



**HAL**  
open science

# Ce qu'inclure veut dire. Une enquête auprès d'enseignants aux prises avec l'inclusion scolaire en Charente-Maritime

Emmanuel Durand

► **To cite this version:**

Emmanuel Durand. Ce qu'inclure veut dire. Une enquête auprès d'enseignants aux prises avec l'inclusion scolaire en Charente-Maritime. Eric Dugas; Lucas Sivilotti (dir.). Inclure dans et hors l'École? Accessibilité, accompagnement et altérités, Eme éditions, 2020, Proximités Sociologie, 978-2-8066-3731-4. halshs-03108544

**HAL Id: halshs-03108544**

**<https://shs.hal.science/halshs-03108544>**

Submitted on 13 Jan 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**CE QU'INCLURE VEUT DIRE.  
UNE ENQUÊTE AUPRÈS D'ENSEIGNANTS AUX PRISES AVEC L'INCLUSION  
SCOLAIRE EN CHARENTE-MARITIME**

Emmanuel DURAND<sup>1\*</sup>

Selon la publication « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018 », la croissance annuelle moyenne de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap des cinq dernières années est de 7,3 %. Ainsi, lors de la rentrée 2017, 390.800 enfants ou adolescents en situation de handicap ont été scolarisés, dont près de 80 % en milieu ordinaire, les autres en milieu hospitalier ou dans des établissements médico-sociaux. Ainsi, ces « autres », lesquels constituent plus du cinquième de ces enfants, seraient exclus de l'école ordinaire. C'est ce que confirme la Rapporteuse spéciale de l'ONU (Organisation des Nations Unies) sur les droits des personnes handicapées. Dans ces observations réalisées en octobre 2017, elle note que malgré les lois et dispositifs en faveur de leur scolarisation « 81 000 autres enfants placés dans des services et établissements médico-sociaux relevant du Ministère des solidarités et de la santé et gérés par des organisations à but non lucratif n'étaient pas scolarisés dans un établissement ordinaire » (Rapport, 2019, p.10). S'appuyant sur les travaux pionniers de deux chercheurs américains dans le domaine de l'inclusion (Lipsky et Gardner, 1989), Raymond Vienneau estime que l'inclusion repose sur deux croyances fondamentales : « 1) les élèves ayant des besoins particuliers sont davantage semblables aux autres enfants et aux autres jeunes qu'ils n'en sont différents, et 2) l'inclusion des élèves en difficulté dans la classe ordinaire enrichit l'éducation de tous les élèves » (Vienneau, 2016, p.22). Ces fondements s'illustrent dans le dessein d'une société pleinement inclusive « sans privilèges, exclusivités ou exclusions » (Gardou, 2018) ou encore dans la définition du modèle d'inclusion totale (*full inclusion model*) de Wayne Sailor (Sailor,1991).

Si l'école ordinaire est l'école de tous les enfants et qu'elle est favorable à tous les élèves, alors, comment considérer le fait que plus de 20 % des élèves français en situation de handicap ne soit pas scolarisés parmi leurs pairs et ce, dans un contexte législatif qui énonce que « *Le service public de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* » (article 111.1 du code de l'Éducation, modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013). Nous pouvons alors nous demander ce qui explique l'écart entre cette prescription inclusive et la manière dont elle se déroule en réalité.

L'objectif de l'enquête présentée dans cet article s'inscrit dans le fil de ces observations. Il s'agit de recueillir la parole et l'analyse d'enseignants en prise avec l'inclusion afin de comprendre la manière dont la scolarisation d'enfants en situation de handicap se déroule. Autrement dit, au-delà des prescriptions et concepts, nous envisagerons les différentes formes prises par l'inclusion scolaire et ce qui les détermine à partir de l'expression et des expériences de ceux qui la mettent en œuvre au quotidien.

Nous commencerons par préciser ce qu'implique une école inclusive en vue d'en comparer les principes avec les situations exposées. Puis, nous présenterons les principaux aspects de la méthodologie de l'enquête avant d'exposer les configurations prises par l'inclusion issues des expériences relatées par les enseignants interrogés. Enfin, nous discuterons de ces différentes formes d'inclusion scolaire au regard des principes qui la caractérisent.

