# L'inspection Réalités & PROSPECTIVE

159

**JUIN 2021** 



L'école inclusive : quelle réalité ? Analyses et réflexions

notre **métier** | 20

L'évaluation des établissements, oui mais...

nos retraites | 22

Le sommeil paradoxal des retraités



### **DÉCHETS - ENVIRONNEMENT**

Pourquoi privilégier la réparation des appareils électroménagers?

Chaque année en France, près de 21 kg d'équipements électriques ou électroniques (réfrigérateurs, téléphones, ordinateurs...) sont jetés par habitant<sup>(1)</sup>.

Pourtant, dans bien des cas, ils pourraient être réparés. Choisir cette solution, c'est contribuer au prolongement de la durée de vie des produits et participer à la réduction des déchets.



#### Réduire les déchets

Aujourd'hui, seules 40 % des pannes<sup>(2)</sup> des appareils électriques et électroniques donnent lieu à une réparation en France. C'est peu, surtout quand on sait que 71 % des achats de lave-linges<sup>(3)</sup> ont été effectués pour remplacer un appareil tombé en panne.

C'est pourquoi l'État rend désormais obligatoire l'affichage d'un indice de réparabilité pour certains appareils (lave-linge, smartphones, ordinateurs et téléviseurs). Cette note de 0 à 10 permet d'indiquer au consommateur si le produit est réparable, difficilement réparable ou non réparable. Le consommateur peut ainsi faire un achat éclairé, l'objectif étant de passer de 40 % à 60 %<sup>(4)</sup> de taux de réparation pour les appareils électriques et électroniques d'ici 5 ans.

#### Economiser des ressources

La réparation permet de prolonger la durée de vie des produits avant qu'ils ne deviennent des déchets mais elle permet aussi d'économiser des matières premières et des ressources énergétiques. Par exemple, pour fabriquer un téléviseur de

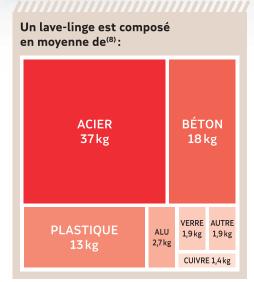
30 à 40 pouces, près de 300 kg de matières premières sont nécessaires et sa fabrication engendre l'émission de 374 kg de CO<sub>2</sub><sup>(5)</sup>.

On se retrouve souvent démuni lorsqu'un appareil tombe en panne hors garantie et il paraît alors plus facile de se tourner vers une offre de produit neuf. C'est pour y remédier que MAIF s'implique pleinement dans le développement de solutions pour faciliter l'accès à la réparation.

Depuis 2016, MAIF est partenaire de la Fondation Repair Café, dont elle soutient le développement en France. L'objectif est de changer les mentalités face au gaspillage, combattre l'obsolescence programmée et encourager la solidarité. Le grand public est invité à se former avec des experts bénévoles présents dans le Repair Café<sup>(6)</sup>. Ces passionnés partagent leurs connaissances et permettent un apprentissage par l'expérimentation.

### Assurer la panne

MAIF propose à ses sociétaires de réparer les appareils électroménagers de moins de 5 ans en cas de panne lorsque c'est possible<sup>(7)</sup>. Avec cette



garantie incluse dans la formule 3 du contrat d'assurance habitation, les appareils remis en état sont plus longtemps utilisables.



assureur militant

(1): Étude de l'Université des Nations Unies - 2017. (2): Etude de l'Ademe et GIFAM - 2018 - Etat des lieux de l'activité de réparation des appareils électroménagers dans sa relation au produit et à la filière. (3) : 2° édition baromètre Fnac-Darty juin 2019. (4) : Ministère de la transition écologique et solidaire - Dossier de presse : la loi anti-gaspillage dans le quotidien des français concrètement ça donne quoi ? janvier 2020. (5) : Ademe - « Ces objets qui pèsent lourd dans notre quotidien » - 2018. (6) : Fondation Repair Café Internationale - Panamalaan 4F - 1019 AZ Amsterdam - Inscrite à la Chambre de Commerce néerlandaise, sous le numéro 34383930. (7) : Dans les limites et conditions du contrat. (8) : Étude Ademe - « La face cachée des biens d'équipement » - 2018.

MAIF - Société d'assurance mutuelle à cotisations variables CS 90000 - 79038 Niort cedex 9. Entreprise régie par le Code des assurances.

### Sommaire 159

# l'édito Long is the road !...

3

5



### Long is the road !...

u'il est long, décidément, le chemin qui mènera au corps unique d'inspection, objectif majeur de notre syndicat depuis le décret statutaire des IEN des IA-IPR en 1990!

L'école inclusive : quelle réalité ? 5
Analyses et réflexions
Loi « handicap » du 11 février 2005, quel bilan ?
Une législation complexe interprétée « à l'envi » et en constante évolution
Une école inclusive : 8
l'orientation au cœur des enjeux
Un pilotage défaillant 10
Le partenariat, pierre angulaire annoncée de l'école inclusive
Une évolution sociétale minorée 14
voire ignorée
Inclusion en lycée professionnel 16

18

### notre **métier**

Exemple de mise en place d'une cité éducative L'évaluation des établissements, pui mais

O

### nos **retraites**

Le sommeil *« paradoxal »* des retraités 22

### tribune libre

Conférence de *François Dubet* 

23

Directeur de la publication Patrick Roumagnac Directeur de la rédaction Jean-François Caboret Photos couverture © Pixabay

Réalisation : Yellowst •ne-design.fr Impression : Compédit Beauregard CCPAP : 0521 \$ 07856 ISSN : 1251-2028

4 numéros : l'inspection, Réalités & Prospective Numéro spécial : Annuaire des Corps d'inspection de l'Éducation nationale Prix du numéro : 750 € - Prix du dossier spécial : 15 € Abonnement : 4 numéros + dossier spécial : 40 €

SI.EN-UNSA Éducation
23. rue Lalande - 75014 PARIS
Tél.: 01 43 22 68 19
Courriel: sien@sien-unsa-education.org
Site: sien-unsa-education.org

Les pessimistes se diront sans doute que nous n'y arriverons jamais et qu'ils l'avaient bien dit... Sans doute, comme toujours les oiseaux de mauvais augure et les défaitistes se complaisent systématiquement dans la remise en cause de toutes les avancées obtenues par le syndicat et les syndiqués. Il faudrait un jour qu'ils acceptent de jeter un coup d'œil dans le rétroviseur et qu'ils daignent prendre conscience des évolutions gagnées au fil du temps. Elles concernent aussi bien nos carrières que nos conditions de travail et les relations que nous entretenons avec notre hiérarchie. Elles sont surtout le fruit des efforts de tous les syndiqués.

Bien sûr, rien n'est réellement satisfaisant dans la situation actuelle. Nous travaillons toujours plus, avec souvent l'impression que les tâches qui nous sont confiées ne correspondent pas à nos missions et qu'elles nous sont imposées par une hiérarchie plus exigeante que bienveillante. Que les détracteurs de l'action syndicale s'interrogent objectivement : quelle serait la situation sans l'engagement et la solidarité de leurs collègues syndiqués ?

Nous aspirons tous à la reconnaissance incontestable de l'égale dignité de tous les inspecteurs et cette reconnaissance ne sera jamais réelle tant que subsistera la partition entre deux corps d'inspection. Nous avons besoin de cette égalité et le système éducatif a besoin de la parfaite collaboration de tous les inspecteurs pour la mise en œuvre des ambitieuses réformes dont l'École de la République a besoin sur l'ensemble des niveaux et types d'enseignement.

Certes, nous aurions préféré que dans un bel élan d'enthousiasme partagé le corps unique soit mis en place à partir de janvier 2022. C'était un engagement du ministre et, comme tous les syndiqués, l'annonce du report nous a profondément déçus. Cependant, une fois encore, nous nous sommes attachés à faire évoluer la situation et à obtenir de nouvelles avancées qui ont été présentées dans le cadre du GT 5 et qui rendent bien compte de la volonté du ministère de rapprocher très significativement les carrières des IEN et celles des IA-IPR. Ainsi est-il prévu que dès le 1er janvier 2022 les indices terminaux de la classe normale et de la hors classe des deux corps soient identiques. Diverses autres mesures doivent contribuer aussi à améliorer l'attractivité des métiers de l'inspection.

Nous avons surtout obtenu des déclarations claires au niveau du ministère, de l'administration centrale et de l'inspection générale. Plus aucun hiatus dans les discours des uns et des autres: le corps unique d'inspection est l'objectif à atteindre à l'horizon 2023. Pour nous convaincre de cette analyse partagée, les propos de Caroline Pascal, doyenne de l'IGESR, sont particulièrement intéressants : « L'intérêt de rapprocher les corps d'inspection est d'améliorer encore les conditions de travail en commun, de favoriser une réflexion commune sur l'inter-degré écoles-collège, entre les différentes voies (générale, technologique et professionnelle), entre les collèges et la voie professionnelle, introduire de la fluidité même si les inspecteurs ont déjà l'habitude de travailler ensemble ». Elle balaye par ailleurs les éventuelles réticences en se fondant sur le modèle de la fusion des inspections générales : « Des craintes et des résistances avaient aussi émergé, or, nous nous apercevons aujourd'hui que personne n'a perdu son identité, la spécificité de ses missions et que tout le monde a gagné à mieux travailler ensemble »...

Fermez le ban!

