



DOSSIER

Refonte
de la formation
spécialisée :
un chantier
qui s'ouvre
p.3-6

S P É C I A L

ASH 1^{er} degré

RASED, ULIS, ESMS, CP-ASH, Référents...



SNUIPP INFOS

N°117 - SUPPLÉMENT | NOVEMBRE - DÉCEMBRE 2015 - JANVIER 2016

Relancer l'enseignement spécialisé



La montagne accouchera-t-elle d'une souris ? Alors que le ministère a décidé de rouvrir le dossier des obligations réglementaires de service et des indemnités des enseignants spécialisés exerçant dans les établissements, mais aussi dans les SEGPA ou les ULIS, les discussions ont peu avancé. Les premières propositions ministérielles ont reçu un accueil défavorable de l'ensemble des organisations syndicales et depuis aucun calendrier pour de nouvelles discussions n'est prévu. Ce dossier n'a que trop trainé et la journée nationale sur les ESMS que le SNUipp-FSU a organisée, le 9 décembre dernier, est venu le rappeler. La refonte de la formation spécialisée qui fait l'objet du dossier de ce numéro est aussi annoncée depuis maintenant deux ans mais prend du retard dans sa mise en œuvre. D'ores et déjà, le SNUipp-FSU s'engage à mener la réflexion avec la profession sur les contours d'une formation spécialisée répondant aux enjeux d'une école inclusive qui a plus que jamais besoin d'enseignants spécialisés qualifiés au plus près du terrain et agissant dans les divers dispositifs et structures. Dans ce contexte, le collectif national RASED dont le SNUipp-FSU fait partie s'est adressé aux recteurs pour exiger les dotations de postes et les départs en formation nécessaires à la relance des RASED. C'est aussi dans ce sens que le SNUipp-FSU interviendra dans les départements lors des groupes de travail sur la carte scolaire.

ÉCOLE INCLUSIVE

CONFÉRENCE CCI CNESCO

L'inclusion des élèves en situation de handicap sera au cœur des débats de la prochaine conférence de comparaisons internationales du CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire, cnesco.fr) qui se tiendra les 28 et 29 janvier prochain au CIEP, (Centre international d'études pédagogiques) à Sèvres. Pour éclairer les conditions de réussite des élèves en situation de handicap en France et à l'étranger elle sera l'occasion de mettre en avant des expériences concrètes de politiques publiques avec ses réussites mais aussi ses obstacles annoncent les organisateurs. Le SNUipp-FSU y sera présent et interviendra pour rappeler que les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une école inclusive sont encore en chantier....

ENSEIGNANTS RÉFÉRENTS

INDEMNITÉS REP ET REP+

Les enseignants référents bénéficieront de l'indemnité REP, REP+. C'est la réponse que le Men vient de faire à la demande du SNUipp-FSU. En effet le SNUipp-FSU avait interpellé le ministère sur la situation des enseignants référents qui avaient été oubliés dans la circulaire du 9 septembre de la Direction des affaires financières (DAF).

Le ministère précise dans sa réponse, que l'enseignant référent est affecté dans l'une des écoles ou l'un des EPLE de son secteur d'intervention. Par conséquent, au même titre que les enseignants intervenant dans le cadre des RASED ou les TZR (tel que cela est précisé dans la circulaire du 8 septembre 2015), les enseignants référents handicap peuvent bénéficier des indemnités REP et REP+ au prorata de l'exercice des fonctions dans les écoles ou établissements y ouvrant droit.

Le SNUipp-FSU, suite à cette première réponse, a réinterrogé le ministère pour clarifier la définition du prorata d'exercice dans le cadre des missions d'un enseignant référent. À suivre.

ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

UNE NOUVELLE CIRCULAIRE SUR LEUR PARCOURS

Suite à la refonte des textes sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, une nouvelle circulaire sur le parcours de ces élèves devrait donc paraître très prochainement.

Ce texte se veut surtout un guide méthodologique précisant ou rappelant les étapes essentielles aboutissant à la mise en œuvre d'un PPS.

Ainsi, si ce sont bien les parents qui saisissent, s'ils le souhaitent, la MDPH, l'enseignant référent conserve «*un rôle d'information, de conseil et d'aide*» et peut aider à l'analyse de la situation de l'élève, à l'aide du GEVA-sco première demande. Pour un réexamen, le GEVA-sco est considéré comme le compte-rendu de l'équipe de suivi de scolarisation (ESS).

