

## Ecole inclusive et enseignants spécialisés ?

Alors qu'actuellement la redéfinition des missions des RASED se réfléchit, nous nous proposons de parcourir la dizaine d'années passées depuis les circulaires de 2002<sup>1</sup> et de mettre ainsi en lumière à la fois les mouvements et les changements accomplis et les zones de questionnement qui demeurent. En particulier nous tenterons de poser la question de l'école inclusive en termes de compétences professionnelles à développer et interrogerons donc l'évolution même des RASED.

### En guise d'introduction, de quelques étonnements à partager :

En effet ces circulaires de 2002, contenaient des termes et des idées porteuses de l'école inclusive et interrogeaient déjà l'héritage du modèle médical dans les pratiques des RASED. EN effet, pour la première fois l'expression « besoins éducatifs particuliers » apparaissait et demandait donc aux enseignants d'être les premiers acteurs dans les réponses proposées, évoquant la différenciation pédagogique comme faisant partie du métier. Cette expression comportait en elle l'idée d'un modèle autre que celui de la catégorisation. Une autre idée très intéressante, passée inaperçue ou du moins encore peu exploitée, était celle de la difficulté normale dans les apprentissages. Ces circulaires évoquaient un nouveau paradigme dans lequel modèle médical et catégoriel devait être remplacé par un modèle environnemental et systémique. Ainsi tous les enseignants se trouvaient déjà interrogés de par une responsabilité de compréhension des difficultés « normales » et d'une adaptation à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

Il était ainsi sous-entendu que la différenciation pédagogique, déjà contenue dans la loi d'orientation de 1989<sup>2</sup>, constituait une nécessité réaffirmée. Ces circulaires interrogeaient, entre les lignes, le rôle des maitres spécialisés et la définition des compétences des enseignants spécialisés.

Pour avoir, à l'époque, travaillé avec de nombreux enseignants spécialisés, les modèles de la prévention définis jusqu'alors ne tenaient plus ? Pouvait-on encore parler de « remédiation » ? Ou fallait-il aller vers la définition de médiations ? Comment comprendre cette notion de besoins éducatifs particuliers ? La référence à l'acceptation large faisait problème, en obligeant à abandonner les catégories construites et utilisées si couramment, alors même que ces dites catégories posaient toujours le problème des limites. Certains enseignants disaient alors qu'ils ne se reconnaissaient pas dans ces nouvelles missions.

---

<sup>1</sup> Circulaire N° 2002-111. : Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves.

2002-112 Accueil des élèves handicapés à la rentrée.

2002. 2002-113. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré.

<sup>2</sup> Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

## Le raz de marée de la loi du 11 février 2005<sup>3</sup> :

Cette loi répondait à une forte attente de la société civile et proposait à notre pays de se situer dans une logique de non-discrimination et de droit des personnes, d'entrer ainsi dans un mouvement général européen et mondial.

Cette loi, jugée encore insuffisante, résulte de consensus qui émergent à la lecture critique des termes employés<sup>4</sup>, a eu pourtant des effets importants et rapides, suscitant espoirs et difficultés. Un grand nombre de décrets ont suivi et ont été appliqués. Nous retenons l'ampleur du projet humaniste contenu, mais très vite mis à mal par le manque de moyens, toujours actuel, et qui oblige à des « bricolages » parfois intenable, parfois porteurs d'innovation. Les Maisons Départementales des Personnes Handicapées se créent sous la responsabilité des conseils généraux brisant les lignes de pouvoir anciennes, plus ou moins bien, plus ou moins mal, entre le ministère de l'éducation Nationale et celui de la Santé. Leur constitution « autonome » posera bien vite de nombreuses questions quant aux différences d'interprétation des textes et de réponses aux besoins des personnes. Les Commissions d'éducation Spécialisées se trouvent ainsi dissoutes mais la logique habituelle d'orientation en établissement spécialisé résistera peu ou prou, là aussi suivant les lieux et les acteurs. Derrière les mots et expressions : droit, projet de vie, projet personnalisé de scolarisation, les interprétations et applications seront très différentes. Les derniers rapports parus en 2012 montrent ainsi toutes les difficultés rencontrées. Enfin, la création des enseignants référents apporte là aussi un grand changement, créant un « nouveau corps » partagé entre autorités fonctionnelles et de rattachement. La définition de leurs missions et tâches est impressionnante. Dans les faits, le nombre de dossiers suivis l'est encore plus, ne permettant pas à ces personnels d'apporter des ressources pédagogiques auprès des équipes mais devenant des personnels administratifs et médiateurs entre l'école, la famille et la MDPH. L'augmentation du nombre de ces enseignants pouvait être une piste très intéressante de « reconversion » des enseignants spécialisés. Mais malgré les promesses, le nombre de dossiers traités reste très important pour chaque enseignant référent.

