

Former des enseignants



**INCLUSION
SCOLAIRE
DE
L'AFFICHAGE
À LA
RÉALITÉ
DU
TERRAIN**

USURE, ÉPUISEMENT... MAIS RÉSISTANCE!



Marie-France Le Marec.



Vincent Charbonnier.

Si, comme l'écrit Shakespeare dans *Timon d'Athènes*, « le monde s'use à mesure qu'il croît », alors nous sommes épuisés et fatigués de l'extension des injonctions, de l'expansion du travail, de la multiplication des pressions et des répressions!

Ainsi que nous avons pu l'écrire il y a quelque temps – et en souhaitant déjà ardemment, quoique sans le dire, que cette affirmation serait démentie –, LREM, c'est bien la République « *en miettes* », en morceaux et en bribes, miettes par lesquelles on paie la misère de ceux qu'elle exploite, morceaux concédés aux négociateurs de chaînes, bribes de paroles futiles pour endormir...

Parceller, découper, différencier est devenu la marque de fabrique de ce pouvoir qui couvre cependant ces politiques d'un voile d'universalisme, comme on le voit dans la réforme des retraites ou autres questions sociétales (l'affichage de l'inclusion par exemple). Mais, au fond, il s'agit bien de déstructurer l'État social de droit (services publics, sécurité sociale, retraites, école publique, protection de la jeunesse...) au profit d'un État pénal, où le droit cède de plus en plus à la vengeance et à la brutalité comme seule règle de police, au double sens de la manière dont la société est organisée et de l'appareil de coercition qui lui sert d'instrument. Après les manifestants contre les lois travail, les Gilets jaunes, les actions climat, ce sont les lycéens et les lycéennes qui en ont fait la difficile expérience ces derniers temps.

Cette obsession de la fragmentation des processus, des textes, des décisions se vérifie aussi dans l'énigme « réforme » de la formation des enseignant-es où les injonctions se disputent la contradiction, où les sollicitations sont aussitôt – « *en même temps* » – rejetées qu'elles sont appelées. Nous vous écoutons pour ne pas vous entendre. Mais ce faisant, on avance... vers une formation à dimension variable (stages ou alternance, maquettes affichées/maquettes réelles, adaptation au local/cadrage national) mais où partout « la dimension universelle » se retrouve: on réduit les moyens, les maquettes, on joue le « terrain » contre le « savoir ».

En jouant ce jeu, le gouvernement et ses affidés, fussent-ils aimablement critiques ou en désaccord, ne cessent en réalité de se jouer des institutions qu'ils sont censés servir (le recours au 49.3 contre le refus majoritaire d'une réforme en est un autre signe, si besoin était). Ce jeu est profondément délétère et ne peut que conduire à cette sinistre nuit où tous les chats sont gris, à cette grève de la raison qui engendre des monstres, laquelle est plus sûrement devant que derrière nous. Sont-ce des chimères de mauvais aloi? L'histoire nous rappelle que non et qu'il ne faut pas attendre de se retrouver seul-e pour se résoudre à agir. ■

SOMMAIRE

ACTUALITÉS 3

■ **Nouvelles ministérielles de la FDE: toujours plus flou, toujours plus lourd!**

DOSSIER 5

■ **Inclusion scolaire: de l'affichage à la réalité du terrain**

NOTE DE LECTURE 15

■ **Les Gestes professionnels dans la classe, de Dominique Bucheton**

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,
75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : www.snesup.fr

Directrice/eur de la publication :

Anne Roger, Christophe Voilliot

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique

et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 24

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :

Compédit Beaugard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,

Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03

contact@comdhabitude.fr

Prix au numéro : 3,50 € • Abonnement : 33 €/an

Couverture : © D. Gaumé

NOUVELLES MINISTÉRIELLES DE LA FDE : TOUJOURS PLUS FLOU, TOUJOURS PLUS LOURD !

En même temps qu'il a installé le comité de suivi des INSPÉ le 30 janvier 2020, le ministère a « relancé » le calendrier de l'agenda social. Plusieurs réunions sont prévues, jusqu'en juillet 2020, pour aborder différents aspects de la réforme de la formation des enseignants : arrêté master MEEF, décret statutaire des enseignants, rémunération et formation initiale des fonctionnaires stagiaires, circulaire concernant l'alternance en MEEF.

Par le **COLLECTIF FDE**

Après une réunion sur le format des concours début février – laquelle devait être suivie de la diffusion des textes dans la semaine... que l'on attend toujours –, les 6 et 26 février ont été présentées aux organisations syndicales (OS) les modifications de l'arrêté master MEEF. On y retrouve l'essentiel des mesures déjà connues (le tiers de la formation doit être assuré par des collègues en service partagé), et tous les « blancs » et autres flous sur la mise en œuvre concrète. Si l'alternance (tiers-temps) est considérée comme la « voie royale » pour la préparation au métier (sans indication sur la rémunération, les modalités, la répartition annuelle...), d'autres stages seront proposés (par qui? pour qui?), hors alternance, dans ou en dehors de l'Éducation nationale. Les toutes dernières modifications (26 février) ouvrent la possibilité que le contrat d'alternance s'effectue à cheval sur les années de M1 et M2; il est donc question de mettre en responsabilité de classe des étudiants dès le M1. Pourtant, on sait que là où l'alternance en M1 existe déjà, ce n'est pas sans condition: sélection des étudiants, petits effectifs, accompagnement important... Ce n'est pas un modèle généralisable! À moins que l'alternance ne soit pas forcément synonyme de « responsabilité »? Le ministère feint de l'envisager mais ne donne aucune garantie écrite et se contente de reporter au local les questions de mise en œuvre,



ce qui pose dès lors le problème de l'égalité de traitement devant le concours... Peu importe que les étudiants de M1 soient encore moins formés et qualifiés que les étudiants de M2, pour lesquels nous contestons déjà la mise en pleine responsabilité avant l'obtention du concours de recrutement! Signe inquiétant: cette répartition est envisagée avant même que soient définies les activités qui seront confiées aux étudiants, leur rémunération, l'intégration ou non de temps de préparation

LE SNESUP RAPPELLE SON OPPOSITION À LA RÉFORME ET À L'UTILISATION DES ÉTUDIANTS COMME MOYENS D'EMPLOI.

CE NE SONT PAS LES MAQUETTES QU'IL FAUT REMONTER DANS L'URGENCE MAIS LES CAHIERS DES CHARGES D'UNE FORMATION RÉELLEMENT UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE !

et d'analyse dans le volume global attendu... Peu importe la formation, finalement, pourvu qu'il y ait du « terrain »!

DES TEXTES LACUNAIRES ET PARTIELS

Tout cela est révélateur du problème récurrent avec les textes que le MEN « *soumet à la consultation* » des OS: ils sont lacunaires et partiels, ils en disent à la fois trop et trop peu. Très prescriptifs sur certains aspects – injonction à ce qu'un tiers de la formation soit assuré par des collègues en temps partagé – mais étonnamment flous sur d'autres, comme sur les modalités de stage en M2 par exemple. Surtout, ils ne montrent pas l'architecture de la formation dans son ensemble. Les questions posées par les OS sont ainsi, et c'est bien commode, toujours renvoyées à une date ultérieure...

