



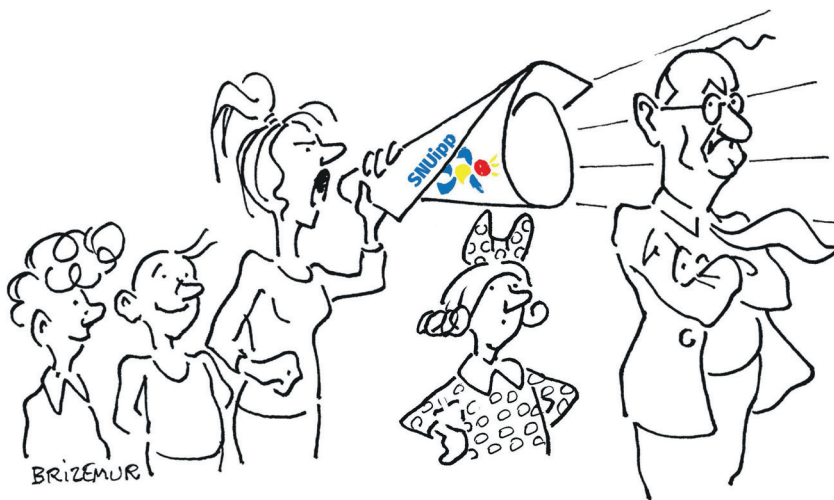
## DOSSIER

Accompagnement  
des élèves à  
Besoins éducatifs  
particuliers (BEP)

p.3 à 6

## SOMMAIRE

- 2** Journée RASED et suites des actions  
Généralisation des PIAL  
Des EMAS à suivre
- 3** Accompagnement des élèves à  
Besoins éducatifs particuliers (BEP)
- 4** Dispositifs internes : ULIS, RASED,  
AESH
- 5** Interventions hybrides relevant du  
médico social : CMP, CMPP, SESSAD,  
DITEP, DIME...  
Deux questions à Marie TABAUD  
DEBOTH, orthophoniste
- 6** Grande interview : Alexandre Ployé  
« Prendre en charge la diversité »
- 7** Encore de nouveaux textes CAPPEI  
Cahier des charges formation école  
inclusive
- 8** Transfert de la médecine scolaire  
annoncé  
Un nouveau livret : le LPI



## Pour une autre vision de l'école

Confinement, distanciation sociale et pédagogique, isolement, port du masque, séparation des groupes, accès limité aux espaces et aux objets, absentéisme plus important ... Ces profonds bouleversements liés à la pandémie nécessiteraient des mesures exceptionnelles afin de permettre la prise en charge des difficultés scolaires, comportementales ou psychiques qui s'y expriment de façon exacerbée. Au contraire, manque de places en ULIS ou en ESMS, réduction imposée d'heures d'AESH ou de temps d'inclusion, RASED en sous-effectifs, détournement des missions des personnels spécialisés, constituent aujourd'hui la difficile réalité de l'inclusion et de l'aide aux élèves en difficulté au sein de l'école. La crise sanitaire sert de tremplin à une externalisation déjà importante dans certains milieux, tournant le dos à la gestion des difficultés dans et avec le collectif classe, riche de son hétérogénéité et d'un regard pluriprofessionnel. Le dossier de ce SNUinfos tente d'apporter un éclairage sur l'accompagnement des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » aujourd'hui, dans et hors l'école.

Dans le contexte de crise sanitaire, le ministre accélère la mise en œuvre de sa politique éducative dévastatrice, en particulier pour les élèves issus des milieux populaires ou rencontrant des difficultés. C'est une toute autre vision d'une école publique égalitaire, émancipatrice et réellement inclusive, respectueuse des droits des élèves comme des personnels, que porte le SNUipp-FSU.

## Journée RASED et suites des actions

La crise sanitaire a exacerbé les inégalités et a confirmé l'absence de réelle volonté politique pour lutter contre celles-ci. Après de trop nombreuses suppressions de postes de RASED, les réseaux font l'objet de nouvelles attaques ciblant leurs missions, le cœur de leur métier et empêchant la prise en charge des élèves en difficulté.

