

L'école inclusive ? Quelles réalités ?

Quelles transformations depuis la loi de février 2005 ?

C'est une vision aux couleurs diverses qui nous est livrée au travers de ces entretiens, et au travers des actions décrites et menées sur le terrain. Il y a des avancées et en même temps de nombreuses questions sur le sens, les moyens pour développer une école inclusive. Le mot tâtonnement revient très souvent et peut-être, est-ce lui qui caractérise le mieux l'ensemble des tentatives, des réalités livrées dans ces entretiens. Ce tâtonnement est dû, en partie, par les écarts entre les aspects injonctifs liés à la loi, positifs et négatifs, la capacité des différents acteurs à agir du mieux qu'ils le peuvent dans les contextes donnés, les hésitations, contradictions au niveau du système et du ministère de l'éducation nationale. Comment, au final, cette loi de programmation qui porte un projet de société, ambitieux et humaniste, peut-elle vraiment modifier l'école pour ensuite modifier la société ? Est-ce un mouvement linéaire qui s'opère, de l'école vers la société, mobilisant les changements de représentation et institutionnels nécessaires ? Non, ce sont plutôt des pas en avant, des pas en arrière, des pas de côté qui décrivent sans doute le mieux ces dix années écoulées depuis la parution de la loi, les changements observés dans la société et dans l'école.

Pour décrire ce mouvement, les avancées ou les hésitations à l'œuvre, il est nécessaire de revenir en première partie sur les grands principes et notions qui dessinent une société inclusive et qui sont articulés aux principes de l'éducation inclusive tels que nous pouvions déjà les lire dans la déclaration de Salamanca (1994), repris, approfondis depuis dans de nombreux textes internationaux et qui contribuent à créer ce paradigme de l'école inclusive. Puis nous mettrons en regard les éléments d'analyse des entretiens pour émettre des pistes d'approfondissement possibles pour engager au-delà de la question du handicap la mise en œuvre d'une école inclusive.

A. Le paradigme de l'école inclusive et les notions clés contenues dans la loi :

1. Principes, notion et projet :

La loi veut induire un changement de regard de l'ensemble de la société sur les personnes en situation de handicap et place la notion de participation comme centrale. « Loi pour l'égalité des droits et des chances, **la participation et la citoyenneté** des personnes handicapées. » Permettre que ces personnes ne soient plus des citoyens invisibles, qu'elles puissent exprimer leur choix et devenir actrices, autant que possible, de leur vie. Cela vient bousculer les anciennes logiques de placement, d'orientation dans des lieux à part, spécialisés et celle de l'assistantat. La personne devient sujet et n'est plus un objet de soins. De là découlent les notions de projet de vie et d'accessibilité.

La personne doit pouvoir exprimer ses choix et les décisions ne peuvent se prendre contre son gré. Dans les faits, le projet de vie se résume à remplir un formulaire standardisé qui suivant les MDPH, est peu ou prou accompagné. Quid des personnes qui ne sont pas en mesure d'exprimer leurs choix ? L'accompagnement est indispensable et nécessaire. Cette posture dans la relation demande

elle-même une autre représentation des métiers des « aidants » qui **favorise la nouvelle logique d'empowerment**, ce qui nécessite des moyens en temps, en formation, en financement.

L'accessibilité est l'autre principe fort découlant de la notion de participation. La situation de handicap est reconnue lorsque « la personne rencontre des restrictions de participation dans son environnement ». Logiquement, il s'agit bien de rendre l'environnement accessible, de permettre de fait, l'accès aux institutions ordinaires. Mais qu'entendre par environnement ? Que faire des institutions spécialisées ? Quels redéploiements opérer pour rendre effectif ce principe ? Là aussi, les moyens manquent dans notre « vieux » pays et nos vieux centres villes, institutions scolaires pour rendre accessible la circulation et le bâti. Nous n'évoquons ici que les cas les plus compréhensibles par tous ; celui de la mobilité restreinte et des limitations sensorielles qui nécessitent de nombreux aménagements. Mais que dire de l'environnement de la classe, des situations pédagogiques proposées et de leur accessibilité ? Rappelons d'ailleurs que l'accessibilité est universelle ou n'est pas. Il ne peut y avoir de demi-mesure. Sinon, il faudrait écrire « rue accessible aux personnes malvoyantes », « classe accessible aux élèves malentendants » ! L'effort de mise en accessibilité du bâti, de la circulation et aussi des situations à vivre, et donc des situations pédagogiques dans les classes est considérable en termes de conception et de mise en œuvre. Cela demande à l'enseignant de penser à ce qui peut empêcher un élève, des élèves d'accéder à la proposition pédagogique qu'il est lui-même entrain de concevoir ?

La nation s'engage à compenser les conséquences d'une situation de handicap par des aides matérielles, humaines, ou animales. Au nom de cette solidarité, la notion de compensation prend une grande importance mais n'est pas si simple à comprendre car elle aussi renvoie à l'évaluation des besoins d'une personne dans une situation donnée. Cela nécessite d'identifier les situations concernées et les besoins de la personne dans ces différentes situations. Comment évaluer les besoins d'aides ? Qui est en mesure de le faire et qui accorde les moyens pour mettre en œuvre ces compensations ? Nous le savons, c'est la commission d'évaluation pluridisciplinaire qui après étude « des dossiers » conclut à cette évaluation et la commission des droits et de l'autonomie qui valide au final et attribue les moyens des compensations. Cette approche par l'évaluation des besoins en situation est nouvelle. Elle nécessite de quitter une logique catégorielle et médicale qui reposait sur le diagnostic médical. Au regard de tel trouble, en fonction de tels tests et de telles réponses, alors la préconisation est la suivante. Dans cette nouvelle optique, quelles sont les situations dans lesquelles la personne a besoin d'aide pour pouvoir participer ? Si nous revenons au cadre de l'école ; deux élèves peuvent dans la même situation, lecture d'un document en histoire en classe de 6ème, avoir besoin d'aide car seuls, ils ne pourront lire le texte. A priori, les deux ont besoin d'aide : aide humaine, que le professeur vienne leur lire le texte, un autre élève, ou encore aide d'un logiciel qui convertira le texte en support audio ; mais l'un des élèves n'a pas de reconnaissance médicale, l'autre est reconnu dyslexique. Actuellement, seul le deuxième pourra se voir attribuer une aide. Cet exemple nous montre que si la loi française reconnaît l'importance de l'environnement et des situations, la prise compte des facteurs individuels est pour le moment maintenue, renvoyant de facto à la nécessité de catégoriser et de produire un diagnostic médical. La plupart des enseignants ajusteront les aides mais seront hésitants sur ce maintien lors des évaluations, par exemple.

