

Formation et Accompagnement

Les acteurs entendus sont unanimes pour pointer la nécessité de la formation et de l'accompagnement. Le malaise des enseignants est tangible. Ceux-ci constatent que leurs pratiques doivent évoluer. Les concepts d'Ecole inclusive et de Besoins Educatifs Particuliers ne semblent pas maîtrisés pour beaucoup. Ces termes sont très peu usités. L'évolution de l'Ecole relève de ce défi institutionnel : former et accompagner les enseignants. L'analyse des besoins, les propositions et aussi les réalisations proposées engagent des perspectives de progrès très intéressantes.

L'Institution n'aurait pas assumé son rôle. « *Cela s'est fait dans l'imposition de la loi et non l'accompagnement.* » (Enseignante Référente) « *Ce n'est pas sans poser question car la loi s'est imposée sans réel soutien de l'institution. On ne peut parler d'accompagnement.* » (directrice d'école)
Dans un premier temps, il est important de pointer les capacités des enseignants à assumer leur métier quelque soient les conditions. Pour certains, un indéfectible enthousiasme demeure ! : *Ah oui ! C'est un poste passionnant. Je suis étonnée parfois par leurs progrès, leurs apprentissages.* (Enseignante en CLIS) « *Une chose est sûre, c'est que je suis heureuse de travailler sur ce dispositif. Je viens travailler chaque jour avec un grand plaisir* » (enseignante ULIS)

1- Les savoirs faire des enseignants,

- **La recherche d'informations** : La majorité des enseignants cherche à s'informer, à s'adapter, s'investir au mieux : « *Globalement, l'Ecole nous sollicite moins car maintenant les procédures sont connues.* » (Enseignante Référente) « *Il a fallu apprendre, s'informer par nous-mêmes.* » (Enseignante CP)
- **L'adaptation** : Pour beaucoup s'adapter est inhérent à leur fonction. Cela semble plus vrai au 1^{er} degré. « *Je les reçois sans connaître les dossiers. Obligatoirement, il y a un temps d'adaptation, de tâtonnement.* » (Enseignante en CP) « *Pour nous enseignants, les adaptations pédagogiques sont une évidence...* » (directrice d'Ecole). Néanmoins, cela se confirme aussi au 2^d degré. Si certains enseignants comme les professeurs d'EPS ont bénéficié d'une formation initiale propice à la démarche d'accueil de tous, d'une certaine manière les autres enseignants se laissent convaincre et adhèrent au travail d'inclusion des élèves. Ainsi, l'exprime l'enseignante de l'ULIS : « *D'entrée de jeu, on a assez vite travaillé avec les professeurs d'EPS. Ce sont des enseignants qui dans leur pratique quotidienne utilisent la pédagogie différenciée. Ils s'adaptent bien aux besoins des jeunes.* » « *Depuis l'ouverture, le nombre de professeurs qui gravitent autour de l'ULIS augmente chaque année. Cette année par exemple, c'est un professeur de mathématique qui accueille un élève au départ sur un temps de travail personnalisé puis qui propose de l'accueillir en classe* ». Les propos tenus marquent les capacités des enseignants à chercher, inventer, créer : « *je peux m'interroger. Je dois chercher, inventer.* » (Enseignante de CLIS) « *On cherche comment répondre aux besoins d'un enfant par rapport à un autre.* » (Enseignante E)
- **La collaboration**
L'équipe pédagogique est un appui essentiel pour travailler ensemble, échanger, s'entraider : « *L'équipe enseignante est un appui essentiel. Nous échangeons beaucoup, nous nous aidons. Les échanges, les aides partagées en équipe restent un soutien nécessaire.* » (Enseignante CP) *Nous travaillons, échangeons essentiellement entre enseignants, mettons*

en place le maximum d'aides. Nous échangeons en équipe. Avant de monter un dossier MDPH, nous mettons en place le maximum d'aides. (Directrice d'Ecole)

