
PROPOSITION DE **CONTRIBUTION** À LA RÉFLEXION PARLEMENTAIRE SUR **L'ÉCOLE INCLUSIVE**

Pour une meilleure prise en compte
des élèves à haut potentiel intellectuel (HPI)
au sein de dispositifs inclusifs
et passerelles



INCLUSION
ADAPTÉE



PARCOURS
PASSERELLES



ACCOMPAGNEMENT
GLOBAL



PRÉVENTION
ET REMOBILISATION



AEHPI

Comprendre • Accompagner • Valoriser

MAI 2026

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Contribution à la réflexion sur l'école inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette contribution attire l'attention sur une réalité encore insuffisamment visible : certains élèves à haut potentiel intellectuel (HPI), notamment lorsqu'ils présentent des profils complexes ou associés à d'autres vulnérabilités, peuvent développer des situations importantes de souffrance scolaire.

Loin des représentations d'élèves nécessairement brillants ou en réussite, certains deviennent progressivement invisibles : anxiété scolaire, inhibition, refus scolaire anxieux, déscolarisation ou décrochages silencieux peuvent apparaître lorsque les réponses éducatives proposées ne parviennent plus à s'ajuster à leurs besoins spécifiques.

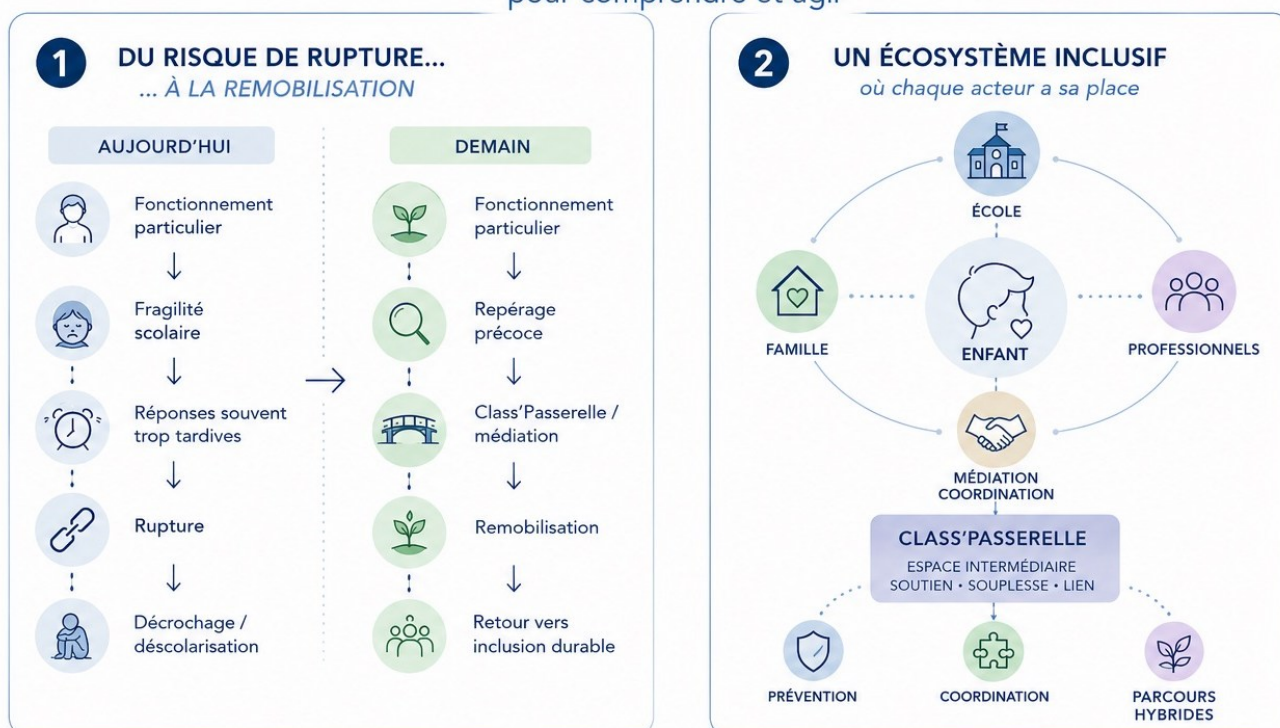
Cette contribution ne remet pas en question les principes de l'école inclusive. Elle propose au contraire une réflexion autour d'une inclusion flexible, évolutive et préventive.

L'objectif n'est pas de créer des structures séparées mais de développer des espaces intermédiaires capables d'accompagner les périodes de fragilité avant qu'elles ne deviennent des ruptures durables. Le dispositif Class'Passerelle développé au sein d'EHPICENTRia s'inscrit dans cette logique : maintien du lien scolaire, parcours hybrides, petits effectifs, médiation, accompagnement des familles et coordination des différents acteurs.

L'enjeu n'est pas de multiplier les dispositifs, mais de créer des passerelles entre les ressources existantes afin d'éviter que certains enfants ne s'effacent silencieusement dans les interstices du système.

2 SCHÉMAS CLÉS

pour comprendre et agir



Ne pas attendre la rupture pour agir.

Créer des espaces intermédiaires avant que certains enfants ne disparaissent silencieusement du parcours scolaire.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ EXÉCUTIF	2
Contribution à la réflexion sur l'école inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers.....	2
INTRODUCTION.....	5
I – CADRE INSTITUTIONNEL ET SCIENTIFIQUE	8
II – LIMITES ACTUELLES DES DISPOSITIFS D'INCLUSION	11
III –UNE APPROCHE D'INCLUSION ADAPTÉE : LES CLASS'PASSERELLES	14
IV – VERS UN MODÈLE D'ÉCOSYSTÈME ÉDUCATIF INCLUSIF ET PLURIDISCIPLINAIRE.....	19
V – INTÉRÊT HUMAIN ET ÉDUCATIF.....	22
VI – PRÉVENTION D'UN SCHÉMA DE CYCLES D'EXCLUSION.....	25
VII – LE RÔLE ESSENTIEL DES FAMILLES DANS LE PROCESSUS D'INCLUSION.....	28
VIII – MÉDIATION, COORDINATION ET AMBITION ÉDUCATIVE	31
IX – QUESTION ESSENTIELLE DE LA FORMATION ET DE L'EXPERTISE DE TERRAIN	34
X – 9 PISTES DE RÉFLEXION POUR LES TRAVAUX PARLEMENTAIRES.....	39
CONCLUSION	42

« L'inclusion rigide peut parfois produire
l'exclusion qu'elle voulait éviter. »

INTRODUCTION

Dans le cadre des réflexions actuellement engagées autour de l'école inclusive et de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, il apparaît essentiel d'attirer l'attention sur une réalité encore insuffisamment visible : celle **des élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) en situation de souffrance scolaire**.

Loin des représentations parfois simplifiées associées au haut potentiel, le travail mené depuis plus de vingt ans auprès d'enfants, d'adolescents et de familles conduit à rencontrer des situations dont les difficultés restent souvent silencieuses, incomprises ou interprétées à travers des prismes inadaptés.

Ces jeunes ne se présentent pas toujours comme des élèves brillants ou performants. Certains deviennent au fil du parcours presque invisibles. D'autres s'opposent, s'isolent, s'épuisent ou décrochent. Certains cessent simplement, peu à peu, de trouver leur place dans un environnement scolaire qui ne parvient plus à entrer en résonance avec leur fonctionnement.

Pourtant, la question de leurs besoins éducatifs n'est aujourd'hui ni absente des textes ni totalement ignorée. Les besoins spécifiques de certains élèves à haut potentiel intellectuel font déjà l'objet d'une reconnaissance institutionnelle et de recommandations pédagogiques.

Cependant, entre cette reconnaissance et la réalité du terrain demeure parfois un espace de fragilité.

C'est précisément dans cet espace que semblent apparaître certaines difficultés : anxiété scolaire, inhibition, décrochages silencieux, refus scolaires anxieux ou parcours devenus plus complexes à soutenir au fil du temps.

Dans la pratique, de nombreux élèves HPI se trouvent aujourd'hui confrontés à des formes de souffrance scolaire parfois importantes. Chez certains, elles prennent la forme d'une anxiété croissante, de mécanismes d'inhibition ou de situations de harcèlement. Chez d'autres apparaissent des refus scolaires anxieux, une déscolarisation ou encore des formes plus discrètes de décrochage silencieux.

Ces situations concernent particulièrement certains profils dits « mixtes », associant haut potentiel intellectuel et autres singularités développementales, cognitives ou émotionnelles pouvant parfois se croiser et créer des trajectoires particulièrement complexes à comprendre et à accompagner.

Les accompagnements menés au sein de l'AEHPI et d'EHPICENTRia font apparaître qu'un certain nombre de ces jeunes ne trouvent aujourd'hui pleinement leur place ni dans les dispositifs scolaires ordinaires, ni dans les réponses médico-sociales classiques, ni dans des approches exclusivement centrées sur le handicap.

Pour beaucoup, ce n'est pas tant l'école qui est rejetée. C'est parfois le lien à l'école qui se fragilise. Et lorsqu'il se rompt, les conséquences humaines, scolaires et familiales peuvent devenir considérables.

Ce document n'a pas vocation à remettre en question les principes de l'école inclusive. Il vise au contraire à interroger une question essentielle :

✓ Comment préserver l'ambition inclusive sans que celle-ci ne produise, malgré elle, de nouvelles formes d'exclusion ?

✓ Comment construire une école suffisamment souple pour accueillir la diversité des fonctionnements sans exiger des enfants qu'ils s'adaptent seuls à des cadres parfois devenus trop rigides ?

L'inclusion rigide peut parfois produire l'exclusion qu'elle voulait éviter. C'est précisément cette réflexion que cette contribution souhaite nourrir.



