



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

L'inclusion à l'école : sommes-nous sur la bonne route ?

Perrine Delbury

Lycée Antoine de St Exupéry, Santiago, Chili
perrine.delbury@lafase.cl

Reçu le 05-07-2016/ Évalué le 01-09-2016/Accepté le 28-09-2016

Résumé

Un regard sur l'expérience scolaire des élèves en difficulté montre des parcours chaotiques qui vont parfois jusqu'à l'exclusion des établissements d'enseignement général. Alors que le *Code de l'éducation français* et la *Loi générale de l'éducation chilienne* préconisent une école inclusive, les points de vue de différents acteurs de la communauté scolaire mettent en évidence certains obstacles qui retardent et bloquent la mise en place de cette politique scolaire inclusive. La réponse institutionnelle française et chilienne pour arriver à l'inclusion scolaire montre à la fois des avantages et des limites. Dans la recherche de solutions aux obstacles de l'inclusion, il est important de comprendre l'histoire scolaire sur laquelle sont bâtis les modèles d'école inclusive actuels et de se questionner sur ce qu'est véritablement une difficulté.

Mots-clés : école inclusive, enfants en difficulté, France, Chili

Educación inclusiva: ¿Vamos en el camino correcto?

Resumen

Mirando a las experiencias escolares de los estudiantes con grandes dificultades en las escuelas de enseñanza regular, se destacan caminos caóticos que pueden llegar hasta dejar los establecimientos de estudio. Mientras ambos el *Código de educación francés* y la *Ley general de la educación chilena* promueven una escuela inclusiva a través de dispositivos y programas de inclusión, los actores de la comunidad escolar apuntan a los obstáculos que frenan e impiden llegar a una real inclusión. La respuesta institucional francesa y chilena para alcanzar la inclusión escolar, muestra a la vez, sus ventajas y límites. En la búsqueda de soluciones a los obstáculos, es importante entender la historia del sistema escolar sobre el cual se construyeron los programas actuales de escuela inclusiva y cuestionarse sobre lo que verdaderamente significa una dificultad.

Palabras clave: educación inclusiva, estudiantes con necesidades educativas especiales, Francia, Chile

Inclusive schooling : are we on the right path ?

Abstract

If we take a look at the school paths of students with disabilities in regular schools, we realize that some of them have chaotic itineraries, some of them going as far as quitting school. Yet the french and chilean educational laws both promote inclusive schooling. Analyzing the points of view of different school protagonists, it is possible to point out at obstacles that delay and block the road to inclusion. The french and chilean institutional response for inclusive education show us advantages and limits. While looking for solutions, it is mostly important for all of us to understand the meaning of difficulty and to understand the historical reasons upon which the inclusive education programs were built and to raise the question about what difficulties really are.

Keywords : inclusive education, students with disabilities, France, Chile

Introduction

Jean, Augustin, Constance, Leila, Amaury, Charlotte, Jérémy, Daniela F., Daniela G., Sofia sont des enfants entre 6 et 18 ans qui ont interrompu leur scolarité au cours de l'année 2015. Si les motifs de leur départ diffèrent, ce que ces enfants ont en commun est le fait d'avoir été en situation de grande difficulté à l'école où ils étaient inscrits en France et au Chili. Pour d'autres enfants, si leur départ parvient à être évité, leur expérience scolaire montre une réalité inquiétante : emploi du temps morcelé, taux élevé d'absentéisme, redoublement, changement de classe. La communauté scolaire, première structure sociale à laquelle ces enfants sont exposés, leur transmet un message clair : *Nous, adultes de la communauté scolaire, ne savons pas quoi faire de toi, l'élève en difficulté.* Pourtant, dans les textes officiels des politiques éducatives, dans les projets d'établissements, même sur les bannières de propagande à l'entrée des écoles, ou encore dans les innombrables articles de recherche pédagogique, on parle de l'école inclusive. L'idée de scolariser tous les enfants avec ou sans difficultés par tranche d'âge quelle que soit leur capacité d'apprentissage est séduisante, mais est-ce la route vers l'inclusion ? En s'appuyant sur des scènes issues de situations réelles, vécues dans quatre établissements de France et du Chili, nous allons dans un premier temps, examiner les points de vue des principaux acteurs et actrices de la communauté scolaire afin de mettre en évidence les raisons des lenteurs et des blocages actuels de l'inclusion à l'école. Nous partirons ensuite à la recherche de solutions en examinant d'une part, les modèles d'école inclusive tels qu'ils sont préconisés dans le *Code de l'éducation* français et de la *Loi générale de l'éducation* chilienne, et en proposant d'autre part, une mise en perspective de leurs avantages et de leurs limites. Enfin, nous terminerons par une réflexion sur nos propres freins et les

changements de paradigme nécessaires pour atteindre une véritable inclusion. Cet article ne constitue d'aucune façon un rapport d'expertise et n'a d'autre prétention que celle d'amorcer une réflexion sur l'objectif commun d'une école inclusive et bienveillante, préconisée par les ministères de l'Éducation français et chilien.

1. Le point de vue de quatre acteurs de la communauté scolaire

Pour s'entendre sur le sens de l'expression *difficulté scolaire*, nous la définirons comme une variance dans les capacités d'ordre cognitif, attentionnel, sensoriel, moteur et/ou sociale qui empêchent ou amputent la capacité d'intégration d'un enfant dans un groupe (Blin, 2016). Il ne s'agit pas ici de différencier les difficultés en fonction de leur nature ou de leur degré, mais de comprendre que, quelle qu'elle soit, elle place l'enfant dans une situation de vulnérabilité. Nous allons dans cette partie considérer les points de vue de l'élève en difficulté, des enseignants de classe ordinaire, des parents, de leurs camarades de classe, même si nous comprenons que d'autres acteurs de la communauté exercent également une influence sur la vie des écoliers et des écolières.