Le travail de collaboration enseignant(e) spécialisé(e) et enseignant(e) de classe ordinaire s'inscrit dans une véritable démarche de formation, d'élaboration de plans d'aide, d'aménagements pédagogiques. L'enseignant(e) spécialisé(e) comme soutien, personne-ressource anime ce travail. Il s'agit par exemple d'une présentation de l'élève, de ses besoins et des axes de travail possibles. *« On essaie de travailler ensemble. On les accompagne. Avant chaque inclusion, je prépare une fiche de présentation de l'élève précisant ses difficultés. J'essaie de bien expliciter quels sont les besoins et les priorités de travail. »* (Enseignante ULIS collège) ou encore d'un tâtonnement partagé pour des adaptations pédagogiques. L'enseignant spécialisé confirme alors son rôle de personne ressource : *« J'ai ce rôle de personne-ressource. Evidemment, moi je cherche à étendre les temps d'inclusion. Au début, je ne peux tout anticiper. Les enseignantes ne savent pas toujours comment faire. Je n'ai pas toujours la réponse. Puis, en discutant « peut-être que si tu fais comme ça ». Nous discutons, échangeons. Nous devons chercher ensemble. »* (Enseignante CLIS). L'institutionnalisation de ces temps de travail renforce la démarche. *« Nous sommes en train d'institutionnaliser des temps de rencontre par période pour préparer les adaptations pédagogiques ensemble ainsi que des évaluations adaptées (orales pour certains élèves avec uniquement des supports visuels pour d'autres) ».* (Enseignante en CLIS)

La mission du maître E est aussi au cœur de cette démarche. Ce travail est renforcé dans le cadre du Réseau d'Aides en lien avec d'autres professionnels. L'enseignante E entendue précise sa pratique concernant les différentes étapes relatives à une demande d'Aide pour un élève. Pour la première étape, il s'agit avec l'enseignante de la classe de partager des observations, des évaluations, des remarques et d'échanger sur les aides possibles. Eventuellement le psychologue scolaire peut être sollicité pour favoriser les « regards croisés ». Le suivi peut alors être organisé. Si la situation devient plus complexe et pourrait sembler relever d'un PPS ; en lien avec la famille, des bilans médicaux peuvent être demandés. L'enseignant E peut accompagner la démarche. *J'ai aussi le rôle de personne-ressource pour écrire le GEB et le GEVASCO avec l'enseignant concerné.* ». Si un AVS est attribué, dans la majorité des cas, l'enseignant E ne suit plus l'élève. Par contre, s'il n'y a pas d'AVS, l'enseignant E intervient en tant que soutien, personne-ressource auprès de l'enseignant : *« Je pense à une élève dyspraxique. Le diagnostic est posé mais non assorti d'un PAI ou d'un PPS. Je vais plus aider à trouver des aides, des outils pour la classe. Mais je peux aussi la prendre en regroupement en fonction de ses besoins. »*

Indéniablement, ces témoignages montrent le rôle essentiel de l'enseignant spécialisé comme personne-ressource, accompagnateur et vecteur de l'évolution des pratiques. Mais, si l'on veut tenir cette gageure : « réussir l'Ecole inclusive » ; c'est l'ensemble du corps enseignant qu'il faut former. La demande de formation, d'accompagnement est formulée lors de chaque entretien.

2- Expression des besoins

En termes d'enjeu, Il en va du bon fonctionnement, des dispositifs ULIS :

« Le bon fonctionnement de ce type de dispositif dépend de la formation des enseignants », de la réussite de la démarche d'inclusion. « Il y a eu comme un forçage pour de nombreuses situations à inclure. Inclure des élèves sans étayage sans accompagnement ; cela semble un

pari impossible. (Psychologue SESSAD). Plus globalement, la formation, l'accompagnement conditionnent la réussite de l'Ecole inclusive. « *L'Ecole inclusive c'est une autre conception de l'école. C'est encore loin d'être entendu aujourd'hui. Mais, cela s'apprend.* » (Cadre ASH) Tous les acteurs de l'Ecole s'accordent à souligner le besoin en formation, en accompagnement.

