



DOSSIER

Enseignants spécialisés :
quelle place dans l'école ?
p.4 à 8

SOMMAIRE

2-3

Dégeler le point d'indice
Des comités de pilotage de l'école inclusive
L'École a plus que jamais besoin des RASED !
Quel avenir pour les CMPP ?

4-8

Enseignants spécialisés : quelle place dans l'école ?
Trois questions à Magdalena Kohout-Diaz
PIAL : de l'enseignant au coordonnateur, une
modification des missions
PIAL : une gestion comptable au détriment des
personnes
Droits aux soins et à la scolarisation des ESH :
place des enseignants en ESMS

9-10

Enseignement en prison
Décryptage : deux textes qui confirment une
régression
L'avis du SNUipp-FSU
« Ouvrez des écoles, vous fermerez des prisons »
Revaloriser le métier d'enseignant en milieu
pénitentiaire

11

SEGPA : améliorer la qualité de l'enseignement
adapté
DDEEAS : un besoin de 500 DACS

12

AESH : pour une reconnaissance professionnelle
ULIS-UEE : compter les élèves dans les effectifs !
Les équipes mobiles d'appui médico-social (EMAP)



Pour un « après » de la réussite !

En cette période de déconfinement et de reprise professionnelle, les enseignant.es des classes ordinaires et spécialisées se posent des questions légitimes. Durant le confinement ils ont suivi leurs élèves, ont accompagné les familles et ont relevé les difficultés générées par le confinement. Ils s'interrogent donc sur l'état psychologique et physique des élèves. Sur comment concevoir la reprise. Et puis quels apprentissages privilégier quand on sait que la « continuité pédagogique » prônée par Jean Michel Blanquer était un leurre destiné à rassurer les familles et que l'école, comme lieu d'apprentissages et d'interactions, s'est arrêtée le 13 mars ? C'est l'objet du dossier de ce SNUinfo.

Le SNUipp-FSU a un projet ambitieux pour l'école à l'opposé des 2S2C, du distanciel et de l'insuffisance de moyens.

Le SNUipp-FSU, avec le collectif RASED, dénonce les suppressions de postes et la volonté de redéfinir systématiquement les missions de nos collègues tant dans l'aide pédagogique, la prévention, que la rééducation. La circulaire « Pénitentiaire », constitue, elle aussi, une véritable régression pour les enseignant.es tant dans leurs missions que dans leurs droits.

L'école d'après doit être celle de la démocratisation de la réussite scolaire. Les enseignant.es spécialisé.es y ont toute leur place.

Dégeler le point d'indice plutôt que primes et badges

Le gouvernement entend répondre à la question salariale en proposant des primes ou à défaut des badges. L'octroi de primes pour une partie des personnels, mesures de reconnaissances ponctuelles de situations de travail éprouvantes, *«est très loin de correspondre à l'indispensable reconnaissance de l'engagement des agent.es, écrivent 5 syndicats de la Fonction publique (CGT, FO, FSU, Solidaires et FAEN) au Premier ministre. La FSU rappelle avec elle, après les années d'austérité qui ont pesé sur le pouvoir d'achat des agent-es de la Fonction publique et sur leurs carrières, la nécessité de «dégeler sans délai la valeur du*

point d'indice» et «d'arrêter un plan comportant les mesures générales de nature à compenser les pertes intervenues», «en particulier les corps et cadres d'emploi à prédominance féminine», dont l'investissement a été exemplaire pendant la crise sanitaire.

L'octroi de primes, *«est très loin de correspondre à l'indispensable reconnaissance de l'engagement des fonctionnaires et des non-titulaires et de leurs qualifications»* soulignent les organisations.

Des comités de pilotage de l'école inclusive : un nouvel outil de gestion qui exclut les personnels

Le décret n° 2020-515 du 4 mai 2020 crée un comité départemental de suivi de l'école inclusive et en définit sa composition.

Il transforme le groupe technique de suivi de la scolarisation des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes handicapés (ex groupe Handiscol) en un comité départemental de suivi de l'école inclusive, avec de nouvelles missions, qui vont avoir un impact sur la carte scolaire de l'enseignement adapté et spécialisé. Les représentants des personnels (enseignant.es, accompagnant.es) n'en font pas partie alors qu'il établit *« un état des lieux des moyens consacrés à l'école inclusive et à l'accompagnement médico-social des élèves en situation de handicap »* servant de point d'appui au maillage du territoire, à la programmation et au déploiement des moyens pour la formation et l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

Le SNUipp-FSU s'oppose à cette forme de gestion qui se prive de l'analyse et de l'expertise des représentants du personnel en faveur des besoins par les usagers et les professionnels de l'éducation.

L'École a plus que jamais besoin des RASED !

Ces trois derniers mois, les équipes exerçant dans l'ASH se sont mobilisées pour assurer la continuité éducative auprès des enfants et des familles. Cet engagement n'est pas reconnu. Alors que les besoins sont là, les enseignant.es de RASED s'interrogent : *« comment faire face ? »*, quand près de 80 postes sont encore supprimés pour la rentrée prochaine. C'est la question que posent le SNUipp-FSU et les dix organisations réunies dans le Collectif National Rased dans leur communiqué de presse du 14 mai dernier. Le collectif dénonce *« la poursuite du démantèlement du dispositif d'aide aux élèves engagé il y a une dizaine d'années, et demande un investissement significatif de l'État dans ce qui reste un moyen d'aide irremplaçable, au plus près du terrain et des besoins de la communauté éducative. »*

Communiqué de presse, lettre ouverte au ministre, demande d'audience, publication d'un 4 pages, le SNUipp-FSU au sein du collectif n'a eu de cesse tout au long de l'année d'alerter et de mobiliser la profession sur l'importance de ce dispositif. Le collectif national RASED envisage pour la rentrée 2020 une journée nationale des RASED, déployée sur tout le territoire. Le SNUipp-FSU soutient cette initiative. Les enseignant.es des écoles, les familles et les élèves doivent pouvoir, partout, faire appel à ce dispositif d'aide dans le quotidien de la classe et des écoles pour prendre en charge ou prévenir la difficulté scolaire.

