

Introduction

Serge EBERSOLD

Lise, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), Paris, France

L'accessibilité constitue incontestablement un concept unificateur permettant d'appréhender l'aggiornamento de l'institution scolaire qui accompagne l'avènement d'un modèle de société faisant de l'individu incertain un principe d'organisation sociale (Ehrenberg 1995) et de la connaissance le fondement de son développement économique et social (Boltanski et Chiapello 2000). L'accessibilité des environnements scolaires est un imaginaire social qui préside aux politiques éducatives et, plus généralement, aux politiques publiques, depuis plusieurs décennies maintenant : la promotion d'une école inclusive soucieuse du bien-être et de la réussite de tout élève et veillant, pour ce faire, à être réceptive à la diversité des profils scolaires est au principe de la démocratisation des systèmes éducatifs européens et dépasse largement la question du handicap (Nesse 2012 ; Zay 2012).

Cet imaginaire participe d'une réinvention de l'école. Il invite à voir la diversité comme une ressource profitable au bon fonctionnement de l'école (et, plus généralement, au bien-être économique et social des sociétés). Il assujettit l'engagement scolaire et social des élèves à la transformation des systèmes scolaires ou de leurs fonctionnements et, plus particulièrement, aux formes de codification régissant la relation pédagogique entre les enseignants, les élèves et les savoirs. Il postule l'autonomie cognitive de tout élève et refuse à ce titre toute indifférence à la différence : il situe les causes des difficultés scolaires, et plus généralement sociales, dans les lacunes des systèmes scolaires avant de les inférer aux caractéristiques des personnes, et inverse les référentiels normatifs sous-jacents au fonctionnement scolaire. Il place la maîtrise des inégalités scolaires et sociales liées aux effets organisationnels au cœur

de la légitimité des systèmes scolaires et les rend redevables de leur aptitude à prévenir et à lutter contre les discriminations.

L'école, un vecteur de protection sociale du fait de son accessibilité

Aussi la première partie de cet ouvrage relie-t-elle la réinvention de l'école au déplacement des enjeux (économiques, politiques, éducatifs et sociaux) ayant contribué à instituer l'accessibilité comme un impératif. Une telle mobilisation est consubstantielle d'une redéfinition de l'économie des obligations unissant la société à ses membres autour d'une application circonstanciée des droits. Cette nouvelle économie des obligations rapporte, comme le montre le chapitre 1, les inégalités scolaires et sociales à l'inaccessibilité des organisations avant de les inférer aux conséquences sociales d'une maladie, d'une déficience ou d'un trouble. Elle fait de l'accessibilité une forme de protection sociale centrée sur l'exercice des droits individuels ainsi que les possibilités données aux individus d'assumer les responsabilités qui y sont liées. L'accessibilité de l'institution scolaire a vocation à concrétiser une égalité « réelle » susceptible de prévenir quelque forme d'exclusion que ce soit en conférant aux personnes les ressources (cognitives, sociales, scolaires, etc.) requises pour se protéger, grâce à leur participation active au bien-être économique et social, contre les vicissitudes de la vie que sont le chômage, la maladie ou la pauvreté grâce à leur implication dans le bien-être économique et social (Génard 1999). L'équité ambitionnée par l'école inclusive consiste, ainsi que le précise l'OCDE, à permettre à tout élève d'atteindre un socle minimum de connaissances et de compétences (OCDE 2012). Il revient à la personnalisation des pratiques éducatives de construire l'environnement optimal d'apprentissage susceptible de soutenir et de développer le potentiel dont est dépositaire tout élève grâce à l'édification d'un environnement scolaire approprié.

Cette redéfinition de l'économie des obligations est consubstantielle d'un horizon socio-anthropologique capacitaire corrélant les performances scolaires aux contextes d'apprentissage (Crahay et Dutrévis 2010 ; Dehaene 2018). Comme le montre notamment Plaisance dans le chapitre 7 de cet ouvrage, cet horizon capacitaire remet en cause la traditionnelle approche déficitaire fondée sur des niveaux d'éducabilité : à l'opposition distinguant l'éducable du semi éducable et de l'inéducable, il substitue l'élève typique de celui, atypique, nécessitant d'être soutenu pédagogiquement et socialement dans ses potentialités pour disposer des ressources requises à son engagement et à sa réussite scolaires. Ce glissement de perspective a contribué à dissocier déficience et inéducabilité. Aux besoins de santé résultant d'une déficience ou d'une maladie, il oppose, comme le montre Evans (chapitre 2), la complexité des

