

sgen
Cfdt:

Quoi De Neuf

Le journal des adhérent.e.s du Sgen-CFDT



INCLUSIONS

WWW.CFDT.FR

49ème congrès de la CFDT du 4 au 8 juin 2018 :

vous pouvez contribuer à la rédaction du projet de résolution.

N'hésitez pas !

<https://participons.cfdt.fr/>



Le jour de carence dans la fonction publique de l'État : moins d'absences courtes, plus d'absences longues...

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3181789>

<http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/fonction-publique-impact-du-jour-carence-absences.html>

La direction de l'information légale et administrative relevant des services du Premier ministre, publie sur son site « Vie Publique » l'enquête de l'Insee sur l'impact du jour de carence dans la Fonction publique mis en œuvre en 2012 et 2013.

L'Insee constate que le jour de carence n'a pas modifié la part d'agents absents pour des raisons de santé. Durant ces deux années, il a été enregistré une forte baisse des arrêts maladie de deux jours chez les fonctionnaires de l'État. Pour éviter une retenue sur salaire, les agents ont pu préférer prendre un jour de congé.

En revanche, les arrêts maladie d'une durée d'une semaine à trois mois ont augmenté. L'Insee évalue cette hausse à 25 % sous l'effet du jour de carence.

Trois mécanismes pourraient l'expliquer : l'agent a intérêt à attendre d'être sûr de sa guérison pour retourner au travail et éviter une rechute et par ricochet une nouvelle retenue sur son salaire ; l'agent peut hésiter à s'arrêter pour se soigner et son état de santé pourrait se dégrader et conduirait à un arrêt maladie plus long ; le sentiment d'être mis à contribution pourrait conduire à prolonger un peu l'arrêt maladie.

La CFDT qui avait dénoncé l'instauration en 2012 du jour de carence et obtenu son abrogation pour 2014 maintient ses positions : ce système culpabilisant est injuste et inefficace.

L'enquête de l'Insee ne dit pas autre chose...

• Outil :

https://www.cfdt.fr/upload/docs/application/pdf/2017-01/vrai-faux_fonction_publicque_-_pour_imprimante.pdf

Les fonctionnaires coûtent-ils trop chers ? Les agents sont-ils trop nombreux dans les services publics ?

Au lieu de répondre dogmatiquement à ces questions, le véritable enjeu est de se demander collectivement quelle action publique voulons-nous et quelles finalités souhaitons-nous atteindre en matière de développement, de cohésion, de sécurité ou encore d'éducation.

Cela implique des moyens humains et financiers qu'il faut politiquement et concrètement mobiliser.

Ils sont la nécessaire traduction de nos choix démocratiques.



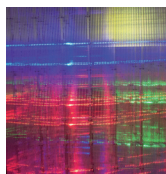
INCLUSIONS

SOMMAIRE

- 4-7/ **Témoignages** en unités
localisées pour l'inclusion scolaire
- 8-9/ Avec une **éducatrice spécialisée**
- 10/ **Mixité** des publics
- 11/ Cachez ce **point...**
- 12-13/ **Changer de regard**
- 14-15/ **HolyHood**, quartier saint



Choses vues, photos Phil. A. 2017



De l'inclusion scolaire à l'inclusion plurielle

La scolarisation des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire est un principe de droit depuis la loi du 11 février 2005. Celle-ci a permis des avancées significatives : parcours individualisés visant l'inclusion scolaire, en fonction des besoins de chacune et chacun des élèves.

Des adaptations pédagogiques par le biais de parcours et de dispositifs collectifs ont été mises en place dans le premier et le second degrés comme on le verra dans les pages qui suivent. Cette **logique d'inclusion** est réaffirmée depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation du 8 juillet 2013.

Inclure un jeune en situation de handicap est essentiel pour lui permettre d'être comme les autres, dans la vie et à l'école. D'être avec ses camarades, de partager des centres d'intérêts communs aux adolescent.es, de suivre les mêmes enseignements. Et surtout ne pas subir la stigmatisation ou l'exclusion.

La réalité des publics accueillis dans nos établissements engage également notre réflexion au-delà de la seule question des situations de handicap et vise toutes les formes d'inclusion, qu'elles soient sociales, éducatives, culturelles. Des dispositifs collectifs, comme les UPE2A pour élèves allophones, ont permis d'étendre la prise en compte des besoins particuliers de tous les élèves, mais aussi, très progressivement, dans les classes « ordinaires ».

Les actions de rattachage participent à leur tour à **l'inclusion de tous les élèves** (dispositifs relais, médiations, tutorats...). Tout comme le climat scolaire. Ou la mixité des publics et des parcours.

Cette priorité de l'inclusion **pour toutes et tous** doit s'inscrire dans les projets d'établissement mais aussi dans les pratiques pédagogiques et éducatives et, par conséquent, dans la formation des personnels, par exemple à l'écriture inclusive... Ce qui n'est pas réellement le cas aujourd'hui !

Pour répondre à cette mission de la réussite de tous les publics, une forte volonté est donc nécessaire. Des stages d'établissements et de circonscriptions peuvent permettre de faire évoluer les pratiques et les habitudes héritées de l'élitisme républicain. C'est à ce prix que nous pourrions permettre aux élèves puis aux étudiant.es de **construire de réels parcours personnalisés**.

Accueillir des élèves en inclusion c'est **rendre la société plus tolérante, répondre à des valeurs humaines et républicaines, redonner confiance dans l'institution**, mettre en application ses propres valeurs, travailler en équipe, fixer des objectifs que l'élève peut atteindre en s'appuyant sur ses compétences...

Notre attachement au service public et à la construction d'une société plus juste et plus inclusive est donc largement vérifié dans ce nouveau numéro de la revue francilienne des Sgen-CFDT. **Bonne lecture !**

Valérie Bedoch, principale adjointe de la cité scolaire Michelet à Vanves,
Gilbert Crépin, proviseur du LP Jean Monnet à Montrouge,
Françoise Pélissier, professeure en ULIS TFC (troubles des fonctions cognitives ou mentales) dans un collège des Yvelines

Quoi de
NEUF ?

Directeur de publication
Philippe Antoine
Comité de rédaction
Vincent Albaut
Jean-Pierre Bails
Xavier Boutrelle
Christian Jolivet
Régine Paillard
Aude Paul
Laura Rakotomalala

Rémi Roudeau
Florent Ternisien
Maquette
Philippe Antoine / Rémi Roudeau
Impression
Société Jouve - CS 70004
11 boulevard Sébastopol
75036 Paris cedex 01
ISSN : 1953-6712
CPPAP : 1121 S 08060

Sgen-CFDT Académie de Versailles
23 place de l'Iris
92400 Courbevoie
versailles@sgen.cfdt.fr
*Imprimé sur papier recyclé
avec des encres végétales*

AVEC LES ULIS ÉCOLES

Rencontre avec Olivier Thévenet, professeur des écoles en ULIS à l'école Charles de Gaulle de Clamart – 92. Un témoignage généreux mais lucide sur la difficulté de l'École à répondre aux défis de l'inclusion.