Une fois le dossier transmis à la MDPH, l'équipe pluridiscipli-

naire d'évaluation (EPE) doit élaborer un projet personnalisé de scolarisation (PPS) sous la forme d'un document-type. La famille «*dispose de 15 jours pour formuler ses observations*». La CDAPH prend les décisions qui relèvent de sa compétence: orientation en école ordinaire ou en établissement spécialisé, attribution d'aide humaine, matériel pédagogique adapté... Mais elle peut désormais indiquer des priorités, des objectifs et faire des préconisations.

Enfin le PPS est mis en œuvre par les équipes des établissements scolaires ou médico-sociaux qui scolarisent l'élève. Un document d'aide sera proposé en annexe de la circulaire et des pistes d'aménagements pédagogiques mises en ligne sur le site *Eduscol*.

sommaire

P.2: Actualités

P.3-6: Dossier: Refonte de la formation spécialisée: un chantier qui s'ouvre

P.7: Travailler en milieu hospitalier

P.8: Manque de places en ESMS
Le collectif national RASED toujours unis et dans l'action

ours

SNUIPPINFOS

Publication nationale trimestrielle du Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et PEGC
CPPAP 0919 S 05288 ISSN 0183-0244

128 boulevard Blanqui, 75013 Paris
01 40 79 50 00 | snuipp@snuipp.fr

DIRECTEUR DE PUBLICATION:

Jean-Pierre Clavere

RÉDACTION: Aline Becker, Laurent Bernardi, Agnès Duguet, Emmanuel Guichardaz, Yannick Lecleach & Pascal Prelorenzo

CONCEPTION GRAPHIQUE & RÉALISATION:

Emmanuelle Roncin

IMPRESSION: par nos soins

PRIX DU NUMÉRO: 0,80 €



Refonte de la formation spécialisée : un chantier qui s'ouvre



Alors que la loi de 2005 a rendu obligatoire la scolarisation des élèves en situation de handicap et celle de 2013, la promotion de l'inclusion de tous les enfants, il est légitime de s'interroger sur ce qui fait aujourd'hui la spécificité de l'enseignant spécialisé, dont la vocation première était d'intervenir en milieu spécialisé en marge du milieu ordinaire.

Le rôle des enseignants spécialisés est appelé à intégrer une fonction ressource du fait même du partenariat qui conditionne la mise en place d'une école ouverte à tous les élèves.

La prise en compte des besoins éducatifs particuliers (BEP) nécessite des adaptations et aménagements pour que tous les élèves apprennent. C'est devenu à la fois une réalité mais aussi une difficulté professionnelle ordinaire dans les classes aujourd'hui.

Dès lors, quel rôle, quelles missions peuvent être dévolues aux enseignants spécialisés pour faciliter cette prise en compte ? Quels contenus, et quelles modalités cela appelle-t-il dans la formation spécialisée, et quelles articulations avec la formation initiale ?

VERS UN TRAVAIL COLLABORATIF ?

Si l'accompagnement des enseignants de classe ordinaire est une demande institutionnelle, il constitue aussi une demande très forte du côté des collègues qui font la classe au quotidien. Cette fonction d'appui, si elle se confirme, ne peut pour autant prendre la forme de conseils « *clef en main* ». Il convient de réfléchir à de nouvelles formes de « *travail collaboratif dans des espaces d'inter-métiers* », comme le dit Serge Thomazet, avec la création d'espaces et de temps pour soutenir ce partenariat. Il est donc plus que nécessaire de travailler à une formation des enseignants spécialisés dont l'école a besoin en 2016 qui prenne en compte l'ensemble des besoins aussi bien du côté des pratiques d'adaptation pour les élèves en grandes difficultés scolaires ou de comportement que de scolarisation des élèves en situation de handicap.

— Quels contenus et méthodes pour une formation spécialisée ?

