

L'inclusion

L'École inclusive revêt des pratiques inclusives différentes et les différents entretiens font une place importante au terme « inclusion ». Aujourd'hui, pour de nombreuses situations de handicap, l'inclusion s'organise autour des dispositifs ULIS¹. Cette organisation si elle peut interroger le principe même d'école inclusive reste majoritairement plébiscitée par les enseignants entendus et vécue comme appui, recours.² Les enseignantes spécialisées en dispositif expriment leur quotidien autour de cet enjeu qu'est l'inclusion avec enthousiasme même si elles pointent des difficultés. L'intérêt de l'inclusion en milieu ordinaire sans dispositif est peu développé par les professionnels de l'école lors des entretiens et s'il est abordé c'est en termes de questionnement. Cependant, la représentante des parents d'élèves, au regard de son expérience, préconise plutôt l'inclusion en milieu ordinaire sans dispositif mais cadrée et accompagnée. Les jeunes lycéens évoquent l'inclusion qu'ils nomment « intégration » comme une évidence, une organisation qui devrait être l'ordinaire de l'école et de la société. Les propos relatifs à l'inclusion sont restitués selon ces deux notions : « inclusion et dispositifs » et « inclusion en milieu ordinaire sans dispositif ». Pour chaque notion, trois axes seront développés : les réussites et les points d'appui puis les réserves, les résistances et les interrogations et enfin les évolutions proposées. Cependant, cette dichotomie n'est-elle pas à interroger précisément dans une perspective de réflexion plus complexe sur la notion de l'inclusion ?

Inclusion et dispositifs

Les propos des lycéens semblent faire consensus en évoquant des besoins particuliers en termes d'attention et d'aide pris en charge en dispositif : « *Il est vrai qu'ils ont besoin de plus d'attention, et d'aide. C'est pour cela que notre école a ouvert une classe particulière et que certains d'entre eux peuvent suivre des cours comme nous, avec nous.* »

Cadre général

La banalisation-Dans les établissements aujourd'hui, l'inclusion des élèves du dispositif ne fait plus débat, soit parce que cela a été imposé dès l'ouverture du dispositif. C'est ainsi par exemple que l'exprime la directrice-adjointe de collège : « *On a ouvert avec obligatoirement des enfants inscrits dans une classe ordinaire. A la rentrée, les professeurs reçoivent la liste de leurs élèves avec une précision ULIS pour l'élève concerné.* » soit parce qu'au fil du temps, les enseignants sont peu à peu entrés dans la démarche comme le décrit l'enseignante d'ULIS : « *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.* »

L'organisation des inclusions- Selon les établissements, l'organisation est différente. Par exemple la directrice-adjointe précise que sont distingués les temps d'inclusion à visée sociale qui ont un caractère obligatoire : EPS, Arts Plastiques et musique : « *Pour les temps sport, arts plastiques, musique cela représente environ 5 heures d'inclusion pour un élève* », et les temps d'inclusion spécifiques en fonction des appétences et compétences des élèves

¹ Le terme a été unifié en Aout 2015 dans la circulaire ... abandonnant le terme de Classe pour l'enseignement élémentaire, privilégiant ainsi la notion d'Unité.

² Voir rubrique « acceptation de la loi »

