

L'école inclusive :

état des lieux et enjeux



Le SNES-FSU, pour agir ensemble



**ENGAGÉ-ES
AU QUOTIDIEN**

Édito

École inclusive : pas sans les moyens ni contre les personnels !

La loi reconnaît à chaque enfant sa place dans l'école publique, l'accueil des élèves en situation de handicap ne devrait donc plus être abordé avec inquiétude par les familles. Mais 7 900 suppressions de postes depuis cinq ans ont abouti à des classes surchargées, à des enseignants moins nombreux et davantage contraints aux heures supplémentaires. Cette dégradation pèse sur la réussite de tous les élèves, encore plus lorsqu'ils ont besoin que la classe s'adapte à leur situation particulière. Comment y arriver quand les moyens ne permettent aucun allègement d'effectifs ou quand la collègue AESH voit son activité s'émietter jusqu'à l'épuisement depuis la création des PIAL ?

Des temps banalisés réguliers pour échanger en équipe de suivi, élargie à tous les collègues concernés, sont nécessaires car la transmission de consignes dans un casier pour toute forme de communication n'engage pas une prise en compte collective de l'élève. Le volontariat des équipes est d'ailleurs requis pour certaines modalités d'inclusion. Mais quand l'accueil d'un élève en situation de handicap ou d'un jeune nouvellement arrivé en France est une évidence, la prise en compte du travail réel et l'ambition de pratiques pédagogiques qui font sens pour tous les élèves exigent des moyens spécifiques.

Cela impose d'adapter les situations ordinaires de la classe où les sureffectifs sont déjà de redoutables freins pour les apprentissages des élèves les plus fragiles. Le SNES-FSU revendique des allègements d'effectifs supplémentaires dès qu'une situation d'inclusion se présente, la formation et le recrutement d'AESH comme titulaires de la Fonction publique, la suppression des PIAL, du temps pour que les équipes se rencontrent et se coordonnent, le maintien de structures médico-sociales quand l'inclusion n'est pas une solution satisfaisante pour l'élève. L'allègement global de la charge de travail des personnels est bien la première étape pour que tous les élèves trouvent leur place à l'École.

Gwénaél Le Paih, secrétaire général adjoint
Jérôme Motard, responsable national en charge de l'inclusion

Ont participé à cette publication : Sandrine Charrier, Géraldine Duriez, Cécile Exbrayat, Claire Guéville, Magali Laumenerch, Bertrand Lazard-Peillon, Yannick Lefebvre, Anne-Sophie Legrand, Gwénaél Le Paih, Jérôme Motard, Olivier Raluy, Catherine Soares

Sommaire

Les documents d'accompagnement des EBEP	p. 4-5
Des troubles dus aux TND, quels enjeux ?	p. 6
Restaurer le travail d'équipe autour des adolescents	p. 7
Le Pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL)	p. 8-9
Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)	p. 10
Le CAPPEI : enseigner dans l'enseignement spécialisé	p. 11
Les Unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A)	p. 12-13
L'enseignement adapté (SEGPA et EREA)	p. 14-15
Les Unités d'enseignement externalisées (UEE)	p. 16
Les Psy-ÉN dans l'école inclusive	p. 17
Vie scolaire et école inclusive : place et rôle des CPE	p. 18-19
Les AESH : quelles missions ?	p. 20-21
Les aménagements d'examen : le casse-tête organisé	p. 22-23
Inclusions et difficultés professionnelles	p. 24 à 26
La Fondation santé des étudiants de France	p. 27
Agir syndicalement	p. 28-29
Glossaire	p. 30-31

Élèves à besoins éducatifs particuliers d'accompagnement aux statuts bi

L'accueil des élèves à besoin particuliers passe par plusieurs protocoles : projet personnalisé de scolarisation (PPS), projet d'accueil individualisé (PAI), projet d'accompagnement personnalisé et programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).

Le Projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour les élèves en situation de handicap

Le PPS organise le déroulement de la scolarité de l'élève et propose les accompagnements et aides nécessaires, aussi bien pédagogiques qu'éducatives, sociales, médicales et paramédicales. La famille saisit la MDPH afin d'initier la démarche, parfois alertée par l'établissement scolaire. L'équipe éducative a la responsabilité de renseigner (à la demande de la famille) le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco première demande). Le GEVA-Sco est un bilan des connaissances et des compétences de l'élève à un moment donné. Le GEVA-Sco première demande permet à l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) de la MDPH de travailler sur l'attribution d'un PPS, et d'élaborer celui-ci s'il est octroyé par la CDAPH. Chaque année, l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) actualise le PPS à travers un GEVA-Sco réexamen. Le PPS est opposable à la loi de 2005, il fait partie du plan de compensation auquel donne droit le handicap.

Le projet d'accueil individualisé (PAI) pour les élèves ayant des problèmes de santé

Il est mis en place pour les enfants et adolescents dont l'état de santé nécessite des traitements médi-



**ENGAGÉ-ES
AU QUOTIDIEN**

caux. Peuvent être proposés des aménagements d'horaires, des dispenses de certaines activités, l'organisation d'actes de soin. Ils sont rédigés en concertation avec les médecins de l'Éducation nationale, ce qui ne manque pas de poser problème, faute de médecins en nombre suffisant. Il est de l'obligation des personnels d'avoir connaissance des PAI dans la mesure où la santé de l'élève est en jeu.

Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) pour les élèves porteurs de troubles des apprentissages

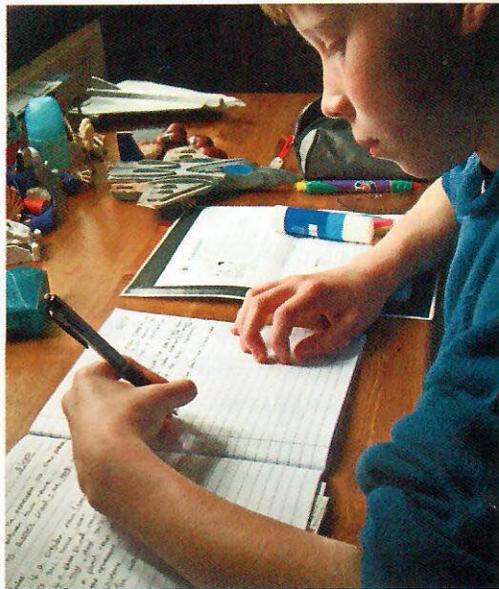
Il propose des aménagements et des adaptations pédagogiques. Il est indispensable, mais non suffisant, pour permettre un aménagement des examens. Il n'ouvre pas droit à des mesures de compensation ni à des dispenses d'enseignement (au contraire du PPS). Il concerne donc des élèves qui n'ont pas de reconnaissance de handicap. Ce plan est proposé par le conseil de classe et doit être soumis à l'accord de la famille. Parfois, cette dernière peut en être à

Des troubles dys aux TND, quels enjeux ?

Depuis peu, on est passé de l'usage des « troubles dys », désignant les difficultés particulières touchant l'acquisition du langage, des activités numériques, la motricité, etc. à celui de « troubles neuro-développementaux » (TND).

Le DSM-5* définit les troubles neuro-développementaux comme « un ensemble d'affections qui débutent durant la période du développement, souvent avant même que l'enfant n'entre à l'école primaire ; ils sont caractérisés par des déficits du développement qui entraînent une altération du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel ».

Ils regroupent les handicaps intellectuels, les troubles de la communication (parole et langage), les troubles du spectre de l'autisme, le déficit de l'attention/hyperactivité, les troubles spécifiques des apprentissages, les troubles moteurs, les « autres troubles neuro-développementaux spécifiés et non spécifiés ».



Ces troubles peuvent être d'intensité variée et dans 40 % des cas être associés. Dans cette classification internationale, les troubles « dys » appartiennent désormais aux TND.

* Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, et des troubles psychiatriques de l'association américaine de psychiatrie.

NOTRE AVIS

À la différence des troubles « dys » qui se centraient sur les dysfonctionnements, le terme de « TND » évoque une cause neurobiologique. Cela tend à écarter d'autres hypothèses, en particulier les facteurs sociaux, psychologiques, culturels dont le poids n'est pas négligeable dans le développement de l'enfant. En ciblant une étiologie unique des difficultés observées, on se focalise sur le diagnostic et sur le traitement qui relève très largement de prises en charge extérieures à l'École. On aboutit parfois, notamment dans le cas de troubles associés, à la perte d'une approche globale de l'enfant et de l'adolescent au profit de bilans spécialisés en silo.

S'il est légitime d'apporter à ces jeunes des adaptations spécifiques, celles-ci ne peuvent relever uniquement de considérations « médicales » et perdre de vue l'intérêt et la richesse du regard croisé des différents membres de l'équipe pluriprofessionnelle.

Restaurer le travail d'équipe autour des adolescents

Lors des discussions sur les difficultés du métier, la problématique de l'inclusion revient de plus en plus souvent. Cela ne veut pas dire que le problème est nouveau mais que les collègues osent en parler.