Patrick Roumagnac Secrétaire général du SI.EN - UNSA



### l'**Agenda** du SI.EN



- MEN Cabinet Bilan situation sanitaire
  > Patrick Roumagnac
- > Patrick Roumagnad
- IGSER Audience Continuité pédagogique
  > Patrick Roumagnac
- 3 MEN Cabinet Audience
  > Patrick Roumagnac
- 4 MEN DGESCO Conséquences pédagogiques de la crise sanitaire
  > Élisabeth Jardon Patrick Roumagnac
- Rencontre Jean-Pierre ObinPatrick Roumagnac
- Conseil d'évaluation de l'école
   Èlisabeth Jardon Franck Montuelle
   Guy Péquignot Patrick Roumagnac
- 11 SI.EN Réunion SG-SGA
  - > Élisabeth Jardon Franck Montuelle Guy Péquignot - Patrick Roumagnac
- 11 Cour des comptes Rencontre Fusion des corps d'inspection > Guy Péquignot - Patrick Roumagnac
- 11 UNSA Retraités Réunion Bureau national > Daniel Gauchon
- 15 SI.EN Réunion IEN second degré BN
  > Élisabeth Jardon Guy Péquignot Patrick Roumagnac
- 16 UNSA ÉDUCATION Exécutif fédéral > Guy Péquignot
- 17 MEN Comité technique ministériel (CTMEN)

  > Patrick Roumagnac
- 19 MEN DGRH Organisation des concours de recrutement > Patrick Roumagnac
- 23 MEN Cabinet Bilan situation sanitaire
- 29 UNSA Grand oral > Patrick Roumagnac
- 29 SI.EN Réunion SG-SGA
  - > Élisabeth Jardon Franck Montuelle Guy Péquignot - Patrick Roumagnac
- 29 SI.EN Réunion avec les représentants académiques 2nd degré > Élisabeth Jardon
- 31 MEN DGRH Concertation textes CSA et CAP
  > Patrick Roumagnac
- 31 MEN DGESCO Conséquences pédagogiques de la crise > Élisabeth Jardon



- 6 | SI.EN Bureau national SG-SGA
- > Membres du BN
- 13 MEN DGRH Mobilité des IEN
- > Patrick Roumagnac
- 20 MEN Cabinet-DGESCO Le numérique et la continuité pédagogique
- > Patrick Roumagnac
- 28 SI.EN Réunion IEN 2nd degré
  > Élisabeth Jardon Guy Péquignot

- Mai 5
- 4 | UNSA Retraités Réunion Bureau national > Daniel Gauchon
- 5 MEN DCESCO Organisation des examens de fin d'année > Patrick Roumagnac
- MEN Comité technique ministériel (CTMEN)
   > Patrick Roumagnac
- 12 MEN Rencontre avec la SG du ministère

  > Guy Péquignot Patrick Roumagnac
- 12 SI.EN Réunion SG-SGA
  - > Élisabeth Jardon Franck Montuelle Guy Péquignot - Patrick Roumagnac
- 18 | SNPDEN Congrès > Patrick Roumagnac
- 18 SI.EN Réunion des responsables académiques du SI.EN
  - > Élisabeth Jardon Guy Péquignot Patrick Roumagnac
- 27 MEN DGRH Traitement des recours dans le cadre de la mobilité > Patrick Roumagnac
- 28 MEN DGRH Réunion CT 5 avec la DGRH et le bureau de l'encadrement
  - > Élisabeth Jardon Franck Montuelle Guy Péquignot - Patrick Roumagnac
- 31 SI.EN Réunion avec les représentants académiques 2nd degré Examens et Oral de contrôle > Elisabeth jardon

Pour suivre l'actualité ou nous contacter, rendez-vous sur notre site :

www.sien-unsa-education.org







### L'école inclusive : quelle réalité ?

Bien des voix s'élèvent aujourd'hui en interne, faisant écho aux propos de plus en plus nombreux de familles, pour dénoncer les conditions de mise en œuvre de l'école inclusive : enseignants, enseignants spécialisés, IEN, IEN-ASH, chefs d'établissements, voire même à voix plus feutrée CT-ASH, et plus surprenant, en voix « off », certains directeurs académiques. Comment comprendre ces craintes et ces tensions montantes face à cette idée si humaniste et légitime ?

Au sein de notre revue, nous avons depuis plusieurs années porté un regard de plus en plus critique et alarmiste sur les conséquences de la mise en œuvre effective de cette ambition forte. Un numéro récent de « l'Enseignant » proposait un dossier « l'école inclusive : où en est-on ? », rejoignant pour partie nos constats, notre analyse et nos craintes pour l'avenir de ces jeunes à besoins éducatifs particuliers.

En ce qui concerne l'école inclusive, nous pourrions faire nôtre la vision de Sylviane Corbion<sup>(2)</sup> lorsqu'elle parle d'un *« écart abyssal entre le prescrit et le réel »*.

(1) « L'Enseignant ; revue du SE-UNSA » : n° 242 - Avril 2021

(2) Sylviane Corbion : « L'école inclusive : entre idéalisme et réalité » - Éditions Eres - 2021

### Loi « handicap » du 11 février 2005, quel bilan ?

Qualifiée en son temps d'historique, c'est peu dire que pour les personnes en situation de handicap, il y a bien un avant et un après promulgation de cette loi qui portait sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

Parmi les objectifs annoncés, la question de la scolarisation, désormais abordée sous l'appellation d'école inclusive, constituait un enjeu majeur. Les conséquences de l'application de cette loi pour les jeunes concernés et pour les équipes enseignantes furent et demeurent cruciales. Quelques quinze années plus tard, un bilan peut-il être esquissé?

Les conséquences multiples, complexes, attendues, voire non anticipées de cette loi, d'une part, et l'évolution sociétale de ces quinze dernières années, d'autre part, rendent très difficile l'exercice qui consiste à établir une analyse synthétique.

Dans un premier temps, nous nous nous appuierons sur les éléments de la cinquième conférence nationale du handicap (CNH) du 11 février 2020 pour proposer un bilan général, puis, dans un second temps, nous porterons un regard plus critique sur la question de la scolarisation des jeunes en situation de handicap.

#### Bilan général

La loi a créé une série de droits et d'obligations parmi lesquels la création des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), la Prestation de compensation du handicap, le droit à la scolarité, l'obligation d'accessibilité des lieux accueillant du public, logements, et transports publics, ou encore l'accessibilité des programmes de télévision. Mais 15 ans plus tard, pour bien des acteurs, professionnels ou associations représentatives et associations gestionnaires, ces droits et obligations sont loin d'être tous respectés. Si nous comparons

> le bilan intermédiaire de 2015 et celui de 2020, même si des avancées sont saluées en matière d'accueil, de compensation ou de scolarisation, il resterait encore beaucoup à faire. D'une manière générale, sans entrer dans le détail des différents objectifs, les bilans se succèdent autour de trois pôles : emploi, accessibilité et scolarité.

#### Emploi, accessibilité, scolarité

Premier point noir : l'emploi. Avec 22 % de handicapés sans emploi en 2015, 18 % en 2020, l'accès au travail reste le principal problème. Cette donnée ne faiblit pas malgré les règles mises en place, comme celle d'embaucher plus de 6 % de personnes handicapées pour les entreprises de plus de 20 salariés au risque de pénalités financières dans le cas où cette règle n'est pas respectée. L'accessibilité constitue le second point noir car les enjeux financiers pour les communes, les entreprises, les administrations, qui sont énormes, constituent un frein. Il convient de comprendre la question de l'accessibilité au-delà de la simple accessibilité physique puisqu'il s'agit également d'accessibilité à tout type de handicap, qu'il soit « physique, sensoriel, cognitif, mental ou psychique ». Pour ce qui nous concerne, au-delà du volet de l'accessibilité aux locaux, c'est également l'accessibilité aux enseignements via les cours et les manuels en usage.

#### La scolarisation : une évolution en trompe l'œil !

En 2020, de fait, de plus en plus d'enfants handicapés sont effectivement scolarisés en milieu ordinaire. Le gouvernement parle de 351000 à la rentrée 2019-2020 contre 151500 élèves en 2005-2006. Si notre ministère ne manque pas de se féliciter de ces données chiffrées, la réalité peut apparaître toute autre, que ce soit du côté des associations représentants ces jeunes handicapés ou que ce soit du point de vue des équipes enseignantes.

Pour de nombreux partenaires et pour les usagers, que sont les parents d'élèves, la loi a posé la scolarisation en milieu ordinaire comme un droit, quel que soit le handicap, ce que porte comme un dogme le secrétariat aux personnes handicapées, comme si la scolarisation en milieu ordinaire doit constituer l'unique réponse. Cette lecture de la loi n'est pas celle portée par ladite loi, et nous commençons à prendre conscience des conséquences majeures pour les établissements scolaires, et surtout les

jeunes concernés. Ne perdons pas de vue que le terme « scolarisé » en milieu ordinaire recouvre des situations très diverses, notamment entre scolarité à temps plein et scolarité à temps partiel, accueil en classe ordinaire, en ULIS, en classe externalisée, etc...

Ce dogme d'une école 100% inclusive s'impose comme une vérité non discutable à l'école publique, seule à rendre des comptes sur cet objectif, et seule à financer cette évolution. De fait, celle-ci va s'exposer à deux effets principaux :

- la diminution des crédits alloués au secteur médicosocial et la transformation en profondeur de ce secteur dans ses modalités de fonctionnement ;
- l'évolution sociétale autour de deux pôles principaux : augmentation constante du nombre d'enfants en situation de handicap associé à l'explosion des élèves dénommés aujourd'hui Elèves Hautement Perturbateurs d'une part, et développement de l'individualisation d'autre part. Les réponses doivent être individuelles, respectueuses du choix des familles. Nous sommes passés de la personnalisation des parcours à l'individualisation des réponses. Concevoir une approche collective de la classe devient très souvent plus que difficile.

### Aujourd'hui, l'école inclusive se traduit autour de quatre axes :

- 1 L'augmentation sans fin de l'aide humaine (12 640 accompagnants en 2006, 5 fois plus à la rentrée de 2017 soit 60 372), notamment pour compenser le manque de places croissant du fait des deux points précédents dans le secteur médico-social; 11 500 postes supplémentaires annoncés lors de la cinquième conférence nationale du handicap du 11 février 2020 pour septembre 2020, et cela ne suffira pas aux dires de nombreux conseillers techniques ASH... Les PIAL et leurs grandes difficultés sont la conséquence directe de cette « fuite en avant ».
- 2 L'augmentation du nombre d'ULIS, notamment dans le second degré.
- La formation des personnels de l'Éducation nationale, avec une idée non avouable de substitution de soins qu'il conviendrait de clarifier;
- 4 La faillite réelle et totalement cachée d'un partenariat pourtant annoncé et rabâché sans fin par nos partenaires.

C'est autour de ces axes de réflexion, d'analyse et de compréhension, que l'avenir de l'école inclusive doit se construire. L'école publique ne peut poursuivre seule cette ambition légitime. À l'heure où l'école inclusive concerne désormais tous les élèves en difficulté, l'avenir peut apparaître bien sombre si nous poursuivons sur ce chemin.

