# L'ÉCOLE INCLUSIVE

NOVEMBRE 2025

**La CGT Éduc'action (Éducation nationale) et l'UFAS CGT (Union Fédérale Action Sociale) ont pris l'initiative d'engager une réflexion commune autour de l'École inclusive, et ce au regard de nos champs professionnels respectifs. Face aux attentes institutionnelles, aux évolutions de nos métiers et celles de la société, les personnels partagent majoritairement les mêmes problématiques et interrogations. Ils se voient imposer des conditions de travail intenables qui entrainent une importante perte de sens dans l'exercice de leurs métiers. Face à cette situation, la CGT, forte de son caractère interprofessionnel, se doit d'être en mesure de pouvoir porter leurs revendications et aspirations, comme elle l'avait fait lors de sa campagne « Revaloriser le travail du soin et du lien ».**

## POSER UN CONSTAT PARTAGÉ POUR MIEUX AVANCER NOS REVENDICATIONS...

**Une place pour chacun·e dans la société n'est pas négociable**. La puissance publique a donc le devoir d'en être garante, tant en termes de moyens financiers que de ressources humaines, pour répondre aux besoins du quotidien (logement, pratiques culturelles, sportives …), de soins, de scolarité, de formation, de l'emploi… Il en va du lien social, du vivre ensemble, de la cohésion sociale.

La loi du 15/11/2005 pour l'égalité des chances des personnes handicapées n'évoque plus la question de l'intégration puisque c'est bien un droit pour tou·tes, mais admet la nécessité de la compensation. Chacun·ne **est acteur·trice de sa vie à la juste mesure de ses possibles et pour le faire pleinement et librement, certain·nes ont besoin d'être accompagné-es de manière adaptée.**

En ce qui concerne plus particulièrement l'éducation, il est important de rappeler que la scolarisation est un droit universel. Ce droit doit être préservé et développé afin que chaque enfant puisse accéder à la connaissance, à la construction des savoirs et des savoir-faire et s'émanciper en tant que citoyen·ne dans un pays garant des libertés. Pour respecter cette égalité face à ce droit, et parce que le quartier ou la commune sont les lieux d'apprentissage et de vie les plus pertinents (comme lieu d'apprentissage et de vie), cet accès à l'École doit être permis au plus près de chacun·e, en milieu urbain comme en milieu rural.

Au même titre que la scolarité, la prise en charge des soins et l'accompagnement éducatif constituent également un droit dont les établissements médicosociaux et hospitaliers sont actuellement les acteurs essentiels. Ils répondent à cette logique de compensation.

**Le virage inclusif tel qu'il est actuellement imposé par les pouvoirs publics, répond-il aux besoins réels ? Quelles sont les conséquences sur les enfants, leur famille, les personnels ?**

# 1 LE CONSTAT ACTUEL SUR LA RÉALITÉ DE LA SCOLARISATION ET DE LA PRISE EN CHARGE

Au préalable, et afin de se démarquer de la pratique institutionnelle, il est utile de rappeler l'indispensable différenciation à faire entre difficulté scolaire et handicap. La prise en charge des difficultés scolaires fait l'objet de dispositifs particuliers comme le RASED ou les classes et établissements d'enseignement adapté (SEGPA et EREA). Le handicap n'est pas obligatoirement corrélé à la difficulté d'apprendre et inversement.

## LES DISPOSITIFS

Les ***ULIS*** (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) : dispositif collectif au sein d'une école ou d'un établissement scolaire. Les élèves ESH (élève en Situation de Handicap avec notification Maison Départementale pour les Personnes Handicapées) sont inscrit·es approximativement dans leur classe d'âge et retournent dans le dispositif autant que besoin.

Les ***SESSAD*** **(Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) :** dont l'objet est l'accompagnement des enfants en individuel ou collectivement, dans tous lieux de socialisation ou à domicile par des équipes pluridisciplinaires (psychologues, médecins, aides médico-pédagogiques, assistant·es sociaux·ales, éducateur·trices, enseignant·es spécialisé·es…). Ces professionnels interviennent au domicile et à l'école dans le domaine de l'éducation et de la rééducation. Pour ce qui est de l'école, ils assurent un lien entre les différents acteurs (réunions de synthèse, analyse des pratiques) pour aider à mettre en œuvre le PPS (projet personnalisé de scolarisation) et peuvent être soutien des enseignant·es. Ce dispositif ne demande qu'à être développé et constitue un outil approprié et nécessaire à l'articulation entre l'EN, l'ESMS et la famille (2021 : 55 194 places).

