

Réussir l'accueil de tous les élèves spécifiques, un défi ?

La réforme du lycée occupe depuis plusieurs mois, légitimement, la scène médiatique et politique. Les textes publiés au bulletin officiel actuellement montrent que le collège n'est pas d'une actualité brûlante. Après l'assouplissement de la réforme, la loi sur les téléphones portables, peu de grandes modifications ces mois derniers en attendant le décret sur la nouvelle « Troisième prépa-métier » qui devait paraître avant la fin du mois de décembre 2018. Peut-être est-ce alors l'occasion d'aborder des thématiques « de fond » sur lesquelles nous ne prenons que trop peu, parfois, le temps de nous pencher, du fait de nos agendas surchargés.

À l'occasion de la réunion du CNCPH, Conseil national consultatif des personnes handicapées, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a lancé, le 22 octobre 2018, une « concertation pour l'école inclusive ». Plus largement, c'est le thème de l'accueil de tous les élèves à besoins spécifiques (collèges et lycées) que nous aimerions relancer. Comment recevoir au sein de nos classes des élèves de plus en plus différents et – il faut le dire – de plus en plus nombreux ? Comment les mener vers la voie de la réussite et assurer une différenciation pédagogique effective ? La commission Éducation & pédagogie, dans la lignée des motions votées à Colmar, a voulu faire un point de la situation par le biais de quelques exemples choisis. Sans exhaustivité, mais en lançant quelques pistes de réflexion.

Les élèves à « besoins éducatifs spécifiques » ou à « besoins éducatifs particuliers » regroupent une grande variété d'enfants qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité de leurs homologues du même âge ; ils sont dans une « situation particulière » ou souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. Intégrés dans les dispositifs ULIS, SEGPA, EREA, enfants intellectuellement précoces, relevant de la difficulté scolaire plus « classique » (PAP, PPRE...), élèves allophones, la liste est longue et les profils de chacun bien particuliers. Les besoins de ces élèves nécessitent que les communautés éducatives renouvellent leurs pratiques pédagogiques dans une perspective d'une plus grande individualisation des

prises en charge et d'une personnalisation des parcours éducatifs de ces jeunes. Ces dernières années ont connu sur le sujet des progrès significatifs.

L'ACCUEIL DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Sans rappeler les lois de 1975, la circulaire « plan intermédiaire » de 1982-1983, la déclaration de Salamanque de 1994 (qui consacre le terme « d'inclusion », après celui « d'intégration »), la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a permis des avancées majeures dans l'accueil des élèves en situation de handicap tout d'abord.



Audrey CHANONAT
ESN Commission Éducation & pédagogie

Ainsi, leur scolarisation a connu une forte augmentation depuis 2006, passant de 100 000 élèves, à plus de 390 000 en 2017. Selon les statistiques publiées par la DEPP, à la rentrée 2017, 390 800 enfants ou adolescents en situation de

èves à besoins

handicap sont inscrits; près de 80 % d'entre eux le sont en milieu ordinaire. **Cette scolarisation en classe ordinaire progresse de 7,5 % dans le premier degré et de 9,2 % dans le second degré en moyenne chaque année, signe du développement de la poursuite d'études de ces élèves dans le système scolaire.** Ce sont des réussites indéniables pour un pays qui, il faut le dire, n'a pas toujours été en avance sur l'accompagnement de ces enfants. Un plan national de développement des ULIS est actuellement en cours. Il vise à répondre aux besoins par une offre plus diversifiée de parcours.

Dans le même temps, le nombre d'élèves bénéficiant d'une prescription d'aide humaine individuelle ou mutualisée est passé de 89 300 au 31 décembre 2012 à 156 000 en juin 2017, **soit une augmentation de 64 % sur cinq ans et une moyenne de variation annuelle de + 13 %.** Les conséquences sur les recrutements des AVS/AESH sont importantes, nous en parlerons plus loin.

LES ÉLÈVES INTELLECTUELLEMENT PRÉCOCES

D'une autre nature est l'accompagnement des élèves intellectuellement précoces. Ils ne représentent qu'une part très faible de la population scolaire (2 à 3 %), mais leur accueil n'en est pas moins complexe. D'une manière générale, ce terme est utilisé pour désigner un « enfant qui manifeste la capacité de réaliser, dans un certain nombre d'activités, des performances que ne parviennent pas à accomplir la plupart des enfants de son âge ». Très peu de



recherches scientifiques à large échelle ont été menées sur le territoire français sur ce thème, alors que ce sujet fait l'objet d'une production beaucoup plus abondante dans l'espace anglophone, plus particulièrement aux États-Unis où la tradition d'accueil de ces élèves « gifted and talented » remonte au moins aux années 1950. Dans le prolongement des travaux conduits en psychologie de l'intelligence, relayés par ceux des sciences cognitives, les études consacrées aux EIP se sont éloignées depuis vingt ans de l'approche unidimensionnelle fondée sur la mesure du facteur général de l'intelligence, pour privilégier une approche multidimensionnelle (conception des intelligences multiples (Gardner), reconnaissance du rôle de la créativité (Sternberg et Lubart)). Parmi les enfants intellectuellement précoces, une partie importante (deux tiers?) ne pose pas de problème particulier. Ce sont des élèves

qui poursuivent leurs études sans difficulté majeure et beaucoup obtiennent une véritable réussite scolaire. En revanche, l'école est parfois mise en cause par des familles qui, confrontées aux difficultés scolaires de leur enfant, découvrent que celui-ci a un quotient intellectuel élevé, généralement (mais de moins en moins, les enseignants étant sensibilisés à cette approche) après consultation d'un psychologue privé. Parfois, leurs enfants n'ont rencontré qu'un grand sentiment « d'ennui », de « mal-être », mais ils ont pu aussi manifester, à un moment donné, soit des troubles comportementaux importants, soit des difficultés spécifiques dans les apprentissages. La plupart d'entre eux ont en effet en commun un déséquilibre entre des potentialités supérieures à la moyenne dans diverses situations (impliquant, par exemple, la richesse du vocabulaire, la lecture, la langue orale, la mémoire) et des insuf-

finances marquées dont les plus souvent citées concernent l'écriture (dysgraphie), la présentation des devoirs et des cahiers, les savoir-faire pratiques, la capacité à entrer en relation et à coopérer avec l'autre, l'organisation du travail, la maîtrise des gestes et des émotions, les activités physiques... Nombre d'entre eux sont accueillis dans les établissements avec des programmes personnalisés de réussite éducative et la présence en classe de ces élèves reconnus EIP pousse à faire évoluer quotidiennement les pratiques pédagogiques.

LES ÉLÈVES ALLOPHONES

Les élèves allophones représentent un type de public différent. Durant l'année scolaire 2016-2017, près de 60 700 élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde (FLS) ont été scolarisés : 29 700 dans une école élémentaire, 24 500 dans un collège, et 6 400 dans un lycée. Au total, ils représentent 0,62 % des effectifs du premier et du second degré. Leur répartition sur le territoire est contrastée. La Guyane, les départements franciliens de Seine-Saint-Denis et du Val-d'Oise, ainsi que ceux de l'Oise, du Rhône et du Vaucluse accueillent plus d'élèves allophones, en proportion, que les autres. Ils peuvent être intégrés en partie ou entièrement dans des dispositifs d'aide (UPE2A, soutien linguistique, modules d'accueil temporaire). En 2017, 91 % des élèves allophones bénéficient d'une scolarité dans une classe spécifique ou d'un soutien linguistique, lors de leur entrée dans le système éducatif français. Quel que soit le degré de

scolarisation, ils sont pris en charge majoritairement (67 %) dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A ou UPE2A non scolarisés antérieurement). Leurs besoins éducatifs spécifiques sont aujourd'hui source de nombreuses demandes de formation de la part des enseignants.

LA GRANDE DIFFICULTÉ

Enfin, une autre part des élèves à besoins particuliers, de plus en plus importante semble-t-il, est celle de la « grande difficulté scolaire classique ». Si l'accueil des élèves en situation de handicap dans les classes fait aujourd'hui partie du quotidien des équipes pédagogiques, celles-ci se trouvent confrontées quotidiennement à la question des adaptations à destination des élèves « dys ». Ces troubles de l'apprentissage, qui correspondent notamment à un retard dans l'acquisition du langage oral et/ou écrit sont une des raisons les plus fréquentes de consultation des pédiopsychiatres, des neuropsychologues, des ergothérapeutes et des orthophonistes. Ils peuvent avoir des causes diverses, neurologiques, psychologiques ou troubles des fonctions cognitives. Leur sévérité est également très variable, entre les cas de dysphasies lourdes et les cas de dyslexies légères et non résistantes. La diversité de ce panel fait appel à des compétences éducatives, pédagogiques, mais aussi médicales et paramédicales. Dans les classes, cette gestion des PAP, PPRE, PAI, selon les dires des enseignants, questionne sur la limite de l'individualisation, surtout quand les effectifs approchent les 30 élèves par division. La frontière entre

la difficulté scolaire remédiable et celle qui ne l'est qu'avec l'appui des corps médicaux apparaît ici très poreuse. Elle relance le débat de la mise en place des « Pôles inclusifs d'accompagnements localisés » (PIAL) évoqués par Jean-Michel Blanquer ces derniers mois. Peu de chiffres officiels sont disponibles pour faire un réel état de l'évolution de ces adaptations. Seuls les bilans fournis pour les aménagements d'examens permettent à ce jour d'avoir des pistes de réflexion fiables. Quelques académies, comme celle de Versailles, disposent cependant d'études plus poussées.

