

# Inclusion scolaire, travail collaboratif et temporalités dans les relations entre un CMPP et un lycée professionnel en France

*Line Numa-Bocage*<sup>1</sup>

## Abstract

Debates about inclusive education exist in international organizations since the 90s. Inspired school integration that requires the student turns to take part in school life, the inclusion requires more restructuring of the education system, with the objective of creating a space open to all students, where the host organization makes an effort to adapt, to change, to meet the individual needs (Piacenza, 2010, p. 1). Requests for charges taken for special needs students are addressed as well as to the educational institution as medico-psycho centers (CMPP). From an action research centered on the activity of a PPC, we can show how the cover demand in the care provided by a vocational school leads to a change of control in high school and in the center. Rearrangements in the activity of professionals (teachers, psychologist, psychomotor, speech) are identified. One of the redevelopment dimensions concerning management of times (to CMPP) and support (in high school). The intersection of these different time questioned the effectiveness of the action with students at short or medium term, and calls to develop new professional skills to meet the needs of such a collaboration.

**Keywords:** Inclusive Education; collaborative practices; CMPP; High school ; Support for high school students; Notion of temporality

## Introduction

Les débats autour de l'inclusion scolaire en France existent dans les organisations internationales depuis les années 90. Inspirée de l'intégration scolaire qui demande que l'élève se transforme pour prendre part à la vie de l'école, l'inclusion suppose de plus une restructuration du système éducatif, avec l'objectif de créer un espace ouvert à tous les élèves, où le milieu d'accueil fait un effort d'adaptation, d'évolution, pour répondre aux besoins particuliers de chacun (Plaisance, 2010, p.1). L'institution attend des enseignants et acteurs du système éducatif qu'ils travaillent ensemble pour contribuer à l'émancipation des élèves mais ces acteurs ne sont pas toujours formés pour cela. Les demandes de prise en charges des élèves à besoins particuliers sont ainsi adressées autant à l'institution scolaire qu'aux centres médico-psychopédagogiques (CMPP). La

<sup>1</sup> University of Cergy-Pontoise.

coordination des actions de l'un avec l'autre ne se fait pas toujours aisément. L'un des points de difficulté concerne l'articulation du temps de suivi envisagé par les professionnels des centres et celui de l'école, normé par les échéances d'évaluation (périodicité des trimestres, conseils de classe, examens de fin d'année). A partir d'une recherche-action collaborative centrée sur l'activité d'un CMPP, nous montrons comment la demande d'accompagnement dans la prise en charge soumise par un lycée professionnel conduit à une modification du pilotage du centre et à des réaménagements dans l'activité des professionnels (psychologue, psychomotriciens, orthophonistes). Il s'agit d'une recherche qualitative à visée compréhensive avec une démarche ethno-méthodologique. Il s'agit d'une recherche collaborative au sens où les objets de recherche se déterminent avec la participation des praticiens (Vinatier, 2013). L'une de nos hypothèses est que la mise en œuvre des textes législatifs relatifs à l'inclusion dans l'école s'appuie fortement sur les compétences de pilotage et de gestion des responsables d'établissement. Cette hypothèse générale s'inscrit dans une approche psychopédagogique en didactique professionnelle complétée d'une approche sociologique de l'analyse de l'activité des professionnels. Cette analyse de l'activité à partir de l'étude d'un cas d'établissement et de son contexte socio-économico-culturel met en évidence l'existence d'un pilotage spécifique. L'une des dimensions de réaménagement concerne les durées de prise en charge (au CMPP) et d'accompagnement (dans le lycée). Le croisement de ces différentes temporalités interroge l'efficacité de l'action auprès des élèves, à court ou moyen termes, et invite à développer de nouvelles compétences professionnelles pour répondre à ces pratiques collaboratives.

Nous présentons dans une première partie des éléments relatifs au contexte du terrain de recherche. Puis nous centrons nos propos sur quelques pistes de développement de l'inclusion impulsées par la responsable d'établissement et les modifications qu'elles entraînent ainsi que leurs retombées hors de l'établissement et sur l'organisation du CMPP. Notre discussion porte ensuite sur l'articulation des temporalités qui découlent de ces actions et sur la nécessité de prendre en compte cette articulation dans l'inclusion.

La méthodologie suivie est une articulation entre une recherche documentaire pour approfondir notre connaissance du terrain, des entretiens semi-directifs avec les proviseurs du lycée, des temps d'observation et d'analyse de pratiques avec les enseignants<sup>2</sup>. En partant du terrain, nous avons mené une observation puis des entretiens portant sur les actions observées.

