

A propos d'inclusion n°9

Bilan des SEGPA : rapport d'inspection de Mme Bénédicte Abraham et M. Jean-Marc Desprez, Inspecteurs Généraux.

Sur le plan quantitatif, entre 2012 et 2017, le nombre d'élèves scolarisés en SEGPA a enregistré une baisse régulière d'environ 10 % des effectifs au global, alors que le nombre de SEGPA est resté stable. Les élèves pré-orientés en classe de sixième SEGPA sont dans leur grande majorité issus des classes de CM2. Si la SEGPA continue d'accueillir des élèves arrivant du collège au niveau sixième, depuis ces deux dernières années, c'est au niveau cinquième que se joue dorénavant l'orientation en SEGPA. Pour ces élèves s'ouvre dès lors la possibilité de poursuivre la consolidation de leurs acquis au cycle 3, avant qu'ils n'abordent le cycle 4 qui présente des perspectives et des attentes nouvelles en termes de compétences à travailler, de contenus et d'exigences. Les orientations en première année de CAP accusent une baisse récente, tandis que les poursuites d'études en baccalauréat professionnel ont tendance à augmenter de près de 50 % sur la même période.

Concernant la diplomation des jeunes scolarisés en SEGPA, la mission relève la volonté des cadres du système éducatif d'inscrire un nombre croissant d'élèves de SEGPA au DNB professionnel. Pour autant, le certificat de formation générale (CFG) reste la ligne d'horizon des professeurs de SEGPA qui visent en priorité pour leurs élèves les attendus du cycle 2 en fin de sixième et ceux du cycle 3 en fin de troisième. Les enseignements de sciences et technologie ne sont pas toujours enseignés au niveau d'exigences attendu en termes de compétences et de contenus, situation qui hypothèque les chances de réussite des élèves aux épreuves écrites du DNB professionnel.

De ce fait, sur le plan qualitatif et en réponse au principe d'inclusion inscrit dans la loi, l'inclusion des élèves de sixième SEGPA au sein des classes du collège progresse

lorsque cette classe de SEGPA se transforme en un « dispositif » pour traiter les difficultés scolaires. Identifiée actuellement comme une « structure » par les différents acteurs et textes en vigueur, l'évolution de la SEGPA davantage inclusive, dépend pour l'essentiel du travail collaboratif entre enseignants et organisé par les équipes de direction, mais elle repose encore trop souvent sur une implication des seuls professeurs volontaires. Au niveau du cycle 4, la mission a constaté peu d'inclusions dans les classes de même niveau de la structure collège. Les freins à l'inclusion de plus d'élèves de SEGPA au fonctionnement du collège sont à associer aux difficultés scolaires persistantes des élèves concernés, à l'organisation des classes et des services des enseignants de SEGPA et de collège ainsi qu'à l'absence de formations proposées aux enseignants. Très peu d'élèves de SEGPA, encore considérés comme relevant d'une structure à part avec ses classes et ses enseignements, rejoignent définitivement les classes du collège.

Concernant son organisation et son fonctionnement, l'évolution de la structure SEGPA dépend de l'impulsion donnée par les différents cadres du système éducatif. Les conseillers techniques ASH et les comités de pilotage en académie ou en bassin d'éducation constituent les principaux relais des politiques éducatives des recteurs d'académie et des directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN). L'effet chef d'établissement ou équipe de direction et l'effet directeur adjoint en charge de la SEGPA (DACS)¹ sont également déterminants pour les avancées qualitatives et l'organisation générale de la structure. L'IEN ASH ou les inspecteurs territoriaux disciplinaires (IA- IPR ou IEN ET- EG) jouent, eux aussi, un rôle décisif à différents degrés d'implication. L'implication, la coordination des corps d'inspection dans la formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques gagneraient à être davantage concertés et coordonnés.

Le traitement de la difficulté scolaire des élèves de SEGPA gagnerait en efficacité si les enseignants disposaient d'éléments concrets relatifs aux dispositions prises antérieurement, à l'école maternelle, à l'école primaire, au cours du cycle 3.

De ce fait le conseil École - Collège, les conseils de cycle 3 et les commissions départementales d'orientation vers l'enseignement adapté (CDOEASD) devraient s'attacher collectivement à formaliser et communiquer ces éléments utiles. Pour que la SEGPA puisse être confortée dans sa mission et s'inscrire dans la continuité relative au traitement de la difficulté scolaire, il apparaît nécessaire que l'ensemble des adaptations et accompagnements (PAI, PAP, PPS et PPRE), ainsi que le projet d'orientation qui se construit au fil de la scolarité, intègrent le projet de formation individualisé défini et construit pour chaque élève. Le suivi des projets individuels de formation pourrait être facilité par l'utilisation d'un outil assurant à la fois la traçabilité des dispositions ayant fait l'objet d'échanges, de décisions arrêtées dans le cadre des réunions de synthèse et de coordination. La mise en œuvre généralisée du livret scolaire unique doit s'imposer à tous pour assurer la continuité du suivi des progrès de chaque élève de SEGPA.

Les enseignants regrettent l'absence d'une véritable formation initiale et continue dédiée à la prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire. Un tour d'horizon des ressources disponibles montre qu'elles sont plus ou moins bien organisées et accessibles. Les sites institutionnels apparaissent peu documentés sur la dimension didactique et pédagogique de l'enseignement adapté. Pouvoir disposer de temps réguliers de concertation – à distinguer des heures de coordination et de synthèse de la SEGPA – qui associeraient les PLC aux PESPÉ et PLP, est présenté par les équipes enseignantes et les équipes de direction comme une condition nécessaire à l'évolution qualitative des pratiques, des adaptations et des inclusions.

Au cycle 4, l'enseignement de complément de découverte professionnelle peine à s'articuler avec les autres enseignements et parcours et ne contribue pas pleinement au traitement des difficultés scolaires des élèves concernés, alors qu'il offre pourtant la possibilité de contextualiser et de renforcer les différents apprentissages. Au sein des SEGPA, l'enseignement de complément de découverte professionnelle est dispensé à partir d'activités à caractère très professionnalisant. Il est souvent abordé sans lien réel avec la construction des compétences du socle ou des compétences à travailler.

Deux champs professionnels, HAS (Hygiène alimentation services) et HABITAT prédominent au sein des SEGPA. Les autres champs professionnels ERE (Espace rural environnement) et VDL (Vente distribution logistique) sont proposés dans une logique de complémentarité et de mise en réseau des SEGPA.

Le champ professionnel PI (Production industrielle) est sous représenté. Concernant les élèves plus jeunes, notamment ceux âgés de moins de 15 ans, les stages d'observation ou d'immersion s'organisent le plus souvent avec les lycées professionnels plutôt qu'avec le monde professionnel. Les SEGPA s'inscrivent en réseau pour mettre en place une découverte professionnelle des différentes formations proposées par les lycées professionnels. De telles mises en réseau entre SEGPA et lycées professionnels sont plus faciles à concrétiser en milieu urbain, du fait des réseaux de transports existants, de la proximité géographique des SEGPA et des LP. La découverte des champs professionnels évolue peu et reste limitée.

<http://www.education.gouv.fr/cid134167/bilan-des-sections-d-enseignement-general-professionnel-adapte-segpa.html>