



INTERVIEW DE SERGE THOMAZET

AGOEER

ASSOCIATION GÉNEVOISE
DES ORGANISMES D'ÉDUCATION,
D'ENSEIGNEMENT ET DE RÉINSERTION

INTERVIEW DE SERGE THOMAZET

MAÎTRE DE CONFÉRENCES,
UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL,
CLERMONT FERRAND

GENÈVE, LE 21 SEPTEMBRE 2016



■ Marina Vaucher

Lors de votre intervention à la Journée sur l'école inclusive, le 21 novembre 2015 à Genève, vous avez dit en substance ceci : un jour, de but en blanc, on dit aux enseignants qu'ils doivent désormais accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins spécifiques. Et on les laisse seuls, se débrouiller avec cela. Vous parlez d'ailleurs d'une forme de violence. Peut-on dire que l'école inclusive a été jusqu'ici imposée comme un concept incontestable, voire dogmatique ?

■ Serge Thomazet

En réalité, si on fait un petit tour du monde, on s'aperçoit que parmi les pays qui ont mis en place l'école inclusive, plutôt les pays du Nord, il y a deux écoles. Il y a une approche assez pragmatique, qui est notamment celle de la Scandinavie et aussi, dans une moindre mesure, celle de l'Angleterre, qui a travaillé à la transformation des pratiques. Ces pays se sont dit que l'école doit être en mesure d'accueillir tout le monde et ils ont réfléchi avec les professionnels pour faire évoluer les pratiques. Ce faisant, l'école est devenue plus inclusive. Dans le cas de la France, l'approche a été celle du droit. Donc pas une approche issue des pratiques, mais centrée sur le droit des personnes. Au départ, ce sont les personnes handicapées moteur qui se sont mobilisées. L'école inclusive n'est donc pas dogmatique mais idéologique. En France, par exemple, au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, lorsque Charles de Gaulle s'est fixé comme objectif de construire un système d'éducation spécialisée, il a confié les financements aux familles. Et ces familles ont souhaité des lieux protecteurs. 30 ans après, à la fin des années 1970, on se retrouve avec des familles qui changent de point de vue. Les paradigmes sont donc polarisés. Tout d'un coup, on passe d'un paradigme de la protection à celui de la participation. On se retrouve avec des lois du possible ou du raisonnable : l'intégration à tout prix.

Au début des années 2000, ces parents militants ne voient toujours pas leur enfant à l'école. Ce qui change à ce moment-là est le poids des organismes internationaux. Avant, les pays avaient leurs lois et éventuellement contribuaient à l'international. Maintenant, les tutelles internationales s'imposent. Un exemple en est la Convention pour les Droits de la Personne Handicapée (CDPH), que beaucoup de pays ratifient. Tout ça à la demande expresse des familles ! On se retrouve en France en 2005 avec, comme dans la plupart des pays du monde, une loi très violente qui dit : « droit à l'école ». Et des familles qui disent à l'école : « vous devez vous débrouiller pour que mon enfant soit à l'école et qu'il y soit bien ». C'est d'une grande violence pour les enseignants et les professionnels.

■ Marina Vaucher

Vous dites encore que l'école inclusive ne se limite pas à l'inclusion, que l'objectif n'est pas simplement d'accueillir encore plus d'enfants dans les classes ordinaires.

■ Serge Thomazet

L'intégration consistait à mettre un enfant dans une école ordinaire, mais sans changer cette école. Cela revient à ne considérer que les compensations : que va-t-on mettre en place pour que l'enfant s'adapte à l'école ? Lorsqu'un enfant est en chaise roulante, si on a fait l'effort de mettre des plans inclinés, il va pouvoir fonctionner normalement.

Jusqu'à présent, ce sont très majoritairement ces enfants-là qui venaient à l'école. La compensation suffisait. Or aujourd'hui, on se retrouve avec des enfants qui ont des problèmes beaucoup plus complexes, comme du retard mental, de l'autisme, des troubles envahissants du développement etc. Il est inconcevable de leur donner une place dans l'école telle qu'elle est. Que peut faire l'enseignant ? Je ne le sais pas.

Nous sommes obligés de passer à des logiques d'école inclusive et c'est un changement d'organisation, structurel de l'école. On commence par se dire qu'on accueille tous les enfants du quartier, et puis on réfléchit à comment réorganiser l'école.