- **Cadre général**

L'expression des parents : La représentante des parents pointe l'intérêt de la formation pour accueillir les élèves avec de grandes difficultés, des troubles parfois très sévères. « *La tâche de l'enseignant est compliquée. Il leur faut accueillir des enfants avec de grandes difficultés, des troubles parfois très sévères... Ils ne bénéficient pas d'une formation à la hauteur. Je redis le souci de la formation pour les enseignants. C'est très important.* » (Parent d'élèves)

L'expression des autres professionnels : Le psychologue du SESSAD et la psychologue de l'Education évoquent la nécessité de l'étayage, de l'accompagnement. « *Il semble bien que ceux-ci manquent d'étayage, d'accompagnement. Souvent lorsque nous allons pour un élève suivi rencontrer des équipes enseignantes ; on nous dit « j'ai un autre dont j'aimerais vous parler ». Sûrement, il y a là un besoin d'accompagnement des enseignants.* » (Psychologue SESSAD) « *La question de l'accompagnement est centrale.* » (Psychologue de l'Education)

L'expression des enseignants : Les enseignants demandent un accompagnement de proximité. Les mots « aide, conseils, recherche de réponses, autre regard » expriment la recherche d'un soutien, d'un étayage. Ils définissent leurs besoins aussi en termes « d'apports théoriques d'échanges sur les pratiques, d'aide à l'analyse des situations ». « *Il faudrait pour les enseignants plus d'informations, de formation et de concertation.* » (Enseignante ULIS) « *Le premier élément de progrès concerne la formation. C'est un gros souci. Nous manquons d'apports théoriques et pratiques, de temps d'échange, de conseils.* » (enseignante CP) « *C'est la formation de tous les enseignants qui reste fondamentale. Parfois, on aurait besoin d'un autre regard, d'une autre aide encore. Ce besoin existe pour tous les enseignants. Besoin qu'on nous aide dans la recherche de réponses. L'intérêt d'échanger autour des pratiques : « essaie comme ça, etc... ». Ces temps d'échanges, d'apports nous manquent.* » (Enseignante E) Certes chacun à sa fonction et manque de temps : *Inspecteur, Enseignant Référent, professionnel du RASED. Mais parfois le partage de situations pourrait nous aider.* (Directrice d'Ecole)

L'expression d'une responsable institutionnelle : La responsable institutionnelle rejoint les propos cités sur la nécessité, le besoin en formation ainsi que le rôle majeur de l'Institution. « *L'Institution se doit donc d'informer, de former et d'accompagner les enseignants. C'est absolument essentiel.* » La formation des professeurs est un incontournable. D'ailleurs, sans formation c'est l'engagement dans le métier d'enseignant qui est menacé. « *Nous payons très cher les quatre, cinq ans où il n'y a pas eu de formation initiale. Nous n'avons jamais autant connu de démissions d'enseignants sur les quatre ans où on ne les a pas formés.* »

- **Des points spécifiques**

La différenciation : Il semble bien que la différenciation pédagogique soit le point crucial et sensible. La reconnaissance de la situation de handicap et la mise en œuvre du PPS renforcent l'idée de pédagogie différenciée. « *Les adaptations pédagogiques sont nécessaires*

pour beaucoup mais plus particulièrement pour ces enfants. »(enseignante CP) Cependant, les enseignants ne sont pas tous entrés dans cette démarche. Les avis divergent. La psychologue de l'Education précise : les enseignants de l'école primaire maîtrisent cette pédagogie, les enseignants du collège commencent à l'appliquer mais par contre les enseignants du lycée méconnaissent cette pratique pédagogique. « L'Ecole primaire s'est bien adaptée. La pratique de la pédagogie différenciée était déjà installée. Aujourd'hui, ça se met en place au collège. Là où c'est complexe c'est au lycée. Les lycées professionnels et les lycées agricoles accueillent aujourd'hui ces élèves notamment en dispositifs ULIS pro ou sur des parcours CAP proposés en 3ans. ». L'enseignante en CLIS soulève pourtant la même difficulté au 1^{er} degré. « La principale difficulté rencontrée par mes collègues, c'est la mise en place de la différenciation pédagogique et les adaptations à trouver pour que les élèves qui peuvent être non lecteurs ou ne pas avoir accès au langage, tirent profit des séances en classe ordinaire. » Le besoin d'un travail approfondi sur la différenciation pédagogique est crucial. L'organisation du travail du 2d degré en champs disciplinaires ne facilite pas cette préoccupation majeure. « Nous avons cette montagne à franchir : sortir des champs disciplinaires. » (Cadre ASH) « En lycée, se décentrer, ne plus partir de sa matière pour préparer coûte que coûte une insertion professionnelle, bien partir des besoins de l'enfant, s'adapter à ses besoins, là c'est plus compliqué. (Psychologue de l'Education) ». Mais, comme l'affirme la responsable cadre ASH, il n'y a rien d'inné dans la démarche ! Cela s'apprend ! « Le vrai chantier que nous avons à poursuivre après cette « Révolution culturelle », c'est l'idée que chacun ait le minimum d'information lui permettant de différencier sa pratique pédagogique. On dit souvent aux enseignants : « différencier, différencier, différencier ! » Mais, on ne leur explique pas comment. C'est un métier qui s'apprend. On n'a pas un don ! »

