FSU63 PUY-DE-DÔME

Intervention de Paul Devin, président de l'Institut de recherches de la FSU, lors du stage « École inclusive », Clermont-Ferrand, 21 octobre 2022

Défendre à la fois nos conditions de travail et l'inclusion…

Chères et chers camarades,

Le questionnement de l'inclusion scolaire par le discours syndical relève pour certains d'un paradoxe.
Une fédération comme la nôtre, nous disent-ils, attachée à la démocratisation scolaire, convaincue que l'accès aux savoirs doit être égalitaire, devrait être en toute logique engagée dans une défense de l'inclusion qui considérerait tout propos critique qu'on lui oppose comme d'inacceptables réticences.
Nous ne devrions, nous disent-ils, pouvoir souscrire qu'à l'exigence pleine et entière du droit à toutes et tous d'être scolarisés.
Aussi doutent-ils qu'il soit légitime de poser la question d'une limite à la seule affirmation d'un droit à l'inclusion dans une classe ordinaire, qu'il soit acceptable d'affirmer la nécessité d'une inclusion raisonnée.
Et parfois de fustiger que nous puissions être guidés par un égoïsme des intérêts particuliers de l'enseignant qui nous amènerait à relativiser ce droit ? Voire que des préjugés archaïques viennent inconsciemment faire ressurgir quelques représentations discriminatoires ?
Je voudrais au contraire vous convaincre que c'est justement un attachement à l'existence réelle de ce droit qui peut nous conduire à défendre l'idée d'une inclusion raisonnée.

Mais commençons à examiner la réalité juridique de ce droit pour mieux le comprendre et en estimer les enjeux.
Un peu d'histoire pour commencer.
Au début du XXe siècle, fut affirmé le principe d'éducabilité, c'est-à-dire l'affirmation que tous les élèves avaient la capacité

de bénéficier d'une éducation. Cette assertion allait s'associer avec l'idée d'une éducation spéciale qui apparaissait alors comme une condition nécessaire à cette éducabilité. Face aux aliénistes qui offrent la perspective unique d'une prise en charge médicale, est défendue l'idée d'une perspective éducative donnant à l'école une légitimité dans l'éducation des enfants dits arriérés. Il faut convenir que si cette perspective constituait un progrès, elle organisait une séparation d'autant que la nomenclature des motifs de séparation n'allait cesser de se développer traitant de manière distincte les arriérés, les instables, les caractériels mais aussi les aveugles, les sourds, les malades…. En imposant les impératifs d'une catégorisation souvent peu attentive à la réalité singulière de chaque enfant.
La première évolution légale importante date de 1975 avec une loi qui ouvre les perspectives de l'intégration en renforçant l'obligation éducative pour les enfants handicapés, en incitant à leur maintien en milieu ordinaire et en organisant la reconnaissance du handicap par des décisions administratives et non plus strictement médicales (CDES, COTOREP). Cette conception intégrative - dans l'éducation nationale on parlait alors d'intégration scolaire (AIS, CLIS) - s'est renforcée par une série de lois tout au long des années 80 et 90.

Dans les années 2000, une nouvelle idée se construit dans les évolutions réglementaires et légales qui va déboucher sur la loi de 2005 qui affirme que « *toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté* ». Pour que ce droit soit effectif, la loi affirmait la nécessité de compenser financièrement le handicap et l'obligation d'accessibilité. Désormais, on parle donc d'inclusion, c'est à dire d'une exigence de transformation de la société pour que les personnes handicapées y soient incluses

Dernière étape légale, l'ambition d'une école inclusive est devenue, par la loi d'orientation de 2013, une mission fondamentale du service public d'éducation, affirmée comme une condition à l'égalité de la réussite scolaire.

Jusque-là, nous ne pouvons que nous réjouir d'une telle évolution dont l'ambition est celle de l'égalité des droits.

Mais tous les principes nécessitent de questionner leurs effets réels, à défaut de quoi nous pourrions nous satisfaire de l'exigence éthique du discours et de son abstraction idéale quand ses effets pourraient être différents voire contradictoires avec ses intentions. Une telle interrogation ne signifie pas le moindre renoncement à une volonté politique de

démocratisation de la réussite scolaire, ni la moindre concession à la certitude de l'éducabilité, ni la moindre réduction du droit absolu à l'éducation pour tous. Elle cherche seulement à échapper aux enthousiasmes naïfs qui emportés par la générosité des intentions oublient parfois que l'énoncé des principes ne peut suffire à garantir leur effectivité. Ainsi, affirmer le principe de l'inclusion ne peut se confondre avec l'affirmation pure et simple que la scolarisation en classe ordinaire doive en être la modalité unique.

