



Inclusion, comment l'organiser ?

© Clément Martin

Sommaire

| | |
|--|----------|
| L'inclusion, quelles conceptions ? | p. 4-5 |
| L'inclusion scolaire en France, handicap et loi de 2005 | p. 6-7 |
| L'inclusion scolaire en France, BEP et loi de refondation de 2013 | p. 8-9 |
| Les BEP, une catégorisation floue | p. 10 |
| Les élèves porteurs de troubles dys- | p. 11 |
| Les documents d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers | p. 12-13 |
| Les Unités locales d'inclusion scolaire (ULIS) | p. 14-15 |
| Les dispositifs d'appui pour élèves non francophones (UPE2A) | p. 16-17 |
| L'enseignement adapté : SEGPA et EREA | p. 18-19 |
| Inclusion, différenciation dans la classe ordinaire | p. 20-21 |
| Aménagements des évaluations et examens | p. 22 |
| Les établissements spécialisés | p. 23 |
| Exercer dans l'enseignement adapté et spécialisé, CAPPEI | p. 24-25 |
| AVS-AESH, vers la professionnalisation | p. 26-27 |
| Agir syndicalement : l'inclusion raisonnée | p. 28-29 |
| Glossaire | p. 30-31 |

Édito

Pour une inclusion raisonnée

La notion d'inclusion est entrée depuis quinze ans dans le quotidien des écoles puis des collèges et lycées. D'abord centrée sur l'accueil des élèves en situation de handicap, avec la loi de 2005, elle s'est ouverte depuis à celui des élèves à besoins éducatifs particuliers. Au-delà du droit de chaque enfant à la scolarité, que nul ne conteste, la question est maintenant de comment s'y prendre, comment organiser l'inclusion ?

Où commence et où s'arrête la prise en charge scolaire d'un besoin éducatif particulier ? La classe ordinaire doit-elle être l'horizon unique ? Nous ne le pensons pas. À la diversité des besoins doit répondre une palette de structures et de dispositifs permettant la meilleure scolarisation possible. Pour cela, il faut des lieux et des personnes. Enseignement spécialisé ou classe ordinaire, des moyens s'imposent.

Ce petit livret propose aux personnels, mais aussi à toutes celles et ceux qui se sentent concernés, une mise en perspective de l'inclusion scolaire et une découverte de ses différentes facettes.

Ont participé à cette publication :

Olivier Bleunven, Paul Devin, Sigrid Gérardin, Benoît Hubert, Jérôme Motard, Valérie Sipahimalani

L'inclusion, quelles conceptions ?



© Bivdane/Falolia.com

Le terme d'inclusion s'est progressivement substitué à celui d'intégration. Faut-il seulement y voir une évolution lexicale ou s'agit-il d'une évolution conceptuelle fondamentale ?

L'idée d'inclusion est issue de mouvements revendicatifs, pour l'essentiel anglo-saxons, qui ont voulu rompre avec une conception biomédicale du handicap pour s'engager dans une défense sociale des droits. À la vision du handicap centrée sur la déficience elle-même, sa nature ou son origine et ses modalités rééducatives, succède celle de la relation de la personne handicapée à son environnement et de l'adaptation nécessaire de cet environnement pour parvenir à une égalité des droits et lutter contre les discriminations. Ce changement de conception porte la nécessité de reconnaître des besoins particuliers et d'adapter les actions publiques pour y répondre.

Inclusion ou individualisation ?

Généralement bien reçue du fait de la centration des discours sur les droits et la non-discrimination, l'inclusion n'en fait pas moins débat.

Basée sur une adaptation à des besoins personnels, elle pourrait en effet contribuer à renforcer les tendances de nos sociétés à l'individualisation et paradoxalement considérer les personnes handicapées ayant bénéficié d'aides comme seules responsables de leur autonomie.

Ensuite, elle déplace la responsabilité essentielle sur les acteurs de terrain de l'action publique, qui se substituent progressivement à la mise en œuvre

de structures ou de dispositifs. Cela sert les volontés libérales de désengagement de l'État et de réduction des coûts des politiques publiques.

Enfin, l'affirmation des droits n'est rien sans la réalité de leur effectivité. Or les orientations politiques inclusives très déterminées dans l'expression de leurs intentions n'ont pas été accompagnées des moyens nécessaires à leur effectivité.

L'inclusion scolaire : une évolution générale des politiques éducatives

L'inclusion est désormais un discours mondialisé porté, depuis la déclaration de Salamanque en 1994, par les recommandations de l'ensemble des grandes organisations internationales. Le terme s'impose tant dans les projets politiques que les publications scientifiques ou le discours commun. Cependant les systèmes scolaires continuent à fonctionner sur des principes très différents.

En Europe, certains pays ont fait le choix de recourir très exceptionnellement à des scolarisations spécialisées pour inclure la quasi-totalité des élèves dans



l'enseignement ordinaire. L'Italie, la Suède et la Norvège ont fait figure de pionniers. L'Espagne, le Portugal et la Grèce évoluent dans cette direction. Dans d'autres comme la Belgique, la Suisse, les Pays-Bas ou l'Allemagne, la spécialisation (établissements ou classes spécialisés) a été maintenue et fonctionne de façon cloisonnée, y compris dans son organisation réglementaire et institutionnelle. Mais ces pays cherchent néanmoins à développer les intégrations dans le milieu ordinaire et engagent des mesures favorisant l'inclusion.

D'autres, enfin, comme la France, l'Angleterre, la Finlande, le Danemark ou la Pologne, déploient une approche plurielle jouant à la fois sur des structures spécialisées, des dispositifs adaptés au sein des établissements ordinaires et une scolarisation en classe ordinaire.

NOTRE AVIS

« *Tous les enfants à l'école* » ne veut pas dire « *tous les enfants avec un emploi du temps complet en classe ordinaire* ». Si l'école, le collège et le lycée sont des espaces d'interactions sociales et idéalement d'épanouissement de tous les jeunes, il ne faut pas se priver de la richesse des approches plurielles, mobilisant des acteurs pluriels. C'est pourquoi le SNES est attaché au maintien des classes de SEGPA*, aux dispositifs ULIS*, UPE2A* et UPS*, et aux établissements spécialisés*.

Le « besoin éducatif particulier » (BEP*)

La notion de BEP a été progressivement étendue hors du champ du handicap pour définir une conception de l'aide à l'ensemble des élèves rencontrant des difficultés : élèves en situation sociale difficile, malades, ayant des troubles spécifiques, vivant dans des familles non sédentaires, migrants allophones, voire de façon plus générale, tous les élèves en situation de difficultés scolaires persistantes.

* Voir glossaire pages 30-31

L'inclusion scolaire en France, **handi**

En France, la première évolution essentielle qui a conduit à parler d'inclusion est inscrite dans la loi du 11 février 2005 sur les personnes handicapées. Jusque-là, ce qui constituait un handicap était le constat d'une altération durable ou définitive de fonctions physiques, sensorielles ou cognitives. Désormais ce n'est plus l'altération en soi qui constitue le handicap mais ses conséquences sur l'activité personnelle et sociale.