sur des disciplines précises comme SVT, technologie histoire-géo et ateliers SEGPA : *« Pour les 12 élèves les inclusions vont de 5h à 17 heures par semaine. Il y a beaucoup de souplesse bien évidemment. Certains élèves selon leurs appétences et non leurs compétences, peuvent être inclus en Sciences et Vie de la Terre, en technologie, en histoire géo -bien que ce soit plus difficile- et pour les plus grands dans l'atelier SEGPA pour découvrir les métiers. D'autres pourront suivre des cours en mathématiques ou en anglais : « Puis, pour un ou deux élèves qui sont porteurs d'un handicap -qui n'altère pas trop le cognitif malgré leur grande fatigabilité- ce peut être en mathématique ou en anglais. »* Pour l'enseignante d'ULIS dans un autre établissement, l'organisation est autre. Il y a la recherche d'une adhésion des enseignants au projet de l'élève. On pourrait dire que l'enseignante de l'ULIS, adopte un rôle de médiatrice entre les besoins de l'élève et les capacités de l'enseignant à entrer dans la démarche. Les disciplines « appuis » sont sensiblement les mêmes que dans l'autre établissement : *« D'entrée de jeu, on a assez vite travaillé avec les professeurs d'EPS. Les élèves accueillis cette première année étaient majoritairement des garçons qui bougeaient bien, étaient à l'aise dans leur corps. D'où le choix de cette discipline. Ensuite, pour ces enfants d'ULIS pour la plupart créatifs, nous avons proposé une seconde discipline ; celle des Arts Plastiques puis celle de la musique. Petit à petit, cela a évolué. Les professeurs curieux ont proposé de travailler en histoire-géo, en SVT. Cela s'est fait doucement, de gré à gré au départ avec des professeurs plus sensibilisés à ces enfants en difficulté. Puis, peu à peu les choses se vivent. Cinq ans après l'ouverture, certains élèves vont en inclusion en 3^{ème} pour l'histoire-géo. »*

Qualités du dispositif- Il est entendu que le dispositif représente une forme de havre offrant un appui, un étayage, un temps de pause nécessaire pour réussir les temps d'inclusion en classe. Ainsi, la directrice-adjointe de collège décrit la situation d'une élève : *« Pour ces 17 heures sur 25 heures en 5^{ème}, on nous dit alors pourquoi ne pas l'inclure totalement. Mais, ce n'est pas si simple, l'élève à laquelle je pense est extrêmement fatigable. Quand elle revient au dispositif elle s'effondre sur une chaise ! Elle donne énormément. »* L'enseignante de l'ULIS évoque un lieu de parole, de construction, un lieu pour se ressourcer, pour « mieux partir » ! *« Aujourd'hui, conserver le petit groupe ULIS et ses temps de regroupement est très important. C'est un lieu porteur. Avec maintenant ces 5 années de recul, je trouve que ces élèves de l'ULIS ont notamment redoré leur estime d'eux-mêmes, retrouvé confiance en eux. Le dispositif est un lieu de parole, de construction. Dans ce lieu, ils viennent se ressourcer pour mieux rebondir à l'extérieur. »* Ainsi, le dispositif assoie la qualité de l'inclusion et favorise la réussite des élèves.

Réussite pour les élèves

Le développement de l'estime de soi- L'inclusion des élèves des dispositifs est signe de réussite et contribue au développement du sentiment de compétence ainsi que de l'estime de soi. L'enseignante d'ULIS précise : *« La plupart des élèves ont envie de suivre beaucoup de cours en classe ordinaire »*. Se jouent des sentiments comme le contentement, la fierté. L'enseignante de CLIS emploie ces expressions : *« Ils sont contents d'aller dans une autre classe »*. *« Les enfants sont fiers de participer aux cours, à des projets et des activités »*.

Les progrès scolaires- L'enseignante s'étonne de leurs progrès : *« Je suis étonnée parfois par leurs progrès, leurs apprentissages »*. Elle note leur plaisir d'apprendre. Et aussi leurs capacités à s'adapter, à dissocier ce qui se travaille en classe et dans le dispositif : *« Ce matin, nous avons travaillé sur les verbes. Ils ont envie d'apprendre, de trouver. Je les sens contents,*

fiers. Ils comprennent que dans le dispositif on prend le temps d'étudier certaines notions et puis qu'en inclusion c'est différent. Ils gèrent bien cette situation. ». Nous pouvons percevoir une dynamique : « C'est stimulant d'aller dans les autres classes. Ils ont envie de montrer ce qu'ils sont capables de faire. »

C'est bien l'organisation du contexte qui va favoriser la qualité, la réussite de l'inclusion.

