

« Concept 360° »

Rapport d'analyse du groupe de réflexion du Gymnase Nyon

PRÉAMBULE

En 2019, un groupe de réflexion s'est constitué au Gymnase de Nyon, en vue d'étudier les problèmes posés par les mesures d'inclusion et de compensation des désavantages.

Celui-ci a repris son activité en 2021 dans le cadre de la consultation initiée par la DGEP relativement au *Concept 360°* d'école inclusive au Secondaire II.

Le texte qui suit constitue le résultat de ce travail d'analyse et de documentation, accompagné des conclusions qui en découlent.

Nyon, le 18 mars 2022

Le comité de rédaction,
Pour le groupe de réflexion

Le projet de mise en œuvre de *Concept 360*, dans les Gymnases tels que nous les connaissons aujourd'hui, nous paraît comporter des problèmes insolubles qui nous soumettront à des injonctions paradoxales, dont certains effets bien réels se font déjà sentir.

En effet, les buts du projet *Concept 360*¹, les contraintes qui y sont associées² et les moyens préconisés pour sa mise en œuvre³ sont mal assortis, ou s'opposent les uns aux autres.

Ainsi *Concept 360* exige des enseignant-e-s, des maître-se-s de classe, des médiateurs et des médiatrices, et des doyen-ne-s qu'ils consacrent plus de temps à chaque élève, pour répondre à ses besoins individuels, tant sur le plan pédagogique (cours et épreuves différenciés,) que médico-social (entretiens, participations à des réseaux, etc.). Comment y parviendront-ils si l'on ne réduit pas les effectifs des classes, et qu'on ne leur accorde pas de décharges et d'aménagements horaires ? Or, à ce jour, rien ne semble prévu dans ce sens.

Concept 360 suppose la mise en place de dispositifs extra-pédagogiques complexes, exigeant une disponibilité de temps pour les faire fonctionner et l'intervention de nombreux spécialistes pour en assurer sérieusement la prise en charge. Sans compter le temps nécessaire pour entretenir un rapport avec des parents, nécessairement inquiets. Or le projet ne prévoit pas de moyens supplémentaires sur ce plan, mais se contente de recommander l'optimisation des moyens existants⁴, lesquels se sont révélés gravement insuffisants pour le Secondaire I et n'existent tout simplement pas pour le Secondaire II.⁵

Par ailleurs, *Concept 360* reporte *a priori* sur l'enseignant l'entier de la responsabilité de la prise en charge et de la conduite à la réussite des élèves à besoins particuliers et ceci bien que l'enseignant-e-s n'ait pas

reçu de formation préalable de maître spécialisé. On lui propose, en lieu et place d'une formation *ad hoc*, qui devrait être proposée par l'employeur⁶, des séances de *coaching*, de supervision et d'intervision. Comment un enseignant sans formation spécialisée préalable pourrait-il devenir, par la magie de quelques séances de *coaching*, un maître spécialisé apte à prendre en charge sérieusement les cas extrêmement complexes que représentent certains élèves souffrant de pathologies lourdes⁷ ?

Enfin, la mise en application de *Concept 360*, qui prend appui sur le concept de pédagogie universelle et postule ainsi la réussite de *tous* les élèves⁸, si elle ne s'accompagne pas de la mise à disposition de moyens supplémentaires – donc budgétaires⁹ – d'y parvenir, va nécessairement remettre en question la validité des critères de certification qui prévalaient jusqu'ici¹⁰. Comment en effet, sans moyens *ad hoc* suffisants, ni redéfinition des critères de certification, privilégier *tout à la fois* l'intérêt de chaque élève et les exigences de la société quant aux compétences que se doit de garantir l'attribution d'un diplôme d'École de Culture Générale ou de Maturité ?¹¹

Relevons au passage que les *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (2009), document programmatique élaboré par l'Unesco (cf. annexe 01), sur lequel prend appui *Concept 360*, assurent que « les besoins éducatifs spéciaux [...] doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et [...] de nouvelles politiques économiques et sociales [et qu'ils] appellent une réforme majeure des écoles ordinaires ». Projet qui se justifierait sur trois plans : une justification *éducative*, d'une part, qui paraît aller de soi, et *sociale* d'autre part, nettement moins évidente, mais aussi et surtout une justification *économique*. Il serait en effet « moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants ».

