



**DOSSIER**  
Pour une école  
plurilingue  
p.3 à 6

## SOMMAIRE

- 2** Une circulaire « inclusion » sans moyens  
Que reste-t-il du rapport Jumel ?  
PIAL : les retours
- 3-6** Des CLIN aux UPE2A  
Accueillir chaque enfant,  
accueillir une famille  
Un partenariat de proximité  
avec le RASED  
3 questions à ...  
Interview Marie Rose Moro :  
« Il faut que l'école ne renonce à rien »
- 7** CAPPEI : 2 ans après  
SNUipp et FSU agissent pour  
améliorer le tutorat  
Cahier des charges unités  
d'enseignement « autisme »
- 8** Un nouveau cadre de gestion pour  
les AESH  
Collectif RASED toujours en action  
L'Observatoire nationale de la  
pauvreté dans le collimateur  
Droit de grève et AESH



© FSC-SNUipp

Comment notre système éducatif accueille et scolarise les enfants de migrants, toujours plus nombreux chaque année à rejoindre l'école ? C'est à cette question que le SNUipp-FSU a choisi de consacrer son dossier. Les élèves allophones, autant de parcours, d'histoires et de profils différents, une langue première différente du français, une autre culture qu'il faut accueillir ainsi que leur famille pour accompagner ces élèves dans leur parcours scolaire vers la réussite.

Mais dans un contexte de réduction drastique de moyens pour répondre à toujours plus de besoins spécifiques des élèves, les enseignant-es des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) peinent à mener leurs missions. Cet enseignement adapté est-il lui aussi en train de subir le même sort que les RASED et les EGPA, à savoir se réduire à du conseil aux enseignant-es de classes ordinaires ?

Pour le SNUipp-FSU, la classe ne peut répondre à tous les besoins spécifiques des élèves au nom d'une école inclusive qui n'en porte trop souvent que le nom. Sa mise en œuvre, centrée essentiellement sur l'accompagnement des élèves en situation de handicap par des AESH précarisé-es, se fait à moindre coût et au détriment de l'enseignement spécialisé.

## Une circulaire « inclusion » sans moyens

La circulaire « inclusion » publiée en juin 2019 est accompagnée d'un vade-mecum sur le pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) davantage centré sur l'inclusion des élèves en situation de handicap. Elle met en place, par redéploiement, diverses structures administratives au service des parents et des personnels, un service départemental de l'école inclusive incluant un service de Ressources Humaines pour les AESH (recrutement, contrat, suivi, affectation...) qui devra mettre en place et piloter les PIAL, ainsi qu'une cellule d'écoute pour les parents, déployée de juin 2019 aux congés d'automne. Ce service a en charge le suivi et l'évaluation de la politique de scolarisation des élèves à BEP.

La circulaire impose deux entretiens pour les AESH, un d'installation et un de présentation, qui doivent être réalisés au plus tôt afin de « renforcer leur appartenance à la communauté éducative ».

Un « livret parcours inclusif » unique est annoncé en remplacement des multiples documents d'accompagnement des élèves en situation de handicap.

La proposition d'heures prises sur les 108h pour le dialogue avec les parents ou les ressources en ligne sont notoirement insuffisants au regard des besoins. De plus, aucune préconisation en matière de baisse des effectifs des classes, ni en terme d'organisation du travail pour prévenir notamment les risques psycho-sociaux.

Le volet formation, essentiellement à distance via la plateforme « Cap école inclusive », prévoit 3h sur les positionnements respectifs des AESH et des PE et 6 heures en présentiel pour les « connaissances de bases permettant des aménagements pédagogiques adaptés ».

Sourdes aux réalités du terrain, et vues sous l'angle économique, les propositions ne répondent même pas aux problématiques qui se posent et au désarroi exprimé tous les jours par les enseignants. Pour le SNUipp-FSU, les aménagements proposés dans cette circulaire, sans moyens afférents, ne permettront pas d'améliorer l'accompagnement et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

## Que reste-t-il du rapport Jumel ?

Un rapport parlementaire sur « l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005 », dit « Jumel », est paru en juillet dernier. 57 propositions en découlent. On peut citer la nécessité d'avoir des chiffres fiables, l'augmentation du nombre d'enseignants référents, le déploiement d'un vaste plan de formation national. Et aussi la relance des RASED, du temps pour la concertation, une évaluation annuelle des PIAL. La reconnaissance du métier d'AESH, comme la double comptabilisation des effectifs des élèves d'ULIS, comptent aussi parmi des propositions qui satisfont le SNUipp-FSU, lequel avait été auditionné et entendu. Pour autant, le rôle et les responsabilités de l'ARS dans la scolarisation et le suivi des élèves en situation de handicap ont été oubliés.