# Une législation complexe interprétée « à l'envi » et en constante évolution

#### Dans un premier temps

Il convient de bien considérer la complexité du texte législatif que représente aujourd'hui la loi de 2005. Ce texte dense, modifié à plusieurs reprises au cours de ces quinze années, a été complété par un empilement divers de circulaires et de décrets, dont la loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République qui traite de l'inclusion scolaire. La navigation sur le site de Légifrance concernant cette seule loi peut s'avérer plus que délicate, notamment si l'on cherche une information précise sur les droits à la scolarisation. D'une manière générale, nos partenaires, au sens large de l'acception de ce terme générique, retiennent que ce texte pose comme un droit fondamental la scolarisation de « tout enfant présentant un handicap ou un trouble invalidant » dans l'école ou l'établissement le plus proche de son domicile. Nous avons donc connu une première phase d'incompréhension entre ce qui relèverait d'une inscription de droit dans l'école la plus proche de son domicile et ce qui relèverait d'une scolarisation adaptée à la situation du jeune. De fait, la loi précise que c'est bien le besoin du jeune qui légitime soit une scolarisation en milieu ordinaire, avec ou sans compensation, soit une scolarisation en établissements spécialisés, qui possèdent en leur sein des unités d'enseignement animés par des enseignants. Notons au passage que le législateur ne semble pas avoir anticipé que sous le terme « service public d'enseignement », il convenait de comprendre établissements publics, écartant la possibilité pour les familles de demander de droit une inscription dans un établissement privé sous contrat, confessionnel ou non. Ces établissements, comme tous les établissements médico-sociaux, gardent l'entière liberté d'inscrire les élèves de leur choix. Rappelons-nous également que la direction de l'enseignement catholique légitime ses demandes d'aides financières dans son dialogue de gestion avec le ministère sur le fait que ses établissements participent au service public d'Éducation.

À terme, la position de notre ministre envers les écoles privées sous contrat avec l'État mériterait d'être clarifiée. Comme le rappelle le ministère sur son site, dans l'espace consacré à l'école inclusive, « l'élève en situation de handicap peut être orienté vers un établissement ou service médicosocial durant son parcours de formation, lorsque les circonstances l'exigent. L'orientation vers un établissement médicosocial permet de lui offrir une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique adaptée. Il peut poursuivre alors sa scolarité dans une unité d'enseignement, conformément à son projet personnalisé de scolarisation. (...) Les établissements médico-sociaux dépendent du ministère chargé des affaires sociales et de la santé. Le ministère de l'Éducation nationale, garantit la continuité pédagogique en affectant des enseignants au sein de ces unités d'enseignement (UE). » De fait, c'est bien l'esprit de la loi : répondre aux besoins de l'enfant. Mais lors du Comité national de suivi de l'école inclusive du lundi 9 novembre 2020, ce qui est mis en

exergue est que « le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. Chaque école a vocation à accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins ». Ce qui pourrait apparaître comme un double discours ne facilite pas la clarification des attentes. La loi de 2005 est-elle toujours considérée comme une référence? Nous pourrions déjà en douter...

#### Dans un second temps

Il faut considérer le caractère interministériel de la législation qui vise à construire l'école inclusive, comme un ensemble qui va complexifier la compréhension du cadre dans lequel l'Éducation nationale va devoir évoluer. De fait, l'école inclusive s'accompagne d'une évolution en profondeur de l'offre médico-sociale qui va générer une quantité importante de textes législatifs de différents niveaux comme ceux issus de loi 2016-41 du 26 janvier 2016 relative à la mobilisation du système de santé. Le décret n° 2017-620 du 24 avril 2017 relatif au fonctionnement des établissements et services médico-sociaux en dispositif intégré (appelé aussi DITEP) illustre cet empilement de textes qui met l'Éducation nationale à contribution, sans que celle-ci en soit d'ailleftrs cosignataire. Dans son rapport 2018-079, les rapporteurs notent que « si l'instruction DGCS/38/2017 relative au déploiement du fonctionnement en'dispositif intégré des ITEP et des SES-SAD, signée par la seule DGCS est une incitation forte à agir pour les ARS, elle n'a pas eu son pendant côté Éducation nationale », alors que l'engagement de l'Éducation nationale est indispensable et que les conséquences de ce décret pour les établissements scolaires sont majeures. Nous sommes donc face à une législation complexe, issue d'une politique interministérielle pour le moins confuse, et qui met trop souvent le ministère de l'Éducation nationale face aux conséquences de textes qui lui échappent.

Au-delà de la démarche qui se devrait collective, on ne peut qu'être frappé par la propension des acteurs à mettre en place des démarches, des dispositifs qui s'empilent, et qui visent à pallier les défaillances et les carences d'un système à acteurs multiples, notamment dans le domaine de la santé.

Les questions du pilotage et du soin apparaissent centrales pour l'avenir de l'école inclusive.

Pouvons-nous considérer que l'école dite 100% inclusive est dans l'esprit de la loi de 2005 ?

À notre sens, la réponse serait négative dans les conditions actuelles de mise en œuvre, si les besoins du jeune, notamment pour ce qui relève du champ thérapeutique et éducatif ne sont pas assurés.

<sup>(1)</sup> Rapport conjoint IGEN / IGAS 2018-079 d'août 2018 relatif à l'évaluation du fonctionnement e, dispositif intégré des instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP)

<sup>(2)</sup> Service d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile

### Une école inclusive : l'orientation au cœur des enjeux

Aujourd'hui, le concept d'école inclusive s'appréhende bien au-delà des élèves qui ont une reconnaissance de handicap puisqu'il concerne tous les élèves en difficultés d'apprentissages. « Quelle réponse apportons-nous ? », telle est la problématique pour les IEN-IO.

La crise sanitaire a permis de mettre en évidence l'importance de l'école, notamment dans les territoires les plus déshérités et auprès des enfants les plus fragiles. L'École apparaît donc plus que jamais comme une institution essentielle pour la transmission des savoirs, la socialisation et la protection des enfants dans leur globalité.

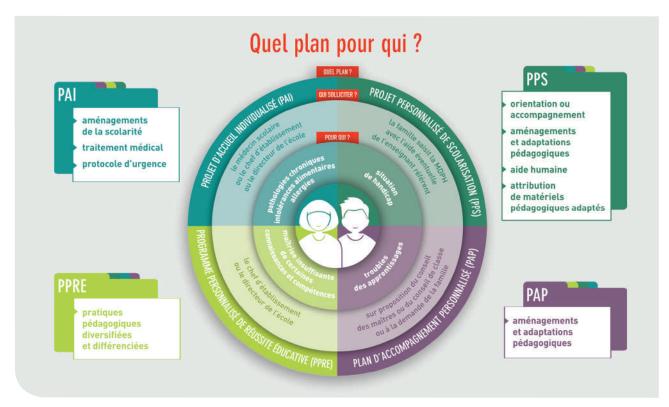
#### Le « care » en éducation

Fin connaisseur du lycée professionnel et de ses mutations, l'inspecteur général Azziz Jellab évoque ainsi ce contexte en introduisant dans sa réflexion le « care » en éducation : « la bienveillance pensée comme un nouveau care en éducation est apparue dans un contexte marqué par l'essor de différentes formes de vulnérabilités et par la nécessité de la prise en compte et de la prise en charge des fragilités sociales et subjectives, elles -mêmes liées à un contexte sociopolitique et économique spécifique » dans une société de plus en plus marquée par les inégalités territoriales, sociales et économiques et par des phénomènes de violence.

Si la loi de 2005 relative au handicap a largement contribué à l'évolution de la professionnalisation des acteurs du système éducatif et ainsi de leurs missions, l'évolution sociétale constatée fragilise l'ensemble du système éducatif, et en particulier l'enseignement professionnel.

# Centration forte sur les situations individuelles au détriment du travail collectif

Dans ce contexte, la mutation professionnelle des conseillers d'orientation psychologues en psychologues de l'éducation prend tout son sens. Si les rendez-vous de carrière constituent des temps forts d'échanges qui permettent une démarche réflexive sur les pratiques professionnelles et leur évolutions, force est de constater que plus de la moitié de leur temps de travail en collège est désormais consacrée aux élèves à besoins éducatifs particuliers, par la réalisation de bilans en vue de la mise en place de PAP, de PPRE, de PPS, d'une orientation en SEGPA, EREA, ou ULIS, aux réunions de suivi de la scolarité des enfants et par la prise en charge des situations de mal-être. Cette centration forte sur les situations individuelles des enfants à besoins éducatifs spécifiques interroge quant au travail collectif qui doit être mené





pour accompagner les élèves dans la construction de leur parcours. Par ce glissement des missions prioritaires, cet accompagnement relève désormais pleinement des missions des professeurs principaux, sans qu'ils aient toujours pu bénéficier d'une formation et d'une supervision. Les IEN-IO sont eux-mêmes fortement impactés dans leurs missions, notamment dans la gestion des parcours souvent chaotiques des enfants souffrant de troubles du comportement plus fréquents dans les milieux socialement défavorisés.

#### Climat de tension et de mal-être

L'enseignement professionnel est rattrapé par cette double « lame »: l'école 100 % inclusive pour les jeunes en situation de handicap et évolution sociétale qui accentue notamment les fractures sociales et territoriales. L'enseignement professionnel semble avoir atteint ses limites d'adaptation. Combien de SEGPA, d'ULIS en milieu urbain favorisé? Combien d'enseignants du second degré en ULIS? Comme le faisait remarquer Aziz JELLAB: « il faut aussi distinguer entre les PLP des matières générales et des matières professionnelles. Ces derniers ont souvent travaillé en entreprise et ont plus d'expérience. Les enseignants des matières générales se recrutent plutôt parmi les étudiants et souvent ils optent pour le corps de PLP après un échec au CAPES ou à l'agrégation. Leur arrivée en LP ressemble à celle des élèves qui sont là sans l'avoir vraiment demandé. »

La formation professionnelle pourrait être un levier mais en aucun cas la réponse unique à cette situation. L'exigence vis-à-vis des PLP enseignant en SEGPA d'être titulaire du CAPEI est un leurre s'il s'agit de construire des réponses globales pour ce public scolaire en souffrance psychique et en précarité sociale. Abandonner le concept longtemps en usage dans le second degré qui consiste à créer un dispositif spécifique pour chaque public spécifique, notamment pour les élèves ne maîtrisant pas la langue française au regard des attentes des programmes du droit commun en vigueur, et ce au titre de l'école inclusive, ne peut que renforcer les difficultés au sein des établissements professionnels. Cette intensification des exigences institutionnelles, parentales et sociétales pèsent sur l'ensemble des personnels et au premier desquels les enseignants, ce qui crée un climat de tensions et parfois de mal-être des personnels.

#### Quelle réponse apporter pour les IEN-IO?

Sans véritable réponse garante à terme d'une insertion sociale, bien des IEN-IO se consacreront à faire essentiellement de la gestion d'affectation et de la régulation des flux à la demande des DASEN, dans un système engorgé. Avec des établissements qui doivent faire face à des mesures sociales sans suite, des prises en charge thérapeutiques impossibles faute de places, le sentiment d'abandon se cristallise plus que jamais. À l'heure de l'école inclusive, l'avenir de l'enseignement professionnel se situe au sein d'un véritable partenariat des acteurs concernés qui, aujourd'hui, n'existe que trop peu. C'est en renforçant l'accompagnement des équipes pédagogiques des établissements dans la mise en œuvre de leur politique éducative, dans l'attention portée à la réussite des plus fragiles et dans l'amélioration du climat scolaire que les inspecteurs pourront collectivement contribuer à une École plus juste et plus efficace. C'est en veillant à mieux sécuriser le parcours de ces élèves en renforçant l'accompagnement à l'orientation que les IEN-IO, en lien avec les IEN-ASH et les chefs d'établissement, pourront ainsi éviter les ruptures dans les parcours scolaires.

