

ÉCOLE INCLUSIVE : QUELLES SOLUTIONS À LA SOUFFRANCE PSYCHIQUE DES ENFANTS ?

École inclusive : quelles solutions peut-elle apporter à la souffrance psychique des enfants ?

L'Université de Rouen Normandie est partenaire de The Conversation, média en ligne proposant du contenu d'actualité élaboré avec des universitaires. À travers cette rubrique, retrouvez les articles de nos collègues.

Née dans le courant des années 2000, l'inclusion vise l'inscription des enfants, et plus généralement des personnes les plus vulnérables, dans le lien social. L'inclusion s'inscrit dans la logique de démarches préexistantes : les termes d'insertion, d'intégration, d'inclusion désignent les variations des politiques publiques et des pratiques favorisant l'accès des personnes en situation de handicap aux différentes sphères du vivre ensemble.

Il n'est pas anodin de rappeler que ce paradigme a émergé tandis que d'autres dispositifs relatifs au soutien des enfants en difficulté ont disparu ou sont en péril – à l'instar des [réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté \(RASED\)](#).

En France, la scolarisation est un droit. À la suite de la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 a introduit le principe d'inclusion scolaire. Le code de l'éducation notifie d'une part que « le service public de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » ([Art. L 111-1 du Code de l'Éducation](#)). Et que « dans ses domaines de compétences, l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés » ([article 112-1 du Code de l'Éducation](#)).

Plusieurs textes sont venus renforcer ces principes, dont la ratification par la France de la [Convention des Nations Unies pour le Droit des Personnes Handicapées \(CIDPH\)](#), qui précise que nul ne peut être exclu, sur le fondement du handicap, de l'enseignement général (art. 24).

Alors que la souffrance psychique des enfants et des adolescents est désormais documentée par plusieurs rapports, dont celui publié au printemps dernier par le [Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Âge \(HCFEA\)](#), l'inclusion peut-elle apporter des solutions ? Le rapport ne manque pas de revenir sur les parcours, les dynamiques et les pratiques d'inclusion, [largement étudiées dans la recherche à l'international](#). L'inclusion ne va toutefois pas sans paradoxe ni difficulté.

Le poids des injonctions contradictoires

D'une part, le droit à la scolarité se conjugue souvent avec des impératifs comme le droit au soin. La santé de l'enfant nécessite parfois qu'il soit hospitalisé ou accueilli en institution spécialisée et l'arbitrage entre ces différents droits peut poser des difficultés.

De plus, la question de l'école inclusive ne peut être abordée sans tenir compte des tensions qui traversent le système éducatif. Historiquement conçue pour sélectionner les élites, mais aussi pour assurer un socle commun de compétences à tous les élèves, l'école fait peu de place à la différenciation et se trouve confrontée à des exigences contradictoires. Comment s'étonner alors que la scolarisation des élèves en situation de handicap apparaisse en tête des sources de mal-être des enseignants, [même s'ils souscrivent majoritairement à son principe](#) ?

Si ces injonctions ne sont pas contradictoires par essence, leur mise en œuvre conjointe engage des moyens et des modalités de travail qui ne sont pas toujours réunis.

Par ailleurs, la forme scolaire, l'ordonnancement de l'espace et du temps, la normativité des travaux écrits produisent également de l'exclusion et de la souffrance psychique : évaluation, concurrence, normalisation, violence symbolique... Certains troubles de l'enfant peuvent en fait s'entendre comme une non-conformité au regard de la norme. L'inclusion pourrait être un creuset pour faire évoluer les pratiques, en lien avec le champ médico-social.

Ces paradoxes sont accentués par l'inadéquation des moyens alloués : en effet, la Fédération des parents d'élèves (FCPE) recense aujourd'hui 900 médecins scolaires pour 12 millions d'élèves - soit [un médecin pour 13333 élèves](#). En septembre 2021, le Sénat comptait [8024 infirmières scolaires pour 62000 établissements](#) - soit une infirmière pour sept ou huit établissements, avec des fonctions partagées entre des missions de soin et de prévention. La Fédération des PsyEN (psychologues de l'Éducation nationale) compte

3500 professionnels sur le territoire, avec [une couverture moyenne d'un psychologue pour 1500 enfants.](#)

or type unknown

Il y a aujourd'hui très peu de médecins, infirmières ou psychologues scolaires, limitant une prise en charge et un suivi de près des enfants. Arjan Ard Studio/Shutterstock

Comment, dans ces conditions, mener à bien une politique inclusive ambitieuse ?

Au-delà des prescriptions institutionnelles et des discours, praticiens et chercheurs ont travaillé pour soutenir sur le terrain une inclusion en acte. C'est dans cette perspective qu'ont émergé les notions de parcours inclusifs et de dynamiques inclusives.

