

Patrice Bourdon et Marie Toullec-Théry

## Équipe pluridisciplinaire en appui à la scolarisation inclusive : le cas du lycée des Bourdonnières à Nantes

### Résumé

*Cet article analyse le fonctionnement d'un lycée à Nantes (France) pour lequel nous avons conduit une recherche de 18 mois sur son dispositif de scolarisation inclusive. Depuis plus de 25 ans, en partenariat avec une association médico-sociale et les collectivités territoriales, il scolarise en classes régulières environ 50 élèves en situation de handicap. Il a paru nécessaire d'investiguer le rapport entre les conditions spécifiques de fonctionnement d'un dispositif inclusif et la réussite scolaire des élèves handicapés, notamment sur les questions de construction d'une culture de l'inclusion.*

### Zusammenfassung

*Im nachfolgenden Artikel wird die Funktionsweise eines Gymnasiums in Nantes (Frankreich) analysiert, dessen System der inklusiven Beschulung wir während 18 Monaten in einer Studie untersucht haben. In Zusammenarbeit mit einer sozialmedizinischen Organisation und der öffentlichen Hand werden an diesem Gymnasium seit mehr als 25 Jahren rund 50 Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung in Regelklassen beschult. Es scheint uns wichtig, der Beziehung zwischen den spezifischen Funktionsbedingungen dieses inklusiven Systems und dem schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung auf den Grund zu gehen, insbesondere auch im Hinblick auf die Frage der Schaffung einer Kultur der Inklusion.*

### 1. Introduction

Le système inclusif du lycée des Bourdonnières<sup>1</sup> à Nantes engage tout particulièrement deux institutions, l'APAJH<sup>2</sup> et l'Éducation nationale. Le coordonnateur<sup>3</sup>, pivot du dispositif, est professeur de l'Éducation nationale et parallèlement chef des services de l'APAJH. Ce système de scolarisation, mis en place depuis 1988 et s'inscrivant avant l'heure dans le sillage de la loi de 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », est considéré par les acteurs impliqués comme une réussite, répondant

aux besoins des familles, des élèves et des professionnels. Il est légitimé par la réussite aux examens des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit, dans cette recherche aussi publiée ailleurs<sup>4</sup> (Bourdon & Toullec-Théry, 2016), d'identifier les leviers qui permettent d'engager ces élèves vers des apprentissages consolidés et de comprendre en quoi une équipe pluridisciplinaire<sup>5</sup>, installée au sein de l'établissement scolaire, favorise une scolarisation inclusive.

<sup>4</sup> Cet article est paru initialement dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation et est publié ici avec autorisation. Bourdon, P. et Toullec-Théry, M. (2016). Analyse du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent des Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 181-200.

<sup>5</sup> Cette appellation est fréquente en France et exprime une composition d'équipe regroupant enseignants, AESH, personnels de rééducation fonctionnelle, psychologue, orthophoniste.

<sup>1</sup> <https://bourdonnieres.paysdelaloire.e-lyco.fr/centre-de-scolarite-adaptee/>

<sup>2</sup> Association du secteur médico-social pour jeunes et adultes en situation de handicap [www.apajh44.org/fr/](http://www.apajh44.org/fr/)

<sup>3</sup> À l'origine professeur d'histoire géographie au lycée (trad. : enseignant d'histoire du secondaire 2)

## 2. Contexte de la recherche

Ce lycée polyvalent, ouvert en 1972, accueille environ 1800 élèves et emploie 170 professeurs dont quatre sont des enseignants spécialisés. Ce lycée « ordinaire » présente la spécificité de scolariser environ 50 élèves en situation de handicap, présentant majoritairement des troubles moteurs, en moindre nombre des troubles auditifs ou visuels, des troubles spécifiques des apprentissages, ou, depuis peu, des troubles du spectre autistique. Tous ces élèves sont scolarisés dans les trois filières du baccalauréat (générale, technologique ou professionnelle). À l'instar d'autres lycéens, ils peuvent y être internes<sup>6</sup>. C'est donc à un ensemble de besoins particuliers que ce lycée est confronté, tant sur un versant pédagogico-didactique que rééducationnel. L'APAJH, en lien avec les collectivités départementale et régionale (infrastructures, équipements, transports), a d'emblée proposé une accessibilité renforcée grâce à :

- des professionnels médicosociaux : kinésithérapeute, orthophoniste, psychologue, médecin, orthoptiste, aide médico-pédagogique, accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), qui travaillent tous au sein de l'établissement scolaire, regroupés dans un pôle dit Centre scolaire adapté (CSA) et piloté par un professeur-coordonnateur ;
- des locaux dédiés (ascenseurs, rampes d'accès, portes automatiques, toilettes adaptées) dans chaque bâtiment du lycée ;
- des équipements (internat spécifique de huit places, mobilier et écrans d'ordinateurs adaptés, loupes, salles spécifiques au kinésithérapeute, à l'orthophoniste, etc.) ;

<sup>6</sup> La plupart des lycées français disposent d'un internat ouvert à tous, notamment aux élèves géographiquement éloignés de l'établissement scolaire.