Il paraît que cela n'empêche pas d'avancer. Mais avancer vers quoi? Après l'annonce d'un « assouplissement » dans la mise en œuvre de la réforme, c'est marche arrière toute! La Dgesip (MESRI), particulièrement silencieuse jusqu'à maintenant, prend la relève et met la pression sur les équipes avec un calendrier contraint: en mai 2020, les INSPÉ devront faire acte d'allégeance en prouvant que la formation 2020-2021 sera assurée à 30 % par des collègues en temps partagé, et en rendant compte des « *évolutions progressives* » des maquettes. Il faudra en montrer des « *signes tangibles* » (courrier Dgesip aux INSPÉ, du 20 février 2020). Les nouvelles formations seront à remonter pour novembre 2020 et la « *ventilation du temps global de formation* » (cf. « Référentiel du MEN: fondamentaux, polyvalence, recherche », etc.) devra être détaillée... Soit. Que faire? Dans les INSPÉ où les fameux 30 % ne seraient pas atteints: truquer les chiffres? Tordre le cou aux intitulés et contenus de formation pour que « ça rentre » dans la ventilation Blanquer? Et de quelles « évolutions » parle-t-on? De la préparation aux nouveaux concours, dont le format n'est toujours pas précisément défini et les contenus n'ont jamais été discutés?

Plusieurs réunions sont prévues d'ici à l'été pour aborder différents aspects de la réforme de la formation des enseignants.

DES INJONCTIONS CONTRADICTOIRES

On comprend que, dans ce contexte d'injonctions contradictoires, tout est possible et que l'amélioration de la formation n'est pas vraiment l'objectif poursuivi. Pour s'en convaincre, faisons le tour de quelques « bonnes idées » discutées (ou pas!) dans les INSPÉ:

- transformer les items du référentiel métier du MEN en intitulés d'UE ou d'EC ou prendre comme architecture de la formation la répartition des contenus telle qu'elle est indiquée en pourcentage dans le référentiel du MEN (en PE, 55 % de « fondamentaux »...);
- intégrer du temps « *d'autopositionnement* » dans la maquette, sans formateurs ou avec très peu d'heures (on fait des économies!), ce qui revient à penser qu'on va faire mieux... en réduisant les volumes de formation;
- répéter en boucle qu'il faut « *mettre l'étudiant au cœur de la formation* »... sans que personne ne puisse dire ce que cela recouvre réellement... et en proposant dans le même temps d'intégrer dans l'évaluation du master « *le comportement des étudiants* » (sic);
- partir du principe que, quand le référentiel du MEN dit « *a minima* » 800 heures de formation, cela veut en réalité dire « pas plus de » 800 heures...

Bien sûr, quand l'objectif n'est pas seulement d'obéir aux injonctions du MEN, et quand les acteurs et actrices de la formation prennent la parole, des propositions sérieuses peuvent émerger: par exemple pour penser des dispositifs de co-intervention entre enseignant-es INSPÉ permanent-es et enseignant-es en temps partagé, pour une meilleure articulation entre savoirs et expérience de terrain (UE d'analyse de l'activité par exemple). Ailleurs on se pose la question de la mise en stage de deux étudiants en binôme coprésents dans la classe (ce qui répondrait au problème du manque de lieux de stage), etc. Les collègues sont en mesure de faire des propositions! Ces dispositifs seraient-ils financés? Sont-ils réalistes avec le jeu des contraintes matérielles?

POUR UN TOUT AUTRE CAHIER DES CHARGES

Dans les faits, on le sait bien, la commande vise plutôt à camoufler l'objectif d'économie de moyens et de mise au pas de la formation, qui s'accompagne d'un discours culpabilisateur sur la nécessité de « changer les pratiques ». Refusons ce mépris! Le SNESUP rappelle son opposition à la réforme et à l'utilisation des étudiants comme moyens d'emploi. Il revendique un tout autre cahier des charges pour une formation véritablement universitaire et professionnelle.

Alors, si nous pensons que l'avenir des étudiants de M1 et de M2, l'organisation du temps d'études, les conditions de travail dans les INSPÉ, et plus tard la qualité de l'enseignement... se jouent dans les maquettes de formation, mettons sur pause! Ce ne sont pas les maquettes qu'il faut remonter dans l'urgence mais les cahiers des charges d'une formation réellement universitaire et professionnelle! ■



INCLUSION SCOLAIRE: DE L’AFFICHAGE À LA RÉALITÉ DU TERRAIN

Dossier coordonné par

MARIE-FRANCE LE MAREC, PIERRE SÉMIDOR et VINCENT CHARBONNIER

École inclusive, institutions inclusives, société inclusive... L'inclusion, comme l'égalité, la liberté ou la dignité humaine sont des valeurs qui constituent un idéal à rechercher et doivent être une boussole pour les politiques publiques. Parfois certaines valeurs ou certains droits fondamentaux entrent en tension et exigent la recherche de solutions éthiques pour construire les aménagements les plus adaptés aux besoins des plus fragiles et notamment à l'intérêt supérieur des enfants. Le Code de l'éducation pose ainsi dans son tout premier article (L. 111-1) que « le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté »,

et donc que le service public d'éducation « veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction ». C'est pourquoi il prévoit dans l'article L. 112-1 que « l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes en situation de handicap ». Il est aussi possible, si cela répond à ses besoins, que l'enfant ou adolescent puisse recevoir « sa formation au sein de dispositifs adaptés », d'autres établissements que l'établissement ordinaire de proximité. Ce dossier vise à identifier les points de vue des acteurs-ices impliqués-es : que pensent les enseignant-es des mesures institutionnelles affichant la volonté d'une école inclusive ? William Faugeroux et Pascal Prelorenzo apportent leur regard critique dans leur contribution « De quoi la circulaire école inclusive est-elle le nom ? » (p. 6), Muriel Coret et Gilles Tabourdeau partagent le bilan de la caravane et des États généraux de l'inclusion qui se sont déroulés à Poitiers au printemps dernier (p. 7). Des interrogations existent sur la réalité ou la nature même de l'inclusion proposée aux élèves en situation de handicap, simple « Inclusion dans l'espace scolaire ou inclusion dans des processus d'apprentissage ? », Vincent Charbonnier et Marie-France Le Marec (p. 8 et 9). Pour avancer vers une inclusion sensible et attentive aux sujets, quelle formation dispensée aux enseignants ? Magdalena Kohout-Diaz partage les résultats de sa recherche après une enquête conduite auprès d'étudiants de master MEEF, « L'éducation inclusive ou quand les mots ne sont pas des pierres » (p. 10 et 11), et Marie Toullec-Théry examine un dispositif de formation continue : le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), « Le CAPPEI, outil de création de ressources pour l'inclusion ? » (p. 12 et 13). Enfin, au-delà de l'école, quelle société inclusive pour les enfants ou adolescents en danger ? Il semble hélas que le répressif prenne le pas sur l'éducatif, l'enfermement sur l'accompagnement, dans les réformes en cours visant la justice des mineurs. Sonia Ollivier, éducatrice à la Protection judiciaire de la jeunesse, répond à la question « Un Code de la justice des mineurs, pour quoi faire ? » (p. 14). ■



DE QUOI LA CIRCULAIRE ÉCOLE INCLUSIVE EST-ELLE LE NOM ?

Pour une rentrée en fanfare, ce fut une rentrée tonitruante ! Le gouvernement a claironné l'air de l'école inclusive sur toutes les ondes en septembre dernier. Et la petite musique de délitement continu du service public d'éducation, sous prétexte de la nécessaire inclusion scolaire, ne semble pas près de s'arrêter. À lire de plus près la circulaire parue le 6 juin 2019, on déchante pourtant...