Le maintien recherché dans les institutions ordinaires, chaque fois que possible, interroge aussi les anciennes logiques d'orientation et de placement. Les représentations anciennes liées à un « à part » qui est mieux adapté, qui protège et qui est l'affaire des spécialistes sont questionnées. Elles sont pourtant encore très présentes, aussi bien pour certains parents, ou enseignants mais aussi dans le secteur médical, social. Le travail que réalisaient de nombreux acteurs avant la loi de février 2005 doit être entièrement renouvelé dans l'optique à la fois de prendre en compte le projet de vie de la

personne, et de répondre au mieux aux besoins d'aide dans les différentes situations que vit la personne ou l'enfant.

2. Ce que change la loi dans l'école :

La loi inscrit le droit à scolarisation, en conséquence, le devoir pour tous de scolariser. Rappelons que la loi de 1975 instaurait l'obligation éducative. Ce point doit attirer notre attention sur cette transformation entre obligation éducative et droit à la scolarisation. Hors qui a défini ce que nous mettons sous le mot scolarisation, et éducation ? Grand malentendu duquel découlent de nombreuses remarques des acteurs telles que : l'objectif pour cet élève est la socialisation ? Il est scolarisé car il bénéficie d'une heure d'enseignement ! Cet enfant vient une demi-journée par semaine à l'école... Est-il scolarisé ? Ce droit à scolarisation veut d'abord permettre que tout enfant soit inscrit dans l'établissement de référence.¹C'est ainsi que l'inscription administrative a vu le jour, compréhensible au niveau du droit, mais bien peu pragmatique dans le réel. Ensuite des précisions ont été apportées sur les différentes possibilités de scolarisation. Celle-ci apparaît comme résultant d'un lien établi, juridique avec l'école ; que l'enfant soit présent à plein temps, temps partagé, sans temps de présence réelle. Mais s'il est présent à l'école, plus ou moins, que doit-il y faire ? Que doit-on lui proposer ? C'est sans doute ce vide au niveau législatif, ce qui est quelque part compréhensible, mais aussi au niveau des attentes, des possibilités des différents acteurs qui génère le plus de frustrations et d'incompréhensions.

La création du corps des enseignants référents, des équipes de suivi de scolarisation, les partenariats demandés avec le secteur médical, médico-social, spécialisé, tout cela a bousculé les pratiques anciennes d'orientation et tend à privilégier des relations de partenariat entre tous ces acteurs sans prédominance d'un point de vue sur l'autre. Afin de garantir ces fonctionnements nouveaux qui heurtent les anciennes représentations, le cadrage administratif et juridique a été fort et a élaboré des procédures administratives lourdes. Dans le même temps, les Maisons Départementales des Personnes handicapées avaient à prendre leur autonomie. Les ajustements locaux, nationaux, les logiques anciennes et les nouvelles directives sont en tension ... Tout cela a créé à la fois dynamisme², et nécessaires réajustements face à toutes les nouvelles questions qui se présentaient et qui se présentent encore.

La loi va amplifier de façon très importante ce qui était existant dans quelques situations en donnant cette *réponse magique* des Auxiliaires de vie scolaire. C'est ainsi que s'ouvre alors une voie sans doute intermédiaire ou un *passage obligé*. En effet, comment prendre en compte les besoins de certains enfants scolarisés dans une classe, sans la présence d'une personne dédiée. Cela rassure à la fois les parents, ceux de l'enfant en question, ceux des autres enfants et l'enseignant. Aussi entendra-t-on « j'accepte de prendre cet enfant dans la classe s'il y a un AVS ». L'AVS devient ainsi la condition sine qua non de la scolarisation, c'est le « droit » de l'enfant et de la famille. Les premières dérives sont importantes ; en particulier sur le principe que l'AVS soit attribué à un élève ? Les demandes et moyens n'ont pas été anticipés. Quels statuts donner à ces personnels ? Quel recrutement ? Quelles formations ? Quelles formations pour les enseignants qui vont apprendre à travailler sous le regard d'une autre personne présente dans le même espace, sacro-saint espace de la classe ? Comment définir cette nouvelle collaboration ? Aujourd'hui, la première phase d'essai est

¹ Etablissement de son secteur ou du choix de ses parents pour les établissements privés sous contrat.

² *Mais, la tâche était passionnante. Nous étions une douzaine d'enseignants référents pour le département. Nous avons l'impression de créer un métier. C'était exaltant ! Nous avons de vrais débats sur ce nouveau métier, ces finalités, ces priorités. Nous vivions stressés mais enthousiastes ! Donc nous avons une charge de travail énorme mais nous vivions dans un contexte de travail euphorique et très joyeux ! Le contexte académique nous stimulait, nous soutenait beaucoup... Entretien enseignante référente*

dépassée et la notion d'aide mutualisée a heureusement émergé et facilite avec bon sens les aides à mettre en œuvre au sein de la classe. Mais les moyens, la formation de ces personnels continuent de manquer ; leur statut venant d'être défini en septembre 2015.

3. Schématisation entre anciennes et nouvelles logiques.

Le tâtonnement se situe donc entre ces anciennes et nouvelles logiques que nous présentons ci-dessous.

Anciennes logiques	Nouvelles logiques vers une société inclusive, une école inclusive.
Médicale : Prise en compte des facteurs individuels, désignation des élèves par leur difficulté ou leur trouble.	Environnementale : Combiner les facteurs environnementaux et individuels. Interroger l'environnement aussi pédagogique en termes d'accessibilité
Catégories : en fonction des catégories, les élèves « entrent » dans telle ou telle structure ou filière.	Notion de Besoin éducatif particulier comme un besoin d'aide qui se conçoit comme un curseur et non comme une nouvelle catégorie
	De droit, de non-discrimination : Droit de chaque enfant à être scolarisé, devoir des enseignants de « scolariser ».
Institutions spécialisées « à part », y compris au sein de l'école.	Accès chaque fois que possible aux institutions ordinaires , dont l'école. Plusieurs modalités de scolarisation sont possibles. Les notions de dispositif et d'inclusion sont centrales mais ne sont pas stabilisées ni dans la compréhension, ni dans les mises en œuvre.
Ce sont des spécialistes qui prennent en charge ces élèves, en fonction des catégories et du type de service. Les parents peuvent subir des décisions prises par ces spécialistes.	C'est un ensemble de partenaires qui organise les réponses possibles en termes de scolarisation, de soins et d'éducation. Les parents sont les premiers responsables de leurs enfants.
Assistanat : La personne est objet de soins.	Participation : la personne est sujet et acteur.

