Inclure **chacune** et **chacun** dans une école pensée pour **toustes**

Le collectif de rédaction de *Dialogue*

Le texte de l'Accompagnante d'élèves en situation de handicap, placé en prélude avant l'éditorial de ce numéro, fait suite à la lettre que cette accompagnante nous avait envoyée au mois de janvier. Dans cette lettre, elle exprimait ses profondes interrogations et regrets dans l'exercice de ses missions. Sa déception, par rapport à la faible attention portée aux publications et actions du GFEN et son désir de voir notre revue *Dialogue* consacrer un numéro aux enjeux de l'inclusion, nous ont amenés à programmer ce numéro 202 sur les vastes questions qu'elle pose.

Quelle inclusion dans quelle école ?

C'est le titre d'un des articles de ce numéro de *Dialogue*, qui pose la question : « *sommes-nous vraiment tous capables de scolariser tous les élèves… ?* » avec les « *tensions entre les préconisations institutionnelles et les réalités de terrain* ». On se « *heurte à des freins, des obstacles ou tout simplement aux lacunes du système. L'école inclusive a été à moitié pensée* », ajoute son autrice, qui signale « *un concentré de problèmes qui dérangent les collègues* ».

Certes, le principe du "Tous capables", avec toutes ses co-constructions de savoirs, nous a outillés, au GFEN, pour mettre en place des dispositifs, constamment ré-expérimentés et ajustés. Ceux-ci semblent pouvoir fournir les éclairages nécessaires à l'accueil des élèves "à besoins particuliers", et surtout à leur inscription dans les collectifs d'apprentissages.

Mais cela n'empêche pas leur mise en œuvre de rencontrer les mêmes difficultés que… pour " tout un chacun ". Les témoignages des enseignant-es, accompagnant-es d'élèves en situation de handicap, formateu-rices, éducateu-rices ou chercheur·es de ce *Dialogue*, montrent la diversité et la complexité pour s'inscrire professionnellement dans les processus d'inclusion scolaire.

Le « fourmillement » des dispositifs et procédures

Sous-tendues par la complexité et les changements dérégulateurs des modes de faire connus, les situations vécues montrent leur faible lisibilité pour qui n'est pas au cœur de l'action, c'est-à-dire au travail.

Les usagers de l'école (qui s'autoproclame) inclusive sont désorientés par l'institution, loin du réel et des acteur-ices du terrain.

Les prises en charge des élèves « à besoins particuliers » sont faites par les institutions socio-éducatives et médicales, complexifiant le travail des professeurs par des démarches compliquées, notifiées par la MDPH (Maison Départementale Pour le Handicap) et allant jusqu'à saturer le vécu de leurs élèves. Les situations vécues deviennent difficilement lisibles, du fait de l'imbroglio et des changements dérégulateurs des modes de faire connus.

Les AESH (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap) étant "mutualisé-es" pour intervenir auprès d'élèves de niveaux très différents dans plusieurs écoles, l'émiettement produit est peu propice à un accompagnement vraiment structurant.

D'ailleurs, ces accompagnateu-rices n'ont pas droit à l'initiative pédagogique, même avec les enseignant-es avec lesquel-les ils ou elles doivent collaborer : on pourrait aller jusqu'à dire que l'inclusion des persones intervenantes dans les classes auprès des élèves qui en ont besoin est… elle-même compliquée.

Pourtant, l'article « Regards croisés …» (chronique d'une expérimentation au sein de collèges du Val de Marne) montre que l' « *échange et le partage de pratiques* » auxquels se livrent une enseignante et un éducateur permettent « *une réflexion plurielle et commune sur les questions d'inclusion*s » (donc plurielles), « *dans l'espoir de faire bouger les lignes, déjà à une petite échelle* ».