Parallèlement, le Comité national de suivi de l'École inclusive, réuni pour la deuxième fois en novembre dernier, s'est doté d'une feuille de route pour 2020, reprenant une partie des propositions émises : se doter d'indicateurs, notamment pour l'externalisation des unités d'enseignement, déployer un système d'information dédié, ainsi qu'une application reliée au « livret parcours inclusif » qui intégrerait le PPS et améliorerait le lien entre les adaptations pédagogiques et les notifications des CDAPH. Il prévoit aussi d'établir un bilan de l'utilisation de la plateforme Cap Ecole Inclusive.

Un travail devrait avoir lieu d'ici à la rentrée 2020 pour renforcer la coopération entre les professionnels de l'EN et ceux du médico-social. Dans ce cadre sont inscrites la parution du cahier des charges des équipes mobiles d'appui aux établissements scolaires et celui relatif aux unités d'enseignement pour enfants polyhandicapés. Puis la rénovation du décret des groupes techniques départementaux chargés de la définition des dispositifs de scolarisation des élèves en situation de handicap. Et enfin la mise en œuvre réglementaire de la loi pour une école de la confiance en matière de coopération école/médico-social et du fonctionnement en dispositif intégré de l'ensemble des établissements médico-sociaux, pour faciliter la scolarisation.

Pour le SNUipp-FSU, cet arsenal réglementaire ne prévoit toujours pas d'augmenter les moyens alloués à l'inclusion scolaire et concourt au démantèlement à terme des établissements médico-sociaux.

## PIAL : les retours

L'organisation des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) doit s'adapter aux problématiques locales et permettre de « coordonner les moyens d'accompagnement humain ». Ces PIAL sont pilotés par l'IEJ ou le chef d'établissement. Leur coordination peut être déléguée, sur la base du volontariat, à un directeur ou une directrice avec un quart de décharge ou une indemnité de mission particulière. Sans surprise, les premiers retours du terrain montrent que la gestion des moyens prend le pas sur les besoins identifiés pour les élèves. La MDPH notifiant de plus en plus un accompagnement mutualisé, le nombre d'heures dévolu à l'accompagnement n'est plus précisé. Les AESH renouvelés sur leur poste ou nouvellement recrutés, voient alors leur emploi du temps morcelé avec le plus souvent une baisse de salaire. Certains ont eu des contrats très tardivement. Quant aux coordonnateurs et coordonnatrices des PIAL, qui peuvent assumer des fonctions de direction, de coordination d'ULIS ou être enseignants référents, voire AESH, ces nouvelles missions se rajoutent le plus souvent aux autres sans même la garantie de toucher une IMP.

**ÊTRE  
RECONNU-ES  
COMME  
LES PROS  
DE L'ÉCOLE.**

**C'EST BEAUCOUP  
DEMANDER ?**



# POUR UNE ÉCOLE PLURILINGUE

**Langue de l'école, langue de la maison, langue d'origine ... 400 langues sont parlées en France. Quelle place l'École fait-elle au capital linguistique des enfants dans une époque qui se veut inclusive et moins inégalitaire et où l'on préconise que les élèves bénéficient d'un premier éveil à la diversité linguistique dès la maternelle ?**

Aujourd'hui, les enseignant·es ont de fortes probabilités d'accueillir des élèves nouvellement arrivés et parlant une autre langue à la maison. Selon une note de la DEPP de décembre 2019, les élèves allophones\* représentent 64 350 élèves dont 30 385 en élémentaire. Une hausse de 6% par rapport à 2017-2018. 10% ne bénéficient pas d'une scolarité aménagée. L'institution permet-elle une prise en charge de qualité pour ces élèves ? L'existence relativement récente (voir p.4) des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), correspond-elle aux besoins des écoles ?