Les ***DAR*** (Dispositif d'Autorégulation parfois transformé en *EAR*, Établissement en Auto Régulation) mis en place depuis 2021 à titre expérimental et déployés à partir de 2024* : les écoles disposent d'une salle aménagée dédiée aux ESH dans laquelle sur des temps d'observation ou de co-intervention, ces élèves participent à des ateliers dédiés à l'autorégulation, intégrés (ou pas) dans leurs emplois du temps et supervisés par des enseignant·es et des professionnel·les formé·es du médico-social. Ce dispositif est à destination des élèves avec des troubles neuro développementaux dont : DYS, TDAH (trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité), TSA (trouble du spectre de l'autisme)… L'enseignant·e « surnuméraire » travaille en collaboration avec l'ensemble des professionnel·les au sein de l'école ainsi qu'auprès d'autres élèves selon les besoins. Ces interventions peuvent se faire également en co-intervention dans les classes. À noter avec le DAR, c'est l'arrivée d'un financement privé dans l'école publique et c'est la question du poids que cela peut faire peser sur le bâti scolaire (une pièce dédiée supplémentaire).

**https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo34/TSSA2419673J*

Les ***EMAS*** (Équipe Mobile d'Appui à la Scolarisation), déployées dans une grande majorité de départements, constituent un service ressource et de conseil « expert ». Leurs interventions sont réalisées en complément des dispositifs existants (SESSAD, enseignants ressources, ESMS intervenant déjà dans l'établissement, etc.).

# 2 L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP, LA SUITE ?

Au nom d'un « aller vers » ou d'un « retour vers » les dispositifs de droit commun, les choix politiques s'accélèrent. Dans le même temps, l'État se soustrait à ses responsabilités, tant à l'École que dans la prise en charge éducative et celle des soins.

Ainsi, **les gouvernements successifs imposent une nouvelle structuration, sans moyen ni concertation multilatérale des personnels du secteur.**

# LES ÉTABLISSEMENTS ET SERVICES MÉDICO-SOCIAUX

**L'IME** (institut médico-éducatif) accueille les enfants et adolescent·es diagnostiqué·es avec déficience intellectuelle (+/-troubles associés). Le diagnostic est émis par des pédopsychiatres (de moins en moins nombreux), mais également par des psychologues.

**L'ITEP** (institut thérapeutique éducatif et pédagogique) accueille les enfants et adolescent·es pour des troubles de la conduite et du comportement (TCC) avec une intelligence préservée. Ces TCC perturbent la socialisation et l'accès aux apprentissages.

Les ITEP et les IME proposent un accompagnement éducatif, scolaire et médical, en internat ou en externat. L'absence de pédopsychiatres dégrade fortement l'accompagnement . D'autres établissements existent au regard du handicap des enfants : IEM (institut d'éducation motrice), instituts pour personnes malvoyantes, déficiences auditives…

Les **Unités d'Enseignement Externalisées** (UEE) sont une émanation des ESSMS (établissements et Services Médico-Sociaux) à l'école en milieu ordinaire.

Dans ce cadre, les personnels du champ éducatif de ces établissements doivent travailler à l'intégration des enfants et adolescent·es. Quand cette externalisation est préparée en amont et travaillée de concert entre le service médico-social et l'école, ce type de dispositif peut fonctionner au regard des profils des enfants.

Ces UEE ne sont en rien de l'inclusion scolaire mais de la scolarisation en dehors des établissements spécialisés.

Il existe des UEMa (unités d'enseignement maternelle autisme) et UEEA (unités d'enseignement élémentaire autisme) qui sont réservées à des élèves qui relèvent d'un diagnostic du Trouble du Spectre Autistique (TSA) ou avec des troubles envahissants du comportement. Ces UE sont rattachées à des établissements médicaux sociaux et implantées en milieu scolaire ordinaire.