- des outils d'accès aux apprentissages (outils de compensation : agrandissements, présentation des documents et accompagnement par les AESH).

Le Centre de scolarité adaptée représente la structure centrale de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Il est situé dans l'établissement, au rez-de-chaussée du bâtiment internat du lycée, et constitue un pôle « ressource » pour les élèves. C'est le cœur de l'organisation logistique des adaptations mises en place dans le lycée ; une partie des conditions d'accessibilité y sont proposées. Certains soutiens scolaires s'y déroulent aussi (accompagnés par les AESH).

## 3. Cadre théorique et méthodologie

Notre recherche s'apparente à une étude de cas (Passeron & Revel, 2005) qui tente de mettre en relation les éléments disjoints d'une configuration (ici un lycée et un dispositif d'accompagnement et de soin) paraissant, au départ, impossible à déchiffrer dans sa globalité et sa complexité, y compris pour les acteurs eux-mêmes, et qui pour cela, fait problème, recèle des énigmes. Cette étude de cas nécessite alors une incursion dans différents registres ou différents types de données. À cet effet, nous avons recueilli, au cours d'entretiens enregistrés, le discours d'une grande partie des acteurs impliqués dans le dispositif : des responsables de l'APAJH, des enseignants du lycée, les personnels de soins et les AESH. Ils sont de deux types ; des entretiens semi-directifs centrés (Blanchet & Gotman, 1992) et des instructions au sosie (Clot, 1995). Nous avons également enregistré des réunions collectives. Ces données, intégralement transcrites, ont ensuite été analysées selon un processus d'enquête (synopsis, narrations, typologies) afin de construire progres-

sivement un réseau de significations et une compréhension de ce qui, dans ce dispositif complexe, favorise l'inclusion scolaire.

Nous avons tenté de croiser deux cadres théoriques, celui de la *théorie de l'activité* dans le sillage de Leontiev ou Rochex et celui de la *Théorie de l'action conjointe en didactique* avec Sensevy. Il s'agit ici de donner à voir la façon dont les acteurs construisent et articulent leur activité.

### *L'inclusion est devenue une sorte d'allant de soi qui n'est plus réinterrogé.*

#### 4. Résultats et discussion

L'analyse des discours a mis au jour des thématiques communes aux acteurs. Nous avons ainsi pu en repérer trois qui reviennent de manière récurrente : **culture, interface et besoins des élèves.**

##### *Un dispositif fédéré autour d'une culture spécifique au lycée*

Les acteurs impliqués dans le projet inclusif du lycée font référence à ce qu'ils nomment « la culture de l'établissement » qui vient, selon eux, de l'historicité du dispositif. Ce dernier perdure en effet malgré les changements de personnels, de chefs d'établissement et l'évolution des textes législatifs depuis 30 ans :

« Je pense qu'il n'y a pas eu d'évolution fondamentale par rapport à la culture du lycée parce que je crois que les élèves eux-mêmes ont cette culture qui s'est inscrite depuis 1988 » (Coordonnateur).

« Mais là, maintenant, je crois que vu l'**antériorité**, je pense que ça ne peut plus être détruit comme ça en 6 mois. Y'a **une culture**, y'a **une histoire**, là » (Professeur).

Des habitudes, des routines se seraient donc construites au fil des années et des expériences, qui autorisent et légitiment le travail d'accompagnement des élèves en situation de handicap, sans qu'il ne soit constamment remis en cause, au gré des nouveaux professionnels ou des élèves arrivant au lycée. L'inclusion est devenue une sorte d'allant de soi qui n'est plus réinterrogé. Les novices épousent alors ces pratiques communes, dans la continuité.

La spécificité du projet de ce lycée a été de concevoir d'emblée un dispositif inclusif : les élèves sont des lycéens avant d'être des personnes handicapées et l'action porte sur la situation de scolarisation et son accessibilité et non seulement sur la nature et les conséquences du handicap des élèves. C'est bien leur parcours scolaire, leurs résultats, leur projet d'orientation qui conditionnent leur inscription dans ce lycée. Le partenariat entre le médicosocial et l'éducation nationale permet alors d'apporter des compensations nécessaires selon les besoins de chacun. L'accessibilisation des apprentissages est pensée, dès l'origine, entre les trois partenaires historiques que sont le conseil régional, l'Éducation nationale et l'APAJH.