Des dispositifs associés à des troubles définis par les neurosciences[1]

Des Dispositifs d'Auto-Régulation (DAR) ont été institutionalisés, il y a 5 ans, par la délégation interministérielle à la stratégie autisme et neuro-développement, dont l'instruction a été remplacée, il y a 2 ans, par une autre, concernant tous les enfants souffrant d'un Trouble du Neuro-Développement (TND). Cette auto-régulation permet à ces élèves de rester dans leur établissement scolaire, avec un accompagnement médico-social sur place. Or les « réseaux d'aide » comme les RASED (Réseau d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficultés), connus et appréciés par les enseignants, avaient déjà intégré, dans le lieu même de scolarisation, fréquentation de la classe et soutien spécialisé. Mais les enseignants de ces réseaux sont victimes de suppressions, et leurs interventions éparpillées. Pourtant, leur formation spécifique est bien plus solide que celle des enseignants d'autorégulation, non spécialisés, formés sur une semaine, au développement des "compétences auto-régulatrices et d'apprentissage des élèves avec TND".

En formation, un « déplacement significatif »

La loi de 2005 sur l'égalité des chances a formé aux dispositifs pour répondre aux " besoins particuliers ". La connaissance des caractéristiques des troubles des élèves visait une différenciation ajustée.
Mais on forme aujourd'hui, sur une école inclusive qui doit prendre en compte l'hétérogénéité des classes. Il s'agit de construire, dans les pratiques, les gestes professionnels pour l'accessibilité de tous les élèves aux activités d'apprentissage, pour que tous s'engagent. La frontière nette et permanente entre élèves "ordinaires" et élèves " à besoins particuliers " installait une séparation et empêchait de voir que chacun peut s'engager dans les constructions de savoirs de manière variable... selon les circonstances, l'objet de l'activité...
Ces déplacements rejoignent des préoccupations anciennes de l'Éducation Nouvelle : considérer que la difficulté scolaire n'est pas le fait de l'élève mais témoigne de sa difficulté avec un dispositif mis au point sans tenir compte de lui.
C'est donc sur ce dispositif qu'il faut agir.

Dansons maintenant !

N'oublions pas cependant les difficultés que l'inclusion impose à la communauté éducative, comme le pointe l'article évoquant une pratique de la danse à l'école ; il y a des activités qui amènent à s'exprimer « *pour les autres* », comme en création littéraire ou artistique. On partage, on utilise le co-pillage.
Comme les phases d'expression alternent avec les moments où on est spectateur, la création d'un collectif solidaire amène les élèves à évoluer ensemble, en faisant preuve d'attention les uns envers les autres. Pour éventuellement anticiper puis esquiver, comme dans la pratique des jeux collectifs, où les gestes des autres déterminent largement les actions des uns, quand on est opposé à eux. Paradoxalement, la confrontation compétitive, comme la création artistique collective, peut être très inclusive. La joie ressentie par tous fait qu'on prend soin les uns des autres, au sens de faire attention à l'autre, qu'on doit éventuellement esquiver, contourner sans le bousculer, s'il s'agit de deux équipes en compétition.
C'est alors le groupe qui construit sa production, avec le cumul des actions de chacun-e.
« Le déplacement du regard » sur les différences individuelles est constructeur d'une inclusion collective de chacun-e, réalisée par l'ensemble des autres.
Ainsi, les activités, jeux ou expressions collectives, créatrices éventuellement, sont de puissants facteurs d'inclusion, sans aucun lissage des particularités individuelles, au contraire finement prises en compte.

Et dans l'établissement ?

Surtout, n'oublions pas l'école, le collège ou le lycée, en tant que structure bâtie dans laquelle on passe beaucoup de temps.
Des espaces scolaires pratiques, confortables et accueillants dans lesquels on se déplace facilement sont constructeurs d'une inclusion plus aisée dans la communauté scolaire. À l'inverse, les dysfonctionnements, délabrements durables ou inaccessibilités imposées territorialisent les restrictions et confinent chacun dans des couloirs exclusifs, à l'image du renforcement des modalités sélectives et des parcours contraints des lycéens.
L'inclusion scolaire suppose donc d'être attentif à tous les signes qui permettent de savoir ce qu'être inclus veut dire : accès aux savoirs, mais aussi activités communes dans et hors l'école, et même relations et émancipation qui débordent le cadre de l'institution scolaire. ◆

1 Le maquis des dispositifs, la médicalisation à outrance de la difficulté peuvent parfois laisser penser à de possibles conflits d'intérêt. Les chercheurs sont libres de leurs propos sans que, pour autant, *Dialogue* puisse être tenu responsable des avis exposés.