B. Quels éléments importants pouvons-nous retenir de ces entretiens ?

1. Comment le discours des acteurs se situe-t-il dans ce mouvement entre anciennes et nouvelles logiques :

Nous nous sommes intéressés à la façon dont les élèves sont désignés dans les entretiens et nous pouvons voir que prédomine encore la logique médicale et catégorielle. Nous avons compté le

nombre d'occurrences pour handicap, trouble ou l'expression besoin éducatif particulier. Sur l'ensemble des 12 entretiens, le mot handicap associé à l'expression porteur de handicap ou situation de handicap apparaît 60 fois. Le terme trouble est moins employé, seulement 16 fois. Quant à l'expression besoin éducatif particulier, elle n'apparaît pas en tant que tel ; c'est le mot besoin qui dans la même signification apparaît aussi 40 fois.

D'autre part les désignations par le nom de la maladie ou du trouble sont nombreuses. L'élève est nommé par sa déficience, par le nom du symptôme comme un objet... Le discours est donc encore très fortement marqué par le langage médical, et les termes prises en charge, soin, spécialisé, médical sont employés en complément.

Enfin l'utilisation des sigles est très importante dans la plupart des entretiens et indique une langue professionnelle liée à la scolarisation des élèves handicapés. Les termes issus du médical : IME, ITEP, IMPRO, SESSAD, dys, TDAH, TSA... Le nombre de sigles apparus après la loi de 2005 est aussi important. Nous citerons : ESS, MDPH, CDA, PPS, AVS, GEVASCO, ASH, BEP et les désignations des dispositifs sont aussi des sigles CLIS, ULIS. Nous observons que ces sigles sont plus fréquemment employés par les professionnels spécialisés. Cet aspect langagier est important à souligner car il constitue en quelque sorte un « barrage ». Il n'est pas accessible pour chacun et ne facilite donc pas une co responsabilité de l'ensemble des communautés éducatives. La logique médicale est donc bien toujours active associée à la logique catégorielle. Si l'expression de besoins apparaît aussi dans de nombreux entretiens, nous mesurons que la notion en elle-même n'est pas comprise ; elle est utilisée pour remplacer les termes handicap, situation de handicap, ou porteurs de handicap. Cependant, l'objet des entretiens portait sur la loi de 2005. L'appropriation semble restreinte ; cela est peut-être lié au fait que l'environnement, la situation pédagogique ne sont pas suffisamment interrogés. Pour que cela change, il est indispensable de ne pas focaliser uniquement sur l'élève, ou les élèves ; les difficultés, les points d'appui mais bien d'ouvrir une autre focale sur l'analyse des activités proposées et des obstacles présents. Les besoins sont souvent nommés mais peu détaillés, ils ne sont pas décrits. Or il s'agit bien à chaque fois de nommer et décrire les besoins d'aide dans la situation au regard des éventuels obstacles. Il faut pour aller plus loin que les deux approches se complètent : l'analyse de l'activité proposée, vraies opportunités d'apprentissage, et l'évaluation des besoins d'aide dans la situation.

La logique environnementale se développe dans le même temps. Un des changements est sans doute celui de la prise de conscience que c'est à l'école de s'adapter aux élèves et non plus aux élèves de s'adapter à l'école. C'est d'ailleurs ce qui définit l'inclusion par rapport à l'intégration et qui est exprimé tel quel dans plusieurs entretiens. Ce souci de la différenciation pédagogique est bien présent même si le manque de formation est largement reconnu. *On leur dit, différenciez, différenciez... mais on ne leur dit pas comment.* Les jeunes lycéens considèrent cette modalité d'enseignement comme tout à fait normale et déjà utilisée. Est-ce lié à leur contexte spécifique, où peut-on y voir la survenue d'un déplacement sur la prise en compte de la notion d'aménagement : aménager le temps, les exercices, la difficulté ? Cela marque bien une étape. Le sacro-saint « tous en même temps, la même chose, de la même façon » est-il en train de disparaître au profit d'une différenciation qui se cherche ? L'arrivée importante dans les classes de collège et lycée d'élèves avec des troubles « dys » sans reconnaissance du handicap a changé les pratiques pédagogiques. La logique de droit a donc imposé un changement dans les pratiques. Mais il nous faut pourtant rappeler que dès les années 80/ 90, la différenciation pédagogique apparaissait comme une nécessité et que les premiers appuis théoriques existaient déjà.³

³ P Meirieu. Différenciation simultanée, différenciation successive

Enfin entre les logiques liées à l'assistantat et celles liées à la notion d'empowerment selon les expériences citées par les uns et les autres c'est aussi une évolution qui se dessine. La place des parents est reconnue même si cela n'est pas toujours simple et si comme certains l'évoquent, il y a une souffrance possible, des incompréhensions et des prises de position citées qui renvoient aux anciens fonctionnements des commissions spécialisées. En cela, la création des enseignants référents et des équipes de suivi de scolarisation a changé les modalités de partenariat avec les familles et les autres intervenants. De même le travail en équipe et en partenariat semble maintenant faire partie des incontournables du métier enseignant et de la vie des établissements. Le partenariat est effectif et souhaité par les différents témoins. Bien sûr les dysfonctionnements qui sont répertoriés renvoient à la fois des questions de coordination et de liens, aux difficultés d'organisation, aux impératifs parfois des délais administratifs qui génèrent bien du stress. Les cas plus difficiles concernent les demandes d'aides plus spécialisées ou le choix d'une orientation vers le milieu spécialisé. Les choix opérés par le législateur qui ont conservé les institutions spécialisées conduisent au maintien des anciennes représentations. L'étape suivante que nous appelons de nos vœux consisterait à effectivement mutualiser toutes ces ressources et à faire de l'école le lieu ordinaire de socialisation et de scolarisation de tous les élèves. Des exemples dans d'autres pays montrent que les soins peuvent être dispensés au sein de l'établissement scolaire et pénalisent beaucoup moins les enfants et les parents. Toutes ces ressources ne disparaîtraient pas pour autant mais leur mutualisation autour du lieu ordinaire de l'école créerait une autre dynamique de culture professionnelle partagée. Au final le doute est maintenu sur la capacité de l'école de répondre à tous les besoins ; ce qui est normal puisque l'école n'est pas encore assez appuyée par les ressources spécialisées. Quelles sont les conceptions qui sont en arrière-fond et continuent de porter un terreau qui sépare ? Les notions de dispositif, de modularité et de flexibilité ne sont pas encore acquises et opérationnelles et ont pour résultat une scolarisation plus ou moins satisfaisante.⁴

Si nous regardons donc ce cheminement entre anciennes et nouvelles logiques, nous pouvons dire que la loi a imposé de vrais changements en créant un cadre administratif conséquent, d'abord assez inégal sur le territoire mais qui tend à s'harmoniser. Ces contraintes administratives demeurent très importantes en temps passé et en tâches pour les enseignants et les différents acteurs. L'autre vrai changement se trouve dans la reconnaissance des parents dans leur responsabilité et les choix qu'ils posent. Plusieurs entretiens disent encore les difficultés rencontrées. Soit du côté des parents, finalement cédant devant la pression d'un enseignant ou d'une équipe ; soit du côté des enseignants ou des autres professionnels qui n'acceptent pas complètement cet état de fait.

