

De l'intégration à l'inclusion : l'école coopérative, lieu d'accueil pour chacun ?

Introduction.

La loi de 2013 sur la refondation de l'école de la République met en avant une volonté d'inclusion scolaire. Bien qu'ayant déjà une quarantaine d'années ce concept peine encore à s'installer. Pour autant, sur le terrain, le sujet est déjà pris en compte et ne s'encombre pas de textes.

En ce qui me concerne j'ai depuis dix ans été animateur – puis directeur -, stagiaire dans des classes de l'éducation nationale, enseignant sans formation en Calandretas et ai maintenant quatre années de vol dans des classes allant de la petite section au CM2. Toutes ces années un questionnement a guidé mes pas : que viennent interroger ces enfants qui ne rentrent pas dans le moule ? J'ai tâtonné et expérimenté mais le nez sans cesse dans le guidon. Ce mémoire est l'occasion de me confronter à la théorie, de prendre du recul. Outre des regards théoriques je m'appuie sur la monographie, technique issue des groupes d'enseignants Freinet, à la fois récit contant la classe et analyse du discours. Elle permet de mettre en lumière ces petits riens révélateurs de l'expression du sujet.

Avant d'aller plus loin il me semble nécessaire de définir brièvement certains concepts clés.

De l'intégration à l'inclusion. L'intégration, c'est l'action d'accepter une différence et de lui laisser la chance de se conformer au système qui accueille ; les personnes « différentes » sont reconnues comme faisant partie de la communauté et ayant donc des droits. L'inclusion va un peu plus loin puisqu'elle cherche à adapter le système aux personnes. Il s'agirait de mettre en place un environnement qui limite les conséquences du handicap. Poussant, ce terme remet en question la notion d'hétérogénéité.

Entre singularité et particularité. Selon une approche philosophique, la singularité est ce qui est propre à chacun, l'expression du sujet, tandis que la particularité est la partie d'un tout, semblable aux autres parties.

D'après ces pistes de réflexion, nous interrogerons la classe coopérative, et plus particulièrement Calandreta : pourrait-elle être une classe d'accueil pour chaque sujet ?

Pour y répondre nous commencerons par un rapide état des lieux : quelle réalité en France à l'heure actuelle autour de l'inclusion ? Il nous faudra ensuite étudier les enjeux derrière ce terme. Puis, nous essaierons de proposer une approche permettant d'accueillir le sujet et les obstacles rencontrés.

I – État des lieux de l'école inclusive

I.1) Définition des concepts clés

Le handicap. Le mot vient d'Angleterre, où il a commencé à se développer dans le monde du hippisme, désignant une pénalité du concurrent le plus favorisé. Il est utilisé en France depuis les années 50 pour désigner un travailleur avec déficience. L'actuelle définition du handicap est donnée en 2005 dans la loi de février comme une altération, temporaire ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, cognitives, psychiques [...] limitant ses activités ou restreignant sa participation à la vie en société. Il en existe cinq grandes catégories. L'OMS précisera en 2015 qu'il ne s'agit pas que d'un problème de santé et pointe la responsabilité de l'environnement dans le handicap.

Nous revoici à parler d'**intégration et inclusion**. Intégrer, c'est faire rentrer un élément extérieur. La personne est donc à priori un étranger, qu'il va falloir civiliser. Il est nécessaire de normaliser l'anormal. L'effort est du côté de celui qui accueille. L'inclusion répond aux considérations de l'OMS : le handicap est question d'environnement ; en aménageant celui-ci il est possible de limiter les conséquences. Il faut donner plus à ceux qui ont moins ; puisque l'on sait que chacun est différent c'est prévu, et donc accepté. Ce dernier point nous amène à une nouvelle définition de termes.

Singularité et particularité. Yves Bonny pense la particularité comme menant au général. Elle est prévue et normée. La singularité, elle, est par essence imprévisible. S'interroger sur la singularité ne permet pas de modéliser une façon de la gérer.

1.2) Historique des politiques intégratrices en France jusqu'à aujourd'hui.

En France l'instruction des enfants en situation de handicap remonte au XVIII^{ème} siècle, avec les premiers essais de l'Abbé de l'Epée et Valentin Haüy. Mais les rares privilégiés qui y accèdent sont alors confinés dans des instituts, loin des regards ou bêtes de cirque, à l'instar de Victor l'enfant sauvage. C'est une période dite de prise en charge ségrégative.