<sup>2</sup> Nous remercions vivement les chefs d'établissement du lycée P. de nous avoir accordé l'accès à leur établissement et tout particulièrement la proviseure adjointe de la partie professionnelle (LPO) Mme F de nous avoir autorisée à la suivre dans ses activités professionnelles.

## **1. Inclusion scolaire et prévention du décrochage : dispositifs dans le secondaire français**

L'action de lutte contre le décrochage, menée par les responsables d'établissement s'appuie sur les dispositifs institutionnels disponibles. Quelles sont les dynamiques collaboratives à l'œuvre pour permettre la réalisation effective de l'inclusion scolaire en lycée ? Afin de répondre à cette question, nous avons travaillé plus particulièrement avec un lycée et un centre médico-psychopédagogique (CMPP).

### *1.1. Le contexte socio-économico-culturel du bassin Nord Atlantique*

Le terrain de recherche est une île, département français d'outre-mer (DOM) située dans les Caraïbes. Elle est très montagneuse dans sa partie nord. FdF, le chef-lieu du département, constitue un centre administratif, économique et culturel qui draine au centre de l'île la majeure partie de l'activité. Le lycée P. implanté dans le Nord Atlantique est de fait très éloigné des différentes ressources. Les élèves à besoins particuliers sont ainsi loin des centres de prise en charge. Ce département s'est construit dans un processus de colonisation-décolonisation puis départementalisation où se côtoient, coexistent et se confrontent des modèles culturels (dits « traditionnels ») et des modèles emprunts de modernité (Larcher, 1993). Une société qui selon certains auteurs tel que le sociologue Armet (1990) « est devenue une société en mutation accélérée et en crise d'évolution, en rupture avec ses structures, ses coutumes et ses traditions ». On note le passage de l'île agricole avec ses familles élargies où l'éducation et le soin aux enfants relevaient d'une généalogie maternelle à famille matrifocale (mère, grand-mère, tante et marraine) à l'île des activités tertiaires tournées vers la modernité s'accompagnant d'une nouvelle configuration de la famille, se renfermant progressivement sur elle-même. Les communes du bassin Nord Atlantique semblent encore échapper à ce processus, et reste encore très agricole.

### **1.2 Le Lycée professionnel P. : un terrain sensible**

Le lycée P. est constitué de deux parties : l'une le LPO (lycée professionnel) prépare aux baccalauréats, brevets et certificats d'aptitude professionnels donnant accès au monde professionnel ; l'autre le LGT (lycée général et technologique) prépare aux baccalauréats généraux et technologiques donnant accès aux études supérieures. Le LPO accueille 70% des effectifs des élèves

scolarisés, issus à plus de 70 % de catégories socioprofessionnelles défavorisées, d'un environnement familial parfois fragilisé et difficile avec un grand nombre de personnes sans activités professionnelles.

Parmi les principales difficultés observées et mises en avant par les chefs d'établissement, on retiendra celles liées aux capacités d'apprentissage des élèves et celles liées au comportement. Pour les premières, il convient de noter que malgré 22%<sup>3</sup> d'absentéisme les résultats aux examens sont considérés comme corrects par l'équipe pédagogique. Cependant d'autres déterminants problématiques sont soulignés : 10 élèves sont grands débutants en lecture, 37 sont débutants avec des difficultés de lecture et d'écriture, et 28 présentent des difficultés de compréhension. Ces difficultés tiennent essentiellement aux apprentissages de base inachevés ou mal assimilés dans l'enseignement élémentaire et le début du secondaire. Pour ce qui est des difficultés liées au comportement, les équipes rencontrées évoquent un manque d'ambition scolaire, l'absence de projet professionnel, de motivation avec généralement une perte du sens du travail et de l'effort, et le refus de la frustration. Des phénomènes de tension et de violence, la consommation d'alcool et de drogues génèrent des difficultés cognitives et des problèmes comportementaux variés.