La question de l'identité de ce dispositif s'invite alors dans le débat parce qu'il est piloté par trois institutions qui ne fonctionnent pas de la même façon, qui ne pensent pas l'éducation inclusive sous le même angle, avec les mêmes contraintes. Cette identité se construit en effet non seulement sur une histoire, une géographie mais aussi sur une cause, et cette cause de l'éducation inclusive est encore mouvante, généralement peu partagée, car récente.

Les discours des protagonistes attestent qu'histoire et causes sont intime-

ment mêlées. Chacun s'entend pour en effet revendiquer des valeurs, des engagements et emploie un lexique apparenté au champ du militantisme : *politique, orientations, missions, investissement, motivations*. Le président de l'APA JH et le proviseur du lycée soulignent que l'inclusion est une cause, voire un combat de chaque instant, d'où une nécessaire vigilance :

« c'est vraiment d'essayer de comprendre finalement, à la fois le combat qui est le nôtre – si je peux l'appeler combat, je pense qu'on peut encore en parler – enfin quelles sont nos **motivations**, à travers notre **mission**, notre **investissement** bénévole, pour dire que tous les jeunes lycéens ont leur place au lycée et comment on pense qu'il est bon de les aider au mieux et puis, en même temps, être là pour comprendre la problématique qui est aussi rencontrée par les équipes éducatives » (Président).

« Si vous regardez l'histoire de cet établissement, il y a une tradition d'engagement, aussi, d'humanitaire, et politique qui était réputé pour ça. Le lycée les Bourdonnières a gardé cette culture de lycée engagé, les gens s'impliquent sur des causes qui peuvent être autres que des causes scolaires » (Proviseur).

La *géographie* de ce dispositif va de pair avec sa visibilité symbolique. En effet, la localisation du CSA, la façon dont l'architecture a été pensée dans les aménagements spécifiques dédiés aux élèves en situation de handicap et les investissements importants des collectivités territoriales dans ce lycée, produisent un effet. Le CSA est de manière effective inclus dans le schéma du lycée. Comme le souligne Plaisance (2007), « c'est [donc] par étapes né-

gociées et par la recherche d'intérêts communs que l'on peut progresser vers une plus grande acceptation des enfants handicapés à l'école ». Pour autant, il ne s'agit pas ici de simplement accepter la présence d'élèves handicapés, mais bien de les scolariser et donc de penser les apprentissages et leur accessibilité dans un parcours ordinaire de lycéen. L'accessibilité et la visibilité des locaux sont nécessaires, mais pas prépondérantes par rapport à la scolarisation.

### *L'interface : une institution, un processus, un espace de médiation*

Le terme d'interface est régulièrement évoqué au fil des entretiens. À quoi tient l'utilisation de ce mot importé d'autres disciplines ? Y a-t-il, dans ce dispositif inclusif, nécessité de catalyseur (comme en chimie), de surface d'échanges entre deux milieux (en physique), d'un ensemble de règles et de conventions permettant un échange d'informations ou de conventions entre deux systèmes (en informatique), deux personnes, ou deux services dans les interactions (en sciences humaines) ? Que recouvre donc ce terme chez les acteurs du dispositif ? Le coordonnateur du CSA indique :

« d'abord, mon job, globalement, il consiste en un rôle d'interface [...] D'interface, en toute humilité, à quand même plein de niveaux, puisque globalement le travail consiste à favoriser la scolarisation inclusive d'élèves qui ont des besoins particuliers ».

« alors j'ai utilisé le mot interface **pour favoriser** donc cette scolarisation inclusive, interface **auprès des collègues** de l'établissement scolaire, c'est générique, il doit y avoir 200 adultes, 200 professionnels qui travaillent au lycée, sur ces 200 professionnels y a 150 enseignants qui potentiellement peuvent scolariser dans leur classe, dans une ou plusieurs de leurs classes, un ou plusieurs élèves en situation de handicap. Donc il y a d'abord un travail d'*interface*, **de transmission** d'éléments, **de manière à informer**, peut-être **voire parfois rassurer** ».

