

Inclusion : **les conditions (de travail) ne sont pas réunies**

De l'intégration scolaire à l'inclusion : l'avènement des dispositifs

L'école inclusive serait une école qui s'adapte aux élèves dont les besoins éducatifs sont particuliers. Dit comme cela c'est un changement de paradigme. Nous sortirions de la catégorie générale de « normalisation » et de ses multiples variations (adaptation, réadaptation, rééducation, redressement, réintégration, réparation, intégration) qui valident la différence, pour entrer dans un processus pratique qui relève de l'égalité. L'école inclusive concernerait ainsi des publics scolaires plus larges que les seul.e.s élèves porteur.eus.es de handicap. On reconnaît d'abord l'humanité et donc l'égalité et c'est ensuite aux institutions de considérer pour elles-mêmes l'adaptation aux besoins particuliers.

Posées telles quelles, les conditions étaient réunies pour qu'à l'école, les pratiques mises en œuvre aillent dans le sens d'une transformation du milieu scolaire, pour entièrement se tourner et s'organiser autour de la réduction des éléments handicapants de l'environnement. Pratiques nécessairement profitables à tou.te.s les élèves, en s'appuyant sur une pédagogie qui favorise et met en avant la réussite par le collectif, en évacuant les organisations en classe unique avec des objectifs annuels par niveau d'âge, en s'émancipant des supports quasi-exclusivement fondés sur de la culture écrite, en visant une organisation du travail qui soit définie par le partage du pouvoir, et qui se protège de la division sociale et de la hiérarchisation.

Il n'en est rien et la loi de 2005 vient s'appliquer à l'école dans une logique de libéralisation de l'offre scolaire, via l'unique prisme du droit des familles : celui de voir leur enfant scolarisé dans l'établissement de référence. Par ailleurs, faute de moyens dans le service public, les parents sont contraints de s'adresser à des soignant.e.s et/ou éducateur.trices en libéral,

souvent au travers de relations de clientélisme non coordonnées.

Pas de changement de politique de formation des enseignant.e.s non plus, pas de travail autour des moyens, ni de l'organisation du travail. Les nouveautés ? Le I de CLIS s'actualise et est désormais celui du terme inclusion, avec la circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009.

Dans la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés », l'occurrence du mot dispositif passe de 4 à 14 depuis le dernier texte, une nouvelle fonction fait son apparition : l'enseignant-e devient coordonnateur.trice ; et la classe devient une unité.

« Dispositif. Pôles. Mutualisation » : du vocabulaire et des concepts positifs difficiles à combattre qui cachent des baisses de moyens, un désengagement de l'état, une quasi-privatisation, des statuts divers et toujours plus précaires

Avec la mise en place des dispositif ULIS et Dispositif d'ITEP, l'institution acte la fin de la classe, et le passage du rôle des enseignant.e.s à coordonnateur.trice.s Un rôle qui change, mais une définition des conditions du travail qui restent les mêmes et donc des tâches non comptabilisables dans le temps de travail.

Du côté des enseignant.e.s des classes ordinaires d'inclusion, l'accueil des élèves en situation de handicap représente effectivement un surplus de travail parfois seulement vécu comme du temps supplémentaire de travail. Le/la coordonnateur.trice tend à devenir prescripteur-trice via la compétence de personne ressource.

Cela entraîne une attente surdimensionnée des collègues sur les réponses à apporter aux impossibles de l'élève.

Cela n'est pas sans conséquence et met en jeu des rapports hiérarchiques délétères entre travailleur.se.s.

Du côté des élèves, l'accès à une scolarité inclusive nécessite que leur place soit garantie à la fois et respectivement dans une classe dite ordinaire et un dispositif relevant d'un accompagnement spécialisé. Or, les modes de comptage de l'administration ne garantissent pas cela.