On voit bien l'intérêt pour l'État de faire des économies, et on comprend que la différence de coût d'une prise en charge d'un élève à besoins particuliers au sein de l'école publique, par rapport à ceux d'une institution spécialisée (un ratio de l'ordre de 1 à 10 en Suisse romande) est avantageuse sur le plan économique. D'une part, la mise en commun de l'ex-SESAF et de la DGEO produit une diminution des coûts des institutions spécialisées, autrement dit, une économie sur le plan des charges sociales. D'autre part, sur le plan de la productivité, l'augmentation des certifications – comme le souligne l'Unesco –, aura un effet positif sur le P.I.B.. On voit mal, en revanche, comment, sur le plan pédagogique et médical, une telle économie pourrait être à l'avantage d'élèves souffrant de handicaps, et contribuer à leur accomplissement personnel tout comme à leur réussite scolaire. Et contribuer, par la même occasion, à la formation et au respect des différences et de la justice sociale.

Il va de soi que la pédagogie inclusive doit avoir sa place dans l'école publique également. Mais il paraît tout aussi évident qu'une telle démarche ne saurait se mener sans moyens adaptés. Ni sans mesure ni limites. Et encore moins sans but suffisamment précis.

Les quelques expériences catastrophiques, menées çà et là sans moyens suffisants l'ont hélas cruellement montré : dépourvue d'un véritable encadrement spécialisé, toute intégration forcée d'un élève "différent" (troubles et déficiences de niveau 3 en particulier) dans une classe standard est vouée à l'échec¹². Elle se révèle non seulement anxiogène et douloureuse pour l'élève, et lui renvoie une image désastreuse de lui-même lorsque l'évidence de l'échec se précise. Elle est également douloureuse pour ses enseignant·e·s, puisque de tels cas outrepassent à l'évidence le cadre strictement pédagogique pour lequel ils ont été formés. L'enseignant·e se trouve alors dans une situation insoluble : en effet, il ou elle doit simultanément garantir l'avancement normal de la majorité de la classe et conduire à la réussite un·e élève dont une partie du cas lui échappe, puisqu'il est du ressort de la psychiatrie ou de la médecine. Mais qu'il ne lui est légalement pas possible de l'avantager sur le plan de l'évaluation ni de l'étendue du programme, certification oblige. Sans oublier les autres élèves de la classe qui, tout naturellement, peinent à s'adapter à leur

camarade différent. Il arrive ainsi que, par impuissance et faute de le comprendre, ils aillent jusqu'à lui reprocher de « ralentir les cours ».

On comprend ainsi que les besoins pour mener à bien le développement d'une véritable pédagogie inclusive sont considérables, souvent très spécifiques, tant sur le plan pédagogique qu'extra-pédagogique, mais aussi organisationnel, administratif et – bien évidemment – humain. En l'absence de moyens adaptés, quand bien même on nous les proposerait sous forme de formations complémentaires et ponctuelles, c'est alors le dispositif pédagogique dans son entier qui en souffrira : des élèves à la valeur des certifications, en passant par les maîtres·sse·s et les structures d'encadrement.

Décréter l'inclusion scolaire, on le voit, ne suffit pas. Il faut, comme le rappelle opportunément Paul Devin (cf. annexe 02), l'interroger et l'établir dans sa légitimité, sa portée et ses limites, et puis procéder ensuite à la description des conditions réelles de sa mise en œuvre et des moyens supplémentaires à réunir pour les rendre suffisantes. Coordonner les mesures envisageables est nécessaire, mais s'interroger ouvertement sur les finalités de l'inclusion, sur les problèmes qu'elle soulève, est tout aussi nécessaire si nous voulons savoir ce qu'il faut demander à l'inclusion et ce qu'il vaut mieux ne pas lui demander. Cela seul peut contribuer à donner, dans ce cadre, de la résolution aux professionnels et éviter que l'inclusion ne produise de la souffrance, de l'incompréhension et une perte de confiance des parents dans le système éducatif et des jeunes personnes en formation vis-à-vis des adultes, et d'eux-mêmes.

