

Carnets Rouges

Enjeux de l'école inclusive

Patrice Bourdon

Construction sociale du handicap et école inclusive

Rachel Gasparini

L'idéal de l'école inclusive : une injonction productrice d'inégalités ?

Florence Legendre, Serge Katz

« L'école inclusive » comme déstabilisation du métier de professeur des écoles

Pascal Prelorenzo

Les institutions spécialisées dans la tourmente de l'ubérisation inclusive

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

Le ministère a annoncé pour la rentrée 2019 « une école pleinement inclusive » dont il s'est sans attendre déclaré très satisfait. Pourtant, le triomphalisme ministériel se heurte une fois de plus à la réalité des faits. Nombre de parents s'inquiètent des conditions de scolarisation de leur enfant et en particulier lorsque son droit aux soins n'est pas respecté ou que ses progrès sont difficilement perceptibles. L'énorme flou de la catégorie « élèves à besoins éducatifs particuliers » se traduit par une naturalisation des différences réelles entre élèves, (porteurs de handicaps ou désignés « en difficulté scolaire » s'y retrouvent) et par la promotion de l'individualisation.

Les AESH attendent contrat et salaire alors même qu'augmente leur temps de travail, de plus en plus fragmenté (interventions auprès d'un plus grand nombre d'enfants dans des écoles différentes et parfois éloignées). Sans réelle formation alors qu'ils ne cessent de revendiquer la reconnaissance de leur métier.

Comme les enseignants, eux aussi privés de formation et soumis à des prescriptions contradictoires (individualiser et faire réussir tous les élèves dans un contexte de concurrence, de classement, de performance, de mérite, à toutes les étapes de leur scolarité) ; soumis à des injonctions pédagogiques sans assise scientifique quoi qu'il en soit dit ; soumis à des surcharges bureaucratiques pour le moindre projet.

Dans ce contexte où l'exercice du métier est empêché, les enseignants se retrouvent isolés pour faire face à l'ensemble des difficultés rencontrées. La charge émotionnelle que représentent les difficultés d'exercice de leur métier est d'autant plus lourde qu'ils se sentent impuissants. Et les ravages sur les personnes sont considérables.

Les dispositifs se multiplient. Ainsi pour le PIAL (Pôle inclusif d'accompagnement localisé) où l'essentiel de l'inclusion est l'attribution d'un « accompagnant », relativisant de fait la question centrale du droit à l'accès aux savoirs.

Dans une logique ouvertement libérale, largement promue par l'ONU qui en 2019 a demandé à la France de fermer ses établissements médico-sociaux, les économies ne sont pas négligeables pour un gouvernement qui considère que la prise en charge des enfants relève d'une approche purement comptable. C'est cette même logique qui menace par exemple les SEGPA, alors qu'elles ont fait la preuve de leurs capacités à redonner confiance et désir d'apprendre à de nombreux adolescents.

Car il ne suffit pas de décréter « l'inclusion » pour que les élèves apprennent, sauf à penser qu'il suffirait de fréquenter l'école pour entrer dans les apprentissages scolaires. Il ne suffit pas « d'inclure » pour que les enseignants enseignent à tous sauf à penser que la réponse est dans la multiplication de dispositifs. S'agit-il « d'inclure » ou de scolariser c'est-à-dire de créer les conditions d'une formation de tous qui participe à l'émancipation de tous et de chacun ? Là est la question. A laquelle la « bienveillance » ne peut répondre !

Il est donc plus qu'indispensable de prendre en compte la réalité des situations ordinaires de classe, sachant qu'elles ont des conséquences sur la santé physique, mentale et psychique des élèves comme des personnels ; et de s'interroger sur la désinstitutionnalisation en cours, qui a pour effet premier de dissocier le droit à l'éducation du droit aux soins. Tout comme il est indispensable de s'affranchir des logiques comptables et technocratiques au nom desquelles est mise en place une politique scolaire de tri des élèves, qu'ils soient « à besoins particuliers » ou non.

Des réponses existent pour prendre en compte cette réalité complexe, qui passent par la mise en commun des expériences professionnelles et des travaux de recherche et s'appuient sur la conviction, sans surestimer ni sous-estimer les différences, que tous les élèves sont capables de réussir c'est-à-dire de s'émanciper.

Peut-il y avoir un autre projet pour une école vraiment démocratique ?

Sommaire

n° 18 / janvier 2020

Patrice Bourdon

Construction sociale du handicap et école inclusive

4

Serge Ebersold

Ecole inclusive, société de la connaissance et impératif d'accessibilité

7

Joël Zaffran

Le gué et le pont. Propos sur l'inclusion scolaire

10

Rachel Gasparini

L'idéal de l'école inclusive : une injonction productrice d'inégalités ?

13

Florence Legendre, Serge Katz

« L'école inclusive » comme déstabilisation du métier de professeur des écoles

15

Valérie Barry

Avancées et difficultés de l'école inclusive, pistes de réflexion et perspectives de formation

18

Pascal Prelorenzo

Les institutions spécialisées dans la tourmente de l'ubérisation inclusive

21

Serge Bontoux

Faut-il supprimer les SEGPA ?

24

Paul Devin

La rentrée scolaire 2019 est loin d'avoir été « pleinement inclusive » !

27

Entretien : Mireille Battut et Sébastien Jumel

30

Propositions de lecture

33

Carnets Rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Christine Passerieux, Patrick Rayou, Patrick Singéry, Marine Roussillon

Conception/réalisation : 

www.fat4.fr / contact : yoann.boursau@fat4.fr

Construction sociale du handicap et école inclusive

Patrice Bourdon

page 1/3

De tout temps, de tout lieu, l'exclusion existe et demeure, se modelant et s'insérant continuellement aux nouveaux schèmes de pensée du collectif social.¹

Pourquoi le traitement du handicap à l'école est-il spécifique ?

Il me semble tout à fait intéressant de comprendre pourquoi la scolarisation des élèves en situation de handicap semble toujours aussi problématique en France alors qu'un processus législatif est engagé depuis 1975 avec la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées et les circulaires portant sur l'intégration scolaire en 1982/83, suivi du plan Handiscol en 1999. En effet, depuis c'est près d'une cinquantaine de textes, circulaires, décrets et lois qui ont été déployés pour scolariser de façon conséquente le nombre d'enfants et d'adolescents en situation de handicap à l'école ordinaire.

Régulièrement, et au moins à chaque rentrée scolaire, les associations de parents, les grandes fédérations du secteur médico-social expriment tantôt le manque de places à l'école, le problème des enfants handicapés non scolarisés ou le manque d'accompagnants (AESH) quand le gouvernement communique

massivement sur la scolarisation des élèves handicapés. Il est alors intéressant de mettre en perspective cette approche par le manque avec le regard porté sur ces élèves qui s'inscrit aussi généralement du côté du déficit, voire de la déféctologie selon une publication récente de Magdalena Kohout-Diaz (2018). C'est une description en creux qui est faite de ces élèves : *il ne sait pas lire, écrire, ne tient pas en place, ne se concentre pas...* ce qui rend difficile un accompagnement et une progression des apprentissages à partir de ce qu'ils sont et font effectivement.

De tout temps et en toute société, le traitement social de la différence dans son rapport à la norme produit des processus d'exclusion. De nombreux auteurs² ont montré avec un intérêt plus ou moins ciblé sur le

handicap, combien les sociétés avaient des difficultés à prendre en compte ceux et celles qui s'écartent de la norme.

Il en est de même à l'École puisque dès 1985, le rapport Lafay³ mettait en exergue les effets du principe du volontariat réservé aux enseignants pour « accueillir » les élèves handicapés qui, disait-il, conduisait à un système de conditions préalables pour être scolarisé. Si aujourd'hui il est plus rare, car moins légitimé par l'institution, que des enseignants refusent de scolariser un élève en situation de handicap dans leur classe, de nombreuses recherches (Thomazet, Mérini, Toullec, Bourdon, notamment) ont montré que les méandres des dispositifs spécifiques installés par l'Etat, favorisent grandement la mise à l'écart par une prise en charge conditionnée à l'intervention d'un spécialiste (enseignant spécialisé, éducateur d'une Sessad ...) souvent en dehors de l'espace classe où se construisent les savoirs et la socialisation conséquente. Par exemple, les enseignant.e.s persistent à dire « *il va en inclusion en CE2 de telle heure à telle heure* » comme si l'inclusion scolaire était réduite au déplacement de l'élève de la classe spéciale à la classe ordinaire, ou à sa présence dans une classe ordinaire à certains moments de la journée. L'inclusion relèverait donc d'un déplacement, plutôt du corps par sa présence dans tel ou tel lieu, au détriment d'une inscription pleine et entière dans des processus d'apprentissage. Il s'agit donc, comme le précisait Serge Ebersold (2009) de ne pas enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante car le risque est grand que les élèves soient dans l'école mais pas *membres* de l'école (Foreman, 2001 et Hegardy, 1993 cités par Ebersold, 2009).

Ainsi le lexique de l'inclusion s'est progressivement substitué à celui de l'intégration montrant qu'il y a bien des espaces ordinaires et spécifiques dans lesquels les élèves en situation de handicap naviguent au gré des besoins, des projets, des acteurs.

Nous savons aussi que l'accompagnement par un.e AESH dans la classe a parfois pour effet de scinder le temps didactique et de morceler le rythme d'apprentissage qui dans les phases de co-enseignement introduit une prise en charge scolaire par une autre personne que l'enseignant.e dans l'espace classe. L'élève est alors,

“ L'inclusion relèverait donc d'un déplacement, plutôt du corps par sa présence dans tel ou tel lieu, au détriment d'une inscription pleine et entière dans des processus d'apprentissage. Il s'agit donc [...] de ne pas enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante car le risque est grand que les élèves soient dans l'école mais pas membres de l'école. ”

(1) Piché, G. & Hubert, J. (2007). *La construction sociale du handicap : regard sur la situation des jeunes sourds. Nouvelles pratiques sociales*, 20 (1), 94-107. <https://doi.org/10.7202/016979ar> ; <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2007-v20-n1-nps1978/016979ar/>

(2) C.Levi-Strauss, H.J.Sticker, E.Goffman ou C.Gardou pour ne citer qu'eux

(3) 10 ans après la loi de 1975

certes aidé, pour mieux comprendre et s'approprier des savoirs nouveaux mais aussi marginalisé car à côté du temps didactique, voire social, des autres élèves.

Les dispositifs d'inclusion : quand les injonctions inclusives se font au détriment des apprentissages

Le site du ministère de l'éducation nationale (MEN) dispose d'une double entrée liée à l'école inclusive : un onglet spécifique avec des recommandations et un encadré dans la marge indiquant « le handicap tous concernés ». Une analyse rapide des contenus montre qu'une proportion très conséquente concerne l'organisation de la scolarité, les aides possibles, l'adaptation de la scolarité, les ressources locales ... il faut alors chercher pour trouver des traces d'indications sur les apprentissages, la socialisation, la nécessité de l'inscription de tous et de chacun dans les milieux scolaires. Le site institutionnel fait une place conséquente à l'école inclusive puisque un onglet porte ce titre dans la rubrique « En ce moment »⁴. On découvre alors un titre engageant « Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 ». Au regard des derniers textes de l'ONU, notamment la déclaration d'Incheon en 2015 ou le rapport de 2019⁵, l'école inclusive concerne tous les publics scolaires exclus de l'école « pour assurer à tous une éducation pleinement équitable, inclusive... ». Or le MEN engage principalement cette action vers le handicap puisqu'à la première ligne est dit : « Tous concernés, tous mobilisés pour une École inclusive afin d'offrir à chaque enfant en situation de handicap une rentrée 2019 similaire à celle de tous les autres enfants », suivi d'une série d'annonces vers des dispositifs d'accompagnements des élèves en situation de handicap. Les lecteurs sont susceptibles de faire ce rapprochement : « école inclusive = élèves en situation de handicap ». Sur le site, aucune autre population n'est spécifiée dans le cadre de cette école inclusive, ce qui n'est, par exemple, pas le cas d'autres sites institutionnels comme ceux des rectorats de Reims ou de Paris, sur lesquels l'on trouve des liens ressources pour les publics allophones, haut potentiel, malades ou accidentés, dyslexiques, enfants issus de familles itinérantes⁶... c'est donc bien une approche spécifique de l'école inclusive, dédiée à une population par un traitement de la différence sous le prisme du handicap qui opère dans ce que l'Etat nomme « école inclusive ».

L'école inclusive serait donc réservée aujourd'hui aux élèves en situation de handicap. Pourtant pourrait-on dire que l'école inclusive n'est pas un concept nouveau au regard des définitions récentes de l'ONU car la fin du 19^{ème} siècle avec les lois J.Ferry a permis la scolarisation d'un grand nombre d'élèves peu ou pas scolarisés. De même que la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans au milieu des années 1960 a favorisé largement l'accès à l'école de tous. Il resterait donc aujourd'hui une part infime de la population scolaire qui serait

en marge : les élèves en situation de handicap. Mais qu'appelle-t-on « être en marge » ? Est-ce peu ou pas fréquenter l'école ? Est-ce peu ou pas avoir accès aux apprentissages dans la forme scolaire ? Est-ce peu ou pas être en lien avec ses pairs pour apprendre ?

La façon dont l'état s'empare de la question de l'école inclusive est alors révélatrice des conceptions sur la participation effective de tous et de chacun pour devenir membre de la communauté scolaire.

Compensation, accessibilisation⁷ et accès à l'École

Le handicap peut être perçu comme un déficit, par opposition au handicap perçu comme une spécificité en lien avec des besoins ou une situation. En effet, la compensation est le fruit d'un diagnostic directement lié au trouble ou au déficit qu'il faut compenser pour favoriser des activités ou la fréquentation de lieu d'activités de façon autonome : aménagement d'ascenseur, de rampe d'accès, mise à disposition d'ordinateur, d'une aide humaine ... Il n'est pas dans mon propos de réfuter l'intérêt de ces aides pour effectivement permettre de compenser des fonctionnements moteurs, sensoriels ou cognitifs particuliers. Il s'agit plutôt de comprendre pourquoi elles deviennent une condition préalable à la scolarisation en milieu ordinaire. La législation a intégré, depuis la loi de 2005, la question de l'accessibilité mais a priori uniquement pour l'accès au bâti. C'est seulement ces dernières années que certains chercheurs se sont intéressés à l'accès aux savoirs. L'accessibilisation va donc s'ancrer dans des questions didactiques et pédagogiques, avec des pratiques de différenciation, de diversification pour donner accès aux savoirs.

Mais qu'en est-il de la participation effective dans les apprentissages ? Cette question prend probablement racine dans les travaux québécois de Fougereyrolas (1999, 2002) sur le processus de production du handicap (PPH) et sa construction sociale. Nous savons qu'en se plaçant sur le registre de la participation dans une école inclusive, diverses populations sont concernées tels les enfants issus de famille de la grande pauvreté, ceux des familles Roms, ou de migrants extra européens, les filles dans certains pays...

Pourtant, en France, l'école inclusive semble concerner essentiellement les enfants en situation de handicap

“ [...] c'est donc bien une approche spécifique de l'école inclusive, dédiée à une population par un traitement de la différence sous le prisme du handicap qui opère dans ce que l'Etat nomme « école inclusive ».”

“ [...] le parcours scolaire n'est pas nécessairement pensé en termes d'apprentissages mais plutôt de places dans tel ou tel dispositif.”