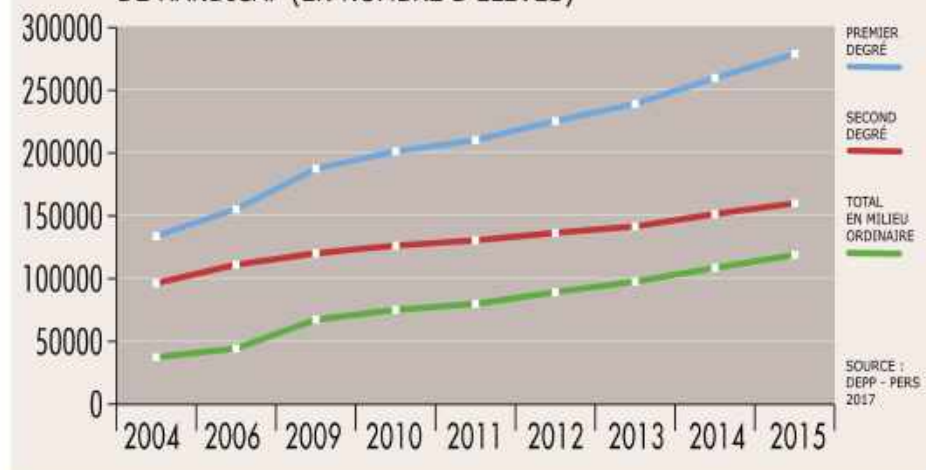
SEGPA

Les élèves des SEGPA font eux aussi partie de cette évolution, avec un contexte historique et une perspective cependant bien différents, les SEGPA n'ayant pas vocation à se développer dans le futur. La dernière enquête de la DEPP (Repères et références statistiques, DEPP 2018) stipule qu'en 2017, 84 500 élèves sont scolarisés dans une section d'enseignement général et professionnel adapté. Mais depuis leur création en 1996, les effectifs ont diminué de plus de 30 000 élèves. Un article entier leur est consacré plus loin.

Comment expliquer ces évolutions et quelles sont leurs conséquences sur le système scolaire dans son ensemble ?

Les causes avancées sont à la fois structurelles et institutionnelles. Le rapport conjoint IGEN/IGAENR d'août 2018 écrit par les Inspecteurs généraux Yannick Tenne, Caroline Moreau-Fauvarque, Marc Rolland et Jean-François Raynal sur « L'évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap » s'étonne du fait que, treize ans après la mise en place de la loi de 2005, l'augmentation du nombre d'enfants accueillis dans ce cadre ne montre pas d'infléchissement (le taux de croissance de 10 % annuels se maintient peu ou prou) et que, parallèlement la prescription d'aide humaine ne cesse de progresser. Il avance un certain nombre de facteurs responsables : progression de la poursuite d'études dans le second degré, meilleur repérage des troubles, augmentation structurelle des reconnaissances MDPH avec une hypothèse d'occurrences croissantes et/ou d'élargissement du champ des handicaps (les

LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP (EN NOMBRE D'ÉLÈVES)





troubles spécifiques du langage notamment, ou les troubles du comportement ou de l'attention). Il évoque de plus des modalités d'allocation de l'aide humaine réparties entre aide individuelle, aide mutualisée et aide collective qui donnent lieu à des interprétations et des décisions de notification variables selon les départements et interroge la pertinence des outils d'évaluation (GEVA-Sco) et de coordination globale des structures. Enfin, une régulation trop faible des demandes des familles, assimilant souvent une demande d'accompagnement humain à un droit.

L'inclusion scolaire ne s'arrête pas au seul accueil des enfants en situation de handicap dans les classes. Sa mise en œuvre reste cependant de l'entière responsabilité de l'Éducation nationale.

La loi de 2005, et celle du 8 juillet 2013 ont posé les bases d'une école inclusive et non plus intégrative, dans le sens où c'est à l'école de s'adapter aux besoins spécifiques de l'enfant ou de l'adolescent et non l'inverse. L'Éducation nationale n'est plus responsable de la décision d'orientation, toutefois elle reste maître d'œuvre des parcours scolaires. Pour autant, nous vivons dans un système dans lequel les réponses aux difficultés scolaires des élèves sont préférentielle-

ment posées en termes de remédiation plutôt qu'en termes d'actions préventives sur l'environnement scolaire ou pédagogique. Peut-être faudra-t-il s'interroger plus longuement sur ce paradigme.

Même si les progrès dans l'accueil de l'ensemble de ces élèves ont été remarquables et l'investissement des équipes pédagogiques indéniable, allant incontestablement dans le bon sens, force est de reconnaître que le système est aujourd'hui parfois à la peine, et les personnels de direction ne sont pas, loin de là, les seuls à le reconnaître. En avril 2018, le rapport n° 2018-035 des Inspecteurs généraux Christine Gavini-Chevet, Yves Delécluse et Christian Bigaut sur « Les aménagements d'exams » dénonce les difficultés du système à faire face à l'accroissement des demandes : « L'augmentation des demandes d'aménagement concerne l'ensemble des examens scolaires gérés par l'administration centrale. Selon les académies, cette progression est variable mais, comme la mission a pu le constater à l'occasion de plusieurs déplacements en académies, elle peut atteindre un taux annuel qui dépasse largement celui de 10 % couramment avancé. »

Cette situation confronte les académies à un défi de gestion et de communi-

cation en direction des familles et des équipes pédagogiques. Des données fournies par la DGESCO montrent qu'entre 2014 et 2017, pour le seul baccalauréat, les demandes ont augmenté de 69,3 % au niveau national. Les Inspecteurs généraux soulignent également un décalage réel entre les adaptations accordées durant l'année scolaire et les aménagements octroyés pour les épreuves, quand il s'agit pour les familles d'obtenir des garanties de réussite supplémentaires. Tous examens confondus – DNB, CAP-BEP, Bac, BTS – la DGESCO dénombrait en 2016 plus de 46 000 candidats ayant bénéficié d'un AE alors qu'on ne comptait que 11 140 élèves dont le handicap était reconnu. Le médiateur de la République relevait d'ailleurs la même année l'incompréhension croissante des familles ayant reçu une réponse négative à leurs sollicitations. Les centres d'examen qui ont la responsabilité finale de l'organisation font état d'une complexité croissante pour satisfaire aux exigences des prescriptions : gestion du matériel informatique, insuffisance du nombre d'AESH pour secrétariat ou reformulation des consignes, décalage horaire des tiers-temps, multiplication des salles... Ces obstacles techniques apparus à l'occasion des examens ont suscité au fil du temps une multiplication des textes réglementaires de cadrage qui brouillent la mise en œuvre et occasionnent sans cesse de nouveaux recours juridiques. Les IG n'hésitent pas à parler d'un « système à bout de souffle », tant les prescriptions sont exponentielles.

À ces différents aspects s'ajoute aussi la question de l'équité géographique et sociale. Toutes les études soulignent que la situation professionnelle des parents a une influence majeure sur la nature des troubles détectés et le parcours scolaire des enfants. À cela s'ajoutent, d'une part, une répartition très hétérogène sur le territoire national des services et des

1 Évolution des effectifs de Segpa

	1995 (1)	2000	2005	2011 hors Mayotte	2011 y.c. Mayotte	2013	2014	2015	2016	2017
Sixième à troisième	(1) 45 768	105 663	101 976	90 990	92 280	90 813	88 220	85 427	83 186	81 433
Formation professionnelle	(1) 65 933	5 354	1 692	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
Total hors EREA	112 701	111 017	103 668	90 990	92 280	90 813	88 220	85 427	83 186	81 433
Segpa en EREA	6 221	5 628	5 876	3 475	3 475	3 571	3 471	3 359	3 128	3 030
Total Segpa	118 922	116 645	109 544	94 465	95 755	94 384	91 691	88 786	86 314	84 463

► Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte à partir de 2011, Public + Privé, MEN.

1. Effectifs des sections d'éducation spécialisée (deux années de type collège [6^e-5^e], suivies de deux à quatre années de formation professionnelle).

2. Fermeture des préparations au CAP en Segpa à la rentrée 2010, les élèves étant orientés en lycée professionnel.

© DEPP

établissements influant fortement sur la diversité des orientations possibles et, d'autre part, des disparités entre académies dans les réponses données aux demandes d'accompagnement.

Le recrutement des AVS/AESH est un autre exemple de l'évolution actuelle. La DGESCO évalue les besoins en emplois supplémentaires à 5 000 ETP pour chacune des rentrées 2018 et 2019. Dans ses projections jusqu'en 2022, elle estime que l'augmentation de l'aide humaine avoisinerait les 20 000 emplois nécessaires ; considérant le caractère inéluctable de cette situation et ses conséquences en termes de ressources humaines, elle s'interroge nettement sur les moyens d'y faire face.

