

INCLUSION SCOLAIRE: DE L’AFFICHAGE À LA RÉALITÉ DU TERRAIN

Dossier coordonné par

MARIE-FRANCE LE MAREC, PIERRE SÉMIDOR et VINCENT CHARBONNIER

École inclusive, institutions inclusives, société inclusive... L'inclusion, comme l'égalité, la liberté ou la dignité humaine sont des valeurs qui constituent un idéal à rechercher et doivent être une boussole pour les politiques publiques. Parfois certaines valeurs ou certains droits fondamentaux entrent en tension et exigent la recherche de solutions éthiques pour construire les aménagements les plus adaptés aux besoins des plus fragiles et notamment à l'intérêt supérieur des enfants. Le Code de l'éducation pose ainsi dans son tout premier article (L. 111-1) que « le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté »,

et donc que le service public d'éducation « veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction ». C'est pourquoi il prévoit dans l'article L. 112-1 que « l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes en situation de handicap ». Il est aussi possible, si cela répond à ses besoins, que l'enfant ou adolescent puisse recevoir « sa formation au sein de dispositifs adaptés », d'autres établissements que l'établissement ordinaire de proximité. Ce dossier vise à identifier les points de vue des acteurs-ices impliqués-es : que pensent les enseignant-es des mesures institutionnelles affichant la volonté d'une école inclusive ? William Faugeroux et Pascal Prelorenzo apportent leur regard critique dans leur contribution « De quoi la circulaire école inclusive est-elle le nom ? » (p. 6), Muriel Coret et Gilles Tabourdeau partagent le bilan de la caravane et des États généraux de l'inclusion qui se sont déroulés à Poitiers au printemps dernier (p. 7). Des interrogations existent sur la réalité ou la nature même de l'inclusion proposée aux élèves en situation de handicap, simple « Inclusion dans l'espace scolaire ou inclusion dans des processus d'apprentissage ? », Vincent Charbonnier et Marie-France Le Marec (p. 8 et 9). Pour avancer vers une inclusion sensible et attentive aux sujets, quelle formation dispensée aux enseignants ? Magdalena Kohout-Diaz partage les résultats de sa recherche après une enquête conduite auprès d'étudiants de master MEEF, « L'éducation inclusive ou quand les mots ne sont pas des pierres » (p. 10 et 11), et Marie Toullec-Théry examine un dispositif de formation continue : le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), « Le CAPPEI, outil de création de ressources pour l'inclusion ? » (p. 12 et 13). Enfin, au-delà de l'école, quelle société inclusive pour les enfants ou adolescents en danger ? Il semble hélas que le répressif prenne le pas sur l'éducatif, l'enfermement sur l'accompagnement, dans les réformes en cours visant la justice des mineurs. Sonia Ollivier, éducatrice à la Protection judiciaire de la jeunesse, répond à la question « Un Code de la justice des mineurs, pour quoi faire ? » (p. 14). ■



DE QUOI LA CIRCULAIRE ÉCOLE INCLUSIVE EST-ELLE LE NOM ?

Pour une rentrée en fanfare, ce fut une rentrée tonitruante ! Le gouvernement a claironné l'air de l'école inclusive sur toutes les ondes en septembre dernier. Et la petite musique de délitement continu du service public d'éducation, sous prétexte de la nécessaire inclusion scolaire, ne semble pas près de s'arrêter. À lire de plus près la circulaire parue le 6 juin 2019, on déchanté pourtant...

Par **WILLIAM FAUGEROUX**
et **PASCAL PRELORENZO**, SNUIPP-FSU

INCLUSION VERSUS EXCLUSION ?

Le début du texte fait explicitement référence à l'article 24 de la Convention de l'Organisation des Nations unies (ONU) relative aux droits des personnes handicapées, renvoyant ainsi directement au rapport très polémique de sa rapporteuse spéciale M^{me} Devandar-Aguilas. Celle-ci avait en effet marqué les esprits en demandant « *instamment à la France de fermer les établissements médico-sociaux existants* » sous prétexte qu'ils seraient « *une source de ségrégation systématique et une violation des droits de l'homme* ». C'est donc d'emblée un très mauvais signal envoyé à celles et ceux qui font l'inclusion scolaire. La position très dogmatique et très simpliste de la rapporteuse spéciale de l'ONU n'envisage le handicap qu'à travers le prisme du binôme inclusion-exclusion, au mépris des conditions de scolarisation. La possibilité des établissements spécialisés comme lieu d'épanouissement n'est pas du tout envisagée, alors même que la Commission européenne des droits de l'homme reconnaissait en janvier 2019 que « *la vie en établissement spécialisé plutôt qu'en milieu ordinaire ne viole pas le droit à l'éducation et convient à l'épanouissement des élèves handicapés* ».

Passant outre les notifications des maisons départementales des personnes handicapées (ici, la MDPH de Cergy, dans le Val-d'Oise), l'organisation de l'aide aux élèves en situation de handicap sera désormais confiée à des coordonnateurs d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), à des inspecteurs de l'Éducation nationale ou des personnels de direction.