Les parcours inclusifs

Cette notion s'intéresse au jalonnement fait de [variations, de transitions et d'aléas](#). Il n'y a donc pas un mais des parcours, selon les caractéristiques individuelles, les interactions sociales et le contexte dans lesquels chaque enfant est inscrit.

● Collaboration avec le médico-social

Les parcours inclusifs des enfants en situation de handicap sont souvent marqués par des allers-retours entre milieux ordinaire et spécialisé. L'éducation inclusive invite à renforcer la collaboration entre professionnels de l'école et du secteur médico-social, historiquement conçus comme disjoints. Elle implique le partage de compétences et de savoir-faire de l'éducation spécialisée vers l'ordinaire et réciproquement, [au sein d'un espace d'« inter-métier »](#).

● Penser le bien-être de l'enfant

L'éducation inclusive vise à singulariser les parcours pour répondre aux besoins de chacun. Pour autant, elle n'est pas toujours synonyme de bien-être en milieu ordinaire et peut engendrer des difficultés pour les enseignants, les élèves et leurs familles – le milieu spécialisé se révélant, dans certains cas, protecteur et rassurant.

● S'adapter aux différents modes de fonctionnement

Les parcours inclusifs sont [dépendants des institutions dans lesquels ils s'inscrivent](#).

La souplesse organisationnelle et fonctionnelle des structures de la petite enfance et du médico-social apparaît plus favorable à l'inclusion. Du fait de la prégnance du travail d'équipe, les personnels sont susceptibles de modifier leurs missions habituelles pour trouver des réponses adaptées à un projet spécifique, tout en veillant à garder une cohérence interne.

Au sein de l'institution scolaire, la politique d'inclusion déstabilise davantage, en altérant certains repères des enseignants en écoles maternelles et élémentaires. Ceux-ci continuent de faire référence aux programmes scolaires, d'autant plus que les enfants grandissent. Le décloisonnement est toutefois perçu comme facilitant la présence d'enfants en situation de handicap, car il permet de rompre avec les attentes scolaires normées, chacun progressant à son rythme.

● Valoriser les adaptations pédagogiques

Les études montrent que les enseignants, comme les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), ne valorisent pas les adaptations dont ils font pourtant preuve. Si elles relèvent souvent de bricolages ou de tâtonnements, ces pratiques pédagogiques demeurent intéressantes et gagneraient à être diffusées, ce qui est rarement le cas, [faute de temps disponible pour l'analyse, la formalisation et l'institutionnalisation](#).

S'inspirer de [différents courants pédagogiques](#) est souvent évoqué, la diversité des publics accueillis rendant caduque l'idée d'une approche unique. Les enseignants s'inspirent ainsi régulièrement des [pédagogues de l'éducation nouvelle](#). Si ces références sont déjà éprouvées, les professionnels les mobilisent et les réactualisent de manière innovante.

Il apparaît possible de faire mieux à partir de l'analyse des enjeux éducatifs. Ces réflexions nourrissent l'idée d'une « [pédagogie de l'inclusion](#) » qui alimente les dynamiques inclusives.

Les dynamiques inclusives

Penser l'inclusion en termes de dynamiques permet de rapprocher les prescriptions institutionnelles et la réalité des situations vécues par les enfants, les familles et les professionnels, afin d'inventer « [un quotidien inclusif](#) ».

Les situations d'inclusion sont en effet souvent saturées de représentations et de croyances, alimentées par le vécu des personnes concernées, leurs doutes et leurs difficultés, leurs peurs parfois. Ce qui influe notamment sur les postures personnelles et professionnelles des enseignants, enjeu majeur dans un environnement aussi relationnel.

● La formation pour se distancier

La formation initiale des enseignants sensibilise, certes, au handicap et à l'inclusion, mais en se basant souvent sur des études de cas génériques. Les mises en situation accompagnées sur le terrain sont rares. D'où un sentiment d'[écarts importants entre théorie et pratique](#).

Plus consistants, les dispositifs de formation continue fonctionnent toutefois à rebours : les éléments ne sont (r)apportés que dans l'après-coup des situations, plaçant les intervenants dans une position plus réactive que prospective.

Les praticiens investis sont [le plus souvent amenés à inventer](#). Ils se documentent par eux-mêmes, formalisent parfois leurs pratiques – [au risque de tomber dans la modélisation à outrance](#) et l'illusion des bonnes pratiques immédiatement reproductibles.

● **La reconnaissance du temps long et de l'adaptabilité**

Les pratiques inclusives relèvent du cas par cas et de l'artisanat. Leur mise en œuvre réelle doit tenir compte des manières d'être et de faire en situation, et privilégier la continuité : dans les environnements et les temps de vie de l'enfant en termes psychoaffectifs, d'une part, et socio-éducatifs, d'autre part.

