

Par une politique officialisée ce printemps par la ministre, le ministère de l'Éducation Nationale souhaite fermer rapidement toutes les écoles jusqu'à 4 classes sur l'ensemble du territoire, ce qui reviendra à **en fermer plus de 18 000** sur 46 000 soit près de 40% (cf : tableau de la page 26).

Le ministère préconise également que les élèves de CM1 et CM2 soient scolarisés dans les bourgs-centre au plus près des collèges, ce qui enlèvera un tiers des élèves des écoles rurales et entraînera la fermeture d'encore un tiers d'entre elles.

Il souhaite également concentrer les regroupements dispersés, ce qui reviendra à fermer encore d'autres écoles et à éloigner ce service public de la population sans qu'aucun intérêt public ne le justifie.

Pour ce faire, il s'appuie sur 3 piliers : le rapport Duran (I : analyse et critique ci-dessous), la circulaire d'avril 2016 (II : page 23) et les conventions départementales (III : pages 24 et 25). Certains DASEN ne veulent déjà plus de « pôles scolaires » à moins de 6 à 8 classes (page 26).

Nous pensons montrer par cette analyse critique que les arguments qui motivent cette décision sont infondés et qu'il convient de maintenir, voire de rouvrir ces petites écoles et que les conséquences de ces fermetures et de ces regroupements seront importantes (IV : page 27).

~oOo~

I- Analyse et critique du rapport Duran, remis au premier ministre et à Madame la Ministre de l'Éducation Nationale le 20 mai 2016 et justifiant la politique de fermeture des écoles jusqu'à quatre classes et la concentration des regroupements.

Cette analyse montre que les décisions de retraits de postes d'enseignants et de fermetures administratives des petites écoles ne sont pas liées à des faiblesses d'effectifs, mais à une volonté maintenant officialisée et pleinement éclairée par les termes de ce document dans lequel le rapporteur enjoint à l'administration et aux élus de s'accorder pour faire disparaître les petites écoles jusqu'à 4 classes sur l'ensemble du territoire et à regrouper les regroupements qui n'ont de « pédagogique » que le nom.

Pour justifier cette volonté de fermeture et de « casse » du territoire, ce rapport tente d'établir le bien-fondé pédagogique ou social de cette décision. Nous montrons qu'il n'en est rien.

Nota bene : les extraits du rapport sont en *Arial italique marron*.

Page 31 :

En contrepartie, les élus locaux doivent accepter d'engager une démarche de travail avec l'éducation nationale et entre eux, ayant pour objectif l'amélioration de l'offre scolaire sur les territoires, notamment par la diminution des écoles à classes uniques ou à moins de trois ou quatre classes, lorsque cela est pertinent, par une évolution des RPI dispersés vers des RPI concentrés, par l'implantation sur le terrain des dispositifs « scolarisation des moins de trois ans » et « plus de maîtres que de classes », et par le développement du numérique éducatif (équipement des écoles pour l'accès au haut débit).

Donc, le ministère s'engage à accueillir les moins de trois ans, à conforter le dispositif « plus de maîtres que de classes », et à développer la fibre, si les élus s'engagent à fermer les écoles jusqu'à 4 classes et à regrouper les regroupements. Il s'agit donc bien d'une volonté de fermer la plupart des petites écoles du territoire national, en contradiction, selon nous, avec les termes des articles 1 et 2 de la loi d'aménagement du territoire (pièce n°1 : articles 1 et 2 de la loi 95-115).

Par ailleurs, cette politique, qui doit s'appliquer à l'ensemble du territoire, est justifiée par un motif erroné de baisse prévisionnelle des effectifs scolaires du premier degré, tantôt dans une vingtaine de départements ruraux, tantôt sur l'ensemble du territoire, ce qui constitue une erreur de fait.

Il est affirmé ce qui suit, page 35 :

Au niveau national, la dernière décennie 2005-2015 a été caractérisée par une hausse continue, année après année, des effectifs scolaires du 1er degré public. Alors que 5 726 400 élèves furent recensés à la rentrée scolaire de 2005, ils étaient 5 885 270 lors de la rentrée des classes de 2015, soit une augmentation de 2,77 % des effectifs en dix ans.

Il y a donc eu, pendant cette décennie (2005-2015), une augmentation effective de 160 000 élèves (en moyenne 16 000 par an).

Toujours page 35 :

*Un renversement de tendance se profile pour les années scolaires à venir, avec **une décrue totale de plus de 25 000 élèves dans le 1er degré public projetée sur l'ensemble du territoire national à l'horizon 2018.***

Cette perte soudaine de 25 000 élèves en 2 ans est surprenante et inexplicable dans le rapport. **De plus, elle établirait une connaissance de l'évolution des effectifs jusqu'en 2018, alors que la Direction de l'Évaluation de la Performance et de la Prospective (DEPP) n'a pas encore fait cette étude** (cf. : infra). Par ailleurs, elle porte "sur l'ensemble du territoire national" alors que page 3 cette baisse de 25 000 élèves ne concernera que les territoires ruraux !

Page 3 : *Depuis un certain nombre d'années, on constate dans les territoires ruraux une baisse des effectifs du premier degré à tendance structurelle. **Dans la vingtaine de départements les plus marqués par la ruralité, on observe sur la période 2011-2014 une baisse de l'ordre de 10 000 élèves. Sur la période 2015-2018, 25 000 élèves manqueront à l'appel.***

Nous avons demandé au sénateur Duran, la liste de ces départements. Nous n'avons pas obtenu de réponse.

La lecture des conventions montre que même dans les départements où les effectifs du premier degré progressent, cette volonté de fermer les écoles est maintenue, ce qui prouve que le motif évoqué est faux.

Interrogée par nos soins, le 24 mai 2016, **la DEPP affirme qu'il n'existe pas de statistique concernant l'année scolaire 2018**, contrairement à ce qu'affirme le rapport page 35.

De même, la DEPP affirme qu'il n'existe pas d'études séparant les effectifs du milieu urbain et du milieu rural, contrairement à ce qu'indique le rapport page 3 :

From: depp.documentation

Sent: Wednesday, May 25, 2016 10:23 AM

To: lionel.paillardin

Subject: Re: demande de statistique prévisionnelle du premier degré france entière Parade 3446

Bonjour Monsieur,

Suite à votre demande, je vous informe que la DEPP ne dispose pas de prévision d'effectifs du 1er degré pour l'année scolaire 2018. Les prévisions ne se font qu'au niveau national. Nous n'avons donc pas de prévisions d'effectifs pour les zones rurales ni urbaines. ...

Nous avons également interrogé l'INSEE qui confirme ne pas avoir fait d'étude en ce sens.

Une fois encore nous montrons que ce rapport est construit sur des éléments inexacts, voire même créés de toutes pièces, Ce rapport se base donc sur des éléments inexacts, ce qui constitue une erreur de fait et un détournement de pouvoir. Il ne devrait donc pas être pris en compte pour justifier les décisions de fermeture des petites écoles.

Ce sont pourtant dans ces écoles que les classes multiniveaux, qui sont plus performantes, sont la règle comme l'indique la DEPP dans sa note d'information n°41 : « *la scolarisation dans des classes multiniveaux reste la règle pour les trois quarts des élèves, en milieu rural* », et encore majoritaires en France (60%), en incluant l'urbain (page 4 de la note).

Par ailleurs, même si cette baisse s'avérait exacte, elle est toute relative, comme l'indique la DEPP : *Le nombre d'élèves en élémentaire devrait augmenter de 24 100 élèves à la rentrée 2016 (+ 0,6 %) du fait de l'entrée au CP de la génération 2010 plus nombreuse que celle qui part au collège. Il devrait ensuite diminuer de 6 500 élèves (- 0,2 %) en 2017, conséquence d'un phénomène inverse de remplacement des générations.*

Selon la DEPP, **après une hausse de 24 100 élèves pour la rentrée 2016**, s'il y a bien une baisse de prévue à la rentrée 2017, elle ne serait que de **6 500 élèves**, et non de 25 000. Il devient donc difficile de justifier ce massacre, alors que nous avons montré, sans être démentis, que ces écoles étaient meilleures à tous les niveaux (pédagogique, social, humain, aménagement et développement du territoire, environnemental).

Enfin, nous relevons qu'il y avait 35% d'élèves de deux ans accueillis pendant une quinzaine d'années (1987/2001) et qu'ils ne sont que 12% aujourd'hui (selon la DGESCO, 11,5% selon la DEPP : <http://www.education.gouv.fr/pid25496/etudes-statistiques-depp.html>). Si le ministère décidait de passer à 13% et donc d'accueillir 1% d'élèves de 2 ans supplémentaire, cela reviendrait à scolariser 9 700 élèves de plus : au lieu d'avoir une baisse de 6 500 élèves pour la rentrée 2017 on aurait une augmentation de 3 200 élèves.
Si l'on revenait à 35%, il faudrait accueillir plus de 220 000 élèves et créer près de 9 000 postes d'enseignants.

Par contre le rapport, sans aucune justification, considère que les études n'ont pas mis en valeur le fait que les petites écoles obtenaient de meilleurs résultats :

Page 18 : ***Même si les diverses études et évaluations relatives aux résultats obtenus par les élèves des zones rurales n'ont pu véritablement démontrer les « bienfaits » souvent avancés par les partisans de la petite structure scolaire (classe unique ou école isolée), il n'est, à l'inverse, absolument pas fondé de dire que les élèves des territoires ruraux réussissent moins bien que leurs homologues des milieux urbains.***

Le rapporteur ne peut ignorer que toutes les études du ministère ont prouvé que les élèves issus de ces classes obtiennent de meilleurs résultats à tous les niveaux, ainsi selon Bouysse 2002, dans la pièce n°2 : valeur des classes multiniveaux et des classes uniques, :

En outre, ce jugement s'étend à des dimensions moins académiques puisque, « pour des aspects importants de l'éducation, tels que l'autonomie dans le travail, les attitudes de solidarité et de tolérance à l'égard des autres, qui sont rarement évalués de manière objective et quantifiée, il est probable que les classes multigrades sont très formatrices ».

Ces études sont encore confortées sur d'autres plans : pièce n°3 : étude sur les performances en lecture dans les classes à cours multiples).

Le rapporteur s'interroge ensuite sur d'éventuelles difficultés que pourraient avoir les élèves au collège :

On ne peut cependant manquer de s'interroger sur les effets que l'école isolée peut produire en termes de résultats à plus long terme et de parcours des élèves dans le 2nd degré.

Ce questionnement n'a pas lieu d'être. Le rapporteur ne peut ignorer les résultats de l'ensemble des études menées par l'IREDU et la DEPP, montrent que l'intégration des élèves issus des classes multiniveaux se passe très bien, qu'ils sont en avance, redoublent moins, sont plus autonomes, solidaires, citoyens, etc. (cf : pièce n°2 précitée) :

Ainsi, page 109... ***Enfin, l'intégration au collège des élèves est affectée également puisque « toutes choses égales par ailleurs », les risques de redoublement sont plus faibles pour les élèves ayant fréquenté essentiellement des classes à plusieurs cours (Leroy-Audouin, Mingat, 1995).***

La direction chargée des évaluations au ministère de l'Education nationale revendique clairement l'aspect positif des résultats et selon Bouysse (2002), l'ensemble des études conduites dans ce cadre institutionnel mettent en évidence à la fois que les performances des élèves aux évaluations en français et en mathématiques en CE2 et en 6ème sont meilleures quand ils fréquentent un cours multiple, mais que leur scolarité s'effectue de façon plus harmonieuse (moins de retard scolaire et

un peu plus d'élèves « en avance »). Nous montrons une fois encore que ce rapport est construit sur des hypothèses inexactes.

Nous pouvons relever que le passage de la maternelle au primaire, qui peut souvent poser des problèmes lors d'une rentrée en classe à un cours d'une école élémentaire, ne crée aucune difficulté en classe unique, puisque ces enfants sont déjà intégrés dans l'école primaire.

Si cette baisse toute relative d'élèves du premier degré (baisse de 6 500 élèves prévue à la rentrée 2017, après une hausse continue de plus de 16 000 élèves par an pendant plus de 10 ans), liée à une baisse de la population du milieu rural isolé était exacte, n'est-il pas plutôt du rôle de l'État de mettre en place des politiques tendant à inverser cette tendance, comme le prévoient les articles 1 et 2 de la loi sur l'aménagement du territoire, plutôt que des politiques tendant à la conforter ?

Enfin, comme nous l'avons développé précédemment et comme l'a reconnu le précédent ministre de l'éducation (pièce n°4 : extrait du discours du ministre devant le Sénat, décembre 2013, ces écoles sont meilleures à tous les niveaux et seule une volonté comptable à court terme au détriment de la pédagogie et de l'aménagement du territoire justifie cette décision.

Nous subissons des fermetures de services publics depuis une bonne trentaine d'années (gendarmerie, perception, poste, trains, gares, maternité, hôpital, et bien sûr école : le quart des écoles a été fermé entre 1980 et maintenant).