Penser le contenu de la formation spécialisée appelle une prise en compte des modifications apportées au rôle et aux missions des enseignants spécialisés dans les dernières circulaires: RASED, SEGPA ou ULIS. On y constate une tendance à renforcer la fonction de personnels ressources et de partenariat. Rappelons que cette compétence ressource était présente dès le référentiel de 2004 dans la partie adaptation: «*il sait promouvoir des actions d'intégration et y participer dans leurs différentes modalités (personne-ressource)*». Toutefois, celle-ci ne peut être effective que si les enseignants spécialisés, quel que soit leur champ d'exercice, continuent d'enseigner auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. L'étayage des élèves, les adaptations pédagogiques leur permettent de se situer dans de la co-construction de réponses adaptées plutôt que dans une simple fonction de conseil. Les échos que nous avons du pré-projet de refonte du CAPA-SH proposé au cabinet font état d'une formation qui se répartirait en trois ensembles.

UN TRONC COMMUN

Un tronc commun qui donnerait des éléments de formation générale sur l'école inclusive et l'ASH: connaissances des publics à BEP, des dispositifs et des parcours des élèves, de la psychologie de l'enfant...

DES MODULES DE SPÉCIALISATION

Des modules de spécialisation, dans lesquels s'inscriraient les enseignants en fonction de leur orientation spécifique (ce qu'on appellerait aujourd'hui «les options»). Ces modules partiraient davantage des besoins en adaptation pédagogique que des troubles, inversant ainsi la logique par rapport à 2004, l'idée étant de répondre à l'hétérogénéité

REFONTE DU CAPA-SH

UN TRONC COMMUN

DES MODULES DE SPÉCIALISATION

DES MODULES D'ADAPTATION AU CONTEXTE D'EXERCICE

té grandissante des publics, en classe ordinaire notamment, du fait de l'inclusion.

DES MODULES D'ADAPTATION AU CONTEXTE D'EXERCICE

Enfin, des modules d'adaptation au contexte d'exercice qui, comme son nom l'indique, aurait pour objet de maîtriser des connaissances et des gestes professionnels spécifiques à un terrain d'exercice, à la fois dans le fonctionnement du dispositif ou de la structure mais également dans les modalités spécifiques d'organisations pédagogiques: petits groupes, groupe classe, accompagnement individuel dans la classe ou hors la classe... Ces modules

serviraient aussi de passerelle pour se réorienter et changer de fonctions.

Le volume horaire proposé par le groupe de travail tournerait autour de 300h, beaucoup plus que ce que le cabinet de la ministre prévoyait au départ et moins que les 400h actuelles. Une autre nouveauté concernerait l'équité entre le temps de formation des premier et second degrés, l'objectif du ministère étant, semble-t-il, de faire converger les deux niveaux vers le même volume horaire.

Enfin, cette formation aurait lieu en alternance entre un centre de formation et une pratique de terrain spécifique correspondant à l'option choisie.

Au-delà de ces pistes, qui sont pour le moment tout à fait informelles, il est important pour le SNUipp-FSU de prendre en compte les approches pédagogiques et scientifiques qui seront mises en avant dans les lieux de formation. Ces approches devront être diversifiées (sociologie, psychologie, anthropologie, neurosciences) et dispensées par une diversité de formateurs: universitaires et chercheurs, professionnels en poste ou conseillers pédagogiques ASH.

LA PLACE DES OPTIONS

L'équilibre qui sera proposé entre un tronc commun et les parties spécifiques sera un élément important d'appréciation de cette nouvelle formation.

Les options du CAPA-SH vont être réactualisées pour être plus en phase avec les besoins des élèves que ce soit dans le domaine de l'adaptation ou du handicap, notamment suite à la redéfinition des ULIS. Le cadre d'exercice et surtout les typologies des aides apportées notamment dans le champ de l'adaptation nécessitent un temps de spécialisation important. Les options doivent permettre de préparer le futur enseignant spécialisé dans sa prise de fonction effective. Cette spécialisation devrait se faire en deux temps à la fois par une formation théorique spécifique mais aussi dans le cadre d'un module d'adaptation à l'emploi. Par ailleurs, des passerelles pourraient exister entre les différentes options mais cela ne peut passer pour le SNUipp-FSU que par des temps de formation et d'adaptation qui ne peuvent une nouvelle fois être revus à la baisse. Le SNUipp-FSU sera vigilant sur le volume horaire qui est déjà passé de 700 à 400h en 2004.

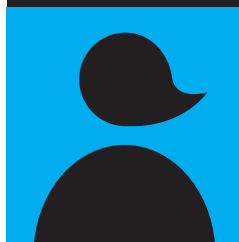
MÉMOIRE OR NOT MÉMOIRE ?

