

La reconnaissance et l'application de la loi

*Si reconnaissance il y a, son application et surtout les implications que la loi sous-tend en termes de positionnement et de pratiques pédagogiques déstabilisent le métier d'enseignant.*

### 1- Une loi reconnue

Le caractère injonctif de la loi a pu bousculer des représentations, des pratiques. Néanmoins, pour tous, la loi s'est imposée. *« Le fait que ce soit une question de droit amène à ce qu'il n'y ait pas de question. C'est peut-être vécu comme imposé mais maintenant ce n'est pas renégociable.*

*(Enseignante E)* Indéniablement, le temps a permis une appropriation par les enseignants. Des expressions comme : un « *réel cheminement de la pensée* », une « *véritable révolution culturelle* » illustrent le fait que les enseignants ont évolué à partir de 2005.

#### La scolarisation des élèves en situation de handicap

Ainsi, en premier lieu, la perception de la scolarisation des élèves en situation de handicap a évolué. Auparavant, le travail des enseignants spécialisés plus particulièrement et de quelques autres enseignants s'inscrivait dans le contexte de la loi de 1975. La reconnaissance des deux entités : enseignement spécialisé et enseignement ordinaire prévalait. Ainsi, pour la majorité des enseignants, la scolarisation d'un élève « handicapé » avait un caractère exceptionnel. *« Avant 2005 : j'avais alors l'impression que l'accueil de l'élève handicapé restait exceptionnel, un coup de chance donné personnel. »* (Enseignante Référente). Les exigences scolaires ne concernaient pas obligatoirement ces élèves : *« En fait, avant que cette loi passe, j'ai le souvenir que les enfants reconnus handicapés étaient très vite un peu mis de côté. »* (Enseignante E). La situation pouvait être d'ailleurs remise en cause au nom de la « souffrance » de l'enfant concerné. Aujourd'hui, la scolarisation de tous les enfants est une réalité. *« Déjà la première chose la plus importante c'est que tous les enfants peuvent être scolarisés ce qui n'était pas forcément le cas auparavant. »* (Enseignante E). La loi s'inscrit dans le cadre éthique de l'Ecole inclusive et du métier d'enseignant. Les enseignants n'interrogent pas ou plus les principes du nouveau paradigme : « la scolarisation de tous ». Ainsi l'exprime la responsable cadre ASH : *« Ce que je constate c'est qu'aujourd'hui 10 ans après la loi, les enseignants, à quelques exceptions, trouvent normal que tous les enfants soient scolarisés. Ce n'était pas gagné il y a 10 ans ! Cela est vrai aussi bien pour le 1<sup>er</sup> degré que pour le 2<sup>nd</sup> degré. Les enseignants ont opéré une **réelle révolution culturelle**. A partir de 2005, les enseignants ont accepté l'idée que c'était un droit. »* (Cadre ASH) D'ailleurs, certains enseignants et équipes de direction ont découvert alors une population d'élèves qu'ils ne connaissaient pas : *« Les 10 ans de la loi cela a été aussi, me semble-t-il pour l'équipe pédagogique élargie c'est à dire à la fois les enseignants mais aussi les équipes de direction, la prise de conscience qu'existaient à côté de l'école, des lieux où des jeunes d'âge scolaire étaient accueillis et n'étaient pas scolarisés. 80% d'entre eux l'ignoraient. »* (Cadre ASH) Lors des dix années écoulées, la situation a considérablement progressé. Il semblerait que l'injonction posée a conduit à une évolution notoire des pratiques professionnelles.

#### L'accompagnement

Si l'on observe la question de l'accompagnement, des incompréhensions ont disparu. Ainsi, par méconnaissance, dans les premières années, certaines attitudes pouvaient même relever de la faute professionnelle. Par exemple, certains enseignants refusaient la présence de l'AVS dans la classe ou au collège comme le relate un parent d'élève : *« En 2009, lors des Portes Ouvertes des collèges nous précisions : « notre enfant va entrer en 6<sup>ème</sup>. Il a des difficultés. Il est aidé par un AVS. » J'ai entendu un professeur dire : « ah non un élève avec un AVS n'a pas sa place en 6<sup>ème</sup> » Aujourd'hui, aucun enseignant ne dirait cela. C'est bien là l'évolution. Il y a un **réel cheminement de la pensée**. »*

Aujourd'hui, c'est l'accompagnement par l'AVS, systématisé les premières années qui est questionné. En effet, les interrogations ont évolué notamment autour de la notion de besoin de l'élève.<sup>1</sup> *« Puis, la notion de besoin s'est construite autour des années 2010... On s'est posé la vraie question : « qu'est-ce que le besoin d'un enfant, d'un élève ? Est-ce que l'Ecole y répond ? Est-ce que l'AVS est la bonne*

---

<sup>1</sup> Rubrique AVS

*réponse d'aide ? Car, l'effolement, le « comment faire » du début avaient trouvé cette réponse un peu magique : l'AVS ! »* (Enseignante Référente) L'ancrage dans cet autre contexte définit de nouvelles pratiques professionnelles.

