



QUOI DE NEUF

Le journal des adhérent·e·s d'Île-de-France

SGEN
Cfdt:

INCLURE ACCOMPAGNER





Directeur de la publication

Philippe Antoine

Rédacteur en chef

Philippe Antoine

Maquette

Rémi Roudeau

Comité de rédaction

Vincent Albaud

Jean-Pierre Bails

Xavier Boutrelle

Évelyne Clavier

Anne-Laure Collomp

Christian Jolivet

Aude Paul

Rémi Roudeau

Florent Ternisien

Impression

Société Jouve - CS 70004

11 boulevard Sébastopol

75036 Paris cedex 01

ISSN

1953-6712

CPPAP

1126 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

CONTACTS

Confédération

URI CFDT ILE DE FRANCE

78 Rue de Crimée

75019 PARIS

01 42 03 89 00

contact@iledefrance.cfdt.fr

Fédération

FEDERATION DES SYNDICATS GENERAUX
DE L'EDUCATION NATIONALE

47 Avenue Simon Bolivar

75950 PARIS CEDEX 19

01 56 41 51 00

sgen@cfdt.fr

Syndicats

Recherche EPST

contact@epst-sgen-cfdt.org

Administration centrale

administration-centrale@sgen.cfdt.fr

Académie de Créteil

11/13 rue des Archives

94010 CRÉTEIL cedex

01 43 99 58 39

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

Académie de Paris

7/9 rue E. Dehaynin

75019 PARIS

01 42 03 88 86

paris@sgen.cfdt.fr

Académie de Versailles

23 place de l'Iris

92400 COURBEVOIE-La Défense

01 40 90 43 31

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

ED!TO

**AESH EN LYCÉE :
LE SYNDROME DE « LA CASE À COCHER »**

p 4

UN PARCOURS DE COMBATTANTE

p 5

**RENDRE ACCESSIBLES LES APPRENTISSAGES
POUR SOUTENIR L'INCLUSION SCOLAIRE**

p 6

**SEGPA : D'UNE STRUCTURE D'ENSEIGNEMENT
ADAPTÉ À UN DISPOSITIF INCLUSIF ?**

p 8

**À L'ÉCOLE,
EN UNITÉ LOCALISÉE D'INCLUSION SCOLAIRE**

p 10

**ACCUEILLIR ET INCLURE :
LES RAISONS D'UNE FORMATION**

p 11

REGARDS CROISÉS EN ULIS

p 12

INCLURE LES ÉLÈVES ALLOPHONES

p 13

**SENSIBILISATION AU HANDICAP :
UN LONG CHEMIN**

p 14

**ACCOMPAGNER
À L'UNIVERSITÉ PARIS-NANTERRE**

p 15

Voici un numéro qui donne l'opportunité au Sgen-CFDT de réaffirmer ses valeurs au moment où le débat sur l'inclusion se fait une place dans les médias et dans la campagne électorale. Début 2022, force a été de constater que la place de certain-es élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de la communauté scolaire est encore interrogée. Dès le 18 janvier 2022, le Sgen-CFDT a dénoncé fermement des propos qui remettent en cause la dimension inclusive de l'école et les fondements constitutionnels de celle-ci. Une prise de position courageuse dont nous sommes fières ! Dans le même geste, il a demandé un plan pour rendre crédible et concrète l'utopie de l'école refondée inclusive, celle qui prend en charge la diversité des élèves et leur offre un égal accès aux savoirs et aux apprentissages.

Les articles de ce journal invitent à envisager la dimension inclusive sous de multiples aspects – dispositifs inclusifs pour des élèves en situation de handicap, pour des élèves allophones, SEGPA, mission handicap à l'université – et à croiser les regards : celui d'une AESH, celui d'enseignantes coordonnatrices ULIS titulaires du CAPPEI, celui de référent handicap à l'université, celui des formateurs et formatrices à l'INSPÉ, celui d'une enseignante en situation de handicap qui témoigne de son parcours de combattante. Chacun et chacune dit les nombreuses difficultés rencontrées face auxquelles elles et ils ne renoncent pas, mues par un projet commun, celui d'une école plus juste qui pourrait prévenir les exclusions de l'intérieur.

Se pose la question centrale des moyens alloués à un véritable fonctionnement inclusif, qui reste à penser et à réorienter. Et si nous étions encore trop souvent dans des représentations intégratives opposant structures spécialisées et environnement ordinaire ? Différents textes mettent en lumière la notion de parcours. Pensés dans l'idéal pour que toutes les autrices et tous les auteurs "regardent dans la même direction" en appui sur les compétences des familles, les parcours reposent sur des documents trop méconnus et des pratiques d'équipe laissées de côté par manque de temps alloué à la coopération des professionnels partenaires. Se pose donc aussi la question de la formation et de sa conception.

Ce dossier témoigne aussi de l'évolution du métier d'enseignant-e spécialisé-e. De l'enseignant-e à part pour des élèves à part, institué en 1909, le métier s'oriente progressivement vers la coordination de parcours scolaires, entre l'expertise rendant possible la prise en compte des besoins éducatifs particuliers en classe, et la ressource pour la communauté scolaire. C'est aussi à la reconnaissance de leurs missions inclusives complexes que le Sgen-CFDT va s'atteler !

Le Sgen-CFDT a mis en place une liste d'échange nationale éducation inclusive ouverte à toutes et tous : si vous souhaitez vous y inscrire, envoyez un message au syndicat.

**Évelyne Clavier,
enseignante coordinatrice ULIS,
titulaire du CAPPEI
(certificat d'aptitude professionnelle
aux pratiques de l'éducation inclusive)**

**et Pierre Lignée,
formateur au département
de l'école inclusive de l'INSPE de Paris.**

AESH EN LYCÉE : LE SYNDROME DE « LA CASE À COCHER »

Mélanie G. est AESH dans un lycée de la région parisienne.

Témoignage désabusé d'une professionnelle de l'accompagnement des élèves en situation de handicap.



Aude Paul : Tu as pu accompagner des élèves de tous âges. La perception des AESH est-elle homogène?

Mélanie G : Non, clairement ! Dans les écoles maternelles où j'ai travaillé, j'étais une adulte de plus pour gérer les élèves. Ça m'est arrivé d'avoir l'impression d'être une 2^{ème} ATSEM, voire une 2^{ème} professeure des écoles. Dans le second degré, les missions sont plus clairement délimitées.

Tu travailles désormais en lycée. Est-ce qu'il y a une raison particulière?