La question de l'accueil de ces élèves n'est pas nouvelle, mais toujours aussi sensible (voir p.5). Les situations complexes liées au parcours migratoire, marquées par des ruptures, dépassent le simple cadre de la classe et interrogent la manière dont l'institution permet d'accueillir et de reconnaître tout le monde ainsi que le regard que porte la société sur ces enfants. Les élèves migrants peuvent être particulièrement vulnérables lorsqu'ils sont exposés à la pauvreté, à la précarité et que leurs droits sont bafoués.

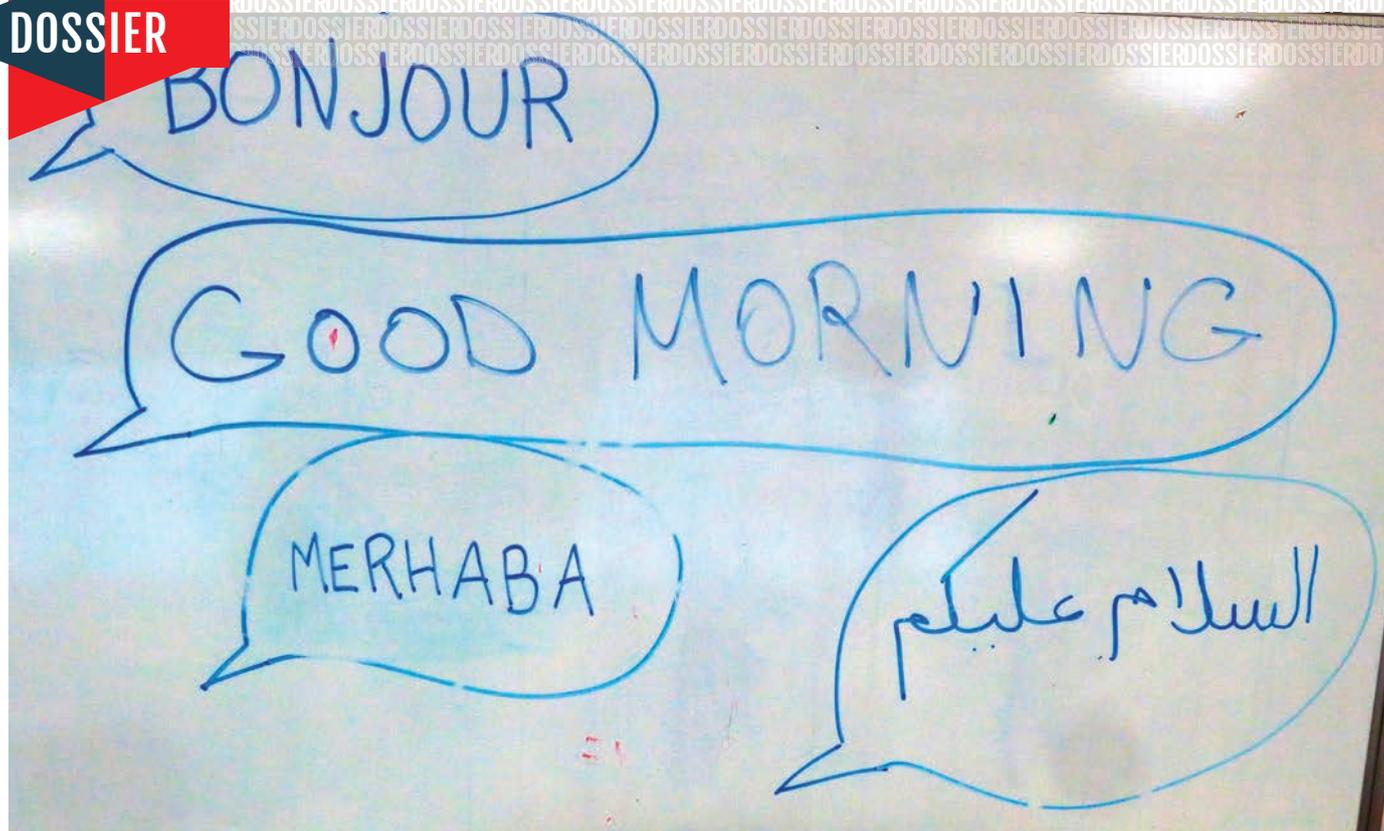
L'arrivée de ces élèves interpelle au quotidien les équipes et l'école. Les RASED ont à ce propos tout leur rôle à jouer (voir p.5). Il existe aussi une très grande diversité de dispositifs, ouverts, fermés, itinérants, qui accueillent un public très hétérogène. Bien loin du cadre défini idéalement, nombreux sont les PE qui se sentent concernés mais tout autant désarmés pour accueillir et accompagner de la meilleure façon ces élèves. Ils et elles n'ont pas toutes et tous la possibilité de travailler avec un·e enseignant·e

d'UPE2A et les CASNAV sont souvent débordés par les demandes de documentation et d'aide. Des conditions sont nécessaires (voir p.5). La formation initiale et continue ne comprend pas toujours un volet concernant ce public.