Peux-tu nous parler de ton parcours ?

J'ai passé le concours de professeur des écoles (PE) en 1998, on approche donc de la vingtaine d'années de pratique professionnelle au sein de l'Éducation nationale. J'ai auparavant exercé pendant quelques années comme animateur socio-culturel en banlieue parisienne. Je côtoyais alors des adolescents qui étaient pour beaucoup d'entre eux aux marges, voire en dehors du système scolaire. La perspective de travailler avec le même genre de public mais plus jeune et dans un autre cadre m'intéressait. Je suis donc allé à l'IUFM et j'ai préparé le concours de PE.

Depuis 1999, j'ai quasiment toujours exercé en ZEP (REP, réseau ÉCLAIR). Une parenthèse de deux ans comme

remplaçant m'a permis de retrouver au hasard des remplacements des publics très différents au sein de la circonscription de Clamart. Au bout de quelques années, on a tendance à oublier le grand écart qui peut exister d'une école à une autre. Une expérience qui permet de prendre un peu de recul.

« Plus il y a d'hétérogénéité, plus la différenciation est importante, plus on concentre les difficultés, plus il est difficile d'y remédier. »

L'école dans laquelle je suis affecté depuis maintenant 15 ans comprenait à la fin des années 90 deux classes de perfectionnement (petit perf et grand perf) et une classe d'adaptation. À ces structures s'est substituée une classe pour l'inclusion scolaire, ou CLIS, au début des années 2000. Encore chargé d'une

classe « ordinaire », il m'est alors souvent arrivé de mener des activités en commun avec l'enseignant chargé de cette classe spécialisée. La cohabitation avec les élèves reconnus en situation de

acquise en élémentaire essentiellement.

Quelles sont les caractéristiques d'une classe ULIS ?

Dans les textes, l'ULIS n'est pas une classe mais un dispositif ouvert. Chacun des élèves (12 maximum) a une classe de référence et bénéficie de temps de regroupement au sein du dispositif autant que nécessaire. Le principe de fonctionnement se veut donc l'inverse de celui des CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) : désormais, les élèves viennent de leur classe vers le dispositif, alors qu'ils évoluaient auparavant dans la classe spécialisée (CLIS) avec des temps d'inclusion dans une classe « ordinaire ».

Cette évolution dans le cadre de l'école inclusive donne plus de souplesse, mais dans la pratique, et selon leurs besoins, certains des élèves passent beaucoup plus de temps au sein du dispositif. Cela reste très lié aux besoins de chacun et de leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Les emplois du temps



Quelles ont été tes motivations pour te diriger vers l'enseignement spécialisé ?

L'envie de passer à autre chose, d'évoluer. Être convaincu de la perfectibilité de chacun n'est pas négligeable non plus. Et d'une manière plus pratique, les spécificités du poste : avoir la charge d'un groupe plus réduit, mais avec des besoins particuliers, être plus pointu en terme de différenciation, prendre des distances avec une pratique « ordinaire ». Et c'était aussi l'occasion de réinvestir l'expérience

sont donc très individualisés, avec en plus les éventuelles prises en charge type Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

Quel regard portes-tu sur l'évolution de la prise en charge des élèves en situation de handicap ?

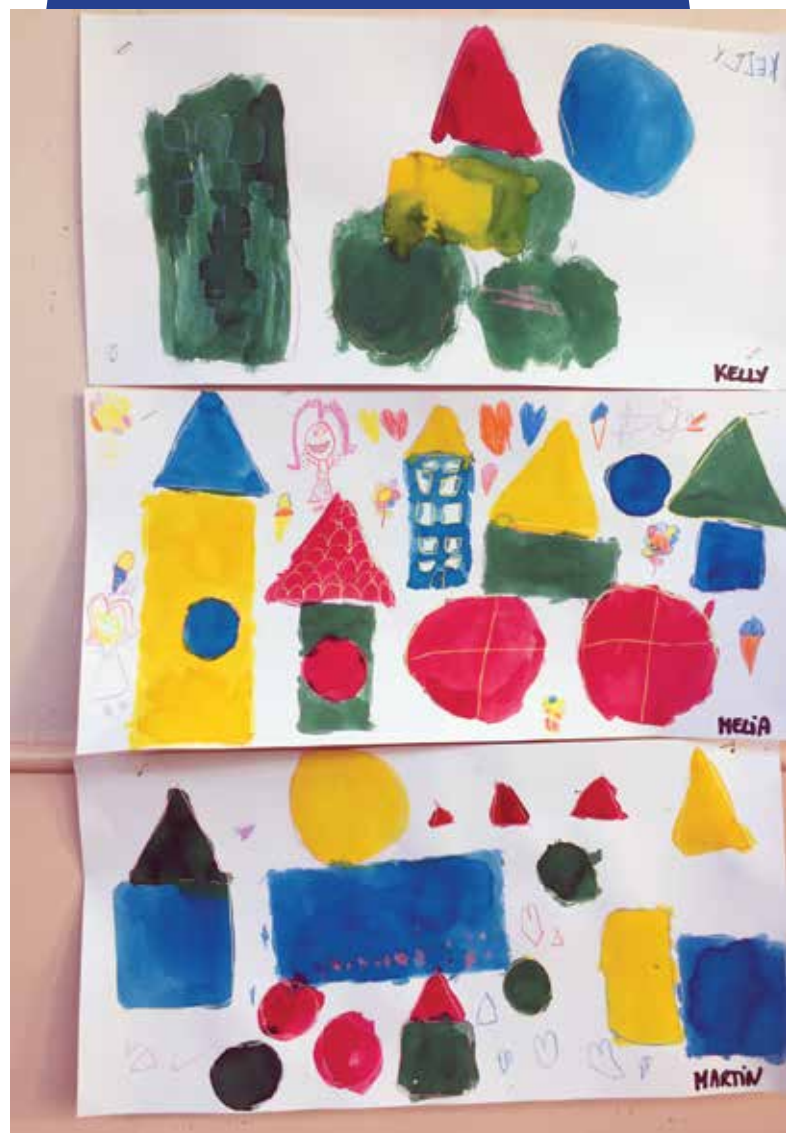
Il y a encore un grand décalage entre le discours, les bonnes intentions affichées (une école inclusive bienveillante qui accueille tous les enfants et s'adapte à leurs besoins) et la mise en pratique. Je fais partie d'une génération d'enseignants qui a baigné dans les idées de différenciation et d'hétérogénéité. Mais cela ne permet pas pour autant d'échapper aux contraintes de la pratique professionnelle (effectifs chargés, manque de temps).