L'inclusion scolaire concerne l'ensemble des élèves, bien au-delà de la loi de 2005. Les effets que cette tendance a produits depuis vingt ans, d'abord pour les enfants et adolescents, apparaissent extrêmement positifs au sein de l'institution scolaire. Une autre conséquence, non mesurée car incommensurable, est son apport à l'éducation de tous à la reconnaissance des différences, à leur valorisation pour chacun et à une conception humaniste de la société. Sans oublier que « le modèle moyen de l'enfant n'existe pas sauf comme référence par rapport à laquelle se situer : beaucoup d'enfants peuvent se situer non loin de cette norme, beaucoup d'autres peuvent s'en éloigner plus ou moins [...]. Ces écarts peuvent varier durant la scolarité mais aussi selon la discipline scolaire ou, plus généralement, le type d'apprentissage ». (Yves Dutercq, 2001).

Dans ces conditions, l'accueil de tous les élèves à besoins spécifiques est un défi du quotidien. Ce fut l'un des thèmes proposés à la réflexion des académies lors du CSN de janvier 2019 par la commission Éducation & pédagogie.

Dans la suite de ce dossier, plusieurs écrits et témoignages apportent des éclairages différents : histoire de la SEGPA et des enseignements adaptés, afin de retracer le contexte historique d'évolution de ces accompagnements, puis plusieurs témoignages d'acteurs de terrain : chefs d'établissements d'accueil d'UPE2A et de SEGPA, AESH et référent académique auprès des enfants intellectuellement précoces.

Les SEGPA

De la démocratisation ségrégative à l'école inclusive



Christian MACHETEAU
Chef d'établissement retraité
SA 2008/2014
Académie de POITIERS

Les SEGPA sont des structures atypiques pour bien des raisons.

Les élèves qu'elles accueillent, dont le nombre a diminué de près de 30 000 en moins d'une vingtaine d'années pour se stabiliser aujourd'hui autour de 80 000, appartiennent tous au noyau dur des adolescents les plus en difficulté scolaire du second degré.

Les missions qui leur sont assignées les situent dans les champs du premier degré, du second degré et depuis 2017 avec la création du CAPPEI, des pratiques de l'école inclusive et de la formation professionnelle spécialisée.

Enfin, comme le relève Sylvie Tolmont dans son rapport à l'Assemblée nationale sur le projet de la loi de finances 2015, les SEGPA paraissent contredire « dans leur positionnement et leur fonctionnement » deux grands objectifs posés par la loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : la réaffirmation du collège

unique d'une part, et la promotion de l'école inclusive d'autre part. »

Elle rappelle aussi qu'en vertu du deuxième objectif, le service public de l'éducation reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser (article L. 111-1 du Code de l'éducation).

Le moins que l'on puisse dire, c'est que cette capacité d'apprendre n'a pas toujours été reconnue dans le passé. Nous allons pouvoir le constater en nous penchant sur l'histoire de la scolarisation de ces adolescents à besoins particuliers.

La récente période inclusive a longtemps été précédée des périodes ségrégatives et intégratives qui se sont succédées dans des contextes marqués par les évolutions de la société, du système éducatif dans sa globalité et de l'enseignement spécialisé.

DE L'EXCLUSION À LA SÉGRÉGATION

Dans les années soixante/soixante-dix, on remet en question l'organisation et le fonctionnement du système scolaire et plus particulièrement de son modèle secondaire qui conduira à la mise en place du collège unique en 75 avec la loi Haby.

Antoine Prost parle à ce sujet de la grande rupture de l'après-guerre et de son corollaire, la fin de l'école Jules Ferry.

C'est l'époque de la massification. Les structures existantes peinent à accueillir les enfants du baby-boom (800 000 naissances chaque année depuis

1946). Avec la réforme Berthoin du 6 janvier 1959 qui rend l'école obligatoire jusqu'à 16 ans, les effectifs du secondaire passent d'un million à trois millions en à peine plus d'une dizaine d'années. Pour faire face à cet afflux d'élèves sans précédent, l'augmentation des dépenses est considérable. Il faut créer des établissements. C'est l'époque du « un collège par jour ouvrable » et de fait, 2 500 d'entre eux sont construits entre 1965 et 1975.

Mais que faire de ces enfants en échec scolaire massif qui mettent en difficulté les valeurs de la République et son idéal de l'égalité des chances ?

Ils ont déjà une ou plusieurs années de retard à l'entrée en sixième et sont accueillis pour bon nombre d'entre eux dans les classes de perfectionnement issues de la loi 1909, des classes conçues comme un instrument de lutte contre les formes les plus radicales de l'échec scolaire et de plus en plus nombreuses au regard des chiffres : un millier en 1951, près de 3 000 en 60, 4 000 en 63 et jusqu'à 6 000 en 1975.

On a pensé un moment créer des établissements pour les prendre en charge, à l'instar des écoles autonomes de perfectionnement (Loi 1909), devenues nationales en 1951 puis EREA avec les premières lois de décentralisation.

On décide finalement d'installer des Sections d'Éducation Spécialisées dans les établissements que l'on est en train de construire, à raison d'une dans un collège sur quatre comprenant un effectif de 600 élèves.

Cette scolarisation de tous les enfants et adolescents en échec scolaire constitue un réel progrès à cette époque, même si elle se fait au prix d'une catégorisation extrêmement redoutable quant aux termes employés.

Depuis 1909, ces élèves sont considérés comme des arriérés mentaux au motif que leurs quotients intellectuels les situent au-dessous de la normale sur l'échelle métrique de l'intelligence créée en 1905 par Alfred Binet et Théodore Simon. En publiant leurs travaux, ces deux psychologues répondent en fait à une demande de l'état concernant le moyen de reconnaître les élèves faibles scolairement. Et bien que cette

échelle métrique ait été régulièrement remise en cause dans les décennies qui ont suivi en alléguant qu'il existe plusieurs formes d'intelligence, que les tests purement culturels n'existent pas (pratique de la langue, étendue du vocabulaire, somme des connaissances...), elle va représenter un des marqueurs les plus importants de cette catégorisation.

Jusque dans les années soixante, on utilise couramment le terme de « débilité mentale » pour tout enfant dont le QI est inférieur à 80 et qui, de ce fait, peut bénéficier des enseignements dispensés par des instituteurs spécialisés titulaires du Certificat d'Aptitude à l'enseignement des Arriérés. Le programme d'examen pour l'obtention du CAEA décline un catalogue de connaissances à acquérir qui nous effraierait aujourd'hui, où sont par exemple abordés les causes qui produisent l'idiotie et l'imbécillité, les aspects extérieurs des arriérés (crâne, face, membres...), les instincts, le langage, la volonté...

On est très loin de l'inclusion !

Ce diplôme reste en vigueur pendant plus de cinquante ans, jusqu'au décret du 12 juillet 1963 qui le remplace par le Certificat d'Aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés. Le changement de voca-

bulaire est significatif mais il peine à masquer une réalité qui recouvre sur le terrain une diversité d'approches éclairant surtout une graduation des degrés d'exclusion.

Créées par les circulaires des 21 septembre 1965 et 27 décembre 1967, les SES sont concernées par cette réalité. Elles constituent des voies d'orientation totalement différentes de celles offertes aux élèves des classes ordinaires.

La scolarisation des adolescents étiquetés « débiles légers » doit leur permettre de s'insérer dans la vie active. Ils bénéficient en conséquence d'enseignements généraux en 6^e et 5^e, auxquels viennent s'ajouter des enseignements pré-professionnels en 4^e et 3^e dispensés par des professeurs techniques. La circulaire de 67 laisse par ailleurs la possibilité de conserver des groupes d'élèves après 16 ans pour leur permettre de recevoir une formation professionnelle non qualifiante.

Les missions assignées aux SES sont clairement identifiées : assurer l'insertion sociale et professionnelle des élèves qu'elles accueillent.

Nous sommes au début des années soixante-dix, la situation économique du pays est satisfaisante. La compétition entre les entreprises, surtout au niveau



international, ignore encore le concept de « guerre économique » imaginé en 71 par Bernard Escombart.

Les employeurs utilisent une main d'œuvre bon marché. Ils manquent déjà de personnels qualifiés mais ils règlent leurs besoins en compétences nouvelles par le sureffectif, en conservant du personnel sous-qualifié et sous-employé. Les jeunes sortant de SES bénéficient de cette situation et sont très majoritairement insérés dans la vie active.

Mais à partir des années quatre-vingt, les entreprises qui ont accumulé un retard important de productivité et de compétitivité vont connaître une crise attestée par d'importantes réductions d'effectifs et de nombreuses fermetures d'unités.

Cette crise s'installe dans la durée, les élèves de SES sont directement concernés par des évolutions qui rendent beaucoup plus difficile leur insertion et qui entraînent de nouvelles exigences dans le cadre de la formation.