Le maintien du mémoire professionnel avait été déjà discuté lors de la réforme de 2004 aboutissant au CAPA-SH. Le passage d'une formation « résidentielle » à une formation en alternance n'était pas sans poser des problèmes de temps. Mais la présence du mémoire était le garant d'une formation en prise avec la recherche et pas uniquement axée sur des aspects pratiques.

S'il s'appuie « nécessairement sur des références théoriques », il est « fondé sur l'étude d'une situation » et fait « état de la dynamique de la réflexion conduite ». Aujourd'hui, le mémoire constitue encore un investissement important en terme de temps dans le processus de préparation de l'examen. Dans une formation très en prise avec le quotidien du terrain, il permet une distanciation nécessaire à tout processus de réflexion sur ses propres pratiques. « L'élaboration du mémoire contribue [même] à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé » (référentiel de 2004).

La pertinence du mémoire doit cependant être interrogée en fonction d'une articulation possible de la formation avec une certification universitaire. Dans ce cas, les exigences seraient d'une autre ampleur. Peut-on imaginer deux options, le mémoire « universitaire » n'étant retenu que dans le cas où le stagiaire souhaiterait valider des crédits (dans le cas de la préparation d'un master par exemple), et un « écrit professionnel » plus léger, ne serait exigé que pour la seule validation de la certification ? Le facteur temps (recherche du sujet, observations, rédaction) doit également être pris en compte.

2 QUESTIONS À



ANNE GOMBERT, MCF en Psychologie, formatrice ASH l'ESPE Aix-Marseille Université

De quelle formation spécialisée a besoin l'école d'aujourd'hui ?

Malgré les évolutions liées à la mise en place de l'école inclusive, les textes organisant la formation spécialisée n'ont pas encore évolué, trop centrés sur l'identification des « troubles » et leur prise en compte spécifique. Or, l'école inclusive introduit encore plus d'hétérogénéité dans les classes et demande qu'on s'intéresse davantage aux besoins communs des élèves qu'aux difficultés ou aux pathologies qui les distinguent. La formation spécialisée doit soutenir le passage d'une logique de compensation individuelle à une logique « d'accessibilisation » universelle.

Quels éléments de formation vous paraissent-ils prioritaires alors ?

L'essentiel est d'asseoir la professionnalité des enseignants spécialisés sur une légitimité forte. Le premier objectif, me semble-t-il, ce n'est pas de former des spécialistes d'une pathologie particulière mais de développer de fortes compétences liées à la mise en accessibilité pédagogique des savoirs scolaires, par le recours à la différenciation et/ou à l'adaptation pédagogique. Le deuxième objectif est la nécessité de former au travail en partenariat et à la collaboration (y compris avec les familles). On entre dans une ère où ce partenariat va jouer un rôle décisif. Enfin, dans cette formation, il faut maintenir un mémoire professionnalisant, qui pourrait être un écrit réflexif à deux étages : un savoir professionnel que le mémoire aide à théoriser et un outil pratique pour l'adaptation pédagogique et la fonction ressource.

QUELLE PLACE POUR LA FORMATION SPÉCIALISÉE DANS LA FORMATION INITIALE ?

De nombreuses universités ont ouvert, depuis 2010, des masters en lien avec la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Par ailleurs, il est prévu dans toutes les maquettes de formation des temps spécifiques autour de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers. Si dans la réalité les contenus sont très variables, ils sont surtout quasi inexistants, comme l'ont montré Anne Gombert et Hervé Benoit dans leur enquête sur les ESPÉ. Pour autant, le SNUipp-FSU ne peut que souscrire à une formation initiale des enseignants qui commencerait à les outiller face à l'hétérogénéité dans les classes et qui leur fournirait des connaissances à la fois sur l'enseignement spécialisé et sur les structures du médico-social. Cela reste le premier sujet avancé par les enseignants lorsqu'on leur demande de pointer ce qui fait difficulté dans l'exercice de leur métier. Ils pourraient ainsi mieux communiquer avec les acteurs de l'ASH qu'ils seront amenés à rencontrer. D'autre part, faut-il permettre aux jeunes enseignants de se spécialiser dès la formation initiale s'ils le souhaitent ? Des modules ASH peuvent-ils être pris en compte dans le cadre d'une éventuelle poursuite de la formation spécialisée ? Y-a-t-il nécessité d'avoir usé ses souliers dans l'école ordinaire pour pouvoir endosser le manteau de l'enseignant spécialiste de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers ? Autant de questions qui restent ouvertes. Mais on peut tout de même penser qu'une expérience conséquente de la classe ordinaire et de l'école reste nécessaire pour prendre la mesure de l'exercice. Mettre en place des adaptations pédagogiques passe aussi par un changement de posture et une connaissance importante des obstacles rencontrés par les élèves.



