



école
changer de cap

L'ÉCOLE INCLUSIVE

DOSSIER THÉMATIQUE

*Préparé par Marie-Françoise Bonicel
et Maridjo Graner*

Avril 2019

Sommaire

Présentation.....	3
Maridjo Graner	
Entretien avec Charles Gardou sur sa conception de l'éducation inclusive.....	5
Comment l'école inclut-elle les jeunes sourds ?.....	17
Entretien avec Frédéric Brossier	
Pour éviter le gâchis humain : l'École inclusive.....	21
Régis Félix	
Le paradoxe des enfants à haut potentiel : ils peuvent aussi être en échec scolaire.....	24
Monique Binda	
Des ateliers pour « apprendre à apprendre ».....	28
Aurélien Ficot	
Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école.....	32
Bastien Sueur	
Une journée en ULIS.....	38
Delphine Mousseau	
Conclusion.....	43

PRÉSENTATION

Maridjo Graner

L'instauration d'un enseignement commun à tous les enfants, y compris ceux qui relevaient jusque là, du fait de leur handicap, de l'enseignement spécialisé, date maintenant d'une quinzaine d'années. Ce dossier dédié à **l'école inclusive** rassemble des informations, témoignages et points de vue, qui donnent à réfléchir sur l'état des lieux, en France, de l'inscription dans la pratique de cette belle idée.

C'est avec reconnaissance pour sa profonde humanité et son « altitude » que nous avons reçu la contribution de **Charles Gardou** qui ouvre ce dossier. Il donne d'emblée à la question de la participation de tout être humain, en situation ou non de handicap, selon ses possibilités et dès l'école, à l'ensemble de la vie sociale, intellectuelle, spirituelle, sa portée anthropologique, sa dimension humanisante. Il en montre aussi les conditions et les défis à surmonter pour sa réalisation.

L'expérience du passage de l'enseignement spécialisé des jeunes sourds à une collaboration avec l'enseignement commun inspire à **Frédéric Brossier** une réflexion approfondie sur les conditions très particulières de la réussite de ce passage. Des méthodes adaptées au rapport des jeunes sourds à la langue parlée, qu'ils n'entendent pas, sont indispensables à cette réussite, et le besoin de communication des enfants sourds scolarisés en langue des signes (LSF) nécessite aussi qu'ils aient des occasions multiples de se rencontrer, en milieu sourd comme en milieu entendant.

ATD Quart-Monde a lancé une recherche sur la scolarité des enfants issus de milieux défavorisés. La voix de **Régis Félix**, attire notre attention sur ces élèves « à besoins particuliers ». Ont-ils vraiment des besoins particuliers ? Leurs rapports difficiles à l'école ne viendraient-ils pas du regard que l'école porte sur eux et des préjugés qu'elle véhicule à leur endroit, comme si la pauvreté entraînait par elle-même une inadaptation structurelle au savoir ? L'inadaptation n'est-elle pas plutôt celle de l'école qui n'a pas su répondre à ce public populaire ? La question se pose...

Autre public à besoins particuliers : celui des enfants « à haut potentiel », que leurs intérêts portent à poser et se poser des questions en avance sur leur âge, ce qui les met en décalage par rapport à leurs camarades et impacte leur sociabilité. **Monique Binda** tente de répondre à la question : Comment l'école peut-elle répondre à leurs problèmes ?

Et comment ré-inclure dans le cursus scolaire les exclus du système, ces « décrocheurs » dont le grand nombre signe l'impuissance de l'école à faire face à un public non-

conforme à ses normes ? A la petite échelle d'un collège de banlieue (**Aurélien Ficot**), comme à la grande échelle de la FESPI (Fédération des établissements scolaires publics innovants) dont **Bastien Sueur** est membre, des enseignants « raccrocheurs » font appel à un enseignement personnalisé et des rapports étudiants-professeurs dont l'école « ordinaire » aurait tout intérêt à s'inspirer.

Enfin le témoignage à bâtons rompus de **Delphine Mousseau** nous fait vivre au quotidien son expérience de coordinatrice en ULIS-école, les rapports de ses élèves en situation de handicap mental avec leur classe de référence, les réactions des enfants et des enseignants de son école, qui a mis en place des pratiques inclusives déjà anciennes.

ENTRETIEN AVEC CHARLES GARDOU¹ SUR SA CONCEPTION DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Marie-Françoise Bonicel : *Charles Gardou, vous avez prononcé une conférence inaugurale à Rabat lors d'un séminaire international sur l'éducation inclusive, organisé par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique du Maroc, en lien avec l'UNICEF. Je vous propose de guider cet entretien, destiné à notre dossier d'Ecole, changer de Cap, par les 5 questions essentielles qui ont structuré votre conférence.*

Charles Gardou : Permettez-moi de préciser d'abord que je focalise ici sur les enfants en situation de handicap sans méconnaître toutefois que l'ambition inclusive concerne bien d'autres élèves à besoins particuliers. A cet égard, il m'apparaît impossible de saisir ce que pourrait/devrait être l'éducation inclusive, sans inscrire les multiples expressions de la diversité et de la fragilité humaines dans la chaîne culturelle universelle.

MFB. *1ère question : qu'espérer ensemble de l'Ecole, de l'éducation ?*

CG. L'Ecole s'est bâtie autour d'un fonds commun de principes, d'une « inquiétude » fondamentale : elle est obligatoire parce qu'indispensable, elle devrait être disponible à tous parce qu'accessible à chacun. Nos pays respectifs -et bien au-delà- reconnaissent de concert que l'Ecole est le patrimoine de tous, non la propriété privée ou le privilège exclusif de quelques-uns. Que rien ne justifie d'en priver certains enfants, de les pénaliser à cause de leurs fragilités, dont le handicap est l'une des multiples expressions. Ils doivent au contraire jouir du droit de vivre et d'être scolarisés avec les enfants de leur âge, en bénéficiant d'aménagements compensatoires. Les mises à l'écart du processus de scolarisation, pour la plupart arbitraires, ne représentent pas moins que des inégalités de traitement. Plus : des formes de maltraitance, des violences susceptibles d'en générer d'autres.

Quelques données qui nous interrogent et nous impliquent :

- Selon le 1er Rapport mondial sur le handicap, dû à l'OMS et la Banque mondiale, 15%

1 Charles Gardou est anthropologue et professeur à l'Université Lumière Lyon 2, où il est, entre autres, responsable scientifique du master spécialisé Référent Handicap. A partir d'un itinéraire qui l'a confronté à la diversité humaine dans différents lieux du monde, il consacre ses travaux à la diversité, à la vulnérabilité et à leurs multiples expressions. Il a créé et dirige la Collection Connaissances de la diversité aux éditions érès, où il est l'auteur de 20 ouvrages, dont « La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule », traduit en plusieurs langues.

de la population de la planète vit avec une forme de handicap.

- 263 millions d'enfants ou d'adolescents les plus pauvres, les plus vulnérable, précarisés, en âge de fréquenter l'enseignement primaire ou secondaire ne sont pas scolarisés². Parmi eux, les enfants ou adolescents en situation de handicap, qui sont en même temps parmi les premières victimes de maltraitances.

Osons l'exprimer : tandis que l'on proclame, de façon réitérée, le caractère universel, indivisible, interdépendant et indissociable des droits humains, ces maltraitances, qui sévissent en divers lieux, constituent dans une certaine mesure l'un des crimes sociaux de notre temps.

Lorsque l'École pénalise ainsi les plus fragiles, la violence sociale s'accroît. La dépréciation des enfants les plus vulnérables, liée à des préjugés récurrents, a des conséquences incalculables sur le plan éducatif et social.

Nul ne l'ignore, l'autonomie de pensée et d'action qu'un enfant acquiert par son éducation lui permet d'échapper aux préjugés sur la diversité et la vulnérabilité humaines. Elle l'élève en humanité, pour en faire l'acteur de sa propre histoire et de l'histoire collective. Elle l'amène à prendre conscience que « faire société », c'est composer avec ce qu'il y a de singulier et de fragile en soi et chez les autres. Elle lui permet de comprendre qu'il n'existe pas, d'un côté, une singularité ordinaire et, de l'autre, une singularité extraordinaire ; que si les êtres humains ne sont pas identiques, il n'existe entre eux aucune différence de nature fondamentale ; qu'il y a seulement des êtres multiples, inassimilables les uns aux autres et irréductibles à un seul signifiant.

L'éducation est, par essence, politique. Sans cet étayage, un enfant risque de demeurer dans une acceptation passive de la mise à l'écart des « non conformes à la norme ». Faute de promouvoir son aptitude à saisir le monde tel qu'il peut être vécu par ses pairs en situation de handicap, ils resteront pour lui irréels, telles des figurines lointaines et figées. Sans cette capacité empathique, il appréhendera difficilement leur expérience avec un corps ou un esprit rebelle. Il ne comprendra guère leur désir de s'échapper de la prison des préjugés. Devenu adulte, il les percevra comme des personnes-problèmes, des « différents », des intrus, des pages vides, où il n'y a que manque et absence, ou bien comme des héros simplement utiles pour donner quelques leçons de vie. Il les imaginera voués à des territoires séparés, des lieux réservés, hors de la vraie vie, faite pour les autres.

En atteignant très tôt un enfant par son intelligence et par l'expérience du côtoiement de ceux qu'il juge de prime abord étranges, on prévient les dérèglements de ses représentations, de ses comportements et, plus tard, de ses pratiques. Parce qu'elle permet de vaincre les obscurités tenaces, l'éducation marche de pair avec le déploiement de la pensée et l'évolution de la société. Ainsi, depuis l'Athènes antique, on voit dans le « soin des enfants » (ou *pai-de-ia*) un moyen d'humanisation. Comenius, philosophe et pédagogue tchèque du 17^{ème} siècle, contemporain de Spinoza, ne s'y est

2 63 millions en âge de fréquenter l'école primaire, 61 millions d'adolescents (généralement entre 12-14 ans) en âge de fréquenter le 1er cycle du secondaire, 139 millions d'adolescents (généralement entre 15-17 ans) ne sont pas scolarisés

pas trompé, lui qui avait placé dans l'éducation tous ses espoirs pour transformer le monde. Il désirait plus que tout agir sur la société en faisant de l'École un « atelier d'humanité ».

Comment transformer les mentalités des adultes face au handicap si, enfants, leur éducation les a tenus éloignés de cette réalité humaine, la rendant étrangère à leurs yeux ? Si leur éducation ne leur a pas donné à comprendre ces visages de l'humain ? Comment agir sur leurs comportements de futurs adultes, lorsqu'ils ont vécu dans des lieux d'éducation « aseptisés » ? Ce n'est plus à démontrer : la participation à la vie de la Cité, dans tous ses aspects, découle directement de la première éducation, d'un parcours scolaire, universitaire, formatif. C'est la clé d'une société inclusive.

Aucune société ne progresse en humanité sans très tôt apprendre à ses membres qu'il y a autant de grandeur à vivre avec un corps ou un esprit marqué par une blessure que préservé de cette fragilité surajoutée. Si l'éducation nous fait ce que nous sommes, nous façonne, il importe de lui redonner toute sa profondeur existentielle et sa valeur éthique, mais cela exige des acteurs éducatifs conscients de cette nécessité.

MFB. *Quel contrat a-t-on souscrit au travers de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH) ?*

CG. Faire de l'éducation inclusive la priorité procède, tout simplement, du respect des engagements pris par nos pays par la signature et la ratification de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées³. Les concepts de participation, de citoyenneté et d'accessibilité y véhiculent une conception résolument inclusive.

L'implication directe des personnes en situation de handicap, par leurs organisations représentatives venues des 5 continents, se répercute sur les visées et les contenus de ce texte qui constitue l'un des 9 principaux traités internationaux des droits humains⁴. La place conférée aux facteurs environnementaux⁵ et à l'inconditionnalité des droits⁶ sont sans concession. Il y est très justement affirmé que l'égal accès à l'ensemble des droits ne prendra chair que concrètement traduit par la participation de chacun à l'ensemble des domaines de leur société d'appartenance, et au premier chef l'École.

L'Article 24 de cette Convention demande instamment aux États signataires de s'assurer que les enfants, adolescents ou adultes en situation de handicap aient accès, sur la base

3 La France a signé la CIDPH en 2007 et l'a ratifiée fin 2009.

4 Ce texte revêt d'autres particularités : la majorité des 18 membres, qui composent le Comité des droits des personnes handicapées est en situation de handicap ; c'est le premier instrument international juridiquement contraignant et, pour l'heure, le seul à être ratifié par une organisation régionale, en l'occurrence l'Union européenne (NB : Si 28 pays appartiennent à l'Union européenne, 47 pays sont membres du Conseil de l'Europe).

5 Ce en cohérence avec la Classification Internationale du Fonctionnement humain (cif), entérinée par l'Assemblée mondiale de la Santé en 2001.

6 Cf *Disability movement* aux Etats-Unis, à partir des années 1970.

de l'égalité avec les autres, au système d'enseignement ordinaire, de qualité et gratuit, en bénéficiant, au gré des besoins de chacun, d'aménagements et d'accompagnements. Il n'y est plus question de structure spécialisée, d'enseignement spécifique, de classe spéciale et d'éducation spécialisée.