Or, sur ce plan, le document qui nous a été soumis se contente de proposer un catalogue de moyens théoriques, structurels et administratifs, à l'évidence insuffisants. Les syndicats avaient requis des États généraux sur la question. En lieu et place, le DFJC propose des projets d'établissements. Solution bancaire, dans la mesure où les besoins vont être établis par les Directions et les référents d'établissement à partir des moyens *existants*. Ce qui ne permettra pas la mise en œuvre de moyens *supplémentaires* sans passer par des processus complexes et lents et sans garantie d'attribution de ces mêmes moyens. En d'autres termes, il s'agira principalement d'optimiser les moyens existants, ce qui ne saurait suffire¹³. Car il s'agit bien, en premier lieu, de déterminer avec les principaux intéressés que sont les enseignant·e·s, quels sont, sur le terrain, les besoins spécifiques auxquels il s'agit de répondre. Consultation d'autant plus indispensable qu'elle est censée accompagner une modification majeure et profonde de la nature de l'enseignement pratiqué jusqu'ici.

[...]

En conséquence de quoi, nous demandons à ce que se tiennent, comme l'ont requis les syndicats, des États généraux sur la question, en concertation directe avec les acteurs du terrain, de façon à cerner avec précision les besoins des uns et des autres, à définir de façon plus nette les responsabilités de chacun, et à poser des limites précises à la mise en œuvre d'une école *véritablement* inclusive. Et cela, nous le demandons, avant la phase de pilotage et le début des réflexions qui conduiront aux *Concepts d'établissements*. Mieux vaut en effet ralentir l'approche, tant l'enjeu est grand et nécessite, de toute évidence, qu'on chiffre les investissements à consentir afin que l'inclusion ne soit pas qu'une opportunité à saisir, mais une pratique *nécessaire* et *raisonnée*, un chantier où les travaux pourront de se déployer sans délais serrés, étouffants et – en un mot – périlleux.

Nyon, le 20 décembre 2021

INQUIETUDES DU TERRAIN

Sélection, extraite du compte rendu du groupe de réflexion constitué à cette fin :

- Certification plus individualisée ? Juste, peut-être, mais impossible en droit et néfaste pour la personne en formation (dérangée, attristée, vexée, démotivée, etc.)
- Temps d'entretiens démultiplié de façon incalculable et imprévisible (ce qui est incompatible avec une horaire hebdomadaire fixe et dense), décharges à accorder
- Baisse des effectifs par classe à assurer sans délais
- Formation continue à augmenter, et pas seulement sur des aspects pédagogiques, mais également sur le plan éthique, psychologique et sociologique
- Équipe de maîtres à étoffer, avec des maîtres formés pour la prise en charge individualisée
- Circulation fragmentaire et délicate des données
- Retards dans les réponses de la Direction générale aux demandes de moyens établies dans les établissements
- Gymnases trop grands pour garantir le bien-être et le climat propices aux personnes les plus fragilisées (taille du ou des bâtiment-s impropre à une socialisation satisfaisante ; barrières architecturales ; groupes-classes surchargés avec des difficultés variées et des situations plus lourdes à accompagner ; composition de classe difficile à constituer : risque de cumul des situations difficiles)
- Affaiblissement du secteur de l'enseignement spécialisé, que l'on fait apparaître comme une pédagogie « séparative » (voir Blanc, Cédric, « École inclusive et séparative : une question actuelle de territoire », in : *Les paradoxes de l'école inclusive. Revue suisse de pédagogie spécialisée*, n°3, septembre 2015)

