne suffit pas de constater les difficultés de fonctionnement actuelles et les inégalités mises en lumière par la crise sanitaire mais bien de les combattre durablement.

La France à la traîne

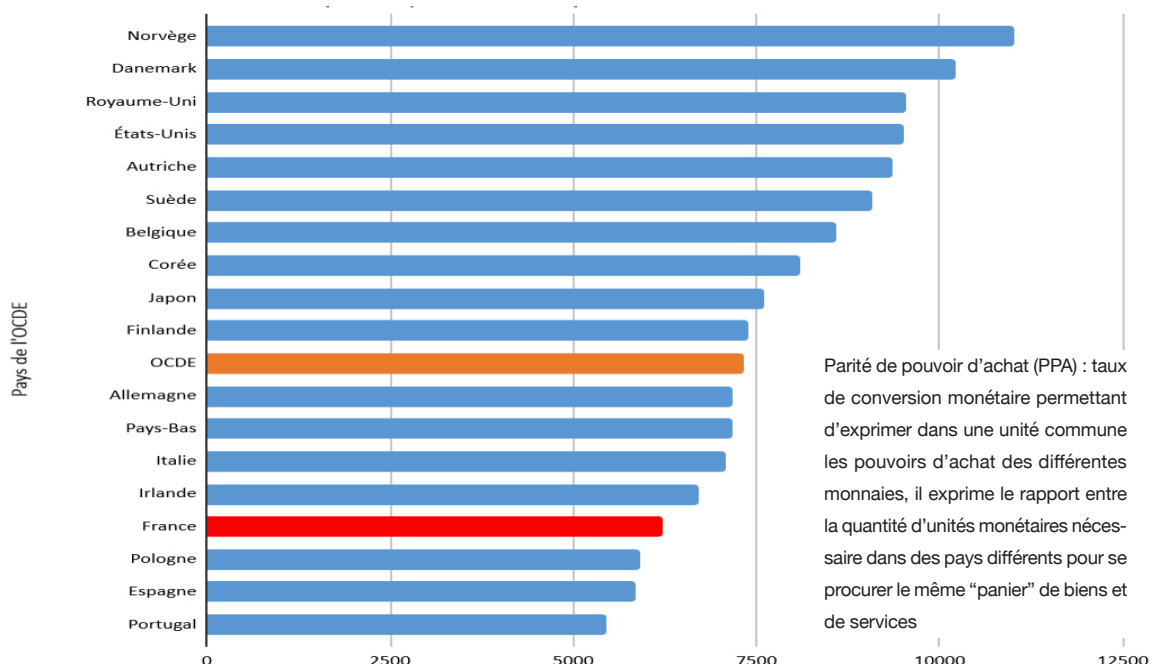
La France est un pays qui dépense peu pour ses élèves du premier degré, en comparaison des pays riches les mieux classés dans ce domaine. Elle investit de moins en moins dans l'école.

Sur 19 pays de l'OCDE comparables et pour lesquels on dispose de données, la France est au 16ème rang pour le primaire en matière de dépenses d'éducation par élève, d'après une analyse de Louis Maurin, de l'Observatoire des inégalités.

«La dépense par élève est inférieure de 12% à la moyenne des pays de l'OCDE (Rapport OCDE 2020)»

La France consacre entre 30 % et 40 % de moins que les pays qui investissent le plus en matière d'éducation, pour deux raisons majeures : d'une part, les professeurs des écoles y sont bien moins rémunérés, d'autre part, ils ont en charge bien plus d'élèves. La France est le pays riche où les classes sont les plus chargées.

Dépense par élève au primaire dans l'OCDE
en euros de parité de pouvoir d'achat



Une dépense d'éducation en baisse

La part de la dépense intérieure d'éducation (DIE) est passée de 7,7% en 1996 à 6,6% en 2020 (161 milliards d'euros). Entre 2018 et 2019, elle a baissé de 6,7% à 6,6%.