Car le passage d'une conception intégrative à une conception inclusive a parfois pris les formes de l'affirmation dogmatique : « *L'école inclusive se fonde sur la seule assertion humaniste possible* » affirme une psychologue scolaire, autrice d'articles et d'ouvrages sur l'inclusion. Ce qui devient très vite : l'inclusion dans la classe ordinaire est la seule assertion humaniste possible. Comment pourrions-nous accepter, convaincus des valeurs démocratiques du débat, que soit instillé, dans une telle certitude, que toute position interrogeant l'inclusion doive être considérée, a priori, comme faisant défaut d'humanisme ? Comment l'enseignant qui agit au quotidien de sa pratique professionnelle pour permettre les apprentissages d'un élève handicapé pourrait-il supporter que l'expression de doutes, de difficultés ou d'échecs soit entachée, par principe, d'un manquement éthique ?

Revenons à la question légale. Interrogeons tout d'abord la loi française pour savoir si la scolarisation en milieu ordinaire constitue un droit absolu

La loi de 2005 affirme à la fois un principe d'égalité des droits et une obligation de mise en œuvre : « *l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie* ». La loi affirme donc l'accès à la classe ordinaire comme la finalité à poursuivre : l'action vise à assurer le maintien dans un cadre ordinaire. Mais, par ailleurs, la loi prévoit que la scolarisation d'un enfant ou d'un adolescent dans un établissement de santé ou un établissement médico-social puisse être une modalité, si, je cite, « *ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés* ». Il n'est donc pas illégitime, sur un plan juridique, de questionner les limites de l'inclusion en classe ordinaire.

Au-delà de la question légale, se pose celle des enjeux.

Quand Serge Thomazet[1] affirme, je le cite, « *La question n'est pas celle de l'efficacité de l'école inclusive […] mais bien du droit de chaque enfant à fréquenter l'école de droit commun, sans discrimination* », cela pose tout de même question. Car vous avez bien entendu le raisonnement : l'essentiel n'est pas l'efficacité des apprentissages mais la garantie d'un droit commun. Et interroger les limites de ce droit serait de nature discriminatoire.

D'un point de vue juridique, non ce n'est pas discriminatoire puisque la loi n'affirme pas un droit absolu.

Mais d'un point de vue éthique en quoi cela constituerait une avancée si le choix de cette inclusion ne questionnait pas ses effets réels sur les élèves. Devrions-nous préférer une inclusion incapable de faire progresser le niveau scolaire de l'élève à une scolarisation en milieu spécialisé qui le permettrait ? Car si le projet essentiel est d'assurer une réussite scolaire effective pour les élèves porteurs de handicap, cela nécessite d'interroger quelques arguments d'idéalité de l'affirmation inclusive.

Que nous affirme ce discours d'idéalité ?

Les principes directeurs pour l'inclusion de l'UNESCO nous disent : « *les différences entre les individus ne sont pas des problèmes mais des opportunités d'enrichir l'apprentissage* ». Je ne crois pas qu'il suffise de décréter l'absence d'un problème pour le résoudre. La différence ne constitue pas, en soi, le ferment spontané de l'enrichissement des apprentissages. L'altération d'une fonction physique, sensorielle, mentale, cognitive ou psychique et la limitation d'activité ou la restriction de participation à la vie en société qu'elle produit, n'est pas un atout pour les apprentissages. Elle est un obstacle, un handicap. Il est bien sur nécessaire que, par détermination politique, parce que nous défendons l'égalité que nous affirmions que cette altération ne limite pas l'ambition des apprentissages mais cela ne peut présumer qu'on en mystifie la réalité.

Bien sûr nous connaissons les mécanismes de la spécialisation éducative. Les structures spécifiques pour répondre à des besoins particuliers produisent des effets ségrégatifs de filière et, parfois, catégorisent davantage en fonction des logiques de la structure que de l'analyse des besoins. Mais pour autant suffira-t-il d'homogénéiser les contextes de scolarisation, de banaliser la particularité, au nom de l'égalité des droits, pour mieux prendre en compte la réalité des besoins ?

---

[1] Serge THOMAZET, *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive*, Revue des sciences de l'éducation, volume 34, numéro 1, 2008, p. 123–139

Le rapport parlementaire présenté en 2015 par Barbara Pompili se centre sur la question de l'inclusion dont il affirme « *qu'elle requiert avant tout un profond changement d'état d'esprit, qui envisage la différence non comme un défaut à corriger, voire à reléguer dans des structures extérieures, mais comme une opportunité pour l'école de changer ses méthodes afin que celles-ci œuvrent réellement à la réussite de tous les élèves* ».