besoins éducatifs auxquels peut répondre la différenciation des pratiques pédagogiques, la réalisation d'aménagements ou encore la mobilisation des soutiens idoines. Ainsi s'est trouvée accréditée l'idée que tout élève pouvait être scolarisé, y compris celles et ceux relevant jusqu'alors d'une éducation se déroulant en milieu spécialisé, pour peu que soient aménagés les contextes scolaires. Ceci a conduit la plupart des pays de l'OCDE à privilégier les formes de scolarisation en milieu ordinaire à toute scolarisation en école spéciale (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018). Ce glissement de perspective a également conduit à « universaliser » l'injonction d'accessibilité des environnements scolaires et sociaux à tout élève à risque d'échec scolaire : il a fait de l'origine sociale des élèves, de l'existence de troubles des apprentissages, d'un haut potentiel ou d'une déficience ou de l'insuffisante maîtrise de la langue du pays de résidence, des sources potentielles de besoin éducatif nécessitant la mobilisation de ressources spécifiquement dédiées à leur prise en compte et, corrélativement, à l'accessibilisation des environnements éducatifs (OCDE 2007). Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), loin de se résumer à ceux présentant un problème de santé, englobent, dans la plupart des pays de l'OCDE, toutes celles et ceux nécessitant d'être soutenus dans leur réussite scolaire en raison de leurs caractéristiques physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales (UNESCO 1997).

Cette redéfinition de l'économie des obligations réorganise le contrat social autour de la responsabilité sociale assumée par les établissements scolaires et de leur engagement à maîtriser les inégalités scolaires et sociales liées aux effets organisationnels (Ebersold 2010). Cette responsabilisation des établissements se matérialise à travers une *conception universelle de l'accessibilité* lorsque les modalités d'accessibilisation s'organisent autour d'une pédagogie de l'invention mobilisant des stratégies d'enseignement hétérogènes, adaptant les processus d'appui ou de production aux rythmes et aux niveaux cognitifs des élèves sans pour autant modifier en rien le niveau de difficulté des tâches à réaliser ou les critères d'évaluation des compétences visées. Cette conception universelle de l'accessibilité s'appuie sur des évaluations diagnostiques fournissant aux enseignants les repères pédagogiques nécessaires à la prise en compte de la diversité des profils lors de l'organisation des apprentissages, c'est-à-dire du choix de progression, de l'organisation interne de la classe, des documents et exercices proposés. Elle est également soutenue par une offre de formation incitant les enseignants à mettre l'accent sur les barrières aux apprentissages ou encore des pratiques de co-enseignement invitant, comme le montre Mainardi (chapitre 4), les enseignants à mobiliser les stratégies adoptées à propos d'élèves en difficulté à l'ensemble de la population scolaire. Cette responsabilité sociale peut également s'organiser, comme le relève le chapitre 1, autour d'une *conception intégrée de l'accessibilité* s'attachant à pallier les difficultés que peuvent avoir les enseignants

à considérer la diversité des profils éducatifs pour prévenir et lutter contre la rupture d'égalité entraînée par l'échec ou l'abandon scolaire. Cette conception de l'accessibilité repose sur l'identification des élèves à risque d'échec ou de décrochage scolaire notamment permise par l'évaluation diagnostique réalisée par exemple à l'école primaire. Elle se propose d'intensifier les modalités de soutien proposées aux élèves identifiés comme tels par l'entremise de dispositifs spécifiques ciblant tant la mise en compétences des élèves que des enseignants ou encore des chefs d'établissements. Une *conception corrective de l'accessibilité* décrite dans le chapitre 1 corrèle la responsabilité sociale des établissements scolaires à des formes d'aménagement et de soutien s'attachant à répondre, au coup par coup, à des besoins inférés à une déficience ou à un trouble de la santé invalidant médicalement ou psychologiquement avéré. Elle repose, dans la plupart des pays de l'OCDE, sur une évaluation des besoins menée par une équipe pluridisciplinaire mobilisant des acteurs internes et externes au milieu scolaire et ayant pour objectif la formalisation d'un projet personnalisé de scolarisation explicitant les aménagements et les soutiens à mettre en œuvre.

L'accessibilité, un impératif légitimé par un cadre institutionnel dédié

Cette réinvention de l'école est toutefois consubstantielle de l'avènement d'un cadre institutionnel dans lequel s'incarnent l'impératif d'accessibilité ainsi que les principes et les glissements de perspective revendiqués. Ainsi que le montre Frandji (chapitre 8), ce cadre institutionnel prend la forme de dispositifs dont les objectifs varient selon les époques et les rationalités prévalentes. Ces dispositifs visent la *démocratisation du système scolaire* lorsqu'ils assurent l'égalité d'accès à la scolarisation. Ils prennent la forme d'initiatives et de mesures corrélant l'accessibilisation des environnements scolaires à la scolarisation en milieu ordinaire des élèves présentant une déficience ou un trouble invalidant comme la création de classes spécialisées, de dispositifs d'accompagnement et de soutien aux élèves ; ils consistent par ailleurs en des politiques d'éducation prioritaire dans le but de supprimer les barrières d'accès à la scolarisation grâce à l'allocation de ressources supplémentaires ciblant les élèves et les territoires défavorisés et soutenant la différenciation pédagogique.