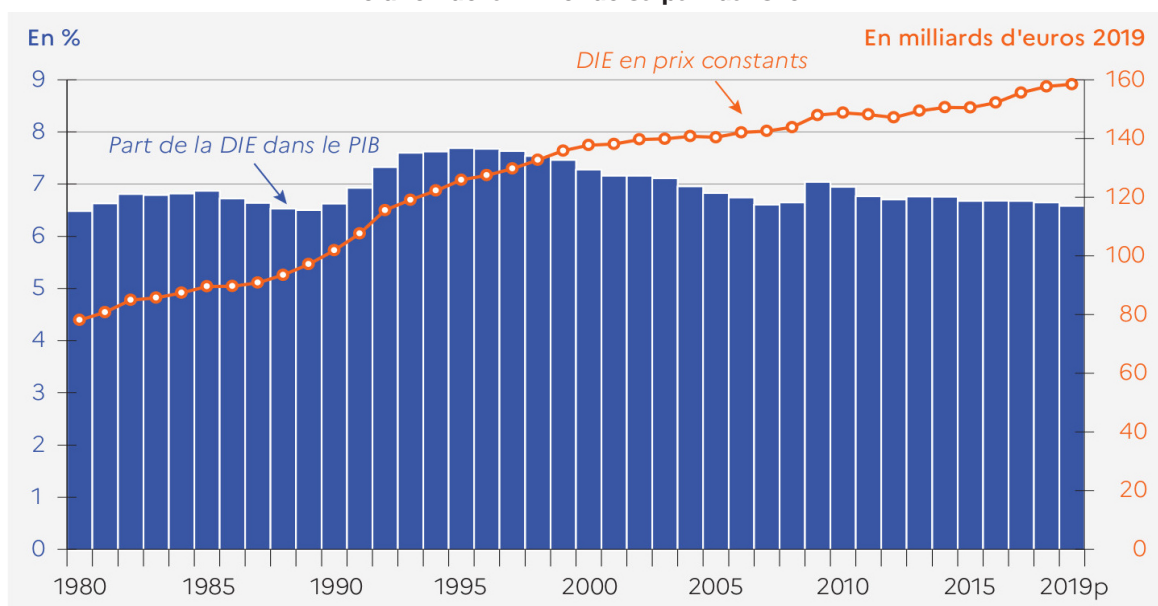
Si la France consacrait la même part de son PIB qu'en 1996 à la DIE, le budget consacré à l'éducation serait plus élevé de 25 milliards d'euros.

Le 3 juin 2021, devant la commission des finances de l'Assemblée, Jean-Michel Blanquer assure que,

sous son ministère, le budget de l'Éducation nationale connaît sa «plus forte augmentation depuis toujours», en comparaison notamment avec la précédente mandature.

Dans les faits, cette affirmation est erronée car le budget de l'Éducation nationale a augmenté de 10,23 % entre 2012 et 2017 et seulement de 9,76 % entre 2017 et 2021, le ministre prenant à son compte le budget de 2017, voté par le gouvernement précédent et le plus élevé depuis 2012.

Évolution de la DIE et de sa part dans le PIB



p : provisoire.

Lecture : en 2019, la DIE s'élève à 160,5 milliards d'euros (courbe avec échelle de droite) ce qui représente 6,6 % du PIB (bâtons avec échelle de gauche).

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Compte de l'éducation.

Réf. : Note d'Information, n° 20.35. © DEPP

Un plan d'urgence pour l'école

Des mesures immédiates pour la rentrée 2021 se traduisant par un abondement en postes, qui font actuellement défaut, sont impératives. Il y a notamment besoin de postes de titulaires remplaçants et de postes permettant de remédier à une année scolaire dégradée (RASED, plus de maîtres que de classes, psy-EN...).

D'autre part, l'école a besoin d'un engagement pluriannuel qui repose à la fois sur un abaissement des effectifs des classes pour de meilleures conditions d'apprentissage et sur un abondement en postes nécessaires au bon fonctionnement du service.

«Rattraper le retard dans les écoles françaises nécessite d'autres moyens et un investissement durable»

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » doit être remis à flot sur la base de 6 enseignantes et enseignants pour 5 classes, soit la création de 46 000 postes.

10% du nombre total d'emplois doivent être consacrés au remplacement des personnels absents ou désireux de se former, soit la création de 3 200 postes.

Des moyens doivent être réengagés pour la formation, sur la base de 3,8% de la masse salariale, soit la création de 9 000 postes.

Les RASED doivent être reconstitués, complétés quand il manque des postes, sur la base de 1 000 élèves maximum par secteur d'intervention, soit la création de 6 800 postes spécialisés.

Les décharges de direction d'école doivent être augmentées, notamment pour les petites écoles qui ne bénéficient, à l'heure actuelle, d'aucun temps hebdomadaire, soit 12 000 postes.

Enfin, d'autres moyens sont nécessaires, notamment pour des postes spécifiques de l'enseignement spécialisé et de la formation.

Ce sont donc plus de 90 000 postes à recruter sur un engagement pluriannuel qui sont nécessaires au bon fonctionnement de l'école primaire pour remplir son objectif de réduction des inégalités scolaires.

Priver l'éducation de 25 milliards d'euros résulte d'un choix. Un retour sur les baisses d'impôts accordées aux plus riches, comme sur les cadeaux fiscaux, permettrait largement d'enclencher un plan d'urgence pour imposer un autre projet pour l'École.

**Dossier
de presse
2021**

**Encore une
rentrée pas
comme les
autres**



Contact presse

Nelly Rizzo / nelly.rizzo@snuipp.fr

Salle de presse

https://www.snuipp.fr/press_publications

Facebook

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

Tweeter

@SNUIPP_FSU

Instagram

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

Site national

<https://www.snuipp.fr>