

**fenêtres
s/ cours**

Supplément au n°493 / 6 octobre 2023

**Spécial
inclusion**

***Faire vivre
l'école inclusive***



Réinventer notre métier

RESPECT
Pour l'école publique
et pour celles et ceux
qui la font !



4 Faire vivre l'école inclusive

En 2014, la FSU-Snuipp appelait à ce que « l'inclusion fasse école ». Dix ans, plus tard, difficile de se montrer aussi enthousiaste. Les

principes généraux de la loi de 2005 restent partagés par la communauté éducative, mais jamais les pouvoirs publics n'ont été à la hauteur.

6 L'école inclusive en chiffres

interviews

- 6/ Florence Legendre
- 8/ Jean-Paul Delahaye
- 10/ Alexandre Ployé
- 17/ Anna Pileri
- 18/ Serge Katz
- 19/ Grégoire Cochetel
- 21/ Liliane Pelletier
- 22/ Rachel Gasparini



13 Dans le 93, un dispositif d'aide facilitateur

16/ En Italie, la vita è bella !



20 Des situations de souffrance au travail

9 BEP : un raisonnement détourné



12 Au commencement était la maternelle

15 Experte au quotidien

éditorial Soutenir l'école inclusive

Une école émancipatrice pour toutes et tous, tel est l'enjeu de l'école inclusive. Le service public d'éducation a la responsabilité d'accueillir l'ensemble des enfants et de les accompagner au mieux dans les apprentissages en tenant compte de leurs besoins spécifiques (élèves en situation de handicap, en difficulté scolaire, allophones...). Mais sans moyens supplémentaires pour réaliser une inclusion de qualité, les situations de classe se sont dégradées pouvant engendrer mal être, voire souffrances des élèves et/ou des personnels. Pour créer les conditions permettant de mieux prendre en charge chaque élève, des préalables sont indispensables comme l'allègement des effectifs dans toutes les classes, une formation spécifique pour faire face à la pluralité des situations, des places en établissements spécialisés pour les élèves qui en ont besoin... Par ailleurs, les AESH ont un rôle déterminant, leur métier doit être davantage reconnu. Plus largement une école inclusive ambitieuse ne peut se contenter de reposer sur le seul investissement des personnels. Elle a besoin d'une politique éducative à hauteur des enjeux.

GUISLAINE DAVID, BLANDINE TURKI, NICOLAS WALLET - CO-SECRÉTAIRES GÉNÉRAUX DE LA FSU-SNUIPP

FENÊTRES SUR COURS Supplément au N°493 du 6 octobre 2023 / Journal du syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC
128 boulevard Blanqui 75013 Paris, tél. : 01 40 79 50 00, fsc@snuipp.fr **DIRECTRICE DE LA PUBLICATION:** Guislaine David **RÉDACTION:** Mathilde Blanchard, Serge Bontoux, Claire Bordachar, Franck Brock, Guislaine David, Mayalen Lemaire, Marianne Le Pennec, Philippe Miquel, Joëlle Noller, Laurence Pontzeze, Nelly Rizzo, Marie-Rose Rodrigues-Martins, Virginie Solunto, Blandine Turki, Bernard Valin, Nicolas Wallet
CONCEPTION-RÉALISATION: NAJApress, direction graphique: Maya Carrasco, Victoria Roma
IMPRESSION: SIEP Bois-le-Roi **RÉGIE PUBLICITÉ:** Mistral Media, 22 rue Lafayette 75009 Paris, tél. : 01 40 02 99 00 **PRIX DU NUMÉRO:** 1 euro **ABONNEMENT:** 23 euros
ISSN 1241 0497 / CPPAP 0420 S 07284. Adhérent du syndicat de la presse sociale

Faire vivre l'école inclusive

Dans le numéro spécial de Fenêtres sur Cours consacré au sujet, paru en 2014, la FSU-Snuipp, optimiste et revendicative appelait à ce que « *l'inclusion fasse école* ». Près de 10 ans plus tard, difficile de se montrer aussi enthousiaste, même si les principes généreux fixés par la loi de 2005 sur le handicap et réaffirmés par la loi dite de « refondation de l'école » restent largement partagés par l'ensemble de la communauté éducative. Car la sociologue Florence Legendre le rappelle (page 6), l'école inclusive est « *une très belle idée, basée sur la tolérance, le respect, qui offre à toutes et tous l'accès à l'école et aux savoirs* ». Une vision partagée par l'ancien inspecteur général Jean-Paul Delahaye qui en parle comme (page 8) d'« *une école fraternelle où toute mesure doit constituer un progrès pour les plus démunis* ».

Pourtant, au fil d'une décennie marquée par la présence toujours accrue des élèves dits à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires (+34% entre 2017 et 2022, voir page 6), jamais les pouvoirs publics n'ont manifesté une volonté politique à la hauteur de l'immense défi éducatif et humain proposé. Poursuite du démantèlement des Rased, empilement de textes et de structures camouflant mal une stratégie de redéploiement de moyens, inclusion au forceps sans l'encadrement humain suffisant, sans formation ni accompagnement des personnels... Cet abandon en première ligne des personnels enseignants et AESH confrontés à une mission nouvelle et complexe fait des dégâts. « *Les enfants qui ont des difficultés de comportement, qui crient, cassent, sont parfois violents avec eux-mêmes ou avec les autres, posent de grandes difficultés* », témoigne Chrystèle Renard, directrice d'école. « *Une fois le diagnostic posé, on se retrouve seul, démuné et sans formation pour trouver des solutions* », déplore Jaime Lopez, enseignant en élémentaire (page 8). L'universitaire

Alexandre Ployé dresse un constat sans appel (pages 10-11) : « *Les représentations des enseignants se trouvent chahutées par la nouvelle normativité inclusive qui oblige à travailler avec des enfants qui auparavant étaient scolarisés ailleurs voire nulle part. Sans formation ni changements structurels réels, l'enseignant doit gérer quasi seul cette mutation drastique.* »

D'AUTRES POSSIBLES

Faudrait-il alors jeter le bébé avec l'eau du bain et renoncer à l'école inclusive ? Pas question pour A. Ployé qui considère qu'« *il faut la défendre [] parce que beaucoup de recherches internationales ont montré combien le milieu ordinaire hétérogène est plus favorable au développement de tous les élèves que le milieu fermé.* » Sur le terrain, malgré les difficultés, des équipes s'attellent à la tâche. En maternelle, l'organisation en ateliers et des pratiques différenciées, qui font souvent partie du fonctionnement habituel des classes, sont des leviers essentiels (page 12). L'inclusion et l'intervention de partenaires issus du secteur médico-social y sont facilitées

comme dans cette école maternelle romoise qui a intégré avec succès une Unité maternelle enseignement autisme (page 15).

Et lorsque l'institution fait l'effort de créer les postes spécialisés nécessaires, pour les enfants et les personnels, à l'exemple de la Seine-Saint-Denis où chaque circonscription dispose d'un ou une conseillère d'aide à la scolarisation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, l'inclusion est de meilleure qualité (page 13). Mais dans la plupart des écoles, enseignantes et enseignants privés d'aide et de moyens ne peuvent compter que sur leur engagement et leur inventivité pédagogique pour faire vivre des pratiques inclusives profitables à tous les élèves, à l'image de Laure Larquier dans sa classe de CE1 dans les Pyrénées-Atlantiques (page 15). Il suffit pourtant de franchir les Alpes pour trouver chez nos voisins italiens l'exemple d'un fonctionnement tout autre. L'école inclusive y est inscrite dans la constitution depuis les années 70 et d'importants moyens y sont consacrés avec des enseignantes et enseignants

spécialisés en nombre (1 pour 1,69 enfants en situation de handicap) et totalement associés au fonctionnement pédagogique de chaque école (pages 16-17).

POUR UN AVENIR DIGNE

En France le même ratio se situe autour de 1 pour 8 élèves (en comptant l'ensemble des personnels spécialisés). Comment s'étonner dans ces conditions de voir de nombreux personnels en proie à la lassitude, au découragement voire atteints dans leur santé (page 20) ? Le chercheur en sciences sociales Serge Katz parle d'une véritable « *perte de sens de leur travail* » pour les PE. Soumis à « *l'injonction récurrente des ministères* » et à « *un déni de professionnalité* » (page 18). Les personnels AESH, recrutés en nombre, et propulsés sans formation pour un salaire indécent dans les établissements scolaires, s'ils y trouvent peu à peu leur place, ne sont pas à meilleure enseigne. Pour le spécialiste Grégoire Cochetel, « *les conditions ne sont pas réunies à l'heure actuelle pour que cela soit un véritable métier* » (page 19).

Parce que c'est le propre de la mission d'éducateur et d'enseignant, il convient néanmoins de dépasser ces constats inquiétants pour tracer les contours d'un avenir digne de la belle idée d'une école émancipatrice pour toutes et tous. On pourra pour cela s'inspirer des valeurs qui guidaient déjà le Plan Langevin-Wallon en 1947 (voir ci-contre). Faire vivre l'école inclusive n'ira pas sans consacrer des enveloppes budgétaires conséquentes à la formation, à l'allègement des classes, à la création de postes spécialisés mais il faudra aussi mieux traiter les personnels car comme le dit la chercheuse Liliane Pelletier : « *pour être pourvoyeur de « care », il faut en réceptionner soi-même* » (page 21). Et enfin peut-être l'essentiel, s'accorder sur une vision commune de la société de demain et le bagage à donner aux citoyens et citoyennes qui la composent. La professeure en sciences de l'éducation Rachel Gasparini donne des pistes en invitant à « *partager le projet de l'école* » et à « *déconstruire un modèle très ancré de réussite implicite, réservée à quelques-uns* » (page 22).

Focus

PLAN LANGEVIN-WALLON -1947

« *Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres est le principe de justice. Il offre deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité. Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation.* »



3 QUESTIONS À....

FLORENCE LEGENDRE



est maîtresse de conférences en sociologie à l'université de Reims

1.

QU'EST-CE QU'UNE ÉCOLE INCLUSIVE ?

C'est d'abord une très belle idée, basée sur la tolérance, le respect, qui offre à toutes et tous l'accès à l'école et aux savoirs mais aussi au reste de la société. Issue des instances internationales, l'idée est de développer des systèmes éducatifs nationaux qui luttent contre toutes les formes de discriminations, avec un accueil de tous les élèves en établissement ordinaire, quel que soit leur profil. Mais pour la sociologue que je suis, c'est aussi et surtout une modalité de traitement scolaire de la différence. L'école inclusive s'oppose aux modèles antérieurs de la séparation, de la ségrégation ou de l'intégration.