L'INCLUSION
COMME CHEVAL
DE TROIE DE
LA LIBÉRALISATION
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE EST
EN MARCHÉ !

TOUTES ET TOUS À PIAL ?

La circulaire crée les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) pour « *coordonner les moyens d'accompagnement humains* ». Dans les faits, il s'agit de passer outre les notifications des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), qui évaluent collectivement, notamment en présence de représentants des personnes handicapées, les formes et modalités de la compensation du handicap, pour confier à des coordonnateurs d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), à des inspecteurs de l'Éducation nationale ou des personnels de direction l'organisation de l'aide aux élèves en situation de handicap. Cette aide étant en grande partie incarnée par les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), qui sont les personnels contractuels de l'Éducation nationale les moins formés et les moins bien payés. CQFD.

Les Pial ont vocation à accompagner la libéralisation des établissements médico-sociaux qui deviendront des plates-formes d'appui et de conseil au milieu ordinaire plutôt que de prendre en charge globalement les élèves dans un environnement adapté.

FORMATION, TEMPS DE CONCERTATION ?

Le texte rappelle à juste titre que « *la scolarisation des enfants en situation de handicap nécessite une réflexion partagée en équipe* », or nulle mention n'est faite de temps de concertation supplémentaire : cela sera pris sur le temps aujourd'hui dédié aux parents, aux concertations ou aux projets personnels de scolarisation. De même, les enseignants « ordinaires » qui accueilleront au sein de leur classe ces enfants bénéficieront d'un « *volume horaire de six heures de formation* », mais lissées... « *sur plusieurs années* ». Un joli tour de passe-passe, un de plus, pour appeler formation ce qui relève notoirement de l'information.

ÉVALUER POUR MANAGER ?

Le directeur académique des services de l'Éducation nationale doit organiser une « *commission départementale de suivi des projets de scolarisation* », « *une instance locale d'évaluation* » qui s'inscrit dans le cadre d'une démarche qualité. Cela confirme les procédures managériales à l'œuvre dans l'outil sur lequel repose toute la politique inclusive du gouvernement : Qualinclus, un outil de gestion de l'inclusion fondé sur des contrats d'objectifs et de moyens. L'inclusion comme cheval de Troie de la libéralisation de l'Éducation nationale est en marche ! ■



© Chasam/Wikimedia Commons

CARAVANE ET ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'INCLUSION À POITIERS

Lancé au printemps 2019, ce projet fédéral de la FSU 86 est né de la volonté de partager les informations et de débattre sur le projet gouvernemental d'« école inclusive », qui prévoit de scolariser 50 % des élèves actuellement scolarisés en établissement sociaux et médico-sociaux (ITEM, IME, etc.) en milieu « ordinaire ». Nous avons souhaité que ces discussions puissent réunir des collègues enseignants et non enseignants, mais aussi les familles et des responsables locaux.

Par **MURIEL CORET**, collectif FDE,
et **GILLES TABOURDEAU**, INSPÉ de Poitiers

On peut dégager un bilan et des axes de réflexion à partir des échanges et témoignages nombreux qui ont eu lieu lors des six « étapes » de la caravane dans plusieurs communes de la Vienne :

- l'état des lieux est sévère tant celui établi par les enseignants, que ceux établis par les familles et les personnels non enseignants: ils dénoncent les manques d'accompagnement, les tensions dans les classes, le manque de moyens pour la prise en charge, les délais de traitement des dossiers pour l'obtention des soins, etc.
- la méthode employée par le ministère pour mettre en œuvre son projet est vivement contestée: absence d'information, manque de concertation avec les personnels concernés, effectifs insuffisants, etc. Dans ces conditions, l'inclusion est une « injonction » supplémentaire, une de plus. Sans concertation ni moyens, certains témoins considèrent qu'il peut y avoir risque de maltraitance envers les enfants ;
- il en résulte un questionnement sur la conception même de l'inclusion, la nécessité d'une (re) définition et d'une réflexion sur les objectifs réels: l'injonction à « donner accès » à l'école ne suffit pas pour répondre à l'intérêt général premier de tous les enfants – il faut débattre des dimensions éducatives et sociales.

UNE JOURNÉE DE FORMATION-DISCUSSION

À partir des apports de ce voyage de la Caravane de l'inclusion, la FSU 86 a organisé début novembre des États généraux de l'inclusion sous la forme d'une journée de formation-discussion avec Alexandre Ployé, enseignant-chercheur à l'INSPÉ de Créteil. Cette journée a permis, à la lumière des recherches des champs de la sociologie et des sciences de l'éducation, d'analyser collectivement les témoignages recueillis. Selon A. Ployé, ils ne plaident pas pour « moins » d'inclusion, mais pour « une école inclusive reposant sur quatre piliers » :

- une vision moins idéalisée et tyrannique de l'inclusion, elle n'est pas « la fin de l'histoire » mais un pas de plus vers une école démocratique ;
- une définition anthropologique de l'inclusion qui mette au premier rang des gestes inclu-

sifs pour tous, même dans des lieux qui ne le seraient pas ;

- un accompagnement clinique, réel, collectif, des enseignants car l'inclusion est la matrice de fantasmes négatifs ;
- une formation initiale et continue qui ne se contente pas de « ripoliner » les formations actuelles. ■

L'ÉTAT DES LIEUX EST SÉVÈRE: MANQUE D'ACCOMPAGNEMENT, TENSIONS DANS LES CLASSES, MANQUE DE MOYENS POUR LA PRISE EN CHARGE, DÉLAIS DE TRAITEMENT DES DOSSIERS POUR L'OBTENTION DES SOINS...