Dans le contexte d'élévation générale du niveau de qualification qui s'ensuit, ils vont apparaître aux yeux des employeurs comme incapables d'occuper un emploi.

LE COMBAT POUR L'INTÉGRATION

Sur le terrain, les enseignants s'inquiètent des difficultés croissantes d'insertion de leurs élèves et il leur appa-

raît de plus en plus nécessaire de leur donner des chances égales à tous les jeunes en formation professionnelle, par le biais d'une formation qualifiante.

Des expériences sont menées dans plusieurs académies. Des SES gardent leurs élèves jusqu'à 18 ans et montrent qu'un certain nombre d'entre eux peuvent obtenir le CAP alors que le volume horaire consacré aux enseignements professionnels est très inférieur à celui des lycées professionnels.

Ces expériences confortent leur volonté de voir ces élèves reconnus comme des élèves à part entière du système éducatif. La très grande liberté dont ils disposent permet aussi des avancées importantes sur le plan pédagogique où la restauration de l'estime de soi, la nécessité de se situer dans la zone proximale de développement de l'élève (Vygotski), le travail sur le potentiel d'apprentissage (Feurstein).... tiennent une place importante.

Ces enseignants veulent arrêter de pointer les manques et montrer aux adolescents de quoi ils sont capables. Tout est à recréer pour qu'ils puissent retrouver confiance dans l'Éducation nationale. Les textes suivent et font évoluer l'architecture institutionnelle du secteur de l'éducation spéciale d'une logique de prise en charge en établissement spécialisé à une logique de soutien à l'intégration et pour ce qui concerne les élèves en grande difficulté scolaire, d'une logique de filières de l'échec à une logique des aides. On passe de l'enfance inadaptée à un dispositif d'Adaptation et d'Intégration scolaire.

L'année 89, une année décisive pour les élèves de SES

C'est l'année où la France adopte la nouvelle nomenclature des déficiences issue de la Classification Internationale des Handicaps qui fait appel à un ensemble de critères situant différemment le retard mental.

La référence au quotient intellectuel, dont l'utilisation s'avère très difficile pour fonder une hypothèse étiologique des limitations de l'efficacité scolaire situait la déficience intellectuelle légère dans un créneau de 65 à 80.

La référence à la nouvelle nomenclature, qui retient la notion de retard mental associé à un QI 70-50, entraîne sur le champ la mise « hors pathologie » de la population accueillie en SES.

Ces élèves sont dorénavant totalement concernés par les objectifs généraux assignés au système éducatif et l'ensemble des textes qui les encadrent.

Tour de passe-passe, coup de baguette magique ?

Pour tous les acteurs de terrain, la réponse est non !

Dans leur rapport sur le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire remis au ministre en 2013, les inspecteurs généraux Jean-Pierre Delaubier et Gérard Saurat indiquent à quel point les indicateurs socio-économiques mettent en évidence la forte prépondérance des CSP défavorisées.

Ces indicateurs, d'année en année, font invariablement le même constat depuis la prise en charge de ces adolescents pour lesquels la stigmatisation a souvent constitué la double peine.





89, c'est aussi l'année d'une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation avec l'objectif clairement affirmé d'amener 80 % d'une classe d'âge au Bac... sans pour autant se dispenser de dispenser une qualification minimum pour les 20 % qui ne peuvent atteindre ce niveau.

Cette loi enfonce le clou : « La nation se fixe comme objectif de conduire d'ici 10 ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP ».

89, c'est enfin l'année de la parution de la circulaire du 6 février sur les enseignements généraux et professionnels adaptés.

Cette circulaire ainsi que les deux suivantes qui vont paraître les 20 mars et 14 décembre 90 consacrent la sortie des élèves du champ du handicap, d'abord au titre de la loi de 75 puis 30 ans après, au titre de celle du 11 février 2005 avec la création des CDOEA qui remplacent les CCSD (émanations des CDES articulées sur les principes de la loi de 75).

On relève que « les SES ont toute leur place dans l'ensemble des formations du second degré, qu'elles constituent l'une des voies menant au niveau V et qu'elles deviennent de véritables sections d'enseignement général et professionnel adapté. »

Ces évolutions irréversibles seront systématiquement confirmées dans les textes qui suivront.

Les circulaires de 96 et 98 officialisent (7 ans après quand même!) le sigle SEGPA. Leur vocation n'est plus immédiatement professionnelle. Il s'agit de « faire acquérir aux élèves une autonomie et les acquisitions suffisantes en fin de troisième pour préparer une formation qualifiante et diplômante de niveau V ».

Cette disposition très importante va entraîner progressivement le retrait des FP3 et des FP4.

Ces élèves sont des collégiens à part entière et ils n'ont pas vocation, comme les autres élèves du collège, à entrer immédiatement en formation professionnelle.

La circulaire du 5 janvier 2004 crée le CAPA-SH et remplace dans le même temps les aides à l'intégration scolaire du CAPSAIS par les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Et elle va beaucoup plus loin en créant aussi le 2CA-SH. Tous les enseignants du second degré peuvent désormais bénéficier d'une formation pour mieux connaître les problématiques des élèves concernés et leur dispenser ainsi des enseignements dans de meilleures conditions. Cette disposition doit favoriser les collaborations pédagogiques au sein de l'établissement.

Jusqu'en 2013, les textes suivants vont porter autant de jalons qui seront précurseurs de la loi sur la refondation de l'école ; parmi lesquels les besoins éducatifs particuliers des élèves.

Les SEGPA à l'heure de l'inclusion

Depuis leur création, ces structures spécialisées ont traversé des périodes très différentes, dominées successivement par les concepts d'anormalité, d'inadaptation, d'adaptation et d'intégration. Quel peut être leur avenir au moment où la volonté d'inclusion s'invite au fronton du Code de l'éducation ?

Article L. 111-1 : « Le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

Une nouvelle approche est consacrée : quels que soient les besoins particuliers des élèves, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité.

En ce sens, c'est une approche assez différente du concept d'intégration qui renvoie aux dispositifs d'aides et de compensation pour soutenir l'élève dans son adaptation à son environnement.

Dans la nouvelle revue de l'adaptation (n° 66), son directeur en chef, Hervé Benoît, relève que « la transversalité de l'approche des besoins éducatifs englobant l'ensemble des élèves en difficulté invite à la réorganisation du système d'enseignement à partir d'un projet pour tous, capable d'apporter à chacun des réponses adaptées en termes d'accompagnement et de soutien ».

Dans cet esprit, on doit se demander jusqu'où cette volonté d'inclusion peut s'affirmer, jusqu'où devons-nous réformer le collège et quelle est la place de la SEGPA dans l'établissement.

Ces structures se retrouvent en effet dans une situation paradoxale. L'étiquetage

pour le moins précis, abrupt et extrêmement dévalorisant qui caractérisait leurs élèves a laissé la place à une notion de « grande difficulté scolaire » qui ne bénéficie d'aucune réelle définition si ce n'est que ces difficultés sont « graves et durables, persistantes... ».

Depuis les années soixante, de nombreux auteurs se sont intéressés aux effets de la catégorisation sur la manière dont on perçoit les membres d'un même groupe et ceux des autres groupes. Dans le premier cas, la perception des différences est atténuée tandis qu'elle est accentuée dans le deuxième.

Ce constat est à rapprocher de la situation des élèves en grande difficulté, ces « élèves qui vivent des situations douloureuses, parfois d'une extrême gravité où la violence subie, le dénuement, le manque de soins, le refus des aides ou le sentiment d'abandon reviennent souvent dans les tableaux dressés par les enseignants ». (Rapport Delaubier)

S'ils sont réunis par leurs trajets de vie et leurs conséquences sur la performance scolaire, il est bien difficile d'établir un profil type de ces adolescents qui s'avèrent très différents les uns des autres.

Par ailleurs, les différences avec les autres élèves des classes « ordinaires » sont parfois moins grandes qu'on pourrait le penser. Un grand nombre d'entre eux sont aussi concernés par la difficulté scolaire et même sans cela ont des besoins particuliers auxquels il faut répondre.

On constate d'ailleurs que les adolescents des classes banales bénéficient parfois de dispositifs plus nombreux que ceux réservés aux élèves des SEGPA : UPE2A, élèves précoces, allophones, troubles Dys, PAP, PPRE, DIMA, prépa pro, relais...

Enfin, le fait d'appartenir aux classes ordinaires ne donne pas l'assurance d'être inclus. « Être inclus, ce n'est pas un statut et encore moins un état. Être inclus est à considérer par rapport à des activités et des modes de relation aux autres. L'inclusion est bien une question qui concerne l'ensemble des acteurs au sein d'un établissement et plus largement de la communauté éducative ».

Dans ce contexte, la SEGPA continue de bénéficier d'une image positive. Les inspecteurs généraux considèrent que « les SEGPA sont un outil efficace contre l'échec sco-

laire, un outil qui produit des parcours de réussite en s'appuyant sur des pédagogies positives et exigeantes » et Sylvie Tolmont insiste sur « le travail souvent remarquable effectué par l'enseignement adapté ».