### **Des pratiques professionnelles adaptées**

Les enseignants se sont mobilisés. Ils ont su s'adapter, s'organiser en équipe, trouver des ressources.<sup>2</sup> La qualité des inclusions s'est améliorée. Le caractère quelque peu brutal et mal géré des premières inclusions s'est estompé : *« quand la loi est passée ; cela a été assez frontal. On a eu beaucoup d'inclusions mal gérées parce que c'était nouveau. Aujourd'hui, c'est un peu plus posé. »* Les enseignants sont de plus en plus nombreux à s'investir dans la démarche. C'est ce que décrit par exemple l'enseignante de l'ULIS : *« Depuis l'ouverture, le nombre de professeurs qui gravitent autour de l'ULIS augmente chaque année. Cette année, 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 professeurs sont partie prenante du projet. Ce n'était pas imaginable il y a 5 ans. »* L'enseignante de CLIS aussi précise l'évolution des autres enseignants de l'école concernant les inclusions : *« Les enseignantes sont coopérantes. C'est acquis dans cette école que les élèves de la CLIS rejoignent les classes. Jamais, un enseignant ne s'y oppose ce qui n'était pas le cas à l'ouverture du poste. Au fil du temps, ce fonctionnement s'est installé. »*

La notion d'évolution, d'une pratique professionnelle marquée positivement par « avant la loi » et « après la loi » est particulièrement significative pour les enseignants spécialisés. Leurs propos font état d'une nouvelle conception concernant la scolarisation de l'élève handicapé qui définit une réelle implication, une meilleure collaboration et une réflexion plus riche. Ainsi, une nouvelle posture enseignante est perceptible : d'une posture quasi de spectateur à celle d'acteur d'un système. Un acteur travaillant, réfléchissant en réseau partenarial qui investit les instances comme l'Equipe de Suivi et de Scolarisation. *« La CCPE prenait des décisions sans que j'ai le sentiment d'avoir un rôle à jouer si ce n'est celui de présenter le dossier. Nous n'étions pas partenaires. C'est une grande différence avec ce que nous vivons aujourd'hui en ESS. »* (Enseignante Référente alors enseignante E) *« La SEGPA travaillait déjà avec un SESSAD ITEP, un SEFFIS. Les premiers élèves avec dossier MDPH ont été accueillis. Le travail avec les professionnels extérieurs s'est renforcé. Les premières ESS ont entériné cette collaboration. (Enseignante ULIS alors enseignante en SEGPA) Ce nouveau contexte d'exercice du métier dynamise les pratiques et est vécu positivement. « J'ai eu un regard très positif sur cette loi. Je l'ai perçue dans ma pratique quotidienne comme un plus, une réflexion commune sur le comment accompagner ces élèves en difficulté ainsi que leur famille. Et non pas comme quelque chose de pesant ».*

Cependant, ces constats positifs posés ne peuvent occulter les difficultés exprimées par l'ensemble des protagonistes de l'Ecole sollicités pour l'enquête.

## **2- Une loi déstabilisante**

### **Injonction et incompréhension**

En effet, cette reconnaissance acquise, les termes employés « confronté, forcé, imposé, rapport de force, contrainte, incompréhension » illustrent le caractère brutal, injonctif de l'application de la loi dont les effets perdurent. *« Ainsi, la loi a permis ou plutôt **confronté** tous les enseignants à s'emparer de l'esprit de la loi : « c'est à l'environnement de s'adapter au handicap ». (Psychologue de l'Education) « On les (les professeurs) a mis devant le fait accompli. » (Adjointe de direction collège) « D'une certaine manière, la loi a **forcé** une situation. » (Directrice d'école) « J'ai ressenti alors fortement l'installation d'un **rapport de force** avec des associations animées de fortes convictions. Le droit s'imposait. Les écoles vivaient dans la **contrainte**. Les équipes enseignantes majoritairement non formées, dans l'**incompréhension**. (Enseignante Référente) Les inclusions se sont malgré tout organisées dans un contexte nouveau et déstabilisant. Celles-ci sont vécues différemment en fonction du champ du handicap concerné. Lorsque l'inclusion relève du champ sensoriel cela semble*