Des conditions de réussite

Inclusion et vie de l'établissement

Le sentiment d'appartenance à un groupe est important. La participation des élèves des dispositifs aux activités et projets de l'établissement reste, favorise leur inclusion en permettant une reconnaissance mutuelle. Ainsi, l'enseignante de l'ULIS précise : « *Nous travaillons avec le lycée. C'est intéressant. C'est nouveau. Au départ, les secondes premières et terminales représentaient l'inconnu pour les élèves d'ULIS.* » Elle décrit certaines actions réalisées avec les lycéens : avec les 2d : échanges sur le thème de la culture anglo-saxonne, préparation d'un voyage au Togo, avec les terminales : soutien à une association : « *Depuis trois ans, nous travaillons avec les terminales ES qui chaque année soutiennent une association. Ils récoltent des fonds. Les élèves de l'ULIS participent à l'encadrement de l'après-midi solidaire organisé pour toutes les classes de 6ème, ils «co-animent» avec les terminales des ateliers, servent les boissons, les gouters etc* ». D'autres temps d'inclusion sont organisés sur un mode plus individuel en fonction des choix des élèves comme leur participation à la Maîtrise : « *Certains élèves sont inclus au chant à la Maîtrise. Ils chantent soit avec le groupe des 6^{ème}, 5^{ème}, soit avec le groupe du lycée. Cela dépend des élèves* ». Indéniablement ces moments partagés contribuent à faire évoluer la perception du handicap et de vivre une relation d'altérité. Les lycéens de ce même établissement s'expriment ainsi : « *Le fait d'avoir une ULIS dans l'établissement permet de prendre conscience que ce sont des jeunes comme nous.* » « *Avant (le voyage au Togo) on allait à l'ULIS mais on ne savait pas trop comment faire, comment les aider. J'avais même de l'appréhension par rapport à leurs réactions. Je ne voulais pas les blesser. Nous sommes partis dix jours avec eux au Togo. Ce voyage a transformé notre vision du handicap. C'est le fait d'avoir réalisé ce projet ensemble. Cela a permis une dédramatisation de leur maladie.* » « *Au début j'avais un peu peur. Auparavant, je n'avais jamais côtoyé de jeunes handicapés donc je ne savais pas trop comment m'y prendre ou comment leur parler. On dit souvent qu'ils sont imprévisibles, que tout va bien et que tout à coup ils s'énervent et en fait non. Après tout, eux aussi ne nous connaissent pas, ils peuvent très bien avoir peur de nous. C'est très important de se connaître. Cela évite de porter un regard négatif.* » « *Nous avons découvert des jeunes ordinaires avec qui nous avons les mêmes sujets de discussion, les mêmes centres d'intérêt.*» « *S. jeune trisomique avec qui nous partageons la chambre nous a surprises mais nous avons compris vite ses réactions.*»

Si cette dimension sociale est importante, l'inclusion autour des apprentissages reste le véritable enjeu. Ainsi, la rigueur du suivi pédagogique s'impose comme une exigence : préparation, suivi en classe, retour en classe, évaluations...

Le suivi pédagogique

La préparation- L'analyse des besoins, la mise en projet de l'élève sont des préalables au temps d'inclusion. Pour l'enseignante d'ULIS, deux dimensions sont importantes. Celle propre aux compétences que l'évaluation diagnostique, l'observation et l'échange avec l'élève vont déterminer : « *En général, après les évaluations diagnostiques, on note les capacités du jeune. Puis, en fonction de ses goûts, de sa capacité à tenir assis, suivre un cours*

de 50 minutes, sa capacité à lever la main pour prendre la parole, à demander s'il ne comprend pas. » Puis, celle relative au sens donné par l'élève, à son propre engagement : *« Je les interroge : « pourquoi voulez-vous y aller ? » Il ne s'agit pas de faire de la figuration ou d'être tranquille pendant une heure ! Il faut que ce soit bien clair ; on y va pour apprendre. Qu'ils se disent bien : « qu'est-ce que j'apprends et comment ? ».*