Il y a des situations complexes : dans le cas de certains troubles du spectre autistique, par exemple, même la récréation peut devenir un calvaire. Il n'empêche que le droit est posé : ces enfants ont le droit d'aller à l'école. S'ils ne peuvent pas aller en récréation, il va bien falloir aménager des espaces protégés. Le fait que ces jeunes aillent dans la même enceinte que les autres enfants change tout pour les familles.

En France, il y a une pression très forte à l'inclusion. C'est un mot que je déteste. C'est la participation forcée à la classe ordinaire.

On constate que les dispositifs d'accompagnement de l'école inclusive sont devenus de plus en plus complexes : non seulement tous les enfants doivent aller à l'école ordinaire, mais en plus ils doivent être capables de suivre. Finalement, on va aboutir à une école inclusive qui sera moins inclusive que du temps de l'intégration. On se trouve devant un vrai problème. Les parents des autres enfants prennent peur, des enfants se font agresser etc.

En effet, l'école inclusive, ça n'est pas ça. L'école inclusive c'est une école qui est en milieu ordinaire et qui répond au besoin de chaque enfant.

« NOUS SOMMES OBLIGÉS DE PASSER À DES LOGIQUES D'ÉCOLE INCLUSIVE ET C'EST UN CHANGEMENT D'ORGANISATION, STRUCTUREL DE L'ÉCOLE. »

■ Pierre Coucourde

Ce que vous dites me touche très spécifiquement puisque je dirige une institution qui accueille des enfants polyhandicapés, donc avec des problèmes moteurs majeurs, des troubles cognitifs fondamentaux. Je m'interroge donc sur le type de dispositif qu'on pourrait mettre en place dans une école ordinaire pour un enfant polyhandicapé qui, ne nous mentons pas, suscite de la crainte chez les autres.

■ Serge Thomazet

Je peux vous parler de Lucia De Anna, qui est une grande spécialiste de l'inclusion en Italie. Elle avait montré à mes étudiants un film où des enfants de troisième année étaient avec un enfant polyhandicapé dans la classe. Ils travaillaient sur le corps, les postures, le toucher. L'enfant polyhandicapé avait une activité avec un gros ballon et les autres enfants lui faisaient percevoir des mouvements et des gestes. Là, tout le monde apprend. Tout le monde fait en fonction de ses besoins et on apprend à vivre ensemble. Il y a donc de belles réussites.

Et puis il y a des moments plus difficiles. Lorsque c'est le cas, chacun revient dans sa structure. L'Italie et le Canada ont pratiquement rebâti des établissements dans les écoles. Il y a certaines choses, comme la stimulation sensorielle, qu'on ne peut pas mettre en place dans la classe ordinaire. Il y a des enfants qui ont besoin de plus d'école et de plus de soins. Or, l'école inclusive mal pensée va donner moins d'école et moins de soins. Et là, c'est de la mise en danger.

En France, parmi les mouvements très actifs de l'école inclusive il y a une association qui s'appelle Trisomie France. C'est incroyable ce que les parents et les professionnels ont pu faire avec ces enfants. Il y a 10 ans, pas un seul enfant trisomique ne passait un diplôme professionnel. Aujourd'hui il y en a, et c'est même fréquent. En Espagne vous trouverez des personnes trisomiques qui ont un bac +5. Je ne sais pas dans quelle mesure on peut parler de violence dans la stimulation précoce. On fait des choses qui étaient inimaginables il n'y a pas si longtemps. Prenez l'autisme : en France nous sortons d'un période un peu sombre où il n'y avait pas d'éducation pour les enfants autistes. Maintenant il y en a et on voit bien qu'on arrive à obtenir des résultats incroyables.

■ Marina Vaucher

Vous avez pu recueillir des témoignages d'enseignants qui ont observé que le fait d'accueillir un élève handicapé, ou en grande difficulté, leur a permis de mieux prendre en compte les besoins des autres élèves.

L'école inclusive sera-t-elle à terme l'opportunité pour l'école ordinaire de devenir une école plus souple, moins normative, et plus ouverte aux besoins de tous les élèves ?

