

ÉCOLE INCLUSIVE LE MÉTIER BOUSCULÉ

Chaque enfant a le droit d'être scolarisé près de chez lui et l'école se doit d'être inclusive. Mais accueillir tous les enfants à besoins éducatifs particuliers ne va pas toujours de soi. Les enseignants ne disposent pas souvent des bonnes conditions pour le faire.

DOSSIER RÉALISÉ PAR
LAURENT BERNARDI
PIERRE MAGNETTO
PHILIPPE MIQUEL
VIRGINIE SOLUNTO

Dans une note rendue publique en décembre dernier, le ministère de l'Éducation nationale dressait un bilan quantitatif tout à fait flatteur de la scolarisation des enfants en situation de handicap. À la rentrée 2015, le nombre d'enfants scolarisés en milieu ordinaire a progressé de 80% par rapport à 2005, année de promulgation de la loi handicap. Au total, cela représente 350 000 enfants ou adolescents dont 57% dans le premier degré. La note souligne aussi que 80% d'entre eux sont scolarisés en milieu ordinaire, dont un tiers en ULIS, et 20% en milieu spécialisé. Mais, ce dont ne parle pas ce bilan c'est de la qualité de la scolarisation des enfants dans une école qui, depuis 2013, ne se doit plus d'être seulement «*intégratrice*» mais surtout «*inclusive*». Ce dont ne parle pas ce bilan, c'est des difficultés d'exercice du métier d'enseignant dans un système où les conditions ne sont pas toujours réunies pour leur faciliter la tâche, notamment en raison d'effectifs trop lourds dans les classes.

« LE MÉTIER N'A PAS L'HISTOIRE ET LA CULTURE NÉCESSAIRE POUR ÊTRE UNE RESSOURCE SUFFISANTE (...) IL FAUT REDONNER DU TEMPS ET DE L'ESPACE FORMELS AUX ENSEIGNANTS POUR (...) RENFORCER LA PROFESSIONNALITÉ DES PE »

Un changement de paradigme

L'école inclusive c'est un changement de paradigme dans la manière de concevoir l'accueil des élèves en situation de handicap, en grande difficulté scolaires, les enfants malades ou allophones, à l'école. Ce changement est illustré par l'évolution des classes CLIS en dispositifs ULIS. Les premières regroupaient ces élèves au sein d'une petite classe spéciale, leur permettant d'intégrer une classe ordinaire de temps en temps. Avec les secondes, l'élève fait partie d'une classe ordinaire de référence, le regroupement sur l'ULIS se faisant seulement pour l'enseignement de certaines

matières nécessitant un accompagnement particulier de l'enseignant spécialisé.

Mais l'inclusion scolaire c'est la plupart du temps accueillir ces élèves dans une classe ordinaire et cela ne va pas de soi. Certes, la gestion de l'hétérogénéité fait partie des compétences professionnelles des

enseignants. Mais parfois, cela devient très difficile. C'est ce dont témoignent de manière récurrente de nombreux enseignants. «*Il ne parle pas, n'est pas propre, s'exprime en partie par des cris. Difficile de le faire rentrer dans les apprentissages*», raconte Katia qui accueille trois jours par semaine



dans sa classe de maternelle un enfant autiste. « J'improvise en utilisant l'enseignement individualisé, en l'écoutant beaucoup, en travaillant avec le conseil d'élèves pour désamorcer les conflits et en dialoguant avec les parents mais c'est sûr que ça me coûte beaucoup de temps et d'énergie », avoue Cécile qui accueille un enfant atteint de troubles du comportement dans son cycle 3. « Plus de 10 PPRE sur 21 élèves avec pour certains des progrès imperceptibles qui mettent à mal ma professionnalité d'enseignante » ajoute de son côté Nathalie, qui enseigne en CM1-CM2 (lire p16).