La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances définit la classe ordinaire comme le mode de scolarisation normal de tous les enfants. Elle promeut donc l'inclusion comme la norme. C'est la définition situationnelle du handicap qui constitue la principale innovation de la loi : la création d'un droit à la compensation des conséquences du handicap. C'est aux MDPH* qu'est confiée la gestion des ressources permettant d'attribuer les moyens nécessaires à cette compensation.

Les MDPH prescrivent

Les MDPH ont un triple rôle :

- elles reconnaissent après diagnostic une situation de handicap et permettent l'ouverture de l'accès aux droits (AEEH*...);
- elles notifient les aides matérielles et humaines (AESH*...);
- elles prononcent les décisions d'orientation lors des CDAPH* (classe ordinaire, ULIS*, IME*, ITEP*, SESSAD*...).

L'éducation nationale applique

Les Directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) ont la charge de la mise en œuvre des notifications des MDPH (ces notifications sont opposables en droit).

La situation de chaque élève relevant de la MDPH

est suivie par un enseignant référent, qui assure son suivi en concertation avec les équipes enseignantes lors des ESS* (Équipe de suivi de scolarisation) et qui actualise le PPS* (Projet personnalisé de scolarisation) de l'élève.

NOTRE AVIS

À l'heure actuelle, il y a donc séparation entre l'organisme prescripteur (les MDPH) et l'organisme payeur (le ministère de l'Éducation nationale), même si l'Éducation nationale est représentée dans les MDPH. L'indépendance des MDPH a été attaquée dans un rapport de la Cour des comptes de mars 2018 sur le recours croissant aux AESH. Cette indépendance est pourtant garante de l'égalité de traitement des dossiers soumis aux MDPH.

Quelle effectivité des droits ?

À première vue, le constat est celui d'une réussite. Entre 2004 et 2017, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans le second degré (en classe ordinaire, en SEGPA ou en ULIS) est passé de 37 442 à 140 300. Dans le même temps, le nombre d'enfants accueillis en établissements spécialisés n'a que peu augmenté. Ces établissements accueillent

cap et loi de 2005

**Pour une véritable
démocratisation
du second degré**



snes
fsu

Le SNES, pour agir ensemble



20 % des élèves en situation de handicap. Mais cette apparence de succès doit être mise en regard avec d'autres données :

- si la différence entre le nombre d'enfants scolarisés dans le premier et dans le second degré tend à diminuer sur la période, elle reste importante : 15 à 20 000 élèves par niveau à l'école et au collège, moins de 7 000 au lycée. Le passage de l'école au collège et surtout du collège au lycée sont des moments de rupture ;
- les filles ne représentent que 30,7 % des élèves en situation de handicap scolarisés dans le second degré. Cette inégalité doit être interrogée pour en comprendre les causes : s'agit-il d'une surreprésentation masculine du handicap ou bien d'une discrimination dans les diagnostics ?
- la scolarisation des élèves en situation de handicap entre 11 et 14 ans est encore plus liée à l'origine sociale que pour leurs camarades : les élèves en situation de handicap de 11 ans en Sixième (donc sans redoublement) viennent à 44 % des familles les plus favorisées, et à 14 % seulement des familles défavorisées ;
- à la rentrée 2015, 23 257 étudiants des établissements d'enseignement supérieur se déclarent en situation de handicap. 90 % sont inscrits à l'Université. On constate une concentration de ces



© Olivier Teyraud

étudiants en licence, ils sont de moins en moins nombreux au fil du cursus universitaire.

NOTRE AVIS

La promotion de l'éducation inclusive ne trouve son sens que si la continuité des parcours est effective, de l'entrée à l'école à l'insertion professionnelle. Cela nécessite des moyens en personnels, en formation, mais aussi en dispositifs et en structures quand ce type d'accueil s'avère le plus pertinent.

* Voir glossaire pages 30-31

L'inclusion scolaire en France, **BEP** et

La loi de 2013 pour la Refondation de l'école de la République institue dans son article 2 que le service public d'éducation « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».



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

Le concept de Besoins éducatifs particuliers (BEP*) a été créé en Angleterre dans les années 1975-1978, et immédiatement adopté aux USA. Les élèves BEP sont : les élèves en situation de handicap, les EANA*, les EFIV*, les élèves intellectuellement précoces (EIT), les élèves malades ou accidentés, les élèves en SEGPA et les élèves en milieu pénitentiaire ou éducatif fermé.

Les notifications de la MDPH face aux logiques budgétaires

Le principe d'une compensation par l'accompagnement humain (AVS*, AESH*) se heurte à une insuffisante dotation de moyens : nombre d'heures avec

AVS inférieur aux notifications, attribution d'un AVS-m à la place d'un AVS-i, AVS non remplacé... (voir pages 26-27). Quand une notification MDPH n'est pas respectée, les parents peuvent faire un recours auprès de la DSDEN, du Défenseur des droits, ou du tribunal administratif. La jurisprudence va dans le sens d'une compensation financière pour chaque jour sans accompagnement de leur enfant par un AESH-AVS.

Une carence en formation

La formation des personnels d'enseignement ou d'accompagnement reste quasi inexistante laissant

loi de refondation de 2013

subsister des difficultés professionnelles préjudiciables à leurs conditions de travail et peu favorables à la réussite scolaire des élèves. Le rapport de la Cour des comptes de mars 2018 sur le recours croissant aux personnels contractuels dresse un bilan sans appel : « l'effort de formation des contractuels, qui reste en deçà des obligations réglementaires, ne répond pas aux besoins de ces agents ».

Des dispositifs et des structures menacés

Les dispositifs et les structures destinés à répondre aux BEP, particulièrement les SEGPA, les RASED et les établissements spécialisés, sont sans cesse menacés au profit d'une logique de l'inclusion pure et simple en classe ordinaire, ce qui constitue un véritable paradoxe pour les pouvoirs publics qui affirment le devoir de l'école de s'adapter aux besoins de chaque élève sans s'en donner les moyens.

* Voir glossaire pages 30-31

NOTRE AVIS

Au-delà de la doxa : interroger les effets réels de l'inclusion

Le raz-de-marée idéologique concernant l'inclusion s'est attaqué à un retard français. Une rupture culturelle était nécessaire pour en finir avec l'exclusion qui touchait plusieurs catégories d'enfants. Cependant le discours commun associe si fortement l'idée d'inclusion à un progrès des droits qu'elle en devient parfois dogmatique : toute réserve, toute interrogation prend la figure d'un discours d'exclusion et d'inégalitarisme. Or, questionner les limites des politiques inclusives, pointer leurs contradictions, exiger l'analyse objective de leurs effets sur les élèves concernés, sur les classes, sur les personnels ne peut être associé à des conservatismes ségrégatifs. C'est justement pour défendre les droits réels qu'il faut être capable de discours critiques. Progressivement, la capacité d'inclure dans les dispositifs ordinaires de scolarisation est devenue l'indicateur majeur de la politique scolaire inclusive. S'intéressant à des évolutions à court terme, cet indicateur renseigne sur le développement de la scolarité en milieu ordinaire mais s'intéresse peu aux enjeux à long terme des effets de cette scolarisation sur les savoirs et les compétences dont pourront disposer les élèves pour s'inclure dans leur vie sociale, professionnelle et culturelle lorsqu'ils seront adultes. L'inclusion scolaire devient une finalité quand elle devrait s'exercer comme un moyen au service de l'inclusion sociale.