Deux siècles après le handicap est géré médicalement. La personne est inadaptée, à réparer donc. Cette vision est interrogée au sortir des deux grandes guerres, avec leurs lots de mutilés et les avancées de la médecine et des prothèses. Comment repenser l'accueil ? Les choses font leur chemin et en 1975 sous l'égide de Simone Veil est adoptée une première loi. Si incomplète soit-elle elle pose que l'enfant handicapé doit être accueilli si possible dans le système ordinaire. De son côté, la philosophe britannique Mary Warnock parle pour la première fois d'enfants à besoins éducatifs particuliers, démedicalisant la question des troubles de l'apprentissage.

Les choses basculent peu à peu vers l'école inclusive. D'après les écrits de Mary Warnock la Déclaration de Salamanque, en 1994, pose que ce n'est pas à l'individu mais bel et bien à l'environnement de s'adapter, et que ce souci de l'inclusion n'est pas que la question des enfants en situation de handicap. Les pays européens n'en font pas la même lecture et différents systèmes se confrontent. En 2005 en France est promulguée par dix-sept ministères la loi sur l'autonomie des personnes en situation de handicap. Sur le papier donc le handicap s'inscrit dans une prise en compte globale et est défini en fonction des limitations avec l'environnement. L'ONU en 2006 renforcera cette préconisation de l'école inclusive.

1.3) Depuis 2005, où en sommes-nous ?

Tout d'abord, nous parlerons ici des enfants en situation de handicap dans le milieu ordinaire. Il peut s'agir d'élèves en ULIS ou en classes ordinaires, avec ou sans AVS. Depuis 2011 les chiffres fournis par l'Éducation Nationale ne prennent en compte que les élèves reconnus par la MDPH comme en situation de handicap. Si en 2018 on comptait soixante-six mille enfants en situation de handicap scolarisés de nombreux autres n'ont pas pu rentrer : plus de huit cents élèves sans AVS restent sur le pas de la porte cette même année. Entre volonté affichée et réalités du terrain, qu'en est-il ?

Une résistance due notamment à un manque de formation et d'accompagnement. Beaucoup alors essaient de bricoler dans leur coin, de chercher des solutions à court terme le plus souvent. Iels se sentent impuissants et sont montrés du doigt comme excluants. Il serait alors intéressant de se demander quelles répercussions cela aura quant à l'accueil d'un enfant.

Un autre curseur à questionner. Il est dit que la scolarisation des enfants en situation de handicap explosent, et à en croire les chiffres les écoles en seraient submergées. La première raison est une ouverture, quoique tendant à se refermer, aux champs des troubles de l'apprentissage et du comportement. Mais aussi des enfants suivis une grande partie du temps en établissements médicaux-sociaux et scolarisés quelques heures, en inclusion. Ce qui suffit à les comptabiliser comme scolarisés régulièrement. Ne pas perdre non plus que ce sont des chiffres globaux, mais qu'ils diminuent drastiquement au fur et à mesure des années. Et en fonction bien évidemment des milieux sociaux.

Ce rapide état des lieux pointe les difficultés que rencontrent les enfants en situation de handicap. Pour autant leur particularité est prise en compte, de l'ordre du connu et calculable. Si leur prise en charge est déjà calamiteuse, qu'en est-il de tous ces élèves singuliers. Qu'est-ce que considérer le sujet ? Quels en sont les enjeux et les problématiques ?

II – Problématiques et enjeux de l'accueil de chaque enfant

II.1) Un obstacle majeur : reconnaître la singularité au-delà de la question des handicaps visibles.

Se centrer sur la question de l'accueil des seuls enfants reconnus en situation de handicap n'est-ce pas nier la subjectivité de chacun ? En effet, selon le positivisme des sciences dures et sociales, tout dysfonctionnement est vécu comme une diversification de cas particuliers. Le DMS se charge donc de ré-actualiser toute expression durable d'une singularité.

Mais pourquoi avoir aussi peur de la singularité ? Selon J.Oury la psychiatrie se structure à partir du psychotique. Pour entendre le sujet le praticien n'est pas que pratiquant. Il faut programmer le hasard, c'est-à-dire abdiquer sur tout protocole à priori. Il est nécessaire de développer la patience active et « le droit à la connerie » ; se laisser suivre une voie qui pourrait ne mener nulle part. Pour assurer ce droit il faut une confiance absolue en le milieu, et donc le rendre autonome et institutionnalisé. Ce qui amène à la logique du vague, développée par C.S Peirce. Le raisonnement général prend chaque fait comme cas particulier qui illustre une loi générale. Que faire alors de ce qui ne rentre pas dans ce cadre ? Là où d'autres pourraient être tentés par la logique inductive – ou la généralisation par un ensemble de cas - Peirce met en garde : ce ne serait selon lui qu'une expérience sensible d'une loi générale. Il propose donc d'agir par abduction : c'est à dire l'ouverture d'esprit pour accepter ce qui vient et qui ne rentre pas dans une catégorie. Ni une ni zéro, aller à l'essai. Il apparaît donc que l'expression de la singularité est difficilement compatible avec un milieu voulu homogène, calculable et contrôlable.

