

Le livre blanc Aveyronnais de l'inclusion



Sommaire :

Petit historique de la terminologie : Intégration/ Inclusion/ BEP	2
Contextualisation de politique générale	3
Accès à l'éducation pour tous pour une inclusion raisonnée	3
Les textes en vigueur et les procédures + définition du rôle et des missions de quelques instances : MDPH.....	4
L'inclusion face la réalité Aveyronnaise, des chiffres sur le département :	5
Témoignages de collègues	7
Focus enseignants référents	20
Revendications.....	20

I - Petit historique de la terminologie : Intégration/ Inclusion/ BEP

Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. ils ne doivent trouver aucune limite que celle de leurs aptitudes.

L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir tous les accès à la culture se démocratiser par l'élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation
plan langevin-wallon 1947

Dès 1975/ Puis 2005 et enfin 2013

PPS/ PPRE/ PAP: outil d'individualisation des parcours

Evaluation PISA: Outil de gestion

L'inclusion scolaire est apparue au début des années 1990. Elle traduit une vision inspirée du concept d'intégration, proposé dans les années 1970. L'inclusion scolaire vise le développement des sentiments d'appartenance et d'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que la mise en place de mesures de soutien favorisant l'apprentissage de ces élèves à l'intérieur de programmes réguliers. Une pédagogie inclusive se traduit notamment par une adaptation des approches dans le but de soutenir ces jeunes dans leur classe.

LES BEP :

- * 1996: OCDE: Définition internationale de BEP
- * - besoins résultant d'une déficience
- * - besoins dus à une difficulté d'apprentissage.
- * - besoins dus à des difficultés socio-économiques ou culturelles

Les besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. Nécessité d'interroger ce concept anglo-saxon a forte imprégnation libérale

- * BEP : référence à l'individu en tant qu'unité économique; la satisfaction des besoins est quantifiable, identifiable et marchandisable : doit-on y répondre au sein d'une classe?
- * Les BEP collés aux définitions du DSM IV/ une victoire des neuro sciences ?
- * BEP et médicalisation du système/ externalisation de la difficulté
- * BEP : rentabilité/ évaluation chiffrée PISA/ solutions miracles/ Protocole de la Réussite?

II - Contextualisation de politique générale

La scolarisation des élèves handicapés s'est profondément transformée quand, à partir des années 1970, la logique d'une éducation spécifique a laissé place à une conception intégrative puis inclusive. L'ambition d'une école inclusive est devenue, par la loi d'orientation de 2013, une mission fondamentale du service public d'éducation, affirmée comme une condition à l'égalité de la réussite scolaire.

La loi d'orientation de 2013 a largement ouvert l'acceptation du terme d'inclusion. Désormais, le principe d'inclusion scolaire est acté par la loi comme la reconnaissance par le service public « que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et l'obligation de veiller « à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction »

III - Accès à l'éducation pour tous pour une inclusion raisonnée

A partir du texte « POUR une inclusion raisonnée » de Paul DEVIN

Tous les principes nécessitent de questionner leurs effets réels, à défaut de quoi nous pourrions nous satisfaire de l'exigence éthique du discours et de son abstraction idéale quand ses effets pourraient être différents voire contradictoires avec ses intentions. Une telle interrogation ne signifie pas le moindre renoncement à une volonté politique de démocratisation de la réussite scolaire, ni la moindre concession à la certitude de l'éducabilité, ni la moindre réduction du droit absolu à l'éducation pour tous.

Le droit absolu à la scolarisation en milieu ordinaire ?

Sur un plan juridique, au vu de la législation française, cette affirmation de discrimination n'est pas exacte car la loi de 2005 affirme à la fois un principe d'égalité des droits et une obligation de mise en œuvre sans pour autant définir la scolarisation en milieu ordinaire comme un droit absolu. Si « l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie », la loi prévoit que la scolarisation dans un établissement de santé ou un établissement médico-social puisse en être la modalité « si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés ». D'un point de vue légal, on ne peut donc pas affirmer que la scolarisation hors du milieu ordinaire constitue une discrimination. Elle est, au contraire, prévue comme un moyen spécifique permettant l'exercice des droits quand les besoins de l'enfant handicapé le rendent nécessaire.

L'inclusion ne peut être une finalité en soi.

L'inclusion n'a de légitimité que dans sa capacité effective à permettre l'émancipation intellectuelle et culturelle comme l'insertion sociale et économique de chaque citoyen. L'inclusion n'est une valeur qu'aux conditions qu'elle produise une égalité réelle. Une inclusion scolaire qui se satisferait du seul droit d'accès à l'école ordinaire, sans se préoccuper de ses effets, ne peut être acceptable. Elle ne répondrait qu'à la tentation des sociétés libérales de vouloir réduire les valeurs à leur énonciation publique. C'est une vision plus matérialiste qui doit guider nos choix. Pour dire les choses autrement, il ne serait possible d'affirmer l'inclusion comme une modalité universelle que si nous pouvions garantir systématiquement des effets

meilleurs que ceux produits par d'autres formes de scolarisation. C'est donc l'observation objective de la réalité qui doit conduire nos réponses.

La réalité de l'inclusion est diverse et c'est l'observation de terrain qui pose la question des limites dans le constat de situations singulières, résistantes, préoccupantes, voire inquiétantes parce qu'elles ne s'inscrivent pas dans la logique d'une inclusion toujours capable de résultats éducatifs.

IV - Les textes en vigueur et les procédures + définition du rôle et des missions de quelques instances : MDPH

Fonctionnement MDPH

LA LOI

Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005.

Principe :

« Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale... »

1. **La loi ose une définition du handicap**

« Constitue un handicap... toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société ... »

2. **La loi pose le principe du droit à compensation**

« La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap ... »

3. **La loi place la personne handicapée au centre du dispositif**

« Les besoins ... exprimés dans son projet de vie ... »

4. **Vers une suppression de la barrière d'âge**

Pour les enfants et pour les personnes âgées.

5. **Création d'une nouvelle « prestation de compensation »**

La compensation est définie par la loi du 11 février 2005 comme un « droit ».

Le plan personnalisé de compensation permet de rassembler l'ensemble des réponses.

6. **La loi crée un lieu unique d'accueil et de reconnaissance des droits**

Création au 1er janvier 2006 d'une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH)

7. **La loi simplifie la prise de décisions et leur suivi**

La Commission des droits et de l'autonomie de la MDPH prend l'ensemble des décisions pour toutes les aides et prestations.