Ainsi, la circulaire de rentrée précisait que les RASED « contribuent de manière essentielle aux apprentissages des élèves les plus en difficulté ». Mais DASEN et recteurs ont vite fait d'oublier ces paroles, lorsqu'ils ont réquisitionné les RASED pour remplacer des PE absents. Pendant ce temps, une enquête de l'IGEN passe au crible les RASED, avec des audits parfois très intrusifs comme en Gironde où il est demandé l'avis des enfants et des familles pour évaluer le travail des équipes RASED. Ces sollicitations inutiles et hors sol, en particulier en cette période de crise, amènent à tirer la sonnette d'alarme quant au mépris du travail des personnels et font craindre une nouvelle phase de démantèlement des RASED.

Le collectif national RASED a été reçu en audience le 25 novembre dernier. Le SNUipp-FSU y a défendu la professionnalité des enseignantes, enseignants et psychologues des RASED ainsi que leurs missions. Le MEN, qui a fini par reconnaître le rôle nécessaire des RASED, ne s'est projeté sur aucune perspective de création de postes et a érudé la question en valorisant les avancées de l'école inclusive, qui pour le SNUipp-FSU mérite des améliorations conséquentes.

Dans ce contexte d'interpellation du ministère, il est urgent de relancer la campagne de cartes postales RASED et d'engager tous les personnels des écoles et les parents à s'en emparer.

<https://la-petition.fr/carte-petition-rased>

## Des EMAS à suivre

Dispositifs préfigurateurs mis en place par des Agences Régionales de Santé (ARS) de façon localisée, les Équipes Mobile d'Appui à la Scolarisation (EMAS) ont pour objectif de renforcer la scolarisation des élèves en situation de handicap en constituant notamment un soutien mobilisable pour les équipes enseignantes (*Circulaire du 14 juin 2019 de la DGCS*).

Les EMAS s'appuient sur l'expertise et les ressources existantes des établissements et services médico-sociaux (ESMS) déjà mis à mal par les politiques publiques : réduction de postes, réorientation des missions... Sollicitées par les écoles ou l'ARS, notamment pour des situations d'élèves en grande souffrance, elles viennent épauler les dispositifs déjà en place, sans intervenir directement auprès des élèves.

Dès la rentrée 2019, une soixantaine d'EMAS préfiguratrices ont été mises en place. C'est sur la base de leurs « bonnes pratiques » qu'un cahier des charges national cadrera définitivement leur fonctionnement. Celui-ci devrait préciser les conditions de mobilisation des EMAS, leur articulation avec les ESMS et la place des familles et des intervenant-es en libéral. De nombreuses questions se posent d'autant que les enseignant-es sont écarté-es a priori des Comités de Pilotage de l'École Inclusive, instances qui vont piloter ces dispositifs. Quels personnels constituent ces équipes mobiles, où et comment sont-ils et elles recruté-es, quels sont leurs champs d'action et quelles articulations avec les équipes départementales de l'EN ?

Pour le SNUipp-FSU, la mise en place de ces équipes mobiles ne doit aboutir ni à une externalisation massive vers le milieu libéral, ni à une scolarisation en milieu ordinaire des élèves scolarisé-es en unité d'enseignement sans prise en compte des projets personnels. La présence d'une EMAS sur le terrain ne peut remplacer les prises en charge directes des élèves par le RASED ou le plateau technique d'un ESMS.

## Généralisation des PIAL

Point d'orgue de la politique inclusive du gouvernement, les Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisé (PIAL), généralisés à la rentrée 2020, servent une nouvelle logique d'accompagnement des élèves en situation de handicap. Ils rattachent les AESH à un établissement plutôt qu'à des élèves, dans un objectif de mutualisation maximale.

Si l'idée de rattacher une brigade d'AESH au plus près des besoins peut être bonne, le déplacement du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) vers une problématique de gestion pose question. En effet, c'est « l'organisation globale » qui prévaut sur la compensation du handicap. La notification MDPH est ainsi traduite de diverses façons en fonction des besoins locaux identifiés par l'IEN. Ainsi, plusieurs AESH peuvent accompagner un même élève en situation de handicap dont la notification est pourtant individuelle, imposant aux enfants des changements de plus en plus fréquents, des temps d'inclusion par défaut... Nous sommes loin de l'esprit de la loi de 2005.

Du côté des AESH, leurs conditions de travail ne font que se dégrader avec multiplicité des lieux d'interventions et des enfants à suivre, missions mal définies, précarité de l'emploi, manque de formation, quotité de travail réduite.

Pour le SNUipp-FSU, les modalités d'attribution des budgets accentuent les inégalités territoriales et ne peut être une règle de fonctionnement pour l'EN.