Le travail avec l'AVS : Nous reviendrons sur la place, le rôle de l'AVS¹. Force est de constater une sorte d'improvisation, de surinvestissement sur cette aide humaine dont le statut est peu défini. Là encore, les enseignants ont dû répondre à une nouvelle demande : travailler avec un autre professionnel dans leur classe, sans être ni initié ni accompagné. « Les enseignants n'ont pas été suffisamment accompagnés pour travailler avec une autre personne dans la classe comme l'AVS. Comment fait-on ? Quelle place donner à l'AVS ? Quel est son statut ? » (Psychologue de l'Education)

La place de l'enfant : Nous développerons aussi ce sujet.² Cette question est portée par les parents et par la psychologue de l'Education. Ceux-ci nous invitent, à travailler sur le regard porté sur ces enfants : « Travailler sur le regard porté sur les enfants en général et tout particulièrement sur ces enfants. » à mener une réflexion sur la place de l'enfant en tant que sujet : « Ce qui manque énormément encore aujourd'hui c'est une réflexion sur la place de l'enfant. Lui demande-t-on, s'il est d'accord pour une notification MDPH. Quel retour lui fait-on ? Souvent, il n'est pas associé, parfois pas informé. Je trouve que l'enfant n'est pas du tout sujet et beaucoup objet. Je reviens régulièrement sur ce constat. Au moins, même petit, qu'il soit vu en fin d'équipe éducative, qu'on lui restitue certains éléments. Il me semble que c'est très peu pratiqué. » à s'interroger sur le respect du développement de l'enfant : « On oublie aussi parfois cette notion : comment penser une aide en fonction des étapes du développement ? A chaque âge, il y a un besoin d'accompagnement. C'est le rôle du psychologue de l'Education. C'est très vrai par exemple pour les ados. On constate que les

collégiens refusent l'aide de l'AVS. Ce qui est logique. Quand on est adolescent étayer de cette manière, ce n'est pas toujours possible en travail d'autonomie, de différenciation que vont faire tous les adolescents quel que soit la nature de leur handicap. Ce n'est pas suffisamment pris en considération, pensé. »

Ces enjeux et besoins exprimés, nous allons mettre en exergue dans un premier temps des propositions formulées ; puis, dans un second temps, des cadres de travail, des actions déjà engagés en réponse aux expressions du besoin.

3- Expression des propositions

- Des propositions de formation globale

L'enseignante de CLIS évoque « un complément de formation » qui viendrait enrichir les modules ASH suivis lors de la formation initiale et permettrait de travailler plus facilement avec des élèves d'un dispositif comme la CLIS : *« même si les jeunes professeurs des écoles ont suivi des modules ASH dans leur formation initiale, un complément de formation leur serait utile pour travailler avec les élèves d'un dispositif comme la CLIS. »* La psychologue de l'Education propose aussi que tous les enseignants puissent suivre les premiers paliers du parcours BEP ASH³. Aujourd'hui, les formations au CAPASH et 2CASH permettent d'obtenir les qualifications requises pour être reconnu enseignant spécialisé. Or, il s'agirait de permettre à tout enseignant l'accès à cette formation sans pour autant viser la qualification. Ainsi, les bases communes d'informations, de réflexions, de constructions d'outils... permettraient d'envisager plus sereinement la scolarisation d'un élève en situation de handicap. *« Ouvrir la formation CAPASH et 2CASH à tous les enseignants –et non réserver ces formations aux enseignants spécialisés -au moins sur les premiers paliers⁴ de manière à pouvoir anticiper, se dire : « si un jour j'accueille un élève en situation de handicap, j'aurai des points d'appui. »*