Ce qui est vrai dans une classe ordinaire l'est également dans le domaine de l'enseignement spécialisé, avec des constantes : plus il y a d'hétérogénéité, plus la différenciation est importante, plus on concentre les difficultés, plus il est difficile d'y remédier. Et des variantes : moins d'élèves mais des besoins éducatifs particuliers plus lourds. Tout cela pour dire que la part du bricolage reste très

importante. Le cadre de la loi de 2005 présente de belles et légitimes ambitions mais il me semble que l'École d'aujourd'hui ne parvient toujours pas à répondre aux problèmes que cela pose.

Les limites actuelles du dispositif ?

Une illustration concrète des limites actuelles : au gré des affectations des élèves au sein d'un dispositif comme celui dont j'ai la charge, il peut se constituer un groupe dans lequel seront concentrées des difficultés à la fois très importantes, très diverses et donc difficilement gérables. Sans parler des interactions entre des élèves très fragiles. Quand ce dispositif se situe dans une école qui accueille déjà dans chacune de ses classes des élèves en grande difficulté, il s'avère très délicat pour les enseignants de répondre en plus aux besoins d'un élève en situation de handicap. Le dispositif peut dysfonctionner. De plus, il semble que la chaîne de décision (enseignant référent, Maison départementale des personnes handicapées - MDPH) soit constamment dans l'urgence parce que débordée par le nombre de dossiers. L'École



et les instances partenaires ne sont pas encore prêtes pour relever d'une manière satisfaisante le défi de l'École inclusive. Alors, on fait pour le mieux.

Comment envisages-tu la suite de ton travail ?

J'ai des doutes sur la capacité de l'École à donner à chaque élève les mêmes chances de réussite. Je m'interroge également sur l'évolution de l'enseignement spécialisé. Néanmoins, pour rester positif, il y a de vraies réussites. Un élève qui après un long passage en hôpital de jour rentre par la petite porte de l'ULIS dans l'école, se reconstruit progressivement et retrouve une certaine réussite. Un autre dont les graves soucis de santé rendent la scolarité très épisodique mais qui,

finalment, redevient élève et apprend notamment à lire.

Autant de parcours rendus possibles par la souplesse d'un dispositif ULIS école, et l'accueil bienveillant dont peuvent bénéficier ces enfants dans les classes. Ce sont ces réussites qui permettent d'entretenir la motivation et de trouver du plaisir à exercer dans l'enseignement spécialisé. Il y a toujours à apprendre pour parvenir à mieux répondre aux besoins de chacun. Je pense que la lassitude peut venir lorsqu'on a l'impression de ne pas pouvoir aider un élève à progresser. Mais bien sûr, l'Éducation nationale veille à ce que ce ne soit pas le cas puisqu'elle veut la réussite de tous...

**Propos recueillis par
Laurent Alexandre.**



UN MÉTIER DE L'ENTRE-DEUX POUR SORTIR DE L'ENTRE-SOI

Évelyne Clavier travaille au collège Charlemagne à Paris. Elle évoque pour nous le métier d'enseignante coordonnatrice en unité localisée pour l'inclusion scolaire – ULIS.

Les ULIS sont des dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. Ainsi, à l'interface des familles, des équipes pédagogiques et éducatives, des AESHco (accompagnant·e·s d'élèves en situation de handicap en fonction collective), des représentant·e·s des structures médico-sociales et de la MDPH via l'enseignant·e référent·e, la coordinatrice ou le coordinateur ULIS a une mission : construire des ponts entre les différents partenaires de l'école dans l'intérêt et le respect des élèves en situation de handicap. Avec la responsabilité de les scolariser au mieux en milieu ordinaire et de les préparer à vivre dans une société encore peu incluyente.

Construire des ponts

Une bonne communication est donc nécessaire ainsi que le sens de la diplomatie, voire de l'humour. La présence d'un dispositif ULIS au sein d'une communauté scolaire n'est pas toujours bien vécue et peut devenir source de conflits de valeurs et de personnes. « On ne veut pas de tes élèves. Ici, on est un collège

d'excellence » a dit un de mes collègues lors de l'ouverture du dispositif là où je travaille. Les onze élèves qui y sont accueillis font encore peur car ils bousculent la norme scolaire et les identités professionnelles. Le droit fondamental à l'éducation est encore remis en cause pour certains d'entre eux car leur légitimité au sein de l'école est questionnée. Certaines inclusions peuvent se transformer en exclusions et doivent faire l'objet d'explicitations voire de négociations. Le concept d'école inclusive n'est donc pas toujours bien entendu et de ce malentendu peut naître la mésentente entre collègues.

Réfléchir à ses pratiques

La catégorie « handicapé·e » fait violence et génère une violence.

L'éducation inclusive engage pourtant à un travail d'équipe ainsi qu'à une réflexion sur ses pratiques pédagogiques et éducatives. Pour ma part, j'ai fait le choix des arts pour inclure et pour travailler la représentation des handicaps. Ainsi que l'écrit Martine Caraglio dans son ouvrage *La scolarisation des élèves en situation de handicap*¹, « le sens [du mot handicap] s'est déplacé vers un manque inhérent à la personne, une infériorité » et ainsi « le trouble et la déficience définissent encore l'élève handicapé, plus que son fonctionnement psychologique et cognitif. »

Cette catégorie « handicapé·e » à laquelle les élèves d'Ulis se sentent parfois malgré eux assignés leur fait violence et génère une violence à laquelle on doit faire face et qu'on doit chercher à apaiser.

Singularités

J'ai postulé qu'une pratique artistique en danse contemporaine issue des œuvres de Samuel Beckett peut amener mes élèves à se représenter leur handicap non pas comme une déficience ou une infériorité mais comme une singularité à cultiver. La danse mobilise de multiples formes d'intelligence : l'intelligence kinesthésique, l'intelligence intra

et inter-personnelle. Elle rend les élèves plus autonomes et acteurs de leur scolarité. Il s'agit de les inviter à se « déga-ger de l'idée martelée d'une préfiguration du monde² » et peut-être à déjouer des parcours pré-tracés pour eux dans l'espace scolaire où ils se trouvent dans un inconfortable entre-deux. Ils n'y sont ni vraiment inclus, ni vraiment exclus. Cet entre-deux semble aussi caractériser mon métier qui se place en équilibre précaire entre un travail d'enseignement et un travail de coordination et d'administration, équilibre qui permet de sortir de l'entre-soi de l'Éducation nationale et de faire évoluer ses pratiques au contact de celles des autres.

1. Martine CARAGLIO, *Les élèves en situation de handicap*, Que sais-je ? N° 4065, Paris, PUF, 2017

2. Maguy MARIN, dans la présentation du séminaire de recherche ARFAE du 22 mai 2017 de l'ENSAT à Lyon : Un dialogue entre Maguy Marin et Philippe Meirieu. Transmettre l'art, l'art dans la transmission : enjeux et interactions.



DE LA SÉGRÉGATION À L'INCLUSION

Petit retour sur l'histoire de choix très « datés ».