L'inclusion fait partie des valeurs fortes portées par l'École mais les conditions de sa mise en œuvre ne sont pas toujours au rendez-vous. L'évocation des difficultés rencontrées dans la prise en charge quotidienne apparaît culpabilisante et souvent on n'en parle pas.

Le nombre d'élèves en ULIS a considérablement augmenté ces cinq dernières années comme celui des élèves en situation de handicap inclus en classe ordinaire (70 % des élèves relevant du handicap en 2019*).

Les personnels qui pourraient épauler les enseignants sont de moins en moins disponibles et fort peu reconnus.

Le développement de la catégorisation des difficultés scolaires en « troubles dys » ou « troubles du neurodéveloppement » a pour conséquence de les expliquer de plus en plus par des dysfonctionnements du cerveau et de privilégier des approches médicales.

L'externalisation des prises en charge est de plus en plus préconisée mais les centres médico-psychologiques sont submergés par les demandes. Les préconisations faites aux enseignants méconnaissent souvent la complexité de leur travail, du fonctionnement d'une classe et d'un établissement.

Pris dans le paradoxe d'une aide souhaitée mais



© Béatrice Faveur / Flickr.fr

difficile à mettre en œuvre, les enseignants se trouvent du même coup dessaisis de leur expertise pédagogique puisque les recommandations émanent du champ médical.

La réussite des inclusions passe par une prise en compte du jeune dans sa globalité, nécessitant un travail d'équipe intégrant les médecins et les équipes de soin extérieures à l'établissement scolaire, mais aussi toute l'équipe pédagogique, de vie scolaire et pluriprofessionnelle. Pour cela il faut des échanges prévus sur le temps de travail et non des informations transmises par courriel. C'est d'une articulation de nos spécificités dont ces élèves ont besoin.

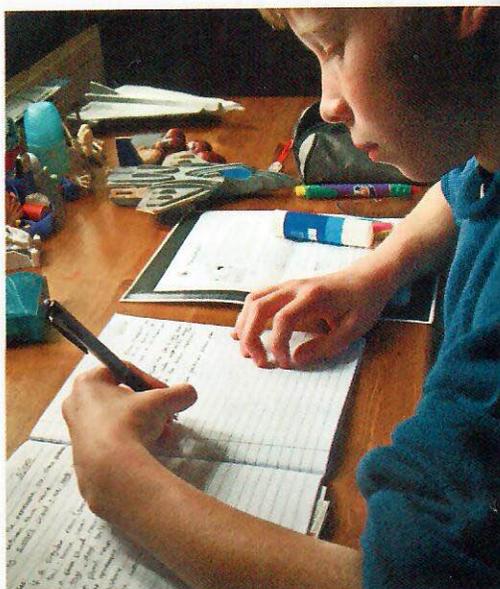
* DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche et l'insertion, 2019.

Des troubles dys aux TND, quels enjeux ?

Depuis peu, on est passé de l'usage des « troubles dys », désignant les difficultés particulières touchant l'acquisition du langage, des activités numériques, la motricité, etc. à celui de « troubles neuro-développementaux » (TND).

Le DSM-5* définit les troubles neuro-développementaux comme « un ensemble d'affections qui débutent durant la période du développement, souvent avant même que l'enfant n'entre à l'école primaire ; ils sont caractérisés par des déficits du développement qui entraînent une altération du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel ».

Ils regroupent les handicaps intellectuels, les troubles de la communication (parole et langage), les troubles du spectre de l'autisme, le déficit de l'attention/hyperactivité, les troubles spécifiques des apprentissages, les troubles moteurs, les « autres troubles neuro-développementaux spécifiés et non spécifiés ».



Ces troubles peuvent être d'intensité variée et dans 40 % des cas être associés. Dans cette classification internationale, les troubles « dys » appartiennent désormais aux TND.

* Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, et des troubles psychiatriques de l'association américaine de psychiatrie.

NOTRE AVIS

À la différence des troubles « dys » qui se centrent sur les dysfonctionnements, le terme de « TND » évoque une cause neurobiologique. Cela tend à écarter d'autres hypothèses, en particulier les facteurs sociaux, psychologiques, culturels dont le poids n'est pas négligeable dans le développement de l'enfant. En ciblant une étiologie unique des difficultés observées, on se focalise sur le diagnostic et sur le traitement qui relève très largement de prises en charge extérieures à l'École. On aboutit parfois, notamment dans le cas de troubles associés, à la perte d'une approche globale de l'enfant et de l'adolescent au profit de bilans spécialisés en silo.

S'il est légitime d'apporter à ces jeunes des adaptations spécifiques, celles-ci ne peuvent relever uniquement de considérations « médicales » et perdre de vue l'intérêt et la richesse du regard croisé des différents membres de l'équipe pluriprofessionnelle.

Le PIAL ou comment faire des économies en se cachant derrière de grands p

Présentés comme un moyen de prendre mieux en charge les élèves en situation de handicap, les PIAL servent surtout à réduire les coûts de l'inclusion.

Une banale histoire de sous

En 2018, la Cour des comptes a interpellé le MENJS (ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports) sur le coût représenté par l'accompagnement humain et s'inquiétait de l'augmentation significative du nombre d'AESH.

Le PIAL est présenté comme la réponse à l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap ayant une notification d'accompagnement humain par la MDPH, laquelle entraîne un accroissement du nombre des AESH. Le PIAL est avant tout une tentative pour endiguer les coûts générés par l'accompagnement humain en rationalisant la gestion des AESH.

Les PIAL ont fait l'objet d'une expérimentation au cours de l'année 2017-2018, étendue l'année suivante, pour finalement être inscrits par Jean-Michel Blanquer dans sa loi pour l'École de la confiance de 2019.

Le SNES-FSU n'a eu de cesse de demander qu'une évaluation objective des PIAL soit réalisée avant que soit décidée leur généralisation et pérennisation. En l'état, il réclame leur disparition.

Comment ça marche ?

D'après le *vademecum* du 5 juin 2019, les « trois grands objectifs du PIAL sont :

- un accompagnement humain défini au plus près des besoins de chaque élève [...];
- une plus grande flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement [...];
- une professionnalisation des accompagnants et une amélioration de leurs conditions de travail ».

Le PIAL peut prendre trois formes : le PIAL premier degré, le PIAL second degré et le PIAL inter-degré, respectivement pilotés par l'IEN de circonscription, le chef d'établissement et l'un des deux.

Le chef d'établissement désigne au sein de l'équipe pédagogique un coordonnateur (sur la base du volontariat), rémunéré par une IMP, qui a pour mission d'organiser les emplois du temps des AESH.

Le SNES-FSU dénonce la logique indemnitaire qui consiste à compenser l'accroissement des missions d'un agent par l'octroi d'une IMP au lieu d'une décharge horaire.



TROP D'ACCOMPAGNEMENT HUMAIN NUIRAIT À L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE ?

Cette tentative de justifier la baisse généralisée du volume d'heure d'accompagnement moyen par élève témoigne d'un manque de connaissance du handicap. Pour certains élèves, l'autonomie ne viendra jamais, et c'est en cela parfois que consiste précisément leur situation de handicap, ce qui n'implique pas qu'ils n'aient pas leur place dans les EPLE. Cette place, ils peuvent y prétendre grâce aux AESH.

Un PIAL dit « renforcé » est mis en place dans chaque département : il consiste en un partenariat avec le secteur médico-social. Cela pose la question de la plus-value apportée par tous les autres PIAL du département.

NOTRE AVIS

Le PIAL est un outil de gestion au service de la flexibilité de l'accompagnement humain. Il n'est ni au service des élèves (le PIAL n'apporte aucun moyen ni aucune aide supplémentaire par rapport à ce qui existe déjà, il tend plutôt à les rogner), ni au service d'une amélioration du métier d'AESH. Les droits à formation et au remboursement des frais de déplacements (en cas d'exercice en dehors de la résidence administrative et personnelle) sont reconnus mais les PIAL ne facilitent pas leur effectivité. Et ils rendent plus difficile l'appartenance pleine et entière des AESH à la communauté éducative. La création du service départemental de l'école inclusive (SDEI) identifie également un interlocuteur désigné, ce qui est une bonne chose. Mais les AESH voient leurs emplois du temps modifiables en cours d'année, tout comme le contenu de leurs contrats (quotité, lieu d'exercice) par simple avenant. La « souplesse » introduite dans leur service nuit à la cohérence de celui-ci.

Le PIAL, sans passer la ligne rouge d'une remise en cause directe de la loi de 2005, cherche à donner un droit de regard aux acteurs de l'Éducation nationale sur les mesures de compensation décidées par les MPDH. En cherchant à promouvoir le plus possible l'accompagnement mutualisé au détriment de l'accompagnement individualisé, on peut craindre que le PIAL n'aboutisse à une mise en concurrence des élèves en situation de handicap (notamment en cas d'absence d'un AESH).

Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)

Créées dans certaines écoles, certains collèges et lycées, les ULIS accueillent des élèves qui présentent un même type de besoins, souvent lié à un même type de handicap (déficience auditive, visuelle ou motrice, troubles importants des fonctions cognitives...).

Ce dispositif a l'avantage de donner accès au milieu ordinaire à ces jeunes tout en leur garantissant l'appui d'un enseignement spécialisé. Les inclusions en classe ordinaire peuvent se faire en fonction des possibilités et de l'évolution de chaque élève.

Les créations d'ULIS se poursuivent chaque année, mais un retard significatif demeure en ce qui concerne les lycées, notamment les lycées GT.

Contrairement à ce qui est parfois avancé

Un élève inscrit en ULIS peut bénéficier d'un AESH individuel.

L'AESH-co peut accompagner les élèves d'ULIS lors de leurs inclusions en classe ordinaire.

Les ULIS menacées par les logiques de réduction des coûts

Le seuil de dix élèves n'est qu'indicatif dans la mesure où l'IA-DASEN a la possibilité de le moduler. Le SNES-FSU demande à ce que ce seuil soit contraignant et qu'il définisse un effectif maximal.

Le fléchage des ULIS selon les catégories de troubles n'a lui aussi aucune valeur contraignante. Le SNES-FSU demande à ce que l'on rassemble le moins possible des élèves ayant des handicaps différents

lors des regroupements dans la classe d'ULIS pour éviter de mettre à mal l'appui apporté dans ces temps hors de la classe ordinaire.

Le double comptage des élèves d'ULIS

Les élèves d'ULIS sont comptés à la fois dans les effectifs de l'ULIS et dans les effectifs de la classe ordinaire où ils sont inscrits. Ce double comptage garantit que les inclusions ne viennent pas surcharger davantage les classes. Le non-respect de cette règle doit être signalé aux sections départementales et/ou académiques du SNES-FSU.

NOTRE AVIS

Le SNES-FSU est favorable aux créations d'ULIS, demande à ce qu'elles soient accélérées dans les lycées et s'oppose à toute évolution cherchant à dissoudre ces dispositifs dans les classes ordinaires.

Le SNES-FSU demande également à ce que davantage d'enseignants du second degré accèdent aux postes de coordonnateurs d'ULIS, ce qui implique de faciliter leur départ en formation CAPPEI.

Le CAPPEI : enseigner dans l'enseignement spécialisé

Les nouveautés de la circulaire du 12 février 2021

Les professeurs détenteurs du CAPA-SH ou du 2CA-SH sont désormais réputés titulaires du CAPPEI sans épreuve à passer.

Une deuxième voie d'accès au CAPPEI par VAEP (validation des acquis de l'expérience professionnelle) d'un enseignement inclusif est mise en œuvre à compter de la rentrée 2021 pour la session 2022.

À quoi ressemble l'année de préparation au CAPPEI ?

Le départ en formation préparatoire au CAPPEI reste conditionné par l'affectation du professeur sur un poste support de formation.

La formation est de 300 heures (144 heures pour les six modules obligatoires du tronc commun, 104 heures pour les deux modules d'approfondissement choisis, 52 heures pour le module de professionnalisation dans l'emploi), complétées par 100 heures de MIN-ASH utilisables dans les cinq années qui suivent l'obtention du CAPPEI.

Le candidat passe trois épreuves : a) une séance pédagogique de 45 minutes suivie d'un entretien de la même durée ; b) un entretien sur sa pratique professionnelle à partir d'un dossier (15 minutes de présentation, 45 minutes d'entretien) ; c) la présentation d'une action conduite qui témoigne de sa capacité à être personne ressource en matière d'éducation inclusive (présentation de 20 minutes suivie de 10 minutes d'entretien). Une note moyenne au moins égale à 10 sur 20 à l'ensemble des trois

épreuves est exigée pour l'obtention du CAPPEI. Le candidat peut demander à conserver les notes supérieures ou égales à 10 pendant trois années. Pour rappel, les épreuves du CAPPEI sont ouvertes aux candidats libres.

→ Comment se déroule la validation des acquis de l'expérience professionnelle d'un enseignement inclusif (VAEP) dans le CAPPEI ?

A. Première étape : le dossier de recevabilité

Les candidats à la VAEP doivent justifier de cinq ans d'exercice en tant qu'enseignant dont trois à temps complet dans les domaines de l'enseignement adapté et de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Le dossier de recevabilité est adressé au recteur de l'académie avant la date fixée (avant les vacances d'automne).

B. Deuxième étape : le dossier de validation

Il s'agit de valoriser l'expérience, les compétences et aptitudes professionnelles acquises en rapport avec le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé. Les candidats sont aidés dans l'élaboration du dossier par l'équipe départementale ASH et par un tuteur.

Les candidats présentent leur dossier devant un jury composé d'un IA-DASEN ou d'un IEN-ASH, d'un IEN de circonscription ou d'un IA-IPR, d'un enseignant spécialisé du parcours de formation. Cette présentation (15 min) est suivie d'un entretien de 45 min.

Les Unités pédagogiques pour élèves allophones

Depuis 2012, l'inclusion en classe ordinaire est le principe fondamental de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA), c'est-à-dire depuis moins d'un an et ne parlant une langue autre que le français.

Le parcours d'un jeune pour devenir élève allophone

Le jeune est d'abord accueilli dans un CIO. Les Psy-ÉN lui font passer des tests de positionnement et préconisent une première orientation*. La DSDEN l'affecte ensuite en fonction de ses résultats mais aussi de l'offre d'accueil près de son domicile. Faute d'UPE2A ou de place disponible dans les UPE2A, les élèves sont parfois affectés directement en classe ordinaire avec une préconisation de « soutien linguis-



© Service photo du département du Val-de-Marne / Flickr.fr

tique » très variable selon les établissements, tant en volume qu'en contenu.

Les dispositifs UPE2A

L'inclusion s'organise au sein d'unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Ces dispositifs se fondent sur un double rattachement de l'élève : d'une part à un groupe d'élèves allophones qui bénéficie de 12 heures minimum de français langue seconde (FLS) ; d'autre part à une classe ordinaire correspondant à son niveau (en respectant un écart maximal de deux ans avec sa classe d'âge avec laquelle il suit, *a minima*, l'intégralité des heures de mathématiques, anglais et EPS. L'emploi du temps de l'EANA est individualisé et évolutif. Au terme de cette année scolaire l'élève doit poursuivre une scolarité ordinaire en bénéficiant théoriquement d'un soutien linguistique tributaire de l'enveloppe d'autonomie de l'établissement.

Les élèves non ou peu scolarisés antérieurement (NSA-PSA)

Pour les élèves non ou peu scolarisés antérieurement (NSA-PSA) une durée de deux ans est préconisée au sein de dispositifs particuliers qui peuvent d'abord être fermés avant de s'ouvrir progressivement. Les élèves doivent acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III et construire un projet d'orientation.

Allophones nouvellement arrivés (UPE2A)

Les CASNAV

Les Centres académiques pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés (CASNAV) sont des organes consultatifs pour les rectorats et jouent le rôle de centres de ressources. Les personnels du CASNAV assurent les formations (académiques ou de proximité) des enseignants et organisent la passation du diplôme européen de langue française (DELFF) avec l'aide des enseignants habilités.

Enseigner en UPE2A, coordonner un dispositif

L'enseignant qui coordonne l'UPE2A détient une certification FLS : il assure les cours de français langue seconde (FLS), organise l'inclusion et aide

au suivi et à l'orientation des élèves allophones. La coordination peut faire l'objet d'une décharge horaire et/ou être rémunérée par le biais d'une indemnité (IMP). Par ailleurs, tout enseignant qui assure plus de 9 heures en UPE2A a droit à un complément de rémunération sous la forme d'une nouvelle bonification indiciaire (NBI) de trente points d'indice majoré supplémentaires. Il faut en renouveler chaque année la demande.

* La réalité est différente d'une académie à l'autre. Les tests de positionnement, qui ne sont pas dans les missions statutaires des Psy-ÉN dans la mesure où il s'agit d'un positionnement pédagogique, sont parfois assurés par des enseignants payés en heures supplémentaires ou par les personnels du CASNAV.

NOTRE AVIS

Alors que la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 ouvrait droit à un projet ambitieux fondé sur l'inclusion en classe ordinaire, la réalité du terrain montre tout autre chose :

- D'abord les délais d'orientation sont très variables, les retards dans l'affectation freinent la scolarisation, dégradent certaines compétences scolaires voire entraînent la déscolarisation. Les mineurs isolés sont souvent exclus de la scolarisation après 16 ans.
- Dans le second degré l'inclusion est rendue difficile voire impossible, surtout en lycée : en LGT car l'institution refuse de réserver des places aux EANA ; en LP car on y crée souvent des dispositifs fermés sur le modèle des NSA-PSA, ce qui grève les possibilités d'orientation des élèves. La carence générale en UPE2A compromet l'égalité des chances pour ces adolescents.
- Le nombre d'UPE2A est très insuffisant et le maillage territorial de ces dispositifs est très hétérogène avec des zones rurales et périphériques particulièrement négligées. On observe aussi qu'ils sont majoritairement implantés dans des établissements défavorisés, ce qui renforce la ségrégation. On ne compte plus les UPE2A à trente élèves. Il est urgent de définir des seuils nationaux : quinze élèves pour les dispositifs qui accueillent des NSA-PSA, vingt-quatre pour les autres.
- La structuration des CASNAV et l'intérêt que leur porte la hiérarchie sont inégaux. C'est pourquoi la formation des enseignants est réduite à portion congrue dans de nombreuses académies.
- Le travail de coordination doit donner droit à une décharge horaire de deux heures, et non à une IMP.