8. **Des conditions concrètes d'accessibilité**

A l'école, dans la vie professionnelle, dans les bâtiments, dans les transports et dans la communication

9. **La loi garantit le principe d'égalité**

La Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie a pour mission de garantir l'égalité de traitement sur l'ensemble du territoire et pour tous les handicaps.

LES MISSIONS PRINCIPALES

- Information et accompagnement des personnes handicapées et de leur famille,

- Réception des demandes de droits ou prestations de compensation du handicap,
- Mise en place et organisation de l'équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne sur la base de son projet de vie et propose un plan personnalisé de compensation du handicap,
- Organisation de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) qui prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne,
- Suivi de la mise en œuvre des décisions prises,
- Assurer à la personne l'aide nécessaire à la formulation de son projet de vie par l'évaluation de sa situation et de ses besoins et la préconisation des aides possibles.

V - L'inclusion face la réalité Aveyronnaise, des chiffres sur le département :

Données générales sur le public en situation de handicap

Le recensement des personnes en situation de handicap a été établi à partir des données communiquées par la MDPH. Le périmètre d'étude se base par conséquent sur la population ayant au moins un droit ouvert à la MDPH : reconnaissance administrative du handicap et/ou bénéfice d'une prestation attribuée par la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDAPH).

➤ Nombre de personnes ayant au moins un droit ouvert

Au 31 décembre 2014, 23 439 usagers ont au moins un droit ouvert soit 8,5 % de la population totale de l'Aveyron répartis en:

- 2 367 enfants
- 13 098 adultes entre 20 et 59 ans –
- 7 974 adultes de 60 ans et plus.

➤ Nombre de droits ouverts

Au 31 décembre 2014, 40 357 prestations ou droits sont ouverts soit en moyenne 1,7 droits ouverts par personne

- 35 435 droits concernent des adultes
- 4 922 droits concernent des enfants.

➤ Répartition des droits enfants ouverts au 31/12/2014 :

Carte d'invalidité ou de priorité 8%

Carte de stationnement 5%

PCH 9%

ESMS enfants 24%

Scolarité 28%

Transports scolaires 4%

AEEH et Compléments 22% Source : MDPH 12

La majorité des droits ouverts sont des droits en lien avec la scolarisation

Structures ESMS

Le lien vers le site : <http://www.mdph12.fr/fr/partenaires-handicap/etablissements-services-partenaires.php>

NOMBRE d'ULIS 1^{er} et 2nd degré dans le département/ dans l'académie/

ECOLE ELEMENTAIRE HORS EDUC PRIORITAIRE (hors ULIS)		
VILLE	ECOLE	NBRE ELEVES
RODEZ	GOURGAN	9
ONET LE CHATEAU	LES GENETS	12
RODEZ	FOCH	1
V DE ROUERQUE	PENDARIES	11
ESPALION	MONNET	11
BARAQUEVILLE	BRASSENS	12
V DE ROUERQUE	FABRE	12
CAPDENAC	RIOLS	12
ECOLE ELEMENTAIRE HORS EDUCATION PRIORITAIRE (sans 2ans et hors ULIS)		
REQUISTA	LA LANDE	6
ST GENIEZ D'OLT	MARMOUSSET	8
MILLAU	MARTEL	10
RODEZ	RAMADIER(application)	13
MILLAU	JH FABRE	12
RODEZ	FLAUGERGUES	12
MILLAU	FERRY	10
ST AFFRIQUE	BLANCHARD CAUSSAT	12
ECOLE ELEMENTAIRE EDUCATION PRIORITAIRE (sans 2ans et hors ULIS)		
DECAZEVILLE	LE SAILHENC	11
DECAZEVILLE	MACE	13

ULIS 2nd degré :

Baraqueville (12160) : ULIS du Collège Albert Camus

Rodez (12000) : ULIS du Lycée professionnel Alexis Monteil

Rodez (12000) : ULIS du Collège Jean Moulin

Rodez (12000) : ULIS du Collège Joseph Fabre

Millau (12100) : ULIS du Collège Marcel Aymard

Millau (12100) : ULIS du Lycée professionnel Jean Vigo

Decazeville (12300) : ULIS du Collège Paul Ramadier

Saint-Affrique (12400) : ULIS du Section d'enseignement professionnel du lycée polyvalent Jean Jaurès

Villefranche-de-Rouergue (12200) : ULIS du Collège Carco

VI - Témoignages de collègues :

Remettre en cause les APC, identifier l'augmentation de la charge de travail du fait des élèves en inclusion

Redonner sens au projet de l'élève dans le cadre commun des missions d'éducation : un accueil de qualité qui remet l'inclusion à sa place de modalité au sein d'un projet plus large, construire le projet pour éviter les souffrances

Témoignage collègue ULIS école – ZEP.

L'inclusion, telle qu'elle est pensée actuellement fragilise les équipes, les enfants inclus et les enfants des classes qui accueillent

L'inclusion, montre que nous ne sommes plus à l'écoute des besoins de l'enfant : emploi du temps trop dispersé/ trop d'intervenants, besoin du cocon pour se développer

Conditions de travail/ charge de travail, isolement des collègues/ temps de concertation etc...

Témoignage collègue directrice SEGPA.

En 2015, voici les deux grands changements avec la nouvelle circulaire:

- orientation effective fin 6^e (pré-orientation fin CM2)
- idée de structure maintenue (par rapport à l'ULIS qui n'est qu'un dispositif), cela permet de reconnaître l'importance de la SEGPA mais cette structure doit s'ouvrir. Le principe d'inclusion suppose que les élèves aient une classe « ordinaire » de référence au collège, c'est compliqué

Cette circulaire est arrivée en même temps que la réforme du collège, cela a été difficile pour les profs du 2nd degré.

Il y a deux manières de fonctionner : l'inclusion collective (les 2 enseignants pour les 2 groupes classe), privilégiée pour les classes de 6^e, et l'inclusion individuelle en fonction des réussites des élèves dans certaines matières: ils sont seuls dans une classe ordinaire mais de ce fait ne peuvent pas assister à certaines heures de cours dans leur classe SEGPA.

5^e : 2 inclusions en maths

4^e : 1 bientôt en français

3^e : 2 en histoire/géo

Ce type d'inclusion est plus difficile à mettre en œuvre en 4^e et 3^e parce que les élèves ont des ateliers, des stages ... donc les créneaux d'inclusion sont limités.

