

# Pour une École inclusive

MAGDALENA KOHOUT-DIAZ

Professeure des universités en Sciences de l'éducation



**D**epuis plus d'un an, la réflexion du gouvernement français en faveur d'une école inclusive se poursuit à travers la définition d'objectifs généraux ciblés, notamment en direction des personnels d'encadrement et des enseignants. Cette perspective d'ensemble doit être resituée au regard des enjeux de la mutation inclusive globale de l'éducation à l'échelle mondiale.

En effet, l'éducation inclusive ne concerne pas seulement l'école mais invite à une transformation en profondeur des systèmes éducatifs face aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle.

## PRATIQUES PROFESSIONNELLES INCLUSIVES : DIVERSITÉ ET COMMUNAUTÉS ÉDUCATIVES

Nous allons réfléchir à cette thématique en trois temps. J'évoquerai d'abord l'éducation inclusive comme élément d'une rhétorique, en insistant sur le fait que la notion d'éducation inclusive – je ne parle pas d'école inclusive, mais d'un concept plus global – est une notion mondiale. Elle est portée par l'UNESCO depuis les années de son émergence en Italie et en Grande-Bretagne notamment, approximativement dans les années 1970, et elle a été formée à l'échelle internationale dans les années 1990, par la *Déclaration de Salamanca* en 1994.

Nous verrons que l'éducation inclusive est, de ce point de vue, à la fois une ambition d'éducation globale, mondiale, porteuse d'idéaux universalistes, ancrée dans la renaissance, mais aussi un processus paradoxal, inséparable des tensions qui animent les débats éducatifs de façon continue, entre le général, le particulier et le singulier, au sens hégélien des termes.

C'est précisément la déclinaison continue de ces aspects paradoxaux qui conduit à orienter la réflexion désormais plutôt

vers les notions d'accessibilité et d'ouverture à la diversité, et donc à promouvoir plutôt ces derniers concepts d'accessibilisation de l'éducation.

Dans un second temps, je vous proposerai de réfléchir à partir de quelques résultats de recherche internationaux dans une dizaine de pays en Europe et hors Europe.

Dans cette enquête, il apparaît notamment que la position des cadres, et avant tout celle des chefs d'établissement, n'est pas simple – vous le savez – puisqu'ils sont eux-mêmes concernés au premier plan par les paradoxes liés à l'éducation inclusive, notamment celui de la discrimination positive, sur laquelle je reviendrai.

Le troisième temps visera à définir de façon pragmatique, au-delà de l'aspect terminologique et théorique, ce que peut être un style d'encadrement et d'enseignement inclusif. Je m'efforcerai de définir quelques principes pour des gestes professionnels inclusifs, principes illustrés par une problématique et des enjeux de terrain.

## DE QUOI L'ÉDUCATION INCLUSIVE EST-ELLE LE NOM ?

Les travaux que je mène depuis une vingtaine d'années au sein de l'ESPE\* d'Aquitaine me conduisent à penser que l'éducation inclusive est ancrée dans des idéaux universalistes et donc dans des paradoxes.

Démarrons par un point historique, en resituant cet idéal d'une éducation inclusive, une éducation pour tous, dans les travaux de Jan Amos Komenský, dit Comenius, philosophe, théologien et pédagogue de la fin de la Renaissance. Du fait de son intérêt pour des principes iréniques, de paix universelle, a produit un ouvrage, *La Grande didactique*, dont le sous-titre est *Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. Voilà une définition de l'éducation inclusive qui date de la fin de la Renaissance. Comenius a fait de ce précurseur de l'éducation inclusive une discipline qu'il a appelée *Pampeadia*, c'est-à-dire l'art universel d'enseigner tout à tous. Cette *Pampeadia* était insérée dans un vaste ensemble philosophique, une somme philosophique de réforme générale de la conception du monde humain, dont les éléments centraux étaient l'universalisme, la fin des discriminations, l'humanisme, en vertu d'une centration sur l'homme en tant que microcosme au sein d'un macrocosme avec lequel il in-

“ *La Grande didactique, dont le sous-titre est Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous. [...] définition de l'éducation inclusive qui date de la fin de la Renaissance.* ”