Là encore, confrontons de tels principes à la réalité des classes. Et l'affirmation d'une difficulté d'inclusion qui s'expliquerait par la seule incapacité de l'enseignante ou de l'enseignant à s'adapter aux besoins particuliers des élèves est une affirmation idéologique qui ne résiste pas à l'observation objective des réalités. Pour avoir, en tant que conseiller pédagogique puis d'inspecteur, passé pas mal de temps au fond des classes, je peux affirmer que les difficultés de l'inclusion ne peuvent s'expliquer par le seul modèle d'une pédagogie de la relégation ! Et très franchement, lorsqu'on connaît la réalité difficile de certaines inclusions, l'épreuve qu'elles constituent pour l'enseignante ou l'enseignant concerné, il n'est pas acceptable de s'entendre dire, comme je l'ai lu dans les propos de deux universitaires : « *l'accès à la scolarisation en milieu ordinaire de l'élève handicapé ne doit plus s'opérer sur des critères liés à ses propres compétences ou à sa capacité d'autonomie mais sur l'intelligibilité que l'enseignant en fait dans une véritable rencontre avec l'enfant singulier».*

Car il y a une réalité que nous devons prendre en compte. Parfois la scolarisation d'un enfant handicapé est d'une complexité telle que la « *rencontre avec l'enfant singulier* » ne peut se faire. Non pas que l'enseignante ou l'enseignant soit obsédé par le niveau à atteindre, non pas qu'il soit en attente d'une autonomie comparable à celle des autres élèves mais parce que l'enfant handicapé ne parvient pas à entrer, même de la façon la plus minimale, dans une organisation collective destinée à l'apprentissage.

Entendons-nous bien, je ne parle pas ici d'un refus a priori de l'enseignant, d'une représentation où il considérerait que l'enseignement de l'enfant handicapé, ce n'est pas son métier… ou qui masquerait par un refus pur et simple une représentation méprisante pour un élève jugé incapable d'apprendre. A ces enseignants-là, je le dis clairement : vous ne pouvez pas être les fonctionnaires d'une démocratie égalitaire. Et si je pense que l'inclusion doit être raisonnée, j'affirme haut et fort que les éventuelles résistances idéologiques inégalitaires de l'enseignant ne peuvent jamais être constitutive de l'affirmation d'une limite.

Mais ce n'est que très exceptionnellement que j'ai pu être témoin de ces attitudes indignes. Non, ce que j'ai vu dans les classes, c'est bien autre chose … et je vais juste en citer un exemple.

J'étais alors inspecteur d'une circonscription de premier degré. Au mois de juin, une psychiatre du CMP m'appelle pour me parler d'une situation qui lui semble très problématique. Celle d'un jeune enfant de 4 ans, autiste non verbal aux comportements souvent très inadaptés. Il vit seul avec sa maman et la psychiatre me confie une inquiétude que la difficulté puisse entraîner la mère vers des gestes violents et qu'elle a donc proposé à la mère une inscription scolaire. Je rencontre l'équipe enseignante concernée et tout particulièrement l'enseignante qui va accueillir l'enfant dans sa classe. Elle m'assure que, pour elle, c'est très important de pouvoir accueillir tous les enfants. Lors de la réunion d'équipe éducative qui se tient, elle le redit avec détermination. Nous décidons d'une scolarisation partielle et mettons tout en œuvre pour que l'élève puisse bénéficier d'une AESH. Tout au long du premier trimestre, j'ai été témoin de l'effondrement progressif de cette enseignante. Elle découvrait un enfant dont l'essentiel des actes allait être tourné vers la destruction du travail des autres, dont les cris évoquaient pour elle une souffrance à laquelle elle ne pouvait aucunement mettre terme… La rencontre avec l'enfant singulier s'avérait une construction fantasmée par une vision extérieure.

Vous l'avez compris, aucun mépris de ma part pour la singularité de cet élève, aucun jugement sur son incapacité sociale mais simplement un constat : la classe ordinaire ne constituait pas, en tout cas actuellement, un lieu possible de scolarisation. Mais pour éviter une huis-clos avec sa maman dont une psychiatre pensait qu'il pouvait mettre l'enfant en danger, la seule solution qui avait été possible avait été celle de la classe.

Parfois des volontés parentales irraisonnables sont à l'origine de telles situations. Je ne dis pas qu'il ne faut pas les entendre mais je crois qu'il faut les aider à percevoir la réalité de la situation et si un discours d'affirmation absolue du droit à la classe ordinaire vient empêcher toute perspective alternative, je doute que nous puissions accompagner les évolutions nécessaires.