Il ressort cependant des entretiens, que les difficultés scolaires, en tant que telles, sont souvent le résultat d'un complexe de difficultés de nature différente, tenant notamment à l'environnement socio-culturel, la vie hors temps scolaire, l'économie familiale etc. La corrélation des difficultés d'apprentissage proprement dites avec des difficultés d'une autre nature est donc réelle pour de nombreux élèves. On a également pu relever qu'en général un lycéen ne devient pas un élève en difficulté en entrant au lycée. Comme le montre les études sur le décrochage (Bernard, 2011 ; Bernard & Michaut, 2013 ; Desmarais, 2014) le problème existait à l'école primaire et au collège. En effet, une majorité d'élèves du lycée a une situation familiale étriquée : mésentente entre les parents, divorce, violence conjugale ou infantile, alcoolisme, drogue, problèmes financiers. Nous avons relevé un grand nombre de familles monoparentales, l'élève est seul avec sa mère. Dans certaines familles les parents parlent essentiellement le créole et très peu ou mal le français. Ceci poserait inéluctablement, selon les enseignants, des problèmes de communication avec leur enfant étudiant en français. Il en résulterait un handicap linguistique et une position défavorable devant la réussite scolaire pour ceux qui en seraient victimes. Nous évoquons, pour notre part, la question de la diglossie et du statut des langues. Nous avons en effet remarqué que dans les couloirs et dans les autres espaces hors de la classe, les élèves s'expriment essentiellement en créole.

<sup>3</sup> Effectifs de 2011/ 2012

En effet si des sociologues (Boudon 1973, Bourdieu 1973) ont désigné le milieu familial comme un facteur favorisant ou pas l'adaptation de l'élève à l'école, d'autres désignent l'institution scolaire comme facteur reproduisant les inégalités sociales (Baudelot et Establet, 1971, 2009, Mabilon-Bonfils et Durpaire, 2015). Dubet<sup>4</sup> (2013) pose que la crise du système scolaire français, depuis une trentaine d'années, est une crise relevant d'un problème politique. En France non seulement l'école reproduit les inégalités mais « elle accentue la reproduction de ces inégalités » car elle n'a pas su s'adapter. Dubet explique aussi que l'école française est confrontée à son « élitisme », mais également à une remise en cause de pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants. Pour le cas spécifique d'un DOM, Farraudière (2010) souligne, de plus, l'inadéquation du système scolaire français à la « culture des mornes » propre à l'île.

Cette description du contexte permet de présenter la complexité de la situation scolaire à laquelle l'équipe éducative du lycée P. est confrontée. Les dimensions concernées pour y répondre relèvent tout à la fois de la psychologie (cognitive et sociale) de la pédagogie, de la didactique, de la sociologie. Nous qualifions alors notre terrain de « sensible » par ce contexte particulier et par la spécificité des personnes concernées, des jeunes de 15 à 18 ans. Ceux-ci sont encore en développement, ils ne sont pas encore professionnellement insérés ; les actions ne peuvent être réalisées en dehors de ceux qui sont responsables d'eux (parents, tuteurs...) et des professionnels qui interagissent avec eux. Les enseignants sont ainsi confrontés à la difficulté de rendre effectives dans leurs pratiques les exigences de la loi de 2005. Démunis devant cette demande, ils sollicitent de plus en plus les structures partenaires de l'école telles que les CMPP (Centre médico-psychopédagogiques). Ces collaborations créent des changements dans les pratiques des professionnels des CMPP comme dans celles des enseignants et des autres partenaires de l'école sous l'impulsion des responsables. Voyons donc la réalisation des actions en faveur de l'inclusion scolaire menées par la proviseure adjointe du lycée P.

## **2. Analyse de l'activité de pilotage et de gestion des compétences de la proviseure**

La proviseure du LPO, Mme F. est une responsable d'établissement ayant 10 ans d'ancienneté après avoir été enseignante en lycée pendant plus de 20

<sup>4</sup> F. Dubet, La crise scolaire est politique, article du journal Le Monde du 2 septembre 2013, dans la rubrique « Regards sur la France », p. 13. Cité par C. Philip, « L'inclusion scolaire qu'en est-il ? » [http://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L\\_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf](http://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf).

ans. Originaria de l'île, elle y a travaillé la majeure partie de sa carrière, elle partage la même culture que les élèves et leurs familles. A la suite du bilan sur le contexte sensible du lycée, elle décide de mener une action pour favoriser la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés. Utilisant les différentes possibilités d'aide aux élèves en difficulté offertes par le ministère de l'éducation nationale, elle a mis en place entre 2011 (date de son arrivée dans cet établissement) et 2014 (date du dernier entretien) différentes aides.