De fait, leur place est réaffirmée avec force dans les textes, notamment dans la circulaire 2015-176 du 28-10-2015 : « la SEGPA est une structure qui a toute sa place dans le traitement de la difficulté scolaire ».

On lui reconnaît des atouts pour lutter contre cette « impossibilité scolaire » dont parlent les IG dans leur rapport de 2013 :

« Par les méthodes pédagogiques spécifiques qu'ils mettent en œuvre, les enseignants permettent aux élèves de poursuivre leurs apprentissages ».

C'est en favorisant un contexte pédagogique stimulant que l'on peut aider les élèves et on ne saurait trop insister à ce sujet sur l'importance des stratégies d'apprentissages dont la prégnance des catégorisations doit définitivement laisser la place à une conception non psychologisée des difficultés d'apprentissage, entendues comme situées au regard d'obstacles didactiques et non en tant qu'expression de perturbations cognitives ou comportementales.

« Au sein d'un collège plus inclusif, la SEGPA, bien identifiée comme structure, doit permettre pour les élèves issus des classes de CM2 pré-orientés en SEGPA de poursuivre les enseignements du cycle de consolidation, et pour l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté scolaire d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité en collège ».

Cette circulaire demande clairement aux SEGPA de s'ouvrir davantage sur les établissements au sein desquels elles sont intégrées. On relèvera que le fonctionnement inclusif de la SEGPA (y compris hors de l'établissement) est étroitement lié au fonctionnement inclusif du collège et que la réussite de tous les élèves, ainsi que le souligne André Philip dans un colloque organisé par le CERFOP en 2016, « ne peut-être, comme l'inclusion, qu'une finalité sans fin. Sa recherche engage à se fixer des objectifs et privilégier des manières d'enseigner et d'accompagner les apprentissages des élèves, sans prétendre pour autant atteindre pleinement et définitivement cet enjeu ».

L'expérience clermonto

« L'académie de Clermont-Ferrand a su se mettre en ordre de marche pour la prise en charge des enfants allophones nouvellement arrivés. Reste maintenant à travailler sur l'aspect qualitatif, notamment à travers la formation des enseignants ».

L'académie de Clermont-Ferrand est une académie située au centre de la France. Souvent qualifiée de petite académie, elle scolarise 107 800 élèves dans le secondaire, dont 85 000 dans le public.

Ces 85 000 élèves sont répartis dans 185 établissements (138 collèges, 30 lycées et 17 LP).

L'académie de Clermont-Ferrand est constituée de quatre départements aux profils très différents : Le Cantal et la Haute Loire, au sud de l'académie, essentiellement ruraux qui scolarisent respectivement 8 300 et 10 900 élèves, l'Allier, au nord du département (Bourbonnais) avec 22 600 élèves et enfin le Puy-de-Dôme avec 43 300 élèves.

La problématique de l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés n'est pas nouvelle dans l'académie mais l'essentiel de ces élèves étaient majoritairement, jusqu'il y a peu, scolarisés dans le département du Puy de Dôme, et plus particulièrement sur Clermont-Ferrand et son agglomération.

Auparavant, les dispositifs existants suffisaient à absorber le flux des arrivants dans de bonnes conditions. Le contexte géopolitique international



Richard COMMEAU
secrétaire académique
Clermont-Ferrand

a entraîné une augmentation significative du nombre d'élèves devant être accueillis dans l'académie de Clermont-Ferrand, augmentation pouvant aller jusqu'à 130 % dans le Puy-de-Dôme en 3 ans par exemple. Les autres territoires sont également impactés, ce qui a obligé les directions académiques à ouvrir des dispositifs UPE2A en nombre supplémentaires. Il est important de souligner que l'implantation sur un territoire doit faire l'objet d'une réflexion afin de ne pas concentrer tous les dispositifs existants au sein d'un même établissement.

Face à cette nouvelle situation, et devant les besoins croissants de positionnement d'élèves nouvellement arrivés sur le territoire, l'académie a pris le parti de les faire évaluer par les PsyEN et par les CIO, en relation et avec l'appui du CASNAV : « l'élève est positionné par le PsyEN, l'enseignant de FLE de l'UPE2A ou un enseignant certifié ou diplômé FLE/FLS le cas échéant, par le CIO ou par la cellule départementale d'accueil en relation avec le CASNAV » (courrier du Recteur en date du 5 septembre 2018). Un schéma expliquant la procédure a été envoyé à tous les EPLE, afin de clarifier celle-ci et d'être le plus efficace possible.

Un des freins majeurs au développement des dispositifs est le manque de personnel formé en FLE disponible immédiatement pour répondre à la demande. Les chefs d'établissement se trouvent parfois confrontés à des dispositifs ouverts mais sans enseignant pour encadrer... ou obligés de réagir rapidement. Le témoignage de Laurent BOUILLIN, principal à Aurillac (Cantal) parle de lui-même :

« Lorsque vous apprenez le jour de la rentrée que vous ouvrez un dispositif UPEAA dans votre établissement pour les vacances d'automne, vous savez déjà que cela va être compliqué dans l'intervalle du temps qu'il vous reste. Particulièrement durant cette période de rentrée où tout doit être installé. Le bon déroulement de l'année scolaire en dépend fortement. Alors, on appelle les collègues qui ont un dispositif UPEAA, on va chercher les informations sur Eduscol... »

Ça se complique un peu plus lorsque l'inspection académique vous demande d'accueillir ces 14 élèves 3 semaines avant les vacances d'automne et que vous n'avez pas de salles à disposition en raison du chantier de restructuration qui concerne votre établissement.

Alors, vous reprenez les fiches Eduscol qui expliquent comment réussir l'accueil dans l'institution (sic). Au niveau des moyens, l'inspection académique m'indique qu'un enseignant spécialisé doit être nommé et que des heures supplémentaires doivent être allouées dans l'établissement pour des enseignants qui souhaitent intervenir sur le dispositif. Il ne reste plus qu'à trouver les bonnes volontés qui ont déjà un service complet depuis la rentrée ! Heureusement, plusieurs enseignants bien investis dans la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers se portent volontaires. Il ne reste plus qu'à élaborer les emplois du temps. À la différence d'une conception d'emplois du temps de rentrée, tout est déjà figé : les emplois du temps des classes, les services des enseignants auxquels vont s'ajouter les disponibilités de l'enseignant référent nommé, les effectifs de classe pour inclure ces jeunes. Une fois ces considérations matérielles posées, reste-t-il vraiment encore de la place pour la pédagogie ? L'expérience du principal-adjoint n'est pas de trop pour concocter les emplois du temps de ces élèves. On rencontre nos futurs élèves avec les associations (CADA, forum ré-



fugies...) qui suivent ces jeunes et les familles. L'infirmière, l'assistante sociale et la vie scolaire sont à pied d'œuvre pour les accueillir. Les rencontres sont chaleureuses. Même si on ne se comprend pas encore, les sourires échangés sont la base d'une communication à venir. L'inspectrice chargée du dossier UPEAA m'appelle pour me proposer une formation aux enseignants. Celle-ci doit être dispensée par le CASNAV. Compte tenu de l'urgence et de la disponibilité des formateurs, deux dates sont possibles: deux mercredis après-midi au retour des vacances d'automne (soit 15 jours après l'arrivée de nos élèves allophones). À prendre ou à laisser. Je prends, tout en sachant que ce n'est pas le meilleur créneau pour mobiliser les équipes pédagogiques. Désormais, les élèves sont rentrés au collège. Très rapidement, on constate que les élèves ont soif d'apprendre, sont motivés et intéressés. Pour certains, peu ou pas scolarisés auparavant, le décalage se fait jour et il faut les rencontrer pour leur expliquer que tous les cours prévus à l'emploi du temps doivent être suivis! Une première réunion, un mois après leur arrivée dans l'établissement, permet de faire le point avec les enseignants. Il apparaît qu'une harmonisation des pratiques dans la gestion du matériel paraît indispensable. Des réunions de concertation sont planifiées car tout le monde ressent le besoin d'échanger sur les difficultés rencontrées quotidiennement. Une dynamique est en route. Malgré tous ces aléas, des démarches pédagogiques balbutiantes, empiriques, il y a cette volonté partagée d'avancer, de progresser et faire progresser tous ces élèves. A-t-on vraiment le choix? L'an-

née prochaine, tous ces élèves doivent intégrer une classe ordinaire. Rien que ça! À ce stade là, ce n'est plus de la formation ou des fiches Eduscol dont nous avons besoin mais bien de magie et de grimoires.

Oscar Wilde écrivait « l'expérience est le nom que chacun donne à ses erreurs ». Forts de cette expérience, nous savons que ça sera mieux l'année prochaine. »

Ce témoignage reflète parfaitement les situations auxquelles sont confrontés les personnels de direction, très attachés à la réussite de l'accueil de ses élèves, même si celui-ci se fait dans l'urgence.