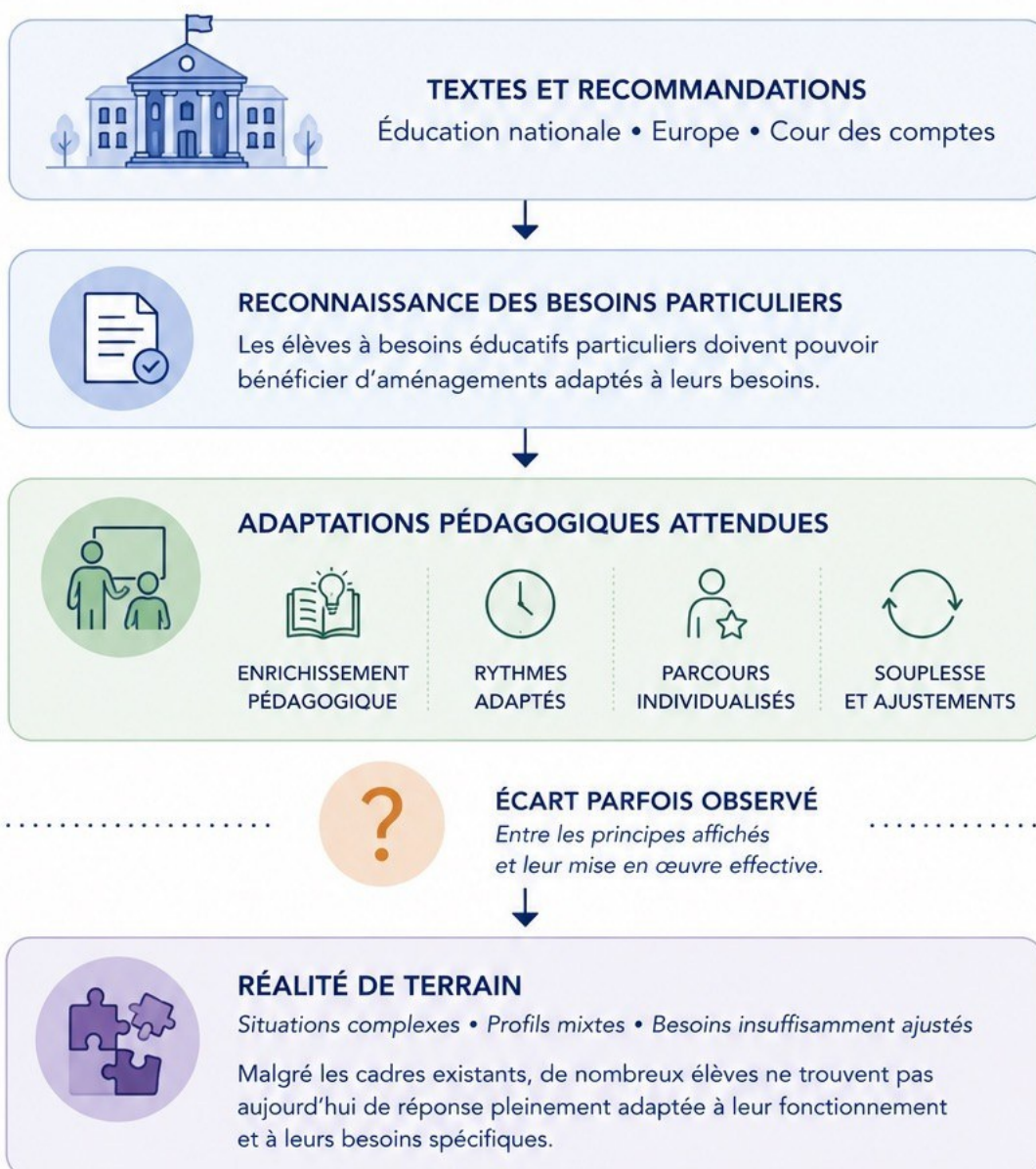
RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE I

CADRE INSTITUTIONNEL ET SCIENTIFIQUE

L'école inclusive ne se limite pas à la présence physique d'un élève dans une classe.

Les textes nationaux et européens reconnaissent déjà la nécessité d'adapter les parcours, mais l'enjeu actuel réside surtout dans **leur traduction concrète sur le terrain**.



Le défi n'est plus uniquement de reconnaître les besoins.
Il est de leur donner une traduction réelle dans les parcours.



I – CADRE INSTITUTIONNEL ET SCIENTIFIQUE

L'école inclusive ne peut se réduire à la seule présence physique d'un élève au sein d'une classe ordinaire.

Inclure ne consiste pas uniquement à accueillir. Inclure suppose également de comprendre, d'adapter et parfois de repenser les modalités d'accompagnement afin que chaque élève puisse réellement trouver sa place au sein du parcours scolaire.

Cette distinction apparaît essentielle car une présence scolaire ne garantit pas toujours une inclusion réelle. Un enfant peut être présent en classe, tout en se trouvant peu à peu éloigné des apprentissages, isolé dans ses interactions, ou en décalage profond avec son environnement.

La Cour des comptes¹ indique d'ailleurs que l'inclusion implique une adaptation effective des modalités pédagogiques et des environnements d'apprentissage aux besoins des élèves.

Le Ministère de l'Education Nationale rappelle notamment que leur parcours peut nécessiter :

- un enrichissement pédagogique ;
- une adaptation des rythmes ;
- **une accélération du cursus ;**
- ou des dispositifs spécifiques d'accompagnement.

Les besoins éducatifs particuliers ne constituent donc pas une notion émergente ou marginale. Ils sont déjà présents au cœur des textes nationaux et européens.

L'enjeu actuel réside moins dans leur reconnaissance institutionnelle que dans notre capacité collective à leur donner une traduction concrète sur le terrain.

Entre les principes affichés et la réalité vécue par les élèves et les familles demeure parfois un espace encore insuffisamment exploré, celui des situations complexes, hybrides ou atypiques qui ne trouvent pas toujours leur place dans les dispositifs existants.

Le haut potentiel intellectuel ne relève ni d'un trouble neurodéveloppemental ni d'un handicap en lui-même. Il correspond davantage à une variation du fonctionnement cognitif. Une manière singulière de percevoir, traiter, relier et organiser les informations, souvent associée à des intensités cognitives, émotionnelles ou relationnelles particulières.

Cependant, plusieurs travaux scientifiques français et internationaux soulignent qu'en l'absence d'un environnement suffisamment adapté, certains élèves HPI peuvent développer des manifestations de souffrance aux formes diverses.

Celles-ci peuvent notamment prendre la forme d'une inhibition importante, d'une anxiété scolaire croissante, de conduites oppositionnelles réactionnelles, d'une perte d'estime de soi, d'un désengagement vis-à-vis des apprentissages ou encore de difficultés relationnelles et de socialisation.

Ces manifestations ne doivent pas être considérées comme intrinsèques au haut potentiel lui-même. Elles apparaissent souvent comme les conséquences secondaires d'un décalage prolongé entre les besoins de l'élève et les réponses éducatives qui lui sont proposées dans son environnement. Autrement dit, **ce n'est pas toujours le fonctionnement cognitif particulier qui fait souffrance, c'est surtout l'absence de reconnaissance de ce fonctionnement.**

Les travaux de Jean-Charles Terrassier² ont notamment mis en évidence les phénomènes de « dyssynchronie », soulignant que les rythmes de développement intellectuel, émotionnel et social ne progressent pas toujours de manière homogène.

Le rapport de Jean-Pierre Delaubier³ remis au ministère de l'Éducation nationale précise que les élèves réputés intellectuellement précoces éprouvent parfois des difficultés d'adaptation et de socialisation et rappelle également la nécessité de réponses pédagogiques adaptées afin de prévenir les ruptures scolaires.

Les travaux de Liratni et Pry⁴ rappellent quant à eux que les difficultés d'adaptation sociale des élèves HPI diminuent significativement lorsque l'environnement scolaire devient suffisamment sécurisant, cohérent et ajusté à leurs besoins.

Ces travaux invitent finalement à déplacer le regard.

La question n'est peut-être pas seulement : « Comment accompagner les difficultés d'un enfant ? », mais aussi : « Comment penser des environnements suffisamment souples pour éviter que certaines difficultés n'apparaissent ou ne s'aggravent ? »

¹Cour des comptes – Rapport sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, 2024

²Jean-Charles Terrassier – Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante, ESF Éditeur.

³Jean-Pierre Delaubier – La scolarisation des élèves intellectuellement précoces, rapport remis au ministère de l'Éducation nationale, 2002

⁴Liratni et René Pry – Travaux de recherche « Enfants à haut potentiel intellectuel : psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs », Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 2011



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE II

LES LIMITES ACTUELLES DES DISPOSITIFS D'INCLUSION

Repérer avant la rupture

Les ruptures scolaires apparaissent rarement de façon soudaine.

Elles s'installent souvent progressivement à travers une accumulation de signaux faibles : **fatigue, anxiété, inhibition, conflits autour de l'école ou perte progressive du lien scolaire.**

Agir tôt ne signifie pas intervenir davantage.

Cela consiste parfois à **percevoir autrement**, à créer des **espaces suffisamment souples** et à proposer des **réponses avant que l'enfant, la famille ou l'école ne s'épuisent.**

LA DYNAMIQUE DES RUPTURES SCOLAIRES



*Certaines ruptures ne commencent pas par une absence.
Elles commencent parfois par un lien qui se fragilise.*

II – LIMITES ACTUELLES DES DISPOSITIFS D'INCLUSION

Depuis plus de vingt ans, l'AEHPI accompagne des enfants, des adolescents et leurs familles confrontés à des situations de souffrance scolaire parfois profondes.

Au fil des années, derrière des histoires singulières et des parcours très différents, certaines constantes apparaissent. Il ne s'agit pas toujours de difficultés visibles.

Bien avant la déscolarisation ou la rupture manifeste, il existe souvent une phase plus discrète, plus silencieuse, parfois difficile à identifier. Quelques légers signes comme un enfant qui participe moins, une curiosité qui s'éteint, des maux de ventre répétés avant l'école, une fatigue inhabituelle, des devoirs devenus source de tension et une confiance qui se fragilise. Et peu à peu, un lien qui commence à se rompre.

Nombre de jeunes accompagnés présentent une perte lente du plaisir d'apprendre, un épuisement émotionnel, des mécanismes d'évitement, une inhibition importante ou des formes de décrochage silencieux.

Ces situations interrogent car dans un certain nombre de cas, les difficultés ne semblent pas apparaître uniquement chez l'enfant lui-même. Elles émergent parfois à la rencontre entre un fonctionnement particulier et un environnement devenu insuffisamment ajusté à ses besoins.

Dans certaines situations, l'inclusion scolaire peut alors devenir paradoxalement source de souffrance lorsqu'elle ne s'accompagne pas d'adaptations réelles.

Cette idée mérite sans doute d'être pensée avec nuance.

L'enjeu n'est évidemment pas de remettre en question les principes fondamentaux de l'école inclusive, ni des adaptations. Bien au contraire, l'inclusion constitue une avancée essentielle. Elle rappelle une exigence fondamentale ; chaque enfant doit pouvoir accéder à une scolarité, à une appartenance sociale et à une place au sein de la communauté éducative. Mais accueillir ne suffit pas toujours.