Dans une *Note générale* de 2016, relative à cet article, le Comité des droits des personnes handicapées, organe international de surveillance de la Convention, s'applique à définir les notions d'exclusion, de ségrégation et d'inclusion. Il donne ainsi à saisir l'ampleur des changements, d'ordre culturel et structurel, nécessaires pour répondre au défi inclusif que nos systèmes éducatifs s'engagent à relever.

Je cite : « 1/On parle d'exclusion lorsque l'accès à une quelconque forme d'éducation est empêché ou refusé, directement ou indirectement. 2/ On parle de ségrégation lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements spécifiques, conçus ou utilisés pour accueillir des personnes ayant un handicap particulier ou plusieurs handicaps, et qu'ils sont privés de contact avec des enfants non handicapés (...) 3/On parle d'inclusion dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives, conçus pour supprimer les obstacles existants, dans l'optique de dispenser à tous les élèves de la classe d'âge concernée un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences. Si elle ne va pas de pair avec des changements structurels -par exemple, dans l'organisation, les programmes d'études et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la scolarisation d'enfants handicapés dans des classes ordinaires ne relève pas de l'inclusion ».

Partant, nos systèmes éducatifs ont à s'interroger : peuvent-ils, objectivement, se dire inclusifs ? Ou relèvent-ils encore de formes, explicites ou latentes, de ségrégation, telle qu'ici définie ? Mesurent-ils la hauteur des engagements pris et du challenge à relever en cohérence avec le contrat souscrit au travers de la Convention des Nations-Unies ? Selon le mot cher à Paulo Freire, en révolte contre les injustices sociales qui, en son temps, minaient le Brésil⁷, conscientisent-ils la mutation attendue de l'École ? Car il s'agit bien d'une affaire de culture. Le concept d'École inclusive recèle en effet des enjeux considérables pour nos sociétés et sous-tend de profonds changements culturels d'ampleur, pouvant apparaître impossibles, mais qui sont pourtant inévitables.

Ici comme là-bas, l'optique inclusive bouscule des constructions culturelles, identitaires, historiques. Elle trouble, remet en cause des organisations, des fonctionnements, des normes et des rôles établis, qui constituent une toile dans laquelle les acteurs éducatifs ou sociaux sont suspendus. Par-delà un accord d'ordre éthique, on hésite au seuil de la mutation à réaliser et le fond de l'air est à des formes de défensive. Combien il est difficile de s'affranchir d'une empreinte culturelle ; de se libérer d'un infléchissement commun, d'un modèle qui, à des degrés divers, a façonné chacun d'entre nous ; de se

7 Nous empruntons ce mot à Paulo Freire, auteur de *Pédagogie des opprimés*. Paris, La Découverte-Syros, 2001 (1ère traduction française, 1974). C'est son livre majeur, écrit en 1969, consacré aux déshérités de la terre et à ceux qui s'engagent pour eux.

départir d'un idéal-type, que Max Weber définissait comme « *une construction abstraite de la réalité, présentée comme une formation-limite rarement atteinte, mais jouant un rôle normatif et régulateur* »⁸. Malgré soi, on est sous contrainte culturelle. Il n'y a rien d'aussi agissant que les habitudes culturelles, car elles tendent à ankyloser, à entraver les changements.

Sur la voie de ces changements, on ne peut hâter le pas lorsque, pour se protéger, on tend à développer des techniques d'occultation de la réalité et à passer au large des mises à l'écart de l'École qui continuent à sévir en divers lieux. Une évidence : on ne peut changer la société et l'École sans modifier la façon de les concevoir.

MFB. *Qu'est-ce qu'être inclusif ?*

CG. La visée inclusive peut apparaître à contre-culture : comme une idée ronde en un monde carré. Cependant, cette visée est-elle un leurre ? Je ne le crois pas : c'est un horizon, ligne imaginaire que l'on n'atteint jamais mais qui donne l'énergie d'avancer. On désire d'autant plus cet horizon qu'on en éprouve le manque : le manque d'un humanisme réinventé, d'une esthétique de l'éducation et de la vie commune. Ce dans des contextes où l'on défend plus ardemment ses chances, ses acquis, parfois ses exclusivités, que les droits de tous à avoir les mêmes droits.

L'adjectif *inclusif* fait l'objet de très nombreuses déclinaisons. On parle aujourd'hui spécifiquement d'éducation inclusive, mais on aspire également à des entreprises, des pratiques culturelles, artistiques, sportives, des services de santé inclusifs. On souhaite des politiques et une société inclusives. Que faut-il penser de ce terme amplement diffusé ?

Faute d'ausculter ses contours, ses plis et replis, faute de considérer les questions philosophiques, éthiques, socio-politiques à haute teneur symbolique qui le sous-tendent, on risque de passer à côté de son sens profond. Plus : de le dénaturer. Ajuster la pensée, c'est ajuster l'action : les mots et les concepts sont comme une toile de fond qu'il faut tisser pour parvenir à donner sens et souffle à ce qu'on l'on désire réaliser. Il n'est rien de pire que de travailler sans répertoire commun, autour de concepts perçus différemment par les parties prenantes. D'une certaine manière, c'est comme au service des objets trouvés : l'on trouve d'autant plus aisément un objet qu'on sait le décrire avec précision.

Aussi convient-il de s'interroger sur la signification de ce qui est visé : qu'est-ce qu'être inclusif ? Examinons d'abord, sans esquivance, le sens du nom *inclusion*. Quelle est sa signification cachée et quels présupposés impensés recouvre-t-il ?

Les différents usages de ce terme montrent qu'il est lié à l'idée d'enfermement, d'occlusion, de clôture, de claustration, de réclusion. Ainsi, en minéralogie, une *inclusion* renvoie à un corps solide, liquide ou gazeux d'une nature différente de l'ensemble où il

8 Weber, Max. 2003 (1921). *Economie et société*. T.1 : *Les catégories de la sociologie* ; T.2 : *L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie*. Paris, Pocket.

se trouve pris ; en métallurgie, c'est un élément hétérogène encastré dans un métal ou un alliage, dont il est susceptible d'altérer les propriétés.[...]. Les dictionnaires confirment cette idée d'enfermement, de clôture, liée à l'étymologie même du mot.

C'est pourquoi je propose une inflexion terminologique qui conduit à abandonner le nom inclusion, hélas répandu, au profit de la forme adjectivale *inclusif/inclusive*. Loin d'être gratuite, cette inflexion dessine des voies différentes pour l'action éducative, sociale, politique. D'une part -et plus essentiel- l'adjectif *inclusif* est aisément déclinable selon les pièces de la mosaïque sociale : Ecole inclusive, habitat ou tourisme inclusifs, etc. D'autre part, et surtout, il fait davantage sens. Car l'adjectif inclusif s'oppose directement à l'adjectif exclusif, qui renvoie, lui, à ce qui appartient uniquement à quelques-uns, à l'exclusion des autres, par privilège spécial et qui, à ce titre, n'admet aucun partage. Aussi la visée inclusive appelle-t-elle l'Ecole, la société à supprimer toutes les formes d'exclusivités, de monopoles, de préséances, de territoires protégés, de prés carrés, pour faire monde commun. Pour faire école commune.

On peut faire de *l'inclusion* sans être *inclusif*. Être *inclusif* ne consiste pas, effectivement, à placer des enfants supposés extérieurs à l'intérieur du système éducatif, c'est mutualiser des activités et des projets. Parler d'enfants « en inclusion scolaire », au lieu de dire simplement « scolarisés », c'est ne pas donner à comprendre qu'il ne s'agit aucunement d'incorporer des éléments exogènes, d'intrus, d'étranges étrangers ne procédant pas d'un ensemble commun.

Être inclusif, c'est mutualiser des paroles, des activités, des projets ; autoriser tout enfant à apporter sa biographie originale et sa propre contribution à la vie éducative. C'est favoriser l'éclosion et le déploiement de ses potentiels : permettre sa participation, la réalisation de son parcours d'apprentissage et de vie ; lui octroyer le droit de se différencier, de différer et, dans le même temps, d'être, de devenir avec les autres, sans être ni séparé d'eux, ni confondu avec eux, ni assimilé par eux.

Je le redis, se trouver ou être placé dans un même établissement scolaire ne garantit pas d'en faire partie, au sens premier du terme, encore faut-il pouvoir en partager le patrimoine éducatif et scolaire. Un enfant peut être dit en inclusion scolaire, mais connaître un exil à l'intérieur, c'est-à-dire des phénomènes de marginalisation, de relégation ou de négation, lorsque la classe et l'école ne sont pas concrètement inclusives ; lorsque l'on oblige les élèves en situation de handicap à s'adapter à l'école, et non l'inverse⁹. A ce propos, on repère, ça-et-là, des pratiques en trompe-l'œil, où des enfants en situation de handicap, physiquement présents dans une classe, demeurent trop souvent séparés de leurs camarades, privés d'occasions de participation ou d'apprentissage et seulement scolarisés à temps très partiel ou écartés des activités périscolaires¹⁰.

Citons à nouveau la *Note générale* de 2016, relative à l'article 24 de la CIDPH, où le

9 http://www.lemonde.fr/education/article/2017/06/29/l-integration-des-eleves-handicapes-a-l-ecole-reste-a-faire_5153054_1473685.html

10 Cf les propos du Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe : « Il ne suffit pas, écrit-il, de répartir les enfants dans différents établissements si ceux-ci ne sont pas adaptés à leurs besoins et n'offrent pas un enseignement de qualité ».

Comité des droits des personnes handicapées appelle à une réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus, les méthodes, les approches, les structures et les stratégies.

MFB. *Comment caractériser une École inclusive ?*

CG. A mes yeux, cette approche renouvelée, à la fois politique et environnementale, fondée sur les droits de l'Homme et l'accessibilisation des lieux d'éducation, trouverait sa juste traduction dans le terme d'empêchement en lieu et place de celui de handicap. Ce qui amènerait à parler d'*élèves empêchés*, en non d'élèves handicapés.

Issu du latin *impedicare*, empêcher signifie littéralement « prendre au piège, entraver, placer quelqu'un dans l'impossibilité d'agir, mettre obstacle à ce qu'une chose ait lieu ». Ce sens étymologique invite les professionnels de l'éducation à débusquer les diverses formes d'entraves, d'écueils, qui restreignent le droit de certains enfants à grandir et apprendre avec des élèves de leur âge.

Or, un système éducatif, chargé d'accueillir tous les enfants, sans aucune distinction, quels que soient leurs besoins particuliers, maintient ou crée des *empêchements*, multipliant ainsi le nombre des *enfants empêchés* :

- S'il ne combat pas la croyance « *Séparés à l'école mais égaux* », niant le droit de tout enfant à recevoir une éducation avec et parmi les autres qui, eux, faute d'interactions constructives, n'acquièrent pas des compétences sociales essentielles à leur vie adulte. Au lieu de la prévenir, il génère alors une marginalisation sociale ultérieure. Une Ecole inclusive est une école sans frontière pour « se protéger » des enfants présumés hors normes.

