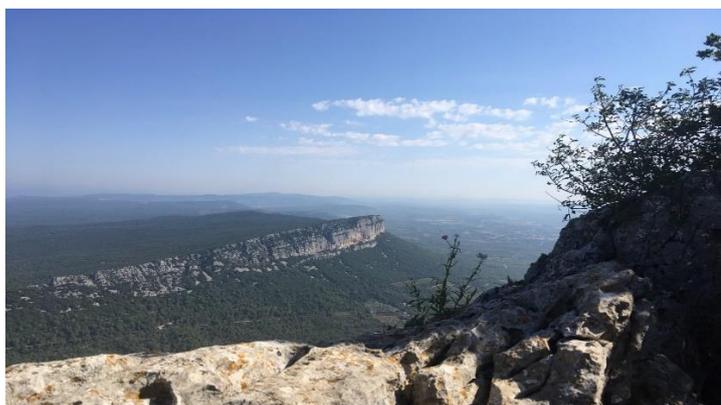


## « L'inclusion scolaire à la première personne »

*Expérience(s), prise de parole et éthique de la différence*

### Résumés des conférences et communications



I. Texte de Cadrage .....	1
II. Conférences plénières .....	5
III. Communications (ateliers) .....	8

## ***I. Texte de Cadrage***

### ***IXème Colloque international de l'Ophris<sup>1</sup> - Montpellier 2021***

#### **« L'inclusion scolaire à la première personne »**

*Expérience(s), prise de parole et éthique de la différence*

A l'échelle européenne mais aussi internationale, le principe de l'éducation inclusive (*inclusive education*) est progressivement devenu, à partir du tournant des années 1990 et 2000, la référence des politiques publiques d'éducation, en fondant le droit de tous les enfants, adolescents et jeunes adultes, et particulièrement ceux reconnus handicapés ou dits à besoins éducatifs particuliers, à bénéficier d'une scolarisation, d'une formation et d'une insertion en milieu ordinaire. En France, le terme d'inclusion scolaire s'est ainsi substitué à l'expression d'intégration scolaire dans les discours institutionnel, politique et scientifique. Nouvel « horizon anthropologique » (Cantelli & Genard, 2008) des politiques publiques d'éducation, l'objectif d'inclusion sociale représente un véritable défi démocratique pour les sociétés qui l'ont adopté. Il s'agit en effet de renverser le processus de normalisation et de passer d'un modèle d'intégration réadaptatif, essentiellement fondé sur la normalisation des individus, au « modèle d'accessibilisation des milieux de vie tels que l'école, l'entreprise, la cité » (Sanchez, 2000). Si l'on peut considérer que nombre de transformations positives ont suivi cette dynamique, l'ambition inclusive qui porte le projet d'une école pour tous dans une société inclusive soulève également de nombreuses questions quant à sa mise en œuvre concrète dans les pratiques professionnelles.

Pour la neuvième édition de son colloque international, l'Ophris entend situer ses travaux, analyses et réflexions autour de l'inclusion scolaire en tant que processus vécu subjectivement par tous les acteurs, et notamment rapporté dans un discours à la première personne, au sens des en-(j)eux dont parle Christian Alin (2018) et du sujet. Il s'agira d'examiner, dans une perspective interdisciplinaire, en quoi les politiques publiques d'inclusion scolaire produisent des effets de subjectivation et d'inter-subjectivation sur celles et ceux auxquels elles sont dédiées en mettant l'accent sur l'analyse de l'expérience personnelle quotidienne des destinataires de ces politiques publiques. Dans quelle mesure les discours (savants et/ou institutionnels) déterminent-ils en effet les façons de faire des acteurs et les raisons pour lesquelles ils agissent ? C'est à travers eux que se construisent l'identité des personnes et les significations des objets ; ils orientent les pratiques et structurent les référentiels de pensée et d'action, alors même qu'ils ne sont pas exempts d'ambiguïté (Burrows, 2012 ; Corcini Lopes et Da Silva Thoma, 2014). L'intérêt d'une approche de l'action publique en termes de réception (Warin, 1998) conduit, d'une part, à envisager les conséquences des politiques publiques à partir de leurs *effets* en tant qu'elles affectent les individus. Et, d'autre part, du point de vue des *usages* que font les acteurs de ces politiques au sens où la manière dont ils s'approprient les

---

<sup>1</sup> Observatoire des pratiques sur le handicap – Recherche et intervention scolaire.

dispositifs dans lesquels s'inscrivent institutionnellement leurs missions témoigne de leur pouvoir d'agir et de leur relative autonomie au regard de l'élaboration de la « réalité inclusive » dans laquelle se trouvent les élèves (Laidi, 2018). Les réflexions et analyses des **chercheurs, formateurs, enseignants, associatifs, et témoins** (élèves, parents...) qui tenteront de donner corps à la problématique de ce colloque s'articuleront autour de trois axes majeurs.

**Le premier axe** s'articule autour de la question de l'*expérience* et du *pouvoir d'agir* (*empowerment*) des acteurs engagés dans le processus inclusif. Si l'expérience peut être considérée comme la manière dont les acteurs se constituent eux-mêmes, construisent un jeu d'identité, de pratiques et de significations (Dubet, 1996), il s'agira d'examiner ce qui marque et façonne profondément leur subjectivité, dans les actes ordinaires, dans la manière d'être vis-à-vis de soi, des autres et du monde (Fassin, 2004). Comment la politique publique d'inclusion en train de se faire dans laquelle les individus sont pris les transforme-t-elle ? Dans quelle mesure influe-t-elle sur la constitution par les acteurs enseignants de l'inclusion des éléments de leur « épistémologie pratique » (Sensevy, 2007) ? De façon complémentaire, il s'agira de rendre compte et d'analyser la façon dont ces mêmes acteurs donnent sens à ce qu'ils vivent, de même que la manière dont ils élaborent subjectivement le monde qu'ils vivent. Deux dimensions en constante tension seront ainsi interrogées pour tenter de rendre compte de l'expérience ordinaire de celles et ceux qui vivent, disent et agissent le processus d'inclusion scolaire à la première personne : celles des contraintes et des forces structurelles/institutionnelles qui pèsent sur les individus et celle de l'agentivité, des possibles latéraux et de la puissance d'agir des acteurs qui s'adaptent à leur environnement autant qu'ils le modifient sans cesse. En d'autres mots, pour reprendre un terme cher à Norbert Elias, il s'agira de se montrer attentif aux configurations, comprises comme un système de tensions en équilibre, générées par la mise en actes des politiques publiques d'inclusion.