Par **WILLIAM FAUGEROUX**
et **PASCAL PRELORENZO**, SNUIPP-FSU

INCLUSION VERSUS EXCLUSION ?

Le début du texte fait explicitement référence à l'article 24 de la Convention de l'Organisation des Nations unies (ONU) relative aux droits des personnes handicapées, renvoyant ainsi directement au rapport très polémique de sa rapporteuse spéciale M^{me} Devandar-Aguilas. Celle-ci avait en effet marqué les esprits en demandant « *instamment à la France de fermer les établissements médico-sociaux existants* » sous prétexte qu'ils seraient « *une source de ségrégation systématique et une violation des droits de l'homme* ». C'est donc d'emblée un très mauvais signal envoyé à celles et ceux qui font l'inclusion scolaire. La position très dogmatique et très simpliste de la rapporteuse spéciale de l'ONU n'envisage le handicap qu'à travers le prisme du binôme inclusion-exclusion, au mépris des conditions de scolarisation. La possibilité des établissements spécialisés comme lieu d'épanouissement n'est pas du tout envisagée, alors même que la Commission européenne des droits de l'homme reconnaissait en janvier 2019 que « *la vie en établissement spécialisé plutôt qu'en milieu ordinaire ne viole pas le droit à l'éducation et convient à l'épanouissement des élèves handicapés* ».

Passant outre les notifications des maisons départementales des personnes handicapées (ici, la MDPH de Cergy, dans le Val-d'Oise), l'organisation de l'aide aux élèves en situation de handicap sera désormais confiée à des coordonnateurs d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), à des inspecteurs de l'Éducation nationale ou des personnels de direction.

L'INCLUSION
COMME CHEVAL
DE TROIE DE
LA LIBÉRALISATION
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE EST
EN MARCHÉ !

TOUTES ET TOUS À PIAL ?

La circulaire crée les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) pour « *coordonner les moyens d'accompagnement humains* ». Dans les faits, il s'agit de passer outre les notifications des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), qui évaluent collectivement, notamment en présence de représentants des personnes handicapées, les formes et modalités de la compensation du handicap, pour confier à des coordonnateurs d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), à des inspecteurs de l'Éducation nationale ou des personnels de direction l'organisation de l'aide aux élèves en situation de handicap. Cette aide étant en grande partie incarnée par les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), qui sont les personnels contractuels de l'Éducation nationale les moins formés et les moins bien payés. CQFD.

Les Pial ont vocation à accompagner la libéralisation des établissements médico-sociaux qui deviendront des plates-formes d'appui et de conseil au milieu ordinaire plutôt que de prendre en charge globalement les élèves dans un environnement adapté.

FORMATION, TEMPS DE CONCERTATION ?

Le texte rappelle à juste titre que « *la scolarisation des enfants en situation de handicap nécessite une réflexion partagée en équipe* », or nulle mention n'est faite de temps de concertation supplémentaire : cela sera pris sur le temps aujourd'hui dédié aux parents, aux concertations ou aux projets personnels de scolarisation. De même, les enseignants « ordinaires » qui accueilleront au sein de leur classe ces enfants bénéficieront d'un « *volume horaire de six heures de formation* », mais lissées... « *sur plusieurs années* ». Un joli tour de passe-passe, un de plus, pour appeler formation ce qui relève notoirement de l'information.

ÉVALUER POUR MANAGER ?

Le directeur académique des services de l'Éducation nationale doit organiser une « *commission départementale de suivi des projets de scolarisation* », « *une instance locale d'évaluation* » qui s'inscrit dans le cadre d'une démarche qualité. Cela confirme les procédures managériales à l'œuvre dans l'outil sur lequel repose toute la politique inclusive du gouvernement : Qualinclus, un outil de gestion de l'inclusion fondé sur des contrats d'objectifs et de moyens. L'inclusion comme cheval de Troie de la libéralisation de l'Éducation nationale est en marche ! ■



© Chatham/Wikimedia Commons

CARAVANE ET ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'INCLUSION À POITIERS

Lancé au printemps 2019, ce projet fédéral de la FSU 86 est né de la volonté de partager les informations et de débattre sur le projet gouvernemental d'« école inclusive », qui prévoit de scolariser 50 % des élèves actuellement scolarisés en établissement sociaux et médico-sociaux (ITEM, IME, etc.) en milieu « ordinaire ». Nous avons souhaité que ces discussions puissent réunir des collègues enseignants et non enseignants, mais aussi les familles et des responsables politiques locaux.

Par **MURIEL CORET**, collectif FDE,
et **GILLES TABOURDEAU**, INSPÉ de Poitiers

On peut dégager un bilan et des axes de réflexion à partir des échanges et témoignages nombreux qui ont eu lieu lors des six « étapes » de la caravane dans plusieurs communes de la Vienne :

- l'état des lieux est sévère tant celui établi par les enseignants, que ceux établis par les familles et les personnels non enseignants: ils dénoncent les manques d'accompagnement, les tensions dans les classes, le manque de moyens pour la prise en charge, les délais de traitement des dossiers pour l'obtention des soins, etc.
- la méthode employée par le ministère pour mettre en œuvre son projet est vivement contestée: absence d'information, manque de concertation avec les personnels concernés, effectifs insuffisants, etc. Dans ces conditions, l'inclusion est une « injonction » supplémentaire, une de plus. Sans concertation ni moyens, certains témoins considèrent qu'il peut y avoir risque de maltraitance envers les enfants ;
- il en résulte un questionnement sur la conception même de l'inclusion, la nécessité d'une (re) définition et d'une réflexion sur les objectifs réels: l'injonction à « donner accès » à l'école ne suffit pas pour répondre à l'intérêt général premier de tous les enfants – il faut débattre des dimensions éducatives et sociales.

UNE JOURNÉE DE FORMATION-DISCUSSION

À partir des apports de ce voyage de la Caravane de l'inclusion, la FSU 86 a organisé début novembre des États généraux de l'inclusion sous la forme d'une journée de formation-discussion avec Alexandre Ployé, enseignant-chercheur à l'INSPÉ de Créteil. Cette journée a permis, à la lumière des recherches des champs de la sociologie et des sciences de l'éducation, d'analyser collectivement les témoignages recueillis. Selon A. Ployé, ils ne plaident pas pour « moins » d'inclusion, mais pour « une école inclusive reposant sur quatre piliers » :

- une vision moins idéalisée et tyrannique de l'inclusion, elle n'est pas « la fin de l'histoire » mais un pas de plus vers une école démocratique ;
- une définition anthropologique de l'inclusion qui mette au premier rang des gestes inclu-

sifs pour tous, même dans des lieux qui ne le seraient pas ;

- un accompagnement clinique, réel, collectif, des enseignants car l'inclusion est la matrice de fantasmes négatifs ;
- une formation initiale et continue qui ne se contente pas de « ripoliner » les formations actuelles. ■

L'ÉTAT DES LIEUX EST SÉVÈRE: MANQUE D'ACCOMPAGNEMENT, TENSIONS DANS LES CLASSES, MANQUE DE MOYENS POUR LA PRISE EN CHARGE, DÉLAIS DE TRAITEMENT DES DOSSIERS POUR L'OBTENTION DES SOINS...



INCLUSION DANS L'ESPACE SCOLAIRE OU INCLUSION DANS DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ?