INCLUSION DANS L'ESPACE SCOLAIRE OU INCLUSION DANS DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ?

Affirmation des droits de toute personne à accéder aux institutions, quelles que soient ses éventuelles particularités, la mise en place d'une école dite « inclusive » signerait l'accomplissement effectif du principe d'éducabilité de toutes et tous. Un tableau presque idyllique, mais qu'en est-il réellement dans la pratique ?

Par **VINCENT CHARBONNIER**
et **MARIE-FRANCE LE MAREC**, collectif FDE

Notre époque, affirme-t-on avantageusement, serait celle des accomplissements. Ainsi du « socle commun de connaissances et de compétences » – auquel la « culture » a été ajoutée en 2013 – qui réaliserait l'ambition du plan Langevin-Wallon (1947). Ainsi également de la mise en place d'une école dite « inclusive » qui signerait l'accomplissement effectif du principe d'éducabilité de toutes et tous, principe qui est la prémisse fondamentale de toute humanité et de toute école finalement. Toutes et tous capables ! Toutes et tous éducatibles ! Ces « accomplissements », ou réputés tels, ne laissent pas d'interroger cependant sur leur consistance même, en particulier pour l'éducation inclusive, dont on pressent que sa qualification joue avec son antonymie, et que, par conséquent, une école inclusive serait, sinon la négation, au moins le refus d'une école exclusive et donc excluante.

UNE CONNOTATION QUI SE VEUT AFFIRMATIVE ET POSITIVE

Par ce terme d'inclusion se désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à chacun et à chacune, quelles que soient ses éventuelles particularités. L'expression d'« inclusion scolaire » s'applique-t-elle donc à l'ensemble des enfants, et en particulier à celles et ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont des « besoins éducatifs particuliers ». Ce faisant, le terme s'oppose à celui d'« exclusion » – dont il faut relever l'extension de l'usage pour reformuler la question sociale (pauvreté et chômage) –, et il marque d'emblée sa connotation qui se veut affirmative et positive. Car l'inclusion scolaire ne s'oppose pas seulement à l'exclusion mais aussi à l'intégration,

SA QUALIFICATION JOUE AVEC SON ANTONYMIE ET, PAR CONSÉQUENT, UNE ÉCOLE INCLUSIVE SERAIT, SINON LA NÉGATION, AU MOINS LE REFUS D'UNE ÉCOLE EXCLUSIVE ET DONC EXCLUANTE.



c'est-à-dire à l'idée que c'est aux enfants de s'intégrer à l'école, entendue comme le cours normal des choses. En ce sens, l'inclusion apparaît-elle plus généreuse et plus conforme au principe de l'éducabilité. Ainsi que l'écrivent M. Chauvière et É. Plaisance (2005), « les enfants intégrés peuvent en effet être perçus comme des "visiteurs" en provenance des milieux spécialisés et non comme des membres à part entière de la communauté scolaire ». Aussi, l'éducation inclusive implique-t-elle une « double transformation » des écoles, pour qu'elles deviennent : a) des « communautés » ouvertes » à toutes et à tous les élèves, « sans restriction », et b) « des pratiques, pour permettre les apprentissages », quelle que soit la diversité des élèves. On le voit, une telle option est « non seulement pédagogique mais plus profondément sociopolitique ».

L'INCLUSION N'EST PAS LA SCOLARISATION !

Ce renversement de paradigme, cependant, ne parvient pas complètement à oblitérer un point aveugle ou bien un angle mort, qui caractérise l'école inclusive



et la relie directement à ce qui fut naguère nommé l'«éducation spéciale», à propos de laquelle É. Plaisance (2007) observe justement que, d'une manière générale, son qualificatif – «spécial» donc – renvoie à une caractéristique jugée «différente par rapport à l'ordre commun ou ordinaire». Il poursuit en notant d'ailleurs, et ce point est crucial, que «dans l'enseignement ou l'éducation, le "spécial" a principalement visé, non pas des contenus pédagogiques, mais une population spécifique d'élèves: anormaux, arriérés, inadaptés, déficients, handicapés, etc.» (nous soulignons). Il a bien été relevé, en effet, que l'inclusion relève encore souvent «d'un déplacement plutôt du corps par sa présence dans tel ou tel lieu, au détriment d'une inscription pleine et entière dans les processus d'apprentissage» (Bourdon, 2020 ; nous soulignons). Pour le dire autrement et de manière tranchée, l'inclusion n'est pas la scolarisation!