(4) <https://www.education.gouv.fr> consulté le 24 octobre 2019

(5) ONU(2019). Rapport de la rapporteuse spéciale de l'Organisation des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées en France. Repéré à <https://organisation.nexem.fr/assets/rapport-2019-de-lonu-sur-le-droits-des-personnes-handicapees-cf23-32135.html?lang=fr>

(6) https://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html#Ensemble_pour_une_Ecole_Inclusive

(7) L'usage de ce lexique vise à faire la différence avec l'accessibilité qui est très connotée dans son aspect matériel. L'accessibilisation permet un accès aux savoirs car il s'agit de penser alors l'accessibilité didactique et pédagogique pour apprendre.

Bibliographie :

Bourdon, P. (2018). *School Career and Inclusive School between Breaks and Continuities in Children and Adolescents Suffering from a Disabling Disease*. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 112-118. <https://doi.org/10.18662/rrem/67>

Bourdon, P. & Toulllec-Thery, M. (2016). *Analyse du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent des Bourdonnières à Nantes, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Suresnes : édition de l'IN-SHEA, 74, 239-258 doi : 10.3917/nras.074.0181.

Ebersold, S. (2009). *Inclusion, Recherche et formation*, 61, pp 71-83, consulté le 20 octobre 2019. [Http://journals.openedition.org/rechercheformation/522](http://journals.openedition.org/rechercheformation/522) ; DOI : 10.4000/rechercheformation.522

Foreman, P. (2001) *'Integration and Inclusion in Action' (2nd Ed)*, Nelson Thomson Learning, Victoria

Fougeyrollas, P., Bergeron, H., Cloutier, R., Côté, J., St-Michel, G., (1998) *Classification québécoise : Processus de production du handicap*. RIPP, Québec.

Fougeyrollas, P. (2002). *L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux sociopolitiques et contributions québécoises, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne]*, 4-2, consulté le 20 octobre 2019. <http://journals.openedition.org/pistes/3663> ; DOI : 10.4000/pistes.3663

Hegarty, (1993). "Reviewing the literature on integration", *European journal of special needs education*, 8 (3), p. 194-200. DOI : 10.1080/0885625930080302

Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive, un processus en cours*, Toulouse : Erès

dans les intentions et la communication des politiques. Prenons par exemple les efforts fournis par les gouvernements de ces dernières années à propos de l'autisme. Effectivement, cette population semble moins scolarisée que d'autres et même si aujourd'hui de nombreux enfants avec autisme ont pu trouver une place dans l'École, c'est le plus souvent en classe spécialisée ou en institution dans les unités d'enseignements pour se socialiser. Certains ne le sont toujours pas tant les résistances sont grandes, soumises aux peurs, aux manques de moyens ou dans des revendications de formation des enseignants pour « accueillir » cette population.

Alors est-ce en grande partie dû à cette centration principale sur les compensations qui sont « plus aisées » à mettre en œuvre que de s'intéresser activement à l'accessibilisation aux savoirs et aux autres dans un contexte scolaire ? Est-ce lié à la difficulté de mettre en œuvre une participation effective des populations scolaires les plus en marge, ou en décalage avec les attendus de l'école et les pratiques enseignantes ? Autant de questions auxquelles il faudra bien un jour s'atteler à répondre.

De l'inclusion scolaire à la scolarisation : une centration sur l'activité des élèves à et dans l'école est nécessaire

Si l'on observe la façon, d'une part, dont les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) constituent leur parcours scolaire et, d'autre part, comment il est construit par l'institution et ses acteurs, alors nous mesurons combien les pratiques procèdent souvent de l'inclusion scolaire au détriment de la scolarisation. Il s'agit encore, comme pour l'intégration scolaire, d'un mouvement allant du dehors vers l'intérieur de l'école régulière. En effet, ce sont des élèves qui font l'objet de multiples interventions, de multiples intervenants, avec pour conséquences des scolarités morcelées. Le parcours scolaire est ainsi empreint de ruptures et de continuités sans que l'on puisse identifier a priori ce qui va faire rupture et ce qui sera inscrit dans une continuité, notamment pour les apprentissages. Nous avons montré dans nos recherches (Bourdon, 2016 et 2018) que le parcours scolaire n'est pas nécessairement pensé en termes d'apprentissages mais plutôt de places dans tel ou tel dispositif. Les enseignants s'intéressent généralement peu aux transitions en contexte scolaire, c'est-à-dire aux effets des passages entre les dispositifs, les pratiques dédiées à l'accompagnement, au co-enseignement, aux objets et supports scolaires qui sont différents de ceux des autres élèves de la classe. Il me semble possible alors de mettre en lien ce constat avec la façon dont l'école inclusive aujourd'hui, plus largement l'École française, participe à une construction sociale du handicap pour traiter ceux qui sont à la marge. En effet, si depuis les premiers signes

d'intégration scolaire dans les années 1980, jusqu'à l'élan d'inclusion actuel, les politiques éducatives mettent l'accent sur les moyens mis à disposition, les ressources proposées, les chiffres de l'inclusion ... c'est parce que la scolarisation de tous et de chacun, quels que soient les besoins des élèves, n'est pas encore acquise et entrée dans les pratiques ordinaires.

Le choix du mot « scolarisation » me semble bien plus pertinent pour effectivement atteindre les objectifs d'éducation des citoyens, la formation des futurs adultes pour une participation pleine et entière aux activités de la société.

Accéder à l'école est considéré dans mon propos comme, d'une part, le droit de fréquenter une école régulière comme tout enfant d'âge scolaire dans un cursus de formation et d'apprentissages organisé, quelles que soient les particularités de l'élève. On pourrait nommer cette dynamique de « scolarité ». D'autre part, puisque le principe même de scolarité donne accès à l'École, il implique de façon singulière, le droit de suivre régulièrement des activités dans l'univers scolaire avec une confrontation aux savoirs, aux relations entre pairs pour engager des activités d'apprentissage, construire un rapport au monde. Dans le cas des élèves en situation de handicap, accéder à une scolarité ordinaire n'est pas systématique, alors le discours de l'intégration ou de l'inclusion a permis de qualifier cette scolarité spécifique conditionnée aux personnes. Ces lexiques vont s'inscrire dans un mouvement entre « hors et dans » l'école ordinaire. C'est pourquoi utiliser le mot « scolarisation » me semble intéressant pour qualifier cet accès à la scolarité de droit, c'est ainsi un processus qui s'engage.

“ Le choix du mot « scolarisation » me semble bien plus pertinent pour effectivement atteindre les objectifs d'éducation des citoyens, la formation des futurs adultes pour une participation pleine et entière aux activités de la société. ”

S'attacher à soutenir une participation effective aux activités et apprentissages en contexte scolaire me semble alors un enjeu fondamental de scolarisation.

Ecole inclusive, société de la connaissance et impératif d'accessibilité

Serge Ebersold

page 1/3

L'école inclusive ne se résume pas à la scolarisation de personnes reconnues handicapées. Elle désigne l'exigence faite à l'école de s'assurer de la réussite scolaire du plus grand nombre tout en réduisant les disparités liées au genre, à l'origine sociale, au milieu, aux conditions de santé, etc. (UNESCO, 2017 ; Conseil de l'Union européenne 2015). Elle s'incarne dans un cadre institutionnel comprenant des procédures et des outils visant l'amélioration constante de la qualité des pratiques ainsi que des dispositifs mobilisant des professionnels spécialisés dans la gestion de la diversité en appui aux élèves, aux parents, aux enseignants ou, dans certains pays, aux chefs d'établissement (Barrère, 2013 ; Ebersold, 2019). Ainsi considérée, l'école inclusive illustre l'avènement d'une école post-disciplinaire, consécutif à l'avènement d'une société de la connaissance faisant de l'éducation un vecteur de protection sociale et de l'accessibilité des environnements scolaires un impératif (Ebersold, 2017a). S'appuyant sur un ensemble de travaux nationaux et internationaux relatifs à l'école inclusive, ce texte décrit certaines dimensions spécifiant la rationalité post-disciplinaire autour de laquelle se réinvente l'école née de l'ère industrielle.

Une école post-disciplinaire ancrée dans un horizon capacitaire

L'école inclusive redéfinit l'économie des obligations unissant la société à ses membres autour d'un horizon socio-anthropologique capacitaire. Cet horizon capacitaire corréle les performances individuelles aux contextes sociaux, en l'occurrence aux contextes d'apprentissage. S'appuyant notamment sur les neurosciences et les approches cognitivistes, il remet en cause l'approche essentialiste des difficultés scolaires, fondée sur des niveaux d'éducabilité (Ehrenberg, 2018). A l'opposition binaire distinguant l'élève capable, donc éducatable, de celui qui ne l'est pas, il préfère distinguer l'élève typique de celui, atypique, dont l'incomplétude nécessite d'être soutenu pédagogiquement et socialement dans ses potentialités pour disposer des ressources

requis à son engagement et à sa réussite scolaires (Ebersold, 2019). A l'inéducabilité suggérée par un problème psychologique, de santé ou une déficience, il substitue une perspective développementale rapportant les difficultés scolaires à un besoin éducatif particulier, plus ou moins complexe, auquel peut répondre une accessibilisation de l'environnement scolaire ciblant la singularité des dynamiques individuelles au sein de démarches à visée universelle (UNESCO, 1997).

Ce glissement de perspective accrédite l'idée que tout élève est scolarisable, y compris celles et ceux relevant jusqu'alors d'une éducation se déroulant en milieu spécialisé, pour peu que soient accessibilisés les environnements scolaires. L'exigence d'adaptation cesse d'être le seul problème de l'élève (supposé devoir s'adapter) pour devenir également celui de l'institution scolaire à qui l'on demande d'être accessible à tous et adaptée à chacun pour prévenir autant que faire se peut l'échec scolaire : les promoteurs d'une conception universelle de l'accessibilité scolaire (universal design for learning) ciblent à ce titre prioritairement les inaptitudes et les incapacités des établissements scolaires et non celles des élèves (Rose et Meyer, 2002).

Une école post-disciplinaire centrée sur la lutte contre les discriminations institutionnelles

Cette redéfinition de l'économie des obligations autour d'un horizon capacitaire réorganise le contrat social autour du rôle affiliateur assumé par les établissements scolaires (Ebersold, 2017a). Ce rôle affiliateur s'organise autour de la lutte contre les discriminations institutionnelles et la maîtrise des inégalités scolaires et sociales liées aux effets organisationnels (Booth &

" ... les promoteurs d'une conception universelle de l'accessibilité scolaire [...] ciblent à ce titre prioritairement les inaptitudes et les incapacités des établissements scolaires et non celles des élèves. "

Bibliographie :

- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion. Profils des enseignants inclusifs*. Odense, agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive
- Barrère, A. (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Benoit H., Sagot J. (2008). « L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 43, 19-26
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard.

“ Les politiques inclusives s'appuient sur une conception universelle de l'accessibilité invitant les acteurs de l'école à promouvoir une pédagogie de l'invention fondée sur la différenciation pédagogique ”

Bibliographie :

Delaubier, J.P., Saurat, G. (2013). *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire. Rapport, Ministère de l'éducation nationale, Paris, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.*

Downes, P., Nairz-Wirth, E., Rusinaité, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools. NESET II report. Luxembourg, Publications Office of the European Union.*

Ebersold, S. (2014). « Les savoirs de la comparaison internationale », in Gardou, C., (sous la dir. de). *Handicap, une encyclopédie des savoirs, Toulouse, Eres.*

Ebersold, S. (2017a). « L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité ». *Éducation et Sociétés*, 40 (2), 89-103.

Ebersold, S. (2017b). *Education inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile. Grenoble, PUG.*

Ebersold, S. (2019a). *Which decentered methodological framework for comparing inclusive education policies in Giraud M., and Lallement, J.M. (eds) (2020). Decentering comparative analysis, London, Brill*

Ebersold, S., Dupont, H. (2019b). *Evaluation des besoins, importance scolaire et réinvention de l'inéducable. La Nouvelle Revue. Education et société inclusives*, 86, 65-78.

Ainscow, 2002). L'organisation administrative des politiques publiques leur confient des responsabilités assumées jusqu'alors par d'autres instances. L'interdiction de discrimination leur fait, en droit, obligation d'accepter tout élève, indépendamment de ses particularités. Les projets d'établissements leur demandent de mettre

en scène leurs engagements éthiques ainsi que l'idéal de management permettant la maîtrise des inégalités scolaires et sociales (Downes et al. 2017 ; Endrizzi & Thibert 2012). A l'école espace d'ordre et de normalisation, se substitue ainsi l'école, communauté éducative, source de bien-être et de développement personnel où se construit « l'être ensemble ».

Ce rôle affiliateur réside de surcroît dans l'édition d'un environnement d'apprentissage soucieux de la gestion des talents individuels. Les politiques inclusives enjoignent les établissements à privilégier la maîtrise des processus d'apprentissage et leur mise en contexte pour construire au mieux l'environnement optimal d'apprentissage nécessaire au développement du potentiel dont sont dépositaires les élèves et à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences par le plus grand nombre. À la logique disciplinaire portée par une conception normative de la pédagogie privilégiant la transmission par voie descendante, les politiques inclusives préfèrent celle, transformationnelle, des formes d'innovations pédagogiques postulant l'autonomie cognitive des intéressés (Lahire 2005). A la figure de l'enseignant instructeur, elles substituent celle de l'enseignant ressource faisant de l'accessibilité pédagogique le moyen d'agencer les opportunités et les situations pour dessiner, mettre en œuvre et accompagner un parcours éducatif (Agence européenne, 2012). La figure de « l'apprenant » s'engageant dans les processus à l'œuvre pour saisir les opportunités éducatives proposés par le système scolaire remplace, celle, plus passive, de « l'élève ».

Cette conception post-disciplinaire de l'institution scolaire oppose en outre à la pérennité de l'institution historiquement ancrée, l'éphémère de l'organisation faisant du souci d'efficacité son fondement. Les politiques inclusives invitent les établissements à faire des pratiques évaluatives le moyen d'encourager une culture de la réussite fondée sur l'engagement de chacun en faveur d'une dynamique de changement prenant

en compte l'hétérogénéité des conditions et des situations et centrée sur l'accessibilisation des environnements scolaires. Elles s'appuient, notamment, sur des procédures et des techniques les rendant redevables de leur accessibilité et de leur aptitude à conjuguer performance et équité. L'évaluation des compétences recherchée par PISA doit à ce titre permettre de renseigner sur la capacité conférée aux élèves d'être réceptifs aux évolutions technologiques ou de se comporter en citoyens constructifs (OCDE, 2017). La généralisation de l'évaluation diagnostique désire fournir 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 (IGEN, 2005).

Une école post-disciplinaire ancrée dans un impératif d'accessibilité

Cette réorganisation du contrat social autour de la responsabilité sociale assumée par les établissements scolaires s'incarne dans un impératif d'accessibilité que matérialise un continuum de soutiens génériques et spécifiques s'organisant autour de trois conceptions complémentaires de l'accessibilité (Ebersold, 2017b).

Les politiques inclusives s'appuient sur une conception universelle de l'accessibilité invitant les acteurs de l'école à promouvoir une pédagogie de l'invention fondée sur la différenciation pédagogique (Meyer et al., 2014 ; Feyfant, 2016). Celle-ci mobilise 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. Il désire permettre aux élèves de s'appuyer sur la diversité des moyens et des options proposées pour être à même d'effectuer les tâches attendues et de s'engager dans les processus à l'œuvre.