- Un partenariat réel de tous les acteurs pour rompre le sentiment d'isolement de l'École publique et un glissement des missions de chaque acteur de l'école qui est préjudiciable aux jeunes.
- Redonner une priorité aux corps d'inspection pour l'accompagnement des équipes, en redéfinissant si nécessaire leurs missions.
  - Conserver la main sur les procédures d'affectation, alors que les orientations relèvent des MDPH et que celles-ci demandent de plus en plus un droit d'affectation.
- À terme, se centrer sur le développement ou la création de structures d'apprentissage professionnel adapté – actuellement trop peu nombreux – pour ouvrir « les possibles », comme les CFAR-FA (Centre de Formation d'Apprentis Régional - Formation Adaptée) qui proposent aux personnes en situation de handicap de se former par le biais de l'apprentissage avec un accompagnement pluridisciplinaire (psychologique, social, éducatif).

### Un pilotage défaillant

Enjeu sociétal ambitieux et politique interministérielle indispensable devraient conduire à un pilotage réfléchi, de haut niveau.

Comme le rappellent les rapporteurs déjà cités<sup>(1)</sup> « si le pilotage politique relève, dans l'organisation politique actuelle, par délégation du premier ministre, de la secrétaire d'État aux personnes handicapées, l'implication conjointe du ministère de l'Education nationale et du ministère des Solidarités et de la santé est essentielle ».

Au niveau national, cette ambition est ainsi légitimement portée par le secrétariat d'État aux personnes handicapées, qui semble imposer ses décisions au ministère de l'Éducation nationale, quitte à le laisser seul gérer les conséquences de celles-ci.

Le SI.EN-UNSA a pu mesurer la nature et le degré de dialogue conduit lors de nos rares rencontres avec la sous-direction du socle en 2017-2018 : autoritarisme de la représentante du secrétariat aux personnes handicapées, injonction teintée d'agressivité à notre encontre, relatif silence du représentant du ministère de l'Éducation nationale, aucun dialogue possible... C'est dans ces conditions que Patrice Lemoine, ex-sous-directeur du socle, a quitté ses fonctions en septembre 2020. Depuis, la sous-direction des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires n'a communiqué aucun élément de pilotage, notamment aux CT-ASH et le bureau de l'école inclusive reste sans nom sur le site du ministère en mai 2021.

#### Impulsion ministérielle?

Les CT-ASH, les IEN-ASH et les IEN découvrent les circulaires ou décrets lors de leur parution au BO ou au JO, comme par exemple le *décret n° 2020-515* du 4 mai 2020 relatif au comité départemental de suivi de l'école inclusive<sup>(2)</sup>. Nous noterons avec une certaine perplexité que le décret ne précise pas le lien entre les comités départementaux et le comité national de l'école inclusive.

Ainsi, si la dimension interministérielle est affichée, ce n'est que trop rarement le cas dans les textes, les comités ou les instances. Rappelons par exemple que l'instruction du 2 juin 2017 relative à la généralisation des DITEP n'a pas été signée par le ministère de l'Éducation nationale, ce qui est incompréhensible au regard des conséquences pour les établissements scolaires.

Nous aurions pu nous attendre, compte-tenu des enjeux pour notre École, à ce que le pilotage soit d'une autre nature que celle que nous observons avec effarement au fil des jours. Dire que ce dossier n'est pas porté par notre ministre apparaît de plus en plus comme une évidence, notamment au fil des comités de suivi. Peut-être devrionsnous glisser à l'oreille de notre ministre les propos tenus par Laurent Talbot (3): « Le changement de pratiques ne peut se faire qu'avec l'accord des acteurs. Il est nécessaire de se détacher le plus possible de l'injonction qui est généralement contre-productive ».

#### Multiplicité des autorités administratives

À la complexité de la législation, s'ajoute une effarante complexité dans le suivi des mesures, ce qui ne va faciliter en rien le pilotage. La CNCPH(4) est un lieu de dialogue, mais au même titre que le conseil d'administration de la CNSA<sup>(5)</sup>. La multiplicité des « *autorités* » administratives du côté des affaires sociales nous laisse sans voix : DGCS, CNSA, secrétariat général des ministères sociaux (SG-MAS) qui pilote les ARS, secrétariat général du comité interministériel du handicap (CIH), sans même parler de la direction générale de l'offre de soins (DGOS) de la direction générale de la santé (DGS) qui peuvent être concernées. La mission conjointe IGAS/IGEN sur le DI-TEP préconisait déjà en 2018 « une simplification administrative ou a minima l'identification d'un véritable *pilote* ». À une échelle territoriale plus réduite, académie et département, nous allons retrouver dans toutes les instances de suivi, de coordination, de décision, qui se sont empilées au fil des mois, cette modalité injonctive visà-vis des représentants de l'Éducation nationale : l'école inclusive s'impose à nous, et à nous seuls. Les ARS sont à la pointe de ces discours injonctifs, portés par un système

<sup>(1)</sup> Rapport conjoint IGEN / IGAS 2018-079 d'août 2018 relatif à l'évaluation du fonctionnement e, dispositif intégré des instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP) – [page 36].

<sup>(2)</sup> Ce décret transforme le groupe technique départemental de suivi de la scolarisation des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes handicapés (en place depuis 2009) en un comité départemental de suivi de l'école inclusive. Présidé conjointement par le directeur général de l'agence régionale de santé (ARS) et le directeur académique, l'instance rassemble l'ensemble des acteurs institutionnels concernés par la question de la scolarisation des enfants handicapés (directeur de la MDPH, présidents des conseils départemental et régional, communes...) ainsi que des représentants d'associations de parents et des organismes gestionnaires. Notons que ce comité doit encourager « des actions de formation croisée en matière d'école inclusive et de coopération » et en dresser le bilan.

<sup>(3)</sup> Laurent Talbot est enseignant chercheur à l'université Jean Jaurès de Toulouse.

<sup>(4)</sup> Le Conseil national consultatif des Personnes handicapées (CNCPH) est une instance consultative qui implique et organise la participation des personnes handicapées ou de leurs représentants à l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du handicap. Aujourd'hui composé de plus de 160 membres et organisé en 9 commissions thématiques.

<sup>(5)</sup> Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie - Mise en place en mai 2005, la CNSA est, depuis le 1er janvier 2021, gestionnaire de la 5e branche de la Sécurité sociale, la branche Autonomie. Elle dispose pour cela d'un budget de plus de 31 milliards d'euros.



réglementaire rendu complexe, jamais abouti, et toujours porté par leur ministère de tutelle. Combien d'IEN-ASH, voire de directeurs académiques, ont subi et subissent cette parodie de partenariat! Si les présidences devraient être conjointes, la réalité apparaît quelque peu éloignée tant les ARS ont pris la direction des opérations dans bien des comités. Pour autant, la question des besoins en soins ne semble pas entrer dans ce cadre de partenariat aux yeux des ARS et des MDPH...

#### Absence de chiffres fiables

Enfin, comme il ne peut y avoir de pilotage sans tableaux de bord ni indicateurs, surtout depuis plusieurs années, ce que certains appellent « le pilotage par les chiffres », il conviendrait de faire preuve sinon de prudence mais au moins de distance par rapport à bien des données chiffrées nationales. Entre recueils de données non harmonisées, indicateurs compris différemment, et surtout injonctions de résultats à tous les niveaux de chaînes de mise en œuvre, les écarts entre « l'attendu » et « l'atteint » sont réels. Dans le domaine du soin, cette dimension du pilotage masque totalement la réalité, ce qui ne favorise en rien l'évaluation et encore moins les bonnes décisions. Il n'est pas certain que la numérisation des données au sein des MDPH (6) et cette volonté de se doter de tableaux de bord harmonisés entre MDPH départementalisées aient pu répondre à cette remarque de la mission d'inspection IGAS/IGEN conduite en 2018 : « Il n'est pas possible de connaître le « nombre d'enfants concernés » pour les différentes structures. En effet, les notifications MDPH ainsi que les listes d'attente en ESMS ne sont pas recensées au niveau national. ».

Un dernier point mériterait notre attention dans ce cadre du pilotage. L'urgence à faire évoluer l'offre médicosociale est sans doute la raison pour laquelle les dispositifs dits expérimentaux sont généralisés à l'échelle nationale sans évaluation ni analyse des expérimentations conduites sur des territoires différents, notamment en termes de ressources dans le secteur médico-social. Ce fait avait été noté au sujet des DITEP dans le rapport de l'IGEN (7), déjà cité, en ces termes : « Sans attendre la fin des expérimentations, la loi relative à la « modernisation » de notre système de santé du 26 janvier 2016, sans son article 91, a prévu la possibilité d'extension du « dispositif » sur tout le territoire (...) Cette extension votée par le parlement s'est cependant effectuée sans évaluation globale au préalable ». Nous allons retrouver cette façon de procéder au fil des ans, notamment pour les PIAL, face à l'urgence de maîtriser l'explosion de l'aide humaine. Si toute expérimentation a vocation à se généraliser, l'absence de toute évaluation digne de ce nom ne peut qu'interroger sur la confiance accordée aux acteurs engagés et sur le sens même de ce qui est annoncé comme une expérimentation.

Il est plus que temps que notre ministre reprenne la main sur sa politique en faveur des élèves en situation de handicap, rédaction des circulaires comprise, notamment pour une meilleure maîtrise de son budget et de ses priorités d'action.

Retrouver un pilotage reposant sur des données objectives, respectueux des professionnels de l'École, volontariste et digne des enjeux, à la hauteur des besoins des élèves les plus fragiles est indispensable pour retrouver cette confiance si chère à notre ministre actuel.

Enfin, il serait judicieux d'exiger, au titre de ce même partenariat, d'avoir une vision claire sur les moyens accordés par le ministère de la Santé, via les ARS, aux professionnels du soin.

<sup>(7)</sup> Rapport conjoint IGEN / IGAS 2018-079 d'août 2018 relatif à l'évaluation du fonctionnement e, dispositif intégré des instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP) – [page 7].