La question de la scolarisation des élèves inadaptés, handicapés, en trop grande difficulté pour satisfaire aux exigences d'une classe « ordinaire », ne se pose en termes institutionnels qu'après l'avènement de l'école obligatoire, à la fin du XIX^{ème} siècle. L'inclusion préconisée aujourd'hui arrive donc après plus d'un siècle de structures diverses adaptées à ces élèves pas tout à fait comme les autres.

En 1909, l'ouverture de classes de perfectionnement pour les élèves présentant un retard intellectuel, des troubles de l'apprentissage... obéit à un véritable souci éducatif. Soumis comme les autres à l'obligation scolaire depuis la fin du XIX^{ème} siècle, le plus souvent relégués au fond de classes très nombreuses qui imposaient à l'instituteur les méthodes d'un enseignement frontal fort peu différencié, ces écoliers perdaient leur temps, ou n'apprenaient à peu près rien.

Leur regroupement dans des

classes à plus petits effectifs où l'on s'efforce de prendre en compte leurs difficultés vise d'abord à faciliter leur accès aux apprentissages, à favoriser quand c'est possible leur insertion professionnelle. Difficile à concevoir aujourd'hui, ce choix d'une forme de ségrégation constitue à l'époque un progrès.

Diversification des structures adaptées, intégration

À partir de 1945, en parallèle et en lien avec l'allongement de la scolarité et la massification de ses effectifs, l'Éducation nationale multiplie et diversifie les structures adaptées aux différentes formes de

« On arrive rarement à différencier autant qu'il le faudrait. »

l'inadaptation scolaire.

Dans les années 1970 vont se développer des expériences d'intégration de ces enfants et adolescent·es en milieu scolaire (dans l'esprit de la loi d'orientation de 1975 sur les personnes handicapées). Dans la continuité de cette évolution majeure,



les années 1980 marquent un nouveau tournant : les circulaires de 1982 et 1983 confortent le choix d'une véritable politique d'intégration scolaire, réaffirmé dans la loi d'orientation de 1989.

Ces choix successifs de modalités d'accueil suivent les transformations de l'École et de la société, et s'inspirent des nombreux travaux (psychologie, sociologie, péda-

gogie) qu'elles ont impulsés.

Contextes

Depuis fort longtemps, ce n'est donc pas la volonté de scolarisation et d'intégration qui fait défaut. Ce qui pose régulièrement problème, et tout particulièrement

aujourd'hui dans les situations d'inclusion, ce sont d'abord les conditions et les contextes dans lesquels s'effectue la scolarisation de ces élèves. L'inclusion dans une classe d'élèves qui demandent par définition une attention particulière, un suivi renforcé, une prise en charge individualisée au moins de temps à autre, est toujours, au minimum, un facteur supplémentaire d'hétérogénéité. Dans des

classes nombreuses, dans des environnements socio-économiques défavorisés qui fragilisent tous les élèves, parfois sans aides ou moyens suffisants, les enseignants n'ont jamais la tâche facile. Les besoins particuliers des élèves « inclus-es » s'ajoutent à ceux des autres.

Différencier toujours plus ?

Depuis plusieurs décennies la « différenciation pédagogique » est considérée comme la norme de l'efficacité en matière d'enseignement. On peut donc comprendre que l'inclusion soit parfois perçue comme une injonction supplémentaire paradoxale : dans beaucoup de classes « simplement » hétérogènes (la majorité des classes sans doute), on arrive rarement à différencier autant qu'il le faudrait.

Chantal Demouque



ÉDUCATRICE SPÉCIALISÉE : UN COUTEAU SUISSE DE L'INCLUSION.

Judith de Bary est éducatrice spécialisée à l'Institut national de jeunes sourds de Paris. Cet institut accompagne des enfants et des jeunes de 3 à 20 ans tout au long de leur parcours scolaire, dans des classes dites ordinaires de l'Éducation nationale ou dans des formations plus spécifiques à l'INJS : parcours bilingue (LSF/français écrit), filières professionnelles...



Quel est ton rôle ?

Un éducateur spécialisé est un travailleur social qui est là pour aider toute personne en difficulté sociale, physique ou psychique à atteindre son maximum pour vivre une vie

de tous les jours avec le plus d'harmonie possible et le moins de souffrance.

À l'INJS, les éducateurs peuvent travailler à l'internat ou en suivi extérieur. On préconise l'internat pour des rai-

sons géographiques ou pour des problématiques sociales, voire familiales. La surdité est un handicap tellement plus lourd que ce que l'on imagine. C'est un handicap qui ne se voit pas. On se dit qu'on va parler fort et que cela va aller, mais en fait pas du tout. C'est un handicap de communication et quoi de plus fondamental que la

comprenaient pas ce handicap. Je me suis donc mise à faire de la sensibilisation à la surdité auprès des enseignants de l'Éducation nationale. J'ai aussi compris que l'inclusion ne pouvait fonctionner que si la classe était partie prenante. Je me suis donc mise à faire des informations surdité auprès des élèves.

► Ils se sentent investis d'une mission importante et ils jouent le jeu.

communication pour créer du lien social ? Certains sourds n'ont pas de langue d'échange commune avec leurs parents, imaginez la période de l'adolescence...

Je suis donc éducatrice spécialisée et en charge du suivi des jeunes scolarisés en milieu ordinaire. La loi de 2005 préconise de l'inclusion au maximum pour les jeunes en situation de handicap. Rapidement des rampes d'accès ont été mises en place mais qu'en est-il de l'accessibilité pour les sourds, handicap invisible, qui peut être dénié et qui peut s'accompagner d'un silence angoissant pour tout entendant ?

Dans un premier temps, je me suis attachée à accompagner ces jeunes souvent très seuls mais peu à peu j'ai réalisé que les adultes qui les accompagnaient ne

Je m'attache à mettre en place les aides en classes (interfaces scolaires, codeurs français langue parlée complétée, soutien, santé). Mais je continue à rencontrer les jeunes individuellement à l'institut, dans la cours de l'école ou au café. Toutes les stratégies pour créer une relation de confiance sont envisagées. Il faut amener le jeune à aborder les sujets qui sont nécessaires. Je leur apporte mon soutien, je les aide sur l'orientation ou les guide vers d'autres personnes. Je peux également les accompagner pour des suivis thérapeutiques, notamment psychologiques. Le but étant d'arriver à les laisser s'envoler après. La communication est souvent difficile avec les entendants, ils doivent trouver des stratégies pour compenser, je suis là pour les aider à les trouver. Et puis avant d'être sourd.es,

A L'ÉCOLE
UN ENFANT
MAL ENTENDANT
NE DEVRAIT JAMAIS
RESSENTIR CE QUE
VOUS RESSENTEZ
EN CE MOMENT
EN LISANT
CES LIGNES.

Dès la maternelle et en milieu scolaire ordinaire, l'INJS donne à votre enfant l'accompagnement le mieux adapté pour lui donner toutes les chances de bien s'intégrer et de réussir sa scolarité comme tout autre enfant. Pour en savoir plus www.injs-paris.fr

injs institut national
de jeunes sourds
de Paris



Quels sont les financements de l'INJS ?