La question du suivi et de la continuité des parcours se pose donc. Le comptage des inclusions ne nourrit que la bonne conscience des décideurs et doit lui-même être apprécié avec un regard critique : l'institution comptabilise dans les réussites inclusives des scolarisations qui ne respectent pas les notifications des MDPH et ne mettent pas les élèves en situation de réussite scolaire. Rendre effective l'école inclusive, c'est aussi repenser l'architecture des établissements scolaires, garantir le respect des textes (notamment sur l'accessibilité), permettre une perméabilité de l'espace scolaire en autorisant et en facilitant l'intervention des acteurs médico-sociaux.

Les BEP, une catégorisation floue

La notion d'élève à besoins éducatifs particuliers est très large et concerne un nombre croissant d'élèves, très différents. Les textes réglementaires communs n'empêchent pas de grandes disparités entre les académies.

L'ensemble de ces élèves, aux profils si différents, dépend de l'ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap). Dans chaque département, un IEN-ASH* est désigné pour encadrer les dispositifs et l'accompagnement de ces élèves. Les modalités d'accueil dépendent du type de besoin, mais aussi de la politique académique et du souhait des parents. Pour les établissements et services médico-sociaux, elles dépendent aussi de la carte des soins, donc de la politique des Agences régionales de santé (ARS).

Des élèves de plus en plus nombreux

Le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers ne cesse d'augmenter, notamment en raison de la hausse des notifications des MDPH.

Comment expliquer une telle hausse des troubles dys- et de certains handicaps comme l'autisme ? Certes, les diagnostics sont plus nombreux, et plus précoces. De nombreux enfants porteurs de troubles



© Leah-Anne Thompson/Fotolia.com

n'étaient pas diagnostiqués avant, ou n'étaient pas considérés comme relevant d'un handicap. Mais cela ne suffit pas à expliquer l'augmentation de ces prévalences, qui peut interroger la représentation sociale de la normalité.

* Voir glossaire pages 30-31

LES DISPOSITIFS D'AIDE DESTINÉS AUX ENFANTS DE FAMILLES DE VOYAGEURS

Les EFIV* constituent un cas compliqué dans le sens où il existe une grande variété de dispositifs d'accueil, allant du bus-école à l'UPS*. Les EFIV regroupent les « vrais voyageurs », par opposition aux élèves issus de familles sédentarisées. Ces élèves bénéficient des cours du CNED* (après décision d'une commission organisée par la DSDEN*). L'aide qu'ils reçoivent dans les dispositifs consiste en un suivi de scolarisation, les élèves pouvant être regroupés selon leur niveau après évaluation par un enseignant coordonnateur. L'assiduité des élèves est validée par l'envoi des devoirs au CNED, et conditionne les aides financières perçues par les familles.

Les élèves porteurs de troubles dys-

L'accompagnement des élèves dys-, en raison de leur nombre et de la variété des troubles, est devenu un défi majeur pour les enseignants.

Les troubles dys- sont des troubles cognitifs d'origine neurobiologique sans déficience intellectuelle globale. Ils regroupent les troubles cognitifs spécifiques et ceux des apprentissages qu'ils induisent. On dénombre six catégories (voir www.ffdys.com). Les troubles spécifiques :

- de l'acquisition du langage écrit (dyslexie et dysorthographe) ;
- du développement du langage oral (dysphasie) ;
- du développement moteur et/ou des fonctions visuo-spatiales (dyspraxie) ;
- du développement des processus attentionnels et/ou des fonctions exécutives (troubles d'attention avec ou sans hyperactivité) ;
- du développement des processus mnésiques ;
- des activités numériques (dyscalculie).

Ces troubles sont neurologiques.

Troubles dys- et handicap

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) a reconnu les dys- dans la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Les élèves dys- relèvent bien du handicap selon la définition française. Ils sont d'ailleurs suivis par les

MDPH. L'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) de la MDPH propose un taux de handicap de l'enfant, et la CDAPH acte ou non cette situation.

Quel cadre pour les élèves dys- ?

Depuis janvier 2015, les élèves dys- ne peuvent plus demander de PAI*. Les familles ou les équipes pédagogiques doivent solliciter un PAP*. Les PPS* sont réservés aux dys- très sévères. Voir pages 12 et 13.

Combien sont les dys- ?

En France, il y aurait entre 6 et 8 % de personnes porteuses de troubles dys-. Environ 4 à 5 % des élèves d'une classe d'âge seraient dyslexiques, 3 % dyspraxiques et 2 % dysphasiques. Les grandes associations déplorent l'absence de chiffres fiables.

NOTRE AVIS

Une formation et un soutien aux enseignants pour la scolarisation des élèves dys- dans la classe ordinaire deviennent des urgences. 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.

* Voir glossaire pages 30-31

**Pour faire reconnaître
et respecter
nos statuts**



Le SNES, pour agir ensemble

Les documents d'accompagnement des

L'accueil des élèves BEP s'accompagne de nombreux documents administratifs et pédagogiques. Quelles sont les catégories de documents existants ? Qui en fait la demande ? Qui décide ? Les différents documents sont accessibles sur Eduscol à partir de la page eduscol.education.fr/pid23251/scolarite-et-parcours-de-l-eleve.html.

Le PPS : une réponse aux BEP nécessitant le recours à la MDPH

Les élèves disposant d'une notification MDPH disposent d'un Projet personnalisé de scolarisation (PPS). 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.

Les réponses aux BEP hors champ MDPH

- **Le PAI***. Les Projets d'accueil individualisés sont mis en place pour les enfants et adolescents dont l'état de santé nécessite des traitements médicaux tout en maintenant une scolarité la plus normale possible. 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. D'autre part, la circulaire du 8 septembre 2003 rappelle que le médecin scolaire « *veille au respect du secret médical* ».
- **Le PAP***. Le Plan d'accompagnement personnalisé



élèves à besoins éducatifs particuliers



© G. Picout

concerne les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage (notamment les troubles du langage) et 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 l'initiative. Le médecin scolaire donne son avis sur la validité du plan. Sa mise en place est assurée par l'équipe pédagogique.

Le document est unique et doit être réexaminé chaque année.

- **Le PPRE***. Les Programmes personnalisés de réussite éducative sont issus de la loi Fillon de 2005, et ont été réaffirmés dans la loi d'orientation de 2013. Le conseil de classe, présidé par le chef d'établissement, ou l'équipe pédagogique sous la coordination du professeur principal peuvent proposer un PPRE à tout élève qui risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle. La circulaire de rentrée de 2012 permet la mise en place de PPRE dit « passerelles » dès l'entrée en Sixième pour les élèves repérés dès l'élémentaire à l'aide des bilans effectués dans le premier degré. La circulaire de 2005 précise que le document doit être signé par l'élève et sa famille.