L'enseignement adapté : SEGPA et

Les SEGPA et les EREA scolarisent 2,5 % des élèves du collège, et permettent des parcours de réussite, notamment vers la voie professionnelle, à condition qu'elles disposent de moyens suffisants.



Les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les Établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) accueillent des élèves présentant « *des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention d'aide et de soutien et l'allongement des cycles* ».

2,5 % des élèves de collège sont concernés. Ces élèves doivent recevoir un enseignement adapté leur permettant d'accéder à une formation qualifiante et diplômante de niveau V (CAP) au moins.

Modalités d'admission des élèves

L'orientation des élèves vers les SEGPA relève de la compétence exclusive de la DSDEN, après avis d'une commission départementale d'orientation (CDOEA). Elle requiert l'accord des parents. Si le dossier est généralement constitué quand l'élève est en CM2, l'orientation définitive se fait en fin de Sixième pour le cycle IV.

Organisation des enseignements

La circulaire de 2015 réaffirme que la SEGPA est une structure à quatre divisions avec une dotation fléchée

EREA

et présente l'inclusion dans les classes ordinaires comme une modalité possible laissée à la liberté pédagogique des équipes. Pourtant certains rectorats exercent une pression pour inclure totalement les élèves dans le but de supprimer les postes de professeurs des écoles.

La mise en place de ces mesures ne doit pas s'imposer aux équipes, elles sont une remise en cause des fondements de la SEGPA aux dépens des élèves accueillis. La qualité de cette structure dépend des moyens qui lui sont consacrés : des enseignants formés, des temps de concertations, des groupes classes respectés, des plateaux techniques de qualité, une individualisation des parcours en cohérence avec la dynamique collective des classes de SEGPA, l'innovation pédagogique et la pédagogie de projet. Respectons les élèves, visons leur qualification et leur réussite. Pour que le métier d'enseignant en structure adaptée reste attractif, l'État doit former tous les personnels exerçant en SEGPA et revaloriser les fonctions d'enseignants spécialisés qui ont une

LES EREA ET LEA

Les Établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) et Lycées d'enseignement adapté (LEA) accueillent des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale, mais aussi en situation de handicap. Leur spécificité réside dans les internats éducatifs. L'orientation vers ces établissements se fait sur décision du recteur ou, par délégation, de l'IA-DASEN. Circulaire relative aux établissements régionaux d'enseignement adapté BO du 27 avril 2017.

NOTRE AVIS

Déclaration des syndicats de la FSU aux états généraux des SEGPA, 11 janvier 2018

La SEGPA est un outil efficace contre l'échec scolaire, elle produit des parcours de réussite, notamment vers la voie professionnelle, et permet de lutter efficacement contre le décrochage scolaire en s'appuyant sur des pédagogies positives et exigeantes du « *toutes et tous capables* ». Ne sacrifions pas les élèves, qui ont besoin des structures actuelles. Les critères d'affectation dans les structures de l'enseignement adapté doivent être harmonisés nationalement. La SEGPA est une voie de réussite pour de nombreux élèves. Elle permet d'accéder à des formations qualifiantes et d'obtenir des diplômes. Elle contribue à la démocratisation scolaire. Les personnels exerçant dans ces structures jouent un rôle essentiel dans la formation des futurs citoyens et citoyennes, dans leur émancipation et dans leur insertion sociale et professionnelle. La circulaire d'octobre 2015 sur les SEGPA n'a pas permis d'améliorer les conditions d'exercice et d'accueil des élèves dans ces structures. Les conditions d'étude des élèves et de travail des enseignants se sont dégradées ainsi que la que la qualité de la formation initiale et continue. Le revenu des enseignants spécialisés a baissé.

expertise professionnelle de qualité pour traiter les problématiques de grande difficulté scolaire. Laissez-leur la main.

Avec la FSU, le SNES, le SNUEP, le SNEP, le SUI, le SNETAP et le SNUipp soutiennent les personnels des SEGPA qui permettent à des élèves en situation de grande difficulté scolaire, d'obtenir une qualification et continueront d'agir de façon offensive pour l'enseignement adapté.

Les Unités d'enseignement externalisées (UEE)

Les Unités d'enseignement externalisées sont implantées dans les établissements, de façon à ce que les élèves qui les fréquentent puissent partager certaines activités avec leurs pairs.

Les UEE sont des classes externalisées des établissements spécialisés (Instituts médico-éducatifs et Instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques) implantées dans des établissements scolaires ordinaires. Elles permettent une approche plurielle dans

À QUOI FAUT-IL ÊTRE VIGILANT ?

Il faut demander en CA à lire et éventuellement amender le contenu de la convention pour s'assurer que les inclusions ne pourront pas être forcées et se feront avec l'accord des collègues enseignant en classe ordinaire.

L'évolution du rôle de l'enseignant spécialisé vers celui de personne ressource ou conseil doit alerter : les deux ne s'excluent pas, mais le deuxième ne doit pas supplanter le premier. La réduction du nombre d'éducateurs spécialisés présents dans l'EPL est également un signe qui doit alerter les équipes sur des réductions de moyens en cours. Sur le papier, les UEE sont une bonne idée, malheureusement régulièrement dévoyée par les logiques de réduction des coûts. L'accueil des jeunes des IME et des ITEP exige des moyens et une démarche collaborative dans laquelle les équipes sont volontaires.

laquelle l'inclusion se fait selon les besoins et les possibilités de chaque élève, tout en offrant l'appui d'un accompagnement spécialisé par des personnels formés (enseignant spécialisé, éducateurs...). Elles ont le mérite de permettre à chaque élève de partager le même lieu de vie que ses pairs. Elles ne visent pas d'abord l'inclusion en classe ordinaire, mais l'accès à des temps partagés (récréation, pause déjeuner, projets...).

La multiplication des UEE découle des préconisations de l'ONU faites à la France : l'ONU recommande d'entamer une vaste désinstitutionnalisation (développer l'école inclusive en fermant les établissements et services médico-sociaux), l'institutionnalisation étant assimilée sans réserve à de la ségrégation. L'objectif est de donner accès au milieu ordinaire à tous les jeunes.

L'implantation des UEE, quand bien même elle s'accompagne d'une convention, n'est pas soumise à un vote du conseil d'administration. Elle se décide lors des dialogues de gestion entre les rectorats et les agences régionales de santé (ARS). Une convention est passée entre l'EPL qui accueille l'UEE et l'ITEP ou l'IME. L'implantation n'a pas nécessairement d'impact sur les dotations dans la mesure où les UEE sont financés par des fonds qui leur sont propres.

Les Psy-ÉN dans l'école inclusive

Les psychologues de l'Éducation nationale, incontournables pour leur rôle d'analyse des situations, n'ont pas vraiment les moyens d'exercer leurs missions.

Les missions des Psy-ÉN en direction des enfants et adolescents rencontrant des difficultés ou en situation de handicap sont bien précisées dans les textes. Elles portent sur l'analyse de leur situation et de leurs besoins grâce à la réalisation d'entretiens et de bilans pour éclairer les problématiques rencontrées.

Les Psy-ÉN, en lien avec les professionnels médico-sociaux ou de rééducation prenant en charge le jeune hors de l'École, doivent apporter leur expertise dans différentes instances (MDPH, CDOEA) et participent aux équipes de suivis de scolarisation, à l'élaboration des projets personnalisés de scolarisation (PPS) des élèves en situation de handicap. Ils sont également sollicités pour accompagner ces élèves,

à chaque étape de l'élaboration de leur projet d'orientation.

Ces missions demandent du temps de suivi auprès des adolescents et de leurs parents, et de concertation avec les équipes pluriprofessionnelles.