Si nous devons schématiser ces évolutions nous oserions les formaliser ainsi.

Médicale, catégorielle

Environnementale

La logique environnementale n'est pas encore assez développée ; ceci est en partie dû au fait que les adaptations pédagogiques et la question de l'accessibilité sont en quelque sorte « jeunes » dans l'histoire du système scolaire français

Non droit

Droit

La logique de droit a imposé des changements et pèse dans les différentes décisions

Administratif

Pédagogique

Une lourdeur des processus est invoquée qui génère du stress. Plusieurs acteurs ressentent une incompréhension. La notion de besoin éducatif particulier n'est pas comprise dans son acception

⁴ Relire entretien 3

anglo saxonne ; très souvent elle est utilisée pour remplacer la situation de handicap. Les services de l'éducation nationale continuent de séparer ce qui relève du handicap de ce qui relève de la grande difficulté scolaire. C'est une des dérives de la logique de droit qui pour répondre au principe de compensation doit quantifier et qualifier les aides apportées. L'entrée pédagogique liée à l'analyse des situations sur le terrain n'a pas été privilégiée. Aujourd'hui, le questionnement pédagogique va devenir plus important et nécessite d'être ajusté à l'analyse de chaque situation. Pour autant, nous constatons l'évolution positive entre les AVS attribués à un seul élève et la nouvelle organisation des aides mutualisées.

Institutions spécialisées	Institutions ordinaires
----------------------------------	--------------------------------

La loi recommande chaque fois que possible l'accès aux institutions ordinaires ; par ailleurs les établissements spécialisés demeurent et l'invitation à modifier les fonctionnements, à apporter leurs ressources aux établissements scolaires n'a pour le moment que peu d'effets. Dans les entretiens, le SESSAD témoigne d'un fonctionnement qui vise les inclusions en milieu ordinaire *chaque fois que possible*

Spécialistes	Partenaires
---------------------	--------------------

Dans les entretiens la notion de partenariat est pointée comme ce qui a fait changer les relations avec les parents, les autres professionnels.

Assistanat	Participation
-------------------	----------------------

La responsabilité des parents est reconnue. Mais plusieurs personnes évoquent le fait que les élèves ne sont pas assez consultés, écoutés et pris en compte comme sujets. Que dire aussi des inclusions qui consistent seulement à proposer quelques heures dans une classe ? Pour qu'il y ait participation du jeune, quel est le projet d'apprentissage qui est conçu et mis en œuvre ? Il conviendrait d'améliorer le sens des inclusions et de construire ce sens avec l'élève, ses parents.

Ces entretiens montrent donc plusieurs avancées dans les nouvelles logiques conduisant à une école inclusive. Les progrès souhaités concerneront un traitement plus pédagogique qu'administratif des situations voire une simplification administrative. Les changements de représentation sur le handicap et la difficulté scolaire ont à évoluer de manière importante pour intégrer pleinement la dimension environnementale. Ce qui nécessite une nouvelle organisation de l'éducation nationale⁵, une appropriation de ces évolutions par les différents acteurs y compris des ressources spécialisées et des formateurs en didactique.

2. Inclusion et école inclusive ?

L'autre surprise à la lecture de ces entretiens est l'insistance portée sur les inclusions : que ce soit des élèves des ULIS ou CIIS dans les classes de l'établissement ou celles d'un établissement spécialisé dans un établissement ordinaire.

Le questionnaire proposé portait effectivement sur les évolutions dans les pratiques, les expériences menées depuis la loi de février 2005 et induisait donc la question de la scolarisation des élèves handicapés. En découle une vision de l'école inclusive centrée sur le handicap. Dans quelques entretiens, la question des limites et des catégories est posée. Si l'élève n'a plus de reconnaissance par la MDPH, alors il ne bénéficie plus d'aides et l'affectation en SEGPA peut alors faire perdre en quelque sorte « les avantages acquis » ! Cela conforte l'idée que la situation de handicap est

⁵ Ne plus séparer les services qui s'occupent des questions de handicap de ceux qui traitent la difficulté scolaire, renforçant ainsi la catégorisation.

définitive et non évolutive. La définition de la situation de handicap, telle que donnée dans cette même loi ne semble pas être comprise par tous les acteurs cités par nos témoins.

Le sur emploi du mot inclusion indique aussi combien cette forte impulsion donnée dans les circulaires de l'éducation nationale, en particulier celles redéfinissant les dispositifs ULIS, révèle des mises en œuvre très variables, difficiles qui nécessitent un fort accompagnement des enseignants et des enseignants spécialisés. Ces derniers témoignent de l'énergie qu'ils déploient pour associer les collègues, lever les résistances et les faire entrer dans la démarche. Les réalités de terrain décrites expliquent les difficultés d'espace, d'emploi du temps. Sont évoqués les avantages pour certains : changement d'image, amélioration de l'estime de soi, impact sur les autres élèves dans la relation à l'autre, dans l'acceptation de la différence ; mais aussi fatigue, incompréhension et non-sens quand les évaluations ne tiennent pas compte du projet du jeune, quand les emplois du temps sont incompatibles ou trop lourds pour les élèves. Si les circulaires inspirées par la logique du droit, inscription dans la classe de référence, sont un moteur pour associer davantage d'enseignants, d'élèves et modifier les pratiques, il est cependant nécessaire de faire confiance aux acteurs pour qu'ils ajustent au mieux besoins des élèves et temps d'inclusion. Ces balbutiements en quelque sorte, décrits par certains, semblent un passage obligé. Ce qui manque, c'est à nouveau la vision pédagogique : quels apprentissages sont essentiels pour ce jeune dans cette situation d'inclusion ? Quels obstacles possibles, quelles aides ? Quelles répartitions des rôles entre enseignant spécialisé, AVS et enseignant de la classe ?