La décision du gouvernement va supprimer de nouveau au moins un tiers des écoles.

Nous voulons rappeler que l'étude de mars 2016 de l'IFOP établit très clairement le lien direct qui existe entre la perte des services publics en milieu rural et la progression de l'abstention et du vote d'extrême droite.

Cette volonté d'accélération de la politique de fermeture du service public de l'éducation date de 2014 et est confirmée par des témoignages d'élus membres de commissions DTER : (pièce n°5 : témoignage d'un élu membre d'une commission dans laquelle il a pu apprendre dès janvier 2016, que les subventions ne seraient dorénavant attribuées qu'aux écoles à plus de 5 classes).

Les élus du Nord sont en révolte contre ces décisions de fermeture et viendront à Paris manifester (pièce n°6 : Extrait de l'article de Giulia de Meulemeester, la Voix du Nord du 26 mai 2016).

Jusqu'en 2015, le barème départemental (ou seuil de fermeture et d'ouverture d'une classe) était simple : on attribuait un poste supplémentaire ou l'on fermait une classe à partir d'un certain nombre d'élèves, avec un taux d'encadrement légèrement meilleur pour les écoles en zone d'éducation prioritaire (REP+).

La situation depuis s'est complexifiée, puisque la création de « l'allocation progressive des moyens » a permis au ministère d'y ajouter d'autres critères provenant de l'INSEE :

- le taux de chômage des familles du quartier, ou de la commune ;
- le revenu médian ;
- le taux de sans diplôme.

Nous critiquons le choix de ces critères (pièce n°7 : analyse des critères choisis par l'EN). Cela a permis de classer les écoles en fonction de ces nouveaux critères, par exemple en Seine Maritime les écoles sont classées de 1 à 1700. Les plus faibles ayant un meilleur taux d'encadrement.

Pourquoi faire simple ? D'autant que les conventions prennent en compte d'autres critères encore.

Mais ce n'est pas que cela : c'est un moyen de rendre incompréhensible les décisions de fermeture pour la plupart des mortels, y compris les représentants des enseignants.

Si la circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016 reste discrète sur la mise en place des RPI concentrés et la fermeture des petites écoles (pièce n°8 : extrait de la circulaire), les conventions elles, les prônent

franchement (pièce n°9 : extraits de conventions, et conséquences). La convention du Gers, par exemple, montre clairement que cette volonté ministérielle, est justifiée uniquement par un souci d'économie de poste d'enseignant. A charge pour les département de mettre en place et de payer les transports supplémentaires.

Pour arriver à faire signer les conventions, les DASEN s'engagent à maintenir les postes pendant 3 ans, ou à ce que leur réduction soit moindre que ce qu'elle aurait due être (sic!).

Après une ou deux années de pratique, les enseignants des départements ayant déjà signé (Lot, Gers, Aveyron, Creuse...) ont constaté que la promesse du maintien de postes n'est pas tenue.

Conclusions : Il nous semble que si l'on voulait casser l'Éducation Nationale, désertifier le milieu rural et renforcer la concentration urbaine, on ne s'y prendrait pas autrement.

Nous pensons avoir pu montrer que ce rapport a été construit a posteriori et s'appuie sur des éléments de faits inexacts ou créés de toutes pièces dans le but de justifier une politique incompréhensible, privant les élèves de structures adaptées et performantes, mettant à mal la politique d'aménagement du territoire préconisée par la loi n°95-115 (pièce n°10 : conséquences).



Pour École & Territoire, son Président : Lionel Paillardin,
en collaboration avec Evelyne Vignals et Gilbert Lavie.

~oOo~

Bordereau des pièces jointes

pièce n°1 : articles 1 et 2 de la loi 95-115

pièce n°2 : valeur des classes multiniveaux et des classes uniques

pièce n°3 : étude sur les performances en lecture dans les classes à cours multiples de Sophie BRIQUET

pièce n°4 : extrait du discours du ministre devant le Sénat, décembre 2013

pièce n°5 : témoignage d'un élu, membre d'une commission DTER, dans laquelle il a pu apprendre dès janvier 2016, que les subventions ne seraient dorénavant attribuées qu'aux écoles à 4 classes et plus. Ce n'est que devant la forte opposition des élus que l'administration a accordé pour cette année les subventions à partir de 2 classes.

pièce n°6 : extrait de l'article de Giulia de Meulemeester, la Voix du Nord du 26 mai 2016

pièce n°7 : Sur la valeur des critères retenus pour déterminer « l'allocation progressive de moyens »

pièce n°8 : extrait de la page 13 de la circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016

pièce n°9 : extraits de conventions,

pièce n°10 : Conséquences,

pièce n°11 : trois fiches extraites de « État de l'école 2015 » MEN-DEPP

Article 1

Modifié par LOI n°2010-1563 du 16 décembre 2010 - art. 52 (V)

La politique nationale d'aménagement et de développement durable du territoire concourt à l'unité de la nation, aux solidarités entre citoyens et à l'intégration des populations.

Au sein d'un ensemble européen cohérent et solidaire, la politique nationale d'aménagement et de développement durable du territoire permet un développement équilibré de l'ensemble du territoire national alliant le progrès social, l'efficacité économique et la protection de l'environnement. Elle tend à créer les conditions favorables au développement de l'emploi et de la richesse nationale, notamment en renforçant la solidarité des entreprises avec leur territoire d'implantation, et à réduire les inégalités territoriales tout en préservant pour les générations futures les ressources disponibles ainsi que la qualité et la diversité des milieux naturels.

Elle assure l'égalité des chances entre les citoyens en garantissant en particulier à chacun d'entre eux un égal accès au savoir et aux services publics sur l'ensemble du territoire et réduit les écarts de richesses entre les collectivités territoriales par une péréquation de leurs ressources en fonction de leurs charges et par une modulation des aides publiques.

Déterminée au niveau national par l'État, après consultation des partenaires intéressés, des régions ainsi que des départements, elle participe, dans le respect du principe de subsidiarité, à la construction de l'Union européenne et est conduite par l'État et par les collectivités territoriales dans le respect des principes de la décentralisation. Elle renforce la coopération entre l'État, les collectivités territoriales, les organismes publics et les acteurs économiques et sociaux du développement.

Les citoyens sont associés à son élaboration et à sa mise en œuvre ainsi qu'à l'évaluation des projets qui en découlent.

Les choix stratégiques de la politique d'aménagement et de développement durable du territoire pour les vingt prochaines années sont définis par l'article 2. Ces choix stratégiques se traduisent par des objectifs énoncés par les schémas de services collectifs prévus au même article.

L'État veille au respect de ces choix stratégiques et de ces objectifs dans la mise en œuvre de l'ensemble de ses politiques publiques, dans l'allocation des ressources budgétaires et dans les contrats conclus avec les collectivités territoriales et leurs groupements, les établissements et organismes publics, les entreprises nationales et toute autre personne morale publique ou privée, en particulier dans les contrats de plan conclus avec les régions. Il favorise leur prise en compte dans la politique européenne de cohésion économique et sociale.

Ces choix stratégiques et ces objectifs offrent un cadre de référence pour l'action des collectivités territoriales et de leurs groupements, des agglomérations et des parcs naturels régionaux. Les schémas régionaux d'aménagement et de développement du territoire doivent être compatibles avec les schémas de services collectifs prévus à l'article 2.

TITRE Ier : DES DOCUMENTS ET ORGANISMES RELATIFS AU DÉVELOPPEMENT DU TERRITOIRE

CHAPITRE Ier : Des choix stratégiques d'aménagement et de développement durable du territoire et du Conseil national de l'aménagement et du développement du territoire.

Article 2

Modifié par LOI n°2010-1563 du 16 décembre 2010 - art. 52 (V)

La politique d'aménagement et de développement durable du territoire repose sur les choix stratégiques suivants :

- le renforcement de pôles de développement à vocation européenne et internationale, susceptibles d'offrir des alternatives à la région parisienne ;

- le développement local, organisé dans le cadre des bassins d'emploi et fondé sur la complémentarité et la solidarité des territoires ruraux et urbains. Il favorise la mise en valeur des potentialités du territoire en s'appuyant sur une forte coopération intercommunale et sur l'initiative et la participation des acteurs locaux ;

- l'organisation d'agglomérations favorisant leur développement économique, l'intégration des populations, la solidarité dans la répartition des activités, des services et de la fiscalité locale ainsi que la gestion maîtrisée de l'espace ;

- le soutien des territoires en difficulté, notamment les territoires ruraux en déclin, certains territoires de montagne, les territoires urbains déstructurés ou très dégradés cumulant des handicaps économiques et sociaux, certaines zones littorales, les zones en reconversion, les régions insulaires et les départements d'outre-mer-régions ultrapériphériques françaises.

Afin de concourir à la réalisation de chacun de ces choix stratégiques ainsi qu'à la cohésion de ces territoires, l'Etat assure :

- la présence et l'organisation des services publics, sur l'ensemble du territoire, dans le respect de l'égal accès de tous à ces services, en vue de favoriser l'emploi, l'activité économique et la solidarité et de répondre à l'évolution des besoins des usagers, notamment dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la culture, du sport, de l'information et des télécommunications, de l'énergie, des transports, de l'environnement, de l'eau ;

- la correction des inégalités spatiales et la solidarité nationale envers les populations par une juste péréquation des ressources publiques et une intervention différenciée, selon l'ampleur des problèmes de chômage, d'exclusion et de désertification rurale rencontrés et selon les besoins locaux d'infrastructures de transport, de communication, de soins et de formation ;

- un soutien aux initiatives économiques modulé sur la base de critères d'emploi et selon leur localisation sur le territoire en tenant compte des zonages en vigueur ;

- une gestion à long terme des ressources naturelles et des équipements, dans le respect des principes énoncés par l'article L. 200-1 du code rural et par l'article L. 110 du code de l'urbanisme ;

- la cohérence de la politique nationale d'aménagement du territoire avec les politiques mises en œuvre au niveau européen ainsi que le renforcement des complémentarités des politiques publiques locales.

Les choix stratégiques sont mis en œuvre dans les schémas de services collectifs suivants :

- le schéma de services collectifs de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- le schéma de services collectifs culturels ;
- le schéma de services collectifs sanitaires ;
- le schéma de services collectifs de l'information et de la communication ;
- le schéma de services collectifs de l'énergie ;
- le schéma de services collectifs des espaces naturels et ruraux ;
- le schéma de services collectifs du sport.

Les schémas de services collectifs comportent un volet particulier prenant en compte la situation spécifique des régions ultrapériphériques françaises.

~oOo~

Sur la valeur des classes multiniveaux et des classes uniques, quant à l'augmentation de l'autonomie des élèves, de la solidarité, de la tolérance et à la diminution du taux de redoublement :

Le ministère devrait favoriser le développement des écoles à classe unique, puisque la baisse du taux de redoublement est devenue officiellement LA priorité du ministère.

Or, si 18% des élèves d'une classe d'âge ont redoublé au moins une fois au long de leur scolarité en élémentaire, **ce taux est près de deux fois moindre dans ces petites écoles, comparé à l'ensemble des classes** (cahier n°69 mai 2007 IREDU Christine Leroy-Audouin et Alain Mingat qui confirme le rapport de 1995 – voir encadré 2 page 2, ci-après). Si ce taux de redoublement était comparé uniquement à celui des classes à un cours, et non à l'ensemble des classes, il serait de 2/3 moindre. Nous rappelons que les classes à un cours sont celles que l'on trouve dans les regroupements soi-disant « pédagogiques » ou dans les écoles à 5 classes et plus, prônées par le ministère.

C'est pourtant la position contraire qui a été adoptée, allant à contre courant du résultat de ses propres études, du rapport PISA de l'OCDE de 2013 et du rapport de la cour des comptes de 2010 :

page 169 : ***Des arbitrages nécessaires***

Il est ainsi incohérent que celui-ci (le Ministère : NdR) puisse continuer à consacrer environ deux fois moins de moyens à l'éducation prioritaire qu'à une pratique du redoublement dont le ministère lui-même estime, à travers les objectifs et indicateurs de ses programmes budgétaires, qu'il doit diminuer radicalement.