1.1 Les élèves en difficulté

Le grand protagoniste du mouvement inclusif est bien entendu l'élève en difficulté scolaire qui lit sa différence au quotidien dans le regard des autres et qui jongle, souvent maladroitement, pour se faire accepter tel qu'il ou elle est. Une journée sans histoire vaut les félicitations de tout le monde, car indépendamment du fait d'avoir compris ou non ce qui a été dit ou fait en classe, le fait qu'il ou elle soit autonome est ce qui plaît le plus aux adultes. *Est-ce que tu es épatée ? Je n'ai pas interrompu une seule fois la classe*, demande Alban (8 ans), diagnostiqué d'un trouble envahissant du développement par sa maîtresse. Demander de l'aide, c'est attirer l'attention, c'est prendre beaucoup de place, c'est affronter le regard impuissant de l'enseignant. Il y a pourtant de nombreux moments de la journée, en classe ou en dehors, où les différences s'estompent, l'enfant écoute, sent, observe, rit, se surprend, apprend comme les autres ; ces moments-là sont rarement mis en valeur. Le moment qui marque les esprits, c'est celui de l'arrivée de l'obstacle qui mettra en évidence la différence : une feuille pleine de mots pour l'enfant dyslexique, la sonnette qui annonce la récréation pour l'enfant hypersensible, l'exercice de géométrie pour l'enfant dyscalculique, le travail en groupe pour l'enfant autiste... L'élève se souvient alors de sa différence, et s'il ou elle a un moment de doute, un regard sur ses camarades de classe ou sur l'adulte qui l'accompagne en classe le lui rappellera. *Merci de m'avoir lu la consigne, je n'y*

arrivais pas... C'est parce que je ne suis pas... pas, enfin, si... mais, ...enfin, pas comme les autres, glisse Aude, atteinte d'une dyslexie profonde, à sa voisine de table. Aude ne peut pas changer, même si c'est son souhait le plus profond et pour pouvoir suivre, elle comprend qu'il lui faut trouver des moyens pour compenser sa difficulté. Cette situation illustre le fait qu'il est attendu des élèves en difficulté qu'ils ou elles s'intègrent dans la classe comme un jouet dans un jeu d'encastrement, leur infligeant une double peine : la difficulté et la recherche de solutions pour la compenser.

1.2 Les professeurs de l'enseignement général

Partageant le devant de la scène avec eux sont les enseignants de classe d'instruction générale, dont la mission de transmettre un programme chargé et commun à des classes, comptant en moyenne une trentaine d'élèves est une mission en soi déjà compliquée. *Je ne suis pas spécialiste, je ne peux pas poser de diagnostic, on ne m'a rien dit sur cet élève* sont des phrases fréquemment entendues. Dans les faits, cela reste plus facile pour un enseignant de ne pas repérer, voire d'ignorer, la difficulté d'un élève, que de la prendre en compte. *C'est une excellente classe, d'un excellent niveau !* se réjouit un professeur de Svt à propos d'une terminale qui compte dix élèves, avec une moyenne générale élevée, sept élèves avec une moyenne générale satisfaisante, et cinq élèves en très grande difficulté scolaire. Au pire, ces cinq élèves redoubleront, *tout aura été tenté mais on n'est pas spécialiste*, et surtout, le système scolaire actuel le permet. Quand l'étendue des besoins d'un élève dépasse la capacité professionnelle d'y répondre, l'enseignant commence à chercher de l'aide. Pour l'élève qui vit la difficulté au quotidien, c'est déjà trop tard. De plus, même en partant à la recherche d'information en autodidacte, le tâtonnement peut avoir des conséquences négatives si les deux pièges de la différenciation et de l'adaptation ne sont pas écartés, qui prennent la forme d'objectifs revus à la baisse et de contenus appauvris d'une part et d'une accumulation de processus de stigmatisation des élèves en difficulté d'autre part (Piquée, 2010 : 61).

Même si on repère une difficulté, comment faire ? questionnent les enseignants. Effectivement, l'adaptation, la différenciation, et la remédiation sont des compétences didactiques qui ne s'inventent pas mais qui s'apprennent. Si tout était si simple, on proposerait des pédagogies différenciées livrées clés en main et on proposerait des formations donnant exactement les compétences requises (Perrenoud, 1997 : 22). Pourtant, à aucun moment de leur formation universitaire ou de leur préparation au métier du professorat, les enseignants ne sont instruits sur

les principes de bases de l'éducation spécialisée ou différenciée. Les enseignants motivés ont la possibilité de suivre une formation de longue durée aboutissant à une certification (gratuite en France, payante au Chili, et inaccessible pour les enseignants des lycées français à l'étranger) ; cela demande du temps et de la disponibilité pour des personnes travaillant déjà à plein temps. Si des rencontres entre enseignant de classe recevant des élèves en difficulté et enseignant spécialisé sont proposées au Chili, le recours à l'exclusion reste tout de même moins contraignant, même s'il n'est que mental : *on n'a pas le temps de s'en occuper, peu importe le dispositif, de toute façon, les capacités n'y sont pas, ou, plus réaliste cet élève serait mieux ailleurs.*

1.3 Les parents des enfants en difficulté

Du côté des parents, l'investissement est variable car il dépend beaucoup du chemin parcouru dans l'acceptation personnelle d'avoir un enfant qui s'écarte de la norme. Dans l'éventail de sentiments possibles qui va du déni à la surprotection, la gêne de se sentir responsable de l'enfant-problème l'emporte souvent sur le sentiment que son enfant a les mêmes droits que n'importe quel autre enfant. L'angoisse du rendez-vous, où il est expliqué sans pincettes que *l'enfant a des problèmes dont il faut parler* car ça dérange le bon déroulement de la classe et puis il y a des plaintes des autres parents, se développe rapidement. *Si chacun n'y met pas du sien, ça peut devenir compliqué... D'ailleurs, y a-t-il des règles à la maison ?* Viennent ensuite les propositions *pour le bien de votre enfant*, même si les arguments font douter ; mais l'école est déjà généreuse de le recevoir, car *ailleurs, c'était le renvoi*. Et même si, au fur et à mesure que le temps passe, le chemin parcouru n'offre aucune garantie sur l'avenir, un jour de plus dans l'établissement, c'est déjà cela de gagné.