Une autre collègue, à Vichy cette fois (Allier), qui dispose depuis 10 ans d'une UPE2A dans son établissement, témoigne des difficultés nouvelles rencontrées face à l'arrivée de jeunes mineurs isolés qui relèvent plus de l'illettrisme et de l'alphabétisation que du FLE. Cette hétérogénéité dans le groupe, où les jeunes sont de plus en plus nombreux, devient difficile à gérer. Ces arrivées à flux constant imposent une autre prise en charge, notamment en créant des groupes à besoins différents (FLE débutant, FLE intermédiaire, FLS, NSA, Illettrisme/alphabétisation) et donc nécessairement des moyens supplémentaires.

Au-delà de la question financière (dispositifs ouverts, heures abondées...), il reste celle des ressources humaines. En effet, nombre de collègues sont volontaires pour intervenir mais le font trop souvent sans formation. Le témoignage de cette collègue qui a accepté de prendre en charge un dispositif est éloquent:

« Professeure certifiée de SVT, j'ai, sur la base du volontariat, accepté de prendre en charge la classe de 14 élèves de l'UPE2A qui s'est ouverte au mois d'octobre dans l'établissement. Je n'ai aucune formation pour enseigner avec ces élèves. Ma seule expérience remonte à mon premier poste en région parisienne où j'avais en inclusion des élèves allophones. Le travail mené avec ces élèves avait été pour moi enrichissant car il m'avait permis de revoir ma façon d'enseigner en axant davantage mes activités sur la maîtrise de la langue plus que sur le contenu disciplinaire. Ici, la situation est différente, les élèves sont ensemble pour une séance de 1 heure 30 étiquetée « SVT ». Le créneau n'est pas le plus propice car c'est en fin de journée et j'ai vite constaté la fatigabilité des élèves.

J'ai été rapidement confrontée à diverses difficultés:

- l'absence de repères spatio-temporel pour ces jeunes (compréhension de leur emploi du temps et localisation dans l'établissement).
- le vécu des élèves: passé douloureux les affectant, méconnaissance du système éducatif et de la posture à tenir en classe (certains n'ayant jamais été scolarisés).
- la barrière linguistique avec une importante hétérogénéité à l'oral: certains pouvant communiquer avec un petit lexique de mots français, pour d'autres en anglais ou le plus souvent ne connaissant que l'arabe; mais aussi à l'écrit: système d'écriture différent voire inconnu. Leur réflexe étant souvent de parler en classe en arabe, j'ai imposé dans un premier temps le français ou éventuellement l'anglais. Je me suis appuyée sur deux élèves plus compétents dans le groupe pour opérer d'éventuelles traductions.
- l'absence de matériel pour les élèves dans un premier temps puis sa gestion (organisation d'un classeur, tenue d'un cahier...).
- le contenu des séances: quelles notions disciplinaires aborder et Comment? Je me suis donc tournée vers les programmes du cycle 2 et des enseignants du primaire m'ont prêté des ressources. Il a fallu que j'essaie de proposer des activités simples, pas trop infantilisantes, ma discipline n'étant qu'une entrée pour permettre un enrichissement du vocabulaire. Le CASNAV qui est intervenu dans notre établissement pour 2 demi-jour-



nées de formation nous a proposé des outils et techniques pour adapter au mieux nos enseignements.

Cette expérience est pour moi enrichissante même si je tâtonne encore beaucoup. Les élèves se montrent motivés et reconnaissants. J'ai plaisir à les voir progresser dans la langue.

Par ailleurs, ce travail est chronophage et s'ajoute au travail de gestion des classes ordinaires. Les séances de cours demandent beaucoup d'énergie.

Pour que cela fonctionne au mieux, il faudrait instituer un moment de concertation dans la semaine afin de faire le point sur l'évolution des élèves mais aussi sur les notions abordées par chaque enseignant pour éviter la redondance et leur donner des repères communs. Pourquoi pas envisager un fil conducteur ou un travail commun avec démarche de projet ?

J'ai toutefois quelques inquiétudes par rapport à l'avenir :

- Deux nouveaux élèves arrivants courant novembre, comment les inclure au mieux ?
- Le groupe « classe » va-t-il pouvoir fonctionner face à une telle hétérogénéité d'âges, de compétences ? Certains élèves progressant plus vite, la différenciation va être incontournable. Pour cela, avec des élèves encore non autonomes, il faudra envisager des groupes de « niveaux » ce qui suppose des moyens en termes d'heures allouées au dispositif.
- Est-il judicieux d'inclure ces élèves rapidement en classe ordinaire ? Disposeront-ils à l'issue de cette année d'un champ lexical suffisant pour suivre en classe ordinaire ? »

Les difficultés rencontrées et les interrogations légitimes que se posent les enseignants confrontés à cette réalité sont importantes et demandent un accompagnement réel.

Si l'académie de Clermont-Ferrand s'est aujourd'hui mise en ordre de bataille pour accueillir au mieux les élèves nouvellement arrivés, et ce quel que soit le territoire sur lequel ils se trouvent, il n'en reste pas moins vrai qu'aujourd'hui des efforts sont encore à faire, notamment dans la formation des personnels ayant la charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

La SEGPA, une « structure pédagogique ressource » de l'école inclusive

Arnaud Lannon est directeur-adjoint de SEGPA au collège Pablo Picasso de Saulx-les-Chartreux (Essonne) depuis deux ans. Il a une vision pragmatique et dynamique de cet enseignement adapté. Olivier Beaufrère a recueilli ses propos.

POUVEZ-VOUS NOUS PRÉSENTER L'ORGANISATION DE LA SEGPA DE VOTRE ÉTABLISSEMENT ?

La SEGPA est une structure de l'ASH, présente dans le collège. Elle a son propre RNE, ses propres ressources humaines, matérielles et financières qui lui procurent une certaine autonomie. Depuis la réforme de 2013, son image isolée et ses pratiques intégratives ont évolué pour refonder une école plus juste et inclusive. La Segpa participe aujourd'hui pleinement à l'élaboration de la DHG de l'établissement, à son exercice budgétaire et à sa dynamique pédagogique. Les classes restent à effectif réduit, 16 élèves maximum, avec des professeurs PE, PLP et de plus en plus de PLC du col-

lège qui assurent des enseignements généraux et professionnels adaptés de la 6^e à la 3^e. Une pédagogie différenciée et de projet, basée sur une évaluation des besoins, conduit à une individualisation des parcours permettant à l'élève de s'impliquer et de s'orienter, armé et serein, vers la voie professionnelle. Le pilotage de la SEGPA est assuré par le directeur adjoint chargé de SEGPA, sous l'autorité du principal. Son rôle est indispensable dans l'équipe de direction et j'exerce cette fonction depuis deux ans au collège Pablo Picasso. J'étais auparavant coordonnateur d'Ulis en LP pendant quatre ans, et mes huit premières années, PLC de SVT en poste spécifique dans une clinique accueillant des lycéens et étudiants souffrant de troubles psychiques graves et persistants.

COMMENT CARACTÉRISERIEZ-VOUS LE PUBLIC DES ÉLÈVES DES CLASSES DE SEGPA ?

Les élèves accueillis en SEGPA sont en situation de très grande difficulté scolaire. Ils ne maîtrisent pas toutes les compétences et les connaissances du Cycle 2, et leurs lacunes rendent l'acquisition de celles prévues par le Cycle 3 d'autant plus complexe. Dans des conditions de scolarisation ordinaires, sans adaptation ni aménagement, ils se retrouveraient encore plus en difficulté, dès leur arrivée dans le secondaire, et progressivement, ils décrocheraient. Les limites de la Segpa reposent sur les potentialités de l'élève à suivre une scolarité adaptée au collège.

QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS DE CES ÉLÈVES ?

La circulaire n° 2015-176 sur les SEGPA est très claire : elle « n'a pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française. » Les difficultés peuvent relever du handicap avec PPS, de troubles Dys avec ou sans PAP, de troubles cognitifs et/ou comportementaux sans mise en danger de soi et d'autrui... et se cumuler. Les profils et les difficultés sont vraiment très hétérogènes.

Le dénominateur commun de ces élèves reste une situation de très grande difficulté dans l'acquisition et la consolidation des apprentissages fondamentaux.

COMMENT SONT IMPLANTÉES LES CLASSES DE SEGPA DANS LE COLLÈGE ?

Du point de vue organisationnel, trois bâtiments constituent le collège et la SEGPA s'étend sur les trois. Mon bureau se situe dans le premier bâtiment avec l'équipe de direction, l'administration et des salles de cours. Deux classes sont dédiées aux enseignements généraux de la Segpa au milieu d'autres salles de cours et la vie scolaire dans le deuxième. Enfin, le dernier bâtiment abrite les ateliers professionnels de la SEGPA (HAS et PI) et des salles occupées par des PLC et leurs classes. L'établissement accueille aussi des élèves en situation de handicap moteur et d'UPE2A.

COMMENT L'INCLUSION SE MET-ELLE EN PLACE EN SEGPA ?