Nous soulignons aussi que l'inclusion telle qu'elle est évoquée ne fait pas référence à quelques expériences autres que nous connaissons dans lesquelles le dispositif est aussi un lieu d'inclusion pour des élèves des autres classes. Dans un seul entretien, nous pouvons voir comment l'inclusion est préparée en amont. Cela est une piste à développer afin que les élèves, ou l'élève rejoignant sa classe, un cours, soit ainsi mieux préparé sur le plan des notions qui seront abordées ou des procédures dont il aura besoin. La demande de formation et encore plus d'accompagnement sur place sont pointées comme déficitaires et pourtant indispensables.

3. Ces acteurs par leurs témoignages rendent-ils compte d'un établissement inclusif ?

Nous avons modélisé ce que pourrait être un établissement inclusif⁶, quels domaines devaient être réfléchis, travaillés, agis par les équipes, pris en compte. Sachant que chacun de ces domaines a de l'importance : cette modélisation permettrait de dégager des priorités à se donner en équipe pour rendre son établissement plus inclusif. Par exemple le travail sur la vulnérabilité comme constitutive de l'humanité et favorisant la reconnaissance de l'altérité nous semblait être un point de départ incontournable pour les équipes. Lorsque nous avons tenté cette modélisation, nous élargissons la vision de l'école inclusive au-delà de la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Une vision de l'école inclusive qui scolarise tous les élèves en situation de vulnérabilité d'apprendre quelle qu'en soient les raisons. Nous avons donc cherché à voir quelle vision se dégageait en croisant les contenus des différents entretiens et ces critères.

⁶ Poutoux. V. *Un établissement inclusif, est-ce possible ?* paru en mars 2016 sur <http://www.versunecoleinclusive.fr/2016/03/12/%e2%80%a2-un-etablissement-inclusif-est-ce-possible/>

Un établissement inclusif	Extraits d'entretiens
<p>Accepter la vulnérabilité comme constitutive de l'humain. Considérer la diversité comme une richesse : Ce sont les points de départ en termes de convictions partagées en équipe, vécues et proposées aux élèves. En cela, reconnaître la fragilité comme constitutive de l'être humain devient un passage obligé, à contre-courant d'une société de performance et de compétitivité. De cette fragilité reconnue naît la possibilité de transformation en de nouvelles forces. De même, la diversité est à voir comme une richesse créant une intelligence collective</p>	<p>« <i>Nous avons découvert des jeunes ordinaires avec qui nous avons les mêmes sujets de discussion, les mêmes centres d'intérêt.</i> » « <i>Il faut croire en eux, ne pas mettre de barrière, ne pas avoir peur d'eux !</i> ». /E4/ La diversité est prise en compte et explicite : « <i>parce qu'il n'y a plus de honte, plus de barrière. Ils ne se sentent plus stigmatisés et certains expliquent vraiment bien.</i> » <i>« Voilà, je suis dans cette classe parce que j'ai des difficultés de concentration, d'attention ou en mathématique j'ai encore du mal à abstraire ».</i> /E8/ Autre conception de l'école. <i>L'école pour tous est aussi une école élitiste, c'est-à-dire une école qui sortira une élite, mais qui en même temps fera progresser chacun.</i> Accepter l'idée que l'on donne à chacun selon ses besoins. /E12/ +3 3 entretiens ont mentionné positivement des faits illustrant cette prise en compte de la vulnérabilité</p>
<p>Gouvernance, projet d'établissement : En quoi le projet d'établissement propulse-t-il une volonté commune d'un établissement inclusif d'accueillir et de scolariser tous les élèves en interrogeant l'environnement proposé : Bâti, circulation, relation, pédagogique et éducatif ? Comment le cap donné par l'équipe de direction Influence-t-il et garantit-il un développement de cette volonté commune auprès de l'ensemble de la communauté éducative ? Comment les professeurs principaux, les cadres d'éducation participent-ils de cette dynamique ?</p>	<p>Politique d'accompagnement du projet d'orientation et de formation valable pour tous/E1/ Interroge le rôle des chefs d'établissement... Importance qu'ils fassent des liens/E3/ Le projet d'établissement permet la rencontre, exemple du voyage et de liens entre élèves de l'Ulis et lycéens ou élèves d'autres classes. /E4/ Quand la question des BEP est prise en compte dans le projet d'établissement, alors on peut ajuster l'étalement en fonction de l'âge, par exemple à l'adolescence.../E6/ Classes très chargées qui sont un obstacle à l'inclusion des élèves de l'Ulis/E8/ Pas de soutien de l'institution. /E9/ L'école inclusive a besoin d'un pilotage. /E12/ +5 -2</p>

<p>Peut-on associer les délégués d'élèves, les élèves à ce questionnaire et aux réponses possibles ?</p>	<p>5 entretiens font référence au projet d'établissement. 2 pointent la non prise en compte dans le projet d'établissement de cette visée inclusive.</p>
<p>Administratif, juridique : C'est la question d'une logique de non-discrimination qui a impulsé les dispositions législatives avec la loi de Février 2005. La mise en œuvre de la loi a généré de nouvelles mesures qui ont constitué le point de départ, sans doute nécessaire, de la prise en compte des situations de handicap. De nouveaux critères, nouvelles procédures se sont mis en place, très coûteux en temps, en ressources et ayant l'inconvénient de rendre les choses bien complexes pour les enseignants.</p>	<p>« La CDA considère que l'accueil en SEGPA vaut compensation et ainsi la plupart de ces élèves sortent du champ du handicap. » La loi a obligé des choses et les textes d'application Education nationale aussi. Elle dit : « De ce fait, on a ouvert avec <u>obligatoirement</u> des enfants inscrits dans une classe ordinaire avec des temps prévus <u>obligatoirement</u> dans leur classe ordinaire en EPS, en Arts Plastiques et musique à visée d'inclusion sociale » /E1/ « Il y a une question administrative. L'ESS est indispensable pour le renouvellement du suivi SESSAD pour la MDPH. » /E2/ La reconnaissance du handicap est compliquée, longue... « Fonctionnement lourd »/E3/ Contrainte des démarches administratives qui ne laisse pas assez de place à la réflexion des parents. Nécessité de plus de souplesse dans la gestion des dossiers ... Le projet de vie n'est pas « cité » pendant les ESS ? /E6/ Insiste sur le « forcing » de la loi qui a imposé... Puis sur les dérives liées à la loi... L'esprit de la loi n'est pas là car les procédures mises en place cloisonnent et catégorisent. « . La gestion administrative actuelle des dossiers tend à vouloir démontrer que seule l'application des codes prévaut. C'est une vraie dérive. » /E7/ Parle de Rigidité institutionnelle, difficultés administratives. /E8/ La loi a forcé. La loi s'est imposée. /E9/ La partie administrative des dossiers n'est pas facile pour les parents. Contraintes de temps, une certaine urgence. /E10/ Impose trop de temps dans l'organisation. /E11/ -8 8 entretiens soulignent la lourdeur administrative.</p>
<p>Travail en équipe : L'analyse des difficultés rencontrées par les élèves nécessite de confronter les observations et de repérer des points d'appui utiles ensuite à tous. Au-delà de l'approche centrée sur l'élève et</p>	<p>Suite à la Loi, les enseignants, de plus en plus nombreux collaborent et travaillent ensemble pour inclure des élèves d'Ulis dans les cours. « Bien sûr, certains professeurs nous questionnent pour tel ou tel élève. » Importance d'une équipe stable. /E1/ Oui à l'intérieur du SESSAD. / E2/ Est essentiel. Nécessité d'institutionnaliser des temps de rencontre pour préparer les inclusions/ E5/</p>