L'année dernière, il comprenait enfin l'anglais ; après 3 ans d'obscurité totale, son professeur a réussi à faire des merveilles. Mais cette année, c'est reparti dans le noir complet. Sa scolarité, ce sont des montagnes russes, commente le père d'un enfant dyslexique et dysorthographique. Les parents ont souvent des outils à proposer ou des savoirs à transmettre que les associations de parents ont rassemblés pour aider leurs enfants. Nous pourrions nous unir pour aider nos enfants et pour aider les professeurs, propose une mère d'élève dyspraxique. Malheureusement, à l'heure actuelle, le partage avec les équipes pédagogiques et les moments de rencontre autre que ceux *pour parler de ce qui s'est passé aujourd'hui* restent rare.

1.4 Les camarades de classe des élèves en difficulté

Viens avec nous, même si tu ne chantes pas, tu nous donnes le rythme en tapant des mains ! crie Hélène à son amie muette. Dans les salles de classes, les avis oscillent entre la promotion des valeurs solidaires et le rejet motivé par la peur ou l'incompréhension. *Pourquoi Emilio a le droit d'utiliser son portable en classe ?* demande son voisin de table qui se voit répondre par une camarade : *c'est plus facile pour lui d'apprendre comme ça, toi, tu n'en as pas besoin.* Le recul de cette camarade de classe à propos d'une situation estimée injuste pour certains n'est pas habituel. Les élèves qui expriment leur doute face à des situations qu'ils jugent non-conforme à leurs attentes ne sont pas nombreux, pourtant il n'y a aucun doute que dans leurs esprits émerge le débat entre égalité et justice devant les différences de traitement d'un professeur envers un élève, lors d'une activité. *Au début quand j'ai vu que certains camarades avaient plus de temps pour finir le devoir, j'étais jaloux. Et puis, on m'a fait lire un texte comme si j'étais dyslexique, et j'ai compris que ces élèves mettaient trois fois plus de temps que moi pour comprendre la consigne. Il aurait fallu qu'on nous explique...* commente un élève lors d'un conseil de classe. Vivre ensemble en prenant en compte les différences de tous et toutes demande un effort conscient de chacun ; un travail régulier sur la tolérance avec des mises en situation ainsi que sur l'égalité des chances est indispensable. Cela est d'autant plus vrai pour les classes qui accueillent des enfants avec des difficultés sociales. *Erwan, c'est mon copain, et s'il a renversé l'étagère, c'est parce que je sais qu'à moi, il ne fera rien,* raconte Juan à propos de son camarade diagnostiqué d'un trouble envahissant du développement. Est-il possible de concevoir que des camarades ne soient pas impressionnés par l'intensité des réponses d'un enfant autiste qui perçoit la vie en société comme une menace ? Au contraire, l'accompagnement est impératif pour permettre à chacun de se comprendre mutuellement. Plus que des discours sur l'acceptation de l'autre, la prise de conscience de la singularité de chacun et l'enrichissement grâce aux différences doivent être des objets d'enseignement. *Au début, je parlais avec Alban pour qu'il comprenne les codes de ses camarades, mais j'ai compris que c'était avec la classe que je travaille* confesse l'enseignante. Si dans les petites classes, il y a plus de possibilités de créer un espace de confiance et d'expression libre sur la tolérance, grâce à la relation durable établie avec les élèves, ces occasions sont plus rares pour l'enseignant des grandes classes qui ne voit ses élèves que sporadiquement.

La méprise entre intégration et inclusion, le manque crucial de formation des enseignants en pédagogie spécialisée, l'insuffisance de concertation entre famille et école, et enfin le travail trop irrégulier sur la vie collective avec les classes sont des obstacles qui rendent difficile l'accueil des élèves en difficulté dans le milieu

scolaire ordinaire. Il convient de se poser la question de savoir si les modèles d'école inclusive, tels qu'ils sont décrits dans les textes officiels du *Code de l'éducation* français et de la *Loi générale de l'éducation* chilienne permettent d'apporter des éléments de réponses aux obstacles mis en évidence dans cette première partie.

2. Les modèles français et chiliens d'école inclusive

En France et au Chili, les établissements spécialisés, bien qu'en quantité réduite, existent toujours et un élève à besoins éducatifs spécifiques a trois options de scolarité possibles : à plein temps dans un établissement d'enseignement général (en classe ordinaire et/ou en section spécialisée) ; à temps partiel entre un établissement de référence et un établissement spécialisé ; ou à plein temps en établissement spécialisé. Cependant, c'est la première option qui est largement préconisée par les deux pays.