<sup>(6)</sup> Le programme système d'information commun des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) consiste à moderniser le fonctionnement des MDPH, à faciliter la transmission d'informations à leurs partenaires et à simplifier leurs relations avec les usagers. Concrètement, il s'agit d'harmoniser l'informatisation des processus métier au sein des MDPH allant de l'instruction de la demande jusqu'au suivi des décisions et d'automatiser les échanges avec ses partenaires : la Caisse nationale d'allocations familiales, l'imprimerie nationale, les agences régionales de santé (ARS), les établissements et services médico-sociaux (ESMS) l'Éducation nationale, Pôle emploi et la CNSA. (Source CNSA 2020).

## Le partenariat, pierre angulaire annoncée de l'école inclusive

Le partenariat est le maître mot de toutes les déclarations officielles concernant l'école inclusive, nous en sommes convaincus.

Dans les décrets et circulaires de nos partenaires, le partenariat est omniprésent.

#### Partenariat avec le secteur médico-social

Adhérons en premier lieu à la déclaration de Madame Cluzel, secrétaire d'État aux personnes handicapées, lors du comité national de suivi de l'école inclusive du lundi 9 novembre 2020 : « C'est ensemble que nous réussirons l'ambition de transformer l'école en École inclusive. Continuer à rendre l'école accessible à toutes et tous, poursuivre le travail entrepris pour que chaque élève, quel que soit son handicap, puisse être scolarisé et accompagné à la hauteur de ses besoins, illustre au quotidien les valeurs de l'École de la République ».

Si nous comprenons « la hauteur des besoins » évoquée comme étant les besoins éducatifs, thérapeutiques et scolaires nécessaires à la construction du parcours du jeune reconnu en situation d'handicap, cela introduit fort bien ce qui apparait comme la clé de la réussite de l'école inclusive : le partenariat avec le secteur médico-social.

#### Partenariat de dupes

Il est difficile de dissocier ce qui relèverait du partenariat de ce qui relèverait du pilotage tant les deux aspects sont liés. Nous ne redirons donc pas ce que nous avons écrit quant au pilotage. Pour autant, le type de pilotage choisi introduit les écarts que nous connaissons entre les intentions et la réalité. De cette réalité quotidienne, bien des inspecteurs évoquent ce qu'ils qualifient de « un partenariat de dupes ». Si les collègues IEN peuvent se sentir bien seuls dans la gestion des situations difficiles, ils se retrouvent depuis la mise en place des PIAL bien isolés dans le dialogue avec les familles insatisfaites du non-respect de leur notification MDPH, voire avec celles qui refusent toute démarche. Lorsqu'ils se montrent disponibles pour

participer à des ESS difficiles, l'IEN peut faire l'expérience de ce sentiment de solitude face à une situation qui relève en priorité d'une prise en charge par d'autres professionnels que ceux de l'établissement scolaire, infirmière scolaire et psychologues scolaires compris. Combien de personnels de soins se rendent disponibles pour participer aux ESS et éclairer les besoins du jeune pour une meilleure scolarisation? Et ce ne sont pas les équipes mobiles ressources (EMR), censées être à la pointe du partenariat, qui vont nous rassurer lorsque des professionnels de la santé viennent dire comment « enseigner » auprès de ces élèves sans aucune expertise pédagogique ni connaissance des programmes et plus largement des contraintes propres à l'Éducation nationale. La caricature pourrait faire sourire si cela ne se reproduisait pas à l'infini. Dans ce partenariat où les instructions du ministère de la Santé qui s'imposent à nous, nous citant pourtant partenaires, ne sont pas issues de notre ministère de tutelle, voire même sans cosignature, la place de l'Éducation nationale n'apparait pas au même niveau de décision. Ce type de partenariat se retrouve à l'échelon local, comme par exemple dans cet « appel à projet » de l'ARS des Pays de la Loire : « L'ARS, en coopération avec l'Éducation nationale, souhaite soutenir les organismes gestionnaires des territoires de la Mayenne et de la Vendée, dans une 1ère phase, dans la transformation de l'offre de leurs établissements pour enfants en situation de handicap, vers des réponses inclusives, via l'appui d'un prestataire, désigné par le biais d'un appel d'offre lancé par l'ARS le 22 janvier 2020. L'accompagnement par le prestataire débutera en avril ou mai 2020. » L'Éducation nationale n'est évidemment pas informée de l'intention de financer un « prestataire » pour accompagner les réponses





inclusives du secteur médico-social, mais de plus, elle n'a pas souhaité cette transformation en dehors de son champ de compétence. C'est ainsi que nous freinons jour après jour les intentions louables des professionnels qui sont amenés à travailler de concert.

### Enseignants : thérapeutes ou éducateurs spécialisés à bas coût ?

Beaucoup de collègues IEN se demandent s'il ne conviendrait pas de faire preuve de plus d'honnêteté vis-à-vis des enseignants et des familles, notamment pour ce qui est des soins nécessaires à une bonne scolarisation, voire insertion. Le levier de la formation, nouvelle priorité, ne doit pas masquer les moyens nécessaires pour répondre à l'ensemble des besoins, médicaux, éducatifs ou sociaux, de chaque jeune. La formation ne règlera rien dans ces domaines : les enseignants ne seront jamais des thérapeutes ou des éducateurs spécialisés à bas coût. S'il est légitime que chaque partenaire puisse poursuivre des objectifs et des indicateurs de pilotage propres à chacun, l'école inclusive portée aujourd'hui comme un dogme, donne de plus en plus le triste sentiment que l'école publique est bien trop souvent la variable d'ajustement des budgets du ministère de la Santé. Il devient impossible de construire le partenariat attendu sur la base de ce sentiment issu de la réalité des établissements scolaires. Il devient impossible dans le type de partenariat établi de maitriser son budget, surtout si les prescripteurs de l'aide humaine que sont les MDPH, appuyées par les ARS, ne sont pas les payeurs. L'aide humaine étant la réponse aux élèves en attente de place en EMS, voire en hôpital de jour.

#### **Partenariat efficient**

Le DITEP déjà évoqué est à la pointe de ce partenariat attendu. Localement, ce dispositif a pu montrer tout son intérêt. La recommandation n°5 (") de l'évaluation de ce dispositif en 2018 « mettre en place un pilotage national resserré et efficient pour une transformation de l'offre médico-sociale intégrant pleinement l'Éducation nationale » introduit parfaitement ce que nous pourrions attendre d'un véritable partenariat :

- respect des acteurs dans leur champ de compétences;
- respect des missions de chacun des acteurs engagés ;
- engagement de l'ensemble des acteurs concernés, services sociaux inclus;
- co-signature systématique des circulaires et instructions pour les acteurs concernés;
- véritable prise en compte des besoins de chaque jeune dans les domaines thérapeutiques, éducatifs et sociaux, sans délégation à l'Éducation nationale.

C'est à ce prix que nous parlerons alors de partenariat efficient. C'est à ce prix que les IEN pourront de nouveau se mobiliser sur leurs missions principales.

<sup>(1)</sup> Rapport conjoint IGEN/IGAS 2018-079 d'août 2018 relatif à l'évaluation du fonctionnement e, dispositif intégré des instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP) - (page 37)

### Une évolution sociétale minorée voire ignorée

Plusieurs facteurs influencent la mise en œuvre de l'école inclusive. Il ne s'agit pas uniquement de changer de paradigme quant à l'accueil des jeunes handicapés dans leur parcours de formation.

Il conviendrait de prendre en compte les conséquences de l'évolution sociétale, notamment pour pouvoir se projeter en termes de moyens, sachant que depuis plusieurs années la règle d'équilibre budgétaire imposée met l'ensemble des services publics en tension vis-à-vis de cette évolution. Stabiliser la dynamique attendue pour ce qui est de la mise en œuvre de l'école inclusive nécessiterait de prendre en compte ces évolutions. Cela ne semble pas être le cas, au risque de rencontrer bien des difficultés dans les années proches avec une Ecole publique qui sera plus que jamais bien seule face à des missions qui ne sont pas les siennes.

### Pour ce qui nous concerne, IEN, nous pourrions retenir plusieurs éléments :

En tout premier lieu, ce sont les troubles du comportement en forte progression chez les très jeunes enfants, et les troubles du comportement en forte hausse dans le second degré qui semblent minorés, voire ignorés.

En second lieu, nous ne pouvons ignorer la montée de l'individualisme qui n'épargne pas l'Ecole, le rapport différent instauré avec les parents d'élèves et la fracture sociale qui s'amplifie sur certains territoires. Ce constat devrait plus que jamais nécessiter un réel partenariat d'actions concertées et coordonnées, et engager notre propre ministère dans une perspective d'actions responsables. Cela fait des années que certains médecins de PMI, voire les responsables de la PMI eux-mêmes, alertent sur « l'augmentation exponentielle des cas d'enfants présentant des troubles du spectre autistique » (TSA) ou plus précisément de troubles envahissant du développement (TED<sup>(1)</sup>). Pour ces médecins, le constat est sans appel : « *Les enfants* de 3-4 ans en grande difficulté signalés par les écoles sont quasiment tous exposés massivement aux écrans, de 6 à 12 heures par jour. Ils n'ont pas ou peu de jeux d'imitation ». Les collègues IEN sont de plus en plus sollicités face à ces situations ingérables en classes maternelles. Même si toutes les classes sociales sont concernées, il existe une vraie fracture sociale quant à l'utilisation des écrans qui se retrouve au sein des établissements, notamment sur les questions de parentalité. Pour ce qui est du second degré, une nouvelle catégorie d'élèves a fait son apparition : les élèves hautement perturbateurs (EHP) qu'il convient de ne pas confondre avec les élèves à haut potentiel intellectuel (EHP puis HPI), eux-mêmes perturbateurs à l'occasion. Ces élèves, qui ne reconnaissent pas l'autorité des adultes, ne sont pas disponibles pour les apprentissages et rendent les cours collectifs impossibles. Comme ils sont devenus tellement nombreux, certaines académies développent des protocoles et « outils de gestion » spécifiques. La réalité des classes dépasse largement le cadre de réponses de ces guides. Par ailleurs, les jeunes collégiens ou lycéens ne sont pas épargnés par l'utilisation des écrans (déficit de sommeil évident a minima) et celle des réseaux dits sociaux. La phobie scolaire qui se développe émerge de cette révolution numérique.

Enfin, gardons en mémoire que nous exerçons au sein d'une société où l'individualisme est désormais ancré. Individualisme dans les projets professionnels des acteurs

cueil pour les enfants maltraités ou délaissés, dont le non bre ne cesse de progresser. Ces situations de mesures of placement sans suite ne sont pas anodines dans certain établissements. 