Lorsqu'elle devient trop uniforme, lorsqu'elle peine à intégrer la diversité réelle des trajectoires, l'inclusion risque parfois de produire un effet paradoxal ; demander à certains élèves de s'adapter seuls à un cadre qui ne parvient plus à s'adapter à eux.

L'expérience de terrain met en évidence plusieurs limites récurrentes. Certaines situations semblent se heurter à une inclusion dont les modalités ne permettent pas toujours de s'ajuster à la diversité réelle des parcours. Les effectifs importants peuvent également rendre plus difficile l'accompagnement de certains profils complexes, tandis que le manque de solutions intermédiaires, la temporalité parfois tardive des

réponses proposées ou encore une articulation encore fragile entre pédagogie, santé mentale et prévention peuvent accentuer certaines fragilités.

À cela s'ajoute l'absence encore fréquente de dispositifs transitoires capables d'accompagner les périodes de bascule situées entre la classe ordinaire et une rupture scolaire plus installée.

Dans ce contexte, certains jeunes peuvent parfois glisser vers des formes de décrochage plus importantes : refus scolaire anxieux, déscolarisation ou prises en charge plus lourdes lorsque les difficultés deviennent plus visibles ou plus difficiles à contenir.

Pourtant, dans de nombreuses situations, une intervention suffisamment précoce, coordonnée et adaptée aurait peut-être permis d'éviter cette aggravation.

Les situations rencontrées sur le terrain montrent qu'entre une inclusion parfois trop rigide et des structures totalement séparées existe un espace encore largement à construire ; celui de dispositifs intermédiaires, ajustables, temporaires et profondément préventifs.

C'est précisément dans cet espace que s'inscrit la réflexion autour des Classes Passerelles.



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE III

UNE APPROCHE D'INCLUSION ADAPTÉE : LES CLASS'PASSERELLES

Les Class'Passerelles constituent des **dispositifs intermédiaires, souples et temporaires**, conçus pour soutenir des élèves en fragilité, avant que la rupture ne s'installe. Elles offrent un **espace de respiration, de médiation et de remobilisation**, tout en maintenant le **lien avec l'école et les apprentissages**.

LE RÔLE DES CLASS'PASSERELLES



CARACTÉRISTIQUES CLÉS

-  Souplesse et individualisation des parcours
-  Temporalité ajustée selon les besoins
-  Approche globale : éducative, pédagogique, émotionnelle et sociale
-  Travail en lien étroit avec les familles et les équipes

UN PONT ENTRE FRAGILITÉ ET REPRISE DE CONFIANCE



BÉNÉFICES ATTENDUS

-  Prévenir la rupture scolaire
-  Restaurer l'estime de soi et la motivation
-  Favoriser la réussite et l'épanouissement
-  Sécuriser les parcours et éviter les décrochages



Les Class'Passerelles ne remplacent pas l'école.

Elles créent un espace intermédiaire pour permettre à chaque élève de retrouver sa place et d'avancer à nouveau.



III –UNE APPROCHE D’INCLUSION ADAPTÉE : LES CLASS’PASSERELLES

Face à ces situations, une question s’est peu à peu imposée au fil des années. Que proposer aux enfants qui ne trouvent plus leur place dans les réponses existantes sans pour autant relever pleinement d’une structure spécialisée, ni pouvoir poursuivre sereinement un parcours scolaire ordinaire dans son fonctionnement habituel ?

Entre l’inclusion classique et la rupture scolaire, il existe souvent un espace resté longtemps invisible. Un espace où l’enfant n’est pas totalement sorti de l’école, mais où il ne parvient plus réellement à y être.

Un espace où demeurent encore présents l’envie d’apprendre, la curiosité, le potentiel, les capacités, mais où le lien lui-même devient fragile. Car avant qu’un élève ne décroche scolairement, il existe souvent une rupture plus discrète. Une fatigue de devoir continuellement s’adapter, une perte de confiance, un sentiment d’échec parfois incompréhensible chez des enfants dont les capacités semblaient pourtant importantes et la peur de ne plus être à la hauteur. Ou parfois simplement l’impression douloureuse de ne plus avoir sa place.

C’est à partir de ces constats qu’ont émergé de manière évolutive les Class’Passerelles et Class’HPI développées au sein d’EHPICENTRia. Établissement scolaire associatif développé autour d’une expertise spécifique du haut potentiel intellectuel et des situations de souffrance scolaire associées, EHPICENTRia accueille prioritairement des élèves HPI du secondaire.

Cette spécialisation ne s’inscrit cependant pas dans une logique d’exclusion ou de séparation. Elle repose au contraire sur l’idée qu’une expertise approfondie autour d’un fonctionnement particulier peut constituer un levier supplémentaire pour mieux comprendre certaines trajectoires complexes, prévenir les ruptures et construire des réponses éducatives adaptées.

Dans cette perspective, la scolarité s’inscrit dans une logique d’inclusion souple, évolutive et ouverte, permettant de maintenir, restaurer ou faciliter à tout moment les liens avec une scolarisation en milieu ordinaire.

L’approche développée repose sur une conviction simple : les parcours humains évoluent et les réponses éducatives doivent parfois évoluer avec eux. **La scolarité n’est donc pas pensée comme un parcours figé ou linéaire. Elle se construit plus largement comme une succession de projets évolutifs permettant d’accompagner de manière évolutive l’élève et sa famille** au fil de leurs besoins, de leurs ressources et de leur trajectoire.

Cette continuité apparaît essentielle car la sortie d'un dispositif ne marque pas nécessairement la fin d'un parcours ou des besoins d'accompagnement. Lorsque les familles le souhaitent, le travail engagé peut se poursuivre dans une logique plus large de soutien, de médiation, d'accompagnement et de continuité des parcours.

Ces dispositifs ne sont pas nés d'un modèle théorique préexistant. Ils se sont construits dans le temps, au contact des enfants, des familles, des réussites, mais aussi des limites rencontrées. Ils sont nés d'une question simple : Comment permettre à un jeune fragilisé de retrouver à son rythme, une capacité à apprendre, sans devoir choisir entre maintien forcé et rupture complète ?

La scolarité intégrant ces dispositifs repose sur une logique à la fois temporaire, inclusive, souple, préventive et hybride.

Leur objectif n'est pas de constituer une filière parallèle et encore moins une école totalement séparée. L'objectif consiste au contraire à préserver ce qui risque précisément de disparaître lorsque les difficultés s'installent durablement, le lien avec l'apprentissage, les autres, l'école et le lien avec soi-même.

Dans cette approche, l'élève n'est plus considéré uniquement à travers ses difficultés visibles ou ses symptômes. Il est accueilli dans sa globalité : dans son fonctionnement cognitif, son rythme, son histoire, ses fragilités, mais également dans ses ressources, ses appuis et ses possibilités futures.

Les Class'Passerelles cherchent ainsi à proposer des réponses suffisamment modulables pour s'adapter à la diversité des trajectoires rencontrées. Selon les situations, l'accompagnement peut prendre des formes variées : une scolarité complète, partielle ou graduelle, des temps de respiration pédagogique, des parcours hybrides, des groupes à effectifs réduits ou encore une adaptation plus fine des rythmes et des modalités d'apprentissage.

Cette approche accorde également une attention particulière à la sécurisation émotionnelle, à l'accompagnement méthodologique ainsi qu'à une prise en compte plus globale des besoins cognitifs, relationnels et développementaux de l'élève.

Cette souplesse apparaît essentielle car tous les jeunes ne se situent pas au même endroit de leur parcours au moment où ils sont accompagnés.

Certains ont d'abord besoin de retrouver confiance. D'autres de se sentir suffisamment sécurisés pour pouvoir réinvestir les apprentissages. D'autres encore de reconstruire un lien devenu fragile avec l'école, avec les autres ou parfois avec eux-mêmes.

Les principes pédagogiques développés s'inscrivent ainsi dans une approche globale visant à restaurer pas à pas les conditions permettant à l'élève de redevenir acteur de son propre parcours.

Cette démarche s'appuie sur une pédagogie différenciée, l'approche ENA© (Équilibre Neuro-Adaptative), la remobilisation par le sens et le développement de processus métacognitifs permettant à l'élève de mieux comprendre son propre fonctionnement.

Elle intègre également une utilisation raisonnée des outils numériques et de l'intelligence artificielle éducative, envisagés non comme des finalités en eux-mêmes, mais comme des leviers supplémentaires susceptibles d'accompagner les apprentissages, de soutenir l'autonomie et de mieux répondre à la diversité des besoins rencontrés.

Mais au-delà des outils, des méthodes ou des aménagements proposés, une réalité essentielle mérite cependant d'être rappelée : avant de pouvoir réinvestir pleinement les apprentissages, certains jeunes ont besoin de retrouver une sécurité suffisante pour renouer avec la confiance.

Cette nécessité n'implique pas de réduire les ambitions pédagogiques, ni de renoncer à la richesse cognitive dont certains élèves ont besoin pour se mobiliser.

Chez certains jeunes, notamment à haut potentiel intellectuel, maintenir une stimulation adaptée, du sens, de la complexité ou des défis ajustés demeure parfois une condition importante d'apaisement et de reconstruction.

L'enjeu n'est donc pas de ralentir les apprentissages ou de suspendre les possibilités d'évolution du parcours.

Il consiste de manière significative à ne pas accélérer les attentes, les résultats ou les exigences avant que l'élève n'ait retrouvé des bases suffisamment solides pour s'y engager sereinement.

L'expérience montre qu'il faut parfois d'abord apaiser avant d'enseigner, reconstruire avant d'intensifier, rassurer avant d'évaluer et toujours redonner confiance avant d'exiger à nouveau.

Car certains jeunes n'ont pas besoin qu'on attende moins d'eux. Ils ont parfois besoin qu'on leur donne sensiblement plus et qu'on leur laisse le temps pour pouvoir à nouveau se déployer.

Une vigilance particulière s'impose également car **à force de vouloir protéger un enfant en souffrance d'une pression supplémentaire, nous risquons parfois de lui retirer aussi ce qui le nourrit.**

Chez certains jeunes, notamment à haut potentiel intellectuel, la stimulation cognitive, le sens, la curiosité ou la richesse des apprentissages ne constituent pas uniquement des leviers de réussite scolaire. Ils représentent parfois des appuis essentiels de mobilisation, d'équilibre et de reconstruction.

Le dispositif Class'Passerelle ne cherche donc pas à diminuer l'ambition éducative. Il cherche à recréer les conditions permettant à cette ambition de redevenir accessible.