entretien avec

PHILIPPE MAZEREAU, enseignant chercheur en sciences de l'éducation, Université de Caen-Normandie

« *Mettre en place des environnements qui rendent capables* »

Où en est-on quant aux formations des enseignants spécialisés ?

On est en panne de réflexion. Ces formations ont toujours été déconnectées des grandes évolutions du système éducatif notamment 1975 et 1989 parce qu'elles se sont constituées en miroir, voire en concurrence, des secteurs sanitaire et médico-social et non en fonction des besoins des écoles. La loi de refondation de 2013 introduit des compétences spécialisées dans le référentiel de formation initiale sans entraîner de réflexion simultanée sur les évolutions de la spécialisation et avec de très grandes disparités selon les ESPE. Il ne faut pas prendre les choses à la marge mais avoir une vraie réflexion systémique, car la scolarisation massive est là, dans un paysage inchangé et les tensions sont manifestes sur le terrain.

Dans quel contexte et selon quels principes doit-on mener cette réflexion ?

Le principe de l'inclusion s'est mondialisé sur la base juridique du « *droit de l'hommissation* » du handicap : les personnes handicapées sont traitées sur le même plan que les minorités sexuelles, ethniques ou religieuses. C'est plutôt contre-intuitif en France où l'approche se fonde sur les droits sociaux spécifiques par catégories et non sur l'accès aux droits communs. Parallèlement l'UE a impulsé l'élévation du niveau des formations des enseignants avec la masterisation. Côté français, en 2005, on a eu deux lois qui s'ignorent : une loi qui promeut scolarisation ordinaire, et une loi d'orientation qui continue à externaliser toute difficulté

scolaire (Aide personnalisée). L'inclusion aujourd'hui est un discours mobilisateur, qui n'existe pas dans la réalité. Pour assurer la scolarisation massive actuelle, on a eu recours aux AVS, sans changer les structures, les effectifs, pour rendre la classe ordinaire plus inclusive. Les adaptations pédagogiques ne doivent pas être réfléchies pour des élèves ciblés, mais pour tous en termes de transformation de l'école.

Quelles comparaisons avec les autres pays ?

La situation française est atypique car les enfants jugés inadaptés ont été confiés à d'autres institutions que l'école. Les structures et formations spécialisées sont fondées sur le modèle des catégories médicales et médico-sociales et ont été conçues indépendamment de la scolarisation réelle : on pense la compensation

gnants spécialisés français conçoivent plutôt leur travail en fonction des élèves et de leurs particularités, alors qu'ailleurs ils sont majoritairement en appui/soutien des enseignants généralistes, voire du fonctionnement des écoles. De fait la modalité européenne la plus répandue, c'est le modèle... des RASED qu'on a voulu détruire. En Europe la spécialisation se fait selon une ou deux options. Dans quelques pays le choix de se spécialiser a lieu en début de formation initiale.

Quelles pistes pour une réforme de la formation spécialisée en France ?

Il faut inverser la logique en renforçant le tronc commun des formations sur la base de ce qui réunit tous les types de handicap en situation scolaire. Être spécialisé, c'est savoir mettre en place des dispositifs ou environnements pour rendre capables les élèves et leur permettre d'évoluer, en s'appuyant sur les dynamiques interprofessionnelles et avec les parents. Il y a donc à construire des compétences collectives pour un travail interprofessionnel et coopératif.

La formation en alternance est plutôt plébiscitée en dépit de conditions matérielles lamentables qui la font décrier (difficile aussi de demander une année supplémentaire après un Bac + 5). Les enseignements doivent être ancrés sur des questionnements concrets, pas sur la connaissance de catalogues « *de handicaps* ». Les coopérations avec le secteur médico-social se développent et les savoirs spécialisés peuvent enrichir le fonctionnement de l'école pour tous les élèves.