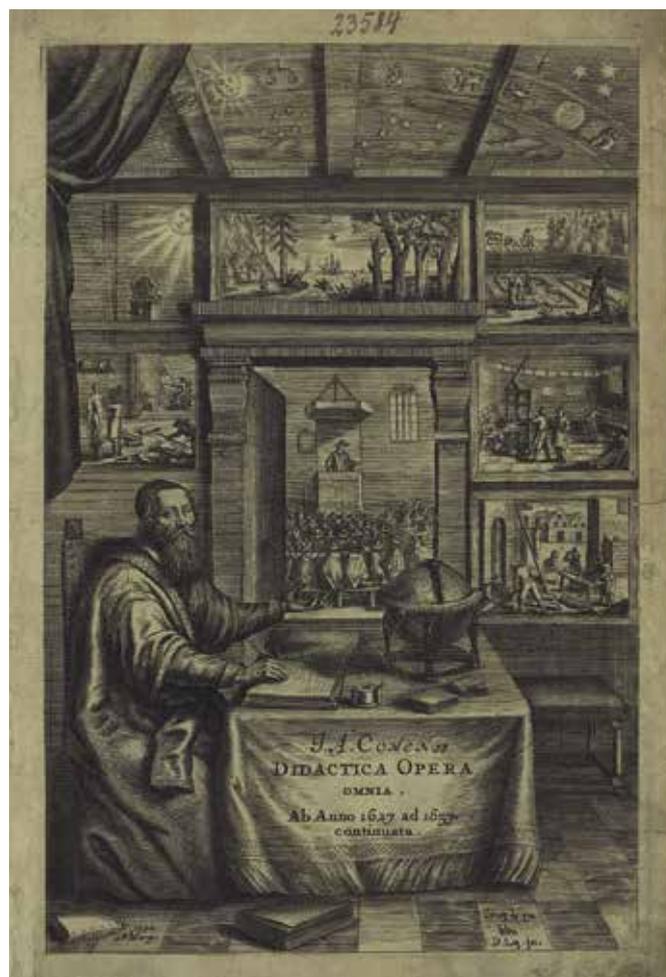
\* Écoles supérieures du professorat et de l'éducation devenues à la rentrée 2019 les INSPE (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation).

teragit, une expansion de la justice sociale dans un monde déchiré par la guerre de Trente Ans. Le concept le plus important qui tenait particulièrement à cœur au migrant qu'était Comenius était la citoyenneté mondiale, puisqu'il a fini sa vie en position d'exilé à Amsterdam. Il s'inscrivait ainsi dans une dynamique de forte promotion, notamment par la *Pampeadia*, d'une citoyenneté partagée partout dans le monde.

Au prix d'un grand saut dans le temps, de la Renaissance à 2018, je vous invite à lire un texte de huit pages sur l'éducation inclusive telle qu'elle est définie par l'UNESCO. La note conceptuelle du rapport global *Education Monitoring* de l'UNESCO reprend la définition formulée par le comité des droits des personnes handicapées en 2016. Son contenu reflète un paradoxe émergent typique de l'éducation inclusive. Il est indiqué : l'éducation inclusive vise à assurer de manière pleine et effective l'accessibilité, la participation, l'assiduité et la réussite de tous les élèves. La visée est universaliste. Après une césure, le texte se poursuit *et, plus particulièrement, de ceux qui, pour diverses raisons, vivent l'exclusion ou risquent de connaître la marginalisation*. Autrement dit, l'éducation inclusive est pour tous, mais plus particulièrement pour certains. Au moment où nous commençons à catégoriser, à isoler, à désigner un certain public, un certain groupe d'élèves ou de jeunes vulnérables dans le groupe de tous les élèves/enfants, alors l'abîme du paradoxe de la discrimination positive s'ouvre devant nous, avec les difficultés concrètes de mise en œuvre qu'elles impliquent.

C'est parce qu'au niveau transnational, ces difficultés liées à la discrimination positive de certains publics se rencontrent de façon pérenne et étendue que la rhétorique tend à évoluer de concepts normatifs vers des concepts non normatifs. Une confrontation apparaît entre les deux logiques normative et non normative. Quel que soit le modèle adopté, nous sommes interpellés, avec l'éducation inclusive, autour des questions de conformité à la norme.

Un certain nombre de termes sont associés aux terminologies non normatives que nous utilisons, à l'image des vulnérabilités, des besoins éducatifs particuliers – concept en perte de vitesse sur la scène internationale – ou encore des troubles de santé, y compris mentale, termes que nous utilisons de façon massive. À défaut d'une évolution en cours, nous assistons à une confrontation, à une tension entre ces deux champs conceptuels.



Portrait gravé de Comenius sur le frontispice du *Didactica Opera* - 1657

“ L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. ”

Le paradoxe de la discrimination positive s'illustre au travers d'une représentation issue du site de l'UNESCO de 2017. L'on peut y voir que l'éducation inclusive est définie par la négative, puisqu'il est indiqué qu'elle vise à combattre l'exclusion, puis par une définition positive : l'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation

de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Comme précédemment, le discours est axé plus particulièrement sur les groupes vulnérables et défavorisés, avant une nouvelle césure, accentuée par l'évocation de publics désignés : les enfants Roms, les enfants des rues, travailleurs, personnes handicapées, peuples autochtones, populations rurales... Nous nous trouvons face à une liste tragique à la Prévert. Pourquoi ces populations et pas d'autres ? Cette désignation est un stigmat.

