

01  
INTRODUCTION

EMIS ÉDITIONS

01  
INTRODU



# De l'élargissement de l'accessibilité aux limites de l'inclusion : jusqu'où l'école peut-elle se recomposer ?

Hélène Buisson-Fenet

CNRS, ENS de Lyon

Olivier Rey

Institut français de l'Éducation, ENS de Lyon

La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » s'inscrit dans un processus long de structuration d'une politique publique avec deux innovations. D'une part, elle définit le handicap comme forme spécifique de perte d'autonomie, en en proposant des outils de compensation attachés aux parcours individuels, et non plus aux groupes. D'autre part, elle inclut dans cette définition certaines situations qui en étaient jusque-là tenues à l'écart, comme le handicap psychique.

Contrairement à une idée reçue, cette loi ne mentionne pas la notion d'inclusion ni à l'école ni ailleurs, mais celle d'*accessibilité* au sens de « droit d'accès » – un droit des personnes en fauteuil dans les établissements publics, aussi bien qu'un droit des personnes handicapées psychiques pour l'accès aux urnes. Il faut attendre la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 pour voir figurer dans son premier article le principe de l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction : à cette heure, les statistiques de la Direction des études, de la performance et de la prospective (DEPP) du Ministère montrent que le nombre d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire a connu une progression de près de 80 % depuis 2006.

Cette forte croissance quantitative des élèves en situation de handicap ne s'accompagne cependant pas d'une baisse proportionnelle des effectifs de jeunes en établissements spécialisés, et l'on peut voir à cela trois raisons non exclusives : les enfants des établissements médico-sociaux qui ont intégré l'école ordinaire ont été remplacés par d'autres, dont le handicap plus sévère – ou les familles moins

demandeuses – continue à dérouter vers l'éducation spécialisée ; les difficultés d'apprentissage, que l'école inclusive accompagne désormais, sont plus facilement identifiées. Enfin cette expansion peut aussi révéler une forme de médicalisation de l'échec scolaire, comme l'analyse plus largement la thèse de Stanislas Morel<sup>1</sup> : la reconnaissance du handicap par les MDPH (Maisons départementales des personnes handicapées) concerne alors de nouveaux « syndromes », comme les troubles de l'attention, du comportement et des apprentissages (ce qu'on a pu résumer sous l'expression de « constellation des dys »).

Au débat sur les conditions d'accessibilité au droit, qui semble aujourd'hui largement résolu, a succédé celui des limites de « l'inclusivisme » : l'école massifiée (et notamment l'enseignement secondaire) peut-elle assurer une continuité des apprentissages à tout type de déficience ? Jusqu'où le cadre institutionnel, et les professionnels qui le font « tenir » au quotidien, peuvent-ils s'adapter aux exigences de la différenciation pédagogique que nécessitent ces élèves ? Faut-il recomposer des compétences didactiques et pédagogiques classiques en risquant le replâtrage et la cote mal taillée ? Préférer spécialiser le curriculum de formation des enseignants en segmentant le traitement des publics scolaires ? Ou bien inventer de nouveaux métiers d'accompagnement des parcours en risquant de multiplier des interventions fragmentées ?

Voilà certes beau temps que sociologues et didacticiens s'interrogent pour savoir si le cœur de la « forme scolaire », tel qu'analysé par Guy Vincent<sup>2</sup> est susceptible d'être à terme remis en cause ou s'il demeure pour l'essentiel en place. Mais la thématique du handicap radicalise ce script, en imposant à la forme scolaire l'expérience du seuil entre intégration et exclusion, rejouée au jour le jour dans l'ordinaire de l'espace éducatif. Elle révèle combien la distinction entre le « normal » et le « pathologique » est aussi affaire de construction sociale et institutionnelle, et presse en même temps de répondre à « la petite question, toute plate et empirique : comment ça se passe ? » que

1 S. Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014

2 G. Vincent, *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980.

pose Michel Foucault<sup>3</sup> lorsqu'il prend pour objet « la gouvernementalité », c'est-à-dire l'ensemble des dispositifs qui visent à modifier les conduites en fonction des fins poursuivies par l'action publique.

