



Travail et formation en éducation

8 | 2011

L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap

Présentation

Anne Gombert et Delphine Guedj



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1544>
ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Anne Gombert et Delphine Guedj, « Présentation », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 8 | 2011, mis en ligne le 09 février 2012, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1544>

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

© Tous droits réservés

Présentation

Anne Gombert et Delphine Guedj

- 1 A l'instar d'autres pays européens et nord américains, la France est entrée depuis 6 années maintenant dans l'aire de la scolarisation des élèves handicapés sur le mode de l'inclusion (loi du 11 février 2005 sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées»). Dans un modèle sociétal inclusif le handicap est défini comme un désavantage résultant des interactions entre les caractéristiques d'une personne, ses problèmes de santé et le contexte social dans lequel celle-ci évolue (OMS, 2002). L'interaction entre ces trois composantes définit alors une « situation de handicap », situation qui peut être plus ou moins importante selon les soutiens compensatoires et aménagements proposés. Cette nouvelle approche définit le handicap non pas à partir de la seule déficience en soi, mais à partir du décodage par la société, des différents obstacles à la vie communautaire. En outre, ce n'est pas la norme sociale qui prime comme critère d'évaluation dans ce décodage, mais le souci de reconnaître le mode d'expression particulier qui fait émerger un être particulier. En d'autres termes, la personne handicapée est reconnue d'emblée comme un sujet-citoyen qui existe dans un espace de partage et de solidarité (Kristeva, 2003, p.28-29). Cette définition, loin d'être une préciosité sémantique, comme le note Kristeva (2003) fait donc l'obligation aux communautés démocratiques de connaître et reconnaître le citoyen handicapé dans sa réalité singulière afin de lui garantir ses droits. D'ailleurs, depuis 2005 compensation et accessibilité sont plus que des devoirs citoyens à mettre en œuvre envers les personnes handicapées : cela devient des droits fondamentaux. A ce titre, la responsabilité de tous se trouve fortement engagée puisqu'il va s'agir de trouver des aménagements qui permettent d'être et de vivre ensemble. Il convient cependant d'être attentif aux modes de réalisation que prendra cette garantie des droits. Fustier soulevait déjà en 1993 le piège d'un engrenage de relations symboliques qui attribue droits et devoirs en termes de réparations lorsque la société « met en place un système de services dont les personnes perçues comme plus fragiles socialement seraient en droit de disposer» (p. 100). Proposant de réfléchir au sens que prennent ces aides, cet auteur propose d'envisager un processus qui permettrait de ne pas bloquer l'évolution personnelle des personnes et s'interroge sur la façon d'éviter ce piège tout en

reconnaissant la nécessité des aides instituées. Selon lui, la première des démarches est bien de l'ordre de la différenciation : « D'une part, un individu dans une situation particulière, doit être considéré comme un membre d'une catégorie (il est par exemple écolier, adolescent, jeune fille, délinquant, SDF...). Il est d'autre part un sujet non réductible à son appartenance à une catégorie (il est Jean-Pierre ou Ahmed)» (Fuster, 1993, p.101).

- 2 Presque 20 ans plus tard, la pensée inclusive portée par la loi de 2005, se veut garante de l'identification de cette différenciation : l'être est singulier au-delà du nom de son handicap qui ne le caractérise plus. Il est convoqué comme un être de besoins. Dans ce sens, l'aide apportée à la personne handicapée est pensée au regard de multiples facteurs dont l'environnement humain n'est plus exclu. La centration ne se fait pas seulement sur la personne mais également sur l'ensemble des participants du contexte et de leurs relations. Il est capital de se rappeler que la pensée inclusive vise un soutien global et non ciblé (...). En d'autres termes, ce n'est plus à la personne handicapée de s'adapter au système normatif (comme c'est le cas dans un modèle intégratif) dans un Etat qui lui devrait réparations et aménagements mais bien au groupe humain présent dans une sphère sociale particulière d'identifier quels sont leurs besoins collectifs et d'apporter à tous, personnes handicapées ou non un support nécessaire (formation, aménagements techniques, aide psychologique, etc.). L'objectif est de "développer le sens de la communauté et un soutien mutuel dans la recherche de succès pour tous les membres de la communauté" (Stainback&Stainback, 1992).
- 3 Ce numéro thématique présente une série d'articles d'orientations épistémologiques diverses mais qui visent tous à définir et étudier un des paramètres entrant en jeu dans l'éducation inclusive.
- 4 - *les enseignants* : l'article de Philippe Mazereau est focalisé particulièrement sur les gestes pédagogiques d'adaptation mis en œuvre par les enseignants lorsqu'ils prennent en compte des élèves en situation de handicap dans leurs classes. Celui de Frédéric Grimaud et Frédéric Saujat porte plutôt sur la nature de ces pratiques professionnelles particulières. En filigrane, les deux contributions cherchent également à repérer des liens entre les représentations des enseignants sur l'inclusion scolaire et pratiques professionnelles .
- 5 - *les intervenants au sein de la classe* : les postures et gestes de l'Agent de Vie Scolaire Individuel accompagnant un élève à Besoin Éducatif Particulier en classe ordinaire sont étudiés dans l'article de Nadeige Chauvot. Les processus en jeu dans la coaction entre les différents enseignants de classes « ordinaires » inclusives et les Services d'Éducation Spécialisée et de Soins à Domicile (SESSD) sont présentés par Edith Richard- Roussel.
- 6 - *les élèves eux-mêmes* : Kahina Harma et ses collaborateurs étudient, quant à eux, l'évolution des représentations des adolescents qui côtoient un enfant handicapé au quotidien de leur classe.
- 7 C'est donc un changement significatif qui s'impose à tous les partenaires de l'école et qui entraîne avec lui son lot de mouvements, de chamboulements, de crises. S'il ne s'agit plus d'intégrer les élèves handicapés dans les classes ordinaires en leur demandant de s'adapter aux conditions dites normales de scolarité, il est requis de l'enseignant qu'il puisse identifier les Besoins Educatifs Particuliers (Benoit, 2003) de tous ses élèves ; mais pour cela il faut donc avant tout pouvoir les reconnaître et les identifier. L'accès à la scolarisation en milieu ordinaire de l'élève handicapé ne peut plus s'opérer, comme