La question des Auxiliaires de Vie Scolaire occupera et occupe encore une grande place dans le débat et dans les difficultés au quotidien, permettant de belles réussites et de nombreux progrès mais conduisant parfois à des effets pervers qui commencent à être analysés<sup>5</sup>. Le rapport Komités<sup>6</sup>, réaffirme la nécessité de définir un « vari métier » et donc par là-même propose un référentiel métier et référentiel de formation.

---

<sup>3</sup> Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

<sup>4</sup> Dans la définition même de la situation de handicap, les altérations des fonctions et l'énumération entre fonction psychique, cognitive, mentale traduit les différentes options et montre les désaccords.

<sup>5</sup> Marie Toullec-Théry. L'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS), un moyen de compensation des conséquences du handicap, mais aussi d'accessibilité des situations d'apprentissage ? Dans Revue Eduquer/Former. N° 44. 2012 L'accessibilité à l'école. [http://eduquer-former.icp.fr/?journal=ef&page=article&op=view&path\[\]=17](http://eduquer-former.icp.fr/?journal=ef&page=article&op=view&path[]=17)

<sup>6</sup> Pénélope Komités. Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap. Avril 2013

Enfin les chiffres parlent aussi et montrent une augmentation du nombre de jeunes en situation de handicaps effectivement scolarisés. Là aussi, les rapports P Blanc<sup>7</sup>, Caraglio- Deleaubier<sup>8</sup> ainsi que le numéro 2012 Enquête et statistiques<sup>9</sup> montrent ces évolutions

Nous le voyons donc, malgré l'insuffisance des moyens et la complexité de développer un nouveau paradigme, cette loi a pris le devant de la scène dans le champ de l'ASH.

Le handicap semble avoir le monopole de la réflexion et donc occulté la question des RASED. Heureusement ! L'alternance politique et les tentations vers un système libéral d'éducation vont propulser la question de la survie des RASED et de la suppression des postes. Débat intéressant puisqu'il permet de mieux faire connaître le travail effectué mais qui restera à notre sens limité à une vision de métier et n'entrera pas dans une réflexion sur les besoins générés par ce nouveau paradigme et la montée si préoccupante de l'échec scolaire, de notre système de plus en plus inégalitaire.<sup>10</sup> Les RASED apparaissent alors en quelque sorte comme une variable d'ajustement.

## **Propositions pour relire cette évolution récente : ce qui a avancé, ce qui hésite et ce qui n'est pas encore là ?**

### *Ce qui a avancé:*

La reconnaissance du droit de l'élève et des familles entre peu à peu à l'école et parmi les différents professionnels du soin, demandant un changement de posture dans le rapport au savoir et à la responsabilité partagée.

Les chiffres, mêmes insuffisants et paradoxaux<sup>11</sup> parlent et en particulier montrent que les enseignants dans le second degré se trouvent effectivement confrontés à de nouveaux publics et de nouvelles obligations professionnelles.

Les SESSAD se sont développés, plus de 32% de places ouvertes entre 2005 et 2010, et devraient contribuer ainsi à apporter des réponses adaptées aux élèves dans leur lieu de vie qu'est l'école.

Les termes d'inclusion et d'école inclusive sont utilisés ; les circulaires<sup>12</sup> de 2009 et 2010 sur les CLIS et les Ulis ont ce « I » de inclusion. Textes qui invitent les enseignants à penser autrement encore la

---

<sup>7</sup> P. Blanc. La scolarisation des enfants handicapés. Mai 2011.

<sup>8</sup> Note 2012-100. La mise en œuvre de la loi de février 2005 dans l'éducation Nationale. Juillet 2012. IGEN. IGAEN.MEN

<sup>9</sup> Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2012)

<sup>10</sup> Voir résultats enquête PISA 2013 qui montre entre autres combien notre système aggrave les inégalités. Pour une école de la République, quels défis ? Quels paradoxes ?

<sup>11</sup> En effet, on note une augmentation importante du nombre d'élèves handicapés. Où étaient-ils auparavant ? ou n'est-ce pas plutôt la nouvelle définition qui entraîne de nouvelles reconnaissances, particulièrement ne ce qui concerne les troubles du langage et les troubles du comportement.

scolarisation des élèves handicapés. Dans ce sens, nous notons que l'inclusion, pour le moment, essaie de répondre à l'aspect de socialisation, ce qui est important mais qui demeure encore limité en termes de projet d'apprentissage pour les jeunes.