Qu'on pourrait traduire, dans le cadre qui nous occupe, par : ***Il est ainsi incohérent que celui-ci (le Ministère : NdR) puisse continuer à consacrer environ deux fois moins de moyens à l'éducation prioritaire qu'à une pratique de fermeture des petites écoles qui entraîne de fait une augmentation du taux de redoublement dont le ministère lui-même estime, à travers les objectifs et indicateurs de ses programmes budgétaires, qu'il doit diminuer radicalement.***

Donc, juste en ne fermant pas ces petites écoles, mais au contraire en en ouvrant davantage, on pourrait répondre à cette priorité, qui plus est, à un très faible coût. De plus, ces écoles n'apportent pas qu'une baisse drastique du taux de redoublement, les études montrent qu'elles apportent également : autonomie dans le travail, attitudes de solidarité et de tolérance à l'égard des autres, scolarité plus harmonieuse, meilleure organisation, acquisition précoce de la citoyenneté, etc. (voir encadré 1 page 2 et encadré 2 page 3, ci-après). Il est vrai que si l'on observe la proportion de la dépense d'éducation par rapport au PIB (-2%) ou mieux à l'ensemble des dépenses publiques (-10%), la France fait partie des rares pays dont les dépenses publiques d'éducation ont diminué entre 2000 et 2011. Il s'en suit que 50 000 postes ont ainsi été supprimés depuis 2007 dont 16 000 en 2011, entraînant la fermeture de 1 500 classes. Ceci pouvant expliquer cela.

En conclusion :

D'une part, il a longuement été démontré par toutes les études du ministère de l'aménagement du territoire et de la DATAR, que la présence des services publics en milieu rural, et plus encore la présence des écoles, jouent un rôle prépondérant dans la vitalité du tissu rural et l'aménagement du territoire (L. Davezies 2008). Nous rappelons que la suppression des services publics en milieu rural entraîne une irréversibilité et un effet boule de neige dans le délaissement du territoire.

De même, l'étude de mars 2016 de l'IFOP établit très clairement un lien entre la perte des services publics en milieu rural et la progression de l'abstention et du vote FN.

Vouloir les supprimer constitue à tout le moins une EMA de l'État qui prône dans le même temps, et à juste titre, une revitalisation du milieu rural et de la volonté du législateur, notamment inscrite au 2ème § de l'article L111-1, fondateur du code de l'Éducation :

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Nota bene : dans ce qui suit de la présente PJ n°2, seule la mise en valeur (**Gras, Souligné et Encadré**) est du rédacteur. Mise à part la conclusion, ce ne sont que des extraits des études, sans développement personnel.

Extrait du cahier n°69 de 2007 de l'IREDU :

Page 106... les recherches conduites en la matière montrent que les progressions scolaires des élèves fréquentant un cours multiple sont au moins égales et parfois supérieures, « toutes choses égales par ailleurs » (c'est-à-dire à caractéristiques individuelles et niveau initial donnés notamment), à celles d'élèves fréquentant un cours simple.

En effet, la majorité des travaux réalisés dans le contexte français à partir des années 80 (Vogler, Bouissou, 1987 ; Oeuvarard, 1990 ; Leroy-Audouin, Mingat, 1995) témoigne de l'efficacité des classes à plusieurs cours, et notamment des classes uniques.

Cette tendance s'observe globalement, **quelque soit le nombre de sections dans la classe** mais aussi indépendamment de l'âge des élèves. Ainsi, dès l'école maternelle, les élèves réalisent de meilleures progressions lorsqu'ils sont scolarisés en cours double et c'est particulièrement le cas quand les pairs qu'ils côtoient sont plus âgés. ...

Dans le cursus élémentaire, l'avantage des élèves issus de cours multiples se confirme, que ce soit à l'entrée au CE2 (Oeuvarard, 1990 ; Jarousse, Mingat, 1993) ou à l'entrée en 6ème (Leroy-Audouin, Mingat, 1995), même si la configuration de la classe révèle des nuances sensibles : les cours triples en effet semblent être les moins efficaces au plan pédagogique (Bressoux, 1994).

Page 109... **Enfin, l'intégration au collège des élèves est affectée également puisque « toutes choses égales par ailleurs », les risques de redoublement sont plus faibles pour les élèves ayant fréquenté essentiellement des classes à plusieurs cours** (Leroy-Audouin, Mingat, 1995).

La direction chargée des évaluations au ministère de l'Education nationale revendique clairement l'aspect positif des résultats et selon Bouysse (2002), l'ensemble des études conduites dans ce cadre institutionnel mettent en évidence à la fois que les performances des élèves aux évaluations en français et en mathématiques en CE2 et en 6ème sont meilleures quand ils fréquentent un cours multiple, mais que **leur scolarité s'effectue de façon plus harmonieuse (moins de retard scolaire et un peu plus d'élèves « en avance »)**.

En outre, ce jugement s'étend à des dimensions moins académiques puisque, « pour des aspects importants de l'éducation, tels que l'autonomie dans le travail, les attitudes de solidarité et de tolérance à l'égard des autres, qui sont rarement évalués de manière objective et quantifiée, il est probable que les classes multigrades sont très formatrices » (Bouysse, 2002).

~oOo~

Extraits des "Notes de l'IREDU" (Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, CNRS-Université de Bourgogne) 96/1 de 1995 :

Analyse des carrières scolaires dans le primaire et au collège

Concernant la fréquence des redoublements sur l'ensemble de la scolarité à l'école élémentaire, on observe que la probabilité d'avoir fait une scolarité primaire heurtée (un ou plusieurs redoublements) a tendance à être inférieure chez les élèves ayant fréquenté plutôt des cours multiples que des cours simples, mais la différence est assez modeste et statistiquement non significative.

Par contre les élèves scolarisés en classe unique ont des risques significativement plus faibles de redoubler : sur l'ensemble de la scolarité élémentaire, la probabilité de redoublement est de 33,7% pour l'ensemble de l'échantillon ; elle n'est que de 19% dans la population des élèves ayant fait leur scolarité essentiellement dans une classe unique. *(Ce qui représente près de deux fois moins de redoublement (46%) : NdR).*

Si on examine en premier lieu de façon transversale les acquis des élèves en cours de 6ème, **on**

observe que les élèves qui ont les moins bons résultats sont ceux qui ont fréquenté en primaire des cours simples ; par rapport à eux, les élèves ayant été scolarisés en cours multiples, et plus encore en classe unique, ont des résultats en 6ème sensiblement meilleurs ; les écarts sont statistiquement significatifs et quantitativement substantiels (+3,89 points pour les cours multiples et +6,44 points pour les classes uniques).

La prise en considération des résultats scolaires en cours de 6ème renforce la position favorable des « petites structures » du primaire quant à l'intégration des élèves au collège l'estimation est, qu'à résultats scolaires comparables, ces élèves ont un risque de redoublement inférieur à ceux des élèves issus de cours simples en primaire.

Le résultat obtenu illustre donc que, de fait, **les enseignants du collège reconnaissent en moyenne chez ces enfants des qualités qui vont au-delà des stricts résultats scolaires.**

Ceci est manifestement un signe positif des capacités d'intégration des élèves des petites structures primaires; cela peut sans doute être rattaché à l'entraînement qu'ils ont eu dans les classes à plusieurs cours à être plus autonome, à travailler davantage seuls et finalement à mieux s'organiser.

Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège

Il est d'une importance particulière de déterminer dans quelle mesure les différents modes d'organisation sont porteurs d'une efficacité pédagogique identique ou bien si, au-delà des opinions normatives de tel ou tel, des différences peuvent être identifiées sur des bases factuelles externes rigoureusement établies.

Les résultats rapportés ici sont extraits de l'analyse de trois enquêtes réalisées dans des cantons à dominante rurale de Saône-et-Loire et de l'Yonne. Les échantillons ont été constitués pour que les variétés étudiées soient bien représentées; elles permettent des analyses transversales et longitudinales des acquis scolaires dans le primaire, l'étude de la fréquence des redoublements dans le primaire et l'intégration des élèves au collège selon les modes de groupements auxquels ils sont, ou ont été, exposés en primaire. Les échantillons comprennent 971 élèves dans 97 classes dans l'enquête CE2 de Saône-et Loire, 932 élèves dans 82 classes dans l'enquête CE2 de l'Yonne et 1 267 élèves dans 11 collèges, (issus de 93 écoles primaires) du département de l'Yonne.

Examinons les résultats obtenus.

Acquisitions scolaires en cours de primaire

La comparaison globale des acquis des élèves (de mêmes caractéristiques sociales) selon qu'ils ont été scolarisés en classe à cours simple ou à cours multiples montre des effets qui vont dans le même sens que ceux rapportés dans la littérature récente : on obtient ici, au niveau du CE2 des acquis plus élevés d'environ 2,7 points (statistiquement significatifs) pour les cours multiples en référence aux cours simples.

En début de classe de 6ème, c'est-à-dire en fin de scolarité primaire, l'écart reste positif et statistiquement significatif, son ampleur étant comparable à celui observé en fin de CE2.

Au-delà de cette comparaison globale, les résultats soulignent les aspects particulièrement positifs des classes uniques, dont les écarts positifs par rapport aux cours simples sont de +3,9 points en fin de CE2 et +4,8 points en début de 6ème.

....

Aspects relationnels et représentations selon le type de cours en primaire

Les résultats obtenus, qui portent sur des déclarations et non sur des observations directes, montrent que le temps individuel (ou d'autonomie) est d'autant plus grand que le nombre de cours dans la classe est élevé : moyenne de 103 minutes par jour en cours simple, 128 mn en cours multiples et 151 mn en classe unique.

Par ailleurs, les temps d'attente qui ont un faible contenu académique en cours de temps interactif (dessin libre, lecture individuelle, ...) ne sont pas moins importants dans les cours multiples que dans les cours simples; le travail individuel et le tutorat sont en revanche très fréquents et généralement intégrés à la pratique pédagogique dans les classes uniques.

Les cours simples ont une forte prise en charge des élèves, mais une faible optimisation du temps scolaire, alors que les classes uniques accordent une grande autonomie aux élèves tout en maximisant le temps effectivement scolaire (les cours multiples sont dans une position intermédiaire). Cela dit, il s'agit plutôt de tendance, et on observe à la fois une forte variabilité de ces caractéristiques au sein des trois groupes, et des recouvrements importants : ceci manifeste l'existence de larges marges d'autonomie de l'enseignant dans l'organisation de ses pratiques.

~oOo~

Extrait du rapport de l'Inspection Générale
"Réseau Scolaire en Milieu Rural" Juin 1995

PREMIERES INFORMATIONS SUR L'EFFICACITE SELON LA STRUCTURE

...Il est évident que la classe supposée homogène paraît plus facile à gérer que la classe à plusieurs cours. Pour autant, la structure dite homogène ne devrait constituer ni un modèle ni un exemple. D'abord, il n'existe pas de classe véritablement homogène et le maître devrait toujours diversifier sa pratique selon les groupes d'élèves. Par ailleurs, les classes à plusieurs cours facilitent la continuité dans les apprentissages.

Les dernières études réalisées aussi bien par la direction de l'évaluation et de la prospective que par l'institut de recherche sur l'économie de l'éducation (I.R.E.D.U.) de Dijon aboutissent aux mêmes résultats : la classe à cours unique -qu'il ne faut pas confondre avec l'école à classe unique- obtient des résultats un peu moins bons que la classe à deux cours ; et dans la classe à deux niveaux, les performances des élèves sont nettement moins bonnes que dans la classe à trois cours.

Ces résultats vont à l'encontre de bien des discours, que ce soit ceux des enseignants ou ceux des parents des élèves des villes. Ils vont même à l'encontre des instructions qui ont été données aux inspecteurs d'académie au milieu des années soixante. Il faut dire que l'on ne disposait pas, à l'époque, des moyens qui existent aujourd'hui pour mesurer l'efficacité de telle ou telle structure. Il faut ajouter que l'écart entre les performances des élèves des classes à un cours et celles des élèves des classes à trois cours est loin d'être négligeable.

~oOo~

En conclusion, la politique de fermeture des écoles jusqu'à 4 classes qui s'est officialisée au printemps 2016, va à l'encontre du bon sens, de la volonté affichée de réussite pédagogique, du bien être des familles rurales, de l'aménagement du territoire et même de l'économie à moyen/long terme. Afin d'éviter toute révolte importante, cette politique se mettra en place sur plusieurs années et notamment pas l'année prochaine (élections oblige).

On se croirait dans l'application des recommandations de la page 30 du cahier économique n°13 de l'OCDE :

On peut réduire, par exemple, les crédits de fonctionnement aux écoles ou aux universités, mais il serait dangereux de restreindre le nombre d'élèves ou d'étudiants. Les familles réagiront violemment à un refus d'inscription de leurs enfants, mais non à une baisse graduelle de la qualité de l'enseignement et l'école peut progressivement et ponctuellement obtenir une contribution des familles, ou supprimer telle activité. Cela ranse fait au coup par coup, dans une école mais non dans l'établissement voisin, de telle sorte que l'on évite un mécontentement général de la population.

LES PERFORMANCES EN LECTURE DANS LES CLASSES À COURS MULTIPLES

(SE/CP et SE/CP/CE1)

Sophie BRIQUET-DUHAZÉ

Cet article de Sophie Briquet-Duhazé présente une étude comparative entre les résultats obtenus en lecture, en fin d'année scolaire, dans les classes à cours multiples (telles qu'il en subsiste dans les écoles rurales) et dans les classes de CP à cours unique.

On y voit que le regroupement d'enfants d'âges différents est un facteur favorable à l'apprentissage de la lecture et au bon déroulement de la scolarité de l'ensemble des élèves, ce qui n'étonnera pas nos lecteurs.