Les contributions de cet opus déclinent cette « petite question » à travers la grille des pratiques professionnelles. Alors même que la plupart des établissements se présentent aujourd'hui comme le lieu de multiples initiatives locales faisant intervenir des partenaires plus ou moins nombreux, plus ou moins extérieurs au monde scolaire, l'inclusion des élèves en situation de handicap rend nécessaire une forme de circulation des savoirs des acteurs, de partage négocié des instruments, de bricolages singuliers des pratiques. Nos auteurs transposent et se réapproprient, font des choix tactiques de sélection des connaissances et de rétention de l'information, tentent d'articuler non sans dilemmes logique de transmission et logique d'accompagnement, parfois à la limite du *care*. Les espaces de transactions professionnelles souvent implicites qui s'ouvrent avec l'inclusion scolaire ne sont pas sans effets sur les expertises comme sur les identités au travail, telles qu'elles sont prescrites et surtout telles qu'elles sont vécues – ainsi que nous le donnons à voir l'invention et la transformation toujours en cours du métier d'auxiliaire de vie scolaire.

Une fois de plus, le fonctionnement à la fois public, intime et familial de l'institution scolaire ouvre de nouvelles pistes et catégories d'analyse pour penser notre société à l'épreuve (civique) de la diversité et de l'altérité.

3 M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, Paris, Seuil, 2004.



02  
LE POINT DE VUE  
DES CHERCHEURS

ENS ÉDITIONS

02  
LE POINT  
DES CHERC



# Les défis de l'école inclusive : ethnographie d'un dispositif complexe

Isabelle Ville

Directrice de recherche à l'Inserm, directrice d'études à EHESS, Centre d'études des mouvements sociaux (CEMS-IMM UMR 8178)

L'inclusion est aujourd'hui présentée de manière consensuelle par les acteurs de la scène publique qui s'en font les défenseurs, comme un idéal supérieur, un bien commun et un droit fondamental. Historiquement, la notion d'inclusion se forge en lien étroit avec l'éducation spéciale, dans les années 1970. La motivation initiale était de décentrer le regard du handicap pour rompre avec les formes d'étiquetage et de stigmatisation, en focalisant sur la notion de « besoin particulier » susceptible d'englober d'autres formes de diversité (Rapport Warnock, 1978)<sup>1</sup>. Le principe d'une école inclusive sera repris par les organismes supranationaux (UNESCO, OCDE, ONU). Il participe d'un mouvement plus général des politiques européennes et internationales du handicap qui tendent à s'ancrer depuis les années 1990 dans le répertoire des « droits fondamentaux » et de la lutte contre les discriminations. Les politiques nationales doivent veiller aux respects des droits de chaque personne dans tous les domaines de la vie sociale en proposant des services personnalisés et continus tout au long de la vie. L'école inclusive en est une des déclinaisons.

## Intégration vs inclusion

L'école inclusive est généralement définie comme un « changement de paradigme », en recourant à la figure rhétorique de l'antithèse. L'inclusion s'opposerait ainsi à un autre modèle, celui de l'intégration, dominant dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle. L'argument est

1 Mary Warnock est une philosophe anglaise ; elle a présidé une commission de recherche sur l'éducation spécialisée de 1974 à 1978 dont est issu un rapport : « Special educational needs », en 1978.