J'ai une licence de psychologie, et selon ma hiérarchie j'ai un niveau trop haut pour être affectée dans une école maternelle. Or il ne faut pas moins de compétences pour être AESH en école maternelle qu'en lycée ! Les conditions matérielles du métier font fuir : je suis en contrat à 35h / semaine, mais la grande majorité de mes collègues sont embauchés pour des contrats de 24h qui ne permettent pas de vivre correctement.

Comment as-tu vécu le passage aux Pôles inclusifs d'accompagnement localisé - PIAL ?

J'ai maintenant une dizaine d'établissements dans mon secteur. D'autres collègues en ont 4 ou 5, cela dépend aussi de la taille des communes. Le PIAL stipule qu'en cas d'absence prolongée d'un-e élève, je peux être affectée ailleurs pour en suivre un-e autre. J'ai 3 élèves à suivre au lycée, et 35h sont couvertes par ma présence sur un besoin de 58h notifiées par la MDPH, il est donc peu probable que je sois réaffectée.

Tu sembles un peu désabusée par la situation, non?

La situation est compliquée. Je trouve que la qualité du suivi a baissé. Plus que les besoins des élèves, ce sont les emplois du temps et la pénurie du nombre d'AESH qui régissent le travail. Ça m'amène à faire des choses inutiles, comme être présente en EPS pour une élève pour laquelle ce n'est pas pertinent. J'ai parfois la sensation que mon métier devient un métier « poudre aux yeux ».

Quel est ton parcours?

En 2011 quand j'ai commencé, j'étais vraiment « à fond ». En 2014 la hiérarchie a décidé qu'il fallait que j'arrête de suivre une élève de laquelle j'étais devenue « trop proche ». Cette élève a ensuite décroché, et j'ai fait l'expérience d'une forme de perte de sens de mon métier. Les moyens limitent notre action, mais également certaines décisions incompréhensibles. Cette année je suis affectée au suivi d'un étudiant de BTS en informatique mais je ne comprends pas ce qu'il fait. Il fait donc des lignes de code sur son ordinateur et je ne peux pas l'aider, alors que d'autres élèves auraient besoin de moi. Je me vis parfois comme une case à cocher, et c'est dur.

Comment es-tu encadrée?

Difficilement ! Cette année j'ai commencé sans recommandation de la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Les enseignant-es référent-es changent régulièrement, et j'ai dû décider seule que je suivais tel ou telle élève en fonction de ce que je savais du lycée. La situation a été régularisée ensuite. Il y avait entre 2 et 3 réunions d'équipe de suivi de scolarisation par an quand j'ai commencé, on en est péniblement à une désormais. Le COVID n'aide pas.

Quelle est la particularité dans ton travail au lycée?

Au collège je trouve que le suivi est plus faisable car il existe des dispositifs qui disparaissent au lycée, comme les ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire). Pourtant les difficultés des élèves, elles, ne disparaissent pas, le lycée devient donc un endroit violent pour certain-es élèves. Rien n'est pensé pour une inclusion réelle : on autorise les élèves à ne pas suivre certains cours pour éviter la fatigue, mais ces matières ne disparaissent pas des examens ! On les conduit donc sciemment à une forme d'échec, c'est difficile d'assister à cela.

UN PARCOURS DE COMBATTANTE

Au commencement est la douleur, la fatigue, la gêne, l'angoisse.

Un témoignage d'Alaïs Barkate, enseignante dans un collège et militante du Sgen-CFDT de Créteil.

Physique, sensorielle ou morale, c'est de la douleur, de la fatigue, de la gêne, et de l'angoisse. Et c'est à un point tel que cela peut prendre toute la place, étouffer, handicaper. Seulement, dans 80% des cas, ce handicap est invisible, alors comment le vivre au quotidien, sur son lieu de travail ? Comment le faire reconnaître ? Le faire accepter ? Et avant cela, comment accepter de se dire que oui, cela en est à un tel point que ça handicape et qu'on est légitime à demander un droit et un aménagement de son poste de travail et/ou de son service. Et c'est là que le parcours de la combattante ou du combattant commence, pour accepter son état de santé mais aussi pour faire reconnaître un droit sans jamais se résumer à celui-ci.

Être une personne en situation de handicap n'est ni un choix, ni un privilège.

Dans une administration française qui fonctionne au ralenti, il faut et se soigner et patienter car être reconnu-e handicapé-e, c'est avant tout beaucoup de démarches et beaucoup d'attente en plus d'un quotidien rythmé par les contraintes médicales.

Il faut par exemple beaucoup de démarches et de patience pour avoir un rendez-vous avec la médecine de prévention du rectorat : dans l'académie de Créteil, il y avait en 2019, trois médecins des personnels pour 78 500 agents et un médecin conseiller technique du recteur...

Ensuite, il y a la lourdeur des démarches pour constituer son dossier auprès de la Maison Départementale pour les Personnes Handicapées ou MDPH et l'attente du résultat qui est bien souvent supérieure à trois mois. Et, quand on a enfin la RQTH (reconnaissance de qualité de travailleur-se handicapé-e), il vous faut reprendre rendez-vous avec la médecine de prévention du rectorat pour pouvoir bénéficier d'une préconisation médicale ou d'un aménagement de poste, dont il faudra par ailleurs demander tous les ans le renouvellement, et ce quel que soit le handicap... Mais ça ne s'arrête pas là !

Arriver dans un établissement ou un service avec une préconisation médicale, c'est aussi s'exposer à des agressions verbales voire à des discriminations. On peut entendre par exemple : « c'est compliqué ce que vous me demandez et puis, ça va créer une inégalité par rapport à vos collègues si avez une seule salle », ou bien : « c'est injuste que les handicapés aient une bonification pour muter », « ça va, tu as la belle vie avec ton emploi du temps », « on n'a qu'une clé pour l'ascenseur donc il faudra aller la chercher et la remettre à la loge »... Être une personne en situation de handicap n'est ni un choix, ni un privilège.

Prendre contact avec le Sgen-CFDT m'a aidée à comprendre que je n'étais pas responsable de mon état de santé, que des solutions existaient, que j'étais légitime à les demander et que je pouvais même être accompagnée pour cela. Alors aujourd'hui, je tâche de rendre la pareille aux collègues qui nous contactent afin de les écouter, les conseiller, et les accompagner dans toutes ces démarches qui sont pesantes. Même si les médecins de prévention manquent cruellement depuis plusieurs années et que les sollicitations des collègues en souffrance augmentent, être accompagné-e dans ses démarches, bénéficier d'une adaptation de poste ou de service est un droit pour les personnes en situation de handicap, et les militantes et militants du Sgen-CFDT sont là pour aider à le faire respecter. Il s'agit aussi pour nous d'une façon de faire vivre et de conjuguer la solidarité.