- S'il met à l'écart les enfants jugés « inconformes », donnant davantage aux « bien dotés » et des parts réduites à ceux qui, ayant le moins, nécessiteraient le soutien le plus affirmé. *L'Ecole n'est pas la propriété privée de quelques-uns, mais constitue un patrimoine indivis : tout enfant est héritier de ce qu'elle a de meilleur et de plus noble : tel est le fondement de l'optique inclusive. L'éducation, comme droit d'enfance, ne peut souffrir aucune restriction.*

- S'il néglige les goûts et opinions d'un enfant, sa parole (fut-elle maladroite), ses aspirations, projets et désirs d'interaction avec les autres, impossibles à combler par des réponses à ses seuls « besoins particuliers », selon l'expression consacrée. *Une Ecole inclusive veille à prendre en compte le besoin de reconnaissance, d'attention, de sympathie et de considération dû à tout enfant.*

- Si, faute d'adaptations pédagogiques et didactiques, un enfant ne peut accéder aux apprentissages fondamentaux, dont il a besoin autant que les autres ; si on ne lui permet pas d'émerger comme sujet de connaissance. *Une Ecole inclusive affirme que c'est par l'accès au savoir, même a minima, qu'un enfant se rapproche des autres et partage avec eux des significations culturelles communes.*

- Si le contexte -qui n'est pas un donné mais un construit- demeure tissé de rigidités et autres formes d'inaccessibilité, qui obèrent les possibilités d'un enfant de profiter des ressources communes, de prendre part à la vie collective et d'y être accepté. *Une École inclusive combat toute forme de captation, qui accroît de fait le nombre d'enfants empêchés de bénéficier, sur la base d'une égalité avec les autres, des moyens d'apprendre, de se cultiver puis, devenus adultes, de travailler et de faire œuvre parmi les autres.*

- S'il s'enlise dans une forme de dictature de la norme et de la conformité, avec les catégorisations ou indexations afférentes, occultant la singularité de chaque enfant et le privant ainsi de son droit à se différencier. *La signification d'une société inclusive se dévoile au travers du plein droit de cité qu'elle offre à la diversité des silhouettes d'enfants et à leurs modes d'accès au savoir.*

- Si, par préjugement, les professionnels ne reconnaissent pas, sous ses limites apparentes, les qualités, la puissance d'agir et les potentiels singuliers d'un enfant, érigeant ses difficultés ou déficiences en nature, à partir desquelles ils en viennent à prédire son devenir. *Une École inclusive ne se place pas sur le terrain du manque mais de la liberté offerte de « se produire » : que tout ce qu'un enfant peut réaliser soit réalisé, en valorisant ses propres ressources, d'intensité et d'expression variables, et en mettant à sa disposition les aides nécessaires¹¹.*

- Si, par défaut d'équité, il n'offre pas, au sein de l'ensemble commun que représentent les lieux d'éducation, sa pleine place à tout enfant. « Mettre dedans », je l'ai dit, ne suffit pas car il y a pire que d'être exclu : c'est être là avec l'impression que l'on n'a rien à y faire parce que considéré comme une charge. *Une École inclusive est une école consciente que l'égalité formelle n'assure pas l'égalité réelle et peut même nuire à l'équité, qui consiste à agir de façon modulée, selon les besoins singuliers, pour pallier les inégalités de nature ou de situation ; elle s'oppose à l'égalitarisme qui a l'apparence de l'égalité mais qui, en réalité, creuse les inégalités.*

Au final, l'éducation inclusive, c'est l'École moins les privilèges et les cloisons. Elle est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble éducatif commun, un « chez soi pour tous ». Sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers et les résorber dans le tout. Mais ce « chez soi pour tous » ne serait toutefois que chimère s'il n'était assorti d'accompagnements et médiations compensatoires, de modalités de suppléance ou de contournement. En bref, toute une gamme d'accommodements pour garantir l'accessibilité des dispositifs, ressources et services éducatifs collectifs.

MFB. *En quoi la formation des acteurs en constitue-t-elle la pierre angulaire ?*

CG. C'est la dernière interrogation de mon propos : en quoi la formation des acteurs en

11 Dans un texte, intitulé *Stratégie sur le handicap 2017-2023. Droits de l'Homme : une réalité pour tous*, le Conseil de l'Europe met au premier plan des priorités la valorisation des compétences, dont il fait à juste titre la condition sine qua non de leur pleine jouissance des droits humains.

constitue-t-elle la pierre angulaire ? En effet, de nombreux empêchements résultent, pour une grande part, d'une impréparation philosophique, pédagogique, didactique, scientifique des acteurs éducatifs, que la formation a pour fonction de doter des savoirs, des compétences et des outils pour l'abolir. Leur formation, tant initiale que continue, est certainement l'un des points névralgiques sur lequel il est urgent d'agir, l'un des facteurs les plus décisifs du processus inclusif. Elle en constitue le pré-requis, la pierre angulaire, l'outil de cohérence. Pour faire advenir une Ecole inclusive, il n'existe pas d'œuvre plus utile que celle de transmettre des savoirs et des compétences, de former les professionnels à être inclusifs, non à faire de l'inclusion. Sans être à elle seule le sésame, la formation catalyse, elle est susceptible de modifier en profondeur la culture de l'Ecole, frappée du sceau de la diversité des besoins. Elle donne un élan novateur.

Toutefois, former les professionnels suppose de dépasser la simple sensibilisation ou information. La formation renvoie à l'idée d'élaboration progressive et, à ce titre, implique une intervention bien plus élaborée et profonde. Intégrant la sensibilisation et l'information sans s'y réduire, elle a pour objectif d'agir sur les processus de pensée, d'action ou de relation.

Quoi qu'il en soit de la diversité de leurs organisations sociales, émerge, nous en conviendrons, une préoccupation commune à nos pays : cette urgente nécessité d'une formation ajustée à la visée inclusive à l'adresse des personnels d'enseignement, d'accompagnement, de direction, d'inspection de toutes disciplines ou spécialités et autres acteurs appelés à intervenir auprès d'un élève. Inventer d'autres voies pour des élèves en difficulté d'apprendre suppose de recevoir une formation de haut niveau. Faute de trouver, par impréparation, des façons de se comporter et des solutions ajustées, on attribue ces difficultés, nous l'avons dit, à une incapacité scolaire consubstantielle au handicap.

De nombreux pays déplorent cette insuffisance formative, avec les préjudices qui en résultent. Ces préjudices se traduisent concrètement par des difficultés mises en lumière par les résultats d'enquête:

> Difficultés en matière de gestes professionnels :

- concilier les ambitions éducatives et les objectifs scolaires, afin de prévenir les deux excès susceptibles de compromettre le processus inclusif : socialiser sans enseigner, en ne reconnaissant pas les savoirs fondamentaux comme viatiques indispensables à la reconnaissance et à la participation sociale ou, à l'inverse, enseigner sans socialiser, en niant le handicap et les difficultés réelles qui lui sont liées, pour n'admettre que le savoir
- adapter les pratiques aux besoins hétérogènes des enfants en situation de handicap, notamment avec une déficience mentale, cognitive ou des troubles du spectre de l'autisme. Ici, un enfant avec troubles du comportement est victime de harcèlement de la part de ses camarades. Là, un élève se voit interdit d'utiliser son ordinateur, dont l'usage est pourtant prescrit. Ailleurs, des écoles maternelles refusent d'accueillir des enfants avec des troubles du spectre de l'autisme ou imposent une scolarisation à temps partiel, s'estimant impréparées

à faire face et craignant la réaction des autres parents. Ailleurs encore, un lycéen reconnu hyperactif risque l'exclusion pour son comportement jugé perturbateur.

- traduire en actes le droit à la compensation : adaptation des programmes et méthodes ; accompagnements et médiations ; modalités de suppléance ou de contournement et autres plans pédagogiques inclinés pour dépasser les obstacles aux apprentissages
- aménager les procédures et outils d'évaluation pour les élèves éloignés de la norme scolaire culturellement déterminée
- préparer les passages et nourrir des ambitions pour les projets d'orientation scolaire ou professionnelle

> Difficultés concernant le travail en coopération et en réseau :

- mettre en œuvre des alliances éducatives propices à la continuité école maternelle, primaire, secondaire, enseignement supérieur, dépassant les logiques de territoires réservés, les hiérarchisations formelles, les souverainetés liées à sa discipline, au niveau ou au type d'enseignement, les statuts institués et replis catégoriels.
- travailler en partenariat avec les familles, d'autres professionnels de l'Education Nationale, du secteur du soin, des services ou établissements médico-sociaux que l'on peine à concevoir comme ressources au service de l'Ecole. De cette difficulté découlent des réponses parcellisées qui nuisent à l'efficacité des pratiques et des incohérences entre les initiatives des différents acteurs.
- comprendre les fondements et enjeux d'un **projet personnalisé de scolarisation ou d'un plan d'accompagnement individualisé**.
- admettre la nécessité d'impliquer et de former l'ensemble des professionnels tout en renforçant le potentiel de compétences que représentent les « spécialisés ». Ceci à l'instar de la médecine où il est nécessaire que les médecins généralistes disposent de connaissances en pédiatrie même si le recours à des spécialistes peut s'avérer indispensable.
- accepter les attentes des nouvelles générations de parents d'enfant en situation de handicap et reconnaître leur forme d'expertise.

> Difficultés liées à l'imaginaire individuel et collectif

- se libérer d'un enchevêtrement complexe d'imaginaire, d'affects, d'inquiétudes ou d'idées reçues. Ce qui est présenté comme établi sur l'«improductivité scolaire» des enfants en situation de handicap et se transmet comme tel, procède souvent de préjugés ou d'approches infondées.
- ne pas verser dans une amplification d'ordre fantasmatique du handicap qui

obstrue la vision de l'enfant lui-même, le réduit à un manque, un défaut, une marque d'infériorité ou une invalidation.

- renouveler les conceptions de la norme et les manières de « se figurer » les élèves en situation de handicap.

> Difficultés inhérentes à des processus de souffrance professionnelle

- impression d'assumer un rôle qui dépasse leur métier et, qui plus est, de s'en trouver stigmatisés.
- doute sur l'efficacité des pratiques inclusives, voire refus de s'y impliquer, compte-tenu d'une impréparation fonctionnelle qui sécrète leurs difficultés d'adaptation didactique et pédagogique
- problèmes de confiance en soi, de motivation et de peur de nuire
- rapport difficile aux élèves en situation de handicap, laissant libre cours à l'angoisse d'un face-à-face éducatif imaginé trop éprouvant.
- sentiments de solitude ou d'incompétence conduisant parfois au burn-out.

Ainsi nombre de professionnels, dépourvus de l'étayage formatif requis, ne considèrent pas encore la scolarisation des enfants en situation de handicap comme une obligation exécutoire. Ils peinent à comprendre les nouvelles missions de l'Ecole consécutives au déplacement incarné par des politiques inclusives.

Dans nombre de cas, hormis les « spécialisés », les professionnels de l'éducation font l'objet d'une injonction paradoxale : on leur demande de contribuer activement à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans avoir reçu une formation conçue et dispensée à cette fin. On se cantonne le plus souvent à les sensibiliser ou à leur transmettre des savoirs généraux, émiétés, le plus souvent inopérants, car déconnectés des savoirs d'expériences et de ce que la pratique du métier exige au quotidien. On imagine encore que la dimension personnelle, les qualités humaines, les convictions ou l'expérience suffisent, en négligeant la dimension fonctionnelle, alors que l'une ne saurait pourtant exclure l'autre.

Cette impréparation provoque à la fois des peurs irraisonnées, des difficultés d'adaptation didactique et pédagogique, des sentiments d'incompétence et des phénomènes d'épuisement face aux obstacles, parmi lesquels l'effectif de la classe trop élevé ou l'insuffisance de dispositifs de soutien, de matériels adaptés et des heures dédiées à l'accompagnement. Elle met en péril la réussite de la scolarisation, compromet l'application des lois et freine l'évolution de l'Ecole. Comment assurer la responsabilité d'une classe, appelée par nature à scolariser des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans y être formé ? Faire face à la diversité de profils scolaires, cela s'apprend. Ce n'est ni une action d'exception ni une œuvre de bienfaisance. Cela exige des compétences professionnelles spécifiques pour amener chacun à son meilleur niveau et pour être à même de coopérer, autour d'un élève, avec les parents, les divers professionnels, les

professionnels des services sociaux ou médicaux.

Nul ne devrait non plus diriger un établissement sans être lui-même formé en ce domaine. On ne peut ignorer l'effet du leader sur l'implication d'une équipe et le pilotage pédagogique. Faute d'une formation systématisée, d'une implication à tous les niveaux, qui ne voit le risque que certains établissements, sous l'impulsion d'un responsable formé, compétent et impliqué, servent de réceptacles ?

Moins à titre de comparaison que de confrontation, il est pertinent, comme ce séminaire international saura le faire, de se tourner enfin vers des expériences innovantes ici et ailleurs, à savoir des pays ayant mis en œuvre des dispositions en matière de formation ajustée à la visée inclusive.

MFB : *En synthèse, que retenir ?*

CG. Être inclusif n'est pas faire de l'inclusion, pour corriger *a posteriori* les dommages des iniquités, des catégorisations et des ostracismes. C'est redéfinir et redonner sens à une éducation commune, en admettant que tout enfant est légataire de ce qu'une société a de plus précieux : notamment les lieux d'éducation.

La visée de l'École est bien de faire de l'émancipation de chaque enfant, adulte en devenir, la priorité ; de tracer le chemin d'une société où les droits des minorités sont respectés par la majorité.

Ensemble, nous ne sommes pas seulement appelés à un changement d'attitude mais à un changement d'altitude pour penser cette question primordiale.

Chaque enfant, préservé ou non du handicap par le hasard d'une naissance ou d'une vie, doit pouvoir exercer au quotidien, dans l'ordinaire des jours, ses droits humains fondamentaux que sont le droit à la protection de son intégrité, au sens le plus large du terme, et le droit à l'éducation. Bref, le droit à exercer sa pleine citoyenneté et toutes ses prérogatives d'être humain. Règle inconditionnelle : des droits inaliénables, qui appartiennent à tous, doivent pouvoir s'exercer pour chacun.

Il y a donc urgence d'un élargissement de l'espace éducatif à tous : hors de cet espace, on place certains enfants hors des limites de l'égalité face aux droits. C'est le sens même d'une École inclusive, c'est-à-dire sans privilèges, exclusivités et exclusions. Sans hiérarchisation. Sans privation du droit pour certains à avoir des droits. Il en va de notre responsabilité à la fois scientifique, éducative, sociale, politique, morale.

COMMENT L'ÉCOLE INCLUT-ELLE LES JEUNES SOURDS ?