Les PIAL sont gérés sur la base de principes managériaux issus du monde de l'entreprise, explicitement présents dans l'outil-support du PIAL, le guide Qualinclus : démarche qualité, pilotage par les résultats, contrats d'objectifs et de moyens, labels, autonomie des établissements... La mesure de la qualité des interventions, qui devient « un enjeu prioritaire », s'appuiera bientôt sur des enquêtes de satisfaction « auprès des parents et des élèves sur la mise en œuvre des dispositifs » dans les classes (*voir Comité national de suivi de l'école inclusive, 30/06/20*).

Voilà donc une nouvelle attaque contre la professionnalité des personnels à la fois exclu-es des comités de pilotage et évalué-es à partir d'objectifs inclusifs irréalisables faute de moyens suffisants ! Ainsi, la gestion de l'accompagnement des élèves en situation de handicap par les PIAL ne permet pas de répondre aux besoins des élèves et nie l'autonomie et la professionnalité des personnels c'est pourquoi le SNUipp-FSU demande l'abandon de ce dispositif.

C'est au cœur des écoles, dans la dynamique des collectifs classes, que devrait se jouer la co-construction d'aides spécialisées adaptées aux besoins des élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire.

## Accompagnement des élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP)

La crise sanitaire que nous traversons agit comme un révélateur des inégalités qui se creusent et de l'incurie de l'institution. La question de l'accompagnement des élèves dits à besoins éducatifs particuliers se pose alors avec plus d'acuité. Pour autant, Jean Michel Blanquer poursuit la transformation de l'enseignement adapté et spécialisé laissant beaucoup de souffrances professionnelles et de maltraitances institutionnelles.

Dans le contexte de cette année très particulière, encore plus que d'habitude, quel-les élèves n'ont pas de besoins éducatifs particuliers ? Pourtant les RASED n'ont pas été renforcés, les effectifs des classes pas allégés, les dispositifs « *plus de maîtres* » ont été enterrés, les AESH sont toujours en nombre insuffisant, les ULIS sont surchargées... Comment l'école pourrait-elle répondre à la question du traitement de la difficulté sco-

laire et du handicap ? Mais de quels besoins parle-t-on ? Le ministre n'est guidé que par une politique du chiffre et multiplie les déclarations sur l'augmentation de la scolarisation des élèves en situation de handicap pour afficher que l'école est sur la voie de l'inclusion, discours relayé par sa hiérarchie. Ce n'est pas l'avis du chercheur Alexandre Ployé qui préconise une restructuration plus profonde de notre système éducatif (page 6).

Dans sa posture idéologique d'une pédagogie universelle et d'une école inclusive, Jean Michel Blanquer mise sur les compensations délivrées par les MDPH, mais passe sous silence toutes les autres difficultés, notamment scolaires, sociales, psychologiques, qui peuvent faire obstacles aux apprentissages, partant du principe que tout doit être pris en charge dans la classe ou par des structures externes à l'école. Il justifie ainsi une

politique qui vise à affaiblir encore les RASED et à réduire les enseignants spécialisés au rôle de personnes ressources, expert-es, aptes à donner des conseils sans prendre en charge les élèves qui auraient besoin de leur aide (page 4). D'autres dispositifs d'accompagnement interviennent auprès de certains enfants, sur ou hors temps scolaire, dans ou hors l'école. Tous sont composés d'équipes pluri disciplinaires variant selon les spécificités (page 5).

C'est au cœur des écoles, dans la dynamique des collectifs classes, que devrait se jouer la co-construction d'aides spécialisées adaptées aux besoins des élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire. Faire le point sur les différents types d'accompagnement de ces élèves est l'objet de ce dossier.