RENDRE ACCESSIBLES LES APPRENTISSAGES POUR SOUTENIR L'INCLUSION SCOLAIRE

Lorsqu'il s'agit d'inclure.

**Par Évelyne Clavier,
membre du laboratoire international
accrochage scolaire et
alliances éducatives (LASALÉ),
Haute école pédagogique
du canton de Vaud (Suisse).**

« Quand l'AESH (Accompagnante d'élève en situation de handicap) est là, l'inclusion d'Ethan fait sens. Le reste du temps, quand bien même certains camarades l'incluent vraiment, c'est difficile pour lui. »

Voici ce qu'a écrit une de mes collègues, dans le cadre de la préparation de l'ESS (équipe de suivi de scolarisation) d'Ethan, un élève encore non lecteur et non scripteur, scolarisé en 5^{ème} avec le soutien d'un dispositif ULIS

(Unité localisée pour l'inclusion scolaire) TFC (Troubles des fonctions cognitives). J'en suis l'enseignante coordinatrice. En tant que titulaire du CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive), j'ai fait le choix - conformément à la circulaire du 21 août 2015 et en accord avec les équipes pédagogiques et de direction de mon établissement de ne pas en faire une classe spécialisée. Les élèves

désigné-es handicapé-es peuvent ainsi accéder, en inclusion, à toutes les disciplines scolaires du collège, sans exception, en fonction de leurs appétences et de leurs compétences. Dans ces conditions, l'AESHco (en fonction collective) joue un rôle clé et son accompagnement en classe relève d'une mesure de compensation très appréciée par les enseignant-es, mais parfois également considérée comme stigmatisante par certain-es adolescent-es qui préféreraient ne pas avoir à y recourir.

Dès lors, comment faire pour que, sans accompagnant-e, l'inclusion ne paraisse pas inutile et dénuée de sens ? Comment (ré)-engager des élèves très éloignés de la norme scolaire dans des processus cognitifs et leur offrir un égal accès aux savoirs et aux apprentissages ? Tel est l'enjeu de l'éducation inclusive,

celle qui, selon la définition de l'ONU¹, cherche à réduire les obstacles et les situations de handicap à l'école.

Ma collègue, professeure d'histoire-géographie EMC (Enseignement moral et civique), très inventive et très investie dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers est déjà parvenue à trouver une réponse pour Ethan, une réponse qu'elle a recherchée en concertation avec la personne ressource que je suis et en coopération, en situation d'enseignement, avec l'AESH. Elle a pris la décision de favoriser l'entrée dans les apprentissages dans ses matières d'enseignement par les images et les schémas qu'Ethan décrit et commente à l'oral. Quand l'AESHco n'est pas là, elle prend sa place ou la

¹ Voir *Un guide pour assurer l'équité et l'inclusion dans l'éducation*, UNESCO (2017)



Photo d'un élève de 3ème ULIS, non lecteur, non scripteur

laisse à un élève de la classe. Ainsi n'a-t-elle pas sollicité l'AESH lors de la dernière évaluation. Elle a trouvé une méthode pour qu'Ethan entoure des éléments sur des images proposées en relation avec les mots clés du cours, énoncés oralement. D'elle-même, elle a agi pour que la réponse à une scolarisation inclusive ne repose pas uniquement sur l'AESH. Elle a fait preuve de flexibi-

des métiers du professorat et de l'éducation.

Mais quelles alternatives à l'écrit - qui ne soient pas hyper individualisées et déconnectées de la dynamique collective - mettre en place pour ne pas amener à l'auto-exclusion ou à des phénomènes de marginalisation complexes au sein du groupe ?

C'est peut-être en pensant

inclusives qui ne reposeraient pas uniquement sur des technicités médico-pédagogiques cloisonnées par type de troubles. Dans le sillage de la conception universelle de l'apprentissage, rendre accessible consiste à proposer des supports variés offerts au choix des apprenant·es ainsi qu'à optimiser l'usage des outils numériques. En modifiant le contexte didactique d'apprentissage et le contexte évaluatif, il s'agit de chercher à développer l'autonomie et la capacité à agir en réduisant les obstacles cognitifs (reliés au cerveau), mais également les obstacles émotionnels (reliés au cœur) ainsi que les obstacles psychomoteurs et kinesthésiques (reliés au corps).

De mon côté, je n'ai pas renoncé à faire entrer Ethan dans la lecture et dans l'écriture en temps de regroupement ULIS, ce, en

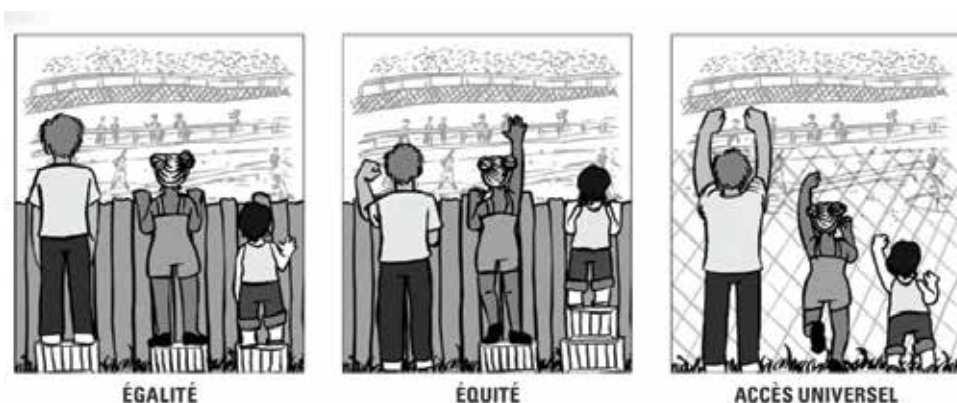
partenariat avec son orthophoniste. Dans mon enseignement pluridisciplinaire, je vise également à diversifier les entrées et les supports pour développer des fonctions cognitives, telles l'attention, la mémorisation, l'imagination créative, la planification. Je fais ainsi volontiers usage de l'étagage du kinésique parfois oublié dans les apprentissages et leur mise en accessibilité .

Au-delà de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'accessibilité didactique et pédagogique est une voie à explorer pour favoriser l'accrochage scolaire et les alliances éducatives de manière à prévenir toute forme d'exclusion. Dans son souci de justice sociale, notre syndicat doit promouvoir, avec la compensation, l'accessibilité du bâti scolaire et l'accessibilité des apprentissages.