**Le deuxième axe**, intimement liée au premier, s'intéressera à la question de la *prise de parole* et plus particulièrement de l'expression et de l'audibilité de la voix de celles et ceux qui sont au premier chef concernés par la transformation des systèmes éducatifs inhérente à l'objectif d'inclusion scolaire et sociale. Les politiques publiques manifestent en effet de plus en plus la volonté de placer les personnes désignées handicapées au centre des décisions qui les concernent dans le but de promouvoir leur capacité d'agir et leur autonomie décisionnelle. La place accordée à la personne et à son consentement est ainsi devenue l'une des préoccupations essentielles du législateur. A cet égard la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) met l'accent sur la reconnaissance des capacités et la prise en compte de la parole des personnes désignées handicapées. Les modalités, les formes et les enjeux des prises de parole sur et à travers les politiques publiques d'inclusion scolaire seront le centre des questionnements de cet axe. Quelles sont (peuvent-être) les conditions de possibilité et dispositifs qui permettent et favorisent la prise de parole des personnes désignées handicapées ? Il s'agit d'examiner les conditions de recueil et de crédibilité de leur parole d'autant plus difficile d'accès, tant pour le chercheur que pour le professionnel, au regard des dispositifs qui souvent en déterminent les conditions d'énonciation et de réception (Lansade, 2018). Quels sont les supports et les formes qui permettent les médiations privilégiées d'expression de cette parole. A contrario, quels sont les obstacles, les freins qui peuvent conduire à rendre les voix inaudibles ? Les dispositifs méthodologiques mis en place jouent-ils un rôle d'émancipation, rendent-ils les voix audibles ou participent-ils d'une forme de captation symbolique et de « remise de soi » que nombre de chercheurs, professionnels et porte-parole entendent dénoncer. Quels effets en retour produisent les prises de parole sur celles et ceux qui prennent la parole, mais aussi sur celles et ceux qui contribuent à les rendre visible et audible et plus largement sur celles et ceux qui participent à la conception et à la mise en acte des politiques publiques d'inclusion scolaire.

**Le troisième axe**, qui croise les deux précédents, est attaché au problème de la philosophie et plus particulièrement de l'*éthique de la différence* (Queiroz et Tedesco, 2013), sans laquelle les politiques publiques d'inclusion scolaire pourraient bien se résumer à un ensemble de mesures techniques destinées à prévenir les risques d'exclusion et de discrimination des jeunes dits handicapés ou en difficulté et à garantir leur accueil au sein des structures de droit commun du système éducatif (Benoit, 2016). Or plusieurs auteurs s'accordent à penser que ces politiques sont inséparables de la construction « d'un nouveau rapport à la diversité » et « renvoie(nt) à la manière (...) de penser l'appartenance sociale dans la perspective d'une société inclusive » (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016). Non pas un objectif de politique publique sectorielle, mais le ressort essentiel d'un « mouvement inclusif », qui « lui donne à la fois sa signification et sa portée » (Gardou, 2014), susceptible de contribuer à l'architecture d'une société inclusive. Une approche éthique du sujet, composante essentielle d'une *attitude éthique*, indissociable d'un « prendre soin pédagogique » (Canat, 2007) et d'une « plasticité posturale psychique » (Tricas Barrio, 2018). Considérer la subjectivité, non pas comme un état donné, mais comme un processus en évolution ininterrompue, suppose l'acceptation et l'explicitation d'autres modes de fonctionnement de la « subjectivité apprenante » (Kambouchner, 2000). Un tel processus est guidé et déclenché par la rencontre avec la diversité, qui, parce qu'elle s'impose à nous, nous permet d'échapper aux régimes établis et stabilisés du sens. C'est là que se joue une rencontre avec l'altérité, qui, parce qu'elle résiste aux conceptions et aux classifications ordinaires, déstabilise l'ordre dominant et ses normes régulatrices (Queiroz et Tedesco, 2013). Il faudra pour cela être en capacité de penser les conditions de possibilité de l'appartenance, les pathologies de l'exil (Mazeran, 2019) tout en étant sur son propre sol, confisquées. Confisquées par d'autres, confisquées par une langue inaudible ou inaccessible car appartenant au monde conforme de la névrose sociale partagée (Freud, 1934).

**Public cible :** chercheur.e.s, formateur-trice.s, enseignant.e.s, étudiant.e.s, associatifs, parents...

Hervé BENOIT, *Maître de conférences des universités, Grhapes, INSHEA – Université Paris Lumières*  
Sylvie CANAT-FAURE, *Professeure des universités, LIRDEF, Université Paul Valéry Montpellier 3*  
Godefroy LANSADE, *Maître de conférences, CRISES, Université Paul Valéry Montpellier 3*

## ***II. Conférences plénières***

**Idrissa DIOP**, *Enseignant-chercheur, École normale supérieure d'enseignement Technique et professionnel (ENSETP) de L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) Sénégal*

### ***L'inclusion scolaire au Sénégal. L'expérience du lycée John F. Kennedy de Dakar (Sénégal)***

Au Sénégal, comme partout ailleurs, le handicap est présent. Les représentations sociales du handicap (enfant handicapé considéré comme « l'enfant de la faute » ou « l'enfant de l'autre invisible ») marquent profondément les comportements et entretiennent les mécanismes de l'exclusion des personnes victimes. Ces représentations sociales du handicap relèvent, certes, d'un particularisme culturel, mais semblent ancrées dans des invariants, tel le rejet de l'altérité. Elles ne laissent pas la place à un travail d'ajustement, d'acceptabilité, de participation sociale (Diop, 2012). De ce fait, la scolarisation des enfants Sénégalais à besoins éducatifs particuliers en souffre. Pourtant, le gouvernement du Sénégal a très tôt affiché la volonté politique d'œuvrer en faveur de l'accès à l'éducation des groupes exclus, par la signature et la ratification de protocoles et conventions (la Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, la Convention relative aux droits des personnes handicapées 2006), ainsi que par l'adoption de textes législatifs et réglementaires (la Constitution, la loi d'orientation de l'éducation n°9122 du 16 février 1991 modifiée, la lettre de politique sectorielle du 2013, le PAQUET/EF), la loi d'orientation sociale n° 2010-15 du 6 juillet 2010). En tenant compte de nos réalités (classes pléthoriques, école traditionnelle, manque de formation des enseignants...), des acteurs au lycée John F. Kennedy de Dakar sont engagés dans le processus d'inclusion scolaire d'enfants handicapés. L'observation de cette expérience Sénégalaise d'inclusion scolaire au lycée John KENNEDY de Dakar (lycée de jeunes filles, effectif de 3000 élèves) à partir d'une méthodologie de recherche appelée Clinique de l'activité qui permet de comprendre la dynamique d'action des sujets pour réussir la scolarisation des enfants handicapés, montré comment ces acteurs de ce lycée vivent, disent et agissent le processus d'inclusion scolaire.