- Des propositions d'accompagnement

La personne-ressource est un sérieux atout pour l'évolution des pratiques. C'est un réel accompagnement de proximité en termes de soutien, d'échanges, de conseils, de propositions, d'élaboration d'outils. Sa généralisation pourrait être un atout majeur. *« Au près des enseignants, développer le nombre de personnes-ressource est le premier élément qui devrait s'imposer. Ces personnes viendraient dans les classes soutenir les enseignants, donner des conseils, observer, donner des outils. Le trouble peut faire peur. Mais, si on sait qu'une trousse à outils est prête, qu'une personne peut nous aider... (psychologue de l'Education)*

4- Réalisations et points d'appui

Si comme nous l'avons décrit, les enseignants sont mobilisés pour opérer des évolutions relatives à l'application de la loi et ainsi adopter les principes de l'Ecole Inclusive, l'engagement institutionnel détermine la réussite de ce nouvel enjeu⁵.

- Cadre général

La reconnaissance d'un métier qui évolue, qui s'apprend ! : Etonnamment, si l'exercice d'un métier est associé à une formation adéquate, celui d'enseignant dérogerait à

³ Fait référence au dispositif de formation propre à l'enseignement catholique

⁴ Toujours au sein de ce dispositif de formation.

⁵ Tel que l'entretien avec le cadre ASH le montre

cette règle. Affirmer : « *C'est un métier qui s'apprend. On n'a pas un « don » ! et surtout pas parce que l'on est bon dans telle ou telle discipline* » (cadre ASH) semble relever encore d'une gageure et mérite d'être réaffirmé. Dans cette perspective, l'Institution se doit d'impulser ce cadre : « *Cela signifie que l'Institution a aussi à faire un effort d'information et de formation* » *Des choix académiques s'imposent* ». (Cadre ASH)

Le pilotage académique : Le principe de subsidiarité peut signifier une certaine fragilité puisque les orientations prises au niveau académique n'ont pas obligatoirement de caractère pérenne. « *Je précise là encore que ces orientations, cette organisation correspondent à des choix soutenus par le recteur notamment en termes de postes attribués. Rien d'ailleurs ne garantit le caractère pérenne de cette situation. Pour l'instant, la direction de l'académie garantit le maximum pour développer cette école inclusive, mais un autre recteur peut engager d'autres choix.* » (Cadre ASH) Néanmoins, les orientations, les décisions prises au niveau académique déterminent la qualité de l'environnement propice à répondre aux exigences de la mise en place de l'Ecole Inclusive ainsi qu'aux attentes des enseignants. Les réalisations et propositions de l'Académie de Paris illustrent cette affirmation.

- Ainsi, **au niveau de la réflexion et d'un plan de formation** : La réflexion s'articule autour de six chantiers : la **coéducation, l'accompagnement** : (l'AVS : la seule réponse ? comment ? Pourquoi ? quelle forme de coopération, de partenariat ?), **l'orientation et insertion**, la mise en **accessibilité pédagogique** (le « *cœur de la machine* », comment rendre accessible les connaissances et les compétences), **la médiation culturelle**, et **le partenariat : coopérer collaborer** avec le médico-social et le sanitaire (comment développer l'école pour tous avec ces partenaires ?). Ces six chantiers définissent le plan académique de formation pour la scolarisation des élèves en situation de handicap.
- **Au niveau de l'organisation** : La répartition des dispositifs particuliers dans les établissements est un impératif (CLIS, ULIS, UPE2A (allophones), espace relais, dispositif relais, SEGPA). Au nom de la solidarité, le maximum d'établissements sont engagés dans la démarche d'un accueil d'un public à Besoins Educatifs Particuliers, « *C'est une sorte de pression auprès des chefs d'établissement : « Vous n'avez pas encore de dispositif solidaire, alors vous allez avoir un dispositif solidaire* ». *A la rentrée prochaine, nous ouvrons 6 ULIS en collège. L'Académie de Paris est la première académie qui pour la deuxième année a plus d'élèves en situation de handicap dans le 2d degré que dans le 1er degré. A un moment donné chacun doit contribuer à cette mission.* » (Cadre ASH)

Le caractère volontariste d'une politique menée influe indéniablement sur la mise en œuvre des principes de l'Ecole Inclusive surtout si cette forme de coercition est accompagnée de dispositifs d'Aide réactifs.