Les politiques inclusives s'organisent en outre autour d'une conception intégrée de l'accessibilité qui veut prévenir la rupture d'égalité entraînée par l'échec ou l'abandon scolaire en appuyant les acteurs de l'école dans leurs stratégies d'accessibilisation des environnements scolaires. Cet appui consiste à intensifier les modalités de soutien par l'entremise de dispositifs ciblant la mise en compétences des élèves (PAP, PPRE, PAI, etc.), mais aussi, par ricochet, des enseignants voire, dans certains pays, des chefs d'établissements. Il repose notamment sur la mobilisation de spécialistes dans la gestion de la diversité scolaire,

tels que les enseignants spécialisés ou les professionnels du secteur social et médico-social dont il est attendu désormais qu'ils participent de la prévention de l'échec scolaire (Plaisance, 2013). Il s'organise en outre autour d'évaluations diagnostiques cherchant tout à la fois à aider l'élève à apprendre et à guider l'enseignant dans ses démarches en cernant les élèves à risque d'échec scolaire (Delaubier et Saurat, 2013).

Une conception correctrice de l'accessibilité corègle l'accessibilisation des environnements 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. Ces soutiens et ces aménagements ont par exemple une vocation supplétive lorsqu'ils effectuent des tâches dont se trouve privé l'élève du fait de sa particularité ; cette vocation est augmentative lorsqu'ils lui permettent de faire plus, vite et mieux les tâches qui lui sont demandées (Benoit et Sagot, 2008). Leur mobilisation repose 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 qu'il importe à l'école de mettre en œuvre.

Éléments de conclusion

Les contours de l'école inclusive varient sans doute selon les configurations qu'autorisent l'interpénétration dynamique des facteurs légaux, organisationnels, symboliques et pratiques et la conception de l'accessibilité qui s'en trouve promue (Ebersold, 2014). Ils découlent néanmoins également des formes de normativités institutionnelles induites par les modes d'orchestration de l'accessibilité. Ceux-ci inscrivent les principes revendiqués dans les jeux sociaux traversant les établissements par le biais des politiques d'établissement, des actions de formation et de soutien développées. En les ancrant organisationnellement et fonctionnellement, ils qualifient collectivement ce qui fait accessibilité et traduisent ses principes en une compétence collective. Ils conditionnent les conceptions de l'excellence et de l'enseignement prévalentes, l'attention portée aux composantes collectives et individuelles intervenant dans l'accessibilisation des environnements scolaires. Ils déterminent les conceptions de l'individualisme prévalant à l'accessibilisation des environnements scolaires : ils peuvent, comme c'est observable dans certains pays, promouvoir une forme d'individualisme propice à la réduction des inégalités

scolaires ; ils peuvent à l'inverse, comme c'est observable dans d'autres pays européens, encourager un individualisme « négatif » (Castel, 1995) qui les légitime et les reproduit en réservant les formes de différenciation les plus abouties aux élèves dont les garanties de « scolarisabilité » sont les plus fortes et en vouant celles et ceux se trouvant dans le cas inverse au recours à des dispositifs interstitiels ayant des effets capacitant incertains ou aux formules de substitution que constituent les établissements spécialisés (Ebersold & Dupont 2019).

“ Les contours de l'école inclusive varient sans doute selon les configurations qu'autorise l'interpénétration dynamique des facteurs légaux, organisationnels, symboliques et pratiques et la conception de l'accessibilité qui s'en trouve promue. ”

SERGE EBERSOLD

Professeur CNAM, Chaire accessibilité

Bibliographie :

- Ehrenberg, A., (2018). *La mécanique des passions*, Paris, Odile Jacob
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFE, n°113, novembre, Lyon, ENS de Lyon*
- IGEN (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Rapport, Ministère de l'éducation nationale, Paris.*
- Lahire, B. (2005). *Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires.*
- Lahire, B., (ed). *L'esprit sociologique. Paris, La Découverte.*
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice, Wakefield MA, CAST*
- OCDE (2017). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA pour le développement : Compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, version préliminaire, Paris, OCDE*
- Plaisance, E., (2013). « De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 63, 219-230.
- Rose D., Meyer, A., (2002). *Teaching every student in the digital age : universal design for learning, Alexandria, VA, ASCD*
- UNESCO, (1997). *Classification internationale de l'éducation. Paris, UNESCO*
- UNESCO, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education, Paris, UNESCO.*

Le gué et le pont. Propos sur l'inclusion scolaire

Joël Zaffran

page 1/3

Deux mois séparent cette contribution des conclusions rendues publiques par le rapporteur de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République quatorze ans après la loi du 11 février 2005. Le rapport remis par son rapporteur, le député Sébastien Jumel, a l'ambition de préparer un « acte II » de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Plus précisément, que contient le « rapport Jumel » ? Il mentionne d'abord les progrès considérables accomplis depuis la loi du 11 février 2005 en matière de scolarisation

des élèves en situation de handicap. Sur ce plan, l'augmentation régulière du nombre d'élèves en situation de handicap témoigne d'une volonté politique d'ouvrir les portes de l'école ordinaire à des publics à besoins particuliers. Le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans le 1er degré (en classe ordinaire ou en unité localisée pour l'inclusion scolaire) et le 2nd degré (en classe ordinaire, en section d'enseignement général et professionnel adapté ou en unité localisée pour l'inclusion scolaire) est passé entre 2004 et 2017 de 133 838 à 321 479. Cela représente une évolution annuelle de 7 % environ. Le rapport souligne ensuite que des progrès restent à accomplir. Il s'agirait d'installer une culture inclusive fondée sur le projet commun aux acteurs familiaux, scolaires, éducatifs et spécialisés d'accompagner vers la réussite scolaire l'élève en situation de handicap. Hormis les constats chiffrés et l'appel au consensus politique autour de l'inclusion scolaire, quels prolongements sociologiques pourraient être faits de ce rapport ?

dépend ensuite des dispositifs de nature symbolique et normative qui assurent l'intériorisation des valeurs de la société. À l'école, l'égalité est un principe de justice qui légitime l'inclusion. Pour peu que l'enfant ou l'adolescent ait les aptitudes (ou est en passe de les acquérir grâce à des aménagements pédagogiques ou un mode de scolarisation ad hoc) pour suivre une scolarité en milieu ordinaire, le droit à l'inclusion est acquis. Du reste, l'inclusion à l'école est scolaire et sociale. En effet, l'école ordinaire est le cadre d'une socialisation qui dépasse ou complète la scolarisation. Elle agit sur la construction de soi par les apprentissages scolaires ainsi que par les relations aux autres. De sorte que l'inclusion scolaire est irréductible à l'intériorisation des traits les plus manifestes de la culture scolaire, en l'occurrence les compétences et les savoirs traditionnels prévus dans les réformes curriculaires. Elle prend une forme changeante selon les représentations, les croyances et les manières d'agir des adultes et des élèves ordinaires. L'inclusion est le cadre socialisé d'une construction de soi soumise à plusieurs influences socialisatrices. C'est ce qui explique que des freins demeurent malgré la loi et les actions volontaristes à l'école ordinaire. De ce fait, une approche universelle de l'inclusion qui attribue à tous les élèves handicapés la place qui leur revient de droit à l'école ordinaire ne s'accompagne pas toujours d'une participation sociale et d'une socialisation égales aux élèves valides. Pour le dire autrement, l'inclusion scolaire est une ambition politique généreuse qui réclame de connaître les dimensions scolaires et sociales de la socialisation pour comprendre ce que l'inclusion fait aux handicapés et aux valides, et les manières de la vivre, de façon heureuse ou malheureuse, pour le meilleur ou pour le pire. C'est la condition pour ne pas réduire la participation sociale à l'accès à l'école ordinaire et ne pas figer l'inclusion dans une image trop lisse pour montrer les aspérités que le social creuse dans le scolaire.

“ L'inclusion est le cadre socialisé d'une construction de soi soumise à plusieurs influences socialisatrices. ”

situation de handicap scolarisés dans le 1er degré (en classe ordinaire ou en unité localisée pour l'inclusion scolaire) et le 2nd degré (en classe ordinaire, en section d'enseignement général et professionnel adapté ou en unité localisée pour l'inclusion scolaire) est passé entre 2004 et 2017 de 133 838 à 321 479. Cela représente une évolution annuelle de 7 % environ. Le rapport souligne ensuite que des progrès restent à accomplir. Il s'agirait d'installer une culture inclusive fondée sur le projet commun aux acteurs familiaux, scolaires, éducatifs et spécialisés d'accompagner vers la réussite scolaire l'élève en situation de handicap. Hormis les constats chiffrés et l'appel au consensus politique autour de l'inclusion scolaire, quels prolongements sociologiques pourraient être faits de ce rapport ?

Justice par l'école

Avant de répondre, il importe de rappeler que la fabrique sociale des individus, valides ou handicapés, dépend d'abord de leurs dispositions personnelles. De ce point de vue, le projet personnalisé d'inclusion scolaire est toujours adossé à une appréciation des aptitudes cognitives, sociales et motrices de l'enfant. De cette appréciation dépendront les aménagements à prévoir ou à renforcer en fonction du contexte inclusif, entendu comme l'ensemble des moyens de nature économique, matérielle et humaine qui dessine la matrice inclusive. La fabrique sociale des individus

Considérant qu'une inclusion ne s'adresse pas qu'à des personnes qui orientent leurs actions uniquement sur des grands principes, cette contribution se penche sur les limites de l'inclusion. Le choix assumé de regarder le côté « obscur » de l'inclusion se justifie d'abord par la conviction qu'une analyse des pesanteurs sociologiques est un préalable à la conduite heureuse d'un projet de scolarisation. Il se fonde ensuite sur l'argument de l'auteur du rapport cité de la nécessité de « vérifier si la progression quantitative du nombre de ces élèves et de ces étudiants, qu'on brandit souvent

à grand renfort de chiffres, s'était accompagnée d'un saut qualitatif ». Il vise enfin à souligner que les principes de justice qui organisent l'inclusion vont au-delà de l'accès aux biens premiers disponibles.

Inclusion pour tous, liberté de chacun

L'école inclusive paraît bien installée dans les agendas politiques et son mouvement est assuré par un État faisant office de « géant tutélaire » veillant à l'application de grands principes. En matière d'inclusion, ces principes sont indiscutables. Il n'en demeure pas moins que le risque est fort que la conception universelle de l'inclusion ne se transforme en carcan paternaliste ou en une marche à pas forcés vers des objectifs plus scolaires et quantitatifs qu'éducatifs et qualitatifs. A ce titre, l'érosion des effectifs d'élèves handicapés dans l'enseignement secondaire puis à l'université est une illustration des logiques culturelles et symboliques qui traversent la matrice inclusive et qui la dépassent. Alors que l'inclusion scolaire est présentée comme un moyen de défendre les grandes valeurs de la République, l'école produit des biens qui n'ont pas la même valeur. L'État voit l'institution scolaire comme un organe de mise en œuvre de la politique inclusive quand les acteurs assimilent l'école à un lieu d'échange des capitaux tournant à l'avantage des mieux dotés. L'inclusion scolaire est un principe de scolarisation qui s'emboîte à d'autres principes plus généraux qui constituent les univers de sens et bâtissent les lieux d'expression des intérêts, communs ou divergents, qui produisent l'ordre scolaire au même titre que les grandes orientations politiques. Si l'école tourne à l'avantage des élèves qui ont le plus de capitaux, il faut en conséquence se demander si, par-delà la pureté des sentiments attribuée à l'inclusion, les déficits en capitaux corporel et cognitif auxquels s'ajoutent les capitaux social et symbolique ne conduisent pas à renforcer les hiérarchies entre valides et handicapés. Il s'avère qu'en matière de scolarisation des élèves ordinaires, un nombre considérable d'enquêtes montrent que l'école donne à ceux qui ont déjà. Dans ce cas, la question inverse pourrait se poser : l'inclusion ne reprend-elle pas à ceux qui ont déjà peu ? Une manière de répondre est de relire les données fournies par l'Éducation nationale sur les taux de scolarisation des élèves handicapés, en particulier la baisse des effectifs lors du passage de l'école primaire au collège puis du lycée à l'université. Lors de l'année 2017-2018, la part des enfants et des adolescents en situation de handicap en inclusion individuelle est de 57 % dans le premier degré et de 43 % dans le second degré. Sur l'ensemble des adolescents scolarisés en milieu ordinaire sous un mode individuel ou collectif dans le second degré, les effectifs au lycée sont trois fois plus faibles qu'au collège : 69 % sont au collège et seulement 22 % au lycée, avec une érosion très forte des élèves atteints de troubles intellectuels et cognitifs et de troubles psychiques. Alors que les effectifs sont relativement stables entre le premier

et le second degré pour les enfants qui souffrent de troubles auditifs ou visuels, ils sont en augmentation pour les enfants atteints de troubles du langage et de la parole ainsi que les troubles moteurs : de 24 116 au premier degré, les effectifs passent à 30 024 dans le premier, de 9 555 à 12 706 dans le deuxième cas. Par ailleurs, il est inutile de préciser en dernière instance que la reproduction sociale qui pèse sur les parcours scolaires des élèves ordinaires a des effets identiques sur les parcours des élèves en situation de handicap. Les chiffres montrent que les enfants de milieu social très favorisé sont plus souvent en classe ordinaire que ceux de milieu défavorisé.

Derrière ces chiffres, il y a une expérience vécue de l'inclusion qui diffère selon le type de handicap. Alors que 90 % des parents d'un élève ordinaire se déclarent satisfaits ou très satisfaits de l'enseignement que leur enfant a reçu à l'école maternelle, ce sont six familles d'enfant handicapé sur dix qui déclarent un niveau de satisfaction identique. Cette satisfaction dépend de la nature du trouble de l'enfant : moins d'une famille sur deux se déclare satisfaite de l'inclusion quand l'enfant présente un trouble envahissant du développement alors que moins de six familles sur dix le sont quand l'enfant est porteur de troubles intellectuels ou cognitifs ou de troubles du psychisme. Outre la satisfaction, il y a des parcours scolaires des élèves en situation de handicap nettement moins linéaires du fait d'un redoublement plus fréquent, d'un échec scolaire plus important ou des réorientations plus nombreuses, des transitions entre les cycles scolaires moins faciles. L'absence de linéarité des parcours n'est pas condamnable si elle dépend, comme cela est souligné plus haut, des faibles aptitudes à répondre aux exigences de la forme scolaire. Elle le devient si les transitions entre le secteur ordinaire et le secteur médico-social sont difficiles à assurer et complexes à mener. Là est le véritable problème, car le principe d'égal accès aux biens et aux services ne suffit pas à faire de l'inclusion un principe juste. La raison est que la justice ne s'envisage pas sans les supports institutionnels disponibles à l'amont et à l'aval de l'école ordinaire. En ce sens, la justice renvoie à la double exigence d'un accès plein et entier à l'école ordinaire et de la capacité des

“ Si l'école tourne à l'avantage des élèves qui ont le plus de capitaux, il faut en conséquence se demander si, par-delà la pureté des sentiments attribuée à l'inclusion, les déficits en capitaux corporel et cognitif auxquels s'ajoutent les capitaux social et symbolique ne conduisent pas à renforcer les hiérarchies entre valides et handicapés. ”

“ En somme, une inclusion est juste si elle prévoit de jeter des ponts entre les structures et garantit la fluidité des transitions entre les maillons de l'enseignement et entre les modes d'accueil. ”

“ Le principe d'universalité de l'inclusion scolaire doit être défendu, mais sans faire du milieu ordinaire le parangon de la scolarisation et de la socialisation. ”

personnes handicapées (quel que soit le type de handicap et l'étape de leur parcours scolaire) d'en sortir dans des conditions qui n'obèrent pas leur parcours. Celui-ci doit pouvoir se dérouler de l'école primaire à l'université, selon un mode individuel ou collectif, le cas échéant de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé. Le maillon, le mode et le dispositif scolaires doivent dépendre de la spécificité du handicap et de la singularité de l'enfant ainsi que de l'évolution de cette spécificité et de cette singularité en contexte ordinaire. En somme, une inclusion est juste si elle prévoit de jeter des ponts entre les structures et garantit la fluidité des transitions entre les maillons de l'enseignement et entre les modes d'accueil. Elle est injuste si elle ferme la porte aux opportunités éducatives, car cela équivaut à contraindre les parcours dans la voie unique de l'école ordinaire et renoncer à d'autres biens légitimes.