La déclaration de Salamanque qui affirmait en 1994 que cette singularité devait être reconnue, elle le faisant en consacrant le concept de « besoins éducatifs particuliers ». Voilà ce dont les élèves ont besoin : d'un projet qui soit capable de prendre en compte la réalité de leurs besoins. Je ne vous parle pas de cette inflation de planifications qui du PPRE au PPS, PAP, PAI a meublé

la réalité de vos pratiques de pratiques déclaratives destinées à suppléer la prise en compte des complexités réelles. Non je vous parle d'une capacité réelle de notre institution à construire une analyse objective nourrie des expertises pluriprofessionnelles, dont les vôtres enseignants et AESH, et y répondre par la mobilisation de moyens réels.

Mais il faut interroger cette idée de besoins éducatifs particuliers

Commençons par la question de la pertinence des catégorisations pour enseigner ?

Arriérés, inadaptés, perturbateurs … L'école n'a cessé, au long de son histoire, de tenter de catégoriser les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'évolution de ces catégorisations témoigne des emprises concurrentielles des champs médicaux, sociaux ou pédagogiques, de l'évolution des représentations sociales et culturelles de la normalité et des choix politiques d'orientation et de prise en charge. Mais pour l'enseignant ces catégorisations sont-elles capables de produire le cadre pertinent d'une pédagogie adaptée ?

Que ces nomenclatures soient construites sur l'origine de la difficulté ou sur ses manifestations, elles portent les risques d'une naturalisation et de ses effets discriminatoires comme ceux d'une invisibilisation de la réalité particulière des difficultés particulières qui s'avère peu propice à construire des pédagogies adaptées. Une pédagogie « catégorielle » nierait la personnalité singulière des élèves, leur histoire, leur environnement social pour ne penser leurs difficultés qu'au travers d'éléments typologiques. De la même manière, il serait aberrant de considérer que l'allophonie d'un enfant constituerait, en matière d'apprentissage, une catégorie opérante capable de subsumer les diversités liées à la personne, à son histoire et à son environnement social et culturel. En outre ces catégorisations ouvrent la voie à la pathologisation des difficultés sociales et à l'interprétation des inégalités par une naturalisation des difficultés et une médicalisation de l'échec.

Mais, pour autant, si la vie d'un jeune sourd, d'un jeune aveugle ou d'un jeune autiste ne se réduit pas à sa surdité, à sa cécité ou à son TSA, si pour chacun le handicap prend une forme singulière, c'est bien la surdité, la cécité et l'autisme qui devront faire l'objet d'une compensation si l'on veut leur donner accès aux apprentissages et aux savoirs. On ne peut, par refus des effets néfastes de la catégorisation, ignorer l'existence de besoins communs. Ainsi, les élèves allophones, au-delà de leur diversité, partagent un même besoin : celui d'apprendre la

langue de leur pays d'accueil. Dès lors que l'on accepte qu'une personne autiste est une personne porteuse d'autisme, c'est-à-dire que son autisme n'est qu'une des composantes de son individualité, on comprend qu'aider cette personne à faire sa vie dans un monde « neurotypique », c'est d'abord reconnaître (donc diagnostiquer) puis prendre en compte (donc compenser) son autisme. Et ce, même si l'autisme est une catégorie clinique relativement récente et mouvante. Et ce serait se leurrer que de penser que la violence symbolique à laquelle sont confrontées les personnes porteuses de handicap disparaîtrait du seul fait de renoncer aux catégories. La discrimination se construit dans les usages sociaux et culturels des catégories, usages qui peuvent perdurer dans leurs effets discriminatoires, au-delà de la remise en question de ces catégories.

Les BEP sont-ils une alternative à la catégorisation ?

Dans le contexte des années 1970 où des travaux de recherche et d'analyse interrogeaient les effets ségrégatifs d'une vision naturalisante des difficultés s'apprentissage et du handicap et de leurs catégorisations, un rapport anglais de Mary Warnock a développé l'idée d'une réponse qui ne serait plus basée sur des besoins catégoriels mais sur les besoins particuliers de l'enfant auxquels l'école se devait de répondre par des mesures additionnelles ou différenciées. Ainsi le même paradigme d'une adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves venait répondre à la difficulté d'apprentissage qu'elle qu'en soit l'origine. La prise en compte des difficultés des enfants handicapés ne s'inscrivait plus, par nature, dans une pédagogie spéciale et ne se distinguait plus que par l'attention particulière qu'elle nécessitait. Le rapport insistait sur l'importance de la formation des enseignants à la fois pour développer les compétences d'observation et d'analyse des besoins et celles nécessaires à la conception de réponses pédagogiques adaptées.