L'éducation inclusive s'adresse-t-elle à tous ou bien à quelques-uns ? En effet, dès que nous catégorisons – comme cela figure

de façon éminente dans les travaux de Charles Gardou dès 2012 – dès que des nomenclatures ou des classifications apparaissent, nous discriminons. L'éducation n'est alors plus tout à fait inclusive au sens de « pour tous ».

Deuxième paradoxe, l'éducation inclusive est-elle homogénéisante? S'agit-il d'une approche globalisée, égale pour tous ou bien s'agit-il, dans l'éducation inclusive, de construire en équipe une pratique autour de chaque élève?

Troisième type de paradoxe, l'articulation entre la finalité et les moyens. Nous l'avons vu en ce qui concerne les finalités, nous sommes dans une forme de philosophie utopique humaniste, de citoyenneté mondiale et de démocratie, discours que soutient et alimente l'UNESCO depuis des années. La question concerne l'articulation entre cette finalité et les moyens, les pratiques dites du *New Management*, dénoncées par certains travaux comme des approches gestionnaires de la ressource humaine. Nous dénonçons de ce point de vue l'incohérence entre les pratiques du *New Management* et les visées universalistes de l'éducation inclusive.

### ÉTAT DES LIEUX DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE EN EUROPE

Il paraît intéressant de creuser davantage du côté de ces paradoxes. J'appuie mon propos sur un dossier codirigé avec Philippe Tremblay, professeur en sciences de l'éducation au Québec.

En synthèse, ce dossier fait apparaître trois axes de progression :

- ⊙ le premier autour de l'articulation entre l'éducation, la pédagogie et la santé;
- ⊙ le deuxième autour des politiques publiques;
- ⊙ le troisième autour de la culture d'établissement.

Dans leurs articles scientifiques, mes collègues chercheurs issus de 12 pays soulignent massivement la persistance des approches médicales et/ou psychologiques/psychiatriques, voire psychopathologiques, ou encore la qualification d'un handicap sévère, qui favorisent la ségrégation scolaire. Une publication de l'UNESCO de 2018 rejoint tout à fait ce constat : il existe des tendances communes dans la manière dont les inégalités structurelles sont renforcées dans tous les systèmes éducatifs. L'un des plus controversés est l'utilisation d'évaluations et de tests d'intelligence pour le dépistage, la sélection ou le placement d'apprenants dans des programmes éducatifs. Il est amplement prouvé que les minorités, comme les Roms en Europe centrale ou les garçons

afro-américains aux États-Unis, sont évaluées de manière disproportionnée avec les handicaps et sont par conséquent affectées à des placements en éducation spécialisée.

Prenons donc nos distances avec les terminologies médicales ou psycho médicales. Certes, le concept de *besoins éducatifs particuliers* a émergé notamment en 1978 avec le rapport Warnock sur les *Special Needs*, mais les chercheurs pointent aussi que, si cette notion permet de prendre des distances avec une stigmatisation d'inspiration médicale, elle est en réalité trop floue pour permettre l'élaboration d'aides expertes, adaptées à la situation. C'est pourquoi certains chercheurs observent une prise de distance avec la notion des besoins éducatifs particuliers, au profit d'une valorisation d'une terminologie de l'accessibilité, de l'accessibilisation, y compris pédagogique.

Selon mes collègues chercheurs, l'enseignement spécialisé apparaît comme un frein aux processus inclusifs, comme l'avait pointé en 2003 l'agence chargée de la prise en compte des personnes à besoins éducatifs particuliers, car tous les pays européens possédant un système d'enseignement spécialisé trop structuré et massif avaient alors du mal à démarrer la transition inclusive.

En 2003, des changements significatifs sont intervenus, sous la forme d'une désinstitutionalisation. Cependant, mes collègues soulignent que le démantèlement du secteur de l'enseignement spécialisé, comme a pu le connaître la Finlande, est également un frein. Les chercheurs roumains ou finlandais soulignent qu'avec la disparition des experts, l'enseignant spécialisé appelé en cas de situation difficile n'est qu'un maître surnuméraire intervenant en vertu du modèle « plus de maîtres que de classes ». Il s'agit d'un enseignant supplémentaire de soutien. Dans ce cas, l'aide apportée n'étant pas une aide experte, il s'ensuit une perte d'efficacité.

La culture de chaque établissement apparaît dans les textes des chercheurs. Deux points sont soulignés de façon récurrente. Le premier concerne l'absence ou le manque de travail partenarial entre les enseignants ordinaires et spécialisés dans les pays où il en existe encore. De façon plus globale, il est massivement souligné que le travail en équipe d'enseignants, mais aussi le travail inter catégoriel avec les partenaires de l'école inclusive ou de l'éducation inclusive, est insuffisant. C'est un point sur lequel insister, car il s'agit d'une voie de développement possible et importante. L'une des solutions réside dans la collaboration et la complémentarité coconstruite des différentes interventions.