---

<sup>1\*</sup>Doctorant en sociologie, Centre Émile Durkheim (UMR 5116), Université de Bordeaux

## I. QU'IMPLIQUE UNE SCOLARISATION INCLUSIVE ?

L'article 111-1 du code de l'éducation consacre l'éducation comme la première priorité nationale. Le service public de l'éducation doit contribuer à l'égalité des chances en reconnaissant que tous les enfants sont en capacité d'apprendre et de progresser. L'article 112-1 en fixe les conditions : il s'agit d'assurer une formation scolaire en milieu ordinaire aux enfants en situation de handicap qui doivent être inscrits dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile. Devenue un droit, la scolarisation de tous les enfants s'accompagne depuis 2005 d'une véritable définition sur le plan réglementaire : le handicap comme limitation ou restriction de participation à la vie en société subie dans l'environnement. Inclure implique donc de rendre l'environnement accessible non seulement dans sa dimension physique mais également dans sa dimension sociale en adaptant les processus cognitifs indispensables. Considérées à travers ce prisme, les difficultés scolaires de l'élève, estimé capable d'apprendre et de progresser, relèvent de la responsabilité des établissements qui alors, doivent lever les obstacles à sa réussite. C'est ce qu'énonce Serge Ebersold à propos de l'impératif d'accessibilité : *« Il inverse les référentiels normatifs sous-jacents au fonctionnement scolaire en situant les causes des difficultés scolaires et, plus généralement, sociales dans les lacunes des systèmes d'éducation avant de les inférer aux caractéristiques des personnes »* (Ebersold, 2017, p. 90).

Ainsi, une scolarisation inclusive implique la mise en œuvre d'un processus qui consiste à ce que les enseignants, et plus largement les établissements au sein desquels ils exercent, rendent accessibles aux enfants en situation de handicap l'espace scolaire ainsi que l'ensemble des activités sociales et pédagogiques prévues pour s'y dérouler. Autrement dit, l'inclusion est *« ...une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui suppose non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers créatifs... des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogique afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge ceci quel que soit leur niveau scolaire »* (Thomazet, 2006, p. 20). Parmi ces expériences inclusives, nous distinguerons alors celles dont les caractéristiques limitent l'accessibilité de la scolarisation et qui demeurent encore dans le domaine de l'intégration. Car, si les termes inclusion et intégration sont désormais substitués dans les discours (Armstrong, 2001 ; Le Capitaine, 2011), ça n'est pas toujours le cas dans les faits examinés ici.

## II. CONTEXTE MÉTHODOLOGIQUE

Une liste a été proposée par les conseillères pédagogiques spécialisées du département de Charente-Maritime afin d'établir le panel. Bien qu'il ne soit pas représentatif, ce panel est varié du point de vue des situations de handicaps, de la qualification, du niveau d'ancienneté des enseignants ou encore de la typologie du territoire. Au total, neuf entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enseignants dont cinq exercent en élémentaire, trois en maternelle et un en lycée professionnel. Parmi ces professionnels, trois sont coordonnateurs de dispositifs inclusifs. Les entretiens ont duré en moyenne une heure et quart, cinq d'entre eux ont été précédés d'une à trois heures d'observation en classe. L'objectif des rencontres était de recueillir le récit de situations inclusives telles qu'elles se déroulent en réalité. En ce sens, le guide d'entretien y consacre l'essentiel des questions. Trois autres thèmes sont également abordés : la biographie professionnelle, la conception de l'enseignement et celle de l'inclusion. Le tableau analytique suivant dresse l'inventaire des neuf entretiens réalisés afin d'en faciliter le repérage au cours de la publication.