Dans ce collège il y a peu d'inclusions possibles, il y a des cours communs en EPS et en AP (= aide personnalisé) Anglais et Français. En AP anglais, il y a 3 profs pour 2 classes (6^e + 6^e SEGPA : 8 élèves), cela représente 1h/semaine, et en AP français il y a 2 profs pour 2 classes (6^e + 6^e SEGPA : 8 élèves)

Constat : Si les emplois du temps étaient en barrette (même matière en même temps), il y aurait plus d'inclusions possibles. Mais de nombreuses contraintes empêchent cette mise en barrette des EDT.

Bilan difficile sur un nombre de 8 élèves en 6^e SEGPA : ce système est intéressant pour certains mais pour d'autres non, l'inclusion ne peut pas être généralisée, elle ne sert pas les élèves en très grande difficulté.

La revue du CERFOP : "Conceptions et pratiques d'inclusion des élèves des enseignements adaptés dans le cadre du collège" amène un éclairage sur différentes pratiques. En voici des exemples :

- un travail plus en amont : la 6^e SEGPA est en mise en suspens, tous les élèves sont dans les classes ordinaires, le PE est en co-intervention avec les profs de collège ou en dédoublement.
- une mise en barrette des emplois du temps est effectuée, les élèves sont inclus individuellement, sans leur enseignant. Il y a un travail à faire auprès des profs de collèges pour leur montrer les bénéfices.
- des « bricolages » ponctuels sont réalisés, c'est un mélange entre les deux pratiques décrites ci-dessus.

Le préambule est un article de M. Delaubier. Il parle de suppression de la structure (du moins pour la 6^e) et du rôle qu'auront à jouer les enseignants de SEGPA, dans les classes ordinaires.

Il y a un manque de lisibilité, on ne sait pas où on va, c'est plutôt inquiétant.

Témoignage collègue ULIS-Ecole

ULIS-école

une Utopie Loin d' Incarner la Solution

Remplacer la CLIS par l'ULIS a complètement changé l'organisation de l'école. Le pari de l'inclusion fait qu'une école élémentaire avec une ULIS école ne ressemble plus du tout à une école élémentaire ordinaire. Les transformations impliquées par le nouveau dispositif touchent tous les êtres vivants de l'école : enfants, AVS, service civique, personnels de cantine, animateurs FCPE, animateurs APE et enseignants.

Une réunion a eu lieu au mois de septembre où on nous demandait de faire le point sur les différences CLIS / ULIS. C'était un peu tôt pour tenter d'analyser les impacts positifs et négatifs sur la scolarité des élèves composant l' ULIS-école. Aujourd'hui, quatre mois après la rentrée, je me lance...

A l'école Jean Pendariès, nous avons tenté de jouer l'inclusion le mieux possible. Le premier jour, les 12 élèves ont commencé l'année scolaire dans leur classe (présentation) et ont rejoint le dispositif ULIS 10, 15, 30 minutes après l'entrée en classe, voire plus longtemps pour certains. Notre point de départ a été de placer 2 élèves d'ULIS par classe en regardant les dates de naissance et le profil des élèves.

Le deuxième pari a été de tenter, pour tous les élèves d'ULIS, des inclusions en E.P.S., arts visuels, musique, anglais, occitan, sauf si un élément du dossier de l'enfant nous le déconseillait.

Le troisième pari est de toujours donner priorité à l'inclusion, impliquant 2 éléments qui touchent au quotidien : l'emploi du temps d'une classe n'est pas un tableau rigide, il est impossible de terminer une séquence de grammaire par exemple à 9 heures 15 minutes 00 secondes . Du coup, la plupart des classes a mis au point un système de fonctionnement avec un nouveau métier : « **le rassembleur** ». Quand la matière qui demande 2 élèves en plus se présente, le rassembleur part en ULIS prévenir qu'il est temps de venir. C'est une condition très importante pour permettre un fonctionnement gérable des classes dans une école qui possède une ULIS. Le deuxième élément est ce que nous appelons « **les extras** ». Tous les élèves composant l'ULIS ont un emploi du temps qui présente les 2 ou 3 temps différents de la semaine : dans la classe, dans le dispositif ULIS et prise en charge extérieure. Les classes de l'école avancent dans l'année scolaire avec de nombreux projets. Ces projets vont induire de multiples bouleversements dans l'emploi du temps : sorties, préparation de la sortie, bilan de la sortie, classe transplantée, projets arts visuels (grande lessive, atelier blanc, concours), répétitions du spectacle au théâtre, ...mais aussi tout simplement terminer un travail. La vie de la classe peut également modifier l'organigramme avec des événements comme les élections des délégués de classe ou les élections au Conseil Municipal d'Enfants pour les CE2, CM1 et CM2. Ainsi, les élèves d'ULIS sortent du dispositif et reviennent avec de nombreux changements dans la semaine. Tout doit se passer dans une ambiance détendue, souriante, afin de préserver la réussite des inclusions.

Dans la salle de classe ULIS par conséquent, il faut trouver des solutions afin de bien se repérer dans tous ces va-et-vient. Le coordinateur doit, me semble-t-il, mettre en place dans la salle ULIS tout ce qui est possible pour permettre aux élèves de s'y retrouver. Passer du statut de l'enseignant qui inclut peu à ce nouveau mode de fonctionnement m'a conduit à utiliser l'image du « chef de gare » pour une partie du travail du coordinateur de l'ULIS.

L'emploi du temps n'est pas fixé pour l'année. La piscine par exemple modifie l'emploi du temps de 4 classes à chaque période. Une inclusion trop difficile à supporter par un élève de l'ULIS peut être supprimée (momentanément). Au contraire, nous espérons augmenter les temps d'inclusions pour certains en ajoutant histoire, géographie ou sciences par exemple comme on le faisait quand on envisageait une orientation en EGPA ou en ULIS collège (en fonction des besoins donc et des possibilités des élèves).

La vie des 6 classes de l'école a vraiment changé cette année. L'ULIS n'est pas du tout une CLIS et les répercussions sur les élèves bénéficiant de ce dispositif sont énormes.

A Villefranche-de-Rouergue, nous sommes passés d'une « CLIS petits » dans l'école Robert Fabre + une « CLIS grands » dans l'école Jean Pendariès à 2 ULIS avec petits et grands mélangés afin de permettre la réussite des inclusions (à raison de 1 ou 2 élèves par classe). Des erreurs ont été commises dans la répartition des 2 ULIS mais, comme le disent ceux qui ne sont pas devant les élèves tous les jours, c'est une première, on va affiner d'année en année.