Les perspectives voulues par Mary Warnock, au-delà de ses intentions, ont constitué une opportunité de justification des politiques éducatives libérales. Dans un ouvrage paru trente-cinq ans plus tard, elle jette un regard très critique sur l'usage fait de la notion de besoins éducatifs particuliers. Elle considère qu'une vision idéologique de l'inclusion a conduit à considérer comme discriminante toute forme de scolarisation autre que celle de l'école ordinaire. Cette vision a instrumentalisé la notion de besoins éducatifs particuliers en écartant les scolarisations en école spéciale ou dispositifs spécifiques y compris quand elles relèvent justement de l'analyse des besoins spécifiques. La notion de besoins éducatifs particuliers qu'elle avait conçue

pour défendre une éducation accessible à tous se trouvait dénaturée par une vision binaire inclusion/ségrégation.

La vision initiale de Mary Warnock a été idéalisée pour servir des conceptions qui sont loin de procéder des intentions initiales. Les BEP devenaient le moyen quasi magique d'une résolution des problèmes : l'affirmation d'une pédagogie fondée sur les besoins porterait par nature les vertus d'un regard sur l'élève débarrassé de tout a-priori, permettrait le brassage des populations scolaires, éviterait l'étiquetage des élèves et ses effets discriminatoires, permettrait de se centrer sur les besoins et les aménagements nécessaires plutôt que d'enfermer les élèves dans l'origine de leurs difficultés. Les BEP constitueraient « la clef de l'école pour tous », permettant la convergence une adhésion éthique des enseignants à l'inclusion et une organisation de leurs enseignements… Mais l'identification des besoins, si pertinente soit elle ne garantit en rien le dépassement des difficultés et la réussite des apprentissages. Force est de constater qu'affirmés comme un principe ainsi idéalisé, les BEP sont loin de résoudre les problèmes complexes auxquels sont confrontés les enseignants.

Les BEP offraient la perspective d'une organisation par catégories de besoins, et ce n'est pas un mince argument car catégoriser par les besoins s'avère moins discriminant que catégoriser par les troubles ou par le handicap mais nous constatons qu'ils reproduisent la catégorisation par les troubles qu'ils cherchaient à éviter. Le paradoxe est que, censés lutter contre les effets discriminants de la catégorisation, les BEP ont fini par constituer d'autres catégories fondées sur des besoins comportementaux, affectifs, cognitifs, sensoriels… qui viennent à nouveau poser les questions de l'usage discriminant des nomenclatures. Alors qu'ils étaient censés se fonder sur l'observation et l'analyse d'une réalité singulière, les BEP ont fini par constituer une méga-catégorie hétéroclite mêlant des sous-catégories empruntées aux approches médicales (déficiences motrices, sensorielles, mentales, cognitives, …) qui renforcent les présupposés incitant à analyser les désavantages en fonction des déficiences . L'intention politique de réunir dans la notion de besoins particuliers les problématiques linguistiques et sociales (EANA, EFIV, jeunes en milieu carcéral) y ajoute encore un risque supplémentaire de primat de l'analyse médicale.

S'ajoutent, avec le GEVA-sco , des catégorisations basées sur des références scolaires qui finissent par fonder les besoins éducatifs particuliers sur l'écart à la norme scolaire. La précaution d'une comparaison à la normale a beau être formulée en termes d'autonomie, elle ne peut être distinguée de la compétence scolaire en elle-même. S'installe ainsi une

confusion entre l'ambition universelle d'un accès aux savoirs et l'uniformité des exigences. Certes, nous n'échapperons pas aux tensions entre les finalités communes d'éducation et les adaptations nécessaires aux particularités des enfants mais il ne peut exister de projet éducatif démocratique qui n'assume pas de telles tensions sans nier la réalité des difficultés ni renoncer à l'ambition du partage des savoirs et de la culture commune.

Enfin, depuis 2017, la centration quasi exclusive des discours ministériel et institutionnels sur le handicap a aussi conduit à reléguer d'autres besoins : la dernière circulaire concernant les EANA date de 2012 et aucun texte réglementaire national n'est paru depuis à leur sujet conduisant à un abandon progressif des moyens qui leur étaient consacrés spécifiquement. Pire elle induit parfois que le traitement de problèmes linguistiques et sociaux, conçu lui aussi au travers de besoins éducatifs particuliers soit soumis à une lecture en terme de handicap. Et tout cela souvent pour masquer un problème qui reste fondamentalement un problème de moyens.

Parlons donc de la question des moyens

Suzan et William Stainback, qui en furent les pionniers américains de l'inclusion dans les années 1990, en prônant l'abolition pure et simple de toute forme d'éducation spéciale, mettaient en avant le coût du système spécialisé. Sans vergogne, ils annonçaient les économie budgétaires qui seraient permises par l'inclusion. Et l'UNESCO d'affirmer en 2009 : « *il est moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants* ». La commission européenne n'est pas en reste quand, dans un rapport sur l'inclusion de 2007, elle préconise que soient procédé à « *l'offre d'une assistance et de services sociaux accessibles, peu coûteux* ». C'est même parfois des institutions qui fédèrent l'action associative comme le Comité national Coordination Action Handicap qui incite désormais à la création d'« *un réseau dynamique »* mais *« peu coûteux* ».