2

**L'Éducation nationale tend alors à devenir un vaste secteur de pédagogie spécialisée où chaque pédagogue aurait les compétences et les moyens d'adapter son enseignement, où l'accompagnement humain réalisé par des AESH** (accompagnant·e d'élèves en situation de handicap) se fait sans filet et souvent partagé entre plusieurs élèves avec différents profils de handicaps ou de problématiques comportementales et psychiques.

Dans le même temps **les enseignant·es spécialisé·es sont moins bien formé·es** (à peine 60h consacrées à la spécialité contre une formation globale de 730h auparavant) et les demandes de départ en formation sont autorisées au compte-goutte (souvent faute de crédits).

Parallèlement, dans le secteur du médico-social, **les textes législatifs successifs poussent à la fermeture progressive des internats, conditionnent l'attribution des financements à l'inscription des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, définissent de nouveaux schémas partenariaux**, imposent des nouveaux dispositifs par décrets, circulaires et autres chemins du droit*, développent les modalités tarifaires à l'acte… Face aux demandes appuyées de certains parents (en majorité les plus favorisés et maitrisant davantage les codes et circuits institutionnels), le 100% école en milieu ordinaire est la voie privilégiée pour l'enfant, charge ensuite à l'Éducation nationale d'adapter l'environnement qu'il soit pédagogique, éducatif, humain et/ou matériel.

* « *L'inclusion fonctionne comme un mantra, sans aucun débat sur l'évolution en cours du secteur médico-social* », collectif, Le Monde, 2019.

## Projets en cours dans la politique d'École inclusive...

***Les Pôles d'appui à la scolarité*** **(PAS)** : Expérimentation menée pour l'année 2024-2025 dans 4 départements. L'Éducation nationale a la responsabilité de la scolarisation de tous les enfants. Dans ce cadre, il est désormais prévu des PAS (co-financés par le ministère de la Santé et de l'Éducation nationale) co-pilotés par un·e enseignant·e (pas forcément spécialisé·e) et un ou deux professionnel·les du secteur médico-social. Ils apportent *« une réponse de premier niveau »* à tout·e élève ayant été « repéré·e » comme ayant des besoins éducatifs particuliers, pas seulement les élèves en situation de handicap. Les notifications MDPH ne s'imposeront plus en première intention.

Généralisation des ***IME et ITEP hors les murs ou « SESSAD École »***
C'est le développement de ces SESSAD Écoles au même titre que les UE. Des équipes de professionnel·les des ESMS seront dédiées au milieu scolaire dont la fréquence ou la durée peuvent être restreintes.
Le fonctionnement des ESSMS en dispositifs intégrés (IME et ITEP) est déjà instauré dans certains départements. Cependant, rien n'est encore défini concernant les moyens humains, matériels, bâtimentaires qui seront accordés à ceux qui vont se mettre en place. Pour autant, ils ne peuvent remplacer les ITEP et IME actuels et constituent une autre forme de prise en charge. Celles réalisées en internat sont pour le moment à préserver.

Le développement voire la généralisation **des dispositifs ressources mobiles : DAR, EMAS…**
Les équipes ou personnes « ressource » vont se multiplier.
Les RASED (réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficultés), sont, et à tort, de plus en plus mobilisés dans le cadre de la prise en charge du handicap. Ils sont ainsi contraints d'abandonner leurs missions premières se détournant de l'aide directe, au profit d'un pôle ressource inadapté. A la corrélation *dégradation du climat scolaire/baisse des effectifs en RASED/personnels non-spécialisés sur ces postes*, le ministère répond expérimentation du PAS*…

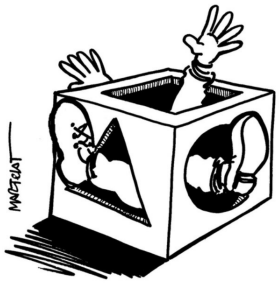
Ces dispositifs (ULIS, EMAS, DAR…), les UE et les SESSAD contribuent sans conteste à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Pour autant il y a des limites en termes de moyens (humains, financiers, de formation…), mais aussi selon le handicap et le projet personnel de l'enfant.