Quel avenir pour les CMPP* ?

Le partenariat existant entre les CMPP et l'EN permet de construire des suivis et des relais essentiels dans le soin en regard de la scolarisation des élèves. Mais la transformation profonde qu'impose l'ARS aux CMPP comme en Nouvelle Aquitaine, à l'image des évolutions que subit tout le secteur du médico-social, va bouleverser la prise en charge des enfants et des adolescents car elle imposerait à nos collègues des CMPP un cadre d'exercice très réduit et uniquement tourné vers les troubles dits neuro-développementaux, exilant vers d'autres sphères les

autres problématiques de la souffrance psychique. Ces perspectives sont dramatiques car elles vont balayer les possibilités de prises en charge multiples et de partenariats resserrés. Et cela dans un contexte déjà très dégradé ! Cette logique d'externalisation n'est pas tenable, alors le contexte sanitaire a fortement impacté l'école et mis en lumière l'importance de développer des équipes pluridisciplinaires dans un moment où les demandes sont et vont être de plus en plus fortes.

*CMPP : centre médico-psycho-pédagogique

Handicap : un rapport du CESE

Suite à de nombreuses pétitions exposant les difficultés rencontrées par les enfants et jeunes en situation de handicap, le CESE (Conseil Economique, Social et Environnemental) a décidé de se saisir en janvier 2019 de ce sujet. Il vient de rendre son avis « Enfants et jeunes en situation de handicap : pour un accompagnement global », en se prononçant sur l'application des deux principes inclusion et compensation. Le SNUipp-FSU, qui a été auditionné, ne peut qu'approuver certaines de ses préconisations. Effectivité et renforcement des formations initiale et continue au repérage et à l'accompagne-



ment des enfants en situation de handicap (déplacement), élargissement à l'ensemble des membres de la communauté éducative, garanties aux AESH d'une formation initiale et continue qualifiante, d'une stabilité d'emploi, de perspectives de carrière et de rémunération. Nombre d'élèves inférieur à 24 dans les classes accueillant un enfant en situation de handicap.



ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS : QUELLE PLACE DANS L'ÉCOLE ?

La scolarisation de plus en plus importante des élèves dits à « besoins éducatifs particuliers » en milieu ordinaire impacte fortement les métiers d'enseignant-es spécialisé-es. Dans le « monde d'avant », des modifications structurelles ont modifié l'accueil des élèves notamment par la suppression de moyens humains et la réorientation des missions des enseignant-es spécialisé-es. La crise sanitaire a creusé les failles préexistantes, en renforçant les inégalités face à l'école et à la réussite scolaire. Malgré la destruction massive de postes depuis plusieurs années dans les ESMS, dans les RASED et dans les structures d'enseignement adapté, les enseignant-es spécialisé-es ont joué un rôle important dans cette période et seront des atouts essentiels dans la reprise de l'école dès la rentrée prochaine.

Il s'agit de comprendre comment et pourquoi ils et elles ont un rôle essentiel pour permettre à chaque élève d'apprendre et de s'épanouir.

L'enseignement à distance a démontré l'importance de l'accompagnement. Il valide la nécessité de nos missions pour renforcer le lien entre l'élève et les apprentissages de la classe, pour permettre une meilleure adaptation à la dynamique collective.

Cette dynamique collective des apprentissages ne se suffit pas pour autant elle-même. Le rôle de l'enseignant-e spécialisé-e prend toute son importance pour faire du collectif un atout pour chaque élève. C'est tout le sens des démarches inclusives accompagnées des moyens nécessaires à la réflexion pédagogique commune, à la cohésion de professionnels divers autour d'un même projet scolaire. Il n'y a pas de magie de l'inclusion, et l'hétérogénéité d'une classe ne garantit pas à elle seule la réussite de l'inclusion.

Les collègues enseignant-es spécialisés ont, parfois été oubliés de façon volontaire par l'institution ou détournés de leurs missions, le ministère

entretient ainsi l'idée que le système éducatif pouvait se passer de l'aide à la grande difficulté scolaire notamment.

Les enseignant-es spécialisé-es ont un rôle à jouer pour permettre aux élèves dits à « besoins éducatifs particuliers » de ne pas décrocher davantage.

Ce dossier nous permettra d'observer pourquoi les enseignant-es spécialisés participent fortement à la lutte contre l'exclusion scolaire et les inégalités scolaires. Leur présence est un atout important dans notre système scolaire, leur formation, leur positionnement dans et hors de l'école, leur analyse et leur médiation sont autant d'outils à la cohésion de l'action pédagogique.

Le système éducatif français s'est construit sur cette richesse, une réflexion globale de l'action pédagogique et éducative avec des regards pluriels et des cultures professionnelles variées. Ce n'est pas le moment d'y renoncer.

Trois questions à Magdalena Kohout-Diaz



Il est nécessaire d'entreprendre un travail collectif de fond, structuré et au long cours pour redéfinir les priorités et le périmètre de la professionnalité des enseignants spécialisés au regard de l'évolution des besoins.



Magdalena KOHOUT-DIAZ est Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation au Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés - LaCES, EA 7437 et l'INSPÉ de Bordeaux. Elle travaille sur l'éducation inclusive, les diversités et climat scolaire. Elle a été responsable du Département Adaptation et Situation de Handicap - Éducation inclusive pendant une dizaine d'années.

En quoi le rôle des enseignants spécialisés a-t-il changé avec l'école inclusive ?