Le coordonnateur du dispositif s'identifie comme une interface, un faiseur de liens entre différents mondes: le monde de l'élève et sa famille, le monde du soin et de la rééducation, le monde de l'enseignement et du lycée. Il définit son rôle auprès des professeurs quand il leur transmet des éléments, les informe, les rassure. Le coordonnateur est alors plus un passeur entre le monde de l'élève, du soin, de la rééducation vers celui des enseignants, pour les outiller. C'est aussi un *passeur* entre l'extérieur du lycée et l'intérieur. Le président de l'APAJH précise lui aussi son rôle d'interface, comme étant celui qui

« va être là en écoute, s'assurer finalement que la relation directeur et salariés se passe au mieux, que la relation service, familles et jeunes se passe au mieux euh... qu'on a pu mettre en place tous les outils nécessaires qui vont permettre justement d'être dans nos missions. Et puis être là en *interface* aussi avec le lycée, puisque le lycée est forcément notre premier partenaire en l'occurrence [...] Voilà *interface*, pour moi, c'est ça, c'est être en relation entre plusieurs mondes ».

Le président réserve plus le terme d'interface aux liens avec le lycée, pour faire relation, faciliter des échanges. Cette question des échanges est également soulevée par un professeur depuis longtemps très impliqué dans le dispositif :

« Ah oui, *l'interface* c'est la zone de contact. Donc cette zone de contact ça peut être entre soit deux espaces ou deux personnes qui sont opposées, pour créer de l'échange. Pour moi, à mon sens, l'idée d'interface elle est là, c'est-à-dire créer de l'échange, créer des échanges, le coordonnateur est une interface parce que c'est lui qui crée l'échange, qui facilite l'échange entre les profs, les élèves, les AVS [AESH], les familles, donc là il est interface à tous les niveaux, nous on est, enfin les AVS [AESH] sont des interfaces entre les élèves, parfois leurs familles, les collègues et nous ».

Nous percevons dans ces discours l'aspect capital du tissage des liens. Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap sont tels qu'ils pourraient en effet mener régulièrement à des affrontements entre différents acteurs (professeurs, parents, médico-social, éducation nationale, AESH). La question de la circulation de l'information, l'élaboration de pratiques conjointes entre les interlocuteurs devient alors le centre du système. C'est d'abord le coordonnateur, en tant que régulateur, que les professeurs repèrent comme interface, puis parfois les AESH.

Si nous analysons ce dispositif autour de la question de l'interfaçage, alors nous pouvons avancer que :

- l'interface s'apparente à une institution nécessaire pour faciliter la circulation ascendante et descendante entre les acteurs de l'information, des consignes,

des besoins. Cette interface se matérialise aussi sous la forme d'outils ou sous la forme d'échanges formels et informels;

- l'interface est aussi un espace identifié de médiations avec des interlocuteurs privilégiés (le coordonnateur du CSA, la responsable des AESH). Lorsque le système se grippe, alors l'interface de médiation rend plus fluide l'adaptation aux situations particulières.

*Liaison, échange, jonction* seraient donc les trois mots clés pour définir l'interface. Penser cette dernière semble alors un élément fondamental à considérer lorsque les institutions scolaires s'engagent auprès d'élèves en situation de handicap. C'est ce que nous définissons en termes de « ressources » dans la fonction d'enseignant spécialisé. L'analyse du fonctionnement de l'établissement montre un réseau d'interactions qui s'avère extrêmement dense et où le coordonnateur est le plus impliqué.

Il apparaît d'emblée un équilibre des relations entre milieu Éducation nationale et milieu médico-social de l'APAJH, le nombre d'interactions étant en effet assez équivalent (Bourdon & Toullec-Théry, 2016). Cette organisation révèle donc le coordonnateur comme la colonne vertébrale qui permet au dispositif de tenir.

### ***Prendre en compte les besoins des élèves : le rôle des réunions d'équipe***

La question centrale du coordonnateur est de s'assurer que l'élève « trouvera pleine place dans la classe » (Coordonnateur CSA) et dans sa vie lycéenne, ce qui nécessite d'identifier en amont ses besoins pour penser les adaptations nécessaires des situations d'apprentissage. Comme le souligne

Benoit (2012), « la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap dans laquelle la loi nous engage aujourd'hui s'appuie en premier lieu sur l'observation et l'analyse des besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire des obstacles qui peuvent survenir dans le milieu scolaire ordinaire ».