Nous osons, la direction et les enseignants s'impliquent. Les emplois du temps des élèves sont modifiables à n'importe quel moment, par classe, par groupe ou individuellement dans l'année. Des alignements par discipline sont possibles grâce à *Pronote*. Cette

année, nous avons pu aligner le bloc sciences SVT/PC/Technologie en 6^e avec du enseignement PES/PLC et PLP/PLC. Les enseignants s'y retrouvent pédagogiquement : ils échangent leurs conseils, leurs points de vue, adaptent leurs pratiques, construisent ensemble leurs séquences, leurs évaluations, leurs appréciations sur les bulletins. Même si cela coûte cher en HSA à la SEGPA, la mutualisation des moyens autorise une inclusion multidirectionnelle, de la SEGPA vers le collège et du collège ou de l'Ulis ou de l'UPE2A vers la SEGPA. Les classes de SEGPA peuvent par exemple participer aux projets inscrits dans le projet de l'établissement, et la SEGPA peut naturellement proposer du soutien, des mini-stages ou une inclusion pour un élève qui serait en très grande difficulté scolaire dans la voie générale. Pour les autres niveaux, nous faisons des inclusions par discipline, l'élève a un emploi du temps aménagé, individualisé, construit en concertation avec lui, sa famille et l'équipe pédagogique.

PRATIQUEZ-VOUS LA PÉDAGOGIE DE PROJET DANS LA SEGPA ?

Je dirais que c'est presque une question de déontologie. L'enseignant impulse avec sa pédagogie et anime les élèves pour atteindre des objectifs pour lesquels ils se sentent concernés. Cela donne un but et un projet. Pour le directeur adjoint chargé de SEGPA, c'est pareil. Il impulse et anime les enseignants et les élèves de la même manière. La pédagogie de projet et l'analyse des besoins créent du sens et de l'adhésion.

LA SEGPA PREND-ELLE SA PLACE DANS LA LIAISON ÉCOLE-COLLÈGE ?

Des situations de grande difficulté scolaire sont parfois repérées dès la fin du CE2 et si les difficultés persistent une pré-orientation vers les enseignements adaptés peut se poser et doit se préparer jusqu'à l'entrée du jeune en 6^e. Le directeur adjoint et les PE participent au relais des bonnes informations dans les écoles élémentaires et auprès des parents. Je réponds présent à un maximum d'équipes éducatives, d'ESS et aux demandes de visites de la SEGPA. Les écoles demandent aussi des nouvelles



de leurs anciens élèves. Ces pratiques créent du lien entre les écoles élémentaires du secteur, la SEGPA et le collège.

COMMENT SONT AFFECTÉS LES ÉLÈVES ?

Au 2^e trimestre de CM2, le conseil des maîtres peut proposer une pré-orientation vers les enseignements adaptés aux responsables légaux des élèves concernés. S'ils sont d'accord, un dossier de saisine est constitué puis transmis à l'inspecteur de circonscription qui donne son avis et confie l'instruction à la Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés (CDOEA). S'ils ne sont pas d'accord, le passage en classe de 6^e ordinaire est appliqué. Une affectation en 6^e SEGPA relève de la compétence exclusive de l'IA-DASEN, après avis de la CDOEA et réponse favorable des responsables légaux. La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) se substitue à la CDOEA pour les élèves en situation de handicap.

Pour les élèves qui n'ont pas été pré-orientés et qui se retrouvent au collège, le conseil de classe peut proposer, au 2^e trimestre de la classe de 6^e, une orientation vers les enseignements adaptés.

À l'école élémentaire comme au collège, un bilan psychologique doit être établi par un psychologue de l'Éducation nationale. Il fait partie des éléments étudiés en CDOEA ou CDAPH.

QUELLES SONT LES ORIENTATIONS POSSIBLES APRÈS LE COLLÈGE ?

Deux possibilités s'offrent aux élèves sortant de 3^e SEGPA : une formation initiale et continue en LP ou EREA, ou une formation par l'apprentissage en alternance entreprise/CFA. Ils sont généralement en situation de réussite car ils se sont familiarisés avec le milieu professionnel depuis deux ans. Ils connaissent déjà certains codes du monde du travail : le CV, la lettre de motivation, la présentation, la ponctualité, la tenue professionnelle, la communication avec le client, le patron, l'usager, les collègues, les tâches parfois ingrates confiées lorsqu'on débute... La famille d'un élève en situation de handicap peut aussi faire

une demande d'orientation en Ulis LP à la MDPH. Dans ce cas, nous l'accompagnons avec l'enseignante référente.

COMMENT DÉFINIRIEZ-VOUS LA PLACE DU DIRECTEUR DE SEGPA DANS L'ÉTABLISSEMENT ? COMMENT ASSUREZ-VOUS LE PILOTAGE DE L'ÉQUIPE DE SEGPA ?

Même s'il n'est pas PERDIR, le directeur adjoint chargé de SEGPA fait partie de l'équipe de direction. Il doit être autonome autant que possible et solliciter le chef d'établissement en cas de besoin. Sa relation est privilégiée avec le principal adjoint pour tout ce qui concerne l'organisation des emplois du temps et les actions du collège. Il est sur le terrain, participe au respect du règlement intérieur sans privilège pour les élèves de SEGPA. La Vie Scolaire s'investit autant que pour n'importe quel autre élève de l'établissement. Lorsqu'il y a confusion entre adaptation et non-respect du cadre, le directeur adjoint intervient dans la vie scolaire d'un collégien de SEGPA.

Concernant le pilotage de l'équipe de SEGPA, nous avons deux heures de réunion hebdomadaire avec ordre du jour en équipe, en dehors desquelles je reste le plus disponible et opérationnel possible. Un compte rendu leur est envoyé pour fixer le cadre des actions mises en œuvre

et les rôles de chacun. Je cherche à créer du lien entre les enseignants, les enseignements généraux et professionnels, du sens pour eux, les élèves et l'établissement. C'est ainsi que nous avons pu développer l'inclusion et mettre en place le DNB professionnel dans l'établissement.

ENVISAGEZ-VOUS UN NOUVEL AVENIR POUR LES SEGPA ?

La SEGPA est devenue une structure ressource pour les écoles élémentaires et le collège, pour tout ce qui concerne la grande difficulté scolaire et les besoins éducatifs particuliers des élèves. Ses moyens pourraient être mutualisés avec les Ulis et les LP d'une part pour construire une école encore plus inclusive sur le territoire, et d'autre part pour maintenir une bonne qualité d'enseignement. L'équipement et la maintenance des plateaux techniques sont primordiaux pour les SEGPA et les nôtres sont très visiblement vieillissants. Faire pratiquer les élèves en LP pour rendre les filières professionnelles plus concrètes, introduire du enseignement entre PLP de SEGPA et PLP de LP permettraient de renforcer la liaison collège - LP et mieux préparer les élèves dans leur choix d'orientation. N'ayons pas peur d'essayer et de penser une organisation, une coordination impliquant conventions et mobilité des élèves. □

Propos recueillis par Olivier BEAUFRÈRE



Accueillir un enfant intellectuellement précoce n'est pas travailler que pour lui, mais pour des élèves qui ont besoin d'aménagements

Florence Pâris
est référente EIP au
Rectorat de Paris.
Elle prépare le
« colloque EIP 2019 »

Les enfants intellectuellement précoces ou à haut potentiel représentent 2 à 3 % de la population scolaire dans toutes les catégories sociales. Ce sont avant tout des enfants avec un fonctionnement intellectuel différent dont les tests de QI mettent en évidence un potentiel hors normes. Ces enfants présentent un rythme de développement intellectuel supérieur à la norme définie pour les enfants du même âge. Encore trop souvent, ils sont en situation d'échec scolaire relatif ou massif, voire en décrochage. Leurs profils sont variés et singuliers mais présentent des constantes qu'il convient de repérer pour améliorer leur prise en charge. L'information sur la précocité intellectuelle, ses signes identifiants et les réponses à apporter nécessitent la mobilisation de toute la communauté scolaire et des familles.



Voici les derniers textes en faveur de ces élèves singuliers :

- Circulaire n° 2012-119 du 31 juillet 2012, MEN - DGESCO (référént EIP dans chaque académie)
- BO n° 15 du 11 avril 2013 : (Éduscol propose un module de formation à cette problématique)
- Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014, annexe XII :

(aménagements pédagogiques nécessaires, PPRE ou PAP)

Depuis la rentrée 2017, l'académie de Paris a mis en place une cellule académique EIP pilotée par la directrice académique des services de l'Éducation nationale, chargée des lycées et de la liaison avec l'Enseignement supérieur, et animée par la référente académique EIP. Cette cellule s'adresse aux élèves identifiés EIP de Paris, de la maternelle au lycée. Une commission académique spécifique étudie les situations de ces élèves en difficultés particulières. Un groupe de travail élabore une boîte à outil spécifique pour l'accueil et l'accompagnement des élèves EIP en classe ordinaire. Une page internet a également été créée pour partager informations et ressources pédagogiques : <https://www.ac-paris.fr/portail/eip75>

L'organisation de colloques représente un temps fort qui vient compléter les actions de formation menées dans les établissements scolaires des premier et second degrés. Le premier a eu lieu en avril 2018 et a permis de rassembler un plateau d'universitaires de renommée internationale mais également d'acteurs de terrain.