- **Des dispositifs et projets d'Aide aux enseignants**

Ces dispositifs d'Aide aux enseignants peuvent répondre au besoin de formation, d'accompagnement de proximité. Nous soulignons ici les dispositifs pris par l'académie dans laquelle le cadre ASH travaille ; en ce sens qu'ils montrent la nécessité d'une politique pensée et concertée.

Aide dans un cadre général

- **Le dispositif personnes-ressources**⁶ Cette équipe de professeurs ressources du 1^{er} et 2^d degré est pilotée par la responsable cadre ASH. Ils effectuent un travail en réseau et sont extrêmement mobiles. Dans un premier temps, suite à une alerte émanant d'un parent, d'un enseignant, d'un inspecteur ou d'un médecin scolaire, la responsable cadre ASH intervient auprès de l'équipe pour faire un point. Puis, si besoin une personne-ressource est envoyée pour suivre la situation. Par ailleurs, les professeurs ressources peuvent intervenir dans ce qu'on appelle des stages FIL : Formation d'Initiative Locale. Ils travaillent alors avec des équipes sur le terrain autour d'une thématique. Cela se monte en quelques semaines. Aussi, ces professeurs ressources peuvent intervenir sans passer par la voie hiérarchique, mais à la demande de l'un ou l'autre des professionnels, des parents.
Ces caractéristiques comme : L'implication de la responsable ASH ainsi de la hiérarchie sur le terrain suite à une demande, puis, le relais pris par ces enseignants personnes-ressources pour travailler avec l'équipe concernée, la réponse rapide formulée en terme de formation, les initiatives possibles des enseignants personnes-ressources en termes de réponses plus ponctuelles à une problématique, offrent aux établissements un sérieux appui.
- **Dispositifs d'accueil d'élèves à Besoins Educatifs Particuliers**⁷ Certains élèves ont un comportement qui trouble particulièrement les équipes enseignantes. Un accompagnement spécifique peut alors être proposé : « Nous faisons ce travail de ne pas laisser l'école se débrouiller seule quand elle ne peut plus assumer. Nous avons monté aussi des dispositifs pilotes pour des élèves à troubles du comportement qui ne sont pas handicapés, malades, allophones mais qui font « exploser » des classes. » (cadre ASH)
- **Le dispositif de « médiation d'urgence R'école**» Ce dispositif est proposé aux élèves du 1^{er} degré. Deux enseignants spécialisés y travaillent. La demande est dans un premier temps adressée aux inspecteurs puis ensuite envoyée au service. Un enseignant se déplace dans l'établissement, échange avec l'équipe, rencontre la famille, refait du lien, réalise une expertise. Un médiateur (quelques AVS formés à la médiation) peut alors être proposé pour accompagner l'élève pendant sept semaines (temps nécessaire à la reprise de dialogue et à l'élaboration d'un plan d'aide. Si besoin, une expertise extérieure peut être demandée : bilan orthophonique, pédopsychiatrique ou autre pour avoir un autre regard et réfléchir ensemble. Chaque année, environ cent situations de crise en maternelle et en élémentaire sont gérées.
- **Des espaces-relais** Deux petits espaces-relais ont été créés pour des enfants pour lesquels être élève est compliqué et pour qui les parents ne veulent pas accepter un certain nombre de prises en charge. Ces élèves sont encadrés par deux enseignants spécialisés, une psychologue scolaire responsable de la cellule d'urgence et quatre AVSco.

⁶ Voir plus précisément l'entretien de Madame Odile Fillastre Faure

⁷ idem

Ces différentes propositions permettent d'offrir des recours efficaces. « *On ne déscolarise quasiment plus aucun élève avec des troubles du comportement à Paris.* » (Cadre ASH)

Aide à l'adaptation pédagogique

- **La différenciation**

Information : Pour la responsable cadre ASH, une des missions premières des différents protagonistes du pilotage de l'Education nationale est d'informer, de partager les connaissances relatives aux différentes modalités de différenciation pédagogique. « *Donc notre travail de contribution au pilotage de l'Education Nationale, comme celui de chacun de nos conseillers pédagogiques, des formateurs du second degré, de l'INSHEA, c'est de partager ce que nous avons construit patiemment de l'état actuel des connaissances sur les différentes modalités de différenciation pédagogique* »