## 2.1 Actions à visée inclusive du chef d'établissement (Mme F.)

Pour remédier aux difficultés des lycéens et améliorer le climat scolaire une politique pédagogique et éducative spécifique a été mise en place. Une première rencontre avec un groupe de chefs d'établissements du Nord Atlantique et des entretiens semi-directifs avec les enseignants et professionnels de médiation ont été réalisés. Une réflexion a été menée sur les problématiques de comportements, les questions d'autorité et de décrochage. Les discussions ont porté sur la manière dont s'élabore le dispositif d'inclusion et ont abouti, entre autres, à la mise en place d'une démarche partenariale avec d'autres établissements scolaires, les décideurs politiques et le CMPP R. Nous avons pu observer certaines actions et répondre à des demandes à certains moments. Nous présentons dans leur chronologie les actions que nous avons observées, ou auxquelles nous avons participées au LPO (tableau n°1).

Tableau n°1 : Démarches et actions inclusives réalisées par Mme F. au LPO

Public-Cible	Actions entreprises et structures concernées	Observations des actions de Mme F. pour développer une démarche collaborative pour l'inclusion
Elèves	Partenariats menés : Mission Générale d'Insertion (MGI), un Module de REMédiation LECTure (MORELEC), Groupe d'Aide à l'Insertion (GAI) et un atelier de remobilisation	Après sollicitation de Mme F., les responsables des structures proposent la mise en place d'une cellule de veille, un espace de travail en réseau autour de ses structures,
	Demande de communication à l'Equipe de Coordination et d'Intervention auprès des Malades Usagers de la Drogue ECIMUD.	A la demande de Mme F. est établi Un programme de développement de compétences psychosociales pour prévenir addictions et violence, en direction des élèves

Parents et élèves	Contacts et réunions avec la municipalité	Une démarche municipale de prévention, de mise à disposition de local et bureau et de recrutement d'un médecin (permanence médicale).
	Demande d'aide au CMPP R	Après demandes de prises en charge par le LPO et la sollicitation de Mme F. Expertise dans la prise en charge des élèves en très grande difficulté. Mise à disposition sur place d'une psychologue (permanence du CMPP)
	Programme d'aide à la parentalité : un cycle de conférences est organisé sur la commune	Mme F. cherche à faire le point sur les compétences disponibles pour réaliser l'inclusion à travers la sollicitation d'experts.
Enseignants et personnels du lycée	Un atelier d'analyse de pratiques	<i>Voir le développement de cette action en dessous</i>
	Organisation de conférences pédagogiques au sein du lycée pour l'ensemble des enseignants (du LPO et du LGT)	<i>Voir le développement de cette action en dessous</i>
Autres établissements ou structures	Une démarche partenariale a été amorcée avec les autres établissements scolaires, les décideurs politiques et le CMPP R	Organisation d'une première journée d'échanges, prolongées par des rendez-vous plus ciblés entre partenaires.
	Des rencontres avec les municipalités du Nord Atlantique, l'Ecole de la 2 <sup>ème</sup> Chance, le CMPP	Définition des priorités en matière de prévention et pour la mise en œuvre d'une démarche culturelle commune.
	Une rencontre avec un membre du RICE et avec les mêmes partenaires en janvier 2013	Pour la mise en œuvre d'une démarche co-éducative avec la Famille, l'Ecole, les Collectivités territoriales, l'Université, l'Entreprise
	Une rencontre est organisée avec les communautés de communes du Nord de la Martinique (CCNM) en avril 2014	Formalisation des démarches.

## 2.2 Retombées des actions à visée inclusive

En avril 2014, nous avons mené un entretien rétrospectif de débriefing (Pastré, 2011) sur l'ensemble de ces actions avec la proviseure. Notre objectif était alors d'essayer d'identifier le sens de ces actions pour la responsable. Nous pensions ainsi repérer les caractéristiques propres de son activité de gestion de son établissement compte tenu des particularités du contexte, dans la mise en œuvre de la politique scolaire d'inclusion. Il en ressort différents points que Mme F. situent nous semble-t-il dans une dynamique de réussite en partenariat avec les familles car elle explique : *« La réussite de ces projets nécessite une implication des familles. Un programme d'aide à la parentalité est mis en œuvre avec plusieurs organismes partenaires. Ce travail est indispensable pour répondre aux nombreuses problématiques qui font obstacles à la réussite de nos élèves. »*

Cette réflexion nous conduit à mettre l'accent sur le passage d'une action individuelle de Mme F. visant la constitution d'un collectif pour la réalisation effective de l'inclusion scolaire.

## 2.3 Actions envers les familles, Cité de l'éducation : concept pragmatique de « mise en synergie des compétences » chez Mme F.

La psychologue (Mme P-L) détachée par le CMPP vient faire une permanence une fois par semaine dans un local mis à sa disposition par la municipalité. Un médecin prend également un temps de permanence les jours de non disponibilité de Mme P-L.