C'est un établissement public administratif financé par l'État, l'agence régionale de santé et la taxe d'apprentissage.

La conjoncture est difficile, nos moyens financiers n'ont pas progressé alors que les jeunes sourds en inclusion sont plus nombreux et surtout poursuivent des études bien plus longues. Il nous faut trouver les moyens de les accompagner, des personnes compétentes ayant souvent une connaissance de la langue des signes française. Pas simple car les premières victimes de ce manque de moyens sont les jeunes parfois très seuls en cours face à des enseignants assez démunis.

Faut-il plus d'enseignants spécialisés ?

Dans un monde idéal, tout est permis non ? Oui, ça serait bien. Dans certains établissements avec lesquels on travaille depuis quelques années, on a suscité des curiosités et parfois des vocations ! Certains profs demandant des formations en LSF. Cependant, il peut arriver que l'établissement en question ne soit plus choisi par les élèves et les enseignants se retrouvent sans accueillir de

ce sont des ados avec toute la problématique que cette période engendre...

Vous parliez de la souffrance : le bénéfice de l'inclusion est-il tout de même plus grand que la souffrance engendrée ?

Tout dépend du jeune bien entendu, de sa construction, de son bain familial, de ses rencontres.

Mais comment faire pour compenser ce handicap de communication ? Cela engendre pas mal de solitude et donc de souffrance pour un.e adolescent.e. Il y a cependant des jeunes qui se révèlent. Je m'attache à leur faire com-

prendre qu'ils sont ambassadeurs de leur handicap. Ils ont la responsabilité, surtout dans un établissement qui n'a pas l'habitude d'accueillir des sourds, de tracer la voie. Donc s'ils se comportent mal, on n'arrivera plus jamais à faire accueillir d'autres sourds. Ils se sentent investis d'une mission importante et ils jouent le jeu.

« Il faut faire avec toutes ces équipes pédagogiques parce que c'est aussi eux l'inclusion. »

sadeurs de leur handicap. Ils ont la responsabilité, surtout dans un établissement qui n'a pas l'habitude d'accueillir des sourds, de tracer la voie. Donc s'ils se comportent mal, on n'arrivera plus jamais à faire accueillir d'autres sourds. Ils se sentent investis d'une mission importante et ils jouent le jeu.

Le rôle de l'inclusion c'est aussi de faire évoluer la société non ?

Lorsque je fais les informations surdité dans les

niveaux. Cela permet au jeune de ne plus dénier sa différence car il est exposé. Je prépare toujours l'information en amont avec lui. Cette information permet d'ouvrir les yeux des entendants sur la surdité certes mais aussi sur la différence, toutes les différences.

Et puis parfois, il se passe des choses extraordinaires, il y a des révélations. Certains, qui ont un handicap rare ou qui ne se voit pas, se mettent à en parler au groupe.

jeunes sourds pendant des années, ça démotive.

J'ai aussi rencontré des réfractaires, c'est ainsi. La différence peut inquiéter, notamment quand le jeune n'oralise pas. Alors, il y a un vrai travail qui parfois n'aboutit pas et l'année est douloureuse pour le jeune et l'enseignant. C'est rare mais ça arrive. Quel dommage, on a tellement tous à y gagner, entendants comme sourds.

Propos recueillis par Rémi Roudeau

MIXITÉ DES PARCOURS ET DES PUBLICS

Le regroupement dans un même établissement de publics scolaires différents et de parcours différents permet à chaque apprenant de personnaliser sa formation.

Photographie Quoi de neuf ? numéro 21 - Diversités - Bassin de Nanterre : la MGI, une mission méconnue. Prévention du décrochage et insertion professionnelle.

Que trouve-t-on dans un établissement public local d'enseignement ou EPLE ?

De la formation initiale, de la formation continue via les GRETA ou groupement d'établissements publics locaux d'enseignement (qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer des formations continues pour adultes). Et de la formation en apprentissage.

► **Dans une classe à public mixte, la notion d'entraide peut s'inscrire dans les apprentissages.**

Voie professionnelle

Prenons le cas de la voie professionnelle. Qui sont les personnes qui viennent se former ? Des jeunes ou des adultes en CAP ou en BAC PRO qui viennent préparer un diplôme auprès d'experts que sont les enseignants. Qu'ils soient en formation initiale ou pas, qu'ils viennent de Pôle emploi ou du monde du travail pour se perfectionner, ils trouvent dans les EPLE ce qui leur permettra de construire un parcours valorisant et diplômant.

L'intérêt de la souplesse de ces parcours c'est qu'elle permet à un élève qui prépare un diplôme en formation initiale de le poursuivre en apprentissage, si c'est ce qui lui correspond. Ou bien l'inverse. Elle permet à chacun d'être responsable et maître de ses choix professionnels. Il est par ailleurs à noter que dans les lycées professionnels (LP) aujourd'hui la souplesse s'est imposée par le nombre important d'élèves aux besoins particuliers qui sont accueillis et inclus dans les classes.

Parcours personnels

Dans les parcours personnels, les compétences de chacun sont évaluées et selon l'expérience acquise le profil est différent. Dans une classe à public mixte cette multiplicité d'expériences et de compétences est profitable à l'ensemble. Pour l'avoir expérimentée dans un établissement scolaire, j'ai pu constater que des liens se tissent dans une aide collective.

rentes, que l'on soit en formation initiale ou en formation continue ou en apprentissage.

La formation en EPLE est garantie par la qualité du service public et c'est à cette condition que la mixité peut se faire. Il ne s'agit pas de rassembler des publics différents pour faire baisser le coût de la formation diplômante mais bien d'apporter une valeur ajoutée contrôlée et validée par l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale.

L'engagement de tous les acteurs (enseignant.es, directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques, personnels de direction, corps d'inspection) mais aussi le contrôle du rectorat apportent l'assurance de la qualité de la formation et du diplôme. À l'heure où le Ministère s'engage dans une réforme de la voie professionnelle, il est important que nous nous inscrivions dans une réflexion collective sur ce que seront les lycées professionnels de demain.

Valeur ajoutée

Bien sûr cela nécessite une approche et un enseignement très différents. Une souplesse mais aussi une adaptation nouvelle à laquelle les enseignant.es ne sont pas toujours préparé.es. Souvent les professeurs qui enseignent à la fois en GRETA et en EPLE sont mieux armés car ils sont habitués à passer d'une classe à une autre : d'un monde d'adultes à la classe de lycée. Les demandes des adultes et les relations tissées en classe sont très diffé-

Régine Paillard



CACHEZ CE POINT QUE JE NE SAURAI VOIR !

Ne faisons pas de l'écriture inclusive un point de divergence et de rupture mais plutôt un point d'équilibre pour l'égalité femmes/ hommes.