le suivant : intégrer les élèves handicapés suppose que ces derniers s'adaptent à l'institution scolaire, à ses règles et ses valeurs. C'est aux élèves de réaliser les efforts. L'intégration reposerait ainsi sur une conception du handicap comme caractéristique attachée à l'individu et dont il doit assumer la responsabilité. Par opposition, le modèle de l'inclusion suppose que l'institution s'adapte aux besoins particuliers de chaque élève. Cette dernière se doit de les accueillir tous, dans leur diversité, et de leur proposer des moyens pédagogiques adaptés. L'éducation inclusive est une position radicale « demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal »<sup>2</sup>. Cette opposition n'est pas sans rappeler celle proposée par les *disability studies* entre modèle individuel et modèle social du handicap, laquelle a fortement contribué à transformer les représentations et les pratiques à l'œuvre dans ce champ d'intervention de l'action publique. Il faut préciser que la notion d'inclusion n'a pas, jusqu'à une période récente, trouvé un grand écho en France où les acteurs de l'éducation spécialisée ont durablement utilisé de manière interchangeable les termes d'intégration et d'inclusion. Elle est d'ailleurs absente de la loi du 11 février 2005, « pour l'égalité, la participation sociale et la citoyenneté des personnes handicapées ». En revanche, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 introduit dans le code de l'éducation l'obligation de « veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». L'école inclusive se sépare ainsi du champ du handicap, tel que défini par le législateur, pour pénétrer le droit commun et concerner toutes les catégories d'élèves, même si ses déclinaisons concrètes restent encore très fortement associées, en France du moins, au traitement social du handicap.

2 F. Armstrong, « Curricula, “management” and special and inclusive education », *Managing Inclusive Education : from Policy to Experience*, dans P. Cloug, Londres, Paul Chapman, 1998, p. 48-63.

## Le dispositif d'inclusion scolaire : une diversité qui brouille les frontières institutionnelles et les identités professionnelles

La notion de dispositif en sociologie m'a semblé la mieux à même de décrire et de comprendre la complexité des relations entre les acteurs impliqués dans les pratiques d'inclusion. Parlant des dispositifs, Michel Foucault (1977) disait :

*Ce que j'essaie de repérer sous ce nom, c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre les éléments.*<sup>3</sup>

La mise en œuvre de l'école inclusive que j'observe, dans une recherche en cours<sup>4</sup>, au niveau local parisien, s'apparente bien à un dispositif. C'est un ensemble hétérogène composé d'organisations, de lieux et d'acteurs divers, de procédures et d'outils, aux relations complexes, mouvantes et peu lisibles, y compris pour une partie des acteurs concernés.

L'institution scolaire y intervient à différent niveau de son organisation, depuis les classes, les écoles, les collèges et lycées, en passant par les bassins, qui correspondent à un découpage géographique du périmètre du rectorat, et le rectorat lui-même, à travers la Masesh (Mission académique à la scolarisation des élèves en situation de handicap). Au niveau central du Ministère, la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale) diligente plusieurs enquêtes sur l'état et l'évolution de

3 M. Foucault, *Dits et écrits II. 1976-1979*, Paris, Gallimard (Bibliothèque des sciences humaines), 1994, texte n° 206, p. 299.

4 Cet article s'appuie sur une recherche en cours « Les défis de l'école inclusive en France. Des attentes aux modalités concrètes » financée par héSam Université, l'Institut de recherche en santé publique et le MENESR.

l'inclusion. D'autres institutions sont également impliquées, la MDPH de Paris (Maison départementale des personnes handicapées), des établissements et services médico-sociaux et de soins accompagnant des enfants et des jeunes.

Le dispositif met également en lien des acteurs professionnels aux métiers différents, au premier rang desquels, les enseignants. Mais le corps des enseignants n'est pas homogène. Divers types d'enseignants sont impliqués dans des « pratiques inclusives » ; ils ont parfois des formations distinctes : ceux des classes ordinaires qui accueillent un ou plusieurs élèves en situation de handicap ; les « coordonnateurs » d'ULIS, chargés d'organiser les temps d'inclusion au sein de l'établissement dans lesquels ils exercent ; les enseignants référents, qui ont été enseignants spécialisés et dont la mission est d'assurer la médiation entre tous les acteurs impliqués ; à Paris, s'ajoutent les professeurs ressources qui apportent leur expertise aux enseignants des classes ordinaires, à leur demande. À leurs côtés se trouvent les chefs d'établissement, les inspecteurs ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés). Également impliqués sont les professionnels de l'accompagnement et du soin : médecins, infirmiers, psychologues, assistants sociaux, auxiliaires de vie scolaire (AVS), etc. Les professions du soin sont pour partie dans l'institution scolaire mais aussi en dehors, dans les équipes pluridisciplinaires de la MDPH et dans les établissements de soin et médico-sociaux (ESMS). Certains enseignants spécialisés de l'Éducation nationale exercent d'ailleurs dans ces structures éloignées de l'école. Les familles et les élèves (dans le second degré) sont également intégrés au dispositif. La mise en réseau et la coopération de tous ces acteurs, étayées par des procédures, comme les Équipes de suivi de la scolarité (ESS) et des outils comme le GevaSco (outil d'information partagé qui sert à l'évaluation des besoins par la MDPH) ou le Projet personnalisé de scolarisation (PPS) opérationnalisent l'inclusion scolaire, au risque de faire éclater les frontières institutionnelles et les identités professionnelles.