Une professionnalité mise à mal, c'est en effet le ressenti de ces maîtresses. « On nous demande d'être parfaits dans un système imparfait » résume Nathalie, dénotant un état de souffrance au travail né de la difficulté d'enseigner à des élèves à besoin particulier alors que son métier est, précisément, d'enseigner. Faut-il y voir une forme de renoncement ? Certainement pas. Les enseignants n'ont pas attendu la loi de 2005 pour accueillir dans leur classe les élèves en situation de handicap, considérant déjà que chaque enfant a le droit d'être inscrit à l'école près de chez lui. Mais rendre l'école inclusive, ce n'est pas laisser les enseignants livrés à eux-mêmes. Or, c'est ce qui caractérise l'expérience de ces enseignantes-là. L'une exerce en zone rurale, dans un désert médical, sans contact avec des professionnels qui lui permettraient de mieux comprendre la situation de son élève. Une autre explique qu'il faut plusieurs mois pour obtenir un rendez-vous au CMPP.

Vers des collectifs de travail

Réussir l'inclusion nécessite des moyens, les notifications de la Maison départementale du handicap ne suffisent pas (lire p14). En témoigne l'école Jean Raffarin de Mirebeau près de Poitiers. Ici, le dispositif est complet : présence d'une Ulis, et d'un SES-SAD qui comprend des rééducatrices, un orthophoniste, un psychologue et un psychomotricien. Bref, des conditions optimum. « L'Ulis est inscrite dans le projet d'école, l'objectif étant d'inclure des élèves le plus possible dans leur classe d'âge, de s'adapter au mieux à travers leur PPS pour leur permettre de rejoindre une Ulis-collège ou une SEGPA » explique le directeur car l'inclusion demande aussi d'engager toute l'équipe à travers un collectif de travail (lire p16).

Ce n'est donc pas pour rien qu'en matière d'école inclusive, le SNUipp-FSU porte des revendications précises comme le développement de la formation, la création de places dans les dispositifs spécialisés, une baisse significative des effectifs dans les sites ou des enseignants spécialisés itinérants pouvant intervenir dans les classes (lire ci-contre). En effet, comme le souligne Frédéric Grimaud, docteur en sciences de l'éducation, « le métier n'a pas l'histoire et la culture nécessaire pour être une ressource suffisante sur le sujet. Il faut redonner du temps et de l'espace formels aux ensei-



L'ÉCOLE INCLUSIVE : L'ÉCOLE POUR TOUS ?

Si le principe d'une école inclusive est entré dans la loi depuis 2013, l'école s'est-elle vraiment adaptée à tous les élèves, et notamment ceux et celles en situation de handicap. Si l'accès à l'école a, sans conteste, été rendu possible pour un grand nombre d'élèves, les conditions actuelles de scolarisation ne sont pas encore optimales. Afin de réaliser l'objectif ambitieux d'une école plus inclusive, l'État doit dégager des moyens spécifiques et conséquents pour combler les retards et le manque de moyens en formation. Il faut créer des places dans les dispositifs et les structures spécialisées et favoriser le développement des plateaux techniques du médico-social en soutien et liaison avec les écoles, basé sur l'évaluation des besoins des élèves et un indispensable maillage territorial. La politique d'assèchement des RASED, de démantèlement des SEGPA et de suppression de postes dans les autres structures spécialisées doit cesser. Un investissement massif est indispensable pour éviter une mise en difficulté ou en souffrance des enfants et des enseignants.

gnants pour reconstituer des collectifs permettant de sortir de l'isolement et de reconstruire une vraie mutualisation du travail, autrement dit, renforcer la professionnalité des PE » (lire p14).

Car l'inclusion est aussi une affaire de pédagogie. « Il me semble fondamental que les notions de besoin d'apprentissage et de compensation des limitations d'agir et de penser soient au cœur de la formation initiale et continue. Ces notions gagneraient à être progressivement au cœur des démarches pédagogiques avec une formation qui s'appuie massivement sur des études de situations réelles », précise Valérie Barry, formatrice ASH à l'Espe de l'académie de Créteil (lire p17). Demander à l'école d'être inclusive c'est aussi donner aux professeurs des écoles l'accompagnement nécessaire et ainsi leur permettre d'« élucider les besoins d'apprentissage des élèves ».

L'ÉCOLE INCLUSIVE RESTE À CONSTRUIRE

Depuis 2005, les effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ont augmenté de 80 %, soit 123 600 élèves de plus. Pour autant la mise en place d'un parcours de scolarisation cohérent accompagné des moyens nécessaires n'est pas toujours là.