Ces constats ne reposent pas uniquement sur l'accompagnement individuel des enfants et des familles. Ils se sont également construits au fil de nombreuses années de participation à des équipes éducatives, de médiations, d'échanges avec les établissements scolaires, d'observations en classe et de rencontres avec les différents professionnels intervenant autour de l'enfant et de l'adolescent hpi et à besoin éducatif particulier.

Au fil de ces situations apparaît une réalité souvent plus complexe qu'elle ne semble au premier regard, car la souffrance n'est pas exclusivement celle de l'élève ou d'une personne.

L'enfant souffre parfois de ne plus comprendre ce qui lui arrive, ni pourquoi ce qui semblait autrefois simple devient plus difficile à vivre. Les familles, de leur côté, s'épuisent souvent à chercher des réponses, à tenter d'expliquer des comportements qu'elles ne comprennent pas toujours elles-mêmes ou à maintenir un équilibre devenu fragile.

Les enseignants se retrouvent également confrontés à des situations pour lesquelles ils disposent parfois de peu d'outils, de peu de temps et de trop peu d'espaces permettant de penser collectivement la complexité rencontrée.

Nombre d'entre eux perçoivent qu'une difficulté est présente, cherchent sincèrement à aider, multiplient les adaptations et les tentatives, mais peuvent eux aussi éprouver un sentiment profond d'impuissance face à des situations particulièrement complexes.

Dans certaines situations, ce ne sont pas les personnes qui échouent. C'est souvent la rencontre entre plusieurs souffrances, plusieurs contraintes institutionnelles et plusieurs limites de système qui crée une impasse. Et cette réalité invite peut-être à recentrer la question problématique.

Il ne s'agit plus seulement de demander comment aider un enfant en difficulté ? Mais également comment soutenir l'ensemble des acteurs qui tentent, ensemble, de préserver son parcours ?



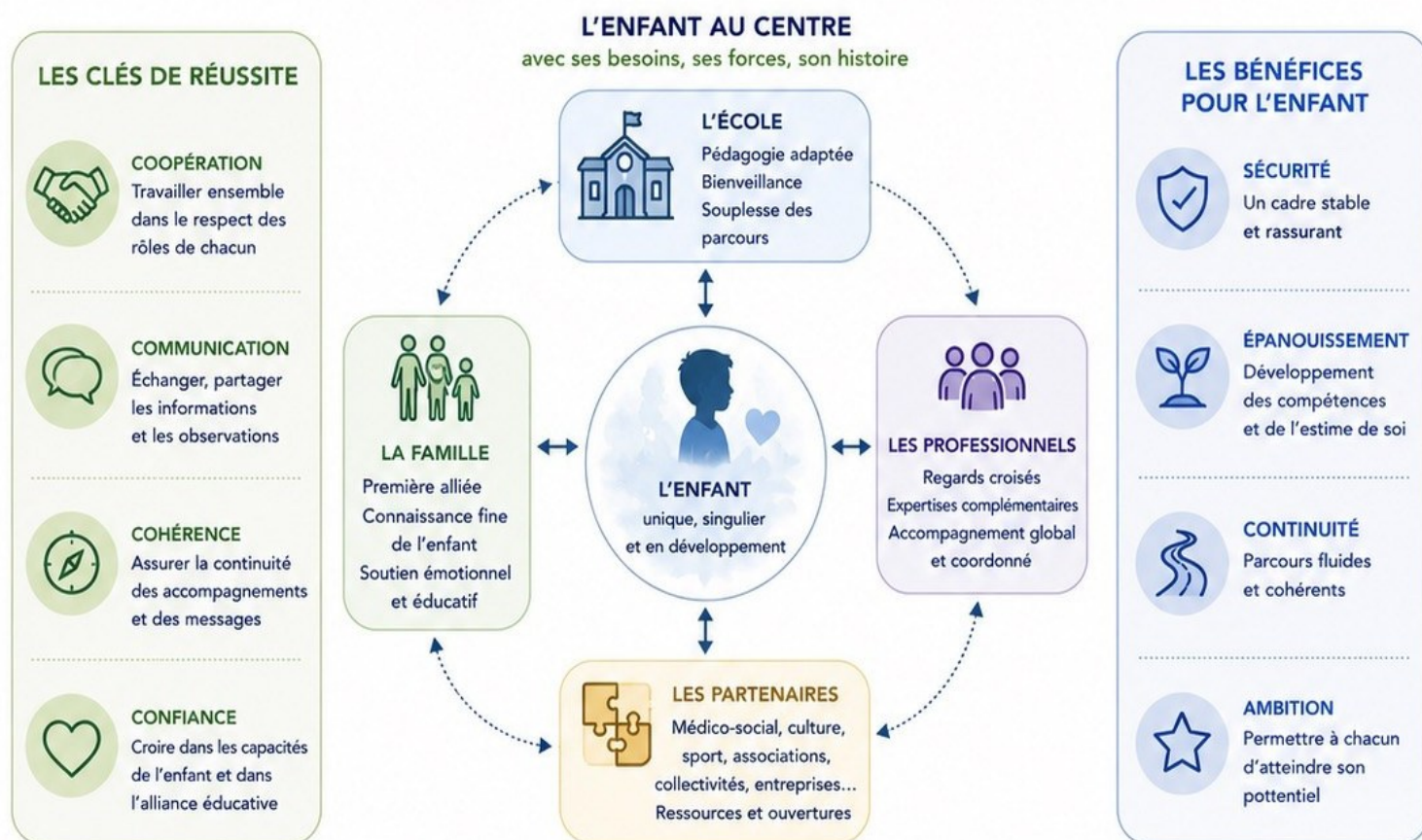
RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE IV

VERS UN MODÈLE D'ÉCOSYSTÈME ÉDUCATIF INCLUSIF ET PLURIDISCIPLINAIRE



L'inclusion réelle ne peut reposer sur un seul acteur ni sur un seul dispositif. Elle s'appuie sur un **écosystème coordonné**, où chaque acteur – école, famille, professionnels et partenaires – contribue à créer autour de l'enfant un **environnement sécurisant, cohérent et propice à son développement**.



LES PRINCIPES STRUCTURANTS DE L'ÉCOSYSTÈME ÉDUCATIF



Inclure, c'est créer un écosystème où chaque enfant peut grandir, apprendre et trouver sa place, entouré de tous ceux qui croient en lui.



IV – VERS UN MODÈLE D'ÉCOSYSTÈME ÉDUCATIF INCLUSIF ET PLURIDISCIPLINAIRE

À mesure que les accompagnements se sont multipliés, une autre réalité est apparue. Dans de nombreuses situations complexes, la difficulté ne réside pas uniquement dans les besoins spécifiques de l'enfant. Elle apparaît aussi dans la fragmentation des réponses proposées autour de lui.

Aujourd'hui, les familles naviguent souvent entre une multitude d'intervenants : établissements scolaires, professionnels de santé, psychologues, accompagnements éducatifs, dispositifs temporaires, structures associatives, professionnels libéraux ou encore services institutionnels. Chacun agit avec compétence dans son champ d'intervention et tente sincèrement d'apporter une réponse. Et pourtant, malgré l'engagement réel des différents acteurs, un sentiment revient fréquemment chez les familles : celui de devoir devenir elles-mêmes les coordinatrices du parcours de leur enfant.

Les parents deviennent parfois ceux qui relient les informations, expliquent l'enfant à chacun, transportent les comptes rendus, traduisent les incompréhensions et tentent de maintenir une cohérence entre des espaces qui communiquent peu entre eux. Or accompagner un enfant en souffrance scolaire demande souvent davantage qu'une addition d'interventions pertinentes.

Cela demande une continuité, une cohérence, une lecture globale, une capacité à penser les liens autant que les actions car les ruptures ne surviennent pas uniquement lorsque l'enfant quitte l'école. Elles apparaissent parfois dans les espaces entre les dispositifs, entre deux professionnels, deux institutions, deux temporalités. Entre ce que chacun comprend et ce que personne ne parvient réellement à relier.

L'un des enjeux majeurs de l'inclusion consiste peut-être précisément à recréer ces ponts. Non pas en ajoutant systématiquement de nouveaux dispositifs, mais en articulant mieux ceux qui existent déjà.

C'est dans cette réflexion qu'émerge l'idée d'un véritable écosystème éducatif inclusif et pluridisciplinaire.

Non comme une structure fermée mais comme un espace de circulation capable d'articuler les dispositifs Class'Passerelle, le maintien des liens avec l'établissement d'origine, les parcours hybrides, les familles, les professionnels de santé, les enseignants, les temps de médiation, les périodes de transition et les dispositifs scolaires plus classiques.

L'objectif n'est pas de sortir l'enfant du système, il est au contraire de rendre les passages possibles, de fluidifier les transitions, d'éviter les ruptures et de permettre des parcours plus progressifs et plus humains.

Dans cette perspective, un établissement innovant comme EHPICENTRia — et à terme un établissement privé sous contrat — pourrait constituer une articulation particulièrement intéressante.

Non comme une structure séparée mais comme une boucle cohérente entre inclusion, adaptation, prévention, remobilisation et rescolarisation par étapes car certains enfants n'ont pas besoin qu'on leur propose une autre école. Ils ont parfois simplement besoin d'un autre chemin pour pouvoir retrouver leur place dans l'école.

Cette approche ne repose pas uniquement sur une logique pluridisciplinaire, elle repose également sur une logique de synergie. Les cas rencontrés montrent que dans les situations de souffrance scolaire complexes, les difficultés ne se construisent que rarement autour d'un seul facteur.

Elles prennent souvent racine dans une interaction beaucoup plus large mêlant les fragilités propres à l'enfant, son environnement scolaire, ses relations sociales, son état émotionnel, l'épuisement familial, certaines contraintes institutionnelles et parfois une rupture insidieuse du lien à l'apprentissage. Dans ces situations, agir sur un seul levier à la fois montre rapidement ses limites.

Travailler uniquement avec l'enfant sans soutenir la famille, accompagner la famille sans travailler avec l'école, modifier certains aménagements scolaires sans restaurer la sécurité émotionnelle, ou encore soutenir l'enseignant sans coordonner les différents acteurs, montre que toutes ces approches, bien que pertinentes individuellement, risquent parfois de s'essouffler lorsqu'elles restent isolées.

Et une remobilisation durable suppose souvent plusieurs mouvements simultanés : apaiser l'enfant, soutenir les familles, accompagner les équipes éducatives, recréer des espaces de médiation, restaurer peu à peu la confiance et maintenir les liens scolaires afin que chacun puisse avancer dans une direction commune.