c'était le cas jusqu'alors, sur des critères plus ou moins globaux liés à ses propres compétences, comme sa capacité d'autonomie dans le système, d'autodétermination, le type et degré du handicap, (Ebersold, 2011) mais sur l'intelligibilité que l'enseignant en fait dans une véritable rencontre avec l'enfant singulier. Selon Guedj (2006) écouter, entendre l'individualité, prendre en compte la parole d'un enfant, demande un grand travail sur soi-même d'observation, d'analyse après coup (Bonjour, 2000) et de réflexion que Zaffran (1997) exprime en ces termes : "engager une réflexion sur les risques qu'encourt son moi quotidien" (p. 92). La présence de ces enfants « différents » en classe conduit à un malaise et un sentiment d'invasion (Hochmann, 1987) qui provoque souvent chez l'adulte « une profonde déstabilisation face à des vécus très préoccupants d'incompétences et d'incompréhensions de cet enfant » (Guedj, 2006, p.351). Il est parfois difficile de concevoir cette rencontre avec l'enfant comme une rencontre pédagogique, où le rapport au savoir va pouvoir s'édifier dans un jeu entre le soi et l'extérieur dans un lieu contenant sécuritaire et valorisant (Hatchuel, 2007). Car il s'agit bien avant tout de permettre aux élèves d'apprendre, et pas plus que pour les autres élèves, le désir d'apprendre des adolescents en situation de handicap ne peut s'enraciner dans la dévalorisation de soi. L'expression du désir d'apprendre prend appui sur la confiance en soi et en celui qui doit recevoir l'expression de ce désir. Il porte sur des objets de savoir dont le sujet pressent qu'ils ne lui sont pas interdits, que personne ne veut l'en priver *a priori*. Ainsi se construit un triangle pédagogique fondé sur la mise en relation authentique des désirs de l'élève et du maître concernant les savoirs. L'élève à besoins particuliers peut alors devenir, dans l'esprit du pédagogue, élève à « désirs particuliers » voire « élève particulièrement désirant » (Horvais, 2011 à paraître). Au total, la prise en compte de la différence requiert donc un changement de posture vis-à-vis de l'accessibilité au savoir pour les personnes qui ne sont pas socialement identifiées comme pouvant participer pleinement au développement économique. Depuis 1975 en France, ces questions de scolarisation des élèves à besoins particuliers, n'étaient débattues que dans le secteur de l'enseignement spécialisé car le système en cascade (mainstreaming) de l'intégration scolaire offrait des dispositifs spécifiques plus ou moins indépendants du fonctionnement des classes ordinaires. Le handicap était affaire de certains enseignants, mais pas de tous. Ce système laissait au secteur spécialisé hors école (Unité d'Enseignement dans les Instituts Médico-Educatif) ou dans l'école (CLIS¹ ou ULIS²) le soin de « faire apprendre » aux élèves handicapés (pour des synthèses sur l'éducation spéciale : Gillig, 2006 ; Plaisance, 2003) comme ils le pouvaient. C'était donc aux enseignants spécialisés de se poser la question de cette rencontre particulière, du devenir social des personnes handicapées et du développement des pratiques professionnelles spécifiques. Mais en quoi ces pratiques sont-elles si spécifiques ? Telle sera la première question posée par deux des auteurs de ce numéro spécial.