Affirmation des droits de toute personne à accéder aux institutions, quelles que soient ses éventuelles particularités, la mise en place d'une école dite « inclusive » signerait l'accomplissement effectif du principe d'éducabilité de toutes et tous. Un tableau presque idyllique, mais qu'en est-il réellement dans la pratique ?

Par **VINCENT CHARBONNIER**
et **MARIE-FRANCE LE MAREC**, collectif FDE

Notre époque, affirme-t-on avantageusement, serait celle des accomplissements. Ainsi du « socle commun de connaissances et de compétences » – auquel la « culture » a été ajoutée en 2013 – qui réaliserait l'ambition du plan Langevin-Wallon (1947). Ainsi également de la mise en place d'une école dite « inclusive » qui signerait l'accomplissement effectif du principe d'éducabilité de toutes et tous, principe qui est la prémisse fondamentale de toute humanité et de toute école finalement. Toutes et tous capables ! Toutes et tous éducatibles ! Ces « accomplissements », ou réputés tels, ne laissent pas d'interroger cependant sur leur consistance même, en particulier pour l'éducation inclusive, dont on pressent que sa qualification joue avec son antonymie, et que, par conséquent, une école inclusive serait, sinon la négation, au moins le refus d'une école exclusive et donc excluante.

UNE CONNOTATION QUI SE VEUT AFFIRMATIVE ET POSITIVE

Par ce terme d'inclusion se désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à chacun et à chacune, quelles que soient ses éventuelles particularités. L'expression d'« inclusion scolaire » s'applique-t-elle donc à l'ensemble des enfants, et en particulier à celles et ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont des « besoins éducatifs particuliers ». Ce faisant, le terme s'oppose à celui d'« exclusion » – dont il faut relever l'extension de l'usage pour reformuler la question sociale (pauvreté et chômage) –, et il marque d'emblée sa connotation qui se veut affirmative et positive. Car l'inclusion scolaire ne s'oppose pas seulement à l'exclusion mais aussi à l'intégration,

SA QUALIFICATION JOUE AVEC SON ANTONYMIE ET, PAR CONSÉQUENT, UNE ÉCOLE INCLUSIVE SERAIT, SINON LA NÉGATION, AU MOINS LE REFUS D'UNE ÉCOLE EXCLUSIVE ET DONC EXCLUANTE.



c'est-à-dire à l'idée que c'est aux enfants de s'intégrer à l'école, entendue comme le cours normal des choses. En ce sens, l'inclusion apparaît-elle plus généreuse et plus conforme au principe de l'éducabilité. Ainsi que l'écrivent M. Chauvière et É. Plaisance (2005), « les enfants intégrés peuvent en effet être perçus comme des "visiteurs" en provenance des milieux spécialisés et non comme des membres à part entière de la communauté scolaire ». Aussi, l'éducation inclusive implique-t-elle une « double transformation » des écoles, pour qu'elles deviennent : a) des « communautés » ouvertes » à toutes et à tous les élèves, « sans restriction », et b) « des pratiques, pour permettre les apprentissages », quelle que soit la diversité des élèves. On le voit, une telle option est « non seulement pédagogique mais plus profondément sociopolitique ».

L'INCLUSION N'EST PAS LA SCOLARISATION !

Ce renversement de paradigme, cependant, ne parvient pas complètement à oblitérer un point aveugle ou bien un angle mort, qui caractérise l'école inclusive



et la relie directement à ce qui fut naguère nommé l'« éducation spéciale », à propos de laquelle É. Plaisance (2007) observe justement que, d'une manière générale, son qualificatif – « spécial » donc – renvoie à une caractéristique jugée « *différente par rapport à l'ordre commun ou ordinaire* ». Il poursuit en notant d'ailleurs, et ce point est crucial, que « *dans l'enseignement ou l'éducation, le "spécial" a principalement visé, non pas des contenus pédagogiques, mais une population spécifique d'élèves: anormaux, arriérés, inadaptés, déficients, handicapés, etc.* » (nous soulignons). Il a bien été relevé, en effet, que l'inclusion relève encore souvent « *d'un déplacement plutôt du corps par sa présence dans tel ou tel lieu, au détriment d'une inscription pleine et entière dans les processus d'apprentissage* » (Bourdon, 2020 ; nous soulignons). Pour le dire autrement et de manière tranchée, l'inclusion n'est pas la scolarisation !

Les promoteurs du paradigme de l'inclusion, comme S. Ebersold (2009), parlent clairement d'une « *réinvention de l'institution scolaire* », n'hésitant pas à

revendiquer une école « *post-disciplinaire* ». Dorénavant, le référentiel politique consiste en « *la reconnaissance des personnes à occuper des places, sans que cette attribution soit soumise à conditions* », souligne J. Zaffran (2019), qui ajoute, un peu plus bas : « *Adossée à la fonction de socialisation de l'école, l'inclusion scolaire ne préconise plus une accommodation de l'élève à l'école, mais une adaptation de l'école à l'élève, avec l'objectif de préparer chacun à entrer dans la société inclusive.* »

UNE ÉCOLE FRAGMENTÉE

Que peut-on en conclure ? Pas grand-chose si ce n'est que la puissance d'expansion du paradigme de l'école inclusive, recouvert du chrème de la bienveillance, semble de plus en plus devenir la camisole qui se résout dans une fragmentation de fait au sein de l'école et de la forme scolaire, sous l'apparence d'une inclusion égalitaire, mais cantonnée à certains lieux (Segpa, REP, etc.). Cette fragmentation est fort bien résumée par J. Zaffran quand il observe que le paradigme inclusif conçoit la communauté citoyenne et moderne comme « *le produit d'arrangements plus ou moins stables de l'activité sociale, arrangements parfois impossibles mais laissés à la charge des enseignants* » (Zaffran, 2019 ; nous soulignons).

Ce disant, nous sommes déjà entrés, sans coup férir peut-être, dans l'ère d'une école fragmentée (Barrère et Delvaux, 2017), d'une école faite de dispositifs aussi divers que variés, renonçant de fait à l'idée qu'elle puisse être un creuset culturel et social émancipateur pour chacun-e, pour construire une culture commune. Cette école « de dispositifs » que l'on pourrait qualifier de « *dispositive* » est aussi et par ce fait même une école « *impositive* », c'est-à-dire profondément asservie à toutes les dispositions possibles, en particulier celles qui la réduisent à n'être que la production d'une force de travail, qui obéit aux règles de la sélection sociale (cf. les marqueurs sociologiques de l'inclusion scolaire) et à l'exigence de sa « *remarchandisation* » croissante. ■

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Bodin R., *L'institution du handicap. Esquisse pour une théorie sociologique du handicap*, La Dispute, Paris, 2017.
- Agamben G., *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Rivages, Paris, 2007.
- Barrère A. et Delvaux B., « La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, 2017.
- Bourdon P., « Construction sociale du handicap et école inclusive », *Carnets rouges*, n° 18, 2020.
- Chauvière M. et Plaisance É., « Inclusion », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, Paris, 2005.
- Ebersold S., « Autour du mot: "Inclusion" », *Recherche et formation*, n° 61, 2009.
- Foucault M., *Les Anormaux: cours au Collège de France (1974-1975)*, EHESS, Gallimard, Éd. du Seuil, Paris, 1999.
- Gillig J.-M., « L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 36, 2006.
- Plaisance É., « Éducation spéciale », in A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, 2007.
- Plaisance É., Belmont B., Vérillon A. et Schneider C., « Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, 2007.
- Zaffran J., « Ce qu'inclure veut dire, à l'école et ailleurs », in E. Dugas, *Handicap et recherches: regards pluridisciplinaires*, Éd. du CNRS, Paris, 2019.