À la rentrée 2015, parmi les enfants et adolescents en situation de handicap scolarisés, près de 80 % étaient scolarisés en milieu ordinaire et 20 % en milieu spécialisé selon une note de la DEPP publiée en décembre dernier. Avec pour la première fois l'indication d'une école inclusive dans la loi d'orientation de 2013, la construction du parcours scolaire des élèves en situation de handicap ne peut plus être considérée comme relevant d'une éducation séparée ou seulement intégrative, mais oblige l'école et son fonctionnement à instaurer les conditions pédagogiques pour réduire les obstacles aux apprentissages en son sein. C'est une évolution importante, devenue une des préoccupations majeures de l'Éducation nationale alors qu'elle reste historiquement sépa-



rée du secteur « médico-social » qui en avait la charge. Des protocoles internes à l'Éducation nationale en lien avec les MDPH se sont mis en place et c'est bien souvent à l'école et notamment à l'école maternelle que la première annonce d'une difficulté importante d'écart à la norme est pointée. Les équipes éducatives réunies à l'initiative des direc-

teurs et directrices d'école font partie dorénavant du quotidien des écoles. Elles permettent d'établir un premier contact, de réunir les différents intervenants et d'évaluer l'autonomie scolaire de l'élève.

Des délais insupportables

Mais une fois cette première rencontre établie avec la famille chacun sait que la route est longue avant qu'un projet personnalisé de scolarisation accompagné de mesures de compensation et d'accompagnement soient effectivement mis en œuvre. Les situations d'attente de près d'un an pour obtenir une AESH, une orientation ou une place en services spécialisés sont malheureusement la norme et ses délais restent insupportables pour les familles et les écoles. Et quand finalement la notification de la MDPH arrive, les questions de l'enseignant restent bien souvent entières. Quelles adaptations mettre en place? Comment évaluer les apprentissages scolaires de ces élèves? Quel est le rôle de l'AVS? Quelle orientation proposer pour la suite de la scolarité? Des questions professionnelles essentielles pour passer maintenant du quantitatif au qualitatif.

Frédéric Grimaud, enseignant spécialisé, docteur en sciences de l'éducation

3 QUESTIONS À



« Sortir de l'isolement et reconstruire une vraie mutualisation du travail »

Les enseignants citent souvent l'inclusion comme difficulté professionnelle principale. Comment l'expliquer ?

La loi de 2005 a accéléré un mouvement international qui exige une école plus inclusive. En France, cette évolution s'est mise en place dans un contexte tendu lié au manque de moyens et à la normalisation croissante de l'école. D'où des injonctions paradoxales pour les enseignants, renforçant les difficultés à exercer leur métier. Dans mes recherches,* j'ai mis en évidence les micro-décisions que doivent prendre les PE. Par exemple, lorsque l'on corrige une production d'écrit d'un élève fortement dyspraxique:

Comment on s'y prend? Qui nous dit ce qu'il faut faire et comment le faire? La prescription se résume à déclamer des grands principes. Du côté de la formation, on reste prisonnier de l'énumération de « bon gestes » ou « bonnes pratiques » conçus en dehors du milieu de travail et donc mal adaptés à la réalité de chaque situation.

Comment caractériser les difficultés ?

L'école inclusive repose sur deux grands « principes »: la compensation et l'accessibilité. La compensation, c'est ce que l'on peut mettre en place pour « compenser » le handicap de l'élève, prescrit par la Maison du handicap: prises en charges, matériel adapté, dispositifs...

L'accessibilité consiste à rendre l'école plus « accueillante ». Et ça, c'est à la charge des enseignants dans les conditions que l'on connaît: suppression des RASED, effectifs, formation continue... Si rendre accessible l'école est un défi à relever, il n'en demeure pas moins que c'est à chaque enseignant de le relever, seul dans sa classe, avec des difficultés de métier: travailler avec une AVS, organiser l'espace pour accueillir une élève en fauteuil roulant, gérer un groupe classe très perturbé par un élève porteur de troubles du comportement...