La proviseure précise : *« Mme P-L intervient tous les jeudis matin elle rencontre des familles que les CPE<sup>5</sup> et moi-même avons identifiées pour des problèmes d'absentéisme graves ou pour de gros problèmes de comportement. (...) Nous avons eu à traiter des situations graves y compris des cas qui relèvent de la santé mentale. Elle a été d'une grande efficacité dans l'accompagnement de parents (...). Elle a accompagné une famille dans la compréhension du comportement très perturbateur de leur fils. Les investigations ont permis de découvrir que le jeune avait été initié à la consommation de cannabis dès l'âge de 8 ans. (...) Une fois les constats établis les parents et les enfants sont orientés vers les structures adéquates. Nous avons travaillé en étroite collaboration avec la Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire, les éducateurs de l'Aide Sociale à l'Enfance, l'Action*

<sup>5</sup> Conseillers principaux d'éducation

*Éducative en Milieu Ouvert et le foyer de l'Espérance. Un bilan de l'action sera établi en juin. »*

Ainsi, à l'initiative de la proviseure deux réunions ont eu lieu avec différents partenaires : un membre du RICE (Réseau International de Cités de l'Éducation), la municipalité, le conseil régional, les enseignants et chef d'établissement, le CMPP et les parents d'élèves. Ces retombées sociales qui dépassent le cadre de l'établissement scolaire amènent alors à penser les choses en termes de construction d'une Cité de l'éducation dans le Nord Caraïbes. La Cité de l'Éducation consiste en un partenariat entre différentes instances visant à favoriser l'émancipation de l'enfant, de sa famille et des autres membres de la Cité. Au confluent de quatre instances fondamentales : la famille, la crèche, l'école et la communauté, elle permet de construire une coéducation.

Cette analyse de l'activité de pilotage du chef d'établissement nous conduit à identifier un concept pragmatique (Pastré, 2002) de « mise en synergie des compétences » pour la réalisation de l'inclusion scolaire. En effet, les différentes actions et manifestations menées par Mme F. ont eu pour conséquences d'organiser en un tout cohérent les compétences des différents acteurs, au service de l'inclusion de chaque élève, de la lutte contre le décrochage par des mesures préventives et l'accompagnement à travers la mise en place de la cité de l'éducation. L'une des principales modifications que subit l'institution scolaire est constituée par son partenariat avec le CMPP.

### **3. Les démarches de partenariat avec le CMPP R**

Selon Lacroix et Potvin (2009), l'inclusion scolaire est une démarche complexe. Aussi, avant d'apporter des changements en classe, les responsables du projet doivent se mobiliser et tendre vers une vision commune. C'est dans ce sens que Mme F. a initié une première démarche en décembre 2012 auprès d'enseignants-chercheurs et qu'une réflexion a été menée sur les questions d'autorité et de décrochage. Le travail de la journée avait abouti à l'organisation d'actions de collaboration (voir tableau n°1). Nous développons dans le cadre de cet écrit l'action avec le CMPP (en gras). Il nous semble nécessaire de revenir sur la définition du CMPP (centre médico-psychopédagogique) afin de mieux cerner l'action spécifique menée à l'initiative de la proviseure du LPO.

Les centres de prise en charge ont été créés en 1946 par la volonté, de quelques personnalités issues du monde de l'école et du monde de la santé. Elles visaient le décroisement de la prise en charge des enfants qui présentaient des difficultés scolaires et/ou psychologiques. Ceci a conduit à la création du centre psychopédagogique (CPP) fonctionnant dans une perspective

surtout préventive par l'activité d'enseignants. Parallèlement l'action du centre médico-psychologique (CMP) vise une prise en charge des enfants plus axée sur le soin ; il est issu du monde médical. Les deux structures fusionnent en 1963 par décret en prenant le nom de centre médico-psychopédagogique « CMPP ». Ce décret fixe le cadre règlementaire et les conditions techniques des activités des centres, tels que le diagnostic et le traitement effectués en ambulatoire pour des enfants et des adolescents dont l'inadaptation est liée à des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement. Les centres sont dans la majorité des cas des établissements privés gérés par des associations. Les frais de traitement sont pris en charge par l'Assurance Maladie. Depuis 2009 ils sont placés sous la tutelle de l'Agence Régionale de la Santé qui finance une partie de leurs activités et en contrepartie ils sont tenus à évaluation.

La déclinaison de cette structure dans la forme spécifique qu'elle prend au CMPP R avec lequel travaille Mme F. nous a été présentée à travers les statuts du centre lors des entretiens menés avec l'équipe de direction et ceux conduits auprès des professionnels.