**Mots-clés :** Handicap, Représentations sociales, Inclusion scolaire, clinique de l'activité

*Lise GREMION, Professeure ordinaire HEP Vaud, Suisse*

*La voix des élèves les plus vulnérables est-elle entendue dans l'école ?*

Malgré de réelles avancées en matière d'inclusion scolaire, les enfants de milieux défavorisés font pourtant toujours l'objet d'une discrimination qui risque de pénaliser tant leur avenir scolaire que social. En prenant appui sur des histoires scolaires d'élèves sans difficulté avérée et pourtant orientés dans les filières spécialisées, le propos sera de montrer comment leurs trajectoires scolaires sont plus déterminées par le cumul aléatoire de désavantages arbitraires que par leurs caractéristiques et compétences propres. Leur échec scolaire est moins une fatalité que le résultat d'un processus construit par une succession d'événements dans lesquels les interactions entre les acteurs, leurs attentes, leurs représentations, leurs jugements, leurs peurs, leur besoin de protection, interfèrent sur les décisions prises. Sans que personne en assume seul la responsabilité, sans que personne ne détienne toute la partition, se construit ainsi, dans les coulisses de l'école, un échec scolaire qui ne laisse aucune place à la voix des élèves. La communication montrera, au travers d'histoires individuelles, que les interactions des acteurs scolaires et les structures sont des éléments constitutifs d'une part escamotée de l'échec scolaire qui conduit plus particulièrement les élèves de familles vulnérables à se construire une identité d'élève en échec, ce qui pénalise leur avenir. Or, pour peu que l'école et ses décideurs le décident, ces dérives pourraient être évitées ou pour le moins diminuées par le changement de regard porté sur ceux qui, pour l'heure, sont encore sans voix.

**Mots clés :** trajectoire scolaire, inégalités sociales, vulnérabilité, sans voix

**Cornelia SCHNEIDER**, *PhD, Faculté d'Éducation, Mount Saint-Vincent University, Halifax, Nouvelle-Ecosse, Canada*

« *Rien pour nous, sans nous.* »

***L'éducation inclusive, la voix des enfants et la reconnaissance du droit à la participation***

Cette conférence va se pencher sur la question de la qualité de l'éducation inclusive du point de vue des élèves et étudiants en situation de handicap. L'évolution internationale vers des systèmes scolaires davantage inclusifs n'a pas mené simultanément vers davantage de participation et de sentiments d'appartenance des enfants ou les jeunes en situation de handicap. Le capacitisme (*ableism* ; Parent, 2017), concept issu des études sur le handicap (*Disability Studies*), montre que les structures (physiques mais surtout mentales) au sein du système éducatif restent souvent inaccessibles. On observe un manque d'analyse de l'environnement inadapté à la personne en situation de handicap. Pour compenser ce manque, le mouvement activiste des personnes en situation de handicap qui revendique le droit à l'inclusion et à la participation insiste sur l'importance de la première voix (*First Voice*, les personnes en situation de handicap elles-mêmes) ou de la seconde voix (*Second Voice*, les familles ou amis proches de la personne en situation de handicap). La reconnaissance du droit à la participation et de l'agentivité de l'enfant et du jeune en situation de handicap se retrouvent ainsi au cœur du débat inclusif et poussent vers des nouvelles orientations dans l'éducation de tous les enfants. À l'exemple de politiques scolaires récentes en Nouvelle-Ecosse au Canada, nous allons montrer comment ces orientations influencent le renouvellement des politiques inclusives et du système scolaire.

***Mots-clés*** : éducation inclusive – capacitisme – agentivité – droit à la participation - Etudes du Handicap – Sociologie de l'enfance

### ***III. Communications (ateliers)***

**Teresa ASSUDE**, *Professeure des universités, Aix-Marseille Université, équipe ADEF*  
**Sylviane FEUILLADIEU**, *Maîtresse de conférences, Aix-Marseille Université, équipe ADEF*  
**Karine MILLON-FAURE**, *Maîtresse de conférences, Aix-Marseille Université, équipe ADEF*  
**Jeannette TAMBONE**, *Docteure en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université, équipe ADEF*

#### ***L'inclusion d'élèves sourds en collège : qu'en disent les jeunes et leurs parents ? (Axe1)***

Nous observons depuis quatre ans, avec un double regard didactique et sociologique la mise en place et le fonctionnement d'une « Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire - Troubles des Fonctions Auditives », dans un collège marseillais qui accueille des élèves sourds qui suivent un parcours bilingue français écrit-LSF. Nous nous proposons dans le cadre de cette communication d'interroger les acteurs (élèves sourds et entendants, parents d'élèves sourds et entendants) qui témoignent dans un discours à la première personne de la manière dont ils perçoivent et s'approprient les dispositifs proposés par l'institution scolaire. Il s'agit de donner la parole aux élèves et aux parents, par le biais d'entretiens semi-directifs, pour comprendre leur expérience vécue et la manière dont ils prennent position dans la place qu'ils occupent dans cette institution. Les questions étudiées sont les suivantes : comment ces acteurs parlent et vivent leur place (topos) d'élève ou de parent ? Se sentent-ils reconnus par les autres et par l'institution ? Quels rôles assument-ils ou peuvent-ils assumer dans ce projet collectif ? Notre communication se place dans l'axe 1 de la thématique du colloque.