2.1 Le modèle français

En France, un élève présentant des difficultés d'apprentissage ou sociale ne lui permettant pas un épanouissement scolaire est considéré comme étant *en situation de besoins particuliers ou en situation de handicap* (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013). Des dispositifs spécifiques sont mis en place selon le type et le degré de difficultés pour faciliter l'apprentissage de l'élève, dès le moment du repérage par l'équipe enseignante avec ou sans diagnostic par un professionnel de la santé. Plus le degré de difficulté est sévère, plus les dispositifs d'accompagnement éducatif se spécialisent avec le recours à des professionnels ou des intervenants extérieurs. Les dispositifs visant à traiter la spécificité des difficultés de l'élève sont les suivants : des plans à court et moyen termes pour les élèves ayant des lacunes et/ou du retard scolaire de mesures purement pédagogiques (Plan Personnalisé de Réussite Éducative, Ppre) ou nécessitant des indications médicales légères (Plan d'Accueil Individualisé, Pai); des plans d'accompagnement à moyen ou long terme pour les élèves présentant des difficultés liées à un trouble des apprentissages (Plan d'Accompagnement Personnalisé, Pap) ou pour ceux dont la situation de handicap nécessite une implication de tous les acteurs et actrices de leur vie : famille, équipe éducative et équipe médico-sociale (Projet Personnalisé de Scolarisation, Pps) comme le montre la Figure 1.

Figure 1

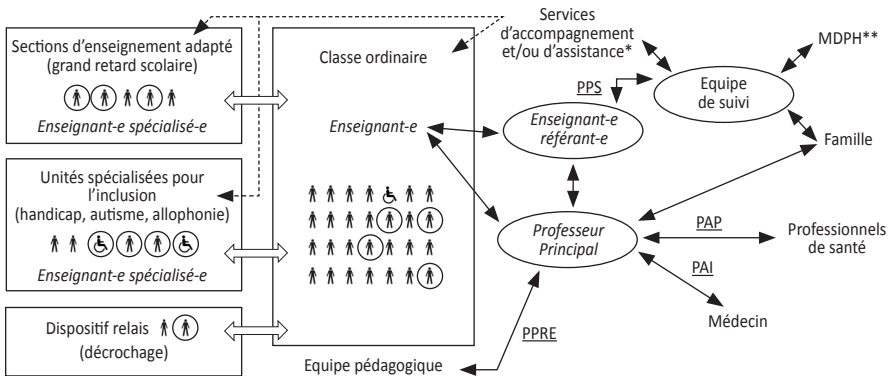


Figure 1 : le modèle français pour inclure les élèves en difficulté en classe ordinaire

* Les services d'accompagnement et/ou d'assistance sont selon les besoins individuels/collectif, en/hors classe

** La MDPH est à la maison départementale des personnes en situation de handicap

⦿ Éléves bénéficiant d'un dispositif PAL, PPS, PPRE ou PAP

↔ Concertation, réunion ou communication

-----▶ Accompagnement ou assistance

↔ Passage d'élèves entre section spécialisée et classe ordinaire

Dans le cadre des plans à moyen ou long terme, un diagnostic est obligatoire pour accéder aux services et au personnel d'accompagnement. Un enseignant référent assure la mise en œuvre du projet et le suivi de l'évolution de l'élève et des services ; dans les plans à court et moyen terme, c'est là où le professeur principal s'en occupe.

Un élève avec un plan d'accompagnement ou un projet de scolarisation peut également intégrer à temps partiel ou à temps plein une section dirigée par un enseignant spécialisé dont la formation prépare à la recherche de conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux pour chacun de ces élèves. Cependant, le maintien dans la classe d'enseignement générale est toujours privilégié.

2.2 Le modèle chilien

Les élèves qui nécessitent des ressources supplémentaires à celles proposées par l'école pour mener à bien leur apprentissage sont considérés comme des élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques. Cependant, avant de bénéficier d'un soutien ou de dispositifs d'aide, un processus d'évaluation psycho-médical doit être effectué par un professionnel de la santé ou des troubles cognitifs, ponctué par un diagnostic et réévalué périodiquement. Quand le diagnostic appartient aux domaines du langage, des processus spécifiques de l'apprentissage, de l'attention

(avec ou sans hyperactivité) et du coefficient mental limité (avec ou sans capacité d'adaptation), les besoins éducatifs sont qualifiés de transitoires. Quand le diagnostic appartient aux domaines des handicaps visuel, auditif, moteur et des troubles envahissants du développement, les besoins sont qualifiés de permanents.

Après enregistrement de ce diagnostic dans un formulaire national, l'établissement d'accueil met en place un programme d'intégration scolaire (*Programa de Integración Escolar* ou *Pie*) et reçoit les élèves, quelles que soient leurs difficultés, dans une structure équivalente à la classe spécialisée du modèle français et dirigée par un enseignant spécialisé. Les élèves du Pie bénéficient de l'accompagnement de professionnels de la santé ou des troubles cognitifs pendant huit heures hebdomadaires¹. Sont également prévues des rencontres en groupe de besoins de 5 élèves maximum et des rencontres régulières avec les familles. Chaque semaine, les enseignants qui accueillent des enfants à besoins spécifiques dans leur classe participent obligatoirement aux réunions d'équipe de soutien pour préparer, évaluer, et adapter les contenus pédagogiques avec l'aide de l'enseignant spécialisé², comme indiqué dans la Figure 2.