■ Serge Thomazet

Si on entend par école inclusive le projet de scolariser les élèves handicapés, il me semble qu'on a deux opportunités. La première est de construire une école plus ouverte sur la société. Ecole inclusive = société inclusive. Et on en a bien

besoin. La deuxième opportunité est de prendre à nouveau en compte ces 20-30% d'élèves qui ne sont pas handicapés, mais qui sont en marge et qui n'auront peut-être pas la chance d'être pris en considération. Pardonnez ma tendance polémique, mais force est de constater qu'on trouve dans l'école ordinaire des élèves qui ne sont pas handicapés, et dont on ne s'occupe plus, en tout cas en France. Des enfants issus de minorités culturelles, qui sont dans une grande difficulté sociale et en échec scolaire majeur. Les enseignants ne savent plus s'en occuper. Parce qu'ils sont pris par cette norme, par ces objectifs à atteindre. Ces élèves-là, on les a perdus. Avec l'école inclusive, s'occupant d'élèves en grande difficulté du fait de leur handicap, les enseignants peuvent à nouveau trouver des solutions pour ces autres élèves. Vous parlez de besoins éducatifs particuliers. C'est exactement ça. Dans l'école, le concept de handicap n'est pas très intéressant. Beaucoup d'élèves handicapés n'ont pas de besoins éducatifs particuliers. Ils fonctionnent à l'école sans que l'on mette en œuvre d'action particulière. Par contre, beaucoup d'enfants non-handicapés ont des besoins particuliers. Et beaucoup d'enfants non-handicapés partagent les mêmes besoins particuliers. Ils ont besoin de temps, d'attention, besoin d'adaptation.

Donc, il faut repenser l'organisation scolaire dans son ensemble pour répondre à tous ces enfants. C'est ça l'idée. Une nouvelle forme d'organisation scolaire qui fonctionne avec tous les enfants, handicapés ou non.

■ Pierre Coucourde

Notre opportunité est aussi celle d'avoir une approche beaucoup plus interdisciplinaire de l'enseignement et du transfert de savoirs et de savoir-faire, non ?

Dans mon organisation, les équipes multiplient les dimensions d'enseignement, de soins, d'ergothérapie, de logothérapie, etc. C'est une richesse incroyable qu'on voudrait pouvoir faire passer dans l'école ordinaire. Justement pour des enfants qui sont un tout petit peu en dehors du champ, qui n'auront jamais un baccalauréat ou une maturité, mais qui en revanche ont des capacités et qui ont, à un moment donné de leur parcours scolaire, besoin d'un dispositif particulier.

■ Serge Thomazet

Il y a effectivement un savoir-faire du secteur médico-social, en termes de partenariat. Ce secteur a l'habitude d'un travail collectif qui n'est pas présent dans l'école. Parce que, pour l'instant, l'école est construite comme ça. Je suis convaincu que ce travail collectif est une nécessité. Nous nous trouvons face à des élèves qui ont besoin de plus d'école, de plus de soins. En somme de « plus de... plus de... plus de... ».

Chez nous, cela se concrétise par une multiplication des séances pour l'enfant. Il va avoir des heures d'enseignement, l'orthophoniste va vouloir des séances avec lui, l'ergothérapeute également, et ainsi de suite. Or, une journée ne comprend que 24 heures. L'enfant va être surchargé et in fine, il y aura « moins de... moins de... moins de... ». Alors que si on réfléchit en termes d'activités de l'enfant,

on se rendra vite compte que certaines d'entre elles peuvent être pertinentes à la fois du point de vue thérapeutique, que de celui pédagogique ou éducatif. On assiste bien à un changement de perspective : on part du besoin de l'enfant et ce sont les professionnels qui s'adaptent.

En France, c'est une réflexion qui n'a émergé que récemment. Si je reviens à la loi de 2005, on a essayé de rendre cohérente l'action des professionnels en parlant de projets. Projet de soin, projet éducatif, projet rééducatif, et en essayant d'articuler les projets. Articuler les projets revenait à partager le temps. En réalité il y avait un autre concept, celui de parcours. Depuis deux ou trois ans, si vous lisez la littérature francophone, on ne parle plus que de parcours. C'est intéressant dans la mesure où on repart de la personne et de ses besoins, on met en cohérence un parcours, mais bien au-delà du simple parcours scolaire, et à l'intérieur de celui-ci on vient greffer des projets de soins, éducatifs, pédagogiques etc. Là, le travail collectif devient très intéressant.

« C'EST ÇA L'IDÉE. UNE NOUVELLE FORME D'ORGANISATION SCOLAIRE QUI FONCTIONNE AVEC TOUS LES ENFANTS, HANDICAPÉS OU NON. »

■ Marina Vaucher

A ce propos, vous parlez souvent de « négociation ». Est-il justement nécessaire que chaque acteur sorte de sa zone de confort, qu'on dépasse l'hétérogénéité des différents points de vue, si on veut qu'un projet aussi ambitieux que l'école inclusive aboutisse ?