- 8 L'article de Philippe Mazereau apporte un éclairage quant à la différence de nature des gestes d'adaptation pédagogique déclarés mis en œuvre dans le cadre d'inclusion scolaire par des enseignants de primaire spécialisés ou généralistes. Les enseignants spécialisés disent avoir recours à une *gamme variée de gestes pédagogiques d'adaptation* (adaptation des consignes, des supports d'apprentissage, du cadre de travail, gestes de revalorisation des élèves ...) qui témoignent bien d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers dans toutes les dimensions du métier et d'une expertise (probablement acquise dans leur formation) pour différencier et pour individualiser leur enseignement. Les enseignants généralistes, quant à eux, se focaliseraient principalement sur la *guidance* pour aider les élèves par le biais d'interventions ayant pour but de maintenir l'orientation de l'élève et

le ramener vers la tâche qu'il est en train d'accomplir. Pourtant, des gestes plus variés semblent être développés chez ces mêmes enseignants selon le type de handicap de l'élève. En effet, si la *guidance* semble être l'une des rares ressources destinées aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, des adaptations *du cadre de travail et des supports d'apprentissage* sont également opérées dans le cas d'inclusion élèves présentant des handicaps moteurs (sans déficiences intellectuelles). Ce résultat interpelle à deux niveaux. D'une part, il interroge la question des ressources disponibles chez les enseignants ordinaires mais mobilisées selon les cas et les contextes et, d'autre part, il pose le problème plus large du degré de généralité ou de spécificité des gestes d'adaptation. Sur ce point précis, l'article de Frédéric Grimaud et de Frédéric Saujat apporte quelques éléments de réponse en utilisant une approche ergonomique pour analyser l'activité enseignante. Selon ces auteurs, l'inclusion en classe ordinaire d'un élève agirait comme un révélateur des pratiques professionnelles. Ces pratiques qui seraient déjà en place dans le genre professionnel, relèveraient de *gestes ordinaires* de conduite de classe mais seraient remobilisées dans cette situation *extra-ordinaire* qu'est la présence d'un élève handicapé dans sa classe. Les gestes de *guidance* présentés comme ceux souvent mobilisés par des enseignants généralistes dans l'article de Mazureau ou encore la mise en place d'un *tutorat* particulièrement noté dans la recherche de Grimaud et Saujat en sont des exemples. Le *recyclage* (selon les autres) de ces gestes élémentaires serait impulsé par un souci de « l'efficacité malgré tout » (Amigues et Saujat, 1999 ; Clot, 1995 ; Saujat, 2007) pour pouvoir simultanément prendre en compte les besoins particuliers d'un élève en même temps que faire classe à l'ensemble des autres. Cet article soulève, à cet endroit, un point central sur la particularité de l'école inclusive. A la différence d'autres sphères sociale que traverse l'enfant à besoins particuliers avec des interventions éducatives qui s'effectuent dans une relation dyadique ou en tout petit groupe (thérapeutes, orthophonistes, enseignants de RASED ; remédiation neuropsychologique ...), la scolarisation doit s'agencer dans des collectifs de travail (Amigues, Félix, Espinassy & Mouton, 2011).

- 9 Orienter sa pratique vers une pédagogie inclusive nécessite d'articuler finement différenciation et individualisation (Perrenoud, 2001), en prenant en compte les besoins éducatifs de l'élève en situation de handicap sans le dissocier de ses pairs qui ont aussi leurs propres besoins. Plus encore, il peut s'agir de profiter de ce contexte d'altérité pour mettre en œuvre des dispositifs d'aide entre pairs, c'est-à-dire des dispositifs pédagogiques témoignant d'une mise en partenariat des élèves (tutorat, question posée par un élève au collectif classe, entre-aide instituée ...). Ces aides représentent un caractère essentiel d'aide à l'étude pour des élèves ordinaires mais aussi chez ceux en difficulté ou porteurs de handicap comme onpu montrer différents chercheurs à ce jour (Sensevy & col. 2002 ; Zakartouch, 2002 ; Dambiel-Birepentini & Baudrit, 2008). Cette sorte de logique pédagogique centrée sur le besoin éducatif d'un élève combinée avec le besoin des autres élèves n'est pas aisée à mettre en œuvre. Elle est souvent perçue par les enseignants comme une hétérogénéité plus grande encore à gérer dans leur classe déjà largement hétérogène (Belmont & Vérillon, 2003 ; Feuilladiou, Gombert, Faure-Brac, 2008 ; Perrenoud, 2005). Ce compromis entre prendre en compte une particularité et continuer à faire classe avec la somme des particularités des autres élèves est d'ailleurs au cœur des préoccupations des six enseignants participants à la recherche de Grimaud et Saujat. Il reflète selon les auteurs que les enseignants s'efforcent de faire « *ce qu'on leur demande* » en prenant en compte « *ce que ça leur demande* ». Ce dernier point renvoi directement aux prescriptions descendantes (favoriser l'inclusion depuis la loi 2005) et à leur déficit en

termes de formation et d'accompagnement, également souligné chez ces six enseignantes.