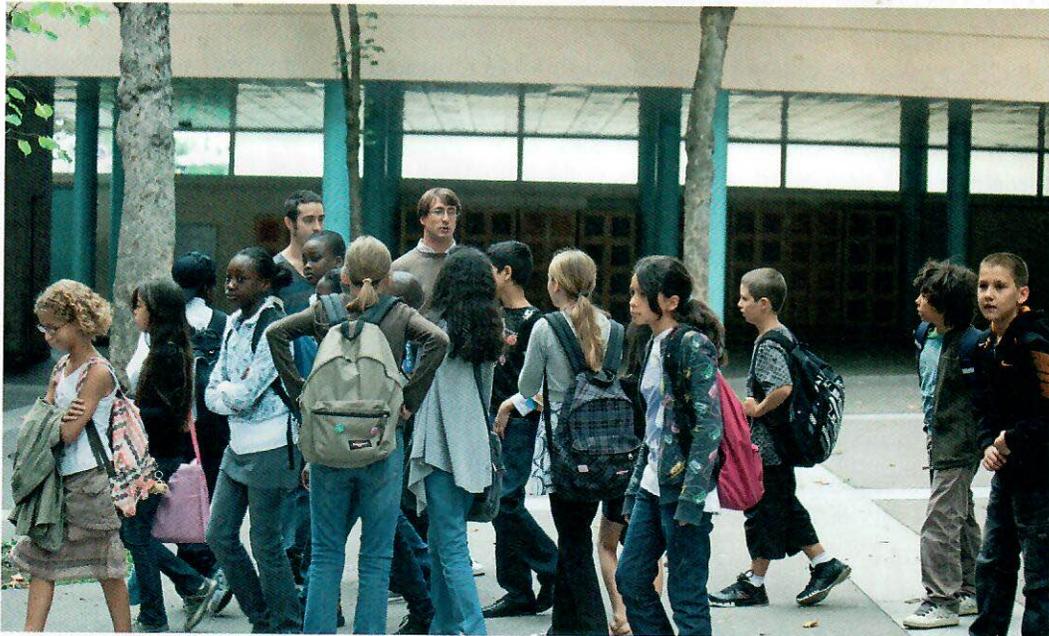
NOTRE AVIS

Comment assurer un suivi personnalisé de tous les élèves à besoins éducatifs particuliers sachant que les Psy-ÉN ont en charge en moyenne 1 500 élèves et que leur nombre a considérablement augmenté ? Comment pouvoir participer à toutes les RESS quand le Psy-ÉN travaille sur trois ou quatre établissements ?

La publication récente des conditions de mise en œuvre de l'application du livret de parcours inclusif (LPI) de l'élève vise à promouvoir l'outil numérique pour éclairer sur la situation de l'enfant et de l'adolescent, au risque de faire circuler des informations qui pourraient être mal interprétées. L'absence de temps d'échanges et de travail en commun sur les situations confronte chacun à la solitude des courriels descendants, des banques de données pédagogiques et à la culpabilité de ne pouvoir bien faire son travail. Ce dont ces élèves ont besoin, c'est que du temps soit pris pour échanger sur les conditions concrètes de travail et d'études à mettre en œuvre en fonction de la singularité de chaque situation. Aucun protocole ne peut remplacer cela.

Vie scolaire et école inclusive : pla

« Placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. » Cette définition de la vie scolaire (circulaire du 10 août 2015), si chère au métier de CPE, trouve tout son sens dans le cadre du travail à mener pour une école inclusive.



© Clément Martin

Le métier de CPE est centré sur le suivi individuel et collectif des élèves en complémentarité avec tous les acteurs.

La circulaire de missions des CPE souligne la nécessité de porter « une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ». Le CPE porte un regard spécifique, qui lui permet d'appréhender l'élève dans sa globalité. Il assure un suivi dans la durée et un rôle d'accompagnement, d'écoute et de conseil. Il appartient à l'équipe pédagogique et son action se situe en articulation immédiate de

celle des professeurs ; il partage avec eux une mission de réussite scolaire, de socialisation et d'insertion sociale. S'il a plus particulièrement en charge les moments hors la classe, il est confronté au vécu de la classe et se préoccupe du rapport qu'entretient l'élève avec les savoirs et leur appropriation. À ce titre, il œuvre, dans le cadre de ses relations quotidiennes avec les autres professionnels de l'institution (enseignants, Psy-ÉN, infirmière, assistante sociale...), à donner accès aux apprentissages à l'élève à besoins éducatifs particuliers. Il veille également à lui

ce et rôle des CPE

permettre de prendre part à la vie d'un établissement scolaire en l'aidant dans les actes de la vie quotidienne et en facilitant son rapport aux autres.

C'est donc tout naturellement que le CPE accompagne les jeunes scolarisés dans tous les dispositifs présents dans l'établissement : ULIS, SEGPA, UPE2A...

À noter la présence de CPE dans les EREA.

Réussir l'inclusion

La place des CPE dans les Équipes de suivi et de scolarisation (ESS) couplée au travail quotidien en équipe pluriprofessionnelle offre un regard croisé qui peut faciliter la dynamique d'inclusion. Par son expertise professionnelle, le CPE peut contribuer à l'élaboration du PPS et autres dispositifs tels que le PPRE, le PAP, le PAI...

Le CPE est attentif à la cohésion du groupe qui intègre des élèves à besoins particuliers et peut solliciter le point de vue des élèves, parfois oublié. Leur sensibilisation aux questions liées aux discriminations et aux handicaps par le biais d'actions éducatives peut être porteuse d'une dynamique

positive dans les classes : heure de vie de classe, formation des délégués de classe, travail avec les élus au conseil de la vie collégienne et lycéenne...

Le travail sur le climat scolaire peut être également un élément facilitateur.

La question des espaces et temps de vie scolaire, de leur appropriation par les élèves à besoins particuliers est centrale dans la réflexion et le travail des CPE, épaulés en cela par l'équipe d'AED et par les AESH : pause méridienne (restauration, activités péri-éducatives dans le cadre du foyer socio-éducatif et de la maison des lycéens), vie à l'internat, circulations au quotidien dans les locaux, récréations... Ce sont des dimensions essentielles de la scolarité pour la construction des adolescents qui nécessitent une attention accrue en contexte d'inclusion.

Le lien avec les familles constitue un élément important pour la réussite de l'inclusion. Le CPE, par sa connaissance du système éducatif, peut être, aux côtés des autres acteurs, un atout dans la construction d'une relation de dialogue et de confiance avec les familles.

NOTRE AVIS

L'objectif d'une école inclusive ne doit pas être prétexte à une réorientation des métiers vers la sphère managériale. Les pressions visant à imposer aux CPE des tâches qui ne relèvent pas de leurs missions sont inacceptables (coordination d'un PIAL, gestion des AESH...). De même, la contribution des personnels à l'élaboration des divers documents administratifs ne doit pas générer une bureaucratisation des métiers et une surcharge de travail. L'ambition éducative des CPE ne peut se réduire à une gestion permanente de l'urgence, elle ne peut se dispenser de conditions de moyens (CPE, AED, AESH). Des équipes pluriprofessionnelles complètes et formées, en nombre suffisant, sont un impératif.

Les AESH : quelles missions ?

Les AESH sont un maillon essentiel de la réussite de l'inclusion et de la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'obtention d'un statut pour les AESH serait une victoire pour l'ensemble des personnels du service public d'éducation.

Les missions et activités des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) sont définies dans la circulaire du 3 mai 2017, elles s'intègrent dans la loi « Pour une École de la confiance » du 28 juillet 2019, d'où découle l'école inclusive.

Les missions d'aide humaine aux élèves en situation de handicap ont vocation à favoriser l'autonomie de l'élève lors de sa scolarisation de la maternelle au BTS. L'article D351-16-1 prévoit deux modalités d'aide humaine pour ces élèves :

- l'aide individuelle, attribuée par la CDAPH et précisée dans une notification où il est défini que la scolarisation de l'élève nécessite une aide soutenue et continue. La CDAPH détermine les activités principales de la personne chargée de l'aide humaine individuelle, le PPS en est le support écrit ;
- l'aide mutualisée, attribuée à un élève par la CDAPH, définie également par le PPS, lorsqu'il a besoin d'un accompagnement sans que celui-ci soit soutenu et continu. Dans ce cas, la CDAPH détermine les activités principales de la personne chargée de l'aide humaine mutualisée, sans précision de quotité horaire. L'équipe éducative en charge de l'élève définira les temps d'accompagnement en rapport avec les besoins de celui-ci. Cela a introduit une notion de souplesse dans la gestion de l'emploi du temps de l'AESH et permet à cette personne d'accompagner plusieurs élèves à différents moments sur un ou plusieurs établissements. L'accompagnement dans les ULIS est un accompa-



gnement collectif qui ne dépend pas de la CDAPH mais de l'autorité académique. L'aide est apportée à l'ensemble des élèves, soit au sein du dispositif ULIS, soit lors de temps d'inclusion en classe ordinaire. Les activités des AESH sont divisées en trois domaines qui regroupent les différentes formes d'aide apportées aux élèves en situation de handicap, sur tous les temps et lieux scolaires dont les stages, les activités sportives, les sorties et les voyages scolaires. Ces activités sont notifiées par la CDAPH. Le PPS rédigé en amont sert de guide pour adapter au plus près des besoins de l'élève ces activités. Elles dépendent du type de handicap de l'élève, de son âge, de son orientation et niveau scolaire, de son évolution personnelle dans la voie vers l'autonomie. C'est pour cela qu'elles sont multiples et évoluent dans le temps de l'accompagnement lors de la scolarité de l'élève. Les missions énumérées ci-dessous ne seront donc pas exhaustives.