Je vais prendre l'exemple d'un dispositif pour montrer combien la logique financière vient s'immiscer dans des projets qui ont pourtant les meilleures intentions. Nous ne pouvons qu'être favorables à une meilleure inclusion des élèves d'ITEP. Comme vous le savez, aucune déficience intellectuelle ne vient gêner leurs apprentissages qui sont pourtant gravement perturbés par des problèmes psychologiques et des troubles de comportements. Les dispositifs ITEP qui prévoyaient donc, grâce à un accompagnement adapté, notamment du fait de la présence d'éducateurs au sein des collèges, aveint

potentiellement toutes bonnes raisons de constituer un progrès. Mais dans combien d'endroits, les moyens se sont réduits au fur et à mesure … laissant désormais les enseignants seuls face à des difficultés comportementales majeures. Je suis de ceux qui sont favorables à la multiplication de dispositifs intégrés au sein des écoles, collèges, lycées mais nous savons que leur réussite est dépendante des moyens qu'on leur donne.

C'est sans doute là que les écarts entre le discours institutionnel et la réalité sont les plus aberrants.

Dans les première années Blanquer, la communication institutionnelle n'avait pas lésiné sur les formules : nous aurons une rentrée « *pleinement inclusive* ». Pour cela, le ministère avait annoncé une transformation en profondeur de l'accompagnement des élèves en situation de handicap qu'une circulaire du 5 juin 2019 était censée concrétiser. Jean-Michel Blanquer allait créer un grand service public de l'École inclusive. Nous pouvions croire qu'un nouveau service public de l'accompagnement des élèves en situation de handicap reposait sur l'attribution de moyens spécifiques qui lui permettraient d'assumer un ensemble de missions attribuées par un cadre réglementaire.
En réalité, le « *grand service public de l'École inclusive* » s'est réduit à un service départemental devant être organisé à ressources constantes. Avec des finalités qui étaient déjà celles de services existants. Quant à sa déclinaison pragmatique, comment pouvait-elle être plus efficace puisqu'elle s'opérait à moyens constants dans des services déjà fortement mobilisés et souvent surchargés ? Très vite nous allions bien avoir la confirmation qu'il ne s'agissait que d'une opération de communication dont le néolibéralisme est coutumier quand il s'agit de produire une rhétorique rassurante alors qu'en réalité on continue à réduire les moyens et surcharger le travail des agents.

Le premier élement de cette rhétorique fut produire des chiffres.
Des chiffres, brandis pour témoigner de l'engagement gouvernemental dans la priorité constituée par le handicap. Les cellules d'accueil et d'écoute ont traité 15000 saisines en 15 jours apportant des réponses en moins de 24 heures …, 18000 entretiens avec les familles ont été réalisés…
Pourtant, face à ce bilan institutionnel élogieux, les associations parentales se sont exprimées plus diversement : elle se sont réjoui de la création des cellules d'écoute mais ont constaté que la rentrée était loin des promesses faites. Quant aux organisations syndicales, la plupart se sont interrogées sur

d'autres chiffres : ceux de la réalité des moyens engagés, doutant que la rationalisation gestionnaire des accompagnements puisse suffire à satisfaire les personnels et les parents. Sur le terrain, dans les classes, les constats sont récurrents : nous sommes loin de réunir les conditions nécessaires à l'inclusion et les problèmes les plus aigus perdurent.

Le deuxième élément de cette rhétorique : optimiser la gestion comptable des moyens.
La mise en œuvre d'un nouvel instrument de gestion des moyens d'accompagnement, le PIAL (Pôle inclusif d'accompagnement localisé) laissait croire que l'essentiel de l'inclusion serait la gestion des accompagnants et tout particulièrement l'attribution sans délai d'un accompagnant. Nul doute qu'une bonne part des protestations, tant du point de vue de l'enseignant que de celui des parents, était liée à l'absence de moyens humains d'accompagnement. Mais une politique inclusive qui se baserait essentiellement sur la résolution de ce problème prend deux risques majeurs.
Tout d'abord celui d'alimenter un besoin exponentiel d'AESH qui se heurtera à la question des volumes d'emploi et à la limite des viviers de recrutement.
Ensuite, celui de laisser croire qu'une fois dotée d'un accompagnant humain, l'essentiel est fait et cela quelque puisse être la réalité de l'accompagnement face aux besoins réels de l'élève.
Ainsi pensé, essentiellement dans la question de l'attribution des AESH, le PIAL est avant tout un moyen de rationalisation budgétaire qui cherchera à rentabiliser les moyens quitte à réduire les attributions horaires, ce qu'on appelle pudiquement « *mutualiser* ». Pour que chaque élève puisse être considéré comme accompagné et donc pour créer l'illusion de conditions suffisantes, on va réduire le temps de l'accompagnement. Au principe d'une compensation fixée, y compris dans sa quotité horaire, par l'évaluation des besoins de la personne handicapée, se substitue un principe centré sur l'optimisation comptable des moyens.
Quant à la cellule d'écoute et à sa capacité à résoudre rapidement les problèmes, il serait nécessaire d'être vigilants à ses éventuels effets sociaux : nul doute en effet que toutes les familles n'auront pas les mêmes habiletés pour la solliciter et il serait inacceptable qu'un service public puisse renforcer les inégalités de réponse inclusive aux situations de handicap en privilégiant la satisfaction des familles capables de mobiliser les stratégies adéquates.