Ce tableau pourrait apparaître bien sombre, mais bien de nos collègues IEN peuvent s'y retrouver. Le concept d'Ecole inclusive s'étant étendu à tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, c'est cette réalité qu'il faut affronter avec des indicateurs redéfinis, comme par exemple, la maîtrise du langage oral à l'arrivée au CP. Nos partenaires de l'Ecole inclusive doivent être à nos côtés, sans délégation de prise en charge, pour accompagner au mieux cette évolution. Enfin, nous pourrions rêver que notre propre institution s'interroge sur sa responsabilité dans la fracture sociale qu'elle a elle-même créée au sein de ses établissements.

de l'École, mais surtout, obligation de répondre individuellement à chaque projet d'élève. Les projets personnels ont laissé pace aux projets individuels. Le vivre ensemble peut trop souvent se heurter à cette dimension individuelle. Les notifications de la MDPH sur « l'aide humaine mutualisée » pour freiner la montée des notifications de « l'aide humaine individuelle » a fait long feu devant l'exigence de certains parents. La place accordée fort légitimement aux parents a ouvert la porte à trop de conflits, car la notion de co-éducation s'est estompée au profit d'une demande individuelle pour un enfant vis-à-vis d'un service public. Et désormais ce service public va devoir rendre des comptes aux parents, même dans le domaine éducatif. Pour ce qui est des élèves handicapés, Madame Cluzel a inscrit cette priorité lors du dernier comité de suivi : « Pour renforcer la confiance des parents d'élèves, mesurer les progrès réalisés et les difficultés qui perdurent, ou encore pour améliorer le dialogue au sein de la communauté éducative, la mesure de la satisfaction des familles est un enjeu prioritaire ». Nous ne sommes pas certains que ce chemin soit celui de l'École de la confiance. Les parents sont-ils des partenaires responsables aux côtés des personnels de l'Éducation nationale ou sont-ils des utilisateurs d'un service public à qui nous demandons toujours plus? Il existe, d'autre part, une véritable fracture territoriale, que ce soit au sein d'une même commune, ou que ce soit sur une échelle de territoire plus élargie comme l'opposition urbain/rural, concernant l'accès aux soins bien sûr, mais aussi dans la diversité des parcours scolaires possibles et dans le recrutement d'AESH. Cette dimension ne peut être ignorée dans les réponses républicaines à mettre en œuvre. Enfin, devant cette évolution, les professionnels de l'aide sociale à l'enfance (ASE) étaient en grève ce 20 mai 2021. Epuisés, ils réclament plus de moyens humains pour réduire les délais d'attente et créer des places en foyer d'accueil pour les enfants maltraités ou délaissés, dont le nombre ne cesse de progresser. Ces situations de mesures de placement sans suite ne sont pas anodines dans certains

<sup>(1)</sup> La triade trouble de la communication, troubles des relations sociales et stéréotypie signifie TSA ou TED. Les stéréotypies relèvent d'observations comme celles-ci : « Ils ne jouent pas avec les autres, parlent en écholalie, ne comprennent pas des consignes toutes simples, sont inhibés ou au contraire très agités, intolérants à la frustration, parfois agressifs, ils battent des ailes avec leurs mains, regardent fixement une vitre ou la lumière ».

### NOUS SOMMES AUX CÔTÉS DE CEUX QUI FONT GRANDIR LES AUTRES.

-10%

**SUR VOTRE ASSURANCE AUTO** 

Retrouvez nos offres sur gmf.fr/enseignement

GMF 1<sup>ER</sup> ASSUREUR DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC



Sarah, professeure des écoles.

GMF 1er assureur des Agents du Service Public : selon une étude Kantar TNS SoFia de mars 2020.

\*Offre réservée aux Agents du Service Public, personnels des métiers de l'enseignement. Réduction de 10 % sur le montant de la 1ère cotisation annuelle, pour toute souscription d'un contrat AUTO PASS entre le 01/01/2021 et le 31/12/2021. Offre non cumulable avec toute offre en cours. En cas d'offre spéciale GMF, application de l'offre la plus avantageuse. Conditions et limites des garanties de notre contrat AUTO PASS en agence GMF. Les Conditions Générales et la Convention d'assistance de ce contrat sont consultables sur gmf.fr

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - 775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret. GMF ASSURANCES - Société anonyme au capital de 181 385 440 euros entièrement versé - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Nanterre 398 972 901 - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret. Les produits distribués par GMF sont assurés par GMF ASSURANCES et/ou GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES.

### Inclusion en lycée professionnel

L'ambition de l'Éducation nationale d'offrir à tous les élèves en situation de handicap le droit à une scolarisation en milieu ordinaire s'initie et s'accomplit progressivement dans des réalités scolaires diverses et singulières.

Par son expression superlative « école plus inclusive », les territoires scolaires jusqu'alors non spécialisés se sont vus reconnaître et accompagner ces élèves à besoin éducatifs particuliers. Ce sont des écoles, des collèges, des lycées, des structures de formation professionnelle qui voient émerger des acteurs nouveaux et des pratiques et organisations nouvelles.

#### Une logique compensatoire

Avant de cibler une analyse sur l'inclusion au lycée professionnel et d'en dresser quelques constats spécifiques, il convient de rappeler que ces élèves porteurs de troubles traverseront l'ensemble de leur scolarité soit en situation de reconnaissance de leur handicap soit en instance de sortie du champ du handicap, lorsque le trouble, toujours présent, ne fera plus l'objet d'une demande de compensation. Dans tous les cas, ces troubles, qu'ils soient TFC, accompagnés ou non de TFA, TFV, TFM, TED, TSLA ou TMA, se repèrent de plus en plus tôt, se manifestent plus ou moins gravement selon l'âge et le développement du jeune et impacteront sur les apprentissages selon les aides et les conceptions pédagogiques proposées. Le handicap est ainsi situationnel : de nouvelles adaptations et logiques compensatoires peuvent se poser tout au long du cursus scolaire de l'élève et en particulier lors des passages du 1er vers le 2nd degré et a fortiori au lycée professionnel.





#### Les PIAL : une organisation des ressources d'accompagnement humain au service de l'inclusion

Une pluralité d'acteurs et d'institutions qui nécessite une coordination.

#### **Premier constat**

AESH, ERSH, Référent handicap, Coordinateur ULIS : personnes ressources ou externalisation de la difficulté ?

Au lycée professionnel, comme au collège, le dispositif inclusif ULIS, proposant un accompagnement humain mutualisé, situe le coordonnateur comme un interlocuteur privilégié, garant de la mise en place et du suivi de l'aide. Il est donc le chef d'orchestre de l'emploi du temps aménagé de l'élève, oscillant entre présence et absence dans la classe de référence. En ce qui concerne les accompagnements humains en dehors de ces dispositifs, on constate que les interventions des AESH ciblent quasi exclusivement les enseignements disciplinaires. Ce phénomène crée une plus grande dichotomie entre les savoirs disciplinaires et professionnels et donc une vision moins unifiée des compétences de l'élève, notamment, celles qui sont de l'ordre de la lecture et de la compréhension des consignes. Quand il existe un référent handicap dans certains établissements, ce dernier devient le modalisateur de l'accompagnement humain de l'élève car il est amené à gérer ses aménagements en fonction des possibilités de prise en compte de la difficulté au sein de la classe. Ses choix sont donc biaisés par les freins plus ou moins posés par l'enseignant et les représentations que ce dernier se fait des missions du coordonnateur et de l'AESH.



#### Deuxième constat

### Quelle temporalité à l'intervention de l'AESH auprès de l'élève ?

Poser la question de la temporalité de l'intervention de l'AESH suppose que l'on se départisse de la vision cumulative de leur présence. Cette démarche amène à réfléchir sur le sens même des missions de l'AESH, propres à faire advenir un véritable « métier » au côté de celui de l'enseignant. Les questions de transition dans l'accompagnement humain, notamment lors des passages de cycles et d'intercycles, sont cruciales car elles interrogent les évolutions de l'élève dans ses propres stratégies de compensation de son trouble. Au lycée général et professionnel, on constate une diminution progressive d'élèves ayant un accompagnement humain qui s'explique par l'évolution du développement de l'enfant lui permettant de meilleures adaptations. C'est pourquoi, dans cette transition au lycée professionnel, la passation des aménagements et des préconisations pédagogiques n'a véritablement pas lieu. Ainsi, « l'invisibilité » des troubles génèrent des compositions de classes de plus en plus complexes à appréhender; non pas qu'elles soient hétérogènes, mais que les enseignants du lycée professionnel disent hériter d'élèves aux pratiques scolaires défaillantes en termes de méthodologie et d'autonomie. La présence et l'action de l'AESH peut avoir donc toute sa place dans ces espaces de transition et de continuité pédagogiques.

#### Troisième constat

### Les enjeux de l'orientation et de l'insertion professionnelle

Accompagner l'élève en situation de handicap vers la voie professionnelle implique un travail filé tout au long de son cursus dans le secondaire pour l'amenaner à prendre conscience de son handicap, des potentiels qu'il peut développer et des freins qu'il rencontrera dans ses choix de formation. L'équipe pédagogique au collège, coordonnée par l'ERSH, prévient et construit donc les projets en cohérence avec les exigences de la formation professionnelle projetée. Selon la structure que l'élève vise, LP/ CFA/ IMPRO/EREA, il est primordial de construire une communication entre les équipes du collège et les futurs lieux de scolarisation de l'élève. Or, là encore, la désignation d'interlocuteurs manque de clarté : qui de l'ERSH, enseignant référent, professeur principal, DACS, partenaires extérieurs (SESSAD, SESSF, SMAEC...) aux fonctions déjà multiples, fait le lien? Ces acteurs traduisent une faiblesse dans le lien par un manque d'instances de coordination stables. Pourtant, ce sont bien ces élèves qui ont besoin de ces mesures adaptées à chaque démarche de découverte du monde professionnel. Les PFMP et demandes RQTH vont mettre en lumière cette nécessité de sécuriser l'élève dans son initiation au monde du travail. Parallèlement à ces enjeux qui traversent le cadre scolaire en lycée professionnel, la question des partenaires extérieurs garde une place spécifique dans l'accompagnement des EBEP. Des organisations, telles que l'ARPEJEH, sont-elles suffisamment sollicitées?

### notre métier



### Exemple de mise en place d'une cité éducative

Dans le département du Nord, les communes voisines de Douai (38 000 hab.) et de Waziers (7 300 hab.) ont présenté conjointement un dossier de candidature pour la mise en place d'une « cité éducative ». Les indicateurs sociaux sont de nature à étayer cette demande.