Promouvoir l'accessibilité du bâti scolaire et l'accessibilité des apprentissages.

lité pour faciliter l'engagement dans la tâche et mettre en place des évaluations différenciées. Elle n'a ainsi pas renoncé au principe d'éducabilité et à la prise en compte de la diversité des élèves, comme le demande le référentiel de compétences

l'école inclusive davantage en terme d'accessibilité qu'en terme de compensation, comme elle l'est actuellement, et en cherchant à développer chez les enseignants et les enseignantes en formation initiale et continue des habiletés



Source : Conseil supérieur de l'éducation d'après une idée originale de Craig Foehele, illustré par Marie Lebossé-Gautron.



SEGPA : D'UNE STRUCTURE D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ À UN DISPOSITIF INCLUSIF ?

Stéphane Huot est directeur de la Segpa du collège Henri Sellier de Suresnes (92).

Enseignant spécialisé depuis 20 ans, il a été directeur d'un centre médico-psycho-pédagogique et d'un bureau d'aide psychologique universitaire, puis directeur adjoint au sein du Pôle Santé Mentale de la Croix-Rouge Île-de-France.

À l'heure où certains s'autorisent à mettre en scène au cinéma de prétendus élèves de SEGPA, en réalité des jeunes déscolarisés reprenant tous les clichés les plus éculés sur les élèves en difficulté, un retour s'impose sur la réalité de la SEGPA, très loin des poncifs et des approximations, à la lueur des enjeux qui sont ceux des enseignements adaptés aujourd'hui et plus particulièrement celui de l'inclusion. Les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté trouvent leur origine dans l'évolution des Sections d'Enseigne-

ment Spécialisé (SES, créées en 1965) et sont définies initialement par la circulaire du 6 février 1989 qui introduit les enseignements généraux et professionnels adaptés, puis par celle du 20 juin 1996 qui établit l'appellation SEGPA. Depuis, les SEGPA ont fait l'objet de nombreuses études et rapports, notamment de l'IGEN. Ces éclairages sont venus par la suite alimenter les évolutions du cadre de la SEGPA.

Le traitement de la difficulté scolaire

La plus récente de ces

évolutions prend corps dans la circulaire du 28 octobre 2015, qui rappelle que la SEGPA est une structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire. Parallèlement, en décembre 2016 paraît un Vade-mecum du fonctionnement de la SEGPA en mode inclusif, tiré de l'expérimentation de l'Académie de Lille d'une « 6^{ème} inclusive » initiée à la rentrée 2014. Cet outil nous rappelle que la SEGPA et l'ensemble du collège sont invités à fonctionner sur un mode inclusif, « dans la droite ligne du principe d'inclusion énoncé par la Loi de refondation de l'École ». Dans ce cadre, la SEGPA est « appelée à devenir un dispositif ressource pour l'inclusion, pour l'ensemble du collège ».

Enfin, plus récemment, et dernier en date, un « bilan des SEGPA » de l'IGEN de juillet 2018 donne une série de préconisations dont le point de jonction permet de « conforter la SEGPA dans sa spécificité et de

la considérer non plus comme une structure à part, mais plutôt comme un pôle ressource de la difficulté scolaire favorisant comme les ULIS le proposent, l'inclusion, l'individualisation et les adaptations à destination de tous les élèves en difficulté et en réponse à leurs besoins ».

Qu'en est-il sur le terrain de cette évolution attendue ?

Tout d'abord, la perspective d'une 6^{ème} SEGPA inclusive, et les modalités nouvelles d'orientation en 6^{ème} (qui devient une pré-orientation, validée ou non au cours de l'année de 6^{ème}), ont eu un impact important sur les effectifs à l'entrée en SEGPA : on note une baisse de 10% des effectifs globaux entre 2012 et 2017, sur le territoire national.

Ces chiffres sont différents d'une académie à l'autre, voire d'un département à l'autre. Ainsi les Yvelines et la Val d'Oise ont des SEGPA aux effectifs importants, s'approchant des seuils (16 élèves par sec-



tion, soit 64 élèves en tout), lorsque les Hauts-de-Seine voient une baisse continue et très importante des effectifs (-22,55% depuis 2019 en rapport avec les prévisions de rentrée 2022, soit près de 200 élèves en moins dans les 17 SEGPA du département).

Au sein d'un même département, on trouve des disparités importantes selon les collèges : certains ont des 6^{ème} entièrement inclusives, d'autres moins ; les élèves de 4^{ème} et 3^{ème} SEGPA ont pour certains des « cours en barrettes » avec les enseignements de français et de mathématiques, ou bien de l'ensemble des matières qui seront proposées au DNB, d'autres non.

Ces disparités ont des causes multiples et diverses d'un établissement à l'autre : culture de l'inclusion ancrée ou non, « turnover » des équipes, possibilité pratique de créer des groupes d'élèves, pertinence des emplois du temps... Toutefois, une constante

disparu et le reste des formations de l'enseignement spécialisé et adapté a lui aussi fondu comme neige au soleil. Plus de spécialité donc, mais une « qualification » à l'école inclusive bien légère au regard des problématiques de nos élèves.

Des profils complexes, l'enjeu de la formation

Le profil des élèves de SEGPA reste complexe, parfois situé à la frontière du trouble (du comportement, de la personnalité), et souvent dans cette partie floue des difficultés d'apprentissage dont l'abord exige des réponses pédagogiques particulières. Nos élèves présentent tous des difficultés majeures d'apprentissage auxquelles s'agrègent pour une partie d'entre eux difficultés sociales et familiales, amenant notre travail à naviguer constamment d'une rive à l'autre des domaines sociaux, psychologiques et médico-sociaux.

Redonnons aux collègues

Un besoin de formation et de moyens à la hauteur des enjeux.

apparaît, qui saute aux yeux lorsqu'on pousse la porte d'une SEGPA : très peu d'enseignants y sont « spécialisés », et donc formés aux enseignements adaptés, nourris des textes anciens et récents, préparés au « choc pédagogique » qu'une classe de SEGPA peut, parfois, susciter...

Il fut un temps, pas si lointain, où les enseignants de SEGPA passaient une spécialité, dite « F », qui permettait de travailler en SEGPA et en EREA dans le cadre des enseignements adaptés. Cette spécialité a

qui choisissent la SEGPA les conditions d'une véritable formation, préparons-les au public accueilli, et, surtout, arrêtons de nommer des collègues débutants en SEGPA, celles et ceux qui parfois fuient ou s'écroulent face à la difficulté de la tâche !

Première réponse donc, aux enjeux de la SEGPA de 2022 : la formation ! Celle des enseignant-es du premier degré qui y travaillent, du second degré qui accueillent nos élèves en inclusion, celle des personnels de direction, qui impulsent les



projets au sein de leurs établissements, celle des CPE et des Assistants d'Éducation qui supervisent l'organisation de la Vie scolaire.