**Tableau 1 : Profils et ordre des entretiens**

<b>Profils Ordre</b>	<b>Formation de l'enseignant</b>	<b>Classes ou dispositifs</b>	<b>Type de situation de handicap</b>
Entretien N° 1	Professeure des écoles	Moyenne section de maternelle	Élève avec Troubles du Spectre Autistique (TSA)
			Élève avec troubles des fonctions motrices
Entretien N° 2	Professeure des écoles en cours de formation au Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI)	Unité Externalisé en Élémentaire Autisme (UEEA)	5 élèves avec TSA
Entretien N° 3	Professeure des écoles	Double niveau CE2/CM1	Élève avec troubles des fonctions motrices
Entretien N° 4	Professeure des écoles en cours de formation au CAPPEI	Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) en lycée professionnel	12 élèves avec Troubles des Fonctions Cognitives (TFC)
Entretien N° 5	Professeure des écoles en cours de formation au CAPPEI	Petite section de maternelle	Élève avec TSA (diagnostic en cours)
Entretien N° 6	Professeure des écoles	CP	Élève avec TFC
Entretien N° 7	Professeure des écoles spécialisée	ULIS élémentaire	12 élèves avec TFC
Entretien N° 8	Professeure des écoles spécialisée	Tous niveaux de maternelle	2 élèves avec déficience auditive
Entretien N° 9	Professeure des écoles	CE1	Élève avec TSA

### III. L'INCLUSION UNE RÉALITÉ MULTIFORME

Sans réelle surprise, les témoignages recueillis montrent que l'inclusion scolaire n'est pas uniforme. Les sous-chapitres qui suivent présentent les principales configurations qui ont été exposées.

#### A. Des inclusions provisoires

Une scolarisation à durée déterminée peut-elle être considérée comme inclusive ? Parmi les témoignages, trois concernent la scolarisation d'élèves en attente d'un accueil dans un établissement spécialisé ; autrement dit, des inclusions provisoires, pour parer aux besoins, en attendant une solution plus pérenne. Elles sont caractérisées par une issue située en dehors de l'école ordinaire dont le terme est incertain puisqu'il dépend de la disponibilité d'une place dans un Institut Médico Pédagogique (IMP) ou Médico Éducatif (IME). Dans deux des trois cas, l'arrivée de l'enfant n'avait pas été préparée, comme l'explique cette enseignante de moyenne section de maternelle (entretien N°1) : *« On ne savait pas ce qu'il avait. Il n'avait pas d'AVS parce qu'il n'était scolarisé que 2 heures par semaine l'année d'avant. C'est la maman qui m'en a parlé en premier »*. De plus, le comportement de l'enfant justifie sa future orientation considérée comme plus adaptée à ses besoins, ce que décrit cette même enseignante : *« Au début, je me suis pas rendu compte, tout le monde pleurait c'était la rentrée. Je m'en suis rendu compte au bout de 2 heures ou 3. Il ne venait pas s'asseoir, il jetait le matériel »*.

C'est également ce qu'exprime cette autre professeure qui exerce dans une classe de CE1 (entretien N° 9). Selon elle, l'inclusion n'est pas toujours une bonne solution mais, en revanche, elle permet parfois une réponse d'attente. Nous observons au cours des entretiens que ces professionnelles sont parfois particulièrement affectées par des situations auxquelles elles ne sont pas préparées, l'une d'elle évoquant ses nombreux arrêts de travail et son envie fréquente de vomir avant d'entrer en classe le matin depuis l'arrivée de l'élève. Dans le troisième cas, une enfant scolarisée depuis la maternelle y est restée puisque selon l'enseignante *« son niveau ne lui permettait pas d'être avec les enfants de son âge »*, c'est-à-dire en CE1. Cette année-là, cette élève venait dans sa classe de CP à raison de deux demi-journées par semaine. Cependant, cet aménagement était prévu dans l'attente d'une place en IMP. L'enseignante considère explicitement cette orientation comme plus adaptée tout en soulignant ce qu'elle considère comme les frontières à l'inclusion (entretien N° 6) : *« L'inclusion ? Je ne pense pas toujours que ce soit une bonne réponse. Il y a les limites de l'enfant, alors, on arrive aux limites de l'inclusion »*.