Les difficultés rencontrées ne sont pas uniquement d'ordre linguistique. Les dimensions culturelles, familiales, psychologiques ... y tiennent une place importante et laissent souvent l'enseignant·e désemparé·e faute de formation adaptée.

On manque en France de dispositifs en nombre suffisant pour assurer l'accueil des élèves allophones, mais on manque également d'une réelle volonté politique pour définir les moyens, les contenus et une cohérence à l'inclusion de ces élèves sur tout le territoire. Pourtant « il faut que l'école ne renonce à rien » nous dit Marie Rose Moro (voir p.6).

\*allophone : personne qui parle une langue différente de celle parlée par une majorité sur un territoire.



## Des CLIN aux UPE2A

La mise en place d'« un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil ... » ne date que d'une cinquantaine d'années. Dès 1965 des classes d'initiation (CLIN) ouvrent dans le premier degré et des classes d'accueil (CLA), dans le second. En 2002, les centres d'accueil et de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés et du voyage (CASNAV) remplacent les centres de formation et d'information pour les scolarisation des enfants migrants (CEFISEM). Répondre aux besoins des établissements, diffuser les informations, mettre à disposition des ressources, organiser des formations, garantir un travail de partenariat, telles sont leurs tâches. Pour ce faire une équipe académique d'au moins trois personnes est sollicitée.

En 1994, l'importance de l'éducation interculturelle qui favorise le respect et la compréhension mutuels entre tous les élèves est rappelée dans un rapport de l'UE. Cependant, pour construire une compétence plurilingue chez tous les élèves une formation des enseignants s'impose. Qu'en est-il aujourd'hui ?

La circulaire de 2012 n'apporte que peu de modifications à celle de 2002. Toutefois, en parlant d'élève allophone nouvellement arrivé (EANA) et non plus d'élève non francophone, la langue première est reconnue. Les

classes font place à des dispositifs UPE2A. Qui dit dispositif, dit inclusion et mise en place de passerelles avec la classe ordinaire. Il n'y a plus de référence à un effectif maximum de 15 élèves.

Si les textes s'appliquent nationalement, leur interprétation et leur mise en œuvre sont différentes selon les territoires, marquant ainsi une absence d'objectifs nationaux ambitieux et équitables pour ces élèves. Profils très hétérogènes, effectifs pléthoriques, réticences pour inclure les élèves, demandes de prise en charge de la maternelle au CM2, absence de temps institutionnel pour traiter des questions organisationnelles, pédagogiques : les enseignant-es des UPE2A se sentent bien souvent démunies.

Lorsque l'institution ne donne pas les moyens nécessaires à une inclusion réussie, elle contribue à creuser les inégalités, et ce sont les élèves plus vulnérables qui en pâtissent.

Les travaux de recherche confirment les apports d'une approche plurilingue pour les élèves qui nourrit la curiosité et l'ouverture sur le monde, valorise chaque famille lui donnant ainsi toute sa place à l'école. On ne peut s'intégrer dans un pays que si l'on est considéré avec son histoire et sa langue.

### Ce qu'en pense le SNUipp-FSU :

La scolarisation des élèves allophones nécessite de prendre en compte leurs besoins spécifiques afin de faciliter la réussite scolaire mais aussi l'intégration dans la société de ces enfants et de leur famille. Dans tous les territoires, le nombre de postes UPE2A doit être abondé dès que les besoins sont constatés. L'effectif de ces dispositifs ne doit pas dépasser 12 élèves et les 9 heures hebdomadaires minimum d'enseignement intensif du français doivent être respectées et prolongées au-delà d'un an lorsque cela est nécessaire. L'enseignant-e, en tant que passeur de savoirs pour ces élèves à besoins particuliers, doit pouvoir bénéficier d'une formation initiale et continue afin de dépasser ses représentations et de s'outiller. Quant aux enseignant-es UPE2A, ils et elles doivent disposer d'un matériel didactique adéquat, de locaux de travail décent, de la possibilité de se déplacer autant que de besoin et d'un temps de concertation régulier et institutionnalisé. Dans le cadre de la scolarisation obligatoire à partir de 3 ans, les élèves de maternelle doivent aussi en bénéficier. Le « bain de langage » ne suffit pas.