Donner les moyens d'inclure et de réussir

Mais ce n'est pas suffisant, car l'autre enjeu pour une SEGPA qui se verrait inclusive, c'est celui des moyens. La thématique de l'inclusion est aujourd'hui accompagnée de celle des co-interventions, co-animations, co-enseignements. Pourquoi pas ? Mais avec quels moyens ? Avec une dotation horaire reconduite d'année en année, ou qui baisse dans certains collèges, comment organiser concrètement la co-intervention ? Comment dégage-t-on le temps des Professeurs de Lycée et Collège ou des Écoles pour préparer, conduire et évaluer l'inclusion d'élèves de SEGPA dans leurs classes ?

À moyens constants, l'inclusion sera « bricolée », imparfaite, insatisfaisante, tout juste bonne à alimenter tel ou tel tableau de remontées de chiffres. Le réel enjeu est celui de la réussite des élèves que nous accueillons, du chemin retrouvé et apaisé des apprentissages, d'une orientation choisie et pertinente (à quand, d'ailleurs, un réel plan de transformation et de valorisation de l'enseignement professionnel ?), celui d'une scolarité construite, accompagnée et porteuse de sens.

La SEGPA peut devenir un dispositif ressource pour l'inclusion, innovant et adapté, mais il est indispensable de s'interroger sur le contexte nécessaire à sa réalisation, qui ne pourra faire l'économie d'une réelle formation et des moyens à la hauteur des enjeux.

À L'ÉCOLE, EN UNITÉ LOCALISÉE D'INCLUSION SCOLAIRE

**Isabelle Menard,
titulaire du CAPPEI
(certificat d'aptitude professionnel
aux pratiques de l'école inclusive),
est enseignante spécialisée et
coordonnatrice ULIS dans le 92.**

Témoignage

J'ai eu depuis la loi de 2005 des élèves porteurs de handicap dans mes classes ordinaires avec ou sans assistante de vie scolaire. Engagée depuis dans une mission de coordination, j'ai la volonté de comprendre les enjeux de l'école inclusive dont les réalités quotidiennes sont bien éloignées de leur présentation théorique. J'assure le lien entre les enseignants des classes ordinaires, les structures médico-sociales, les parents et les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) pour coordonner leurs actions au service du projet de vie des élèves.

Mon objectif est de permettre à tous de regarder dans la même direction, de voir l'intérêt de l'enfant, je souhaite aussi faire évoluer le regard que nous portons sur le handicap. Cela commence à l'école car le regard de l'enfant est souvent sans jugement et bienveillant. Je le remarque tous les jours dans la cour de l'école : accepter la différence de l'autre à 6 ans permettra je l'espère de l'accepter à l'âge adulte. Mais ce n'est pas simple au quotidien. Notre institution qui promeut une École inclusive reste normative. Mes collègues ont des programmes à terminer, des compétences à valider, des livrets à renseigner... Les élèves du dispositif sont « hors normes » : comment faire accepter à mes collègues qu'ils ont leur place à l'école ?

Je suis enseignante spécialisée, j'explique le handicap de chacun de mes élèves, j'adapte le travail au moment des inclusions qui s'opèrent souvent sur des matières fondamentales comme le français ou les maths, je suis présente en classe ordinaire. Je permets à mes collègues d'accepter que ces élèves apprennent différemment des autres, et c'est à moi de trouver les portes d'entrées pour leur permettre d'apprendre.

Mission impossible sans l'aide des AESH. Il y a aussi l'AESH-Co, qui accompagne nos élèves orientés en ULIS, sans elle je ne pourrais rien faire ! Nous avons des temps de concertation, de discussion informelle. Lors de son arrivée, je lui ai expliqué le dispositif et elle m'a suivi en classe pour mieux comprendre. J'accueille tous les AESH lors de leur arrivée, en leur donnant des conseils sur la posture, les adaptations possibles pour les élèves. L'enseignante spécialisée est personne ressource.

Accepter la différence de l'autre.

L'école inclusive permet aussi à des acteurs extérieurs d'intervenir sur le temps scolaire : les centres médico-sociaux permettant un regard croisé avec l'école. Ce sont deux mondes qui ne se connaissaient pas. Maintenant nous devons travailler ensemble. L'acteur éducatif travaille pour un enfant en particulier, il a pour objectif de l'éduquer en fonction de ses besoins spécifiques. Ma vision est différente, je vois l'élève appartenant à un groupe classe et je dois organiser ses apprentissages en fonction de la classe, les attentes ne sont pas les mêmes, mais elles doivent le devenir, c'est pour cette raison qu'il faut dialoguer. Je collabore facilement avec les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) qui ont en charge certains de mes élèves. Nous apprenons de nos compétences respectives et nous progressons, plus particulièrement en ce qui concerne les enfants avec troubles du spectre autistique (TSA) qui sont de plus en plus nombreux à l'école.

Bien sûr il ne faut pas oublier les parents ! Sans leur adhésion nous ne pouvons rien faire, il y a un projet de vie des parents pour leur enfant, ce sont eux qui le connaissent le mieux. Nous sommes là pour les renseigner, les aiguiller. L'élève porteur de handicap, pour devenir un élève apprenant puis un citoyen actif, doit avoir un temps partagé entre l'école et le médico-social. Par manque de place dans les structures, avec par exemple des listes d'attente auprès des orthophonistes, bénéficier du suivi indispensable est un vrai parcours du combattant pour les parents. Il y a encore du chemin à faire !



ACCUEILLIR ET INCLURE : LES RAISONS D'UNE FORMATION

Nous sommes deux formatrices et un formateur qui proposons des stages, dans divers lieux de l'Éducation nationale, sur les questions de l'empathie et de l'accueil. Des stages à dimension expérientielle forte, faisant travailler les compétences psychosociales pour découvrir ce qui se passe quand on se rencontre.



Inclure mais pour quoi faire ?

Le concept d'inclusion qui dans le domaine scolaire a remplacé celui d'intégration, a pour lui d'attirer l'attention sur ce qui doit être mis en place à l'intérieur de l'école pour répondre aux besoins qui se font jour non seulement pour la personne à inclure mais aussi pour le groupe qui inclut. Or, les raisons de l'inclusion sont multiples : on pense bien sûr aux élèves porteurs de handicap, aux élèves allophones, mais, plus globalement, on inclut la différence qu'elle soit marquée, audible, visible ou non. La chercheuse Annick Ventoso-Y-Font a montré qu'une inclusion réussie « aide à la lutte contre toutes les formes de discriminations, qu'elles soient sexistes, raciales ou sociales. (...) Un enseignement inclusif favorise également l'apprentissage de la tolérance et l'acceptation de la différence chez autrui »¹. L'enjeu est donc de taille pour notre école. Pour autant, les équipes enseignantes et éducatives qui ont la charge de déployer les processus d'intégration sont-elles réellement sensibilisées et formées ? Que se joue-t-il, par exemple, dans l'inclusion d'un élève qui, maîtrisant une ou parfois plusieurs langues, ne parle pas le français ?