Les promoteurs du paradigme de l'inclusion, comme S. Ebersold (2009), parlent clairement d'une «réinvention de l'institution scolaire», n'hésitant pas à

revendiquer une école «post-disciplinaire». Dorénavant, le référentiel politique consiste en «la reconnaissance des personnes à occuper des places, sans que cette attribution soit soumise à conditions», souligne J. Zaffran (2019), qui ajoute, un peu plus bas: «Adossée à la fonction de socialisation de l'école, l'inclusion scolaire ne préconise plus une accommodation de l'élève à l'école, mais une adaptation de l'école à l'élève, avec l'objectif de préparer chacun à entrer dans la société inclusive.»

UNE ÉCOLE FRAGMENTÉE

Que peut-on en conclure? Pas grand-chose si ce n'est que la puissance d'expansion du paradigme de l'école inclusive, recouvert du chrême de la bienveillance, semble de plus en plus devenir la camisole qui se résout dans une fragmentation de fait au sein de l'école et de la forme scolaire, sous l'apparence d'une inclusion égalitaire, mais cantonnée à certains lieux (Segpa, REP, etc.). Cette fragmentation est fort bien résumée par J. Zaffran quand il observe que le paradigme inclusif conçoit la communauté citoyenne et moderne comme «le produit d'arrangements plus ou moins stables de l'activité sociale, arrangements parfois impossibles mais laissés à la charge des enseignants» (Zaffran, 2019 ; nous soulignons).

Ce disant, nous sommes déjà entrés, sans coup férir peut-être, dans l'ère d'une école fragmentée (Barrère et Delvaux, 2017), d'une école faite de dispositifs aussi divers que variés, renonçant de fait à l'idée qu'elle puisse être un creuset culturel et social émancipateur pour chacun-e, pour construire une culture commune. Cette école «de dispositifs» que l'on pourrait qualifier de «dispositive» est aussi et par ce fait même une école «impositive», c'est-à-dire profondément asservie à toutes les dispositions possibles, en particulier celles qui la réduisent à n'être que la production d'une force de travail, qui obéit aux règles de la sélection sociale (cf. les marqueurs sociologiques de l'inclusion scolaire) et à l'exigence de sa «remarchandisation» croissante. ■

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Bodin R., *L'institution du handicap. Esquisse pour une théorie sociologique du handicap*, La Dispute, Paris, 2017.
- Agamben G., *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Rivages, Paris, 2007.
- Barrère A. et Delvaux B., «La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, 2017.
- Bourdon P., «Construction sociale du handicap et école inclusive», *Carnets rouges*, n° 18, 2020.
- Chauvière M. et Plaisance É., «Inclusion», in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, Paris, 2005.
- Ebersold S., «Autour du mot: "Inclusion"», *Recherche et formation*, n° 61, 2009.
- Foucault M., *Les Anormaux: cours au Collège de France (1974-1975)*, EHESS, Gallimard, Éd. du Seuil, Paris, 1999.
- Gillig J.-M., «L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel», *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 36, 2006.
- Plaisance É., «Éducation spéciale», in A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, 2007.
- Plaisance É., Belmont B., Vérillon A. et Schneider C., «Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat», *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, 2007.
- Zaffran J., «Ce qu'inclure veut dire, à l'école et ailleurs», in E. Dugas, *Handicap et recherches: regards pluridisciplinaires*, Éd. du CNRS, Paris, 2019.

LA PUISSANCE D'EXPANSION DU PARADIGME DE L'ÉCOLE INCLUSIVE SEMBLE DE PLUS EN PLUS DEVENIR LA CAMISOLE QUI SE RÉSOUT DANS UNE FRAGMENTATION DE FAIT AU SEIN DE L'ÉCOLE, SOUS L'APPARENCE D'UNE INCLUSION ÉGALITAIRE, MAIS CANTONNÉE À CERTAINS LIEUX.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE

OU QUAND LES MOTS NE SONT PAS DES PIERRES¹

Levier fondamental pour accéder à une éducation équitable et à une justice sociale, l'école représente un cadre essentiel pour le développement de l'éthique inclusive. L'analyse d'une enquête exploratoire menée auprès de trente-huit étudiants de première et seconde année du master MEEF conduit à penser que les incertitudes des métiers de l'enseignement sur l'éducation inclusive sont générées par des injonctions paradoxales concernant l'analyse et l'interprétation des besoins éducatifs.

Par **MAGDALENA KOHOUT-DIAZ**, professeure en sciences de l'éducation, université de Bordeaux, LACES

L'ACTIVITÉ RECHERCHE EN CONTEXTE PROFESSIONNEL EST UNE VOIE PRIVILÉGIÉE POUR QUESTIONNER LES SITUATIONS ET LES PRATIQUES DIDACTIQUES, PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES AFIN QUE CHACUN PUISSE CONSTRUIRE UN STYLE PÉDAGOGIQUE PROPRE.