Entretien avec Frédéric Brossier

Directeur de projets « Partenariats et innovations », INJS

École, changer de cap : *Vous avez été Directeur de l'enseignement à l'Institut National des Jeunes Sourds (INJS) de Paris et vous êtes actuellement Directeur de projets « Partenariats et innovations », de cet établissement spécialisé, de renommée internationale. Dépendant du Ministère des affaires sociales et de la santé il s'est ouvert au partenariat avec des établissements de l'Education nationale. Etant donné que la langue orale ne peut être pour les jeunes sourds le vecteur premier de connaissances et doit elle-même être apprise, il aura fallu penser à des aménagements. Pouvez-vous nous parler de cette expérience ?*

Frédéric Brossier : Il faut savoir que les textes qui s'inspirent de la loi de 2005 et qui engagent l'E.N¹² et les ESMS¹³ à développer des collaborations pour engager les jeunes en situation de handicap à suivre une scolarisation de droit commun, préconisent, concernant les jeunes sourds, plusieurs solutions inclusives :

- Les ULIS¹⁴ : écoles et collèges qui regroupent des élèves sourds inclus dans une classe. Ces ULIS, où œuvrent des enseignants de l'Education nationale peuvent faire appel à l'expertise et au soutien des ESMS via leurs services spécialisés¹⁵. En Province, j'ai pu voir des ULIS dont les professionnels étaient issus des ESMS.

- Les PEJS¹⁶, dispositifs de regroupement notamment pour les élèves qui ont un projet bilingue (LSF - Français écrit) mais depuis la refonte des textes en 2017, ils reçoivent aussi des jeunes sourds oralistes (qui apprennent à parler le français et à lire sur les lèvres) avec ou sans LPC¹⁷.

12 Éducation nationale.

13 Établissements et services médico-sociaux.

14 Unité localisée d'inclusion scolaire. 12 élèves maximum, en priorité dans une classe normale.

15 SSEFS Service de soutien à l'éducation familiale et à la scolarité SSESAD Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile.

16 Pôle d'enseignement des jeunes sourds. Les jeunes sourds y sont inscrits après accord de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).

17 Langue parlée complétée. Les positions du doigt sur le visage et celles de la main codent pour les sons des

Il est prévu que chaque académie soit pourvue d'un PEJS. Tous les PEJS fonctionnent avec des ressources émanant exclusivement de l'E.N. Le secteur médico-social n'est pas engagé dans une collaboration dans ce type de scolarisation. Les parents d'élèves qui choisissent les PEJS pour leur enfant peuvent choisir un suivi en libéral pour la dimension paramédicale et rééducative.

- Les U.E.E (unités d'enseignement externalisées) sont développées par les ESMS dans le cadre de partenariat avec les académies ou rectorats pour occuper des espaces dans des établissements de l'E.N (école, collège et lycée). L'ensemble du dispositif ESMS est donc externalisé, les professionnels spécialisés interviennent dans ces différents établissements pour répondre au projet individualisé des jeunes et dispenser les enseignements. Ce dispositif garantit un enseignement spécialisé mais ouvre sur des perspectives d'inclusion dans une classe d'entendants (dite d'alignement) au regard des possibilités, selon la discipline dispensée et le profil des élèves. Par ailleurs, pour les séances de parole ou d'orthophonie, d'autres espaces de l'établissement doivent être mis à disposition des professionnels et des élèves.

Ainsi les élèves en « langue première LSF¹⁸ » sont regroupés soit en U.E.E soit en PEJS, l'idée étant de favoriser un bain linguistique entre pairs et avec des professionnels sourds, qui œuvrent pour leur inclusion.

A l'INJS, nous n'avons pas encore externalisé nos classes bilingues car nous considérons que l'INJS présente tous les atouts pour garantir ce bain linguistique nécessaire. En outre, beaucoup de jeunes sourds signants¹⁹ scolarisés à l'INJS ont des parents entendants qui ne signent pas du tout ou pas forcément très bien avec leur enfant. Il importe donc que notre établissement puisse compenser en proposant la langue en variété et en qualité.

ECC : *Qu'entendez-vous par « variété » de la langue ?*

F.B : Un bain linguistique suppose d'entrer en interaction avec le maximum d'interlocuteurs détenteurs de la langue envisagée, d'âges différents, de niveaux socio-culturels différents, de registres linguistiques différents.

En inclusion, les conditions réunies pour obtenir ce bain restent, à notre avis, imparfaites pour permettre aux élèves signants de se structurer dans leur langue première. En effet, en milieu ordinaire, les jeunes n'auront pas assez de modèles linguistiques pour se structurer dans leur langue première LSF, à part quelques camarades et professionnels avec qui échanger, notamment en classe. Il y aura un manque, particulièrement pour les enfants sourds de parents entendants. L'INJS permet à ces jeunes de rencontrer beaucoup plus de locuteurs de leur propre langue, adultes, collégiens et lycéens.

syllabes de la langue parlée.

18 Elèves « bilingues » qui sont scolarisés en Langue des Signes Française et apprennent le français écrit.

19 Signer : communiquer en langue des signes.

ECC : *Comment voyez-vous les problèmes en inclusion sans accompagnement spécialisé ?*

F.B : Sur les méthodes, il est certain que nous sommes très sceptiques sur les résultats que peuvent obtenir les PEJS, le dernier texte préconisant des méthodes alternatives plutôt que la combinatoire pour l'accès à la langue écrite. Ces méthodes alternatives, si tant est qu'elles existent, **n'ont pas été transmises aux enseignants de l'E.N qui ne les connaissent pas**. Aujourd'hui, seuls les professeurs spécialisés peuvent développer une pédagogie institutionnelle qui a fait ses preuves mais qui ne peut pas se passer du travail sur la conscience phonologique (notamment via la LPC) pour enseigner la langue française. (Les professeurs spécialisés ont deux ans de formation à plein temps pour obtenir leur M2 MEEF²⁰ et leur CAPEJS²¹).

ECC : *Pouvez-vous préciser en quoi consiste cette pédagogie institutionnelle ?*

F.B : Les méthodes de lecture auprès des jeunes sourds prennent plus de temps dans la mesure où la boucle audio-phonatoire (rapports entre le son entendu et le son émis) est inexistante ou peu opérationnelle. L'apprentissage de la lecture tel qu'il est mené auprès des élèves entendants ne peut pas s'appliquer aux jeunes sourds; la conduite d'un cours de lecture est très particulière, on n'appréhende pas un texte de manière linéaire.

Par ailleurs, dans le cadre de l'acquisition de la morpho-phonologie (rapports entre la forme écrite et le son), il faut alterner entre des pratiques qui visent l'analytique et le global, renforcer le travail de la langue première (pour les élèves LSF) sur son aspect méta,(prendre du recul sur sa propre langue et développer une réflexion sur la façon dont elle fonctionne) orienter tous les enseignements pour que la langue française écrite constitue la source et le vecteur des connaissances (pas de cours sur un mode transmissif en LSF) et développer le maximum d'opportunités pour mettre les jeunes sourds en situation de productions écrites, etc...

ECC : *La série impressionnante d'acronymes que contient cet entretien suggère une certaine complexité des dispositifs institutionnels relatifs à l'inclusion scolaire des jeunes sourds. N'est-elle pas elle-même le reflet des possibilités de choix laissés aux parents ?*

F.B : Les dispositifs proposant différentes modalités dans les parcours scolaires pour enfants sourds est forcément un plus au regard du respect des choix pluriels dont peuvent disposer les parents. Ce choix doit cependant être suffisamment éclairé, de

20 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

21 Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement des jeunes sourds.

nombreux parents sont perdus dans ces offres de parcours en milieu ordinaire, ne connaissant pas très bien la différence entre des U.E.E (unités d'enseignement externalisées), des ULIS, des PEJS, des accompagnements sous SSEFS (Service de soutien à l'éducation familiale et à la scolarité) ou en SESSAD (Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile), de ce qui relève du médico-social ou de l'éducation nationale. Le mouvement inclusif est en marche, certes, mais il conviendra de rendre plus lisibles les offres d'accompagnement auprès des parents, **d'inscrire une véritable collaboration entre les spécialistes de la surdité travaillant dans le médico-social et les équipes E.N accueillant des jeunes sourds dans leur établissement**. Les partenariats devront se développer qualitativement pour assurer toutes les conditions de réussites scolaires et d'insertion socio-professionnelle pour les jeunes sourds.

A lire aussi :

Dans le magazine d'information de l'INJS « Le journal de Saint Jacques » :

- N°39, premier semestre 2012 : Dossier thématique « Pédagogie : parcours de deux enfants de maternelle »
- N°41, premier semestre 2013 : Dossier thématique « L'inclusion collective à l'école Buffon »

POUR ÉVITER LE GÂCHIS HUMAIN : L'ÉCOLE INCLUSIVE

Régis Félix

Responsable du secteur École à ATD Quart Monde

Lorsque des personnes en situation de grande pauvreté participent à des travaux du mouvement ATD Quart Monde, il est très fréquent qu'elles fassent référence à leur propre histoire scolaire. Pour bon nombre d'entre elles, cette histoire s'est déroulée en dehors du cursus scolaire ordinaire qui va du CP à la 3ème (pour rester sur la période de la scolarité obligatoire). Viennent alors des récits où il est question de : CPPN, SES, classe de perfectionnement, etc. et même d'IME. Un père de famille, voyant son fils aîné entrer en CP, a exprimé son désir d'apprendre à lire et écrire. Lors des premières séances de travail, il a dit à la personne qui l'accompagnait dans cet apprentissage qu'il avait été à « l'école des fous ». Il s'agissait d'un IME dont il était sorti sans même savoir lire et écrire. Cet homme était-il fou ? Était-il débile ? Ni l'un, ni l'autre, mais c'est cette image qu'il avait de lui-même.

Là où la situation est grave, c'est que beaucoup d'enfants de ces adultes reproduisent des parcours semblables dans les SEGPA, ULIS, ITEP, IME... Les noms ont changé, mais l'exclusion du cursus scolaire ordinaire est la même. Ces dispositifs ou structures sont regroupés dans l'ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés), qui comprend l'enseignement adapté (les SEGPA par exemple) et l'enseignement spécialisé (ULIS, ITEP... qui nécessite une orientation par la voie de la reconnaissance d'un handicap). Et voilà comment des enfants sont reconnus handicapés dès l'école élémentaire et, miraculeusement, ne le sont plus en quittant l'école.

Les statistiques de la DEPP sont claires : 72,1 % des élèves de SEGPA sont de milieux défavorisés ; 60 % des élèves d'ULIS (donc reconnus handicapés) pour troubles intellectuels et cognitifs sont de milieux défavorisés. Et, répétons le, lorsqu'ils deviennent adultes ils ne montrent aucun handicap !!!

Cette orientation vers l'ASH, parfois dès le CP, situe d'emblée ces enfants et ces jeunes dans un parcours de formation dont les ambitions sont bien moindres que celles habituellement portées par l'école ordinaire. Là encore citons des chiffres de la DEPP (janvier 2017) : 58 % des élèves de SEGPA sortent du système scolaire sans aucun diplôme ; 37 % des élèves de SEGPA ont obtenu un diplôme professionnel huit ans après leur entrée en 6ème ; un élève de SEGPA sur 100 obtient le DNB. Quant à l'avenir des enfants en ULIS, il n'y a tout simplement pas de statistique.

Comment, après cela, s'intégrer dans le monde du travail ? Comment participer pleinement à la vie de la société, être un citoyen à part entière ? Est-ce à dire que l'école française ne fait pas son travail ? Que les enseignants sont responsables de ces faits ? Non bien sûr. Cela montre que l'école française ne sait pas être inclusive. Elle propose à tous les enfants un même moule dans lequel ils doivent se couler, quelle que soit leur histoire propre. Et si l'enfant ne peut pas entrer dans ce moule, alors l'école externalise la difficulté et confie la prise en charge de l'enfant à d'autres qu'elle-même.

Cette situation n'est pas une fatalité. Nous en sommes persuadés. Nous avons entrepris depuis un an une recherche sur la question, dans le but de faire des propositions pour une école plus inclusive, plus respectueuse de chaque enfant, qui sache s'adapter à l'enfant tel qu'il est. Des syndicats d'enseignants, des fédérations de parents d'élèves, des mouvements pédagogiques s'associent à notre recherche. Nous nous appuyons beaucoup sur la recherche universitaire. Ils sont nombreux les chercheurs en sociologie ou en sciences de l'éducation qui ont analysé les relations entre l'école et les milieux sociaux défavorisés, ou qui ont étudié comment l'école externalise la difficulté scolaire, en particulier par la prise en charge médicale. Nous nous appuyons bien sûr aussi sur la pensée et l'expérience des personnes en situation de grande pauvreté dont beaucoup ont vécu cette orientation ou la vivent à travers leurs enfants. Et nous nous appuyons sur la réflexion très riche de nos partenaires.