### ***La question de la circulation de l'information et de l'élaboration de pratiques conjointes entre les interlocuteurs devient le centre du système.***

Les besoins éducatifs particuliers (BEP) ne peuvent certes être réduits aux seuls obstacles – les aisances ou réussites sont tout aussi centrales, mais leur identification est déterminante pour analyser leurs effets sur les apprentissages des élèves, et du coup aussi sur les pratiques enseignantes. Deux types de réunions de régulations, formelles et informelles sont alors nécessaires. En effet, dans ce dispositif, un certain nombre de régulations passe par le CSA, son coordonnateur ou la responsable du service des AESH donc par des réunions formelles, régulières qui permettent de gérer l'avancée des projets individuels de scolarisation. Il existe aussi des réunions institutionnelles « classiques » comme pour tous les élèves (p. ex. conseil de classe). Mais ce qui apparaît primordial dans ce dispositif, c'est l'importance de la régulation informelle, entre deux portes, en salle des professeurs, de gré à gré. Cette régulation engage les acteurs à des adaptations péda-go-didactiques, évitant ainsi un dispositif de réunions, lourd et contraignant. La réponse aux BEP engageant plusieurs acteurs, les ajustements quotidiens des interventions et des pratiques peuvent ainsi se faire plus aisément.

Ces diverses réunions de régulation peuvent ainsi concourir à la réalisation de documents adaptés (p.ex. agrandissements), mais aussi à l'utilisation d'un matériel spécifique (comme un ordinateur), ou encore à la décision d'accompagnement d'un AESH (dans les moments de classe ou dans des temps de soutien), différents selon les disciplines<sup>7</sup>. On peut alors s'apercevoir qu'elles font émerger plusieurs fonctions qui se complètent selon les professionnels et le type d'action qu'ils développent auprès des élèves. Ce sont ces quatre fonctions, interface – ressources – régulation – accessibilité, qui permettent au système de fonctionner le plus correctement possible et qui favorisent l'inclusion scolaire en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers.

*Les acteurs peuvent alors prendre en compte les besoins de l'élève, car ils ne sont pas trop fortement assujettis à un fonctionnement préétabli.*

### 5. Conclusion

Revenons à la question que nous avons posée au début de cet article. Qu'est-ce qu'un système comme celui du lycée des Bourdonnières produit dans une équipe pluridisciplinaire en faveur de l'inclusion scolaire ?

<sup>7</sup> Les AESH sont recrutés selon leurs compétences dans telle ou telle discipline. Ainsi les élèves ne sont pas toujours accompagnés par le même AESH.

La modélisation de l'organisation et des relations de ce dispositif nous permettent d'affirmer que la place de chaque acteur est certes contrainte par le dispositif, mais que l'expression de chacun y est possible parce que le système est suffisamment souple. Les acteurs peuvent alors prendre en compte les besoins de l'élève, car ils ne sont pas trop fortement assujettis à un fonctionnement préétabli ; cette souplesse est conditionnée à l'existence d'une *interface* qui rend fluide ce qui généralement circule difficilement et bloque les systèmes. Cette interface rend possible, dans ce système, la communication, l'accessibilité, l'anticipation, les compensations, les informations.

Ce dispositif inclusif, institué dans un temps long avec des espaces identifiés et des causes partagées, agit donc comme ressource. Le cadre produit permet ainsi à chacun, sans risque, de s'engager dans son activité, même si l'accompagnement à la scolarisation des élèves en situation de handicap est complexe et parfois délicat. S'il n'y a pas de risques, des craintes subsistent en revanche, sans doute plus du côté des professeurs. Ainsi nous avons montré que si la fiche informative est importante, elle crée quand même une situation paradoxale : elle peut en effet devenir un frein à la modification des pratiques d'enseignement parce qu'elle peut déresponsabiliser les enseignants (ils n'agissent plus en première main, mais font ce que la fiche dit de faire) et les dessaisir de leurs savoirs professionnels (Toullec-Théry, 2013).

## Références

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, 65-78.

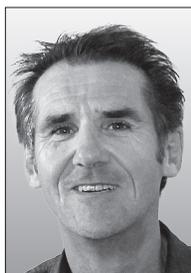
Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.

Bourdon, P. & Toullec-Théry, M. (2016). Analyse du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent des Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 181-200.

Clot, Y. (1995). L'échange avec un sosie pour penser l'expérience. *Société française*, 53, 51-55.

Plaisance, E. (2007). Note critique sur le texte de J. Zaffran, Quelle école pour les élèves handicapés ? *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160. URL : <http://rfp.revues.org/912>

Toullec-Théry, M. (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé : deux études de cas à l'école primaire. In T. Assude & J.-M. Pérez (Eds.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires* (pp. 125-142). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.



*Patrice Bourdon*  
Maîtres de conférences  
Université de Nantes  
[patrice.bourdon@univ-nantes.fr](mailto:patrice.bourdon@univ-nantes.fr)



*Marie Toullec-Théry*  
Maîtres de conférences  
Université de Nantes  
[marie.toullec-thery@univ-nantes.fr](mailto:marie.toullec-thery@univ-nantes.fr)