■ Serge Thomazet

Le propre de la négociation est justement de sortir de sa zone de confort, pour aller vers l'autre. Mais la négociation c'est aussi tenir son point de vue. Le problème que l'on rencontre dans nos secteurs est celui de la surplombance. Le médecin s'impose aux professionnels de l'éducation, l'ensemble du secteur de la santé s'impose à l'école, l'école s'impose aux familles. Ça n'est pas comme cela qu'on va créer du partenariat. Prenez un enfant dyslexique, par exemple. L'orthophoniste va avoir tendance à expliquer les limitations de cet enfant et va faire des préconisations quasi pédagogiques. Le problème étant que ces préconisations, qui pourraient avoir du sens dans le cadre du travail de l'orthophoniste, c'est-à-dire dans une relation clinique, à deux, n'ont plus de sens dans la classe. Et donc, finalement, qui détient la réponse ? Personne. L'orthophoniste connaît les limitations de l'enfant, l'enseignant sait faire la classe, et à deux ils vont pouvoir co-construire la réponse, en passant par la négociation. Mais une négociation qui se fera avec

l'expertise de chacun, sans surplombance. Idem pour les familles. On trouve des familles qui sont souvent en grande fragilité, qui ne sont pas capables de rentrer dans ce jeu. On a plusieurs expériences en France où on implante un nouveau métier, celui de référent de parcours, ou de case manager, à même d'aider les familles à construire le parcours de leur enfant et à le faire vivre.

■ Pierre Coucourde

Pour changer l'école, ne doit-on pas changer l'idée que se font les professionnels de leur métier? On est dans une époque d'hyperspécialisation qui fait que justement peuvent surgir ces frottements entre le spécialiste logopédiste, le spécialiste psychiatre, le spécialiste éducateur, qui finissent par être convaincus de détenir la vérité. Ne devrait-on pas revenir à quelque chose de beaucoup plus multidisciplinaire dans les matières d'enseignement universitaire, ou dans les Hautes Ecoles?

■ Serge Thomazet

Vous êtes encore plus idéaliste que moi! Effectivement, les métiers posent problème. On sort de 100 ans d'hyperspécialisation. L'expertise se faisait en se rendant opaque aux autres cultures. Il existait aussi une culture de la rupture. Souvent, lorsqu'un professionnel prenait en charge un jeune, il ne communiquait pas et il avait même théorisé cette non-communication, puisqu'il fallait protéger l'enfant qui se confie. On voit bien les avantages de cette approche, mais on en voit aussi aisément les inconvénients. Personnellement, je préfère me dire qu'il va falloir faire avec les métiers. C'est pour cela que je travaille dans une approche ergonomique: travailler avec les problèmes des professionnels tels qu'ils les rencontrent et les accompagner en leur permettant de les dépasser dans le cadre actuel de leur métier. En France, par exemple, cela fait 20-30 ans qu'on a mis en place le système de cycles. On s'est dit que finalement dans une école, au lieu que chaque année corresponde à un objectif à atteindre, par exemple comme le fait de devoir apprendre à lire à 6 ans, on pourrait faire des cycles un peu plus ouverts. Les professionnels ont souvent de bonnes idées mais ils ont parfois du mal à prendre en compte les conditions de leur réalisation. L'idée est bonne, mais elle ne fonctionne pas sur le terrain.

■ Marina Vaucher

Cependant, du point de vue des familles, toutes ces spécialisations sont rassurantes. Quand vous êtes parent d'un enfant avec un trouble de l'attention, par exemple, vous serez rassuré de savoir qu'une logopédiste et une psychopédagogue le prennent en charge, non?

■ Serge Thomazet

Bien-sûr, très clairement. Il faut voir qu'en France, les enquêtes de santé montrent que les enfants de milieux populaires, ouvriers, sont sept fois plus nombreux en établissement spécialisé qu'en établissement ordinaire. On se trouve face à un problème: des familles économiquement fragilisées vont voir dans les structures spécialisées

un lieu rassurant, car elles savent que leur enfant sera logé, nourri et pris en charge le jour où elles disparaissent. Au départ, l'intégration et la participation sociale sont des concepts intellectuels. Dans la vraie vie, il en faut du courage pour envoyer son enfant fragilisé « au front ». Ce droit dont nous parlions tout à l'heure, est un droit qui a été réfléchi par des gens qui avaient les moyens de le réfléchir.