## Les terrains de la recherche

Je suis engagée dans une recherche dont l'ambition est d'éclairer le dispositif d'inclusion scolaire en étudiant les liens entre les entités qui

le composent et ce qu'ils produisent dans le quotidien des acteurs. Dans cette optique, je mène des observations dans différents lieux : à la mission ASH du rectorat, en particulier lors des réunions mensuelles organisées autour des inspecteurs AHS ; dans une classe ordinaire incluant à mi-temps un élève accompagné d'une AVS ; dans une ULIS (Unité localisée pour l'enseignement scolaire) d'une autre école et dans un établissement de soin ayant une Unité d'enseignement en son sein. Les trois entités sont situées dans le même quartier et des élèves des deux écoles sont pris en charge par le centre de soins. J'ai mené également des observations à la MDPH, dans le cadre de réunions visant le renouvellement et/ou l'aménagement des PPS, ou encore une orientation dans un autre établissement. Je ne suis pas aujourd'hui en mesure de présenter une analyse achevée des données recueillies mais je souhaitais profiter des Entretiens Ferdinand Buisson pour partager les premiers constats, hypothèses et pistes de réflexion.

Il est intéressant de prendre un peu de hauteur par rapport aux terrains de la recherche pour tenter de produire une vision d'ensemble du dispositif tel qu'il se déploie dans l'Académie de Paris. Une bonne manière de le représenter serait d'en faire une cartographie dynamique qui donne à voir les positions spatiales des acteurs, leurs mouvements et leurs liens. Je suis en quête du bon outil pour le faire. Cependant, il n'est pas difficile d'observer que le dispositif est organisé en deux niveaux bien distincts. Le premier est un niveau proximal, proche des centres déconcentrés des ministères de tutelles, aux activités administratives rassemblées dans deux lieux stratégiques : le rectorat et la MDPH. Le second est un niveau distal, donc plus éloigné, où se réalise (ou non) l'inclusion au quotidien, à savoir les écoles et établissements sanitaires et médico-sociaux, aux activités éducatives, beaucoup plus dispersées dans l'espace et le temps. Les huit « bassins » parisiens dans lesquels officient les enseignants référents pourraient constituer un niveau intermédiaire entre les deux précédents.

Pour tenter de rendre compte de la dynamique interne au dispositif, on peut qualifier les relations entre les acteurs selon trois premiers critères qui concernent :

- 1) le périmètre plus ou moins étendu de ces relations ;
- 2) le fait qu'elles se situent à l'intérieur d'un seul niveau ou traversent les deux niveaux ;

- 3) leur dimension interindividuelle visant un objectif pratique, ou leur dimension collective, contribuant à la cohésion et l'identité d'un groupe professionnel grâce au partage d'expérience.

Le premier constat qui s'impose alors est l'existence de nombreuses relations internes à chacun des niveaux mais finalement assez peu de relations transversales entre les deux niveaux. Les relations transversales sont presque exclusivement le fait des enseignants référents ; elles font partie de leurs missions réglementaires, répondent à des objectifs précis, obéissent à des règles prescrites et sont étayées par des procédures et des outils. Les relations directes entre niveau proximal et niveau distal sont rares et relèvent généralement de situations de crise exigeant l'intervention de l'inspecteur ASH dans l'établissement. Toutefois, les enseignants spécialisés peuvent facilement solliciter l'inspecteur, dans le cadre d'un échange interindividuel, pour une question spécifique.