# Dispositifs internes: ULIS, RASED, AESH

## Les dispositifs d'accompagnement au sein de l'école

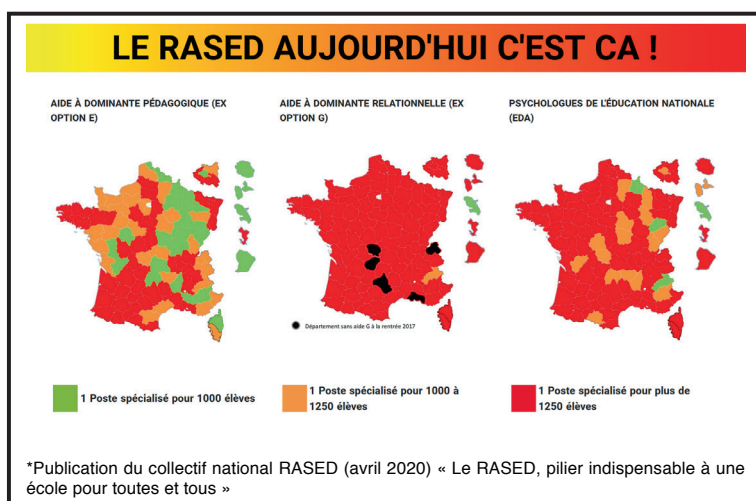
L'école révèle les difficultés scolaires massives, relevant parfois de situations de handicap. Les professionnels de l'école travaillent en équipe et avec les familles pour élaborer des parcours scolaires les plus adaptés aux élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ». C'est donc souvent au sein de l'école que les premiers accompagnements s'organisent.

## Le rôle du RASED, un pilier fondamental

Les RASED subissent depuis 2008 des attaques quantitatives et qualitatives : notes de services en contradiction avec la circulaire de 2014, injonctions de co-intervention et de conseils aux enseignant-es, enquêtes et audits dont on ne peut que craindre des finalités plus destructrices qu'émancipatrices pour les élèves et les écoles. Ces offensives incessantes touchent les RASED au cœur de leur mission et empêchent de plus en plus la prise en charge directe des élèves. Pourtant, depuis 30 ans, les enseignant-es spécialisé-es et les psychologues savent, grâce à leurs connaissances dans les domaines du développement de l'enfant et de la pédagogie, alliées à leurs compétences professionnelles spécifiques, accompagner toutes et tous les élèves fragilisé-es et leur permettre de trouver une place et un accompagnement au sein d'une vraie école inclusive.

Si les actions du RASED et de l'équipe enseignante en lien avec les partenaires du médico-social, CMP et orthophonistes par exemple, ne permettent pas d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés, il faut engager un travail parfois long pour amener les familles vers la MDPH. Dans certains cas, les raisons peuvent être une non adhésion aux projets d'aide de la part des familles, où parce qu'on est en présence de troubles ou de handicap.

En attendant, c'est de la souffrance, du stress, de la culpabilité pour les élèves comme pour les enseignant-es. L'Institution est souvent dans l'incapacité de répondre à ces situations, mettant ce qu'il reste des personnels RASED à contribution pour « éteindre le feu ».



## La scolarisation en milieu ordinaire

À l'issue d'un processus parfois très long, certain-es élèves obtiennent une reconnaissance de leur situation de handicap et une notification de la MDPH visant à compenser celle-ci.

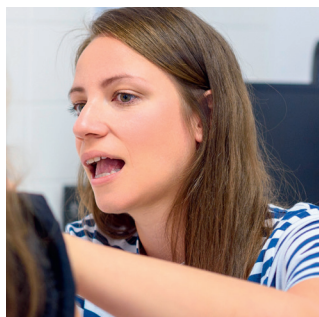
De plus en plus souvent et au nom de l'école inclusive, ces élèves restent scolarisé-es en classe ordinaire avec ou sans accompagnement par un ou une AESH, avec ou sans prise en charge par un SESSAD ou des professionnels en libéral. Il faut souvent attendre bien longtemps avant que se mettent en place ces compensations. Malgré les annonces ministérielles de recrutements massifs d' AESH, des élèves se retrouvent sans accompagnement ou sont obligé-es de se partager les AESH mutualisé-es et regroupé-es dans un PIAL. Pour autant, dans la plupart des cas, cela permet à l'élève de s'inscrire à nouveau dans un projet scolaire ; le climat peut ainsi s'apaiser dans la classe comme dans l'école et au sein de la famille. D'autres élèves sont orienté-es en ULIS où les coordonnateurs et coordonnatrices vont organiser leur temps de regroupement au sein du dispositif et leur temps d'inclusion dans les classes. Là aussi, les réalités du terrain ne sont pas homogènes : affectations nombreuses de titulaires non spécialisé-es, voire de contractuel-les dans certains départements déficients, classes surchargées ou particulièrement agitées qui peinent à accueillir les élèves de l' ULIS, craintes de certain-es collègues de ne pas savoir répondre aux besoins de ces enfants, absence de temps institutionnel pour élaborer et évaluer collectivement les projets d'inclusion... La tâche est complexe d'autant que le nombre de postes d'ULIS-écoles reste stable malgré les demandes croissantes. Le SNUipp-FSU ne cesse d'alerter le ministère sur les manquements liés à la scolarisation des élèves en situation de handicap, que ce soit en milieu ordinaire ou en établissement spécialisé avec pour conséquence trop d'orientations par défaut en milieu ordinaire. Il alerte aussi sur les conditions d'un travail partenarial optimal entre les différents acteurs et actrices qui interagissent pour la réussite de ces élèves. Plus que jamais le triptyque porté par le SNUipp-FSU « temps de concertation, formation, personnels spécialisés en nombre » reste d'actualité.