- 10 Ainsi, passer d'une pensée inclusive prescrite par les lois à une appropriation inclusive de la relation éducative demanderait en parallèle un travail d'accompagnement au-delà des formations sur les troubles et le handicap. Le travail de l'enseignant est de plus en plus pris dans un contexte social où les exigences paradoxales d'adaptabilité et de fixité sont prégnantes : « chaque individu se doit de devenir adaptable, interchangeable, à la fois conforme et autonome, performant tout en apprenant à s'effacer, mobile tout en sachant se fixer si besoin est » (De Gaujelac, 2008 cité par Blanchard-Laville 2011). On demande aux enseignants d'agir dans l'immédiateté et de le faire de façon « satisfaisante », d'appliquer la loi, d'accepter l'élève au-delà d'un « bon vouloir », de laisser sortir leurs élèves de leurs classes « sans appréhension pour eux ». Il n'est plus de temps pour écouter leur parole, les soutenir dans leurs places symboliques. Il existe certes des dispositifs institutionnels d'accompagnement et des méthodes accessibles à tous les enseignants afin qu'ils puissent mettre en discours leur rapport au savoir et à l'altérité en classe, tout en respectant leur histoire personnelle : accompagnement clinique groupal (Blanchard-Laville, 2011), clinique de l'activité (Clot, 1995), le Cerfa au Québec (Guedj, 2011) ou encore le Temps des Dys en France (Guedj & Gombert, 2011). Mais ils sont encore en nombre insuffisant et généralement peu identifiés comme une condition nécessaire pour favoriser l'approche inclusive et permettre sa réalisation dans un contexte serein pour l'ensemble des intervenants.
- 11 Au total, ce que ces enseignants évoquent c'est bien finalement la demande de mise en acte de la pensée inclusive, la nécessité de produire de la résonance entre les besoins de chacun : ceux des enfants dans leurs singularités et les leurs dans leurs singularités. Si chaque rencontre avec de nouveaux élèves questionne les enseignants sur leur volonté d'agir et sur les types de liens qu'ils tissent avec leurs élèves, avec le savoir, il semble que la rencontre avec l'enfant handicapé questionne autrement le rapport à l'altérité et semble faire crise, ou plutôt la rendre visible. En effet, l'arrivée d'un enfant handicapé participe à ces « changements brutaux » qui entraînent chez de nombreux enseignants un sentiment de distorsion importante entre la représentation passée de leur profession, de leur manière d'enseigner, voire de leurs relations à l'enfance et celle qui advient. Selon Giust-Desprairies (1996), « l'identité procède d'une tension potentiellement conflictuelle entre les logiques sociales et les nécessité psychiques des individus. Cette tension, inhérente à la complexité de la construction psychosociale marque le pôle dynamique de l'identité faite de réajustements renouvelés » (p. 1).
- 12 C'est de cette ambivalence que témoignent les enseignants interrogés par Philippe Mazereau quant à leurs représentations sur l'inclusion, dans la seconde partie de son article. Les résultats qu'il enregistre sont du reste concordants avec d'autres enquêtes portant sur le sujet (Do, 2009 ; UNAPEI 2008). Un conflit demeure donc entre l'éthique liée à la pensée inclusive et la mise en acte. Si les enseignants sont convaincus de la nécessité sociale d'inclure les personnes handicapées et de leur permettre d'accéder au savoir comme tous les autres, cela chamboule en même temps leur identité professionnelle : perte d'une spécialité pour certains, remise en question de leur « efficacité » d'action pour d'autres. Plus spécifiquement, les enseignants généralistes interrogés conçoivent le milieu ordinaire comme bénéfique pour tous mais y voient prioritairement un lieu de socialisation plutôt qu'un lieu d'apprentissage. Les enseignants spécialisés habitués à « être » avec les élèves à besoins particuliers sont plus mitigés sur les bénéfices de

l'inclusion mais y voient plus que leurs pairs un lieu d'apprentissage et de restauration du rapport au savoir et à l'école. L'aspect socialisant de l'inclusion est à l'inverse minimisé chez eux. Le milieu ordinaire, pourrait même être hostile à leurs yeux.