L'obtention d'une place en établissement spécialisé étant l'objectif à atteindre, l'inclusion scolaire, en tant que période d'attente pour l'enfant et la famille, est interprétée comme une réussite. Si la durée de ces scolarisations à l'école ordinaire a été déterminée, chaque enseignant estime néanmoins, même si c'est de manière nuancée, que ces enfants auraient pu rester en classe. Ils expliquent qu'au-delà du comportement de l'enfant, c'est le manque de préparation et de formation qui ont constitué des obstacles. En se référant au tableau 1, nous constatons que ces professeurs des écoles ne sont pas spécialisés, ni en formation pour le devenir. Sans établir de causalité, il est possible d'y voir une corrélation avec leur analyse. Sans formation spécifique et faute de préparation, ces enseignants ont dû s'adapter et bricoler avec ingéniosité et leurs descriptions sont riches d'innovations et de tâtonnements, le plus souvent réalisés avec l'aide de l'auxiliaire qu'ils considèrent indispensable. Par exemple, dans la classe de CP (entretien N°6), chants et comptines ont été adaptés pour être effectués par gestes par tous les élèves ou encore comme le précise l'enseignante de CE1 (entretien N° 9) : *« J'avais aménagé un petit coin pour lui, ici sur cette table-là, seul pour que l'AVS [Auxiliaire de Vie Scolaire] puisse s'asseoir à côté, et des petits poufs au fond. Quand il était fatigué, il s'allongeait pour qu'il ait son petit coin, pour se rassurer »*. Leurs déclarations renforcent le principe selon lequel l'inclusion d'un enfant, en particulier lorsqu'il a des

troubles du comportement, doit être anticipée et préparée le plus possible en amont (entretien N° 5) : « *Ça me tombe dessus, en plus avec un effectif de 30. Ma réaction a été un peu négative, faut être honnête. L'inclusion ça se prépare correctement, ça ne se décrète pas, même s'il faut qu'on respecte la loi* ».

Si le manque de préparation explique la difficulté à mettre en place des conditions favorables à l'inclusion, surtout lorsque l'enfant a un comportement éloigné des attentes scolaires, l'absence d'évaluation de ces expériences, qui permettrait justement d'anticiper les futures inclusions, s'ajoute aux difficultés. Pour ces enseignants, les entretiens sont l'occasion de prendre de la distance et leur permettent ainsi d'exercer leur réflexivité. Ils considèrent alors les faits passés de manière différente, jusqu'à regretter le départ de l'élève qui, selon eux, avait peut-être toute sa place. Nous constatons que ces trois scolarisations, bien que provisoires, sont pourtant qualifiées d'inclusives par les enseignants. En effet, ces enfants ont été effectivement inclus en classe, en attendant d'en être exclus.

## **B. Des scolarisations inclusives pérennes**

Dans les cas de ces quatre expériences, la perspective d'orientation scolaire des élèves concernés ne se différencie pas de celles des autres élèves de la classe. Toutefois, elles concernent principalement des enfants avec des troubles sensoriels ou moteurs. C'est le cas de deux scolarisations inclusives d'enfants avec des troubles des fonctions motrices qui nécessitent des compensations et aménagements matériels importants. En coopération avec d'autres intervenants, ces enseignants adaptent leurs activités scolaires afin qu'elles deviennent accessibles à chaque élève. Ce qui peut s'illustrer avec la manière dont les activités sportives de cette classe de CE2/CM1 ont été aménagées pour un élève souffrant de troubles importants des fonctions motrices (entretien N° 3) : « *Les seules limites c'était les courses de relais, mais du coup, lui, il les fait sur un vélo. Et puis, il y a aussi l'escalade, la natation ou les sorties scolaires, il participe à tout* ».

Pour cette autre professeure également, l'inclusion d'un enfant avec handicap moteur est considérée comme possible (entretien N° 1) : « *Je dis oui quand il s'agit d'un handicap moteur, mais avec le matériel et les outils pour l'aider à progresser. Tout ce qui est mental, il nous faut vraiment une formation et puis qu'on soit plusieurs* ». En plus de ces deux témoignages, un autre concerne la scolarisation de deux enfants avec une déficience auditive en maternelle. La présence d'un enseignant spécialisé est nécessaire pour apprendre la langue des signes à tous les élèves, y compris ceux qui entendent, ce qui leur permettra de communiquer ensemble. Ici, tous les enfants sont en classe et pour toutes les activités. L'école s'est entièrement adaptée et s'enrichit désormais des ressources générées par la présence d'enfants sourds (entretien N° 8) : « *En début d'après-midi, l'AVS pour les enfants sourds va dans toutes les classes pour raconter une histoire en langue des signes. C'est un véritable projet d'école maternelle. Le personnel de la garderie du centre social s'est aussi formé à la langue des signes et propose des cours aux parents. Et puis, la mairie a formé deux personnels de la restauration scolaire à la langue des signes* ».