L'évolution des systèmes scolaires dans le sens d'une école plus inclusive est prise dans un vaste mouvement de transformation profonde de l'éducation à l'échelle mondiale. Autrement dit, l'école inclusive est à la fois un idéal partagé, un objectif pragmatique et un processus contextuel continu et en cours. Elle procède d'un mouvement plus vaste, international, qui est celui du déploiement d'une éducation globale et inclusive. Ce mouvement impacte très profondément les identités et les pratiques professionnelles des enseignants et cela de façon progressive et pérenne. Les recherches montrent que du fait de la contradiction entre d'une part les idéaux d'éducation inclusive qui sont ceux de l'équité et de la justice scolaire et d'autre part les moyens à disposition ou mis en œuvre, du fait également d'un manque de clarté et d'explicitation des enjeux et des procédures, la transformation en faveur d'une école plus inclusive apparaît d'abord comme une source de malaise voire de souffrance au travail accrue pour tous les enseignants et plus particulièrement pour les enseignants spécialisés qui s'interrogent notamment sur la dévalorisation et le manque de reconnaissance de leur expertise.

Ces évolutions sont-elles compatibles avec leur identité professionnelle ?

De fait, ces évolutions s'avèrent compatibles avec l'identité professionnelle des enseignants spécialisés. Mais à quel prix et dans quelles conditions ? Nos collègues fournissent dans ce nouveau contexte un travail important, du fait non seulement de l'élargissement de leurs sphères de responsabilités et/ou d'intervention mais aussi du fait de la qualité de leur expertise dans l'évaluation de besoins spécialisés croissants et dans la remédiation aux difficultés. Si les approches comparatives montrent la possibilité d'une multiplicité de configurations dans la définition de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés à l'heure inclusive notamment par exemple comme référents pour l'ensemble des enseignants appelés à devenir des enseignants inclusifs, il est nécessaire d'entreprendre un travail collectif de fond, structuré et au long cours pour redéfinir les priorités et le périmètre de leur professionnalité (voire de leur professionnalisation, trois ans après la réforme du CAPPEI de 2017), au regard de l'évolution des besoins.

Le traitement de tous les besoins éducatifs spécifiques comme un handicap notamment

par l'hyper individualisation des parcours et l'accompagnement humain permet-il de répondre aux enjeux de scolarisation des élèves dits à besoins éducatifs particuliers ?

Cette question est une question clé dans la mesure où elle montre l'ampleur du travail qui reste encore à accomplir pour que l'objectif d'une éducation et plus spécialement d'une école plus inclusive soit bien compris en dehors de la sphère de l'enseignement spécialisé. En effet, l'école inclusive ne se réduit pas à l'accueil des élèves en situation de handicap : non seulement c'est une école totalement transformée d'un point de vue structurel et ouverte à la riche palette des besoins éducatifs particuliers dans toute leur diversité, mais c'est aussi une école ambitieuse, qui ne se contente pas de la simple coprésence physique de ces élèves. Elle se donne l'objectif de s'adapter à chaque situation particulière, de différencier au maximum, au cas par cas si l'on peut dire. C'est en cela que réside précisément à la fois l'ambition et l'efficacité mais aussi la difficulté de l'objectif inclusif. La plus grande singularisation possible des parcours est donc souhaitable - ce qui ne peut en aucun cas être mise en œuvre sans un accompagnement humain expert et - suivant les théories du care - particulièrement attentionné envers la diversité.

Focus sur... De l'ITEP au DITEP, maintenir les moyens en ESMS au service de la coopération pour une École plus inclusive.



Témoignage d'une coordinatrice pédagogique d'un dispositif intégré ITEP à Ambarès (33)

A Juliane Delpyrat est coordinatrice pédagogique du DITEP* St-Denis d'Ambarès (33) dispositif intégré, géré par l'association pour la réadaptation et l'intégration (ARI). Le DITEP comprend une unité d'enseignement (UE) où 6 enseignant-es spécialisés-es accompagnent environ 140 élèves dans leur scolarité. Elle raconte comment depuis 6 ans, le directeur J-F Pradens, partageant les valeurs d'une éducation inclusive, a engagé un processus visant à externaliser la scolarisation des jeunes vers les écoles, collèges et lycées du secteur. La création de 3 unités d'enseignement externalisées (UEE) en école et collège a précédé une scolarisation de plus en plus partagée en classe ordinaire (95 % des effectifs). Ce témoignage montre à quel point les énergies quasiment militantes et les moyens doivent être convoqués pour une inclusion réussie.

Les missions de cette PE spécialisée, déchargée à temps plein, ont beaucoup évolué : « en plus de coordonner l'UE en interne, il faut aussi veiller à la cohérence de chaque PPS, participer à toutes les ESS, faire le lien entre le DITEP et les établissements incluant les élèves et être une personne ressource pour apporter son expertise au service du territoire. » Avec les EMAS, équipe mobile d'appui à la scolarisation, c'est encore une nouvelle mission qui s'ajoute.

Pour Juliane, au-delà du coût humain et matériel que représente la scolarisation en UEE le bilan est très positif. « Ces enfants arrivent au DITEP en grande souffrance, leur rapport à l'école, aux apprentissages, aux savoirs et aux autres est très dégradé. Avec une scolarisation en milieu ordinaire protégée et encadrée par un-e PE et un-e éducateur-trice spécialisé-es, qui permet une souplesse quant à leur PPS, ces élèves sont restaurés narcissiquement, retrouvent la confiance nécessaire pour se réconcilier avec l'École et les apprentissages. »

En plus de l'UEE, se développe l'inclusion dans les classes ordinaires. Sur le secteur du DITEP, la co-intervention, enseignant-es/ enseignant-es spé devient la règle et les PE spécialisés du DITEP passent la moitié de leur temps à l'extérieur. Le coût (frais de déplacement, heures sup, financement des projets, coordination ...) de ces co-interventions indispensables pour soutenir des inclusions n'est pas pris en charge par la DSDEN.