Plusieurs quartiers relèvent de la politique de la ville. Les territoires classés en REP et REP+ depuis de nombreuses années continuent de cumuler les difficultés économiques, sociales, culturelles et scolaires alors que de considérables ressources associatives, culturelles, patrimoniales, sportives sont disponibles. En outre, il existe un solide partenariat entre les deux équipes municipales. De nombreuses convergences sont perceptibles. Celles-ci constituent un terreau indéniablement favorable.

#### La situation

Une part considérable de la population des deux communes est pauvre. La difficulté dont il est question se manifeste par un moindre niveau de formation et de qualification ainsi que par une situation sanitaire particulièrement dégradée. Les dispositifs « *devoirs faits* » dans les collèges manifestent d'une efficience très relative impliquant de 38% à la quasi-totalité des élèves.

#### Les axes du projet de cité éducative

Les différentes actions envisagées dans le cadre de la cité éducative s'inscrivent donc dans une vision globale de l'enfant et du jeune depuis la première scolarisation jusqu'à la qualification. Concrètement, il s'agit de stimuler la maîtrise du langage oral ainsi que l'estime de soi. Un des objectifs poursuivis concerne la confiance des jeunes en leurs capacités scolaires, notamment par la prise de parole. Une attention particulière est portée aux jeunes décrocheurs, aux exclus, aux invisibles et demandeurs d'emploi. En réponse aux difficultés langagières constatées, un plan d'éveil au langage vient soutenir et encourager la communauté éducative pour stimuler l'apprentissage du langage de l'enfant. Les compétences en mathématiques sont particulièrement travaillées, ceci au regard du résultat des évaluations référé aux moyennes nationales. Sur le cycle 3, un accent est mis sur le Plan formation MATHS renforcé.

#### Le rôle de l'inspecteur

L'inspecteur est appelé à assumer un rôle important, mais il n'est pas seul dans la mise en place et dans le pilotage au quotidien de la cité éducative! Il convient dès lors d'évoquer une action de co-construction envisagée dans le contexte d'un projet territorial aussi cohérent que possible et impliquant, dans la diversité de leurs contributions, de nombreux partenaires. L'ambition première de ces partenaires réside essentiellement dans la réussite de chaque élève. Pour ce qui concerne l'action directement scolaire, l'inspecteur joue, en étroite association avec les personnels de direction, un indispensable rôle de coordination, dans le pilotage des actions déployées. Il peut faciliter les aménagements matériels de l'espace scolaire ou par exemple le lancement des plans français et mathématiques.

Si l'éducation prioritaire et la politique de la ville sont des notions qui datent des années 80-90, si, depuis, les politiques ont lancé des projets les plus divers visant toujours les secteurs défavorisés avec des financements plus ou moins importants, on ne peut que regretter l'absence de moyens dédiés à la mesure des résultats obtenus! Si la médecine progresse en permanence, c'est qu'elle s'appuie sur la recherche et la communication entre spécialistes. Si, à l'inverse, les performances scolaires des élèves en REP restent en décalage avec celles des autres élèves, c'est peutêtre qu'aucun universitaire - en-dehors des sociologues qui limitent leur travail à l'observation - ne se sent réellement concerné par le phénomène.

Pourquoi le ministère n'incite-t-il pas les universitaires des diverses catégories des sciences de l'Éducation à se rapprocher des inspecteurs pour mettre en place des recherches-actions qui auraient l'ambition, au-travers d'un protocole construit en collaboration, de prévoir aussi l'évaluation des actions envisagées ? L'inspecteur dispose d'une connaissance précise du territoire et des acteurs qui le constituent : le partenariat avec un universitaire (ou avec une équipe) spécialiste serait de nature à améliorer considérablement la portée du projet de cité éducative.

« Questions de droit, décryptage des nouveaux textes de loi, rappel de la jurisprudence...»





Pour L'ASL, la prévention est la première des protections





### notre métier



### L'évaluation des établissements, oui mais...

Le 8 juillet 2020, le Conseil d'évaluation de l'École a arrêté le cadre général de l'évaluation des établissements du second degré.

Celui-ci détermine les finalités et le déroulement de ce mode d'évaluation, qui repose sur une complémentarité entre la démarche d'auto-évaluation, qui mobilise l'ensemble de la communauté scolaire, et l'évaluation externe qui aboutit à la production d'un rapport. L'évaluation des établissements a comme objectif principal l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves, de leurs parcours de formation et d'insertion professionnelle, de leur réussite éducative et de leur vie dans l'établissement. Elle a ainsi pour but d'améliorer pour l'ensemble des acteurs les conditions de réussite collective, d'exercice des différents métiers et de bien-être dans l'établissement. Pour l'institution, elle a pour double finalité de rendre compte au citoyen et, d'autre part, d'éclairer les responsables dans leurs décisions.

Jusqu'à cette année scolaire, où cette évaluation est devenue officielle, nous étions sur un paradoxe apparent. En effet, des évolutions de fond du système éducatif, de nombreuses et régulières prescriptions officielles y incitaient, un modèle européen fonctionnait mais il n'existait pas pour autant d'évaluation systématique et cadrée de tous les établissements français.

#### Une nécessité dont nous saluons la prise en compte

En 2018-2019, dès les premières concertations sur cette question avec le comité de pilotage ministériel animé par Thierry Bossard, le SIEN-UNSA a salué la mise en œuvre de ces deux étapes d'auto-évaluation et d'évaluation externe en ce qu'ils peuvent privilégier un regard réflexif mais aussi initier un travail collectif et innovant. Pour notre syndicat, c'est un levier au service de la qualité de l'éducation et de l'enseignement et pour l'académie, un moyen susceptible de mieux accompagner chaque établissement en tenant compte de ses spécificités. Cette démarche permet de dégager des pistes de travail, notamment en termes de formation continue des personnels, de l'organisation pédagogique et de la vie de l'établissement. Elle contribue également à la construction de son projet. Si cette évaluation a pour objectif d'améliorer le fonctionnement des établissements au service d'une efficacité accrue de l'enseignement d'une part, du bien-être au travail des enseignants d'autre part, il est nécessaire de noter que le seul objectif vise en fait une amélioration des résultats des élèves à tous les niveaux, avec des attendus notables dans les résultats aux évaluations internationales. Il s'agit donc d'un travail qui vise l'ensemble du système et de ses acteurs et qui va se traduire par une mise en œuvre effective de directives communes déclinées dans le parcours de scolarité de chaque élève.

#### Un contexte sanitaire peu favorable

Pour autant, nous pouvons nous interroger sur l'empilement des évaluations déjà existantes, toutes avec un objectif défini et différent mais chacune visant l'amélioration de la réussite des élèves. Ainsi, le diagnostic d'un établissement, la lettre de mission du chef d'établissement, le contrat d'objectifs, le projet d'établissement, les rendezvous de carrière, le bilan annuel ou encore les labels, qui sont tous des actes liés à l'évaluation dont les axes et moyens devraient être connus de tous et permettre de donner du sens et de la lisibilité aux diverses actions et projets. Comment les acteurs d'un établissement peuventils procéder à une auto-évaluation en toute transparence, lorsque l'ensemble des éléments utiles à leur communauté éducative n'est pas mis à leur disposition? Comment rendre le tout cohérent et utile ? Voilà un exemple des interrogations qui se posent encore et qu'il aurait été utile d'étudier, de discuter avant de se lancer à tout prix dans un dispositif chronophage, dans un contexte sanitaire très lourd et générateur de stress.

### Une réflexion et des formations à poursuivre

Il faut développer une pédagogie de l'évaluation des établissements pour instaurer un climat de confiance entre l'autorité académique et les établissements. Cela suppose que le dispositif soit parfaitement transparent sur ses objectifs, sa méthodologie, ses usages et ses prolongements possibles. Cette transparence implique évidemment de former les cadres académiques mais aussi d'informer, d'associer les professeurs et l'ensemble des partenaires de l'Éducation nationale aux principaux enjeux, attendus et méthodes d'évaluation des établissements. Or, cette année scolaire, les académies expérimentatrices mises à part, les équipes d'évaluateurs ont été « formées » dans l'urgence et

### notre métier



souvent à la va-vite, comme une couche supplémentaire au millefeuille déjà bien épais des tâches qui nous sont déjà dévolues. L'inspecteur n'est pas corvéable à merci, au prétexte de sa loyauté et de son engagement sans faille. Le SI.EN-UNSA a alerté le Ministère, le conseil d'évaluation de l'école et a demandé le report du dispositif. Comment peut-on dans ce contexte parvenir à procéder de façon sereine à ce diagnostic partagé ? Rappelons le temps nécessaire à l'organisation de visites qui permettent de prendre réellement la mesure des divers projets et actions, de prendre le pouls d'un établissement, de rassembler les divers acteurs et partenaires. Rappelons cette charge de travail estimée à une semaine par établissement. Comment peuton rendre ce travail d'évaluation crédible, dans la précipitation? Comment l'inspecteur peut-il avoir le sentiment d'un travail efficient et collaboratif, lorsque cet accompagnement se fait au milieu des rendez-vous de carrière à terminer post-confinement, des entretiens professionnels de professeurs stagiaires et de leur inspection certificative, sans compter les nombreuses autres obligations qui lui échoient?

#### Les territoires doivent encore être pensés

Un antagonisme est à lever a priori : la notion d'établissement dans le premier degré est impropre. En effet, un monde sépare une grosse école urbaine de la petite école rurale. Quel sens aurait une évaluation de cette micro structure seule ? Il semblerait plus logique de s'interroger en termes de territoire ou de bassin d'éducation. En effet, toutes les dernières mesures prises dans le système éducatif visent une cohérence construite autour de l'élève, du jeune pour lui assurer un parcours scolaire et d'éducation

qui s'inscrit dans une continuité explicite. Il serait donc juste d'identifier le territoire qui serait le plus pertinent pour le travail d'évaluation, avec l'impossibilité de déterminer une règle commune à tout le territoire. Dans le premier degré, les territoires ruraux en particulier, l'unité la plus pertinente serait sans doute le secteur de collège, en réponse à la mise en place du cycle 3 et des conseils écoles/collège. Quelle place attribuer aux lycées et lycées professionnels? En effet, la notion de territoire dans la continuité du parcours de l'élève devient alors aléatoire, du fait des orientations souvent hors secteur, et tout particulièrement dans la voie professionnelle. Cette unité de secteur de collège serait probablement moins pertinente dans le cas de grosses unités urbaines car la deuxième nécessité qui s'impose est celle de l'implication des personnels dans la démarche d'évaluation d'une part, dans les suites à donner d'autre part.