Le CMPP R, créé en 1976, situé à FdF, est placé sous la responsabilité d'un directeur administratif et d'un directeur médical (pédopsychiatre). Il fonctionne avec une équipe pluridisciplinaire de professionnels : une psychopédagogue mise à disposition par l'éducation nationale, des psychologues cliniciens, des orthophonistes, des psychomotriciens et des personnels administratifs. L'activité du centre est tournée essentiellement vers les écoles primaires. Le CMPP R participe aux équipes éducatives, aux équipes de suivis de scolarisation, réunions qui concernent surtout l'éducation nationale et aussi aux équipes pluridisciplinaires de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). Les directeurs d'école réunissent l'équipe éducative pour orienter les élèves. Le CMPP est convié à participer aux réunions notamment pour les enfants qu'il suit. L'équipe éducative est composée des parents, du directeur de l'école, de l'enseignant, de la psychologue scolaire, du RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), et du médecin ou de l'infirmière scolaire. Une fois le dossier de l'enfant constitué, des réunions de concertation, d'analyse, de proposition d'orientation et de prise en charge ont lieu. Ce sont ainsi des avis complémentaires qui sont coordonnés pour décider de l'action la plus adaptée à la situation de l'élève. Le mode de fonctionnement fait apparaître le lien étroit avec l'école, les temps forts de synthèses, la disponibilité du directeur médical qui fait le premier entretien d'orientation à l'arrivée au CMPP. Il valorise une approche psychodynamique au cœur de laquelle se trouvent le respect de la personne et de la parole de l'enfant. Lors de la rencontre en 2013, ce point a particulièrement retenu

l'attention de la proviseure. Mais, en 2013, ces actions ne concernent pas le lycée.

Les fonctions différentes dans le CMPP correspondent également à des durées différentes dans la prise en charge, à des temporalités différentes. Le directeur mène un premier entretien d'orientation différent d'un entretien d'alliance lorsqu'il reçoit un élève pour la première fois. L'accent est mis sur une anamnèse incluant le contexte de vie de l'élève. Ce premier entretien est unique et vise à orienter vers le professionnel le plus à même de le prendre en charge (psychomotricien, orthophoniste, psychologue). Le praticien retenu prend la suite et conduit un entretien d'alliance avec anamnèse, récit de vie, et éléments de contexte, suivi d'autres entretiens à visée thérapeutique. Ceci peut demander un temps plus long que les cinq séances qui constituent la base institutionnelle (Agence Régionale de Santé) de remboursement de la prise en charge. L'un des psychomotriciens, pour compenser le manque de séances travaille avec la psychopédagogue qui prend l'élève pour des séances portant sur certains enseignements que les deux professionnels décident en commun. Ceci permet de doubler le nombre potentiel de séances pour un élève. Un autre psychomotricien convoque des éléments culturels (le fait de parler créole, la langue que la famille comprend) pour mieux mener son anamnèse avant d'expliquer la démarche qu'il adopte avec l'enfant. Il utilise la maîtrise qu'il a de la langue parlée par la famille pour adapter son action au profil familial et avoir le maximum de séances pour les gestes de thérapie. La prise en compte des spécificités culturelles des usagers de l'institution, certains ne parlant pas le français, demande plus de temps pour l'établissement du contrat d'alliance pour une prise en charge thérapeutique effective. C'est cette connaissance des compétences professionnelles des uns et des autres qui guide le choix d'orientation du médecin responsable du CMPP de diriger l'élève vers l'un ou l'autre des professionnels, après le premier entretien d'orientation.

Cette dynamique des temporalités au niveau méso temporel (Roquet, 2010), dispositif temporel articulé, ancré dans le contexte socioculturel et thérapeutique du CMPP est confrontée à celle du lycée institutionnellement rythmée par les périodes d'évaluation et de diplomation (bulletin trimestriel et examens). Ces temporalités sont différentes de celle du niveau micro qui concerne chaque individu, dans la conjoncture propre de sa prise en charge par le CMPP. La dynamique d'évolution du CMPP R a rejoint la mise en synergie des compétences impulsée par Mme F. Il devient un centre ressource pour le Lycée P : dispositif d'accompagnement à la parentalité, action de la psychologue Mme P-L. C'est ainsi une action collective qui est valorisée pour favoriser la prévention du décrochage et réaliser l'inclusion. L'espace de continuité que constitue la mise à disposition de la psychologue dans un bureau proche du lycée par la collectivité municipale est un élément dans le

rapprochement des temporalités dans l'intérêt de l'élève. Ceci nécessite également la pérennité de la structure, ce qui n'est pas encore acquis.