“ L'enseignement spécialisé apparaît comme un frein aux processus inclusifs. ”



Le dernier point paradoxal relevé concerne l'engagement des établissements pour une éducation inclusive concrète. Certains chercheurs considèrent que les établissements sont relativement frileux à l'égard des élèves en situation de handicap. En cas d'engagement fort de certains établissements, alors ils doivent composer avec le risque de la labellisation.

“ Un bon climat scolaire est un climat scolaire inclusif. ”

En République tchèque, si un établissement décide d'accueillir des élèves Roms, il se retrouve étiqueté « école de Roms » et les autres parents décident de retirer leurs enfants pour les inscrire ailleurs. Il s'agit d'un point complexe. Si l'on « aime bien » les élèves dyslexiques, ou les élèves en fauteuil, qualifiés de « gentils », on ne veut pas des élèves atteints de troubles du comportement. Toutes les publications internationales pointent depuis 1999 l'étroite articulation entre les troubles du comportement et de nouveau l'ethnie Rom en Europe centrale, notamment en République tchèque. Vous comprenez dans quel sens souffle le vent de la discrimination.

### PRINCIPES D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT INCLUSIFS

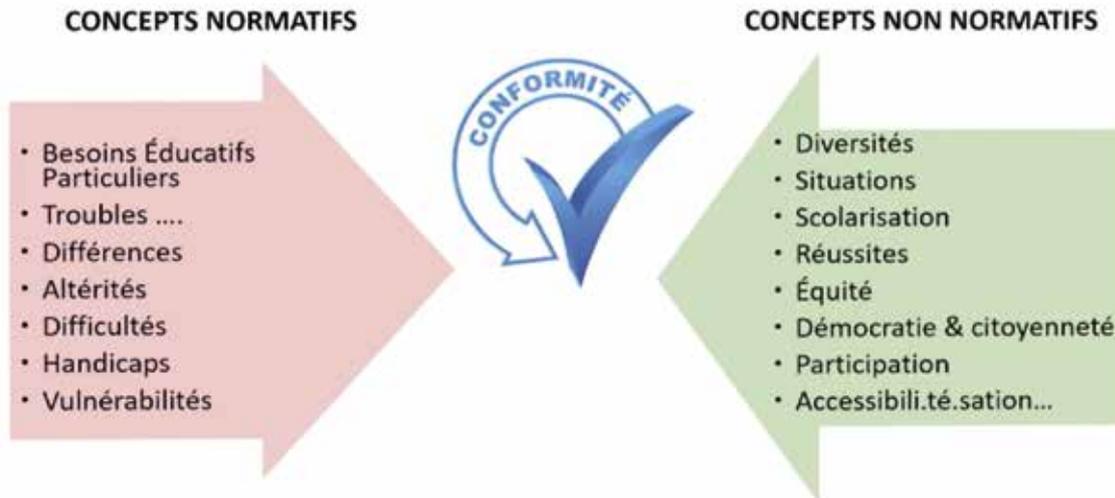
L'éducation inclusive, dont relève l'école inclusive, notamment française, est d'une grande complexité. Traditionnellement, après avoir montré les problèmes que met en évidence la recherche, on me demande que faire. Je vous propose quatre principes pour des gestes professionnels inclusifs.

Je m'appuierai sur un ouvrage que j'ai publié en 2018, dans la collection « Connaissance de la diversité », dirigée par Charles Gardoux, intitulé *L'éducation inclusive, un processus en cours*. En effet, c'est un processus en cours, et la France est très bien placée dans la mise en œuvre de ce processus.

Commençons à réfléchir à la mise en œuvre de l'école inclusive en termes de style professionnel inclusif. Pourquoi parler de style, considérant qu'il s'agit d'un très joli concept englobant la notion de gestion professionnelle, la notion de l'agir professionnel? Le style est une manière singulière, propre à chacun, de s'inscrire dans le général – ce qui est pour tous et/ou le particulier – ce qui est pour quelques-uns. Il ne s'agit pas d'homogénéiser les pratiques, surtout pas. Nous enseignons, nous coordonnons, nous animons avec ce que nous sommes plus qu'avec les compétences que nous avons. Le message passe avec ce que nous sommes.