Car lorsqu'un seul acteur porte l'ensemble de la charge, un phénomène d'épuisement finit souvent par apparaître. Parfois la famille s'épuise, parfois l'école se sent impuissante, parfois l'enfant lui-même cesse de croire qu'une solution est encore possible.

L'enjeu n'est donc pas simplement d'additionner des interventions. Il consiste à créer une dynamique collective capable de soutenir l'enfant dans toutes les dimensions de son parcours car **l'inclusion n'est peut-être pas seulement une question de dispositifs. Elle est aussi une question de liens.**



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE V

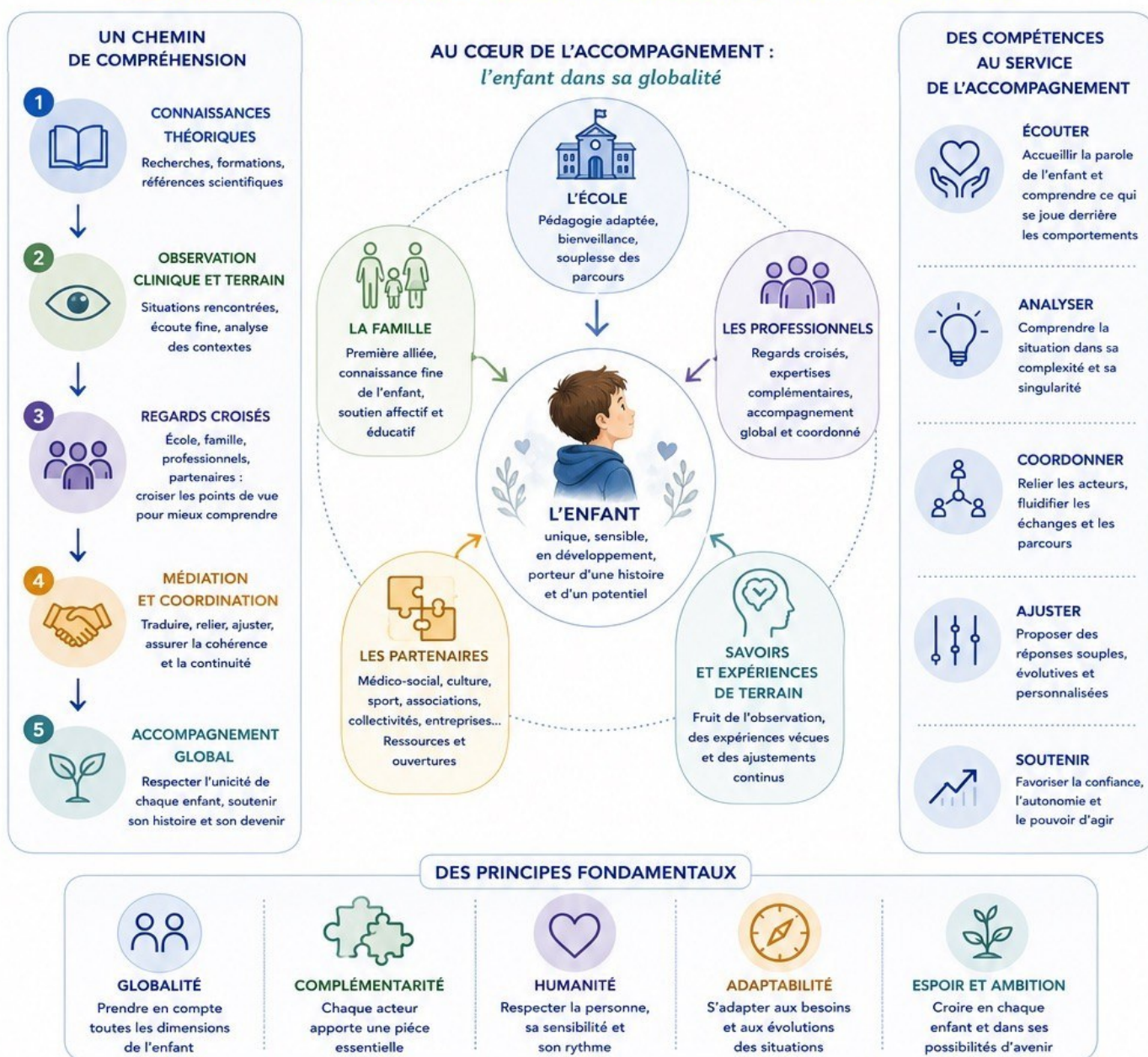
INTÉRÊT HUMAIN ET ÉDUCATIF



L'accompagnement des situations complexes ne repose pas uniquement sur des connaissances théoriques.

Il nécessite une **expertise** construite à la rencontre du **terrain**, des **trajectoires humaines** et d'une **compréhension globale de l'enfant**.

Dans les situations de souffrance scolaire, l'enjeu n'est pas seulement d'ajouter des réponses supplémentaires. Il consiste aussi à mieux **relier les compétences**, **les regards et les expériences** afin de construire des accompagnements plus cohérents.



Certaines situations n'ont pas seulement besoin de davantage de réponses.
Elles ont parfois besoin d'un espace capable
de relier les réponses déjà existantes.



V – INTÉRÊT HUMAIN ET ÉDUCATIF

Ce dispositif d'inclusion Class'Passerelle répond avant tout à une logique de prévention et de protection des parcours scolaires. Son objectif n'est pas de créer un espace alternatif durable ni une structure parallèle au système scolaire.

Il s'inscrit au contraire dans une dynamique profondément inclusive visant à préserver ce qui risque parfois de se fragiliser lorsque les difficultés s'installent : la continuité du parcours éducatif, le lien social et le sentiment d'appartenance. **L'enjeu n'est pas uniquement scolaire.**

Lorsqu'un enfant s'éloigne de l'école, ce n'est pas seulement sa relation aux apprentissages qui peut être atteinte. C'est parfois également son rapport aux autres, sa confiance, son sentiment de compétence et sa capacité à se projeter dans l'avenir.

Maintenir un élève dans une dynamique d'inclusion ne signifie donc pas uniquement maintenir une présence physique dans une classe. Cela suppose également de préserver sa place symbolique au sein d'un collectif, sa capacité à continuer à se penser comme élève et à demeurer inscrit dans une trajectoire éducative.

Dans cette perspective, les Class'Passerelles cherchent avant tout à prévenir les ruptures avant qu'elles ne deviennent durables. Elles visent à maintenir le lien social et éducatif, à soutenir la santé mentale des jeunes, à restaurer peu à peu la confiance et à sécuriser des parcours parfois devenus fragiles.

L'objectif n'est pas simplement de répondre à une difficulté ponctuelle. Il consiste davantage à permettre une remobilisation graduelle et à préserver une continuité éducative lorsque celle-ci risque de se fragiliser.

Dans de nombreuses situations, cette approche permet ensuite un retour progressif vers une scolarisation plus classique, un parcours hybride ou une reprise d'études plus stable et suffisamment sécurisante pour pouvoir s'inscrire dans la durée.

L'objectif demeure toujours le même, celui de permettre à l'élève de retrouver sa place dans un parcours éducatif cohérent, durable et sécurisant.

L'inclusion ne consiste pas seulement à maintenir un enfant dans l'école. Elle consiste aussi à lui permettre de pouvoir continuer à s'y construire.

Les accompagnements développés au sein d'EHPICENTRia montrent qu'une approche souple, sécurisante et coordonnée permet dans de nombreuses situations une remobilisation par étapes, une diminution de l'anxiété scolaire, une restauration du lien social et une reprise en douceur du parcours éducatif.

Ces résultats semblent particulièrement liés à la capacité d’agir simultanément sur plusieurs dimensions du parcours. Le maintien du lien scolaire, la sécurisation émotionnelle, l’accompagnement des familles, la médiation entre les différents acteurs, l’adaptabilité des parcours et la continuité des accompagnements ne constituent pas des interventions isolées. Elles prennent davantage sens lorsqu’elles s’articulent dans une dynamique cohérente et complémentaire.

Car dans les situations complexes, certaines évolutions ne semblent pas reposer sur une réponse unique mais sur la capacité à créer des conditions suffisamment sécurisantes, coordonnées et ajustées pour permettre à l’élève de se remobiliser dans la durée.

À ce jour, près de 90 % des élèves accompagnés dans ce cadre ont pu retrouver une rescolarisation en milieu scolaire, avec un taux de réussite aux examens de 100 % pour les élèves présentés. Ces résultats ne traduisent pas uniquement une réussite pédagogique. Ils rappellent surtout qu’un élève momentanément fragilisé n’est pas un élève sans potentiel.

Lorsqu’un environnement cohérent, sécurisant et adapté est proposé, certains jeunes peuvent avec le temps retrouver la confiance, la capacité d’apprendre et leur place dans un parcours éducatif durable.



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE VI

PRÉVENTION D'UN SCHÉMA DE CYCLES D'EXCLUSION

Les ruptures scolaires ne surviennent pas soudainement :
elles s'installent progressivement à travers une **accumulation de fragilités**.
La **prévention**, le **repérage** et la **médiation** permettent d'agir tôt pour éviter
que les fragilités ne deviennent des ruptures durables.



*La prévention n'est pas une option.
C'est un investissement pour l'avenir de chaque enfant.*

VI – PRÉVENTION D’UN SCHÉMA DE CYCLES D’EXCLUSION

Au-delà des enjeux humains et pédagogiques, la question de la prévention apparaît également comme un enjeu sociétal majeur car lorsqu’une situation scolaire se fragilise durablement, les conséquences dépassent souvent largement le cadre des apprentissages.

Les ruptures scolaires ne surviennent généralement pas de manière brutale.

Elles s’installent souvent insidieusement et silencieusement, à travers une accumulation de signaux faibles qui, pris isolément, peuvent sembler anodins.

Une fatigue inhabituelle peut apparaître aussi peu à peu. L’anxiété devient plus présente. Des mécanismes d’évitement s’installent et les échanges autour de l’école deviennent plus tendus. Ce qui relevait autrefois du quotidien peut alors devenir source de conflits répétés, tandis que le plaisir d’apprendre s’efface discrètement.

Puis apparaissent parfois une déscolarisation plus prolongée, un refus scolaire anxieux ou encore un retrait progressif des espaces sociaux. Lorsqu’elles ne sont pas repérées ou accompagnées suffisamment tôt, ces situations peuvent entraîner des conséquences plus importantes.

Certaines évoluent vers des ruptures scolaires durables, une aggravation des souffrances psychologiques, une fragilisation des équilibres familiaux ou sociaux et une perte du lien à l’école. Chez certains jeunes, un isolement plus marqué peut également apparaître, conduisant parfois à des prises en charge plus lourdes et plus tardives lorsque les difficultés deviennent plus visibles ou plus installées.