- 13 Sur un autre registre, la loi de 2005 n'induit pas seulement un changement de pratiques d'enseignement, mais aussi un changement dans la nature du travail avec les partenaires intervenant autour de l'élève handicapé : autres enseignants, Agent de Vie Scolaire, Educateurs spécialisés, personnel de santé etc. Ce travail en partenariat, défini par Dhume (2009) comme le minimum d'action commune négociée entre au moins deux personnes pour mener un projet commun, fait partie des dix compétences que l'enseignant doit développer (BO n° 29 du 22 juillet 2010). Dans le champ du handicap, cette dimension partenariale est primordiale puisqu'elle constitue l'un des garants de la réussite d'une inclusion (Belmont & Vérillon, 2004 ; Plaisance, 2009). Pourtant, la formalisation de ces liens pose souvent problème sur le terrain par manque de temps institué, par méconnaissance des cultures/logiques professionnelles des différents acteurs ou encore, tout simplement par des incompréhensions dues à l'usage d'une terminologie spécifique à chacun des corps de métier. Dans ce cadre, du troisième article de ce numéro thématique, Nadeige Chauvot aborde justement la délicate question de la coopération au sein de la classe en évoquant les pratiques professionnelles développées par une Auxiliaire de Vie scolaire Individuel chargée d'accompagner la scolarisation d'un élève autiste dans une classe ordinaire. Le partenariat « compliqué » entre cet AVS et l'enseignant est en filigrane dans l'article. En effet, là encore, depuis la loi 2005, les prescriptions imposent à des enseignants et des AVS (bien qu'ayant des formations et des missions différentes), *d'agir ensemble dans un même temps et un même lieu en faveur de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers*. Comme cette collaboration ne va pas de soi (Belmont, Plaisance, Vérillon 2009 ; Nédelec-Trohel&Toullec-Théry 2009) et par soucis d'efficacité « *malgré tout* », l'AVS-i développe des gestes professionnels d'ajustement (Bucheton, 2007) et des habiletés éducatives (Caparros-Mencacci, 2003). Ces gestes et habiletés sont de l'ordre de la « ruse » éducative et de l'intelligence du moment opportun. Sorte « *d'intuition pédagogique* », *ces pratiques seraient des savoirs d'action endogènes sous-tendus par une pensée peu dissociable du faire, en partie non verbale et non consciente*. Tout comme les enseignants généralistes, ces pratiques sont en quelque sorte « ordinaires » et relèverait pour la plupart de la *guidance* (nommé *pilotage* dans cet article). L'article met clairement en lumière que ces habiletés se développent et combrent une absence de prescription (de l'institution mais aussi de l'enseignante envers l'AVS), ce que Schwartz nomme un « trou de norme ».
- 14 De même, Edith Richard-Roussel évoque dans le quatrième article les actions engendrées par un enseignant spécialisé au sein du Service d'Education Spécialisée et de soins à domicile, structure du service médico-social qui assure une scolarisation à domicile pour les élèves qui en ont besoin sur un temps plus ou moins court lors d'une maladie passagère ou chronique. Cet article issu d'un mémoire de master 1 en Sciences de l'Education n'est pas conventionnel dans sa forme, pourtant le choix a été fait de le publier dans ce numéro thématique comme une sorte de monographie tant les observations conduites font écho avec l'article précédent et alimente la réflexion sur le nécessaire partenariat à instituer entre tous les acteurs dans le champs de l'inclusion scolaire. Pour chaque suivi d'élève, l'enseignant du SESSD³ élabore avec les enseignants des classes d'origine de l'élève de nouvelles modalités (rencontres, échanges courriels etc.) pour élaborer et maintenir des objectifs communs. Loin d'un cadre figé, l'action se

réinvente à chaque fois et permet un véritable partage d'outils et de stratégies pour permettre aux élèves d'apprendre. Même en l'absence de discours cadre qui inscrit des pratiques de collaboration, les dispositifs se constituent sur le vif du sujet pour permettre de mobiliser des savoirs et de modifier les représentations des enseignants pour assurer une reconnaissance de l'élève « à part entière ». Dans l'avenir, comment évoluera ce peu de discours sociaux sur la collaboration ? C'est dans le partage, la mise en mots et la mise en commun que pointe l'espoir d'une nouvelle représentation sur l'enseignement collaboratif pour favoriser l'apprentissage de tous.