II.2) Inclusion scolaire ou école inclusive ?

Relisant la circulaire de 2013 il est intéressant de noter qu'elle parle bien d'inclusion scolaire et non d'école inclusive. L'inclusion scolaire pourrait être synonyme de ce concept méritocratique d'égalité des chances. On donne plus à ceux qui ont moins. Tout le monde a donc les cartes en main pour réussir. Mais ... Que fait-on de ceux qui échouent ? Ceux qui ne parviennent pas à suivre les règles du jeu ?

Maintenant, arrêtons-nous un instant sur l'idée de refondation de l'école de la République. En premier lieu, de quelle école parlons-nous ? Durkheim n'hésite pas à faire remonter la forme scolaire actuelle au XVI et sa mission de civiliser le paysan. Il fallait donc lui faire vivre une coupure avec son milieu ordinaire. Bien qu'assouplie cette idée perdure et aujourd'hui encore symboliquement ou plus ouvertement le milieu d'origine de l'enfant est à combattre. Une image qui n'est pas sans rappeler l'école-caserne contre laquelle s'érigèrent de grands pédagogues de ce début de siècle, luttant au contraire pour une école vivante. A la suite de Durkheim il semblerait que la

solution envisageable soit de s'inspirer de l'école de Condorcet, basée sur une compréhension des principes et non la soumission aveugle.

D'autre part, réfléchissons un instant à la distinction entre nouveau et neuf. La nouveauté est une succession temporelle, une figure chronologique de la généralité, C'est une évidence, nécessaire et permanente. Le neuf en revanche est une rupture qui mène à une déstabilisation, un trouble nécessaire pour une future réorganisation, dont on ne peut prévoir à l'avance ce qui sortira. Pour le repérer, il est nécessaire de rester attentif au ridicule, à ce qui vient sans fracas.

Il semblerait donc que cette refondation soit une tentative d'aménagement d'une forme hostile justement à l'inclusion et l'accueil de la singularité. Et si nous allions voir du côté de ceux qui refusent l'école caserne et continuent d'expérimenter ?

III – La classe Calandreta et la singularité

III.1) la classe coopérative et Calandreta

Les Calandretas sont des écoles associatives promouvant l'occitan et basé sur les techniques Freinet et la pédagogie Institutionnelle. Pour assurer une cohérence entre les écoles, et donc les associations, le mouvement a adopté une charte. En voici les cinq principaux points : sortir du monolinguisme en s'appuyant sur l'immersion précoce et éveiller au plurilinguisme sans tomber dans une juxtaposition de langues. En termes d'enseignement cela suppose de tisser avec les environnements, s'ancrer dans le local et apprendre d'une manière active. C'est-à-dire selon les techniques Freinet ou les outils développés par la pédagogie institutionnelle. Ce qui devrait conduire à accueillir la langue du sujet ; préférant les efforts aux résultats. Ce cadre, s'il est issu de nombreuses années d'allers-retours entre la théorie et la pratique, doit être pris pour ce qu'il est : une ambition, un objectif à atteindre et non la réalité. Selon les classes, les écoles, le projet prend forme de telle ou telle manière.

A propos de cadre, il me semble nécessaire de présenter brièvement l'école et la classe. Nous sommes à Alès, sous-préfecture du Gard et ville sinistrée, parmi les plus pauvres de France. L'école est dans le quartier de Rochebelle, ancien quartier minier et aujourd'hui encore en REP+. Ici, il y a mixité sociale, chacun ayant ses raisons de venir ; langue, pédagogie, hasard ou pour échapper à ailleurs. Il y a deux classes, l'une de maternelle et les primaires, accueillant cette année une quarantaine d'enfants. Dans la classe, ils sont du CP au CM2, incluant régulièrement les grandes sections. J'y suis arrivé en septembre, prenant le relais d'une collègue sans formation ni langue occitane. Avec moi, treize élèves rejoignent la classe, dont trois au cours de l'année, et deux départs. Un nombre important d'enfants sont *différents* : dys, TDA/H, HPI, TSA, retard intellectuel, troubles du comportement ou en phobie scolaire. Certain.e.s cumulent les difficultés, dont sociales. Dès ce début d'année il m'est évident, sans même avoir les étiquettes pour chacun, que je dois proposer une classe qui permette à chaque enfant de se sentir à sa place, sans me faire enseignant spécialisé.