### Le chiffre :

**194500** c'est le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans le 1<sup>er</sup> degré en 2019. Soit 3,37 %.

(Sources : MENJS DGESCO-DEPP)

# Interventions hybrides relevant du médico social : CMP, CMPP, SESSAD, DITEP, DIME...



Si l'inclusion est devenue une notion incontournable, l'échange et la construction entre professionnel-les ne sont pas inscrits de façon institutionnelle dans les organisations du travail et dans les cultures propres à chaque profession, alors qu'une réflexion est indispensable entre enseignant-es, personnels de soins et AESH.

## **Pour les élèves en grandes difficultés qui ne relèvent pas du handicap**

La prise en charge d'un enfant rencontrant des difficultés peut être réalisée par des structures ne nécessitant pas de notification MDPH. Il s'agit des Centres Médico-Psychologiques (CMP), des Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP) ou des Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP) pour les enfants de 0 à 6 ans. Ces établissements, dont les missions sont réorientées prioritairement vers les troubles neuro développementaux, sont tributaires des moyens qui leur sont alloués et le temps d'attente décourage bien souvent les familles qui pourraient les solliciter.

Cela fragilise encore plus l'accès au soin pour les plus précaires. L'augmentation des demandes qui leur sont adressées est à relier avec les difficultés de prévention et de prise en charge au sein des écoles par le RASED.

## **Pour les élèves relevant du handicap**

Une des dérives d'une politique inclusive basée sur l'économie de moyens et sur une uniformisation des réponses et des protocoles, est de laisser croire que le seul fait d'être dans une classe permet à l'enfant d'apprendre, que le seul accompagnement par une ou un AESH, le seul suivi par un Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) avec une ou deux interventions par semaine à l'école et/ou au domicile, suffisent à compenser le handicap. Certains enfants font l'objet d'empilements de diagnostics de troubles, engendrant des empilements de soins et d'accompagnement sans cohérence, sans véritable construction des outils de leur autonomie future.

Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) de l'enfant précise les prises en charge à réaliser. L'orientation vers un Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique (ITEP) sera privilégiée pour répondre à des troubles du comportement et l'Institut Médico Éducatif (IME) sera indiqué pour des troubles sévères des fonctions cognitives. Depuis plusieurs années ces établissements ne sont plus en mesure de répondre à toutes les notifications et les listes d'attente s'allongent.

## **Evolution de la mise en œuvre de la compensation**

Pour répondre à la hausse des demandes, nous assistons aujourd'hui à la transformation progressive de ces établissements « en plate formes de ressources et de services pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap », évolution annoncée en 2017 par le MEN dans le Plan de transformation du système éducatif et médico-social, qui redéfinit leur position dans la logique de l'école inclusive. Ainsi sont déjà apparus quelques dispositifs pilotes tels le Dispositif Médico-Éducatif (DIME) en Loire-Atlantique ou le Dispositif d'accompagnement médico-éducatif (DAME) en Eure-et-Loir.

L'inclusion « à tout prix », demandée par certaines familles fortes de leurs droits, et encouragée par une institution qui ne s'intéresse pas aux conditions de cette inclusion, peut conduire des élèves qui auraient besoin d'un cadre spécifique au sein d'établissement médico-social, vers une orientation moins adaptée à leur situation.