**Cf. Comité interministériel du handicap, dossier de presse, p. 8 à 10, 16/05/2024.*

## 3 LES LIMITES DU SYSTÈME

**Ces projets ont des conséquences importantes et ce à plusieurs niveaux.**

**Le handicap constitue un champ très vaste avec des profils très différents (physique, sensoriel, psychique, maladies chroniques…).** Certains enfants ont des difficultés à entrer dans ce projet du tout inclusif notamment à cause du système proposé, de son intensité, de son organisation, du manque de moyens et des réponses en termes de prises en charge.



**Un tri social, déjà discriminant, va s'accentuer. Les familles des classes populaires qui ne maitrisent pas les codes et les circuits institutionnels ne sont pas à égalité avec les plus favorisées en termes de connaissances pour les parcours de réussite scolaire, d'accès aux soins pour leur enfant**. Elles ne peuvent pas accéder aux prestations libérales telles que la psychomotricité, l'orthophonie, les psychothérapies… Faute de places dans les établissements spécialisés, en cas de fermeture de ces services, mais aussi parce que les CMPP (centres médico-psycho-pédagogiques) ont vu leurs missions évoluer, les diagnostics autisme et TND (troubles neuro-développementaux) se substituant en partie aux psychothérapies individuelles des enfants et adolescent·es.

**Le système de « guichet unique »,** avec les PAS, proposera des réponses sans doute normalisées avec l'utilisation en priorité du volet « MPA » (matériel pédagogique adapté) sans passage par la MDPH. Or la normalisation ne prend pas en compte la singularité de l'enfant. Le risque est une exclusion des élèves polyhandicapé·es, de celles et ceux les plus en difficultés, mais aussi de celles et ceux marqué·es comme « perturbateurs » et jugé·es asociaux·ales. Dans ce cadre, **un tri va s'opérer** en termes de définition des besoins d'adaptation ou de compensation des enfants, y compris en termes d'aide humaine. Or, le ministère de l'Éducation nationale projette à terme de réduire le nombre d'AESH, continue de supprimer des postes d'enseignant·es, ne forme pas d'enseignant·es spécialisé·es…. Les moyens de compensation (adaptation de l'environnement) subsisteront, mais ne suffiront pas pour répondre à l'ensemble des difficultés rencontrées par certains enfants handicapé·es*.

**Cf. LANSADE Godefroy, « Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée », La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2021/3-4 (N° 89-90, vol. 2), p. 47-63. DOI : 10.3917/nresi.090.0047. URL : https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-3-page-47.htm*

**Ceci s'accompagne d'un désengagement clair concernant la prise en charge des difficultés scolaires**. Les questions de prévention, de prise en compte des situations sociales et économiques des élèves et de leur famille, leur histoire* disparaissent au profit de la médicalisation.

**L'absence de prise en compte du contexte favorise l'approche médicale et permet ainsi au ministère de l'Éducation nationale de se défaire de ses obligations tout en rejetant la responsabilité à l'enfant et aux familles, sans oublier les enseignant·es.**

******Cf. Avis sur l'égalité des chances, rapport du CNLE- Conseil national de lutte contre les exclusions-, 2022.*

**Il y a bien danger : celui de la durée effective de scolarisation qui sera compliquée à adapter** en fonction des soins et de la prise en charge éducative dont l'enfant doit pouvoir bénéficier (notamment par l'éloignement possible entre son lieu de scolarité, son ESMS et son domicile). En zone rurale, le temps de transport peut parfois dépasser 1h pour rejoindre l'école de référence.

## Des limites et des questions persistantes

Quel sens et quel objet revêt la scolarisation pour certains enfants hormis de répondre aux souhaits de « normalité » ? **Les décisions en cours et à venir ne répondent pas aux souhaits d'une grande majorité de parents** contrairement au discours affiché par les pouvoirs publics ou certains lobbys de parents qui possèdent les codes et ont un capital économique et culturel.

**Les familles de classes populaires ont une attitude anxieuse à l'égard de cette École inclusive telle que proposée actuellement*.** Elles préfèrent une prise en charge globale par les ESMS qui apportent pour l'heure des réponses éducatives, scolaires ou médicales à leur enfant.