Nous n'en sommes qu'au début de nos travaux. Mais nous voyons déjà émerger le fait que beaucoup d'orientations vers l'ASH ne sont pas faites à partir d'une réelle évaluation des compétences intellectuelles de l'enfant, mais à partir du comportement de l'enfant induit par l'exclusion progressive qu'il subit, parfois dès la maternelle. C'est bien ce que disent ceux qui ont subi cette orientation qui les a marqués durement. Voici quelques unes de leurs paroles :

- « *Les élèves en difficulté sont souvent mis de côté. C'est violent. Il ne faudrait pas trop les écarter sinon ils se mettent dans la violence et le manque de respect aux autres.* »
- « *Les profs disent qu'elle (ma fille) ne comprendra rien et ils ne vont plus jusqu'au bout et disent que ce n'est pas la peine.* »
- « *Au CP, il y avait un tableau avec une montagne où on classait les élèves et j'étais en bas.* »
- « *Quand on est en enseignement spécialisé, on est trop jugé par les élèves des autres classes.* »
- « *Dans la Segpa, on est traité de mongol, d'handicapé, d'enfant sauvage.* »
- *etc.*

La place manque pour d'autres citations. A travers ce qu'ils dénoncent, dont les exemples ci-dessus ne sont qu'un très maigre échantillon, ils disent l'école que nous voulons. Ils disent aussi quelques principes éthiques qui devraient être énoncés et travaillés dans toutes les ESPE et repris régulièrement en formation continue.

Aller vers l'école inclusive n'est pas une utopie lointaine. Bien sûr, cela ne se fera pas sans de profondes évolutions pédagogiques et structurelles. Des courants pédagogiques, que l'on dit souvent nouveaux alors qu'ils datent de presque un siècle, ont ouvert des pistes sérieuses vers une véritable inclusion de tous les enfants. De nombreux établissements inventent des structures nouvelles d'école, de collège, pour construire une société plus fraternelle. Qu'attendons-nous pour démultiplier ces expériences, pour inventer de nouvelles voies, pour sortir des sentiers battus, afin que chaque enfant se sente à sa place dans l'école et y apprenne avec tous les autres ?

Sigles utilisés

ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés. Regroupe toutes les structures de l'enseignement adapté et de l'enseignement spécialisé.

CP : Cours préparatoire, première année de l'école élémentaire.

CPPN : Classe Pré-Professionnelle de Niveau. Ces classes ont existé de 1972 à 1991.

DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, organisme du ministère de l'Éducation Nationale.

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

IME : Institut Médico-Educatif (établissement médico-social en dehors de l'école).

ITEP : Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique. Etablissement médico-social.

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, dans les collèges.

SES : Section d'Education Spécialisée, créées en 1965, elles ont été remplacées par les SEGPA.

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire, relevant du handicap, dans les écoles et collèges.

> Voir aussi

- Site du Café pédagogique, 7 Novembre 2018, <https://www.atd-quartmonde.fr/pauvrete-et-segregation-scolaire>
- Régis Félix et onze enseignants membres ATD Quart Monde : *Tous peuvent réussir. Partir des élèves dont on n'attend rien.* ed Chronique sociale.

LE PARADOXE DES ENFANTS À HAUT POTENTIEL : ILS PEUVENT AUSSI ÊTRE EN ÉCHEC SCOLAIRE

Monique Binda

Présidente d'honneur de la Fédération des Associations ANPEIP

L'ANPEIP (Association Nationale pour les parents d'enfants intellectuellement précoces) a été créée en 1971. Elle a une expérience de 47 ans et comporte de nombreux bénévoles pour l'accompagnement des parents, des enfants ; elle est forte de milliers de témoignages et de demandes. Elle a participé à des recherches et a œuvré en partenariat avec l'Éducation nationale.

Les Enfants Intellectuellement Précoces ou à Haut Potentiel (EIP/HP) représentent 2,3% de la population, selon les statistiques internationales, tous milieux sociaux confondus, et il est très important de le rappeler. En effet les enfants en difficultés scolaires des milieux moins favorisés ont moins de chance d'être identifiés.

Dès la petite enfance, souvent le comportement de ces enfants peut interpeller parents, familles, assistants maternels, personnels de crèches, enseignants de maternelle, de primaire. C'est Jean-Charles Terrassier, Psychologue à Nice spécialiste de l'enfance, qui, après avoir reçu en consultation un très grand nombre d'enfants pour des problèmes scolaires et des signes divers de souffrances, alors que les tests de QI passés identifiaient un Haut potentiel, a créé le concept de la "dyssynchronie" définie aujourd'hui dans le Larousse : "*Décalage entre les fonctions intellectuelles et les fonctions émotives et sociales, souvent observé chez les enfants dits précoces*".

Ecart entre le rythme du développement intellectuel, supérieur à la norme définie pour leur âge et le développement affectif, relationnel, émotionnel et psychomoteur, habituellement plus en rapport avec l'âge biologique.

Une scolarité souvent difficile

Ces enfants à haut potentiel ont une réflexion intellectuelle et des centres d'intérêts très en avance, par rapport à leur âge réel : ce qui les met en décalage en particulier face à leur attente des propositions de l'école. C'est ce qui entraîne pour eux des

frustrations, car ils disent souvent "*qu'ils vont à l'école pour apprendre*".

Or, dès la maternelle, ils sont déçus car ce qui leur est proposé correspond à l'âge de développement habituel des enfants de leur âge, alors qu'eux, souvent, sont déjà intéressés par des questions correspondant à des intérêts d'enfants plus âgés : le système solaire, les dinosaures, les animaux, les forts, etc...

Les personnels éducatifs ont souvent des difficultés à comprendre ces enfants et, de plus, dans une classe, ils ne peuvent pas répondre à leur demande souvent hors de propos par rapport au déroulement normal de la classe. Ils peuvent aussi avoir l'impression qu'ils sont poussés par les parents. Alors que les parents, eux-mêmes, sont dépassés, ils essaient de répondre aux questions souvent argumentées et surprenantes, sans savoir s'il faut ou pas. Ils sont, plus souvent qu'on ne le croit, inquiets et remplis de doutes : "pourquoi" et "quoi faire" ? Comment comprendre que l'avance intellectuelle peut entraîner des petits ou grands problèmes ? Comment comprendre la difficulté, pour certains, qu'ils ont à se faire des amis ? Comment comprendre ce que l'enseignant perçoit comme de l'insolence, ou de la mauvaise volonté, ou de l'immaturation... alors que leur mode de raisonnement est seulement différent, en avance par rapport aux autres enfants de la classe.

Quelquefois, certains de ces enfants peuvent développer un réel mal-être entraînant par exemple, des difficultés d'endormissement, de comportement, des réactions somatiques comme par exemple du psoriasis ou des tourments psychologiques.

De plus, par expérience, un trouble d'apprentissage peut cacher la précocité intellectuelle mais aussi, la précocité intellectuelle peut cacher un trouble d'apprentissage compensé par l'enfant.... un certain temps.

Une pédagogie spécifique

Comment mettre en place l'accompagnement de ces enfants, dans l'institution scolaire ?

Pour répondre à leurs besoins spécifiques :

- il faudrait améliorer fortement la formation de tous les professionnels de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence :

- sur le fonctionnement particulier de ces enfants, mais aussi
- sur l'identification et la compréhension des troubles des apprentissages, même légers, qui font le lit des difficultés scolaires. Ce qui d'ailleurs, serait profitable pour tous les enfants.

- il faudrait un plus grand nombre des psychologues scolaires absolument nécessaires pour la prise en charge des enfants en difficultés, surtout pour ceux dont les parents ne peuvent payer un psychologue privé.

Les expériences faites par des enseignants motivés ne manquent pas, mais elles restent souvent.... au niveau expérimental !

Exemples : - les classes inclusives avec groupes de niveau,

- les classes à trois niveaux,
- les classes avec deux enseignants.

Au primaire, les classes à double ou triple niveau sont très positives, car elles permettent à chaque élève d'apprendre en fonction de ses besoins. Elles permettent le tutorat par les pairs. Elles facilitent le glissement entre les classes en permettant la socialisation de l'élève HP avec des camarades du niveau supérieur.

Des expérimentations ont également été menées dans le secondaire :

Ainsi le collège Charcot à Joinville accueille des élèves à haut potentiel intellectuel avec des troubles associés. Après un mois d'observation, un Projet Personnalisé de Réussite Educative est mis en place. Y sont consignés les difficultés et les leviers pour les dépasser.

Ainsi, des décloisonnements peuvent être proposés comme des ateliers de calligraphie, des ateliers jeux de rôle, des ateliers robotique, des ateliers artistiques.

Les élèves ne sont pas pénalisés sur leur écriture ou leur présentation mais encouragés. Ils peuvent choisir un tuteur parmi une équipe d'enseignants engagés. Les chefs d'établissement passent du temps à recevoir les élèves dans un échange constructif.

L'Académie de Versailles a mis en place un accueil de tous les élèves à haut potentiel, qu'ils soient ou non en difficultés. Elle leur permet d'être accueillis soit dans leur établissement avec accompagnement de l'équipe par le référent précocité, soit dans des établissements volontaires.

Ils sont scolarisés dans le niveau leur correspondant mais peuvent être décloisonnés dans le niveau supérieur ou inférieur en fonction de leurs besoins.

A Nice, l'ANPEIP a proposé un Programme de Réussite Educative "Identification des élèves à haut potentiel dans les Zones d'éducation prioritaires" en collaboration avec l'Académie, expérience dont nous attendions beaucoup, qui a duré 5 ans et dont les résultats n'ont pas été à la hauteur de l'attente, malgré des réussites et un travail très rigoureux.

De nombreuses expériences sont en cours, mais la principale difficulté rencontrée est que la mutation d'un chef d'établissement, d'un référent, d'un enseignant ou d'un personnel particulièrement impliqué peut remettre en question la dynamique de l'accueil ou tout simplement sa continuité. Il importe donc que ces dispositifs, pour être

pérennes, soient portés par une volonté académique et politique.

Pour en savoir plus :

- *LES ENFANTS SURDOUÉS ou la précocité embarrassante*, Jean-Charles Terrassier, E.S.F, 2009
- *Enfants surdoués : un nouveau regard, COMMENT ACCOMPAGNER LES ENFANTS INTELLECTUELLEMENT PRÉCOCES*, André Giordan et Monique Binda, Delagrave
- *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout-venant à "hautes potentialités" (surdoués): suivi prophylactique*, copyright 2004 Elsevier doi:10.1016/J.neurenf.2004.01.006.
- Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces



Agrément Education Nationale Associations Educatives Complémentaires de l'Enseignement Public depuis 2005

Siège : 7 rue de la Providence 06300 NICE - e-mail : fede@anpeip.org - Tél : 04 93 92 10 53 - site : www.anpeip.org

DES ATELIERS POUR « APPRENDRE À APPRENDRE »

Aurélien Ficot

Formateur

Du mois de mars à juin 2018, j'ai animé une série de 13 ateliers auprès d'élèves du Collège-Internat de la réussite « Les Champs Philippe » à La Garenne-Colombes en région parisienne. La vingtaine de collégiens en ayant bénéficié présentait des difficultés scolaires, comportementales ou sociales. Face à ces difficultés un soutien classique ne présentait pas une réponse suffisante, il fallait une prise en compte globale du processus d'apprentissage, et finalement leur « apprendre à apprendre ». Partant de ce constat et avec une très grande liberté sur la forme et le contenu j'ai eu l'occasion de construire avec le principal de l'établissement le programme de ces ateliers autour de 5 axes définis ensemble :

- Relancer la dynamique intellectuelle des élèves
- Les aider à (re)prendre confiance et à éprouver de l'intérêt pour l'apprentissage
- Leur permettre de lever leur propre autocensure
- Les accompagner dans la découverte de méthodes d'apprentissage personnelles
- les responsabiliser et les faire gagner en autonomie

Pour répondre à ces objectifs j'ai décliné chaque atelier autour de thèmes précis : *Confiance en soi, confiance dans le groupe ; Écouter et s'écouter avec bienveillance ; Se motiver et se fixer des objectifs ; S'organiser, réviser, mémoriser ; Se concentrer et gérer son stress ; Efficacité et autonomie.* Tous les ateliers étaient évidemment différents les uns des autres mais une trame générale s'est vite imposée et s'est retrouvée d'une séance à l'autre : une première phase d'exploration des thèmes proposés autour d'exemples vécus, de ressentis et d'activités de découverte ; une deuxième phase d'apport de concepts, de grille d'analyse ou de pistes de réflexion ; une phase d'appropriation, enfin, où les élèves étaient invités à faire des liens avec leur propre expérience et à approfondir les thèmes en les appliquant de façon concrète à leur quotidien. Le bilan de ce dispositif s'est révélé globalement positif même s'il m'a régulièrement plongé dans d'intenses réflexions. Celles-ci peuvent s'illustrer à travers un certain nombre de tensions ou de paradoxes avec lesquels il m'a fallu composer.