Le temps d'observation qui a précédé l'entretien avec cette enseignante a été consacré à la lecture à tous les élèves d'un conte en langue des signes par l'AVS. La langue des signes sollicite le canal visuel. La gestuelle, les mouvements du corps ainsi que les expressions du visage participent à la compréhension des informations transmises. Pour saisir le sens de l'histoire racontée, chaque enfant doit porter son attention non seulement sur les mains et les doigts du narrateur, mais également sur ses mimiques faciales qui expriment les émotions ressenties par les personnages du conte. Certains élèves imitent le narrateur ou bien énoncent leurs interprétations. L'enseignante, assise à ses côtés, intervient alors en signant et en parlant pour confirmer ou préciser les propositions des élèves lorsque cela est nécessaire. En développant l'identification et la compréhension des émotions, cette activité en langue des signes renforce l'empathie et la

compréhension de l'implicite pour tous. En ce sens, elle est un levier favorable à l'inclusion scolaire non seulement pour les classes où sont scolarisés des élèves avec déficience auditive, mais plus largement pour toute l'école puisque l'apprentissage de ce type de communication, nécessaire à l'inclusion des enfants sourds, est aussi pensée comme l'un des moyens du projet d'école bénéficiant à tous les élèves.

Autre expérience de scolarisation inclusive de type pérenne, celle d'un enfant avec TSA dont le diagnostic n'a été réalisé qu'en cours d'année scolaire. En effet, élève de petite section maternelle, il s'agissait de sa première scolarisation. Lors de son inscription, la maman avait signalé que son fils avait des troubles du comportement faisant penser à ceux du spectre autistique. La classe comptait trente élèves dont l'un avait des troubles importants de la motricité et trois adultes, l'enseignante, l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) et l'AVS de l'enfant en situation de handicap. Rapidement, la situation s'est avérée difficile à maîtriser pour l'enseignante (entretien N° 5) : « *C'est la seule année où on s'est fâchée avec mon ATSEM, on a été obligées de sortir en dehors des périodes de pause pour souffler. C'était difficile, je ne savais pas quoi faire, je me sentais impuissante en fait* ». Dans ce contexte, l'enseignante a trouvé des ressources auprès de l'une des conseillères pédagogiques. De plus, dès le début de l'année, les échanges entre l'enseignante, la directrice de l'école et les parents ont abouti à l'établissement d'un *modus vivendi* pour ne scolariser cet élève que les matinées.

Parmi les inclusions à caractère pérenne de cette enquête, elle est la seule qui concerne un enfant avec des troubles qui affectent le comportement social. Dans ce cas, le fait qu'il s'agisse d'un élève de petite section et que sa présence en classe n'ait été qu'à temps partiel ont été déterminants afin de rendre possible sa scolarisation comme l'explique l'enseignante concernée : « *L'inclusion ça se prépare, correctement, ça se décrète pas, même si il faut qu'on respecte la loi. Personnellement, je conserve toute mes convictions en maternelle, après, je ne sais pas ?* ». Ainsi, bien que non déterminée au moment de réaliser l'enquête, la durée de l'inclusion de cet enfant est questionnée à moyen terme. L'enseignante de moyenne section concernée par la scolarisation de deux enfants en situation de handicap, dont l'un est autiste et l'autre handicapé moteur, avance une explication à ce sujet (entretien N° 1) : « *En maternelle, il n'y a pas de moquerie, il n'y a pas de différence. Et s'il y en a une, elle n'est pas réfléchie. Un enfant qui s'est fait couper les cheveux, c'est normal, il y a pas de jugement. En élémentaire, surtout à partir du CE2, c'est très compliqué* ».