**Mots-clés** : éducation inclusive - surdité – ULIS Collège – parcours bilingue LSF et français écrit - topogénèse – expérience – prise de parole

Hervé BENOIT, *Maître de conférences des universités, INSHEA – Université Paris Lumières, Laboratoire Grhapes (EA 7287)*

***Des dispositifs inclusifs aux effets paradoxaux de leur subjectivation par les acteurs  
(Axe3)***

Si l'inclusion scolaire est généralement identifiée dans la littérature à la question de la scolarisation des jeunes vulnérables et formalise l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales, certains chercheurs avancent l'idée qu'elle renvoie non seulement à « *un nouveau rapport à la diversité* » (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016, p. 10), mais à « *la reconnaissance de l'altérité en tant que fondatrice de la relation sociale en général et de l'acte pédagogique en particulier* » (Barry et Benoit, 2018, p. 5). Au-delà des mesures techniques destinées à prévenir les risques d'exclusion et de discrimination, l'École inclusive, en tant que levier pour promouvoir une Cité respectueuse de tous, dans laquelle aucun obstacle n'entrave l'exercice des rôles sociaux par lesquels se forge l'identité personnelle et sociale de chacun (Ebersold, 2013), s'inscrit dans une approche éthique de la commune humanité de chacun des usagers de l'école et contribue à l'émergence de formes d'empathie cognitive (comprendre ce que ressent l'autre) et affective (éprouver ce que ressent l'autre), lesquelles sont nécessaires à l'élaboration progressive d'une relation qui prenne en compte les besoins d'épanouissement intellectuel, de construction identitaire et de participation sociale de l'élève (*Ibidem*). Cette communication se donne pour objet d'analyser en quoi différents dispositifs socio-scolaires, explicitement dédiés à l'accompagnement et à la *sécurisation* des parcours (ONISEP, 2017, p. 2), peuvent générer, par l'effet de la subjectivation des acteurs, le double paradoxe de la *précarité scolaire* pour les élèves (Benoit, 2014, p. 188) et du dilemme inclusif pour les enseignants (Laidi, 2018, p. 35).

***Mots clés :*** Altérité, Ethique inclusive, Paradoxe inclusif, Scolarisation, Subjectivation

**Anaïs CHOULET**, *Doctorante en philosophie, CNRS / Université Lyon 3, laboratoires EVS / IRPhIL, enseignante de SHS à l'UFR médecine Lyon Est, Université Lyon 1, laboratoire S2HEP*

### ***Pour une critique anti-validiste de l'inclusion (Axe 2/3)***

À partir de mon triple statut de femme aveugle, de militante féministe et de doctorante en philosophie, je propose d'examiner les trois problèmes soulevés par les politiques de l'inclusion :

1. S'il y a un besoin d'inclusion, c'est qu'il y a un vécu d'exclusion. En raison du validisme structurel, les politiques d'accessibilité s'attachent principalement à compenser les conséquences de l'exclusion, plutôt qu'à défaire les causes de celle-ci. Le validisme consiste non seulement à penser que l'absence de handicap doit être la norme, mais participe de plus à normaliser les corps et les existences considérées comme anormales.
2. Si l'on parle d'inclusion, alors il faut se demander qui inclut qui. L'idée d'inclusion maintient, d'une part, la séparation entre un public perçu comme normal et un public perçu comme anormal ; et, d'autre part, une hiérarchie entre une majorité qui se veut universelle et une minorité qui demeure marginalisée. Dans ce cas, l'inclusion relève d'une forme d'« invitation » des valides adressée aux non valides à fréquenter les mêmes espaces.
3. Pour qu'il soit possible de parler de politique de l'inclusion, il faut envisager des institutions à même d'encadrer les discours et les existences des personnes à inclure. Ceci a deux conséquences : premièrement, les personnes handicapées subissent une charge mentale constante, dans la mesure où elles doivent non seulement accepter l'inadaptation de la société, mais aussi la contourner et/ou l'anticiper sans cesse. Deuxièmement, les stratégies d'inclusion s'inscrivent généralement dans une politique de la représentation plutôt que de l'intérêt. C'est-à-dire qu'elles s'engagent à développer une forme d'accessibilité permettant aux personnes handicapées d'investir l'espace public ; les rendant seulement plus « visibles ». En contrepartie, elles ne vont ni interroger, ni défendre, la spécificité des discours des non valides et, par suite, ne vont pas entendre les intérêts des personnes concernées pour imaginer un système alternatif ; les réduisant en quelque sorte au silence. Pour pallier ce triple problème, il me semble important de mener une critique anti-validiste de l'inclusion. D'abord parce que cette grille de lecture permet de mettre en cause les rapports de domination qui structurent la société. Ensuite parce qu'elle s'appuie sur l'expérience de la « minorisation », soit de l'exclusion, pour imaginer un système alternatif.

**Mots clés :** Anti-validisme, normalisation, minorisation, domination

**Christophe CLERISSY**, *Directeur du CMEE Fontcaude IME & SESSAD UGECAM*  
**Myriam FAURE**, *Cheffe de service éducatif Fontcaude IME & SESSAD UGECAM*  
**Sandy CAGNAC**, *Mère d'un enfant porteur de handicap*  
**Othmane HADDOUCH**, *Père d'enfants porteurs de handicap*

### *Un IME sur le chemin caillouteux de l'inclusion scolaire (Axe 1)*

#### L'IME Fontcaude

L'IME dispose d'agrément multiples : déficience intellectuelle, polyhandicap, troubles du neurodéveloppement (TSA). Il accompagne environ 90 enfants de 2 à 12 ans, essentiellement en semi-internat.

Du point de vue de la scolarisation, l'IME reste dans une situation insatisfaisante :

En 2018, sur 101 enfants accueillis, 35 ont été scolarisés : 22 dans l'unité d'enseignement et 13 en inclusion en milieu ordinaire. Cela signifie qu'au moins 66 enfants n'ont reçu aucun enseignement scolaire au sens strict.

Au regard des objectifs CLUZEL applicables en 2020, le taux d'inclusion est de 13% pour un attendu à 50%.

#### Que faire ?

La solution la plus efficace en termes statistiques consiste à externaliser l'unité d'enseignement dans une école proche. Nous identifions deux obstacles :

- la question des locaux disponibles, particulièrement sensible à Montpellier
- la question des finalités non-explicites qui freine l'engagement des parties-prenantes

#### Comment faire ?

D'abord, nous luttons contre le risque d'exclusion du milieu ordinaire au moment de l'admission à l'IME. Par ailleurs, les parents des enfants accompagnés par l'IME ont souvent une expérience traumatique du milieu ordinaire. Une définition partagée des finalités de l'inclusion scolaire permettrait de dépasser les injonctions paradoxales adressées aux enseignants et les craintes de souffrance exprimées par les parents.