Ces situations ont naturellement un coût humain considérable pour les enfants, les familles et les équipes éducatives. Mais elles représentent également un enjeu important pour les institutions, souvent amenées à intervenir à un moment où les situations se sont déjà complexifiées et où les équilibres initiaux se sont davantage fragilisés.

L’enjeu de la prévention ne consiste donc pas uniquement à éviter une difficulté scolaire. Il consiste parfois à éviter qu’une fragilité initiale ne se transforme en rupture durable.

Les observations réalisées au fil des accompagnements montrent qu’une prise en charge éducative suffisamment précoce, coordonnée et adaptée permet souvent d’agir avant que les situations ne deviennent plus difficiles à restaurer.

Cette approche s’inscrit dans une logique fondée sur la prévention, l’adaptation, la remobilisation et la continuité des parcours. Elle cherche également à préserver un élément souvent fragilisé avant même que les difficultés deviennent pleinement visibles : le lien éducatif lui-même.

Car agir tôt ne signifie pas nécessairement intervenir dans une plus large mesure, cela signifie parfois intervenir autrement.

Cela implique une attention particulière portée à ces moments souvent discrets où les premiers équilibres commencent à se fragiliser : savoir repérer les signes précoces, créer des espaces non rigides pour accompagner les transitions et proposer des réponses adaptées avant que l'enfant, la famille ou l'école ne s'épuisent totalement.



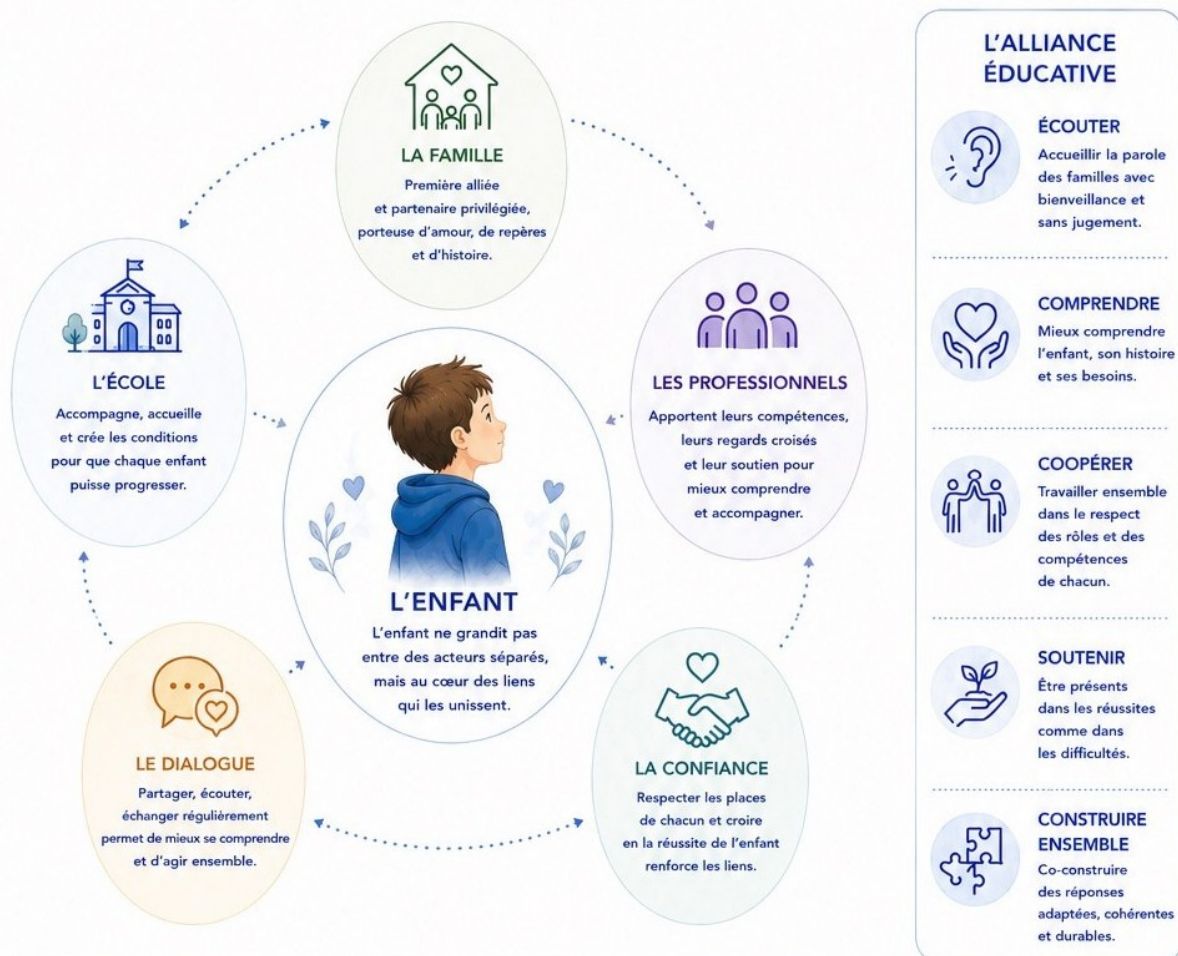
RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE VII

LE RÔLE ESSENTIEL DES FAMILLES DANS LE PROCESSUS D'INCLUSION

L'inclusion d'un enfant ne peut se construire sans une collaboration sincère et continue entre les familles, l'école et les professionnels.

Aucune inclusion durable ne peut pleinement se construire sans une alliance éducative forte, basée sur la confiance, le respect et le dialogue.



NOS PRINCIPES FONDAMENTAUX



RÉSPÉCT

Reconnaître la place et la parole de chaque famille.



BIENVILLANCE

Accueillir chaque famille avec empathie et considération.



CO-RESPONSABILITÉ

Agir ensemble pour le bien-être et la réussite de l'enfant.



COHÉRENCE

Assurer une continuité entre la maison, l'école et les accompagnements.



ESPOIR

Croire en chaque enfant et en sa capacité à grandir et s'épanouir.

Aucune inclusion durable ne peut pleinement se construire sans les familles.



VII – LE RÔLE ESSENTIEL DES FAMILLES DANS LE PROCESSUS D'INCLUSION

Au fil des accompagnements, une réalité apparaît avec une grande constance. **Aucune inclusion durable ne peut réellement se construire sans les familles.**

Cette idée peut sembler évidente et pourtant, dans les parcours complexes, elle demeure parfois sous-estimée. Lorsqu'un enfant entre dans une dynamique de souffrance scolaire, ce n'est jamais un seul élève qui traverse la difficulté, c'est souvent tout un équilibre familial qui se trouve fragilisé.

Les difficultés scolaires prolongées ne restent pas à la porte de l'école. Elles s'invitent dans les soirées pour les devoirs devenus source de tension, dans les réveils difficiles pour se rendre à l'école et dans l'organisation familiale. Et parfois jusque dans la confiance que les parents entretiennent avec leur propre capacité à aider leur enfant.

Au fil du temps, un épuisement peut s'installer au sein des familles. L'épuisement gagne parfois du terrain. Un sentiment d'impuissance apparaît peu à peu, accompagné d'une culpabilité souvent importante chez des parents qui cherchent sincèrement à comprendre et à aider leur enfant sans toujours parvenir à identifier ce qui pourrait apaiser la situation.

La confiance envers les institutions peut également se fragiliser et les échanges autour de la scolarité deviennent parfois une source de tensions répétées, tandis qu'un sentiment d'isolement s'installe peu à peu chez certaines familles qui ont le sentiment de devoir porter seules une situation devenue difficile à comprendre et à soutenir.

Dans certains parcours, les familles ont parfois traversé plusieurs années d'errance éducative, médicale ou institutionnelle avant de rencontrer des réponses adaptées.

Elles ont expliqué, répété, reformulé, cherché à comprendre, tenté de maintenir un équilibre devenu parfois extrêmement fragile, et lorsqu'aucune amélioration n'apparaît malgré les efforts engagés, une fatigue particulière s'installe ; celle de devoir continuellement porter seul ce qui semble ne plus trouver sa place ailleurs.

Or il apparaît qu'une remobilisation durable ne peut reposer sur l'enfant seul, et elle ne peut non plus reposer uniquement sur l'école, ni sur la famille. Elle se construit dans une alliance entre l'élève, la famille, les enseignants, les professionnels et les différents acteurs accompagnant le parcours.

Cette confiance constitue un élément essentiel car lorsqu'elle se fragilise, les dispositifs eux-mêmes deviennent parfois plus difficiles à faire vivre.

Le travail développé au sein de l'AEHPI et d'EHPICENTRia repose ainsi sur une approche globale associant étroitement les familles au parcours de l'enfant.

Cette démarche s'appuie notamment sur des espaces d'écoute et d'échange, des temps de médiation, une aide à la compréhension du fonctionnement de l'enfant, un soutien à la parentalité, une guidance autour des besoins éducatifs et émotionnels ainsi qu'un travail progressif de reconstruction de la confiance. Car **accompagner les familles ne consiste pas uniquement à transmettre des informations. Il s'agit aussi parfois de permettre à des parents épuisés de ne plus porter seuls ce qu'ils portent depuis trop longtemps.**

L'inclusion ne peut être pensée uniquement comme une organisation scolaire. Elle suppose aussi une reconstruction progressive des liens de confiance autour de l'enfant.

Aucun enfant ne peut durablement retrouver sa place lorsque les adultes qui l'entourent ont eux-mêmes cessé de croire qu'une issue reste possible.



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE VIII

L'ACCOMPAGNEMENT ET LA MÉDIATION, DES LEVIERS INDISPENSABLES

Quand les tensions émergent ou que les liens se fragilisent,
l'accompagnement et la médiation permettent de restaurer le dialogue
et de prévenir l'exclusion.

Ces leviers favorisent une **compréhension mutuelle** et des solutions
adaptées à chaque situation.



NOS PRINCIPES FONDAMENTAUX

RESPECT
Reconnaître la dignité
et la valeur de chaque
personne.

BIENVEILLANCE
Accueillir avec empathie
et considération.

CONFIDENTIALITÉ
Protéger la parole
et les informations
partagées.

COLLABORATION
Agir ensemble, dans
la confiance et le respect
des rôles de chacun.

ENGAGEMENT
S'investir durablement
pour le bien-être et
la réussite de chaque enfant.