Ces activités ne peuvent être réalisées par l'AESH que dans les conditions optimales de coopération avec l'équipe éducative et de la communauté scolaire. L'école inclusive est l'affaire de tous au sein des établissements pour le plus grand bénéfice de l'élève.

→ **Accompagner l'élève dans les actes de la vie quotidienne**

Les interventions de l'AESH ont lieu dans la classe mais également en dehors des temps d'enseignement quand c'est stipulé par la notification CDAPH : accueil et sortie en cas de transport spécifique (aménagé, taxi) ou parental - accompagnement pour les besoins sanitaires ou à l'infirmier - aide à la prise du repas (plateau de self, adaptation de l'assiette, respect d'un régime particulier, déglutition, hydratation) - aide à l'habillage, aux déplacements pour les élèves à mobilité réduite ou à l'orientation pour les dyspraxiques par exemple, au portage d'un siège adapté, cartable - aide à l'installation en classe, à la mise en route de divers outils d'aide ou informatiques.

Un PAI doit être rédigé pour permettre à l'AESH de donner des médicaments et si des gestes techniques spécifiques doivent être réalisés, il faut qu'ils soient en accord avec le décret du 27 mai 1999.

→ **Accompagner l'élève dans l'accès aux apprentissages (éducatifs, culturels, sportifs, artistiques, professionnels)**

Ces accompagnements se font en lien direct avec l'enseignant en tenant compte des compétences, des ressources et des difficultés de l'élève : optimiser la concentration, stimuler l'attention, faciliter l'expression et la communication, contribuer à l'adaptation des supports et des consignes, soutenir la compréhension, assister la lecture et l'écriture, faciliter la prise de

note, être lecteur et/ou scripteur lors des évaluations, examens ou concours avec la plus grande rigueur.

→ **Accompagner l'élève dans les activités de la vie sociale et relationnelle**

La socialisation des élèves en situation de handicap est une partie très importante de l'accompagnement pendant leur scolarité, peu importe leur âge et leur handicap. Le soutien de toute la communauté scolaire prend ici tout son sens. C'est au quotidien que l'AESH va aider l'élève à s'approprier son environnement, favoriser la communication et l'interaction avec ses pairs et les différents personnels, prévenir les situations de crise, d'isolement, de conflit ou d'incompréhension, l'accompagner auprès des acteurs extérieurs intervenants dans l'établissement, être à l'écoute de ses envies, de ses besoins, l'inciter à participer à la vie de l'établissement, aux différentes sorties et activités proposées (scolaires, sportives, culturelles).

LES PIAL OU LA PERTE DE SENS DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP ET DES MISSIONS DES AESH

L'éparpillement, le saupoudrage des accompagnements effectués par les AESH ne permettent pas une école inclusive de qualité, respectueuse des élèves et de leurs besoins. Les AESH n'ont plus le temps d'être à l'écoute des élèves. La vigilance des AESH, leur proximité permettant d'être au plus près des besoins précis de chaque élève, respectant les différences de chacun, n'a plus sa place quand dans la même classe l'AESH accompagne deux élèves ou plus ou arrive en courant d'un autre établissement. L'accompagnement devient une illusion pour la bonne conscience de tous et chacun.

Les aménagements d'examen : le

La circulaire du 8 décembre 2020 précise l'organisation de la procédure et adaptations et aménagements des épreuves d'examen et concours pour les candidats en situation de handicap.

Elle détaille les procédures à suivre pour le DNB, le bac, les diplômes professionnels et supérieurs.

Les dernières réformes du lycée et du baccalauréat et la généralisation du contrôle continu ont complexifié la prise en charge des élèves en situation de handicap. La note de service du 28 juillet 2021 détaille les modalités d'évaluation des candidats à compter de la session 2022 et place les évaluations du contrôle continu dans le cadre strict de l'aménagement des épreuves d'examen tout en laissant les établissements gérer des injonctions souvent contradictoires.

L'organisation des évaluations sur le temps ordinaire de la classe permet difficilement en effet l'application des adaptations telles que les prévoient les protocoles, chaque cas étant particulier. Par exemple, mettre en place les tiers-temps alors que l'heure de cours n'est pas extensible relève de la mission impossible dans le cadre d'un contrôle continu strict. Les enseignants ont donc ordre d'adapter toutes les évaluations aux aménagements requis par les dispositifs prévus (PAP, PAI ou PPS) tout en sachant que les adaptations peuvent « *utiliser la souplesse de mise en œuvre prévue dans les différents dispositifs d'accompagnement* » (FAQ de décembre 2021). Dans le même temps, un candidat en situation de handicap peut demander un étalement des épreuves sur plusieurs sessions et la conservation des notes de son choix, même celles inférieures à la moyenne, tout en conservant le cas échéant le bénéfice d'une

mention. Cependant, quand il n'y a pas de dispense d'enseignements, les moyennes de contrôle continu pour la classe de Terminale n'entrent pas dans le champ de la conservation des notes.

Les dispenses de notes ne peuvent concerner que l'EPS et les langues vivantes et celles-ci ne sont pas forcément liées à des dispenses d'assiduité ou de suivi d'enseignement.

Aménagements et dispenses d'épreuves de bac : références réglementaires

• Langues vivantes A et B, ETLV, LLCE

Arrêté du 22 juillet 2019 relatif à la dispense et à l'aménagement de certaines épreuves ou parties d'épreuves obligatoires de langue vivante à l'examen du baccalauréat général, technologique.

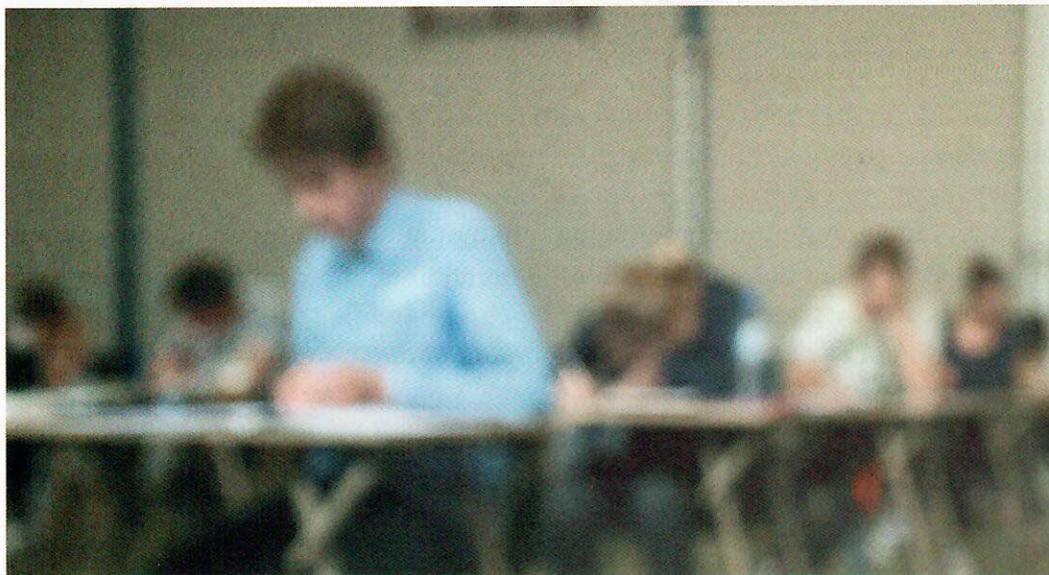
Circulaire n° 000-013 du 20 janvier 2000 (BO n° 4 du 27 janvier 2000) relative à l'organisation de la scolarité des jeunes sourds et déficients auditifs sévères dans le second degré (seul le premier paragraphe, relatif à la possibilité de dispense d'enseignement, reste applicable).

• EPS

Article D. 334-6 du code de l'éducation (adaptation ou dispense de l'épreuve d'éducation physique et sportive).

Arrêté du 21 décembre 2011 relatif aux modalités d'organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen ponctuel terminal prévus pour l'éducation physique et sportive.

casse-tête organisé



© Frans Peeters / Flickr.fr

Circulaire n° 2019-129 du 26 septembre 2019 Évaluation de l'éducation physique et sportive, Organisation du contrôle en cours de formation (CCF) et référentiel national d'évaluation

• **Évaluation des compétences expérimentales et épreuves pratiques**

→ *Voie générale*

Note de service du 11 février 2020 relative à l'épreuve de l'enseignement de spécialité « physique-chimie » de la classe de Terminale de la voie générale à compter de la session 2021.

Note de service du 11 février 2020 relative à l'épreuve de l'enseignement de spécialité « sciences de la vie et de la Terre » de la classe de Terminale de la voie générale à compter de la session 2021.

Note de service du 11 février 2020 relative à l'épreuve de l'enseignement de spécialité « numérique et

sciences informatiques » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021.

→ *Voie technologique*

Note de service du 11 février 2020 relative aux épreuves des enseignements de spécialité dans la série sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A) à compter de la session 2021.