314 **enseignant.e.s,** soutenu.e.s par des dizaines de personnalités de la culture (auteur.e.s, metteur.se.s en scène, journalistes, directrices et directeurs d'associations), ont publié une tribune, le mardi 7 novembre 2017, dans laquelle elles et ils déclarent ne plus vouloir enseigner que « le masculin l'emporte sur le féminin ».

Trois jours et trois nuits entières

Ce manifeste, à l'initiative d'Éliane Viennot, professeuse* émérite de littérature française de la Renaissance et membre honoraire de l'Institut Universitaire de France – IUF, se fonde sur une étude approfondie de la langue française et de son évolution.

En effet, selon le grammairien du XVIII^{ème} siècle, Nicolas Beauzée : **« le masculin est réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle »**, justifiant ainsi la règle grammaticale selon laquelle « le masculin l'emporte sur le féminin. »

Or, cette règle sexiste ne fut pas toujours de mise en français, bien au contraire. Avant son adoption au XVIII^{ème} siècle, la règle de proximité s'appliquait, comme en latin, ou alors par exemple sous la plume de Racine qui écrit dans *Athalie* : « Surtout j'ai cru devoir aux larmes, aux prières, consacrer ces trois jours et trois nuits entières. »

Le monde et ses représentations

Les signataires du Manifeste, soutenu.e.s par plus de 31 000 personnes à peine deux semaines après la publication de leur texte, prônent

un retour à la règle de proximité et à l'accord de majorité pour arrêter de transmettre une image inégalitaire des relations femmes/ hommes, image fondée sur des stéréotypes de genre à travers la langue. Cet acte militant va dans le sens d'une écriture inclusive au sens où les signataires cherchent à

mais sont exclues de nos représentations du fait d'un usage sexiste.

Le montrer concrètement dans la langue est un moyen de rappeler que cela est possible dans la vie. Alors, un simple point, pas si compliqué qu'on veut bien le dire à manier et à comprendre, est

► **Montrer dans la langue ce qui est possible dans la vie.**

rendre à nouveau audibles/ visibles les femmes dans la langue. Et donc dans le monde et les représentations qu'on se fait de celui-ci.

La publication de ce nouveau Manifeste entraîne un vif débat dans notre société, prouvant à celles et ceux qui ne le pensaient pas encore, que **la langue est bel et bien politique !**

**Chemin qui mène vers
une écriture non sexiste**

S'ajoute à cette révolution grammaticale la question devenue épineuse et polémique de l'écriture inclusive, ce « péril mortel » comme l'appellent les Académicien.ne.s.

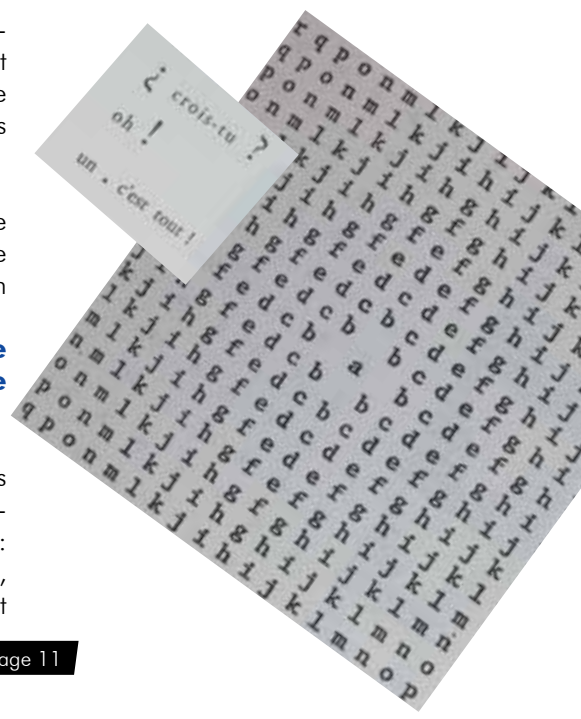
Si l'écriture inclusive n'est pas évoquée dans le Manifeste d'Éliane Viennot, elle n'en demeure pas moins pour nous un argument complémentaire.

En effet, **comment accepter que ne soit imposé dans la langue écrite qu'un terme masculin ?**

Adopter l'écriture inclusive permet de mettre à égalité femmes et hommes dans le discours et donc dans la représentation qu'on se fait du monde : exploratrices, héroïnes, aventurières, sportives, chirurgiennes, etc. existent

Alaïs Barkate

* <http://www.elianeviennot.fr/>
<http://www.elianeviennot.fr/Langue-publis.html>



CHANGER DE REGARD SUR LES HANDICAPS

Mahmoud Kekouche est responsable du pôle Handicaps et accessibilités au SCUIO-IP de Paris-Nanterre. Rencontre et reportage.

Photos Phil. A.

Même s'il est discret et plutôt réservé de nature, Mahmoud a répondu volontiers à notre appel « pour témoigner, dit-il, de son expérience professionnelle en qualité de travailleur handicapé. Afin de faire tomber les barrières psychologiques «mutuelles» qui peuvent exister entre collègues valides et moins valides au sein d'un collectif de travail. » Comme il le précise, il a adhéré à la CFDT en connaissance de cause : c'est l'approche constructive, avec le dialogue comme levier de changement, qui lui convient. Et c'est aussi le combat contre toutes les formes d'exclusion. « Je ne regarde pas les étiquettes quand je rencontre une personne, c'est mon code de la route dans la vie. » Éloge de la différence donc. Et mise en avant du dialogue. Mahmoud rappelle que l'université est au service du public et de l'éducation, elle œuvre pour l'intérêt général et se doit d'être un reflet de la société dans sa diversité.

Mahmoud est devenu une personne référente et aidante concernant toutes

les situations de handicap, visibles ou invisibles. Parfois des collègues en difficulté viennent le voir spontanément. **« Il y a une grande appréhension : les agents hésitent à déclarer une situation de handicap. »**

Pourtant la direction et les chef.fe.s de service de Paris-Nanterre sont sensibilisé.es, les services RH mènent une politique attentive à la diversité et au respect des obligations qui leur sont faites par la loi pour la prise en charge des situations de handicap.

Un droit opposable

« J'incite les collègues à faire reconnaître leur situation. » En jouant franc jeu bien des difficultés peuvent être évitées. Par des aménagements d'espaces ou d'horaires, par exemple. Il faut dire qu'il y a un avant et un après la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances. Nous sommes passés d'un traitement médical des défi-

ciences pour les travailleurs handicapés à un traitement social, une reconnaissance et une politique d'intégration des personnes en situation de handicap. Rendre l'environnement favorable pour lever les obstacles. L'inclusion suppose en ef-

C'est ainsi que, dès 2006, j'ai pu contribuer, en tant que contractuel à la bibliothèque, à l'autonomie des étudiant.es, en proposant un équipement informatique adapté aux différentes situations de handicap. J'ai réussi en 2017 le concours d'assis-

► Il y a un avant et un après la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances.

fet obligation en termes d'emploi, d'aménagement et d'équité de traitement. C'est un droit opposable qui a été créé. »

Comment es-tu arrivé au Pôle Handicaps et accessibilités ?