### **C. Des dispositifs d'appui afin de poursuivre la scolarisation inclusive**

L'une des configurations fréquentes de l'inclusion scolaire, ce sont les dispositifs. Dans ce cadre, la durée de l'inclusion n'est pas déterminée dans le temps et pour cause, il s'agit d'appuis qui permettent la continuité de la scolarisation des élèves qui y sont orientés. Ainsi, la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 énonce qu'ils permettent « *une gradation de l'accompagnement et une continuité des parcours scolaires* ». Parmi les enseignants ayant participé à l'enquête, trois sont en charge de ce type de dispositifs destinés à des enfants avec des troubles des fonctions cognitives et/ou du spectre autistique. Autrement dit, ils interagissent avec des enfants dont le comportement se prête difficilement aux attentes de la socialisation scolaire et pour lesquels nous avons constaté au cours de l'enquête, qu'ils étaient particulièrement concernés par les scolarisations à durée limitée. Par exemple, les enfants de six à dix ans avec des troubles de l'autisme sont, selon l'IGAS (Rapport IGAS N°2016-094R / IGEN N° 2017-031, 2016, pp. 47-60), de plus en plus orientés vers les Établissements Sociaux ou Médico-Sociaux (ESMS). Ces dispositifs sont organisés en unités placées au sein des établissements scolaires et dans lesquelles sont inscrits un petit nombre d'élèves. Coordonnés par un enseignant spécialisé ou en cours de formation au CAPPEI dans le contexte de l'enquête, ces dispositifs se présentent comme un appui destiné aux élèves et aux enseignants de l'école.

Le premier de ces dispositifs est une UEEA. Il concerne cinq enfants qui fréquentent un IMP à temps partiel et sont scolarisés au sein d'une école à mi-temps. Ici, à l'inverse de ce qu'il est fréquent d'observer, ce ne sont pas les élèves en situation de handicap qui viennent en classe, mais les élèves des classes ordinaires qui viennent dans le dispositif. Autrement dit, l'inclusion est inversée. Ainsi, à raison d'une séquence d'une après-midi par semaine, de petits groupes d'élèves viennent s'inclure dans l'unité. Ce sont les seuls échanges formels entre les élèves des classes et ceux de l'unité dont l'inclusion est non seulement partielle mais incomplète puisqu'ils ne participent pas aux activités de leur classe d'âge. Ce qui est en partie expliqué par leurs troubles et besoins spécifiques. L'enseignante ajoute que la fréquentation par les enfants de deux établissements qui s'ignorent, l'école et l'institut spécialisé, ne facilite pas les coopérations entre les professionnels. Tels que le décrit Joël Zaffran (Zaffran, 2017, p. 12), ces enfants se représentent à l'école comme des « *exclus de l'intérieur* ». Et lorsque l'enseignante précise le fonctionnement du budget, l'expression prend alors tout son sens (entretien N° 2) : « *Au niveau des budgets, moi c'est l'IMP, eux, c'est la mairie* ». Or, la gestion du budget de l'école est une composante essentielle des échanges, des projets communs et par conséquent, de la coopération entre les acteurs.

Le second dispositif inclusif est une ULIS, située au sein d'un lycée professionnel. La coordinatrice explique que les élèves sont le plus souvent dans leur classe d'âge et qu'avec l'auxiliaire, ce sont elles qui participent à certains cours afin d'évaluer les difficultés et de mettre en place les adaptations nécessaires pour que les enseignements soient accessibles. Selon sa conception, elle ne considère pas l'ULIS comme une classe, mais un dispositif dont elle est la coordinatrice. Les jeunes de l'unité sont des élèves à part entière, scolarisés avec leurs pairs la majorité du temps. L'enjeu est de taille pour cette coordinatrice puisque les élèves sont dans la dernière ligne droite avant l'emploi, c'est pourquoi elle conçoit sa fonction comme une forme de tutorat et part du principe que « *réussir, c'est trouver sa place* ». Elle s'y emploie en négociant avec les employeurs pour les encourager à recruter ces jeunes à l'issue de leur formation de CAP. Parce qu'elle les connaît bien, parce qu'elle sait leurs aspirations et leurs compétences particulières, elle tente et, le plus souvent elle parvient, à articuler le profil de l'élève avec les besoins de l'entreprise. Selon elle, le frein principal à leur inclusion est qu'ils n'ont pas été assez « *nourris* » avant d'arriver au lycée. Afin d'être convaincante, elle présente le cahier de français de classe de Troisième de l'un des élèves dont les exercices sont évalués par des tampons enfantins de maternelle et qu'elle commente ainsi (entretien N° 4) : « *Ça m'énerve le fait qu'on n'ait pas donné à manger aux gosses. Ils ne sont jamais inclus en maths ou en français, ils sont inclus en musique, en sport, en arts appliqués. Donc dès leur arrivée, pendant les deux heures hebdomadaires de regroupement, on leur apprend les méthodes. Et le résultat, c'est 100 % de réussite au CAP* ». Pour le démontrer, cette enseignante détaille les débouchés professionnels de ses élèves à l'issue de leur CAP. Plusieurs ont été recrutés et une autre poursuit sa formation par la préparation d'un CAP complémentaire.