Comment faire face ?

On constate que malgré tout les enseignants font face. Ils font appel à leur créativité, à leur intel-

ligence et passent leur temps à « bricoler » des solutions pour tenir dans des situations parfois très dégradées. Ils détournent les outils mis à leur disposition, ils rusent avec la prescription, ils bidouillent en permanence. Ce qui devrait nous inquiéter, c'est que ces « bricolages » ne leur permettent pas de s'épanouir mais au contraire les rendent « malades ». Le métier n'a pas l'histoire et la culture nécessaire pour être une ressource suffisante sur le sujet. Il faut redonner du temps et de l'espace formels aux enseignants pour reconstruire des collectifs permettant de sortir de l'isolement et de reconstruire une vraie mutualisation du travail.

*La scolarisation d'un élève en situation de handicap du point de vue de l'activité du professeur des écoles de classes ordinaires

DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

EN PREMIÈRE LIGNE FACE AUX DIFFICULTÉS

Au-delà des principes généraux, des procédures et des dispositifs cadrés par les décrets et circulaires, la réalité de l'école inclusive se décline dans les classes ordinaires avec les enseignants comme acteurs principaux.

Fenêtres sur cours leur donne la parole.

L'inclusion scolaire, ce sont avant tout des enfants qui ont, comme les autres, besoin d'affection, d'attention, de respect et d'école. Ce sont des familles qui doivent accompagner sur la durée un handicap auquel elles n'étaient pas préparées. Mais ce sont aussi des enseignants tenus d'accueillir des élèves qui questionnent, dérangent parfois et bousculent leur métier au quotidien.

La professionnalité en question

Une remise en cause pédagogique d'abord pour Nathalie, directrice d'une école primaire à Solers (77) qui enseigne en CM1-CM2 : « J'avais l'habitude d'exercer en REP, avec l'idée qu'en adaptant ma pratique à des élèves défavorisés socialement, je pouvais lutter contre les difficultés scolaires. Ici, je me retrouve avec des enfants en difficultés lourdes, ancrées car on n'a pas réussi à faire plus tôt le travail de prévention et de sensibilisation des familles. Plus de 10 PPRE sur 21 élèves avec pour certains des progrès imperceptibles qui mettent à mal ma professionnalité d'enseignante. » Même tonalité chez Katia, enseignante d'une classe de cycle 1 et directrice de l'école maternelle de trois classes à Puget-Théniers (06) qui accueille trois jours par semaine un enfant en situation de handicap « Il ne parle pas, n'est pas propre, s'exprime en partie par des cris. Difficile de le faire rentrer dans les apprentissages. Pour moi, c'est particulièrement frustrant et culpabilisant. Comme il a peu de contact avec les autres, on se demande à la fin de la journée ce qu'il a fait concrètement. » Malgré une AVS qui accompagne l'enfant à temps plein, Katia déplore le désert médical du rural, qui la prive des indispensables contacts avec des professionnels capables de mieux lui expliquer la nature du handicap et d'échanger avec elle sur l'utilité de la scolarisation de cet enfant, sur ses progrès. Avec ses 28 enfants de petite section, Pascale à Villeneuve d'Ascq (59) a eu bien du mal à « tenir le coup » pour inclure à mi-temps un enfant victime d'une trouble autistique. « Lorsque l'AVS a arrêté parce que son contrat se terminait, je n'ai pas pu continuer, les parents ont été compréhensifs et ils ont fait pression pour l'embauche rapide d'une autre AVS. Quant à moi, ce qui a tout changé, c'est quand j'ai pu échanger et travailler en commun avec l'enseignant de la structure spécialisée qui accueillait l'enfant ».

Des enseignantes livrées à elles-mêmes

Anne, directrice d'une maternelle à Savigny (41) scolarise deux enfants en situation de handicap. Pour l'un d'entre eux, c'est elle qui a détecté le handicap.