* Voir glossaire pages 30-31

NOTRE AVIS

La multiplication des autorités et des documents encadrant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers bureaucratise considérablement le travail des enseignants, accroissant la charge de travail, sans pour autant être efficaces pour les élèves. Certains documents n'ont pas fait la preuve de leur pertinence : les PPRE s'apparentent à une forme de contractualisation qui stigmatise l'élève et tend à le rendre à terme, lui ou sa famille, responsable de son échec. Les PAP ont des moutures floues, sorte de PPS allégés malgré ce que recommandent les textes.

Les Unités locales d'inclusion scola

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

Les CDAPH* décident de l'orientation d'un élève en ULIS.

L'organisation pédagogique

Elle est assurée par un copilotage entre l'IEN-ASH, l'IEN de circonscription ou le chef d'établissement. Les effectifs d'une ULIS ne dépassent pas dix élèves (second degré) ou douze (école). Cet effectif peut être modulé par l'IA-DASEN*, uniquement sur des critères liés à l'autonomie des élèves constatée dans les PPS. Le projet de l'ULIS, intégré au projet d'établissement, prévoit les modalités d'inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordi-

naire, mais aussi leur regroupement à certains moments, selon leur âge et la nature de leur handicap. « Les élèves bénéficiant de l'ULIS sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire » (circulaire du 21 août 2015). Le CPE veille à l'intégration sociale des élèves lors des temps de vie collective et favorise leur participation aux

NOTRE AVIS

Les dispositifs ULIS doivent être maintenus et implantés en nombre suffisant sur les territoires. Les modulations des seuils d'effectifs correspondant à une augmentation doivent rester exceptionnelles. L'inclusion des élèves d'ULIS demande des temps de concertation entre enseignants et coordonnateur, temps qui devrait être reconnu dans les services. Les élèves doivent bénéficier d'une double inscription dans l'ULIS et dans la classe ordinaire qu'ils fréquentent, de façon à éviter les sur-effectifs dans les classes. Les coordonnateurs doivent être des enseignants spécialisés.



© Gaëtan Zarforoushian/Flickr.fr

ire (ULIS)

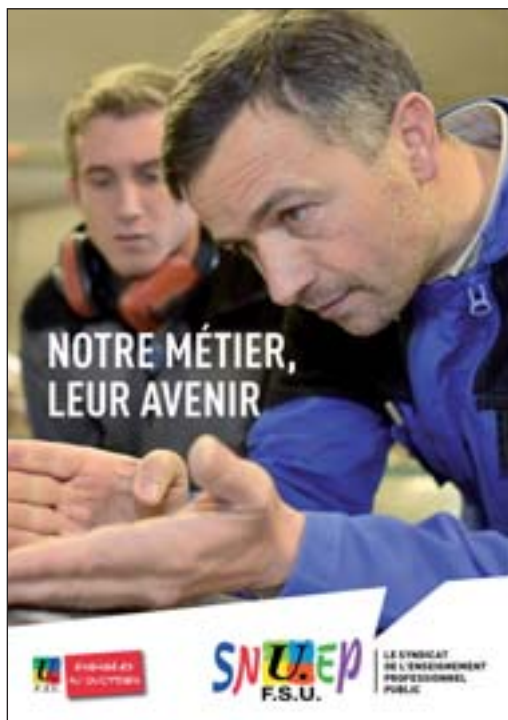
NOTRE AVIS

Une homogénéisation des pratiques sur l'ensemble du territoire semble nécessaire pour assurer la lisibilité de la scolarisation réelle de ces enfants. Une réflexion doit être engagée sur la pertinence de l'association entre aides financières et restitution des devoirs, association qui maintient les élèves et les familles dans une logique utilitariste face aux enseignements, sans vraie ambition, et qui ne permet pas d'éviter la désertion du système scolaire par ces élèves à la fin du collège.

activités éducatives, culturelles et sportives de l'établissement.

Le professeur coordonnateur

Détenteur du CAPPEI* (voir pages 24-25), il enseigne aux élèves lors des temps de regroupement, il programme les inclusions en classe ordinaire et coordonne les relations avec les partenaires extérieurs (familles, collectivités territoriales et services ou établissements médico-sociaux/intervenants libéraux). Il apporte ses conseils à la communauté éducative en qualité de personne ressource. Selon le profil de l'ULIS, et donc selon l'importance de l'écart entre les élèves de l'ULIS et les enseignements ordinaires, le coordonnateur sera un professeur du premier ou du second degré. Dans le second cas, son enseignement ne se limitera pas à celui de sa discipline.



Les AESH et AVS-co

Le projet de l'ULIS peut prévoir l'affectation par l'IA-DASEN d'un ou plusieurs AESH* ou Auxiliaires de vie scolaire collectifs. Ils contribuent à la mise en œuvre des PPS*, participent aux ESS*, interviennent dans tous les lieux de scolarisation des élèves de l'ULIS, aident aux actes de la vie quotidienne, l'accès aux apprentissages et aux activités de la vie sociale. Les élèves ayant besoin d'une aide humaine, individuelle ou mutualisée, sur tous les temps de scolarisation, ne peuvent donc être inscrits en ULIS (sauf si cette aide continue est liée à des soins physiologiques permanents).

* Voir glossaire pages 30-31

Les dispositifs d'appui pour élèves

L'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) est désormais pensé sur le mode de l'inclusion. L'objectif essentiel demeure la maîtrise du français qui doit être la plus rapide possible, ainsi que l'acquisition des codes scolaires et culturels.

Un élève allophone nouvellement arrivé (EANA) est un élève arrivé sur le territoire depuis moins d'un an. Est allophone un élève qui parle une langue autre que le français et/ou de culture différente.

Évaluation et affectation

L'accueil et l'évaluation des jeunes sont assurés par les Psy-ÉN dans les CIO pour le second degré. L'affectation est faite par la DSDEN*, en fonction des résultats à ces évaluations et des possibilités d'accueil à une distance raisonnable du domicile de l'élève. Celui-ci est affecté en classe ordinaire avec un éventuel soutien du dispositif UPE2A, soutien qui



consiste en cours de français langue seconde (FLS*). D'après la circulaire de 2012 sur les UPE2A, les élèves bénéficient de 12 heures hebdomadaires de français ainsi que de l'enseignement des mathématiques ou/et d'une LV. Ils ne bénéficient de ce dispositif que pour un an.

Ce temps peut être raccourci si l'élève a acquis la maîtrise du français avant cette date ou bien s'il arrive en cours d'année scolaire. « *L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation* », et engage l'ensemble des équipes pédagogiques. Elle se fait prioritairement dans les disciplines dites non linguistiques (EPS, éducation musicale, arts plastiques), et évolue au rythme des progrès de l'élève.

Le coordonnateur de l'UPE2A

Le coordonnateur, détenteur d'une certification FLS, assure les cours de FLS, programme l'inclusion et aide au suivi des élèves. La coordination ne fait pas forcément l'objet d'une décharge horaire, mais peut être rémunérée par le biais d'une indemnité (IMP).



non francophones (UPE2A)



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

Leur emploi du temps est individualisé et leurs horaires semblables à ceux des autres élèves.