Ces dispositifs ciblent la lutte contre les vulnérabilités scolaires lorsqu'ils voient dans l'accessibilité des systèmes éducatifs le moyen de *conjuguer performance et équité* pour lutter contre les inégalités sociales. Ils prennent par exemple la forme de mesures et d'initiatives ciblant les populations les plus vulnérables et reliant l'accessibilisation des environnements scolaires à l'acquisition d'un socle minimum d'apprentissage, de savoirs et de compétences socialement et professionnellement capitalisables.

Ces dispositifs ambitionnent la maximisation des chances de réussite scolaire et sociale de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques, lorsqu'ils font de l'accessibilité un vecteur de *lutte contre les discriminations* et de prévention de l'échec et du décrochage scolaire. Ils consistent en des mesures mettant en avant une école inclusive soucieuse de concrétiser les droits individuels des élèves et associant l'accessibilisation des environnements scolaires à la promotion des talents de chacun et à leur engagement dans les processus éducatifs qu'autorise, au quotidien, l'action de professeurs « inclusifs ». Ces dispositifs tendent à mettre l'accent sur le repérage, en amont, des facteurs faisant obstacle à la performance scolaire et au bien-être des élèves afin d'éviter, *a priori*, le recours à des dispositifs particuliers.

L'ancrage institutionnel de l'accessibilité est par ailleurs indissociable de l'existence de professionnels spécialisés dans la gestion de la diversité scolaire tels que les enseignants spécialisés et, plus généralement, comme le montre Plaisance (chapitre 7), d'une nouvelle division du travail entre l'ordinaire et le spécialisé. Les réformes du secteur spécialisé entreprises par les pays de l'Union européenne ont progressivement étendu ses missions à l'ensemble des acteurs de l'école par-delà le soutien aux élèves en difficulté. Elles lui demandent de contribuer à la prévention de l'échec scolaire par l'intermédiaire de mesures d'adaptation institutionnelles complétant les initiatives ciblant les élèves à proprement parler. Avant de définir les conditions d'une orientation vers le milieu spécialisé, il lui est demandé d'agir sur les environnements scolaires en soutenant par exemple les enseignants ou les chefs d'établissements pour permettre à l'école de mettre la réussite des élèves au cœur de ses préoccupations (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2019).

Ainsi que le montre Evans (chapitre 2), nombre de pays de l'OCDE ont corrélé leurs politiques inclusives au développement de dispositifs et de ressources ciblant les établissements scolaires pour leur permettre d'accessibiliser leurs environnements éducatifs. Ces ressources peuvent consister en des incitations financières destinées à pallier les surcoûts liés à la différenciation pédagogique et la diversification des modes d'organisation pédagogique à l'image des « model demonstration projects »¹ développés aux États-Unis ou du « new strategic innovation fund »² créé par l'Irlande. Elles sont méthodologiques lorsqu'elles prennent la forme de guides de bonnes pratiques, d'actions ponctuelles de formation à l'attention des enseignants ; elles sont

1. Ces projets sont financés par l'Office des programmes d'éducation spéciale (OSEP) du ministère de l'Éducation américain en vue d'optimiser les conditions de scolarisation des enfants et des jeunes handicapés tels que prévus par l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA).

2. Ce fond soutient financièrement les projets visant l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissages, les réformes institutionnelles ainsi que l'éducation tout au long de la vie.

techniques, à l'image de la Norvège qui a créé des services de soutien psycho-éducatif devant soutenir méthodologiquement les établissements scolaires. Ces ressources consistent en des soutiens humains, surtout lorsqu'il incombe, comme à Malte ou au Royaume-Uni, aux coordinateurs, spécialisés dans la gestion et/ou la prise en compte des besoins éducatifs, de soutenir les établissements dans la définition et la mise en œuvre de politiques tournées vers l'accessibilisation des environnements scolaires. Ces moyens humains ciblent aussi les enseignants par l'intermédiaire d'enseignants spécialisés pour les soutenir, comme c'est le cas en Italie, dans leur entreprise de personnalisation des pratiques en les conseillant par exemple sur les stratégies que peut requérir tel ou tel type de particularité, voire en leur fournissant des outils sur lesquels s'appuyer ; ils s'adressent bien sûr aux élèves à besoins éducatifs particuliers par l'entremise, comme c'est le cas en France, d'assistants d'éducation devant les soutenir dans l'exercice de leur métier d'élève (OCDE 1999 ; European Agency for Development in Special Needs Education 2013).