Encore faut-il noter que les effets bénéfiques dont fait état Sophie Briquet-Duhazé ne sont pas ceux de groupes hétérogènes constitués à des fins d'apprentissage mais ceux dus au seul côtoiement dans une même classe de groupes homogènes d'enseignement.

L'existence et le fonctionnement des classes à cours multiples SE/CP ; SE/CP/CE1 sont méconnus.

Celles-ci regroupent dans un même lieu des enfants de maternelle (les sections enfantines), des enfants de cours préparatoire et éventuellement des enfants de cours élémentaire première année. Elles sont implantées à la campagne dans des écoles comptant deux ou trois classes.

C'est la méconnaissance des classes à cours multiples qui donne naissance à un phénomène de rejet de la part des instituteurs. La réputation de ces classes a été bâtie autour des désavantages qu'elles procurent aux enseignants : travail supplémentaire (préparation double des leçons), organisation du travail et gestion du temps plus difficiles. Au début du siècle, elles étaient nombreuses et définissaient l'enseignement primaire. Petit à petit, l'exode rural a permis la création, en ville, d'écoles de plus en plus grandes et la mise en place de classes à un seul cours. À la campagne, les classes à cours multiples étaient vouées à disparaître car la nouvelle organisation des écoles rendait l'organisation des classes elle-même plus simple. Mais tel ne fut pas le cas. Ces classes à cours multiples existent encore dans les petits villages même si leur nombre diminue au fil des ans.

Dans les grandes écoles, elles existent lorsque aucune autre solution n'a pu permettre une meilleure organisation. Cependant, il s'agit toujours d'une classe à double cours (jamais triple), et ces deux cours appartiennent toujours à l'école élémentaire. Les classes SE/CP ; SE/CP/CE1 réunissent (et c'est leur originalité) des élèves de maternelle et de l'élémentaire. Les classes à cours multiples peuvent offrir aux plus jeunes élèves une meilleure réussite scolaire. Les instituteurs enseignant dans ces classes peuvent témoigner qu'elles favorisent notamment l'apprentissage de la lecture.

À notre connaissance, aucune recherche n'a été menée sur ces classes à plusieurs cours. En revanche, le cours préparatoire et l'apprentissage de la lecture sont l'objet de très nombreuses études. Il nous paraît souhaitable d'y associer les classes SE/CP ; SE/CP/CE1 et mesurer la réussite scolaire des élèves, en lecture, à la fin de leur CP. Nous avons réalisé une première étude en 1988. Les résultats étant intéressants (ils montraient notamment une meilleure réussite en lecture et un taux de redoublements nettement inférieur dans les classes à cours multiples), nous avons effectué une seconde recherche en 1991, en utilisant un échantillon plus important.

I. PRÉSENTATION DES CLASSES À COURS MULTIPLES

La classe SE/CP rassemble des enfants de cinq et six ans. Quelquefois, grâce à des dérogations obtenues auprès de l'Inspection Académique, des enfants de trois et quatre ans peuvent être inscrits en section enfantine dans la limite des places disponibles. La classe SE/CP/CE1 rassemble quant à elle des élèves de quatre, cinq, six et sept ans.

Ces classes se rencontrent la plus souvent dans des villages dont la population varie entre 300 et 800 habitants. Le cours section enfantine correspond à la grande section de maternelle et à la moyenne et petite sections si certains enfants de ces âges sont admis. Avant leur entrée au CP, les enfants ont donc suivi un an ou deux la section enfantine, trois dans le meilleur des cas. Lorsqu'un village est doté d'une maternelle, les enfants y sont le plus souvent pré-scolarisés trois ans avant leur entrée au CP, dans l'école élémentaire voisine.

À titre indicatif, voici l'évolution du nombre de classes à cours multiples SE/CP et SE/CP/CE1 en Seine-Maritime.

	Total des classes SE/CP	Total des classes SE/CP/CE1
1980-81	83	142

1985-86	72	87
1991-92	33	46

(Source : Service de l'informatique de gestion et des statistiques. MENIA Seine Maritime)

À la lecture de ce tableau, on s'aperçoit que le nombre de classes à cours multiples en Seine Maritime a été divisé par trois en dix ans. Cette baisse est due en grande partie à la création de regroupements pédagogiques permettant aux petites communes d'éviter d'une part, la fermeture de leurs écoles et, d'autre part, contribuer à la création de classes à cours simples. De plus, la création d'écoles maternelles a permis de remplacer les sections enfantines lorsque les effectifs plus nombreux le permettaient.

Le mode de fonctionnement des classes SE/CP ; SE/CP/CE1 est différent de celui des autres classes à cours doubles ou triples. Elles posent, du point de vue organisationnel, plus de difficultés car il est problématique pour l'instituteur d'installer des enfants de quatre et cinq ans confortablement, et de leur fournir un enseignement et un mode de vie proches de ceux dispensés à l'école maternelle. Les cours ne peuvent être géographiquement et uniquement matérialisés par les bureaux comme dans une classe traditionnelle. C'est la difficulté majeure car la pédagogie, l'organisation... sont radicalement différentes à l'école maternelle et à l'école élémentaire. Dans ces classes à cours multiples, il faut allier les deux sans que ce soit au détriment de l'un ou l'autre cours (SE ou CP) car l'organisation de la classe doit également permettre à l'enseignant de se consacrer aux élèves du niveau élémentaire.

Tout dans la classe doit permettre aux SE d'être autonomes. Le choix du mobilier est, en conséquence très important. Non seulement les tables et les chaises doivent être à leur taille mais aussi placards et meubles divers de rangement. Car l'enseignant doit être déchargé le plus souvent de ces tâches de rangement, collecte, nettoyage, distribution... En effet, n'oublions pas que si les écoles maternelles bénéficient des services d'ASEM, cela est rarement le cas des classes SE/CP ; SE/CP/CE1. L'instituteur est le plus souvent seul dans sa classe.

Apprendre l'autonomie aux élèves reste le leitmotiv de l'enseignant de classe à plusieurs niveaux. En début d'année, il devra apprendre aux SE à se vêtir, se ranger, changer d'atelier, d'activité... Pendant l'enseignement dispensé aux élèves de CP, les petits découvrent par le jeu, différentes notions mathématiques, de graphisme, de lecture ... et se rendent aux différents ateliers (peinture, jeux, puzzles, bibliothèque, coins-jeux...). À d'autres moments, la classe est réunie et les deux cours apprennent ensemble comptines, chants, poésies ; pratiquent l'éducation physique et sportive, les travaux manuels, les arts plastiques, découvrent l'histoire, la géographie, l'instruction civique, les sciences et la technologie.

Le plus souvent, le maître scinde la classe en cours lorsqu'il dispense les enseignements de français et de mathématiques. Cependant, la structure de la classe permet à l'instituteur d'organiser des activités de lecture avec les deux ou trois cours comme : découvrir et réaliser une recette de cuisine, étudier une comptine, étudier un son, lire la lettre des correspondants. Ces activités pouvant être réalisées ponctuellement ou régulièrement en fonction des acquis, des compétences de chaque niveau mais surtout en fonction de la période de l'année scolaire.

Le plus difficile étant pour le maître, de partager équitablement le temps consacré à chacun des cours, d'exiger de tous ses élèves une certaine discipline sans contraindre les plus petits au silence. Tout cela ne pouvant se réaliser sans l'apprentissage par tous de l'autonomie.

II. LES ENQUÊTES

Objectifs : ils ont été volontairement limités à deux :

En premier lieu, on se demande si les enfants de CP, scolarisés dans une classe à cours multiples SE/CP ; SE/CP/CE1, réussissent à apprendre à lire en plus grand nombre (moins d'échecs scolaires en lecture) que les enfants scolarisés dans un CP (classe à un seul cours) ?

Dans un deuxième temps, peut-on mettre à jour des différences entre ces deux types de classes (SE/CP ; SE/CP/CE1 et CP) en fin d'année scolaire, quant aux résultats en lecture, en comparant ces dits résultats selon le sexe, le temps de pré-scolarisation et le milieu social des élèves ?

Méthode : le questionnaire. Chaque instituteur devait répartir lui-même ses élèves dans une grille comprenant les cases suivantes : année de naissance, sexe, enfant ayant redoublé le CP, nombre d'années de maternelle ou SE suivies, catégorie professionnelle du père et de la mère et le niveau de lecture (médiocre, insuffisant, moyen, bon). Ce tableau constituait la partie centrale du questionnaire.

D'autres renseignements furent demandés : la méthode d'apprentissage de la lecture employée, quelques interrogations sur l'adaptation des enfants aux CP, avantages et inconvénients de la classe SE/CP, etc.

Ce questionnaire fut élaboré à partir d'entretiens enregistrés.

Il est important de noter que les résultats traités ont été obtenus à partir des informations transmises par les instituteurs et que nous nous interdisons de prétendre que ces résultats sont représentatifs. Nous mesurons toute la prudence dont il est nécessaire de faire preuve lorsqu'il s'agit de manipuler des résultats statistiques en pédagogie.

D'autre part, afin de compléter les données recueillies lors de nos enquêtes par questionnaires, nous procédons actuellement à des observations dans des classes SE/CP ; SE/CP/CE1. L'objectif de ce travail étant de repérer particulièrement les interactions entre les élèves des différents niveaux, grâce à des grilles d'observation (spécifiquement lorsque le maître dispense une leçon de lecture aux élèves de CP).

1. Première enquête. 1988 :

Elle fut réalisée auprès des instituteurs de la circonscription de Lillebonne.

Échantillon : 423 élèves de CP dont 100 inscrits en SE/CP et SE/CP/CE1.

Principal résultat : pourcentage de redoublants en 1988-89 :

CP "pur" 18%

CP en SE/CP et SE/CP/CE1 10,73%

D'autres tableaux ont été réalisés mais il nous est impossible de tous les reproduire. En revanche, voici la synthèse des interprétations des données statistiques recueillies lors de cette enquête :

1. Les classes SE/CP et SE/CP/CE1 semblent offrir plus de chances de réussite en lecture aux enfants d'origine dite modeste (ouvriers) que le CP "pur".
2. Les enfants issus des milieux dits favorisés (cadres supérieurs) semblent avoir autant de chances de réussir leur apprentissage de la lecture dans les deux types de classes.
3. Le taux de redoublement dans les classes SE/CP ; SE/CP/CE1 est bien moins important qu'au CP et les premières semblent favoriser davantage les filles.
4. En SE/CP ; SE/CP/CE1, le temps de pré-scolarisation des élèves semble être un facteur moins déterminant dans la réussite scolaire des élèves. Il joue un rôle moins important qu'au CP
5. Le redoublement à outrance (retard de 2 ou 3 ans) en SE/CP ; SE/CP/CE1 tend vers zéro alors qu'il est toujours présent en CP "pur".
6. Le passage anticipé au CP existe dans les deux classes mais on ne peut conclure sur son bien-fondé car : en SE/CP ; SE/CP/CE1 il est plus usité mais concerne tous les élèves quelle que soit leur origine sociale ; en CP "pur", il est moins prôné mais seuls les enfants d'origine sociale élevée en bénéficient.
7. Parmi les enfants admis au CE1, le niveau en lecture est sensiblement supérieur en SE/CP ; SE/CP/CE1 sans différence notable quant au sexe.
8. Avec un temps de pré-scolarisation de un ou deux ans, les enfants inscrits en SE/CP ; SE/CP/CE1 ont plus de chances d'obtenir un niveau en lecture bon ou moyen qu'un élève de CP "pur" pré-scolarisé le même temps.

2. Seconde enquête. 1991 :

Elle fut réalisée auprès des instituteurs de Seine-Maritime (sauf les villes de Rouen et le Havre comprenant des écoles de trop grande importance).

L'échantillon se composait de 920 élèves de CP dont 176 issus des classes SE/CP ; SE/CP/CE1.

Nous savions, en effectuant cette seconde enquête, que nous ne pourrions plus considérer le taux de redoublements dans les deux types de classes comme un critère permettant de comparer la réussite en lecture dans ces dites classes. En effet, la Seine-Maritime était en 1990-91, l'un des départements pilotes pour la mise en place des cycles à l'école primaire (Loi d'Orientation de 1989). Notre département a donc été l'un des premiers à appliquer l'une des consignes qui était la limitation des redoublements au CP afin de permettre aux enfants de réaliser leurs apprentissages du cycle deux en 2, 3 ou 4 ans.

a. Les redoublants : CP "pur" 9%, CP en SE/CP et SE/CP/CE1 8,52%

Au CP "pur", les redoublants sont majoritairement des garçons, alors que dans les classes à cours multiples, les deux sexes sont équitablement représentés.

- Niveau en lecture des redoublants (en fin de seconde année) : dans les classes SE/CP ; SE/CP/CE1, les 2/3 des redoublants obtiennent un niveau en lecture bon ou moyen, contre la moitié en CP "pur".