« L'ÉCOLE INCLUSIVE S'OPPOSE AUX MODÈLES ANTÉRIEURS DE LA SÉPARATION, DE LA SÉGRÉGATION OU DE L'INTÉGRATION »

2.

EN QUOI L'ÉCOLE INCLUSIVE SE DIFFÉRENCIE-T-ELLE D'UN SYSTÈME INTÉGRATIF ?

Ce n'est plus à l'élève de s'adapter mais à l'école de répondre aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève, de modifier les conditions de scolarité pour faire en sorte que la situation ne soit pas handicapante. C'est aussi l'injonction de développer des démarches d'accompagnement, de médiation, des pratiques de différenciation, d'individualisation, etc. C'est une transformation du métier qui retombe principalement sur les épaules des enseignants, dont un grand nombre sont en souffrance face à ces situations.

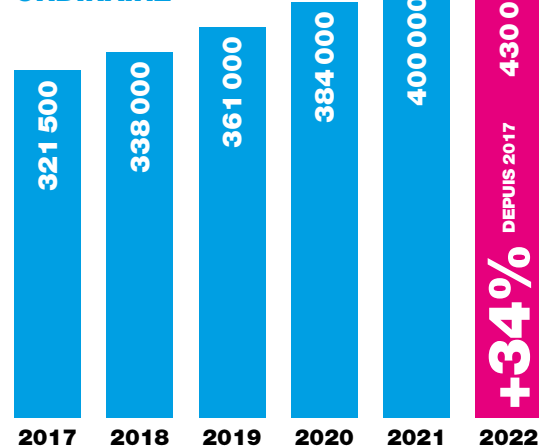
3.

LA FRANCE A-T-ELLE RÉUSSI LE PASSAGE D'UN SYSTÈME INTÉGRATIF À UN SYSTÈME INCLUSIF ?

Par rapport à d'autres pays, on peut dire qu'elle est au milieu du gué. Il ne suffit pas que tous les enfants soient en classe ordinaire pour que l'école soit inclusive. L'éventail très large de ce que sont les élèves à besoin éducatifs particuliers - pas seulement en situation de handicap - rend plus ardue encore la tâche, d'autant que la plupart du temps les enseignants sont seuls en classe pour y répondre. Lorsqu'il y a des aides humaines comme les AESH, elles sont elles-mêmes maltraitées et très rarement pérennes. Sans véritables moyens, l'horizon inclusif apparaît assez utopique.

En chiffres

SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE



Source : Comité national de suivi de l'école inclusive Juillet 2021

2003-2004
39 000

SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS (EANA)

8%

C'est le nombre d'enseignants français qui se sentent « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue, contre 26% en moyenne dans l'ensemble de l'OCDE.

Source : Étude TALIS sur la formation initiale des enseignants, janvier 2018. L'Allemagne n'est pas incluse dans cette étude

2020-2021

64 564

+65%
EN 17 ANS

Dates clés

RÉÉDUCATION - INADAPTATION

1909

La loi du 15 avril 1909, relative à la création de « classes de perfectionnement » et d'« écoles de perfectionnement pour les enfants arriérés ». Première reconnaissance institutionnelle dans l'éducation nationale de l'éducabilité des enfants handicapés.

1963

Création du CAEI, Certificat d'Aptitude à l'éducation des Enfants et adolescents déficients ou Inadaptés.

INTÉGRATION - INSERTION - HANDICAP

1975

La loi n° 75-534 institue notamment la scolarisation et « l'obligation éducative » pour l'ensemble des élèves.

1987

Création du CAPSAIS, Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires

1989

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation réaffirme le principe de l'obligation éducative en faveur des enfants handicapés et la priorité à l'intégration scolaire

INCLUSION

1994

Déclaration de Salamanque de l'UNESCO « les besoins éducatifs spéciaux - préoccupation commune aux pays du nord et du sud - ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires. »

1996

Définition des EBEP par l'OCDE : besoins résultant d'une déficience, due à une difficulté d'apprentissage, due à des difficultés socio-économiques ou culturelles.

2005

La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 affirme « le droit de tout élève en situation de handicap à accéder à l'éducation »

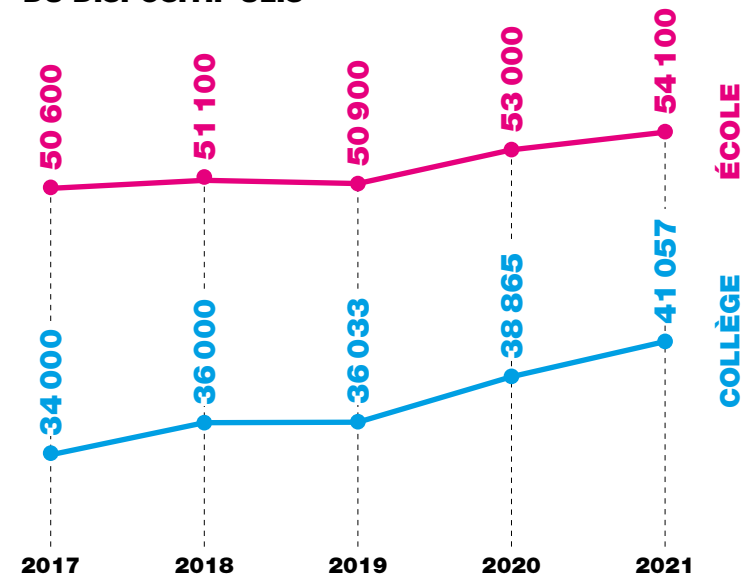
2013

La loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013 reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »

2017

Création de la formation CAPPEI : Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'École Inclusive

NOMBRE D'ÉLÈVES BÉNÉFICIAIRE DU DISPOSITIF ULIS



Paroles de PE

JAIME LOPEZ, ENSEIGNANT EN CE2, CM1, CM2, ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE À DAUMATS (89)

« Quand un élève n'a pas été détecté comme relevant du handicap, cela demande du temps pour les parents qui doivent accepter les difficultés particulières de leur enfant. Une fois le diagnostic posé, on se retrouve seul, démuné et sans formation pour trouver des solutions. Cela demande beaucoup d'investissement, de rencontres avec les familles. Et parfois on n'a pas de réponse comme pour les enfants qui sont à l'école en attente de place à l'ITEP. Tout le monde se retrouve en souffrance. »

CHRYSÈLE RENARD, DIRECTRICE, ÉCOLE PRIMAIRE DE LA RIVIÈRE-SAINT-SAUVEUR (14)

« Les enfants qui ont des difficultés de comportement, qui crient, cassent, sont parfois violents avec eux-mêmes ou avec les autres, posent de grandes difficultés. On est désemparé, on se demande toujours : comment on aurait pu faire pour éviter la crise ? On a le sentiment qu'on aurait pu faire mieux et on se sent coupable de ne pas avoir pu s'occuper des autres élèves, notamment des plus discrets. ATSEM et enseignants se retrouvent accaparés par ces élèves. Nous échangeons en équipe mais c'est insuffisant. Nous aurions besoin a minima de lieux et de personnes pour dire et comprendre. »

NOMBRE D'AESH



JEAN-PAUL DELAHAYE*

est inspecteur général honoraire et ex directeur général de l'enseignement scolaire.

«UNE ÉCOLE OÙ LES DIFFÉRENCES NE SONT PAS TRANSFORMÉES EN DIFFICULTÉS PRÉCOCES»

1.**QU'EST-CE QUE L'ÉCHEC SCOLAIRE EN FRANCE ?**

C'est l'incapacité de faire accéder tous les enfants à un socle commun, à l'issue de la scolarité obligatoire. L'échec massif des élèves de milieu populaire et leur orientation trop souvent par défaut vers l'enseignement professionnel sont inhérents à un système historiquement organisé pour trier, sélectionner « l'élite ». Ce système est piloté selon le souhait des classes moyennes et favorisées de distinguer très tôt leurs enfants de la masse. L'anticipation des apprentissages opérée par le « plan maternelle » profite ainsi à cette partie de la population qui a intérêt à ce que rien ne change. Le paradoxe français est que notre politique sociale, même en recul, permet mieux qu'ailleurs d'accompagner les pauvres, mais nous faisons moins réussir leurs enfants. Un peu comme si, en les accompagnant, on disait aux pauvres de rester à leur place.

2.**ET UNE ÉCOLE PLEINEMENT INCLUSIVE ?**

Une école fraternelle où toute mesure doit constituer un progrès pour les plus démunis, où le temps scolaire bénéficie aux élèves qui ne fréquentent pas le poney-club le mercredi ou les cours privés payants

et défiscalisés - pour un coût supérieur à celui de l'accompagnement éducatif en éducation prioritaire. Une école où les différences ne sont pas transformées en difficultés précoces. Car les enfants de familles populaires, moins conniventes avec l'école, ont aussi de grandes capacités, savent beaucoup de choses. Une école fraternelle doit mieux former des enseignants concepteurs pour ne plus médicaliser l'échec scolaire, faute d'outillage professionnel. Et faire du commun en valorisant les savoirs populaires dont le travail manuel, partie intégrante de la culture commune.

3.**COMMENT Y PARVENIR ?**

D'abord, élaborer un diagnostic partagé. Le débat sur l'école est confisqué par des experts et la population facilement bernée par des maximes comme « le niveau baisse, rétablissons les examens d'entrée en 6^e ». Puis isoler quelques objectifs stables au-delà des alternances politiques, à l'instar de qu'a fait la Finlande. La revalorisation et la formation des personnels est la première priorité. Ensuite, donner plus à ceux qui ont moins. Malgré des efforts, les moyens manquent encore. Puis réaliser la mixité sociale et scolaire en réinterrogeant le financement public de l'enseignement privé, sans véritable contrepartie. La mixité rend service à tous, y compris les bons élèves. Un fait vérifié par la recherche mais contre-intuitif et qui nécessite un débat national. Enfin organiser pédagogiquement la scolarité obligatoire pour aller vers davantage de commun, en évitant toute tentation de sélection.