Après la tentative de suppression des RASED, des choix de politiques académiques ont montré des différences, certaines allant vers une reconversion proposée, d'autres maintenant un statut quo bien difficile entre un no man's land d'orientations et des divergences bien visibles. Le texte servant de référence étant le référentiel de 2004 qui bien sûr, n'intègre pas toutes les conséquences liées à la loi de février 2005. La co intervention se développe, mais sur quelles bases ? La pédagogie du détour qui semble spécifique des maitres E et G est questionnée... Désarroi et recherche passionnante aussi.

### *Ce qui hésite...*

Le ministère de l'éducation nationale continue d'employer le terme de besoins éducatifs particuliers pour les situations de handicap et d'organiser ces services dans une logique de catégorisation. *« De même, on peut relever que la loi du 11 février 2005 ne se réfère ni au concept « d'inclusion », ni à celui, plus ancien, de « besoin éducatif particulier ». Certes, la France adhère aux valeurs qui sous-tendent la Déclaration de Salamanque ou aux recommandations de la Conférence de Genève de 2008 sur l'éducation pour l'inclusion, mais elle n'a pas fait le choix de les adopter comme des principes d'organisation du système éducatif. Par exemple, la définition, pour les élèves dits « handicapés », de procédures et de dispositifs spécifiques, différents de ceux qui s'appliquent aux autres publics rencontrant des difficultés particulières, constitue une approche très éloignée de celle des pays qui ont adopté une conception plus large et plus ouverte des besoins éducatifs particuliers (Espagne, Angleterre, Écosse, Norvège, Finlande, etc.), voire affichent le refus de toute catégorisation (Suède). Beaucoup partent de l'idée que l'enfant qui entre dans l'école ne doit pas porter une « étiquette » ; il est simplement un élève qui doit être accueilli dans sa singularité et bénéficier d'une éducation ajustée à ses besoins, que ceux-ci soient liés à sa situation sanitaire, affective, sociale ou linguistique, à des difficultés spécifiques d'ordre psychique ou physique, ou à toute autre particularité. La loi de 2005 s'inscrit pleinement dans une logique de personnalisation et de réponse à des besoins identifiés, mais en définit les moyens et procédures pour une catégorie distincte de l'élève de droit commun. »<sup>13</sup>*

Il semble donc bien difficile de quitter le domaine connu du modèle médical et catégoriel ; en conséquence de quoi les réponses demeurent catégorielles et maintiennent ainsi des options pour les enseignants spécialisés. D'un côté l'organisation de la scolarisation des élèves reconnus handicapés s'organise et met en jeu plusieurs ressources (SESSAD, dispositifs adaptés au sein de l'école, liens avec des Unités d'enseignement des établissements spécialisés, et recherche de l'inclusion ...) ; la problématique du décrochage scolaire semble aussi mobiliser les discours politiques et proposer différents plans de lutte. De l'autre, la question de la difficulté scolaire n'a pas, à notre sens, été prise dans sa globalité mais reste suspendue aux fonctionnements antérieurs

---

<sup>12</sup> Circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009. Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)

Circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010. Scolarisation des élèves handicapés. Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré

<sup>13</sup> Note 2012-100. La mise en œuvre de la loi de février 2005 dans l'éducation Nationale. Juillet 2012. IGEN. IGAEN.MEN.

des SEGPA et des RASED. Par exemple, la définition du handicap pourrait être transférée à celle de difficulté. Elle interrogerait de la même façon les facteurs environnementaux et poserait tout également la question de l'accessibilité. C'est donc bien cette notion de besoins éducatifs particuliers qui n'est pas vraiment comprise et qui fournit une réponse insatisfaisante dans un contexte économique restreint. Politique des petits pas qui n'autorise pas une vision globale que nous proposerons, au moins modestement dans la suite de la réflexion.

La répartition des tâches entre les différents professionnels oscille sur la désignation des personnes entre enseignant surnuméraire, enseignant spécialisé, intervenant, AVS... sur la définition d'intervention entre soutien, prévention, remédiation, pédagogie du détour, aides personnalisées, et activités pédagogiques complémentaires... sur les modalités en classe avec la co-intervention, dans un ailleurs... et laisse le paysage très flou. Face à la succession des réformes, des rapports, des recommandations, finalement une espèce de sauve qui peut « économe » semble tout à fait justifié et explique les hésitations constatées.