# Accueillir chaque enfant, accueillir une famille



Ilya, Muhamet, Azra, Rodrigo, Samanta, Robert, Marina ... Des noms, des visages. Elles et ils viennent d'arriver en France. La première mission de l'école est de les accueillir, toutes et tous, avec leur famille, leur culture et leur histoire. Accueillir chaque enfant dans sa singularité.

A son arrivée, il est souvent perdu ou déstabilisé, mais pour l'équipe pédagogique c'est aussi un moment délicat. Les repères sont modifiés des deux côtés et il est nécessaire d'apprendre l'un de l'autre, de rencontrer la famille, de s'adapter pour arriver à répondre aux mille questions qui surgissent au départ. Les travaux actuels montrent l'importance d'une reconnaissance et d'une bonne maîtrise de la langue maternelle pour la réussite des élèves.

Les travaux de recherche confirment également les apports bénéfiques d'une approche plurilingue pour les élèves et pour la construction des savoirs. Cette approche cultive la curiosité et l'ouverture sur le monde, valorise chaque famille lui donnant ainsi toute sa place à l'école. Il n'est pas demandé aux enseignants de parler toutes les langues, ni de les maîtriser mais de les accueillir, de les reconnaître à travers des activités simples de comparaisons auditives graphiques. Repérer ce qui ressemble au français et ce qui est très différent. L'association DULALA a traduit de nombreux travaux de recherche en outils pédagogiques pour les enseignants.

## Un partenariat de proximité avec le RASED

Il est primordial que chaque professionnel qui intervient auprès des élèves allophones le fasse dans son champ de compétences. Les enseignants spécialisés des RASED n'ont pas vocation à remplacer un enseignant d'UPE2A mais ont toute leur place pour intervenir, comme pour n'importe quel autre élève. Dans ce cadre, la place des psychologues de l'EN est elle aussi primordiale pour croiser les regards et aider les équipes à accompagner ces élèves. Le travail de partenariat avec le RASED peut permettre de répondre à certaines situations. Tout d'abord lorsque les élèves sont nés en France ou y sont présents depuis longtemps mais n'ont rencontré la langue française qu'à l'école. Souvent, leur fréquentation en maternelle a été très irrégulière voire inexistante. Egalement, quand les élèves viennent d'arriver en France mais ne peuvent bénéficier de l'aide de l'enseignant de l'UPE2A. Enfin lorsque le niveau scolaire d'élèves qui ont bénéficié du dispositif UPE2A à leur arrivée en France reste très en deçà de celui attendu au même âge.

Pour répondre aux difficultés rencontrées par les élèves allophones, l'aide pédagogique apportée par le RASED vise à améliorer la maîtrise de la langue orale et écrite autant en production qu'en compréhension. En lien avec les activités des classes concernées, l'accent est mis sur la constitution d'un capital lexical qui puisse être réinvesti, sur la connaissance du code et sur la construction syntaxique. La mise en confiance de chaque élève reste une priorité.

### 3 questions à ...



Catherine COLNOT, enseignante en CP dédoublé en REP+ à Woippy (57)

#### Comment définiriez-vous les conditions nécessaires pour accueillir les élèves plurilingues ?

Les élèves allophones, autant de parcours et de profils différents. L'enjeu est de réussir à les inclure au mieux pour leur permettre de réussir leur intégration et les apprentissages scolaires. Tout d'abord, concevoir des procédures/outils pour communiquer avec les familles. Echanger, rassurer, faire comprendre notre école quand il n'y a pas de langue commune. Il faudrait au minimum un interprète, au moins pour les premiers contacts ainsi qu'un livret d'accueil en langue d'origine. Et puis bien sûr pour les PE bénéficier de conseils ou de formation pour dégager les priorités, organiser et différencier les apprentissages, établir un projet de scolarisation, connaître et choisir les outils pédagogiques et didactiques adaptés.