LA PUISSANCE D'EXPANSION DU PARADIGME DE L'ÉCOLE INCLUSIVE SEMBLE DE PLUS EN PLUS DEVENIR LA CAMISOLE QUI SE RÉSOUT DANS UNE FRAGMENTATION DE FAIT AU SEIN DE L'ÉCOLE, SOUS L'APPARENCE D'UNE INCLUSION ÉGALITAIRE, MAIS CANTONNÉE À CERTAINS LIEUX.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE

OU QUAND LES MOTS NE SONT PAS DES PIERRES¹

Levier fondamental pour accéder à une éducation équitable et à une justice sociale, l'école représente un cadre essentiel pour le développement de l'éthique inclusive. L'analyse d'une enquête exploratoire menée auprès de trente-huit étudiants de première et seconde année du master MEEF conduit à penser que les incertitudes des métiers de l'enseignement sur l'éducation inclusive sont générées par des injonctions paradoxales concernant l'analyse et l'interprétation des besoins éducatifs.

Par **MAGDALENA KOHOUT-DIAZ**, professeure en sciences de l'éducation, université de Bordeaux, LACES

L'ACTIVITÉ RECHERCHE EN CONTEXTE PROFESSIONNEL EST UNE VOIE PRIVILÉGIÉE POUR QUESTIONNER LES SITUATIONS ET LES PRATIQUES DIDACTIQUES, PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES AFIN QUE CHACUN PUISSE CONSTRUIRE UN STYLE PÉDAGOGIQUE PROPRE.

L'éducation et l'école inclusive, ce sont avant tout des idéaux humanistes. En tant que tels, elles sont prescrites : elles s'articulent en effet autour de textes de référence supranationaux produits par des organisations internationales (Unesco, Unicef, etc.) lors de conférences de consensus et de forums internationaux sur l'éducation inclusive. L'éthique inclusive représente indiscutablement un nouvel horizon pour les politiques mondiales d'éducation et de formation. La « Déclaration d'Incheon » de 2015 (« Éducation 2030 ») définit, par exemple, un cadre d'action pour la mise en œuvre d'une éducation équitable, inclusive et de qualité pour tous et tout au long de la vie, l'école étant l'un des leviers fondamentaux pour accéder à cette équité et à cette justice sociale (Objectif de développement durable 4 : « Assurer l'accès à une éducation de qualité pour tous sur une base égale et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »).

Mais si elles font l'objet de textes de cadrage et de dispositifs innovants nationaux, relativement nombreux en France depuis les trois dernières années², ces mutations inclusives se confrontent aux réalités de terrain. Les gestes professionnels concrets des enseignants qui incarnent ces idéaux au quotidien sont tributaires d'environnements singuliers et d'un style professionnel propre à chacun, construit en/par la formation tout au long de la vie.

INJONCTIONS PARADOXALES

Comment ces deux aspects s'articulent-ils ? Notre analyse prend appui sur une enquête menée auprès de trente-huit étudiants de première et seconde année de la mention « professorat des écoles du master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » qui fréquentent le séminaire de recherches intitulé « Éducation inclusive et diversités : scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers ». Des observations et des entretiens ont été menés, collectifs et individuels, longitudinaux sur les deux années.

Les premiers constats de cette enquête exploratoire (Kohout-Diaz, 2017) conduisent à penser que les incertitudes des métiers de l'enseignement

sur l'éducation inclusive sont générées par des injonctions paradoxales (voire « paradoxantes » ; cf. Gaulejac, 2019) concernant l'analyse et l'interprétation des besoins éducatifs. Plus exactement, les étudiants sont insécurisés par un malentendu structurel et implicite de la formation : ils aspirent à des informations issues des sciences médicales et neurobiologiques à propos des divers troubles des apprentissages et/ou du comportement. Souvent, ces informations sont données assorties de conseils didactiques et pédagogiques sans qu'aucune information ne soit fournie sur ce qui fait l'articulation entre ces nosographies et les gestes professionnels recommandés. Autrement dit, qu'est-ce qui habiliterait un médecin ou un chercheur en santé publique par exemple à proposer des conseils pédagogiques ? Nombreux sont pourtant ceux qui en donnent (Kohout-Diaz, 2013).

CONSTRUIRE DES RÉPONSES COLLECTIVES ET ÉVOLUTIVES

Un autre point de vue, non exclusif, consiste à penser que l'analyse des besoins se fait en contexte, qu'elle est unique, précise et qu'elle se construit. Les métiers d'enseignant et celui de formateur s'apprennent. Cela explique même l'existence d'une formation : la nécessité qu'elle soit personnalisée, concrète, articulée avec une analyse de l'expérience de terrain. Cette approche permet de ne pas déposséder les enseignants de leur expertise propre : il s'agit d'analyser (pour chaque élève sans exception) les situations d'un point de vue didactique, pédagogique et éducatif pour construire des réponses collectives et évolutives qui puissent répondre à ce que l'enseignant a pu en saisir. Quant à l'incertitude liée au fait que l'on ne sache jamais d'avance ce qui sera efficace, loin d'être un obstacle à éradiquer, elle est une chance formidable de se placer dans le seul positionnement qui ne soit pas une imposture éthique, à savoir celle d'une professionnalité construite autour d'une recherche subjectivée et en actes.

Nous faisons donc l'hypothèse que l'activité recherche en contexte professionnel est une voie privilégiée pour questionner les situations et les pratiques didactiques, pédagogiques et éducatives afin que chacun puisse construire un style pédagogique

1. « Gardons-nous avec soin de transformer les mots en pierres », J. Lacan, *Propos sur la causalité psychique* (1946) apud Lacan, 1966, p. 161.

2. Décret n° 2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée ; « Cap école inclusive » en ligne : education.fr/cid144057/cap-ecole-inclusive.html ; circulaire de rentrée 2019 – École inclusive (BOEN du 5 juin 2019), la loi n° 2019-791 pour une « école de la confiance » entérine la création des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial).

propre. Ce style est la clé de l'efficacité dans un métier dit « de l'humain ». À l'heure où les équipes des nouveaux Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) se concertent sur les modifications à apporter aux maquettes de formation des enseignants et des personnels éducatifs, il convient de souligner que l'approche inclusive ne peut exclusivement se décréter ou se prescrire. Ces mouvements descendants lui sont même d'un certain point de vue antinomiques car le vœu de réalisation de l'idéal pour tous, de manière homogène, peut écraser a priori la possibilité du cas particulier et de l'exception qui – souvent – rend pour un enfant l'univers scolaire respirable. Il s'agit de se situer au plus près de chaque situation, loin du forçage.

L'ENSEIGNANT INCLUSIF, UN PRATICIEN DU CONCRET

Pour le professionnel de l'éducation, cela signifie se former à un style herméneutique, une interprétation de la langue scolaire et éducative, à la fois commune et privée, à la jonction de ce qui fait lien social. Ce style inclusif (Kohout-Diaz, 2018) comporte une part d'inconnu car il est caractérisé par l'inadéquation des valeurs, du dire et des actes. C'est pour cette raison que l'activité d'interprétation est une activité continuée de la diversité croissante des publics scolaires, qui englobe l'interprète lui-même, dès lors qu'il ne démissionne pas devant cette responsabilité. L'enseignant inclusif est en ce sens un enseignant stylé, praticien du concret, sujet impliqué et citoyen responsable précisément parce qu'incertain.