« Il a été créé en 1995 et j'ai pris mes fonctions à ce poste en 2011, nous sommes aujourd'hui trois agents au service des étudiant.es. J'ai moi-même été étudiant ici et après un parcours professionnel dans le domaine du journalisme, j'ai souhaité revenir à l'université pour témoigner d'un parcours et des épreuves traversées.

C'est important que les étudiant.es puissent s'identifier à des parcours qui sont possibles.

tant ingénieur et je suis devenu responsable de la prise en charge des étudiant.es de l'établissement.

Par contre la prise en charge des situations de handicap des agents est du ressort du service RH de l'université, une autre collègue en a la responsabilité et nous travaillons de concert en mutualisant nos approches. »



Une semaine pour changer de regard

« Nous préparons par exemple la 4e édition d'une Semaine de l'accessibilité et du handicap, une semaine (du 12 au 17 mars 2018) qui est faite pour changer de regard sur les handicaps. Nous proposons de nombreuses activités aux agents et aux étudiant.es pour que tout le monde puisse échanger, réfléchir aux postures d'accueil et à l'inclusion qui est toujours perfectible, bien sûr. Cette sensibilisation passe par des activités physiques adaptées, des mises en situation, des parcours d'activités, des ateliers. »

Un élan partagé

En 2017 des ateliers de danse adaptée, un repas dans le noir, une journée d'accueil des lycéen.ne.s handicapé.e.s, un parcours d'activités et challenge inter-UFR « On dit CAP ! » avec des équipes mixtes (personnes en situation de handicap ou non) et une participation d'une quarantaine d'étudiant.es de l'UFR STAPS... avaient fait la démonstration d'un bel élan.

Pour Mahmoud, l'université Paris Nanterre, contrairement par exemple à certaines grandes écoles qui sont déficientes et ne disposent parfois d'aucune structure pour prendre en charge ces situations, mène une politique volontariste et ambitieuse pour améliorer l'accompagnement des étudiant.es en situation de handicap mais aussi le recrutement et le maintien dans l'emploi d'agents.

Respect de l'obligation d'emploi

« L'université vise, dans la mesure de ses moyens et de ses besoins en termes de gestion prévisionnelle des emplois, à respecter son obligation d'emploi de travailleurs en situation de han-

dicap (6% du taux d'emploi légal) par le recrutement direct et non pas en recourant à de la sous-traitance (Établissements adaptés/ESAT). »

Emmener ces étudiant.es le plus loin possible après la licence...

« L'un des objectifs d'avenir sera d'emmener ces étudiant.es (elles ou ils représentent 9 % des effectifs) le plus loin possible après la licence car très peu sont doctorant.es par exemple. »

Comment l'accompagnement se met-il en place ?

« Le pôle reçoit toutes celles et tous ceux qui viennent nous voir, il reçoit aussi des notifications d'aménagement qui émanent des 3 médecins agréés de l'établissement, précise Mahmoud. Les demandeurs sont souvent dans des situations de souffrance et les délais de mise en œuvre de l'aménagement ou de l'accompagnement peuvent être longs. Nous sommes régulièrement exposés à des difficultés. Il s'agit par exemple de trouver des vacataires pour assurer une prise de notes afin de récupérer des cours pour une ou un étudiant.e nécessitant un suivi psychologique particulier. »

Insertion professionnelle

« Il n'est cependant pas toujours possible de personnaliser l'accompagnement comme nous le souhaiterions. Je suis par exemple très heureux que nous ayons pu accompagner une ancienne étudiante polyhandicapée, titulaire d'un master de psychologie du travail et victime de discrimination à l'embauche dans les entreprises, jusqu'à son insertion professionnelle ici à Paris-Nanterre dans le cadre

d'une mission sur les risques psycho-sociaux auprès des enseignants-chercheurs. Je pense que tout le monde se doit d'être concerné par cette cause, car chaque personne est « en sursis par rapport au handicap ».

Les situations professionnelles sont à l'origine de 20 % des situations de handicap.

Par ailleurs, il ne faut pas

qu'un accident dans notre vie ou notre parcours débouche forcément sur de l'exclusion. Il faut rassurer les personnes et les inciter à enclencher des démarches.

C'est mon engagement : on aide parce qu'on veut aussi pouvoir être aidé à un moment ou à un autre de son parcours de vie.»

**Propos recueillis par
Philippe Antoine**



Louis REGURON : HolyHood (Quartier saint), série photographique, 40 x 60 cm chaque

Mise en regard par Jean-Louis Fleury :

La **CPES-CAAP Picasso de Fontenay-sous-Bois** est une classe préparatoire publique aux écoles d'art qui permet, depuis plusieurs années, à 100 % de ses étudiant.es d'avoir la possibilité d'intégrer une école de leur choix. La revue **Quoi de neuf ?** lui a demandé de proposer une production plastique de l'un.e de ses étudiant.es qui permettrait un dialogue avec le thème du numéro. Aujourd'hui il sera donc question d'inclusion.

Ici, Louis Réguron a dessiné sur du bois les lettres des mots anglais « Holy » et « Hood » que nous pourrions traduire par « saint, béni » et « quartier ». Il les a ensuite sciées puis peintes en blanc avant de les organiser en supprimant l'espace entre les deux termes afin que ces dernières ne forment plus qu'un unique « HolyHood » rappelant bien entendu les sonorités du terme « Hollywood » emprunté aux studios de cinéma californiens. Le rapprochement se poursuit par le placement de ces lettres sur une structure métallique faisant écho au système d'accroche de la célèbre enseigne sur le mont Lee en Californie. C'est fort de cet objet plastique faisant sens que débute le travail d'inclusion.

Louis Réguron n'a construit ces lettres que dans le but de confronter son « Quartier Saint », teinté de cinéma hollywoodien, à des espaces réels qu'il aura choisis. Ces mots ont donc été pensés afin de proposer une relecture de l'espace. L'inclusion s'appuie ici à la fois sur une transplantation symbolique, celle d'une évocation du rêve américain, paillé et fardé, qui vient s'immiscer dans le quotidien, aux abords d'un camp de Roms sous un pont Porte de la Chapelle, ou encore en contrebas de grillages auréolés de barbelés et de tours d'habitation. Les choix photographiques orientent bien évidemment le regard, les lettres placées frontalement et au centre du tirage attirent l'œil avant de laisser percevoir des installations précaires placées sous le pont. Ailleurs, ce sont les lignes de perspective qui mettent en point d'orgue l'architecture périurbaine.