*Auteur de « L'école n'est pas faite pour les pauvres. Pour une école républicaine et fraternelle » (éd. Le bord de l'eau, 2022).

Opinion**« LES PARENTS, DES PARTENAIRES NATURELS »**

« Faire une école qui accueille tous les élèves quelques soient les différences de socialisation familiales ». C'est un des principes qui guident Jacques Bernardin, professeur en sciences de l'éducation. C'est pour cette raison que celui qui est aussi le président du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) considère les parents comme des « partenaires naturels de l'action éducative ». Pour lui, « l'école est le relai d'une socialisation déjà commencée au sein de la famille ». Des idées qui valent pour tous les enfants, y compris et peut-être même plus pour ceux qui sont considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Pour Jacques Bernardin, « la méconnaissance réciproque est source de malentendus, de postures critiques dans les deux sens. Le risque est qu'elle peut générer des messages contradictoires chez les enfants. Trois points me semblent importants dans la [...] construction d'une relation de confiance pour les parents et un sentiment de sécurité pour l'enfant. Se sentir accueilli, me semble la première chose dans la stratégie éducative. Deuxièmement, se sentir reconnu et ça passe par des temps d'échange autour de l'expérience personnelle, du rapport à l'école des parents. Enfin, un devoir d'information réciproque qui peut avoir un effet entre les différentes sphères ».

BEP : un raisonnement détourné

Les BEP, initialement conçus en rupture avec une approche stigmatisante du handicap, entraînent un glissement vers une compensation individualisée toujours liée à une norme.



Selon la définition de l'OCDE de 1996, les besoins éducatifs particuliers (BEP) recouvrent les difficultés liées à une déficience mais aussi celles liées aux situations socio-économiques ou culturelles. Ainsi, ce concept apparu en Grande Bretagne dans les années 70, vise à sortir d'une vision figée et invalidante du handicap et d'une catégorisation stigmatisante niant la complexité des individus. Selon Serge Ebersold, professeur de sociologie, elle est sous-tendue par des enjeux philosophiques d'éducabilité de tous les élèves. Elle reste toutefois construite selon le contexte social, culturel et économique du pays. Certains définissent les BEP dans une approche universaliste dissociant besoins et déficiences (Espagne, Irlande, Suède...), d'autres se basent sur un diagnostic médical (France ou Allemagne...) où les élèves BEP restent considérés comme une forme d'exception^[1].

En France, en 2003, la Dgesco donne une méta-classification très large comprenant les élèves en situation de handicap, les enfants malades, les enfants en difficulté scolaire grave et durable mais aussi les enfants non francophones, les enfants du voyage, en situation familiale ou sociale difficile, les mineurs en milieu carcéral ou les enfants intellectuellement précoces. Mais même si la circulaire du 10 février 2004 sur la formation spécialisée rappelle que « ce n'est pas en soi le diagnostic qui détermine le choix de l'aide mais la nature des besoins de l'élève », la conception des BEP apparaît de plus en plus liée aux notifications MDPH, se resserrant vers le handicap ou une organisation des aides selon des troubles cliniques identifiés

PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ POUR DÉMOCRATISER

Les choix politiques et budgétaires des pouvoirs publics se centrent sur un principe de compensation individuelle en fonction de diagnostics médicaux. La réflexion de type sociologique et les approches socio-cognitives s'effacent progressivement au profit d'approches en référence à des normes et où l'enfant deviendrait « responsable » de ses difficultés. Serge Thomazet, chercheur en sciences de l'éducation, rappelle qu'au départ la définition des BEP « suppose de penser la différence à l'école en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés »^[2]. Un paradigme qui pose forcément la question de la formation, et en particulier sur « comment former, soutenir les enseignants généralistes des écoles primaires pour qu'ils sachent adapter leurs pratiques pédagogiques... » note le sociologue Philippe Mazereau^[3]. Pour Serge Thomazet l'école « doit maintenant donner à tous le plus haut niveau d'instruction possible, et cet objectif ne semble pas atteignable sans une transformation radicale. »

^[1] « Éducation inclusive : privilège ou droit ? » Presses universitaires de Grenoble, 2017

^[2] « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers » in « Le Français aujourd'hui » 2012

^[3] « La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements » in « Les Sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle » 2009

Focus**CONSTRUIRE D'AUTRES PERSPECTIVES**

Pour la FSU-SNUipp, tels que traités dans les politiques éducatives, les BEP ont tendance à devenir le modèle unique. Ils engendrent une confusion entre l'évaluation des besoins pédagogiques de chaque élève et une gestion à l'économie des structures et des dispositifs. Par ailleurs, ils ne devraient plus être prétexte à une hyper individualisation des parcours qui ne garantit pas la réduction effective des inégalités scolaires et sociales. Ce changement nécessaire passera certainement par une définition effective des EBEP qui permette de lutter au sein de l'école contre les effets négatifs de la catégorisation. Il s'agit donc de réinscrire les BEP dans leur fonction pédagogique : une impulsion pour outiller les enseignant.es dans une démarche d'adaptation et la perspective d'une école œuvrant à donner une culture commune à toutes et tous.

ALEXANDRE PLOYÉ : ENJEUX DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Vidéo YouTube SNUipp FSU



“L'école inclusive refuse les assignations qu'elles soient sociales, médicales ou de genre”

L'INCLUSION EN FRANCE, OÙ EN SOMMES-NOUS AUJOURD'HUI ?

ALEXANDRE PLOYÉ : La politique actuelle vise à assoir quantitativement le processus inclusif et à masquer la pauvreté de l'approfondissement qualitatif. Il n'y a pas de transformation profonde de l'école française comme en témoigne le maintien des structures et dispositifs spécialisés dont la recherche internationale souligne qu'ils sont peu favorables à l'inclusion et cantonnent leurs élèves à des carrières scolaires parallèles. Par ailleurs, la question de la formation, essentielle à la transformation inclusive reste l'angle mort du processus inclusif. Parallèlement, la tendance à médicaliser la difficulté scolaire s'accroît en référence à des troubles réputés toujours plus nombreux, touchant toujours plus d'élèves qui finissent par relever de la catégorie légale du handicap.

COMMENT EXPLIQUER QU'IL N'Y AIT PAS EU DE RÉVOLUTION INCLUSIVE ?

A.P. : On a hérité de la Troisième

République un legs dont on a du mal à se séparer, qui continue à nous faire penser que tous les enfants se développent de la même manière et au même rythme, d'où la notion de classe d'âge et de programme. Dès qu'il y a un écart avec la norme fantasmée, on le conçoit comme pathologie. C'est la mécanique de la médicalisation qui perdure. Aujourd'hui on parle d'un élève à trouble du comportement, autrefois c'était un élève caractériel, l'idée est la même. En France, l'usage fait de la catégorie des besoins éducatifs particuliers n'est pas parvenu à casser ce cercle vicieux de l'exclusion. La structure de l'école dans son ensemble n'est pas interrogée alors qu'elle est factrice de perturbations scolaires et de difficultés pour les élèves et les enseignants.

L'INCLUSION, PEUT-ON PARLER DE RUPTURE ?

A.P. : Oui. La première grande rupture a été le collège unique qui s'est traduit par la massification scolaire. La seconde a été la naissance de l'éducation prioritaire avec l'idée

“L'usage fait de la catégorie des besoins éducatifs particuliers n'est pas parvenu à casser ce cercle vicieux de l'exclusion”



BIO
Alexandre Ployé est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris Est Créteil. Il est responsable du parcours de master « École inclusive », à l'Inspé de Créteil.

qu'il va falloir traiter différemment les territoires marqués par la difficulté sociale. L'inclusion est ainsi une rupture supplémentaire en ce qu'elle affirme un droit universel à l'éducation : des enfants qui autrefois en étaient exclus en regard de leur trouble ont en fait un droit inaliénable à la scolarité la plus ordinaire. Les représentations des enseignants se trouvent chahutées par la nouvelle normativité inclusive qui oblige à travailler avec des enfants qui auparavant étaient scolarisés ailleurs voire nulle part. Sans formation ni changements structurels réels, l'enseignant doit gérer quasi seul cette mutation drastique.

COMMENT CELA TRANSFORME-T-IL LE MÉTIER ENSEIGNANT ?

A.P. : Depuis plusieurs dizaines d'années, les enseignants entendent un discours autour de la différenciation ou de l'adaptation pédagogique qui associe l'idée qu'ils ne travaillent plus

pour un élève moyen pour lequel les programmes sont pensés. Cela laisse entendre que les enseignants doivent être autonomes, « auto-entrepreneurs » de leur propre amélioration, s'investir toujours plus pour s'adapter à de nombreux élèves pour lesquels les programmes ne fonctionnent pas. Dans le même temps, cette rencontre avec l'altérité vient aussi percuter l'élève fantasmé au cœur de leurs représentations. L'hétérogénéité des classes, l'extrême diversité des niveaux, la présence d'élèves allophones, d'élèves en situation de handicap peuvent représenter pour certains professionnels un choc d'altérité au point de baisser les bras, de vivre des formes de désarroi pédagogique extrêmement intenses. Lequel ne compte pas pour rien dans certaines positions de refus en regard de la question inclusive. Cette difficulté est réelle, il serait de bonne politique de la mettre au travail dans des dispositifs d'accompagnement-formation.

EN QUOI LES RÉPONSES ET LES PRESCRIPTIONS DE L'INSTITUTION NE SONT-ELLES PAS À LA HAUTEUR D'UNE VÉRITABLE INCLUSION ?

A.P. : Ces prescriptions, par nature, sont descendantes, et pour être prises en compte par les enseignants, il faut qu'on leur donne des outils notamment pédagogiques pour qu'ils les mettent en œuvre. La question du désir, du don de soi ne suffit pas, il faut qu'ils aient les moyens théorico-pratiques de répondre aux injonctions. Les 25 heures fléchées par le ministère, dans un master qui fait 800 à 880 heures selon les académies, sont une intention louable mais elles ne rencontrent pas toujours des moyens effectifs sur le terrain en

termes de formateurs qualifiés pour ensuite transmettre les gestes professionnels et les connaissances adéquates. L'école inclusive n'a pas été pensée comme pouvant être la matrice à partir de laquelle on redessinerait l'ensemble de la formation.

POURQUOI FAUT-IL DÉFENDRE UNE ÉCOLE INCLUSIVE ?