- 15 Enfin, dans la pensée inclusive, la socialisation n'est pas perçue en sens unique. Il n'est pas simplement question de permettre aux élèves « différents » de partager des moments de vie avec d'autres qui leur seraient « étrangers » mais bien de vivre ensemble avec toutes nos différences, toutes nos représentations qui s'influencent les unes les autres. A ce titre, les élèves de la classe sont partie prenante du milieu et participent aussi au mouvement de changement. Le cinquième article proposé par Kahina Harma et coll. apporte justement un éclairage nouveau sur cette acceptation de la différence par les élèves et montre que l'impact de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire de collégiens en situation de handicap sur les attitudes et les représentations sociales des autres élèves de la classe varie en fonction de multiples facteurs qu'il convient de prendre en compte simultanément (expérience d'intégration, durée de l'expérience et degré de visibilité du handicap). Il apparaît que les élèves possèdent une représentation commune du handicap essentiellement orientée vers un point de vue déficitaire. Toutefois, cette représentation varie au niveau de ses éléments périphériques comme si la confrontation au handicap amenait les collégiens à se détacher de l'aspect médical du handicap pour plus s'intéresser à la personnalité de leurs camarades handicapés et prendre conscience des difficultés que ces derniers rencontrent. En conclusion, l'article ouvre un questionnement sur l'intérêt et la manière dont les enseignants pourraient intégrer ce genre d'apports théoriques dans leur pratique de classe afin permettre une meilleure et plus rapide acceptation de cette différence.
- 16 En fin de compte inclure un élève en situation de handicap dans la classe ordinaire ferait significativement évoluer l'école et toutes ses composantes. Concernant les enseignants, ce chamboulement (zone probable de crise identitaire) porte, aussi bien sur le regard que l'on porte sur les élèves et leurs difficultés d'apprentissage que sur les pratiques pédagogiques elles-mêmes. Pour permettre une inclusion en acte (Gardou, 2010), il s'agit *in fine* de se défaire d'une vision déficitaire du handicap (fortement influencée par le modèle bio-médical présent jusqu'alors) pour regarder les élèves non plus en terme de "ne pas être capable de ..." (Do, 1997) mais en termes de « autrement capable de ... » (Plaisance, 2009). Gombert, Tsao, Barbier et Faure-Brac (2012) montrent que les enseignants parviennent à mieux comprendre la singularité de l'élève si les connaissances qu'ils possèdent ne sont pas d'ordre général et catégorielle sur le handicap mais plutôt ciblées sur le fonctionnement cognitif singulier de l'élève en termes de compétences préservées, altérées ou surdéveloppées. Ces connaissances lui serviront d'appuis solides pour favoriser l'accès au savoir pour les élèves en difficultés. Mais il ne faudrait pas se méprendre : la nécessité de *Pratiquer* et de *Regarder* « autrement » imposée par un cadre inclusif relève davantage d'un processus de changement que l'enseignant accompli petit à petit, pas à pas (Feuilladiou, 2010 ; Dupuy, 2011) que d'une rupture radicale avec sa façon habituelle de faire, d'enseigner ou de percevoir. Il ne s'agirait donc pas de combler des manques mais plutôt de chercher comment le passé fait résonance dans le présent,

comment tisser un rapport supportable entre les représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même. Les recherches actuelles vont dans ce sens puisqu'elles tendraient à montrer que ce sont entre autres choses des gestes ordinaires de conduites de classes qui seraient (re)convoqués par les enseignants puis adaptés. Pourtant, il convient de rester prudent quant aux conclusions hâtives que l'on pourrait avoir tendance à donner à de tels résultats. Ce n'est pas parce qu'ils sont « ordinaires », entendus ici comme gestes génériques et transversaux du métier (faire de la guidance, adapter des consignes, travailler en partenariat) qu'ils sont aisés à mettre en œuvre pour un enseignant. Par ailleurs, la réflexion sur ces pratiques inclusives a beaucoup investigué ces dernières années sur ces gestes génériques en laissant de côté une autre dimension : celle des savoirs. Or, la pratique enseignante gagnerait à être envisagée dans sa totalité : des savoirs à enseigner, des gestes et des attitudes pédagogiques, un rapport au savoir et à l'altérité pour l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

Amigues, R, Félix C, Espinassy L., & Mouton, J.C (2011). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et Formation en Education*, 7, <http://tfe.revues.org/index1395.html>

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42, 2, 11-26

Belmont B., & Vérillon A. (2004). Relier les territoires par la collaboration des acteurs, in D. Poisat D (Ed.), *Éducation et handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde*. Paris : Éres.

Belmont, B., & Verillon, A. (2003 -Eds). *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous*. Paris : INRP-CTNERHI

Belmont, B., Plaisance, E., Vérillon A. (2009). Les auxiliaires à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Conditions de travail et développement de compétences professionnelles. *ALTER, Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*.

Benoit, H. (2003). Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire? *La nouvelle revue de l' AIS*, 22, 2, 81-88

Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : Le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 1, 27, p. 99-104.

Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : seuil

Blanchard-Laville, C., Nadot, S., (2004), « Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation », *Connexions* n°82, p. 119-142.

Blanchard-Laville, C., (2011), « Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant »,

Nouvelle revue de psychologie, n° 11, p.131-147

Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : l'Harmattan.

Bonjour, P., & Lapeyre, M. (2000), *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques. Des intentions aux actes*. Paris : ERES

Bucheton, D. (2007). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès

Chevrier, J., Charbonneau, B., Gohier, C., Anadón, M. et Bouchard, Y. (2003). La construction de l'identité professionnelle chez des enseignantes engagées. *Formation des professeurs et identité*. Numéro spécial de *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation* (p. 71-88). Paris : L'Harmattan,

Clot, Y (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.