La préparation et le suivi en classe- La démarche d'inclusion engage les deux enseignants dans un travail de collaboration. L'enseignant(e) spécialisé(e) assume son rôle de coordonnateur, de personne-ressource³. Anticiper, préparer la séquence de travail peut contribuer aussi à donner du sens au temps de travail en inclusion pour l'élève : *« On peut aussi préparer leur travail pour la classe. Ils savent pourquoi ils y vont ».* Porter une attention aux adaptations nécessaires, proposer des outils relèvent aussi des fonctions de l'enseignant(e) spécialisé(e). L'enseignante de CLIS donne l'exemple de la copie très usitée au cycle 3. C'est un exercice complexe pour les élèves de CLIS qui ne veulent pas pour autant qu'un autre élève écrive pour eux. Aussi, l'enseignant(e) spécialisé(e) peut proposer d'utiliser différents supports : un résumé écrit, un texte à trous, des étiquettes : *« Comment faire alors me demande-t-on ? J'invite mes collègues par exemple à donner la trace écrite comme résumé ou alors donner plutôt un texte à trous car les élèves ont envie d'être actifs. Pour d'autres, une collègue prépare les étiquettes et l'élève colle les étiquettes ».* Pour un autre élève qui suit un cours de géographie, l'enseignante de CLIS invite l'enseignante de la classe à utiliser des photos, des images qui illustrent la notion. Il s'agit aussi parfois de convaincre, d'encourager l'enseignant(e) de la classe, de démontrer l'intérêt pour l'enfant du travail réalisé en inclusion avec des supports adaptés : *« L'enseignante pensait que c'était très loin de lui. Pourtant, mardi dernier à son retour, il m'a expliqué les notions de plans : premier plan, arrière-plan. Il a su me le montrer sur une photo. »*

Le retour en dispositif- C'est un moment très important qui ponctue le travail en dispositif, permet à l'élève de se raconter, d'explicitier son travail. L'enseignante de CLIS s'exprime ainsi : *« Après chaque temps d'inclusion en classe ordinaire, je demande toujours à chaque élève ce qu'ils ont fait. Ils me montrent, m'expliquent la séance. Le retour est important ; ils racontent aux autres. »*

Les évaluations- Comme l'explique l'enseignante d'ULIS, c'est l'étape nécessairement la plus différenciée : *« Les évaluations sont réalisées au cas par cas ».* Les modalités sont particulièrement adaptées. Elles peuvent être réalisées en classe, en dispositif ou autre lieu : *« Certains les font dans la classe ordinaire. Pour d'autres élèves, le professeur prépare l'évaluation et ils reviennent la faire en ULIS ou dans une classe à côté ».* Quel que soit la forme, ce sont les objectifs particuliers définis qui prévalent. Peuvent être évaluées les capacités à mémoriser, à comprendre avec utilisation ou non des supports, à rechercher une information... : *« Est évalué alors le fait d'avoir mémorisé ou non pour pouvoir répondre aux questions sans le livre ou le cahier. Pour d'autres, ce sera un travail sur comment aller chercher les réponses avec les documents mis à disposition. Les élèves peuvent être accompagnés ou non : « Ils peuvent être accompagnés d'un adulte ».* L'accompagnement répond au besoin spécifique : *« C'est un accompagnement alors sur la méthode »*
Ces points développés illustrent le caractère positif de ces inclusions réalisées à partir d'un dispositif. Pourtant, des difficultés sont décrites aussi, des réserves apportées.