L'inclusion scolaire est assimilable à l'accès à des biens et services à destination des enfants et des parents. Or, l'accès ne suffit pas à garantir les principes de justice. Pour cela, elle doit associer la liberté de saisir les opportunités que la société garantit à chacun. Autrement dit, l'inclusion n'a de sens que si elle est mise au service de la liberté réelle des parents et des enfants de choisir la vie qu'ils souhaitent mener, parce que c'est cette vie qui a de la valeur pour eux. De sorte que le référentiel de la politique publique inclusive qui ouvre les portes de l'école ordinaire sans réduire les inégalités sociales et sans lever les obstacles – économiques, matériels ou symboliques - aux transitions entre les dispositifs, les modes de scolarisation et entre le secteur ordinaire et le secteur spécialisé est équitable sans être juste. Aujourd'hui, la mixité est objectivement plus forte dans tous les maillons du système scolaire. Pourtant, de fortes inégalités persistent entre les élèves ordinaires et les handicapés, et des différences creusent les écarts entre les élèves handicapés eux-mêmes. Le principe d'universalité de l'inclusion scolaire doit être défendu, mais sans faire du milieu ordinaire le parangon de la scolarisation et de la socialisation. Ce serait escamoter les effets de l'inclusion sur la subjectivité de l'élève en situation de handicap.

Le rapport Jumel a raison de souligner que nous sommes parvenus aujourd'hui au milieu du gué. Cependant, deux choix sont possibles depuis le gué. Le premier est d'avancer au pas de charge vers un tout inclusif qui flatte la morale et lénifie l'aigreur des débats de nature politique ou militante. Le second est de rester au milieu du gué pour penser les articulations

douces avec le milieu spécialisé et formaliser les modes de sécurisation des parcours – scolaires et sociaux - des personnes handicapées. Si des efforts notables sur le plan quantitatif ont permis d'ancrer l'esprit inclusif à l'école ordinaire, des efforts restent à mener sur le plan qualitatif. Il est vrai qu'une transformation de la politique du handicap s'est opérée au fil des années, entraînant l'école avec elle. Si, comme il est écrit dans le rapport, l'acte II de l'école inclusive est en train de s'écrire et si malgré les progrès considérables accomplis depuis la loi du 11 février 2005 des progrès encore plus considérables restent à accomplir, ils doivent être faits au milieu du gué. Y rester est une façon de lier harmonieusement le quantitatif et le qualitatif.

L'idéal de l'école inclusive : une injonction productrice d'inégalités ?

Rachel Gasparini

page 1/2

Depuis la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les enseignants en classe ordinaire ont l'injonction de prendre en compte les particularités de chaque élève à travers une éducation dite maintenant « inclusive »¹. Cet idéal congruent avec l'idéologie du métier enseignant qui repose sur un humanisme attaché à la prise en compte des parcours individuels d'apprentissage² peut cependant être source de découragement pour les professionnels. D'une manière générale, les enseignants ont l'impression que la société leur demande de gérer individuellement l'impossible sans les soutenir et sans les doter des moyens matériels et humains nécessaires. S'ils ne remettent pas en cause la norme morale dominante de notre société actuelle concernant le devoir d'accueil des plus faibles, ils contestent la tendance à l'invisibilisation des différences entre les enfants aux détriments de la prise en compte des difficultés d'exercice de leur profession³. Ces difficultés contribuent à alimenter une « souffrance »⁴ et un « malaise »⁵ enseignants qui sont réapparus récemment au-devant de la scène médiatique suite à l'émotion provoquée par le suicide d'une directrice d'école⁶. Ces difficultés ne sont cependant pas nouvelles et tiennent notamment aux contradictions qui traversent l'organisation scolaire entre deux principes de justice⁷ particulièrement accentués ces dernières décennies : la commune humanité sur laquelle repose l'idéal d'inclusion scolaire et le classement des élèves en fonction de leurs performances dans un contexte d'obligation de résultats suite à un tournant « néo-libéral »⁸

L'« idéal du métier »⁹ enseignant a ainsi connu des évolutions majeures, avec des objectifs devenus tellement inatteignables que la professionnalité¹⁰ s'en trouve déstabilisée : la « bienveillance » mais aussi la pression de la réussite scolaire avec un alignement des attendus en maternelle sur le niveau élémentaire¹¹, la prise en compte des « besoins particuliers de chacun » sans oublier le traitement égalitaire de tous les élèves réunis dans un groupe classe. Les enseignants sont obligés dans la pratique quotidienne du métier de faire des choix urgents à partir d'une perception individuelle des priorités à gérer concernant des problématiques enfantines complexes et entremêlées¹². On peut se demander alors si l'idéal d'inclusion scolaire dont l'ambition

au départ est évidemment démocratique, ne risque pas au final d'aboutir à une inégalité de traitement des élèves du fait d'une réduction orientée des objectifs à travers des retraductions pragmatiques inévitables devant l'immensité de la tâche.

“ On peut se demander alors si l'idéal d'inclusion scolaire dont l'ambition au départ est évidemment démocratique, ne risque pas au final d'aboutir à une inégalité de traitement des élèves [...] ”

Pour illustrer ce point de vue, nous mobilisons les données d'une enquête réalisée auprès de professionnels (N=70) confrontés aux élèves de maternelle ayant des « troubles du comportement », entendus comme étant des perturbations graves et répétées du cadre scolaire (agressions physiques et verbales d'autres enfants ou d'adultes, conduites dangereuses pour soi et pour autrui, dégradations matérielles) au point que l'enseignant éprouve le besoin de recourir à l'aide et à l'expertise d'autres professionnels (de l'Éducation nationale, du secteur médico-psychologique ou du secteur social). Les « troubles du comportement » viennent bouleverser le modèle idéal de l'élève autonome incarné dans l'étudiant de classe préparatoire¹³ à l'opposé de l'hyperactif imprévisible, qui ne sait contenir ni son corps, ni ses propos¹⁴. La maternelle est un moment scolaire particulier, car elle marque l'entrée de l'enfant dans une organisation collective qui peut être l'occasion de révéler ou de confirmer le décalage d'un comportement relativement aux normes sociales et scolaires dominantes. Par ailleurs, les causes ne sont pas toujours identifiables à un âge si jeune, des évolutions sont possibles et il n'est pas sûr qu'elles soient un jour identifiées tellement les facteurs imputables sont divers et intriqués¹⁵ : diagnostic pathologique (hyperactivité, autisme, précocité...) et/ou problème éducatif dans la famille (très grande permissivité ou trop grande rigidité, inconstance des règles parentales...) et/ou difficultés sociales (précarité, migration forcée...).

(1) Loi sur « L'école de la confiance », 22.01.19

(2) Françoise Carraud et André Robert (2018), *Professeurs des écoles au XXIème siècle. Portraits socioprofessionnels*, PUF, Paris

(3) Joël Zaffran (2013), « La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire », in *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, ss la direction de Jean-Michel Perez et Teresa Assude, PUN, Lorraine, pp.15 à 27

(4) Françoise Lantheaume & Christophe Hérou (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, PUF, Paris

(5) Anne Barrère (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Armand Colin, Paris

(6) Anne Barrère, « Pourquoi les enseignants se retrouvent-ils si souvent isolés », *Le Monde*, 8.10.19 Martine Battaglia, « Enseignants : les raisons d'un malaise », *Le Monde*, 6.11.19

(7) Jean-Louis Derouet (1992), *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Ed Métailié, Paris

(8) Nathalie Mons (2018), *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* PUF, Paris

(9) Anne Dujarier (2012), *L'idéal au travail*, PUF, Paris

(10) La « professionnalité » est un ensemble de connaissances, d'expériences, de valeurs qui renvoient à la capacité de « bien faire son métier ». Elle est liée à « l'histoire du métier », à l'état des attentes socio-politiques, aux environnements de travail et aux modifications du prescrit » (Lantheaume et Simonian, 2012), « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, vol.45, pp.17 à 38

(11) Pascale Garnier (2016), *Sociologie de l'école maternelle*, PUF, Paris

(12) Par exemple les milieux sociaux défavorisés sont sur-représentés dans l'enseignement adapté ou spécialisé, du type ULIS, IME (MENESH-DEPP-octobre 2016, Panel d'élèves en situation de handicap nés en 2005), ITEP (Dupont) ou SEGPA (Zaffran)

(13) Muriel Darmon (2010), « Des jeunesses singulières. Sociologie de l'ascétisme juvénile », Agora, L'Harmattan, n°56, pp.49 à 62

(14) Anne Dupanloup (2004), *Hyperactivité infantile : analyse sociologique d'une controverse socio-médicale*, Thèse de sciences sociales, Université de Neuchâtel, Faculté des sciences économiques et sociales, sous la direction de Franz Schultheis

(15) D'où les réticences à l'égard du rapport de l'INSERM paru en 2005 sur les « Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent ». Voir Ehrenberg (2006), « Santé mentale : malaise dans l'évaluation. Remarques pour améliorer la politique d'expertise en santé publique », *Médecine/Sciences*, n°22, pp.137 à 152 et Georgieff (2008), « A propos de l'expertise collective de l'INSERM sur le <<trouble des conduites>> : quelques problèmes critiques de la pédopsychiatrie contemporaine », *La psychiatrie de l'enfant*, vol.51, pp.5 à 42

(16) Les enseignants confrontés aux enfants avec des « troubles du comportement » se décrivent notamment comme engagés dans un « travail émotionnel » très intense (voir les publications de Arlie Russel Hochschild (2017), *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, La découverte, Paris et de Aurélie Jeantet (2018), *Les émotions au travail*, Ed. CNRS). Les autres professionnels ne sont cependant pas totalement épargnés dans la mesure où les « premières lignes » lorsqu'ils cherchent des solutions et des conseils déchargent dans le même temps leurs tensions émotionnelles auprès d'eux par un effet « boule de neige »

(17) Maison Départementale des Personnes Handicapées

Des entretiens ont été réalisés auprès de quatre catégories de professionnels : les « premières lignes » (professeurs des écoles, directeurs, AVS) confrontés quotidiennement aux difficultés de comportement des élèves et à la détresse de leurs familles¹⁶, les professionnels « cadres hiérarchiques » (inspecteurs, conseillers pédagogiques) qui défendent l'idéal de l'inclusion scolaire, les professionnels « intermédiaires » de l'école (rééducateurs de RASED, psychologues scolaires, enseignants référents de scolarité) et enfin les professionnels du secteur médico-psychologique qui peuvent devenir des « prescripteurs à distance » des professionnels de l'école (pédopsychiatres, psychologues, assistants de service social, psychomotriciens).

“ Les « troubles du comportement » viennent bouleverser le modèle idéal de l'élève autonome incarné dans l'étudiant de classe préparatoire à l'opposé de l'hyperactif imprévisible, qui ne sait contenir ni son corps, ni ses propos. ”

Face aux « troubles du comportement » la professionnalité enseignante est déstabilisée par deux sentiments principaux. D'abord un sentiment d'injustice face à l'impression que notre société imparfaite et inégalitaire exige de l'école ce qu'elle-même ne parvient pas à garantir, en termes d'excellence et de tolérance : « Dans notre institution, le mot d'ordre c'est l'inclusion, mais la loi de 2005 on dirait qu'elle n'oblige que les écoles ! Mais quel ministre de l'Education accepterait de travailler avec une secrétaire psychotique ? Quelqu'un qui crie, qui pousse, qui balance les étagères, qui donne des claques ? » (rééducatrice RASED) ; « Comment peut-on se centrer sur les apprentissages, quand le souci principal c'est qu'un des élèves ne blesse pas les autres ou ne se fasse pas mal ? » (directrice école maternelle). Ensuite les professeurs des écoles éprouvent un sentiment de solitude. Si le travail des enseignants est « empêché », c'est plus par manque de partenariat que du fait d'un conflit entre professionnalités reposant sur des savoirs ou des normes concurrents. Ainsi nos entretiens soulignent combien les équipes de suivi de scolarisation qui se mettent en place lorsqu'un dossier est déposé à la MDPH¹⁷ sont finalement rarement des lieux de tensions ou d'expression de rapports de pouvoir entre professionnels.

La hiérarchisation des urgences opérée individuellement par les enseignants de maternelle face aux enfants avec des « troubles du comportement » va suivre des logiques qui ne sont pas forcément dans l'intérêt de l'élève ni dans l'esprit déontologique de la profession défendu institutionnellement. Les enseignants se focalisent d'abord légitimement sur les actes qui perturbent le plus la situation scolaire, en essayant de préserver le cadre d'exercice de leur métier. Les problèmes de l'enfant inhibé, qui reste à l'écart des interactions sociales du groupe classe ou les difficultés d'apprentissage de l'élève très agité seront dans cette perspective moins prioritaires. Les professeurs des écoles agissent ensuite en étant imprégnés des représentations sociales attachées à l'état des connaissances et de leurs interprétations concernant les causes des difficultés de comportement qui renvoie à différents degrés de responsabilités imputables à l'enfant et sa famille : de ce point de vue, une pathologie comme l'hyperactivité bénéficie d'une tolérance moins grande que les troubles du spectre autistique. Enfin la prise en charge de ces enfants implique une proximité et un travail émotionnel très importants du côté des enseignants qui risquent d'être happés par des sentiments personnels inévitables d'intolérance et qui peuvent peiner à trouver la distance professionnelle adéquate du fait du manque de reconnaissance de ces dimensions par l'institution. Au final, les élèves deviennent très dépendants de l'interprétation individuelle de son métier par l'enseignant, le risque étant de voir une morale personnelle prendre la place d'une déontologie professionnelle avec une centration sur les élèves handicapés jugés les plus « méritants » car les moins responsables de leur état ou une focalisation sur la neutralisation des comportements les plus pénibles dans le souci de préserver des conditions correctes d'exercice de la profession.

RACHEL GASPARINI
maître de conférences en sociologie,
Inspé de Lyon/Université Claude Bernard
Lyon I

« L'école inclusive » comme déstabilisation du métier de professeur des écoles

Serge Katz et Florence Legendre¹

page 1/3

Une enquête récente² menée sur le corps des Professeurs des Écoles (PE) confirme l'érosion de la satisfaction des enseignants du primaire au cours des dernières décennies. Ce résultat est aussi l'expression d'une ambivalence des PE face à leur métier. Les PE sont en effet très attachés à leur mission et à leur public, mais leur enthousiasme est aussitôt contrebalancé par une critique, souvent virulente, des contraintes institutionnelles croissantes qui entravent leur travail. Rares sont ceux qui n'expriment pas un sentiment de défiance par rapport à leur tutelle dont ils ne se sentent pas reconnus. Les dernières réformes, en particulier celles ayant trait à l'inclusion scolaire, sont pour eux synonymes d'une accentuation de leur charge de travail sans contrepartie.