Invisibilisés dans leurs pratiques ordinaires, les enseignants sont aujourd'hui nombreux à être des professionnels inclusifs. Ils se trouvent pourtant aujourd'hui pris en étau entre des idéaux et des valeurs étroitement liés à leur histoire, des contraintes qui les mettent en défaut et des prescriptions parfois contradictoires. Désorientation, perte de sens et de motivation, sentiment d'impuissance et de non-reconnaissance, voire de maltraitance managériale et de disqualification s'expriment abondamment. L'approche humaniste d'ouverture à la diversité en éducation risque d'être largement écornée par la mise au pas du corps étranger. ■



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Gaulejac V., « Système paradoxant », in A. Vandeveld, P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique*, Érès, Toulouse, 2019.
- Kohout-Diaz M., « Usages des catégories de santé mentale par l'école. Que diffusent les inspections académiques sur le TDA/H ? », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF & AECSE)*, université de Montpellier, Lirdef 26-30, août 2013 ; « Incertitudes de l'éducation inclusive: obstacles ou moteurs de la formation des enseignants ? » *Spirale* n° 60, 2017, p. 71-87 ; *Éducation inclusive. Un processus en cours*, Érès, Toulouse, 2018.
- Lacan J., *Écrits*, Éd. du Seuil, Paris, 1966.

L'APPROCHE
INCLUSIVE
NE PEUT
EXCLUSIVEMENT
SE DÉCRÉTER
OU SE PRESCRIRE.



LA FORMATION CONTINUE ET LE CAPPEI, OUTIL DE CRÉATION DE RESSOURCES POUR L'INCLUSION ?

Même si la formation CAPPEI apporte un nouvel esprit inclusif, des améliorations sont nécessaires tant sur les contenus que sur les formes d'organisation et sur les aspects budgétaires. Si l'État veut soutenir sa politique inclusive, cette formation est cruciale. Les écoles ont en effet besoin d'enseignants spécialisés, ressources pour les élèves mais aussi pour les équipes.

LA FORMATION INSISTE SUR DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET EST FONDÉE SUR TROIS PILIERS : LA NON-DISCRIMINATION, L'ACCESSIBILITÉ (DES APPRENTISSAGES) ET LA COMPENSATION.

Par **MARIE TOULLEC-THÉRY**,
maîtresse de conférences, université de Nantes-INSPÉ, CREN,
cochargée de mission pour l'école inclusive

QU'EST-CE QUE LA FORMATION CAPPEI ?

La formation au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) engage la formation des enseignants spécialisés vers une dimension « inclusive » qui, en France, a été instaurée par la loi de 2005, puis réaffirmée par la loi de refondation de l'école (2013) et la loi pour une école de la confiance (2019).

Il s'agit de 300 heures de formation en plus desquelles les enseignants sont accompagnés par un pair-tuteur. Des visites sont aussi effectuées par un conseiller pédagogique. S'y ajoute également un volume de 100 heures sous la forme de modules d'initiatives nationales (MIN) qu'un enseignant peut demander pendant les cinq années qui suivent l'obtention du CAPPEI.

Il s'agit d'une formation professionnelle spécialisée, en alternance, certifiant conjointement des enseignants spécialisés du 1^{er} et du 2^d degré, avec un tronc commun qui représente près de la moitié des heures de

formation. Si les stagiaires sont formés à des pratiques auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, ils se voient aussi attribuer des missions d'enseignant-ressource au sein des établissements.

QUELLES DIFFÉRENCES AVEC LES FORMATIONS ANTÉRIEURES ?

Les stagiaires sont formés dans le cadre d'un parcours, « grande difficulté » ou « handicap ». La formation est donc moins spécifique à un poste, mais insiste plus sur des pratiques professionnelles à envisager pour favoriser une scolarisation inclusive, et est fondée sur trois piliers : la non-discrimination, l'accessibilité (des apprentissages) et la compensation.

La notion de ressource prend alors le pas sur la spécialisation, dans le sens où, d'une part, les dispositifs spécialisés (dans ou hors l'école) se rapprochent de l'école ou de la classe ordinaire, et, de l'autre, la scolarisation en milieu ordinaire nécessite un travail pluricatégoriel, allant jusqu'à la co-intervention ou le co-enseignement. Il s'agit donc d'une modification cruciale du travail de l'enseignant spécialisé qui devient celui qui impulse, rend possible, soutient une scolarisation, au plus près de l'ordinaire.

DES DIFFICULTÉS NOTABLES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE CETTE FORMATION

Une entrée persistante par les troubles

La circulaire de 2017 ne fait pas un choix clair entre l'enjeu de non-discrimination de la scolarisation inclusive – qui passe d'abord par l'accessibilité des situations d'apprentissage – et l'attention soutenue qu'elle attribue aux catégorisations – les modules d'approfondissement ont une entrée par type de trouble. Cette manière de construire la formation laisserait penser que les particularités et les troubles des élèves seraient plus importantes que la nature et la qualité des situations d'apprentissage. C'est une priorité donnée sur l'individu par rapport au groupe, à l'adaptation plus qu'à la différenciation pédagogique.

La place de la recherche

Cette certification n'a pas été d'emblée pensée et articulée avec un master MEEF. Les réponses sont alors locales. Ainsi, l'obtention d'un CAPPEI est parfois équivalente à un master 1, plus rarement à un master 2, et parfois encore elle ne bénéficie d'aucune équivalence¹. De plus, les stagiaires ne rédigent pas un mémoire mais un dossier pour valider le CAPPEI, ce qui les éloigne des attentes d'un master puisque les ancrages conceptuels et théoriques sont minorés. À cet égard, l'université de Nantes propose une solution originale puisque, après l'obtention du CAPPEI, les lauréats peuvent s'inscrire dans un master 2 « métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap » – qui relève de la 4^e mention (PIF) des masters MEEF –, le CAPPEI et l'expérience professionnelle étant équivalents au M1.

La modularité de la formation

Cette formation est modulaire et a multiplié les modules, alors que sur une académie, le nombre de stagiaires peut s'avérer restreint. Dans l'académie de Nantes par exemple, il y a environ 50 stagiaires par an. Un paradoxe apparaît. Si la pression vers les INSPÉ est forte pour ouvrir des modules de proximité, le petit nombre de stagiaires rend soit impossible cette ouverture, soit contraint à n'ouvrir certains modules que sur

un seul site, obligeant certains stagiaires à devoir se déplacer dans toute l'académie².

Des modules d'initiative nationale (MIN) pas budgétisés

Les enveloppes départementales pour la formation CAPPEI sont limitées et le coût des déplacements entraîne une chute du nombre de stagiaires, encore plus lorsque certains sont formés à des parcours CAPPEI (handicap visuel, physique ou auditif, par exemple) ou de direction de SEGPA qui nécessitent de se rendre à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés à Suresnes (Hauts-de-Seine). Enfin, la formation CAPPEI ouvre normalement à 100 heures de MIN qui ne sont quasiment pas budgétisées.

Une formation académique mais des recrutements départementaux

La question du recrutement est délicate, à deux niveaux. Tout d'abord, chaque département sélectionne des enseignants, selon ses besoins annuels. Leur enveloppe de formation étant faible, le nombre potentiel de stagiaires est alors limité. Une anticipation des départs sur plusieurs années avec une ou deux priorités annuelles de parcours serait pourtant nécessaire pour étoffer le nombre de stagiaires par groupes. Ensuite, la formation de 300 heures s'étale sur quatre sessions annuelles de trois semaines chacune. S'il est possible de remplacer les personnes du 1^{er} degré (brigade de remplaçants dédiés), il n'en est rien pour le 2^d degré.