Par exemple, les élèves d'ULIS ou d'ESMS ne comptent pas dans les effectifs des établissements scolaires lorsqu'il s'agit d'ouvrir ou de fermer des classes. Par contre, dans le même temps, l'administration les compte comme faisant partie de leur classe d'inclusion lorsqu'il s'agit de gonfler le nombre d'enfants accueillis sur un même dispositif, sous prétexte qu'ils ne le fréquentent pas tous en même temps. Tout cela empêche une juste adéquation entre le nombre d'enfants et les moyens mis à disposition (ouverture-fermeture de classe, décharge de direction).

Les compter serait une première étape qui, cependant, ne prendrait toujours pas en compte un déploiement au plus près des besoins de chacun.e. Les indispensables aller-retours des enfants entre milieu ordinaire et dispositifs spécialisés nécessiteraient plus de moyens encore.

Un dispositif qui ne peut pas se penser que désincarné : coordonner ou accueillir, on ne veut pas choisir !

Le dispositif ne fait pas disparaître le trouble ni la nécessité de mettre en face une réponse humaine, institutionnelle accueillante, un lieu incarné. Ce qui n'est pas possible dans un espace psychiquement surchargé par des effectifs excessifs ou un.e adulte occupé.e à coordonner et donc finalement absent.e.

Là où le dispositif vient remplacer l'institution (au sens lieu d'accueil incarné), on revendique la coexistence du dispositif et de l'institution, donc la nécessité de moyens humains suffisants pour remplir les deux fonctions de façon satisfaisante.

Par ailleurs, la destruction des RASED, le désinvestissement progressif du ministère dans les formations CAPPEI, le manque de formation de qualité pour les AESH, nient le savoir-faire des professionnels et la nécessité de travailler au plus proche des enfants.

Au lieu de ça, dans le premier degré, une réforme propose à la place des maître.sse.s G des « maîtres ressources vie scolaire », censés accompagner les enseignant.e.s dans la prise en charge des élèves en difficultés. On voit bien comment la frontière entre difficulté scolaire et handicap est atténuée, évacuant ainsi toute responsabilité structurelle de l'école dans les difficultés rencontrées par certain.e.s élèves. Pour aller plus loin, on peut parler d'une véritable tendance à pathologiser la difficulté scolaire, avec un recours à l'accompagnement par un.e AESH quasi systématique sans que cette compensation ne soit véritablement pensée au plus proche des besoins de l'enfant concerné.

Un dispositif ne peut pas se penser dans un cadre administratif si contraignant.

Du côté des professionnel.le.s, l'attente de l'institution se place soi-disant du côté de la souplesse. Or le cadre administratif notamment empêche des réponses innovantes et dans des délais correspondant aux réels besoins des jeunes.

Du côté des élèves, il s'agit de ré-accueillir ceux/celles qui ne pouvaient trouver leur place dans le cadre préexistant, sans que ce cadre-là n'ait évolué vraiment. Au niveau de l'école, la réponse institutionnelle devient de plus en plus didactique.

En plus d'être la plupart du temps quasi inefficace, l'idée que l'adaptation uniquement didactique serait possible et permettrait à elle seule d'accueillir correctement tou.te.s les jeunes est extrêmement chronophage et culpabilisante pour les enseignant.e.s.

Elle va de pair avec une tendance neuro-cogniviste de plus en plus présente en France à l'université et dans les milieux sanitaires et médico-sociaux. Cela se traduit au sein de l'école par une dérive managériale d'évaluation tout azimut des pratiques, des professionnel.le.s et des enfants. Le temps pour comprendre le rapport à l'apprendre de l'enfant est balayé.

Ces approches coûtent il est vrai moins cher dans une logique libérale que des organisations de travail pensées autour de prises en charge globales de la difficulté.

Pôle : regrouper n'est pas mutualiser !

L'invention des PIAL (Pôle Inclusif d'Accompagnement Scolarisé) regroupant les établissements ordinaires et la logique de regroupement par pôles dans les établissements médicaux sociaux sont mises en œuvre sous couvert d'une souplesse et d'une mutualisation de moyens. Cependant, du point de vue libéral, cela consiste en une uniformisation, un contrôle et une gestion des moyens toujours à la baisse, en flux tendus. Il s'agit de donner l'illusion de plus de moyens en augmentant la quantité de public couvert, tout en baissant la qualité de l'accompagnement.