Tension 1 – Liberté et contrainte

Afin de se démarquer du cadre scolaire auquel les élèves n'adhèrent pas ou plus, j'ai adopté un format le plus libre possible, assumant le décalage avec le rapport classique, et difficile, qu'ils ont aux professeurs afin de déconstruire cette relation ou au moins de l'interroger. Pas de tables mais un simple clipboard. Très peu d'activités assis ou alors la possibilité de s'asseoir par terre ou même parfois de s'allonger. Un choix d'activités parmi plusieurs propositions, des activités complémentaires pour les plus rapides. De même je m'installais au milieu et je n'utilisais pas de tableau mural pour éviter une posture frontale. Les temps de parole étaient nombreux, la possibilité de bouger ou de changer de place presque systématique. Toutefois, certaines contraintes étaient inévitables comme les horaires, la salle utilisée ou encore l'obligation faite aux élèves de participer. Ce dernier point a fait l'objet de discussions avec le principal face à mon souhait de laisser la liberté aux élèves de venir ou non, voire de « picorer » au sein d'une même séance. D'une certaine façon ces ateliers qui se déroulaient dans un temps et un espace différents de la scolarité habituelle se passaient dans un cadre contraint dans lequel la liberté était la plus grande possible.

Tension 2 – Autonomie et obéissance

Un des objectifs de ces ateliers était de mener les élèves vers une plus grande autonomie. Pour cela les activités que je proposais utilisaient le plus souvent des outils de la créativité ou de l'intelligence collective pour les amener à découvrir par eux-mêmes un certain nombre de principes ou d'outils les aidant à améliorer leurs compétences transverses. L'idée était également de faire participer au maximum les élèves aux processus de décisions qui les concernaient. Une certaine obéissance à des règles de fonctionnement était pourtant nécessaire, cela afin de conserver une cohésion du groupe suffisante et un suivi des différents objectifs fixés. Cela n'aurait pas été possible sans recourir à une charte d'écoute qui reprenait les points suivants :

- J'écoute pour comprendre
- Je ne juge pas
- Je maîtrise ma parole
- Ce qui se passe dans le groupe reste dans le groupe
- Je ne prends pas les choses pour ou contre moi

Malheureusement par manque de temps ou plus vraisemblablement par un manque de confiance initiale et infondée que j'avais à leur égard, c'est moi qui ai apporté, de l'extérieur donc, ces différentes règles. Avec le recul je pense qu'une collaboration avec les élèves autour de règles qu'eux-mêmes se seraient fixées aurait été encore plus pertinente. Quoi qu'il en soit cette charte dont les différents points ont été longuement discutés, illustrés et rappelés, a été une alliée sûre. Très vite, les participants s'en sont emparés et se sont appliqués les règles, à eux-mêmes et aux autres, toujours avec

bienveillance et dans un esprit constructif, n'hésitant pas parfois à venir directement pointer la charte affichée en début de chaque séance au même endroit de la salle. Ainsi, des règles existantes, explicitées, comprises et appliquées par chacun ont permis d'allier autonomie et obéissance sans jamais avoir besoin de rappel à la discipline ou de sanction.

Tension 3- Efficacité et maturation

Les objectifs de ce dispositif visant les compétences fondamentales de l'élève face au processus d'apprentissage, la composante temporelle et la notion de résultat, ou encore d'évaluation de la réussite de l'expérimentation ont été évoqués avec le principal du collège-internat. D'un côté il semblait difficile d'attendre des effets concrets sur la courte durée, à peine quatre mois, et de l'autre il était nécessaire de se munir d'indicateurs ne serait-ce que pour ré-orienter les cycles d'ateliers semaine après semaine. Aussi, de nos échanges riches et engagés est sortie la conclusion suivante : il s'agissait de planter des graines prometteuses tout en acceptant de ne peut-être jamais en voir les fleurs ou les fruits, soit parce que le dispositif ne marchait pas, soit parce que le temps de mûrissement était supérieur, de plusieurs mois ou de plusieurs années, au temps dédié à ce dispositif. Ce pari s'est finalement révélé gagnant et cela beaucoup plus rapidement que nous ne l'attendions. Pas directement sur les évaluations scolaires, pour le moment du moins, mais sur un faisceau de points d'attention. Les retards en cours ont diminué, le comportement global vis-à-vis de l'institution s'est modifié, les sanctions disciplinaires prises envers ces élèves ont aussi diminué. Pas nécessairement de façon spectaculaire mais de façon significative, ce qui ne peut être qu'encourageant concernant ces « graines plantées ». Le rapport à l'erreur comme processus normal dans l'apprentissage ou l'attitude face aux évaluations se sont également améliorés de l'aveu même des élèves.

Tension 4 – Écoute et expression

La dernière tension que j'ai relevée concerne la vie du groupe et notamment l'articulation temporelle entre écoute et expression. Pas toujours habitués, autorisés ou encouragés à s'exprimer librement, les collégiens ont rapidement investi le temps des ateliers pour se livrer sur leurs interrogations ou leurs difficultés. Ces explosions de prises de paroles étaient attendues et désirées, toutefois, et afin de pouvoir être traitées et approfondies, elles ne devaient pas se faire au détriment d'une écoute mutuelle au sein du groupe. Dès les premiers ateliers j'ai donc veillé à faire progresser leurs compétences d'écoute et à les aider à structurer leurs échanges. Écoute active, communication non violente, travail autour du langage et des différents moyens d'expression, relaxation... Autant d'outils et de méthodes qui leur ont permis de faire et de recevoir des critiques constructives et d'entendre les différentes propositions de leurs camarades. Tous avaient envie de s'exprimer, tous devaient pouvoir le faire mais cela supposait une volonté tout aussi forte à accueillir la parole des autres, avec attention et bienveillance.

Conclusion – Ouverture

Cette expérience a permis aux élèves de découvrir de nouvelles facettes de ce que peut receler l'apprentissage. S'il serait illusoire sur une période aussi courte de tirer des conclusions quant à la réussite du projet, de réelles évolutions ont déjà eu lieu en termes de comportement, d'écoute, de confiance ou encore de capacité à réfléchir en groupe. Il semble que les collégiens aient bien intégré l'importance de « savoir apprendre » afin de quitter une logique d'absorption de connaissances pour aller vers un apprentissage permanent rendu possible grâce à une meilleure connaissance d'eux-mêmes et des méthodes existantes. L'impact est également fort sur le rapport à l'autre, l'écoute ou encore l'entraide. La conceptualisation des thèmes abordés et la possibilité pour les élèves de se les approprier directement a donné lieu à des prises de conscience et des changements de comportement. A travers les ateliers, ce sont également d'autres sujets qui ont pu être abordés, comme la violence ou l'image sociale, sans pour autant pouvoir être intégrés de façon satisfaisante sur ce petit nombre de séances. L'expérience étant reconduite, et cette fois-ci sur toute une année scolaire, de nouveaux éléments viendront sans doute étayer les réflexions autour de cette expérience passionnante !

Bibliographie, sitiographie

- *Apprendre à apprendre*, André GIORDAN
- *12 outils pour capter l'attention des enfants*, Marie POULHALEC
- *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent : Le développement professionnel des enseignants*, François MULLER
- *Le corps dans la relation aux autres : pour une éducation à l'empathie*, Omar ZANNA
- *Changez l'école : la révolution qui va transformer l'éducation*, Ken ROBINSON
- *Heureux d'apprendre à l'école*, Catherine GUEGUEN
- *Donner l'envie d'apprendre*, Varinia OBERTO et Alain SOTTO
- <http://www.ecolechangerdecap.net>
- <http://apprendreaeduquer.fr>
- <http://apprendre-reviser-memoriser.fr>
- <https://www.apprendreaapprendre.com>
- <https://rpn.univ-lille3.fr>
- <http://www2.ac-lyon.fr>

CE QUE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE NOUS APPREND DE L'ÉCOLE²²

Bastien Sueur

Professeur de philosophie et coordinateur du Lycée de la Nouvelle Chance
de l'Académie de Versailles

Une rentrée particulière

Le 20 septembre 2012, au lycée Alfred Kastler de Cergy était inauguré le Lycée de la Nouvelle Chance²³, une nouvelle structure à destination des lycéens décrocheurs de l'Académie de Versailles. Ce jour-là, 38 élèves, âgés de 18 à 24 ans, faisaient leur rentrée en classe de Première pour préparer un bac en 2 ans, après des mois, parfois des années de rupture avec le système scolaire, pendant que les médias couvraient l'événement, filmant dans les classes, interrogeant les jeunes sur ce que signifiait pour eux ce retour à l'école.

Des élèves qui étaient perdus de vue, ignorés et parfois rejetés de l'institution, étaient soudain exposés en pleine lumière, sous le feu des médias, au moment sans doute le plus difficile : celui du premier pas vers le retour à une école à la fois désirée et redoutée, tant elle réactivait chez certains de mauvais souvenirs. D'emblée, ces élèves étaient placés dans une situation qui les renvoyait à la fois à ce qu'ils étaient, des élèves « différents des autres » par leur parcours, ce qui justifiait en partie la présence des médias, et à ce qu'ils aspiraient à (re)devenir, des élèves « comme les autres ».

Loin d'être anecdotique, cette rentrée, placée sous le signe du « même » et de « l'autre », de « l'ordinaire » et de « l'extraordinaire », annonçait la posture délicate que l'équipe enseignante aurait à tenir toute l'année, un équilibre instable propre à une mission

22 *Ce long et passionnant article traite du Lycée de la Nouvelle chance de l'Académie de Créteil, de son objectif, de l'historique et du déroulement du projet, et propose une description détaillée, lucide et pleine d'empathie du parcours des jeunes décrocheurs et de ceux qui « raccrochent » grâce à cette nouvelle approche des savoirs qui leur est proposée. Nous en publions ici des extraits, qui concernent plus précisément les réflexions sur ce que devrait être une école inclusive. Avec l'aimable autorisation de la revue Etudes., où cet article est paru en Décembre 2013.*

23 Désormais noté LNC.

particulière : celle d'accompagner des jeunes à la fois semblables et différents, ceux qu'on appelle des « décrocheurs ». Mais qui sont-ils, ces « décrocheurs » ?

Sont-ils vraiment si différents des élèves qui n'ont jamais interrompu leur scolarité ? Pourquoi ont-ils décroché ? Sont ils « décrocheurs » ou « décrochés » ? Pourquoi et comment raccrochent-ils ? Mais surtout, de quoi sont-ils le symptôme ? Quelle image de l'école nous renvoie le miroir du décrochage ? À quelles questions pédagogiques et éducatives nous poussent à réfléchir ces élèves qui, chaque année, quittent le système scolaire en cours de route, parfois avec fracas, mais le plus souvent sans faire de bruit ?

Un révélateur des dysfonctionnements de l'école

[...]. Dans un lycée qui s'est démocratisé, qui ouvre ses portes au plus grand nombre, et offre au moins formellement des voies diverses et variées, le décrocheur apparaît comme une espèce d'anomalie, qui fait des choix qui n'engagent que lui ; un cas étrange qui entraîne le jeune, et ses parents avec lui, sur la voie de la culpabilité ou du ressentiment, parfois violent. Or, vouloir chercher exclusivement en dehors de l'école les causes du décrochage, c'est non seulement exonérer le système de ses propres responsabilités, mais c'est aussi le condamner à l'immobilisme et à l'aveuglement. Loin d'être un phénomène marginal, le décrochage scolaire nous apparaît au contraire comme un miroir grossissant des dysfonctionnements de l'école. Les décrocheurs sont la pointe avancée d'un processus qui doit être examiné dans son ensemble. C'est dans la classe, entre les murs du lycée, que se joue le décrochage, sinon comme une cause première, au moins comme un facteur aggravant, en raison à la fois d'un rapport purement instrumental aux savoirs, et d'un mode de fonctionnement infantilisant d'une institution qui a du mal à reconnaître les élèves comme des personnes à part entière. Sans aller jusqu'à dire que « c'est la faute du système », il s'agit de reconnaître sa part de responsabilité, ne serait-ce que pour lui permettre de se réparer lui-même et d'être, comme on dit, « son propre recours ».

Il faut alors examiner ce qui se joue au cœur de la relation pédagogique, dans le rapport aux savoirs et dans le rapport aux individus, pour tâcher de comprendre à la fois ce qui génère du décrochage et ce qui peut, à l'inverse, favoriser la persévérance scolaire. Cette hypothèse de recherche, qui n'est d'ailleurs pas nouvelle²⁴, repose sur l'idée fondamentale qu'il n'y a pas, d'un côté, les « exclus » et de l'autre les « inclus », avec une différence de nature entre les deux : c'est un même rapport aux savoirs et aux individus qui fabrique des inclus et des exclus. On a affaire à un continuum dans un processus général de plus ou moins grande mobilisation scolaire.

Les décrocheurs ne font que mettre à nu des dysfonctionnements avec lesquels d'autres s'accommodent, et que d'autres encore perpétuent peut-être dans leur intérêt.