.....
LES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS FRANÇAIS CONÇOIVENT PLUTÔT LEUR TRAVAIL EN FONCTION DES ÉLÈVES ET DE LEURS PARTICULARITÉS, ALORS QU'AILLEURS ILS SONT MAJORITAIREMENT EN APPUI/ SOUTIEN DES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES.
.....

avant l'accessibilité. En Europe le handicap n'est pas distingué des autres BEP, quelle qu'en soit la cause. C'est encore une démarche difficile car on a très longtemps vécu sur la notion de déficience intellectuelle. Les ensei-

regard sur un métier

Travailler en milieu hospitalier



Yannick Lecleach est instituteur, directeur pédagogique d'une école spécialisée à l'hôpital, l'hôpital George Sand à Bourges, pôle de pédopsychiatrie. L'école comprend quatre enseignants du premier degré tous spécialisés (suppression d'un poste en 2015), une « file active » de 2300 patients (c'est à dire ayant au moins consulté une fois), environ 900 suivis sur tout le département du Cher, et environ 90 prises en charge régulières pour les enseignants, 600 rendez-vous avec les parents, 150 réunions avec les équipes des établissements, 2500 entretiens téléphoniques avec des enseignants, un site internet...

« Dans la mesure où leurs conditions d'hospitalisation le permettent, les enfants en âge scolaire ont droit à un suivi scolaire adapté au sein des établissements de santé », affirme la loi du 4 mars 2002 relative aux droits des malades. À l'heure actuelle, environ 11 000 élèves par an seraient scolarisés dans les établissements sanitaires. Un chiffre qu'il faut mettre en rapport avec les près de 2 millions d'enfants et adolescents hospitalisés chaque année en France, même si les durées d'hospitalisation sont bien heureusement la plupart du temps courte (moins d'une semaine). Qui sont les enseignants qui travaillent à l'hôpital ? Majoritairement ce sont des enseignants du premier degré pour la plupart spécialisés. Mais à l'hôpital nous rencontrons aussi des enseignants du second degré. Le nombre d'enseignants exerçant à temps complet ne dépasse pas les 700, auxquels il faudrait ajouter un certain nombre d'heures conventionnées dans chaque région entre l'administration de l'éducation nationale et les établissements hospitaliers.

DU SUR MESURE

Les conditions d'exercice sont très différentes, les enfants et adolescents accueillis dans les services n'ayant bien sûr pas les mêmes besoins. Les jeunes qui nous sont confiés sont

atteints de maladies chroniques ou non, neurologiques, psychologiques. Chaque sujet interroge nos pratiques pédagogiques. Travailler dans un service d'oncologie, travailler dans un service de pédopsychiatrie accueillant des pathologies lourdes (schizophrénie, anorexie mentale, etc.) travailler dans un service de jeunes enfants ayant des troubles de la conduite ou encore dans un service de rééducation fonctionnelle impose d'autres contraintes, un autre regard.

Si cette variété des pratiques est légitime, celle des conditions de travail, celle des horaires, celle des régimes, celle des situations administratives ne peut se justifier. Le plus souvent l'existence même d'un service péda-

gogique, d'une unité d'enseignement, d'une école spécialisée est soumise à l'arbitraire d'un inspecteur ASH ou d'un directeur académique. Fermer un poste à l'hôpital ne soumet pas l'administration aux pressions de parents ou d'élus. Depuis quelques années le grignotage a commencé, après la fermeture massive des postes en CMPP, on assiste petit à petit à la diminution des postes en structure hospitalière sous prétexte de rationalisation. Si un certain nombre d'IEN ASH militants avaient soutenu cette présence d'enseignants auprès des enfants malades, ce n'est plus le cas et l'enseignant à l'hôpital est devenu une variable d'ajustement. **YANNICK LECLEACH**

LA SITUATION DES DIRECTEURS PÉDAGOGIQUES

Le ministère a décidé de transformer les écoles spécialisées des établissements médicaux sociaux et des hôpitaux en unités d'enseignement et de transformer les directeurs en coordinateurs. Ce changement sémantique apparaît lourd de sens. L'école structurait la vie des hôpitaux comme elle structurait la vie républicaine des villages. En la transformant en une unité fonctionnelle, on enlève la mission structurelle de l'école. Le changement sémantique fait changer la fonction, la rapprochant d'une unité technique de soin. Par ailleurs la disparition des directeurs d'école, outre les changements indiciaires et modifications des primes portés par ces personnels, met en cause leur fonction au sein des hôpitaux ou établissements, et affaiblit la place de l'éducation nationale dans ces structures.