Cela amène par exemple à imposer des inclusions d'enfants par groupe dans une même classe, qui peuvent ainsi bénéficier tous.tes en même temps d'un.e AESH mutualisé.e, ce qui ne peut se faire qu'au prix d'un formatage des modalités de prises en charge et des enfants elles-mêmes aux moyens mis en œuvre par l'institution.

Comment/pourquoi/quels intérêts de mettre à jour Les statuts différents. Les conflits de pouvoir. La hiérarchie implicite pour travailler efficacement et Lutter dans une telle organisation.

La prise en charge des élèves en situation de handicap, que ce soit dans les écoles ordinaires ou dans les établissements médicaux sociaux, est mise en œuvre par un accompagnement qui s'appuie sur une division du travail entre des personnels aux statuts très différents : AESH, Educateur.trice.s, Enseignant.e.s spécialisé.e.s, relevant pour certain.e.s d'un employeur différent (Education Nationale, Association, Collectivités Territoriales).

Cette organisation tend vers une hyperspécialisation des tâches de chaque professionnel, là où souvent l'accueil demande encore plus que pour les autres une prise en compte de l'enfant dans sa globalité. Cela crée une tendance à la multiplication des intervenant.e.s autour du même enfant, qui finit par entraîner une complexité et une perte de sens pour les travailleur.euses.

De plus, la diversité des contrats de travail crée pour tou.te.s une façon différente d'appréhender la question du temps de travail et de l'implication. Ces disparités induisent, dans les relations de partenariat, des questions de rapport au travail et de domination sociale.

Ces différences de statut entre travailleur.euse.s. entraîne des disparités de condition de travail qui ont des effets sur l'accueil des élèves. Il nous apparaît fondamental que le syndicat veille à porter le questionnement autour des enjeux de pouvoir et de la hiérarchie implicite que cela engendre. Dans une dynamique de conscience de classe, nous devons questionner la place de chacun.e en terme de domination. Afin de repenser la proximité entre travailleur.euse.s, actons la position dominante qu'occupe les enseignant.e.s.

Pour la déconstruire, portons au quotidien dans les rapports entre travailleur.euse.s des exigences communes et des revendications partagées.

Par exemple, les AESH ne sont en temps normal pas responsables des enfants, en l'absence des enseignant.e.s. Portons l'exigence d'un statut de responsabilité au même niveau pour tou.te.s et les considérations financières qui vont avec.

Les travailleur.euse.s en ESMS (Educateur.trice.s, Thérapeutes) ont de plus en plus souvent des contrats à temps partiel. Portons l'exigence d'un emploi à temps complet pour tou.te.s, et les considérations financières qui vont avec.

L'organisation du temps de travail des enseignant.e.s ne prend pas en compte la nécessité d'échange et d'analyse de pratiques. Portons l'exigence d'une définition globale du temps de travail pour tou.te.s au-delà de la présence des enfants et les considérations financières qui vont avec.

Pour une école en mesure de se disposer entièrement à l'accueil de tou.te.s

Afin d'atteindre une école réellement inclusive, il faudrait repenser l'Ecole dans son ensemble sur des bases autogestionnaires et émancipatrices. En attendant nous revendiquons :

- La sortie de cette injonction paradoxale où la didactique a pris le pas sur le travail de la relation.
- La limitation des organisations mutualisées et des dispositifs à une échelle locale : l'établissement d'accueil.
- La collégialité des décisions et de l'organisation de la prise en charge
- Des pédagogies qui s'ancrent sur la prise en compte de l'enfant comme « auteur-trice » de ses apprentissages et de sa vie en général, scolaire en particulier.
- La prise en compte du temps hors présence enfants pour tou.te.s les travailleur.ses, comme un temps de travail à part entière : une approche pluridisciplinaire reconnue.
- Des statuts qui reconnaissent à tou.te.s les travailleur.euse.s une responsabilité et une autonomie dans leur travail.
- Des contrats pérennes et des temps de travail complet pour celles et ceux qui le souhaitent.
- Une adaptation des moyens aux réalités des besoins.