A.P. : Parce que l'école inclusive ce n'est rien d'autre qu'une manière un peu moderne de redire le grand rêve à tout enfant de la République le droit de se former. Elle s'attaque à tous les a priori. Par nature, elle refuse les assignations qu'elles soient sociales, médicales ou de genre. Il faut la défendre aussi parce que beaucoup de recherches internationales ont montré combien le milieu ordinaire hétérogène est plus favorable au développement de tous les élèves que le milieu fermé. Non seulement les bons élèves ne pâtissent pas de la présence des élèves en situation de handicap ou en difficultés scolaires dans leur classe mais à leur contact ils déve-

“Sans formation ni changements structurels réels, l'enseignant doit gérer quasi seul cette mutation drastique”

loppent des compétences psychosociales qu'ils ne développent pas dans les classes plus homogènes. En revanche, on peut attaquer les formes de mise en œuvre de l'inclusion.

DE QUOI A BESOIN L'ÉCOLE POUR SE TRANSFORMER ?

A.P. : D'une réelle volonté politique qui rencontrerait une opinion majoritaire pour transformer structurellement l'école. Mais la population française demeure attachée au mythe de l'égalité des chances et de la méritocratie. Ce conservatisme est très bien compris par la classe politique qui peut se contenter d'un discours en adéquation avec les instances internationales autour de l'inclusion sans rien refonder de spécifique. Les enseignants ont besoin d'une formation à l'altérité qui est une richesse mais qui peut être aussi parfois synonyme d'étrangeté, de frayeur ou de désarroi. En regard des situations complexes qui les mettent en difficulté, de leur épuisement psychique et parfois de leurs difficultés pédagogiques, les enseignants devraient pouvoir être accompagnés, notamment par des dispositifs réflexifs du type analyse clinique de la pratique professionnelle. Pour se défaire de la voie descendante du ministère, le collectif enseignant doit reprendre le pouvoir de créer des projets inclusifs : refaire du métier l'endroit dans lequel il est dépositaire d'un pouvoir de création en s'emparant de questions vives et en imposant un rapport de force pour faire autrement. Il faudrait aussi réfléchir à la question des évaluations qui viennent justifier le tri scolaire précoce. Enfin la place du médico-social à l'école est à questionner. Comment mieux interpénétrer ces deux mondes en mettant au cœur du travail commun les besoins des élèves ?

Au commencement était la maternelle



L'école maternelle est pour nombre d'enfants le premier lieu de socialisation. Pour toutes et tous, elle est celui de la première scolarisation. Certains enfants sont dès la rentrée confrontés à des situations parfois inédites. Ateliers, regroupements, rituels, contraintes, les différentes formes d'organisation peuvent être sources de difficultés. Lorsque ces difficultés bousculent, l'enseignant-e, le cadre de la classe, les autres élèves voire parfois l'école,

elles peuvent amener à la découverte d'un éventuel trouble ou handicap. La vigilance des personnels enseignants est donc importante. En observant les élèves dans le cadre de la classe, en activité, dans la cour, en activité physique, ils vont évaluer ces difficultés et mettre en place des aménagements pédagogiques adaptés. Cependant ces pratiques différenciatives peuvent ne pas suffire, surtout lorsque les effectifs d'élèves sont élevés. La réponse de l'équipe pédago-

gique (équipe enseignante, membres du RASED, ATSEM, AESH) à ces observations, en lien étroit avec la famille, permet, si cela se révèle être nécessaire, d'entamer des démarches afin que l'élève puisse bénéficier d'un dispositif d'accompagnement le plus tôt possible. Un processus qui, dans la pratique, peut se révéler long et chaotique.

DES PE SOUVENT DÉMUNIS

Un travail collectif peut permettre d'élaborer des réponses adaptées sans entraver le fonctionnement de la classe et de l'école. Mais aujourd'hui, face aux manques de personnels spécialisés, de formation, les PE se disent démunis. Pour Serge Thomazet, maître de conférence en sciences de l'éducation, « *L'école inclusive concerne, au-delà du handicap, tous les élèves qui font souci dans les classes* ». Mais si le principe du tous et toutes capables est posé en préambule dans le programme maternelle, les conditions de scolarisation dégradées (formation des PE quasi inexistante, missions qui s'alourdissent, manque d'accompagnement, RASED parfois réduit à la présence d'un ou d'une psychologue) empêchent la prise en compte réelle de la diversité des enfants et de faire de cette hétérogénéité une richesse.

portrait



ALINE, ENSEIGNANTE EN UEMA

Arrivée sur un poste en UEMA à l'école maternelle Provenceaux Auvergnat à Reims pour remplacer une collègue il y a huit ans, Aline Gallet n'en est jamais partie. L'unité enseignement maternelle autisme est un dispositif alliant le médico-social et l'Éducation nationale. Comment scolariser sept élèves autistes ou porteurs de troubles envahissants du développement dans une école maternelle ? C'est le quotidien d'Aline, accompagnée de deux éducatrices spécialisées, de deux aides médico-psychologiques et d'une équipe paramédicale comprenant une neuropsychologue et une psychomotricienne. Pour que leur scolarisation se passe

bien, ces enfants ont besoin que soit pris en compte leur rythme, avec parfois le soutien d'une médiation thérapeutique. Chacun dispose d'un emploi du temps individuel qui intègre des prises en charge spécifiques par chaque professionnel et des temps d'inclusion dans les classes ordinaires de l'école. « *Ces plannings individuels sont un véritable casse-tête. Il faut garder des moments d'apprentissage collectif et également tenir compte des éventuelles prises en charge à l'extérieur de l'école comme pour des séances de balnéothérapie*, reconnaît Aline. *Cela demande beaucoup de coordination entre nous* ».

DES REGARDS CROISÉS

Une UEMA dans une école prend de la place, fait du bruit, mais c'est

aussi une source de richesses, de matériels, de créations de supports pédagogiques. Pour Aline, l'enrichissement professionnel est au rendez-vous grâce aux regards croisés des différents professionnels et des constats positifs sur l'évolution des élèves. « *Pendant les 3, 4 ans où je les suis, je les vois progresser dans les compétences relevant du scolaire mais aussi au niveau éducatif et sensorimoteur* ». Leur scolarisation dans ce dispositif spécifique est une réussite. Leur sortie inquiète d'ailleurs fortement Aline. Quatre élèves, par manque de place en IME, devront être scolarisés en CP ordinaire l'an prochain. « *L'inclusion est importante et c'est une belle idée, mais il faut qu'elle soit bien pensée et que les moyens soient au rendez-vous*, conclut-elle. »

Dans le 93, un dispositif d'aide facilitateur



En Seine-Saint-Denis, Myriam Kessaï, PE spécialisée et conseillère d'aide à la scolarisation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers accompagne élèves, familles et équipe enseignante.

En ce matin de mai, Rayan refuse d'entrer en classe. L'observation prévue par Myriam Kessaï, conseillère d'aide à la scolarisation présente à l'école maternelle de Pierrefitte sur Seine (93) à la demande de l'enseignant, absent ce matin mais remplacé, va être impossible. Elle tente une approche : « *Est-ce que tu as des copains ?* ». Toutes les questions ont la même réponse « *Non* ». Cependant, le petit élève de moyenne section au regard volontaire, une fois calmé semble entrer dans la relation. « *Je reviendrai le voir sur des « apprentissages » quand il y aura le maître* », explique-t-elle. L'enseignant a fait appel à la conseillère car il est préoccupé par Rayan qui ne prend pas sa place d'élève et n'entre pas dans les apprentissages. Myriam peut être sollicitée par les PE, la psychologue ou l'enseignant référent handicap.

TRAVAIL EN ÉQUIPE

« *Après l'observation, mon premier travail va être d'écouter et de parler avec l'enseignant. Beaucoup d'enfants ont des difficultés de comportement et parfois quelques aménagements de travail suffisent. Mon soutien est avant tout pédagogique et doit aider les enseignants à accueillir tous les élèves* », poursuit-elle. Les conseils qu'elle peut donner « *s'adaptent à l'enseignant* » et sont à l'intersection entre les besoins de l'enfant et ce que les enseignantes et enseignants, non spécialisés seront en capacité de faire. Elle participe

à l'élaboration de projets de scolarisation, aux équipes éducatives et à la mise en place du binôme enseignant/AESH. Des AESH qu'elle connaît bien puisqu'elle s'occupe de leur formation et de la gestion des PIAL avec l'enseignant référent.

Devant des situations souvent devenues ingérables, le manque de personnels Rased met les PE en difficulté. Une problématique que la conseillère a vécue ayant été adjointe pendant 10 ans, puis maîtresse E les dix suivantes avant de devenir CAS-EBEP il y a 9 ans. Après ces premiers contacts, c'est avec la psychologue scolaire, qui aura vu l'enfant, que Myriam va échanger pour déterminer ce qu'il convient de proposer. « *Cette double observation, ce « penser ensemble » avec un prisme différent permet de mettre de la distance* », confirme Aïda Belkhat, la psychologue. Il s'agit donc, en termes d'inclusion, de travailler en équipe, personnels de l'école, psychologue et personnels spécialisés, pour que les familles fassent leur chemin et acceptent, quand c'est la solution, une démarche vers la MDPH.

UN SOLIDE MAILLAGE

Dans ses missions, Myriam peut compter sur un solide maillage institutionnel. Tout d'abord, l'équipe de circonscription dont fait partie le médiateur prévention violence scolaire qui peut être appelé par les enseignants pour gérer des situations difficiles avec des enfants au comportement hautement perturbant. Mais aussi au niveau départemental, les conseillers ASH spécialisés pour l'ensemble des troubles et les deux enseignants référents TSA (trouble du spectre autistique).

« *C'est un poste irremplaçable*, affirme Marie-Martine Nardotto, directrice de l'école de 5 classes située en Rep. *Nous avons 30% d'élèves en difficulté. Le fait que ce soit une personne extérieure, avec une écoute positive et bienveillante et une expertise au niveau des écoles de la circonscription, permet d'aborder le handicap ou les difficultés avec les familles de manière plus apaisée* ». Sans parler de sa connaissance de toutes les structures extérieures qui peuvent participer du projet éducatif des élèves. Mais déjà Myriam est repartie en observation dans la classe de petite section. Il s'agit de voir comment Lucas qui souffre de TSA*, maintenu en crèche, évolue le temps d'une heure dans la classe et avec les autres. C'est aussi un temps pour discuter avec la maman des aménagements possibles pour que son enfant puisse intégrer l'école maternelle à la rentrée prochaine. Car pour Myriam « *même si l'inclusion est difficile, la scolarisation va lui apporter quelque chose* ».