NOTES DE FIN

¹ À la page 3 du *Concept 360*, ils apparaissent dans les formules que voici :

- a. « [P]rise en compte de facteurs dépassant le domaine de la pédagogie, touchant aux conditions d'existence des personnes en formation et susceptibles d'influencer leurs capacités d'apprentissage. »
- b. Répondre à des « besoins dépassant le domaine de la pédagogie » et *nouveaux*, puisque dépendant d'un contexte social, historique, technique et naturel dans une phase de changement profond. Multiplication des troubles neuropsychiatriques diagnostiqués, ou non, venant signifier qu'une « entrave à [la] capacité d'apprentissage ou [l']aptitude à assumer [...] le rôle d'apprenant » apparaît (p. 6).
- c. Rendre l'enseignement au niveau post-obligatoire « le plus accessible possible pour toutes les personnes en formation, y compris celles qui sont en situation de fragilité ou celles qui sont susceptibles de l'être, dans le respect des principes d'équité et d'égalité des chances » (p. 3).
- d. Développer une pédagogie « inclusive », c'est-à-dire qui se comprend elle-même comme « un processus visant à trouver les meilleures façons de répondre à la diversité, tout en apprenant à vivre avec les différences de chacun-e et en tirant parti de celles-ci ». Transformation qui requiert d'« adapter les systèmes éducatifs et les facteurs propres à la situation des apprenant-e-s en situation d'apprentissage – notamment d'identifier et de supprimer les obstacles – pour améliorer le taux de présence, la participation et la réussite de l'ensemble des élèves » (p. 3). Il s'agit donc d'une transformation qui vise l'inclusion, qui comprend la lutte contre la marginalisation, contre l'échec scolaire, et pour une amélioration globale du climat d'établissement.

-
- e. La modification du système éducatif visée doit « encourager à s'engager dans une formation de type Secondaire II, et à progresser pour atteindre les objectifs de la certification », de manière à favoriser le plus largement possible « l'insertion dans le monde professionnel et, plus largement, dans la société (p. 3).
- f. Créer les conditions favorables à « l'identification des besoins des personnes en formation dans le cadre de leurs apprentissages », à leur « expression », et cela par la mise à disposition d'informations et d'outils appropriés. Il s'agit donc, d'un trait, d'augmenter les connaissances, la capacité et la volonté *chez les personnes en formation elles-mêmes et chez les professionnels de l'enseignement* de repérer et de mettre en évidence les attentes et les besoins des personnes en formation pour mieux en tenir compte.

² « Principe d'équité et d'égalité des chances » ou promotion de la « justice sociale et scolaire », maintien des « objectifs exigeants, fixés au niveau national », partenariat avec les parents, « confidentialité et protections des données », par exemple.

³ Multiplication des « collaborations entre collègues », « consultation collaborative », mise sur pied d'« équipes pluridisciplinaires », « mesures d'aménagement individuelles » à mettre sur pied de manière concertée (« autorisation par la direction », attente d'un « bilan 360° », etc.).

⁴ Voir page 5.

⁵ Les prestations suivantes sont présentes au Secondaire I, mais pas au Secondaire II où elles ne se semblent pas envisageables (obstacles légaux) ou souhaitables : collaboration en classe entre enseignants, enseignants spécialisés, présence en classe d'un éducateur responsable du lien entre famille ou institution et école, responsable thérapeutique, expérimentations de diverses formes de co-enseignement ; l'alternance entre inclusion en classe ordinaire et en classe spéciale, formation de *duos* de maîtres. L'expérience, au Secondaire I, montre que ces mesures et ces prestations n'empêchent pas, et favorisent parfois, les écarts d'acquis scolaires entre élèves réguliers et élèves à besoins spéciaux, et qu'elles sont valables pour des élèves avec des difficultés d'apprentissages, mais pas pour les élèves avec des difficultés d'ordre psychologique ou comportemental.