Les SESSAD école seront-ils à même de remplacer les SESSAD, les IME, IEM, ITEP… Au regard des moyens alloués actuellement à l'inclusion tant en ressources humaines qu'en financements, le doute est permis.

Les IME ou ITEP qui deviennent progressivement des dispositifs / plateformes (DIME, DITEP) proposent un « éventail » de prestations avec l'appui de coordinateur·trices de parcours débordé·es. Des équipes pluridisciplinaires accompagnent dans et hors les murs et sont sommées de s'adapter. La référence éducative est en passe de disparaitre ou a disparu.

**Master2 Parcours de scolarisation EBEP, ESS : quelles différences pour les parents selon leur classe sociale d'appartenance—Mouillaud-Blond-Ktorides -2020-*

# 4 LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES PERSONNELS

**Les conditions d'accueil, de prise en charge des élèves et les moyens attribués à l'inclusion ont incontestablement une incidence sur les conditions de travail de tous les personnels.**

Les enseignant·es et les AESH se sentent submergé·es, impuissant·es. Les récits collectés dans les fiches SST (santé, sécurité et conditions de travail) témoignent d'une grande angoisse, de peur, de souffrance face à des situations qualifiées d'anxiogènes. Dans la grande majorité des cas, les situations relatées concernent des élèves qualifié·es de « disruptifs », « hautement perturbateurs » sans qu'il y ait dans la plupart des cas de déficience cognitive associée. Ces élèves ne sont d'ailleurs pas nécessairement reconnu·es en situation de handicap.

**Paroles de collègues démuni·es** : *où les « mettre » ? Comment canaliser leur parole et le niveau d'expression ? Comment le gérer au sein du groupe classe ? Comment les faire entrer dans les apprentissages ?*

**Ceci aboutit trop souvent au rejet de l'accueil des élèves, à une crainte de désintégration du groupe classe, alors que le principe même d'inclusion est acquis par les personnels**. Il faut faire davantage avec moins de moyens et une pression institutionnelle tout en voulant préserver le groupe classe et répondre aux besoins de chacun. On peut d'autant plus s'interroger que l'inclusion va se généraliser, augmentant le nombre d'élèves en situation de handicap ou ayant des problématiques psychiques à prendre en charge et accentuant la difficulté à le faire dans les conditions actuelles.

**En ESMS, les professionnel·les sont appelé·es à faire évoluer leur pratique** : conseil des parents et des partenaires, coordination se substituant à l'accompagnement éducatif, réalisation de tâches logistiques (conduire les enfants dans l'établissement scolaire de référence, par exemple).

La fonction de référence éducative, c'est-à-dire la préoccupation concernant chaque jeune, l'assurance d'un maillage entre ces différents lieux de prise en charge, la mobilisation pour l'assister dans son émancipation, sa socialisation, **disparait** au « profit » d'une coordination, dont l'objet est d'assurer un emploi du temps « rempli » dans le cadre de son parcours (cf. nomenclature Serafin-PH*). Les éducateur·trices et enseignant·es sont alors « parachuté·es » sans nécessairement de liens, ni de travail concerté. **L'accompagnement est remplacé par des prestations à l'acte éducatif séquencé**, de soin au regard du parcours de l'enfant…

**Confronté·es à ces situations, les personnels de tous les secteurs perdent le sens de leur travail. Les collègues doivent « bricoler » quotidiennement sous pression d'injonctions qui vont à l'encontre de leur métier, de leur expertise et de leurs missions. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que les démissions se multiplient.**

**La formation initiale et continue** est inexistante avec des contenus inadaptés aux besoins des professionnel·les (par exemple : 60h hors sol pour les AESH normalement au cours de la 1ère année de prise de poste ou dans le cadre du CAPPEI pour les enseignant·es spécialisé·es). Les salaires ne sont pas à la hauteur des enjeux, mais peut-être aussi par ce que ces secteurs sont très féminisés et la question du salaire est accessoire (cf. étude IRES R. Silvera)*.
Cela entraine inexorablement une déqualification des futur·es professionnel·les au regard de la transformation des dispositifs de formation (VAE inversée*, révision des diplômes, absence de statut, création de certifications…) et /ou textes législatifs actuels visant les chômeurs·euses longue durée ou allocataires du RSA (loi Plein emploi et réforme chômage) face à la pénurie de main d'œuvre.