*Trouble du spectre de l'autisme

LES MDPH EN SURCHARGE

Les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) sont financées et gérées par les départements et ont vocation à proposer des compensations liées aux situations de handicap aussi bien dans la scolarité que dans la vie sociale et professionnelle. L'augmentation massive des notifications depuis quelques années pèse très lourdement sur leur organisation. Les MDPH ne peuvent assumer à elles seules la prise en charge des dossiers et les notifications de plus de 430 000 élèves en situations de handicap (+34% en 5 ans). C'est le sens de l'alerte lancée en 2023 par l'association des directions des MDPH, dénonçant le non-respect du cadre de la loi par l'Éducation nationale. L'association y évoque notamment l'engorgement des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL), créés à l'origine pour soulager la tâche des MDPH, le manque de moyens consacrés à la scolarisation des élèves en situation de handicap et le défaut de solutions d'orientation pour les élèves. Elle appelle à la mise en place d'une concertation entre l'Éducation nationale, tous les partenaires et les MDPH afin de garantir une cohésion d'intervention pour améliorer l'accès à la scolarité des élèves.

L'ordinaire de la classe



Au-delà de l'adaptation pédagogique qui peut être mise en place par le PE, lorsqu'un élève présente des besoins éducatifs particuliers, il est possible de se tourner vers le RASED^[1] qui rassemble PE spécialisés et psychologues. Le RASED peut intervenir auprès de l'élève hors ou dans la classe, en groupe ou en individuel selon les besoins. Acteurs indispensables d'une réelle école inclusive, les RASED sont pourtant démantelés par manque de moyens et de recrutement. De plus, une équipe éducative peut être mise en place afin de faire le point sur les besoins de l'élève. Elle réunit direction de l'école, PE, parents concernés, psychologue scolaire, PE spécialisés, et éventuellement médecin de l'EN, infirmière scolaire, assistant-e sociale ou personnels contribuant à la scolarisation des enfants handicapés. Des décisions particulières d'adaptation ou de suivi peuvent émerger comme la mise en place d'un PAI^[2], PPRE^[3], PAP^[4]...

VARIÉTÉ D'ADAPTATIONS

Lorsqu'un élève, en situation de handicap, présente des troubles particuliers (cognitifs, mentaux, moteurs, auditifs, visuels, du langage et des apprentissages, du développement), il peut être scolarisé en milieu ordinaire dans un

dispositif ULIS^[5] qui existe en école, au collège et au lycée, s'adresse à des élèves pour qui une scolarisation continue en milieu ordinaire n'est pas envisageable. Il permet un accueil au sein d'un groupe dans lequel un enseignement adapté est dispensé par un PE spécialisé, le ou la coordonnatrice de l'ULIS. Les élèves d'ULIS sont scolarisés dans leur classe de référence de l'école pour certains apprentissages. Pour les élèves allophones, la scolarisation se fait dans une classe qui correspond à leur âge. Une évaluation de leur niveau linguistique et scolaire est nécessaire. Elle peut être réalisée avec l'appui du CASNAV^[6] qui fournit également conseils, documentation et outils. Les élèves pourront intégrer une UPE2A dès le CP dans laquelle un PE spécialisé FLS^[7] dispensera des cours intensifs de français à raison de 9 heures minimum par semaine.

^[1] Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

^[2] Projet d'Accueil Individualisé

^[3] Programme Personnalisé de Réussite Éducative

^[4] Plan d'Accompagnement Personnalisé

^[5] Unité localisée pour l'inclusion scolaire

^[6] Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

^[7] Français Langue Seconde

LES NOUVEAUX OUTILS DE GESTION DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

La mise en place de l'école inclusive depuis 2013 a modifié les dispositions législatives et les organisations administratives de l'Éducation nationale. De nouveaux outils sont apparus avec pour volonté de rationaliser les parcours individualisés des élèves en situation de handicap.

GANESH : GESTION ADMINISTRATIVE NOMADE DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Un outil de Gestion administrative "dématérialisé" qui regroupe l'ensemble des éléments constitutifs d'un dossier d'élève en situation de handicap. Cet outil est principalement utilisé par les enseignants référents handicap.

LPI : LIVRET DE PARCOURS INCLUSIF

Un outil dématérialisé qui a pour objectif de concentrer l'ensemble des éléments concernant l'observation, la prise en charge et le suivi d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers. Cet outil présente un certain nombre de limites déontologiques ou fonctionnelles. Le LPI génère une augmentation de tâches pour les directions d'école et une responsabilité accrue quant au suivi des dossiers, leur archivage et le droit d'accès des différents personnels aux informations dites sensibles.

PIAL : PÔLE INCLUSIF D'ACCOMPAGNEMENT

Un outil de coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. Il peut concerner les écoles maternelles et élémentaires d'une circonscription du premier degré, un ou plusieurs établissement(s) secondaire(s), ou encore un collège et des écoles de son secteur. En principe, il mobilise les équipes pédagogiques concernées sous la responsabilité d'un coordonnateur ou d'une coordinatrice pour identifier les besoins de l'élève et mettre en œuvre des réponses adéquates. S'il permet d'afficher la mise en place d'un accompagnement pour chaque élève en situation de handicap, le dispositif génère des situations parfois intenables sur le terrain, ignorant le projet scolaire de l'élève, en multipliant par exemple le nombre d'élèves suivis par AESH.

Experte au quotidien



Pour tenir compte des diversités des enfants et de leurs difficultés d'apprentissage, Laure Larquier, PE à Mourenx (64), s'appuie chaque jour sur sa professionnalité.

Sur les tables, des grandes feuilles, des crayons à papier, des craies grasses et la dernière page de l'album « C'est moi le plus fort » de Mario Ramos. Dans cette classe de CE1 accueillant deux élèves d'ULIS, deux bénéficiant d'un suivi au CMPP, trois avec un suivi RASED et une enfant non francophone, la réflexion sur les modalités pédagogiques est incontournable. Concentrés, les élèves de l'école Charles De Bordeu dessinent le prolongement de la maman dragon, si grande qu'elle est hors cadre de la page du livre. « Nous faisons des chefs d'œuvre » explique Benjamin qui doute pourtant de la taille du cou de son personnage. Laure Larquier, enseignante, ponctue sa séquence de lecture par des travaux en arts plastiques per-

mettant une entrée différente, mettant en avant la place importante de l'illustration dans la littérature jeunesse qui n'est pas si évidente. « Le travail en compréhension ne s'effectue pas que par l'écrit. J'essaie de donner d'autres voies d'accès pour raccrocher le plus d'élèves possibles » explique-t-elle. D'autant que la ville de Mourenx (64) est classée REP et que la question de la difficulté d'apprentissage est prégnante.

VARIÉTÉ D'ADAPTATIONS

L'enseignante multiplie les modalités organisationnelles. Pour faciliter cette alternance de temps autonome, collectif, petit groupe ou binôme, les enfants n'ont pas de places fixes, ce qui simplifie les réaménagements de la salle. « Tout le monde travaille avec tout le monde et se connaît », complète-t-elle. Les dragons commencent à se colorer en vert lorsque Yanis s'impatiente sur sa chaise, râle. Il va alors faire une pause à l'espace bibliothèque. Il s'installe sur les coussins et ouvre une petite boîte de laquelle il tire un papier à bulles et une balle à malaxer. Il se détend. Laure passe voir chaque artiste en herbe pour échanger sur les caractéristiques de l'animal fantastique définies collectivement en amont. « Le CE1 dédoublé donne du temps d'écoute et permet d'observer, de comprendre les obstacles de chacun, de discuter pour déterminer les points d'achoppement ». Dans la classe, l'étagère se construit

grâce aux outils, aux pairs ou à l'adulte tout en leur apprenant à s'en passer. Comme les élèves ont tendance à demander systématiquement de l'aide, elle a mis en place un système de sablier pour obliger un temps préalable de réflexion personnelle. Quelques instants plus tard elle indique que « dans cinq minutes, on expose », afin d'éviter l'arrêt brutal compliqué d'une phase de travail. Chaque enfant vient présenter son œuvre. « J'ai fait des petites pattes comme le tyrex » explique Milan. « J'ai ajouté une onomatopée pour montrer que le loup avait peur », commente Flora. L'exposition des démarches est une habitude installée même s'il n'est pas évident d'écouter tout le monde. Le climat scolaire est apaisé, pas de moquerie et une complicité relationnelle notable. Laure fourmille d'hypothèses sur la raison de cette ambiance qui permet sereinement de prendre en compte toute cette hétérogénéité. « Peut-être le travail par projet qui donne des objectifs concrets et du sens, les petits effectifs qui offrent une qualité d'écoute, le travail avec ma collègue, le suivi du CP au CE1 qui a construit une relation de confiance, qui se retrouve d'ailleurs avec les familles avec qui les échanges sont plus sincères, des deux côtés... » Et pourtant, elle évoque son sentiment de tâtonnement persistant, la vigilance à ne pas renoncer a priori, à maintenir du commun, « se dire qu'ils sont tous capables, qu'il n'y a pas de cases prédéfinies selon les difficultés. »

reportage



La vita è bella!

À l'école De Amicis à Ospedaletti en Ligurie (Italie), l'équipe pédagogique prend collectivement en charge la scolarisation des élèves en situation de handicap dans leur classe d'âge.

Au centre du demi-cercle formé par ses 17 camarades de CE2, Alex, 8 ans, est assis en tailleur un album sur les genoux. En cette matinée printanière où ciel et mer forment un écrin d'azur autour de l'école primaire De Amicis à Ospedaletti, près de San Remo en Italie, la classe est rassemblée à la bibliothèque pour la présentation du conte « Sebastian e la piuma misteriosa ». Alex feuillette son album, écoute le récit proposé par l'enseignante, Luisella Panebianca. Il fixe peu son attention sur les illustrations qui défilent dans le kamishibai, mais semble apprécier les effets sonores diffusés par les enceintes. Parfois, il s'autorise à se déplacer de camarade en camarade pour une courte étreinte, front contre front, main dans le dos. Alex est autiste. Il ne parle pas. Quand il semble s'agiter,

ses camarades lui adressent des petites caresses pour l'apaiser. C'est pour lui qu'ils ont créé le conte, réalisé les illustrations, « en séance de collaborative learning » aime à préciser Luisella. Luisella n'est pas la maîtresse du CE2, mais l'enseignante de soutien dont les 22 heures d'enseignement hebdomadaires sont entièrement dévolues à Alex. Elle l'aide « à comprendre une histoire en groupe, en complément des séances individuelles » et se félicite de ses progrès. Sans communiquer verbalement, Alex « commence à savoir répéter ».