Développer la confiance dans sa propre créativité et dans celle des autres.

Mettre en résonance inclure et accueillir

Avant tout, en tant que formateurs, nous faisons résonner la notion d'inclusion avec celle d'accueil. Inclure suppose qu'on prépare le terrain pour répondre aux besoins : c'est là que l'accueil entre en jeu. « Accueillir, » cela semble une évidence, mais est-ce si aisé ? Accueillir et inclure supposent une connaissance de soi, des aptitudes personnelles et interpersonnelles, une connaissance des mécanismes de la rencontre et du groupe, du recul sur les questions de l'empathie.

En termes de formation, tout cela peut bien sûr se borner à être purement théorique. Mais c'est pourtant un contresens surtout si l'on souhaite faire de la formation un levier du changement. Dans l'esprit du *Master Art'Enact*², nous pensons que cette connaissance doit être *encorporée*, c'est-à-dire passée à l'épreuve d'une expérience corporelle réelle et réflexive car il faut pouvoir développer la confiance dans sa propre créativité et dans celle des autres. Les pratiques artistiques y ont donc toutes leur place. Le retour à soi, sur sa propre expérience au sein du groupe, est essentiel pour être plus conscient de tout ce qui se joue dans la rencontre.

Un travail approfondi des compétences psychosociales

En sortant du cadre habituel, on peut amener des stagiaires à reconsidérer leur abord d'un groupe. La simple activité « Briser la glace ? » est pour nous toujours un bon départ. Il n'y a pas de réponse unique à cette question mais de multiples mises en situation qui peuvent prendre en compte et jouer avec les données immédiates du tout début de la séance de formation. Cette activité de brise-glace déclinable et transformable à souhait permet un approfondissement progressif de l'expression de soi dans le groupe et de la mise en relation avec les autres. Nous constatons que ce travail développé dans la durée, à travers des mises en situation de groupe dans une dimension qui peut être artistique et des moments de réflexivité qui font émerger la complexité des identités, permet de révéler les fonctionnements à l'œuvre dans le groupe. Les stagiaires commencent à être en mesure d'exprimer ce qui est en jeu dans la rencontre avec l'autre, dans la représentation que l'on se fait de soi et des autres. Il est essentiel alors de faire appel à leur créativité pour qu'ils construisent eux-mêmes, en petits groupes, un module à proposer aux autres.

**Xavier Boutrelle
Tiziana Jacoponi
Nabila Souaber**

² Master Art'énact : «Pratiques ARTistiques dans une écologie ENACTIVE des apprentissages» Master MEEF Pratiques et ingénierie de la formation, Université Paris-Est-Créteil

¹ Annick Ventoso Y Font, *Comprendre l'inclusion scolaire*, 2016

REGARDS CROISÉS EN ULIS

Regards croisés dans les Yvelines entre Cécile, en fin de carrière, et Camille qui est au tout début de la sienne.

Plongeon dans le dispositif Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).



Cécile a choisi ce poste il y a quelques années maintenant. Ayant beaucoup travaillé dans l'enseignement spécialisé, elle souhaitait retourner dans une école après de nombreuses années d'exercice en hôpital ou en IME, avec des élèves âgés de 13 à 20 ans en moyenne. Elle aspirait également à se retrouver de nouveau au contact de collègues professeurs des écoles.

Camille s'est intéressée très tôt à l'enseignement spécialisé. Le concours en poche et n'ayant pas obtenu de poste pour son premier mouvement, elle décida de postuler en ULIS, sur un poste proche de chez elle, et demanda très vite à passer le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive.

Bien souvent, le dispositif ULIS fait figure d'épouvantail.

Toutes deux ont démarré avec joie et fierté de voir leurs élèves heureux et épanouis dans ce dispositif qui semble tout à fait bénéfique et adapté à ce type de public : groupe d'une douzaine d'enfants pour deux adultes (PE et AESH), tissage de liens forts avec les élèves mais aussi leurs familles... L'ULIS étant le lieu où l'élève en situation de handicap peut « se ressourcer, se confier, progresser à son rythme et retrouver une certaine confiance » explique Cécile.

Cependant, malgré ce versant valorisant et épanouissant de la fonction, toutes deux s'accordent à dire que la plus grosse part des difficultés qu'elles rencontrent se trouve ailleurs.

Bien souvent, au sein d'une école élémentaire, le dispositif « ULIS » fait figure d'épouvantail auprès des collègues. On

ne souhaite pas trop s'y frotter, on imagine ce qui s'y passe avec son vécu personnel et ses a priori au sujet du handicap. Ce n'est pas le film polémique *Les SEGPA* qui va aider les collègues, ni le grand public, à faire évoluer les préjugés... Cécile souligne le manque de temps d'échanges entre collègues au sujet de l'inclusion des élèves, la solitude du poste (seule enseignante spécialisée de l'école) et le risque d'isolement au sein de l'équipe, ainsi que les craintes de certains collègues. Camille souligne que les enseignants sont souvent réticents car ils ne sont tout simplement pas formés à l'accueil d'un tel public. « Ils ne savent pas faire et se sentent souvent démunis » selon elle. C'est là, nous dit Camille, qu'apparaît le rôle primordial de l'enseignant coordonnateur spécialisé, qui va devoir ouvrir le dialogue avec l'enseignant, l'aider à dépasser ses appréhensions en créant ainsi une relation de confiance et un accompagnement de tous les instants, pour une inclusion harmonieuse et réussie. « S'il n'y a pas de dialogue, il n'y a pas d'ULIS » nous dit-elle.

En définitive, et d'après ces deux témoignages, la fonction d'enseignant coordonnateur en ULIS-école semble passionnante, variée et pleine de défis à surmonter pour une inclusion réussie de tous les élèves.

Cependant, cette enquête permet également de mettre en lumière un certain décalage entre la politique d'inclusion débridée (et à moindres frais évidemment) d'un côté, et la réalité du terrain de l'autre, avec des professeurs des écoles accueillant ces élèves sans formation ni sensibilisation préalables, la seule « ressource » disponible étant l'enseignant coordonnateur...