L'ancrage institutionnel de l'accessibilité est par ailleurs indissociable de la mobilisation d'outils et de procédures soucieux de créer une culture de la réussite fondée sur la responsabilisation des acteurs de l'école et sur l'amélioration constante de la qualité des pratiques. Par-delà l'adaptation des pratiques à des besoins présumés, l'impératif d'accessibilité trouve son caractère protecteur dans l'effet capacitant des modes d'organisation pédagogique, c'est-à-dire dans les ressources identitaires acquises par les personnes pour se définir et agir comme des acteurs capables d'être les auteurs de leur devenir et s'engager activement dans les processus éducatifs (Rose et Meyer 2002). Aussi, la concrétisation de l'impératif d'accessibilité est-elle consubstantielle de la mobilisation d'outils de gestion et de management venant du monde de l'entreprise dans les systèmes éducatifs, notamment par l'intermédiaire de la généralisation des pratiques évaluatives. La mobilisation de tels outils doit permettre de cerner, comme le montre Evans (chapitre 2), l'usage des ressources additionnelles mobilisées par les politiques éducatives à l'attention des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle a vocation à renseigner sur l'aptitude des systèmes éducatifs à se rendre universellement accessible au plus grand nombre tout en étant adaptés à la particularité de chacun pour satisfaire au principe d'équité sans contrevenir à l'exigence de performance. La mobilisation régulière d'outils et de techniques d'évaluation, notamment lorsqu'ils incluent des dimensions spécifiques à l'éducation inclusive comme en Italie, souhaite pour ce faire fournir aux établissements des indicateurs et des procédures les incitant à faire œuvre d'introspection en s'interrogeant sur leur efficacité en termes de réussite scolaire et de bien-être.

La généralisation des pratiques évaluatives s'est accompagnée d'un changement de perspective : ainsi que souligné par Mons (chapitre 3), les modalités d'évaluation se proposent d'aller au-delà de la mesure et de la certification des acquis des élèves ;

ils s'intéressent préférentiellement à la capacité des jeunes à mobiliser les compétences requises par des problèmes concrets dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie et, corrélativement, à l'aptitude des systèmes scolaires à développer le capital humain. Ces évaluations renseignent sur les performances scolaires : elles portent sur les acquis scolaires en mathématiques, en français, sciences, etc., le niveau de scolarisation des élèves (y compris de ceux présentant un BEP), leurs évolutions et relèvent les inégalités liées au type de déficience, à l'origine sociale ou au genre (Champeaux *et al.* 2019) ; elles appréhendent, comme c'est le cas au Royaume-Uni et en Pologne, les taux de réussite des élèves à BEP comparativement à l'ensemble de la population scolaire et relèvent les inégalités en la matière (Ebersold *et al.* 2010) ; elles décrivent aussi, à l'image de PISA, les freins aux apprentissages induits par les pratiques des enseignants (OCDE 2007).

Ainsi corrélée à un cadre institutionnel dédié, la consécration de l'impératif d'accessibilité participe de l'avènement d'une école post-disciplinaire qui reconfigure l'ordre symbolique régissant l'action pédagogique ainsi que les relations entre les agents en présence. À la pérennité de l'institution historiquement ancrée dans des enjeux et des luttes politiques, économiques et sociales, elle oppose l'éphémère de l'organisation apprenante faisant du souci d'accessibilité son fondement et de l'assurance qualité une source de dynamisme organisationnel et pédagogique, gage de performance et d'équité. À l'école comme espace d'ordre et de normalisation, elle oppose l'école comme microsociété, se définissant comme un espace de développement personnel et social, porté par un idéal de management revendiquant une dimension éthique ; elle fait de la démarche qualité un vecteur de justice sociale. À la figure de l'élève qu'il convient d'élever par l'intermédiaire d'une conception normative de la pédagogie, elle substitue celle de l'apprenant qu'il convient d'engager activement dans les processus et les apprentissages grâce à des pratiques différenciatrices (Ebersold 2017b).

Un impératif assujéti à son orchestration par les établissements

La seconde partie de l'ouvrage corréle la réinvention de l'école à l'avènement d'un imaginaire assujettissant la concrétisation de l'impératif d'accessibilité à la force d'entraînement de ses modes d'orchestration par les établissements scolaires pour lutter contre les discriminations institutionnelles. En effet, l'accessibilité ne se décrète pas. Sa concrétisation est consubstantielle de la manière dont les établissements scolaires légitiment, au quotidien, auprès des acteurs de l'école, une normativité institutionnelle dont la dynamique de changement est fondée sur la prise en compte de l'hétérogénéité des conditions et des situations. La manière dont les politiques d'établissement mettent l'accessibilité en sens est à cet égard essentielle : elle

explicite le bien supérieur commun poursuivi par l'ensemble des parties prenantes et construit l'univers symbolique et pratique légitimant anthropologiquement, organisationnellement et fonctionnellement ce qui fait accessibilité. Elle forge l'espace des possibles au sein duquel se cristallisent les configurations permettant que s'établissent et se stabilisent des manières d'être et de faire participant de l'accessibilisation des environnements scolaires et sociaux (Ebersold 2008).