<p>sur ses difficultés ou troubles, il importe aussi de développer une créativité pédagogique pour faire face à la diversité des situations maintenant rendues visibles. Cependant, il ne suffit pas de reconnaître cette nécessité, faut-il encore donner les moyens de réalisation de ce travail et apprendre des méthodologies qui donnent un intérêt à ces collaborations et en démontrent l'efficacité ?</p>	<p>Implication de l'équipe qui a intégré l'existence de l'Ulis. Association des élèves de l'Ulis aux différents projets. <i>Les professeurs sont partie prenante du projet. /E8/</i> Echange en équipe autour des élèves. /E9/ Difficile de trouver sa place et son rôle. LA présence des AVS semble l'exclure et l'empêcher de travailler avec l'équipe. /E10/</p> <p>+5 -1 5 entretiens évoquent l'importance et l'intérêt du travail en équipe. 1 déplore un aspect difficile.</p>
<p>Collaboration, partenariat : Nous proposons de distinguer ce qui est du domaine du travail de l'équipe des enseignants et des éducateurs de ce qui est du domaine des nombreuses collaborations qui s'installent à partir du suivi de certains élèves. En effet, les identités et cultures professionnelles sont différentes, la langue professionnelle et les situations vécues avec les jeunes ... Le temps nécessaire à cette connaissance mutuelle, à une mise en confiance réciproque, à l'acceptation de points de vue différents est long et demande un cadre de travail bien défini. Que chaque personne puisse exprimer son point de vue et l'argumenter ; que soient définis les objectifs communs poursuivis, les décisions prises... Les enseignants référents ont contribué et contribuent au développement de ces collaborations et des compétences nouvelles</p>	<p>Concertation avec les parents et accompagnement des parents pour construire le projet du jeune. <i>Cela demande une grande disponibilité</i> Travail avec un IME et un SESSAD. Evoque la « <i>construction d'un réseau</i> » qui est en cours, aussi pour la recherche de lieux de stage. Accueil des élèves IME/ E1/ Très importante avec les parents et les enseignants : « <i>Aussi la notion de partenariat. Nous avons une situation de terrain avec les enseignants. Nous rencontrons les professeurs principaux, les auxiliaires de vie scolaire. J'apprécie beaucoup quand on se rencontre. Dernièrement, nous étions dans un collège, l'AVS était là. C'est hyper précieux parce qu'elle a un moment particulier très privilégié avec l'enfant. Nous sommes toujours invités à l'équipe de suivi de la scolarisation.</i> » / E2/ La collaboration avec les enseignants est parfois difficile, variable ... De même avec le Chef d'établissement : « <i>En février, il était totalement décroché scolairement. Nous ne pouvions plus échanger avec l'enseignante. J'ai rencontré la psychologue scolaire. Finalement, notre décision a prévalu. Le Chef d'Etablissement a rempli un document qui précisait : « Maintien en CE1 à la demande des parents ». C'est très blessant. Finalement, nous avons dû le changer d'école à la rentrée suivante. Il ressentait tout ce climat conflictuel. Faisait dix ans que nous fréquentions cette école. C'est difficile en tant que parents.</i> » /E3/ Avec les enseignants pour les inclusions/E5/ Développer des allocations aux parents afin qu'ils puissent se tourner vers les professions libérales... Les délais d'attente, (SESSAD ...° sont trop longs. /E6/ Le partenariat s'est développé. Place des parents dans les ESS ?</p>

<p>que les enseignants doivent développer dans ce cadre.</p>	<p>Les différents professionnels ont envie de travailler ensemble. Meilleure relation entre les acteurs de l'école et les différents professionnels. /E7/ Début du travail avec les 1ere ESS. Partenariat avec un SESSAD. /E8/ Perdu la main avec les parents (comme un regret) manque de liens avec les autres professionnels. <i>Le secteur médical et le secteur scolaire restent cloisonnés.</i> /E9/ Les ESS sont les seuls lieux de rencontre. /E11/ +8 -2 8 entretiens pointent le développement et l'intérêt du partenariat. 2 entretiens évoquent des difficultés.</p>
<p>Connaissance de l'élève, des troubles : Connaître l'élève et les élèves : essentiel dans le métier, à condition que cela soit tourné vers le futur et non sur des connaissances figées dans le passé maintenant des formes de déterminisme. La spécificité des enseignants dans cette connaissance, porte sur les rapports aux apprentissages, procédures mentales, centres d'intérêt et permet d'ajuster les exigences. Ici se pose la question de prendre en compte la personne au-delà de l'élève pour mieux le « comprendre », Oui si cela permet de développer une vision positive qui n'enferme pas le sujet dans sa propre histoire. La connaissance des différents troubles est aussi une aide à condition que ces invariants n'enferment pas non plus l'élève dans son trouble. Il faut aussi laisser place à l'inattendu ...</p>	<p>Connait ses élèves, s'appuie « <i>sur leurs appétences, et non leurs compétences</i> » pour envisager les inclusions dans les différents cours. Evoque leur fatigue, et s'inquiète pour eux d'une certaine forme de stress dans le contexte du collège/E1/ Oui sur le versant des troubles et des pathologies, de la prise en compte des possibilités, de la souffrance éventuelle à l'école/E2/ L'élève, l'enfant, le jeune est l'oublié ...IL n'est pas sujet. /E6/ +1 -2</p>
<p>Accessibilité pédagogique et didactique :</p>	<p>« <i>Par exemple, dans une classe ordinaire, il y a déjà des adaptations réalisées. On donne du temps supplémentaire pour les élèves dyslexiques. D'autres élèves sont très doués.</i> » /E1/</p>