Dambiel-Birepentin & Baudrit (2008). *Le handicap en classe : une place pour le tutorat scolaire ?* Bruxelles : De Boeck. Coll. Pratiques pédagogiques

Do, Ch.L. (2007). Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. *Les dossiers*, 182, 03. DEP/MEN

Ebersold S., & Detraux, J.J. (à paraître). Les besoins éducatifs particuliers : de l'injonction de performance au vecteur d'appartenance, *Alter* (janvier 2012)

Ebersold, S. (2009). Auxiliaires de vie scolaire. Légitimité professionnelle et système équitable de coopération. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 118-149.

Ebersold, S., (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et Formation*, 61,

Feuilladiou, S. (2010). Scolarisation et handicap : changement de paradigme et de pratiques : contre l'évidence du simple. *Communication orale à la 2ème journée d'étude « école et handicap »*. Mai IUFM d'Aix-Marseille

Feuilladiou, S., Gombert, A., & Faure-Brac, C. (2008). Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants. *Actes du colloque : Ce que l'école fait aux individus* <http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf>. Nantes, France

Fustier, P (2008). *Les corridors du quotidien*. Paris : Dunod.

Gardou, C. (2010). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse : Eres

Gilly, J-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3ème éd). Paris : Dunod.

Gombert, A. & Feuilladiou, S. (2010) Les gestes d'adaptation pédagogique envers l'élève en situation de handicap en classe ordinaire : une action de compensation. Illustration autour de la prise en charge d'un élève souffrant de Dyslexie sévère. *Brochure de l'ONISEP : L'orientation des Elèves Handicapés*

Gombert, A., & Roussey, J-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : Adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères* (numéro spécial), 35, 233-251

Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.Y., & Roussey, J.Y. (2008). La scolarisation d'enfants dyslexiques sévères en classe ordinaire : pratiques et représentations de l'enseignant, vécu de l'expérience des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.

Gombert, A., Barbier, M.L., & Tsao, R. (accepté ; Eds) *Former les enseignants à scolariser des élèves en situation de handicap dans leur classe ordinaire*. Bruxelles : De Boeck ; coll. Pratiques pédagogiques (Décembre 2012)

Gombert, A., Tsao, R., Faure-Brac, C., & Barbier, M-L. (accepté). Relations entre adaptations pédagogiques des enseignants et pratiques parentales sur le développement des compétences en écriture de collégiens présentant une trisomie. *Alter* (Parution printemps 2012)

Guedj, D., & Gombert, A. (2012). Pour des pratiques collaboratives en classe au service des élèves en situation de handicap : élèves dyslexiques vs élèves autistes : quelles différences pour amener les élèves à comprendre des consignes ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 23, (à paraître printemps 2012)

Guedj, D., (2010). [Quand faire vaut mieux que dire : langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH](#), in C. Felix et P. Tardif (Eds). Actes du colloque « actes éducatifs et soin entre éthique et

Hatchuel, F. (2007), *Savoir, apprendre transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir.*, Paris : Editions la Découverte.

Hochman, J. (1987). Réflexion sur l'intégration scolaire des enfants présentant des troubles de la personnalité. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 7.

Kristéva, J., (2003), *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap*, Paris : Fayard

Lamontagne-Müller, L (2007). Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap: *Les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion. Thèse de doctorat, Fribourg*

Mencacci, N., Harma, K., Gombert, A., Barbier, M.L., Davin, F. Tsao, R. (2011). La formation des étudiants de Master « Education et Formation » à la prise en compte des Besoins Educatifs Particuliers. L'exemple à l'IUFM d'Aix-Marseille. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 22

Mérini, C. (1999). *La formation en partenariat, de la modélisation à une application*. Paris, L'Harmattan.

Nédelec-Trohel, I. ; Toullec-Théry, M. (2009) Tentative de modélisation du fonctionnement de trois binômes AVS/professeur, *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 129-138.

OMS (2002). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Handicap*, 94-95. Paris : CTNERHI.

Perrenoud, P. (2001). *Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge*. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2001/2001_27.html. Université de Genève

Perrenoud, P. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Université de Genève

Philipp, C. (2009). Auxiliaire de vie scolaire, une fonction paradoxale? *Nouvelle revue de l'adaptation et de la*

Plaisance, E. (2009). Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et Formation*, 61.

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables. Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des handicapés*. Paris : Autrement

Schwartz, Y. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse: Octarès.

Schwartz, Y. (2009). *Activité en dialogues*. Toulouse: Octarès.

Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M., Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur. *Aster*, 35, 85-122

Toullec-Théry, M., Dujardin, D., Nedelec-Trohel, I., Ferre, F.-M. & Hanry, L. (2009). Professionnalisation des Auxiliaires de vie scolaire : un projet partenarial en Ille-et-Vilaine. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 117-121.