« Il faut à tout prix maintenir les postes de PE au DITEP pour la réussite de l'inclusion » d'abord parce que certains enfants ont besoin d'une scolarité en interne mais aussi parce que le ou la PE spécialisée qui co-intervient en école apporte un regard sur l'enfant nourri du travail en équipe pluridisciplinaire du DITEP.

Quelques écueils cependant...Le tout inclusif prend parfois un peu trop le pas sur le soin, à la demande notamment de certaines familles qui revendiquent le droit à l'inclusion au détriment du temps institutionnel. L'inscription administrative dans les écoles et au collège n'est pas systématique, ce qui pose un problème sur le plan symbolique et administratif. Et enfin, la formation initiale et continue fait cruellement défaut. « La plus grande difficulté reste le manque de culture commune entre l'établissement et les écoles/collèges qui scolarisent nos élèves » conclut Juliane.

* Un dispositif intégré précise les modalités de fonctionnement des Itep (instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques) et des Sessad (service d'éducation spécialisée et de soins à domicile) lorsqu'ils appartiennent à un même dispositif

Focus sur les pratiques d'une enseignante de RASED à dominante « aide relationnelle »



Claire Guybert – circonscription haute Vienne 3- Limoges

La formation au métier d'enseignante spécialisée à dominante rééducative, CAPA SH 2016, m'a permis de construire des compétences spécifiques pour aider les enfants qui rencontrent des difficultés durables et néanmoins ordinaires à investir les apprentissages scolaires et à répondre aux attentes de l'école.

A l'école, la difficulté scolaire revêt différents costumes : difficulté à entrer dans les apprentissages, d'adaptation aux règles, de liens aux autres, d'apprentissage de la langue... Certains de ses habits peuvent laisser croire qu'il s'agit d'un handicap.

Le diagnostic de handicap est donc maintenant parfois posé pour des enfants que j'aide. Cette évolution dans l'aide permet d'obtenir à juste titre des aides notamment humaines dans l'espoir entre autre de résoudre des situations où l'élève présente des comportements qui s'avèrent très difficile à gérer par l'école.

Ainsi, malgré le travail rééducatif en cours, des élèves n'échappent pas au statut d'élève en situation de handicap... Si dans un premier mouvement, j'ai pu en ressentir de la colère, un sentiment d'échec et de perte de sens dans mon travail, je suis convaincue que l'aide relationnelle a toute sa place pour faire évoluer positivement ces situations dans le respect de l'enfant, de sa famille et de son enseignant. La réflexion individuelle et collective que nous menons sur nos pratiques, inhérente au métier, permet d'entrer dans la connaissance des évolutions du terrain et des enjeux à prendre en compte. Mes pratiques d'aide à dominante relationnelle qu'elles soient directes ou dans le cadre préventif s'inscrivent dans une perspective d'école pour toutes et tous. J'ai notamment étudié l'évolution de la notion de handicap lié à un mouvement de médicalisation de la difficulté scolaire. Ces travaux font évoluer mes représentations dans le sens d'envisager le parcours d'un élève en difficulté où s'articulent des aides adaptées à une situation de handicap et l'aide à l'adaptation de l'enfant aux attentes de l'école.

La présence sur tous les terrains de RASED complets est nécessaire pour proposer à l'élève en difficulté les aides auxquelles il a le droit, ce qui est loin d'être le cas.

PIAL

De l'enseignant au coordonnateur, une modification des missions

L'enseignant·e spécialisé·e en Ulis collège ou lycée est un pilier central pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. Au vu du nombre de plus en plus important de missions qu'il ou elle remplit, son rôle et sa place sont devenus primordiaux. Difficile d'imaginer qu'une seule personne réussisse à être aussi polyvalente. Les 21 heures d'enseignement ne sont que la partie visible de l'iceberg !

Le nombre d'élèves relevant du handicap ne cesse d'augmenter et le rôle de l'enseignant·e spécialisé·e est devenu prépondérant au sein du collège pour apporter des aménagements et des adaptations aux apprentissages, permettre l'installation optimale de l'enfant au sein de sa classe, aider et rassurer l'enseignant de la classe de référence, gérer et former les accompagnant·es, informer les camarades pour favoriser l'inclusion ... Son expertise est d'ailleurs de plus en plus sollicitée par les collègues car tous les élèves relevant du handicap ne peuvent être accueillis en ULIS.

A travers la coordination, il ou elle est en lien avec une multitude de partenaires : les familles, les enseignant·es des classes, une équipe d'AESH, l'équipe de direction, les CPE et les AED, les intervenant·es extérieurs pour construire les projets professionnels, les collègues de SEGPA, d'IMPro, les entreprises, les équipes sanitaires et sociales ... Ses missions n'ont eu de cesse de se développer et de se complexifier alors même que la dotation horaire complémentaire a été réduite ! Il est plus que temps de reconnaître institutionnellement leurs compétences et leurs missions !