Pour les maîtresses de l'école laissant toutes partir un ou deux élèves dans le dispositif ULIS, le ressenti au bout de quatre mois laisse apparaître un point de convergence : les élèves d'ULIS ajoutent des contraintes d'organisation, de préparation et d'adaptation, en plus des niveaux déjà très hétérogènes. Le sentiment de frustration de ne pas avoir assez de temps, de ne pas en faire assez, est très présent également. La difficulté du nombre d'élèves à besoins particuliers ressort souvent. Mais les élèves inclus font nettement plus partie de la classe si on compare aux années passées et les autres élèves sont plus attentifs « aux ULIS ». Certaines maîtresses précisent que ce nouveau dispositif les oblige à être un peu plus rigoureuses pour respecter l'emploi du temps. Pour le cas particulier de la classe transplantée (4 élèves d'ULIS sont partis avec leur classe au mois de novembre, sans l'enseignant d'ULIS), une institutrice a regretté de ne pas les connaître assez pour bien réagir pendant le séjour. Les maîtresses de CP et CE1 ne recevaient pas d'élèves de la CLIS grands et ne peuvent pas donner un avis sur l'évolution CLIS → ULIS-école.

Je vais tenter d'expliquer maintenant la différence entre enseigner en CLIS et enseigner en ULIS. Le nouveau statut de chef de gare implique tout d'abord que je ne peux plus faire d'EPS. J'ai essayé malgré tout 2 ou 3 courtes séances, mais les cinq ans d'écart d'âge (sans parler des difficultés individuelles) compliquent très largement les choses. Cette matière, primordiale en CLIS, ne peut plus exister en ULIS. Nous avons la chance de posséder une salle de sport sur l'école Pendariès, salle que nous partageons avec la maternelle. Un créneau libre existe, mais à ce moment de la semaine, je dois attendre que 2 élèves reviennent d'inclusion, puis 10 ou 15 minutes plus tard, un autre doit partir, 5 minutes plus tard deux autres... et si je demande à une classe d'échanger, c'est tout son emploi du temps qui est modifié, donc des temps d'inclusion modifiés, donc Doliprane, donc non !

Les matières vécues en inclusion sont forcément peu visitées en ULIS, sauf bien sûr pour aider un élève à mieux les vivre en revoyant, terminant voire pour apprendre une leçon (avec l'aide de l'AVS ou de l'enseignant). Plus de lecture de romans, plus de sorties ULIS, pas même à la bibliothèque municipale. Les entrées et sorties du dispositif font même que j'ai du mal à déplacer le groupe en BCD. Imaginons un instit (pas prof surtout, j'écrirai un jour quelque chose pour expliquer combien ce mot nous fait du mal), un instit qui n'aime ni le sport ni les arts visuels, ni la musique ni les langues. Si il aime parler aux autres instits, proposez-lui l'ULIS.

Mais tout ceci n'est pas grave. Le pire est que l'ULIS n'a plus les mini-projets de la CLIS, voire les projets, dans tous les cas une vie ULIS qui permet de donner du sens, d'apprendre à vivre ensemble, d'apprendre à reprendre confiance, d'apprendre à mieux se connaître, d'apprendre à affronter le regard des autres, d'apprendre peu à peu à affronter à nouveau l'échec, de progresser dans tous ces domaines afin de vivre sereinement avec les autres élèves de l'école. Sur les 24 heures de la semaine, les 11 élèves de l'ULIS sont tous présents dans le dispositif 3 heures. Vivre quelque chose ensemble est impossible. Alors bien sûr, ce vécu se fait dans la classe en inclusion. Mais tout le problème est là.

La chose à laquelle on ne s'habitue pas, même après 10 ans de CLIS, c'est le poids de l'échec sur les épaules des enfants. Un enfant orienté en CLIS / ULIS est un enfant qui a été en échec dans sa classe pendant longtemps et qui a dû apprendre à vivre avec : affronter les regards des enseignants et des copains, vivre l'école avec le statut de celui qui ne va pas y arriver, partir à l'école malgré tout tous les matins et trouver sa place, une place acceptable, vivable, supportable...

Du coup, les moyens de défense mis en place par les élèves en situation difficile sont infinies. Le travail de l'enseignant spécialisé est de redonner confiance à ces élèves :

1 trouver matière à réussite,

2 introduire peu à peu de la difficulté, si petite que cette difficulté sera vaincue seul(e) ou avec un petit coup de pouce,

3 quand la confiance est installée (confiance en soi, confiance dans les adultes à qui on peut demander de l'aide en cas de blocage), introduire de l'échec pour apprendre à le surmonter (le relativiser et le dépasser). L'élève qui arrive dans ma classe, en général, n'a plus beaucoup de repères : maths, français, histoire, géo,...sont souvent des gros mots. Les repères dans le temps sont souvent très flous également. L'institut de CLIS utilise tous les événements de la vie de la classe afin d'aider les élèves à donner du sens à leurs apprentissages. Les exercices de mathématiques, et encore plus les exercices de français doivent présenter aux élèves un moment, un élément de notre vie commune vécue ou à venir. On évacue de ce fait les problèmes de compréhension : les mots, les phrases parlent de nous.

La « CLIS grands Pendariès » était composée d'enfants en âge d'être en 6ème ou en CM2 (rarement CM1). Si les difficultés étaient différentes, l'écart d'âge nous permettait de nous retrouver facilement sur de nombreux domaines. Je n'inclusais pas la première année en général (sauf si le potentiel le permettait) et très différemment d'aujourd'hui la seconde année. Par conséquent, les élèves étaient beaucoup en CLIS. Nous pouvions ainsi facilement faire le point quotidiennement sur notre vécu commun : hier on a vu quoi, on a fait quoi, on a eu quelles réussites, quelles surprises, quelles difficultés ? On fait quoi déjà aujourd'hui ? On continue comment demain ? L'élève, perdu en début d'année, reprend pied peu à peu et ne vient plus du tout à l'école le matin de la même manière.

Les élèves de CLIS souvent ensemble nous demandaient un énorme travail pour réussir cette vie en commun, chacun acceptant ses difficultés propres et celles des autres. L'EPS était la matière la plus importante à ce niveau. Tout le monde a perçu que tous les problèmes de comportement explosent à la cantine ou en APE voire en récréation en premier lieu. Ces temps moins encadrés sont les moments où la fragilité de chacun est la plus en danger. L'EPS arrive assez vite après puisque nous sortons du cadre de la classe et cette matière implique une mise en danger de soi au regard des autres. Si l'institut de CLIS aime cette matière, et permet à chaque enfant de se dépenser, de s'amuser, de se défouler, mais aussi de progresser, de réussir des choses « difficiles », le positif (moteur, relationnel, connaissances sur les différentes APS) se propagera sur tous les moments de la scolarité. L'enfant apprendra peu à peu à

- prendre conscience de ses différences,
- prendre confiance peu à peu,
- prendre conscience des difficultés de l'autre,
- comme en classe aider et accepter l'aide,
- s'accepter et accepter l'autre
- et enfin coopérer pour certains.