⁶ Voir page 17. Il faudrait insister sur le fait que des formations initiales doivent être proposées, lesquelles devraient être en connaissance de cause choisies, outre les formations continues ou complémentaires envisagées, lesquelles, elles, dépendront de l'investissement personnel ou des initiatives des établissements. Qu'il en soit ainsi ne peut convenir qu'à la condition de garantir des décharges, des aménagements horaires et de la charge de travail courante. Développer le sens de la profession et de la responsabilité est un but louable, mais cette exigence doit être soutenue matériellement par de bonnes conditions d'exercice.

⁷ Et cela sans qu'on lui laisse, à ce qu'il semble, le choix d'entreprendre une formation *ad hoc* proposée par l'employeur, préalable à un engagement volontaire dans ce type d'accompagnement complexe. Sans respecter le droit à choisir et trouver le public auquel chacun se sent disposé à enseigner.

⁸ *Concept 360°* (p. 4) se veut ainsi être un dispositif qui, en partant des besoins de la personne en formation, lui permettra d'obtenir un titre au terme de sa formation post-obligatoire, par la mise en œuvre de ressources disponibles et de manière proportionnée.

⁹ Budgétaires, notamment en vue de la mise sur pied de formation *ad hoc* adéquates, et pas seulement de la mise en circulation d'informations (comme celles qui sont fournies par le Centre suisse d'éducation spécialisée, très intéressantes au demeurant !) qui ne saurait valoir autrement que comme compensation de la formation manquante. Il faut une formation à proprement parler, y compris sous la forme de stages, pour assurer que le transfert des moyens du médico-social vers l'école puisse se faire, réellement, et pas seulement théoriquement. Comment les recommandations d'usage, nées de l'expérience fondamentale acquise dans le domaine de l'enseignement spécialisé et des prestations médico-sociales, pourraient-elles être transposées en moyens pratiques d'interventions pour faire face à des besoins individuels sans formation adéquate et librement choisie ? L'administration de mesures pédagogo-thérapeutiques dont on comprend mal le bien-fondé prépare une déresponsabilisation qu'il faut refuser. De telles formations pourraient avoir lieu sur les sites des établissements du post-obligatoire, pourquoi pas, mais pour cela il faut des aménagements au niveau des horaires 1) pour que les réunions n'empiètent pas sur l'horaire des enseignant-e-s (perte d'heures d'enseignement, interruptions des cours, etc.), 2) pour pouvoir les organiser dans des délais courts, 3) pour avoir le temps d'intégrer et de réfléchir les aides techniques disponibles, etc. Un temps plein actuel avec cette charge supplémentaire est impossible à tenir !

¹⁰ Les *mesures* – administratives et pédagogiques – *d'aménagement* au secondaire I sont bien différentes de celles qu'on est en droit de pratiquer au Secondaire II (pas de L2, par exemple) ; au secondaire I déjà ces mesures d'aménagement ne sont justifiées que si elles sont compatibles avec la poursuite de la formation ordinaire ; au-delà de cette limite, elles constituent un risque accru tant pour la progression au secondaire I et, ensuite, plus encore, au secondaire II, que pour l'estime de soi de la personne en formation.

¹¹ Par intérêt de la personne en formation, il faut comprendre le développement et l'émancipation de la personne tout entière. Les exigences de la société, elles, peuvent être rapportées à son inscription fonctionnelle *dans la société telle qu'elle est aujourd'hui*. Il suffit de mettre en regard, d'une part, les objectifs généraux de *Concept 360* et, d'autre part, les buts spécifiques du « socle universel » (niveau I) de l'approche inclusive – voir pp. 20-25 – pour se rendre compte de la tension qui y règne entre ces deux aspirations évidentes. Ces aspirations relèvent des deux finalités possibles, bien que parfois inconciliables, de l'éducation et de l'enseignement en général : l'autonomie individuelle et le sociocentrisme. *Concept 360* rend cette interrogation indiscernable en décrétant que ces buts peuvent être poursuivis harmonieusement, sans heurts, et sans qu'une réflexion sur les finalités de l'enseignement ne soit préalablement ouverte en impliquant tous les professionnels concernés. Cela est particulièrement néfaste, car la fragilité avérée ou potentielle du public concerné en premier lieu par l'inclusion exacerbe le conflit possible entre ces deux finalités.