■ Marina Vaucher

On peut imaginer des familles qui ont souffert pendant des années, parce que la scolarité de leur enfant a été éprouvante pour lui, et qui se sentent soulagées le jour où il intègre une structure spécialisée, où il sera mieux compris. Qu'en pensez-vous?

■ Serge Thomazet

C'est évident et on les comprend. Mais ce qui est dommage c'est que nous nous trouvons dans un monde qui est encore très binaire. On a le choix entre l'un ou l'autre. L'idée est pourtant réellement de conjuguer les deux. On constate la satisfaction d'un certain nombre d'adolescents à retourner en milieu protégé par moments, car la ville peut être compliquée à aborder. On les comprend. Mais cela pourrait se faire aussi dans une logique d'école inclusive. Le sens qu'accordent les jeunes aux situations qu'ils vivent est quelque chose de fondamental. La même situation, la même structure spécialisée dans la ville peut, selon le sens accordé, être vue à certains moments comme un lieu ségréatif, parce qu'on va là où personne d'autre ne va sauf si on est handicapé, ou alors au contraire comme un lieu qui est un lieu parmi d'autres, et qui est inclusif.

Il n'y a pas de solution magique. Mais si on se souvient du droit, nous n'avons pas le choix, il faut travailler à construire une société plus inclusive. On doit tendre vers cet objectif. Mais avant tout chose, il faut se mettre d'accord sur ce projet. Où veut-on aller? Et ensuite on en prendra la direction modestement. Tel que le système de l'école ordinaire est organisé aujourd'hui, on ne peut pas accueillir tous les enfants. Ça n'est pas possible. Il faut travailler à deux niveaux: ici et maintenant, et sur le projet.

■ Marina Vaucher

Ce qui nous ramène aux craintes assez fortes que nous pouvons sentir parmi nos membres, en partie des écoles spécialisées. L'école inclusive est vécue comme menaçante. Que vont devenir ces structures spécifiques? Doivent-elles disparaître?

■ Serge Thomazet

Il y a des situations qui m'inquiètent. Comme par exemple lorsqu'un enfant était en établissement spécialisé et que, tout d'un coup, on le juge capable de réintégrer l'école ordinaire. On va par exemple décider qu'il doit faire deux jours de classe par semaine à l'école ordinaire, et donner pleine satisfaction. Cet enfant va devoir suivre la classe donnée par un enseignant de l'ordinaire. Alors que dans l'école qu'il fréquentait, la classe était donnée par un enseignant spécialisé. Il sera mis en échec et n'aura pas envie de rester. On se trouve là dans des survivances de situations qui n'ont plus lieu d'être. Il n'est jamais bon pour un enfant d'avoir plusieurs lieux de scolarisation, avec une obligation de s'adapter à nouveau à chaque fois. Si cet enfant a besoin de soins, de thérapies, etc., il va bien falloir les lui donner. Je ne vois pas du tout la disparition des dispositifs d'accompagnement, bien au contraire. On en a besoin.

■ Pierre Coucourde

On a donc besoin d'une collaboration entre le milieu ordinaire et les spécialistes?

■ Serge Thomazet

Absolument. Cette évolution des métiers, il faut l'accompagner. Sinon les professionnels vont se décourager, voire faire des burn-outs. L'école inclusive est encore trop souvent perçue comme relevant du militantisme. Les enseignants la ressentent comme une pression qui est faite sur eux.

Il y a par ailleurs un autre aspect qui est extrêmement important, c'est le fait que quand bien même tout le monde se mobilise sur l'échelle hiérarchique, à la fin ce sont bien les acteurs de terrain qui vont devoir faire. Les enseignants, les ergothérapeutes, les logopédistes vont devoir mettre en place cette nouvelle organisation et apprendre à travailler ensemble. Or, la recherche montre que la gouvernance, les directions, ont un rôle déterminant à jouer. Il faut savoir que le partenariat ne se décrète pas. On peut conclure une convention de partenariat, mais le travail de partenariat entre les professionnels doit se construire. Et pour cela il faut des personnes ressources. Des personnes qui soient à même de supprimer les surplombances et de redonner son expertise à chacun. Au départ on va collaborer, coopérer, et puis petit à petit mettre en place de la négociation et construire le partenariat.

■ Pierre Coucourde

L'idée est donc d'avoir des professionnels qui, d'une certaine façon, sont porteurs de cette transversalité entre le spécialiste et l'enseignant?