---

<sup>2</sup> Rubrique Formation et Accompagnement

plus facile à concevoir que lorsqu'il s'agit d'une situation relevant de Troubles Envahissants du Développement. « *Globalement, de nombreux enseignants ont découvert toute une population d'enfants qu'ils ne connaissaient pas. Les inclusions se sont organisées. Cette situation était totalement novatrice même si certains accueils sur le versant sensoriel étaient déjà là. Par contre tout ce qui était du champ de l'autisme, des Troubles Envahissants du Développement était **nouveau et déstabilisant*** ». (Psychologue de l'Education). Ces situations interrogent voire déstabilisent les enseignants.

### **Des répercussions sur le vécu des enseignants**

Un réel désarroi demeure éminemment perceptible. Se développent ainsi un sentiment d'abandon, de solitude : « *Certains enseignants se sentent **abandonnés***. (Représentante parents) « *On peut être **perdu**. On bricole. Ce besoin existe pour tous les enseignants. Besoin qu'on nous aide dans la recherche de réponse. Quelque fois, on se sent **seul***. (Enseignante spécialisée E). Une forme aussi de fragilisation, de déstabilisation de l'identité professionnelle est présente : « *Ce qui demeure chez les enseignants, c'est la peur. **La peur de ne pas être capable de***. » (Psychologue de l'Education) Un sentiment d'incompétence s'instaure : « *Je n'ai pas forcément les compétences qui correspondent au handicap. Là, c'est compliqué*. » (Enseignante E) Le positionnement est peu sûr. Cette question peut se poser : « *quel est mon métier ?* »

« *A certains moments, je ne suis plus enseignante. Je suis une infirmière psychiatrique, une éducatrice*. » (Propos d'une enseignante de CLIS rapportés par la représentante des parents d'élèves) La définition des missions peut être floue au sein même de l'équipe pédagogique. Elle relève souvent du tâtonnement d'une organisation plus que d'une démarche pédagogique. Par exemple, l'Enseignante E décrit une situation qui la préoccupe : celle de l'attribution d'un AVS pour un élève et ce qu'elle peut induire dans une équipe pédagogique. Dans la majorité des situations, lorsqu'un AVS accompagne un élève dans une classe, l'enseignant E n'intervient plus auprès de l'enfant. La première raison invoquée concerne la lourdeur de l'organisation pour l'enseignant de la classe. « *A ce moment-là, les enseignants me demandent beaucoup moins d'intervenir pour des raisons pratiques. Quand l'AVS est en classe et que je dois sortir l'enfant c'est un peu compliqué. Me faire intervenir dans la classe en plus de l'AVS au niveau de l'organisation pour l'enseignant c'est aussi difficile. C'est trop lourd pour les enseignants. Ils ont beaucoup de mal et je peux l'entendre. Ils ont déjà l'AVS ; en général au moins un mi-temps dans la classe, 9H voire 13 heures. Aussi, avoir en plus le poste E au niveau des aides cela devient très compliqué*. » La seconde raison citée relève de la difficulté à élaborer un projet à trois par le manque de temps mais surtout par la difficulté à définir la position, le rôle de chacun. Alors, l'arrêt du suivi est décidé sans s'interroger sur l'opportunité de cette décision au regard des besoins de l'élève. « *Des questions se posent : comment se positionner les uns par rapport aux autres ? Quelle est la place de l'AVS ? Celle-ci peut se sentir un peu inutile. Comment trouver du temps pour pouvoir lui expliquer ce qu'on aimerait faire* » Les enseignants se mettent alors en quête d'aides.

### **A la recherche de recours, de soutien**

Or, les personnes et instances pouvant faire référence semblent ne pas apporter le recours ou soutien attendu. Les enseignants peuvent ne pas trouver de soutien auprès de leur Chef d'Etablissement. « *Les Chefs d'Etablissement ne font pas toujours les liens nécessaires*. » (Parent d'élèves)