Pôle Inclusif d'accompagnement Localisé : une gestion comptable au détriment des personnes

De l'expérimentation en 2019, à leur mise en œuvre quasi généralisée en 2020, la philosophie est la même : « le focus de la compensation est déplacé vers celui de l'organisation » *. L'objectif est clair, l'ADN du PIAL est dans l'organisation des ressources humaines au détriment de la compensation du handicap de chaque élève. Le produit était pourtant bien présenté aux personnels et aux parents d'élèves. Cette nouvelle organisation allait permettre de mieux remplir les « trous » pour les élèves, d'avoir toujours un adulte auprès des élèves en situation de handicap, de pouvoir faire face aux absences d'AESH et de couvrir tout l'emploi du temps des élèves, que les AESH pourraient augmenter leur temps de travail pour accéder à des temps plein grâce au PIAL. Le résultat n'est pas celui promis. Si le PIAL a pu éclaircir quelques situations de gestion de ressources humaines, le constat dans l'ensemble est largement négatif. Nous assistons à une



© MILLERAND/NAJA

quasi disparition de l'accompagnement individuel, à une réduction du nombre de postes dans certains PIAL, à une interchangeabilité des accompagnant·es sans connaissance des enfants, de leur difficulté et de leur handicap. Pendant la période de confinement et de retour du confinement, certains AESH ont même été utilisés à des tâches administratives et ont été obligés de venir sur site pour faire acte de présence. A aucun moment, l'encadrement n'a aidé les AESH dans leur mission d'accompagnement à distance, par une réflexion, une formation ou des outils à élaborer (Cf témoignage d'une collègue page suivante). Dans certains PIAL le pilote ne reçoit pas d'indemnité ni ne dispose de temps supplémentaire. Cela se fait donc au détriment de la mission première (exemple : les pilotages attribués aux directeurs·trices de SEGPA ou aux ERH).

Le PIAL ne répond pas à l'objectif premier : l'accompagnement humain, qui doit avant tout travailler à la compensation du handicap de l'enfant, dans le cadre d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

collègues de SEGPA, d'IMPro, les entreprises, les équipes sanitaires et sociales ... Ses missions n'ont eu de cesse de se développer et de se complexifier alors même que la dotation horaire complémentaire a été réduite ! Il est plus que temps de reconnaître institutionnellement leurs compétences et leurs missions !

Ce que pense le SNUipp-FSU

Pour le SNUipp-FSU, les PIAL ne doivent pas étendre la mission d'accompagnement individuel à une aide pour la classe ou pour l'établissement et ne doivent pas remettre en cause la liberté pédagogique de l'enseignant. Le SNUipp-FSU demande l'abandon des PIAL qui sont en premier lieu une gestion de la pénurie renvoyée au niveau local. Les PIAL ne doivent pas remettre en cause la qualité de l'accompagnement des élèves et la qualité de travail des AESH.

Témoignage

Catherine Stourme AESH affectée à un PIAL 2nd degré à Metz (57)

Comment s'est passé pour vous le confinement et le déconfinement ?

J'accompagne 3 élèves sur 3 établissements différents au sein d'un PIAL 2nd degré. 2 élèves sur 3 ne sont pas revenus lors de la reprise la semaine du 2 juin. Mais dans un PIAL, il faut faire preuve de faculté d'adaptation et on m'a demandé d'assurer le suivi de 2 autres élèves. Une des contraintes liées au PIAL est qu'il a fallu pour respecter le protocole sanitaire éviter les allées et venues entre les établissements. Le nouvel emploi du temps prévoit par conséquent une organisation les lundis et mardis dans un collège et les mercredi, jeudi et vendredi dans un autre collège. A la reprise la distanciation physique était possible et mise en œuvre dans tous les établissements. Il y avait du gel, des masques pour les personnels et les élèves ont bénéficié d'une formation dispensée par l'infirmière. J'ai remarqué que les élèves respectaient plus ou moins la distanciation sociale entre eux.

Depuis le 22 juin, dans un des deux établissements la distanciation physique est toujours possible car tous les élèves ne sont pas présents. Il y a une place vide entre l'élève et moi. Dans l'autre établissement, tous les élèves ont repris et nous ne pouvons pas respecter cette règle de distanciation. Nous portons un masque comme c'est prévu.

Pour travailler, j'éprouve parfois une légère angoisse même si le mot angoisse est trop fort. J'ai conscience des gestes qu'il faut appliquer au quotidien dans mon travail, de cette épée de Damoclès. Par contre, les élèves n'ont pas conscience de cela, ils se prêtent sans arrêt leurs affaires par exemple. Les règles du protocole sanitaires et le respect des gestes sont très contraignants. Avant la pandémie, je prêtais du matériel (stylos, règle...) à l'un des élèves qui l'oubliait tout le temps, maintenant ce n'est plus possible. Pour pouvoir aider un élève, il faut parfois écrire à sa place dans son cahier, c'est pour cette raison que je me suis achetée du gel hydro alcoolique.

Comment envisagez-vous le monde d'après, la rentrée en septembre en tant qu'AESH ?

Je pense que nous allons rester dans les mêmes dispositions, à devoir porter un masque, utiliser du gel hydro alcoolique, penser à la désinfection Je n'imagine pas l'avenir avec la liberté qu'on avait avant.

Les difficultés que je rencontre dans mon métier ne sont uniquement liées au déconfinement, elles existaient déjà avant, en lien avec le fonctionnement d'un PIAL collège. Notre emploi du temps est complexe à mettre en place puisque nous devons intervenir sur plusieurs établissements auprès de plusieurs élèves. Certains élèves sont suivis par 2 AESH différents sur la semaine. L'emploi du temps est souvent « à trous » il faut venir tous les jours. Accompagner un élève voire 2 élèves c'est très compliqué. Nous devons accompagner des élèves qui ont parfois des troubles du comportement, qui peuvent nous agresser physiquement.



© FSC/SNUipp

Droits aux soins et à la scolarisation des ESH : place des enseignants en ESMS

La force des enseignant-es spécialisé-es dans un ESMS, c'est d'être en mesure de faire le lien entre les apprentissages scolaires (leurs adaptations nécessaires) et les soins de l'élève. Depuis plusieurs années, les ministères successifs se sont attachés à déconstruire cette relation, créant ainsi des fossés entre l'apprentissage et le soin. En retirant des postes d'enseignants des ESMS, des ITEP et des SES-SAD, la nature des prises en charges a évolué en cloisonnant encore plus les champs d'intervention. La volonté de faire baisser le prix journée des ESMS n'est pas le seul moteur de cette politique. L'école n'aurait plus à offrir dans le droit commun que les apprentissages dits « fondamentaux », les soins relevant des services médicaux voire paramédicaux, publics ou privés. Et quand l'enfant en situation de handicap peut intégrer l'école, parfois avec une aide, il ne dispose plus de l'accompagnement par un.e enseignant-e spécialisé-e, qui participe aux synthèses réalisées par le service de soins et qui ne peut plus poser ce qui est de l'ordre de l'action pédagogique, de l'adaptation et du soin.