- **Un travail de différenciation pédagogique autour d'un dispositif lecture⁸** Ce projet intitulé « *prévention des troubles de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture-Paris Santé Réussite* » a été conçu en partenariat avec le docteur Billard du Centre de Référence du Langage de Kremlin Bicêtre ainsi que la Ville de Paris. Deux constats ont motivé ce projet : un nombre trop important d'élèves non lecteurs en fin d'école élémentaire, ainsi que les résultats d'une enquête révélant que 29% des enfants accueillis par les orthophonistes n'avaient pas besoin de ce suivi. Celui-ci répondait plutôt à des parents « sur-angoissés ». Par contre, 31% des enfants ayant des troubles et nécessitant un soin spécialisé n'y avaient pas accès. Sont concernées 180 classes de GS CP CE1 dans les 10^{ème}, 11^{ème}, 18^{ème}, 19^{ème} et le 20^{ème} arrondissement de Paris avec des enseignants volontaires. Douze heures puis neuf heures de formation sont proposées aux enseignants autour de la problématique « ce qu'est apprendre à lire ». Les bases théoriques sont actualisées. Des outils comme la trame de séance, des propositions d'adaptation, sont fournis aux enseignants. Un accompagnement dans la mise en œuvre est organisé. Une conseillère pédagogique est à plein temps sur ce dispositif. Le suivi des élèves est organisé : trois prises en charge pédagogique d'une demi-heure par semaine pour ceux qui sont en difficultés discrètes et sévères et aussi pour ceux qui ont des difficultés sévères, une orientation pour une prise en charge orthophonique et autre. Les résultats sont probants : « *le nombre d'élèves en difficulté a diminué. Au regard de petites évaluations semi-collectives dans des classes de GS CP CE1 sur des niveaux du lexique oral, de phonologie, du code alphabétique... ; au moins 15% et jusqu'à 20 voire 24% d'enfants étaient en difficulté d'apprentissage : difficultés discrètes et ou sévères ; on retombe à une prévalence de 7%, prévalence actuellement reconnue des troubles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.* »

Aussi, un point fondamental est mis en avant : l'enseignant n'est plus tout seul dans la classe. Ces éléments répondent aux ressentis décrits par les enseignants sur leur solitude, leurs attentes en termes d'informations, d'aides, de conseils, d'échanges.

⁸ idem

Ce projet d'accompagnement pédagogique montre comment l'institution assume son rôle de pilote, de suivi, d'apprentissage même du métier autour de la question centrale qu'est la différenciation, base de l'Ecole Inclusive.

- **La recherche** : Favoriser la participation des enseignants à des groupes de recherche en lien avec des équipes universitaires contribue à penser, exercer son métier dans un cadre dynamique individuel et collectif. Cet investissement permet de renforcer le « sentiment de compétences », d'asseoir sa pratique et son identité professionnelle en fonction d'une meilleure compréhension des enjeux. L'expression « enseignant acteur du système » fait sens. *« Aussi, il faut que nous permettions à nos enseignants de faire de la recherche. C'est très important car c'est une dynamique. »* (Cadre ASH)

Aides plus spécifiques

- **L'analyse réflexive** : Le caractère novateur et spécifique des missions de l'Enseignant Référent et de la personne-ressource a fort probablement favorisé l'organisation de ces temps d'analyse réflexive. La responsable cadre ASH fait état de cette proposition : *« Tous les enseignants Référents, personnes-ressources et autres ont accès à des analyses de situations professionnelles proposées sur la base du volontariat. »*

Ces différentes propositions montrent que des réponses aux attentes des enseignants sont possibles. Il s'agit d'actions de formation et d'accompagnement organisées autour de deux pôles : celui de la réponse « au terrain » et celui de la réflexion, de la contribution à la recherche. Celui de la réponse « au terrain » offre par la proximité, la réactivité de l'accompagnement, un étayage nécessaire à la réalisation du métier d'enseignant dans un cadre dynamique et porteur de sens. Celui de la réflexion, de la contribution à la recherche permet la compréhension et la distanciation inhérentes à la perception des enjeux et des principes de l'Ecole Inclusive. L'implication des enseignants, leur contribution à la construction déterminent la réussite de cette Ecole ambitieuse.

Face à la forte demande d'accompagnement et de formation, les différents entretiens montrent des possibles à explorer ; en particulier avec l'idée de personne ressource comme acteur de proximité permettant un étayage des pratiques au sein des établissements.