UNAPEI, (2008). Mise en place d'un Observatoire des perceptions et des besoins des enseignants vis-à-vis du handicap mental en école élémentaire. Ipsos/Unapei, 17 juillet 2008. http://www.lecole-ensemble.org/scolarisation/unapei_ipsos.pdf

Zaffran, J. (1997) *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : L'Harmattan

Zakhartchouk, J.-M. (2006). La métacognition dans les apprentissages : l'exemple de la compréhension des consignes. In G. Toupiol, *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris: Retz

Textes officiels

Loi 2005-102 du 11 février 2005 ; Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes Handicapées

BO n°29 du 22 juillet 2010 (arrêté du 12 mai 2010) Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier <http://www.education.gouv.fr/cid526...>

NOTES

1. CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire dans le primaire (voir. [circulaire n°2009-087 du 17/07/09](#))
2. ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (voir circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010)
3. SESSD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile : Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989

RÉSUMÉS

Comme d'autres pays européens et nord américains, la France est entrée depuis 7 années dans l'aire de la scolarisation des élèves handicapés sur le mode de l'inclusion (loi du 11 février 2005) Le défi du système éducatif est de proposer une scolarisation suffisamment diversifiée et individualisée susceptible de prendre en compte les Besoins d'Education Particuliers des élèves en situation de handicap. Pour le dire autrement, il ne s'agit plus d'intégrer les élèves handicapés dans les classes ordinaires en leur demandant de s'adapter aux conditions dites normales de scolarité. Il est maintenant requis d'identifier ces besoins afin de fournir des réponses adaptées à l'élève. Si cette façon de faire appartenait plutôt au secteur de l'éducation spéciale, c'est maintenant l'affaire de tous ; Les évolutions importantes de l'identité et des pratiques professionnelles, induites par ce nouveau cadre, sont étudiées dans ce numéro thématique. Les articles d'orientations épistémologiques différentes visent tous à définir et pister un des paramètres « en évolution » entrant en jeu dans l'éducation inclusive : a) les pratiques professionnelles des enseignants et notamment celles portant sur les adaptations pédagogiques ; b) les pratiques de coopération entre enseignants et autres partenaires (ici AVS et personnel de service de soins) ; c) les représentations des élèves eux-mêmes.

Like other European and Northern American countries, France has, since 7 years, adopted the inclusion model for disabled children (law of February 11th, 2005). The challenge for the educational system is to offer an individualized and diverse education that takes into account the special educational needs (SEN system) of disabled pupils. In other words, it is not a matter of integrating handicapped pupils in ordinary classes and expect them to adapt to the mainstream educational system. It is now necessary to identify these needs in order to provide the right answers to these students. That approach once belonged to the Special Education System but is now everybody's concern. The major changes in the identity and professional practice, induced by this new context, are analyzed in this issue. The articles of various epistemological orientations all aim at defining and finding one of the "evolving" parameters concerned in inclusive education: a) professional practices of teachers, particularly those regarding pedagogic adaptations; b) Cooperation practices between teachers and other partners (here AVS and care workers); c) Pupil's representatives.

Como otros países europeos y norteamericanos, desde hace siete años, Francia entró en la era de la escolarización de los alumnos discapacitados utilizando la inclusión (ley del 11 de febrero de 2005). El desafío del sistema educativo es proponer una escolarización suficientemente diversificada e individualizada, capaz de tomar en cuenta los requisitos de educación particulares de los alumnos discapacitados. Dicho de otra forma, ya no se trata de integrar a los alumnos discapacitados en clases normales pidiéndoles que se adapten a las condiciones normales de escolarización, sino que ahora es necesario identificar los requisitos para proponer soluciones que correspondan al alumno. Si es verdad que esta manera de funcionar pertenecía más bien al sector de la educación especializada, nos toca ahora a todos nosotros. Las evoluciones importantes de la identidad y de las prácticas profesionales, inducidas por este nuevo marco, serán estudiadas en este número temático. Todos los artículos, que presentan distintas orientaciones epistemológicas, tienen el propósito de definir y seguir la huella de uno de los parámetros « en evolución » que entra en acción en la educación inclusiva:

Las prácticas profesionales de los profesores y sobre todo las que se refieren a las adaptaciones pedagógicas.

Las prácticas de cooperación entre profesores y otros colaboradores (auxiliar de vida y empleados de salud y cuidado a la persona).

Las representaciones de los propios alumnos.

INDEX

Mots-clés : handicap, inclusion scolaire, identité professionnelles, pratiques professionnelles, adaptation pédagogique

Palabras claves : discapacidad, inclusión escolar, identidad profesional, prácticas profesionales, adaptación pedagógica

Keywords : school inclusion, identity professional, professional practices, teaching adaptation, other pupils

AUTEURS

ANNE GOMBERT

Aix Marseille Université-IUFM, Centre de recherche Psyclé (EA 3273)

DELPHINE GUEDJ

Département Education et formation spécialisées ; Université du Québec à Montréal