Le dispositif suivant est une ULIS d'enfants avec des TFC coordonné par une enseignante spécialisée et formatrice. Dans ce dispositif, chacun des enfants est scolarisé dans sa classe d'âge. Bien qu'une salle soit dédiée au dispositif, les élèves ne l'utilisent que dans le cadre des aménagements prévus avec l'équipe enseignante, notamment s'ils en font la demande. Lors de la période d'observation, une chorégraphie réalisée par des élèves de cycle 3 a été présentée. L'enseignant de cette classe donne des consignes brèves et explicites. Parlant distinctement et lentement, il invite chaque élève à exprimer ses émotions dans le mouvement en veillant à ce que celui-ci reste en relation avec celui des autres, et ce dans le but de conserver une cohérence d'ensemble. Lors de cette séance, il n'a pas été possible de distinguer parmi les élèves ceux qui bénéficiaient de l'appui du dispositif. À l'instar de la langue des signes, cette activité d'expression corporelle se révèle un remarquable levier à l'inclusion comme le révèlent les résultats de plusieurs travaux (Dugas et Moretton, 2012). L'une des élèves de l'ULIS présente lors de la chorégraphie nous conduit vers la salle dédiée à l'unité. Ici, la forme scolaire traditionnelle a laissé place à une



appropriation de l'espace et à des activités adaptées aux capacités et états émotionnels de chacun. Un tipi est utilisé par les élèves afin de se mettre à l'écart s'ils en font la demande. Ils peuvent s'allonger ou encore se déplacer dans la classe s'ils en ont besoin pour se sentir bien. Au cours de l'entretien, l'enseignante explique qu'ici c'est toute l'école qui est inclusive (entretien n° 7) : « *L'école inclusive, c'est pas juste l'ULIS. On a dans cette école des enseignants prêts à prendre tous les élèves quelques soient leurs besoins* ». Être coordinatrice selon elle, c'est adapter les espaces et apporter aux enfants ce dont ils ont besoin pour être des élèves.

En conclusion, le témoignage de cette enseignante à propos de son école illustre sans doute une des conditions essentielles pour que fonctionne une école inclusive : « *Il faut que les gens soient accompagnés, et ici c'est de tous les instants, je ne compte pas. Ça fait dix ans. J'ai un conseil des maîtres entier pour parler des élèves de l'ULIS et que mes collègues redemandent chaque année* ».

•  
••

Les expériences présentées dans cet article montrent le caractère multiforme de l'inclusion scolaire. Lorsqu'elles sont temporaires, l'espace scolaire est rendu accessible, cependant, à aucun moment il n'est question d'une réflexion plus générale sur ce qu'inclure veut dire (Garel, 2010). En l'espèce, s'agissant de solutions d'attente, elles ont été interrompues. Or, l'école inclusive est un processus qui conduit l'établissement à s'adapter à la scolarisation ordinaire de tous les enfants (Thomazet, 2006). Et, quelle que soit la situation de handicap, « *Il n'y a aucune limite à poser a priori à la scolarisation, même si les conditions et les modalités sont à expérimenter et à aménager...* » (Philip, 2012, p.63). De même, lorsqu'elles sont pérennes et en dehors de dispositifs d'appui, les expériences présentées concernent essentiellement des enfants dont les troubles s'accommodent avec les règles prescrites de la socialisation scolaire (Zaffran, 2017). Enfin, lorsque la scolarisation se déroule dans le cadre de dispositifs, les situations sont variables et ne sont pas nécessairement inclusives. Ainsi, dans le cas de l'UEEA, les élèves concernés restent principalement scolarisés au sein du dispositif.