Les répercussions seront énormes sur l'ambiance de classe, le comportement dans la cour, pendant le temps cantine et... les inclusions. Si je coupe la CLIS en deux et je fais EPS avec une autre classe de l'école, ça ne marche pas. Même s'il est en réussite dans cette matière, l'élève de CLIS va reprendre son statut d'élève en difficulté au milieu des autres. On ne lui donne aucun moyen de progresser sur les domaines profonds les plus importants. Le petit cocon de la CLIS, cocon à l'intérieur duquel on peut montrer des choses qu'on veut cacher aux autres, permet des avancées de comportement, de sérénité, grâce à l'augmentation de la confiance en soi. Ce n'est pas facile, mais ça marche.

Alors oui, à ce moment, quand l'élève va mieux, qu'il se sent bien, qu'il a retrouvé le sourire même si il sait qu'il a des difficultés, là on peut parler d'inclusion. L'ancien système avait pour autre défaut de provoquer une grande peur quand il fallait repartir dans une classe ordinaire. Je proposais à l'élève de tenter une inclusion dans la matière où il était « le plus fort ». La confiance installée, l'élève acceptait ce défi, les maîtresses de l'école étaient toujours prêtes à inclure (et toujours aux petits soins) et quand cette nouvelle épreuve était surmontée, la confiance continuait à augmenter. Le statut de l'élève inclus, qui partait dans une autre classe avec le sourire, revenait en CLIS avec le sourire, représentait un but à atteindre pour les nouveaux élèves. A de très rares exceptions près, on ne revenait pas en arrière. L'enfant continuait les inclusions dans cette matière, dans cette classe dont le niveau correspondait, et cette réussite entraînait souvent d'autres possibilités d'inclusions (dans cette même classe voire dans une autre). C'est ce que j'appelle « des inclusions de la réussite ».

Cette manière désuète de fonctionner permettait par exemple à un élève en âge d'être en 6^{ème} de partir en inclusion en maths ou en français en CE2 (avec le sourire donc) afin de préparer au mieux une orientation EGPA, chose impossible aujourd'hui.

Les avantages ou points positifs de l'ULIS pour les élèves ne sont pas négligeables. Le changement de nom m'a fait passer du statut d'un des enseignants qui inclut le moins à un de ceux qui inclut le plus. En comparaison avec les années précédentes, je vois donc 5 avancées :

- l'élève d'ULIS a plus d'inclusions ;
- l'élève d'ULIS n'a plus peur de partir en classe ordinaire puisque c'est établi, c'est sa classe, c'est dans l'emploi du temps, c'est comme ça et tout va bien ;
- les élèves d'ULIS dans la cour sont nettement plus mélangés, alors qu'avant le groupe CLIS avait tendance à se reconstituer (c'est déjà un peu moins vrai fin janvier) ;
- les absences sont beaucoup plus faciles à gérer pour l'enseignant d'ULIS (moins par les enseignantes des classes de l'école). Les apprentissages en ULIS sont encore plus individualisés qu'avant. Quand l'élève revient en ULIS, on fait le point sur là où on en était et on avance, en fonction de la forme du moment ;
- l'enseignant d'ULIS a des contacts journaliers avec les enseignants de l'école, tout le monde est impliqué dans l'aventure.

Les points négatifs de l'ULIS par rapport à la CLIS sont nombreux, graves et devront être mis en balance avec le « paraître » des tableaux montrant l'évolution des temps d'inclusion pour les élèves concernés.

1- Par définition, une CLIS était une classe hétérogène. Nous sommes passés d'une CLIS grands à une ULIS avec 5 ans d'écart d'âge. Il va falloir trouver un autre mot pour quantifier les différences de niveaux, attentes, besoins des élèves réunis dans le dispositif. Je propose aux malheureuses personnes qui sont obligées d'aller au combat tous les jours le mot **ingérable**.

2- La transformation classe en dispositif chef de gare empêche la construction de sens de ce qui est vécu à l'école, l'ULIS ne peut pas avoir de vie propre. C'est le point le plus handicapant. L'enfant orienté en ULIS n'a plus aucun moyen de refaire surface. On le sort du circuit ordinaire parce qu'il n'y arrive pas. Il a sur les épaules tout le poids d'un énorme échec. Mais on continue à lui plonger la tête dans l'eau, à lui demander de faire comme si tout allait bien, de faire semblant d'être heureux en le laissant dans le milieu qui le ronge de l'intérieur. J'ai passé plusieurs nuits à essayer de trouver un exemple parlant pour être bien clair : tu es nul(le) en mécanique, tu sais ce qu'est une voiture parce que tu es déjà monté dedans, tu as déjà vu ton père s'énerver car cette saleté ne démarrait pas, tu ne sais pas lire, tu dois trouver la panne et réparer à l'aide d'une notice correspondant au modèle de la voiture... (oui, j'ai eu pas mal de problèmes de voiture ces derniers temps). Bien sûr que la maîtresse de la classe va soutenir, aider, avoir une attitude positive (en tous les cas à l'école Pendariès). Bien sûr que, dans le dispositif, l'enfant progresse. Bien sûr que, pour les enfants qui bénéficient d'une aide extérieure, les professionnels (je ne parle pas des instits évidemment!) vont étayer... mais papa n'a pas fini de s'énerver et l'enfant n'aura plus envie de passer son permis... à vie !

3- Le passage de la semaine de 4 jours à 4,5 nous avait coûté très cher en terme de fatigue. Le rôle que doivent tenir les élèves d'ULIS en inclusion les épuise. Quand ils reviennent dans le dispositif, leur capacité d'attention est encore plus limitée. Je le vois très nettement avec les élèves que j'avais l'an passé. D'habitude, il se passe quelque chose lorsque les élèves font une deuxième année : c'est à ce moment, dès septembre/octobre, que l'on observe une grosse progression. Cette année, nous avons observé un démarrage (je ne parle plus des voitures) très positif pour les 3 que j'ai gardés, mais très vite, alors que les inclusions se passent bien, ils n'ont plus avancé en maths/français avec de grosses difficultés à faire quoi que ce soit l'après-midi. De plus, le plus fragile des trois du point de vue comportemental rechute gravement depuis fin novembre.