Figure 2

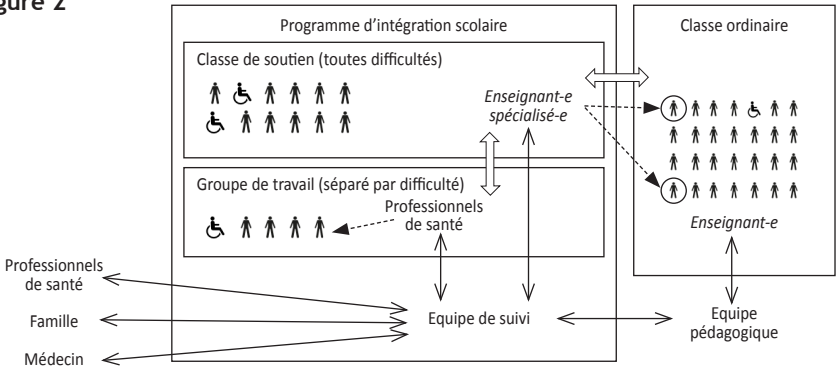


Figure 2 : le modèle chilien pour inclure les élèves en difficulté en classe ordinaire

- ⤴ (pictogramme d'élève) Élèves bénéficiant du programme d'intégration scolaire
- ↔ Concertation, réunion ou communication
- ⋯→ Accompagnement individuel d'un-e élève
- ↔ Passage d'élèves entre section spécialisée et classe ordinaire

Le nombre d'élèves en situation de besoin est fixé à un maximum de 5 par classe si le diagnostic associé aux difficultés est de caractère transitoire et 2 par classe si ce sont des difficultés permanentes, sauf dans le cas des élèves en situation de déficit auditif où leur nombre n'est pas limité³. De la même manière que dans le modèle français, le maintien des élèves en difficulté dans la classe d'enseignement général est préféré à toute autre option.

2.3 L'inscription des élèves en difficulté

L'école inclusive des textes officiels est une école qui inscrit d'abord l'enfant et qui détermine ensuite ses besoins éducatifs pour lui fournir les aménagements qui lui permettront une scolarisation la plus normale possible. Au Chili, une nouvelle loi de régulation des procédures d'admission (mai 2016) stipule qu'un élève a le droit d'être inscrit sans avoir à présenter d'antécédents scolaires et sans avoir à passer un test d'admission dans la mesure où il reste des places disponibles dans l'école⁴. Bien que cela ne s'applique qu'aux écoles publiques (les écoles privées bénéficiant d'un régime particulier avec un droit à l'évaluation), la discrimination pour une situation de handicap reste interdite partout, ce qui signifie qu'une école privée ne peut en théorie refuser l'inscription d'un élève à cause de sa situation de handicap, tout comme elle ne peut pas renvoyer un élève pour des motifs liés à une situation de handicap s'il ou elle est déjà inscrit dans l'école. Il est évident qu'il sera toujours difficile de savoir si un enfant est refusé en raison de son handicap ou parce qu'il n'y avait plus de place dans l'école. En France, l'élève en situation de handicap ou autres difficultés est inscrit d'office dans l'école la plus proche de son domicile⁵. Il en reste que cette obligation d'accueil est certainement plus encourageante qu'avant pour les parents confrontés à cet univers scolaire qui, jusqu'à peu, n'ouvrait que difficilement ses portes.

3. Discussion sur les deux modèles : les avantages et les limites

Si faire une comparaison exhaustive de ces deux modèles d'école inclusive n'est pas l'objectif de cet article, il est cependant intéressant de s'arrêter sur quelques-uns des avantages de l'un et de l'autre pour y trouver des éléments de réponses aux problèmes mentionnés dans la première partie. D'autre part, nous en aborderons les limites qui constituent des entraves à l'inclusion. Enfin, un regard bref sur l'histoire scolaire sur laquelle ces modèles sont bâtis nous permettra d'en comprendre les limites intrinsèques.

3.1 Les avantages

Le grand avantage du modèle chilien est sans nul doute la rencontre formalisée du monde de l'enseignement général et celui de l'enseignement spécialisé. Cette rencontre prend différentes formes : une concertation hebdomadaire entre l'enseignant de classe ordinaire et l'enseignant spécialisé ; des interventions de professionnels (orthophoniste, thérapeute occupationnel, psychologue) directement dans les salles de classes ; une équipe de suivi des élèves conformée par les enseignants

et les professionnels. Pour l'enseignant de classe ordinaire, c'est l'occasion d'une formation continue et d'une application immédiate de l'apprentissage. Pour sa part, l'enseignant spécialisé joue un rôle fondamental dans l'établissement : celui d'articuler besoins et ressources, de centraliser les processus de diagnostic, de planification et d'évaluation et enfin, de participer à la formation des enseignants et à la recherche de nouveaux outils. Par ces mesures, le modèle chilien contribue à la recherche de solutions au manque de formation des professeurs d'enseignement général.

Dans le modèle français, le fait de pouvoir mettre en place des dispositifs d'aide sans attendre le diagnostic d'un professionnel (au moins dans le cas des plans à court et moyen terme) et leur spécificité permet d'agir rapidement en attendant que les dispositifs à moyen et long terme se mettent en place avec l'aide des professionnels et de ne pas obligatoirement figer l'élève dans un diagnostic. Outil à double tranchant, le diagnostic nous fait croire que l'on comprend mieux l'élève car l'étiquette assignée nous conduit à des ressources documentaires et humaines, des témoignages, des traitements, des médicaments, sans compter qu'il nous permet de justifier plus facilement les difficultés *ce n'est pas de sa faute, elle/il a ceci*. Mais en contrepartie, l'élève en devient conditionné : on interprète ses gestes, ses paroles, et son comportement dans le cadre des symptômes qui sont associés à ce diagnostic, allant jusqu'à adapter l'élève au diagnostic. *Ses parents m'ont confirmé qu'il ne finit rien de ce qu'il commence : la guitare, l'athlétisme, le piano, le dessin, il a tout abandonné. C'est un vrai Tda* commente un proviseur au conseil de classe, élevant ainsi une pratique pourtant courante de l'enfance au rang de symptôme de déficit attentionnel. L'élève diagnostiqué finit par y perdre son prénom et devient *Asperger, Dys, Tda (avec ou sans H?)* renchérit-on, ou alors *Pps, Pap, Pai* quand le diagnostic est moins connu. De nombreux professionnels de santé dénoncent pourtant les méfaits du diagnostic à un jeune âge tant pour sa susceptibilité de changer chez l'enfant en développement que pour son effet stigmatisant. Dans nos salles de classes, nous en oublions notre mission première qui est celle de trouver la ou les façons, peu importe le diagnostic, qui permettent à cet élève d'apprendre.