³ Thème développé voir rubrique « Accompagnement et Formation »

Des réserves

Les élèves accueillis- La première remarque développée soulève la question des élèves accueillis dans ces dispositifs : des situations très diverses, certaines jugées très difficiles à gérer en référence à des pathologies et comportements associés. *« En fin de CE1, il a été orienté en CLIS avec une institutrice remarquable mais qui devait gérer des situations très difficiles. Chaque enfant même avec la même pathologie évolue différemment. »*

L'enseignante de CLIS rejoint cet avis. Elle parle *« d'un glissement des demandes d'entrée en CLIS, d'enfants qui sont très à la marge »*. Elle évoque un enfant autiste suivi en hôpital de jour qui fréquente l'école deux fois par semaine. Un objectif de socialisation est posé par la MDPH. Travailler des temps d'inclusion semble difficile : *« Pour ces enfants concernés, c'est très difficile d'évoquer des temps d'inclusion. »*

Par ailleurs, si l'on reprend les points développés en amont, des propos contradictoires sont énoncés.

Un certain mal-vivre- En ce qui concerne le fait que des élèves peuvent être « fiers » et « contents » ; pour d'autres cela peut être vécu difficilement. Ce peut être une situation déstabilisante pour un enfant ayant besoin d'être particulièrement sécurisé, entouré comme l'est un élève de CLIS. Il doit quitter un groupe pour un autre groupe. Les efforts à fournir alors sont considérables. C'est ce qu'affirme la représentante des parents d'élèves : *« Je ne crois pas trop finalement à l'inclusion. En théorie, c'est très bien. Mais, en pratique, ce n'est pas si simple. Pour un enfant sans problème ; ce n'est pas facile de quitter son groupe classe et rejoindre un autre groupe classe pour une heure, aussi gentil que puisse être l'enseignant. Or, si un enfant a été orienté en CLIS, c'est qu'il a des difficultés, qu'il a besoin d'être entouré, d'être dans un petit groupe. Vous imaginez les efforts que cet enfant doit fournir »*.

Un frein aux progrès scolaire- De plus, la scolarité en dispositif ne favoriserait pas les progrès scolaires : *« Le petit dernier sûrement le plus vif au niveau raisonnement est celui qui est le plus en difficulté. En fin de CE1, il a été orienté en CLIS. C'est celui qui a le bagage scolaire le plus faible. C'est lui qui risque d'aller le moins loin dans son cursus scolaire. »*

Les difficultés ressenties par les enseignants- Les enseignantes spécialisées de CLIS et d'ULIS disent aussi leurs difficultés. La question de la formation des enseignants a été largement développée⁴. Aujourd'hui, aucun(e) enseignant(e) ne s'oppose à un temps d'inclusion. Cependant, parfois, il faut encore convaincre du bien-fondé de ce travail pour tel élève. Certains enseignants restent dubitatifs : *« les collègues ont l'impression que ces élèves décrochent en grand groupe, leur participation et leur implication n'étant pas toujours perceptible dans ce contexte »*. Demeurent aussi des freins liés à l'organisation. Le nombre élevé d'élèves dans les classes ne facilite pas l'inclusion. Trouver une place, une table et une chaise est parfois compliqué ! Le manque de temps est souvent évoqué aussi : le temps d'échanges entre l'enseignant(e) du dispositif et l'enseignant(e) de la classe, le temps accordé à l'élève pour la reprise du travail en dispositif, le temps d'accompagnement pour l'évaluation, le temps d'élaborer des adaptations pour les autres enseignants : *« il faut beaucoup adapter. Ceci est difficile car, les professeurs manquent de temps »* (enseignante ULIS)

Le sens de l'inclusion- Mais, c'est plus globalement le sens de l'inclusion qui peut être interrogé. Quel sens donner à une inclusion sur une seule discipline comme l'EPS ou la

⁴ Rubrique « Accompagnement et Formation »

musique ? Peut-on parler d'inclusion ? : « *En inclusion, à minima, les élèves sont accueillis en EPS, en musique aussi quoique pour les non-verbaux c'est compliqué. Se pose la question du sens alors de l'inclusion.* » (Enseignante de CLIS)

Ces réserves énoncées sont associées à des propositions d'évolution. Celles-ci sont décrites particulièrement en termes d'organisation et de fonctionnement pédagogique.