L'éducation et l'école inclusive, ce sont avant tout des idéaux humanistes. En tant que tels, elles sont prescrites : elles s'articulent en effet autour de textes de référence supranationaux produits par des organisations internationales (Unesco, Unicef, etc.) lors de conférences de consensus et de forums internationaux sur l'éducation inclusive. L'éthique inclusive représente indiscutablement un nouvel horizon pour les politiques mondiales d'éducation et de formation. La « Déclaration d'Incheon » de 2015 (« Éducation 2030 ») définit, par exemple, un cadre d'action pour la mise en œuvre d'une éducation équitable, inclusive et de qualité pour tous et tout au long de la vie, l'école étant l'un des leviers fondamentaux pour accéder à cette équité et à cette justice sociale (Objectif de développement durable 4 : « Assurer l'accès à une éducation de qualité pour tous sur une base égale et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »).

Mais si elles font l'objet de textes de cadrage et de dispositifs innovants nationaux, relativement nombreux en France depuis les trois dernières années², ces mutations inclusives se confrontent aux réalités de terrain. Les gestes professionnels concrets des enseignants qui incarnent ces idéaux au quotidien sont tributaires d'environnements singuliers et d'un style professionnel propre à chacun, construit en/par la formation tout au long de la vie.

INJONCTIONS PARADOXALES

Comment ces deux aspects s'articulent-ils ? Notre analyse prend appui sur une enquête menée auprès de trente-huit étudiants de première et seconde année de la mention « professorat des écoles du master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » qui fréquentent le séminaire de recherches intitulé « Éducation inclusive et diversités : scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers ». Des observations et des entretiens ont été menés, collectifs et individuels, longitudinaux sur les deux années.

Les premiers constats de cette enquête exploratoire (Kohout-Diaz, 2017) conduisent à penser que les incertitudes des métiers de l'enseignement

sur l'éducation inclusive sont générées par des injonctions paradoxales (voire « paradoxantes » ; cf. Gaulejac, 2019) concernant l'analyse et l'interprétation des besoins éducatifs. Plus exactement, les étudiants sont insécurisés par un malentendu structurel et implicite de la formation : ils aspirent à des informations issues des sciences médicales et neurobiologiques à propos des divers troubles des apprentissages et/ou du comportement. Souvent, ces informations sont données assorties de conseils didactiques et pédagogiques sans qu'aucune information ne soit fournie sur ce qui fait l'articulation entre ces nosographies et les gestes professionnels recommandés. Autrement dit, qu'est-ce qui habiliterait un médecin ou un chercheur en santé publique par exemple à proposer des conseils pédagogiques ? Nombreux sont pourtant ceux qui en donnent (Kohout-Diaz, 2013).

CONSTRUIRE DES RÉPONSES COLLECTIVES ET ÉVOLUTIVES

Un autre point de vue, non exclusif, consiste à penser que l'analyse des besoins se fait en contexte, qu'elle est unique, précise et qu'elle se construit. Les métiers d'enseignant et celui de formateur s'apprennent. Cela explique même l'existence d'une formation : la nécessité qu'elle soit personnalisée, concrète, articulée avec une analyse de l'expérience de terrain. Cette approche permet de ne pas déposséder les enseignants de leur expertise propre : il s'agit d'analyser (pour chaque élève sans exception) les situations d'un point de vue didactique, pédagogique et éducatif pour construire des réponses collectives et évolutives qui puissent répondre à ce que l'enseignant a pu en saisir. Quant à l'incertitude liée au fait que l'on ne sache jamais d'avance ce qui sera efficace, loin d'être un obstacle à éradiquer, elle est une chance formidable de se placer dans le seul positionnement qui ne soit pas une imposture éthique, à savoir celle d'une professionnalité construite autour d'une recherche subjectivée et en actes.

Nous faisons donc l'hypothèse que l'activité recherche en contexte professionnel est une voie privilégiée pour questionner les situations et les pratiques didactiques, pédagogiques et éducatives afin que chacun puisse construire un style pédagogique

1. « Gardons-nous avec soin de transformer les mots en pierres », J. Lacan, *Propos sur la causalité psychique* (1946) apud Lacan, 1966, p. 161.

2. Décret n° 2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée ; « Cap école inclusive » en ligne : education.fr/cid144057/cap-ecole-inclusive.html ; circulaire de rentrée 2019 – École inclusive (BOEN du 5 juin 2019), la loi n° 2019-791 pour une « école de la confiance » entérine la création des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial).

propre. Ce style est la clé de l'efficacité dans un métier dit « de l'humain ». À l'heure où les équipes des nouveaux Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) se concertent sur les modifications à apporter aux maquettes de formation des enseignants et des personnels éducatifs, il convient de souligner que l'approche inclusive ne peut exclusivement se décréter ou se prescrire. Ces mouvements descendants lui sont même d'un certain point de vue antinomiques car le vœu de réalisation de l'idéal pour tous, de manière homogène, peut écraser a priori la possibilité du cas particulier et de l'exception qui – souvent – rend pour un enfant l'univers scolaire respirable. Il s'agit de se situer au plus près de chaque situation, loin du forçage.