Si cette formation CAPPEI offre aux enseignants du 1^{er} et du 2^d degré une possibilité de développer leur professionnalité pour aller vers une école plus inclusive, elle souffre, en revanche, d'une articulation parfois difficile avec les directions des services départementaux de l'Éducation nationale, de moyens restreints mis à disposition et surtout d'une mise en œuvre complexe. Nous déplorons aussi un certain éloignement de la recherche dû au choix de supprimer le mémoire. ■

LA FORMATION CAPPEI SOUFFRE D'UNE ARTICULATION PARFOIS DIFFICILE AVEC LES DIRECTIONS DES SERVICES DÉPARTEMENTAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE MOYENS RESTREINTS ET SURTOUT D'UNE MISE EN ŒUVRE COMPLEXE.

1. Incidemment se pose la question des frais d'inscription à l'université quand on est stagiaire CAPPEI : qui les paie ? Les stagiaires ? L'employeur (l'Éducation nationale) ?
2. À titre d'exemple, les stagiaires des parcours EGPA suivront un tronc commun (144 heures) à Nantes, un module (52 heures) à Angers, un autre (52 heures) au Mans et la professionnalisation (52 heures) à la Roches-sur-Yon. Ils auront ainsi parcouru quatre des cinq départements de l'académie. En outre, les groupes de stagiaires selon les modules sont peu stables et il est ardu d'anticiper, en amont, une formation cohérente où il n'y ait pas de redites entre les divers modules.

QUELQUES REPÈRES INSTITUTIONNELS

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », dite loi handicap, reconnaît à tout enfant en situation de handicap le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile.

Le décret n° 2017-169 du 10 février 2017 crée le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) pour les enseignants du 1^{er} et du 2^d degré de l'enseignement public, titulaires et contractuels employés par contrat à durée indéterminée, ainsi que les maîtres contractuels, les maîtres agréés et les maîtres délégués employés par contrat à durée indéterminée des établissements d'enseignement privés sous contrat.

La circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au CAPPEI précise :

- les modalités de mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée ;
- les modalités d'organisation de l'examen du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

UN CODE DE LA JUSTICE PÉNALE DES MINEURS, POUR QUOI FAIRE ?*

En septembre 2019, la garde des Sceaux a présenté une ordonnance portant partie législative du Code de la justice pénale des mineurs. Jusqu'à maintenant, la justice des enfants reposait sur l'ordonnance du 2 février 1945, issue du Conseil national de la Résistance. Ces nouvelles dispositions, qui doivent être adoptées avant l'été par le Parlement, sans débat démocratique, s'inscrivent dans la droite ligne des politiques répressives à l'œuvre ces dernières années.

Par **SONIA OLLIVIER**,
éducatrice à la Protection judiciaire de la jeunesse,
cosecrétaire nationale du SNPES/PJJ-FSU

Un Code de la justice pénale des mineurs, pour quoi faire ? C'est bien là toute la question ! Actuellement, la justice des enfants repose sur l'ordonnance du 2 février 1945, issue du Conseil national de la Résistance, dont le préambule prévoit la spécialisation des acteurs de la justice des enfants par rapport à celle des adultes et la primauté de la réponse éducative sur la répression, étant entendu qu'un enfant en situation de délinquance est avant tout un enfant en danger. Au fil du temps et des faits divers, bien que la délinquance juvénile n'ait pas augmenté depuis quinze ans, ce texte a subi de multiples modifications tendant à en rendre son application plus coercitive. Dans ce contexte, une réforme était donc souhaitable. Cependant, le projet de code imposé actuellement par le gouvernement, sans débat démocratique, loin de revenir aux principes fondateurs du préambule et d'insister sur les notions de protection et d'éducation dues aux adolescents parmi les plus en difficulté, s'inscrit dans la droite ligne des politiques répressives à l'œuvre ces dernières années.

PROCÉDURES ACCÉLÉRÉES ET AUTOMATICITÉ DES RÉPONSES PÉNALES

Il va même au-delà, par exemple, en banalisant les mesures de contrôle et d'enfermement à l'égard des 13-15 ans, reconnus responsables pénalement. Les missions éducatives qui consistent à entrer en relation avec un jeune et sa famille, à tenter de comprendre avec lui ce qui s'est joué dans son passage à l'acte, d'analyser sa problématique, de le réinscrire dans son histoire familiale, de l'aider à réaliser la gravité de cet acte, à trouver d'autres moyens d'expression, à dépasser ses difficultés, de l'accompagner dans son cheminement et d'apporter une expertise au juge pour éclairer sa décision en fonction de sa personnalité, de son évolution et de ses besoins, ces missions éducatives, qui réclament du temps, ne sont plus envisagées que comme un temps de mise à l'épreuve dans des délais contraints, répondant à des logiques comportementalistes. Ces délais se réduisent encore lorsque l'adolescent est mis en cause pour un nouveau délit, avec des procédures accélérées et une automaticité des réponses pénales qui restreignent l'individualisation de la décision judiciaire.

CETTE JUSTICE
A SURTOUT
BESOIN DE TEMPS
ET DE MOYENS
POUR POUVOIR
RÉELLEMENT
ACCOMPLIR
LES MISSIONS
QUI SONT
LES SIENNES.

* Dans la perspective de ce dossier sur l'inclusion, il nous a paru important d'évoquer les problématiques spécifiques à la justice des mineurs, soumise, depuis plusieurs années maintenant, à des attaques incessantes qui ne cessent de la tordre et de l'affaiblir. Sollicité, le Syndicat national des personnels de l'éducation surveillée/PJJ-FSU n'a pas eu le temps de nous adresser un texte. Aussi, reproduisons-nous, avec son autorisation, le texte que S. Ollivier, cosecrétaire nationale du SNPES/PJJ-FSU, a récemment publié dans la presse quotidienne (NDLR).

UN NOMBRE IMPORTANT DE DÉCISIONS DE PRIVATION DE LIBERTÉ

Enfin, ce projet de code vient confirmer, voire faciliter les pratiques discriminatoires de certains tribunaux à l'égard des mineurs isolés étrangers, qui consistent pour le parquet à recourir systématiquement à des procédures accélérées. Ces procédures, souvent justifiées par des craintes de non-représentation de ces mineurs au moment de leur jugement, aboutissent à un nombre important de décisions de privation de liberté pour « les mettre à l'abri ». Ainsi, par exemple, en 2019, au tribunal pour enfants de Paris, sur 4 333 enfants déferés, 68 % étaient des mineurs isolés étrangers, parfois pour des délits de subsistance. Dans certaines prisons, comme à Fleury-Mérogis, ils peuvent représenter plus de 45 % des enfants incarcérés. Ce code qui doit être adopté avant l'été par le Parlement, lui aussi dans le cadre d'une procédure accélérée, va à l'encontre d'une justice protectrice, éducative, humaniste et émancipatrice telle que nous la défendons à l'égard de la jeunesse. Cette justice a surtout besoin de temps et de moyens pour pouvoir réellement accomplir les missions qui sont les siennes. ■

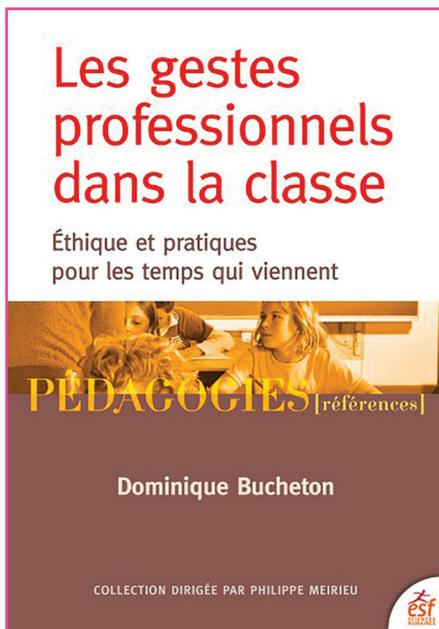
Ce projet de code va à l'encontre d'une justice protectrice, éducative, humaniste et émancipatrice.



