

POUR UNE ECOLE VERITABLEMENT INCLUSIVE

La réflexion sur l'école inclusive en France est amorcée dans l'Éducation Nationale depuis maintenant près de quinze ans. Tout commence véritablement avec la loi du 11 février 2005 qui promeut l'égalité des chances en matière de scolarisation et consacre le droit pour tout élève présentant un handicap d'être accueilli dans un établissement ordinaire. La logique intégrative défendue dans ce texte est remplacée, huit ans plus tard, par une logique inclusive au moment de la loi dite de « refondation de l'école de la République » du 8 juillet 2013 : « Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire ». Ce changement de logique avait déjà été préparé par le passage des UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) aux ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) : il est ensuite conforté par l'apparition des PAP (Plans d'Accompagnement Personnalisé) qui viennent s'ajouter aux PPS et se substituent aux PAI dys qu'on proposait jusqu'alors aux élèves avec troubles des apprentissages mais sans reconnaissance de handicap.

C'est dans ce contexte qu'on modifie aussi les certifications des enseignants spécialisés : le CAPA-SH pour le 1^{er} degré et le 2CA-SH pour le 2nd degré fusionnent pour devenir, en 2017, le CAPPEI : Certificat d'Aptitude aux Pratiques Professionnelles de l'Éducation Inclusive. Il s'agit de former un vivier de personnels capables de prendre en charge les différents dispositifs et structures de soutien au projet ambitieux de l'école inclusive. Ce certificat, s'il permet de mettre au même niveau de formation les enseignants du 1^{er} et du 2nd degré, oblige toutefois les professeurs du 2nd degré à quitter leur poste disciplinaire pour choisir un poste support de formation correspondant au module de professionnalisation dans l'emploi qu'ils ont choisi : coordonner un dispositif ULIS, enseigner en EREA ou en SEGPA, enseigner en milieu pénitentiaire, etc. Le module « enseigner sa discipline dans sa classe ordinaire » n'existant pas, le nombre de candidats du 2nd degré à la certification a considérablement baissé depuis la création du CAPPEI qui privilégie davantage les dispositifs d'accompagnement des élèves et moins les adaptations de l'école.

Individualisation des parcours, multiplication des tâches et des procédures, abandon d'une formation ambitieuse : l'école inclusive, telle qu'elle est pensée par le ministère, n'échappe pas aux menaces qui fragilisent déjà nos métiers à tous les niveaux, depuis plus d'une décennie. Cet idéal partagé, érigé en priorité nationale depuis 2019, est pourtant vécu sur le terrain comme une énième injonction qui s'ajoute à toutes les autres et aux deux HSA qu'on peut maintenant imposer aux enseignant.es. Les récentes réformes du collège puis du lycée ont modifié en profondeur notre système éducatif en donnant aux établissements une marge d'autonomie, mais pour faire quoi ? Pour garantir une plus grande offre de formation ? Pour permettre des dédoublements dans certains enseignements ? Pour personnaliser l'accompagnement des élèves en difficultés ? Pour alléger les effectifs des classes en créant une division supplémentaire quand cela est possible ? Les besoins générés par l'exigence d'inclusion se voient donc relégués à cette marge, déjà bien trop maigre pour prendre en charge toutes les contraintes locales et assurer un service public de qualité. Ces récentes réformes induisent un modèle d'allocation des moyens, fondé sur une véritable norme (ex : en collège, 1 division = 26 + 3 heures), tant et si bien qu'elles entrent en contradiction avec les principes mêmes de l'école inclusive qui repose avant tout sur une déconstruction du rapport à la norme. Les ministères successifs ont donc fait de l'école inclusive un travail empêché. Si ce travail empêché génère des risques psycho-sociaux importants pour les personnels en proie à de véritables dilemmes professionnels, il ruine aussi tous les espoirs de démocratisation de l'école qui guident nos pratiques et nos choix pédagogiques au quotidien. Concernant la scolarisation des élèves allophones, nos mandats restent d'actualité et doivent être réaffirmés. L'inclusion dans les classes ordinaires telle qu'elle est imposée par la circulaire de 2012 continue de mettre les élèves en difficulté. Elle doit se concevoir de manière concertée et réfléchie. Un soutien spécifique permettant l'acquisition des capacités linguistiques nécessaires et des progrès dans ce domaine doit venir autant que de besoin à l'appui de cette inclusion. Chaque élève doit pouvoir bénéficier d'un suivi dans le dispositif UPE2A par le professeur référent le temps nécessaire. La logique comptable qui veut que les élèves ne bénéficient du dispositif UPE2A et du soutien linguistique que pour un an est inacceptable. Le SNES-FSU doit combattre cette logique. Le SNES-FSU dénonce et condamne le

fait que des établissements ne bénéficient pas de ces dispositifs, quand des élèves qui en relèvent y sont scolarisés. Le maillage territorial doit permettre à tous les élèves allophones d'accéder à une classe d'accueil de proximité. Concernant les UPE2A de lycée le SNES-FSU demande qu'elles soient cadrées et que leur fonctionnement garantisse une scolarité équitable pour les jeunes migrants. Faut de structure adaptée pour les jeunes de plus de 16 ans, les Missions de Lutte contre le Décrochage scolaire continuent d'être utilisées et leurs missions dévoyées. Tout comme pour les collèges, le maillage doit permettre l'accueil de tous les élèves dans un lycée de proximité. Cet accueil doit être le plus large possible, dans les lycées professionnels comme dans les lycées généraux et technologiques.

L'école inclusive se trouve donc bien au cœur d'un questionnement professionnel profond que seule une transformation structurelle pourra résoudre. Il s'agit dès lors de construire un modèle éducatif global capable de s'adresser à tous les élèves, quels qu'ils soient, en tenant compte de toutes les différences. Cet objectif impose un changement de paradigme : ce n'est plus l'élève qui est à l'épreuve de la norme scolaire, c'est le système lui-même qui réduit les obstacles pour rendre l'ensemble des enseignements accessibles à tous les élèves. C'est bien là le sens qu'il faut d'ailleurs donner à l'expression « élèves en situation de handicap » : le handicap n'est plus une déficience ou une incapacité individuelle, c'est une situation produite par le choc de l'individu avec son environnement. Repenser le handicap, c'est donc repenser la norme. Et c'est cette réflexion qui permet le glissement d'un modèle intégratif fondé sur l'inclusion, c'est-à-dire un processus strictement individuel, vers un modèle inclusif, qui inscrit en son sein l'idée du groupe et se présente non plus comme un processus mais comme un résultat à atteindre. Parce que derrière toutes ces questions, se cachent toutes les revendications qui irriguent nos mandats (importance du collectif, allègement des effectifs, augmentation des moyens, nécessité d'une formation), si réforme il doit maintenant y avoir, c'est celle de l'école inclusive qu'il faut construire et imposer, en exigeant *quoi qu'il en coûte* :

- pour toutes et tous, une formation pédagogique ambitieuse et de qualité, adossée à la recherche, et adaptée aux besoins des personnels
- un dispositif ULIS et UPE2A par établissement (en collège et en lycée) pour garantir un véritable maillage territorial
- la disparition des PIAL, ainsi qu'une revalorisation et une professionnalisation des AESH
- un allègement des procédures et plans d'accueil
- des dotations allouées en fonction des constats et des besoins (effectif de l'établissement, nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'établissement, abaissement du E/D quand il y a inclusion, etc.)

Ce n'est qu'à ces conditions qu'on pourra imposer au système éducatif l'exigence d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève, quel qu'il soit et indépendamment de ses caractéristiques individuelles.