« J'ai dû faire tout le travail auprès des parents et initier avec eux la démarche en direction de la maison du handicap. Ici, nous sommes loin de toute structure médicale et il faut plusieurs mois pour obtenir un rendez-vous au CMPP ou même avec un orthophoniste. Résultat : de septembre à fin avril, l'enfant est resté sans soin ni aide quelconque. » Face à cette inertie, certaines se débrouillent seules. Comme Cécile à Eyres-Moncube (40) qui dans son CM1 CM2 a souhaité garder un élève atteint de troubles du comportement qui relevait de l'ITEP* « Ayant travaillé en ITEP, je sais trop les difficultés créées par le regroupement d'élèves à problèmes. Alors j'improvise en utilisant l'enseignement individualisé, en l'écoutant beaucoup, en travaillant avec le conseil d'élèves pour désamorcer les conflits et en dialoguant avec les parents mais c'est sûr que ça me coûte beaucoup de temps et d'énergie ». Aucune enseignante ne remet en cause le principe d'une école inclusive mais, comme le formule Nathalie, elles souffrent qu'on leur demande « d'être parfaits dans un système imparfait ». Soucieuses de mieux faire, elles ne manquent pas de propositions : « être mieux formé à la nature des troubles », « bénéficier de l'apport de personnes extérieures », « pouvoir s'appuyer sur les RASED » « avoir du temps pour échanger et prendre de la distance »...

*Institut éducatif, thérapeutique et pédagogique

EN BREF

BAROMÈTRE PEP

POUR LES FRANÇAIS UNE SOCIÉTÉ DE PLUS EN PLUS INÉGALITAIRE

Pour la troisième année consécutive, la Fédération générale des PEP a commandé et publié une étude pour connaître l'état de l'opinion française sur sa perception des inégalités et plus largement sur le concept de société inclusive. Les Français, dans leur grande majorité à 77% jugent que la société française est de plus en plus inégalitaire, en particulier pour l'emploi, le logement et l'éducation. L'étude complète sur www.lespep.org

DEPP

PARCOURS DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Une note de la DEPP publiée en octobre 2016 dresse un état du parcours scolaire à l'école primaire des élèves en situation de handicap. Une moitié d'entre eux passera dans une classe ou un établissement spécialisé, les enfants de milieu défavorisé davantage que ceux d'origine sociale plus élevée. Et alors que la plupart des élèves entrent en CM2 à 10 ans, les chercheurs notent que c'est le cas pour moins d'un élève sur quatre en situation de handicap. La note sur <http://cache.media.education.gouv.fr>



BROCHURES

POUR QUE L'INCLUSION FASSE ÉCOLE

Suite au colloque organisé en mai 2014 par le SNUipp-FSU une brochure spéciale a été réalisée. Interviews de chercheurs, comptes-rendus de tables rondes, reportages sur le terrain, informations pratiques sur le parcours d'un élève en situation de handicap mais aussi pistes de revendications syndicales permettent d'alimenter la réflexion sur les moyens de réaliser une école pour tous. La brochure papier étant épuisée, elle est disponible en ligne. [Rubrique Publications / brochures](#)

ULIS À MIREBEAU (86)

COMME DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE



Adrien, l'enseignant de l'Ulis, travaille souvent en face à face avec les élèves.

© BRHA / ANSA

c'est du niveau de CE1 mais ils le font dans leur CM2», commence l'enseignant. À 9h20, Isaac se rend pour une heure chez la rééducatrice pendant que Stréssy rejoint la classe d'Ulis avec Adrien pour y faire des mathématiques. Timéo arrive de sa classe de CP et Eva Callec, l'AVS-Co le soutient dans un exercice de reconnaissance des lettres de l'alphabet. Timéo passe encore beaucoup de temps à l'Ulis alors que Malone est plus souvent dans son CE1 où il suit la plupart des matières, sauf les mathématiques et la compréhension. Angelo qui arrive de chez l'orthophoniste, que Timéo ira voir après la récréation, a juste le temps de faire un puzzle avant d'aller chez la psychologue. 13 élèves, sans problème de comportement, et 13

emplois du temps différents tous les jours. L'école dispose d'un Sessad complet associé, particularité de la Vienne. Tous les mardis matins, l'ensemble de l'équipe du Sessad est dans l'école.