## **Deux questions à Marie TABAUD DEBOTH**



*Vice-présidente chargée de la Promotion de la Santé, Fédération Nationale des Orthophonistes*

## **Quels changements faudrait-il envisager pour améliorer cette collaboration ainsi que la prise en charge des troubles du langage au sein de l'école publique et à l'extérieur de l'école ?**

La création d'un acte de coordination dans la nomenclature des actes en orthophonie est indispensable afin que ce travail de coordination soit reconnu et systématisé. Les orthophonistes ne sont pas rémunérées pour ce travail d'échange et de coordination. Lorsqu'elles se déplacent en établissement pour assister aux réunions de concertation, elles le font bénévolement et cela est inadmissible. Quand les professionnelles ne peuvent se permettre ce travail gratuit, c'est l'enfant qui pâtit de cette négligence dans la rémunération des orthophonistes. Le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants par la création de modules présentant les troubles du langage et des apprentissages, dispensés par des orthophonistes seraient également un moyen efficace de répondre aux besoins de l'Éducation Nationale et de rendre notre partenariat plus fort. Nous ressentons une réelle demande sur le terrain.

## **Que pensez-vous du partenariat enseignants-orthophonistes et de la hausse du nombre des demandes adressées aux orthophonistes dans le libéral ?**

Ce partenariat est présent et indispensable. Nos professions sont complémentaires. Concernant la hausse des demandes, deux éléments sont à relever : un meilleur repérage des troubles mais également une orientation parfois erronée. Les orthophonistes interviennent uniquement en cas de trouble. Or, le manque de moyens humains au sein de l'Éducation Nationale a des répercussions sur cette hausse des demandes.



**Alexandre Ployé,**  
Maître de conférences,  
Université Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC)

## Prendre en charge la diversité



**Une école inclusive fait attention  
aux besoins des élèves vulnérables ;  
mais comment maintenir cette vigilance  
« à distance » ?**



### Selon vous, quelles sont les conditions requises pour qu'un enseignant ou une enseignante puisse accompagner tous les élèves de sa classe dans leur diversité ?

Les conditions sont nombreuses : les premières dépendent de la maîtrise de certains savoir-faire professionnels dans la classe, en lien avec la question de l'accessibilisation des savoirs pour un public divers. L'enseignant doit être également intimement convaincu que la question de l'inclusion apporte un surplus d'âme à son travail : la prise en charge de la diversité est à penser comme un principe qui renouvelle l'éthique du métier, et non comme une charge ou une injonction de plus. Mais, pour que ce positionnement éthique soit suivi d'effets dans la classe, il faut que le travail des professeurs des écoles soit reconnu dans son extrême complexité ; cela revient à dire qu'il faut mieux former et mieux rémunérer. C'est à ces conditions que le processus inclusif pourra se poursuivre.

### Quels en sont les enjeux dans le contexte de la crise sanitaire actuelle ?

En lien avec la question de l'inclusion, je dirais que le principal enjeu est de limiter les effets différenciateurs né-

gatifs liés à l'introduction massive lors du premier confinement de nouveaux formats pédagogiques tels que la mise à distance ou l'hybridation : je veux dire par là que ces formats numériques auxquels tout le monde doit s'accoutumer dans l'urgence, l'impréparation, voire la carence des moyens et des formations, renforcent possiblement les inégalités scolaires et favorisent l'invisibilisation des difficultés de nombre d'élèves cachés derrière leur écran. Une école inclusive fait attention aux besoins des élèves vulnérables ; mais comment maintenir cette vigilance « à distance » ? Les contraintes actuelles risquent de faire passer ce nécessaire travail au second plan, ce qui ne manquera pas d'accroître certains phénomènes de décrochage scolaire ou de désaffiliation de nombre d'élèves des attentes de l'école. Enfin, n'oublions pas qu'une école inclusive est une école de la coopération entre les élèves. Voilà qui est sérieusement mis à mal par les modalités d'enseignement numériques ou les règles de distanciation physique.

### Notre École nécessiterait selon vous une réforme structurelle profonde pour être vraiment inclusive. Laquelle ?

La France s'est engagée dans un processus inclusif lent qui fait l'économie

des bouleversements structurels nécessaires auxquels d'autres pays moins prisonniers de leur histoire scolaire que le nôtre ont procédé. Nous changeons le i d'intégration pour le i d'inclusion, nous décidons qu'une ULIS est un dispositif et non une classe, nous demandons aux IME d'ouvrir leurs unités d'enseignement dans l'école de proximité, nous recrutons des milliers d'AESH mal payées et nous nous dispensons de former massivement des enseignants spécialisés et les enseignants en formation initiale à la question de l'école inclusive. Voilà qui est l'inverse d'une réforme structurelle qui, par exemple, cesserait de piloter le parcours scolaire des élèves par les évaluations permanentes, le bac final et les processus de sélection-orientation qu'ils provoquent nécessairement, qui déconstruirait le mythe du programme et des acquisitions annualisées qui laissent de côté des enfants sur lesquels pèse alors le soupçon de leur inaptitude à suivre, qui imposerait une réelle logique de cycle et qui, enfin, donnerait à penser une accessibilisation générale des savoirs, qui crée la classe inclusive, plutôt que la différenciation-adaptation pour les plus faibles, qui crée la classe intégrative qu'on dit inclusive par une pirouette de langage.