Le sens des apprentissages

24 Voir notamment, *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

Contrairement à une idée reçue, ce n'est pas tant l'élève qu'il faut mettre au centre du système que son rapport aux savoirs. Ce qui est en jeu, au-delà de la question des contenus et de leurs modes d'appropriation et d'évaluation, c'est le sens des apprentissages. Celui-ci se réduit, le plus souvent, à une vision purement instrumentale : on apprend des « trucs » pour réussir un examen, au lieu de former l'individu en vue de son épanouissement et de son autonomie. Mais comment pourrait-il en être autrement, quand c'est le bac qui commande le sens et l'organisation des contenus et qui transforme tout apprentissage en « bachotage » ? La valeur de cet examen national qui fait figure, dans la société française, de rite de passage obligé, est pourtant bien relative : pour ceux que Bourdieu et Passeron appelaient les « héritiers » et qui sont destinés aux filières sélectives, lesquelles présélectionnent leurs candidats avant l'obtention du bac, celui-ci n'est qu'une formalité ; pour les autres, c'est-à-dire ceux pour qui le bac constitue un « billet d'entrée » pour l'université, son utilité n'est pas clairement définie.

Dans les deux cas, il perd de son sens. C'est pourtant lui qui conditionne le système et qui définit une culture scolaire découpée en tranches disciplinaires, juxtaposées les unes aux autres selon une conception mécanique voire « tayloriste » de l'emploi du temps, et partagées selon un système de coefficients qui incite au calcul pragmatique plutôt qu'au plaisir d'apprendre.

À ce rapport instrumental dominant, il faudrait substituer un rapport au savoir dans lequel celui-ci puisse apparaître comme un processus de construction, par lequel le sujet se cherche et se « met en débat » avec lui-même et avec les autres. Cette approche procède de la conviction que c'est en *reliant les savoirs, et non en les segmentant, qu'on peut relier au savoir*. Dans ce sens, la philosophie et les pratiques artistiques peuvent jouer un rôle central. À l'instar des Microlycées et d'autres structures expérimentales, le LNC propose 2 heures de philosophie par semaine à des groupes décroisonnés, ne respectant pas la séparation entre les filières.

Cette initiation ne se propose pas d'anticiper sur les programmes de terminale, mais bien plutôt de viser une transdisciplinarité effective. Le cours de philosophie peut être conçu comme le lieu d'une mise en lien des diverses disciplines trop souvent conçues comme étanches. Il serait illusoire, cependant, et même prétentieux, de tout faire reposer sur une discipline, ou sur un style de pédagogie, et de croire qu'il suffit de proposer autre chose pour susciter immédiatement l'adhésion des élèves. Ceux-ci ne cherchent pas toujours, ni nécessairement, de la nouveauté. L'expérience de certaines pratiques « alternatives » nous a montré qu'ils étaient bien souvent demandeurs de cours dits « normaux », peut-être afin d'apparaître à leurs yeux comme des élèves « normaux ».

Ce rapport à la norme est équivoque. Les élèves raccrocheurs ont souvent le désir de refaire du même, ce qui va de pair avec l'idée enracinée d'un manque à combler, alors qu'il s'agirait pour eux de développer des potentialités souvent insoupçonnées. Cette représentation de soi comme « manque à combler » renvoie, en réalité, au regard de l'institution qui a du mal à reconnaître, déjà chez l'enfant, davantage encore chez

l'adolescent, une personne douée de compétences, d'intelligence et d'expérience.

La considération des personnes

Les élèves ne décrochent pas seulement en raison de ce qu'on apprend ou non en classe, ou de la manière dont on l'apprend, mais aussi en raison de la manière dont ils se sentent considérés. Ici, c'est le rapport aux individus qui est en jeu. Il s'agit de considérer chaque élève comme une personne, c'est-à-dire le reconnaître à la fois dans sa globalité, dans sa singularité et dans sa dignité.

Considérer l'élève dans sa *globalité*, d'abord, c'est le voir non pas comme un pur « apprenant », sorte d'objet abstrait coupé de ses liens affectifs, sociaux et culturels, et comme déjà prédisposé, par la magie de son désir d'école, à recevoir un enseignement, mais au contraire comme ce qu'il est réellement, une personne en construction, pétrie de contradictions et d'aspirations de toutes sortes. Cela implique nécessairement un changement de posture : ne plus être seulement un pourvoyeur de contenus disciplinaires, dans une relation verticale et descendante, mais un adulte qui accompagne un sujet en devenir dans son désir de renouer avec l'école et avec lui-même.

Cette posture implique notamment le refus de la dichotomie, pourtant bien ancrée dans l'institution scolaire, entre l'éducation et l'instruction. Le refus de cette dichotomie est particulièrement requis dans le dispositif du tutorat, dont le but est de nouer une relation de confiance avec l'élève pour l'accompagner individuellement tout au long de son parcours de rattachement. Cela justifie, en outre, le choix qui a été fait au LNC de ne pas avoir de CPE²⁵. Les tâches de vie scolaire, notamment la gestion des absences, sont assumées par des enseignants. On ne peut, en effet, considérer l'élève dans sa globalité si l'institution elle-même segmente sa manière de l'appréhender en cloisonnant les rôles.

Considérer l'élève dans sa *singularité*, ensuite, c'est reconnaître à la fois la diversité des parcours et la diversité des formes de compréhension. Chacun ne progresse pas au même rythme, moins à cause d'une différence de « potentiel » ou de « facilité », qu'en raison d'une différence de familiarisation avec les codes de l'institution scolaire, qui fait que certains sont socialement et culturellement mieux préparés que d'autres à déchiffrer ce que le système attend d'eux. Cette variable n'est pas sans conséquence sur l'orientation, véritable « machine à trier »²⁶ de l'institution scolaire. Notons, au passage, que plus de 60 % de nos élèves sont issus de la voie professionnelle, et que leurs résultats aux épreuves anticipées de français en juin 2012, après un an passé au LNC, n'ont rien à envier à ceux d'une classe ordinaire de Première générale. C'est dire que l'orientation, notamment en voie professionnelle, fonctionne encore trop souvent comme une voie de relégation.

25 Conseiller Principal d'Éducation.

26 Voir à ce sujet, *La machine à trier. Comment la France divise sa jeunesse*, Eyrolles, 2011.

Par ailleurs, la diversité des modes de pensée est mal reconnue par l'institution, qui érige en modèle la « bonne manière » analytique, chère à une longue tradition cartésienne. Certains chercheurs parlent de la « diversité des intelligences ». Je préfère parler de la *diversité des modes d'intelligibilité du réel*, car il s'agit moins de qualités individuelles, ancrées dans la « nature » des sujets, que des diverses manières possibles d'approcher un objet : intuitive, analytique, visuelle, auditive, etc. Cette ouverture vers la pluralité des modes de pensée permettrait de relier davantage la « culture scolaire » à celle des jeunes (culture du groupe mais aussi culture dominante, notamment numérique), à la fois pour s'en nourrir, s'appuyer dessus et l'intégrer dans un ensemble qui fait sens.

Considérer l'élève dans sa *dignité*, enfin, c'est « préserver l'égalité des personnes face à l'inégalité des élèves ». L'échec scolaire s'accompagne souvent du mépris. C'est la logique de la double peine : les « vaincus » sont humiliés ! Fort heureusement, nous ne sommes plus au temps des bonnets d'âne et des châtiments corporels, mais la violence scolaire, pour avoir changé de forme, n'en est pas moins insidieuse et blessante. Ainsi, ce jeune sur le bulletin duquel un professeur avait inscrit ce commentaire laconique : « Rien. » Quelle estime de soi peut avoir un élève qui se voit associé au néant, au vide ?

La reconnaissance et la dignité sont dues à chaque individu confié à l'école, indépendamment de ses performances scolaires. Il est nécessaire, pour cela, d'instaurer un autre climat scolaire, plus ouvert et plus accueillant. Mais surtout, il s'agit de reconnaître l'élève comme un interlocuteur valable, et de faire circuler la parole en dehors des lieux où elle est instituée de manière trop formelle et impersonnelle.

Un idéal de l'école

Si l'école est en grande partie responsable du problème, elle est aussi capable de contribuer à sa solution. Le travail de raccrochage élaboré dans certains établissements n'est pas destiné à rester confiné dans les limites d'une expérimentation confidentielle et privilégiée. Il devrait profiter au plus grand nombre.

Pour satisfaire à cette exigence, deux conditions nous paraissent essentielles : la première consiste dans l'absolue nécessité de traiter le décrochage à l'intérieur même de l'école, dans le temps et l'espace de la classe, là où se joue le cœur de la relation pédagogique. Le retour à l'école doit se faire dans l'école. C'est une façon de dire que l'institution a les moyens d'agir, pour autant qu'elle veut bien se les donner, mais aussi qu'elle ne doit pas renoncer au principe d'éducabilité et au modèle de l'égalité des chances en répondant à l'échec scolaire uniquement par l'employabilité et la professionnalisation.

La deuxième condition, qui va de pair avec la première, est d'évoluer vers une nouvelle forme de professionnalité enseignante, comme nous le faisons au LNC, en étant davantage relié au contexte de l'élève, à son ancrage psychologique et social, et à la recherche en matière de pédagogie.

Ce changement n'est pas sans poser problème quant à la nature et aux limites du métier d'enseignant. Quelle posture adopter vis-à-vis de l'élève ? Quelle articulation entre le pédagogique et l'éducatif ? Quelle pratique pédagogique au service de la persévérance scolaire ? Si les raisons de s'investir dans la lutte contre le décrochage sont certainement différentes pour chacun, elles doivent néanmoins se rencontrer sur l'essentiel : une conception de l'éducation au sens large, un décloisonnement des savoirs, et une vision critique du système traditionnel sans chercher à le fuir pour autant.

Au-delà du cadre particulier dans lequel ils s'inscrivent, chacun de ces grands axes permettrait de définir, sinon l'école idéale, du moins un *idéal de l'école*.

UNE JOURNÉE EN ULIS

Delphine Mousseau

Enseignante spécialisée en ULIS-école à Nice

De la CLIS à l'ULIS

Je suis enseignante- spécialisée handicap mental (option D du CAPASH)²⁷ depuis 15 ans. J'ai d'abord été enseignante spécialisée en CLIS²⁸ puis je suis devenue coordinatrice d'ULIS²⁹, et je vis ce changement de penser l'inclusion scolaire :

En CLIS, les élèves travaillaient dans leur classe, et dès que cela leur était possible, (matière, compétences...) ils avaient des temps d'inclusion dans une classe ordinaire. Dans mon école, ces inclusions se faisaient souvent sur le temps de sport, des arts (plastiques et musique), de la chorale (qui se passait au sein de la CLIS) et parfois, plus rarement, pour la géographie, les maths... suivant les compétences des enfants.

En ULIS, on pense d'abord les enfants comme faisant partie de leur classe de référence (classe ordinaire où ils sont maintenant inscrits sur le registre d'appel), c'est souvent leur classe d'âge, la classe où ils seraient s'ils n'étaient pas en ULIS (avant, les élèves de mon école étaient inclus dans une classe d'âge d'un an inférieur à leur âge). Et ils sont regroupés dans le dispositif ULIS pour travailler des domaines particuliers qu'ils ne peuvent suivre en classe ordinaire. C'est cela la théorie...

De la théorie....

L'idée est que les enseignants pensent ces élèves à besoins particuliers comme faisant partie de leur classe. Cela a permis de faire évoluer les classes qui n'intégraient pas ou très peu les élèves en situation de handicap... En fait dans mon école les enseignants intégraient déjà régulièrement ces élèves.

En pratique, j'ai toujours un registre d'appel avec le nom de mes 12 élèves. Le matin, ils sont souvent tous dans le regroupement ULIS, et l'après midi, dans les domaines dits de

27 Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

28 Classe d'intégration (puis d'inclusion) scolaire.

29 Unité localisée d'inclusion scolaire.

"découverte du monde", plus souvent dans leur classe de référence.

Lors d'une réunion de formation, on nous a expliqué la philosophie des ULIS: ces enfants, futurs adultes au sein d'une société, devaient être intégrés à la société "école", y participer le plus tôt possible, le mieux possible, pour faciliter leur intégration à l'âge adulte. L'idée est louable et intéressante...mais on veut mettre tous ces enfants différents et **si différents les uns des autres** dans une même case, dans un même fonctionnement, alors que justement, ils ne peuvent y entrer que ... différemment. La souplesse du dispositif, heureusement existe... Tout enfant en ULIS a sa classe de référence, et un emploi du temps construit pour lui avec un temps d'inclusion scolaire (le terme devrait même être banni...puisqu'ils font partie de la classe) entre 0 et 100% du temps à l'école.

...à la pratique

J'ai des élèves qui ne vont jamais dans leur classe de référence : ils sont dans le champ de l'autisme et l'objectif de leur scolarisation est de construire des compétences scolaires dans les apprentissages fondamentaux. Ils sont trop en décalage avec leur classe d'âge et ont souvent besoin d'être rassurés au sein de l'ULIS ,plutôt que de participer à des temps dans une autre classe, avec 25 ou 30 élèves... Je n'ai pas d'élève qui soit à 100% du temps dans sa classe de référence. Mais je sais que cela existe ailleurs.

Ces nouvelles demandes institutionnelles ont un peu bousculé ma pratique: j'ai cherché tous les domaines où les élèves pouvaient tirer bénéfices du travail dans leur classe d'âge, je me suis fait un peu violence (moi qui les "protège" peut-être un peu trop...) et certains vont maintenant dans leur classe presque tous les après-midi.