Permettre la réussite

C'est aussi le jour de la réunion hebdomadaire avec le coordonateur. Les rééducatrices sont présentes tous les lundis et mardis. Des conditions

optimales pour cette Ulis-école, l'une des 28 RML (Retard mental Léger) du département. « *Les élèves ont une grande capacité d'adaptation* » sourit Adrien « *en début d'année je suis passé pendant deux jours dans leur classe de référence pour évaluer leurs besoins d'accompagnement. Certaines inclusions sont conditionnées par la présence d'un adulte. Certaines s'arrêtent, d'autres continuent. Je prends les élèves surtout en maths et en français, jamais tous ensemble. L'emploi du temps est toujours en mouvement!* » À la récréation, tous les élèves se rejoignent dans la cour « *car ce sont avant tout des élèves de l'école. Le rituel de début de journée se fait toujours dans la classe de référence. Ils sont souvent en double niveau jamais plus d'un ou deux par classe. L'adhésion de toute l'équipe est indispensable, même si les effectifs sont souvent trop lourds. L'Ulis est inscrite dans le projet d'école, l'objectif étant de les inclure le plus possible avec leur classe d'âge, de s'adapter au mieux à travers leur PPS pour leur permettre de rejoindre une Ulis-collège ou une SEGPA* » explique Arnaud Gaildrat, le directeur. Adrien qui enseignait en CLIS avant a dû tout inventer...seul, sans formation. « *La CLIS représentait un groupe soudé et les élèves se mêlaient peu aux autres enfants de l'école. Quant à la plus-value du passage de la CLIS à l'ULIS au niveau des apprentissages scolaires, c'est difficilement évaluable.* »

MON QUOTIDIEN

UNE ÉCOLE POUR TOUS C'EST POSSIBLE !

Une édition spéciale de *Mon Quotidien* datée du 28 novembre 2013 réalisée en partenariat avec différentes associations spécialistes consacre un dossier unique à la question de l'école inclusive. Ce dossier thématique comporte des infographies, des textes et des interviews qui permettent d'aborder la place des élèves en situation de handicap et plus généralement à besoin éducatif particulier à l'école.

🔗 www.ecole-inclusive.org

MEN DGESCO

SCOLARISER LES ÉLÈVES AUTISTES

Une brochure publiée dans la collection « *Repères Handicap* » du Scéren réalisée par un collectif de chercheurs dirigé notamment par Christine Philip, spécialiste de cette question, fait le point sur la scolarisation des élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement. Après des éléments de définition et de repérage, les auteurs proposent des pistes de travail concrètes pour la classe. Des adaptations des enseignements sont proposées par champ disciplinaire.

🔗 media.education.gouv.fr



PHILIPPE MAZEREAU



« PENSER DES ADAPTATIONS QUI PROFITENT À TOUS LES ÉLÈVES »

Lors de la 16^e Université d'automne, Philippe Mazereau, enseignant chercheur à l'université de Caen Basse-Normandie est intervenu pour dresser un état des lieux de l'école inclusive en France et dans d'autres pays comparables. Il insiste sur le fait que la notion d'inclusion doit permettre de penser des adaptations qui profitent à tous. Il prône une formation des enseignants spécialisés plus généraliste, davantage tournée vers les pratiques en classe ordinaire, étape nécessaire selon lui pour faire évoluer les savoir-faire en direction des élèves à besoins éducatifs particuliers.

🔗 Rubrique *Le métier / Les témoignages*

Valérie Barry, maître de conférences en sciences de l'éducation, formatrice ASH à l'ESPE de l'académie de Créteil

« Des sujets faisant d'emblée et de plein droit partie de l'école »

Notre école peut-elle devenir inclusive ?

Le paradigme de l'école inclusive repose sur le principe d'accessibilité de l'école dite ordinaire à tous les enfants. Elle se distingue de l'école intégrative par le fait que les élèves à besoins spécifiques sont considérés comme des sujets faisant d'emblée, et de plein droit partie de l'école, laquelle devant être redéfinie dans son organisation et ses pratiques pour prendre en compte cette diversité. C'est cela à mon sens la vraie nouveauté et pour le moment je ne pense pas qu'on puisse dire que la culture scolaire soit de repenser ses pratiques en fonction de l'ensemble de ses élèves. Quand il y a un ou plusieurs élèves en situation de handicap, dans une classe, on les voit un peu comme des «*pièces rapportées*» et on essaie de les raccrocher, bon an mal an, au reste d'un groupe qui «*fonctionne*».