■ Serge Thomazet

Oui, c'est exactement ça. En France, sous l'impulsion des familles d'enfants autistes qui se trouvaient négligés, l'école maternelle s'est ouverte aux enfants avec des troubles du spectre autistique (TSA). Cela s'est fait par des unités d'enseignement pour enfants autistes à l'école maternelle. Ces unités ont été lourdement dotées, c'est-à-dire par exemple 6 enfants pour 8 professionnels. Donc 4 éducateurs, des techniciens d'intégration, des enseignants, un psychologue, etc. Chacun va aider dans son champ de compétences. L'enseignant va se retourner vers l'école pour mettre en place les partenariats dans l'école, puisque c'est son domaine. Je ne sais pas qui est cet acteur de la construction de l'école inclusive, mais j'ai tendance à penser que les enseignants spécialisés pourraient être de bonnes personnes passerelles.

« IL FAUT SAVOIR QUE LE PARTENARIAT NE SE DÉCRÈTE PAS. ON PEUT CONCLURE UNE CONVENTION, MAIS LE TRAVAIL DE PARTENARIAT ENTRE LES PROFESSIONNELS DOIT SE CONSTRUIRE. »

■ Marina Vaucher

L'enseignant spécialisé étant celui qui travaille dans les établissements spécialisés, en dehors du dispositif ordinaire?

■ Serge Thomazet

Oui, mais il y en a dans les écoles ordinaires également. En tous les cas, si on considère que l'on a besoin d'une personne d'interface, qui connaisse les points de vue des uns et des autres, qui soit capable de prévenir un certain nombre de risques dans la construction politique, l'enseignant spécialisé est quelqu'un qui sait se positionner dans l'inter-métier. En France, les enseignants spécialisés disent devoir faire preuve d'empathie. Ce qu'ils entendent par là est le fait de prendre en compte l'autre. Car en réalité ils ont, dès le début, été formés pour s'occuper d'enfants en difficulté. Ainsi, dans leurs gestes de métier, il y a l'idée d'aller dans la tête de l'enfant pour comprendre comment il fonctionne. Et comme ils ont été investis de cette mission d'intermédiaire, ils reproduisent ce geste professionnel en direction des adultes. L'école inclusive ne veut pas dire que les enseignants spécialisés vont disparaître. Il existe quand même des pédagogies spécialisées, il y a un certain nombre

de techniques d'enseignement qu'il faut avoir apprises. Il y a un autre point majeur, et la littérature internationale le confirme, c'est qu'en milieu ordinaire ces enfants très différents sont tellement différents de la norme que les enseignants ordinaires ne sont pas capables d'évaluer leurs besoins. Moi, prof de maths, que dois-je lui enseigner? Alors souvent, on tape à côté. Soit ils font trop difficile, et on le voit bien, soit ils font trop facile car ils voient tellement la lourdeur, par exemple d'une infirmité motrice, qu'ils se mettent à enseigner du trop basique. Un peu comme si on avait commencé à faire faire de la pâte à modeler à Stephen Hawkin. Ou encore Alexandre Jollien, philosophe, à qui on donnait du travail manuel parce qu'il était handicapé moteur. L'enseignant spécialisé a la formation et les compétences pour évaluer l'élève. Il pourra ensuite dire au prof de maths ce qu'il peut enseigner à cet élève. Et alors le prof de math fera son travail. Les enseignants spécialisés sont porteurs d'un certain nombre de savoir-faire très spécifiques.

■ Pierre Coucourde

Je vous entendais sur la question des âges. Dans le domaine de l'autisme il y a un courant de pensée qui voudrait qu'on investisse massivement sur les premières années de vie, notamment en matière d'éducation et d'enseignement, pour limiter l'influence des traits autistiques. Est-ce que cela revient à dire que la spécialisation, ségrégative, se concentrerait sur les jeunes années et évoluerait vers quelque chose de plus ordinaire par la suite?

■ Serge Thomazet

En tous les cas, on a besoin d'éducation précoce. La toute petite enfance est une période difficile pour les familles. On a parfois des espoirs de thérapies définitives qui soigneraient l'enfant. Or, ça n'est pas le cas. Cependant, les constats internationaux en la matière sont sans appel: plus il y a de stimulation précoce, mieux c'est. Cela peut avoir des travers aussi, comme lorsque des enfants de 4 ans sont soumis à des stimuli complètement surréalistes sous prétexte d'en faire des petits génies. Ceci dit, on se trouve vraiment dans un travail à mener, mais qui se situe à plusieurs niveaux. On voit très bien que des gens formés parviennent à implanter dans la vie quotidienne un certain nombre d'outils de communication, par exemple, et de techniques, sans forcément passer par des méthodologies très fermées. Ce domaine doit encore se développer et s'ouvrir.