Deuxième constat : on observe beaucoup plus de relations collectives au niveau proximal qu'au niveau distal ; elles sont probablement facilitées par le nombre plus restreint des acteurs qui y participent et la plus forte concentration des activités et des lieux. Je fais l'hypothèse que cette dissymétrie contribue à fragiliser la cohérence du dispositif.

Quels éléments plus concrets émergent déjà de cette recherche ?

## **Des enjeux émotionnels particuliers**

J'ai été frappée, à mon entrée sur le terrain, par la charge émotionnelle intense, accompagnée d'attentes fortes vis-à-vis de la recherche, tant au niveau proximal qu'au niveau distal de mon terrain, même si les émotions en jeu étaient bien différentes. C'est un fait qu'il reste à analyser. Il illustre la force des enjeux moraux et identitaires pour les acteurs de l'inclusion, tout en révélant des formes d'insécurité et de fragilité propres au dispositif.

## **Au niveau proximal, un travail dense réalisé qui fait communauté autour des pilotes académiques**

La deuxième observation majeure que je retiens concerne le contraste entre les deux niveaux de terrains. Nous avons commencé notre

travail de recherche en enquêtant au niveau proximal<sup>5</sup>. Nous avons obtenu un rendez-vous avec la conseillère technique ASH auprès du recteur, laquelle a convié à l'entrevue le DASEN adjoint du second degré. Tous deux ont tenu un discours engagé et réformateur, dénonçant les inégalités scolaires, les exclusions trop fréquentes à Paris et prônant un parcours personnalisé qui maintient l'élève dans sa classe d'âge, quel que soit son niveau. Ils ont en outre exprimé leur intérêt à ce qu'on étudie les « ressentis, les non-dits » car « il y a une grande souffrance ». Ces propos peuvent sembler surprenants tant ils sont éloignés des orientations observées à l'échelle supranationale (classements des établissements, privatisation de l'éducation et délégation à des services marchands, etc.). Nous avons été conviées à assister aux réunions mensuelles organisées par la mission ASH avec les enseignants référents, les professeurs ressources, la responsable du pôle enfance et les membres des équipes pluridisciplinaires de la MDPH. Elles sont présidées par la conseillère ASH, assistée des inspecteurs responsables de la scolarisation en milieu spécialisé et en ULIS. Ces réunions, auxquelles nous pouvons assister depuis trois ans, constituent un levier essentiel de cohésion au niveau proximal du dispositif.

Un important travail normatif y est réalisé, dans une ambiance chaleureuse. De nombreuses informations sont transmises, le plus souvent de manière descendante. Il convient de préciser que le dispositif est loin d'être stabilisé. Il n'est pas une réunion qui ne fasse état d'un nouveau texte officiel (décret, arrêté, circulaire) comme, par exemple, le décret du 10 février 2017 sur la nouvelle formation des enseignants spécialisés<sup>6</sup>, dont le libellé exclut désormais le terme « handicap », ou encore la circulaire académique, dernière en date, concernant les affectations en lycée des élèves en situation de handicap. De nouvelles modalités organisationnelles nationales y sont également régulièrement présentées, comme celles qui concernent le renseignement en ligne des formulaires du GevaSco. Ces réunions permettent aussi la circulation des informations sur l'avancée de démarches entreprises

5 Le terrain au niveau proximal a été mené conjointement avec Sophia Rosman, sociologue Inserm au Cermes3.

6 Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI).

au niveau du département pour faire avancer certains dossiers prioritaires : la création de nouvelles ULIS, l'externalisation des unités d'enseignements des établissements médico-sociaux et de soin, le recrutement des AVS, la création des dispositifs visant la professionnalisation des élèves handicapés (Passerelles, MAVIP), ou encore sur l'enquête de la DEPP, que les enseignants référents renseignent chaque année, etc. À l'occasion de ces diverses informations et présentations, des remontées du terrain sont sollicitées sur les points évoqués, le plus souvent sous la forme de questions : que faire dans telle ou telle situation ? Des réponses sont systématiquement apportées, parfois étayée institutionnellement (rédaction d'une note, information délivrée à tous les chefs d'établissement, etc.). Un temps de parole est systématiquement donné à la responsable du pôle enfance de la MDPH et les modalités concrètes d'opérationnalisation du partenariat entre les deux institutions sont régulièrement discutées entre équipe de la MDPH et enseignant référents, relatives par exemple au calendrier à respecter pour la transmission des « dossiers » à la MDPH et à l'organisation des réunions des équipes pluridisciplinaires, notamment quand une orientation de l'élève est à prévoir.