La question du « handicap » ou de « l'inclusion » renvoie chez les PE à une préoccupation dominante dès lors qu'ils s'expriment sur l'exercice quotidien de leur métier. La loi de 2005 (« pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »), réaffirmée par la loi de refondation du 8 juillet 2013, a en effet des incidences très notables sur leurs conditions de travail. L'accroissement de la charge de travail évoquée par les enseignants relève de la progression objective dans les classes du nombre d'élèves dit « en situation de handicap »³ — dont il est cependant difficile de faire la part entre l'extension des processus de labellisation observée par certains auteurs⁴ et l'accueil de nouveaux élèves auparavant non scolarisés dans l'enseignement ordinaire. Ainsi, la « chance », au sens statistique, de trouver un élève « en situation de handicap » par classe ne cesse d'augmenter depuis 2006. Au regard du nombre de classes (hors dispositif dédié) dans l'enseignement primaire, cette probabilité passe de 30% en 2006, à 35% en 2010, à 46% en 2015 et enfin à 53% en 2017. Cet indicateur, qui raisonne sur des moyennes, doit bien entendu être considéré avec précaution du fait de la diversité des modalités de scolarisation. Toutefois, on peut affirmer qu'en 2017, plus d'un enseignant sur deux a une « chance » d'être confronté à une « situation de handicap ».

« Besoins éducatifs particuliers » : des difficultés pédagogiques croissantes

La forte préoccupation des enseignants interrogés à propos du « handicap » (pour reprendre le mot utilisé dans nos entretiens) relève bien d'une réalité de terrain. D'autant plus que ces élèves « en situation

de handicap » comptent dans la catégorie plus large des « Besoins Éducatifs Particuliers » (BEP) qui englobe également les élèves repérés par l'institution scolaire nécessitant un suivi personnalisé de leur difficultés scolaires mais non labellisés par l'institution MDPH. Ainsi la mise en œuvre de « l'école inclusive⁵ », c'est-à-dire l'obligation de « s'adapte[r] aux spécificités des élèves et met[tre] en place tous les dispositifs nécessaires à leur scolarisation et à leur réussite⁶ » constitue une des sources majeures des difficultés professionnelles ressenties par les enseignants interrogés. Le développement réglementaire de dispositifs pédagogiques dédiés pour les « situations de handicap », mais aussi pour l'ensemble des élèves à BEP, leur imposent de prendre en charge ces élèves, de différencier leurs pratiques pédagogiques et d'en rendre compte.

« Individualiser », mais sans moyens : la double contrainte

Pour la quasi-totalité des enseignants interrogés, la confrontation avec les élèves dits « à besoins éducatifs spécifiques », équivaut à un bouleversement de l'ordre scolaire. Ceci d'autant plus que les moyens alloués à la « personnalisation » de l'enseignement apparaissent très faibles. Pour les PE en effet, focaliser son attention sur ces cas problématiques sans perturber l'avancement du programme pour l'ensemble de la classe, supposerait au préalable une baisse d'effectifs. Or à aucun moment la prise en charge de ces élèves n'est pensée dans ce cadre par la tutelle.

Certes, certains moyens humains sont officiellement destinés au traitement de cette question, mais dans de

(1) Cette contribution reprend pour l'essentiel une communication scientifique présentée au congrès de l'AREF en juillet 2019.

(2) Il s'agit d'une recherche collective menée pour la DEPP en 2017-2018, sur le métier de PE, appuyée sur une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de 3263 PE en poste et une série de 43 entretiens approfondis. Charles F., Cacouault M., Connan P.Y., Katz S., Legendre F., Rigaudière A., 2018, « Professeur.e.s des écoles : un métier dans tous ses états. Sociologie d'un groupe professionnel en tension », Paris, DEPP, Ministère de l'éducation nationale, 434 p.

(3) Depuis 2005, les élèves sont qualifiés « en situation de handicap » par les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH), suite à une demande portée par la famille.

(4) Cf. Bodin R., 2018, *L'institution du handicap. Esquisse pour une théorie sociologique du handicap*, Paris, La Dispute, ou encore MOREL S., 2014, *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

(5) Déclinaison institutionnelle de la conception de l'éducation fondée sur la notion de BEP (Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994).

(6) Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale en 2014.

“ Ainsi, la « chance », au sens statistique, de trouver un élève « en situation de handicap » par classe ne cesse d'augmenter depuis 2006. ”

“ Entre, d'une part, la déficience de moyens, y compris ceux parfois officiellement prévus, et, de l'autre, l'exigence d'une prise en charge individualisée des cas, les PE sont ainsi confrontés à une injonction contradictoire. ”

“ Mais ces démarches personnelles d'auto-formation, notamment en matière médico-psychologique, prennent la plupart du temps la forme d'un « bricolage » insatisfaisant. ”

(7) *Qu'il s'agisse du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), du plan d'accompagnement personnalisé (PAP), du projet personnalisé de scolarisation (PPS) ou du projet d'accueil individualisé, qui respectivement concernent plutôt « la difficulté scolaire », « les dys- », « le handicap » et « la santé ».*

nombreux cas, les personnels mis à disposition apparaissent insuffisants. En l'occurrence, obtenir le concours plus ou moins régulier d'un Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) ou d'un accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH) exige en amont un travail administratif très fastidieux qui n'aboutit pas nécessairement. On retrouve la même difficulté, sur un autre plan, lorsque les PE sollicitent l'intervention de collègues du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

Entre, d'une part, la déficience de moyens, y compris ceux parfois officiellement prévus, et, de l'autre, l'exigence d'une prise en charge individualisée

des cas, les PE sont ainsi confrontés à une injonction contradictoire. Cette contradiction a pour corollaire une forme de responsabilisation, voire de culpabilisation par leurs tutelles.

L'injonction à la créativité pédagogique : une dévalorisation du métier

Si l'on suit les directives ministérielles, c'est en effet à l'enseignant de construire des « projets ambitieux », de mettre en œuvre des « pratiques innovantes » et de trouver ainsi par lui-même « une réponse adaptée » à l'hétérogénéité des profils des élèves. Ces injonctions concernent non seulement les élèves en « situation de handicap », mais aussi plus généralement les élèves « en difficulté ». Face au déficit de moyens, ces injonctions reprises par certains inspecteurs comme autant de leitmotivs abstraits, apparaissent d'autant plus absconses ou infantilisantes que ces moyens déficients sont parfois officiellement prévus.

Ce refus de l'institution de reconnaître la déficience des moyens alloués est dès lors pris par ses agents comme un déni de leurs propres compétences. Obliger l'enseignant à « l'innovation », « l'ambition », « la créativité » ou « l'adaptation », alors même qu'il est confronté à des difficultés parfois inextricables, c'est en fait tôt ou tard le condamner à l'isolement, à l'échec, voire à la faute professionnelle.

Les nombreuses déclarations libres laissées dans le questionnaire attestent d'une indignation très forte des PE face à cette situation. L'écart entre, d'une part, le caractère très problématique de certaines situations et la faiblesse des moyens alloués pour les traiter (financier, humain, technique, en matière de formation, etc.) et, d'autre part, le caractère inapplicable des instructions officielles est ainsi souvent dénoncé comme une hypocrisie des tutelles.

« Bricoler » avec des non-professionnels : un déni de qualification

Bien que peu réalistes, les prescriptions ministérielles en matière « d'école inclusive » obligent de fait les PE à s'adapter et à « faire avec les moyens du bord ». Confrontés aux situations problématiques, certains d'entre eux cherchent à compenser leur déficit de formation en s'initiant sur leur temps privé aux nouvelles compétences savantes ad hoc. Mais ces démarches personnelles d'auto-formation, notamment en matière médico-psychologique, prennent la plupart du temps la forme d'un « bricolage » insatisfaisant. En définitive, leur métier reste à leurs yeux défini par des compétences circonscrites, qui ne se confondent pas avec celles des spécialistes médicaux, travailleurs sociaux ou collègues spécialisés avec lesquels ils collaborent parfois. L'impératif d'innovation pédagogique qui exige d'eux une forme de polycompétence – qui outrepassa la polyvalence disciplinaire traditionnelle – met en exergue leur insuffisance face aux cas les plus critiques et délégitime d'autant leur propre qualification.

Le sentiment de faire du « bricolage » ou du « mauvais travail » est ainsi particulièrement patent dans le cadre de leur collaboration avec les AVS et AESH. Si cet « accompagnement » participe de l'allègement de la charge de travail de l'enseignant face aux élèves en « situation de handicap », il ne constitue la plupart du temps qu'un expédient, une façon de se délester d'un fardeau – la présence d'un autre adulte dans la classe représentant parfois même une gêne effective.

Surtout, l'absence de qualification de ces collaborateurs les oblige à une forme d'improvisation hasardeuse qui équivaut à une dévalorisation de leur propre métier. C'est donc aussi dans cette perspective, celle d'un plaidoyer pour la prise au sérieux de leur propre métier, qu'il faut comprendre leur exigence d'un statut d'emploi pérenne et d'une véritable formation des AVS et AESH.

L'expansion des « dispositifs », des « partenaires pédagogiques » et... du contrôle bureaucratique

Par ailleurs, bénéficier d'un « accompagnement » supplémentaire ou d'un matériel spécialisé souvent indispensable nécessite de suivre des procédures bureaucratiques relevant de « dispositifs » aux

contours flous quant aux élèves concernés⁷. Ces dispositifs obligent les enseignants à travailler avec d'autres professionnels et acteurs : dans la classe (AVS et AESH) et hors de la classe (directeur, collègues « adjoints », enseignants spécialisés), mais aussi et surtout hors de l'école (professionnels des services de santé ou des services sociaux, équipes pluridisciplinaires d'Evaluation, Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées, MDPH, Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes handicapées, parents). Cette inflation imposée de « partenaires éducatifs » s'apparente pour les PE à une dépossession de leur autonomie, en réalité grandement attachée à l'espace de la classe et va de pair avec l'inflation du travail bureaucratique : mise en œuvre de multiples outils de suivi, reddition de comptes sur les modalités de leur travail, leurs objectifs pédagogiques ou encore les échéances et les modes d'évaluation.

Ces évolutions qui accentuent la perte d'autonomie et la surcharge de travail émergent comme des paramètres importants de perte de sens au travail.

En élargissant le domaine du handicap à l'école primaire, la mise en œuvre de « l'école inclusive » débouche sur une augmentation de la charge de travail des professeurs des écoles, une moindre reconnaissance de leurs compétences et une réduction de leur autonomie. Cette imposition par l'employeur d'une redéfinition de la professionnalité enseignante, par ailleurs renforcée par l'accumulation des réformes ces dernières années, entretient chez eux un profond sentiment de défiance vis-à-vis de leurs tutelles. Mais si la perte d'autonomie et la surcharge de travail apparaissent comme des éléments de déstabilisation des enseignants, ces derniers trouvent généralement une ressource fondamentale dans le soutien des pairs, notamment celui du collègue directeur. C'est d'ailleurs tout l'enjeu des résistances face aux tentatives d'assimilation par les tutelles de cette fonction au modèle du chef d'établissement « manager » de l'enseignement secondaire⁸, tentatives qui entendent neutraliser une des dernières protections collectives des enseignants du primaire dans l'exercice de leur métier.

“ Obliger l'enseignant à « l'innovation », « l'ambition », « la créativité » ou « l'adaptation », alors même qu'il est confronté à des difficultés parfois inextricables, c'est en fait tôt ou tard le condamner à l'isolement, à l'échec, voire à la faute professionnelle. ”

SERGE KATZ,
CURAPP-ESS,
Université de Picardie Jules Verne

FLORENCE LEGENDRE,
CEREP,
Université de Reims Champagne Ardenne

(8) Barrère A., 2006, *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : PUF.

Avancées et difficultés de l'école inclusive, pistes de réflexion et perspectives de formation

Valérie Barry

page 1/3

Une école de la diversité

S'agissant de l'éducation pour tous, la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » n'a pas établi en France l'obligation

éducative en faveur des élèves handicapés. En effet, cette obligation avait déjà été posée par la loi d'orientation du 30 juin 1975, laquelle avait institué le principe du droit à l'intégration scolaire et au maintien des élèves à besoins spécifiques dans un cadre ordinaire de travail et de vie, à chaque fois qu'étaient réunis les facteurs personnels et environnementaux nécessaires à cette intégration. Ce qui rend la

loi de 2005 paradigmatique, c'est que le droit à la scolarisation en milieu ordinaire est devenu inconditionnel, le législateur ayant transformé une obligation éducative en une obligation scolaire. De plus, depuis la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de

l'école de la République et le référentiel de compétences du professeur qui lui est associé, l'école, dans sa définition, « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction », « offre les mêmes chances à tous » et prend « en compte la diversité des élèves ». Plus largement, comme le rappelle Gardou,

une société inclusive relève d'un investissement global, qui n'est pas de l'ordre d'une nécessité liée au seul handicap (2013, p. 14). Aussi, l'école française désormais définie comme inclusive est une école qui doit se réorganiser autour de chacun de ses élèves, en prenant tout autant en considération des besoins d'apprentissage (intellectuels ou sociaux) singuliers et des besoins d'apprentissage partagés.

Le principe inclusif n'est pas seulement paradigmatique parce qu'il pose une unité de lieu pour l'éducation de tous les jeunes. Il définit pour chaque élève dit "ordinaire" ou "extra-ordinaire" un accès aux interactions groupales et à l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il impacte le travail de chaque professeur dans ce qui fonde son action : son rôle de socialisation et de transmission de savoirs. Comme l'indique le rapport de Caraglio et Delaubier remis en 2012 au ministre de l'Éducation nationale, l'accessibilité scolaire inconditionnelle des élèves pose un changement profond « dont on n'a sans doute pas mesuré toutes les conséquences ». Ce changement correspond au passage du droit à la scolarisation de chacun au droit à la scolarité de chacun, c'est-à-dire que l'enjeu pédagogique repose désormais sur le fait que l'attitude et les gestes professionnels des enseignants aident chaque élève à construire son parcours de vie et de formation. Autrement dit, le principe d'une éducation inclusive est en réalité le principe d'une éducation "tout court", qui est profitable à tous et fait vivre à chacun « une véritable existence scolaire » (Chossy, 2011, p. 31).

Au regard du bouleversement qu'elle inscrit dans les actes professionnels des professeurs, une définition inclusive de la responsabilité pédagogique est censée se démarquer :

- d'une conception caritative de l'élève (qu'on aiderait uniquement « par empathie ») ;
- d'une conception médicale de celui-ci (en cas de trouble supposé ou avéré).

Mais qu'en est-il dans la réalité ? Lorsqu'il se trouve face à un groupe diversifié d'apprenants, tout enseignant est porteur d'un certain bagage représentationnel au sujet de ses élèves (et des élèves en général), bagage dont il ne se départit pas à l'entrée de la classe. Son vécu (ou absence de vécu) personnel par rapport aux obstacles de l'enseignement influence l'intérêt qu'il porte à certains élèves et son acceptation de ceux-ci, acceptation qui risque alors d'être conditionnée à la situation d'enseignement/apprentissage et non d'être référée à un principe d'éducabilité universelle. Aussi, on peut se demander ce qui

“ Ce qui rend la loi de 2005 paradigmatique, c'est que le droit à la scolarisation en milieu ordinaire est devenu inconditionnel, le législateur ayant transformé une obligation éducative en une obligation scolaire. ”

“ [...] par sa présence en classe et par la responsabilité pédagogique dont il fait l'objet, un élève peut faire vivre à un enseignant une situation de « handicap professionnel » ”

peut engager un professeur dans une pédagogie qui soit concrètement tout aussi inclusive que l'école dans laquelle cette pédagogie s'inscrit.