**https://ires.fr/publications/cgt/investir-dans-le-secteur-du-soin-et-du-lien-aux-autres-un-enjeu-degalite-entre-les-femmes-et-les-hommes/*

** VAE inversée : (dispositif expérimental, plus besoin d'expérience...) https://www.opco-sante.fr/comprendre-la-vae-inversee*

**Le recrutement** connait une crise sans précédent. À l'École, comme dans les structures médico-sociales, l'heure est à la précarisation et au recours massif aux contractuel·les, aux faisant-fonction, aux personnels non formés. On note 50 000 postes non pourvus en ESMS.

**Sous couvert d'inclusion, la puissance publique oblige l'ensemble des acteur·trices à s'inscrire dans ces dispositifs sans possibilité de choix, dispositifs loin de répondre aux besoins des usager·ères et qui mettent en difficulté les professionnel·les.**

**Pendant de la tarification à l'acte de l'hôpital, appliqué au médico-social.*

## 5 NOS REVENDICATIONS

**Au regard de l'ensemble des éléments décrits précédemment, voici les premières revendications communes à la CGT Éduc'action et à l'UFAS CGT pour une inclusion des élèves en situation de handicap inscrite dans la réalité des différents acteurs, enfants, personnels et familles. Elles s'appuient sur nos revendications actuelles**

Elles doivent aussi permettre **d'ouvrir une réflexion croisée et élargie dans nos champs professionnels sur la question de l'inclusion. C'est une question sociétale qui concerne tous les moments de la vie.**

Ces revendications demandent un travail plus précis à l'aide de fiches thématiques qui seront proposées à cet effet. Pour les revendications plus spécifiques de la CGT Éduc'action et de l'UFAS CGT concernant l'inclusion des élèves en situation de handicap et les conditions de travail, vous pouvez vous référer à nos sites et repères respectifs.

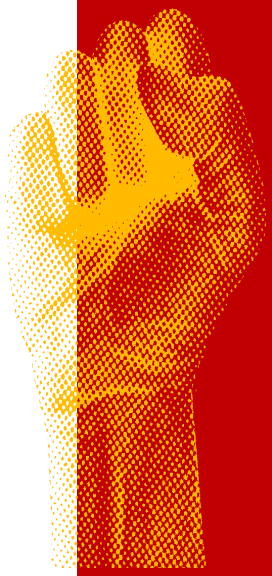
### REPLACER L'ENFANT-ÉLÈVE AU CENTRE DE SON PROJET PERSONNEL

- Avant tout, il est impératif de **distinguer les difficultés scolaires du champ du handicap** car cela fausse ou dénature les approches, la prévention, les diagnostics, les prises en charge, les formations des personnels et leurs missions au sein du système scolaire. Le tout, trop souvent, au détriment des enfants-élèves, de leur famille et des professionnel·les.
- Il est impératif de **sortir de la marchandisation de l'École**. En l'état, l'inclusion fait du mal aux enfants, à leurs familles et aux personnels. Les financements ne doivent pas être conditionnés à des objectifs, mais bien aux besoins et ce de façon uniforme sur tout le territoire.
- Pour ce faire, il est important de pouvoir **penser un parcours de scolarisation au plus près des besoins des élèves** en permettant une articulation des prises en charge scolaires, éducatives et de soin. Il est indispensable d'assurer une vigilance quant au mal-être éventuel des enfants-élèves en offrant à chaque instant la possibilité « d'aller-retour » pour ceux et celles qui souffrent à l'école.
- Il faut **arrêter de renvoyer aux familles et aux personnels, l'échec de l'inclusion** en milieu ordinaire tel qu'imposée actuellement. En conséquence, il faut favoriser le choix des familles en proposant des solutions diversifiées disposant de tous les moyens nécessaires à une scolarisation réussie.