LE SENTIMENT D'OUVRIR LES POSSIBLES

« Malgré une démographie scolaire réduite, le nombre d'élèves en situation de handicap pris en charge à 100% par une enseignante spécialisée ne cesse d'augmenter jusqu'à atteindre 4 élèves sur 100 en élémentaire et 5 pour nos deux classes maternelles » constate la fiduciare* Roberta Scicchetti. Pour les situations de handicap moins marquées, les moyens sont mutualisés. En CMI1, Paolo et Matteo**, aux retards cognitifs prononcés, sont ainsi tous deux accompagnés par Angela Schembra. Forte de ses 14 années d'expérience et d'une formation initiale qualifiante en matière de handicap, Angela leur propose des apprentissages complètement différenciés en italien et en mathématiques qu'elle conçoit elle-même. « En général, je les prends à part en début de matinée pour des séances individuelles. Ils commencent à entrer dans la lecture, à accéder à une

compréhension guidée à l'oral. En maths, ils ne sont pas du tout dans l'abstraction et toutes les tâches numériques sont réalisées par manipulations », confie Angéla. Tous les autres apprentissages disciplinaires se font dans la classe. Angela les accompagne systématiquement dans les activités proposées par l'une ou l'autre des deux enseignantes du CMI1, selon que les enseignements sont à dominante littéraire ou scientifique. Quand l'expérience de sciences s'achève par une trace écrite, Angela suscite des reformulations orales, « un progrès considérable pour ces deux élèves qui n'étaient pas locuteurs ». Si l'entrée dans le contrat didactique ne va pas toujours de soi, les objectifs poursuivis d'autonomie et de bien-être permettent de « placer les enfants en situations de réussite ». Le sentiment d'ouvrir les possibles est partagé par l'équipe des 17 enseignantes en charge des 7 classes, conscientes que l'intervention des professeures spécialisées apaise, crée du lien et fournit des outils utiles à tous les élèves. Jusqu'à faire de la pratique de la langue des signes l'ordinaire des chants appris au CE1 ou de la coloration de l'école en rubans bleu ciel une évidence partagée lors de la journée mondiale de l'autisme. Parce que « l'inclusion, c'est l'affaire de tous » affirme Roberta Scicchetti.

* Les écoles italiennes sont regroupées avec les collèges au sein d'établissements autonomes, dirigés par un président, supérieur hiérarchique, qui s'appuie sur les fiduciare, sans décharge administrative, qui animent l'équipe pédagogique.

** Les prénoms ont été modifiés.

3 QUESTIONS À....

ANNA PILERI

est professeure d'Université en pédagogie spéciale, Université de Bologne.

« 350 HEURES DE STAGES »

1.

QUELLE INCLUSION SCOLAIRE EN ITALIE ?

L'inclusion s'inscrit dans la révolution culturelle des années 70 de la fermeture des classes spécialisées. La loi de 1977 instaure la présence d'un enseignant spécialisé, formé, dans la classe accueillant un élève en situation de handicap. Mais ce processus pédagogique n'est pas encore achevé. L'enseignant de soutien est parfois encore considéré comme celui de l'élève X ou Y. Avec l'extension de la notion d'EBEP aux désavantages culturels et socio-économiques, la pédagogie vise l'élargissement de possibles bénéficiant à toute la classe.

2.

QUELLES FINALITÉS ?

L'inclusion est un projet de vie qui, par la différenciation pédagogique en classe, vise la réussite scolaire avec la plus haute exploitation possible du potentiel. L'auto-régulation, l'autonomie et l'auto-efficacité sont d'autres objectifs très importants pour la vie future. L'accès au supérieur progresse, même si les attentes du lycée peuvent parfois constituer un frein. Après la fin de la scolarité obligatoire, des coopératives sociales et des associations peuvent prendre le relais, en collaboration avec les services publics, pour l'insertion professionnelle de handicaps très complexes. Mais les moyens diffèrent selon les régions et la prise en charge des jeunes adultes peut alors revenir aux familles.

3.

QUELLE FORMATION POUR LES PE ?

Une certification universitaire payante de niveau master est nécessaire pour devenir PE. La spécialisation de soutien, d'une année, est très intensive avec des examens sélectifs. Plus d'une dizaine de modules théoriques (270 heures), dix laboratoires pratiques (180 heures) et 350 heures de stages préparent à toutes les missions pédagogiques en classe, au travail avec les équipes pluridisciplinaires, les familles et à la co-éducation avec la communauté locale. Souvent vue comme un levier de titularisation, elle engage les personnels à enseigner au moins cinq années comme PE de soutien.

1971

C'est l'année de la première loi italienne promulguant le droit à instruction obligatoire de tous les enfants « dans les classes normales de l'école publique ». Renforcés en 1975, les droits à instruction en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap sont inscrits dans la Constitution en 1977.

8

C'est le nombre de critères qui attestent de la nature et du degré de handicap pour bénéficier d'un Plan éducatif individualisé (PEI) : moteur, sensoriel, cognitif, de communication, relationnel, d'autonomie personnelle, d'autonomie sociale, et d'apprentissage.

3%

C'est la part de la population scolaire en établissements publics, représentée par les 234 658 élèves en situation de handicap. Source : IG, rentrée 2017

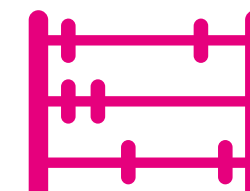
1/1,69

C'est le ratio entre les 138 849 enseignants italiens de soutien et les 234 658 élèves en situation de handicap scolarisés. En France, on compte 35 759 postes spécialisés, y compris PsyEN et adaptation, pour plus de 300 000 élèves en situation de handicap. Source : IG, rentrée 2017

Opinion

ROSSELLA BENEDETTI, MEMBRE DU BUREAU EXÉCUTIF DU SYNDICAT UIL SCUOLA

Pour maintenir une inclusion de qualité, les recrutements d'enseignants manquent et des postes vacants sont occupés par des personnels enseignants précaires, non spécialisés. L'enseignement reste attractif mais les dépenses publiques pour l'éducation sont insuffisantes. Dans les petites villes, les effectifs restent souvent en-dessous de 20 élèves comme le prévoient les textes. Mais ils sont surchargés dans les grandes villes, à cause des coupes budgétaires ces 20 dernières années. Les PE de soutien de la classe ne sont généralement pas remplacés. Or, le système est très efficace quand les PE peuvent travailler ensemble et obtenir que les enfants valides coopèrent pour que les élèves en situation de handicap se sentent sereins, pleinement acceptés dans la classe. L'extrême droite au pouvoir promeut une école du mérite, avec plus de devoirs et soutient les écoles privées. Contre ces dérives excluant, UIL Scuola mène des campagnes d'opinion pour renforcer le budget de l'école publique.



Formation nouveaux objectifs

En 2017, la formation des enseignantes et enseignants spécialisés, débouchant sur le certificat d'aptitude professionnelles aux pratiques de l'éducation inclusive (CAP-PEI), a été à nouveau réduite (-100 heures). Elle se compose d'un tronc commun complété par des modules d'approfondissement et de professionnalisation laissés à l'appréciation des DSDEN qui en limitent quasi exclusivement le choix au champ du handicap, laissant délibérément de côté la prévention et l'adaptation. Cette formation spécialisée a perdu son caractère universitaire car la validation ne repose plus sur une démarche de recherche en pédagogie, mais elle sanctionne désormais les candidates et candidats sur leur capacité à mettre en place des actions inclusives sans jamais les définir.

3 QUESTIONS À....

SERGE KATZ



est chercheur en épistémologie et sciences sociales, université de Picardie.

« UN BOULEVERSEMENT MAJEUR »

1.

QU'EST-CE QUE LA LOI DE 2005 A CHANGÉ DANS LE QUOTIDIEN DES PE ?

C'est un bouleversement majeur. Avec la loi Monchamp de 2005 suivie de celle de Peillon, puis celle de Blanquer, les effectifs d'élèves qualifiés « en situation de handicap » ont augmenté de près de 80%. Les chances statistiques pour qu'une classe comporte un élève en situation de handicap sont passées de 29% à 57% entre 2006 et 2020. Or « l'école inclusive » suppose non seulement une prise en charge des « situations de

La simplification et la dénaturation de cette formation a des répercussions au niveau des affectations puisque les spécialités ne sont désormais plus déterminantes. Ce diplôme est devenu un outil de transformation du métier enseignant spécialisé vers des fonctions de personnels ressources qui les éloignent du terrain et des collectifs pédagogiques. Si ces missions peuvent avoir leur intérêt, l'intervention directe des RASED auprès des élèves reste pourtant incontournable. L'instauration en 2021 de l'obtention du CAPPEI par validation des acquis professionnels ne répond pas aux besoins du terrain confronté à une complexité toujours grandissante liée à l'école inclusive. Elle n'augmente pas non plus le nombre de personnels formés.

handicap » répertoriées par les MDPH, mais plus largement des élèves à « besoins éducatifs particuliers ». L'effet direct de ces évolutions constaté dans notre enquête, c'est un dérèglement du cadre de travail pour nombre de PE, notamment des perturbations de la classe difficiles à endiguer. Il faut ajouter que le suivi des élèves dits à BEP est soumis à une batterie de dispositifs administratifs censés baliser et soutenir leurs prises en charge. C'est aussi une source de travail parasite très décourageante.

2.

COMMENT S'EN SORTENT-ILS ?