Le style se traduit par des gestes. Par geste, j'entends une articulation entre un « principe », un « dire » et un « agir ». Les synergies parfois conflictuelles entre un principe, des valeurs, un dire et un agir, voilà ce qui définit mon style, et répond à la question de mon positionnement vis-à-vis de la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Le premier des quatre principes est que chaque professionnel, qu'il soit chef d'établissement, enseignant ou encore AVS, est appelé à devenir inclusif. Chaque enseignant sera appelé à devenir un enseignant inclusif. Il en va de même pour chaque chef d'établissement. Cela correspond à un choix politique et de société. Il revient au professionnel d'informer et d'engager une dynamique dans ce sens. Mes propos peuvent paraître excessivement banals, néanmoins, en tant que formatrice, je côtoie les enseignants depuis 20 ans, et ce n'est pas toujours ce que me rapportent les enseignants du terrain, ce n'est pas toujours ce qu'ils font sur le terrain ni ce qui se passe dans les établissements. Néanmoins, on peut observer d'autres pratiques que celles de l'éducation inclusive, une exclusion dans le spécialisé,



Les mots pour le dire : une transition en cours...

qui pousse à refuser certains élèves, un laisser-faire. Des enseignants rapportent des pratiques telles que celles de maîtres de stage recommandant d'isoler certains élèves au fond de la classe en cas d'inspection pour ne pas nuire à la séance du stagiaire. Il arrive qu'un tel conseil d'exclusion ou de « laisser-faire » soit donné.

Le fait que l'inclusion puisse entacher la réputation d'un établissement est observé ailleurs qu'en République tchèque. Ce qui est en jeu, c'est la construction d'une citoyenneté démocratique. Les travaux célèbres de Yuval Noah Harari nous rappellent que ce sont les fictions utopiques qui ont soudé l'humanité au cours de l'histoire. Ici, la fiction consiste à penser que même si je ne vis pas une situation dans laquelle mon enfant est un élève en situation de handicap, je suis prête à payer pour un autre parent dont l'enfant est handicapé. J'ai pris un long détour pour vous parler de solidarité citoyenne.

De façon plus pragmatique, pour l'Éducation nationale, un bon climat scolaire est un climat scolaire inclusif. Je rends hommage à ce titre à Éric Debarbieux qui a contribué de façon significative à la production de toute cette stratégie de climat scolaire.

Le deuxième principe est celui en vertu duquel un professionnel inclusif est un sujet interprète de la diversité. Ce principe peut paraître complexe, très théorique. Notre pensée, nos analyses doivent être à la hauteur de la complexité de nos terrains. Chaque professionnel est un sujet, selon l'idée mise en avant par Eirick Prairat. L'autorité est une affaire de *auctor*. Un sujet est l'*auctor*, l'auteur d'un dire, d'un style, et c'est ce

qui fait son autorité. C'est le fait qu'il se positionne, qu'il assume une subjectivité, certes informé et formé, mais qu'il se positionne comme auteur de son dire, et auteur, il s'installe dans son style propre, déterminé, selon une volonté politique inclusive. Le professionnel est un interprète, pour lequel chaque situation appelle une interprétation de la part de l'*auctor* qu'il est. L'interprétation est culturellement, linguistiquement, historiquement située. La notion d'interprétation sous-tend qu'il n'existe pas de tableau de correspondance stricte entre des troubles et des réponses pédagogiques. Les enseignants débutants ou en formation aspirent à un tableau de deux colonnes associant à

chaque problème de l'élève la réponse pédagogique appropriée. Or, c'est précisément en se confrontant au terrain, en situant la difficulté que l'on peut produire une réponse adaptée. Dans ce rôle d'interprète de la situation, la subjectivité est engagée.

Nous sommes interprètes de la diversité concrète, et non d'une diversité calquée sur le manuel diagnostique et statistique de la santé mentale. Le réel est infiniment plus complexe, nous échappe toujours pour une part, et requiert notre effort d'interprétation.

Voilà ce que je m'efforce de formaliser sous la notion de « sujet interprète de la diversité » qui est une diversité bigarrée du réel. Il y a toujours un nouveau cas, celui qui n'était pas prévu. Attention à ne pas considérer que ce cas s'est déjà produit, à ne jamais considérer que « c'est la même chose ». Ce n'est jamais la même chose pour peu qu'on y regarde en détail.

“ *Inventer, c'est laisser advenir le nouveau.* ”

Associer une action à un type de conduite, en collant l'étiquette de la dyslexie ou d'une autre difficulté, est une annonce d'inefficience pour le professionnel.

Il existe tout un éventail de dispositifs, PPRE, PPS, PAP\*, et d'autres qui sont à inventer, propres au terrain et au contexte, qui sont des déclinaisons du rôle du professeur principal, du conseil de classe, des relations avec les parents et les différents partenaires locaux.