- **EANA NSA/PSA (Non ou Peu scolarisés antérieurement)**. Ils sont accueillis dans des UPE2A spécifiques qui doivent leur permettre d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III. Les effectifs ne doivent pas dépasser les quinze élèves.

Les CASNAV

Les Centres académiques pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés dépendent des rectorats où ils sont implantés. Il s'agit d'organes consultatifs, qui apportent leurs conseils et leur expertise aux recteurs, et jouent le rôle de centres de ressources pour les collègues accompagnant les EANA. Les personnels du CASNAV assurent les formations (académiques ou de proximité) des enseignants, et organisent la passation du DELF* avec l'aide des enseignants habilités.

* Voir glossaire pages 30-31

Dans le second degré, deux types d'UPE2A accueillent ces élèves

- **EANA ayant été scolarisés dans leur pays d'origine.** Ces élèves sont inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans. Ils doivent être inclus dans les classes ordinaires notamment dans les disciplines où « leurs compétences sont avérées ».

NOTRE AVIS

Avec pour philosophie la seule inclusion en classe ordinaire, la circulaire UPE2A accentue les difficultés de scolarisation des EANA. Le manque de places conduit aussi à scolariser trop rapidement ou directement des élèves en classe ordinaire sans qu'ils possèdent une maîtrise suffisante du français et à bricoler des dispositifs rarement efficaces pour les accompagner. Les élèves, selon leurs besoins, doivent pouvoir bénéficier de l'appui d'une UPE2A pendant deux ans. Des seuils nationaux doivent être définis pour éviter les situations aberrantes où des UPE2A comptent 30 élèves. De même, le maillage territorial des UPE2A doit être suffisant et homogène dans les collèges et les lycées, et servir l'idéal de mixité sociale (certaines implantations d'UPE2A dans des établissements REP+ semblent peu pertinentes). Pour que les UPE2A soient des dispositifs efficaces, elles doivent être abondées en heures afin que les quotas horaires soient respectés et qu'il soit possible de constituer des groupes de niveaux.

L'enseignement adapté : SEGPA et

Les SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) et EREA (Établissements régionaux d'enseignement adapté) 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* ».

Entre 3 et 4 % 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 4.

LES EREA ET LEA

Les EREA (Établissements régionaux d'enseignement adapté) et LEA (Lycées d'enseignement adapté) 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



Organisation des enseignements

La SEGPA est organisée en divisions dont « *l'effectif ne devrait pas excéder seize élèves* ».

L'arrêté du 21 octobre 2015 fournit désormais une grille horaire sur le modèle de celle des classes ordinaires. L'horaire global des élèves se rapproche, voire dépasse celui d'un collégien ordinaire (26 heures en Sixième et en Cinquième, 28 heures en Quatrième et 31 h 30 en Troisième). En contradiction avec l'esprit des textes, certains rectorats poussent à l'inclusion totale des élèves dans les classes ordinaires, avec mutualisation des moyens, ce qui n'est pas réglementaire.

La mise en place de mesures hors du cadre réglementaire, souvent imposées aux équipes, génère une réelle remise en cause des fondements de l'enseignement adapté, aux dépens des élèves accueillis. La qualité de cette structure dépend des moyens qui lui sont consacrés : des enseignantes et 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'in-

EREA

novation pédagogique et la pédagogie de projet. Respectons les élèves, visons leur qualification et leur réussite. Pour que le métier d'enseignant-e en structure adaptée reste attractif, l'État doit former tous les personnels exerçant en SEGPA et revaloriser les fonctions d'enseignants-e-s spécialisés-e-s qui ont une expertise professionnelle de qualité pour traiter les problématiques de grande difficulté scolaire. Laissons-leur la main.

Avec la FSU, le SNES, le SNUEP, le SNEP, le SNPI, 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 continuerons d'agir de façon offensive pour l'enseignement adapté.

CONDITIONS DE TRAVAIL

Le **SNUEP-FSU**
enquête auprès
des **PLP**

#enquetePLP
www.snuép.fr

Leur avenir, c'est mon métier

SNUEP F.S.U. | LE SYNDICAT DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL PUBLIC

* Voir glossaire pages 30-31

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 qualité de la formation initiale et continue. Le revenu des enseignant-e-s spécialisé-e-s a baissé.

Inclusion, différenciation dans la cla

Le droit à la scolarisation de l'ensemble d'une génération s'accompagne de pressions sur les personnels pour qu'ils s'adaptent et différencient leurs pratiques. 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.

L'accueil des élèves à BEP dans la classe ordinaire

Les élèves peuvent être en inclusion individuelle ou bien inscrits dans une SEGPA*, une ULIS* ou une UPE2A*. Malgré le besoin, ils ne sont pas nécessairement accompagnés d'un AVS ou AESH. L'accueil peut être à temps partiel ou complet, pour toute ou partie des disciplines dans le second degré.

TÉMOIGNAGE

Un nouveau dossier PAP sur l'ENT. Le quatrième cette année et d'autres arriveront. La liste d'aménagements pour cet élève comprend « lire les consignes à haute voix », « faire reformuler les consignes ».

Comment faire dans ma classe de 29 élèves ? Cela s'ajoute à « textes en Arial 14 interligne double », « utiliser des caches visuels », « ne pas évaluer l'écrit » pour d'autres. Ces demandes sont fondées ; elles permettent de ne pas exclure ces enfants. Mais en quoi a-t-on allégé mon travail ces dix dernières années pour m'aider à tenir compte efficacement des besoins de ces élèves ? Je dois choisir seul des priorités à laisser de côté.

Pour des raisons matérielles, je dois renoncer aux aménagements. En fait, beaucoup vivent la même chose.



© Olivier Teytaud

En principe, cet accueil doit avoir été réfléchi, de façon à ne mettre en difficulté ni l'élève, ni la classe, ni les personnels. Il s'accompagne généralement de documents permettant à l'équipe pédagogique, tout en conservant le secret médical, de travailler au mieux avec l'élève. Mais ce n'est pas toujours le cas. Les enseignants sont parfois amenés à participer à diverses réunions (voir page 12).

Différenciation pédagogique

L'institution prescrit la différenciation pédagogique comme mode de gestion des apprentissages dans

scsse ordinaire

des classes comportant des élèves aux profils et besoins variés. Il s'agit de prendre en compte les diverses stratégies d'apprentissage des élèves, par exemple en les faisant travailler en groupes avec des modalités différentes. Des études récentes montrent que cette 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 exigeants. Ce processus s'effectue le plus souvent à l'insu des enseignants et des élèves et aggrave les inégalités scolaires.

* Voir glossaire pages 30-31

**Pour une véritable
démocratisation
du second degré**



Le SNES, pour agir ensemble

NOTRE AVIS

La situation tend à se dégrader : si davantage d'élèves en situation de handicap sont scolarisés dans le second degré, cette avancée ne s'accompagne pas des moyens ni de la formation des personnels nécessaires à un accueil de qualité. Tout élève inscrit dans une structure ou un dispositif et inclus dans la classe ordinaire sur tout ou partie de son temps scolaire doit bénéficier d'une double inscription dans ce dispositif/cette structure et dans les effectifs de l'établissement.