On peut penser que la structure même de la classe à plusieurs cours favorise l'élève de CP qui peut suivre au moment désiré et à son gré, des enseignements dispensés au CE1 ou en SE, en fonction de ses acquis ou de ses

lacunes.

- Milieu socio-professionnel : dans notre échantillon, tous les redoublants quelle que soit la classe, appartenaient à la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers.

- Pré-scolarisation : un tiers des redoublants n'a été pré-scolarisé qu'un an en SE/CP/CE1. Par contre, au CP "pur", la majorité des redoublants a été pré-scolarisée trois ans.

b. Les enfants de CP d'âge normal :

- Niveau en lecture (filles plus garçons) : dans les classes à cours multiples, 85,72% obtiennent un niveau bon ou moyen contre 76,43% en CP "pur".

- Sexe des élèves : les filles sont plus nombreuses à obtenir un bon niveau en lecture que ce soit en CP "pur" ou en SE/CP/CE1.

- Milieu social : les différentes catégories socio-professionnelles sont représentées dans les deux catégories de classes. Les proportions sont à quelques nuances près, comparables : les ouvriers représentent la moitié de l'ensemble (un peu moins au CP "pur"), puis viennent les employés et les cadres moyens. Dans les trois C.S.P. citées, les chances d'obtenir un bon ou un moyen niveau en lecture, sont supérieures dans les classes à cours multiples.

- Pré-scolarisation : en CP "pur", 77,78% des élèves ont fréquenté 3 ans l'école maternelle contre 51,94% en classes à cours multiples. Dans ces dernières classes, ils sont 17,54% à avoir suivi un an seulement la section enfantine ; 2,1% des élèves de CP "pur", ont fréquenté l'école maternelle le même temps.

Un enfant ayant été pré-scolarisé une seule année, a plus de chances d'obtenir un niveau bon ou moyen dans une classe à cours multiples. Cependant, un élève de CP "pur" a plus de chances d'obtenir un niveau bon ou moyen s'il a été pré-scolarisé plus longtemps. En CP "pur", plus le temps de Pré-scolarisation est long et meilleur est le niveau en lecture. En revanche, fait très surprenant, en SE/CP ; SE/CP/CE1, la durée de Pré-scolarisation ne semble pas avoir d'influence sur le niveau en lecture des élèves.

III. HYPOTHÈSES EXPLICATIVES

L'une de nos hypothèses quant à l'explication de résultats meilleurs en lecture dans les classes à cours multiples est l'inexistence de la rupture entre l'école maternelle (en fait la section enfantine) et l'école élémentaire.

En effet, l'entrée au CP est souvent synonyme pour les enfants de 6 ans, de changement de vie scolaire.

Les conditions de travail scolaire sont différentes : au CP, il n'y a presque plus de périodes de détente entre les différentes activités pratiquées en classe. L'enjeu important qui est de savoir lire conditionne le comportement scolaire des élèves (angoisse, compétition, etc.)

Au CP, les activités de groupes sont plus réduites alors que le travail en ateliers est le plus souvent employé à l'école maternelle.

Le temps de récréation diminue au CP. A la fin de la semaine, les élèves de CP (6 ans), sortent 1h30 de moins que leurs camarades de grande section de maternelle (5 ans) alors que leurs efforts fournis en classe mériteraient certainement une détente plus longue.

La capacité de l'enfant de CP à rester assis et donc le plus souvent immobile est sollicitée dès son entrée à l'école élémentaire. Cela constitue un des grands bouleversements. A l'école maternelle, il pouvait se déplacer librement dans la classe et choisir le plus souvent l'activité préférée.

Presque toutes les habitudes de vie scolaire pratiquées à l'école maternelle sont rompues. En voici quelques exemples : la présence quotidienne des parents dans l'école pour venir conduire ou chercher leurs enfants, le passage journalier dans la salle de jeux pour y pratiquer les activités sportives, les coins-jeux, le travail en ateliers ...

Au CP, l'aide maternelle ne sera plus présente alors que cette personne faisait souvent partie de la vie affective de l'enfant depuis sa première scolarisation.

L'environnement au CP diffère : nouvelle école, nouveaux adultes, l'enfant se retrouve le plus petit alors qu'il était le plus grand à l'école maternelle.

La liste des changements de vie scolaire entre l'école maternelle et l'école élémentaire pourrait être encore plus longue et plus détaillée.

Nous devons apporter cependant deux nuances, l'une concernant l'évolution de la pédagogie pratiquée au CP (les méthodes se transforment, le passage maternelle-CP est dédramatisé, mise en place des cycles, travail d'équipe...), l'autre s'appliquant aux besoins des enfants. L'enfant de CP aspire à devenir un élève entrant à la grande école et donc reconnu comme tel par ses parents, la maîtresse, ses camarades : le port du cartable étant un signe de cette évolution...

Qu'en est-il du passage au CP dans les classes à cours multiples SE/CP ; SE/CP/CE1 ?

Les SE entrant au CP demeurent non seulement dans la même école mais aussi dans la même classe.

Ils retrouvent le plus souvent leur maître et leurs camarades. L'ensemble du groupe n'a pas besoin d'un temps d'adaptation pour se constituer, faire connaissance. L'angoisse liée à la découverte de nouvelles personnes et de nouveaux locaux n'existe pas.

L'organisation des classes à cours multiples permet aux uns de profiter des installations prévues plus spécifiquement pour les autres (les CP peuvent par exemple aller dans les coins-jeux des SE lorsque leur travail est terminé). Les élèves sont donc plus mobiles.

Tous les élèves de SE et de CP bénéficient du même taux horaire de récréation.

L'apprentissage de la lecture est dédramatisé. Les CP scolarisés dans une classe à cours multiples SE/CP ou SE/CP/CE1 doivent apprendre à lire mais savent ce que représente cet apprentissage. Lorsqu'ils étaient en SE, ils ont vécu l'expérience de leurs camarades de CP. Ils connaissent la méthode, la progression et ont déjà acquis quelques notions par le biais des interactions. Même pour les parents, l'entrée au CP est dédramatisée ; on ne parle pas d'entrée à la grande école.

Les classes à cours multiples permettent de gommer certains inconvénients du passage maternelle-CP.

Il serait inexact de croire qu'il n'est pas nécessaire aux élèves de CP de s'adapter. Comme leurs camarades de CP à cours unique, ils devront apprendre à lire et l'enjeu lié à l'obsession de la réussite demeure le même. Cependant, ce passage semble plus doux car amoindri et psychologiquement moins difficile.

Notre seconde hypothèse quant à l'explication de résultats meilleurs en lecture dans les classes cours multiples est le jeu des interactions qui existe entre les élèves des différents niveaux.

Les enfants de SE "baignent" dans le monde de l'écrit et cette immersion paraît favoriser leurs futurs apprentissages.

Chaque instituteur des classes SE/CP ; SE/CP/CE1 a déjà constaté le fait suivant : il n'est pas rare, lorsque l'enseignant dispense une leçon de lecture au CP, d'entendre un élève de SE répondre à une question (posée aux élèves de CP) ou lire un mot que ses camarades ne réussissaient pas à lire. Et, ce faisant, l'élève de SE continue son activité en cours. Pour lui, il était nécessaire de donner la réponse puisque d'une part, il la connaissait et, d'autre part, il fallait aider ses camarades et satisfaire le maître.

Mais sa connaissance n'a pu se construire qu'avec une écoute furtive ou assidue des leçons précédentes qui lui ont permis d'organiser tout un processus d'acquisitions, inconsciemment le plus souvent.

Lorsqu'un enfant de SE manifeste un grand désir d'apprendre à lire et si sa maturité est suffisante dans différents domaines, l'instituteur lui donne la possibilité de suivre les leçons de lecture avec les élèves de CP au rythme personnel de l'enfant et sans aucune contrainte. L'enfant peut à tout moment de la journée, de la semaine être ou devenir un enfant de SE ou de CP. Ceci n'est pas possible dans les classes à un seul cours malgré la mise en place des cycles, malgré le décloisonnement qui sous-entend une organisation plus rigoureuse entre les différentes classes y participant.

Cependant, pour d'autres élèves de SE, l'intériorisation de connaissances se fait à un niveau plus subtil.

Ils suivent les activités propres à leur section mais entendent chaque jour l'enseignant dispenser des leçons aux élèves de CP ou de CE1 et il semble qu'à ce moment, ils enregistrent consciemment ou inconsciemment des connaissances. De plus, ils vivent chaque jour dans une classe que fréquentent également des élèves plus âgés (les CP et les CE1) et ont avec eux des échanges verbaux : travaux en commun, recherches, aides, discussions libres... et profitent de l'expérience de leurs aînés.

Ces interactions existent entre les élèves de CP et de CE1 et sont réciproques. Car, nous l'avons vu, les élèves de CP peuvent réviser avec leurs camarades de SE quelques notions non assimilées. Les élèves de CE1 peuvent profiter en début d'année des leçons faites en lecture avec leurs camarades de CP, etc.

On peut penser que ce jeu des interactions entre les élèves des différents cours favorise tous les enfants, en particulier ceux ayant des difficultés puisque la structure de la classe leur permet de suivre les enseignements dispensés aux autres cours et que les relations sont constantes entre les élèves des différents cours. Cette immersion permanente dans l'écrit peut, sans doute favoriser en particulier, les enfants issus des milieux modestes ; ce qui expliquerait leurs résultats meilleurs au CP.

CONCLUSION

En faisant disparaître les classes à cours multiples SE/CP/CE1 dans les campagnes, on fait disparaître du même coup une structure capable certainement de lutter contre l'échec scolaire en lecture. À l'heure où les recherches dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, dans le domaine de l'échec scolaire se multiplient, il serait temps de ne pas négliger des solutions qui existent déjà mais souvent ignorées ou économiquement peu rentables. Aujourd'hui, l'école rurale semble mobiliser les pouvoirs publics.

Sa survie ne doit pas être uniquement maintenue grâce à la création de regroupements pédagogiques.

Dans les quartiers où l'échec scolaire est un véritable poison, ces classes ne pourraient-elles pas venir en aide aux élèves de CP en effaçant la difficulté du passage maternelle-CP ; en positivant les interactions entre les enfants des différents niveaux et surtout en étant efficacement et véritablement un cycle des apprentissages fondamentaux ?

Sophie BRIQUET-DUHAZÉ

~oOo~

Pièce n°4

Extrait du discours du ministre devant le Sénat, décembre 2013

Évaluation de l'incidence des classes à plusieurs cours sur la réussite scolaire des élèves 14e législature

Question écrite n° 08411 de [M. Philippe Paul](#) (Finistère - UMP)
publiée dans le JO Sénat du 03/10/2013 - page 2860

M. Philippe Paul appelle l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur l'organisation des écoles en classes à plusieurs cours. À la rentrée 2012, les classes multiniveaux représentaient près de la moitié (45 %) des classes de l'enseignement du premier degré du secteur public. Il lui demande si une évaluation de l'incidence de cette organisation sur la réussite scolaire des élèves a déjà été conduite ou est envisagée dans un proche avenir.

Réponse du Ministère de l'éducation nationale

publiée dans le JO Sénat du 05/12/2013 - page 3513

L'enquête DECIBEL réalisée en juin 2012 par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, a recensé un pourcentage de 44,9 % d'élèves dans les classes à multiniveaux. L'organisation pédagogique d'une école relève de la responsabilité de son directeur et de l'équipe pédagogique qu'il anime.

La constitution de classes multiniveaux peut être un choix de l'équipe pédagogique ou être rendue indispensable par une répartition déséquilibrée des classes d'âge ou par la taille limitée de l'école (en milieu rural par exemple).

Ces classes se limitent souvent à deux niveaux d'enseignement.

Une classe multi-âge, structurée par l'enseignant, peut favoriser la construction de l'autonomie des élèves et de leurs apprentissages.

Les interactions entre pairs d'âge différent bénéficient particulièrement aux plus jeunes.

La classe multiniveaux favorise la mise en œuvre de projets de classes fédérateurs et un travail sur la durée du cycle. On apprendra aux élèves à travailler en autonomie et il sera possible de s'appuyer sur le tutorat entre pairs d'âges différents.

Le tutorat permet au plus jeune de bénéficier de l'aide d'un plus âgé dans ses apprentissages et la vie à l'école.

Le plus âgé développe dans le même temps, dans la nécessité qu'il a d'explicitier, d'étayer, d'accompagner, une compétence réflexive sur sa propre activité.

Dans une classe à multiniveaux, l'enseignant organise comme dans une classe regroupant des élèves d'un même niveau d'enseignement, à partir de repères annuels, la progressivité des apprentissages de ses élèves en fonction des programmes nationaux qui définissent les compétences et les connaissances à acquérir dans le cycle.

Cela procède de la nécessaire différenciation des tâches dans les activités proposées aux élèves pour permettre à chacun de se repérer et de progresser dans ses apprentissages.