L'Equipe de Suivi et de Scolarisation est reconnue être un moment important qui permet la rencontre des différents protagonistes, les échanges ainsi que la prise de décision collective. Cependant, cette instance de travail reste insatisfaisante en raison de sa fréquence (une seule ESS par an) et ainsi du manque d'échanges nécessaires à la compréhension de la situation et au suivi de l'élève. « *L'ESS est un moment important. C'est malheureusement la seule fois où on peut tous se rencontrer : enseignants, les autres intervenants auprès de l'enfant : psychologue, médecin...et la famille. Nous prenons des décisions ensemble mais les échanges manquent*. » (Enseignante CP) Aussi, la charge de travail de l'enseignant Référent est telle qu'il lui est difficile de se rendre disponible. « *Il y a une seule ESS par élève et par an. C'est la seule fois où je rencontre l'Enseignante Référente. Elle suit de très nombreux dossiers sur la ville. Le manque de disponibilité, de temps face à sa charge de*

*travail nous amène à des contacts surtout par mail. » (Enseignante CLIS) Alors, que faire ? Se débrouiller, « bricoler » seul(e) sont des réponses formulées par les enseignants. « Ce qui m'a surpris c'est que lors de notre formation qui s'est déroulée au moment de la promulgation de la loi, jamais n'a été évoquée cette loi, son application, ses incidences pour l'école ! Il a fallu apprendre, s'informer par nous-mêmes » (enseignante CP). « Pour certaines situations, personnellement je cherche sans toujours trouver l'aide adaptée... Il y a des réponses que l'on n'a pas. » (Enseignante E)*

Ce climat émotionnel ainsi qu'une certaine méconnaissance des finalités et des attendus entraînent des positionnements et des pratiques peu adaptés. Ces différents ressentis peuvent créer un climat de travail peu propice à la réflexion nécessaire à la maîtrise des nouveaux enjeux.

### **3- Des attitudes et pratiques inadaptées**

Des résistances à la scolarisation de tous sont patentées. « Pour la plupart des enseignants du 2<sup>d</sup> degré, tous les enfants peuvent être scolarisés mais pas forcément en cursus ordinaire. Il y a toujours cette résistance. Donc, ils sont favorables au développement des ULIS, des UE ». (Cadre ASH) Des demandes inadéquates comme l'exigence d'un AVS sont encore récurrentes. « S'il n'y a pas d'AVS, l'accueil n'est pas possible ». (Parent d'élèves) Le travail de collaboration avec les partenaires pour répondre aux besoins de l'élève marque des incompréhensions : « Comment travailler avec les autres professionnels au sein de l'école ? » (Directrice d'Ecole) « Il y a cours ». Cela semble prioritaire. Pourtant, s'il y a un SESSAD ; c'est qu'il y a un besoin. Alors nous devons nous adapter. Nous sommes bien obligés. A nous d'entendre ces résistances. » (Psychologue SESSAD) Un élément particulièrement préoccupant est développé aussi : finalement la loi pourrait favoriser la médicalisation d'une situation d'élève particulière. Une difficulté d'apprentissage est rapidement identifiée comme symptôme d'une pathologie. La reconnaissance de la situation de handicap ne permet plus de laisser place pour l'élève à une évolution personnelle. « On a tendance à trop médicaliser et dire par exemple : « il a des difficultés en écriture, il fait beaucoup de confusions donc c'est une dysorthographe » Alors on pense à l'envoyer faire un bilan. On ne sait pas comment l'enfant peut évoluer, s'adapter. » (Enseignante E) D'une certaine manière, l'Ecole se dégage de sa responsabilité. « Quelquefois, il suffirait de savoir que tel enfant a telle grande difficulté dans un domaine pour penser à un aménagement sachant qu'une fois que le dossier est fait, c'est comme si tout était réglé. » (Enseignante E)

Si, comme nous l'avons décrit, des éléments positifs s'organisent au fil du temps ; ces différents constats reflètent la complexité des réalités de la mise en œuvre de la loi. L'ensemble des acteurs sont conscients de cette situation et unanimes pour dénoncer un manque crucial de formation et d'accompagnement. De fait, il semble bien que pour la majorité des enseignants malgré un volontarisme et une adaptation réels, la compréhension, les enjeux de la loi, de son application ne font pas vraiment sens. Le respect et la mise en œuvre des principes de l'Ecole inclusive sous-jacents semblent manquer d'assise. D'ailleurs, la plupart des enseignants (hormis des enseignants spécialisés) n'y font pas référence. Ce contexte décrit à partir des expressions des différents entretiens ressemble à un vaste chantier établi sur des fondations fragiles laissant place trop souvent à des tâtonnements, des pratiques peu sûres ! La construction repose souvent sur des démarches empiriques. La formation et l'accompagnement sont les facteurs premiers cités par l'ensemble des professionnels et des parents en termes de besoins et de clés de réussite. Nous allons développer ces points de vue dans la rubrique « **formation et accompagnement** ».