<p>C'est ici à la fois ce qui depuis toujours est à l'origine de la transmission des connaissances et en même temps, la nouveauté de cette notion d'accessibilité qui doit se décliner au niveau pédagogique. La question est bien celle de savoir si la situation d'apprentissage proposée comporte des obstacles pour tous, pour certains, pour un élève en particulier. Quelle est la nature de cet obstacle ? Peut-il être supprimé, allégé, contourné ? Doit-il être surmonté par tous ? Quelles aides doivent alors être proposées ? C'est dans la conception de chaque cours que les enseignants s'appuyant sur leurs connaissances des élèves et sur l'anticipation de ces obstacles possibles doivent élaborer leurs propositions pédagogiques.</p>	<p>Témoignage d'adaptations pédagogiques déjà présentes et donc d'une possibilité de scolarisation à l'intérieur des classes/ E4/ Importance de travailler sur les adaptations pédagogiques et les évaluations adaptées. Montre que les élèves sont heureux d'apprendre, fiers d'aller dans les classes et savent dire ce qu'ils ont appris : « , il m'a expliqué les notions de plans : premier plan, arrière-plan. Il a su me le montrer sur une photo. Utiliser un document, des photos, des images qui illustrent la notion, facilite les apprentissages. » /E5/ C'est à moi de présenter les notions autrement. « Ils sont capables d'accéder aux notions » /E6/ Fait référence à la nécessité d'adapter pendant les inclusions. Cite ce qui fait barrage à l'accessibilité : prendre des notes ; gérer l'agenda... Adaptation des évaluations. Liens forts entre l'Ulis et les autres classes.../E8/ Adaptations pédagogiques nécessaires. /E11/ Ces jeunes sont capables d'apprentissage. /E12/</p> <p>+7 7 entretiens évoquent les adaptations pédagogiques, le faire autrement mais ne font pas appel à l'expression accessibilité.</p>
<p>Architecture : La mise en accessibilité physique de l'établissement est soumise aux obligations législatives. Au-delà de cette obligation, comment faire évoluer des espaces de travail pour permettre d'autres regroupements que les seules classes d'âge, favoriser d'autres façons de travailler, plus coopératives, faciliter une flexibilité dans l'organisation et l'utilisation des différentes approches et outils ?</p>	<p>Signale l'importance de la situation du dispositif Ulis dans l'établissement : « au milieu d'un couloir des salles de classe ordinaires. » Pour faciliter l'autonomie des élèves dans les déplacements mais aussi la visibilité pour les autres élèves. Quand les classes sont trop petites en termes d'espace pour que les élèves d'Ulis puissent aussi</p>

<p>Cela nécessite d'interroger les représentations des différents acteurs : les usagers, y compris les élèves, mais aussi les maitres d'œuvre et d'ouvrage. En effet, comment voient-ils l'école devenue aujourd'hui inclusive ?</p>	<p>+1 Un seul entretien souligne l'importance de la situation de l'ULIS pour que les inclusions soient facilitées en termes de déplacement. En creux, ne sont pas interrogées les évolutions pourtant nécessaires dans l'architecture scolaire afin que la modularité, flexibilité des groupements d'élèves soit possible. L'espace de la classe reste la référence.</p>
<p>Formation : Comment déterminer une vraie stratégie de formation en établissement ? Qui former ? A quoi ? Quand et comment ? Les modalités de recherche action auprès d'équipes ciblées sont à privilégier. Elles sont à penser dans la durée et doivent permettre une expression des pratiques, une analyse collaborative en vue d'une formalisation et d'une mutualisation.</p>	<p>Au départ les enseignants peu formés. /E1/ Nécessité de la formation pour les enseignants, de l'accompagnement de l'étayage pour favoriser les inclusions : « <i>« Moi toute seule je ne peux pas ».</i> Il y a eu comme un forçage pour de nombreuses situations à inclure. <i>Inclure des élèves sans étayage sans accompagnement. Cela semble un pari impossible.</i> » /E2/ Manque de formation des enseignants : « <i>On demande beaucoup aux enseignants avec une faible reconnaissance. Ils ne bénéficient pas d'une formation à la hauteur.</i> » /E3/ Evoque des modules ASH dans la F I des enseignants. Evoque qu'un complément de formation serait utile. /E5/ Besoins de formation toujours là. La formation CAPA et 2CA devrait être ouverte à tous. Les enseignants ont besoin d'être accompagnés. En particulier pour ce qui concerne la collaboration avec l'AVS. Evoque l'idée d'un accompagnement des enseignants dans la classe. /E6/ Les enseignants pas formés. /E7/ La formation concerne les enseignants des classes pour gérer déjà les élèves présents qui peuvent aussi avoir des difficultés et pouvoir inclure.../E8/ Les AVS ne sont pas formés. <i>La formation de tous les enseignants est fondamentale.</i> /E10/ <i>Nous manquons d'apports théoriques et pratiques, de temps d'échange, de conseils.</i> /E11/ Nous payons très cher les quatre ou cinq ans où il n'y a pas eu de formation initiale. On dit souvent aux enseignants : différencier, mais on ne leur dit pas comment... Plan de formation académique pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. /E12/ -8 +3 8 entretiens évoquent le manque de formation, la non-formation. 3 entretiens signalent des modules de formation ou un plan de formation structuré répondant aux différents besoins.</p>

Quelle est donc la vision qui se dégage en croisant les contenus des entretiens et les critères proposés d'un établissement inclusif ? Quelle concordance ou quels écarts avec le paradigme de l'école inclusive ?

La notion de vulnérabilité est très peu mobilisée ce qui confirme la difficulté d'appropriation de la notion de besoin éducatif particulier. Se priver de cette notion empêche de positionner comme un état normal de la constitution humaine, la fragilité. Les équipes auraient intérêt à travailler systématiquement l'articulation vulnérabilité, altérité, privilégiant ainsi une école de la coopération, non stigmatisante, où chacun à son tour peut bénéficier de l'aide d'autrui.

Le projet d'établissement est bien un appui pour favoriser le mouvement inclusif à la fois par les personnes en responsabilité qui le portent et au niveau des moyens, des organisations qui vont être déployés. Seuls 5 entretiens relèvent l'importance positive de cette dimension.