Ces différentes actions ont eu, selon Mme F., des effets sur le comportement, l'assiduité, la concentration et la motivation des élèves et donc sur la performance scolaire : un meilleur taux de réussite aux différents examens. Donc la fonction de la communauté, l'articulation de ces différentes temporalités ont permis à l'équipe d'enseignants de faire son travail d'enseignement. Le travail de la psychologue, pour lequel les enseignants ne sont pas formés, a eu des retombées sur leur propre activité pédagogique.

#### **4. Discussion : Collaboration et articulation de temporalités pour une inclusion scolaire en lycée**

Le processus de « pilotage » enclenché par la proviseure a favorisé la réalisation de l'inclusion scolaire. Elle mobilise un modèle conceptuel du pilotage qui s'appuie sur l'identification des compétences des professionnels et sur leur mise en relation. Nous avons pu observer qu'il s'agit d'un pilotage inventif qui s'appuie probablement sur des motivations personnelles et des processus de collaboration. Tout en respectant ses fonctions habituelles de pilotage la proviseure utilise toutes les possibilités du cadre existant pour mener des actions conduisant à mettre en synergie la communauté éducative. Elle cherche à organiser toute une communauté éducative dans l'intérêt des élèves. Nous identifions, chez la responsable d'établissement scolaire, un concept pragmatique (Pastré, 2002) de mise en synergie des compétences au service de l'apprentissage de tous les élèves. Cette activité la conduit à une dynamique d'actions proche de la conception des cités de l'éducation proposée par le Réseau International des Cités de l'Education (RICE)<sup>6</sup>. De même, l'action du CMPP qui a su mettre à disposition une psychologue et réorganiser les actions et prises en charge au sein du centre, a favorisé un meilleur encadrement des jeunes. La municipalité a également joué son rôle dans la mise à disposition d'une structure de proximité permettant aux familles de mieux répondre aux besoins des jeunes.

Les retombées essentielles de cette collaboration dans la relation entre CMPP, municipalité et lycée sur deux années concernent essentiellement une certaine découverte de l'un et de l'autre qui souligne que l'effectivité de l'inclusion scolaire, à travers de réelles pratiques collaboratives entre les partenaires, est encore à construire. Nous rapprochons cette observation des paradoxes de la collaboration soulignés par Hervé Benoît (2012). Cet auteur

<sup>6</sup> <http://www.aifref.org/index.php/le-rice>

considère qu'avec la loi de 2005 il devient inéluctable d'y avoir un choc de cultures dans la transformation de ce qu'il appelle la grammaire professionnelle des acteurs. Il propose un nouveau cadre d'intervention considérée comme continuum d'action éducative structurée autour de la notion de scolarisation commune. Il étudie trois oppositions structurantes : différences et singularités, déficiences et fonctionnement, troubles et besoins.

Il renvoie ainsi à une question institutionnelle inspirée de l'écrit d'Éric Plaisance et Michel Chaudière (2008) qui amène à reconsidérer la légitimité de la séparation entre éducation scolaire et éducation spéciale. De même Gardou et Jeanne (2008) expliquent ce changement par la nécessité de faire culture commune pour la filière spécialisée et la scolarisation dite normale. Si la position de Benoît est de s'intéresser aux questions stratégiques qui vont conditionner l'articulation entre les établissements scolaires et les centres spécialisés, notre étude met davantage l'accent sur les processus de cette articulation. En effet la reconfiguration des relations renvoie selon lui à la question centrale du sens pour les professionnels que peut recouvrir leur mission ce qui met en évidence le point de blocage qui peut se situer dans l'identification de l'objet visé ou dans les moyens mis en œuvre pour l'atteindre. Nous pensons que les modalités de fonctionnement et de médiation de nature différente rentrent également en ligne de compte. Le professionnel du centre spécialisé se trouve confronté à la nécessité de pratiques qui ne sont plus seulement médicales mais il doit endosser des logiques sociales de collaboration, d'accompagnement et de co-intervention. Il doit articuler différentes ressources qui font réseau. Pour Benoît, il s'agit de passer d'une grammaire professionnelle de type paradigmatique à une grammaire de type syntagmatique où les rôles interagissent en permanence dans un environnement continu structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières. Cependant selon nous il existe encore des frontières épistémologiques au sein de ce réseau de ressources à articuler.