Un enseignement structuré, adapté et explicite est proposé qui tient compte des réussites et des difficultés de chacun.

Les évaluations sont conduites régulièrement en fonction des niveaux de classe ce qui permet à l'enseignant de suivre les progrès de ses élèves et de veiller à ce qu'aucun des niveaux ne soit lésé.

Les recherches conduites sur la constitution des classes multiniveaux (LeroyAudouin et Suchaut en 2005) montrent que les progressions scolaires des élèves y sont au moins égales et parfois supérieures à celles d'élèves fréquentant un cours simple. En effet, les classes multiniveaux peuvent représenter, pour les enseignants comme pour les élèves, l'occasion d'entrer dans une dynamique particulière.

Les classes multiniveaux, de par leur constitution, rassemblent des élèves d'âge et de niveau hétérogènes, mais cette hétérogénéité existe de fait dans toute classe, la progression dans les apprentissages étant propre à chaque élève.

L'enseignant organise le fonctionnement du groupe, conçoit un cadre permettant à chacun d'entrer en interaction, de vivre ensemble, de progresser.

C'est grâce à l'organisation pédagogique, par exemple quand l'enseignant s'adresse à l'une des deux sections alors que le reste de la classe fonctionne sur un travail autonome, que chaque élève pourra suivre l'enseignement correspondant à son niveau de classe.

Cela nécessite pour l'enseignant d'identifier les moments les plus adéquats pour organiser un fonctionnement par classe d'âge ou en classe entière.

Des évaluations complémentaires sur cette question sont nécessaires afin d'alimenter les politiques éducatives en la matière.

Témoignage d'un élu membre d'une commission DTER dans laquelle il a pu apprendre dès janvier 2016, que, dans son département, les dotations d'équipement des territoires ruraux seraient dorénavant attribuées qu'aux écoles à 2 classes minimum, après que la préfète ait d'abord proposé de les réserver qu'aux écoles à 4 classes minimum.

From: [_MAIRIE DE SEMALLE](#)

Sent: Monday, May 23, 2016 10:05 AM

To: ecole.et.territoire@wanadoo.fr

Subject: RE :Re: TR :URGENT : Requête suspension décision transfert du poste de l'école de Semallé

Monsieur PAILLARDIN,

Comme précisé lors de notre entretien téléphonique de ce jour, j'ai assisté en qualité de membre de la Commission des élus à la réunion de la D.E.T.R. le jeudi 21 janvier 2016 à 14 heures 30 à la Préfecture de l'Orne.

Lors de cette réunion, Madame Le Préfet de l'Orne (Isabelle DAVID) a proposé que l'accord de dotation au niveau des travaux des écoles soient désormais réservés aux structures à au moins quatre classes. Ce qui a provoqué une vive réaction auprès des représentants élus des communes rurales du département présents à cette commission.

Suite à cette réaction, Madame Le Préfet a proposé que la décision soit ramenée aux structures à au moins 2 classes pour cette année. De plus, Le Préfet a indiqué que les attributions seront maintenant subordonnées à l'avis du DASEN.

Pourra-t-il refuser des attributions de subvention pour les écoles qu'il souhaite voir fermer ?

De plus, pour les autres dotations (par exemple l'informatique), nous apprenons que les plafonds de dotations seront deux fois plus élevés pour une école à 4 classes que pour une école à 3 classes ou moins.

L'étranglement financier des petites écoles s'accélère.

Bien à vous.

Le Maire,

Jean-Patrick LEROUX

~oOo~

Extrait du compte rendu de la réunion DTER du 21 janvier 2016

Compte-tenu des interventions de plusieurs membres de la commission sur les critères d'éligibilité de la catégorie 1-1 concernant le scolaire, il est décidé de retenir la réalisation des travaux sur un site d'au moins 2 classes et non plus 4. En outre, Mme le Préfet précise que chaque dossier sera soumis à l'avis du DASEN avant toute décision attributive de subvention DETR.

Concernant la catégorie 2-5 relative à l'informatisation des écoles, Messieurs NURY et LURÇON souhaitent que le plafond de subvention soit rehaussé, compte-tenu de la nécessité aujourd'hui, pour les collectivités, d'adapter le matériel mis à disposition des élèves aux pédagogies actuelles. Mme le Préfet propose de retenir la hausse du plafond à hauteur de 10 000 € par école, à partir de 4 classes et de 5 000 € par école en deçà.

Extrait de l'article de la Voix du Nord

Hauts de Flandre: 14 écoles regroupées pour 40 communes, «c'est non!»

Publié le 26/05/2016

PAR GIULIA DE MEULEMEESTER

Les réunions ont levé tout doute : l'inspection académique envisage de rassembler les écoles des Hauts de Flandre en regroupements pédagogiques concentrés (RPC). Les maires des quarante communes ont fait le compte, 26 d'entre elles se retrouveraient sans école. Une manifestation à Paris s'organise.



Les maires de la communauté de communes des Hauts de Flandre inquiets face au projet de regroupements pédagogiques concentrés.

Dans la salle des fêtes de Crochte, les écharpes bleu, blanc, rouge, augurent la gravité de la situation. Maires ou adjoints des 40 communes des Hauts de Flandre, tous avaient pour consigne de l'enfiler. Ce premier rassemblement, organisé à l'initiative de la CCHF, visait deux objectifs. Celui de manifester l'opposition face au projet avancé par l'inspection académique, puis d'organiser une action concrétisant ce refus.

Déjà bien conscients de la « *dangerosité de cette nouvelle conception de l'école* », les élus ont mis en application le schéma proposé. Carte virtuelle à l'appui, « *le résultat est édifiant* ». « *Elle a été réalisée selon les hypothèses de groupes scolaires, présente Luc Waymel, maire de Drincham, soit dix classes élémentaires regroupées en un même site.* » Les Hauts de Flandre disposant de 147 classes, « *il suffit de 14 structures. 26 communes n'auraient donc plus d'écoles.* »

...

« *Ce n'est pas une utopie.* » Les différentes réunions auxquelles ont assisté les maires directement concernés par des fermetures ou des ouvertures de classe, ainsi que les mots de la ministre de l'Éducation affirmant son intention de créer des RPC dans les secteurs ruraux, l'attestent : « *L'école rurale risque de disparaître.* »

Tout comme Vincent Pauwels à Broxeele, qui se bat pour obtenir une nouvelle classe, à Wylder, Catherine Clicteur fait face aux équations mathématiques. N'atteignant pas les 32 enfants inscrits (29) pour la rentrée, l'école perdra une classe. « *Devant l'adversité* », les élus ont décidé de s'unir, écartant la « *logique de clocher* ». La période des courriers terminée, un déplacement à Paris se prépare avant la fin juin.

Des retombées inquiétantes

Face à cette carte au nombre réduit de croix orange, les élus ont dressé une liste de « *répercussions inquiétantes de ces regroupements* ».

Transport : comment prendre en charge le coût généré par le déplacement des élèves vers ces RPC ? « *Les communes ne pourront pas supporter ces frais.* » À titre indicatif, Luc Waymel avance la somme de 100 000 € par an déboursée à Pontarlier (Doubs), pour le regroupement de sept classes.

Construction de nouveaux bâtiments : comment financer les extensions ou réalisation de locaux nécessaires pour accueillir dix classes ? « *Avec la baisse des dotations, les communes ne pourront pas financer ces groupes scolaires.* »

Perte d'attractivité : « *Une commune sans école est une commune qui se meurt* ». Sans école, les élus craignent « *une désertification. Les familles ne viendront plus s'installer. Le prix de l'immobilier va baisser.* »

Personnel : agents de restauration, d'entretien, « *que fera-t-on du personnel affecté au fonctionnement des écoles ? Il faudra faire face à des drames.* » La même question se pose à propos des locaux qui resteront vacants.

L'académie n'aurait « jamais formulé cette hypothèse »

Averti de la tenue de cette réunion intercommunale, le directeur académique des services de l'Éducation nationale (Dasen), Guy Charlot, a tenu à apporter des « précisions ».

Le regroupement concernant uniquement les classes élémentaires, il resterait dans les villages des classes maternelles souvent uniques.

Face aux élus qui s'inquiètent de la surcharge de ces classes, le Dasen rappelle que « l'équité constitue la règle fondamentale de répartition des emplois. Donc les écoles se trouvant dans des situations comparables sont traitées de manière égalitaire. »

Il remet également en question l'hypothèse dessinée sur la carte virtuelle, indiquant qu'il n'a « jamais pu formuler cette hypothèse ». Enfin, Guy Charlot avance le chiffre de « 30 % de familles dans le département du Nord préférant scolariser leurs enfants dans des écoles plus importantes »...

~oOo~

Pièce n°7 : Sur la valeur des critères retenus par le ministère pour déterminer « l'allocation progressive de moyens »

Le ministère a choisi trois critères INSEE pour pondérer les seuils départementaux d'ouvertures et de fermetures de classe. Ce nouveau système s'appelle « l'allocation progressive des moyens » ou APM.

Pour déterminer ces critères, le ministère a repris une partie des critères établis dans la circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 permettant de définir les Zones d'Éducation Prioritaire qui sont les suivants :

- **le niveaux de diplôme de la population,**
- **le taux de chômage ;**
- les professions et catégories sociales ;
- le taux de boursiers ou **le revenu médian.**

Les trois critères retenus pour l'APM sont les suivants :

- le pourcentage de chômeurs
- le pourcentage de sans diplôme ;
- le revenu médian

La profession, la catégorie sociale et le taux de boursiers ne font plus partie des critères retenus. Pourquoi ne pas reprendre les mêmes critères ?

Le ministère est donc parti du principe que si les habitants de la commune étaient peu aisés et peu diplômés, les enfants scolarisés avaient besoin d'un meilleur encadrement. C'est une approche qui nous semble erronée de la situation réelle des élèves.

D'une part, le manque de diplôme, la faiblesse des revenus et le taux de chômage des habitants d'une commune ne prédisposent pas forcément les élèves à être en difficulté.

D'autre part, si le ministère avait raison, il convenait de rajouter à ces trois critères la réalité de la situation culturelle des élèves, qui peut-être très différente de la situation économique des habitants de la commune.

Jusqu'à la généralisation de « Base élève » à la rentrée 2009, les enseignants faisaient, à la rentrée, une enquête directe auprès des élèves, leur demandant notamment la profession de leurs parents. Elle a été supprimée, alors qu'elle seule permettait de voir la réalité socio-culturel des élèves de l'école.

Les critères retenus par l'administration centrale ne permettent pas d'établir cette réalité de la population scolaire.

Ainsi, par exemple, pour la commune de La Frenaye en Seine Maritime (2 000 habitants), sur 820 logements, il y a 120 logements sociaux, qui sont occupés par des familles ayant des faibles revenus et majoritairement, des enfants d'âge scolaire. L'école primaire accueille 264 élèves qui sont principalement issue de ces logements sociaux.

Si le revenu médian de cette commune est assez élevé, ce qui, selon les critères retenus par l'administration, justifierait un traitement plus défavorable que pour d'autres communes, c'est que malgré le fort taux de population défavorisée, elle accueille aussi une population aisée et plus âgée (dont les enfants ne sont plus à l'école ou sont dans le privé), majoritairement des hauts cadres venant des industries présentes dans le secteur.

Les critères choisis par l'administration ne reflètent donc pas la réalité de la population scolaire.

Malgré nos demandes, nous n'avons pu savoir dans quelles proportions ces nouveaux critères viennent compléter le barème départemental d'attribution et de retrait d'emploi, ni même dans quelle proportion chacun des trois critères retenus interagit par rapport aux autres.

Conclusions : Si le ministère souhaite continuer d'utiliser « l'allocation progressive de moyens » pour compléter les seuils départementaux d'ouverture et de fermeture des classes, il devra modifier ces critères pour qu'ils correspondent à la réalité de la situation des écoles et non des communes.

Partie II

Pièce n°8 : extrait de la page 13 de la circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016

En matière de réduction des inégalités territoriales, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République prévoit aussi de porter une attention particulière aux territoires ruraux et de montagne, **particulièrement dans un contexte de baisse marquée des effectifs des élèves, qui menace la qualité de l'offre scolaire et rend difficile le recrutement et la stabilisation des équipes enseignantes.**

Pour remédier à cela, il a été décidé, **en étroite concertation avec les représentants de ces collectivités territoriales**, d'accompagner les départements ruraux dans l'amélioration de leur réseau scolaire. En application des décisions du comité interministériel aux ruralités, la démarche de conventionnement avec les collectivités initiée dans plusieurs académies est amplifiée et bénéficie de moyens dédiés.

Elle permet de lutter contre la fragilité de l'école rurale, d'en renforcer l'attractivité et d'assurer plus de visibilité sur les évolutions d'effectifs.