Cette année, le « colloque EIP 2019 », est coorganisé avec le ministère de l'Éducation nationale. Il se déroulera dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne et permettra de sensibiliser

oce,
our l'ensemble
nts

des acteurs de toutes les circonscriptions, collèges et lycées de l'académie de Paris, et de l'ensemble des académies de France via le Plan National de Formation.

L'objectif premier de ce nouveau colloque est de donner des informations précises et diverses à travers l'exposé du fruit des recherches en cours mais également des expériences menées sur le territoire. Cette journée générera, comme la précédente, de nombreuses interrogations chez chacun et permettra, nous le souhaitons, d'appréhender de façon plus éclairée et plus constructive, au sein de chaque équipe éducative, l'accueil des élèves intellectuellement précoces.

Il faut donc retenir que, l'accompagnement de la scolarité des élèves à haut potentiel est évolutif. Il porte, en lui, la nécessité du partage des bonnes pratiques, des outils et des documents que chacun pourra consulter ou devra inventer pour répondre aux besoins des EIP dont il a la charge.

Les suggestions préconisées et les stratégies pédagogiques mises en place pour ces élèves peuvent être également utiles pour mettre en place des actions de remédiation en direction de tous les enfants à besoins éducatifs particuliers mais aussi pour les élèves ayant des difficultés vis-à-vis des apprentissages scolaires. Elles sont ainsi profitables à tous les élèves quel que soit leur profil. Quand un enseignant, une équipe pluridisciplinaire, sous le pilotage et l'impulsion du chef d'établissement réfléchissent à la mise en place d'aménagements pédagogiques, ils ne travaillent pas « pour un seul élève » mais pour la majorité !

Paroles d'AESH : quelle vision d'un « métier » bien méconnu et peu reconnu ?



Sandrine Aubert est AESH au collège Samuel de Missy, à La Rochelle (Charente-Maritime). Passionnée d'éducation, très investie au service des élèves en situation de handicap et profondément empathique, elle a un parcours atypique qui lui donne un regard particulier sur son quotidien au sein du collège.

Comment définiriez-vous, avec vos mots, les missions quotidiennes qui vous sont confiées auprès des élèves que vous accompagnez ?

Naturellement, mes mots se calqueraient sur les missions officielles dévolues aux AESH : compenser le handicap de l'élève en dosant l'aide humaine apportée, là où il le faut. Il s'agit pour moi d'aider l'élève

à construire l'autonomie qu'il aura en tant qu'adulte. Le danger à éviter est ce que j'appellerai « l'assistanat », ne pas trop faire à sa place, lui laisser sa part d'autogestion, trouver le bon équilibre. Le travail que je fais me convient parfaitement. C'est un compromis entre mes études de psychologie et les connaissances que j'ai du métier de professeur. Ce que j'apprécie par-



ticulièrement, c'est la dualité du rapport privilégié avec l'élève. On peut prendre plus de temps pour oraliser, reformuler, être plus efficace dans l'aide apportée.

Très pratiquement, comment se déroule pour vous une heure de cours ?

Une heure « typique » pour moi commence très classiquement par aider l'élève à gérer son organisation : sortir son matériel, allumer son ordinateur. Mais ensuite la tâche principale qui m'est dévolue est de l'aider à se recentrer sur lui-même. Ce n'est toutefois pas mon élève, c'est un élève de la classe. En toute prudence, il faut reformuler les consignes sans donner la réponse ou, si l'enseignant l'accepte, les explications, mais bien telles qu'il les a dites. Je ne veux pas parasiter par mes paroles le déroulement de la classe. La relation dualiste peut être dangereuse : l'élève a tendance à se tourner systématiquement vers moi. Je ne dois cependant pas être son unique référence. Ma mission, c'est aussi de valoriser le plus souvent possible le travail bien fait, sinon de pousser l'enfant à travailler, avec tact et manière. Il ne doit pas utiliser son handicap comme excuse comportementale. Là aussi il s'agit bien de doser. Son handicap est gênant pour certaines compétences, pas pour toutes. Je connais très bien l'élève qui m'est confié, je sais faire la différence, avec le temps, parce que je passe jusqu'à 20 heures ou plus par semaine à ses côtés. C'est donc beaucoup du comportemental et de la psychologie.

Comment êtes-vous devenue AESH ? Quelle formation avez-vous reçue ?

J'ai suivi une Maîtrise de psychologie du développement de l'enfant et de l'enfant handicapé. A l'université de Poitiers, cette formation était en grande partie basée sur le langage, la communication. Mon mémoire portait sur les « enfants myopathes » et les moyens mis en œuvre pour qu'ils communiquent avec leur entourage proche. Cela m'aide à comprendre que ce que j'apporte aujourd'hui est une ligne de conduite qui correspond aux stades de développement de tous les enfants, vers l'adulte. J'arrive à me situer comme aide humaine grâce à ce parcours universitaire. J'ai

aussi fait une première année de préparation à l'IUFM vers le CRPE, que je n'ai pas obtenu. Cette formation est toutefois aujourd'hui une base solide sur laquelle je peux m'appuyer au quotidien. J'ai aussi été assistante d'éducation pendant six ans, avant d'obtenir une transformation de mon contrat en CDI.

Quelles difficultés rencontrez-vous principalement dans vos missions ?

Elles sont multiformes.

Parfois, elles ont trait aux rapports avec les enseignants, dans notre collaboration en classe. Sur ce plan-là également, il est difficile de trouver un « juste équilibre ». Souvent, nous nous mettons d'accord sur ce que j'ai le droit de dire à l'enfant. « En langue, il tente de faire sans le vocabulaire dans un premier temps ; s'il bloque, tu peux lui donner une fiche de révision ». Mais cela dépend aussi de la personnalité de chaque enseignant. Il faut être un peu « caméléon ». C'est difficile car parfois ce sont des codes sociaux non explicites dans la relation avec les professeurs. C'est parfois de l'ordre du ressenti. Certains le disent explicitement, d'autres non. On a parfois des remarques en retour. En classe, je tente d'être discrète. Je fais « à la manière du professeur », pas « à sa place ».

Je commence actuellement ma 12^e année en tant qu'accompagnatrice d'élèves en situation de handicap. Parfois il y a essoufflement. Il tient au manque connu de possibilités d'évolutions du poste, au salaire plus que modeste, au manque de reconnaissance de notre statut d'AESH. J'aimerais parfois que nos supérieurs hiérarchiques viennent nous évaluer sur place, dans les classes, comme pour les enseignants. Toute critique est constructive pour nous aider à avancer. Je préfère qu'on me dise ce que je fais mal pour progresser et aider au mieux l'élève.

Il y a bien sûr aussi le manque de formation. La formation initiale est courte, si nos études nous ont permis d'avoir des bases solides, c'est possible, sinon c'est difficile de s'adapter à nos missions. On n'accompagne pas si facilement le handicap si on veut avoir un regard véritablement professionnel. Actuellement, je me forme seule car les formations proposées, si elles ont le mérite d'exister, me

semblent insuffisantes. L'année dernière, je suis allée de moi-même au SESSAD de Rochefort-sur-Mer pour mieux connaître les troubles dyspraxiques dont l'enfant que j'accompagne souffre. Cette année, je participe avec les enseignants du collège Missy à la formation offerte sur les troubles des apprentissages par M^{me} Bonnaud, ergothérapeute, le SESSAD dysphasie de Rochefort et l'IME du Breuil. Mais tout cela, je dois le faire en dehors de mes heures de travail sur la base du volontariat.

Nous sommes à la fois intégrés à l'équipe éducative, et pas assez d'un autre côté. Nous sommes en contact constant avec les élèves de la classe, mais nous n'avons que le statut que l'on veut bien nous donner dans les établissements. Certains chefs d'établissement m'ont demandé de participer aux conseils de classe, d'autres non. Parfois, notre avis sur l'élève en charge est écouté, d'autre fois non.

Enfin, ce qui peut aussi parfois poser problème, c'est la relation avec la famille de l'élève. Parfois, on s'épuise à créer des outils d'adaptation, mais il n'y a pas de réinvestissement dans la famille ensuite, on n'avance pas. Ça commence souvent dès l'école primaire. Il y a démission très tôt de certains parents, c'est dur à dire, mais c'est vrai. C'est comme s'il y avait un comportement d'attente très forte de la part des familles envers l'école. A fortiori quand des moyens supplémentaires sont mis pour aider un enfant en difficulté. Mais à un moment donné, il faut dire les choses : on ne peut pas tout compenser, et l'investissement de l'école n'est pas suffisant s'il n'est pas suivi à la maison. Cette situation peut toucher n'importe quelle famille, quel que soit le niveau socio-économique.

Quels outils d'adaptation utilisez-vous dans votre travail quotidien ?

Je propose mes outils aux professeurs avant de les donner aux élèves. C'est cette adaptation pédagogique que j'aime. J'aime produire mes fiches outils, des cartes mentales, des fiches de révision, des pictogrammes pour donner une consigne à l'élève, qui nous évitent de parler pendant les cours. En salle des professeurs, je laisse un « classeur outil » que je mets à disposition de tous. Ce qui sert à mes élèves comme outils d'adaptation peut servir à d'autres. □