Par Nicolas Combres

INCLURE LES ÉLÈVES ALLOPHONES

Professeure de lettres modernes, Tiziana Jacoponi s'est spécialisée dans l'inclusion des élèves allophones comme enseignante en UPE2A à Créteil puis à Nice. Elle est actuellement responsable au CASNAV des Alpes-Maritimes.

Propos recueillis par Xavier Boutrelle.



En quoi consiste l'inclusion des élèves allophones ?

Bonne question ! Par où commencer ? Je parlerai de la difficulté française à inclure puisque l'école française a été caractérisée jusqu'en 2005, au moins, par des classes fermées qui accueillaient les élèves à besoin éducatifs particuliers et parmi ceux-là nous retrouvons les élèves allophones. Sous ce terme et ses multiples acronymes (EANA, UPE2A, NSA¹), nous retrouvons tous les élèves provenant de l'étranger scolarisés ou pas dans leur

énoncés : l'inclusion des élèves en classe ordinaire comme but à atteindre ; la priorité donnée à l'apprentissage du français enseigné comme langue de scolarisation ; la nécessité d'accompagner l'élève au-delà d'une première année de fréquentation de l'UPE2A ; l'implication de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Dans cette circulaire, on insiste sur un terme, le dispositif, qui remplace celui de classe.

Ce changement de terme va déclencher le choc des cultures. Les élèves allo-

Quelles conséquences sur l'établissement et la pédagogie ?

Le passage de la classe au dispositif n'a pas été facile et c'est toujours un sujet sensible, dans le second degré, il reste un long chemin encore à parcourir.

L'organisation de la scolarité repose, hélas, essentiellement sur les épaules du professeur d'UPE2A : création des emplois du temps de chaque élève, choix des matières d'inclusion, orientation, suivi psycho-social (cantine, lien assistantes sociales, associations, familles, foyers...). Les arrivées se font à tout moment de l'année d'où la grande hétérogénéité du public avec un mélange de niveaux et de classes d'âge, des élèves pas ou peu scolarisés antérieurement.

Les décisions d'inclusion du professeur d'UPE2A sont régulièrement contestées par les professeurs, donnant lieu à de longues négociations fastidieuses pour tous les acteurs. Les collègues voient ces élèves comme un poids et non comme une richesse. Tout le monde se focalise autour de la compréhension ou non du français et on gomme les parcours antérieurs. Il n'est pas facile de changer ses habitudes et ses

postures professionnelles face à la nouveauté.

Quel est le gain pour les élèves ?

Ils veulent être comme les autres et détestent les étiquettes qu'on leur colle. Ils rêvent d'entrer en classe ordinaire et connaissent souvent de grandes déceptions. Les professeurs d'UPE2A ont également une fonction d'explicitation et de transmission des codes scolaires et sociétaux français. La réussite scolaire et l'insertion sociale de ces jeunes sont fortement liées à la résolution des tensions internes qui accompagnent ce processus. Il est aussi vrai que ces élèves sont souvent en réussite et parmi les meilleurs élèves de l'établissement.

Quelles limites vois-tu à ce dispositif ?

Si nous ne formons pas les équipes enseignantes à l'accueil de la diversité, à la différenciation, à l'accessibilité, nous aurons encore et toujours des situations mur-contre mur. L'autre grande limite est le nombre d'élèves qui n'est pas stable. Enfin tout varie d'un établissement à l'autre, d'une académie à l'autre.

Réussite et insertion sont liées à la résolution de tensions internes.

pays d'origine. En 2012, le gouvernement publie une circulaire qui va bouleverser les habitudes et les comportements des équipes pédagogiques. C'est la circulaire du 2 octobre 2012 dont le titre donne le cadre : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Quatre principes y sont

phones vont impacter « toute l'équipe éducative » pour citer la circulaire.

Pourquoi un choc de cultures ? Petit pas en arrière... Il était une fois la classe d'accueil (CLA). C'était une classe qui regroupait tous les élèves venant de l'étranger, le professeur couvrait ses élèves, parfois d'autres collègues venaient donner des cours et quand on considérait que l'élève maîtrisait suffisamment le français on pouvait alors le faire entrer en classe ordinaire.

¹ CASNAV Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage
EANA élève nouvellement arrivé,
UPE2A Unité pédagogique élève allophone nouvellement arrivé
NSA non scolarisé antérieurement

SENSIBILISATION AU HANDICAP : UN LONG CHEMIN

Laurence Poitout
est correspondante handicap
de l'académie de Créteil.

Propos recueillis par Vincent Albaud.



Quand avez-vous pris vos fonctions et quelles sont vos missions ?

Précédemment cheffe de service au sein de la Division des Établissements du rectorat de Créteil, j'ai pris mes fonctions en septembre 2018. Je dispose d'une lettre de mission qui émane de la Mission d'Intégration des Personnels Handicapés (MIPH), elle coordonne l'action des correspondants handicap académiques.

Je décline la politique académique sur le handicap au regard de la convention signée avec le Fonds pour l'Insertion des Personnels Handicapés de la Fonction Publique (FIPHFP), sous la responsabilité du DRRH. Cette politique suit un plan pluriannuel dont les deux axes majeurs sont le maintien dans l'emploi et le recrutement de personnes en situation de handicap.

82 000 agents de l'académie. Cependant, je suis seule pour assurer mes missions et je ne dispose pas de gestionnaire.

Quel est votre bilan ?

En positif, je pense avoir amélioré la visibilité du handicap et des dispositifs d'aide qui existent pour mieux inclure les agents. Il y a eu plus d'information en direction des agents pour les sensibiliser à la question du handicap, globalement plus de communication.

En revanche, la crise du Covid-19 a pris une énorme place et a éclipsé la problématique du handicap du devant de la scène. Par ailleurs, la multiplicité des politiques RH comme la lutte contre les discriminations pourrait réduire la visibilité des actions d'inclusion des personnes en situation de handicap.

Suite à cette meilleure

handicap ne progresse pas et reste en-dessous des 3%, ce qui est inférieur au taux affiché par le ministère de l'Éducation nationale et qui place l'académie en queue de peloton.

Quelles en sont les conséquences ?

En 2021, suite à un nouveau calcul de la DOETH (Déclaration d'Obligation d'Emploi des Travailleurs Handicapés), le ministère a versé des pénalités financières dont j'ignore le montant. Précédemment, nous pouvions déduire l'intégralité de la masse salariale des AESH/APSH du montant de la pénalité, réduisant ainsi la contribution à zéro. Or, dorénavant, nous ne pouvons plus déduire qu'un pourcentage des budgets académiques consacrés à la prise en charge du handicap. En outre, ce pourcentage va diminuer au fil des années.

Quels sont les priorités pour l'inclusion ?