Les modes d'orchestration de l'accessibilité opérés par les politiques d'établissement conditionnent les conceptions de l'excellence et de l'enseignement promu par les contextes organisationnels. Ils président à la mise à distance des composantes traditionnelles de la forme scolaire et à la reconfiguration des composantes constitutives du noyau pédagogique des environnements scolaires. Selon Mainardi (chapitre 4), une telle reconfiguration invite les enseignants à prévenir l'émergence de difficultés auprès des élèves au moyen de stratégies didactiques mettant à distance une conception normative de la pédagogie privilégiant la transmission par voie descendante au profit d'une perspective transformationnelle centrée sur l'accès réel de chacun aux apprentissages planifiés. Ces stratégies, comme le suggèrent notamment Feuilladiéu, Gombert et Benoit (chapitre 5), nécessitent de penser la combinaison de routines et d'innovations permises par l'activation générique et spécifique de gestes d'aide à l'étude. Cette reconfiguration redéfinit la relation enseignant-élève : elle demande aux enseignants de reconnaître les élèves dans leur expertise et de solliciter l'adhésion de chacun d'entre eux aux objectifs pédagogiques poursuivis en portant une attention soutenue à son expérience scolaire, en veillant à l'adéquation des formes de médiation pédagogique aux particularités individuelles, à l'implication de chacun dans les activités pédagogiques régulières et à ce que se nouent des relations amicales entre tous les élèves de la classe. La reconfiguration du noyau pédagogique découle également de pratiques collaboratives mobilisant des figures professionnelles diversifiées autour de la construction de parcours de réussite scolaire, de l'amélioration des pratiques du personnel enseignant et de l'accroissement de son sentiment d'auto-efficacité. Elle repose notamment sur des instruments ou des stratégies de pilotage formatif, tels que les plans d'enseignement individualisés, permettant de planifier, de manière personnalisée, les apprentissages et leur colocation dans le temps (notamment lors des périodes de transition) et de soutenir la coopération entre les acteurs.

Les modes d'orchestration de l'accessibilité président également aux formes d'entendement requises pour inscrire les principes revendiqués dans les jeux sociaux traversant les établissements. Weber (chapitre 6) montre à cet égard que la mobilisation des technologies numériques ne saurait être résumée à leurs dimensions techniques ou à leurs dimensions pédagogiques. Ces technologies ne soutiennent pas, *per*

se, l'accessibilisation des environnements scolaires : leur usage par les acteurs de l'école, même s'il progresse, reste très parcellaire (OCDE 2019) ; y recourir n'augmente pas forcément les performances scolaires (Amadiou et Tricot 2014) ; la création de logiciels accessibles aux particularités de certains groupes d'élèves à besoins éducatifs particuliers peine parfois à dépasser le stade expérimental ou, plus exactement, à s'imposer comme une ressource pédagogique utilisée par les enseignants dans leur majorité (Muratet *et al.* 2013) ; la conformité des outils aux normes spécifiant l'accessibilité universelle ne signifie pas, pour autant, qu'ils soient appropriés aux usages que peuvent en faire certaines catégories d'élèves à besoins éducatifs particuliers (Edyburn 2015). Aussi, le recours aux technologies numériques suppose-t-il des politiques d'établissement s'attachant à le légitimer auprès des membres de la communauté éducative. Cette entreprise de légitimation suppose une stratégie d'ensemble ciblant l'ensemble des personnels de l'établissement et mobilisant l'ensemble des acteurs susceptibles d'être concernés au sein d'un territoire. Elle demande également d'inscrire l'usage des technologies numériques dans un *ethos* inclusif invitant les personnels de l'établissement à voir dans l'accessibilité une ressource bénéfique à l'ensemble des acteurs concernés. Elle repose en outre sur les diverses mesures conférant aux enseignants les compétences et les connaissances requises pour inscrire l'usage des outils numériques dans un contexte de classe.

Les modes d'orchestration de l'accessibilité instituent également l'espace formalisé des possibilités qui qualifient collectivement ce qui fait accessibilité et traduisent ses principes en une compétence collective. Cet espace des possibles découle, notamment, des formes de coopération légitimées par les contextes organisationnels. Selon Mainardi (chapitre 4), la coopération entre les enseignants et les cadres administratifs contribue à légitimer organisationnellement les principes spécifiant l'école inclusive : elle incite les acteurs de l'école à voir dans la diversité des profils cognitifs une ressource profitable à chacun et à s'attacher à réduire les obstacles aux apprentissages de tout élève pour prévenir l'échec scolaire ; la mobilisation conjointe d'enseignants spécialisés et d'enseignants non spécialisés dans le cadre du coenseignement incite les enseignants à miser sur une posture pédagogique universelle orientée vers la classe sans délaisser les exigences imposées par certains élèves. Les synergies entre les enseignants et les professionnels du secteur spécialisé conditionnent la légitimité des dispositifs créés pour faciliter la transition des élèves inscrits en milieu spécialisé vers le milieu ordinaire. Autant d'éléments suggérant que les pratiques collaboratives sont partie prenante de l'univers symbolique et pratique requis pour permettre aux acteurs de porter une attention conjointe aux composantes collectives et individuelles intervenant dans l'accessibilisation des environnements scolaires et de mobiliser de manière idoine le continuum de soutiens génériques et spécifiques requis pour s'adapter à la diversité des contextes et des profils.