La prise en charge des élèves « dys- » doit être reconnue par l'institution et implique une formation des personnels. La charge de travail supplémentaire pour accueillir ces élèves et adapter l'enseignement doit être prise en compte. Des bilans réguliers et reconnus médicalement doivent permettre aux équipes éducatives d'établir, en concertation avec les familles, les modalités pratiques d'inclusion de ces élèves dans les classes. Les contraintes engendrées sur le travail des enseignants doivent être envisagées et discutées pour que l'administration facilite et accompagne au mieux le travail supplémentaire demandé aux personnels.

INTERVENTION DE LA FSU AU CHSTM : UN GUIDE POUR LES PERSONNELS

La FSU est intervenue dès 2016 au Comité hygiène, sécurité et conditions de travail au sujet des risques psychosociaux engendrés par le trop grand écart entre les prescriptions de l'institution (une école inclusive passant en priorité par l'accueil dans la classe ordinaire) et les conditions de travail des personnels (absence de formation, classes surchargées). Le comportement de certains élèves peut être difficile à gérer et conduire à des situations intenable. L'administration était jusqu'à présent dans le déni. Le travail syndical a permis la parution d'un guide, présenté au CHSCTM de mars 2018 « *Prévention des risques professionnels et accompagnement des personnels confrontés à des situations difficiles avec des élèves à besoins éducatifs particuliers ou à comportement perturbateur* » qui, s'il ne résout pas tous les problèmes, montre une première prise de conscience de l'institution. Vous le trouverez sur la page : www.education.gouv.fr/cid4253/sante-bien-etre-securite-travail.html.

Aménagements des évaluations et examens

La question de l'évaluation des élèves à BEP pose des dilemmes. La réglementation va généralement dans le sens d'un maintien du contenu des épreuves accompagné de l'aménagement des conditions de passation.

Dans la classe au quotidien

Temps majoré (ex-tiers-temps) et secrétariat sont souvent difficiles à mettre en œuvre quand les élèves sont en inclusion individuelle sans AESH/AVS. Il est alors généralement préconisé d'alléger le contenu de l'évaluation.

Les examens

Différents aménagements sont possibles (voir Eduscol* pour les détails) :

- déroulement des épreuves (conditions matérielles, aides techniques, aides humaines, accessibilité des locaux) ;
- temps majoré (en principe, pas plus du tiers du temps normalement prévu) pour les épreuves ou pauses entre ou pendant celles-ci pour une ou plusieurs épreuves ;
- conservation cinq ans des notes obtenues (même celles inférieures à la moyenne) ;
- étalement des épreuves sur plusieurs sessions consécutives (exemple : session de juin et de septembre) ;
- adaptations ou dispenses d'épreuves.

Les candidats doivent faire une demande d'aménagement avant l'inscription à l'examen auprès du



© T.A.

médecin désigné par la CADPH. Celui-ci fait une proposition au recteur (ou au SIEC* pour l'Île-de-France), auquel revient la décision et sa communication aux centres d'examens. Les copies sont anonymées et corrigées comme les autres. Le président du jury a toutefois connaissance des notifications et peut au besoin en informer les membres lors de la délibération.

* Voir glossaire pages 30-31

NOTRE AVIS

La multiplication des aménagements est actuellement difficile à gérer, dans la classe comme lors des examens. Adapter une évaluation (sa mise en page, ses graphiques, la taille des caractères, etc.) est généralement possible, mais chronophage. Cette charge de travail doit être reconnue par l'institution. Il est parfois demandé aux enseignant-e-s de la clémence lors de la notation. Nous rappelons que l'évaluation des élèves est une compétence professionnelle, qui ne saurait être soumise à pression.

Les établissements spécialisés

Une grande variété de structures accompagnent les élèves en situation de handicap. Elles offrent une prise en charge conjointe dans les champs thérapeutique, éducatif et scolaire. En voici les plus fréquentes.

- **Les IME** (Instituts médico-éducatifs) accueillent des enfants et des adolescents en situation de handicap, atteints de déficience intellectuelle. Les IME regroupent les anciens IMP et IMPro (Instituts médico-pédagogiques et Instituts médico-professionnels).

- **Les ITEP** (Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques) accueillent les adolescents dont les troubles du comportement, malgré des potentialités cognitives préservées, sont engagés dans un processus handicapant qui perturbe gravement leur scolarisation.

- **Les SESSAD** (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile) sont constitués d'équipes pluridisciplinaires. Ils accompagnent les enfants en situation de handicap sur tous les lieux de vie, y compris dans la classe. L'orientation en SESSAD est actée par la MDPH. La circulaire du 8 août 2016 insiste sur la possibilité pour les SESSAD d'intervenir dans les établissements scolaires.

- **Les UEE** (Unités d'enseignement externalisées) sont des classes externalisées des établissements spécialisés, implantées dans des établissements scolaires ordinaires. Elles permettent une approche plurielle dans laquelle l'inclusion se fait selon les besoins et les possibilités de chaque élève, tout en offrant un accompagnement spécialisé de qualité. Elles ont le mérite de permettre à chaque élève de partager le même lieu de vie que ses pairs.



© F5999/Flickr.fr

- **Les hôpitaux de jour, CMP et CATTP** sont des institutions relevant du secteur psychiatrique, dont la fonction essentielle est thérapeutique.

* Voir glossaire pages 30-31

NOTRE AVIS

Les approches plurielles sont une nécessité. Leur financement doit être renforcé, en particulier pour le développement des UEE.

Exercer dans l'enseignement adapt

Les professeurs, en particulier du second degré, peuvent être amenés à exercer une partie de leur service dans l'enseignement adapté ou spécialisé sans qualification particulière. Cependant, coordonner une ULIS ou une UPE2A, enseigner en SEGPA, etc. nécessite une certification, le CAPPEI.

Créé en 2017, le CAPPEI (Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive) est une formation en alternance ouverte aux enseignants des premier et second degrés, titulaires ou contractuels en CDI. Elle répond à l'approche nouvelle édictée par l'article 2 de la loi du 8 juillet 2013 : quels que soient les besoins de l'élève, l'école doit s'y adapter pour garantir son droit à la scolarisation. Le CAPPEI a donc été créé pour

constituer un vivier de personnels formés à l'éducation inclusive.

La formation

Peuvent se présenter au CAPPEI les personnels exerçant sur « *un poste support de formation* » dans une des situations prévue par le certificat. L'information sur les postes spécifiques disponibles est à guetter sur les sites académiques. La nomination se fait à



© Beatrice Faveur/Flickr.fr

é et spécialisé, CAPPEI

titre provisoire, pour préparer la certification en alternance. Pour le travail avec les personnes atteintes de handicap auditif ou visuel, des prérequis en langues des signes ou en braille sont attendus.