Très clairement, les PE sont mis en grande difficulté. Leur tutelle leur demande de focaliser leur attention sur les cas les plus critiques, mais de ne pas contrevenir à l'avancement collectif du programme. Et ceci sans baisse d'effectifs. Or les accompagnements prévus sont à la fois insuffisants et difficiles à mobiliser. C'est le cas des collègues du RASED. C'est le cas des

L'ÉCOLE INCLUSIVE : GRANDE ABSENTE DE LA FORMATION INITIALE

La loi de 2013 prévoit que les PE soient tous formés à la prise en charge des élèves en situation de handicap. Le référentiel de compétences professionnelles du métier d'enseignant rappelle la nécessaire prise en compte de la diversité des élèves. Malheureusement, ce sujet est très rarement traité en formation ou alors de façon très insuffisante. La FSU-Snuipp demande qu'une véritable formation puisse être dispensée à chaque personnel enseignant et qu'un nombre suffisant de PE spécialisés soient formés. Une scolarisation réussie des élèves à besoins spécifiques suppose des moyens : (effectifs réduits, équipes pluri-professionnelles, personnels spécialisés, formation, temps de concertation...)

AESH dont les interventions sont maintenant mutualisées dans les PIAL. Comment s'étonner que les PE aient le sentiment de faire du bricolage quand ces collaboratrices ont un statut d'emploi aussi précaire ?

3.

QUELLES CONSÉQUENCES SUR LEUR IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ?

Depuis quinze ans, les PE font face à une série de réformes, dont celles sur l'inclusion, qui amplifient leur charge de travail et réduisent leur autonomie, notamment en multipliant la reddition de comptes auprès des « partenaires ». L'injonction récurrente des ministères à l'« innovation pédagogique » ajoute à cela un déni de leurs compétences. On constate donc une perte de sens dans le travail, heureusement freinée par une forte solidarité collégiale – mais qui sera très certainement mise à mal si le directeur est amené à devenir un supérieur hiérarchique.

“Les AESH sont devenues incontournables”



BIO
Grégoire Cochetel est auteur de Enseignant et AESH, collaborer dans une école inclusive, CNDP.

COMMENT LE MÉTIER D'AESH A-T-IL ÉVOLUÉ DEPUIS SA CRÉATION ?

GRÉGOIRE COCHETEL : Il s'agit plutôt de l'évolution de la fonction d'AESH car les conditions ne sont pas réunies à l'heure actuelle pour que cela soit un véritable métier. Certes, les conditions de travail ont évolué, il y a plus de considération pour ces personnels mais on est encore loin du compte. Extrêmement nombreuses, plus de 130 000 - 25% en plus en cinq ans - les AESH sont devenues incontournables. Face aux demandes de plus en plus importantes d'accompagnement se créent en urgence des postes sans se demander si c'est bien la réponse adaptée. De plus en plus d'enfants, qualifiés de dérangeants, avec un comportement inadapté à l'école d'aujourd'hui, se voient assignés une AESH pour obtenir le calme dans la classe. Ce n'est pas le but du métier d'AESH. Elles viennent davantage répondre à des besoins des enseignants et des familles qu'aux besoins des élèves. Ce ne sont ni des infirmières, ni des personnels spécialisés ou de Sessad* mais elles occupent par défaut ces métiers et pallient les carences de moyens, de personnels de l'Éducation nationale et de santé. Or, si l'on se contente d'augmenter le nombre d'AESH, l'inclusion va droit dans le mur.

QUELLE PLACE ONT LES AESH DANS LES ÉQUIPES ENSEIGNANTES ?

G.C. : Les AESH sont davantage reconues. Localement, elles sont de plus en plus associées à des temps de travail - conseils des maîtres, équipes de suivi de scolarisation - où elles prennent la parole. Les enseignants apprécient la présence d'AESH à leurs côtés mais ne sont pas formés au travail collaboratif pourtant nécessaire à la réussite du parcours scolaire d'un élève. L'enseignant et l'AESH ont un rôle complémentaire comme dans le passage de consignes où l'enseignant réfléchit à une consigne adaptée tandis que l'AESH aide l'élève à entrer dans la tâche pour qu'il puisse réussir. Quand les AESH passent trois ou quatre heures par semaine dans une classe, sur différents sites, il est difficile de construire cette collaboration. Il faudrait au moins entre huit et douze heures de travail hebdomadaire pour réaliser un véritable travail en commun. Les personnels manquent de temps formel pour construire et entretenir ce travail collaboratif. Un peu de temps est consacré au travail de concertation dans le temps de travail des AESH mais c'est insuffisant.

* Service d'éducation spéciale et de soins à domicile



UN VÉRITABLE MÉTIER

Un métier d'AESH nécessite

de constituer un corps spécifique de fonctionnaires, de revaloriser les salaires, d'inclure un temps de

travail à temps complet en permettant de prendre en compte tous les aspects et les différents temps du métier. Une formation initiale et continue digne de ce nom doit être mise en place. Les AESH doivent faire partie de l'équipe

pédagogique avec qui elles coopèrent en permanence. Pour cela, les PIAL, qui amènent des interventions dans plusieurs établissements et une gestion purement administrative de leurs emplois du temps doivent être abandonnés.

Paroles d'AESH



KARINE LASBISTES, AESH

« Cette année, je travaille sur une seule école cela permet de moduler l'emploi du temps selon

les projets et de faire partie intégrante d'une dynamique collective d'équipe. Le plus compliqué pour moi c'est de faire face aux violences et aux insultes, de tenter de changer le mode relationnel en gardant mon calme. Mais voir l'évolution de l'enfant, constater ses possibilités à se débrouiller seul et partager ses progrès avec les familles est une réelle satisfaction professionnelle. Conduire les trois élèves que j'ai en charge vers une autonomie de faire et de penser, cela donne du sens. »



LAURENCE NOËL, AESH-CO

« C'est souvent l'enfant qui donne le la et ce n'est pas évident de trouver la juste place, la bonne distance.

D'autant que l'accompagnement n'est pas seulement scolaire, il s'agit aussi de travailler la relation avec l'autre. C'est vraiment l'idée de faire avec, s'appuyer sur ce que l'enfant sait déjà faire et ne pas faire à sa place. Alors j'observe beaucoup ses stratégies, ses chemins empruntés pour apprendre selon les situations, pour m'adapter au plus près et l'amener à se passer de moi. J'échange avec d'autres AESH, la coordonnatrice, les enseignantes, les parents... nous confrontons nos analyses. Lors de l'inclusion en classe, l'enjeu est de vérifier que l'enfant ne soit pas en souffrance et qu'elle garde du sens pour lui. »

UN GUIDE POUR LES AESH :



Des situations de souffrance au travail



La dégradation des conditions de travail des personnels enseignants depuis quelques années se concrétise par une crise de recrutement, une augmentation du nombre de démissions (+50 % entre 2019 et 2020) et par la croissance du nombre de fiches SST (Sécurité et Santé au Travail). Comme l'indiquait l'enquête Harris réalisée par la FSU-SNUipp en 2022, 54 % des personnels interrogés indiquent comme principale difficulté dans leur métier, la gestion des comportements des élèves et des situations d'inclusion compliquées.

DE MAUVAISES CONDITIONS D'INCLUSION

Dans le premier degré, le bilan social 2020 faisait état de 9 453 signalements sur 34 000 écoles possédant un registre SST (2 845 en 2019). Les témoignages oraux des personnels (dans le cadre des enquêtes des CHSCT*) indiquent d'une

augmentation des signalements liés à des problématiques d'élèves au sein des classes. Les PE pointent les "mauvaises conditions d'inclusion" avec des effectifs de classe souvent trop lourds, une surcharge de travail liée à la construction des supports pédagogiques et le manque de personnel qualifié ou accompagnant pour les élèves qui en auraient besoin. Nombre de PE ne connaissent pas toujours l'existence du registre SST ou n'osent pas s'en servir pour ne pas stigmatiser l'élève concerné. Les représentants des personnels maintiennent leur exigence d'obtenir des données claires et précises sur le mal-être enseignant qui naît de situations en classe de plus en plus complexes les empêchant de mener à bien leur mission d'enseignement pour tous les élèves. L'état employeur doit mieux protéger ses personnels.

*Comité hygiène et sécurité au travail



LA SANTÉ COMME PRIORITÉ

Face à la multiplication des risques psychosociaux qui se traduisent parfois par mal-être, souffrance mentale ou atteintes physiques, il est

nécessaire de mettre en place une véritable médecine de prévention aux attributions semblables à celles du secteur privé, permettant visite et suivis médicaux réguliers. Le bilan annuel par la situation de santé des personnels doit être

analysé pour en tirer des réponses adaptées en termes de prévention. Pour que vive le droit à visite médicale des PE, il faut créer des postes de médecin de prévention et les rendre attractifs, en particulier par une revalorisation de la fonction.

L'IMPENSÉE SANTÉ AU TRAVAIL À L'ÉCOLE

Comment assurer la santé au travail des PE et AESH ?

La question n'est pas encore une priorité de l'institution alors que les indices de mal-être au travail se multiplient (lire ci-contre), en lien avec la dégradation générale des conditions de travail. Sur-effectifs, empilements des tâches et de réformes aux conséquences jamais évaluées, injonctions à la réussite de tous les élèves sans formation outillant une pédagogie adaptée à ces enjeux, manque de temps pour le travail collaboratif... La situation d'enseignement se fragilise, tandis que la reconnaissance des maladies professionnelles reste lacunaire et sans que les syndromes d'épuisement professionnel donnent droit à congé pour longue maladie.

410

C'est le nombre d'équivalents temps plein à créer nécessaires pour tenir l'objectif d'un médecin du travail pour 2 500 personnels de l'Éducation nationale.

UN GUIDE POUR AIDER LES PERSONNELS

Grâce au travail des élues des CHSCT ministériels, un guide pour les personnels enseignants du 1^{er} degré est paru en 2021 sur la scolarisation des élèves avec des comportements perturbateurs ou violents. Ce guide se décline sous plusieurs formes et/ou appellations dans les académies.



“Les PE s'épuisent à différencier, à répondre aux situations au cas par cas”

QUELS GESTES PROFESSIONNELS FONDENT UNE DYNAMIQUE INCLUSIVE ?

LILIANE PELLETIER : Alors que la loi d'orientation de 2013 fonde les attendus de l'école inclusive sur la coopération entre l'Éducation nationale et les établissements et services médico-sociaux, la tendance est plutôt à l'inclusion à tout prix, quitte à « exclure de l'intérieur ». Le changement de paradigme passe par une formation où les dynamiques inclusives sont fondées sur des gestes professionnels d'inter-métiers. Or celle-ci reste très cloisonnée et continue à faire de l'école un univers sanctuarisé où il est difficile de pénétrer. Dans un prescrit fondé sur l'étude de cas d'élève qui aboutit au projet personnalisé, parfois sans même recueillir l'avis de l'individu lui-même, l'approche polycentrée qui fait parler ensemble les métiers pour entrer en dynamiques inclusives collectives est absente. Or, les gestes professionnels d'inter-métiers sont facilitants pour l'étude des situations complexes en contexte, quitte à entrer en dispute inter-professionnelle avec des désaccords qui obligent à regarder autrement.