La création d'un univers symbolique et pratique faisant de l'accessibilité une ressource profitable à l'ensemble des acteurs de l'école est d'autant plus importante que l'impératif d'accessibilité consacre, comme le montre Plaisance (chapitre 7), une nouvelle professionnalité des enseignants. Cette nouvelle professionnalité refuse la figure de l'enseignant-instructeur au profit de celle de l'enseignant-ressource se vivant comme une source de changements et d'innovations. Elle demande aux enseignants de faire de la part d'inconnu et d'imprévisible inhérente à l'incertitude qui entoure une prise en compte des besoins et des contextes permettant l'accès aux apprentissages planifiés et l'inscription sociale du plus grand nombre une composante centrale de leur identité professionnelle (Edyburn 2015). Cette nouvelle professionnalité s'organise autour de savoirs expérientiels ayant vocation à enrichir la pratique par-delà les savoirs académiques sur les contenus d'enseignement ou les savoirs savants. Conjugés aux savoirs théoriques, ces savoirs expérientiels forment un répertoire des pratiques invitant, d'une part, à porter le regard sur les conditions générales d'enseignement propices aux ajustements à la diversité des élèves et, d'autre part, à s'appuyer sur les gestes professionnels requis par certains élèves pour développer des gestes génériques profitables au plus grand nombre. Ceci contribue en amont au repérage des obstacles aux apprentissages que rencontrent possiblement certains élèves au regard de leurs particularités d'apprentissage et à l'intégration de celles-ci dans les pratiques pédagogiques pour éviter la mobilisation de dispositifs spécifiques.

Cette nouvelle professionnalité bouleverse les fondements identitaires de l'activité enseignante. Elle la rend plus composite, plus multidimensionnelle et génère une part d'incertitude qui est source d'un profond inconfort auprès des enseignants. Car les manières de faire et d'être d'élèves dérogeant aux normes scolaires et aux exigences du métier d'élève remettent en cause l'effet miroir qui traverse toute relation sociale. Elles interrogent les membres de la communauté scolaire dans leurs certitudes, questionnent l'image qu'ils se forgent de leur fonction, de leur rôle et d'eux-mêmes, et engendrent des tâtonnements pédagogiques et des attitudes compassionnelles fondées sur les subjectivités individuelles (Ebersold 2017a). Cet inconfort est source de résistances dont atteste la proportion relativement faible d'enseignants indiquant adapter les tâches demandées aux élèves à leurs rythmes et à leurs profils (OCDE 2014). Il peut être rapporté à la condition d'urgence dans laquelle les place une injonction à la personnalisation leur demandant de mettre en arrière-plan toute forme de routine sans que les outils et procédures dédiés à cet effet le permettent : les projets personnalisés de scolarisation élaborés pour permettre la scolarisation d'enfants présentant une déficience ne contiennent par exemple pas toujours les informations requises par les enseignants pour pouvoir différencier leurs pratiques pédagogiques ; les enseignants se jugent majoritairement peu à même d'enseigner dans des classes comprenant des profils diversifiés alors qu'ils sont très nombreux à éprouver des difficultés à gérer les comportements des élèves dans une classe (OCDE 2019). Cet inconfort

trouve aussi sa source dans un isolement qui renforce leur sentiment de dénuement face à la personnalisation des pratiques : ils se sentent relativement peu soutenus par leurs collègues ou leur direction, s'engagent relativement peu dans des pratiques collaboratives avec leurs collègues (OCDE 2014). Cet inconfort participe du malaise des enseignants relevé par certains travaux (Barrère 2017) et, corrélativement, de leur frilosité, voire de leurs résistances, à l'égard des principes revendiqués par les politiques inclusives. Il les incite notamment à privilégier des mesures compensatoires supposant la stigmatisation des élèves comme en atteste l'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers observables dans nombre de pays (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018). Il rappelle le rôle joué par l'univers symbolique et pratique créé par l'activité normative des établissements pour surmonter les apories auxquelles confronte toute acception pré-définie d'une bonne ou d'une mauvaise accessibilité.

Un impératif porteur de nouveaux référentiels normatifs

Aussi la troisième partie de cet ouvrage s'intéresse aux significations sociales données à l'accessibilité par le travail de traduction mené par les acteurs. Par-delà une « bonne » ou une « mauvaise » accessibilité dont les contours sont explicités dans des référentiels normatifs, les modalités d'accessibilisation des environnements scolaires dépendent du travail de traduction mené par les acteurs pour transformer les principes spécifiant les dispositifs créés en modalités opératoires tenant compte des contextes organisationnels et fonctionnels ainsi que des enjeux identitaires.