La formation dure trois cents heures, sur douze à vingt-quatre mois. Elle se divise en modules (un tronc commun, deux modules d'approfondissement et un module de professionnalisation dans l'emploi) pour un total de 300 heures sur l'année. Elle est sanctionnée par trois épreuves (une séance pédagogique suivie d'un entretien, une épreuve d'analyse professionnelle à partir d'un dossier, une épreuve orale sur une action menée en faveur de l'éducation inclusive). Des modalités complémentaires sont prévues pour la fonction d'enseignant référent. Le titulaire du CAPPEI bénéficie d'un droit opposable les cinq années suivantes pour accéder à 100 heures de formation complémentaire par les Modules d'initiative nationale (MIN).

NOTRE AVIS

Le CAPPEI représente une régression pour le premier degré, disposant jusqu'alors de formations plus approfondies, et une avancée pour le second degré, qui n'en bénéficiait pas. À l'heure où des ULIS s'ouvrent à un rythme élevé dans le second degré, les services académiques doivent faire un effort de rigueur et de transparence dans la gestion des postes et des entrées en formation. Les MIN doivent être plus accessibles. Par ailleurs, la création du CAPPEI ne doit pas faire oublier que tous les enseignants doivent être formés aux pratiques de l'école inclusive, en formation initiale comme continue.

Les détenteurs du CAPA-SH* sont considérés comme détenteurs du CAPPEI. Les détenteurs du 2CA-SH* doivent passer la troisième épreuve pour valider leur CAPPEI.

LE RÉGIME INDEMNITAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ ET SPÉCIALISÉ

Les enseignant-e-s exerçant dans l'enseignement adapté ou spécialisé peuvent cumuler deux indemnités, versées mensuellement. Une première indemnité d'un montant annuel de 1 765 € est subordonnée à l'exercice effectif des fonctions y ouvrant droit, et proratisée pour les personnels à temps partiel ou n'exerçant que pendant une partie de l'année scolaire (par exemple en mission de remplacement) ou pour une partie de leurs ORS* (exemple : les professeurs « à cheval » touchent la fraction de l'indemnité proportionnelle à l'exercice effectif des fonctions).

Une indemnité de fonction particulière d'un montant annuel de 844,19 € est versée aux enseignants, titulaires du CAPA-SH, du 2CA-SH ou du CAPPEI, qui assurent au moins un demi-service dans l'enseignement spécialisé ou adapté. Elle est également versée jusqu'au 31 août 2021 aux personnels enseignants qui ne détiennent pas le 2CA-SH ou le CAPPEI et qui assurent au moins un demi-service dans une ou plusieurs des structures suivantes : SEGPA, EREA, ULIS, UPR, classes relais relevant d'un collège, établissements spécialisés.

* Voir glossaire pages 30-31

AVS-AESH, vers la professionnalisation

La promotion de l'éducation inclusive donne une place essentielle dans le système éducatif aux AESH* et AVS*. C'est à eux qu'incombe la responsabilité d'accompagner les élèves en situation de handicap. Catégorie malmenée, elle est pourtant en première ligne dans le combat pour la scolarisation.

Quelles missions ?

Elles sont de trois types : l'aide humaine individualisée (AESH-i), l'aide humaine mutualisée (AESH-m) et l'accompagnement en ULIS* (AESH-co). Les deux premières sont décidées par la CDAPH*, la troisième relève de l'autorité académique.

Concrètement, les actes professionnels sont variés. Il s'agit d'accompagner les élèves dans les actes de la vie quotidienne, dans l'accès aux activités d'apprentissage et dans les activités relationnelles et

sociales. La distribution de médicaments aux élèves ne peut se faire que dans le cadre d'un PAI* et selon les règles fixées par la circulaire n° 99-320 du 4-6-1999. L'AESH peut avoir la responsabilité de gestes techniques de soin, avec l'accord de l'employeur et s'ils sont prévus par un texte. Le cas particulier des aspirations endo-trachéales est encadré par le décret n° 99-426 du 27-05-1999.

Quels contrats ?

Les AESH sont recrutés sous contrat de droit public, alors que les AVS, détenteurs d'un contrat aidé (CUI-CAE), sont recrutés sous contrat de droit privé. Ils peuvent être affectés sur un ou plusieurs établissements. Les AESH signent généralement des CDD d'un an les six premières années d'exercice (bien que la loi permette des CDD de trois ans), puis un CDI. Le décret n° 2017-105 du 27-01-2017 les autorise à cumuler deux activités professionnelles, ce qui en dit long sur la viabilité de leur statut.

Seuls les AESH peuvent assurer (dans le cadre de la durée réglementaire du temps de travail) l'accompagnement des sorties, des voyages avec nuitée(s) et des stages. Les textes préconisent que les missions d'aide mutualisée soient effectuées par des AESH. Les contractuels en CUI-CAE signent un contrat de 6 à 24 mois (prolongeables selon l'article L. 5134-25-1 du code du travail). Au bout de 9 mois, ils peuvent prétendre signer un CDD d'AESH. Les

**Pour la qualité
du service public
d'éducation**

Développer la formation initiale et continue
des personnels.

 **Le SNES, pour agir ensemble**





mesures gouvernementales actuelles tendent à geler ces recrutements d'emplois aidés.

Quelle formation ?

Les AESH ont droit à la formation professionnelle tout au long de leur vie (décret n° 2007-1942 du 26-12-2007). Ils peuvent donc prétendre à toutes les actions de formation (ils bénéficient d'un compte personnel de formation selon l'article 22 quater de

la loi n° 83-634 du 19-01-2017) et sont éligibles au congé de formation professionnelle. Les AESH recrutés sans condition de diplômes doivent justifier d'une expérience d'au moins neuf mois et suivre une formation d'adaptation à l'emploi (incluse dans leur temps de service). Ils peuvent bénéficier de la formation à l'obtention d'un diplôme. Les AESH peuvent également engager une démarche de validation des acquis (VAE) conduisant au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (décret n° 2016-74 du 29-01-2016). Dans le cas des AVS, l'employeur a l'obligation de favoriser la réalisation du projet professionnel des salariés (articles L. 5134-20 du code du travail) : accompagnement professionnel, actions de formation, VAE... Les salariés bénéficient de 60 heures de formation d'adaptation à l'emploi (30 heures la première année, 30 heures la seconde), ce qui paraît dérisoire au regard de la diversité de leurs tâches. Ces heures, qui peuvent avoir lieu en dehors des heures de service, sont des heures de travail effectif.

NOTRE AVIS

Les AESH doivent acquérir une professionnalisation et un véritable statut par la création d'un corps d'AESH au sein de la fonction publique. Leur rémunération doit être améliorée, à la hauteur de l'enjeu de leurs missions. Leur formation doit être quantitativement et qualitativement suffisante pour leur permettre d'accompagner aux mieux des élèves aux profils extrêmement variés, dans tous les aspects de leur vie dans les établissements scolaires.

* Voir glossaire pages 30-31

Agir syndicalement : l'inclusion rais

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 ? Notre position syndicale : inclusion raisonnée

L'inclusion dans le système scolaire doit être pensée sur le long terme en utilisant toute la palette des structures possibles et adaptées en fonction du parcours et de l'évolution de l'adolescent-e. 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-e à son niveau est nécessaire.