Le croisement des expertises nécessite de dépasser la question de savoir qui est l'expert de l'enseignement à l'enfant porteur de handicap.

Nous travaillons actuellement à un projet d'inclusion dans une ULIS voisine pour des enfants actuellement scolarisés dans l'IME.

**Mots clés :** Objectifs CLUZEL, expérience et souhait des parents des enfants handicapés, prévention des comportements-problèmes, croisement des expertises, SERAFIN-PH, équipes mobiles d'appui à la scolarisation

**Magalie DUPRAT**, *Doctorante, Aix Marseille Université (AMU), équipe ADEF*

***Travail coopératif en ENT: quels effets inclusifs pour des élèves avec TSA (Axe 2)***

L'accueil des élèves avec troubles du spectre autistique (TSA) à l'école primaire vise non seulement à développer leurs compétences scolaires, mais aussi à faciliter leur participation à la vie sociale au sein du groupe-classe et de l'école. Le rôle de l'unité d'enseignement externalisée (UEE) est précisément de contribuer à produire le contexte le plus favorable au développement conjoint de compétences sociales et scolaires, aussi bien du côté des élèves considérés comme « troubles » que des élèves dits neurotypiques, c'est-à-dire à la réalisation des conditions de l'inclusion scolaire dans le cadre d'un environnement pédagogique et didactique interactif et accessible favorisant autant que possible pour tous les élèves la prise de conscience, l'acceptation et la reconnaissance de l'autre. Dans de nombreuses recherches, le recours à des outils numériques a montré son efficacité pour faciliter les apprentissages. Cependant le degré de l'opérationnalité inclusive d'un environnement numérique de travail (ENT) n'a pas encore été testé. Le projet d'expérimentation mené dans le cadre d'une recherche doctorale, s'inscrivant dans le cadre des environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH), s'intéresse ainsi au rôle que peut jouer un ensemble d'outils numériques pour engager de façon ludique des élèves avec TSA dans l'apprentissage du travail en coopération permettant le tissage de liens sociaux. Il s'agira en particulier de rapporter le ressenti des élèves avec TSA non verbaux quand ils sont amenés à travailler en coopération, à travers un ENT, avec un élève neurotypique.

***Mots clés :*** TSA, numérique, coopération, opérationnalité inclusive, ressenti

**Annie ECKERLIN**, Directrice des services de Trisomie 21 Gard (SESSAD, service d'insertion professionnelle en milieu ordinaire, Esat hors murs). Membre du Conseil d'administration de Trisomie 21 France.

***Déficience intellectuelle modérée ou grave (DSM5) et inclusion scolaire :  
retours d'expériences (Axe1)***

Les bases de l'inclusion scolaire, sociale et professionnelle se construisent dès la naissance de cet enfant « différent ». L'orientation inclusive se lit dans le regard que ses parents portent sur lui. Elle part nécessairement de la confiance que ses parents lui accordent, de l'exigence posée à son égard. Ces éléments essentiels contribueront à une vie épanouissante et réussie en milieu ordinaire car ils vont aussi modeler les regards de l'environnement portés sur sa personne.

L'inclusion scolaire est certainement la plus déterminante pour préparer cet adulte en devenir à une vie choisie avec le pouvoir d'agir. Le chemin est semé d'embûches. Il y a des incertitudes, des doutes, des périodes de turbulence pour les enfants concernés, pour les parents, pour les professionnels accompagnants et les pédagogues ; mais il y a aussi beaucoup de belles réussites.

Depuis 1982, Trisomie 21 Gard accompagne non seulement les enfants et adolescents dans ce parcours inclusif mais aussi et surtout les équipes pédagogiques accueillantes. Les témoignages de parents et d'un élève ou ancien élève avec chacun leur expérience de l'école permettront de réfléchir sur les conditions nécessaires à la scolarité en milieu ordinaire pour les enfants avec une trisomie 21 ou une autre déficience intellectuelle. Comment cette scolarité n'est pas seulement une question de niveau scolaire et qu'elle n'est pas que de la seule responsabilité de l'enseignant mais bien de tout son environnement.

***Mots clés*** : trisomie 21, déficience intellectuelle, parcours en milieu ordinaire, école inclusive

**Capucine HUET**, *Doctorante LIRDEF, Université Paul Valéry Montpellier 3*  
**Manuel BÄCHTOLD**, *Maître de Conférences LIRDEF, Université de Montpellier*

***Le débat numérique comme support de médiation à fonction transitionnelle :  
vers un langage et une pensée argumentés ? (Axe2)***

Dans cette communication, nous allons présenter notre travail de recherche mené auprès d'adolescents accueillis en DITEP\* et scolarisés au sein de l'UEE\*\* située dans un collège ordinaire. Ces jeunes présentent des difficultés psychologiques qui s'expriment notamment par des troubles du comportement, perturbant gravement leur socialisation et leur accès aux apprentissages. L'enjeu majeur est de les accueillir dans un espace pédagogique qui prenne en compte leurs singularités et qui leur offre des conditions suffisamment sécurisées et sécurisantes afin qu'ils s'autorisent à penser (Boimare, 2016). Notre étude explore les apports possibles d'une plateforme numérique de débat sur les plans communicationnel, affectif et cognitif. Nous combinons une approche clinique du pédagogique avec une approche didactique de l'argumentation. L'argumentation se trouve à la croisée de nos deux approches car elle constitue à la fois un enjeu d'apprentissage scolaire et social, et un moyen de construction et de structuration de la pensée médiatisé par le langage. La pratique du débat constitue l'une des principales stratégies didactiques permettant de développer les compétences argumentatives des élèves (Schwarz & Baker, 2017). A cet égard, les outils numériques offrent de nouvelles perspectives. En outre, dans une visée thérapeutique, le numérique pourrait constituer un support de médiation à fonction transitionnelle (Rinaudo, 2011). Dans le cadre de notre étude longitudinale (deux ans), nous cherchons à analyser de manière fine la mobilisation psychique et cognitive des jeunes dans le dispositif proposé et ainsi mettre en évidence les évolutions possibles de leurs rapports aux savoirs et aux apprentissages, et notamment de leurs rapports au langage et à la pensée.