Troisième principe, articulé aux deux précédents, celui selon lequel un professionnel inclusif possède un nouveau rapport à l'expérience concrète. L'éducation inclusive est étroitement liée à la mise en œuvre de l'invention continuée au jour le jour et à la capacité d'accepter l'incertitude, le doute, l'inquiétude, qui sont nécessairement liés à la survenue du nouveau. Inventer, c'est laisser advenir le nouveau. Cependant, avant que le nouveau et l'innovant adviennent, une difficulté survient, et avec elle un moment d'inquiétude, de doute, de tâtonnement. Il est important de le rappeler et d'accueillir avec bienveillance ces moments d'inquiétude et d'incertitude vis-à-vis de la conduite à tenir. C'est finalement la promesse d'une possibilité d'innover, d'inventer, de « bricoler » au sens noble du terme, et donc le signe d'une éducation inclusive en cours. Cette position est celle du praticien chercheur, qui se positionne non pas en apportant des réponses toutes faites, non pas comme détenteur de réponses, mais qui incarne une autre forme d'autorité, très souvent soulignée par les travaux américains sur le management et le leadership. Les Américains soulignent cette ouverture à l'innovation, ce nouveau rapport au management et aux équipes incluant l'incertitude que j'évoque, d'où la notion de chercheur. C'est l'étonnement, le doute qui initie la recherche du nouveau. À l'opposé des préjugés, il existe une position rigide d'applicationnisme, qui est le plus grand danger auquel l'éducation inclusive est confrontée, que je n'illustre pas. Un autre phénomène est celui de l'insularité, c'est-à-dire une certaine difficulté dans les relations partenariales intercatégorielles.

Le quatrième principe est le suivant. Un professionnel inclusif accomplit un travail continué sur sa fonction d'interprète. C'est une demande qui apparaît de façon massive chez tous les professionnels qui consiste à coconstruire la dimension multifactorielle de toutes les situations éducatives. Pour construire un style inclusif, j'ai produit une formule. L'autorité se donne et ne se prend pas, parce qu'elle repose sur la confiance. L'autorité est le fait, par exemple, qu'une assemblée se tienne silencieuse pendant que l'auctor s'exprime. Il faut remercier le public pour cette confiance et cette auto-

rité donnée à celui qui s'exprime. Penser que l'autorité se prend, c'est confondre l'autorité et un rapport de pouvoir, ou à l'extrême un rapport de force.

Pour conclure, je vous propose une citation d'Éric Debarbieux datant de 2003. Il écrivait à l'époque « *on ne peut se complaire dans la délectation morose d'une décadence généralisée. Si l'État ne doit pas abdiquer de son rôle,*

*les acteurs de l'école ne sont pas impuissants* ». Il nous envoie un message d'encouragement, que je souhaite vous adresser à mon tour, notamment autour de la parution récente, en décembre 2018, d'un guide d'évaluation pour une école inclusive, intitulé *Qualinclus*, sur lequel des travaux devront être menés et qui devra être expérimenté. Néanmoins, je pense qu'il prend de façon presque certaine la bonne direction, parce qu'il met en avant des stratégies pédagogiques pour mettre en œuvre une école et une éducation inclusives.



Couverture du guide d'auto-évaluation pour une école inclusive - MEN - 2018



[Re]voir > [bit.ly/ecole-inclusive-19](https://bit.ly/ecole-inclusive-19)

## POUR ALLER PLUS LOIN

### L'éducation inclusive, un processus en cours

L'éducation inclusive est une notion qui interroge. Mondialisée au cours des années 1990, elle semble pourtant aujourd'hui encore émergente au plan des politiques publiques en France, notamment avec la création en février 2017 du CAPPEI (Certificat aux pratiques professionnelles à l'éducation inclusive). Quels sont les enjeux de son déploiement ?

L'éducation inclusive est un processus d'ouverture à la diversité culturelle par l'éducation, qui concerne la sphère scolaire mais également d'autres secteurs de la vie publique (santé, politique, justice...). L'ouvrage éclaire les problématiques fondamentales inhérentes à son développement à partir d'exemples singuliers. De niveau scientifique et à l'écoute de l'expérience internationale, l'ouvrage peut être considéré comme un outil pour la formation professionnelle initiale et continue des enseignants, amenés à s'orienter



aujourd'hui dans le champ complexe de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Avec des convictions fortes et étayées sur la recherche, l'auteure y défend le droit de tous à une éducation de qualité, pour en finir avec toute forme de discrimination scolaire et favoriser la cohésion sociale.

**Magdalena Kohout-Díaz**  
Éditions Érès, *Connaissances de la diversité* - Avril 2018

\* PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative, PPS : Projet personnalisé de scolarisation pour les élèves, PAP : Plan d'accompagnement personnalisé

Les grands principes  
La loi de 2013



La Loi de refondation de l'école de 2013 : principe d'inclusion scolaire/reconnaissance et formation des accompagnants/développement du numérique/plans d'accompagnement/coopération avec le médico-social

Que disent les textes?