4- Les points 2 et 3 impliquent une très nette baisse des progrès scolaires des élèves en situation de handicap. En français et en mathématiques, malgré le programme individuel mis en place, je suis aujourd'hui certain qu'en CLIS les progrès auraient été beaucoup plus importants. Pour ce qui concerne l'histoire, la géographie, les sciences et la technologie, je n'ai pas réussi à trouver une solution pour mettre en place des modules d'apprentissage correspondant aux différents âges et aux différents besoins. Le saupoudrage mis en place depuis quatre mois est très loin d'atteindre les objectifs visés dans la « CLIS grands » des années précédentes. Ceci ne nous rapproche pas d'une « inclusion de la réussite » dans ces matières (surtout qu'il s'agit maintenant d'une inclusion dans sa classe d'âge), ni d'une préparation formatrice à l'entrée au collège.

5- Depuis toutes ces années en CLIS, une grande partie des élèves a réalisé de gros progrès du point de vue du comportement. Quand tu as le statut de nul de la classe, qu'à force tu commences à y croire vraiment, il faut trouver la force de venir à l'école et trouver sa place. Quand en plus on t'oriente dans « la classe des fous » ou pire des handicapés, souvent cela modifie quelque peu ton comportement, et pas toujours en bien. En classe, les mots comme travailler, lecture, devoirs... te donnent envie de partir ... loin. Justement, le rôle de l'enseignant de CLIS était d'aller chercher ces élèves, de les retrouver, de les rassurer, de les ramener et de les aider à se convaincre de rester. Cela prenait souvent plus de 5 minutes.

En ULIS, on ne change rien à ton statut, on te laisse avec ta furieuse envie de partir, on met des barrières professionnelles pour que tu ne tombes pas dans un précipice en chemin, mais on n'envoie plus quelqu'un pour te convaincre de revenir. Ainsi depuis la rentrée, on assiste à des explosions en vol pour les élèves les plus fragiles. Les autres, fragiles aussi, tiennent pour le moment mais assistent aux attitudes, réactions, paroles, gestes qu'on ne devrait pas voir dans une école : quelle aide pour eux ! L'année scolaire est loin d'être terminée...

Comment se traduisent les explosions en vol : refus de travailler en salle ULIS, comportement de plus en plus éloigné de celui attendu dans une classe, dans la cour, pendant le temps cantine, pendant les APE, refus d'aller en inclusion, arrêt des inclusions dans une matière car comportement inadapté et empêchant de fonctionner, plus envie de venir à l'école... en gros l'inverse de ce pour quoi je viens à l'école le matin.

Pour être tout à fait honnête, je dois préciser ici le rôle des élèves placés en ULIS « par défaut ». Des gens mal intentionnés parlent d'enfants qui ne devraient pas être en ULIS, pire j'en connais qui l'écrivent ! Tous les instits d'ULIS en parlent quand ils se rencontrent. Les dégâts provoqués par ces élèves sur l'école dans son ensemble sont énormes. Quand on pose la question timidement de la raison de leur présence, les gens extérieurs, ceux qui réfléchissent, qui savent, t'expliquent : « Mais tu veux le mettre où ? » dans le meilleur des cas. « Oui mais il progresse, tu sais l'an dernier... » Mais surtout on te fait comprendre que tu exagères et on réussit à te culpabiliser. Je n'ai pas le courage ici de détailler de nombreux exemples avec leurs répercussions mais ça peut aller jusqu'à un enfant de 13 ans mis en cours d'année en CLIS parce que plus de place en ULIS collège, élève qui a mis en l'air la CLIS et détruit le système d'échanges entre quatre classes de l'école à lui tout seul. « Oui mais il progresse ! » « Tu veux le laisser à la rue ? » Nous, bêtement, « oui mais les 149 enfants de l'école ? » Qu'est-ce qu'on tient !

Je n'ai pas le courage non plus (et je ne l'aurai jamais) d'écrire quelques pages sur les enseignants en difficulté : le comportement de certaines familles entame quelque peu notre sérénité et notre sommeil. Quand notre situation (individuelle ou collective) devient très difficile, l'appel au secours provoque toujours la même escalade de réponses : « tu sais, yapaquetoï », faire des papiers en plus pour rien, te proposer des solutions déjà tentées ou inadaptées, te faire comprendre que tu n'es pas à ta place et t'enfoncer la tête un peu plus. J'exagère ?

Euh ... **NON** !

Bilan des + et des - de l'ULIS : les - mènent par 5 à 4, presque égalité donc. Si vous avez eu le courage de me lire, cette petite victoire montre en fait une énorme nécessité d'éliminer l'ULIS-école. Dans l'intention, je suis tout à fait pour une société inclusive, une nette amélioration du vivre ensemble, convaincu du bénéfice que cela induira chez chacun de nous. Mais si l'enfant

orienté en ULIS n'y trouve pas son compte, il faudra trouver une autre solution. Il me semble que la situation actuelle va provoquer l'explosion d'écoles avec ULIS et le départ de nombreux instits (je me trompe sûrement). Alors bien sûr, je commence à réfléchir à des évolutions sur l'organisation retenue cette année. Je suis même revenu sur ma décision de quitter l'ULIS l'an prochain pour tenter d'améliorer un peu les choses avant de partir.

Moins d'inclusions ? Pas d'inclusions la première année puisque maintenant j'ai des petits ? Le côté chef de gare restera et je ne vois pas comment installer une *ULIS du sens* pour le moment...

Mon objectif pour cette année est d'être présent jusqu'au 7 juillet sans être malade. Si je tente d'expliquer par écrit notre vie d'enseignant en difficulté, d'école en difficulté, c'est pour y voir plus clair et m'aider à gagner le combat.

Jean-Luc BOLANTIN

Témoignage collègue coordonnatrice ULIS collège

Les difficultés sont générées par la tension qui existe entre la théorie, la visée des textes et la pratique, la réalité du terrain.

Le coordonnateur est pris dans ces tensions et se trouve au cœur de toutes les difficultés liées à l'inclusion : difficultés des élèves, des enseignants, des AVS, des parents, des personnels de vie scolaire...

Le coordonnateur est considéré comme une personne ressource dans l'établissement. Cela ne signifie pas qu'il doit former les enseignants dans l'appropriation des outils utilisés par la MDPH et dans l'ASH, outils qu'il découvre très souvent en même temps que ses collègues.