Une évolution souhaitée

L'organisation- La généralisation de l'inscription de l'élève dans une classe de sa tranche d'âge favoriserait l'inclusion. Le dispositif resterait un appui d'étayage. Cette pratique est présente pour un certain nombre d'ULIS. Elle reste plutôt expérimentale pour les CLIS. L'enseignante de CLIS précise : « *L'intérêt serait que chaque enfant soit inscrit dans une classe avec sa tranche d'âge et qu'il puisse intégrer le dispositif en fonction des besoins, des matières à travailler, qu'il soit intégré le plus possible.* » Ce principe éviterait d'ailleurs tout problème d'ordre matériel. « *Si ces élèves étaient prévus dans l'effectif de la classe ordinaire, on ne connaîtrait pas de problème de place à leur trouver dans des classes déjà complètes.* » (Enseignante ULIS)

Le fonctionnement pédagogique-La représentante des parents d'élèves suggère que l'on pourrait conserver l'organisation de petits groupes en incluant ceux-ci dans les classes ordinaires encadrées selon le principe : deux enseignants pour trois classes comme en Italie. Cela éviterait une forme de marginalisation : « *Peut-être faudrait-il garder ces petits groupes à l'intérieur des grands groupes classe ? En Italie, il y a trois enseignants pour deux classes. C'est intéressant. Cet enseignant peut accompagner, aider ces enfants sans qu'ils soient à l'écart.* »

Ces réflexions montrent une détermination à faire évoluer les pratiques et tendent à œuvrer pour des démarches plus inclusives en interrogeant le fonctionnement actuel des dispositifs. Les lycéens affirment : « *Il ne faut surtout pas les mettre à l'écart mais plutôt les intégrer dans les classes...dès la maternelle... essayer le plus vite possible pour qu'ils soient intégrés le plus possible.* » Alors, poursuivons sur la réalité de l'inclusion en milieu ordinaire aujourd'hui.

Inclusion en milieu ordinaire -sans appui à un dispositif

L'enseignante en CP inscrit la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le cadre de sa pratique ordinaire. Les temps d'adaptation, de tâtonnement s'imposent comme une évidence : « *Cette année, j'accueille 3 élèves avec des dossiers MDPH. 2 ont une AVS. Je les reçois sans connaître les dossiers. Obligatoirement, il y a un temps d'adaptation, de tâtonnement.* »

Avant de développer les points d'appui de cette pratique, nous allons pointer les résistances.

Des résistances

Le choix institutionnel- La représentante des parents d'élèves explique que l'inclusion en milieu ordinaire n'est pas vraiment soutenue par l'institution. Les parents sont plutôt invités à faire le choix du dispositif pour leur enfant en situation de handicap : « *J'aurai laissé mes trois enfants en milieu ordinaire si on avait eu moins de pression car ils avaient ces aptitudes.* » Effectivement, la question semble rester complexe pour les enseignants.

Des interrogations- L'enseignante E en réseau d'Aide exprime ses doutes, sa difficulté à articuler son adhésion au concept d'école inclusive et sa déclinaison pratique : « *Il est*