Le troisième élément de cette rhétorique fut d'annoncer renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative. L'affirmation d'une nécessité de renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative, affirmée par les circulaires de juin 2019, apparaissait comme un insupportable paradoxe quand on découvre que des AESH seraient toujours amenés à travailler avant même d'avoir signé leur contrat et que pour certains, devraient toujours attendre au moins deux mois avant de recevoir leur paye, se contenter d'acomptes indécents. Et je ne parle pas de la précarité de l'emploi, de la faiblesse des salaires, de l'absence de formation…

Sur le plan de l'organisation de leur travail, l'amélioration n'était pas non plus au rendez-vous. Le nouveau mode de gestion de leurs affectations avait eu pour effet de fractionner leurs interventions. Il est demandé aux AESH d'intervenir auprès de davantage d'enfants, parfois dans plusieurs écoles y compris éloignées les unes des autres.

Si quelques progrès liés à la pérennisation des contrats semblent réels, ils sont loin de répondre à la véritable reconnaissance d'un métier spécifique qui demanderait reconnaissance statutaire, amélioration des conditions de travail, formation et augmentation de salaires.

Au contraire, les années Blanquer ont continué à dégrader le travail des AESH, morcellant leurs interventions au mépris des besoins spécifiques de élèves handicapés et multipliant les risques psychosociaux pour des personnels mal reconnus, mal traités, mal payés mais pourtant essentiels.

Un mot sur la question des risques psychosociaux pour les personnels

Une société inclusive ne peut négliger la souffrance des uns au profit d'un intérêt exclusif pour d'autres, à moins d'exiger une abnégation portée par certaines conceptions caritatives mais pas par les principes de l'action publique républicaine, ni par les droits définis qui exige que chaque employeur assure la protection et la santé de ses salariés. Et cette obligation concerne évidemment aussi l'employeur public. C'est pourquoi, il ne peut y avoir de politique éducative qui se dédouane de la question des risques psychosociaux pour les personnels d'accompagnement et d'enseignement. Or, force est de constater une dégradation inquiétante des situations de ce point de vue. Si l'inclusion est légalement inscrite dans les missions des personnels enseignants et qu'elle constitue, de ce fait, une obligation professionnelle, il n'en est pas moins nécessaire de prendre en compte la réalité des situations, d'en estimer les conséquences sur la santé physique et morale des agents. C'est d'autant plus nécessaire lorsque les incapacités d'un enfant ou

d'un adolescent à intégrer les normes minimales de la vie scolaire collective empêchent l'activité professionnelle sans pour autant offrir la possibilité d'un contexte favorable aux apprentissages pour l'enfant porteur de handicap. Aux difficultés quotidiennes d'exercice du métier finit alors par s'ajouter celle qui porte les pires risques : celle du sens du travail qu'on nous demande de faire.