### DES PROFESSIONNEL·LES AU SERVICE DE CES ENFANTS-ÉLÈVES

***Revaloriser nos carrières, quels que soient nos secteurs professionnels***

- Nous rappelons notre **attachement à la reconnaissance des statuts** des salarié·es, véritable et juste reconnaissance de la formation, de la qualification et des rémunérations des personnels.
- Nous exigeons **l'arrêt du recrutement de personnels contractuel·les enseignant·es et la titularisation de tous** ces personnels contractuels. Dans le secteur associatif, nous revendiquons l'arrêt du recrutement de personnels non qualifiés.
- Pour les **AESH, nous exigeons la création et la reconnaissance d'un statut de catégorie B**, avec un temps complet de 24h d'accompagnement élève ainsi qu'une formation initiale qualifiante de 24 mois.
- Nous revendiquons le **droit à un contrat à durée indéterminée ou à un emploi statutaire à temps complet, le droit à un salaire, au déroulement de carrière, à la formation continue**.
  Il doit y avoir une progressivité de carrière liant qualification initiale, ancienneté, acquisition de nouvelles qualifications et évolution de salaire tout au long de sa vie professionnelle.
- Au niveau salarial, **tout·e salarié·e devrait avoir au moins doublé, à l'âge de la retraite, son salaire d'entrée dans la vie professionnelle** (à valeur constante).
- Nous exigeons **l'intégration des primes dans le salaire** de base permettant une plus juste rémunération et une prise en compte pour la retraite.



# 5 NOS REVENDICATIONS

### *Une nécessaire et indispensable formation de qualité*

Nous rappelons notre revendication pour un **droit à la formation continue qualifiante correspondant à au moins 10 % du temps de travail**, une **formation correspondant au choix des salarié·es** et qui soit **rémunérée et considérée comme du temps de travail**. Enfin, nous voulons que cette formation soit mise en œuvre tout au long de la vie professionnelle.

Nous exigeons la mise en place de **formations diplômantes reconnues dans les conventions collectives et la Fonction publique concernant le handicap, le développement de l'enfant, l'enseignement spécialisé adapté… et revues** de fond en comble **pour tenir compte de la réalité** d'aujourd'hui.

Il y a urgence à stopper le CAPPEI et revenir à une formation sur le modèle du CAPSAIS où l'enseignant·e est formé·e sur une spécialité.

Une **formation de début de carrière progressive, programmée, accompagnée sous statut de fonctionnaire dans le secteur public pour les AESH**.

### *Instaurer de véritables collectifs de travail*

Nous exigeons la **mise en œuvre effective d'un travail en équipe et partenarial de concertation favorisant la réflexion autour du projet des enfants-élèves**. Il doit inclure le temps nécessaire pour ce faire, être conditionné par une réduction du temps de travail avec élève, conditionné aussi par une évolution des conditions d'exercice du métier, permettant l'articulation des prises en charges scolaires et temps de concertations sur le temps de travail. Ces temps ne doivent pas être soumis à des injonctions hiérarchiques.

Nous exigeons la **mise en place de groupes d'analyse des pratiques pour les personnels concernés**.

### *Retrouver le sens de nos métiers*

Exigeons des **effectifs de classes moins chargés**, un nombre adapté d'enfants accompagnés ou de dossiers en suivis.

Exigeons la mise en place de réunions autant que de besoin avec les familles, l'enfant et l'équipe pluridisciplinaire pour **adapter au plus près le parcours de scolarisation** et le cas échéant **favoriser l'accompagnement** ou un suivi médical par les services médico-sociaux.

**Gagnons le maintien et le développement de la diversité des propositions** y compris d'un système « dans les murs » dans le respect du projet de l'enfant et du choix de sa famille.

### *Repenser et adapter le bâti et le matériel*

Gagnons un **grand plan de rénovation et de construction de bâtiments adaptés** et de haute qualité environnementale

Exigeons un **matériel adapté et renouvelé**, défini et validé en concertation avec les personnels.

Exigeons **l'aménagement d'espaces** pour garantir à la fois le bien-être des élèves et des personnels, mais aussi la confidentialité et l'exercice de nos missions dans des lieux différenciés.

**CGT Éduc'action**

263, rue de Paris
Case 549
93515 MONTREUIL CEDEX

**Union Fédérale de l'Action Sociale CGT / UFAS**
Case 538
263 rue de Paris
93 515 MONTREUIL CEDEX