### *Ce qui n'est pas encore là...ce qui pourrait conduire à ...*

L'école inclusive fondée sur une vraie compréhension des besoins éducatifs particuliers changerait à la fois le regard des enseignants (éducateurs...) et l'action pédagogique, interrogerait par là-même la formation initiale et continue des enseignants. Il s'agirait ainsi de développer ce modèle progressif d'analyse des besoins et de conception dans les réponses apportées au sein de l'école par différents professionnels. En effet, si dès le départ, l'enseignant prend en compte à la fois le savoir<sup>14</sup> à enseigner et les particularités des élèves, il a besoin d'être accompagné dans la conception des propositions pédagogiques et des aides différenciées à proposer. Ce qui est en jeu ici, c'est la mise en évidence à la fois d'obstacles liés à la situation d'apprentissage et de difficultés, de quelque origine qu'elles soient, d'un élève ou d'un groupe d'élèves.

La demande d'inclusion, reçue actuellement comme une injonction, doit aller vers la conception d'un vrai projet d'apprentissage pour des jeunes scolarisés dans les dispositifs adaptés. Pour cela, il est nécessaire de bien clarifier les objectifs des séquences auxquelles l'élève participera, d'effectuer cette analyse des obstacles contenus et des possibilités de l'élève en terme d'intérêts, d'investissement et aussi de compétences possibles à mobiliser.

La vision très morcelée à la fois des classes, non vision et mise en œuvre très partielle des cycles, des différents statuts des enseignants, la présence active des suspicions mutuelles entre familles et enseignants, entre enseignants et autres professionnels nous prive d'une vision globale de l'école, des enjeux de l'éducation pour une société qui pourrait retrouver du bien commun en faisant de la diversité sa plus grande richesse. Comment proposer des orientations, voire même une vraie « refondation » face aux revendications corporatistes, passées toujours actuelles ? Du coup, c'est l'action au quotidien qui génère à la fois des innovations et relève les défis mais à quel prix ? Avec quel malaise pour les différents acteurs ?

---

<sup>14</sup> Pour faciliter la lecture, nous employons le terme de savoir mais nous nous entendons élaboration, appropriation des connaissances et des compétences.

## Que pourrait être alors l'école inclusive ?

Il nous faut d'abord transformer le principe d'égalité en principe d'équité. L'école égalitaire n'existe pas de fait ! Nous poursuivons un mythe qui a eu son heure de gloire et a permis de très grandes avancées. Mais aujourd'hui, c'est vers l'équité que nous devons aller pour permettre des progressions adaptées aux différents besoins repérés.

L'école inclusive change la forme scolaire. L'architecture scolaire, qui parle si bien de ce temps où il fallait enseigner à tous en même temps la même chose, doit être repensée pour favoriser une modularité et une flexibilité de l'organisation. Dans ce sens, le principe de la classe d'âge peut être un principe organisateur de la vie sociale mais peut s'infléchir pour moduler les apprentissages et les modalités d'activités. Quel étonnement dans le fait de ne pas développer davantage les interactions entre élèves plus âgés et plus jeunes ! De plus, les moyens numériques interrogent aussi des alternances autres entre les temps d'apports collectifs, des temps d'entraînement individuel, les temps de recherche ou d'appropriation en petits groupes.

L'école inclusive nécessite des pratiques collaboratives et de coopération, entre élèves mais avant tout entre enseignants, entre enseignants et familles, et enseignants et autres professionnels. Nous constatons que les discussions actuelles sur la réforme du métier se heurtent là à des murs d'incompréhension. Comment refuser l'annualisation du temps de travail, ne pas accepter que soit enfin reconnues toutes les autres tâches effectuées par les enseignants, que soit prévue la possibilité d'accompagnement individuel, de rencontre avec les familles, de travail en équipe ?

L'école inclusive doit apprendre à penser l'accessibilité des situations pédagogiques proposées pour tous, sans rien renier des exigences liées aux différents savoirs et disciplines. La peur du nivellement par le bas n'est pas recevable car ce serait concevoir l'accessibilité comme un aménagement de facilité, or cette recherche, compte-tenu aussi des nouveaux rapports et possibilités d'accessibilité aux savoirs, est indispensable si elle ne veut pas générer d'autres exclusions ; elle développera une intelligence plus grande pour tous.

L'école inclusive nécessite de prendre en compte l'évolution de nos manières de penser, d'appréhender le monde et de faire place à des qualités autres que celles anciennement requises pour une appropriation, restitution de savoirs emmagasinés. C'est vers plus de créativité et de liberté pédagogique que nous devons porter nos efforts de recherche.