La théorie	La pratique
Texte de référence : - Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. - Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 : Scolarisation des élèves en situation de handicap. Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires.	Le contenu de la circulaire du 21-8-2015 n'est pas connu des enseignants des classes ordinaires. La circulaire du 8-8-2016 n'a pas été présentée à l'équipe pédagogique. Aucun accompagnement à la mise en œuvre de son contenu n'a été proposé. Comment fonctionner dans ces cas-là ? Le coordonnateur de l'ULIS n'a pas vocation à présenter et expliquer ces documents aux enseignants quand l'administration ne le fait pas.

Les élèves : - L'ULIS offre aux élèves la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages <u>adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins</u> et d'acquérir des compétences sociales et scolaires, <u>même lorsque leurs acquis sont très réduits</u>. - La constitution du groupe d'élèves d'une Uli ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais <u>une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage</u>, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique. - Le nombre d'élèves qui bénéficient du dispositif au titre d'une Uli collège ou lycée ne dépasse pas dix. Cependant, dans certains cas, l'IA-Dasen peut décider de limiter l'effectif d'une Uli donnée à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique ou si les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrits le justifient. Il peut également augmenter l'effectif d'une Uli donnée si la mise en œuvre des PPS des élèves le permet. Les critères de modulation du nombre d'élèves bénéficiant de l'Uli s'appuient sur les temps de présence effectifs dans le dispositif et les temps d'inclusion scolaire en classe ordinaire ainsi que sur les projets personnalisés de scolarisation.	- Les potentialités et les besoins des élèves ne sont pas toujours connus à leur arrivée à l'ULIS : dossiers manquants et incomplets. Une grande partie des ces élèves arrivent avec un niveau CE1 pour suivre des cours dans une classe de 6ème ordinaire. Par ailleurs, des élèves relevant d'IME sont orientés et affectés en ULIS collège. - Cette compatibilité est-elle prise en compte lors des affectations. Certaines ULIS accueillent des groupes très hétérogènes avec des troubles très différents : troubles des fonctions cognitives ou mentales, troubles spécifiques du langage et des apprentissages, troubles envahissants du développement dont l'autisme et des troubles des conduites et des comportements. - Le nombre d'élèves dépasse les 10 et les critères de modulation ne s'appuient pas sur les temps de présence des élèves ni sur la mise en œuvre du PPS puisque les affectations (juillet-août) sont décidées avant l'élaboration de l'emploi du temps des élèves (septembre) et la mise en œuvre des PPS (novembre).
L'action du coordonnateur : s'organise autour de 3 axes : - l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'Uli ; - la coordination de l'Uli et les relations avec les partenaires extérieurs ; - le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource. Il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés. Il est cependant, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'Uli, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires.	La coordination est alourdie par deux facteurs : - l'hétérogénéité du groupe et des troubles qui engendrent des difficultés régulières, une multiplication des partenaires et des interlocuteurs et la nécessité d'un lien régulier pour construire des réponses globales cohérentes. - les documents administratifs : GEVA-Sco et mise en œuvre du PPS que le coordonnateur doit compléter en équipe avec tous les enseignants des élèves bénéficiant de l'ULIS sans aucune présentation ou accompagnement préalable par l'institution.

La formation continue :

Dans le cadre de la coopération, il n'y aura que des avantages à associer à ces actions de formation des personnels assurant l'accompagnement éducatif, rééducatif ou thérapeutique des élèves, prévues par le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009.

De même, les enseignants spécialisés peuvent participer aux actions de formation à destination des personnels du secteur médico-social.

Des actions rassemblant les équipes des établissements où sont implantées des Ulis peuvent également être mises en œuvre pour faciliter l'organisation et le fonctionnement de ces Ulis.

PPS :

Le projet personnalisé de scolarisation est mis en œuvre par le ou les enseignants de l'élève. Dans le second degré, le professeur principal est chargé de coordonner la rédaction du document de mise en œuvre du PPS, sous la responsabilité du chef d'établissement.

Afin d'accompagner les équipes, un document de mise en œuvre du PPS est proposé en annexe. Ce document a vocation à formaliser la mise en œuvre des décisions, préconisations, priorités et objectifs inscrits dans le PPS dont il reprend la trame. Il est renseigné par l'enseignant ou l'équipe enseignante de l'élève et traduit les décisions et préconisations du PPS en aménagements et adaptations pédagogiques. Ce document est conçu pour répondre aux différents points qui sont évoqués lors de l'ESS notamment sur l'évaluation de l'efficacité des moyens mis en œuvre.

- Pas de formation de ce type.

- Deux regroupements des coordonnateurs des ULIS du 2nd degré du département sont organisés durant l'année scolaire. Cette année, le premier regroupement a réuni les coordonnateurs des ULIS et les enseignants et directeurs de SEGPA. Une bonne partie de cette journée a été consacrée à la réforme de la SEGPA.

- La journée de formation est de plus en plus ponctuée par des injonctions et un discours culpabilisant et infantilisant de la part de la hiérarchie.

- L'IEN-ASH attend du coordonnateur ULIS de formaliser la mise en œuvre du PPS et de la communiquer à l'équipe pédagogique puis, à l'enseignant référent. Le travail d'équipe et de coordination ainsi que le rôle du professeur principal et du chef d'établissement ne sont pas pris en compte.

- Le document du PPS transmis par la MDPH ne contient pas de préconisations précises et son contenu ne correspond pas aux rubriques mentionnées dans le document de mise en œuvre. (voir les documents en question).

La programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA) Dans le but de prendre en compte les besoins particuliers d'un élève en situation de handicap lorsque les objectifs d'apprentissage visés sont très éloignés du programme suivi par un élève du même âge, l'équipe pluridisciplinaire peut inclure dans le projet personnalisé de scolarisation le besoin d'une programmation adaptée des objectifs d'apprentissage. Dans ce cas, il appartient aux enseignants qui ont en charge l'élève en situation de handicap, dans le cadre du conseil de cycle dans le premier degré, du conseil de classe dans le second degré, de construire au minimum pour une année scolaire cette programmation et de la formaliser en référence aux programmes scolaires en vigueur et au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'équipe de suivi de la scolarisation prend alors connaissance de cette programmation et s'assure qu'elle est conforme au projet personnalisé de scolarisation.	- Aucun document de PPS transmis par la MDPH ne mentionne ce besoin de programmation adaptée alors que la majorité des élèves sont orientés à l'ULIS avec un niveau CE1/CE2. - Les enseignants ne sont pas informés du PAOA. - Les élèves sont pris en charge sans PAOA. Cette situation met les élèves et leurs enseignants en difficulté et rend l'inclusion de plus en plus fragile.
AVS : Le personnel AVS-Co fait partie de l'équipe éducative et participe, sous la responsabilité pédagogique du coordonnateur de l'Ulis, à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'Ulis : - il participe à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves ; - à ce titre, il participe à l'équipe de suivi de la scolarisation ; - il peut intervenir dans tous les lieux de scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis en fonction de l'organisation mise en place par le coordonnateur. Il peut notamment être présent lors des regroupements et accompagner les élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans leur classe de référence. Il exerce également des missions d'accompagnement : - dans les actes de la vie quotidienne ; - dans l'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou	-Le manque de formation et la précarité de leur emploi des AVS ne leur permet pas d'accompagner dans des conditions correctes des élèves qui rencontrent des difficultés de différentes natures. - Le nombre d'AVS dans une ULIS est un facteur de difficulté non négligeable. La gestion de 2 ou 3 AVS est une tâche complexe pour le coordonnateur. - L'accompagnement dans la vie sociale et relationnelle est la mission la plus complexe tenant compte de la situation de handicap de certains élèves (autisme, trouble du comportement...) et du contexte du collège. - Dans la classe, la présence et l'accompagnement par l'AVS dispensent certains enseignants d'adapter ou aménager les cours. Tout l'effort repose alors sur l'AVS qui devient le seul interlocuteur de l'élève même lorsqu'il ne respecte pas les règles de la classe. - Le travail d'équipe entre AVS-co et coordonnateur ULIS peut être fragilisé par divers facteurs : absence de culture professionnelle commune, manque d'information sur le rôle de chacun auprès

professionnelles) ;
- dans les activités de la vie sociale et relationnelle.

de la communauté éducative.

- Le travail d'équipe entre AVS-co et les AED ne va pas de soi : turn-over des AED et approches différentes dans l'accompagnement des élèves.

Témoignage collègue RASED (bilan situation en mai 2014)

A l'origine (1990) 19 RASED ont été créés avec 58 postes.

Mais la formation des personnels spécialisés des RASED a toujours été très aléatoire, et fluctuante en Aveyron, selon les crédits qui lui étaient accordés : en conséquence, depuis leur création, faute de politique volontariste pour les pourvoir, les RASED n'ont pas tous fonctionné dans les conditions optimales : En 2008, sur les 58 postes RASED, 44 seulement étaient pourvus.

Une première vague de suppression à la rentrée 2009 a ramené le nombre des personnels RASED, toutes spécialisations confondues à 34. Ce nombre a continué à baisser doucement depuis, et les RASED Aveyronnais comptaient en 2012 30 personnes : 13 psychologues scolaires, 16 maîtres E et 1 seul maître G, répartis sur 16 structures.

A la rentrée 2012, avec la suppression de 9 postes d'enseignants spécialisés « E » sur 16, La restructuration des RASED Aveyronnais (« cadrage » académique) ne conserve qu'un seul RASED par circonscription, soit 7 structures (psy + E) et 1 structure (psy + E + G) ... Le nombre de psychologues scolaires reste inchangé à cette date là, mais le territoire Aveyronnais ne conserve que 8 enseignants spécialisés, et les rased du département ont été particulièrement déstabilisés par le « redéploiement » des personnels restants.

A la rentrée 2013, le département n'a plus un seul poste G, compte 7 maitres E, et 13 postes de psychologues scolaires dont 3 ne sont pas pourvus.

La Direction Départementale de l'Education Nationale, vient de décider de supprimer les 3 postes de psychologues scolaires non pourvus, alors même que nous savons que ces postes auraient pu être pourvus à la rentrée.

Selon ces dernières décisions à la rentrée 2014, les effectifs des RASED aveyronnais ne seront plus que de 17 personnes : 7 maîtres E et 10 psychologues....

Soit, depuis 2008, une perte de près de 70% de postes RASED et Aveyron !!!

La moyenne nationale de suppression des postes RASED se situe autour de 33% (chiffres FNAREN : association des maitres G)* et sur l'académie de Toulouse, à moins de 50% (source MEN)

Outre ces inégalités de traitement selon les départements, il nous semble important de considérer d'une part l'étendue des territoires que représentent les circonscriptions aveyronnaises, et d'autre part, le fait que les écoles rurales accueillent de plus en plus fréquemment des enfants en grande difficulté. Loin des structures spécialisées et dans un environnement familial difficile, ces enfants n'ont souvent aucune aide autre que celle apportée par les membres du RASED dans leur école.

*La dernière enquête de la FNAREN montre au niveau national, une perte de :

- 38 % de postes d'enseignants spécialisés à dominante pédagogique depuis 2008
- 50% de postes d'enseignants spécialisés à dominante rééducative depuis 2008
- Un gain de 1% de postes de psychologues depuis 2008

Annie CAILHOL

VII - Focus enseignants référents :

Maitres référents

[http://web.ac-](http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r32804_61_fiche_poste_secteurs_referents_2016-2017mod.pdf)

[toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r32804_61_fiche_poste_secteurs_referents_2016-2017mod.pdf](http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r32804_61_fiche_poste_secteurs_referents_2016-2017mod.pdf)

VII - Revendications (à articuler avec le reste) :

- Temps de travail
- Nombre max d'inclusion par classe
- Inclusion/ ULIS : REP : des seuils à déterminer, des effectifs à compter par classe
- Créer un poste d'enseignement spécialisé par école ou réseau d'écoles, en plus de PDMQDC
- les enseignants référents qui ont évoqué de faire **le choix** de s'engager dans le blocage d'une enquête spécifique MDPH.
- Interpeller les pouvoirs publics sur l'accès aux soins, le maillage du territoire, l'ouverture de places en SESSAD ou ESMS
- Formation initiale et continue de qualité sur ces questions
- Temps de concertation avec les AVS/ avec les partenaires
- Professionnalisation des AVS
- Partage d'une culture commune
- Avoir une réflexion plus pointue sur le territoire rural, lutter contre l'isolement des élèves et des enseignants : interroger sur la question des conventions rurales
- Comptage de la lourdeur administrative
- Travailler à la construction collective de revendications

A travailler :

- La question d'un corps d'orthophonistes et de psychomotriciens au sein de l'EN, ou des revendications fortes d'un service public du soin de qualité