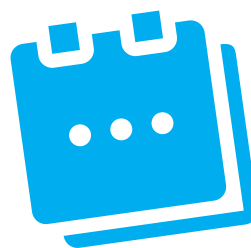
Manque de places en ESMS : des procès de plus en plus fréquents contre l'État

Depuis la loi de 2005, l'État a une obligation de moyens et se doit de scolariser tous les enfants. Mais la création de places en établissements spécialisés dépend directement des budgets alloués à la Caisse nationale de solidarité (CNSA), reversés aux Agences régionales de santé (ARS). De 2012 à 2015, les ARS ont créé pour les enfants 13134 places dont 4418 en établissements spécialisés et 7551 pour le milieu ordinaire avec l'accompagnement par les services ou les unités d'enseignement externalisées. Pour la période 2015-2018, la CNSA prévoit 2373 places supplémentaires en établissements spécialisés et 2816 places pour le milieu ordinaire. Malgré ces efforts, notamment renforcés après la circulaire de novembre 2013 sur les situations critiques et le rapport Piveteau de 2014, les listes d'attente ne désemplissent pas, laissant sur le bord de la route encore 15 à 20000 enfants. Dès la rentrée 2006, les procès contre l'État pour défaut de prise en charge se sont multipliés et les sommes que celui-ci doit verser sont passées de quelques centaines à plusieurs dizaines de milliers d'euros, comme en juillet 2015 où le tribunal de Paris a condamné l'État à verser près de 250000€ aux différentes familles. Si l'État est dans l'obligation de scolariser, cela aboutit souvent à des situations précaires, comme au collège les Gondoliers à la Roches-sur-Yon en 2014, où un enseignant débutant et un éducateur spécialisé se sont retrouvés devant 8 enfants en attente d'IME dans le cadre d'un dispositif improvisé à la hâte par l'administration.



refonte de la formation

En attendant, le CAPA-SH se poursuit en 2016-2017



Le ministère va revoir la formation des enseignants spécialisés et un groupe de travail a été mis en place depuis plus d'un an pour rénover

le CAPA-SH. Le calendrier prévoyait la mise en place de cette nouvelle formation pour la rentrée 2016. Mais l'arbitrage du ministère ayant tardé et la nomination d'un nouveau chef du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves handicapés n'ayant pas encore eu lieu, rien ne change pour l'instant. Les DASEN viennent de recevoir le courrier du ministère pour le recueil des candidatures pour la formation DDEEAS (daté du 5 janvier 2016) et celui pour le recueil des candidatures aux formations du CAPA-SH (daté du 22 décembre 2015). Les noms et coordonnées des candidats doivent être remontés au ministère avant le 1^{er} avril 2016. Les circulaires départementales devraient donc paraître avec les dates des CAPD.

LE COLLECTIF NATIONAL RASED TOUJOURS UNIS ET DANS L'ACTION

Le Collectif national RASED, dont le SNUipp-FSU est membre, s'est adressé aux recteurs et rectrices qui préparent la carte scolaire de la rentrée 2016 pour leur rappeler que « la relance des RASED est un élément incontournable de l'aide aux élèves en difficulté. Il y a nécessité à la fois de créer des postes à l'échelle du territoire et d'anticiper les besoins en formation de personnels spécialisés nécessaires au renouvellement des effectifs. » Cette initiative est un point d'appui pour les équipes militantes locales dans le cadre de leurs discussions avec l'administration sur la carte scolaire. Si depuis 2012, les effectifs RASED ont été stabilisés, nous constatons que les créations de postes et la relance des départs en for-

mation restent minimales, voire parfois inexistantes et ce malgré les intentions affichées par le Ministère et la nouvelle circulaire RASED d'août 2014 réaffirmant la place des RASED.

Les besoins restent considérables sur le terrain et la situation est particulièrement alarmante pour l'option G. En effet, des postes vacants ne sont pas pourvus, du fait de mouvements des personnels ou de départs en retraite non anticipés par des départs en formations. À ce sujet le collectif national vient de lancer une campagne pour réaffirmer la nécessité de la place et des missions des rééducateurs option G dans une école qui s'affiche comme inclusive.