En février 2019, suite à l'adoption par l'Assemblée nationale d'un amendement, l'éducation inclusive fait désormais partie des missions officielles de l'enseignement français à l'étranger et des critères d'homologation. Cela signifie que des dispositions réglementaires imposeront aux opérateurs comme l'AEFE et la Mlf de s'assurer du respect de ce principe dans l'ensemble des établissements homologués du réseau de l'EFE.

La loi de 2005 : droit à la compensation : scolarité/emploi/accessibilité/Mdph



Les nécessaires conditions matérielles : quel financement ?

En cas de suspicion de trouble d'apprentissage en cours de scolarité

- ✓ Convaincre les parents.
- ✓ Faire poser un diagnostic par un professionnel.
- ✓ À défaut de faire au mieux grâce aux ressources de l'établissement et essayer plusieurs formes d'aménagements afin de trouver ce qui fonctionne le mieux.

Poser un diagnostic

ACCUEILLIR L'ÉLÈVE

Il est souhaitable de rechercher une triangulation avec un organisme, une ressource qui peut accompagner la famille et l'établissement dans la prise en charge de l'enfant. Exemple au lycée Verdun (Beyrouth, Liban) :

Les aménagements Adapter les examens



« Nous avons complètement réorganisé la médecine scolaire au sein de l'établissement. La médecine est présente dans l'établissement sur des créneaux réguliers. Elle assure le lien entre les infirmières, les partenaires médicaux et paramédicaux extérieurs et les enseignants. Elle est aussi présente pour les équipes pédagogiques lorsque cela est nécessaire. De plus, le médecin de l'ambassade assure la notification des aménagements pour les examens officiels. »

ACCOMPAGNER L'ÉLÈVE

Organiser des réunions (équipes éducatives) pour déterminer l'accompagnement éventuel et reproduire le schéma des ESS

Mettre en place les structures d'accompagnement

À l'étranger, la difficulté est plurielle : L'établissement est le centre de régulation : pour le diagnostic, l'adaptation pédagogique, la gestion et parfois le recrutement des accompagnants, la formation ou le pilotage de la formation pour les enseignants.

Scolarisation des élèves à besoins particuliers à l'étranger



Quelle formation ont-ils reçue autre que la différenciation ? Quelles procédures d'accompagnement au niveau de l'établissement ?

Former les enseignants

ÉLABORER  
UN TRAVAIL  
D'ÉQUIPE

Réussir l'inclusion

Une inclusion réussie dépend de la concertation continue entre les acteurs (élèves, parents, professeurs, partenaires extérieurs [orthophonistes, rééducateurs, psychologues, médecins, ...]), administration éventuelle [MDPH, médecin de l'ambassade, commission *ad hoc*, ...]  
Une capacité d'adaptation collective

Une culture d'établissement basée sur l'accueil des élèves dans leur diversité favorise et accompagne les évolutions dans ce domaine.

La nécessité d'une prise de conscience collective est réelle, la réflexion doit se poser au cœur de l'établissement et englober toute la communauté éducative, pour déplacer le curseur de l'enseignant seul dans sa classe, face à une situation qui au lieu d'être un problème, doit devenir une richesse pour tous.

# Pour une école inclusive dans un lycée français à l'étranger



Aider à l'inscription  
Parcoursup

ORIENTER  
L'ÉLÈVE

Réussir le parcours  
de l'élève

Des solutions d'accompagnement pour la mise en place d'un projet personnalisé (quelles structures relais, voire d'orientation, quelles limites pour l'établissement?)

L'inclusion est une difficulté pour les enseignants mais se révèle rapidement être d'une grande richesse pour le fonctionnement des classes.

Les élèves concernés sont tous très bien intégrés et profitent pleinement de leur scolarité à l'école.

Certaines familles font le choix de l'école française principalement car elles savent que leur enfant sera accepté quelles que soient ses difficultés.



**C'est quoi DYS, TDA, HP? Je n'ai pas la notice ...**

**ATELIER ANIMÉ PAR**

Isabelle Lefèvre Vallée, sophrologue

**RESTITUTION PAR**

Xavier Knowles, directeur primaire (lycée franco-libanais Mlf Nahr-Ibrahim – Al Maayssra Jounieh, Liban)

Xavier Laviéville, proviseur (école française Danielle-Mitterrand, Erbil, Kurdistan d'Irak)

Stéphane Divay, directeur primaire (lycée français international Jean-Charcot, El jadida, Maroc)

**Un bref survol de ce que vivent ces enfants dys**

Confusions auditives ou phonétiques, inversion/fusion/segmentation/lecture lente, hésitante/adjonctions/substitution/omissions/de la contamination...