Il s'agit également de leviers de modernisation de l'offre éducative, pour répondre aux besoins d'offre numérique, d'activités périscolaires et de scolarisation des enfants de moins de trois ans. Cette démarche nouvelle, nécessairement pluriannuelle, s'appuie sur les outils méthodologiques et les bonnes pratiques mis en place au niveau national pour identifier les zones infra départementales de fragilité du réseau scolaire et construire une politique de conventionnement fixant des objectifs précis dans l'amélioration du réseau et dans le suivi des engagements pris.

~oOo~

Analyse de cet extrait de la circulaire

... particulièrement dans un contexte de baisse marquée des effectifs des élèves :

Nous avons montré que cette baisse est peu significative et qu'elle serait facilement supprimée si le ministère acceptait d'accueillir ne serait-ce qu'1 % d'élèves de deux ans en plus.

... qui menace la qualité de l'offre scolaire :

En quoi une légère baisse, facilement réversible, menacerait-elle la « qualité de l'offre scolaire » ?

S'il y avait un peu moins d'enfants, le ministère mettrait moins de postes, comme il l'a toujours fait sans que « la qualité de l'offre scolaire » ne soit menacée.

... et rend difficile le recrutement et la stabilisation des équipes enseignantes :

De même, on ne peut comprendre comment cette hypothétique baisse d'élèves pourrait avoir autant de conséquences pour le ministère : le recrutement vers les petites écoles n'a jamais été affecté et la stabilisation des équipes ne dépend que de la volonté du ministère.

... il a été décidé, en étroite concertation avec les représentants de ces collectivités territoriales :

Non, le préfet a réuni dans chaque département, un député et/ou un sénateur, parfois le président de l'association des maires, pour leur faire signer une convention préparée à l'avance par le DASEN et/ou le Recteur, pas plus.

Elle permet de lutter contre **la fragilité de l'école rurale**, d'en renforcer l'attractivité :

Non, fermer les écoles n'a jamais permis de lutter contre leur supposé fragilité qui n'est due qu'à la volonté du ministère de les fermer.

... d'assurer plus de visibilité sur les évolutions d'effectifs :

On comprend mal en quoi fermer 18 000 petites écoles augmenterait « la visibilité sur l'évolution des effectifs » (les effectifs prévisionnels). Les maires sont parfaitement informés de cette évolution.

Comme d'habitude, cette circulaire n'est qu'un tissu de contrevérités et d'approximations permettant à l'administration d'arriver à ses fins.

Pièces n°9: extrait de convention déjà signées, montrant les motifs économiques à court terme justifiant les fermetures d'école, Pour l'instant : Ariège, Cantal, Hautes-Pyrénées, Gers, Lot, Allier, Creuse, Corrèze et Haute-Loire.

Partie III- Extraits des conventions

A- Extrait de la convention pour un aménagement des écoles publiques dans les **Pyrénées Atlantiques** Page 5

Par ailleurs, le comité interministériel aux ruralités a élaboré 21 mesures pour la qualité de vie et l'attractivité des territoires annoncées par le Président de la République à Vesoul le 14 septembre 2015. La mesure 20, qui prévoit de développer des « convention de ruralité » pour une école rurale de qualité, engage les autorités académiques à proposer aux élus des territoires concernés par des baisses démographiques un accompagnement aux réorganisations du réseau des écoles rendues nécessaires par des baisses d'effectif en négociant des conventions qui soient de véritables accords gagnant-gagnant, permettant à la fois de lutter contre la fragilité de l'école rurale et de garantir de la visibilité sur les évolutions d'effectifs aux élus et aux habitants.

Cette convention demande bien à « réorganiser les réseaux », en clair à fermer les petites écoles, ce qui serait rendu nécessaire par une baisse d'effectif du premier degré de 3% sur neuf ans. Le Dasen a oublié d'indiquer :

- 1- que la baisse est toute relative ;
- 2- que tout récemment il s'est mis à refuser l'accueil des enfants de 3 ans dans les écoles à classe unique, qui était accordé auparavant, et que pour ne pas avoir à faire de nombreux kilomètres une partie de ses enfants ne sont pas scolarisée cette année là. Ce qui entraîne une baisse d'effectifs : CQFD.
- 3- on ne peut se fier aux prévisions de ce DASEN, qui affirmait lors des dernières commissions, afin de justifier une baisse du nombre d'enseignants sur le département, s'attendre à une baisse d'effectif de 250 élèves alors qu'elle n'a été que de 100 (baisse de 60% de moins que prévue).

page 6

Le souci de la qualité de l'entrée en scolarisation à 3 ans voire dès 2 ans incite à rechercher l'organisation d'écoles en RPI regroupant 4, 5 ou 6 classes, actuellement au nombre de 12, 9 et 5 et encore faiblement représentées dans le département.

Il n'y a pourtant aucune corrélation entre la scolarisation des élèves de 2 à 3 ans et l'organisation en RPI regroupant 4, 5, 6 classes. Nous rappelons que la scolarisation des enfants de 3 ans est faite à plus de 97% sur l'ensemble du territoire.

De nombreux recteurs reconnaissent qu'on peut très bien scolariser de façon efficiente les élèves dans une école à 1, 2, 3 classes, c'est à dire dans des classes multiniveaux, comme le montre cet extrait du mémoire du recteur de l'académie de Montpellier enregistré au Tribunal Administratif le 23 juin 2011, dossier n° 1102608-1, école de Chalabre (Aude), page 4, confirmant que le ministère reconnaît que les classes à plusieurs cours ont de meilleurs résultats que les classes à un cours :

Concernant la moindre disponibilité des enseignants auprès des enfants et l'existence de classes multiniveaux, il n'est pas avéré que la fréquentation de ces classes constitue un handicap pour les élèves.

En effet, les études conduites par la direction chargée des évaluations au ministère de l'éducation nationale (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) mettent en évidence de manière récurrente trois types d'indicateurs, tous favorables aux classes à plusieurs cours :

- la scolarité des élèves en classes à plusieurs cours en milieu rural s'effectue de manière plus régulière, avec moins de retard scolaire et un peu plus d'avance scolaire, en moyenne, que dans les écoles qui comportent des classes à un seul cours ;*
- les risques de redoublement en classe de 6ème pour les élèves ayant effectué une scolarité dans des classes multiniveaux seraient deux fois moins élevés que pour les élèves ayant effectués leur scolarité dans des classes à un seul niveau ;*
- les performances des élèves des classes multiniveaux aux évaluations en français et en mathématiques en CE2 et en 6ème sont meilleures que celles de leurs camarades de caractéristiques identiques des classes à un seul niveau.*

B- Extrait du « *protocole relatif à l'évolution de la structure territoriale du premier degré du département du GERS* » montrant clairement les motifs économiques qui justifient les fermetures des petites écoles :

Les spécificités des territoires ruraux entraînent d'autres conséquences en termes de moyens humains.

- un plus grand nombre d'enseignant-es (proportionnellement) sont nécessaires (1 classe = 1 enseignant-e)*
- un plus grand nombre de remplaçant-es sont nécessaires (dans les écoles à une classe : une enseignant-e absent-e = un-e remplaçant-e)*

Il est difficile d'être plus clair : ces écoles rurales coûtent plus chers (en poste d'enseignant), puisque par exemple si l'enseignant est malade dans une école à classe unique ou à deux classes, il faut le remplacer, alors qu'ailleurs on peut répartir les élèves dans les autres classes.

Sauf que :

- dans les petites écoles les enseignants sont moins souvent malades ;
- quelle éducation sera donnée dans les classes ayant déjà 23/24 élèves auxquelles se rajoutera un groupe d'élèves ayant un autre niveau, par exemple lorsque l'on amènera en plus 8 élèves de CM2 dans un CE2, 7 autres dans un CE2 et encore 8 autres dans un CM1, parce que l'enseignant de CM2 sera absent et non remplacé ?

C- **La Haute Saône** a signé une convention qui entraînera la fermeture d'un quart de ses écoles en 10 ans :

Les parties à la convention de la Haute-Saône ont en projet un schéma d'implantation des écoles à l'horizon 2025, qui ramènerait le nombre d'écoles de 249 en 2015 à environ 180 en 2025, en mettant l'accent sur la suppression des écoles à 1 et 2 classes.

D- Extrait de la convention « Faire vivre l'École de la Nièvre 2016-2018 »

...
Ainsi la constitution d'un schéma pluriannuel territorial devra permettre de relancer la dynamique pédagogique, notamment en zone rurale, en s'appuyant plus précisément sur les leviers suivants :

.réorganisation des réseaux d'écoles :

- scolarisation des plus jeunes élèves dans des écoles rurales adaptées et au plus près de leur lieu de résidence ;*
- scolarisation de tout ou partie des élèves de cycle 3 dans des pôles pédagogiques pour favoriser l'émulation et faciliter l'entrée en 6ème dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du Collège*
- maintien ou création de postes de coordonnateurs de secteurs pour travailler à la cohérence des différents territoires en matière d'éducation.*

Dans cette convention, il est donc convenu de regrouper tout ou partie des élèves de CM1 et CM2 dans des pôles proches des collèges : écoles de chef-lieu de canton, à proximité physique des collèges. Les effectifs des écoles élémentaires se verront affaiblis du tiers de leurs effectifs.

S'il est bien de vouloir garder au plus près les écoles maternelles, il est utopique de penser que les parents qui ont plusieurs enfants laisseront les uns dans une école maternelle de proximité et les autres enfants plus loin. Ils emmèneront tout le monde au bourg-centre. La fermeture des maternelles est programmée elle aussi.

Le député Christian Paul, signataire de cette convention, ne pensait pas que l'administration s'en servirait afin de fermer les petites écoles et s'en est démarqué par un courrier adressé au président du Tribunal Administratif.

La désertification programmée du milieu rural a commencé :

Le DASEN de la Nièvre a fermé l'école de St Pierre du Mont sans tenir compte du fait que les enfants à partir de 6 ans devrait emprunter le car des collégiens pour se rendre dans l'école du bourg-centre et qu'ils mettront 1h10 pour s'y rendre (2h20 par jour). Des parents ont déjà annoncé leur intention d'emmener eux même leurs enfants dans une autre école ou même de déménager.

E – Certains DASEN vont plus loin encore, ainsi celui du **Jura** a quant à lui décidé depuis [le rapport d'étape de son schéma territorial de 2014](#) de ne plus avoir que des écoles ayant entre 6 et 8 classes minimum, sauf haute montagne :

Cf. : Fin du préambule, page 4. : « Afin d'assurer leur pérennité, il convient de privilégier les structures d'au moins 6 à 8 classes au sein de pôles scolaires. »

Pourtant le manque de pérennité des petites écoles n'est dû qu'à la volonté de l'administration de les fermer.

~oOo~

F- Dans le projet de « convention pour un aménagement durable des territoires scolaires de **L'Allier 2015-2018** », il est indiqué ce qui suit : « De favoriser, après concertation, la mise en réseau **d'unités pédagogiques pertinentes** au bénéfice des publics concernés. ». Interrogée par les syndicats sur ce qu'étaient ces « unités pédagogiques pertinentes », la DASEN a reconnu que c'étaient des RPI concentrés à au moins 4 classes. Pourquoi concentrés ?

~oOo~

E- Le DASEN de la Sarthe se félicite de sa décision de fermer 128 écoles de ce département, ce qui engendrera une économie de 4 millions d'euros par an pour son ministère, sans se soucier du coût pour les autres acteurs, y compris pour les enfants.

~oOo~

Ces conventions n'ont pas de valeur légale, puisque pour l'instant, seul les maires ou les présidents de SIVOS ont la capacité à signer de tel document concernant l'école. C'est cependant un moyen de pression sur les élus et si les présidents de communauté de communes prennent la compétence scolaire, comme leur demandent avec de plus en plus d'insistance les préfets, ce sera plus facile de faire pression sur eux pour obtenir ces fermetures et ces concentrations.

~oOo~

Sur la valeur des engagements du ministère, il convient de se rappeler que le premier ministre avait signé la charte des services publics le 23 juin 2006.

Concernant l'éducation, le ministère s'obligeait à prévenir le maire 2 ans avant une décision de fermeture de classe :

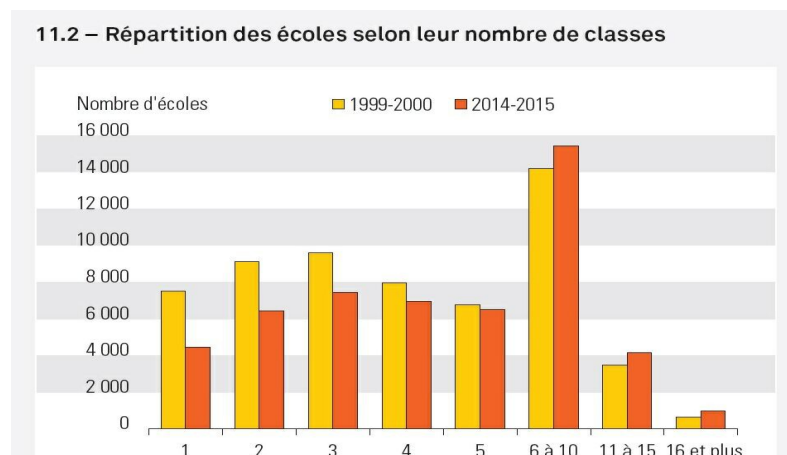
« Dans le cas de la carte scolaire et à compter de la rentrée 2007, les autorités académiques informeront en outre les exécutifs locaux concernés, deux ans avant les projets d'ouvertures ou de fermetures de classes... ».