COMMENT SONT-ILS MIS EN ŒUVRE ?

L.P. : Les PE font ce qu'ils peuvent, en faisant face aux injonctions paradoxales à l'inclusion, à la collaboration et à la co-éducation avec des moyens limités. Malgré leur ingéniosité, des obstacles persistent en raison d'un pilotage « top/down » qui prive de l'indispensable accompagnement des équipes plurielles. Pour tenir compte à la fois des besoins des apprenants et des personnels en co-présence, co-animation ou co-intervention, et mener un



BIO

Liliane Pelletier est professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, membre du laboratoire international sur l'inclusion scolaire.

“La polyvalence du PE est complètement revisitée”

enseignement capacitant, les enseignants grappillent du temps, entre deux portes. Les PE s'épuisent à différencier, à répondre aux situations au cas par cas. À trop vouloir individualiser, l'insatisfaction domine, tandis que partir des élèves qui ont le plus besoin permet de penser une pédagogie inclusive qui sert au plus grand nombre, y compris les plus efficaces.

À QUELLES TENSIONS EXPOSENT-ILS LES PE ?

L.P. : Aux dilemmes caractéristiques d'un métier, s'ajoutent les tensions issues de situations d'inter-métiers quand il faut travailler avec l'AESH, un enseignant spécialisé ou un orthophoniste. La polyvalence du PE qui fait jongler entre les rôles d'éducateur, d'assistant social, de pédagogue ou de didacticien est complètement revisitée à la lumière de l'école inclusive où l'enseignant n'est plus seul dans sa classe.

Trois dilemmes prennent une acuité particulière : jouer ou travailler, aider directement ou indirectement, se centrer sur l'élève ou les savoirs ? Il faut savoir maintenir des attentes élevées pour tous, penser les gestes professionnels qui permettent un étayage personnalisé, sans basculer dans l'enseignement à la carte et réfléchir à l'accessibilité des savoirs. Pour atténuer des tiraillements qui peuvent faire perdre le sens du métier, des temps quotidiens de briefing et debriefing pour s'accorder sur la manière d'agir et réagir permettrait d'accepter la complexité de l'hétérogénéité. Pour continuer à être pourvoyeur de « care », il faut en réceptionner soi-même. Une formation filée inter-catégorielle au dialogue inter-métiers donnerait également de la respiration. Penser seul sa classe est impensable aujourd'hui pour être en bonne santé au travail.

“Une école de la rentabilité a forcément du mal à faciliter l’inclusion”

L'INCLUSION PEUT-ELLE PARTICIPER D'UNE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE ?

RACHEL GASPARINI : Si la démocratisation correspond à une ouverture de l'école pour des enfants mis à l'écart auparavant, sans doute. Mais c'est la définition de la réussite qui est également sous-jacente. Qu'est-ce que réussir ? Avoir des diplômes, participer au monde du travail, participer à la vie citoyenne ? Quoi qu'il en soit, cela ne reste possible que si les moyens sont alloués. Cela peut sembler une évidence mais sans moyen cela crée des situations violentes. Au-delà d'un concept social, c'est bien une question politique.

QUELLE MISE À MAL DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT ?

R.G. : L'inclusion est un beau projet, son idéal n'est pas contesté, mais lorsque les conditions rendent l'idéal inaccessible, accepter les difficultés de mise en œuvre met les enseignants en porte à faux. Enseigner est sous-tendu par des valeurs altruistes, une remise en cause entraîne alors un sentiment de culpabilité. Cela renvoie à des incapacités personnelles ou des psychologies individuelles des enfants alors qu'il s'agit de problématiques structurelles. Quelle part prend l'institution dans ce projet ?

QUELS SONT LES EFFETS SUR LA PROFESSIONNALITÉ DES PE ?

R.G. : La question se pose surtout lorsque des enfants, par leur comportement, bousculent les habitudes d'enseignement autour de la norme scolaire. La remise en cause de certaines évidences, telle que la place de l'écrit



BIO
Rachel Gasparini est professeure des universités en sciences de l'Éducation. Laboratoire ECP (Éducation, Cultures, Politiques).

lents, souvent minorisés par l'extérieur entraînant un sentiment de solitude. Lorsqu'il n'y a pas de diagnostic, cela donne une impression de flou ou qu'il n'existe pas de prise en charge. Mais le risque de catégorisation des enfants est aussi à interroger.

L'INCLUSION RENVOIE DONC À DES NORMES SCOLAIRES ?

R.G. : Oui, plus précisément à des normes scolaires et sociales d'une époque. Par exemple, la maternelle du début du XX^{ème} siècle était une école où les enfants bougeaient beaucoup, étaient en activité, loin d'une attention soutenue sur une chaise. Ces élèves auraient-ils été considérés en difficulté en ce temps-là ? Le poids actuel de la « réussite », dès la maternelle, est également une pression qui peut accroître des soucis de comportement. Par ailleurs, la norme sociale d'une maîtrise de soi vient accentuer une vision de l'autorité professionnelle où on ne doit jamais s'énervier, un idéal à tenir. Sur des journées de classe aux multiples

“Préparer l'enfant à sa vie de citoyen, à y prendre une part active, passe par des diplômes évidemment, mais aussi par la vie de groupe, par le fait de côtoyer la diversité.”

interactions, c'est un coût psychique important. D'autant que la question des émotions est souvent mise de côté à l'école.

FAUT-IL AGIR SUR LES NORMES POUR ALLER VERS UNE DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE ?

R.G. : Ces normes scolaires sont très liées aux normes sociales, avec un système qui insiste sur la sélection paradoxalement au concept d'inclusion. L'élève implicitement idéal est celui de la classe prépa. Cela concerne une petite minorité d'enfants, finalement à l'opposé de ceux qui manquent d'autonomie de travail, de méthodologie, d'abstraction... Or cette norme traverse l'école avant même la maternelle : dès la crèche, on prépare déjà précocement à l'école. Cela se poursuit jusqu'à Parcoursup, véritable machine à placer les enfants dans des inquiétudes constantes. Dire que l'école est ouverte à toutes et tous est en opposition avec une hiérarchisation des élèves, des disciplines, des savoirs, comme actuellement avec la suppression de la technologie en sixième. Il faudrait donc des changements de mentalité et de politique. Une école de la rentabilité a forcément du mal à faciliter l'inclusion.

EXISTE-T-IL UNE TENSION ENTRE «ADAPTABILITÉ» ET UNE «ÉCOLE DU TOUTES ET TOUS CAPABLES» ?

R.G. : Si on adapte tout, cela pose des problèmes sur les moments de passage

de scolarité, mais c'est surtout une tension pour les enseignants. À la fois une mise à mal du groupe et un questionnement sur l'échec scolaire : jusqu'où adapter tout en gardant un objectif commun ? C'est une responsabilité énorme mais qui ne peut être extraite de l'environnement familial, professionnel, inter-métier... Et en même temps, les enseignants adaptent toujours, c'est le propre de la pédagogie : faire en fonction des élèves, des interactions, du contexte... L'enseignement est une profession pleine de dilemmes, or, il n'existe pas d'espace pour en discuter librement, pour réguler. Les syndicats offrent parfois ces temps d'échanges de disputes professionnelles ce qui permet de sortir de l'isolement.

COMMENT CONSTRUIRE UNE ÉCOLE ÉMANCIPATRICE POUR TOUTES ET TOUS ?

R.G. : Si on ne tient pas compte de la réalité de l'exercice de l'inclusion, on risque de passer à côté d'une belle intention et d'une école émancipatrice. La nécessité de déconstruire un modèle de réussite implicite, très ancré, y compris chez les enseignants, réservée à quelques-uns est sans doute incontournable. Il est également nécessaire de partager le projet de l'école : s'agit-il bien de former des citoyens et citoyennes pour comprendre, pour penser, pour donner son point de vue ? S'agit-il de doter tout le monde de connaissances, de compétences et de savoirs pour pouvoir se débrouiller en autonomie ? Cela pose également la question des compensations des difficultés, comme cela a été le projet de l'éducation prioritaire, tout en étant attentif à une diversité.

Il faut autoriser toutes ces interrogations, ne pas les culpabiliser sous prétexte qu'elles remettraient en cause l'inclusion. Il importe au contraire de les prendre au sérieux.

Préparer l'enfant à sa vie de citoyen, à y prendre une part active, passe par des diplômes évidemment, mais aussi par la vie de groupe, par le fait de côtoyer la diversité. L'école publique devient l'un des derniers lieux de cette ouverture commune.

POUR DES MOYENS À HAUTEUR DE L'AMBIITION

Alors que l'inclusion doit contribuer à la réussite de tous les élèves selon le principe fondamental du tous et toutes capables, sa mise en œuvre est empêchée : manque d'accompagnement, formation quasi-inexistante, aucun temps institutionnel pour travailler collectivement à la recherche de solutions. 96% des PE et 73% des AESH* jugent l'inclusion mal prise en compte par l'institution. Pour permettre à tous les enfants dits à besoins particuliers d'entrer dans les apprentissages, à leur rythme, dans un cadre collectif et de s'émanciper, le seul recours à un accompagnement par une AESH ne peut constituer une réponse suffisante. Pour autant ces personnels doivent être dotés d'un véritable statut. Les mesures essentielles à la mise en œuvre de l'école inclusive doivent aussi s'accompagner du maintien des structures d'accueil spécialisées. La FSU-SNUipp demande une baisse des effectifs par classe et le retour au dispositif du « plus de maîtres que de classes ». Elle revendique aussi une formation initiale et continue de qualité, un temps de concertation institutionnalisé, la mise en place d'un travail interprofessionnel et le retour à des RASED complets.

À L'ÉCOLE,
TRAVAILLER AVEC
LA DIFFICULTÉ

Vidéo YouTube SNUipp FSU





L'éducation UN DROIT

RESPECT

Pour l'école publique
et pour celles et ceux
qui la font !