important que ces enfants aient une place dans une classe. Mettre une étiquette sur tous les enfants est très dangereux. Donc, c'est très bien qu'ils passent par cette phase -là mais il faut rester vigilant. » Ainsi, pour cette enseignante spécialisée, cette forme inclusive pourrait induire des difficultés d'ordre psychoaffectif. Elle cite l'exemple d'une élève trisomique qui malgré la mise en place d'un accompagnement peine à trouver sa place dans le grand groupe, reste isolée. Le milieu ordinaire peut alors être source de souffrance : « *On a tous l'impression que c'est une souffrance pour cette petite. Peut-être qu'on se trompe. Mais, elle est très isolée. Elle n'est pas du tout dans le collectif.* » Au niveau des apprentissages, cette question se pose aussi : comment répondre aux besoins compte tenu de l'effectif chargé de la classe ? L'école alors devient un environnement porteur de violence pour l'enfant. Ainsi, l'inclusion est interrogée : « *La scolarisation en milieu ordinaire peut être assez violente. L'inclusion n'est peut-être pas la solution pour tous les enfants.* »

Pourtant, à contrario, la représentante des parents d'élèves, au regard de sa propre expérience, affirme que l'inclusion en milieu ordinaire sans dispositif, à condition d'être accompagnée, est la forme d'inclusion la plus pertinente : « *Pour la majorité des enfants, rester dans le « normal » est sûrement le mieux à condition bien sûr d'encadrer, d'accompagner.* »

Des points d'appui

Des progrès scolaires- Cette mère d'élèves compare la scolarité de ses deux enfants en situation de handicap ; l'un scolarisé en milieu ordinaire et l'autre en dispositif CLIS. Elle constate que celui qui réussit le mieux qui progresse au niveau scolaire c'est celui qui est resté en milieu ordinaire malgré ses plus grandes difficultés : « *L'un est resté en milieu ordinaire avec une AVS. C'est lui qui réussit le mieux. C'est lui qui a le meilleur bagage scolaire. Or, c'est celui pour lequel le neurologue m'avait mise le plus en garde à l'âge de six ans.* » Cependant, certaines dispositions doivent être associées à la démarche inclusive.

Des conditions de réussite-

La bienveillance- Pour la représentante des parents d'élèves, une plus grande bienveillance est requise : « *avec plus de bienveillance, plus d'adaptation, nous sommes convaincus qu'il aurait pu mieux réussir.* » L'accompagnement par l'AVS est, de son point de vue, un facteur d'aide nécessaire.

L'évolution des représentations- Mais, plus généralement, ne doit-on pas interroger les capacités des différents acteurs de l'Ecole, de l'Institution voire de la société à faire évoluer des représentations archaïques sur la personne en situation de handicap. « *Banalisons le handicap* » ! suggèrent les lycéens : « *Enfin, on devrait plutôt penser à banaliser le handicap. Penser que la personne handicapée est une personne comme tout le monde.* Alors, la question de l'adaptation relèverait d'une pratique pédagogique banale... : « *Après, c'est une question d'adaptation.* » D'ailleurs, poursuivent-ils, les adaptations sont déjà pratiquées en classe pour des élèves dyslexiques : « *par exemple, dans une classe ordinaire, il y a déjà des adaptations réalisées. On donne du temps supplémentaire pour les élèves dyslexiques.* » Alors, il suffirait d'adapter pour les élèves en situation de handicap de la même manière : « *Par exemple, P. de l'ULIS est parti en lycée professionnel. Il va réussir c'est sûr. M. il lui faut plus de temps mais il va passer son brevet.* » Ainsi, ils concluent : « *Ils pourraient être dans nos classes.* » Certes, leur perception de la réalité semble parfois éloignée des questionnements, des difficultés rencontrées par les acteurs de l'école. Cependant, s'il est question de représentations archaïques concernant la personne en situation de handicap,

nous devons convoquer aussi celles relatives au métier d'enseignant, aux finalités de l'école ainsi qu'à une société inclusive.