Ce travail de traduction s'organise bien sûr autour des représentations des élèves véhiculées par les modalités d'appréciation des besoins : la promotion d'une conception essentialiste des difficultés scolaires rencontrées par les élèves encourage une acception corrective de l'accessibilité donnant la priorité à la mobilisation de ressources et de dispositifs complémentaires à l'action des acteurs de l'école. Ces dispositifs en viennent à constituer le principal vecteur d'accessibilisation des environnements scolaires en veillant à la conformité des élèves aux normes scolaires ou en s'attachant à les rapprocher de celles-ci (Ebersold et Dupont 2019). Ils fournissent aussi aux enseignants les pôles de certitude susceptibles de les rassurer sur les conditions de faisabilité de la scolarisation (Ebersold 2017b). Dans nombre de pays ces dispositifs prennent la forme d'aides humaines pour seconder l'enseignant, de classes spécialisées où peuvent se rendre plus ou moins temporairement les élèves. Les formes de délégation qu'ils permettent ont un effet d'assurance ou de réassurance sur les conditions de conduite de la classe ; les conseils donnés peuvent fournir les repères requis pour se distancier des manières d'être et de faire habituelles et en adopter des nouvelles, etc.

Mais ce travail de traduction procède également des stratégies de légitimation territoriale, organisationnelle et fonctionnelle des dispositifs créés pour soutenir l'école dans son ouverture à la diversité des profils. L'accessibilisation des environnements scolaires peut s'organiser autour d'une conception délégataire de l'accessibilité sous-traitant aux professionnels du secteur spécialisé sa mise en œuvre. Ainsi que le montre Dupont dans son analyse des modalités présidant à la scolarisation en milieu ordinaire d'enfants admis en milieu spécialisé (chapitre 9), cette logique de sous-traitance découle de formes de coopération entre les acteurs de l'école et ceux du milieu spécialisé visant à réduire au maximum les inquiétudes des enseignants et le risque d'inconfort que représente la présence d'élèves interrogeant les routines. Ces formes de coopération peuvent demander aux professionnels du secteur spécialisé de sélectionner les élèves présentant une déficience les plus proches des normes scolaires, d'être en mesure de lever les craintes des enseignants, de les seconder lorsque les situations sont jugées difficiles, de prendre certaines responsabilités éducatives que les enseignants ne se sentent pas à même d'assumer.

Ce travail de traduction s'organise en outre autour des régimes de justification mobilisés par les enseignants pour juger de la légitimité scolaire des élèves. Comme le montre Armagnague-Roucher à propos des élèves allophones nouvellement arrivés (chapitre 10), les rationalités présidant à l'accessibilisation des environnements scolaires diffèrent selon la proximité des élèves à la figure légitime de l'élève allophone. Une conception différentialiste de l'accessibilité tend à prévaloir chez les enseignants lorsque ces élèves se spécifient par un éloignement linguistique que matérialise une mauvaise maîtrise de la langue qui peut être didactiquement et techniquement surmontée grâce à leur proximité sociale et scolaire vis-à-vis des normes de l'école. Cette conception différentialiste les conduit, par exemple, à faire preuve d'empathie à l'égard des élèves, à chercher à prendre en compte certaines de leurs particularités, à les soutenir par l'intermédiaire d'aménagements temporaires et/ou à sanctionner moins durement leurs écarts scolaires. À l'inverse, une conception délégataire de l'accessibilité anime les enseignants lorsque ces élèves sont linguistiquement proches, mais scolairement et socialement éloignés des attentes de l'école. Cette conception délégataire s'organise autour d'une lecture conformatrice de l'expérience scolaire où prévaut une présomption récurrente d'inadaptation dont attestent les difficultés d'apprentissage de ces élèves. Elle soutient les formes de scolarisation dans des classes ou des dispositifs dédiés par des enseignants spécialisés.

Conjugué aux modes d'orchestration de l'accessibilité des politiques d'établissements, le travail de traduction mené par les acteurs de l'école pour opérationnaliser les principes revendiqués par l'impératif d'accessibilité détermine les conceptions de l'individualisme présidant à l'accessibilisation des environnements scolaires. Les stratégies de légitimation des dispositifs déployées par les acteurs de l'école peuvent,

comme c'est observable dans certains pays européens, promouvoir un individualisme positif soutenant le développement d'organisations scolaires apprenantes et, corrélativement, propices au développement d'une école inclusive se rapprochant des principes la fondant. Elles peuvent à l'inverse, comme c'est observable dans de nombreux pays européens, encourager un individualisme négatif (Castel 1995) qui substitue la figure de l'homme « coupable » à celle de l'homme « capable » revendiqué par l'impératif d'accessibilité (Ehrenberg 2013). Cet individualisme négatif est particulièrement soutenu, comme le suggère Mons (chapitre 3), par des politiques évaluatives résumant l'accessibilité à l'efficacité et à la performance. De telles politiques conduisent les acteurs de l'école à développer des stratégies d'évitement les conduisant à porter une moindre attention aux élèves fragiles lors de la passation des tests ou à calquer leurs enseignements sur les exigences de ces derniers. Loin de résorber les inégalités scolaires, cet individualisme négatif les légitime et les reproduit : il réserve les formes de différenciation les plus abouties aux élèves dont les garanties de « scolarisabilité » sont les plus fortes ; il voue celles et ceux se trouvant dans le cas inverse au recours à des dispositifs interstitiels ayant des effets capacitants incertains ou aux formules de substitution que constituent les établissements spécialisés.