Il y a donc urgence à repositionner des enseignant-es spécialisé-es dans les établissements, afin de permettre d'offrir à nouveau un regard et une expertise professionnelle, pour développer des apprentissages en milieu ordinaire et en établissements spécialisés, en relation avec les personnels et organismes de soins.

Enseignement en prison

Les enseignant.es en milieu pénitentiaire n'ont pas été épargné par la crise sanitaire. Comme partout, ils ont subi l'absence d'anticipation du confinement, les injonctions contradictoires et l'isolement face au mutisme parfois de leur hiérarchie. A ceci près que les enseignant-es exerçant en prison ont vu paraître, une semaine après le début du confinement, deux textes définissant le nouveau fonctionnement et les nouvelles missions de l'enseignement en prison.

Le résultat est sans appel, dans le bruit du confinement, c'est une régression pour la scolarité en prison, pour les usagers et les personnels.

Témoignage

Deux Questions à Luc Favre,

Responsable Local de l'Enseignement au Centre Pénitentiaire de Châteauroux.



Comment as-tu vécu la période de confinement dans l'exercice de ton métier ?

La plus grosse frustration c'est de se retrouver du jour au lendemain sans relations, sans informations ni possibilité de communiquer avec ses élèves. Nous avons été coupés du jour au lendemain de nos 135 détenus scolarisés sans même pouvoir les informer par courrier. Seuls les élèves préparant un examen ont pu, au bout d'un moment, recevoir de l'enseignement à distance en utilisant le courrier interne de la prison. Il a fallu tout réorganiser, des accès à la boîte mail de l'administration pénitentiaire (accessible uniquement dans l'enceinte de la prison) jusqu'à la transmission des devoirs papiers aux profs qui interviennent d'habitude au secteur scolaire. Nous avons dû improviser seuls, chacun avec la spécificité de son établissement pénitentiaire, sans cadrage national.

Une circulaire organisant l'enseignement en milieu pénitentiaire le 19 mars, une semaine après le début du confinement. Quel impact aura cette nouvelle circulaire sur vos métiers ?

Tout d'abord un fort sentiment de colère. Nous attendions avec impatience ces nouveaux textes pour répondre aux nombreuses questions apparues depuis les derniers qui dataient de 2011. D'un point de vue statutaire (ISAE, 108h, déroulement de carrière...) les enseignants en milieu pénitentiaire ne sont toujours pas reconnus dans la spécificité de leur milieu d'exercice et les avancées attendues sur les conditions d'enseignement (accès à internet, à l'enseignement supérieur...) restent toujours au stade de simples déclarations de principe. Ces textes ont manifestement été bâclés, considérant de lui-même. Le Psy EN peut favoriser cette complémentarité et le lien entre les différentes personnes qui interviennent autour du jeune.

Enseignement en milieu pénitentiaire : deux textes qui confirment une régression

Une nouvelle circulaire (n° 2020-057 du 9-3-2020) organise l'enseignement en milieu pénitentiaire et définit les relations entre l'administration pénitentiaire et l'éducation nationale. Ces deux textes n'ont pas fait l'objet de concertation avec les organisations syndicales et confirment d'une part une régression des conditions de travail des personnels (voir itv), à travers l'augmentation des obligations de services via une intégration de missions rémunérées en heures supplémentaires dans celles-ci et le non versement de l'ISAE, et d'autre part un changement de philosophie de l'enseignement en milieu pénitentiaire.

Les RLE ne bénéficient d'aucune aide administrative et supportent ainsi une surcharge de travail non rémunérée.

L'enseignement en prison n'est plus une priorité pour toutes les détenu-es, il répondra désormais à des objectifs chiffrés en fonction des moyens donnés et évalués par le recteur et non en fonction des besoins d'enseignement pour les détenu-es.

Ce changement de philosophie s'inscrit dans une politique globale du traitement des mineurs délinquants, en développant les centres éducatifs fermés au détriment d'une politique préventive plus orientée vers l'éducation et l'enseignement. Aujourd'hui 77% des mineurs incarcérés sont en attente de jugement, l'urgence serait plutôt à développer des alternatives éducatives à l'incarcération et de faire de l'école au sein des prisons un véritable moteur de réinsertion sociale. Cela passera par une lutte contre la criminalisation et l'enfermement systématique des mineurs, par la reconnaissance entière de l'école en prison et par la revalorisation des personnels qui travaillent auprès de ces jeunes.

Ce que pense le SNUipp-FSU

Ces deux textes marquent une régression pour les personnels et maintiennent un flou sur la gestion et sur la définition administrative des structures. Ils ne contraignent pas les différentes administrations à placer l'enseignement en milieu pénitentiaire comme une priorité émancipatrice pour les mineurs et les majeurs détenus.

Ces textes n'ont pas pris l'avis des personnels et de leurs représentant-es pour faire progresser le service public d'éducation nationale en milieu pénitentiaire. La logique proposée est celle du pilotage vertical par les évaluations et les indicateurs plutôt que par les besoins, et une absence de dialogue préjudiciable aux personnels et aux élèves.

Le SNUipp-FSU a engagé un travail en concertation avec les personnels exerçant en prison pour ouvrir des négociations avec le Ministère sur les questions indemnitaires des collègues et sur l'organisation et les moyens de l'enseignement en milieu pénitentiaire.