L'ENSEIGNANT INCLUSIF, UN PRATICIEN DU CONCRET

Pour le professionnel de l'éducation, cela signifie se former à un style herméneutique, une interprétation de la langue scolaire et éducative, à la fois commune et privée, à la jonction de ce qui fait lien social. Ce style inclusif (Kohout-Diaz, 2018) comporte une part d'inconnu car il est caractérisé par l'inadéquation des valeurs, du dire et des actes. C'est pour cette raison que l'activité d'interprétation est une activité continuée de la diversité croissante des publics scolaires, qui englobe l'interprète lui-même, dès lors qu'il ne démissionne pas devant cette responsabilité. L'enseignant inclusif est en ce sens un enseignant stylé, praticien du concret, sujet impliqué et citoyen responsable précisément parce qu'incertain.

Invisibilisés dans leurs pratiques ordinaires, les enseignants sont aujourd'hui nombreux à être des professionnels inclusifs. Ils se trouvent pourtant aujourd'hui pris en étau entre des idéaux et des valeurs étroitement liés à leur histoire, des contraintes qui les mettent en défaut et des prescriptions parfois contradictoires. Désorientation, perte de sens et de motivation, sentiment d'impuissance et de non-reconnaissance, voire de maltraitance managériale et de disqualification s'expriment abondamment. L'approche humaniste d'ouverture à la diversité en éducation risque d'être largement écornée par la mise au pas du corps étranger. ■



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Gaulejac V., « Système paradoxant », in A. Vandeveldel, P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique*, Érès, Toulouse, 2019.
- Kohout-Diaz M., « Usages des catégories de santé mentale par l'école. Que diffusent les inspections académiques sur le TDA/H ? », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF & AECSE)*, université de Montpellier, Lirdef 26-30, août 2013 ; « Incertitudes de l'éducation inclusive: obstacles ou moteurs de la formation des enseignants ? » *Spirale* n° 60, 2017, p. 71-87 ; *Éducation inclusive. Un processus en cours*, Érès, Toulouse, 2018.
- Lacan J., *Écrits*, Éd. du Seuil, Paris, 1966.

L'APPROCHE INCLUSIVE NE PEUT EXCLUSIVEMENT SE DÉCRÉTER OU SE PRESCRIRE.



LA FORMATION CONTINUE ET LE CAPPEI, OUTIL DE CRÉATION DE RESSOURCES POUR L'INCLUSION ?

Même si la formation CAPPEI apporte un nouvel esprit inclusif, des améliorations sont nécessaires tant sur les contenus que sur les formes d'organisation et sur les aspects budgétaires. Si l'État veut soutenir sa politique inclusive, cette formation est cruciale. Les écoles ont en effet besoin d'enseignants spécialisés, ressources pour les élèves mais aussi pour les équipes.

LA FORMATION INSISTE SUR DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET EST FONDÉE SUR TROIS PILIERS : LA NON-DISCRIMINATION, L'ACCESSIBILITÉ (DES APPRENTISSAGES) ET LA COMPENSATION.

Par **MARIE TOULLEC-THÉRY**,
maîtresse de conférences, université de Nantes-INSPÉ, CREN,
cochargée de mission pour l'école inclusive

QU'EST-CE QUE LA FORMATION CAPPEI ?

La formation au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) engage la formation des enseignants spécialisés vers une dimension « inclusive » qui, en France, a été instaurée par la loi de 2005, puis réaffirmée par la loi de refondation de l'école (2013) et la loi pour une école de la confiance (2019).

Il s'agit de 300 heures de formation en plus desquelles les enseignants sont accompagnés par un pair-tuteur. Des visites sont aussi effectuées par un conseiller pédagogique. S'y ajoute également un volume de 100 heures sous la forme de modules d'initiatives nationales (MIN) qu'un enseignant peut demander pendant les cinq années qui suivent l'obtention du CAPPEI.

Il s'agit d'une formation professionnelle spécialisée, en alternance, certifiant conjointement des enseignants spécialisés du 1^{er} et du 2^d degré, avec un tronc commun qui représente près de la moitié des heures de

formation. Si les stagiaires sont formés à des pratiques auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, ils se voient aussi attribuer des missions d'enseignant-ressource au sein des établissements.

QUELLES DIFFÉRENCES AVEC LES FORMATIONS ANTÉRIEURES ?

Les stagiaires sont formés dans le cadre d'un parcours, « grande difficulté » ou « handicap ». La formation est donc moins spécifique à un poste, mais insiste plus sur des pratiques professionnelles à envisager pour favoriser une scolarisation inclusive, et est fondée sur trois piliers : la non-discrimination, l'accessibilité (des apprentissages) et la compensation.

La notion de ressource prend alors le pas sur la spécialisation, dans le sens où, d'une part, les dispositifs spécialisés (dans ou hors l'école) se rapprochent de l'école ou de la classe ordinaire, et, de l'autre, la scolarisation en milieu ordinaire nécessite un travail pluricatégoriel, allant jusqu'à la co-intervention ou le co-enseignement. Il s'agit donc d'une modification cruciale du travail de l'enseignant spécialisé qui devient celui qui impulse, rend possible, soutient une scolarisation, au plus près de l'ordinaire.