ENSEIGNANT, UN MÉTIER PROFONDÉMENT HUMAIN

Bilan d'un long parcours consacré à la compréhension du travail d'enseignement, le livre de Dominique Bucheton propose une étude du métier d'enseignant qui en explicite les ancrages sociaux, politiques, en les articulant aux dimensions plus strictement professionnelles.*

Par **PIERRE SÉMIDOR**,
collectif FDE



À lire Dominique Bucheton, on comprend vite qu'elle n'apprécie pas la manière dont Jean-Michel Blanquer dévoie des mots comme « bienveillance » ou « confiance », que sa conception du métier d'enseignant est frontalement opposée à la gouvernance que le ministre veut imposer pour le fonctionnement des établissements, le travail quotidien des enseignants et enseignantes et leur formation. L'auteure insiste en particulier sur la notion d'éthique qui peut éclairer l'engagement et la prise de responsabilité professionnelle et qu'elle oppose à la déontologie qui se réduit à une mise en conformité avec la règle.

Son ouvrage est d'abord le bilan d'un long parcours consacré à la compréhension du travail d'enseignement ; l'auteure rend compte d'une succession de travaux de recherche au sein d'équipes et de dispositifs variés, à tisser de manière parfois inédite des sources multiples et des cadres théoriques. Ce parcours sinueux n'est pourtant pas dénué de rigueur : il est continuellement orienté par l'exploration des gestes professionnels proposés par A. Jorro (2002) dont l'étude est structurée par une proposition d'analyse systémique : le multi-agenda enseignant que D. Bucheton utilise pour articuler les différents grains de recherche. Ce bilan se trouve enchâssé

dans une étude du métier d'enseignant qui en explicite les ancrages sociaux, politiques, en les articulant aux dimensions plus strictement professionnelles.

RÉSISTANCE AU MANAGEMENT ULTRALIBÉRAL

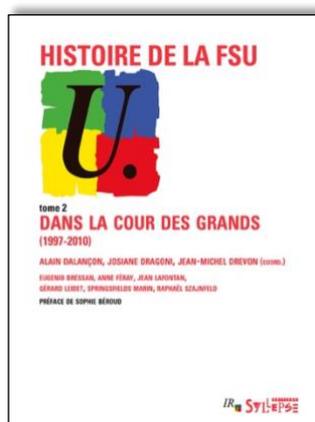
La première partie présente une analyse générale de la société et des conditions d'enseignement : évolutions technologiques, mais aussi politiques et sociales, incertitudes écologiques, etc. Ce bilan appelle à la résistance au management ultralibéral et vise à souligner aussi bien la complexité du métier d'enseignant et la désaffection dont il est l'objet que les enjeux de l'école et l'importance de la formation des enseignants. Il revient en particulier sur les conditions d'émergence de la notion de compétences et les limites de son usage. Le dernier chapitre fait alors charnière puisqu'il rappelle à la fois les études sociologiques qui montrent le caractère discriminant des usages du langage et les travaux en psychologie culturelle et en didactique qui analysent son rôle fondamental comme outil d'enseignement.

CONSTRUCTION D'UNE POSTURE RÉFLEXIVE

La deuxième partie retrace le parcours de recherche qui a conduit à l'élaboration du modèle du multi-agenda et son rôle pour articuler les différents grains d'analyse. Ce long résumé est précisément illustré et il permet d'explicitier la focalisation sur la coactivité élèves/enseignants traitée dans la troisième partie. Les questions d'ajustements font alors l'objet d'exemples qui concernent l'étagage des enseignants et les postures des élèves. En s'intéressant aux gestes d'étude que ceux-ci s'approprient... ou non, l'auteure fait ressortir la dimension profondément humaine de l'enseignement et des apprentissages, ce qui la conduit à analyser ce qu'elle désigne comme « logiques d'arrière-plan ». La quatrième partie prend alors à nouveau du recul et propose une défense et une illustration du métier : les solutions proposées relèvent du politique mais engagent aussi le travail sur le terrain et les recherches en éducation. La formation des enseignants doit en effet permettre, en s'appuyant sur ces dernières, la construction d'une posture réflexive. La conclusion appelle alors à ne pas baisser les bras et à agir collectivement pour la défense du métier. ■

**NE PAS BAISSER
LES BRAS ET AGIR
COLLECTIVEMENT
POUR LA DÉFENSE
DU MÉTIER...**

* Dominique Bucheton, *Les Gestes professionnels dans la classe*, ESF, Paris, 2019.



Colloque FSU /IR FSU



À partir des problématiques évoquées dans le tome 2 de son histoire, la FSU et son Institut de recherches (IR-FSU) organisent un colloque.

mercredi 1^{er} avril 2020, 9h00-16h30

12 rue Cabanis, 75014 Paris

métro Glacière

Regards croisés sur syndicalisme et mouvement social du XXI^{ème} siècle

● ● ● ● Table ronde : Le syndicalisme à un tournant de son histoire en France au début du XXI^e ?

Pourquoi les potentialités ouvertes par le mouvement social de 1995 et les actions du mouvement syndical et social de 1997 à 2010 ne se sont pas traduites par des résultats à la hauteur de ces mobilisations parfois exceptionnelles, ni par des modifications des frontières entre organisations syndicales, notamment entre celles se réclamant d'une même conception de la transformation sociale ?

● ● ● ● Table ronde : La capacité représentative du syndicalisme en question ?

Pourquoi le syndicalisme est-il en perte de représentativité en France ? Faut-il interroger les fondements des structures syndicales, l'institutionnalisation du syndicalisme et les pratiques de la négociation, les modalités d'action (grèves, manifestations, pétitions...), la communication ? Y a-t-il concurrence ou convergences possibles avec d'autres formes de regroupements associatifs ou de mouvements inorganisés ?

avec les auteurs de l'ouvrage : Alain Dalançon, Josiane Dragoni, Jean-Michel Drevon

et Christophe Aguiton (Solidaires, ATTAC), Verveine Angeli (Solidaires), Gérard Aschieri (FSU, CESE), Sophie Bérout (Lyon 2), Michel Blay (IR-FSU), Annick Coupé (ATTAC), Paul Devin (FSU, IR-FSU), Maryse Dumas (IHS-CGT), Bernadette Groison (FSU), Jean-Marie Pernot (IRES), Danielle Tartakowsky (Paris 8), Benoît Teste (FSU), Bernard Thibault (BIT)

Inscriptions obligatoires sur <http://institut.fsu.fr>
Stage ouvrant droit au congé de formation syndicale
(décrets 84-474 ou 85-552)