3.2 Les limites

Dans le modèle chilien, la participation des familles dans le suivi des mesures prises au sein du Pie est formalisée dans les articles du décret 170 mentionné ci-dessus. Cependant, l'absence d'horaire fixe pour ces rencontres famille-école, alors que les autres rencontres en ont un, entraîne leur non-respect. De la même

façon, la participation des familles dans les processus de mise en place des dispositifs dans le modèle français est minimale et n'est formalisée dans les textes officiels que pour le projet personnalisé de réussite (Pps). C'est une limite au rapprochement de ces deux mondes des élèves et surtout à la cohérence entre les mesures prises dans l'un des deux et de non-suivi dans l'autre. Il est intéressant de signaler que l'encadrement détaillé et chiffré des mesures du modèle chilien est à la fois un avantage, car il établit une norme quantitative à respecter quels que soient les besoins, et à la fois un écueil, car justement il établit une norme quantitative là où les décisions devraient être arrêtées par l'équipe professionnelle de suivi de l'élève, tant les types et degrés de difficulté, et les solutions pour les traiter peuvent être différents.

Dans le modèle français, la multiplicité des dispositifs est un défi pour trouver les ressources humaines et matérielles nécessaires pour les mettre en place. Les établissements qui possèdent des classes spécialisées, des personnels d'accompagnement, ou des enseignants référents, quelle que soit la combinaison, sont peu nombreux et le reste des établissements utilisent les dispositifs avec le personnel disponible sur place. Enfin, le corps enseignant a du mal à se les approprier du fait de leur nombre et de leur recoupement dans bon nombre de situations complexes de difficulté.

Par ailleurs, aucun des deux modèles ne propose un temps de travail hebdomadaire avec les classes entières pour mettre en oeuvre la notion d'inclusion.

3.3 Une limite encore plus grande : le poids d'une histoire scolaire ségrégative

Il convient ici de regarder quelques décennies en arrière pour comprendre que ces deux modèles d'école inclusive sont l'héritage d'une histoire d'un système scolaire de nature à exclure. En effet, il n'y a pas un tournant unique vers l'inclusion scolaire dans l'histoire de l'école, mais plutôt une prise de conscience progressive dont le point de départ est vraisemblablement la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948⁶. En 1989, la Convention des droits de l'enfant promeut dans son article n°7 une éducation pour tous et toutes *dans des conditions d'égalité des chances*⁷, introduisant deux principes forts : tous les enfants sont capables d'apprendre et chacun doit recevoir les moyens qu'il faut pour pouvoir apprendre. L'évolution de chaque pays vers une égalité de l'accès à l'éducation est marquée par des étapes successives plus ou moins similaires de transformation de son système éducatif : une phase de création d'établissements spécialisés pour ces *personnes spéciales (...)* *sous la responsabilité de spécialistes* (Gardou, 2012 : 25) ; suivie d'une phase d'intégration progressive, d'abord individuelle puis collective,

des élèves handicapés aux *besoins légers* dans le milieu scolaire ordinaire ; et enfin la phase d'inclusion de tous les élèves en situation de besoins éducatifs spécifiques dans laquelle nous nous trouvons depuis une dizaine d'années. Le mouvement de l'Éducation pour tous de l'Unesco pointe rapidement du doigt la vraie problématique cachée derrière ce principe : tant qu'on verra l'enfant comme le porteur du problème, et non l'environnement comme l'obstacle le mettant en échec, il ne trouvera pas sa place à l'école. Ce renversement dans la relation cause-problème est une telle révolution dans les esprits qu'elle met du temps à se concrétiser en termes de politique éducative : il faudra attendre une vingtaine d'années après l'engagement à l'Éducation pour tous avant que les ministères de l'Éducation nationale de France (Men) et du Chili (Mineduc) se les approprient pour modifier leurs textes réglementaires respectifs (Le Code de l'éducation pour la France et la Loi générale de l'éducation pour le Chili).

Retracer l'évolution de l'histoire scolaire permet de faire deux constatations. D'abord, l'arrivée et l'intégration des élèves en situation de handicap physique et mental dans le milieu scolaire ordinaire ont pointé du doigt la déficience de l'école dans l'accompagnement des élèves en grande difficulté sans handicap, comme par exemple, face au retard scolaire et aux difficultés liées aux troubles des apprentissages. En effet, si la tendance était jusqu'à maintenant de rassembler ces élèves, sans cesse menacés par le redoublement et qui vivent difficilement leur scolarité, dans le rang des cancre du fond de la classe, l'arrivée des projets éducatifs personnalisés à long terme des élèves en situation de handicap dans les deux pays ont obligé les acteurs et actrices de l'enseignement à jeter un regard nouveau sur les difficultés des élèves et à les classer, entraînant ainsi une meilleure prise en charge.

Ensuite, la logique des programmes scolaires standardisés par tranche d'âge est un héritage de l'école ségrégative qui n'a subi que peu de transformations dans l'histoire scolaire. Les programmes officiels par discipline et par année, feuilles de route des enseignants, imposent aux élèves d'apprendre au même rythme les mêmes notions et les activités pédagogiques construites par les enseignants sont faites pour l'élève standard. De ce fait, les dispositifs proposés sont utilisés pour assister les élèves en difficulté, dans l'optique de réussir l'activité comme l'élève standard. Finalement, ces dispositifs servent plus à une logique d'intégration qu'à une logique d'inclusion.