Note de service du 11 février 2020 relative aux épreuves des enseignements de spécialité dans la série sciences et technologies de laboratoire (STL) à compter de la session 2021.

• **Épreuve orale dite « Grand oral » dans la voie générale et la voie technologique**

Annexe 2 des notes de service du 11 février 2020 relatives à l'épreuve orale dite « Grand oral » de la classe de terminale des voies, générale et technologique, à compter de la session 2021.

Inclusions et difficultés professionnelles

Faute de moyens suffisants, l'inclusion repose souvent sur un investissement très important des personnels, ce qui peut générer des difficultés, voire de la souffrance au travail.

Dans les témoignages des collègues, la lourdeur des tâches, qualifiées d'« impossibles » ou des comportements difficiles d'élèves sont souvent mis en avant. Sans analyse plus approfondie des situations de travail, le risque est grand de ne pas mettre au jour les vraies causes des problèmes de santé au travail. Ceux-ci, et la souffrance qu'ils génèrent, sont majoritairement l'aboutissement d'empêchements de travailler largement partagés et qui sont plus ou

moins bien supportés par les professionnels selon les situations, les périodes et les personnes. L'empêchement dans le travail doit se comprendre comme la difficulté accrue, voire l'impossibilité, de réaliser son activité de manière pleinement satisfaisante aux yeux du professionnel, c'est-à-dire ici maintenir l'activité habituelle et ordinaire attendue et prendre suffisamment en compte les élèves à BEP pour les faire progresser.



© Letrusko / Flickr.fr

C'est dans une situation déjà dégradée, source d'empêchement de travailler de multiples natures, que les tâches liées aux inclusions s'imposent.

Sur le terrain les personnels sont confrontés à une injonction paradoxale générale : améliorer l'accueil d'élèves à BEP dans un milieu scolaire qui est de moins en moins accueillant pour l'ensemble des élèves. Les classes sont plus chargées, les enseignants ont davantage de classes, les personnels sont accaparés par des tâches nouvelles (évaluations nouvelles de toutes sortes, réformes structurelles instables, changements récurrents, « autonomie » accrue des établissements...) qui réduisent leur disponibilité, ou les épuisent s'ils s'efforcent de la maintenir... Dans le même temps, le nombre d'élèves à besoins particuliers ne cesse d'augmenter et la diversité de leurs difficultés aussi. Or, le ministère se contente de renvoyer à chacun le soin de résoudre seul le paradoxe.

La différenciation pédagogique

La prescription à tout-va de « différenciation scolaire » dans des classes chargées conduit à l'épuisement professionnel des personnels, qui pour bien faire devraient préparer sous plusieurs formats leurs séquences, documents et évaluations afin de les rendre accessibles à chacun des élèves de la classe. Le droit à la scolarisation de tous les élèves ne pourra se résoudre par des pressions sur les personnels ou par des éléments de langage refusant la prise en compte de la réalité, des difficultés ou des obstacles rencontrés par les élèves et les personnels.

Par ailleurs, des études récentes montrent que la différenciation simultanée réservant des activités différentes aux élèves pour tenir compte de leur diversité peut rapidement les conduire à fréquenter des univers de savoirs différents voire inégalement

TÉMOIGNAGE D'UNE COLLÈGUE D'ANGLAIS

Il y a quelques années, je faisais mon service avec six classes de 26 élèves en moyenne. Désormais, j'en ai sept de 28 élèves. Le nombre de PAP ou de PPS a triplé sur le même temps. Nous nous sommes lancés dans l'obtention d'un label Euroscol. Cette année on me parle Ev@lang et de PIX, et d'une « autoévaluation » de l'établissement. Je ne parviens à maintenir mon niveau d'engagement en classe qu'au prix d'un épuisement régulier, et pour les élèves à BEP, je suis contrainte de bricoler, parce que souvent j'oublie, ou je ne suis pas sûre de ce que je fais, et les parents ont du mal à comprendre. Je rumine ça. J'ai l'impression de ne pas avoir de prise professionnellement sur des choses qu'on me demande de traiter. Dans l'équipe nous n'avons pas le temps d'en parler.

exigeants. Ce processus s'effectue le plus souvent à l'insu des enseignants et des élèves et aggrave les inégalités scolaires. Prendre en compte les diverses stratégies d'apprentissage des élèves, par exemple en les faisant travailler en groupes avec des modalités différentes impose donc une vigilance pour maintenir chacun dans la dimension collective des apprentissages.

Des difficultés collectives

L'important travail réalisé par les personnels et sa complexité demeurent en grande partie invisibles et peuvent être vécus comme des difficultés individuelles, alors que les témoignages attestent qu'elles sont partagées, donc collectives.

Pour bien des agents, l'inclusion apparaît souvent comme une liste de prescriptions dans un document qu'il faut chercher dans l'ENT, dans une messagerie ou encore dans son casier. Ensuite, trouver le temps d'intégrer ces dernières dans son activité quotidienne, »»



» dans sa conception de cours, d'exercices et d'évaluations et dans le déroulement d'un cours réel avec une progression à tenir, reste un défi difficile.

« Proposer une aide méthodologique », « Diminuer le nombre d'exercices, de questions », « Accorder un temps majoré ». Si ces préconisations aident à cerner des difficultés, elles suscitent plus encore des dilemmes : comment faire concrètement dans une classe avec une trentaine d'élèves en charge ? Sans formation quand, en sus, on connaît encore peu l'élève, comment choisir par exemple les exercices à « retirer » ou modifier une consigne pour aider efficacement, faire progresser ? Et si les acquisitions ne sont pas au rendez-vous en dépit des aménagements. Sont-ils à remettre en cause ? Ou le travail de l'élève est-il insuffisant ? Ou rencontre-t-il d'autres difficultés ? Le plus souvent l'incertitude demeure. Dans le doute retire-t-on des évaluations ratées, au risque de leurrer l'élève, ou le confronte-t-on à des échecs dont les causes sont incertaines ?

Les aménagements à mettre en place peuvent aussi s'accumuler sans limite. L'évaluation de la charge de travail que cela peut représenter est inexistante et l'institution n'y prête aucune attention. Des enseignants témoignent avoir jusqu'à une trentaine d'élèves à « BEP » répartis dans leurs classes.

La prise en charge, dans le cadre de l'inclusion, d'élèves qui ont des troubles psychiques sans formation, sans professionnels compétents disponibles, voire avec une information limitée, génère aussi sentiment d'impuissance et perte de sens de l'activité.

La présence et l'intensité des facteurs de difficultés varient en fonction de lieux et des périodes. Mais les empêchements de travail nourrissent trop souvent chez les agents un sentiment d'échec personnel ou une perception de l'échec de l'inclusion en général. L'insatisfaction ressentie par les équipes, les demandes de parents ou d'élèves auxquelles on ne peut répondre faute de temps ou de moyens matériels, constituent des exigences émotionnelles accrues sources de tension, de fatigue et de mal-être. Il convient donc de trouver ce qui est protecteur pour tous en permanence.

Au niveau des établissements, les équipes peuvent intervenir dans les instances : pour faire reconnaître le travail déjà accompli mais aussi les empêchements de travail rencontrés ; pour solliciter du temps. Du temps d'abord pour mettre en place les aménagements dans leur activité quotidienne et être disponible pour tous les élèves. Du temps ensuite pour un travail en équipe pluridisciplinaire, avec des échanges entre les différents professionnels qui permettent de construire collectivement une approche globale des difficultés des élèves et des ressources pour affronter le travail réel. Ce qui demande un allègement de la charge de travail global.

Une école inclusive devrait être une école accueillante pour tous. L'école inclusive ne sera une réalité que dans des établissements où les effectifs et la charge de travail permettent aux personnels d'être disponibles pour tous les élèves. C'est ce que porte le SNES-FSU aux DASEN, aux recteurs et au ministre.

L'Éducation nationale à la FSEF, service public à défendre !

La Fondation santé des étudiants de France (FSEF) accueille depuis 1924 des jeunes d'âge scolaire. Institution reconnue d'utilité publique, elle compte treize cliniques en France, en psychiatrie essentiellement et en soins de suite et rééducation (SSR).

Sa particularité est de proposer aux « patients-élèves » un parcours « soins-études », qu'ils soient collégien, lycéen ou étudiant. Pendant toute la durée de leur séjour, ces jeunes se verront en effet proposer un emploi du temps articulant soins et cours. Les équipes pédagogiques, en lien avec les équipes de soins, travaillent sur le parcours scolaire de chaque jeune quelle que soit la durée d'hospitalisation. Les emplois du temps sont établis dans le respect des programmes tant en terme de contenus que d'horaires, dans la mesure où l'état de santé du jeune le permet. Concilier prise en charge des soins et des études est au cœur de la complexité des métiers de chacun.