Par la suite, les fermetures de classes et d'écoles ont repris de plus belle, sans que l'engagement de prévenir le maire deux ans auparavant ne soit respecté par l'administration.

Les promesses n'engagent que ceux qui y croient comme disait l'autre.

~oOo~

Graphique issu de l'état de l'école, DEPP 2015, montrant la perte d'environ 6 000 écoles jusqu'à 4 classes, entre 2000 et 2015. Seules ont progressé les écoles à plus de 6 classes (environ 2 500 de plus). Voulons nous ces écoles usines ? La fermeture des écoles jusqu'à 4 classes reviendra à fermer plus de 18 000 écoles...



Partie IV :

pièce n°10 : Conséquences

Nous avons montré depuis 30 ans devant les tribunaux, sans jamais être démenti par les recteurs, que les petites écoles à classe multi-niveaux et plus encore les classes uniques obtiennent de meilleurs résultats à tous points de vue.

Au niveau national entre, 1980 et 2015, un quart des écoles a déjà été fermé (plus de 16 000 écoles), avec une forte accélération ces dernières années, puisque environ 7 500 petites écoles ont été fermées entre 2000 et 2015 (voir graphique ci-dessus).

Avec à chaque fois, la création d'un transport scolaire et 2 000 km par an parcouru par élève en moyenne. L'ajout de milliers de tonnes de carbone dans l'atmosphère.

La nouvelle organisation va encore faire perdre des milliers d'écoles et multiplier d'autant les déplacements et la pollution.

Heureusement que nous avons signé l'accord de Paris à la COP 21 pour réduire nos émissions carbone.

Dans le classement PISA 2013, la France a reculé d'une dizaine de place en 10 ans (27ème sur 34), alors que dans le même temps le ministère s'obstinait à fermer les petites écoles qui sont les plus performantes. Personne ne semble avoir remarqué le lien entre ces deux informations.

Il y a aussi la fatigue et le danger : depuis le début de l'année 2016, deux accidents de transports scolaires ont tué des élèves.

Il y a aussi la perte de vitalité d'une commune sans école et le dés-aménagement du territoire pourtant objet d'une volonté inverse inscrite dans la loi n°95-115 sur l'aménagement du territoire.

Il y a enfin la corrélation, maintenant prouvée par l'étude de l'IFOP de mars 2016, entre la perte des services publics en milieu rural et l'abstention ou le vote FN.

Heureusement que le Président de la république a écrit il y a peu : *«La dépense éducative (n'est) pas une dépense de fonctionnement, c'est un investissement" »*, sinon que resterait-il ?

~oOo~

Nous pensons que cette politique n'est que la suite de décisions précédentes, comme la réforme des rythmes scolaires qui devait au départ permettre le raccourcissement de la journée scolaire, mais qui s'est traduit par une municipalisation d'une partie de l'éducation et parfois un allongement de la journée scolaire, avec en prime 25% de transport supplémentaire. Probablement à cause de cette « réforme », l'instruction à domicile a augmenté de 54,6% en trois ans. Même type de progression pour l'enseignement privé.

Un an après sa sortie, l'administration vient de rendre public le rapport sur l'efficacité de cette réforme : c'est pas triste et on comprend pourquoi le ministère a attendu un an pour le sortir.

Même si les élèves sont plus fatigués, qu'il y a plus d'absentéisme, que des communes en difficulté financière se contentent de faire une demie heure de garderie le soir, même si les résultats pédagogiques sont mauvais, qu'importe, le gouvernement souhaitait un début de municipalisation de l'éducation et sur ce point, il a réussi.

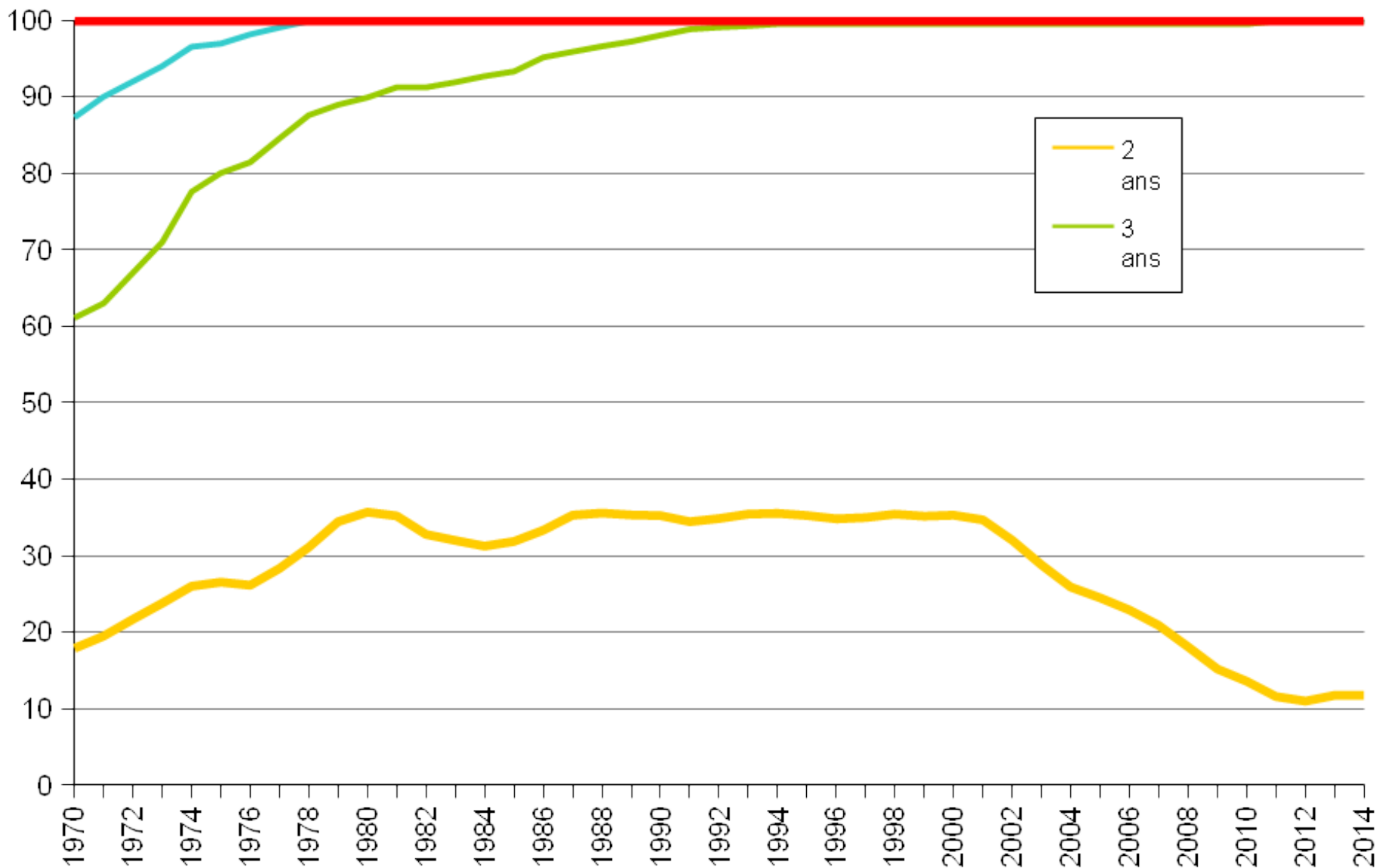
Il ne semble pas qu'il envisage aujourd'hui de revenir sur cette « réforme ». A moins qu'une demande forte de la population et des élus ne l'y contraigne ?

De même, les présidents de communauté de communes sont réunis depuis quelques temps, par les préfets afin de les inciter à prendre la compétence scolaire jusqu'ici réservée aux maires et au SIVOS, et à leur faire accepter les fermetures des petites écoles et les regroupements de regroupements.

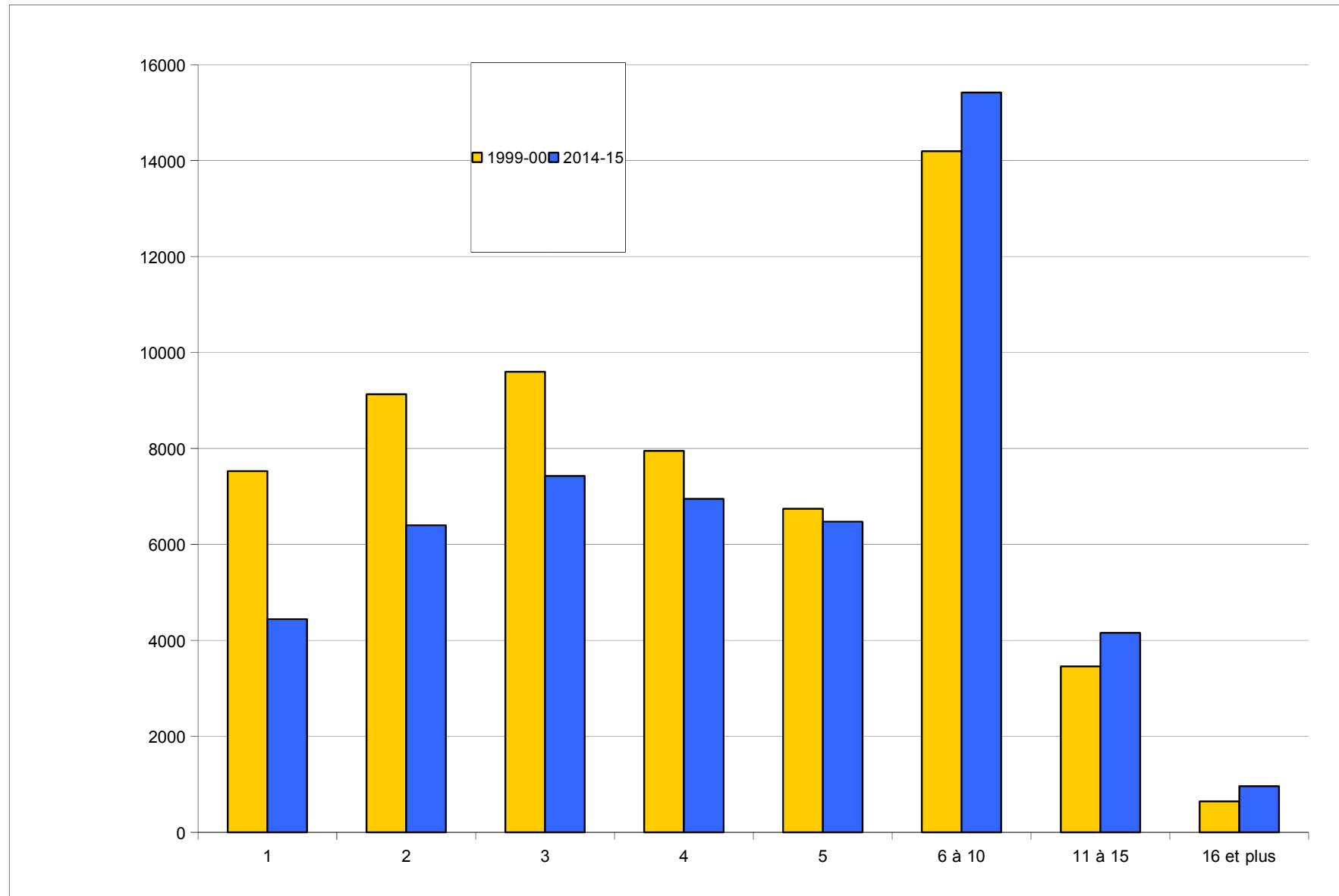
Cette perte de service public, nous éloigne de la démocratie. Nos gouvernants semblent guidés par l'ultra libéralisme prôné par les 1% et la commission européenne, parfois sans en avoir conscience (du moins, c'est ce que l'on espère). Plutôt que de refuser le combat, il faut au contraire nous battre pour obtenir le maintien, la réouverture des services publics de proximité et surtout des écoles.

Taux de scolarisation des enfants de 2 à 5 ans (1970-2014)

scolarisation des 2 ans : autour de 35% entre 1987 et 2001, 12 % actuellement



Répartition des écoles selon leur nombre de classes de 2000 à 2015 : fermeture de plus de 10 000 écoles jusqu'à 5 classes et ouverture de 2 500 écoles de 6 à 16 classes



Nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement élémentaire (2012) (public et privé) - Source : OCDE, édition 2014 de *Regards sur l'éducation*.

La France est avant-dernière.