Si les deux modèles d'école inclusive décrits ici diffèrent sensiblement, leur but est le même : permettre au plus grand nombre possible d'élèves à besoins éducatifs spécifiques de suivre leur scolarité dans une classe ordinaire. Pour ce faire, le modèle chilien a donné une place plus importante à la concertation entre

enseignement général et enseignement spécialisé que le modèle français qui, malgré ses nombreux dispositifs, peine à faire rencontrer ces deux mondes. Pour autant, il semble que la route choisie est celle de l'intégration plutôt que celle de l'inclusion. Cette dernière demande de la flexibilité aux enseignants dans un cadre rigide, et de l'ouverture d'esprit à la communauté scolaire dans un espace créé pour les élèves sans difficultés. Ainsi, le fait que ces modèles existent n'implique pas automatiquement que la communauté scolaire soit prête à inclure tous les élèves. Nous allons maintenant réfléchir aux changements de paradigme nécessaires pour comprendre ce que signifie véritablement une école inclusive.

4. Le chantier de travail vers l'inclusion commence de l'intérieur

Dix ans après la mise en marche du mouvement mondial Éducation pour Tous, alors que le nombre d'élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire a largement augmenté, les pratiques d'exclusion sont également plus nombreuses (Unesco, 2005 : 11) témoignant du fait que l'intégration ne suffit pas pour obtenir l'inclusion. En effet, au-delà du fait d'être présent au milieu d'autres enfants dans une même salle de classe, être inclu veut dire *faire partie de*, lire dans le regard des autres la légitimité de sa présence. Passer de l'école ségrégative à l'école inclusive implique d'abord que nous changions nos définitions de la difficulté, de la différence et du handicap et que nous puissions voir ensuite l'école comme un lieu qui rassemble la diversité des rythmes d'assimilation et des façons d'apprendre et enfin que nous la percevions comme le berceau de l'apprentissage social.

4.1 Différence et handicap vs. normalité

Repenser la différence est le premier pas vers la compréhension de ce qu'est véritablement l'inclusion. Le fait que nous ayons tous ressenti à un moment ou à une autre une différence par rapport à un groupe de personnes illustre bien qu'il ne s'agit pas d'un état, mais d'un rapport entre deux états. Dans le jeu des 7 différences, l'image de droite n'est pas plus différente de celle de gauche, que celle de gauche ne l'est de celle de droite. Stigmatiser une personne à cause de ses différences soulève le problème de la référence ou de la norme sur laquelle se base notre perspective de l'autre. Est-ce que ce que nous appelons *normal* l'est vraiment ? Ne sommes-nous pas guidés par des critères subjectifs basés sur la capacité d'autrui à répondre à nos attentes ? Notre culture nous a enseigné des comportements, des codes sociaux et un langage qui sont devenus nos références pour comprendre le monde dans lequel nous vivons. On crie dans les oreilles des personnes aveugles comme si elles étaient sourdes, ou encore un employeur refuse

l'embauche d'une personne malvoyante parce qu'il y a des escaliers dans ses locaux (Chanrion, 2006 : 7). Si nous avons grandi en écoutant parler des *handicapés*, des *autistes*, et des *sourds-muets*, est-ce *normal* pour autant, de les appeler ainsi ? Si une personne dotée d'une bonne vue reçoit un livre en braille, ne se retrouve-t-elle pas dans une situation qui lui confère un handicap ? Comprendre que c'est l'environnement qui conditionne la situation du handicap est primordial pour changer notre perception de la difficulté. La *normalité d'apprentissage* est dictée par l'histoire scolaire, mais n'est pas inscrite dans l'information génétique de l'*homo sapiens*. Tout comme l'humanité n'est pas une *chose* mais *ce qu'on en fait*. Nous affublons les enfants de difficultés et de déficiences qui suggèrent une relation diminuée par rapport à une capacité d'apprentissage normale. Mais existe-t-il vraiment une capacité d'apprentissage normale ? La question face aux difficultés n'est pas *que faut-il faire pour que cet enfant apprenne comme les autres ?* sinon *que faut-il changer dans cet environnement pour que tous et toutes apprennent sans difficulté ?* L'hétérogénéité des capacités est une richesse de l'humain qu'il faut conserver, ce que les pédagogues Célestin Freinet, Jean Piaget et Maria Montessori ont bien compris.

4.2 Changer notre perspective de l'école : d'abord un lieu d'apprentissage social

Envisager le projet d'inclusion se référant uniquement aux apprentissages académiques constitue paradoxalement une entrave à sa réussite (Gilles, 2013 : 243). Dans l'actualité, la relation diminuée par rapport à une capacité d'apprentissage normale complique considérablement la socialisation des élèves en difficulté au sein de la classe ; deux concepts-clés indispensables et intimement liés pour bien se sentir bien à l'école (Piquée, 2010 : 61). Or, l'école est avant tout un lieu d'apprentissage social : une communauté sociale et éducative dont l'inclusion a vocation à en devenir la culture. Considérer un moment que l'exclusion ne soit pas une option comme elle ne l'est pas dans une famille nous permet de penser autrement notre relation face aux enfants en difficulté. Nous unir pour l'égalité des chances, qui n'ont de sens que si elles concernent tout le monde, deviendrait alors notre seule solution. Prendre en compte tout le monde, ne reculer devant aucune différence, lutter contre les discriminations sont des compétences citoyennes inscrites dans le socle commun du Code de l'éducation français et dans la Loi générale de l'éducation chilienne. Ce sont les piliers d'une citoyenneté responsable, au cœur des enjeux de nos sociétés. Il faut donc une volonté inclusive dans un cadre scolaire et sociétal qui exclut par défaut.