¹² Au moment où la médicalisation des difficultés d'apprentissage devient patente, cependant que s'intensifient les problèmes du droit et de l'accès au soin pour tous, prend forme un discours qui inscrit les troubles de l'apprentissage (la constellation des « dys- » – dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, dysphasie, etc.) et certains troubles neuropsychiatriques (TDA, TSA, HDI, TDC, etc.), aussi bien que les déficiences (auditive, visuelle, intellectuelle, motrice, etc.), dans l'ensemble large des « différences » ou de la « diversité » (voir p. 44, glossaire). Ce *recairage* a pour conséquence que dans les classes ordinaires, la pédagogie différenciée et la compensation des désavantages ne peuvent pas suffire (puisque limitées en droit), et qu'il faudrait pour y faire face, semble-t-il, avancer dans la direction d'une « culture universelle de l'apprentissage (CUA) » ou d'une « pédagogie à visée universelle ». Dans *Concept 360*, nous lisons à la page 22 : « Au niveau postobligatoire, la différenciation pédagogique n'induit en aucun cas un traitement particulier des personnes en formation en termes d'attentes et d'objectifs, ce qui conduirait à une individualisation des parcours. Au contraire, les modalités de mise en œuvre de la différenciation pédagogique tiennent compte de l'ensemble des élèves de la classe, dans une perspective de pédagogie à visée universelle. » La « diversité » comme telle doit être valorisée par une pédagogie que *Concept 360*, pour nous en tenir aux aspects les plus concrets, présente comme suit :

À partir des caractéristiques des élèves, dont la diversité est considérée comme une ressource et une richesse, l'enseignant-e planifie des séquences pédagogiques ou des activités collectives qui répondront aux besoins de l'ensemble de ses élèves, en tentant de réduire *a priori* les possibles obstacles, puis en apportant les régulations nécessaires en cours de séquence.

La différenciation pédagogique peut toucher quatre aspects principaux des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation :

- les *contenus*, c'est-à-dire les faits, concepts, principes et habilités propres à une discipline scolaire : il peut s'agir, par exemple, de mettre à disposition des textes variés, d'offrir des sujets différents pour le développement ou l'évaluation d'une compétence, de proposer plusieurs choix de problèmes à résoudre, ou de proposer des recherches sur des contenus disciplinaires différents ;
- les *structures*, c'est-à-dire les modalités d'organisation de la tâche : par exemple, varier les lieux, offrir différentes possibilités de travail (en individuel/par deux/en groupe). Les critères utilisés pour regrouper les élèves doivent être variés (groupes homogènes/hétérogènes de niveaux, d'intérêt, de tâches, etc.) ;
- le *processus*, c'est-à-dire le « comment » de la tâche : par exemple, varier les inputs (visuel, auditif, kinesthésique, olfactif, gustatif), les degrés de guidance (verbale, gestuelle, imitative, visuelle, physique), les outils (livres, vidéos, sites Internet, articles), les façons d'évaluer (grille, entrevue) ;
- les *productions*, c'est-à-dire les produits finis, les résultats de la tâche ou les réalisations des élèves : par exemple, varier les types de produits (affiche, présentation orale, débat d'idées, blog), les moyens de présentation (ordinateur, enregistrement audio, écriture) ou d'évaluation (offrir le choix entre deux sujets ou deux modalités d'évaluation).

Cette flexibilité des situations d'enseignement et d'apprentissage s'accompagne du suivi des progrès réalisés par chaque élève, en tenant compte des difficultés rencontrées [...] ».