J'ai dû beaucoup expliquer à mes collègues l'intérêt et les objectifs, pour ces élèves, de travailler dans leur classe. Ils ne retiennent pas tout comme les autres, évidemment, n'apprennent pas tout comme les autres, mais retiennent et apprennent, à leur manière, des petites choses qu'ils sont capables de me restituer. C'est un peu le contrat: "*Tu retiens ce sur quoi tu travailles (on pourrait dire, le titre de la leçon), et une chose qui t'a particulièrement intéressé(e)*".

Petit à petit, je dois reconnaître, moi qui avais des *a priori* plutôt négatifs, que pour certains élèves, ce travail en classe ordinaire est très positif. Et sur deux plans:

- Ils quittent la classe spécialisée pour être en classe ordinaire, comme les autres... et pour certains cela leur redonne de l'estime de soi, de la confiance... Cela se lit même sur certains visages, qui me reviennent plus souriants, confiants!

- Ils apprennent des notions, ils s'ouvrent à des sujets qui leur semblaient peut-être inaccessibles, ils deviennent curieux, découvrent qu'il y a des choses qui les intéressent et apprennent à poser des questions sur ce qui les intéresse,... Avec le (petit) recul de cette année, 5 mois de travail, pour certains c'est très positif: ils vont dans leur classe de référence avec plaisir, reviennent et me racontent une chose ou deux, sans que j'ai à

leur demander... (ce que j'ai fait inlassablement, pendant des semaines et mois auparavant...)

Échanges avec les enseignants

Un travail d'échange avec les enseignants est nécessaire (ce qui était déjà fait avant, mais là, c'est à plus grande échelle), cela demande du temps. Or, ils n'en ont pas toujours, ou pas assez, parce que leur classe et leurs élèves en difficulté ou difficiles leur en prennent déjà beaucoup...et je comprends. Il faudrait plus de temps institutionnel prévu pour ces échanges.

Car c'est aussi un aspect très intéressant de cet échange : les enseignants découvrent et sont parfois surpris par ces élèves... parfois épuisants. A une enseignante qui me disait qu'elle avait l'impression que l'élève d'ULIS ne suivait pas et ne comprenait rien à sa leçon, je lui ai répondu qu'il avait pu me dire sur quoi ils avaient travaillé (les transports en France), et me citer différents modes de transport qui avaient été discutés dans sa classe. Sa surprise lors de cet échange a sans doute changé le regard qu'elle portait sur lui... et ses commentaires ont été beaucoup plus positifs par la suite. Je pense que cette "rencontre" est positive pour les deux parties (élèves d'ULIS et enseignants ordinaires). Les regards changent, sur soi, sur les autres...

Mais les échanges avec les autres enseignants ne sont pas toujours aussi simples...Je découvre des réticences ou des peurs que je n'aurais pas imaginées (je suis dans l'école depuis plus de 10 ans, et je côtoie les enseignants depuis longtemps) : elles sont légitimes, et parfois tenaces... J'avance alors à petits pas avec eux...

Des emplois du temps adaptés

Je suis accompagnée toute la semaine d'une AVS-collective (Assistante de Vie Scolaire) avec qui je travaille depuis 8 ans. (J'en ai toujours eu... pas toujours adaptées...) Nous formons actuellement une bonne « équipe », l'AVS et moi. Nous nous connaissons bien et avons appris à travailler ensemble. Elle accompagne les enfants les plus jeunes sur le temps de cantine. Elle peut aussi être amenée à accompagner les enfants dans leur classe de référence : c'est ce que je lui demande, pour une enfant trisomique arrivée cette année, pour les séances de sport: l'enfant est très dynamique, teste beaucoup les règles et l'enseignante de sa classe de référence m'avait fait part de ses appréhensions.

J'ai 12 élèves de 8 à 11 ans, c'est l'effectif officiel des ULIS-école³⁰ (au collège, c'est 10 élèves). Les handicaps sont très différents: 2 enfants autistes, 1 enfant trisomique, des enfants avec un retard global, une lenteur dans les apprentissages, des troubles TDAH, des troubles du comportement (plutôt dans l'agitation).

Chaque enfant a un emploi du temps particulier avec des temps en "regroupement ULIS" et des temps dans leur classe de référence. Les plus grands, 10 et 11 ans sont

30 Les Ulis-école reçoivent des enfants d'âge scolaire primaire, de 6 à 11 ans.

dans l'ULIS le matin, où nous travaillons les apprentissages fondamentaux (maths et français) et ils sont dans leur classe de référence l'après-midi pour partager l'histoire, la géographie, les sciences, le sport, les arts...

Un enfant va le matin, pour un moment de lecture, dans sa classe de référence (CE1) ; ce projet a été décidé et préparé avec l'enseignante de cette classe..

Les deux enfants autistes viennent à mi-temps à l'école. L'un a 11 ans et est en attente d'IME³¹. Il a une AVS individuelle sur le temps scolaire et ne va pas dans une autre classe que l'ULIS. Il le supporterait difficilement.

L'autre enfant a 10 ans et commence à « devenir élève » cette année. L'année précédente était une année de prise de contact avec l'école, où les apprentissages étaient plutôt de la socialisation et la découverte des règles collectives. Il ne reste dans l'ULIS que le matin, ayant de nombreuses prises en charges en libéral. Il ne va pas encore, actuellement, dans sa classe de référence, mais tout reste à écrire pour les années à venir...

Un autre enfant a un grand retard mental et va peu de temps en CE1 (anglais, chant et sport) parce que le travail le dépasse. On adapte les emplois du temps vraiment au cas par cas. Et heureusement ! Ils peuvent d'ailleurs varier au cours de l'année, suivant les progrès ou difficultés particulières des élèves.

Il faudra faire le bilan de ces temps en classe ordinaire: depuis janvier, mes plus grands élèves ont plus de mal à aller dans leur classe: refus, blocage... cette présence au sein de leur groupe d'âge, est-elle plus "lourde" qu'on ne l'imagine... ?

La classe est-elle trop chargée ?

Il faudrait en effet des classes moins chargées, qui comptabilisent les élèves d'ULIS dans les effectifs des écoles, car ils « comptent » parmi les élèves des classes ordinaires. On comprend bien que l'on accueillerait mieux ces élèves à besoins particuliers si l'effectif des classes ordinaires était moins important : 2 de mes élèves font ainsi partie d'une classe de 29 élèves. C'est beaucoup....

Les rapports avec les camarades

A travailler avec ces élèves à besoins particuliers, j'ai découvert une qualité, sans doute plus développée chez eux que chez les enfants dits ordinaires : ils ont un regard, une empathie envers les enfants ayant des difficultés. Ils peuvent être parfois « sévères » comme tous les enfants entre eux, mais sont souvent attentifs, voire compréhensifs face à la difficulté ou au handicap de l'autre. Quelque chose chez l'autre en difficulté leur fait sans doute écho et ils peuvent l'aider. C'est bien sûr vrai aussi des autres enfants, mais c'est très caractéristique chez eux.

31 Institut médico-éducatif : établissement scolaire médicalisé qui accueille les enfants et les adolescents souffrant d'un handicap mental, de troubles du développement, de troubles moteurs, de pathologies psychologiques et de troubles de la communication.

Les enfants sont plutôt bien acceptés et accueillis dans l'école... mais cela dépend des situations... Les enfants les plus agités peuvent être parfois craints, les enfants les plus en difficultés parfois moqués... Les enseignants sont bienveillants, ils aident aussi par leur regard. Mais si certains sont vraiment convaincus de l'intérêt de l'inclusion des enfants d'ULIS, d'autres le font simplement parce qu'on leur demande, et d'autres encore, l'appréhendent....

Un travail au quotidien, des projets mêlant tous les enfants, du temps d'échange et d'explication... tout cela contribue à faire bien accepter ces enfants différents. Les petits élèves de CP peuvent avoir des craintes. Il faut alors leur expliquer ce qu'ils ne comprennent pas dans les comportements qui leur semblent étranges ou parfois dangereux.... Parfois, il faut aussi expliquer aux plus grands: l'arrivée de mon élève trisomique a créé des questionnements, de l'agitation plus ou moins bienveillante au début... qu'il a fallu cadrer, commenter, expliquer. Je pense réellement que c'est une grande chance pour l'école, enfants et adultes, de vivre ces moments avec ces enfants différents, d'apprendre à les regarder autrement, d'apprendre à faire avec eux.

Si à la cantine, à la récréation, les enfants ULIS ont tendance à se regrouper, c'est parce qu'ils se connaissent bien, plutôt que par le refus des autres de les intégrer. En effet, on voit aussi des liens se créer entre des enfants qui ont fait connaissance dans les heures d'apprentissage en commun et jouent ensemble dans la cour.

La formation

Scolariser des enfants à besoins particuliers ne s'improvise pas. Cela demande une formation qui pourrait être donnée à minima à tous les enseignants mais ne peut faire l'économie d'une formation spécialisée.

Celle-ci a bien changé depuis que je suis institutrice spécialisée. J'ai fait la formation en 2001-2003, sur déjà un changement de diplôme: CAPSAIS est devenu CAPASH, et maintenant CAPPEI³². Ma formation s'étalait sur 2 ans, avec un travail en « doublette ». Je partageais une classe avec une autre collègue, 3 semaines de classe, 3 semaines de formation à l'IUFM et une semaine en co-pilotage dans la classe, un examen à la fin de chaque année (dont un mémoire professionnel) et une troisième année pour l'examen pratique, en classe.. C'était intense et très riche, j'y ai rencontré des gens formidables (stagiaires et professeurs). Maintenant (2018) la formation est sur une année scolaire, avec une alternance classe à tenir et formation à l'IUFM, 300 heures réparties en plusieurs modules selon le type de handicap et le parcours professionnel choisi, avec toujours un mémoire professionnel à écrire et à soutenir...et 100h de formation continue.

Seuls nos nouveaux et nouvelles collègues pourront nous dire ce que leur formation leur aura apporté.

32 Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

CONCLUSION

En conclusion nous ne pouvons faire mieux que de reprendre les termes-mêmes de Charles Gardou :

« Au final, l'éducation inclusive, c'est l'Ecole moins les privilèges et les cloisons. Elle est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble éducatif commun, un « chez soi pour tous ». Sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers et les résorber dans le tout. Mais ce « chez soi pour tous » ne serait toutefois que chimère s'il n'était assorti d'accompagnements et médiations compensatoires, de modalités de suppléance ou de contournement. En bref, toute une gamme d'accommodements pour garantir l'accessibilité des dispositifs, ressources et services éducatifs collectifs. »

Dans cette perspective nous pouvons voir que si l'idée d'une école inclusive est bien en marche elle est encore loin de trouver, dans son cadre actuel, les conditions de sa réalisation généralisée. Il manque actuellement, en effet, un nombre suffisant d'AVS formés, ce qui laisse encore trop d'enfants en souffrance ; lorsque leur présence est avérée ils ne peuvent effectuer un suivi pérenne de leur action auprès des élèves, ni d'une année sur l'autre, ni au passage du primaire au secondaire, ni même, souvent au cours d'une année...; la philosophie sous-jacente est encore trop d'adapter l'élève à l'école plutôt que l'école à la diversité des élèves.

Pourtant l'idée fait son chemin. Mais elle implique un tel bouleversement des habitudes, un tel remaniement du cadre matériel, des finalités, des méthodes pédagogiques, qu'il faudra une forte motivation des acteurs de l'éducation pour surmonter les obstacles. De nombreuses expériences voient le jour, comme le montrent les contributions à ce dossier, qui en montrent aussi les difficultés et les limites. Mais elles ouvrent la porte à l'espoir que la présence d'élèves « non conformes » dans les classes ordinaires finisse par diffuser dans l'école le principe d'un enseignement personnalisé, au bénéfice de tous les élèves... par nature tous différents, mais aussi unis par la camaraderie, l'entraide et la coopération. (M. Graner)

Pour en savoir plus

1- M.F. Bonicel, "Handicap ou différence, broder sa vie d'homme"

A consulter sur le site de J.Nimier : pedagopsy.eu, dossier des articles de M.F.Bonicel

2- Les enfants **dyspraxiques** à l'école : Les troubles de l'apprentissage occasionnés par la **dyspraxie** ainsi que les moyens (matériel adapté, pédagogie différenciée) de les contourner ou de les compenser sont bien répertoriés sur le site de l'association « **Le cartable fantastique** ». <https://www.cartablefantastique.fr>

Ces moyens peuvent être mis à la disposition de l'ensemble de la classe, ce qui en fait un modèle de « vraie » classe inclusive.

3- L'inclusion dans le **périscolaire** : l'exemple du scoutisme.

L'Association pour l'Histoire du Scoutisme Laïque, Eclaireuses Eclaireurs de France (www.histoire-du-scoutisme-laique.fr) publie : *Du « scoutisme d'extension » aux « vacances adaptées »*. *Un siècle d'accueil du handicap dans le scoutisme laïque*. Contact : journee.memoire@eedf.asso.fr .