#### Quid des UPE2A ?

Il faut les développer et les pérenniser. Certains élèves n'y sont accueillis que 2 heures par jour ! La directrice, face à l'afflux d'élèves allophones en début et en cours d'année scolaire doit entamer de multiples démarches pour faire ouvrir provisoirement un dispositif. Du temps est aussi nécessaire pour un travail en équipe incluant l'enseignant UPE2A, pour programmer et coordonner les apprentissages, échanger des ressources, monter des projets ou des séquences, évaluer les besoins et les progrès des élèves...

#### Quels autres leviers dans des situations plus tendues ?

Bénéficier d'un accompagnement humain pour les élèves allophones non autonomes. Et puis un budget spécifique pour les élèves allophones dont les familles sont en situation précaire devrait être prévu. Des élèves sont arrivés sans matériel scolaire, il a fallu mobiliser les ressources matérielles propres des enseignants pour les équiper.

# « Il faut que l'école ne renonce à rien »



© Didier Goupy



*L'accueil des élèves plurilingues qui ne maîtrisent pas encore le français est toujours une rencontre significative avec l'école et ceux qui la font, une reconnaissance majeure. Même quelques grammes d'école c'est bon !*



**Marie Rose MORO** est pédopsychiatre, professeur des universités-praticien hospitalier en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'université Paris Descartes et psychanalyste française. Entretien.

## Ces élèves sont aujourd'hui répertoriés dans ceux à besoins particuliers. Selon vous comment les appeler ?

J'aime bien élève plurilingue, dont la langue seconde le français n'est pas encore maîtrisée, car le terme d'allophone qui veut dire cela, est un terme un peu barbare. L'idée c'est qu'ils deviennent des élèves plurilingues qui puissent maîtriser aussi bien leur langue première que la ou leurs langues secondes.

## Quelles conditions pour un accueil de qualité à l'école ?

Pour les enfants et même pour les adolescents ce n'est pas difficile d'apprendre une langue seconde. Mais des éléments peuvent faire obstacle pour rendre cet apprentissage difficile : l'âge, la question de ce que l'on a vécu sur le chemin, des traumatismes... et la qualité de l'accueil. L'école et le savoir pour une majorité de ces enfants font partie du projet migratoire de leurs parents. L'enjeu est de ne pas les laisser à la marge et l'école peut beaucoup leur offrir et leur offre beaucoup. Dans les études faites à ce sujet, l'école a une place particulière pour les enfants de migrants, ceux qui migrent et leurs parents. C'est une porte d'entrée magnifique pour la société française,

avec des enseignants qui sont comme des ambassadeurs de la France. C'est toujours une rencontre significative avec l'école et pour ceux qui la font, une reconnaissance majeure. Même quelques grammes d'école c'est bon ! C'est pour cela qu'il faut que l'école ne renonce à rien.

## Comment définiriez-vous les missions et le rôle des enseignants ? La place et le rôle des partenaires ?

Leur mission en tant que personne, en tant qu'enseignant et d'équipe est fondamentale. Il y a des techniques, des méthodes pour s'appuyer sur les savoirs des élèves... Si on leur fait confiance, si l'on se représente leurs savoirs on va les autoriser à utiliser leurs compétences pour apprendre le français et à s'inscrire dans les logiques françaises. Il faut s'appuyer sur leurs savoirs initiaux pour qu'ils puissent investir les savoirs de l'école. Concernant les partenaires, ils sont tous importants. Ce qui manque parfois ce sont des stratégies pluridisciplinaires c'est-à-dire ce que chacun peut apporter et comment on articule tout ça. Les enseignants de RASED peuvent apporter des choses très spécifiques aux enfants, les psychologues de l'EN peuvent les aider à se consoler, à retrouver un fonctionnement psychique d'enfant. Parfois on pense que l'autre doit

tout faire et vice versa. Enseignants disant qu'il va trop mal et soignants disant qu'il faut qu'il redevienne un enfant comme les autres et là ça vaut vraiment le coup de ne pas considérer que c'est l'autre qui ne fait pas son travail, mais de se mettre ensemble pour reconstruire les différentes parties qu'il donne à voir de lui-même. Le Psy EN peut favoriser cette complémentarité et le lien entre les différentes personnes qui interviennent autour du jeune.