La CUA a pour but de valoriser la « diversité » plutôt que de la laisser devenir un obstacle dans le cadre d'« un enseignement [...] de type traditionnel, davantage centré sur la transmission des savoirs, planifiés en fonction du groupe-classe et tenant peu compte de la diversité » (Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2001), *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. Éducation et francophonie*, 39 (2), 87-104). Cette approche pédagogique consiste donc, pour les enseignants, à considérer *toutes* les « différences » comme des données factuelles (au même titre que les déficiences, par exemple), à les examiner dans la perspective d'y déceler les besoins diversifiés des élèves et de permettre, par des réponses adéquates, « la pleine actualisation du potentiel d'apprentissage et de développement social » de chacun-e. Or une telle démarche – plus encore que la médicalisation – achève de rendre inapparentes les difficultés d'apprentissage qui sont les contrecoups des transformations de la culture et des sociétés contemporaines. Le cadre théorique de l'inclusion est trop large ; il ne semble pas pouvoir

être l'occasion d'une plus grande réflexivité au sujet des changements profonds que les transformations de la civilisation imposent à notre *éducabilité*. Si l'école doit chercher à inclure tous les élèves, et si elle doit contribuer, par là même occasion, à leur insertion *saine* dans la société (« s'[y] réaliser, [y] faire face au stress normal de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté » – p. 20), l'école peut-elle faire l'économie de se demander dans quelle réalité sociale ils sont introduits ? Les préparer à s'y insérer est un but qui ne se discute pas, bien évidemment. Toutefois, c'est trop peu de donner à l'école pour tâche de favoriser l'adaptation des élèves à la réalité sociale environnante, même si l'on prétend les former à s'y faire valoir en toute leur « diversité ». L'école inclusive est-elle justifiée si elle ne permet pas à l'élève d'essayer de se transformer lui-même et de transformer le monde contemporain, d'avoir le goût de l'inclassable (de la « délicieuse exception » selon le mot d'Alexandre Jollien dans *Le métier d'homme*) et d'échapper à la « diversité » quand elle enferme ? L'auteur que nous citons écrit à la page 84 de son ouvrage : « Si le philosophe Alain a raison, si l'on s'empresse de ressembler aux portraits que les autres font de nous, comme le nain se considérerait-il l'égal de l'autre dans un monde où tout crie sa « petitesse » ? ». – Le *Concept 360* l'établit : une partie seulement des besoins spéciaux sont communs à plusieurs élèves, et l'évaluation *fine, individuelle*, reste indispensable. Pour mener celle-ci à bien, il faut du temps, il faut se former aussi, sans doute, avoir le temps de se former ; il faut des moyens, donc, et du temps pour se les approprier. Le risque encouru, sans cela, est celui d'une approche de la « différence » seulement *protocolaire* où les seuls besoins spécifiques reconnus sont ceux qui ont déjà été catégorisés et catalogués, reconnaissables à quelques indicateurs comportementaux précis, et correspondant à des perspectives d'action connues, elles aussi, à disposition des intervenants.

¹³ Voir page 5 : une « démarche participative » est prévue pour favoriser et permettre l'élaboration des « concepts 360 » d'« établissements ». Celle-ci devra d'abord faire le compte des moyens existants et des pratiques en vigueur (bonnes ou non) et c'est à la Direction d'établissement et en particulier au référent d'établissement que reviendra le rôle de coordonner l'élaboration de ce concept *in situ* avec l'accompagnement de la HEP. Il s'ensuit que tout moyen non existant, toute prestation inexistante et toute ressource nécessaire à sa mise en place, devrait faire l'objet d'une demande à l'adresse de la DGEP sans aucune garantie d'attribution. Partant, le « concept d'établissement » ne peut pas s'élaborer en comptant sur l'allocation de la ressource nécessaire. En toute rigueur, pour éviter une réponse négative ou tardive, et pour éviter de se trouver désemparé, le référent du « concept d'établissement » devra peut-être l'élaborer en condition, disons, de « pénurie ».

Que deviendront alors les inquiétudes du terrain qui ouvrent ces notes ?