Redéfinir l'agir professionnel

Comme l'avènement de l'école inclusive est récent en France, l'enjeu de participation et de réussite scolaire de tous les élèves s'accompagne d'un enjeu national de formation. À ce sujet, en 2008, la 48^e conférence internationale sur l'éducation de l'Unesco, qui a eu pour thématique l'école inclusive, s'est construite autour du défi d'une éducation et d'une formation prenant en considération les élèves dans toutes leurs ressemblances et différences. L'une des recommandations issues des débats a été de « renforcer le rôle stratégique de l'enseignement supérieur dans la formation initiale et continue des enseignants ». L'hypothèse à la base de cette nécessité, que l'on retrouve à la fois dans le compte-rendu de l'Unesco et dans le rapport Chossy (2011), est que la construction d'une pratique pédagogique inclusive est facilitée par une adhésion inconditionnelle au principe de l'accueil à l'école ordinaire de toutes les formes de diversités, et que cette adhésion est elle-même facilitée par le fait de vivre cet accueil comme un évènement ordinaire, normé. En d'autres termes, suivant cette hypothèse, un professeur qui n'aura connu que l'école inclusive comme modalité de formation et d'expérience professionnelle initiale sera dans des dispositions plutôt favorables à la transformation de l'inscription administrative de chaque élève à l'école ordinaire en inscription sociale et intellectuelle (active et effective).

Ceci étant dit, ces dispositions favorables sont, certes, utiles à la dynamique inclusive, mais elles ne suffisent pas à son aboutissement. On peut effectivement penser que si l'inclusion est vécue par le professeur comme une norme intégrée et non seulement une norme prescrite par l'institution éducative, son processus en est simplifié. Mais le fait est qu'un élève qui représente une forme d'altérité très marquée (par son comportement, son langage, son attention, son appréhension du monde, etc.) peut susciter des manifestations (souvent inconscientes et réciproques) de rejet ou de repli sur soi en raison de l'incapacité de l'adulte à décoder des obstacles persistants et/ou à dépasser des différences apparentes. En d'autres termes, par sa présence en classe et par la responsabilité pédagogique dont il fait l'objet, un élève peut faire vivre à un enseignant une situation de « handicap professionnel » (Barry, Palmier, 2011, p. 13), c'est-à-dire le ressenti, vécu par le professeur, d'une limitation de son activité pédagogique et d'un désavantage dû à une altération des possibilités d'exercer pleinement sa profession. À ce sujet, Hervé Benoit relève l'existence d'un risque de « distorsion et détournement » des dispositifs

inclusifs (2013, p. 52). Selon ce chercheur, ce risque insidieux se construit avec la volonté des professionnels de l'éducation de proposer le meilleur contexte d'apprentissage possible aux élèves présentant des besoins marqués, tout en prenant en compte l'intégralité du groupe-classe. Il en résulte parfois des médiations ciblées qui isolent certains élèves, les vulnérabilisent et contribuent au processus de production d'une "exclusion interne". Benoit situe la source de cette contradiction (entre volonté inclusive et réalité de l'inclusion) dans l'ensemble des fondements notionnels et éthiques qui se sont construits durant la formation et plus largement de par le vécu du professionnel, et qui orienteraient à son insu sa pratique vers certains choix, voire certains déterminismes. Plus précisément, dans le cadre d'une action pédagogique qui se construit au jour le jour, souvent dans l'urgence et sans pause réflexive, la pratique aurait tendance à surdéterminer le pilotage global de la classe et à davantage catégoriser les actions pédagogiques en fonction des obstacles immédiatement visibles que des besoins d'apprentissage à élucider à partir de ces obstacles.

Aussi, en classe, la question des représentations sociales au sujet des élèves et de ce qu'est pour le professeur la norme scolaire s'associe étroitement à celle de la capacité à agir. Pour infléchir le risque de médiations pédagogiques non lisibles d'elles-mêmes et susceptibles de produire des effets contraires à ce qui les fonde, il est utile de cerner ce qui serait susceptible d'aider un professionnel de l'éducation à s'intégrer dans l'écologie de sa propre action et à réguler sa démarche en fonction de ses prises de conscience et du contexte.

Une motivation professionnelle à la jonction de l'expérience et du devenir

En réalisant une recherche auprès de vingt-six jeunes professeurs des écoles aux prises avec leur première année d'exercice professionnel, j'ai pu constater qu'il existait chez eux différentes préoccupations qui motivaient leur inclination pour l'aide aux élèves.

- Chez (environ) deux tiers de ces professeurs, cette préoccupation était à la fois tournée vers le passé et vers le futur. En d'autres termes, ils avaient personnellement subi une situation handicapante dans un cadre scolaire, ou avaient vécu, de par leur expérience familiale ou préprofessionnelle, une

“ Aussi, en classe, la question des représentations sociales au sujet des élèves et de ce qu'est pour le professeur la norme scolaire s'associe étroitement à celle de la capacité à agir. ”

“ [...] Il s'agit d'aider chacun à identifier ce qui assoit en lui une volonté de contribuer à l'avènement de l'école inclusive par la construction d'un agir pédagogique adapté. ”

(ou plusieurs) rencontre(s) paradigmatiques avec une (des) personne(s) qui les avaient interpellés, touchés, par l'expression de ses (leurs) besoins et qui avai(en)t suscité chez eux un sentiment d'impuissance, d'injustice, et, in fine, le désir d'investir une relation d'aide. Ces évènements avaient amené

l'avènement de l'école inclusive par la construction d'un agir pédagogique adapté. Aussi, l'accompagnement des professionnels dans la construction d'une pédagogie inclusive gagnerait à s'appuyer sur l'identification progressive des éléments fondateurs et organisateurs d'une posture pédagogique personnelle et la promotion d'un dialogue réflexif de soi à soi (non culpabilisant et non démobilisant) face aux obstacles pédagogiques rencontrés.

ces professeurs débutants à se questionner sur leurs capacités à exercer leur métier dans une école qui accueille désormais une grande diversité d'élèves. La posture professionnelle constructive qu'ils avaient décidé d'investir opérait alors la rencontre entre un vécu significatif et une préoccupation professionnelle tournée autour du droit à la scolarisation des élèves et du devoir du professeur de répondre pertinemment à ce droit. Quelque chose de l'ordre de la réparation (de soi, d'autrui) s'articulait à l'investissement personnel (dans une approche qui, cependant, pour deux d'entre eux, était à la fois caritative et curative et n'était pas mise en relation avec un enjeu professionnel).

- Chez (environ) un tiers des sujets étudiés, le propos était résolument tourné vers le devenir professionnel. La motivation à agir au mieux dans le cadre d'une école inclusive était sous-tendue par la projection vers une situation d'enseignement auprès d'élèves qui représentaient une énigme pédagogique, et qui étaient susceptibles d'appartenir aux futures classes dans lesquelles les personnes allaient enseigner. Contrairement aux précédents professeurs, qui étaient mus par une attitude empathique, ceux-ci avaient une approche plus pragmatique et plus distanciée des élèves : le moteur principal de leur réflexion n'était pas l'aide que l'on peut apporter à autrui mais la volonté d'être un professionnel compétent, dont les modalités d'enseignement s'adaptent à différents contextes.

Aussi, pour accompagner des professeurs dans leur exercice professionnel et susciter chez eux une motivation à enseigner dans une école de la diversité, c'est-à-dire dans une école de la complexité, il semble important que les actions de formation initiale et continue opèrent une rencontre entre les professionnels de l'éducation et des situations d'élèves qui donnent lieu à des expériences paradigmatiques, en ce sens qu'elles seraient génératrices de nouvelles représentations personnelles et de nouveaux schémas de pensée au sujet des élèves, et en particulier de ceux présentant des besoins d'apprentissage marqués. Que cela prenne la forme de stages d'observation, d'études de cas, d'utilisation de supports vidéo ou autres, il s'agit d'aider chacun à identifier ce qui assoit en lui une volonté de contribuer à

Bibliographie :

Barry, V. & Palmier, A. (2011). *Troubles cognitifs et médiations d'apprentissage. Luca ou la reconquête de la pensée*. Paris, L'Harmattan.

Benoit, H. (2013). *Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 61, mars 2013, p. 49-63.

Caraglio, M. & Delaubier, J.-P. (2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale*. Rapport remis à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), note n° 2012-100, juillet 2012.

Chossy, J.-F. (2011). *Évolution des mentalités et changement du regard de la société sur les personnes handicapées. Passer de la prise en charge... à la prise en compte*. Rapport du Parlement remis à Monsieur le premier Ministre, novembre 2011.

Gardou, C. (2013). « Entretien. Il n'y a pas de vie minuscule à l'école ». *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 61, p. 13-22.

Les institutions spécialisées dans la tourmente de l'ubérisation inclusive

Pascal Prelorenzo

page 1/3

Aujourd'hui, certains veulent réduire l'angle mort irréductible du handicap, « *l'égalité en droit mais l'inégalité en fait* »¹, au forceps, en accélérant le transfert des places des établissements spécialisés vers le milieu ordinaire au nom du principe inconditionnel de l'inclusion mais au mépris des conditions de celle-ci. Ils suivent en cela l'injonction dogmatique et comminatoire de désinstitutionnalisation de la rapporteuse spéciale de l'ONU, C. Devandas-Aguilar, pour qui, par définition, la vie en établissement spécialisé interdit aux personnes l'exercice plein et entier de leurs droits.

Quelle légitimité ont alors encore les institutions médico-sociales dans cette tension entre milieu spécialisé et milieu ordinaire ? Quelle est leur place dans un « Service public de l'école inclusive » où elles ont vocation à être transfigurées en dispositifs intégrés (Loi n° 2016-41), plateformes de services inclusifs (Rapport IGEN, 08/2018) ou équipes mobiles d'appui médico-social (Cir. DGCS 14/06/19) ?

Établissements... le grand enfermement ?

Si aujourd'hui les établissements spécialisés sont remis en question (désinstitutionnalisation), c'est d'abord à cause de la pression internationale². Il n'est pas anodin qu'on trouve en exergue de la circulaire de rentrée inclusive du ministère de l'Éducation nationale (06/2019), et pour la première fois dans un texte issu de ce ministère à notre connaissance, une référence directe à la Convention internationale des droits des personnes handicapées (ONU, 2006).

Cette incursion de l'ONU n'est pas étrangère à la venue en 2017 de la rapporteuse spéciale sur le handicap, qui a répandu à tous les étages de l'État sa haine à l'égard des établissements spécialisés, affirmant qu'ils constituent une source de ségrégation systématique et une violation des droits de l'homme. Dans son rapport de 2019 à l'ONU, elle demande à la France de fermer les établissements médico-sociaux existants. La possibilité que ces établissements puissent incarner des lieux d'épanouissement est systématiquement écartée par l'ONU,

qui fonde sa conception du droit à l'éducation sur la stricte opposition inclusion/exclusion (art. 24), à *priori non problématique et consensuelle*³ et pourtant si impropre...

Contre cette posture sans nuance de la déléguée onusienne, accueillie à bras ouverts par le gouvernement français, la Commission Européenne des Droits de l'Homme a reconnu, à l'occasion du jugement d'une affaire de refus d'orientation en établissement spécialisé par des parents (24/01/19), que la vie en établissement spécialisé plutôt qu'en milieu scolaire ordinaire ne violait pas le droit à l'éducation des enfants en situation de handicap, ne constituait ni un manquement de l'État à ses obligations ni une négation systémique de leur droit à l'instruction en raison de leur handicap et convenait à leur épanouissement.

Des institutions arrimées à des valeurs humanistes

Si la charge de l'ONU est si violente, c'est peut-être parce qu'elle repose sur une représentation des établissements spécialisés empreinte de maltraitance et extrêmement ségrégative, qui ne colle pas à la réalité historique du médico-social en France.

S'il y a eu séparation du médico-social et du milieu ordinaire en France, voire ségrégation diront certains à cause de pratiques asilaires à mettre en partie sur le compte de l'histoire politico-économique du pays, cette séparation n'a pas été portée par des valeurs ségrégationnistes, voire eugénistes comme aux États-Unis par exemple⁴.

En France, les institutions se sont construites majoritairement sur des valeurs humanistes, inscrites dans un processus d'accueil et de transformation du sujet⁵ où l'institution s'exprime comme un espace contenant la dynamique psychique de tous les

“ Si aujourd'hui les établissements spécialisés sont remis en question (désinstitutionnalisation), c'est d'abord à cause de la pression internationale ”

(1) André Comte-Sponville, in C. Gardou (Dir.), *Désinsulariser le handicap*, 2007

(2) L. Husson et J.M. Perez, *Handicap et inclusion à l'école : entre mondialisation des droits et agir éducatif*, Carrefours de l'éducation n°42, 2016

(3) M. Duru-Bellat., *Petit recul conceptuel sur des notions consensuelles...* Administration & Éducation, 2011, n° 4

(4) C. Kliever & S. Drake, « Disability, Eugenics and the Current Ideology of Segregation : A modern moral tale », *Disability & Society*, 1998

“ Le “virage inclusif” auquel nous assistons aujourd’hui se traduit par la transformation des établissements spécialisés en plateformes de services inclusifs et en dispositifs intégrés. ”

membres qui la composent (soignants et soignés)⁶.

C’est d’ailleurs grâce à cet espace contenant qu’elles ont pu développer des pratiques ambulatoires, de plus en plus fréquentes.

Bien sûr, avec J.-L. Garcia, président de l’APAJH, qui

plaide pour une désinstitutionnalisation raisonnée [...] s’il y a des établissements maltraitants, il faut les fermer, mais pas jeter l’opprobre sur l’ensemble des institutions, au risque de multiplier les situations sans solutions. (10/2017)

Quelle place pour les institutions aujourd’hui ?

Le “virage inclusif” auquel nous assistons aujourd’hui se traduit par la transformation des établissements spécialisés en plateformes de services inclusifs et en dispositifs intégrés. Ces plateformes de services, auxquelles on a démagogiquement ajouté l’adjectif “inclusif”, s’appellent plus vulgairement dans le milieu du handicap, des “paniers de services”. Comme l’expliquait en 2015 l’ex-secrétaire d’État chargée des personnes handicapées, S. Neuville, les plateformes de services, appuyées à des établissements ou services médico-sociaux, permettront de proposer des solutions d’accompagnement comme en libéral.

Pour M. Chauvière, spécialiste des politiques sociales (CNRS), on est bien loin de la prise en charge contenant des institutions. Selon lui, nous sommes dans un processus de marchandisation du social⁷, où les “institutions” ont progressivement disparu des textes législatifs⁸ et sont devenues des établissements puis des opérateurs, en concurrence sur un marché, avec un cahier des charges à respecter digne de celui d’une entreprise. D. Piveteau, l’auteur du célèbre rapport “Zéro sans solution” (2014), préfère pudiquement parler de dialogue compétitif pour évoquer un marché des prestations sur lequel se jouent des luttes fratricides entre associations gestionnaires d’établissements pour remporter les marchés.

Avec la mise en place des plateformes et la montée des dispositifs, au lieu de fluidifier les parcours, explique M. Chauvière, on les ponctue d’interventions de plus en plus individualisées qu’on articule selon des modalités de plus en plus complexes⁹. Pour organiser l’écheveau de conventions et de projets qui en découle, il devient nécessaire, comme dans le soin, de faire appel à des coordonnateurs de parcours (Loi n° 2016-41) qui eux-mêmes peuvent

solliciter des plateformes territoriales d’appui, qui elles-mêmes peuvent se coordonner à d’autres plateformes (Rapport Denormandie, CNSA, 07/2018), etc. Lors d’un colloque sur la coordination des parcours (CIRNEF, 2017), M. Chauvière alertait d’ailleurs vigoureusement sur l’usine à gaz que constituent ces échelons de coordination qui se superposent et sur le manque de temps pour se réunir des cadres du médico-social, déjà submergés. M.S Desaulle, pilote du dispositif “Une réponse accompagnée pour tous” et favorable à ces paniers de service, invitait elle-même, en mars 2017, à faire attention à ne pas complexifier le travail des acteurs en articulant les différents niveaux de coordination.