**Mais aussi un balayage sur ce que sont ces dys**

La **dyslexie** est un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe...). C'est un trouble neurologique.

La dyspraxie et la dysgraphie... de la famille des « dys ». C'est un dysfonctionnement cérébral qui touche la praxie, le geste. C'est un trouble durable et persistant dans l'acquisition ou l'exécution de l'écriture. Trouble fonctionnel « La maladresse pathologique ».

L'accueil et l'accompagnement par la sophrologie, ce qu'il faut savoir pour accueillir et accompagner ces enfants, chacun d'entre eux.

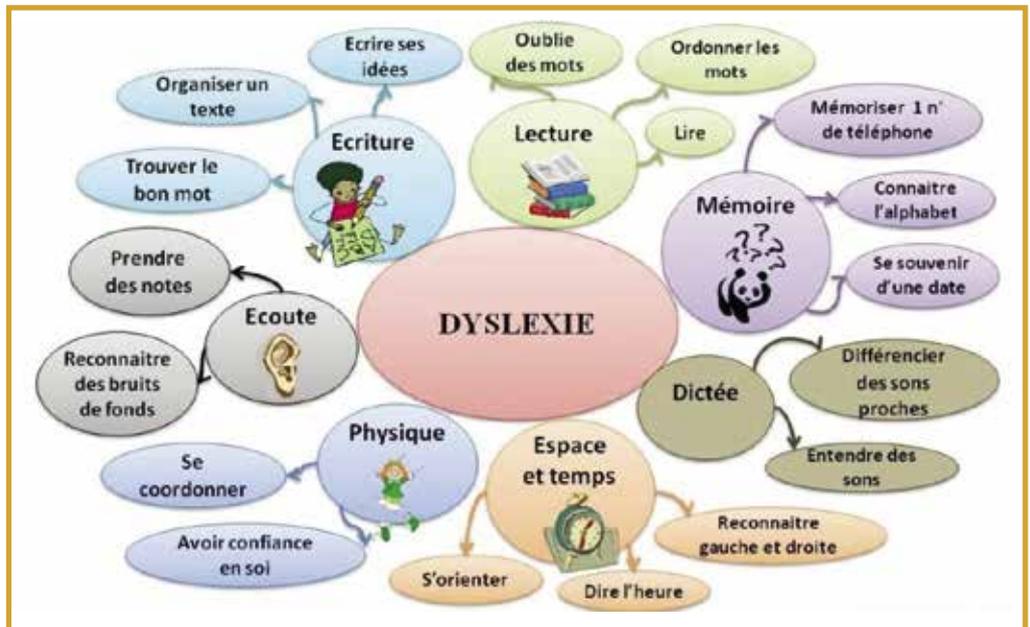
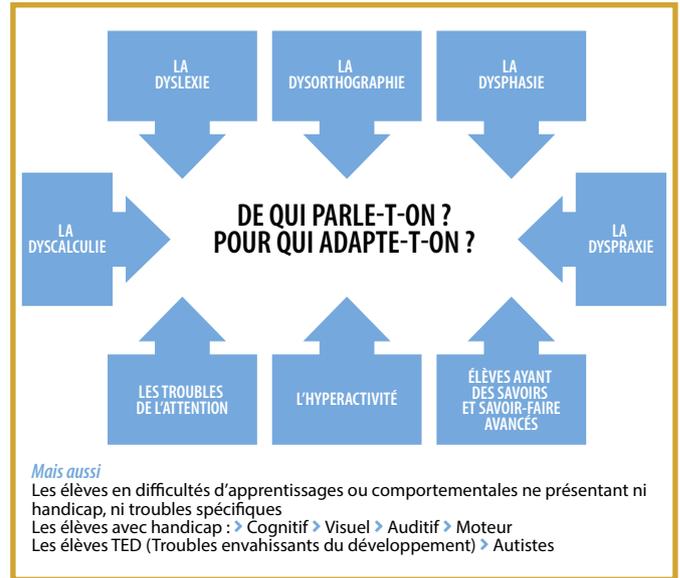
Jouer sur les éléments créatifs, les éléments affectifs, les éléments cognitifs et les éléments comportementaux.

Avec quelques réponses sophro et logiques, des protocoles à construire à la demande :

- ⊙ Protocole de conscience de son corps.
- ⊙ Protocole d'estime de soi.
- ⊙ Protocole de gestion du stress et de l'anxiété.
- ⊙ Protocole pour renforcer ses capacités à l'effort.
- ⊙ Protocole de concentration.

Avoir pour objectif de bâtir une culture d'établissement avec :

- ⊙ Le bien-être de l'enfant.
- ⊙ Le bien-être de l'enseignant.
- ⊙ Le bien-être des équipes éducatives.



Les DYS : les difficultés rencontrées