\*Dispositif Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique

\*\*Unité d'Enseignement Externalisée

***Mots clés*** : troubles psychiques, médiations, apprentissages, argumentation, transitionnel

*Inclusion scolaire et mutation des pratiques professionnelles :  
trans-former une pensée en actes (Axe1)*

Parce que l'inclusion scolaire suppose une modification profonde et structurelle des modèles pédagogiques, il importe que nous nous penchions sur les conséquences qu'elle engendre du point de vue des pratiques de l'ensemble des professionnels de l'éducation. En effet, le projet inclusif d'envergure voulu par les tutelles qui en assurent la mise en œuvre (Éducation Nationale et Agences Régionales de Santé) ne saurait faire l'économie d'une révision des conditions d'exercice des enseignants et éducateurs chargés, sur le terrain, d'être aux côtés des premiers intéressés. La logique inclusive nécessite en effet que soient reconsidérées les pratiques du milieu ordinaire. Non en se concentrant sur le seul projet d'adapter l'enseignement aux jeunes et enfants en situation de handicap mais en redéfinissant les manières d'encadrer les apprentissages pour tous les élèves. L'adaptation scolaire est trop souvent perçue comme une surcharge en termes de préparation de supports didactiques, comme un supplément qui viendrait s'ajouter à une autre pratique plus générique et valable pour tous les « autres » élèves, sans handicap. Or, l'enseignement adapté doit valoir pour tous les élèves. Si l'on adopte ce point de vue, il devient alors indispensable de redéfinir le cadre des formations initiale et continue qui seules pourront durablement transformer les pratiques pédagogiques dans notre pays.

**Mots clés :** Inclusion. Pratiques professionnelles. Enseignement adapté

**Magdalena KOHOUT-DIAZ**, Professeure des universités LACES EA 7437, Université de Bordeaux  
**Sandrine DICHARRY**, Doctorante, LACES EA 7437, Université de Bordeaux

### *L'enseignant inclusif : engager sa parole comme sujet (Axe2)*

La communication présente une recherche en cours qui vise explorer la définition de l'identité d'un enseignant inclusif par un acte d'engagement de sa parole comme sujet. Il est ainsi considéré comme « sujet d'une éthique et non objet d'une science » (Kohout-Diaz, 2018, p.110). Cet acte qui le divise comme sujet parlant génère un certain nombre d'incertitudes qui, loin d'être signes d'incompétence, ont valeur d'ouverture à la diversité et à la singularité de chaque situation mais aussi d'ouverture à la recherche et, finalement, constituent les conditions nécessaires de la trouvaille du nouveau dans le cadre d'une remise en question permanente de son *ethos*.

La chercheuse elle-même se positionne en tant que chercheuse accompagnatrice (Beauvais, 2004) impliquée auprès d'enseignants spécialisés en formation, dans l'objectif de comprendre l'enseignant inclusif comme *sujet capable* (Pastré, 2014) et comme *chercheur* qui agit dans la complexité de la diversité des besoins des élèves. L'enquête est envisagée comme un *acteur compétent* (Guignon, Morissette, 2011) qui mobilise dans son acte de parole ses savoirs d'expérience. La méthode de l'entretien semi-dirigé et du questionnaire bilan de positionnement permet d'en rendre compte.

Les résultats préliminaires indiquent que dans l'ensemble de ses rapports à la formation, le sujet est désireux de réponses. S'agissant d'un métier non figé, des enseignants questionnent leurs projets qu'ils lient à un engagement éthique et pratique de leur parole. Au fil de la formation, un positionnement d'*être en recherche* (même découvert voire subi) est construit. L'enseignant *sujet capable chercheur* s'inscrit soit comme un *co-chercheur outside*, questionnant les parcours des élèves, soit comme un *praticien chercheur inside*, questionnant un dispositif pour faire évoluer sa pratique.

**Mots clés :** Enseignant inclusif, sujet, acte, parole, éthique.

*Corinne LAURÈS, Responsable de filière de formation en travail social - FAIRE ESS IFOCAS Montpellier.  
Chargée d'enseignements Département Sciences de l'Education UPV Montpellier III*

***Des pratiques pédagogiques et éducatives et des pratiques artistiques et créatives : une éthique de la rencontre à inventer (Axe 3)***

Corinne Laurès est responsable de formation en travail Social à FAIRE ESS et chargée d'enseignements en Sciences de l'Education à l'Université Montpellier III. C'est depuis l'expérience de la rencontre avec les comédiens et les professionnels de l'ESAT<sup>2</sup> Fabrique artistique Bulle Bleue à Montpellier, dans le cadre du projet Erasmus+ Clap Hands, entre 2018 et 2020, qu'elle fera retour sur la question des pratiques à médiations artistiques, culturelles et créatives en éducation. Ces pratiques, elle les a expérimentées pendant une quinzaine d'année dans le champ de l'insertion sociale. Elle en a fait un objet d'étude en s'appuyant sur les dires des équipes pédagogiques, soignantes et éducatives en formation professionnelle continue sur le DU Arts et créativité à l'IRTS de Montpellier. Il s'agira là de montrer que le travail de création dans un effort et un bricolage singulier, favorise la rencontre avec la matière, avec un objet ou avec une pratique, avec soi et avec les autres.

Il sera aussi question des inventions propres aux dispositifs d'ateliers à médiations artistiques et créatives. Pour les équipes pédagogiques, éducatives et artistiques, qui s'engagent dans ce type de projet partagé, le travail nécessite en effet de s'articuler. Un effort de traduction est à opérer (entre la langue pédagogique éducative – voire soignante- et les langages esthétiques ou créatifs). Cet effort de traduction et de nouage résonne avec la manière dont se construisent, s'éprouvent et se remanient les positionnements professionnels, en atelier. Le travail passe par des éprouvés et des expériences sensibles partagées. Le travail passe aussi par une parole à l'œuvre qui prend autant en considération la vulnérabilité que les possibles du Sujet.

Les pratiques éducatives et pédagogiques quand elles croisent les pratiques artistiques et créatives sont interpellées dans leur manière d'accueillir, d'accompagner, dans la manière dont elles participent à faire lien social. Elles engagent une certaine prise de risque. C'est une éthique de la rencontre et du dire qui est à inventer.