Aux interstices de ce partage d'informations pratiques un travail cognitif, tout aussi important, s'élabore sur les aspects politiques et moraux de l'activité, impulsé par la présidence engagée et bienveillante de la conseillère ASH. D'un côté, l'esprit de la loi de 2005, y compris dans ses nouvelles orientations depuis 2013, est sans cesse rappelé et commenté à l'occasion de faits concrets. De l'autre, les enseignants référents sont régulièrement valorisés dans leurs missions. Il est d'ailleurs rare que ces derniers expriment des insatisfactions ou revendications à l'occasion de ces réunions, et s'ils le font, la forme est très polie. Ils sont alors entendus et même soutenus.

Au niveau proximal du dispositif d'inclusion, des relations régulières et collectives sont donc entretenues qui, tout en favorisant la mise au point de nombreux réglages pratiques, contribuent à la production d'une communauté d'expérience. Elles offrent aux enseignants référents de solides ressources tant matérielles que symboliques leur permettant de faire face à la lourdeur et à la dispersion de leurs activités (jusqu'à 300 élèves par enseignant référent).

## Au niveau distal, l'absence de cadres de mise en partage des expériences est durement ressentie

Les observations que j'ai menées au niveau distal du dispositif, dans deux écoles et une unité d'enseignement (UE) d'un centre de soin, offrent un tout autre éclairage, marqué par une forte instabilité et une certaine insécurité. La première enseignante que j'ai rencontrée était, quand elle a été affectée en novembre 2015, la cinquième à se présenter sur le poste de coordonnateur d'ULIS. Depuis la rentrée 2015-2016, dix enseignants ont été impliqués dans les deux ULIS et l'UE. Ceci s'explique en partie par la présence de binômes quand l'un des enseignants est en formation. Sur la période, deux enseignantes se sont en effet spécialisées et deux autres suivent cette année la nouvelle formation. C'est dire que les vocations ne manquent pas, mais l'idéal qui les motive semble bien souvent déçu, suscitant souffrance et sentiment d'abandon. La souffrance n'est d'ailleurs pas le monopole des enseignants spécialisés mais semble plus générale et concerne de nombreux enseignants (manque de moyens, de reconnaissance ou perte d'idéal).

L'accès au terrain s'est avéré plus difficile au niveau distal qu'au niveau proximal : absence de réponse à mes messages sollicitant des rencontres avec plusieurs chefs d'établissement ; réponse négative d'une coordonnatrice d'ULIS, dans une lettre qu'elle m'adresse, mettant en copie le directeur de son école et ses deux inspecteurs, au motif qu'elle n'a « pas de disponibilité », n'ayant, au début octobre « toujours pas d'AVS-co pour la classe, ce qui entrave [...] le bon fonctionnement de la classe [...] je concentre toute mon énergie sur l'essentiel [...] pour faire au mieux avec les conditions qu'on me donne » ; hésitation puis refus d'une enseignante que notre entretien soit enregistré. Une fois ces premiers obstacles surmontés, la tendance s'inverse. Les enseignants, spécialisés ou non, m'interpellent lors de contacts informels, me font part, pour les uns, des résistances de leurs collègues à inclure leurs élèves dans leur classe, des difficultés, pour les autres, à accueillir des élèves en situation de handicap dans des classes déjà bien difficiles à « tenir ». Les situations sont parfois extrêmes, comme l'illustre ce témoignage d'une enseignante :