*L'accompagnement et la médiation transforment les tensions
en opportunités de compréhension et de croissance.
Chaque lien restauré est une victoire pour l'enfant.*

VIII – MÉDIATION, COORDINATION ET AMBITION ÉDUCATIVE

L'accompagnement de situations scolaires complexes ne repose pas uniquement sur la qualité des réponses proposées. Il repose également sur la qualité des liens entre les personnes chargées de les mettre en œuvre.

Au fil des années, une réalité apparaît avec constance, celle que dans de nombreuses situations de souffrance scolaire, les difficultés ne concernent pas uniquement l'enfant.

Elles émergent parfois dans les espaces situés entre les différents acteurs qui l'accompagnent, entre ce que l'enfant ressent et ce qu'il parvient à exprimer, entre ce que les familles observent et ce que l'école perçoit, entre les contraintes institutionnelles et les besoins réels du terrain, entre les interprétations de chacun et parfois simplement entre plusieurs personnes qui cherchent sincèrement à aider, sans toujours parvenir à se comprendre.

Dans ces situations, les difficultés ne naissent pas nécessairement d'un manque d'engagement. C'est bien souvent le contraire, tous les acteurs avancent avec une même intention, celle de préserver le parcours de l'enfant.

Au milieu de ces regards se trouve également l'enfant lui-même. Et d'une certaine manière, il est souvent le seul à traverser l'ensemble de ces espaces à la fois. Il est le seul à entendre les paroles des adultes dans leurs différents contextes, à percevoir les attentes parfois contradictoires, les inquiétudes, les hésitations, mais aussi les écarts qui peuvent parfois exister entre ce qui est envisagé, annoncé ou décidé et ce qui se traduit concrètement dans son quotidien.

Sa parole apparaît donc essentielle. Non parce qu'elle apporterait à elle seule toutes les réponses, mais parce qu'elle constitue une source de compréhension souvent irremplaçable de son vécu réel, car l'enfant sait parfois très tôt lorsque quelque chose ne fonctionne plus. Il perçoit lorsque certains besoins demeurent insuffisamment entendus, lorsque les réponses proposées ne correspondent plus à ce qu'il traverse, ou lorsque les intentions sincères des adultes peinent malgré tout à rejoindre sa réalité.

Entendre sa parole ne signifie pas lui demander de porter seul les décisions, cela signifie reconnaître que **l'enfant demeure le premier témoin de son propre parcours.**

Lorsque ces regards demeurent isolés, une fatigue progressive finit souvent par apparaître chez chacun des acteurs. Les familles s'épuisent à tenter de maintenir un équilibre devenu fragile. Les équipes éducatives peuvent se sentir démunies face à des situations qui résistent aux réponses habituelles. Les professionnels avancent parfois en parallèle, chacun avec sa compréhension, ses outils et ses contraintes,

sans toujours disposer d'espaces permettant de relier les différentes dimensions de la situation. Et l'enfant finit parfois par devenir le lieu où viennent se déposer toutes ces tensions.

C'est précisément dans cet espace que la médiation prend toute son importance.

La médiation n'est pas un outil destiné uniquement à résoudre des désaccords ou à arbitrer des difficultés ponctuelles, mais comme une fonction plus profonde de traduction, de coordination et de reconstruction du lien. Car médiatiser consiste parfois à rendre à nouveau possible ce qui s'était fragilisé : la compréhension mutuelle, la confiance, le dialogue et cette capacité collective à construire une vision commune autour de l'enfant.

Dans cette articulation, les associations agréées par l'Éducation nationale disposant d'une expertise de terrain développée sur plusieurs années peuvent occuper une place particulièrement précieuse. Leur position transversale leur permet souvent d'apaiser certaines tensions, de restaurer le dialogue lorsque celui-ci devient difficile, de recréer une confiance mutuelle entre les différents acteurs et d'accompagner les transitions parfois délicates entre les différents espaces du parcours scolaire.

Le travail mené par l'AEHPI depuis plus de vingt ans auprès d'enfants HPI, de jeunes neuroatypiques et de familles confrontées à des situations complexes souligne l'importance de ces espaces de transition.

Par ailleurs, accueillir un élève momentanément fragilisé ne doit jamais conduire à réduire l'ambition éducative. L'objectif premier demeure naturellement d'apaiser, de reconstruire, de sécuriser et de remobiliser. Mais cette reconstruction ne repose pas uniquement sur l'élève lui-même. Elle dépend aussi de la qualité des liens qui peuvent se retisser autour de lui, de la capacité des différents adultes à partager une lecture commune des difficultés rencontrées et à reconstruire progressivement un cadre de confiance mutuelle. Au-delà des outils ou des dispositifs, certaines situations rappellent combien les parcours scolaires reposent aussi sur une compréhension partagée entre les différents acteurs.

Lorsque cette compréhension se construit, les tensions s'apaisent, les positions se rapprochent et chacun retrouve plus facilement sa place dans l'accompagnement de l'enfant. Car accompagner un parcours complexe ne consiste pas uniquement à additionner des interventions, cela suppose parfois de créer les conditions permettant à plusieurs regards de pouvoir enfin travailler ensemble.

La médiation pourrait également être pensée comme un véritable outil d'inclusion, non seulement pour l'élève, mais aussi pour l'ensemble des acteurs qui participent à son parcours car l'inclusion ne concerne pas uniquement la place de l'enfant au sein de l'école. Elle interroge également la capacité des différents adultes à pouvoir construire ensemble une compréhension partagée de ce qu'ils comprennent de la situation et de ce qu'ils traversent. Et peut-être qu'une inclusion durable ne repose pas uniquement sur l'intégration d'un élève dans un dispositif. Elle suppose aussi d'inclure pleinement les différents acteurs autour de lui dans une dynamique commune.

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE IX

QUESTION ESSENTIELLE DE LA FORMATION ET DE L'EXPERTISE DE TERRAIN

L'inclusion scolaire ne peut pleinement se construire sans une **montée en compétence continue** des professionnels accompagnant les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les connaissances se transmettent par les **savoirs théoriques**, mais également par les **expériences de terrain**, les **regards croisés** et les **réalités humaines** rencontrées.



LES CLÉS DE L'EXPERTISE



ÉCOUTER

Être pleinement à l'écoute de l'enfant, de sa famille et des professionnels.



OBSERVER

Observer les situations avec attention pour mieux comprendre les besoins et les contextes.



COORDONNER

Travailler en réseau et coordonner les actions pour plus de cohérence.



COMPRENDRE

Comprendre l'humain dans sa complexité, au-delà des faits et des comportements.



AJUSTER

Adapter en continu ses postures et ses pratiques aux réalités de chaque parcours.



Former ne consiste pas uniquement à transmettre des connaissances ; c'est aussi transmettre une lecture humaine des trajectoires.



IX – QUESTION ESSENTIELLE DE LA FORMATION ET DE L'EXPERTISE DE TERRAIN

L'inclusion scolaire ne peut pleinement se construire sans une montée en compétence continue des professionnels qui accompagnent les élèves à besoins éducatifs particuliers.

La formation constitue un levier fondamental car elle permet d'apporter des connaissances, de développer une culture commune, d'ouvrir des espaces de compréhension et de mieux appréhender certains fonctionnements encore peu connus.

Ces constats invitent également à une réflexion plus large.

Certaines situations particulièrement complexes ne peuvent être accompagnées uniquement à travers des protocoles, des recommandations générales, le prisme académique ou une succession d'outils pédagogiques.

Les élèves en souffrance scolaire présentent rarement des situations simples ou linéaires.

Chez certains jeunes se croisent parfois un haut potentiel intellectuel, un Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH), un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA), des Troubles Obsessionnels Compulsifs (TOC), ou encore des troubles spécifiques des apprentissages et du langage — regroupés sous l'appellation « DYS » : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie (TDC), dysphasie (TDL), etc. À cela peuvent s'ajouter des hypersensibilités, des troubles anxieux, une inhibition importante, un refus scolaire anxieux, des fragilités émotionnelles, des difficultés relationnelles, ainsi que des parcours de vie parfois particulièrement complexes.

Ces réalités ne constituent pas une simple addition de caractéristiques, elles forment des trajectoires singulières. Et derrière des manifestations parfois similaires peuvent se cacher des mécanismes profondément différents.

Une opposition peut parfois masquer une anxiété importante, une agitation peut traduire un épuisement, un retrait peut être interprété comme un manque d'investissement alors qu'il exprime parfois une souffrance plus silencieuse. L'enjeu ne consiste donc pas uniquement à identifier des comportements, il consiste à apprendre à les comprendre.

Et comprendre demande parfois bien plus que des connaissances théoriques.

Cela suppose une lecture globale des situations, une capacité d'observation fine, une approche systémique, une compréhension des dynamiques familiales et scolaires, une grande souplesse d'adaptation ainsi qu'une expérience permettant d'apaiser, de reconstruire puis de rescolariser.

Cette dimension apparaît essentielle car accompagner certains enfants nécessite parfois de penser à contretemps.

Certaines réponses éducatives ou pédagogiques peuvent sembler paradoxales lorsqu'elles sont observées à court terme. Pourtant, elles prennent souvent sens lorsqu'elles s'inscrivent dans une compréhension plus large des trajectoires développementales de l'enfant jusqu'à l'âge adulte.

C'est cette question du temps long qui mérite une attention particulière, car certaines décisions éducatives ne produisent pas toujours des effets immédiats.

Elles consistent parfois à reconstruire lentement ce qui s'est lentement fissuré.

Former n'est donc pas uniquement transmettre des connaissances, c'est aussi transmettre une expérience, une capacité de discernement, une lecture humaine des parcours. Et peut-être aussi une forme d'humilité face à la complexité des trajectoires.

Dans cette perspective, l'intervention d'acteurs spécialisés, expérimentés et habitués aux situations complexes apparaît particulièrement précieuse.

Certaines situations complexes rappellent une réalité essentielle, celle qu'accompagner ne signifie pas uniquement appliquer des connaissances. Accompagner suppose également une capacité à lire des trajectoires humaines dans leur singularité, à comprendre ce qui se joue derrière les comportements visibles et à ajuster les réponses au rythme réel de l'enfant.

Les accompagnements réalisés montrent que certains profils nécessitent une expertise particulière parce que leur compréhension exige une lecture plus globale, plus nuancée et souvent plus interdisciplinaire.

Les élèves en souffrance scolaire associant haut potentiel intellectuel, neuroatypies, vulnérabilités émotionnelles ou parcours complexes ne peuvent être appréhendés uniquement à travers une approche fragmentée.