« Ouvrez des écoles, vous fermerez des prisons » Victor Hugo

Le suicide en février dernier d'un jeune mineur étranger dans sa cellule de la maison d'arrêt de Fleury-Merogis nous rappelle que la prison ne devrait pas être un lieu pour des mineurs.

La Convention internationale des droits de l'enfant et l'ordonnance de 1945 prévoit le caractère exceptionnel de l'emprisonnement, or *La section française de l'Observatoire international des prisons* (OIP-SF), donne le chiffre d'environ 3000 incarcérations par an et indique que les mineurs « étaient 769 au 1er janvier 2019, représentant 1,1% de la population carcérale » (dont les ¾ en préventive dans l'attente du jugement). Aujourd'hui, les mineur·e·s isolé·e·s étranger·e·s représenteraient 45% des adolescent·es incarcéré·es pour des délits de « subsistance » dus à leur errance.

L'accroissement du nombre de placements annuels en centres éducatifs fermés (CEF), et la volonté du gouvernement de créer 20 nouveaux CEF, en plus des 52 d'ores et déjà en activité, révèlent que la prévention n'entre pas dans ses considérations. D'autant que le développement de ces structures s'est fait au détriment des autres types de prise en charge, avec en outre une politique de rapprochement progressif, depuis 2002, du régime pénal des mineurs de celui des majeurs »

Le SNUipp-FSU avec le SNPES-PJJ-FSU (syndicat de la Protection Juridique de la Jeunesse) et le SNEPAP-FSU (syndicat des personnels administratifs pénitenciers) s'engagent avec et auprès des personnels dans la lutte contre la criminalisation et l'enfermement systématique des mineurs.

**Données issues du Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire, Ministère de la Justice*

A lire : Selon le rapport du Sénat du 25 septembre 2018 : *Une adolescence entre les murs : l'enfermement dans les limites de l'éducatif, du thérapeutique et du répressif*

Revaloriser le métier d'enseignant en milieu pénitentiaire

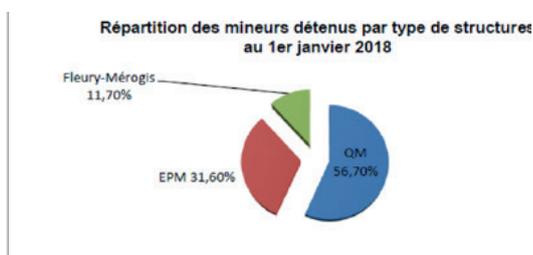
Le métier d'enseignant·es en milieu pénitentiaire est attaqué depuis plusieurs années, et le sentiment d'un délaissement de la part de l'éducation nationale se fait de plus en plus sentir. Ces textes confirment une régression pour les personnels : régime indemnitaire, Obligation réglementaires de service, formation, place et reconnaissance des Responsables Locaux d'Enseignement (RLE) dans l'institution

L'impact sur l'organisation des enseignements pourraient aussi se révéler très négatif pour l'accueil et le suivi : augmentation des effectifs, populations prioritaires revues à la baisse, déséquilibre entre Éducation Nationale-Administration pénitentiaire dans le pilotage et les décisions...

Mais c'est tout d'abord une politique de régression sociale en direction des personnels de l'éducation nationale, avec une perte de salaire et une augmentation du temps de travail inédit chez les enseignant·es ; Les horaires ne sont pas respectés dans les quartiers pour mineurs ou dans les établissements pénitentiaires pour mineurs (au nombre de 7 en France). Il n'y a pas ou peu de places pour eux dans les prisons. On compte dans certains endroits un maximum de 3h d'école par semaine. La revalorisation du métier d'enseignant notamment par le paiement de l'ISAE et la baisse du temps de travail à la hauteur des collègues de l'enseignement adapté s'impose.

Le SNUipp-FSU portera les revendications des personnels pour une meilleure reconnaissance de leurs missions et contribuera à la construction de ponts entre les différents personnels au sein de l'administration pénitentiaire afin de réaffirmer ensemble l'objectif de scolarisation des mineurs qui se retrouvent en milieu pénitentiaire dans une perspective de réinsertion sociale réussie.

Répartition des mineurs par type de structures au 1er Janvier 2018



Régime indemnitaire et ORS



Si PE spécialisé : indemnité de fonctions particulières (*408)	844,19 € / an
Indemnité d'enseignement en milieu pénitentiaire (603)	2 105,63 € / an Avec majoration 30% RLE : 2 737,31 € Avec majoration 15% RLE : 2421,47 €
Si instituteur spécialisé : BI	15 points
Indemnité de tutorat CAPPEI si suivi de stagiaire	500 à 700 €

SEGPA : Améliorer la qualité de l'enseignement adapté

L'objectif in affiché du ministère en publiant la circulaire d'octobre 2015 mettant notamment en place sixième inclusive était l'assèchement du recrutement en SEGPA et la fermeture espérée de structures. Malgré cette volonté, dans bon nombre de départements, les effectifs sont repartis à la hausse. Le développement des sixièmes inclusives n'a pas pesé sur le fonctionnement des structures. Les retours sur les réussites scolaires sont bons dans les SEGPA où les moyens ne sont pas supprimés et où la structure est respectée (augmentation des effectifs depuis 2017).

2017	2018	2019
84500	84900	86435
-2,1%	+0,5%	+1,7%

Nombre d'élèves en SEGPA par année (Source : RERS 2020)

Mais énormément de problèmes persistent que le ministère actuel n'a pas l'air de vouloir régler. Ainsi, des départements (dans l'académie de Toulouse) ont vu leur DHG baisser pour les heures d'ateliers. Dans la Sarthe, on compte toujours un nombre conséquent de directions vacantes et une absence de départ en formation DDEEAS. Enfin, dans la quasi-totalité des départements, les heures « marge » ne sont pas données aux SEGPA.