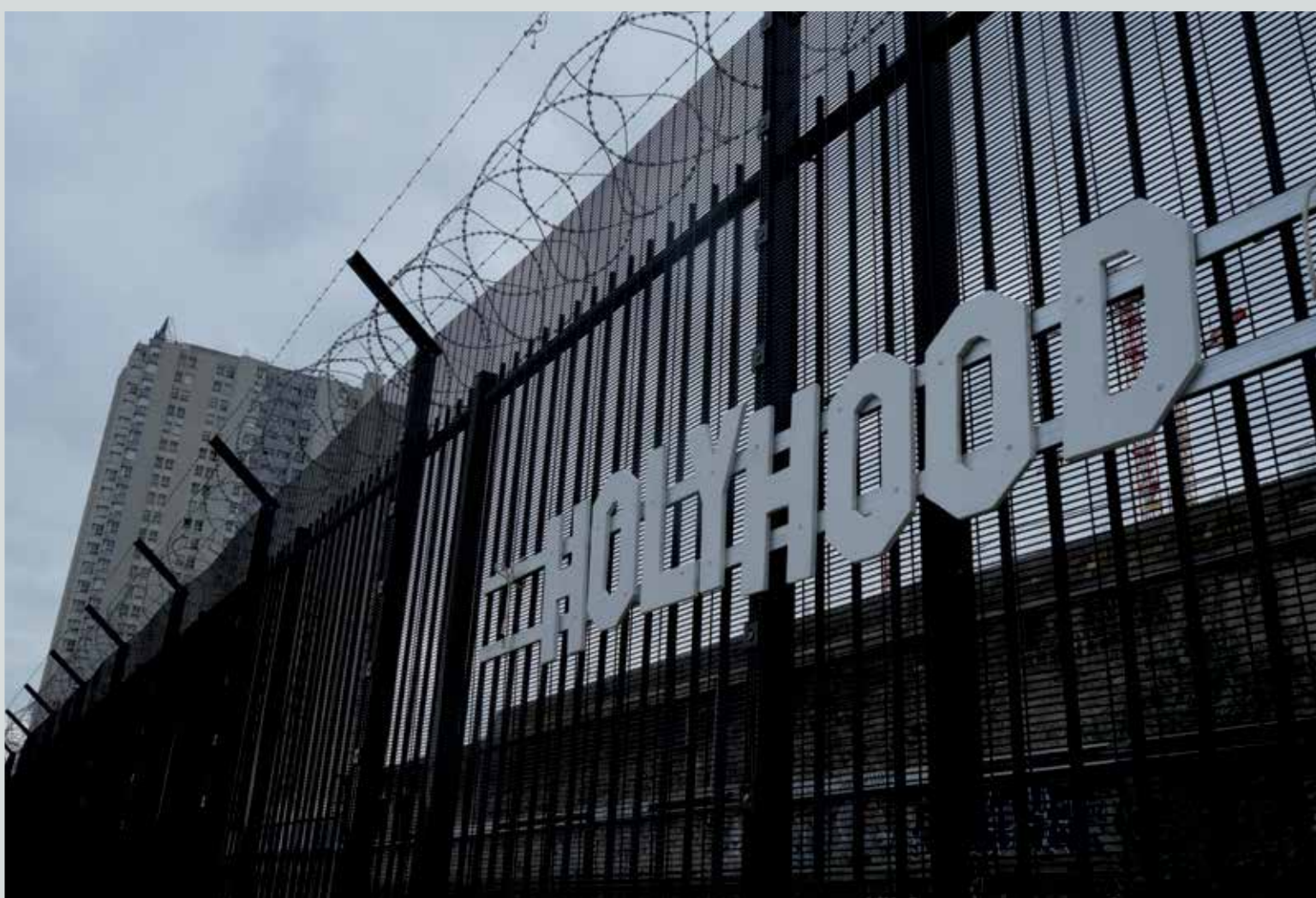
Cette démarche de transplantation n'est pas sans rappeler l'œuvre de Michaël Heizer intitulée Masse déplacée/ replacée datant de 1969 où le land artiste prélevait trois blocs de pierre de 30, 52 et 70 tonnes dans la haute montagne de la Sierra Nevada afin de les intégrer au désert attenant du Nevada. Si l'aspect plastique est bien entendu très éloigné, il est bien question dans les deux cas d'un déplacement et d'une intégration d'un élément étranger dans un nouvel ensemble. Cette inclusion, ici le terme « HolyHood », agit comme un révélateur permettant de mettre au jour les spécificités du lieu. Cet élément étranger prend alors la fonction de projecteur, de fenêtre sur l'espace quotidien. Cet ajout pousse à une attention plus soutenue à notre milieu et au repérage de ce qui en constitue certaines spécificités.

Mais le travail d'inclusion ne se limite pas à ces premières considérations. Ce « quartier saint » placé dans des lieux parfois peu considérés, nous amène à interroger notre propre regard. Est-ce là le terme que nous aurions choisi pour qualifier les espaces photographiés ? Ce que propose ce travail de Louis Réguron est donc un filtre de relecture du monde, de l'espace dans lequel nous évoluons. L'écrivain James Baldwin disait que « rien ne peut changer tant que l'on ne l'a pas regardé en face ». Il n'est pas question ici de message univoque mais au contraire d'une réflexion sur nous-mêmes et sur l'intégration de l'autre. [Cet « HolyHood » placardé agit comme un sous-titre à notre vie.](#)

Le mot « HolyHood » n'a pas vocation à rester pérenne dans les lieux choisis. Il est le moteur d'une série de prises de vue nomades permettant de rappeler que dans son acception rhétorique, l'inclusion est un procédé consistant à débiter et à finir un ouvrage par le même mot. Voilà qui est le cas ici.



HOLYHOOD



Sgen-CFDT Académie de Créteil

11/13 rue des Archives
94010 CRÉTEIL cedex
01 43 99 58 39 • creteil@sgen.cfdt.fr

<https://creteil.sgen-cfdt.fr/>

Antenne 77 (Melun) 01 64 64 00 22
77@sgen.cfdt.fr

Antenne 93 (Bobigny) 01 48 96 35 07
93@sgen.cfdt.fr

Antenne 94 (Créteil) 01 43 99 12 40
94@sgen.cfdt.fr



Contact Sgen-CFDT Recherche EPST

sgencfdt@vjf.cnrs.fr

Contact Administration centrale

administration-centrale@sgen.cfdt.fr



Sgen-CFDT de Paris

7/9 rue E. Dehaynin
75019 PARIS

01 42 03 88 86

paris@sgen.cfdt.fr

<https://paris.sgen-cfdt.fr/>

Sgen-CFDT Académie de Versailles

23 place de l'Iris
92400 COURBEVOIE- La Défense
01 40 90 43 31 versailles@sgen.cfdt.fr

<https://versailles.sgen-cfdt.fr/>

Antenne 78 (Trappes) 01 30 50 89 82
78@sgen.cfdt.fr

Antenne 91 (Évry) 01 60 78 37 34
91@sgen.cfdt.fr

Antenne 92 (La Défense) 01 40 90 90 88
92@sgen.cfdt.fr

Antenne 95 (Cergy) 01 30 32 67 55
95@sgen.cfdt.fr