Leur accompagnement nécessite des professionnels expérimentés, spécialisés, habitués aux situations complexes, capable de travailler en interdisciplinarité, disposant d'une réelle compréhension des trajectoire développementales de ces jeunes capables d'inscrire leurs interventions dans une vision globale de l'enfant, de son histoire et de son devenir.

Cette dimension apparaît particulièrement importante car certaines réponses éducatives ne prennent pleinement leur sens qu'avec le recul.

Certaines stratégies qui peuvent sembler inhabituelles à court terme révèlent parfois leur pertinence lorsqu'elles s'inscrivent dans une compréhension plus large des besoins de développement, de sécurisation et de reconstruction de l'enfant.

Cette capacité de discernement se construit au fil des observations de terrain, des situations rencontrées et des parcours accompagnés sur le long terme. Les connaissances ne se transmettent pas seulement par des contenus académiques : elles se développent également au contact des réalités humaines.

Dans cette logique, il apparaît nécessaire de renforcer :

- **La formation initiale ;**
- **La formation continue ;**

Mais également :

- **La transmission d'expertise de terrain auprès des professionnels de l'éducation, de l'accompagnement et des institutions.**

L'enjeu n'est donc pas de former davantage, mais aussi de relier savoirs théoriques, expériences de terrain et compréhension globale des parcours. Et cette articulation apparaît d'autant plus importante que l'inclusion concerne les acteurs qui entourent l'élève. Elle suppose également une capacité à reconnaître, associer et faire dialoguer les différents acteurs de terrain qui participent à son accompagnement, car enseignants, professionnels spécialisés, associations, familles ou structures expérimentées développent chacun une compréhension singulière des réalités rencontrées.

Inclure pleinement ces regards et ces expériences dans une dynamique commune ne constitue-t-il pas aussi une forme d'inclusion ?



« Les mots construisent parfois des passerelles
vers ce qui ne peut pas être touché directement »

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

CHAPITRE X

9 PISTES DE RÉFLEXION POUR LES TRAVAUX PARLEMENTAIRES

Ces pistes visent à nourrir une **réflexion constructive** pour renforcer l'inclusion scolaire et garantir un **accompagnement juste, cohérent et durable** pour chaque élève à besoins éducatifs particuliers.

*Agir aujourd'hui
pour une école plus inclusive demain*



Une école inclusive ne se construit pas uniquement autour de structures.
Elle se construit aussi autour des liens qu'elle est capable de préserver.

NOS PRINCIPES FONDAMENTAUX

BIENVEILLANCE
Accueillir chaque enfant avec empathie et considération.

ÉQUITÉ
Offrir à chacun les mêmes chances en tenant compte de ses besoins.

CONFIANCE
Avoir confiance dans les capacités d'évolution de chaque enfant.

COLLABORATION
Agir ensemble, dans la confiance et le respect des rôles de chacun.

ESPOIR
Croire en l'avenir et encourager chaque enfant à développer son plein potentiel.

X – 9 PISTES DE RÉFLEXION POUR LES TRAVAUX PARLEMENTAIRES

Au regard des constats de terrain, des travaux scientifiques existants et des initiatives développées autour des parcours de jeunes en souffrance scolaire, plusieurs pistes pourraient être explorées afin d'enrichir les politiques d'inclusion et de prévention des ruptures.

Ces propositions ne visent ni à créer une nouvelle catégorie d'élèves, ni à développer une filière parallèle.

Elles cherchent avant tout à interroger les espaces encore insuffisamment investis entre inclusion classique et rupture scolaire.

1. Reconnaître davantage la diversité des besoins éducatifs particuliers

L'enjeu ne consiste pas à enfermer certains jeunes dans une catégorie supplémentaire, mais à reconnaître que certains parcours nécessitent des réponses différenciées afin de prévenir les ruptures avant qu'elles ne deviennent visibles.

2. Soutenir le développement d'espaces intermédiaires d'inclusion et de transition

Entre maintien classique et rupture scolaire complète existent parfois des espaces encore peu investis.

Les travaux et initiatives développées soulignent l'intérêt de dispositifs ajustables permettant d'accompagner les transitions, de maintenir le lien scolaire, peu à peu la confiance et d'éviter certaines déscolarisations prolongées.

Ces espaces auraient vocation à demeurer temporaires, évolutifs et profondément inclusifs.

3. Favoriser des parcours flexibles et adaptatifs

Les trajectoires scolaires ne se construisent pas toujours de manière linéaire.

Pour certains jeunes, la possibilité de maintenir des liens progressifs avec leur établissement d'origine, d'accéder à des parcours hybrides ou de bénéficier de temporalités plus adaptées peut constituer un facteur important de continuité.

L'inclusion ne repose peut-être pas uniquement sur un lieu unique, mais aussi sur la capacité à permettre des circulations entre plusieurs espaces éducatifs.

4. Encourager des modèles éducatifs fondés sur une approche globale

Les situations complexes rappellent qu'aucun outil isolé ne constitue une réponse suffisante.

Les observations de terrain montrent l'intérêt d'approches articulant simultanément pédagogie adaptée, petits effectifs, accompagnement des familles, médiation, interdisciplinarité et prévention précoce.

Car certaines situations ne nécessitent pas davantage d'interventions.

Elles nécessitent parfois davantage de cohérence entre elles.

5. Renforcer la formation tout en reconnaissant l'expertise de terrain

Les situations complexes nécessitent davantage qu'une transmission de connaissances théoriques.

Elles demandent également une capacité à relier savoirs académiques, expériences humaines et compréhension globale des trajectoires.

Cette réflexion invite peut-être aussi à reconnaître davantage la place des acteurs expérimentés de terrain, associations spécialisées, enseignants, professionnels et structures développant une expertise spécifique.

Inclure pleinement ces regards pourrait constituer une autre forme d'inclusion.

6. Reconnaître le rôle essentiel des familles

L'expérience montre qu'aucune inclusion durable ne peut pleinement se construire sans une alliance éducative forte.

Les familles pourraient être davantage soutenues, accompagnées et pleinement associées aux processus de remobilisation et aux choix éducatifs concernant leur enfant.

7. Renforcer les espaces de médiation et de coordination

Certaines situations ne nécessitent pas toujours une multiplication de dispositifs.

Elles demandent parfois des espaces capables de relier les différents acteurs.

La médiation pourrait également être pensée comme un outil d'inclusion des adultes eux-mêmes : familles, professionnels, établissements et institutions.

Car une inclusion durable suppose peut-être aussi une capacité collective à construire une compréhension commune autour de l'enfant.

8. Accompagner les évolutions engagées autour des PAS et des ASH

Les réflexions actuellement menées autour du Pôle d'Appui à la Scolarité (PAS), du renforcement des fonctions ressources et des professionnels de l'Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves en situation de Handicap (ASH), constituent des avancées importantes.

Elles témoignent d'une volonté de renforcer proximité, coordination et accompagnement.

Les constats de terrain rappellent cependant qu'au-delà des outils, certaines situations nécessitent aussi des espaces de remobilisation, de médiation et de reconstruction progressive. L'enjeu n'est pas uniquement de développer davantage de ressources.

Il consiste aussi à permettre à ces ressources de travailler ensemble.

9. Développer une logique de prévention précoce

Prévenir ne signifie pas simplement agir plus tôt, cela signifie parfois agir autrement.

Repérer les fragilités lorsqu'elles apparaissent encore discrètement, accompagner les transitions et intervenir avant que l'enfant, la famille ou l'école ne s'épuisent progressivement.

Car l'un des enjeux majeurs de l'école inclusive n'est pas seulement de créer davantage de réponses. Il consiste aussi à éviter que certains enfants disparaissent silencieusement entre elles.



CONCLUSION

L'école inclusive constitue une avancée essentielle. Elle porte une ambition républicaine et profondément humaine : permettre à chaque enfant, quelles que soient ses singularités, ses fragilités ou son parcours, de pouvoir trouver sa place au sein d'une communauté éducative commune.

Cette ambition mérite d'être pleinement soutenue.

Mais inclure ne consiste pas uniquement à accueillir. Inclure suppose aussi de comprendre, d'adapter, d'anticiper, et parfois de construire des réponses suffisamment modulables lorsque les dispositifs existants ne permettent plus de pouvoir prévenir certaines ruptures.

Car les parcours humains se construisent rarement de manière linéaire. Certains enfants traversent des périodes de fragilité temporaire, d'autres rencontrent des décalages plus profonds entre leur fonctionnement, leurs besoins et les cadres qui leur sont proposés ou encore cumulent plusieurs vulnérabilités cognitives, émotionnelles, sociales ou environnementales.

Ces réalités invitent à penser l'inclusion, non pas comme un modèle unique, mais comme une capacité collective à construire des chemins suffisamment variés pour permettre à chacun d'avancer.

Cette phrase « **L'inclusion rigide peut parfois produire l'exclusion qu'elle voulait éviter** » n'a pas vocation à remettre en question l'école inclusive.

Elle invite peut-être simplement à une vigilance : **l'enjeu n'est pas seulement d'ouvrir les portes de l'école, il est aussi de faire en sorte que certains enfants ne disparaissent pas silencieusement une fois entrés.**

Car derrière les parcours se trouvent avant tout des trajectoires de vie.



« Continuons à voir les enfants derrière les parcours »



À propos de la **CONTRIBUTION**



Cette contribution s'appuie sur plus de **vingt années d'expérience** de terrain auprès d'enfants, d'adolescents, de familles et de professionnels confrontés aux enjeux du haut potentiel intellectuel, des besoins éducatifs particuliers et des situations de souffrance scolaire.

Elle est portée par l'**AEHPI** (Association pour l'Épanouissement des Enfants à Haut Potentiel Intellectuel), association agréée par l'Éducation nationale, engagée depuis plus de vingt ans dans :



l'accompagnement
des familles



la médiation



la sensibilisation
et la formation



les équipes
éducatives



le développement
de réponses éducatives
adaptées

Dans cette continuité, **EHPICENTRia** développe une réflexion autour :

- des Class'Passerelles
- des parcours inclusifs
- de la prévention du décrochage
- de la pédagogie Équilibre Neuro-Adaptative (ENA©)
- de l'accompagnement global des parcours
- et des innovations éducatives

Cette contribution se veut avant tout une ouverture au dialogue et à la réflexion collective autour des parcours d'inclusion.

Véronique Gaillard

Présidente de l'AEHPI
Fondatrice d'EHPICENTRia
Autrice de cette contribution



AEHPI

Comprendre • Accompagner • Valoriser



Site
aehpi.com



Email
direction@aehpi.com



aehpi