Dans la classe

- S'assurer que les notifications de la MDPH* sont respectées : l'élève dispose-t-il bien de l'aide d'un AESH* ? L'AESH lui est-il attribué pour le volume horaire notifié ? Les élèves accompagnés par des AESH-co ont-ils bien reçu cette notification ?
- Exiger la communication des documents (voir pages 12-13) qui permettent de mieux connaître l'élève, ses difficultés et ses besoins. Les enseignants



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

année

sont des professionnels responsables qui ne peuvent différencier qu'en possession des informations nécessaires. Les approches ne sont pas les mêmes pour un élève porteur de TSA* et pour un élève ayant des troubles de l'attention par exemple.

- En cas de grande difficulté face à des problèmes de comportement graves : interpellé l'enseignant référent, remplir une fiche dans le registre SST (Santé et sécurité au travail) et alerter le chef d'établissement (voir encadré « Intervention de la FSU au CHSTM : un guide pour les personnels » en page 22).
- Ne pas refuser de prendre un élève en cours : la défense du statut de fonctionnaire passe aussi par le respect des obligations qui y sont liées. L'inclusion est un droit pour l'élève. Un enseignant n'est pas décisionnaire de la composition de ses classes. Il peut alerter, solliciter une ESS*.

Dans l'école ou au CA de l'établissement

- S'assurer que les moyens accordés prennent en compte l'ensemble des publics accueillis. Par exemple, les élèves d'une UPE2A doivent être comptabilisés. L'inclusion fait qu'ils grossissent les effectifs des classes ordinaires.
- 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.

- Rappeler la nécessité de la circulation de l'information et des documents permettant de répondre aux besoins des élèves.
- Demander de la formation.

Dans les instances départementales, académiques et nationales

- Saisir les instances départementales ou académiques ainsi que la collectivité territoriale pour l'aménagement de l'école ou 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. Les élèves de l'enseignement adapté ou spécialisé ou encore en ULIS qui sont amenés à fréquenter des classes ordinaires doivent figurer dans les effectifs de ces classes.
- Demander la transparence sur l'organisation de la certification CAPPEI.
- Demander que les questions d'inclusion figurent au Plan académique de formation (PAF).

* Voir glossaire pages 30-31

Glossaire

AEEH Allocation d'éducation de l'enfant handicapé. Prestation destinée à compenser les frais d'éducation et de soins apportés à un enfant en situation de handicap.

ARS Agence régionale de santé.

ASH Adaptation scolaire des élèves en situation de handicap.

AVS, AESH Auxiliaire de vie scolaire (statut en voie d'extinction), accompagnant d'élève en situation de handicap, *BO* n° 18 du 4-05-2017, circulaire n° 2017-084 du 3-05-2017. Livret de l'AESH : [chttp://cache.media.education.gouv.fr/file/atss-cui-aesh/24/4/2015-04-17_personnel_acc_handi_livret_accueil_aesh_handiscol_670244.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/atss-cui-aesh/24/4/2015-04-17_personnel_acc_handi_livret_accueil_aesh_handiscol_670244.pdf).

BEP [Élève à] Besoins éducatifs particuliers, voir EANA, EFIV, EIT.

CAPA-SH, ZCA-SH Les Certificats d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap ont été fondus en 2017 dans le CAPPEI (Certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée). Décret n° 2017-169 et arrêtés du 10-02-2017, circulaire n° 2017-026 du 14-02-2017.

CASNAV Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés, circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012.

CDAPH Commission pour les droits et l'autonomie des personnes handicapées. Voir handicap.gouv.fr.

CDOEA Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré, arrêté du 7-12-2005 modifié par celui du 14-06-2006, circulaire n° 2006-139 du 29-08-2006.

CFG Certificat de formation générale, décret n° 2010-784 et arrêté du 8-07-2010, circulaire n° 2010-109 du 22-07-2010, note de service n° 2016-090 du 22-06-2016.

CNED Centre national d'enseignement à distance.

DEL F Diplôme européen de langue française, www.ciep.fr.

CERCL Cadre européen de référence commun des langues, www.ciep.fr.

EANA Élève allophone nouvellement arrivé. Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés, circulaire n° 2002-063 du 20-03-2002 (non abrogée). Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

EFIV Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs : circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012. Obligation scolaire : la prévention de l'absentéisme, circulaire n° 2014-159 du 24-12-2014.

EIP Élève intellectuellement précoce. Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège : circulaire n° 2007-158 du 17-10-2007. Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces : circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009.

Pour la réussite de tous les élèves

Sans les moyens de la mettre en œuvre,
l'inclusion restera une illusion.



EPE Équipe pluridisciplinaire d'évaluation des MDPH.

ESS Équipe de suivi de scolarisation, circulaire n° 2016-117 du 8-08-2016.

Établissements spécialisés Voir page 23.

FLS Français langue seconde, objet d'une certification, *Bulletin officiel* n° 39 du 28-10-2004.

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

IA-DASEN Inspecteurs d'académie-Directeurs académiques des services de l'Éducation nationale.

IEN-ASH Inspecteur de l'Éducation nationale responsable de l'ASH* dans un département.

MDPH Maison départementale des personnes handicapées. Voir handicap.gouv.fr.

ORS Obligation réglementaire de service.

PAI Projet d'accueil individualisé. Article D351-9 du code de l'éducation, circulaires n° 2003-135 du 8-09-2003, n° 98-151 du 17-07-1998, n° 2016-117 du 8-08-2016.

PAP Plan d'accompagnement personnalisé. Article D311-13 du code de l'éducation, circulaires n° 2015-016 du 22-01-2015, circulaire n° 2016-117 du 8-08-2016.

PPRE Programme personnalisé de réussite éducative. Décret n° 2005-1013 du 24-08-2005 (dispositifs d'aide et de soutien au collège), circulaire n° 2006-138 du 25-08-2006 (mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège), article L311-3-1, article L311-7, article D332-6, décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves, circulaire n° 2016-117 du 8-08-2016.

PPS Projet personnalisé de scolarisation, article D3651-5 du code de l'éducation, circulaire n° 2016-117 du 8-08-2016.

SEGPA Section d'enseignement général et professionnel adapté. Arrêté du 21 octobre 2015. Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015, *BO* n° 40 du 29-10-2015.

SIEC Service interacadémique des examens et concours.

TSA Trouble du spectre autistique.

TSLA Troubles spécifiques du langage et des apprentissages (voir dys- page 11).

ULIS Unité localisée pour l'inclusion scolaire. Circulaire n° 2015-129 du 21-08-2015. Formation et insertion professionnelle des élèves en situation de handicap, circulaire n° 2016-186 du 30-11-2016.

UPE2A Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés, voir EANA.

UPS Unité pédagogique spécifique, voir EFIV.

QUESTION

AU GOUVERNEMENT :

Comment
maintenir un
service public
de qualité **en**
supprimant
120 000
emplois ?



On attend toujours sa réponse...