■ Marina Vaucher

Vous parlez du rôle de l'enseignant spécialisé comme celui d'un « passeur », aidant les autres acteurs à faire le deuil de leur modèle idéal d'école pour passer à autre chose. L'école inclusive représente un changement culturel profond. Faut-il faire un travail de deuil, renoncer à une image qu'on se faisait de l'école? Pour son enfant mais aussi de la part de l'enseignant?

■ Serge Thomazet

Chacun doit faire son chemin dans sa tête. Parmi mes maîtres, il y avait un inspecteur d'éducation nationale, qui disait que la scolarité d'un enfant handicapé doit être une scolarité de réussite scolaire. Quand on voit certains enfants, selon leur degré de handicap, on se dit que c'est très idéaliste. En tous les cas, durant fort longtemps je n'ai pas compris ce qu'il voulait dire. Pourtant, on voit bien qu'une scolarité qui permet à un enfant de s'épanouir, de s'insérer dans la société et d'être heureux avec ce qu'il a, c'est une scolarité de réussite scolaire. C'est une scolarité qui ne confronte pas l'enfant à son échec. C'est donc une scolarité qui emmène tout le monde, le plus loin possible. Si on pense au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa), les pays les plus inclusifs sont aussi ceux qui ont de très bons résultats Pisa. L'école inclusive n'est donc pas une école qui va rabaisser son niveau pour rejoindre les enfants les plus « faibles ». Faire le deuil d'une certaine école ne veut pas dire renoncer à un certain niveau d'école. C'est important de le préciser. En France on a beaucoup négligé les enfants intellectuellement précoces. Ce sont des enfants qui s'ennuient à l'école, qui décrochent très vite et qui seront marginalisés plus tard. On forme encore beaucoup les enseignants en termes d'élèves moyens standard. Vous avez beaucoup d'élèves moyens, très peu de bons et très peu de mauvais. Donc, vous enseignez à ceux du milieu. On doit permettre aux enseignants d'enseigner autrement.

Si l'école se construit au détriment des enfants qui ont de la facilité, l'objectif n'est pas atteint. C'est justement parce que l'école inclusive va permettre à chacun de s'épanouir au mieux, que même les meilleurs vont pouvoir s'épanouir. Bien que rares, il y a certains métiers dans lesquels vous pouvez trouver des moyens d'enseigner la même chose à tout le monde, quel que soit le niveau de chacun. Des enseignants dans la restauration, par exemple, peuvent avoir des jeunes qui ont 5 ans de métier, comme d'autres qui viennent de terminer un bac professionnel. Et tout le monde va travailler ensemble. Celui qui sait va montrer à celui qui ne sait pas. Ces enseignants savent gérer une extrême hétérogénéité. C'est vrai dans l'artisanat aussi. A l'école en revanche, le risque est grand pour qu'on continue à enseigner de la même façon. Pendant des décennies, la didactique s'est construite comme ça. Il s'agit donc bien d'envisager une autre forme d'organisation de l'école: où l'enseignant enseigne ce qu'il sait enseigner à ceux qui ont besoin de l'entendre. C'est tout à fait possible.

« UNE SCOLARITÉ QUI PERMET À UN ENFANT DE S'ÉPANOUIR, DE S'INSÉRER DANS LA SOCIÉTÉ ET D'ÊTRE HEUREUX AVEC CE QU'IL A, C'EST UNE SCOLARITÉ DE RÉUSSITE SCOLAIRE. »

■ Pierre Coucourde

Et votre confrontation avec le monde académique et avec l'enseignement des enseignants, vous montre qu'il y a une ouverture à cela? Car cela suppose une formation académique, une pédagogie et une didactique différentes, non? Être capable de dire: je combine des savoirs différents dans mon enseignement de façon à ce qu'ils soient accessibles par plusieurs portes d'entrées pour que chaque enfant qui est dans ma classe puisse attraper la notion que j'ai envie de faire passer.