Pour ces personnels, affectés sur poste à profil et placés sous l'autorité du proviseur d'un lycée support, l'ÉN alloue 321 équivalents temps plein (ETP) soit 345 personnes. Soit dans le détail pour les 13 annexes pédagogiques des cliniques de la Fondation : 13 chefs d'établissement (proviseur adjoint ou faisant fonction), 279 enseignants, 10 CPE, 12 ETP Vie Scolaire, 11,5 ETP d'agents d'administration.

Jusqu'à une période récente, le « modèle soins-études » a fait la preuve de son efficacité et permis à des jeunes affectés par des pathologies lourdes de poursuivre des études. Mais il est actuellement sous tension. Sous pression des agences régionales de santé, les durées de séjour diminuent fortement, ce qui crée un *turn-*

over permanent de patients élèves. Les nécessités financières poussent les services médicaux des cliniques à prendre en charge des patients de plus en plus lourdement atteints (en unité post-aiguë ou en unité de soins complexes) qui sont difficilement scolarisables. La tarification à l'activité pousse parfois à privilégier les soins au détriment des cours. Enfin, les DHG sont à la baisse depuis des années dans plusieurs établissements, les rectorats voyant dans les cliniques un vivier de moyens trop peu utilisés à leur goût.

NOTRE AVIS

Les élus SNES-FSU au CA de la FSEF défendent la place et le périmètre de l'Éducation nationale dans ce cadre si particulier. En tant que professionnels de l'éducation nous savons, et des milliers de familles peuvent en témoigner, combien des lieux tels que ces centres peuvent être salutaires dans des moments de vie difficiles.

Agir syndicalement

L'école inclusive a bouleversé les pratiques des enseignants et profondément impacté leur quotidien. Les prescriptions et les recommandations n'ont pas été accompagnées des investissements nécessaires. Comment agir pour que l'inclusion ait un sens, qu'elle ne génère pas de la souffrance pour les élèves comme pour leurs professeurs ?



L'école inclusive nécessite des moyens en personnels, en formation, en aménagements de locaux. Le service public doit dépasser les effets d'annonce, et pour cela, l'action de chacun à son niveau est nécessaire.

Dans la classe

- S'assurer que les notifications de la MDPH sont respectées : l'élève dispose-t-il de l'aide d'un AESH ?

L'AESH lui est-il attribué pour le volume horaire notifié ?

- Exiger la communication des documents (voir pages 4 et 5) qui permettent de mieux connaître l'élève, ses difficultés et ses besoins. Les enseignants sont des professionnels responsables qui ne peuvent différencier qu'en possession des informations nécessaires.
- En cas de grande difficulté face à des problèmes de comportement graves : interpellé l'enseignant

référént, remplir une fiche dans le registre Santé et sécurité au travail (SST) et alerter le chef d'établissement.

- Ne pas refuser de prendre un élève en cours mais exiger collectivement une organisation qui ne pèse pas sur la charge de travail. Une heure d'information syndicale peut permettre de lister ces conditions. L'inclusion est un droit pour l'élève et l'enseignant n'est pas décisionnaire de la composition de ses classes. Il peut en revanche alerter, solliciter par exemple une ESS s'il est question d'un élève en situation de handicap.

Dans l'EPLE ou au CA de l'établissement

- S'assurer que les moyens accordés prennent en compte l'ensemble des publics accueillis. Les élèves inclus grossissent les effectifs des classes ordinaires, ils doivent être comptabilisés à la fois dans les effectifs de leur dispositif d'appui (ULIS, UPE2A) et dans les effectifs de leur classe ordinaire de rattachement.
- S'assurer du respect des textes réglementaires : l'établissement respecte-t-il la loi d'accessibilité ? Sinon, est-il inscrit à l'agenda d'accessibilité programmée (ADAP) ?
- Les heures de FLS sont-elles en nombre suffisant pour constituer des groupes disposant chacun du volume horaire dû ?
- Exiger du temps de concertation pour les équipes accompagnant un élève à besoins particuliers. Les ESS sont des moments importants, mais elles ne se réunissent pas assez souvent pour permettre un véritable suivi pédagogique. Ne pas laisser les équipes être dépossédées de la préparation des ESS, elles sont un moment crucial où il est possible de discuter de l'évolution d'un PPS, c'est-à-dire

LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT, CHEF D'ORCHESTRE DES INCLUSIONS DANS L'EPLE

Interpeller par écrit, individuellement ou si possible collectivement, votre chef d'établissement si vous êtes mis en difficulté par des inclusions (documents inapplicables ou inadaptés, comportements hautement perturbateurs). Votre chef d'établissement vous doit une réponse, écrite, et doit vous proposer une solution.

d'un document qui vous contraint dans vos pratiques pédagogiques.

- Rappeler la nécessité de la circulation de l'information et des documents permettant de répondre aux besoins des élèves. Un protocole établissement peut être mis en place pour leur diffusion.
- Demander de la formation qu'elle soit de proximité, départementale ou académique.

Dans les instances départementales, académiques et nationales

- Saisir les instances départementales ou académiques ainsi que la collectivité territoriale pour l'aménagement de l'établissement scolaire, pour l'ouverture des structures ou dispositifs nécessaires au vu de l'évolution des besoins.
- Continuer d'exiger des diminutions d'effectifs de classe, seules à même de permettre un accueil de qualité.
- Demander la transparence sur l'organisation de la certification CAPPEI.
- Demander que les questions d'inclusion figurent au Plan unique de formation académique et que les départs en MIN-ASH organisés par l'INSHEA soient facilités.

Glossaire

ARS Agence régionale de santé.

ASH Adaptation scolaire des élèves en situation de handicap.

AESH Accompagnant d'élève en situation de handicap. Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017.

CAPPEI Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive. Circulaire du 12 février 2021.

CASNAV Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012.

CDAPH Commission pour les droits et l'autonomie des personnes handicapées.

CDOEA Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré. Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006.

CECRL Cadre européen commun de référence pour les langues.

CFG Certificat de formation générale. Circulaire n° 2010-109 du 22 juillet 2010, note de service n° 2016-090 du 22 juin 2016.

CIO Centre d'information et d'orientation.

CNED Centre national d'enseignement à distance.

DELF Diplôme européen de langue française.

EANA Élève allophone nouvellement arrivé. Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012.

EBEP Élève à besoins éducatifs particuliers. Notion introduite en France par la loi de Refondation de l'École de 2013.

EFIV Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012.

EIP Élève intellectuellement précoce. Circulaires n° 2007-158 du 17 octobre 2007 et n° 2009-168 du 12 novembre 2009.

EPE Équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH.

ESS Équipe de suivi de scolarisation. Circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016.

ESMS Établissements et services médico-sociaux.

FLS Français langue seconde, objet d'une certification. BO n° 39 du 28 octobre 2004.

GEVA-Sco Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation.

IA-DASEN Inspecteur d'académie-Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale.

IEN-ASH Inspecteur de l'Éducation nationale responsable de l'ASH.

INSHEA Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

LPI Livret parcours inclusif. Décret n° 2021-1246, septembre 2021.

MDPH Maison départementale des personnes handicapées.

MIN-ASH Modules de formation d'initiative nationale dans le domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés.

ORS Obligations réglementaires de service.

PAI Projet d'accueil individualisé. Article D351 du code de l'éducation, circulaires n° 2003-135 du 8 septembre 2003, n° 2016-117 du 8 août 2016 et circulaire du 10 février 2021.

PAP Plan d'accompagnement personnalisé. Article D311-13 du code de l'éducation, circulaires n° 2015-016 du 22 janvier 2015 et n° 2016-117 du 8 août 2016.

PIAL Pôle inclusif d'accompagnement localisé. *Vademecum*, annexe à la circulaire de rentrée école inclusive du 5 juin 2019.

PPRE Programme personnalisé de réussite éducative. Décret n° 2005-1013 du 24 août 2005, circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006, articles L311-3-1, L311-7, D332-6, décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014, circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016.

PPS Projet personnalisé de scolarisation. Article D3651-5 du code de l'éducation, circulaire n° 016-117 du 8 août 2016.

SDEI Service départemental de l'école inclusive.

SEGPA Section d'enseignement général et professionnel adapté. Arrêté du 21 octobre 2015. Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015.

SIEC Service interacadémique des examens et des concours.

ULIS Unité localisée d'inclusion scolaire. Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015. Formation et insertion professionnelle des élèves en situation de handicap, circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016.

UPE2A Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés.



ENGAGÉ-ES
AU QUOTIDIEN

L'US
UNIVERSITÉ SYNDICALISTE

L'Université Syndicaliste, pages spéciales de L'US n° 816 du 15 janvier 2022, journal du Syndicat national des enseignements de second degré (FSU) :
46, avenue d'Ivry, 75647 Paris Cedex 13 — Directeur de la publication : Xavier Marand (xavier.marand@snes.edu)
Compogravure : C.A.G., Paris — Imprimerie : SIEP, Bois-le-Roi (77) — N° CP 0123 S 06386 — ISSN n° 0751-5839
Régie publicitaire : Com d'habitude publicité, Clotilde Poitevin, tél. : 05 55 24 14 03 — Fax : 05 55 18 03 73 — www.comdhabitude.fr