Nous retrouvons comme précédemment le poids de la logique administrative, le frein imposé aux responsabilités à exercer, le temps passé à remplir des dossiers. Il semble souhaitable que cette logique administrative puisse faciliter les gouvernances locales et les initiatives possibles des acteurs : proviseurs, enseignants, parents.

La distinction entre travail d'équipe et partenariat que nous proposons n'est pas forcément utilisée par les personnes interviewées ; ceci n'est pas fondamental. Par contre, si nous additionnons l'ensemble des scores de ces deux rubriques, nous constatons que les pratiques de collaboration se sont imposées, se sont vraiment modifiées, entre enseignants, entre enseignants et autres professionnels, entre les différents professionnels et les parents. Ces pratiques sont estimées positivement et sont devenues indispensables. Les difficultés évoquées invitent à interroger la formation de chaque corps professionnel à ces enjeux et la conception de modules communs de formation proposés simultanément à l'ensemble des acteurs y compris les parents. Parmi les missions de l'Enseignant Référent, la posture d'accompagnement devrait être renforcée au sein des Equipes de Suivi de Scolarisation afin de favoriser les bonnes pratiques de collaboration.

Les entretiens mentionnent ce besoin de formation et apportent un éclairage intéressant sur le besoin d'accompagnement des équipes in situ. Les termes « accompagnement, conseils, soutien » reviennent fortement. Ceci interroge donc à la fois la conception de modules sur l'école inclusive en formation initiale et par conséquent la formation des enseignants de terrain et des enseignants universitaires ainsi que la formation continue à penser plutôt en termes d'accompagnement et de proximité.

8 entretiens apportent des éléments à la rubrique accessibilité pédagogique. Les termes employés portent sur les adaptations pédagogiques, ce qui témoigne d'une évolution des pratiques mais qui ne rend pas compte d'une prise en compte plus importante de l'accessibilité pédagogique. Cela confirme la difficulté encore actuelle d'intégrer la logique environnementale. Il s'agit sans doute là aussi d'une étape nécessaire qui comporte le risque de la stigmatisation, du cas par cas, d'une individualisation trop marquée et qui freine une vision plus systémique des situations didactiques où la recherche des différents obstacles et des différentes aides se pratique de façon régulière.

Nous ne revenons pas sur les autres critères qui n'apportent pas d'éléments significatifs.

Finalement, les différents entretiens montrent la nécessité du pilotage et du projet d'établissement, l'importance accordée aux pratiques de collaboration et aux adaptations pédagogiques pour développer un établissement inclusif. Les limites pointées sont celles de la

formation et de la lourdeur administrative. La question de la vulnérabilité n'est pas prise en compte majoritairement.

C. **Éléments de conclusion :**

Rappelons tout d'abord le caractère relatif du travail entrepris puisque cela constitue un corpus de 12 entretiens conduits durant les années 2014/2015. Cependant, des éléments récurrents apparaissent et rejoignent les observations que nous pouvons continuer de faire en rencontrant des équipes sur le terrain.

La logique de droit a fonctionné et la loi s'est imposée dans les établissements scolaires. Cela ne s'est pas produit sans mal et s'il semble bien que des changements sont apparus, les termes *violence*, *souffrance* sont présents et témoignent des difficultés dans ce passage en force. Dans cette perspective, plusieurs éléments illustrent que la mise en œuvre de cette loi oblige les acteurs à improviser, à faire au mieux. L'exemple du manque de formation est le point le plus criant évoqué lors des entretiens. De même, la non anticipation du statut et des missions des Auxiliaires de Vie Scolaires, des moyens correspondants, révèle que la mesure de ce qui devait être engagé n'a pas été prise. Le choix stratégique du pilotage par les départements avec la création des MDPH a entraîné des inégalités de traitement des dossiers, suivi d'une harmonisation nécessaire des procédures et des modalités de fonctionnement. Cela a entraîné de nombreuses confusions. Pour autant, aucune des personnes interviewées ne remet en cause cette loi.

La logique administrative pèse fortement aussi sur les conditions de scolarisation des élèves handicapés et mobilise une grande énergie de l'ensemble des acteurs qui provoque de l'angoisse et des incompréhensions. Associée à cette logique, la séparation des élèves relevant du handicap et ceux relevant de la difficulté scolaire ne laisse pas place à la notion de besoin éducatif particulier et à celle du parcours de l'élève. Tout cela focalise les préoccupations sur des questions administratives au détriment des choix pédagogiques et du sens donné à l'inclusion.

Les entretiens révèlent des étapes acquises en termes de changement en ce qui concerne les pratiques de collaboration et les pratiques pédagogiques.

- Le travail en équipe et le partenariat sont aujourd'hui des réalités du métier d'enseignant.⁷ Les Enseignants Référents sont reconnus comme des acteurs importants dans cette démarche de partenariat. De même, les parents ont maintenant une place institutionnelle reconnue dans les différentes instances. Pour autant, la compréhension réelle de leurs questionnements, de leurs souhaits est à approfondir. Ils peuvent encore subir des décisions d'orientation et ne pas avoir les moyens de défendre leur point de vue. Comment rendre l'enfant, le jeune, les parents sujet de sa trajectoire ? Comment accorder la même valeur au discours de chacun des partenaires particulièrement lorsqu'il y a désaccord ? Les missions des Enseignants Référents peuvent-elles comprendre une dimension éthique de l'accompagnement ? Ce sont des approfondissements nécessaires à conduire actuellement.
- Dans les entretiens, de nombreuses adaptations pédagogiques sont citées et là aussi nous pouvons dire que c'est un acquis. Cependant, des questionnements demeurent qui concernent l'évaluation, l'appropriation de la notion de besoin éducatif particulier et celle de

⁷ Telles que décrites dans les entretiens.

l'accessibilité pédagogique. Ainsi, les inclusions proposées sont parfois questionnées par rapport au projet d'apprentissage du jeune. Les aides sont proposées majoritairement en aval des difficultés rencontrées et restent stigmatisantes. La focalisation reste importante sur les facteurs individuels et ne s'ouvre pas suffisamment sur un questionnement de l'environnement didactique et des obstacles qui y sont présents.

Les représentations du handicap continuent d'interroger la normalité. La notion de vulnérabilité d'apprentissage quelles qu'en soient les raisons (altérations physiques, cognitives, socio-culturelles...) n'est pas la pierre de fondation de l'école inclusive. Poser la vulnérabilité comme étant constitutive de l'être humain permettrait de se dégager de l'idée de norme et de compétition qui empêche de vraies pratiques inclusives.

L'école inclusive doit poursuivre la mise en avant des pratiques de collaboration entre tous les acteurs et prendre soin des vulnérabilités de chacun.