L’esprit des institutions rongé par le libéralisme

Au milieu des années 90, estimant que les établissements spécialisés sont trop pléthoriques, trop “indépendants”... et trop influencés par la clinique institutionnelle... les pouvoirs publics visent leur réduction et leur homogénéisation. Poussées à la concentration par les lois de 2002 sur la réforme du médico-social¹⁰ et par la loi de finance de 2001 (LOLF), les associations gestionnaires d’établissements ont été sommées de passer de 35 000 établissements à 3000¹¹. Les pouvoirs publics les ont forcées aussi à se soumettre à de nouvelles logiques, [...] gestionnaires et managériales¹². Plus pudiquement, l’État affirmera qu’il souhaite mettre de la cohérence et du sens dans le paysage très morcelé du secteur social et médico-social (Loi du 02/01/2002). L’objectif non avoué a été en réalité de changer la nature de la relation entre l’État et le milieu spécialisé, en passant d’une logique de conventionnement, où chacun a une place légitime, à une logique de contractualisation et de normalisation, où les établissements sont subordonnés aux autorités de tutelle par le biais d’une accréditation, comme dans le sanitaire depuis les années 90, rappelle P. Créty.

Contredisant la logique à l’œuvre dans le champ de la protection sociale depuis 45, une prise en charge socialisée, redistributive, avec un financement des politiques sociales qui passe par les institutions¹³, ce ne sont plus des organes directement liés à l’État ou à des associations qui gèrent la politique sociale mais des agences ou des organes déconcentrés, réputés indépendants et autonomes : HAS, (ANESM), ARS, CNSA, MDPH...

Financer l’articulation avec le milieu ordinaire, mais à quel prix ?

Après le premier assaut de 2002, les établissements subissent aujourd’hui une réforme du financement (Séraphin-PH), pour une adéquation des moyens au parcours des personnes handicapées¹⁴. Pour A.

(5) P. Delion, in P. Delion et alii, *Créativité et inventivité en institution*, 2014

(6) F. Marty, « L’institution de soin : un espace psychique interne », *Psychotropes*, 2007

(7) M. Chauvière, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une dis-crète chalandisation*, 2007

(8) M. Chauvière, in M. Becquemin et C. Montandon (dir.), *Les institutions à l’épreuve des dispositifs*, 2014

(9) A. Barrère, *La montée des dispositifs : un nouvel âge de l’organisation scolaire, Carrefours de l’éducation*, 2013

(10) J. F. Ravaud et alii, *Introduction à la sociologie du handicap*, 2013

(11) P. Créty, in P. Delion et alii, *Créativité et inventivité en institution*, 2014

(12) M. Chauvière, 2007, *Ibid.* ; J. F. Ravaud et alii, 2013, *Ibid.*

(13) M. Chauvière, *Qu’est-ce que la « chalandisation ? »*, *Informations sociales*, CNAF, 2009

Taquet, député, c'est désormais la personne qui doit financer, à la carte, les prestations dont elle bénéficie (Rapport "plus simple la vie", 2018). Cette réforme se veut cohérente avec le passage d'une logique de filières, où les personnes étaient placées dans des établissements en tuyaux d'orgue, à une logique de parcours, celle de la loi de 2005, plus ouverte sur la citoyenneté ordinaire. L'enjeu est de "redéployer" une partie des fonds jusque-là attribués aux établissements vers le milieu ordinaire avec la volonté politique de sortir de la logique des "places" et du "prix de journée", sur le modèle de ce qui s'est fait dans le milieu sanitaire. Le problème, c'est que le sanitaire, justement, remet en cause l'efficacité de ce mode de financement (Queguiner. Capital, 2018). C'est pourquoi cette réforme, qui a vocation à accentuer les effets de rationalisation des politiques libérales et à "responsabiliser" les individus en les isolant sur un parcours, inquiète quant au modèle de prise en charge qui la sous-tend et menace de siphonner le budget des établissements. C'est d'ailleurs ce que commencent à constater les associations de parents (UNAPEI, 2019) qui mesurent que le financement du transfert vers le milieu ordinaire à moyens quasi constants (neutre financièrement¹⁵) contraint les établissements à reporter ce manque de moyens sur le reste à charge des familles.

Au-delà des bonnes intentions affichées, les gouvernements de ces trente dernières années, tous empreints de libéralisme, ont cherché en fait à réduire les coûts de la prise en charge des personnes handicapées, qui coûte "un pognon de dingue". Par exemple, alors que la prise en charge d'un enfant handicapé en milieu ordinaire coûte environ 10 000€ par an (taxi, AVS et enseignant spécialisé compris), elle coûte déjà 16 500€ s'il y a une prise en charge par un service d'accompagnement spécialisé en milieu ordinaire (SESSAD). Quant à la prise en charge en établissement spécialisé, elle coûte en moyenne 37 000€ par an en IME, 47 000€ en ITEP et plus de 72 000€ pour le polyhandicap (Rapport CNSA, 2016).

À la lumière de ces chiffres, on comprend que le problème principal que pose le handicap soit son coût, et ce quel que soit le pays, reconnaissait Victoria Soriano, directrice adjointe de l'Agence européenne pour l'éducation inclusive, à l'issue de la conférence de comparaisons internationales sur l'inclusion du CNESCO en 2016. C'est d'ailleurs ce que dénonce explicitement le film *Hors norme*, sorti récemment.

Conclusion

Pour conclure, nous rappellerons d'abord que plusieurs associations de parents de personnes handicapées se sont élevées contre la vision caricaturale (APAJH, 2017) de la vie en établissement spécialisé

de l'ONU. L'institution, [en effet], est un lieu de vie et de socialisation ouvert sur la cité, en fonction des besoins et de l'évolution de la situation des personnes, un lieu de vie où la solitude n'entre pas, alors que dans certains cas elle s'installe au domicile affirmait le Groupe Polyhandicap France suite aux propos de la rapporteuse spéciale.

Ensuite, nous ne pouvons que constater amèrement, avec Michel Chauvière, Pierre Delion ou Roland Gori que la logique des parcours ne tient pas ses promesses et participe de la désagrégation du champ médico-social et de la logique institutionnelle.

Enfin, du point de vue de la scolarisation des élèves handicapés, nous ne voyons pas comment l'école ordinaire, malgré tous ses dispositifs inclusifs, pourrait proposer un espace de soin aussi contenant que celui des établissements spécialisés, notamment pour les situations les plus sévères. En institution, rappelle en effet T. Romain, directeur d'ITEP (colloque APPEA, 06/2015), toutes les interventions, qu'elles soient thérapeutiques, éducatives ou pédagogiques, sont autant de véritables médiations à visée soignante.

" ... ce ne sont plus des organes directement liés à l'État ou à des associations qui gèrent la politique sociale mais des agences ou des organes déconcentrés, réputés indépendants et autonomes... "

" ... la logique des parcours ne tient pas ses promesses et participe de la désagrégation du champ médico-social et de la logique institutionnelle. "

PASCAL PRELORENZO
Réfèrent ASH pour le syndicat
SNUIPP-FSU 13
Parent d'enfant en situation de handicap

(14) Rapport de synthèse Serafin-Ph, CNSA/DGCS, 2019

(15) Rapport conjoint IGEN/IGAS, 2018

Faut-il supprimer les SEGPA ?

Serge Bontoux

page 1/3

Supprimer une structure ou un dispositif ne semble pas se traduire par un progrès pour les élèves, les professeurs et l'école en général. Et pourtant, la suppression des Sections d'Enseignement Professionnel Adapté (SEGPA) est toujours d'actualité, avec comme argument, la volonté affichée d'une école plus inclusive. Les raisons d'économies budgétaires sont souvent évidentes, c'est un vivier de moyens facilement récupérable. La SEGPA devient désormais

une variable d'ajustement sous couvert d'une plus grande inclusion des élèves en grande difficulté scolaire.

La SEGPA agit dans le cadre commun du collège unique et organise ses enseignements autour des objectifs d'une poursuite d'étude en milieu ordinaire et d'une meilleure insertion sociale et professionnelle de ses élèves. L'action de cette structure est qualifiée de nécessaire et indispensable au regard du fonctionnement des collèges par plusieurs rapports¹. Son organisation, son fonctionnement et ses objectifs permettent à une partie de la population la plus fragile du système éducatif de poursuivre ses études et d'atteindre un premier niveau de diplôme.

Depuis la déclaration de Salamanque³, les politiques éducatives néolibérales des pays développés se sont ré-orientées vers une école plus inclusive, dans une stratégie globale, pour une réforme majeure des écoles ordinaires. Ces politiques devront s'appuyer sur un bon rapport coût-efficacité pour encourager l'égalité d'accès à l'éducation de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux, dans le cadre d'une stratégie nationale l'éducation pour tous.

Tous les arguments seront donc bons pour réduire les moyens de cette structure qui accueille des populations fragiles et réorienter la politique en faveur d'une individualisation des parcours. L'intervention de l'état en matière d'éducation s'inscrit désormais dans un cadre plus restreint. La définition néo libérale des besoins éducatifs particuliers permet de ne plus prendre en compte l'élève dans sa globalité sociologique.

L'hyper-individualisation des parcours scolaires contribue à segmenter les difficultés, à faire reposer l'échec, la difficulté ou le handicap sur l'élève et sa famille. L'État n'a plus à intervenir de façon spécifique, il offre le minimum commun, charge aux familles de compléter l'offre par le soin, le parascolaire, l'aide à domicile. L'État peut désengager sa responsabilité face à l'échec scolaire.

Dans cette perspective, la SEGPA peut apparaître comme une structure couteuse et rigide. Pourquoi garder ces sections au sein des collèges qui agissent sur une petite partie de la population ? Elle empêche l'utilisation plus flexible des moyens ? Son rapport coût-efficacité serait remis en cause, parce que cette structure ne profiterait pas à l'ensemble des élèves du collège ? A travers la question de la structure SEGPA on touche à la question du rapport entre individualisation des apprentissages et dynamique collective, de la place de l'enseignement spécialisé dans le système éducatif et de son rôle dans la lutte contre les inégalités face à la réussite scolaire. Répondre à ces questions, c'est déjà choisir de réfléchir en dehors de principes dogmatiques et austéritaires, à un système

“ La SEGPA devient désormais une variable d'ajustement sous couvert d'une plus grande inclusion des élèves en grande difficulté scolaire. ”

Pourtant, le démantèlement continue progressivement et la baisse des effectifs se poursuit, organisés par l'administration malgré les besoins toujours croissants. Suite à la loi d'orientation de 2013, la SEGPA a été redéfinie par la circulaire d'octobre 2015², avec une organisation plus « inclusive », mais avec le maintien de sa structure, de ses moyens et de ses principes de l'enseignement adapté.

La tentation du ministère est de transformer cette section en dispositif dit « inclusif » en tentant de démontrer sa limite parce qu'elle « enfermerait » les élèves dans leurs difficultés et qu'elle n'affecterait les

La SEGPA peut apparaître comme le dernier rempart face à l'hyper individualisation des parcours scolaires

La tentation du ministère est de transformer cette section en dispositif dit « inclusif » en tentant de démontrer sa limite parce qu'elle « enfermerait » les élèves dans leurs difficultés et qu'elle n'affecterait les

(1) Rapport Delaubier 2013 ; Rapport Tollemont 2014

(2) Circulaire SEGPA n°2015-176 du 28-10-2015

(3) Déclaration de Salamanque des pays de l'OCDE 1994

éducatif complexe qui a pour visée la formation et l'émancipation des enfants et des futurs citoyens.

Le niveau collège aujourd'hui ne fonctionne pas dans sa capacité à réduire l'échec scolaire. Il ne répond pas aux enjeux de démocratisation scolaire car il renforce les inégalités sociales face à la réussite scolaire. Cette structure ne favorise pas dans sa définition et son fonctionnement une adaptation des enseignements à l'âge de l'adolescence et à l'hétérogénéité des élèves. Malgré l'évolution des pratiques enseignantes depuis plusieurs années pour prendre en compte la diversité dans les classes, la période du collège renforce les écarts entre les élèves de la 6^e à la 3^e. Les taux de sorties du système scolaires sans diplôme, avant la fin de la 3^e mais aussi un, voire deux ans, après le collège sont édifiants : la DEPP⁴ estime à 5,5% d'élèves qui sortent du système éducatif sans diplôme à la fin de la 3^e, mais ils sont au 1^{er} février 2018 12,2% sortis sans diplôme ou avec le brevet, après la 3^e, soit environ 100 000 jeunes.

Les taux de réussite au Brevet sont quant à eux très fortement marqués socialement, avec 96,8% de réussite pour des élèves issus des catégories de « cadres » contre 73% pour des élèves issus de familles « d'inactifs »⁵.

Dans ce contexte, la SEGPA composée à plus de 72% d'élèves issus de familles défavorisées, a pour mission d'accueillir des élèves ayant des difficultés graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien⁶. Elle scolarise environ 2,5% des élèves scolarisés dans le second degré, avec de fortes disparités géographiques (0,9% à Paris, contre 5,2 à Mayotte par exemple). C'est une structure avec des moyens propres, qui fonctionne au sein des collèges, avec des classes spécifiques et identifiées, qui s'appuie sur des programmes adaptés du collège. Elle est le résultat d'une politique éducative volontariste pour permettre à des élèves en échec, de se reconstruire et de construire des parcours de réussite scolaire.

L'ambition de réinscrire les élèves dans un parcours de réussite

Le passage des Sections d'enseignement Spécialisé (SES) de 1967 aux SEGPA en 1996 en est l'illustration avec la volonté de ne pas cantonner les élèves à un simple apprentissage d'un métier, mais à construire des outils intellectuels et culturels pour leur insertion sociale et professionnelle par l'adaptation des enseignements de collège.

Les circulaires de 1996 et 1998, et les suivantes, portent l'idée qu'un élève de SEGPA doit être pris dans sa globalité et qu'il faut créer les conditions de son émancipation par l'accès à une culture commune,

par la compréhension du monde et du monde du travail, par la mise en œuvre de pratiques pédagogiques issues des courants cognitivistes et constructivistes. Il s'agit de ne laisser personne au bord du chemin et de développer une ambition nouvelle pour des élèves qui auraient besoin de plus de temps ou de pratiques différentes pour entrer dans les apprentissages et pour devenir des citoyens comme les autres.

L'ADN des SES puis des SEGPA est de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, par l'élévation du niveau culturel de ses enseignements mais aussi par la découverte la plus large possible d'activités et de pratiques valorisantes qui donnent du sens aux apprentissages. C'est une démarche d'auto-socio construction des savoirs qui doit permettre de ne pas limiter l'élève dans ses possibilités⁷.

Par le manque d'ambition et de moyens les différents gouvernements ont maintenu le système éducatif dans un système élitiste et qui renforce l'idée de « égalité des chances » au détriment d'un système de justice sociale face à la réussite scolaire. Le morcellement des apprentissages, le nombre d'élèves, l'absence de temps pour la concertation, le manque de formation peuvent notamment être un frein à la compréhension et au traitement des difficultés des élèves. L'individualisation des parcours et la nouvelle façon d'évaluer l'élève ne rendent pas l'élève acteur de ses apprentissages, mais le rendent responsable, lui et sa famille de son manque d'autonomie, de sa difficulté, de son handicap et de son échec. C'est le résultat d'une politique inclusive depuis la loi 2005 qui n'a fait qu'augmenter la complexité du collège sans y mettre les moyens. C'est mettre sous pression les personnels, les élèves et les familles face à l'échec scolaire.

L'organisation et le fonctionnement de la SEGPA, malgré des injonctions à l'hyper individualisation des parcours, reste inscrite dans une dynamique collective d'apprentissage, avec des classes à faibles effectifs, avec des pratiques qui permettent à chacun de construire ses apprentissages par la compréhension de ses difficultés et par l'ouverture culturelle comme vecteur des apprentissages dits « fondamentaux ».