■ Serge Thomazet

C'est un objet de recherche actuel et qui est très pertinent. C'est la pédagogie universelle. C'est la valorisation des différences et la pratique de la gestion de la diversité des élèves et de la pluralité des besoins. Ce sont des pratiques très adaptatives. On a aussi des recueils de bonnes pratiques qui sont très intéressants. Je me souviens d'un professeur d'anglais, en deuxième année du secondaire, qui mettait ses jeunes adolescents par petits groupes pour travailler une thématique. Est arrivée un jour une classe intégrée d'un établissement spécialisé. Cet enseignant a eu cette idée géniale de dire: vous, ce groupe là, vous allez travailler sur Halloween et vous allez devoir enseigner Halloween aux enfants de la classe intégrée. Ils ont beaucoup travaillé et cette expérience a été tout sauf appauvrissante pour eux. Il fallait se poser des questions culturelles: c'est quoi Halloween? Comment va-t-on faire passer cette idée? Quels sont les mots? Quelles sont les difficultés de prononciation? Et les enfants de la classe intégrée ont travaillé en anglais de manière très honorable aussi. Je ne crois cependant pas aux best practices qui s'imposent aux enseignants. Il y a une démarche à construire. Mon rêve est qu'on parvienne à maintenir le savoir-faire des enseignants, qu'on ne bouleverse pas tout, et qu'on trouve des solutions organisationnelles qui leur permettent de faire leur travail autrement. J'avais travaillé pendant une année avec des enfants qui avaient des dyspraxies. Les enseignants d'école primaire avaient des outils d'évaluation. Je les ai donnés aux ergothérapeutes et aux spécialistes de la dyspraxie, qui les ont aménagés pour les enfants dyspraxiques. Donc ces documents sont revenus au format A3, en couleur, avec des codes etc. Les enseignants étaient dubitatifs: « on n'a pas de photocopieuse A3, on ne pourra jamais payer les copies couleur etc ». Alors je leur ai dit: « changez ce qui ne va pas. » Et en trois allers retours, on a obtenu un document

qui fonctionnait pour tout le monde. Dans cette école, lorsqu'il y a un enfant dyspraxique, ça va, quand il n'y en a pas, ça va aussi.

■ Marina Vaucher

Il est vrai que l'école est beaucoup basée sur l'écrit, ce qui peut être problématique en soi.

■ Serge Thomazet

Oui, l'école est comme ça, en effet. L'écrit y tient une place prépondérante. A un certain moment dans le processus, il faudra construire des choses qu'on ne sait pas encore faire. Nous sommes au début de l'aventure. En tous les cas, je suis absolument convaincu que cette évolution se construira avec chaque acteur. Cela ne se fera pas sans les enseignants spécialisés. A condition bien sûr qu'ils ne s'enferment pas dans un discours qui prônerait leur solution comme étant la meilleure, la seule envisageable. Comme ça on ne peut pas y arriver. Il faut comprendre et sans cesse revenir au droit à la participation. Et, encore une fois, ça n'est pas un droit qui a été imposé par une bureaucratie, mais par les familles. Ce sont bien elles qui ont revendiqué ce droit. Il est bon de s'en souvenir. Il y a des parents qui pensent que leur enfant ne peut pas aller à l'école. Il faut comprendre ces peurs. Il faut leur dire: si, il peut, mais il ira quand il sera bien. Il n'y ira pas contraint et forcé. Ce serait de la mise en danger. A une époque où on commence à mieux savoir accompagner, pédagogiquement et au niveau thérapeutique, on trouve plein de jeunes qui n'avaient presque aucune capacité cognitive et sociale, avec qui on arrive à faire des choses magnifiques. Donc on peut y arriver.

■ Marina Vaucher

Pour terminer, sommes-nous prêts pour l'école inclusive?

■ Serge Thomazet

Moyennant ce que j'ai dit ci-dessus, sur la nécessité d'une gouvernance forte et claire, oui je crois que nous sommes prêts. Même si tout le monde ne sait pas encore faire, tout le monde est pour. Le deuxième élément, en plus de la gouvernance, et qui ressort de la directive internationale, est l'empowerment. C'est le fait de se sentir capable. Nos professionnels ne se sentent pas encore capables. Il faut donc de la formation.

■ Marina Vaucher

L'école est un état d'esprit qu'il faut faire évoluer...

■ Serge Thomazet

Charles Gardou, célèbre anthropologue, nous dit ceci: « c'est l'histoire qui nous a permis d'être là où on en est et la rupture va devoir se construire ». Nous ne sommes pas dans une révolution, mais dans une construction.

■ Pierre Coucourde

Merci, Monsieur Thomazet, pour ces échanges passionnants.



4, rue de la Maladière
1205 Genève
T 022 810 32 85
F 022 810 32 89
www.agoer.ch