#### Une démarche à mettre en synergie

Nous le voyons, restent encore de nombreuses interrogations qui devraient être levées, avant d'engager une démarche qui n'en souffre aucune. Nous appelons pourtant de nos vœux cette approche managériale qui privilégie travail partagé et suivi impliquant l'administration centrale, les académies, les corps d'inspection.

L'adhésion de tous les acteurs est indispensable pour avoir une chance d'atteindre les objectifs fixés. D'ailleurs le terme « évaluation » n'est-il pas devenu polysémique, galvaudé ? Ne serait-il pas juste de trouver une dénomination qui réponde mieux au concept et fasse consensus ?



#### Redonner espoir dans le jeu démocratique

C'est le pari que fait Laurent Escure, Secrétaire général de l'UNSA.

Dans son premier livre, il oppose aux discours catastrophistes la force du collectif; celui qui trace des perspectives pour que « les femmes et les hommes de bonne volonté qui veulent se projeter dans l'avenir » puissent tenir tête aux autoritarismes sous toutes leurs formes. À cette fin, il prône l'exercice du doute, le goût du débat et la pratique de la raison.

Et le syndicalisme dans tout ça ? Lisez le livre et vous saurez...

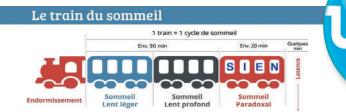
Cultivons le Je démocratique - Pour une immunité collective, Laurent Escure - Éditions de l'aube - 2021.

### nos retraites

### Le sommeil « paradoxal » des retraités

Depuis le début de la crise sanitaire, on a parfois l'impression que le combat syndical s'est estompé devant des perspectives économiques trop incertaines qui seraient venues tout à coup fragiliser même les revendications les plus légitimes.

Les retraités n'échappent pas à cette ambiance étrange mais on aurait tort de penser qu'ils se sont laissés endormir face aux contradictions de cette situation.



### Une solidarité importante aux effets contrastés

Le premier paradoxe, il faut bien le reconnaître, c'est le principe de solidarité qui a prévalu à travers des mesures destinées en priorité à protéger du virus les personnes âgées, notamment pour ce qui est de la vaccination. Le confinement de longue durée est une contrainte forte dont la nécessité impérieuse est apparue justifiée surtout en fonction de la capacité des services de réanimation. Nous pourrions avoir ainsi eu l'impression étrange que le problème était moins dans le nombre de malades que dans son adéquation avec des moyens hospitaliers mis à mal depuis de nombreuses années au nom d'une logique comptable. Pour autant, si le confinement était une mesure peu discutable dans ce contexte, un grand nombre de ceux qui étaient censés en être les principaux bénéficiaires l'ont souvent très mal vécu, isolés de leurs proches, avec le sentiment d'être victimes d'un dispositif sanitaire dépassé, particulièrement dramatique dans les situations de fin de vie.

Le second paradoxe, c'est que ce même principe de solidarité a été appliqué également à l'égard de la plupart de ceux qui ont subi directement les effets économiques des mesures de confinement.

Cette gestion sociale de la crise, ce « quoi qu'il en coûte » que nous approuvons pleinement, nous laisse pourtant dans une profonde perplexité :

- d'abord parce qu'il ne s'est appliqué que sur la perte des entreprises, des organismes divers et des actifs en général. Les associations sportives, culturelles et sociales, gérées en grande majorité par des retraités bénévoles, n'ont bénéficié d'aucune aide, mettant à mal bon nombre de ces associations et décourageant tous ces bénévoles dont le dévouement participe largement à l'économie du pays.
- ensuite parce que la dette s'est envolée brusquement à des hauteurs vertigineuses de dizaines ou centaines de milliards d'euros sans que personne ne semble avoir la moindre idée sur son éventuel remboursement. Auparavant, il fallait batailler ferme pour obtenir des mesures coûtant quelques dizaines de millions d'euros. Comment imaginer demain qu'on puisse opposer une exigence de rigueur budgétaire à de simples revendications de justice sociale ?

#### Des perspectives qui restent préoccupantes

Retraités

Le troisième paradoxe, c'est que les retraités ont été à la fois les principales victimes du virus mais aussi la catégorie sociale dont le niveau de vie relatif a le plus augmenté, passant en 2020 de 105 % à 110 % du niveau de vie de l'ensemble de la population, renforçant ainsi une réputation globale de « privilégiés » alors qu'ils constituent un ensemble hétérogène dont les disparités n'ont évidemment pas été atténuées par la crise, bien au contraire. Signe de la grande complexité de la situation, cette contradiction doit pourtant être regardée avec prudence car elle présente un caractère purement conjoncturel dû à la baisse du niveau de vie moyen des actifs en 2020 et s'inscrit surtout dans une perspective de dégradation à moyen terme où le niveau de vie relatif des retraités va tomber vers 2030 à 95% puis vers 2050 à 85% selon les différents scenarios retenus par le Conseil d'Orientation des Retraites.

### Une vie syndicale adaptée aux circonstances

Dans ce contexte instable, l'UNSA Retraités s'est convertie comme les autres aux rites de la visio-conférence pour faire fonctionner ses instances comme pour participer aux échanges avec les différentes institutions. Elle n'a cependant pas appelé à la journée d'action organisée par certains syndicats de retraités le 31 mars, non seulement car elle n'avait pas été invitée à y participer, mais aussi en désaccord avec la revendication d'une augmentation uniforme de toutes les pensions, considérant que la solidarité avec les plus jeunes devait se traduire par un moratoire pour les plus favorisés des retraités.

Attentive aux enjeux des élections départementales, l'UNSA Retraités qui est représentée dans de nombreux Conseils Départementaux de la Citoyenneté et de l'Autonomie (CDCA) s'adressera au lendemain du scrutin à l'ensemble des nouveaux élus afin de leur présenter ses attentes et ses revendications dans un document qui sera élaboré lors du prochain conseil national. Il faut rappeler que le social représente en moyenne 50% du budget des départements et qu'il concerne les actions en faveur des personnes âgées et des personnes handicapées, ainsi que le RSA. Bien que dépendant de la volonté politique du Conseil Départemental, le CDCA est une instance de concertation essentielle au niveau local pour faire entendre notre voix.

### Conférence de François Dubet



L'Université polytechnique des Hauts de France a invité ce 6 mai 2021 *François Dubet* pour tenter de répondre à la question « À quoi sert l'école ? ».

Cet article est un résumé de la conférence qu'il a donnée et des questions auxquelles il a bien voulu répondre.

### La massification de l'école

À l'origine, l'école est une école de classe, c'est-à-dire qu'on trouve d'un côté l'école du

peuple et de l'autre le lycée pour les familles bourgeoises. La massification du système éducatif français date des années 60. C'est un changement de nature de l'école puisque l'orientation ne se fait plus en fonction de la classe sociale mais en fonction des résultats scolaires. Dans un premier temps, les choses ont bien fonctionné puisque les diplômes étaient réellement valorisés par l'emploi. Nous sommes arrivés au bout de cette massification.

Le mythe de la méritocratie ne fonctionne nulle part, mais il fonctionne plus mal chez nous que dans les autres pays. Et plus on allonge les parcours, plus on augmente les facteurs d'inégalité. Certes, le diplôme continue de payer globalement mais certains diplômes sont plus rentables que d'autres, et ils sont donc plus sélectifs. De l'autre côté, les jeunes sans diplôme ont beaucoup de mal à trouver un emploi, même non qualifié. Et au milieu, on trouve toute une catégorie d'individus qui ont un sentiment obsédant de déclassement parce qu'il y a un décalage important entre le diplôme et l'emploi. La méritocratie scolaire sépare les vainqueurs qui adhèrent à toutes les valeurs aux vaincus qui y sont opposés. Les vaincus adhèrent de moins en moins aux valeurs démocratiques parce que l'école leur a montré qu'ils étaient responsables de leur échec.

### Il faut donc réinterroger le principe méritocratique

L'école devrait être un lieu dans lequel puissent s'exprimer toutes les compétences. Le problème des élèves c'est de trouver du sens dans les apprentissages, c'est-à-dire de trouver la motivation nécessaire. Or, notre système est très exigeant en matière de motivation personnelle. Il faut trouver d'autres modèles d'organisation qui modifient cela. Notre système éducatif révèle une pesanteur considérable et se montre incapable de changement. On continue de trouver scandaleux qu'une minorité d'enfants d'ouvriers accèdent aux grandes écoles, mais pas qu'un cinquième des élèves arrivent au collège sans maîtriser les compétences minimales de français et de mathématiques. On trouve dramatique que des étudiants soient obligés de travailler parallèlement à leurs études. En Suède, au Canada, aux Etats-Unis et ailleurs, presque tous les étudiants travaillent et ils ont de meilleurs résultats scolaires. Chez nous, les formations en alternance et l'apprentissage fonctionnent bien, mais ce sont les meilleurs qui en bénéficient.

### Qu'en est-il du recrutement et de la formation des enseignants ?

Si les élèves finlandais ont de très bons résultats lors des évaluations internationales, c'est en grande partie dû à la qualité des enseignants. Les enseignants finlandais sont formés avec autant de soin que nous en avons pour former nos ingénieurs et nos médecins. L'enseignement est le seul domaine dans lequel on entre à Bac+5, et dans le métier après quelques semaines de formation. Dans tous les autres domaines, on entre à Bac+1 ou 2 et on sort à Bac+5, voire plus, après plusieurs années de formation. Il faut considérer que le métier d'enseignant est un vrai métier. Le problème est que l'on confie la formation des enseignants à des universitaires, alors que les universitaires français ne s'intéressent pas du tout à la pédagogie. La qualité de la formation n'est en rien professionnelle.

#### **Conclusion personnelle**

François Furet en bon sociologue, analyse parfaitement et depuis de nombreuses années, le fonctionnement du système éducatif. Mais son rôle se limite à l'analyse et il n'entre pas ici dans les préconisations. Il est évident que l'amélioration du système éducatif passera par une meilleure formation professionnelle des enseignants de tous niveaux. Mais si ce ne sont pas les universitaires qui s'en chargent, qui le fera? Pourquoi la recherche en éducation n'est-elle pas encouragée ni récompensée par les structures universitaires? On a transformé les anciennes écoles normales en IUFM puis en ESPE et en INSPE, mais en quoi a-t-on changé réellement la formation des enseignants qui continue de ne concerner pour finir que les inspecteurs avec leurs équipes locales de formateurs?



En 2000, François Dubet concluait son ouvrage « l'hypocrise scolaire » en disant : « Face aux enjeux d'aujourd'hui, il n'est pas acceptable de s'en tenir à des positions défensives (...). L'école a besoin de politiques, de débats démocratiques et de décisions. » Sa conclusion n'a rien perdu

de sa valeur en 2021.







casden.fr