En fait, le problème essentiel de la politique inclusive est qu'elle continue à esquiver la question de fond : l'inclusion peut-elle se résumer par le seul développement de la scolarisation en milieu scolaire ordinaire ? A affirmer cette forme de réponse comme un droit universel et incontournable, à vouloir le confondre avec le droit à l'inclusion, nous finissons par développer des situations des plus paradoxales. Elles se satisfont de la présence d'un élève porteur de handicap dans une classe ordinaire en acceptant qu'elle puisse, dans certaines situations, ne plus répondre à l'ambition d'une construction des compétences indispensables à garantir une citoyenneté libre et responsable. Parfois l'exigence d'un droit à la scolarité ordinaire contribue à une négligence du droit aux soins. Parfois elle masque une situation de souffrance et de maltraitance de la personne handicapée. La satisfaction d'une idéalité adulte se construit au mépris de la réalité des enfants et des adolescents.
La condition même d'une scolarisation fondée sur la réponse aux besoins spécifiques est celle de la diversité possible des réponses : scolarisation en classe ordinaire, scolarisation en dispositif, scolarisation en établissement spécialisé. Quel paradoxe d'affirmer la singularité des situations de handicap et des besoins particuliers qui en résultent pour refuser qu'elle nécessite une diversité de réponses !
A défaut d'accepter cette nécessaire diversité des réponses, nous prendrions le risque de développer une conception dogmatique de l'inclusion où se mêleraient la satisfaction égoïste d'un discours idéaliste mais peu soucieux de la réalité des enfants et les communications opportunistes d'un gouvernement qui veut vanter son action sans la financer à la hauteur des besoins.
L'inclusion n'est une valeur qu'aux conditions qu'elle produise une égalité réelle. Une inclusion scolaire qui se satisferait du seul droit d'accès à l'école ordinaire, sans se préoccuper de ses effets, ne peut être acceptable. Elle ne répondrait qu'à la tentation des sociétés libérales de vouloir réduire les valeurs à leur énonciation publique. C'est une perspective d'égalité réelle et pas de promesses discursives, qui doit guider nos choix.

Face à ces rhétoriques idéalistes mais peu soucieuses de réalité, nous devons opposer l'ambition d'une inclusion raisonnée, c'est

à dire d'une inclusion qui mobilise toutes les formes de structures et de dispositifs, dans la recherche de la réponse la mieux adaptée aux besoins particuliers, pour être capable de garantir les conditions du progrès intellectuel, culturel et social de l'enfant et de l'adolescent en situation de handicap.
L'inclusion n'a de légitimité que dans sa capacité effective à permettre l'émancipation intellectuelle et culturelle comme l'insertion sociale et économique de chaque citoyen.

Je sais, mes chères et chers camarades, qu'une telle affirmation entraîne bien souvent une leçon de morale institutionnelle qui nous accuse d'en rabattre des droits les plus fondamentaux, qui voudrait nous faire croire que nous ne serions portés que par nos intérêts particuliers, nos égoïsmes, nos craintes …
Ne nous en laissons pas compter, mes camarades. Ces volontés politiques qui ne cessent de proclamer l'égalité sans nous doter de moyens nécessaires pour la rendre effective, n'ont pas de leçon de morale à nous faire. Nous n'avons pas de prescriptions éthiques à recevoir de ceux qui refusent d'investir dans l'école et derrière une rhétorique d'illusion continue à produire davantage d'inégalités.
Je vais terminer par une actualité qui en offre un exemple cru. J'avais alerté par texte produit au printemps dernier de l'existence croissante d'AESH intervenant dans les écoles sur financement parental. L'institution avait affirmé alors qu'il n'en était rien alors que mes propos étaient étayés par une enquête très prudente et objective. Suite à une question parlementaire au ministre, il y a quelques semaines, des journalistes ont enquêté. L'évidence s'impose désormais et l'institution finit par admettre que, dans quelques situations particulières …. Voilà où nous en sommes, mes camarades, ceux qui ne cessent d'exiger des agents de la fonction publique au nom de l'égalité, sont en train d'accepter que s'installe dans l'école publique des AESH de luxe, qui ne s'occuperont que d'un enfant, qui auront un temps de travail plus long puisqu'ils compléteront le temps d'accompagnement scolaire avec du temps d'accompagnement familial et pour certains qui auront une meilleure rémunération horaire. De plus, dans les régions où les viviers de recrutement sont faibles, ces offres siphonneront le recrutement de contrat public. Quel scandale, des AESH de luxe pour les enfants de riches et comme leurs parents paieront en CESU, l'État les subventionnera par crédit d'impôt.

Notre force, mes camarades, c'est que considérant notre action syndicale dans la double perspective de la défense de nos intérêts personnels et collectifs et de la transformation sociale, nous sommes capables de lutter en même temps et dans la même logique de service public, pour nos conditions de travail

et de rémunération et pour l'effectivité de nos valeurs et avant tout celle de l'égalité.
C'est pourquoi nous sommes à la fois légitimes à revendiquer les moyens de pouvoir scolariser les élèves handicapés dans des conditions acceptables pour les personnels et favorables à l'engagement nécessaire aux apprentissages et aux progrès des élèves.
C'est pourquoi nous sommes capables de dire à la fois : ça suffit les conditions inacceptables de travail qu'on nous impose et en même temps d'affirmer notre volonté à permettre la scolarisation de tous les élèves.
C'est ça le syndicalisme de transformation sociale. Pas d'incohérence entre la défense de nos conditions de travail et l'affirmation de nos valeurs.

Ensemble, défendons un service public égalitaire qui soit capable de faire accéder toutes et tous nos élèves au savoir et à la culture commune dans une société de liberté, d'égalité et de fraternité.