L'adaptabilité de l'environnement- Mais, c'est surtout l'adaptabilité de l'environnement qui est primordial. L'organisation doit répondre aux besoins de l'enfant. Adapter, s'adapter, *« ne pas systématiser, répondre à ses besoins, avoir plus de souplesse »* (enseignante E), se questionner sur la scolarité à plein temps pour tel élève : *« Une scolarité à temps plein ne convient pas à certains enfants. »* (Enseignante E) Le psychologue clinicien du SESSAD ITEP rejoint ces propos. Il évoque cette nécessité d'adopter différentes formes inclusives : *« l'inclusion peut se vivre selon différentes formes : temps pleins ou non, mi-temps...Ce qui m'intéresse, c'est la forme de l'inclusion. Il n'est pas question d'une systématisation de l'inclusion. Certains ont des temps pleins au collège ou au lycée. Nous accueillons aussi des lycéens cette année. Pour d'autres en école primaire- je pense à un enfant particulièrement qui pourrait être en ITEP en semi internat- nous sommes tous d'accord pour qu'il ne soit pas à temps plein dans cette école. De fait, il y est à mi-temps. Par exemple il ne peut rester sur les temps de cantine parce que sa problématique sur un versant paranoïaque le confronte à des situations trop délicates. »*

Ces dernières remarques semblent faire fi de ce débat « en dispositif ou en milieu ordinaire ». La notion de « temps partagé » (*«la plupart des jeunes en ITEP sont en temps partagé»*) qui définit le travail entre un temps d'école et un temps en institut n'est pas attachée à l'une ou l'autre des propositions de l'Ecole. Ceci nous invite à peut-être quitter effectivement ce clivage, pour conduire une réflexion plus universelle autour du parcours d'un élève.

Pour conclure, l'ensemble des propos recueillis semblent illustrer des contradictions, des tâtonnements. Nous pouvons constater des éléments divergents. Les uns les autres oscillent entre l'une et l'autre forme inclusive actuellement pratiquée en milieu scolaire. Ainsi les jeunes lycéens disent l'intérêt du dispositif. Cependant, leurs paroles résonnent plutôt comme un admirable plaidoyer en faveur de l'école inclusive où l'ordinaire est la norme comme un défi éthique lancé à l'école et à la société. La représentante des parents d'élève qui défend l'inclusion en milieu ordinaire dit pourtant qu'elle souhaite que s'ouvrent plus de dispositifs. L'enseignante E en réseau évoque ses interrogations. Il semble que le concept école inclusive pose encore question dans sa compréhension et surtout dans son interprétation et sa déclinaison pédagogique. D'un point de vue sémantique, il est intéressant d'observer que le mot « inclusion » est usité mais pourrait décrire des pratiques intégratives. Alors que lorsque le mot « intégration » lorsqu'il est utilisé par des professionnels ou non-professionnels de l'éducation comme les lycéens décrit plutôt des pratiques inclusives en signifiant que dans une classe peuvent se côtoyer des élèves en situation de handicap ou non ; que cela relève d'une évidence ; que le statut d'élève a un caractère universel ; qu'à tout apprentissage est associée une adaptation voire un accompagnement particulier. Comme le précise la psychologue de l'Education : *« Il y a encore du chemin à parcourir. La notion « c'est à l'environnement de s'adapter » ne va pas de soi. »* Néanmoins, à la lecture des évolutions proposées et partagées, des points de convergence émergent : notion de groupe de référence avec l'inscription de tout élève dans une classe, notion d'un accompagnement par un enseignant surnuméraire organisé en regroupements modulables en dispositif mais surtout en classe. Ces propositions illustrent la juste perception des acteurs entendus d'une évolution souhaitée du contexte et des pratiques pédagogiques inhérentes à

l'école inclusive. Elles nous laissent à penser que l'organisation actuelle serait plutôt une étape vers l'Ecole inclusive ! Le débat reste ouvert ! Cette expression : « *Si on intègre les enfants handicapés à l'école tout petits, alors, pour tous, cela sera normal de vivre avec eux, de travailler avec eux, d'avoir des projets avec eux.* »⁵ pourrait bien être une belle devise !

⁵ Propos tenus par les lycéens