## De quelles compétences l'école inclusive a-t-elle besoin ?

C'est ici que la redéfinition des missions et compétences des enseignants et des enseignants spécialisés se joue. Les différents modèles de formation reposent majoritairement sur un tronc commun qui inclue les gammes fondamentales de prise en compte des diversités, éprouve les représentations initiales du métier et aide à l'ajustement des gestes professionnels en situation en proposant un accompagnement par des « experts » et une analyse des situations. Ensuite sont

développés des modules d'approfondissement des compétences en fonction des problématiques rencontrées. Si le modèle propose un approfondissement des connaissances sur les différents troubles, il reconduit le modèle médical ; s'il invite à approfondir des compétences d'observation, d'analyse, de créativité pédagogique, il peut alors œuvrer à un modèle plus systémique. Ces ressources complémentaires pourraient alors s'organiser sur un territoire donné à la demande des enseignants en fonction des besoins repérés.

La question est donc la suivante : de quelles compétences l'école inclusive a-t-elle besoin ? A quels niveaux ? Dans quels domaines ?

- Des compétences d'analyse systémique pour proposer des stratégies organisationnelles des réponses possibles au niveau d'un territoire qui tiennent compte des besoins, des ressources disponibles. Actuellement ces compétences existent-elles ? Si oui peuvent-elles se situer dans un vrai travail d'analyse ou sont-elles peu sollicitées face à l'urgence et à la prédominance du quotidien ?
- Des compétences d'observation, d'accompagnement de terrain pour des actions conjointes, dans le lieu même de l'enseignement. (Classe ou ateliers), d'aide à l'ajustement des gestes professionnels en fonction d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Ici, les conseillers pédagogiques, les tuteurs de formation sont positionnés ainsi en approfondissant les questions soulevées par cette réalité de la diversité en classe ; les enseignants spécialisés, quelle que soit l'option, en disposent en partie et pourraient les développer davantage en modifiant les postures professionnelles. Pour cela, il est indispensable de les positionner ainsi et d'abandonner l'idée de l'enseignant seul maître à bord.
- Des compétences de coaching des chefs d'établissements dans les aspects de conduite du changement, de communication et de relation, de travail en équipe et de collaboration partenariale. Nous notons que certains chefs d'établissement peuvent ici faire appel à des cabinets conseils en communication, divers consultants. L'enseignant référent effectue une part de ses activités en mobilisant des compétences de facilitateur dans les relations, communication et pratiques de collaboration.
- Des compétences d'expertise didactique et de créativité pédagogique pour favoriser de véritables laboratoires pédagogiques de terrain. Actuellement, ces compétences sont partagées par différents professionnels parfois en « concurrence » voire en divergence, par exemple les inspecteurs, les formateurs et les chercheurs.
- Des compétences liées à la connaissance des aménagements maintenant rendus possibles par les technologies et à l'analyse de ces ressources en fonction des situations facilitant ainsi le travail des enseignants et l'accès pour les élèves. Ce pourrait ici, être des enseignants qui développeraient de façon spécifique ces compétences.

Dans cette perspective, certes à long terme, peut-on encore parler d'enseignants spécialisés ? Avec des options ? D'enseignants ressource ? Quels termes trouver ? Faut-il pour certaines compétences faire appel à d'autres professionnels ? OU faut-il plutôt proposer des modalités différentes d'exercice du métier enseignant ? Le principe de certification complémentaire en second degré pourrait constituer un objet d'analyse et de recherche afin de dégager les intérêts et limites.

Comment faire l'état des lieux des différentes compétences mobilisables si nous allons au-delà des limites d'appartenance institutionnelle ? Par exemple sur un territoire donné, imaginons de recenser

les compétences disponibles entre établissements scolaires, médico sociaux, services spécialisés... Est-ce envisageable ? Cela se fait-il déjà de façon empirique et sans que la formalisation soit encore possible ? Ces pistes peuvent-elles susciter un questionnement et des travaux de recherche ?

Dans des perspectives plus proches, si les compétences attendues des maitres E sont bien celles de l'observation fine, de l'analyse et de la position méta pour étayer le fonctionnement cognitif des élèves dans les apprentissages, d'autres semblent indispensables à développer telles que celles du repérage des obstacles, de la conception d'aides adaptées à utiliser dans le cadre de la classe et celles de la créativité pédagogique. La redéfinition des RASED comprendra-t-elle la question des compétences, du cadre de travail favorisant un possible investissement dans les classes dans des modalités de co intervention ?

Le changement attendu représente un tel enjeu pour l'école et pour notre société qu'il est indispensable que nous ouvrons des possibles de réflexion et formalisons les réussites du terrain.