Cet ouvrage invite en cela, comme le propose le chapitre 11, à rapporter l'impératif d'accessibilité et, corrélativement, la promotion d'une école inclusive au système de signes et de symboles constitutif de sa grammaire. Le respect de cette grammaire institue les possibilités sociales qui font « accessibilité » ou, à l'inverse, « inaccessibilité » et conditionne l'effet performatif de la sémantique de l'accessibilité. Cet effet performatif réside dans l'articulation de trois notions généralement mobilisées pour qualifier l'impératif d'accessibilité (l'accès, l'accessible et l'accessibilisation) pour distinguer ce qui relève de la redéfinition de l'économie des obligations, de ce qui participe de la réorganisation du contrat social liant les sociétés à leurs membres et des rationalités présidant à l'avènement de nouvelles formes de normativité. Cette distinction associe la notion d'*accès* aux formes de visibilité sociale permises par l'accès à un lieu, *aux* apprentissages, c'est-à-dire les schèmes d'appartenance qu'en retirent les individus. Elle rapporte ce faisant l'*accessible* à la lisibilité sociale des pratiques aux formes d'engagement dans le bien commun que s'imposent les individus du fait de l'accessibilité *des* environnements scolaires et sociaux. Une telle accessibilité est indissociable des stratégies d'*accessibilisation* développées par les acteurs pour légitimer institutionnellement, organisationnellement, fonctionnellement et socialement les principes revendiqués par l'impératif d'accessibilité. En d'autres termes, si l'*accès* suppose l'*accessibilité* des environnements scolaires, celle-ci découle d'une *accessibilisation* des environnements scolaires *par* la création d'un univers symbolique et pratique permettant la légitimation et, ce faisant, l'opérationnalisation des principes revendiqués par l'impératif d'accessibilité.

Bibliographie

- Amadiou, F., Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Retz, Paris.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin, Paris.
- Boltanski, L., Chiapello, A. (2000). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard, Paris.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Fayard, Paris.
- Champeaux, F., Dos Santos, R., Herrero, S. (2019). Première évaluation des acquis des élèves en situation de handicap. Note d'information n° 19-01, DEPP, Paris.
- Crahay, M., Dutrevis, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. De Boeck, Bruxelles.
- Dehaene, J.F. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob, Paris.
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *Alter, European journal of disability research/Revue européenne de recherche sur le handicap*, 4(4), 318–328.
- Ebersold, S. (2017a). *L'éducation inclusive. Privilège ou droit ?*. PUG, Grenoble.
- Ebersold, S. (2017b). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 2(40), 89–103.
- Ebersold, S. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue-éducation et société inclusives*, 2(86), 65–78.
- Ebersold, S., Schmitt, M.J., Priestley, M. (2011). Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges. Rapport, ANED, Bruxelles.
- Edyburn, D.L. (2015). *Accessible instructional design, advances in special education technology*, volume 2. Emerald Group Publishing Limited, Londres.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Hachette, Paris.
- Ehrenberg, A. (2013). De l'homme coupable à l'homme capable. Dans *Ruptures*, Frydman, G., Flies-Trèves, M. (dir.). PUF, Paris.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013). Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review. Rapport, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report. Rapport, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. Rapport, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense.
- Genard, J.L. (1999). *La grammaire de la responsabilité*. Le Cerf, Paris.
- Muratet, M., Le Coz, K., Louis, N., Colineau, J., Ebersold, S. (2013). EyeSchool : un dispositif d'aide à la scolarisation. Dans *EIAH 2013*. ATIEF, Toulouse, 23–30.
- NESSE (2012). *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Rapport, Commission européenne, Bruxelles.
- OCDE (1999). *Inclusion at work*. OCDE, Paris.
- OCDE (2007). *Special needs education. Indicators and statistics*. OCDE, Paris.
- OCDE (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. OCDE, Paris.
- OCDE (2014). *Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. OCDE, Paris.
- OCDE (2019). *Talis 2018 results: teachers and school leaders as lifelong learners*. OCDE, Paris.
- Rose, D., Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. ASCD, Alexandria.
- UNESCO (1997). *Classification internationale de l'éducation*. UNESCO, Paris.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?*. L'Harmattan, Paris.