*Malgré les remédiations, les adaptations [l'élève] continue de faire des crises fréquentes, violentes physiquement et qui mobilisent toute l'attention de l'enseignant au détriment des autres élèves. Cela implique de l'intensité : il faut maîtriser physiquement cet enfant, parfois il faut deux enseignants. C'est le cas dans certaines classes presque tous les jours. Nous ne sommes plus capables d'assumer l'enseignement et nous avons peur pour la sécurité des autres élèves.*

Les enseignants expriment leur profond désarroi face à des difficultés pour lesquels ils ne sont pas formés :

*Ça me désole, ça fait vingt ans que je travaille, et ce problème est croissant. Je suis épuisé par rapport à ça. Je fais le SRAI [Stage de remise à niveau], pendant les congés des enfants, parce qu'on n'a pas le temps. Je travaille en face de l'Hôpital [où se trouve le centre de soin]. Je ne suis jamais convié. On a des réunions mais c'est très sommaire !*

Ce même enseignant d'une classe ordinaire me dira qu'il estime que l'inclusion de tous les enfants dans l'école n'est pas souhaitable. Ces témoignages révèlent un monde instable, des relations tendues et la fragilité des positions individuelles.

L'essentiel des relations qui se nouent au niveau distal sont celles entretenues entre les collègues enseignants d'un même établissement. Dans le contexte qui vient d'être décrit, elles sont souvent tendues et l'on comprend les craintes que suscitent pour les uns l'inclusion des élèves des ULIS dans leur classe, et par rebond, la grande déception des autres. Une enseignante d'ULIS endosse ainsi la figure de la « maîtresse bouclier », contre les injustices dont ses élèves sont victimes de la part des autres enseignants d'une école qu'elle juge maltraitante. Elle y oppose des valeurs de rectitude, d'ordre et de justice sociales qui, dans cet espace dégradé, se sont perdues. Les horaires, m'explique-t-elle, ne sont pas respectés, les élèves restent dans la cour après la sonnerie sans que les enseignants viennent les rassembler pour les conduire dans leur classe. Il en résulte de l'énervement et des bagarres pour lesquels ses propres élèves sont régulièrement incriminés. Afin de les protéger, elle prend bien soin les regrouper à l'heure pour les accompagner en classe.

En revanche, les relations avec les partenaires du dispositif d'inclusion sont plus rares et le plus souvent formelles et orientées vers des objectifs spécifiques. Les réunions des Équipes de suivi de la scolarisation (ESS) sont réglementairement le cadre dédié à ses relations. Elles réunissent dans l'école, pour chaque élève bénéficiaire du dispositif, au minimum une fois par an, les enseignants concernés, le chef d'établissement, le psychologue scolaire, les éventuels partenaires du soin et du médico-social et la famille autour de l'enseignant référent, qui les convoque et les anime. Il s'agit de dresser un bilan aussi complet que possible de la situation scolaire de l'élève à partir des différents points de vue et de recueillir les informations à transmettre à la MDPH en vue du renouvellement ou de l'aménagement du PPS de l'élève, voire de son orientation. Les informations sont recueillies selon une grille prédéfinie. Les réunions sont programmées sur le temps scolaire et durent généralement moins d'une heure. Si les échanges qui y ont cours fournissent à chaque partenaire des informations utiles concernant l'élève, ils ne leur apportent pas de ressources spécifiques, matérielles et symboliques, pour soutenir leur pratique. Une réunion, en fin d'année, regroupe les coordonnateurs d'ULIS et les chefs d'établissement d'un même bassin. Là aussi, l'objectif est spécifique : il s'agit d'affecter les nouveaux élèves selon un arbitrage qui respecte la distance entre l'ULIS et le domicile, mais aussi les équilibres au sein des classes en termes de nombre d'élèves et de types de troubles. Chaque enseignant est alors vigilant à ne pas accepter trop d'élèves réputés « difficiles » et l'on comprend que le contexte de ce rassemblement n'est pas propice à engager une réflexivité sur les pratiques d'inclusion. Contrairement à ce qui est offert au niveau proximal aux enseignants référents, les enseignants impliqués en première ligne dans la pratique de l'inclusion scolaire n'ont pas d'espace dédié pour développer collectivement, partager et transmettre une communauté d'expérience.