Cela implique que les institutions acceptent que les modèles préétablis ne soient pas toujours fonctionnels, et que les acquis soient souvent remaniés...

De plus, les dynamiques inclusives s'appréhendent sur le temps long, celui des allers-retours entre professionnels et jeunes. Elles s'appuient sur l'intelligence collective en situation, ce qui postule une volonté de co-élaboration et de collaboration, et nécessite de penser les temps, les espaces, mais aussi les ouvertures du monde sur l'école et la classe, et de la classe et de l'école sur le monde, afin d'impliquer des professionnels d'horizons différents.

● **Une triple circulation**

Les dynamiques inclusives se nourrissent d'une circulation des jeunes entre différents environnements : classe ordinaire, [unité localisée pour l'inclusion scolaire \(Ulis\)](#), institution médico-sociale, milieu familial, associatif, de loisirs... Et au contact de différents acteurs : enseignants, éducateurs, spécialisés et non spécialisés, professionnels des sphères sanitaire et sociale, familles, pairs, aidants...

Elles reposent aussi sur la circulation des savoirs les concernant.

Elles impliquent enfin une circulation entre les acteurs sur les problématiques/pathologies, les adaptations et ajustements pédagogiques, éducatifs,

organisationnels. Ces savoirs élaborés en situation, « [cachés dans l'agir professionnel](#) », s'échangent à propos de ce qui s'essaie et se tâtonne en classe, afin d'identifier les pratiques vertueuses, les obstacles, les impasses... Ils peuvent être reformulés dans un second temps, lors d'échanges informels, en réunion, et/ou formalisés avec des chercheurs qui aident à interroger les situations, les choix, les gains, les régressions, les appuis, les leviers.

Parce que les dynamiques inclusives concernent des situations complexes et se déploient au sein de collectifs et de configurations de savoirs interdépendants, elles impliquent des médiations régulières entre des acteurs multiples, donc des rencontres et un approfondissement de l'interconnaissance des pratiques. Il existe des outils de coordination, mais ils sont surchargés et semblent peu efficaces. Une coordination incarnée par un professionnel formé devient une condition décisive pour animer des échanges intermétiers et développer des capacités de diagnostic partagé et rendre compte des avancées.

Ces dynamiques autorisent des configurations inclusives fondées sur l'interdépendance des acteurs, l'articulation de leurs pratiques dans des environnements d'accueil, de relation et de travail distincts. Des dispositifs de formation accompagnés par la recherche peuvent y contribuer en aidant à l'analyse des actions et des expériences dans le cadre d'un processus d'amélioration continue des pratiques.

Les enjeux de l'inclusion

Des leviers sont susceptibles de contribuer à l'accueil des enfants en situation de handicap et de souffrance psychique à l'école.

On note que l'alliance familles-professionnels ainsi que l'articulation éducative, thérapeutique et sociale sont toujours favorables à l'inclusion de l'enfant. À titre d'exemple, cela renvoie à la présence des éducateurs à l'école, d'enseignants en institution spécialisée ou en [centres médico-psychopédagogiques \(CMPP\)](#) pour qu'ils puissent se former.

L'accompagnement de l'enfant dans ses lieux de vie, de soin et d'apprentissage implique sans doute d'aller plus loin dans le décloisonnement des politiques publiques, pour éviter les effets négatifs des segmentations des pratiques et des accompagnements. Ce qui implique la création d'espaces de rencontres réels.

Les expériences d'inclusion réussies semblent toujours l'œuvre d'inventions *in situ*. D'où la nécessité de privilégier la créativité des professionnels et des équipes plutôt que d'abonder les recommandations standardisées. D'autant que les savoirs et savoir-faire sur l'accueil des enfants se diffusent de manière transversale, et non hiérarchique et procédurale.

L'inclusion n'est pas synonyme de banalisation ni de normalisation. L'accueil de l'enfant implique la reconnaissance de sa différence en identifiant les difficultés et les points d'appui.

Auteurs

Sébastien Ponnou, Psychanalyste, professeur des universités en sciences de l'éducation – CIRCEFT-CLEF, EA 4384, [Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis](#),

Diane Bedoin, Professeure des Universités en Sciences du langage, Laboratoire DY LIS, [Université de Rouen Normandie](#),

Dominique Méloni, Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, spécialité psychologie de l'éducation. Psychologue clinicienne, [Université de Picardie Jules Verne \(UPJV\)](#),

Laurent Lescouarch, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, [Université de Caen Normandie](#),

Maryan Lemoine, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, [Université de Limoges](#),

Xavier Briffault, Chercheur en sciences sociales et épistémologie de la santé mentale au Centre de recherche médecine, sciences, santé, santé mentale, société (CERMES3), [Centre national de la recherche scientifique \(CNRS\)](#)

Cet article est republié à partir de [The Conversation](#) sous licence Creative Commons. Lire l'[article original](#).