# CAPPEI : encore de nouveaux de textes



Un premier Groupe de Travail (GT), ayant pour objectif de présenter aux organisations syndicales des modifications de la circulaire CAPPEI du 14 février 2017, a eu lieu le 8 juillet. Suite aux interventions du SNUipp-FSU, le report de l'examen des textes a été acté et quatre GT ont été proposés dès fin août, pour les discuter. Les modifications portaient essentiellement sur l'introduction de la validation des acquis de l'expérience (VAE) comme voie d'accès à la certification.

Tout au long de ces groupes de travail, le SNUipp-FSU est intervenu pour éviter le démantèlement de la formation spécialisée et a défendu une formation à même de répondre aux attentes et besoins des enseignant-es tout en rappelant ses exigences d'augmentation de la durée de formation, de maintien d'une formation inscrite à l'INSPE et la nécessité de conserver l'adaptation scolaire dans le cadre de formation.

La principale modification des textes du CAPPEI, l'introduction de la VAE, faisait partie des demandes de certaines organisations syndicales, notamment pour les professeur-es en lycée professionnel exerçant en SEGPA-EREA, parfois depuis de nombreuses années, sans possibilité d'obtenir de spécialisation ou de reconnaissance de compétences acquises. Pour le SNUipp-FSU, cela ne peut en aucun cas dédouaner le

gouvernement d'une obligation de formation. Il a rappelé que le métier d'enseignant-e spécialisé-e demandait une véritable formation et qu'il ne fallait pas penser que la seule expérience faisait valeur de formation et de savoirs. Finalement, après plusieurs GT, alors que le gouvernement avait abordé les discussions avec un projet déjà ficelé, le SNUipp et la FSU ont obtenu la nécessité de justifier de cinq années d'ancienneté dont trois sur un poste spécialisé avant de postuler à une VAE, et non d'une année comme le prévoyait le projet initial.

Les textes présentés en premier lieu mentionnaient par ailleurs la suppression des 100h de formation de droit en stage MIN après l'obtention du CAPPEI. Le SNUipp-FSU a dénoncé une nouvelle baisse du temps de formation à hauteur de 25 % et a rappelé que les stages MIN étaient la seule formation continue des enseignant-es spécialisé-es. Le SNUipp-FSU a réussi à maintenir le droit aux stages MIN pour les titulaires de la certification, quelle que soit la voie d'obtention de cette dernière.

Enfin, une modification est proposée au niveau de l'examen concernant les critères de validation, la moyenne globale suffira plutôt que la note de 10 à chaque épreuve. Cela permettra à plus de candidat-es d'obtenir le diplôme.

Toutes les OS n'ont pas défendu les mêmes demandes, certaines faisant

de la VAE l'alpha et l'oméga de la certification, au détriment d'une formation ambitieuse, inscrite dans la durée. Pour le SNUipp-FSU, les décrets et arrêtés publiés le 21 décembre dernier entérinant ces mesures ne sont qu'une occasion de plus pour ce gouvernement de faire des économies sur le dos de la formation au mépris des élèves les plus fragiles.

## Cahier des charges formation école inclusive

Lors du comité technique ministériel du 30 septembre, le MEN a présenté un cahier des charges relatif à la formation initiale spécifique concernant la scolarisation des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » pour les étudiants ou fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation, d'une durée au moins égale à 25 heures soit cinq jours sur l'ensemble de la formation. Pour le SNUipp-FSU, l'école inclusive mérite une politique ambitieuse, au-delà de l'affichage. On peut en effet douter que ce cahier des charges qui n'a rien de contestable en soi, puisse être mis en œuvre tant il est étendu en termes de contenus. Le temps dédié à ce module ne permettra pas de répondre à ce cahier des charges. Le SNUipp-FSU a défendu une augmentation de ce temps de formation. Il a revendiqué une approche plus transversale ainsi que l'idée d'une formation initiale en lien avec la formation continue, en élargissant l'accès aux modules d'initiatives nationales dédiés. Par ailleurs, la formation initiale sur la scolarité des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » ne peut remplacer la certification des enseignant-es spécialisé-es.