### **Des échanges asymétriques entre professionnels des différentes institutions**

Ce tableau du niveau distal du dispositif d'inclusion scolaire doit encore être complété par les relations entre les enseignants spécialisés de l'école et les partenaires du soin qui se partagent plusieurs élèves.

L'organisation du travail dans les deux espaces, tout comme les principes qui les fondent, apparaissent peu conciliables. Au motif de la déontologie et du secret médical, les relations instaurées sont asymétriques. Les professionnels du soin viennent dans l'école mais les enseignants de l'école ne sont pas conviés à pénétrer dans le centre de soin (qui se trouve de l'autre côté de la rue). Les informations sont souvent unilatérales ou distillées au compte-gouttes du côté des partenaires du soin. Cette situation est mal vécue par les enseignants de l'école, parfois perçue comme « une forme de supériorité, de posture un peu hautaine, à vraiment pour le coup pas du tout desserrer les dents de la réunion, à prendre tout ce qu'il y a à prendre et à ne rien donner » (entretien avec un enseignant). Si l'enseignante du centre de soin cherche à entretenir un lien avec chacun des enseignants des enfants accueillis dans le centre, la nouvelle mission confiée aux enseignants spécialisés d'agir comme partenaires-ressources auprès des enseignants « ordinaires » au sein même des classes d'inclusion, n'est aujourd'hui pas recevable pour les responsables du centre de soin qui, pour des motifs thérapeutiques, tiennent à ce que les deux lieux restent étanches. Par ailleurs, le centre de soins sélectionne, à travers une procédure d'admission, les enfants qu'il accueille, définit pour chacun les activités qui auront lieu au sein du centre, leur moment et leur durée, décidant, en creux, du temps et des jours de présence à l'école. L'opacité entretenue par les professionnels du centre de soin conduit parfois à des interprétations fantaisistes de la part des enseignants qui tentent de faire sens à la situation de l'élève en recoupant des bribes d'informations glanées auprès des parents, de l'AVS, voire de voisins, pouvant mener à la production de rumeurs non fondées.

La relation des enseignants de l'école aux professionnels du centre de soin est problématique. Elle oscille entre soumission, défiance et fascination. Certains enseignants font d'ailleurs le choix de travailler dans un ESMS. Ils y trouvent une forme de cohésion qui n'existe pas dans l'école. Elle est produite par des réunions collectives régulières de « synthèse » ou de « reprise » où ils sont invités à mettre en mots ce qu'ils vivent avec les enfants, où des solutions sont proposées et discutées, généralement étayée sur des fondements théoriques de la psychologie et/ou de la psychanalyse qui les nourrissent et donnent sens à leur expérience.

Nous avons mené une enquête, dans le cadre de la même recherche, en partenariat avec le ministère, auprès des enseignants d'un panel d'enfants bénéficiaires d'un PPS. Nous avons recueilli 6600 réponses (50 % des enquêtés). Un peu plus de la moitié des répondants enseigne dans une classe ordinaire, 32 % en ULIS et 14 % dans un ESMS. À la question « Sur le plan relationnel êtes-vous satisfait des relations avec vos collègues enseignants ? », 62 % des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire répondent « tout à fait », contre 60 % des enseignants exerçant dans ESMS, et seulement 48 % dans des ULIS école ou collège. Dans la même logique, 60 % des enseignants de classes ordinaires disent pouvoir « trouver auprès de leurs collègues les ressources nécessaires en cas de difficulté » contre 80 % des enseignants exerçant dans un ESMS et seulement 43 % des coordonnateurs d'ULIS. Ces données fraîchement exploitées à l'occasion de ces rencontres apportent un point de vue macrosociologique convergeant avec les premiers constats induits des terrains ethnographiques. Une des failles du dispositif de l'inclusion scolaire semble être l'absence d'un certain type de liens propice à la cohésion professionnelle et l'élaboration d'une communauté d'expérience, au niveau distal de l'école, là où l'inclusion se réalise en pratique.