DES DIFFICULTÉS NOTABLES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE CETTE FORMATION

Une entrée persistante par les troubles

La circulaire de 2017 ne fait pas un choix clair entre l'enjeu de non-discrimination de la scolarisation inclusive – qui passe d'abord par l'accessibilité des situations d'apprentissage – et l'attention soutenue qu'elle attribue aux catégorisations – les modules d'approfondissement ont une entrée par type de trouble. Cette manière de construire la formation laisserait penser que les particularités et les troubles des élèves seraient plus importantes que la nature et la qualité des situations d'apprentissage. C'est une priorité donnée sur l'individu par rapport au groupe, à l'adaptation plus qu'à la différenciation pédagogique.

La place de la recherche

Cette certification n'a pas été d'emblée pensée et articulée avec un master MEEF. Les réponses sont alors locales. Ainsi, l'obtention d'un CAPPEI est parfois équivalente à un master 1, plus rarement à un master 2, et parfois encore elle ne bénéficie d'aucune équivalence¹. De plus, les stagiaires ne rédigent pas un mémoire mais un dossier pour valider le CAPPEI, ce qui les éloigne des attentes d'un master puisque les ancrages conceptuels et théoriques sont minorés. À cet égard, l'université de Nantes propose une solution originale puisque, après l'obtention du CAPPEI, les lauréats peuvent s'inscrire dans un master 2 « métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap » – qui relève de la 4^e mention (PIF) des masters MEEF –, le CAPPEI et l'expérience professionnelle étant équivalents au M1.

La modularité de la formation

Cette formation est modulaire et a multiplié les modules, alors que sur une académie, le nombre de stagiaires peut s'avérer restreint. Dans l'académie de Nantes par exemple, il y a environ 50 stagiaires par an. Un paradoxe apparaît. Si la pression vers les INSPÉ est forte pour ouvrir des modules de proximité, le petit nombre de stagiaires rend soit impossible cette ouverture, soit contraint à n'ouvrir certains modules que sur

un seul site, obligeant certains stagiaires à devoir se déplacer dans toute l'académie².

Des modules d'initiative nationale (MIN) pas budgétisés

Les enveloppes départementales pour la formation CAPPEI sont limitées et le coût des déplacements entraîne une chute du nombre de stagiaires, encore plus lorsque certains sont formés à des parcours CAPPEI (handicap visuel, physique ou auditif, par exemple) ou de direction de SEGPA qui nécessitent de se rendre à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés à Suresnes (Hauts-de-Seine). Enfin, la formation CAPPEI ouvre normalement à 100 heures de MIN qui ne sont quasiment pas budgétisées.

Une formation académique mais des recrutements départementaux

La question du recrutement est délicate, à deux niveaux. Tout d'abord, chaque département sélectionne des enseignants, selon ses besoins annuels. Leur enveloppe de formation étant faible, le nombre potentiel de stagiaires est alors limité. Une anticipation des départs sur plusieurs années avec une ou deux priorités annuelles de parcours serait pourtant nécessaire pour étoffer le nombre de stagiaires par groupes. Ensuite, la formation de 300 heures s'étale sur quatre sessions annuelles de trois semaines chacune. S'il est possible de remplacer les personnes du 1^{er} degré (brigade de remplaçants dédiés), il n'en est rien pour le 2^d degré.

Si cette formation CAPPEI offre aux enseignants du 1^{er} et du 2^d degré une possibilité de développer leur professionnalité pour aller vers une école plus inclusive, elle souffre, en revanche, d'une articulation parfois difficile avec les directions des services départementaux de l'Éducation nationale, de moyens restreints mis à disposition et surtout d'une mise en œuvre complexe. Nous déplorons aussi un certain éloignement de la recherche dû au choix de supprimer le mémoire. ■

LA FORMATION CAPPEI SOUFFRE D'UNE ARTICULATION PARFOIS DIFFICILE AVEC LES DIRECTIONS DES SERVICES DÉPARTEMENTAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE MOYENS RESTREINTS ET SURTOUT D'UNE MISE EN ŒUVRE COMPLEXE.

1. Incidemment se pose la question des frais d'inscription à l'université quand on est stagiaire CAPPEI : qui les paie ? Les stagiaires ? L'employeur (l'Éducation nationale) ?
2. À titre d'exemple, les stagiaires des parcours EGPA suivront un tronc commun (144 heures) à Nantes, un module (52 heures) à Angers, un autre (52 heures) au Mans et la professionnalisation (52 heures) à la Roches-sur-Yon. Ils auront ainsi parcouru quatre des cinq départements de l'académie. En outre, les groupes de stagiaires selon les modules sont peu stables et il est ardu d'anticiper, en amont, une formation cohérente où il n'y ait pas de redites entre les divers modules.

QUELQUES REPÈRES INSTITUTIONNELS

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », dite loi handicap, reconnaît à tout enfant en situation de handicap le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile.

Le décret n° 2017-169 du 10 février 2017 crée le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) pour les enseignants du 1^{er} et du 2^d degré de l'enseignement public, titulaires et contractuels employés par contrat à durée indéterminée, ainsi que les maîtres contractuels, les maîtres agréés et les maîtres délégués employés par contrat à durée indéterminée des établissements d'enseignement privés sous contrat.

La circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au CAPPEI précise :

- les modalités de mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée ;
- les modalités d'organisation de l'examen du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

UN CODE DE LA JUSTICE PÉNALE DES MINEURS, POUR QUOI FAIRE ?*

En septembre 2019, la garde des Sceaux a présenté une ordonnance portant partie législative du Code de la justice pénale des mineurs. Jusqu'à maintenant, la justice des enfants reposait sur l'ordonnance du 2 février 1945, issue du Conseil national de la Résistance. Ces nouvelles dispositions, qui doivent être adoptées avant l'été par le Parlement, sans débat démocratique, s'inscrivent dans la droite ligne des politiques répressives à l'œuvre ces dernières années.

Par **SONIA OLLIVIER**,
éducatrice à la Protection judiciaire de la jeunesse,
cosecrétaire nationale du SNPES/PJJ-FSU

Un Code de la justice pénale des mineurs, pour quoi faire ? C'est bien là toute la question ! Actuellement, la justice des enfants repose sur l'ordonnance du 2 février 1945, issue du Conseil national de la Résistance, dont le préambule prévoit la spécialisation des acteurs de la justice des enfants par rapport à celle des adultes et la primauté de la réponse éducative sur la répression, étant entendu qu'un enfant en situation de délinquance est avant tout un enfant en danger. Au fil du temps et des faits divers, bien que la délinquance juvénile n'ait pas augmenté depuis quinze ans, ce texte a subi de multiples modifications tendant à en rendre son application plus coercitive. Dans ce contexte, une réforme était donc souhaitable. Cependant, le projet de code imposé actuellement par le gouvernement, sans débat démocratique, loin de revenir aux principes fondateurs du préambule et d'insister sur les notions de protection et d'éducation dues aux adolescents parmi les plus en difficulté, s'inscrit dans la droite ligne des politiques répressives à l'œuvre ces dernières années.

PROCÉDURES ACCÉLÉRÉES ET AUTOMATICITÉ DES RÉPONSES PÉNALES

Il va même au-delà, par exemple, en banalisant les mesures de contrôle et d'enfermement à l'égard des 13-15 ans, reconnus responsables pénalement. Les missions éducatives qui consistent à entrer en relation avec un jeune et sa famille, à tenter de comprendre avec lui ce qui s'est joué dans son passage à l'acte, d'analyser sa problématique, de le réinscrire dans son histoire familiale, de l'aider à réaliser la gravité de cet acte, à trouver d'autres moyens d'expression, à dépasser ses difficultés, de l'accompagner dans son cheminement et d'apporter une expertise au juge pour éclairer sa décision en fonction de sa personnalité, de son évolution et de ses besoins, ces missions éducatives, qui réclament du temps, ne sont plus envisagées que comme un temps de mise à l'épreuve dans des délais contraints, répondant à des logiques comportementalistes. Ces délais se réduisent encore lorsque l'adolescent est mis en cause pour un nouveau délit, avec des procédures accélérées et une automaticité des réponses pénales qui restreignent l'individualisation de la décision judiciaire.

CETTE JUSTICE
A SURTOUT
BESOIN DE TEMPS
ET DE MOYENS
POUR POUVOIR
RÉELLEMENT
ACCOMPLIR
LES MISSIONS
QUI SONT
LES SIENNES.

* Dans la perspective de ce dossier sur l'inclusion, il nous a paru important d'évoquer les problématiques spécifiques à la justice des mineurs, soumise, depuis plusieurs années maintenant, à des attaques incessantes qui ne cessent de la tordre et de l'affaiblir. Sollicité, le Syndicat national des personnels de l'éducation surveillée/PJJ-FSU n'a pas eu le temps de nous adresser un texte. Aussi, reproduisons-nous, avec son autorisation, le texte que S. Ollivier, cosecrétaire nationale du SNPES/PJJ-FSU, a récemment publié dans la presse quotidienne (NDLR).

UN NOMBRE IMPORTANT DE DÉCISIONS DE PRIVATION DE LIBERTÉ

Enfin, ce projet de code vient confirmer, voire faciliter les pratiques discriminatoires de certains tribunaux à l'égard des mineurs isolés étrangers, qui consistent pour le parquet à recourir systématiquement à des procédures accélérées. Ces procédures, souvent justifiées par des craintes de non-représentation de ces mineurs au moment de leur jugement, aboutissent à un nombre important de décisions de privation de liberté pour « les mettre à l'abri ». Ainsi, par exemple, en 2019, au tribunal pour enfants de Paris, sur 4 333 enfants déferés, 68 % étaient des mineurs isolés étrangers, parfois pour des délits de subsistance. Dans certaines prisons, comme à Fleury-Mérogis, ils peuvent représenter plus de 45 % des enfants incarcérés. Ce code qui doit être adopté avant l'été par le Parlement, lui aussi dans le cadre d'une procédure accélérée, va à l'encontre d'une justice protectrice, éducative, humaniste et émancipatrice telle que nous la défendons à l'égard de la jeunesse. Cette justice a surtout besoin de temps et de moyens pour pouvoir réellement accomplir les missions qui sont les siennes. ■

Ce projet de code va à l'encontre d'une justice protectrice, éducative, humaniste et émancipatrice.