## Transfert de la médecine scolaire annoncé

Un pas décisif vient d'être franchi par le ministère en matière de transformation et d'assèchement de la Fonction publique d'état.

Le transfert de la médecine scolaire aux départements, déjà évoqué en janvier 2020 lors des discussions autour de la loi 4D (Décentralisation, Déconcentration, Différenciation et Décomplexification), puis en avril 2020 lors de la parution du rapport de la Cour des comptes, semble prendre tournure et approche de sa finalisation.

Les PsyEN, les assistantes sociales, les infirmières s'inquiètent d'être les prochain-es sur la liste.

Inquiétudes justifiées après la réunion du 17 décembre où Jacqueline Gourault, ministre de la Cohésion des territoires, a annoncé le transfert des services de médecine scolaire de l'Éducation Nationale aux départements en les réunissant avec les moyens des PMI pour créer un service de la santé de l'enfant tout au long de sa minorité. Décision qui sera inscrite dans la loi 4D.

Les psychologues de l'EN sont également concerné-es par cette loi. Les couper de leur ancrage éducatif et pédagogique dans l'institution scolaire signerait non seulement la fin des RASED, mais ce serait nier l'importance de leur présence au quotidien pour un travail collaboratif et une prise en charge effective des élèves. Cette vision « pathologisante » de dépistage de troubles, plaçant les élèves dans le champ du handicap, poussant à une prise en charge des difficultés à l'extérieur de l'école, au profit des soins en libéral, accentue de fait les inégalités.

Pour le SNUipp-FSU, seule une relance des dispositifs d'aide spécialisée pourra répondre à l'objectif de la réussite éducative pour tous.

## Livret Parcours Inclusif (LPI)

Un LPI, sous forme numérique, fait son apparition dans la circulaire de rentrée du 5 juin 2019 pour une école inclusive : « *Les premières adaptations et toute autre disposition seront consignées dans le livret parcours inclusif en présence des parties concernées, afin de les prendre en compte sans délai* », « *Le livret du parcours inclusif comprend tous les documents utiles au parcours de l'élève ainsi que les différents outils mis en place, dont le document de mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation le cas échéant. Ce livret du parcours inclusif est constitué avec l'appui des parents ou responsables légaux, et avec l'assistance de l'enseignant référent.* »

Cette application numérique accessible aux enseignant-es et aux MDPH dans un premier temps, devrait ensuite être accessible aux familles. Le LPI devrait permettre de dématérialiser et faciliter l'édition des documents existants (GEVA-Sco, PPRE, PAP, PPS...), de diminuer les délais et les doubles remplissages, d'offrir un espace de suivi de l'élève aux enseignant-es et de relier les adaptations pédagogiques faites en classe aux notifications de la MDPH.

Une première phase d'expérimentation a commencé à partir du 28 septembre dans quelques écoles, collèges ou lycées de quatre départements : Charente-Maritime, Vaucluse, Calvados et Mayenne. Une deuxième phase devrait commencer début janvier dans quatre autres départements, la généralisation étant prévue pour la rentrée 2021.

Pour l'instant, un-e enseignant-e par classe peut avoir accès à l'application. Dans le futur, les enseignant-es référent-es, ceux et celles des ESMS, ou ceux et celles qui partagent une classe, les directeurs et directrices d'école, les chefs et cheffes d'établissement et les familles devraient pouvoir y accéder. Le SNUipp-FSU suit avec attention ces expérimentations et sera vigilant sur les applications qu'en fera l'administration.

PLUS DE **54 000**  
ADHÉRENTES ET ADHÉRENTS



VOUS NOUS  
SUIVEZ ?

[adherer.snuipp.fr](http://adherer.snuipp.fr)  
1<sup>er</sup> SYNDICAT DES ÉCOLES



► DIRECTEUR DE PUBLICATION : Jean-Pierre Clavere ► RÉDACTION : Agnès Duguet, Agnès Dumand, Joëlle Noller, Fabienne Rochat Baroni. ► CONCEPTION GRAPHIQUE, RÉALISATION & IMPRESSION : L'IMPRIME Encore ► PRIX DU NUMÉRO : 0,80 €

### SNUIPPINFOS

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