Ceci dit aller vers une école plus inclusive n'empêche pas de poursuivre des objectifs d'intégrations individuelles. En effet, le tryptique «*intégrer, s'intégrer, être intégré*», qui caractérise le processus de construction sociale de n'importe quel individu à un groupe, reste d'actualité. Ce qui est nouveau, c'est de considérer que ce processus concerne tous les enfants qui fréquentent le lieu scolaire et pas juste certains d'entre eux.

Quels savoirs professionnels nécessite la mise en place d'une école inclusive ?

Définir l'école inclusive comme un lieu géographique permettant de regrou-

per des enfants présentant des aptitudes pour apprendre et construire des relations sociales ne peut être une fin en soi. Une fois l'élève «*dans les murs*», le travail pédagogique ne fait que commencer. La construction de connaissances, de capacités et d'attitudes sous-tend pour tous les élèves l'existence d'un médiateur de l'apprentissage qui fait tout pour mettre l'élève en possession de quelque chose que lui-même détient. Le fait d'enseigner à des élèves renvoyant une très forte altérité par leur comportement, leur aspect physique ou leur démarche intellectuelle risque

fort d'induire des détours pédagogiques qui facilitent tellement la tâche qu'elle en perd son intérêt.

Aussi il est important que les élèves à besoins spéci-

fiques appartiennent à un continuum de la classe et de cesser de les considérer seulement par leurs différences car cela induit une pédagogie non pas différenciée mais différenciatrice. C'est-à-dire une pédagogie qui propose des activités différentes de ce qui est proposé au reste de la classe. En toute honnêteté, cela me choque d'entendre, au XXI^e siècle, que tel ou tel élève qui présente un trouble spécifique est «*différent*». Autant que si j'entendais par exemple qu'un élève dont la couleur de peau est différente de la mienne est «*différent*».

Comment former et accompagner les enseignants à de tels changements ?

Il me semble fondamental que les notions de besoin d'apprentissage et de compensation des limitations

d'agir et de penser soient au cœur de la formation initiale et continue. Ces notions gagneraient à être progressivement au cœur des démarches pédagogiques avec une formation qui s'appuie massivement sur des études de situations réelles. Les effectifs des classes devraient, je crois, diminuer de façon conséquente et la formation continue comporter chaque année un stage de type «*aide négociée*» sur le lieu scolaire.

Peut-on vraiment demander à l'école de gérer des élèves qui par leurs troubles perturbent l'espace scolaire ordinaire ?

Je le crois, dès lors qu'on part du principe que les troubles ne sont pas l'expression d'une caractéristique personnelle mais la résultante d'un ensemble de facteurs relationnels et organisationnels qui, mis ensemble, vont exacerber le trouble ou au contraire en limiter l'expression. Cela suppose également que les professeurs des écoles tentent d'élucider les besoins d'apprentissage des élèves, au-delà des manifestations apparentes du trouble. Par exemple, de nombreux élèves qui manifestent une hyperactivité motrice compensent en fait par une continuité du mouvement une discontinuité de leur pensée, laquelle fonctionne par effet de «*zapping*». Susciter des liens de sens, des pauses réflexives, des passages du local au global, sont autant de médiations centrées sur les besoins cognitifs de ces élèves et non sur leur agitation permanente.



VALÉRIE BARRY EST MAÎTRE DE CONFÉRENCES À L'UNIVERSITÉ DE CRÉTEIL. ELLE ORIENTE SES RECHERCHES SUR LES ENSEIGNANTS QUI EXERCENT AUPRÈS D'ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ET SUR L'ÉVOLUTION DE L'ÉCOLE VERS L'ACCUEIL DE LA DIVERSITÉ.

« UNE FOIS L'ÉLÈVE DANS LES MURS, LE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE NE FAIT QUE COMMENCER. »