Il est donc important de continuer à promouvoir les SEGPA, structures de réussite permettant à des élèves en difficulté de se reconstruire individuellement et pédagogiquement. Le SNUipp-FSU porte cette revendication et continuera de la défendre avec les personnels auprès du ministère. Une audience a été demandée au ministère pour défendre la nécessité d'améliorer la qualité du service d'éducation en SEGPA : formation, dotation horaire, respect des structures...



© SNUipp-FSU

DDEEAS : Un besoin de 500 DACS

Il est urgent de relancer la formation des directeurs·trices adjoints·es chargés·es de SEGPA.



AESH : Pour une reconnaissance professionnelle

Le 27 février, le ministère installait un comité consultatif AESH, instance informelle adossée au comité technique ministériel et composée de représentant-es des organisations syndicales et des AESH. Avec pour objectifs d'améliorer les conditions d'emploi des AESH en cadrant nationalement leur gestion, mais aussi de reconnaître leur professionnalité (AESH référent) et de faire évoluer leur temps de travail et leur rémunération. Après une interruption liée à la crise sanitaire, les concertations viennent de redémarrer avec un calendrier resserré jusqu'aux vacances d'été.

Si le SNUipp-FSU ne peut que saluer la volonté du ministère d'avancer rapidement car cela fait déjà longtemps que les AESH attendent des bougés pour leur avenir, il attend surtout de ce chantier qu'il débouche sur une réelle reconnaissance professionnelle des AESH. Cela passe par des arbitrages forts comme la création d'un cadre statutaire de la Fonction publique, une hausse des salaires qui implique une refonte de la grille de rémunération et une formation inscivant les missions des AESH dans un véritable métier.

Les premiers groupes de travail ont porté sur la finalisation d'un guide à destination des AESH. Le SNUipp-FSU et la FSU ont contribué à ce que ce recueil aborde l'ensemble des droits communs aux agents contractuels de la Fonction publique. Nul doute que cet outil, au-delà d'informer les AESH, fasse fonction de piqûre de rappel pour des employeurs - DSDEN et EPLE - trop souvent touchés d'amnésie !

ULIS-UEE : compter les élèves dans les effectifs !

Le SNUipp-FSU a de nouveau rappelé au ministre par courrier en mars dernier que les élèves d'ULIS et d'UEE devaient être comptabilisés dans les effectifs.

Extrait : « Nous venons vers vous pour alerter sur la comptabilisation des élèves d'ULIS et d'UEE dans le premier comme dans le second degré dans le cadre de la carte scolaire ou de la dotation horaire globale. En effet, dans certains départements, ces élèves ne sont pas décomptés dans les classes d'accueil correspondant à leur classe d'âge, en primaire comme au collège. ... l'article L.351.1 du code de l'éducation doit être appliqué. Il ne saurait être possible de regarder l'école que sous l'angle des moyens. Certaines classes se-

raient de nouveau surchargées à la rentrée prochaine, faute d'ouvertures de classes ou de divisions possibles suite à la comptabilisation effective des élèves inscrits dans l'ULIS ou l'UEE de l'école ou du collège. »

Alors que les élèves en situation de handicap ont souvent beaucoup plus souffert de la distanciation scolaire, et qui pour certains se voient éloignés encore de l'école, il est urgent de respecter les textes et d'améliorer les conditions d'accueil et d'apprentissage de tous les élèves.

Les équipes mobiles d'appui médico-social (EMAP) : quelles perspectives ?

Les EMAP pour la scolarisation des enfants en situation de handicap, ont été créées par une circulaire DGCS (Direction Générale de la Cohésion Sociale) de juin 2019. Elles doivent s'appuyer sur les expertises et les ressources existantes dans les établissements et services médico-sociaux (ESMS), et épauler les dispositifs existants, sans intervenir directement auprès des élèves.

Chaque ARS devait mettre en place pour la rentrée de septembre une ou deux EMAP avec des PIAL, conduisant ainsi à des fonctionnements et des organisations différents d'une région à l'autre. L'équipe, rattachée à un ESMS, a une composition laissée à la libre appréciation de l'ARS.

Finalement, 60 EMAP préfiguratrices ont été mises en place cette année. La DGCS pilote un GT sur la rédaction d'un cahier des charges définitif. Celui-ci devrait permettre de préciser notamment les conditions de mobilisation des EMAP, leur articulation avec les ESMS et les PIAL renforcés et la place des familles et des intervenants libéraux dans leur fonctionnement.

Pour le SNUipp-FSU, la mise en place de ces EMAP ne doit pas aboutir à une externalisation massive, voire une scolarisation en milieu ordinaire des élèves scolarisés en UE, sans prise en compte des projets personnels de chacun-e. La présence d'une équipe sur le terrain ne peut remplacer les prises en charge directes des élèves en ESMS. Les missions proposées ressemblent à celles qui incombent aux circonscriptions ASH (IEN et CPC) et aux enseignants référents. De plus, l'absence de cadrage national risque d'aggraver les différences de fonctionnement et de moyens entre les académies : quels personnels constituent ces équipes mobiles, quels sont leurs champs d'action et quelles articulations avec les équipes départementales de l'EN ?

PLUS DE **54 000**
ADHÉRENTES ET ADHÉRENTS



VOUS NOUS
SUIVEZ ?

adhérer.snuipp.fr
SYNDICAT DES ÉCOLES



► DIRECTEUR DE PUBLICATION : Jean-Pierre Clavere ► RÉDACTION : Serge Bontoux, Agnès Duguet, Agnès Dumand, Joëlle Noller, Bernard Valin. ► CONCEPTION GRAPHIQUE, RÉALISATION & IMPRESSION : LIMPRIME Encore ► PRIX DU NUMÉRO : 0,80 €

SNUIPPINFOS

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