L'enquête confirme alors les distorsions observées entre l'inclusion scolaire telle qu'elle est prescrite et la manière dont elle est mise en œuvre (Mazereau, 2016). Vue comme une action publique, l'inclusion scolaire est plus qu'une procédure, il s'agit d'un processus dont la réalisation reste aléatoire puisque elle est confiée à des agents dont la rationalité est limitée. Ainsi, les expériences présentées dans cette enquête montrent-elles la manière dont les enseignants bricolent l'inclusion, et souvent avec ingéniosité, afin de l'ajuster aux multiples contingences et bien sûr aux enjeux propres à chaque contexte (Zaffran, 2017). Ces ajustements sont autant de freins que de leviers à l'inclusion qui prend alors plusieurs formes, plus ou moins proches de celle prescrite. Dans les expériences proposées ici, les scolarisations inclusives se présentent comme le résultat d'un consensus dont l'issue est variable selon les acteurs et le contexte. L'inclusion peut alors s'analyser comme le résultat d'un équilibre négocié entre l'institution, les enseignants, les familles et l'ensemble de la communauté scolaire. Bien entendu, les difficultés rencontrées peuvent être atténuées par des aménagements et des accommodements tels que la scolarisation à temps partiel, provisoire, ou bien encore par l'appui de dispositifs spécifiques. Mais lorsque le comportement des enfants s'avère éloigné des attentes institutionnelles, ils sont considérés comme n'étant pas à leur place, et l'établissement spécialisé est alors reconnu comme une réponse plus appropriée.

Ainsi considéré, le paradigme inclusif est compris de manière lacunaire, car comment une école peut-elle être inclusive si elle ne parvient pas à s'adapter à tous les élèves ? En cela, l'inclusion ne se distingue pas toujours de l'intégration, c'est-à-dire que l'enfant doit parvenir au

rôle de l'élève qui se conforme aux attentes scolaires alors qu'avec l'inclusion, l'environnement devrait lui être rendu accessible (Ebersold, 2017). En ce sens, l'école inclusive est une opportunité pour tous les élèves puisque les adaptations mises en œuvre pour ceux qui sont le plus à la marge se révèlent profitables pour tous ceux qui sont en difficulté ordinaire, et pour lesquels les moyens sont souvent limités (Thomazet, 2006). La diversité des situations observées tout au long de l'enquête y contribue par le développement d'innovations visant à ce que chaque enfant trouve sa place sans que les autres ne perdent la leur. Le plus souvent, les témoignages recueillis esquissent les contours d'une école inclusive en devenir, c'est-à-dire d'un processus inscrit dans la durée et pour lequel l'anticipation, la préparation et la formation sont indispensables.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARMSTRONG Felicity (2001), « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas », *Revue française de pédagogie*, volume 134, 1<sup>er</sup> trimestre, pp. 87-96.

DUGAS Eric, MORETTON Jean-Philippe (2012), « Quel choix d'activités physiques et sportives dans une perspective d'apprentissage pour des jeunes ayant des troubles cognitifs ou des troubles psychiques? », *Alter : revue de phénoménologie*, n°6, 1<sup>er</sup> trimestre, pp.39-56.

EBERSOLD Serge (2017), « L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité », *Éducation et sociétés*, n°40, 2<sup>e</sup> semestre, pp. 89-10.

GARDOU Charles (2018), *La société inclusive, parlons-en !*, Toulouse, Érès.

GAREL Jean-Pierre (2010), « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre », *Journal des anthropologies*, n°122-123, 2<sup>e</sup> semestre, pp. 143-165.

LE CAPITAINE Jean-Yves (2011), « L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds », *Empan*, n°89, 1<sup>er</sup> trimestre, pp.125-131.

MAZEREAU Philippe (2006), « Les figures historiques de la « déviance » scolaire entre discours professionnels et savants », *Le français aujourd'hui*, n°152, 1<sup>er</sup> trimestre, pp. 9-18.

PHILIP Christine (2012), « Obstacles et résistances à la scolarisation. Entre questionnement de « lieux communs » et considérations intempestives », in PHILIP Christine (sous la dir. de), *Scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion*, Malakoff, Dunod, 2012, pp. 57-72.

PRUD'HOMME Luc, DUCHESNE Hermann, BONVIN Patrick, VIENNEAU Raymond (sous la dir. de) (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-La-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur.

THOMAZET Serge (2006), « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le français aujourd'hui*, n°152, 1<sup>er</sup> trimestre, pp. 19-27.

ZAFFRAN Joël (2017), « Derrière l'esprit, le corps : le métier d'enseignant en contexte d'inclusion scolaire », *Les Mondes du Travail*, n° 19, mars 2017, pp.81-92.