## A l'école, quelle place devons-nous donner aux langues, à la langue maternelle ?

Il faut trouver une autre manière de donner un statut à cette langue maternelle. Autoriser parfois l'élève à passer par sa langue maternelle pour incarner la notion, et lui donner plus de sécurité. Il peut même apprendre à sa classe des choses, les langues qu'il connaît, le monde d'où il vient. C'est bon pour tout le monde même pour les enfants de langue française quelle que soit leur nationalité, car avoir une idée de la diversité et de la richesse des langues, avoir une ouverture sur les autres langues et sur le monde est essentiel pour grandir aujourd'hui. On peut tous se parler en français, être ensemble. Le progrès ne vaut que s'il est partagé par tous.

Bibliographie : Moro MR. *Les enfants de l'immigration. Une chance pour l'école.* Paris, Bayard, 2012.

## CAPPEI : 2 ans après

Dans le cadre du bilan de la mise en œuvre de la nouvelle formation spécialisée, le ministère a attendu juin 2019 pour présenter les résultats parcellaires de la première session du CAPPEI. 16 DSDEN n'ont pas répondu à l'enquête du MEN, dont 6 n'avaient aucun départ en formation en 2017.

Présentés par départements, ces résultats, peu significatifs au regard du petit nombre de candidat-es, ne permettent pas l'analyse des politiques académiques. Ainsi, difficile d'expliquer le taux d'échec moyen trop élevé (30%), les taux de réussite très hétérogènes d'une académie à l'autre et le manque de moyens pour répondre aux besoins et aux demandes des collègues. Les abandons en cours de formation ne sont pas chiffrés. Le MEN invoque prioritairement la méconnaissance des enjeux de l'école inclusive pour expliquer les échecs, notamment à l'épreuve pratique.

Pour le SNUipp et la FSU, la réduction horaire de la formation, son recul en termes d'apports pédagogiques par rapport au CAPSAIS et au CAPA-SH, la non prise en compte de l'adaptation scolaire, l'impréparation des candidats, notamment sur les épreuves 1 et 3 sont des facteurs d'échec plus importants. Le prochain groupe de travail ministériel qui devra examiner les résultats de la deuxième session, devrait apporter davantage d'éclaircissements sur des points comme pourcentage de réussite par parcours, par académie, lien entre réussite et accompagnement par une tutrice ou un tuteur, organisation de l'alternance, adaptation de la formation à ce qui est demandé par le jury...

Le SNUipp et la FSU ont aussi dénoncé le non-respect des textes par certains départements, notamment pour la mise en œuvre de la préparation à la formation, l'accès prioritaire aux modules d'initiative nationale pour



© FSC SNUipp

les nouveaux certifiés CAPPEI, l'association de modules imposée voire l'absence de référence spécifique au parcours de formation pour un quart des départements, ce qui confirme la tendance à la « déspecialisation » de l'enseignement spécialisé.

### SNUIPP ET FSU AGISSENT POUR AMÉLIORER LE TUTORAT

À la demande du SNUipp et de la FSU, un courrier a été adressé aux académies, demandant que la rémunération des tutrices et des tuteurs soit comprise entre 500 et 700 euros par stagiaire, avec une limite à deux stagiaires. Une lettre de cadrage de leurs missions stipule en outre que la personne tutrice exerce dans un contexte professionnel spécifique correspondant au milieu d'exercice du stagiaire.

Action et rappel alors qu'une tendance à la « déspecialisation » remonte du terrain concernant le tutorat. On relève aussi des incohérences quant aux associations tuteur-trice/parcours de formation du ou de la stagiaire, plus ou moins orchestrées pour répondre aux objectifs ministériels

de faire de l'enseignant-e spécialisé-e une personne ressource capable de répondre à tous les besoins éducatifs des élèves. À noter également des différences importantes d'une académie à l'autre, tant sur le plan de l'indemnisation des personnes tutrices que sur le nombre de stagiaires suivis, ainsi que les difficultés rencontrées par les stagiaires et les tuteurs/trices pour se rencontrer et pour se faire rembourser les frais de déplacement.

### Cahier des charges unités d'enseignement « autisme »

Les unités d'enseignement pour l'autisme en élémentaire (UEEA) commencent à se développer, après celles en maternelle (UEMA). Leur cahier des charges, ainsi que la poursuite de leur déploiement, a été mis à jour par une instruction interministérielle parue le 30 août 2019. Elles évoluent vers un dispositif de scolarisation adaptée, bénéficiant d'un appui renforcé du médico-social.