**Mots clés :** pratiques éducatives - médiations artistiques et créatives - positionnement professionnel- éthique

---

<sup>2</sup> Etablissement Spécialisé d'Aide par le Travail

**Matthieu LAVILLE**, *Maître de conférences, Université de Rouen Normandie, Laboratoire*

*CIRNEF (EA 7454)*

***Quand les conditions de travail croisent la logique inclusive : Focus sur quelques éléments de la professionnalisation des enseignants référents (Axe1)***

Depuis la rentrée scolaire 2006, les Enseignants référents (ER) sont chargés de coordonner les parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap. L'invention de cette fonction d'ER s'inscrit dans un phénomène mondialisé de « transversalisation des actions professionnelles et organisationnelles » (Belzile et al., 2012) qui voit se développer des métiers de la coordination des interventions auprès des personnes à besoins particuliers. Dans un contexte d'éducation inclusive, les ER doivent assurer la cohérence de ces parcours en favorisant l'articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques et par les services ou établissements de santé et médico-sociaux. Les ER sont également les interlocuteurs privilégiés des familles dans les différentes étapes des parcours de scolarisation de leurs enfants. Notre présentation s'appuie sur une recherche qui a mobilisé une ethnographie, un questionnaire à portée nationale et des entretiens conduits auprès de 21 ER (Laville, 2016). En plaçant la focale sur la circulation des prescriptions (Denis, 2007 ; Six, 1999), nous envisageons d'apprécier les interprétations, cristallisées à l'échelle départementale, du cadre législatif qui définit la fonction d'ER. Cette présentation du contenu du travail des ER permet de dresser une cartographie de certains pans de l'activité d'ER (Laville, 2018). Cette analyse du travail d'ER nous conduit finalement à saisir certains éléments de la professionnalisation des représentants de ce groupe professionnel, en tenant compte de la recomposition des enjeux inter et intra institutionnels, occasionnés par l'entrée hexagonale dans l'ère inclusive.

***Mots-clés*** : enseignant référent, scolarisation, handicap, inclusion, professionnalisation

*Regards croisés d'une enseignante et d'une auxiliaire de vie scolaire individualisée sur leurs places dans les situations d'enseignement dans une classe de moyenne section de maternelle (Axe1)*

Certains élèves en situation de handicap (sdh) bénéficient en classe ordinaire d'un accompagnement individuel. Les personnels en charge de cette aide, accompagnants d'élèves en situation de handicap notifié à titre individuel (AESH-i) ou Auxiliaire de Vie Scolaire –individuel (AVSi) doivent notamment « accompagner les élèves dans l'accès aux activités d'apprentissage » (circulaire n°2017-084 du 3 mai 2017) les plaçant ainsi en co-intervention avec le professeur de la classe.

Nous nous sommes intéressés au cas d'une enseignante de maternelle et d'une AVSi qui accueillent depuis un an un élève en sdh dans une classe de moyenne section de maternelle. Comment ont-elles petit à petit marqué leurs places et comment se sont-elles organisées pour permettre à l'élève en sdh de prendre sa place d'élève?

Nous utilisons le concept du « contrat didactique » et de milieu de Brousseau (1998). Nous prenons appui sur la théorie de l'action conjointe en didactique pour repérer et analyser dans les discours de l'enseignante et de l'AVSi les fonctionnements et les effets de ces fonctionnements sur les apprentissages de l'élève en sdh.

Ainsi, l'analyse des discours révèle que ces nouvelles situations créées par l'arrivée d'une AVSi aux côtés de l'enseignante bouleverse le système didactique classique où le professeur est la seule instance enseignante, il laisse place à un système central double (Toullec-Théry, 2012). L'analyse montre que l'organisation de ce double système varie dans le temps selon le type de regroupement des élèves et surtout selon une progression du devenir élève spécifiquement envisagée par l'enseignante pour l'élève en sdh. La place de chacun évolue selon cette progression qui échappe à l'AVSi ne réussissant pas à trouver sa place au fil du temps.

**Mots clés :** élève en situation de handicap ; maternelle ; AVSi/professeur ; système didactique double

**Jean-Michel PEREZ**, *Maître de conférences HDR Laboratoire LISEC, UR2310, équipe NEV,*  
*Université de Lorraine-INSPE de l'académie de Nancy-Metz*

**Géraldine SUAU**, *Maîtresse de conférences, Laboratoire LISEC, UR2310, équipe AP2E, Université de*  
*Lorraine, INSPE de l'académie de Nancy-Metz*

***Éthique de l'accompagnement du chercheur dans la pratique du travail en groupe à  
propos de l'éducation et des pratiques inclusives (Axe 3)***

Nos travaux s'intéressent aux conditions de la construction d'un milieu, organisé à travers des pratiques de travail en groupe enseignants et chercheurs (Ferry, 1971 ; Perez, 2018), dans une intention de produire des connaissances et des usages à propos de l'éducation et des pratiques inclusives. Une de ces conditions renvoie à des expériences a-formatives à partager, pour faire culture commune que nous désignons sous la terminologie d'expérience éthique. Pour discuter de cette condition, nous nous appuyons sur une relecture de six projets de recherche menés entre 2013 et 2019, ayant comme fil directeur un système de « questionnement par résonance » en lien avec la problématique du « changement » (Perez & al., 2017 ; Assude & al., 2018). Dans ce cadre, l'accompagnement du travail de groupe est appréhendé à partir d'un rapport en tension, entre d'une part, « l'influence des institutions sur les sujets » (Goffman, 1974 ; Douglas, 1999 ; Chevillard, 2003 ; Fleck, 2005) et d'autre part les « capacités et capacités créatrices du sujet » (Pascal, 1985 ; Rogers, 1942 ; Ricœur, 1991 ; Sen, 2010 ; Nussbaum, 2012). Ce positionnement singulier du chercheur à ses objets fait du collectif un espace qui l'amène à s'interroger sur une éthique de l'accompagnement et donc à la place accordée à l'expérience(s) éthique(s) d'un « soi-même pour-autrui » encadrée de part en part par les institutions qui lui(leurs) donne pour partie valeur(s), normes et usages .