4.3 Remettre en question la rigidité actuelle des systèmes d'apprentissage et de l'évaluation

Le système scolaire impose un rythme et un nivelage de l'apprentissage qui ne conviennent évidemment pas à toutes les capacités d'apprentissage. Si tel était le cas, tous les enfants réussiraient à l'école et nous-mêmes serions de suite des citoyens exemplaires une fois sortis de ce système. Un modèle d'apprentissage par tranche d'âge, cloisonné par matière, découpé en connaissances, capacités et attitudes, pousse à l'uniformisation des comportements d'apprentissage, eux-mêmes à l'origine d'une norme de capacité d'apprentissage, qui en conséquence crée les difficultés d'apprentissage. La recherche de solutions pour une école inclusive ne se situe pas dans la création de dispositifs d'accompagnement pour compenser les difficultés des élèves afin de parvenir à les faire rentrer dans le moule scolaire, mais dans la création d'un système qui prenne en compte et respecte les diverses capacités et les différents rythmes d'apprentissage. A cela s'ajoute un système d'évaluation des connaissances et des capacités qui sanctionne l'erreur et le retard au lieu de les analyser et de les utiliser comme moyens d'apprentissage. En changeant le statut didactique classique de l'erreur d'une faute à corriger (par l'adulte) à un outil qui décrit le processus intellectuel d'un élève, on ouvre les portes de la remédiation et de la différenciation et, surtout, l'élève en difficulté n'est plus freiné par la peur de se tromper. Il est sûrement plus motivant pour un élève en difficulté d'entendre un message qui l'invite à refaire jusqu'à ce que tu y arrives qu'un lapidaire *non-acquis*. En 2106, la réforme du collège en France fait un pas timide vers la flexibilité avec la mise en place de cycles de trois ans, au terme desquels sont attendus des objectifs à évaluer par compétences, une transformation du système scolaire qui va déjà plus dans le sens de l'inclusion.

Conclusion

Les enfants en difficulté dans le système scolaire ont encore aujourd'hui des expériences scolaires chaotiques qui révèlent la complexité de la mise en place d'une école véritablement inclusive. Le traitement de la difficulté dans une logique d'intégration, le manque de formation des enseignants, l'absence de travail concerté entre famille et école, et enfin le travail non-régulier de la vie en communauté avec les classes en sont les principaux obstacles. Les modèles chilien et français d'école inclusive proposent des dispositifs d'accompagnement qui visent à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, l'avantage du modèle chilien étant la rencontre formalisée dans les emplois du temps des élèves et des enseignants de l'enseignement général et spécialisé. Cependant, le système d'apprentissage rigide et cloisonné toujours en vigueur dans les deux pays constitue

une limite à l'inclusion. Pour transformer une école créatrice de difficulté en une école pépinière de diversité, il est nécessaire de changer notre rapport à la différence, d'adopter un autre regard sur la difficulté et le handicap, et de comprendre qu'elle est le lieu privilégié de l'apprentissage social. Ainsi parviendrons-nous peut-être à mener l'école vers l'inclusion.

Bibliographie

- Blin, M. 2016. « Le rôle de l'environnement ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n°526, p.18-19.
- Chanrion, A. 2006. « La notion de handicap et les représentations que l'on en a... ». *Formation A.V.S. pour La Courte Échelle*. Lyon : Association Une Souris verte.
- Garidou, C. 2012. La société inclusive, parlons-en ! In : *Connaissances de la diversité*. Paris : Erès.
- Gilles, E. 2013. « L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°63, p.237-249.
- Godoy, M. 2004. *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Programa de educación especial. Santiago : Ministerio de educación.
- Perrenoud, P. 1997. « Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation ». *L'Éducateur*, n°13, p.20-25.
- Piquée, C. 2010. « Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée ». *Revue française de pédagogie*, n°170, p.43-60.
- Ministère de l'éducation nationale, 2013. *L'école inclusive, déjà une réalité*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/07/7/DP-Ecole-inclusive_373077.pdf [consulté le 30 juin 2016]
- Ministère de l'éducation nationale, 2016. *Code de l'éducation*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> [consulté le 30 juin 2016]
- Ministerio de educación, 2009. Ley 20370 : *Ley general de educación*.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043> [consulté le 30 juin 2016]
- Ministerio de educación, 2015. Ley 20845 : *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes*.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172> [consulté le 30 juin 2016]
- Ministerio de educación, 2012. *Guía Ayuda Mineduc/ Educación Especial*.
- UNESCO, 2005. *Guideline for inclusion : ensuring access for education for all*. Paris : UNESCO.

Notes

1. Decreto Supremo N° 170/2009, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, por el que se fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, fecha de promulgación : 14/05/2009, artículo N° 89.
2. Decreto Supremo N° 170/2009, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, por el que se fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, fecha de promulgación : 14/05/2009, artículo N° 86.

3. Decreto Supremo N° 170/2009, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, por el que se fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, fecha de promulgación : 14/05/2009, artículo N° 94.
4. Ley 20845, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile: *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes*, fecha de promulgación: 29/05/2015, artículo 7° bis.
5. Code de l'éducation, Ministère de l'Éducation Nationale, Partie législative, Première partie, Livre Ier: Principes généraux de l'éducation, Le droit à l'éducation, Chapitre II : Dispositions particulières aux enfants et adolescents handicapés, Article N° L112-1.
6. Déclaration universelle des droits universels de l'homme, article N° 26.
7. Convention des droits de l'enfant, article N° 7.