Le principal effort doit être porté sur la sensibilisation des personnels. En effet, il y a un défaut très important de déclaration de handicap, notamment parmi les personnels de l'encadrement. Par peur d'ostracisme ? Par peur de voir sa carrière entravée ? Alors que la Reconnaissance de la Qualité de

Travailleur Handicapé (RQTH) peut permettre un aménagement matériel et/ou organisationnel du poste de travail. Des fonds existent pour cela. En outre, il y a un droit à la portabilité du matériel en cas de mobilité. Et, au-delà de l'aménagement, déclarer son handicap permet de faire valoir des droits pour le calcul de sa pension de retraite.

Il faut changer durablement le regard de l'ensemble des agents en rappelant que 80% des handicaps arrivent en cours de vie et que, par conséquent, chacun peut être touché pendant sa carrière. Le handicap n'est pas issu uniquement d'une injustice naturelle, il peut être issu d'une injustice sociétale comme par exemple pour les victimes de terrorisme.

Comment vous contacter ?

Une adresse mail fonctionnelle est dédiée à la prise de contact :

correspondant-handicap@ac-creteil.fr

Merci d'indiquer impérativement un numéro de téléphone et de faire preuve de patience, je recontacte toutes les personnes par téléphone : dans ces situations, il est plus facile d'échanger de vive voix que par écrit.

80% des handicaps arrivent en cours de vie.

A qui vous adressez-vous ?

Je m'adresse à tous les types de personnels, du secrétaire général à l'assistant d'éducation, du fondé de pouvoir à la secrétaire de circonscription, de l'enseignant au technicien informatique. Donc aux

communication, davantage d'agents se sont manifestés mais leur accompagnement a été plus difficile car aucun moyen humain supplémentaire n'a été déployé. Enfin, l'indicateur de référence qui est le taux d'agents en situation de

ACCOMPAGNER À L'UNIVERSITÉ PARIS-NANTERRE

**Rencontre avec
Mahmoud Kékouche,
responsable du Pôle
handicap et
accessibilité**



Quelles ont été les urgences depuis deux ans ?

Du côté de la vie étudiante, il y a eu un impact très fort de la crise sur la santé mentale, avec des troubles cognitifs. Décrochages et abandons ont été nombreux. Celles et ceux qui sont en résidence universitaire ont eu beaucoup de difficultés à vivre cette période. J'ai été frappé par le franc-parler de deux étudiants en situation de handicap : « avec le confinement, ce que les valides vivent, c'est ce que nous vivons en permanence en étant autistes, il faut essayer de nous comprendre. »

Repli, isolement, perte de repères et désarroi, certains ont pu l'exprimer mais pas tous. Nous avons connu en 2021 un afflux d'inscrit-es pour bénéficier d'un accompagnement.

Nous n'étions pas préparés pour basculer dans le virtuel et l'hybridation. Une vraie difficulté a été celle de l'accessibilité aux supports pour les déficients visuels ou auditifs. Les outils étaient encore sommaires au moment des examens et des épreuves en ligne, puis des modalités spécifiques ont été mises en place.

Celles et ceux qui sont en précarité sociale ont été les premiers à pâtir de la situation. En 2021 le service d'accueil de médecine préventive a été renforcé

par des psychologues et un médecin-psychiatre, c'est une nouveauté. Des étudiants volontaires ont également pu être des relais santé, l'entraide entre pairs fonctionne bien, nous avons recruté un étudiant avec un handicap non visible qui est une ressource pour aborder ces questions.

Nous avons eu des situations difficiles, notamment des tentatives de suicide, suite à la détresse sociale et administrative. Un lien par messagerie commune permet d'assurer une veille et de repérer cette écume du mal-être. Cela a été salvateur. J'étais inquiet, avec la bascule en distanciel, les étudiants étaient délaissés et ne pouvaient nous contacter directement. Les étudiantes ont pu faire davantage état de leur détresse, il y a plus de retenue chez les garçons. Aujourd'hui nous avons davantage de jeunes qui font prévaloir leur droit à un aménagement, il y a une forme de retour à la normale, malgré les effets de la crise. Nous avons une quarantaine de jeunes en situation de handicap suivis de manière quotidienne, ils sont un peu chez eux au Pôle handicap. Il est important de chercher à accueillir le mieux possible, de sensibiliser tous les interlocuteurs, d'adapter les pratiques. De permettre plus de fluidité à un parcours

d'études que l'on voudrait proche des cordées de la réussite.

Et du côté des agents ?

Le Sgen-CFDT local a été force de proposition pour mener une enquête après le second confinement. Environ 30 % des agents ne donnaient pas signe de vie. Les catégories qui étaient en astreinte fonctionnelle manquaient des équipements nécessaires. Nous avons pourtant mis en avant le télétravail et le besoin d'équiper les collègues. Puis nous sommes passés d'une centaine d'ordinateurs prêtés à plus de 1000 avec un accès à un poste de travail virtuel. Les collègues de catégorie C sont un peu écartés du télétravail régulier, malgré l'accord collectif

adopté localement. Cela vient d'un encadrement directif qui n'est pas fondé sur l'autonomie et la confiance. En terme de reconnaissance indemnitaire, la dotation ministérielle est indécente au vu des efforts consentis, la redistribution a créé un malaise entre collègues, elle n'a concerné que 5 % des agents, soit 113 éligibles pour astreinte et sujétions spéciales sur 2 271.

Il y a surtout le besoin de recréer du lien. Nous avons pu organiser des visios et quelques rencontres, la section a renforcé ses liens. Beaucoup se sont retrouvés au bord du chemin pendant cette crise sanitaire, il y a toujours des oubliés. Ce fut le cas pour le télétravail, pour l'accompagnement des agents de catégories C. Nous avons besoin de nous retrouver pour mieux connaître nos situations particulières et nous soutenir. En cette période délicate ce sont les liens affectifs et les relations sociales qui importent, sans quoi on décline sur le plan moral et cognitif. L'interaction sociale, l'entraide, la coopération syndicale sont vitales.

Semaine de l'accessibilité et du handicap 14 > 18 mars 2022

une semaine pour changer de regard sur les handicaps

+ de 20 activités à distance ouvertes à toutes et tous

La question du handicap et de l'accessibilité à l'université est l'affaire de tous-te-s, personnels, étudiant-e-s, valides ou moins valides

Plus d'informations bsl@uipn-sa42022

Université Paris Nanterre

Janvier 2022 - Mobilisations du Sgen-CFDT en Île-de-France : militantes et militants étaient au rendez-vous pour exprimer le malaise des agents et porter des revendications.

© PhilAntoine

PHOTOREPORTAGE