**Mots-clés :** Éthique, Expériences, Accompagnement, Pratiques du travail en groupe, sujet, Institution, Inclusion scolaire

**Greta PELGRIMS**, Professeure, Équipe PACES, Université de Genève  
**Coralie DELORME**, Docteure, Chargée d'enseignement, Équipe PACES, Université de Genève  
**Michaela CHLOSTOVA**, Doctorante, Assistante, Équipe PACES, Université de Genève

***Pour entendre et comprendre comment les élèves interprètent des situations  
d'enseignement-apprentissage : démarches d'entretien et de questionnaire in situ***

***(Axe 2)***

Donner la parole aux élèves, les impliquer dans la gestion de la classe, les projets pédagogiques, l'autoévaluation sont des prescriptions et expériences véhiculées depuis un siècle par différentes approches pédagogiques, souvent alternatives, destinées à des élèves réguliers ou en marge. Donner la parole aux élèves pour saisir le sens qu'ils donnent aux expériences scolaires et disciplinaires, la perception qu'ils ont des pratiques d'enseignement, la valeur qu'ils accordent aux projets et aux savoirs, les affects qu'ils éprouvent, sont quelques exemples des multiples visées des nombreuses démarches développées par la recherche en éducation. Si celles-ci relèvent de différentes perspectives théoriques et méthodologiques, les auteurs s'accordent sur la nécessité d'explicitier les *intentions* de chercheur qui nous conduisent à solliciter la parole des élèves, le *positionnement théorique*, les *outils de pensée* et les *outils méthodologiques* auxquels nous recourons pour la solliciter, l'entendre, la comprendre et en faire usage. Ces exigences, non seulement scientifiques mais en priorité éthiques, nous paraissent s'imposer doublement face à l'insistance à faire croire que l'on serait plus inclusif parce que l'on donne la parole à celui qui demeure désigné, parole en apparence plus facile à donner, du moins à *capter*, sous l'effet des dérives technicistes du numérique.

Inscrivant nos travaux dans une perspective située et multidimensionnelle de l'activité des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, nous présenterons les fonctions de recherche et de formation des enseignants spécialisés, ainsi que les principes théoriques et méthodologiques qui guident l'élaboration et les adaptations continues d'une démarche d'entretien *in situ* et d'une démarche de questionnaire *in situ*. Notre propos s'appuiera sur différents corpus de résultats de recherches et de formations menées au fil des 20 dernières années et révélant les expériences et les appréciations d'élèves de 8 à 18 ans déclarés à besoins éducatifs particuliers, scolarisés dans différents contextes scolaires spécialisés ou réguliers.

**Mots-clés :** Appréciations des élèves – Expériences des élèves à besoins éducatifs particuliers - Entretien in situ - Questionnaire en situation d'enseignement-apprentissage- Formation des enseignants spécialisés

**Laurence THOUROUDE**, *Maîtresse de conférences, Université de Rouen Normandie, Laboratoire CIRNEF*

***Trouver l'entre-deux dans la rencontre avec l'altérité : une posture professionnelle de prévention de l'exclusion (Axe3)***

La loi de 2002 oblige les professionnels du secteur médico-social à placer les parents au centre du projet éducatif et de toutes les décisions concernant l'enfant en situation de handicap. Quelles sont les conditions de la coopération parents-professionnels ?

Cette communication porte un éclairage sur les transformations des postures professionnelles qui vont dans le sens d'une éducation inclusive. L'enjeu est ici de dégager des éléments de prévention de l'exclusion liée aux situations de handicap, et de favoriser la rencontre avec l'altérité. Nous avons recueilli les points de vue de 67 professionnels sur la coordination médico-sociale à partir de la projection de deux courts-métrages, qui ont donné lieu à 7 tables rondes-débats. En ce qui concerne la présente communication, nous avons axé nos analyses sur les propos qui se rapportent à la participation parentale. Notre entrée conceptuelle s'appuie sur l'entre-deux de Sibony (1991), qui sert à caractériser à la fois le handicap comme situation, les passages difficiles à franchir, et une posture professionnelle prenant appui sur les points communs et les points de rencontre avec les parents. C'est ce que nous désignons sous les termes de « posture professionnelle de l'entre-deux ». (Thouroude, 2016). Les professionnels trouvent l'entre-deux lorsqu'ils sont attentifs aux points sensibles qui font obstacle à la rencontre, lorsqu'ils accompagnent les passages dans le parcours de vie de l'enfant, lorsqu'ils formulent des attentes d'implication raisonnée à l'égard des parents. La posture de l'entre-deux favorise les liens et les articulations, dans une perspective de lutte contre l'exclusion.

***Mots-clés*** : entre-deux, participation parentale, handicap, posture professionnelle.

*Prescriptions et discours de professionnels à propos des plans individuels destinés à des élèves à besoins particuliers : zoom sur les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (Axe 1)*

Notre propos s'inscrit dans une recherche internationale qui focalise son attention sur les Plans d'Intervention individualisés (PI), conçus comme des dispositifs d'aide, au sens de Barrère (2013), à l'adresse d'élèves à besoins particuliers. Si ces Plans sont une obligation légale (Rotter, 2014 ; Drasgow, Yell & Robinson, 2001), peu d'études ont été menées pour mesurer leurs effets. Pourtant, « il n'existe aucun document plus important que le plan d'intervention puisqu'il permet d'assurer l'élaboration et l'implantation d'un programme adapté à l'élève ayant des besoins spécifiques (Christle & Yell, 2010) » (Tremblay & Bellay, 2019) Que peut-on alors en dire des politiques françaises en la matière et quelles en sont les mises œuvre<sup>2</sup>

Partout il n'existe qu'un unique Plan d'Intervention, alors qu'en France, quatre co-existent<sup>3</sup> (nommés plan, programme, projet), comme si les questions posées par la scolarisation de l'élève avec un handicap ou un trouble ou encore une maladie étaient fondamentalement différentes de celles que pose un élève avec des difficultés d'apprentissage pour lequel il a été nécessaire d'élaborer un « Programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE). Cette grammaire institutionnelle forme alors un paysage complexe, voire même opaque : à quels signes et à quelles pratiques renvoie cette disparité ? En quoi, à trois niveaux (département/circonscription ; établissement/école ; enseignants), ces plans sont-ils alors des outils de pilotage, c'est-à-dire de mise en cohérence des actions ? Nous proposons d'étudier les discours de 5 acteurs à propos des PPRE.

**Mots clés :** Scolarisation inclusive, Projets individualisés, PPRE, pilotage des pratiques

---

<sup>3</sup> Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), Projet d'Accueil Individualisé (PAI), Plan d'accompagnement personnalisé (PAP), Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)