III.2) l'expression du sujet en Calandreta

Je n'ai pu résumer ici les micro-monographies mais reste à disposition pour expliciter mes propos.

Trois premières institutions permettant d'accueillir la parole : le quoi de neuf ?, le texte libre et le bilan de fin de journée. Le Quoi de neuf ? c'est l'occasion de raconter ce qui s'est passé mais aussi d'écouter comment le narrateur l'a vécu. Accepter les choses récurrentes, inintéressantes à première vue, noter et peu à peu tirer les ficelles. Le bilan de fin de journée permet de prendre la température de la classe en quelques minutes. Le texte libre permet de tomber dans l'écriture pour

communiquer, et non pour noircir des lignes. C'est aussi et avant tout un moment de partage et d'accueil par le groupe de ces paroles.

Les ceintures. Au cœur de ma manière de faire classe ces épreuves sont passées quand ils se sentent prêts. Chaque domaine est évalué par une ceinture, ce qui permet de ne pas être mis sur le ban comme mauvais élève : il y en aura toujours un où l'élève s'investira davantage. J'ai choisi de profiter de cette occasion quasiment unique de classe CP-CM2 pour faire sauter les barrières entre les classes. De leur côté du moins. Ils ne travaillent que par groupes de compétences, en fonction d'où ils en sont dans leurs apprentissages. Élèves de CE et CM peuvent parfaitement suivre les mêmes notions, avec les mêmes exigences, si leurs acquisitions sont du même ordre. Personne n'est mis en échec en fonction de compétences attendues pour son âge.

III.3) la classe coopérative, bâtie par et pour chacun

Comme le montrent certains témoignages entendre et accueillir la parole de l'enfant n'est pas toujours suffisant. Comment alors bâtir la classe et lui donner une culture commune ?

Nous parlerons d'abord du conseil et des équipes de vie. Le conseil, si l'adulte garde son droit de veto comme responsable de la classe, est un lieu, et le seul, de décision. Tout le monde y a la même place. Il permet de réguler, proposer et interroger la vie de la classe ou de l'école et est une première expérience de différer la résolution des problèmes. Les équipes sont choisies par les enfants, en fonction des affinités et possibilités d'entraide. Ils désignent un responsable d'équipe, qui aura l'œil sur l'équipe et pourra aider ou recentrer. Ces choix d'équipe se révèlent de précieux révélateurs sur les relations dans la classe.

Voici pour l'articulation de la classe. Mais qu'en est-il du squelette de la classe ? Comment instaurer une culture de classe ?

La première chose qui me vient, c'est le rapport aux langues. En même temps que moi, ou plus tard, quatorze élèves sont entraînés dans ce bain. Et si parler occitan pourrait sembler une évidence en entrant en Calandreta, repensons que nous sommes un mouvement et que pour rester en mouvement il est nécessaire de rester dans la non-évidence. La langue doit donc être institution parmi d'autres, langue de pouvoir, puisque langue des institutions, et de passation. C'est aussi une langue d'accueil : celui qui n'en parle pas un mot sera écouté en occitan au Quoi de neuf ?; il aura à cœur de se l'approprier. C'est donc, ce devrait être, une langue de désir.

Pour conclure. Ce mémoire ne fait qu'aborder de loin la question de l'accueil du sujet mais aura eu le mérite de soulever nombre d'interrogations. Il m'aura aussi permis de réaliser que, si les efforts ne sont pas partagés, l'espoir est permis. De nombreux.ses enseignant.e.s expérimentent chaque jour, et donnent la parole à ceux qui ne l'ont pas. A la marge mais bien là. Pour cela, une nécessité : faire équipe, ne pas avancer seul.e.

Un petit mot enfin pour ouvrir vers de nouvelles réflexions ; et si l'enseignant devait apprendre non pas à transmettre mais à écouter et observer ? D'autre part, quoi que j'aie l'intime conviction que les deux chemins finissent par se croiser, je souhaiterais creuser ce *sortir de la classe* et faire lien avec les environnements.