## Un nouveau cadre de gestion pour les AESH

Depuis la rentrée 2019, les personnes accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) sont soumises à un nouveau cadre de gestion, par la publication de la circulaire du 5 juin 2019, qui inscrit leur travail dans le cadre des PIAL. Un arrêté du 23 octobre dernier, fixe le cahier des charges de la formation continue spécifique des AESH. Un guide des AESH et un document national d'orientation devraient sortir. Ces textes découlent de la loi pour une école de la confiance de juillet 2019, qui a créé des PIAL dans chaque département, sans concertation et après un pseudo-bilan des expérimentations menées dans quelques départements. Mais au vu de ce qui se passe réellement sur le terrain, on peut se demander comment ces dispositifs peuvent atteindre leurs objectifs de mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap ? En effet, la situation des AESH s'est bien dégradée à cette rentrée : temps incomplets subis, morcellement des emplois du temps, multi-affectations et mutualisation des accompagnements entraînant une complexité du travail et un élargissement du secteur d'intervention sans garantie de frais de déplacement, salaires non versés, absence de contrats de travail ...

S'il était urgent de « dépoussiérer » la circulaire de gestion de 2014, ce nouveau cadre de gestion reste en deçà des attentes en termes d'avancées sur le statut, le temps de travail ou les salaires. Mis à part la prise en compte de quelques changements à la marge, on reste sur de l'existant.

## Collectif RASED toujours en action

Depuis plus de 10 ans, le collectif national RASED\* se réunit régulièrement pour défendre et promouvoir les réseaux d'aides spécialisées mis à mal par de trop nombreuses suppressions de postes et une réorientation des missions vers du conseil à l'inclusion en direction des PE, sommés pour leur part de répondre à tous les besoins

éducatifs au sein de la classe. La prévention de la grande difficulté scolaire est passée aux oubliettes et les pressions sont de plus en plus fortes pour que les prises en charge des élèves se fassent en co-intervention dans la classe.

La mise en œuvre du CAPPEI s'inscrit totalement dans cette évolution. Pour réaffirmer et revendiquer pour les RASED, comme il l'a toujours fait, les moyens nécessaires à l'accompagnement des enseignant-es et des élèves, le collectif a publié un « 4 pages », qui au-delà du rappel de ce qu'est un RASED, s'attache à montrer en quoi c'est un dispositif indispensable pour les élèves qui ont le plus besoin d'école.

\*FNAMÉ, FNAREN, AFPEN, AGSAS, ANCP, ICEM, FCPE, CGT Educ, SGEN-CFDT, SE-UNSA, SIEN-UNSA, SNUipp-FSU, SNPI-FSU, SUD Education.



## Droit de grève et AESH

Il arrive à l'Education nationale de donner des consignes illégales aux AESH les jours de grève. En effet, elles et ils ne sont pas tenus de se déclarer comme grévistes. Si l'école est fermée parce que tous les PE sont en grève, il ne peut être demandé à l'AESH d'être présent.e sur le temps du SMA, même si l'élève est à l'école ce jour-là. En tout état de cause, les missions des AESH sont strictement définies par la circulaire du 3 mai 2017, à laquelle il faut se référer.

## 9ème forum des RASED

Le 9ème forum des RASED se tiendra le samedi 6 juin 2020 à l'AGECA, 177 rue de Charonne 75011 Paris.

PLUS DE **54 000**  
ADHÉRENTES ET ADHÉRENTS

VOUS NOUS  
SUIVEZ ?

[adherer.snuipp.fr](http://adherer.snuipp.fr)

1<sup>er</sup> SYNDICAT DES ÉCOLES

DES IDÉES QUI FONT ÉCOLE



► DIRECTEUR DE PUBLICATION : Jean-Pierre Clavere ► RÉDACTION : Agnès Duguet, Agnès Dumand, Joëlle Noller.  
► CONCEPTION GRAPHIQUE, RÉALISATION & IMPRESSION : L'IMPRIME Encore ► PRIX DU NUMÉRO : 0,80 €

### SNUIPPINFOS

Publication nationale trimestrielle du Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et PEGC  
CPPAP 0924505288 ISSN 0183-0244 | 128 boulevard Blanqui, 75013 Paris | 01 40 79 50 00 | [snuipp@snuipp.fr](mailto:snuipp@snuipp.fr)