Benoît explique que la scolarisation des élèves à besoins particuliers est clairement référée aujourd'hui à la classe ordinaire lieu de diversité et non plus à un espace spécialisé parallèle. Les particularités individuelles que l'on avait tendance à isoler dans l'approche du handicap se trouvent maintenant, selon lui, intégrées dans le développement de l'individu. La loi de 2005 implique donc un renversement d'un plan médical vers le plan pédagogique et social, une place centrale attribuée à l'enseignant transformant l'identité professionnelle de ce dernier dans ce nouveau contexte inclusif de scolarisation des élèves, sous forme d'une inventivité régulée (Meirieu, 1996).

Les modifications des identités professionnelles s'inscrivent pour ce qui est de nos exemples dans cette redéfinition des temporalités telle que expliqué par Pascal Roquet (2010). Dans son étude sur le temps vécu cet auteur met en

évidence une tension entre la constante perçue par l'individu et les contraintes sociales qui viennent des institutions. Il propose trois niveaux d'analyse : macro méso micro. Il souligne ainsi une difficulté d'écart entre des dynamiques temporelles construites sur une échelle de longue durée et les dynamiques réduites des temporalités individuelles. Nous retrouvons ces mêmes tensions dans nos études précédentes et les approches à articuler des différents professionnels de la structure scolaire ou du centre spécialisé.

## 5. Conclusion

L'étude de certains résultats de cette recherche-action nous a permis de mettre en évidence un processus de transformation des institutions pour favoriser l'inclusion scolaire. Ce processus s'appuie sur une action individuelle et la construction d'une communauté éducative. Ceci a nécessité une articulation de temporalités différentes guidée par l'intérêt éducatif du lycéen. Cette dimension collaborative s'inscrit comme nous l'avons vu dans une transformation des pratiques professionnelles qui implique une redéfinition des identités professionnelles. Elle s'inscrit également dans une prise en compte effective des besoins des lycéens et du contexte dans lequel ils évoluent d'une part et dans l'articulation des compétences professionnelles de différents professionnels autour de l'élève d'autre part. Une telle articulation s'organise à différents niveaux et implique de fortes collaborations au niveau méso temporel. Ce sont des possibilités de collaboration qu'il reste encore à mieux définir pour une inclusion scolaire effective en lycée.

## Bibliographie

- Altet, M, (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », ESF
- Benoit, H. (2012) Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, pp 65-78.
- Bernard, P-Y (2011) *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF
- Bernard, P-Y & Michaut, C. (2013). The effects of the fight against early school leaving : Back to education or school-to-work transition ? In De Groof, S. & Elcherdus, M. (Eds), *Early school leaving & youth unemployment*. Bruxelles : Lannoo Campus Publishers, 131-155.
- Caroly, S. & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail. Des conditions de développement des stratégies d'expérience. Comparaison de deux bureaux. *Formation et emploi*. *Formation et Emploi*, 88, pp. 43-55.

- Chauvière, M. & Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27, Dossier « Faire culture commune », Erès, p. 31-44.
- Desmarais, D. (2014). Equipe Parcours Réseau de recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans [www.PARcours.uqam.ca](http://www.PARcours.uqam.ca)
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Kosultit Oy.
- Gardou, C. (2015). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.
- Gardou, C. & Jeanne, Y. (dir, 2008). *Faire culture commune*. *Reliance*, 27, Erès 2008 p. 29-120.
- Kalubi, J., & Gremion, L.(coord.), (2015). *Introduction, dans Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Montréal :éd. Nouvelles.
- Moisan, C. & Cuisinier, J.F. (2011). *Suivi de la mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique*. Ministère de l'Éducation nationale, IGEN, IGAENR.
- Meirieu, P. (1996) La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. In Alain Bentolila : *L'école : diversités et cohérence*. Paris : Nathan, p. 109-149.
- Nédélec-Trohel, I., Numa-Bocage, L. & Kalubi, J-C. (coord.) (2015), Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone : France, Suisse, Belgique, Québec. INSHEA *La nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*. Vol. 70-71, pp. 93-105.
- Plaisance, E. (2010) L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative : le cas français. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.
- Philip, C.(2013) « L'inclusion scolaire qu'en est-il ? » [http://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L\\_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf](http://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf)
- Roquet, P. (2010) Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Recherches Qualitatives*, 8, 76-92.
- Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). Le travail collectif outil d'une école inclusive ? : Le cas des élèves à besoins particuliers. *Revue questions vives* n°21, le travail collectif des enseignants en questions. <http://questionsvives.revues.org/1509>
- Tremblay, P. (2012), *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : de Boeck Éducation.