Le fondement même de l'enseignement adapté repose sur le principe du tous et toutes capables, comme l'inscrivait comme fondement de l'éducation le plan Langevin-Wallon de 1947 : "Tous les enfants

“ La définition néo libérale des besoins éducatifs particuliers permet de ne plus prendre en compte l'élève dans sa globalité sociologique. ”

“ ... ce qui est évident c'est que pour une grande majorité des élèves de SEGPA, cette structure permet d'accéder à un diplôme et à un premier niveau de qualification. ”

(4) Direction de l'évaluation de la prospective et de la Performance, Ministère de l'éducation nationale, L'éducation nationale en chiffres 2019

(5) Repères et Références Statistiques, RERS 2019

(6) Circulaire SEGPA n°2015-176 du 28-10-2015

(7) Vigotski écrivait notamment : « On a découvert que les processus de développement de l'enfant sont éminemment difficiles et ne peuvent pas être caractérisés par un seul niveau, l'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau du développement actuel, mais à la zone du développement le plus proche. » Extrait de l'analyse Paidologique du Processus Pédagogique (1933) Lev Vigotski, Une théorie du développement et de l'éducation

“ Il s’agit donc de concevoir un collège avec d’autres ambitions qui abolirait le système élitiste actuel. Plutôt que de supprimer les SEGPA, ne s’agirait-il pas d’organiser les collèges comme ces sections ? ”

quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit au développement maximum que leur personnalité comporte, par l’élévation continue du niveau général de culture... C’est pour tous que doit exister la démocratie ; le niveau de tous, suivant les aptitudes de chacun, qu’il s’agit d’élever⁸.” L’enseignement spécialisé permet à ceux qui seraient incapables de suivre le programme commun de mettre à disposition les outils intellectuels pour ne pas être condamné à l’isolement par une impétrie devenue totale⁹.

La SEGPA est utile au système éducatif français

Les résultats ne sont malheureusement pas l’objet de thèses ou d’analyses scientifiques, mais les statistiques et la perception des équipes pédagogiques nous confirment l’importance de cette structure dans le système éducatif sur plusieurs aspects.

L’orientation et la poursuite d’études par exemple où 79% des élèves accueillis poursuivent une scolarité vers une formation qualifiante¹⁰ et selon les dernières statistiques 63% des élèves poursuivent en CAP. De plus, 15% des élèves de SEGPA poursuivent leurs études après leur premier diplôme alors qu’ils n’avaient pas atteint les compétences de cycle 3 à l’entrée de la 6^e et de la 5^e. C’est un parcours qui peut être qualifié de « réussite » malgré le poids social des représentations en matière de « réussite ».

Il est donc nécessaire d’aller plus loin dans la compréhension des effets de l’organisation de cette structure sur le décrochage scolaire par exemple, sur l’insertion sociale et professionnelle des élèves, mais ce qui est évident c’est que pour une grande majorité des élèves de SEGPA, cette structure permet d’accéder à un diplôme et à un premier niveau de qualification.

La SEGPA fait pourtant l’objet de critiques notamment sur la question du tri social, elle serait une structure qui favorise l’exclusion des plus pauvres. Si l’on voit bien que les ambitions philosophiques sont tout autres, il est évident que le fait même de construire une voie parallèle au milieu ordinaire peut être perçu négativement, notamment par les élèves et leur famille. La SEGPA subit au même titre que l’ensemble des collèges les effets de la « ghettoïsation » des collèges, de la non mixité sociale et de la détérioration du service public d’éducation.

Il s’agit donc de concevoir un collège avec d’autres ambitions qui abolirait le système élitiste actuel. Plutôt que de supprimer les SEGPA, ne s’agirait-il pas d’organiser les collèges comme ces sections ? Concevoir et organiser le fonctionnement des collèges pour permettre à chacun de découvrir les pratiques artistiques et culturelles, les pratiques techniques et technologiques, les apprentissages, développer des pratiques émancipatrices et citoyennes pour toutes et tous. Avoir des équipes resserrées, formées aux pratiques pédagogiques variées et réflexives, avec des temps de concertation, des effectifs et des conditions de travail en lien avec la réalité locale, le tout inscrit dans un cadre national commun.

Sans ce projet révolutionnaire il faut donc admettre que la suppression des SEGPA n’est pas souhaitable. C’est finalement aujourd’hui encore un lieu où les moyens permettent d’aider les élèves plus fragiles du système éducatif, c’est encore un lieu où l’ambition scolaire et culturelle est forte, en ne se posant aucune limite d’apprentissages, en partant de l’élève pour l’amener au maximum avec l’ambition de son émancipation. C’est un lieu enfin, où les enseignants formés se concertent, interagissent, créent des projets pluridisciplinaires et développent une culture professionnelle forte.

En sortant des schémas de la « bienveillance inclusive » et des pressions budgétaires, les SEGPA aujourd’hui sont des structures qui permettent le progrès des élèves. Malgré les tentatives fréquentes de les dévaloriser, d’affecter de plus en plus d’élèves à défaut d’autres structures et de réduire leurs moyens, de supprimer les départs en formations des directions et des enseignants spécialisés, d’en faire des variables d’ajustement des collèges, l’originalité des SEGPA est une richesse pour notre système éducatif et continue d’œuvrer à un service public d’éducation national et de qualité.

(8) Henri Wallon, archive sonore, émission France Culture, le cours de l’histoire, 30 novembre 2017

(9) Plan Langevin-Wallon, PUF

(10) Une note d’information de la DEPP (direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance) du 13 janvier 2017

La rentrée scolaire 2019 est loin d'avoir été « pleinement inclusive » !

Paul Devin

page 1/3

Quelques mois après la rentrée scolaire, le bilan de l'inclusion est loin de répondre aux promesses ministérielles du mois de juin. L'école ne dispose toujours pas des moyens nécessaires à la mise en œuvre de scolarités adaptées aux besoins qui seraient capables de garantir l'effectivité des apprentissages scolaires dans les perspectives d'une inclusion sociale et professionnelle.

La communication institutionnelle n'avait pas lésiné sur les formules : 2019 serait une rentrée « pleinement inclusive ». Pour cela, le ministre avait annoncé une transformation en profondeur de l'accompagnement des élèves en situation de handicap qu'une circulaire du 5 juin 2019 était censée concrétiser en se référant à l'article 24 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006.

Créer un grand service public de l'École inclusive ?

La formule d'un « grand service public de l'École inclusive » avancée par le ministre supposait une ambition que la réalité va vite décevoir. On aurait imaginé en effet que la création d'un nouveau service public de l'accompagnement des élèves en situation de handicap repose sur l'attribution de moyens spécifiques qui lui permettraient d'assumer un ensemble de missions attribuées par un cadre réglementaire.

En réalité, le « grand service public de l'École inclusive » va se réduire à un service départemental devant être organisé à ressources constantes. Sa mission première sera l'organisation, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de la politique de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. C'était déjà une mission assurée par les IEN-ASH sous l'autorité du DASEN ... et cela continuera à être ainsi puisqu'aucun moyen nouveau n'a été véritablement attribué pour cette mission. Quant à sa déclinaison pragmatique, comment pourrait-elle être plus efficace puisqu'elle va s'opérer à moyens constants dans des services déjà fortement mobilisés et souvent surchargés ?

Produire du chiffre

Le bilan de la rentrée présenté Jean-Michel

Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et Sophie Cluzel, secrétaire d'État chargée des personnes handicapées, est enthousiaste. Les ministres expriment leur satisfaction, qu'à cette rentrée, l'école inclusive soit enfin devenue un service public. Des chiffres, brandis pour témoigner de l'engagement gouvernemental dans la priorité constituée par le handicap, cherchent à faire état de cette réussite : les cellules d'accueil et d'écoute ont traité 15000 saisines en 15 jours apportant des réponses en moins de 24 heures ... 18000 entretiens avec les familles ont été réalisés...

Pourtant, face à ce bilan institutionnel élogieux, les associations parentales s'expriment plus diversément : elle se réjouissent de la création des cellules d'écoute mais constatent que la rentrée est loin des promesses faites. Quant aux organisations syndicales, la plupart s'interrogent sur la réalité des moyens engagés, doutant que la rationalisation gestionnaire des accompagnements puisse suffire à satisfaire les personnels et les parents. Sur le terrain, dans les classes, les constats sont récurrents : nous sommes loin de réunir les conditions nécessaires à l'inclusion et les problèmes les plus aigus perdurent.

Optimiser la gestion comptable des moyens

La mise en œuvre d'un nouvel instrument de gestion des moyens d'accompagnement, le PIAL (Pôle inclusif d'accompagnement localisé) laisse croire que l'essentiel de l'inclusion serait la gestion des accompagnants et tout particulièrement l'attribution sans délai d'un accompagnant. Nul doute

“ Sur le terrain, dans les classes, les constats sont récurrents : nous sommes loin de réunir les conditions nécessaires à l'inclusion et les problèmes les plus aigus perdurent. ”

(1) La place de l'expérience dans la construction des mathématiques en classe, Revue « petit x », n° 75, pp. 7-33, 2007.

(2) Meirieu P. La riposte p.64 ed. Autrement, 2018

qu'une bonne part des protestations, tant du point de vue de l'enseignant que de celui des parents, est liée à l'absence de moyens humains d'accompagnement. Mais une politique inclusive qui se baserait

essentiellement sur la résolution de ce problème prend deux risques majeurs.

Tout d'abord celui d'alimenter un besoin exponentiel d'AESH qui se heurtera à la question des volumes d'emploi et à la limite des viviers de recrutement.

Ensuite, celui de laisser croire qu'une fois dotée

d'un accompagnant humain, l'essentiel est fait et cela quelque puisse être la réalité de l'accompagnement face aux besoins réels de l'élève.

Ainsi pensé, essentiellement dans la question de l'attribution des AESH, le PIAL est avant tout un moyen de rationalisation budgétaire qui cherchera à rentabiliser les moyens quitte à réduire les attributions horaires, ce qu'on appelle pudiquement « mutualiser ».

Pour que chaque élève puisse être considéré comme accompagné et donc pour créer l'illusion de conditions suffisantes, on va réduire le temps de l'accompagnement. Au principe d'une compensation fixée, y compris dans sa quotité horaire, par l'évaluation des besoins de la personne handicapée, se substitue un principe centré sur l'optimisation comptable des moyens.

Quant à la cellule d'écoute et à sa capacité à résoudre rapidement les problèmes, il serait nécessaire d'être vigilants à ses éventuels effets sociaux : nul doute en effet

que toutes les familles n'auront pas les mêmes habiletés pour la solliciter et il serait inacceptable qu'un service public puisse renforcer les inégalités de réponse inclusive aux situations de handicap en privilégiant la satisfaction des familles capables de mobiliser les stratégies adéquates.

Mépris et maltraitance des AESH

L'affirmation d'une nécessité de renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative, affirmée par les circulaires de juin 2019, apparaît comme un insupportable paradoxe quand on découvre que des AESH sont amenés à travailler avant même d'avoir signé leur contrat et que pour

certain, ils devront attendre au moins deux mois avant de recevoir leur paye, devant se contenter d'acomptes indécents. L'augmentation de leur temps de travail sans compensation salariale ne peut qu'ajouter à leur mécontentement.

Sur le plan de l'organisation de leur travail, l'amélioration n'est pas non plus au rendez-vous. Le nouveau mode de gestion de leurs affectations a eu pour effet de fractionner leurs interventions. Il est demandé aux AESH d'intervenir auprès de davantage d'enfants, parfois dans plusieurs écoles y compris éloignées les unes des autres.

Si les progrès liés à la pérennisation des contrats sont réels, ils ne pourront satisfaire les besoins qu'au prix de la reconnaissance statutaire d'un métier spécifique et de la formation qui va avec. Or, sur cette question de la formation, malgré les promesses et les satisfecit exprimés, malgré la volonté des acteurs de terrain, l'action reste très limitée et très insuffisante pour répondre à la complexité des missions d'accompagnement.

Le lien avec le médicosocial ?

Prudemment, le ministère parle de « structurer la coopération entre les professionnels de l'éducation nationale et du secteur médico-social dans les établissements scolaires ». On pourrait croire qu'il n'y a là qu'une incitation bien légitime à développer des coopérations professionnelles centrées sur la mise en cohérence des interventions auprès des enfants. La perspective est tout autre : guidée par les volontés de réduction budgétaire des Agences régionales de santé (ARS), elle vise à remplacer les prises en charges en établissement par des inclusions en école ordinaire. Cette stratégie comptable avait trouvé quelque argument dans la prise de position de la rapporteuse spéciale des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées¹ qui avait recommandé la fermeture des établissements spécialisés. Le récent rapport du Défenseur des droits a heureusement pris une position sensiblement différente en rappelant que, si l'inclusion devait être favorisée le plus possible, scolariser tous les enfants handicapés dans des classes ordinaires pouvait constituer une forme de maltraitance².

L'orientation d'une politique engageant la suppression des établissements ne repose pas sur une prise en compte objective des besoins réels. De ce fait, elle est gravement irraisonnable et irresponsable. L'opposition exprimée par la rapporteuse de l'ONU entre des personnes handicapées « objets des soins » plutôt que « sujets de droits » est inacceptable tant l'accès aux droits va de pair avec le droit aux soins ! Une véritable politique inclusive en la matière aurait été de lutter contre les filiarisations

“ [...] le PIAL est avant tout un moyen de rationalisation budgétaire qui cherchera à rentabiliser les moyens quitte à réduire les attributions horaires, ce qu'on appelle pudiquement « mutualiser ».”

“ L'opposition exprimée par la rapporteuse de l'ONU entre des personnes handicapées « objets des soins » plutôt que « sujets de droits » est inacceptable tant l'accès aux droits va de pair avec le droit aux soins ! ”

(1) Catalina Devandas-Aguilar, *Observations préliminaires de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées*, ONU, octobre 2017

(2) Défenseur des droits, *Rapport Enfance et violence : la part des institutions publiques*, 2019, p.70

excessives de la scolarisation en établissement spécialisé plutôt que de décréter idéologiquement que l'établissement était ségrégatif sans interroger la réalité des besoins des enfants.

La question des risques psychosociaux pour les personnels

Une société inclusive ne peut négliger la souffrance des uns au profit d'un intérêt exclusif pour d'autres, à moins d'exiger une abnégation portée par certaines conceptions caritatives. C'est pourquoi, il ne peut y avoir de politique éducative qui se dédouane de la question des risques psychosociaux pour les personnels d'accompagnement et d'enseignement. Or, force est de constater une dégradation inquiétante des situations de ce point de vue. Si l'inclusion est légalement inscrite dans les missions des personnels enseignants et qu'elle constitue, de ce fait, une obligation professionnelle, il n'en est pas moins nécessaire de prendre en compte la réalité des situations, d'en estimer les conséquences sur la santé physique et morale des agents. C'est d'autant plus nécessaire lorsque les incapacités d'un enfant ou d'un adolescent à intégrer les normes minimales de la vie scolaire collective empêchent l'activité professionnelle sans pour autant offrir la possibilité d'un contexte favorable aux apprentissages pour l'enfant porteur de handicap.

Esquiver la question de fond

En fait, le problème essentiel de la politique inclusive est qu'elle continue à esquiver la question de fond : peut-elle se résumer par le seul développement de la scolarisation en milieu scolaire ordinaire ? A affirmer cette forme de réponse comme un droit universel et incontournable, à vouloir le confondre avec le droit à l'inclusion, nous finissons par développer des situations des plus paradoxales. Elles se satisfont de la présence d'un élève porteur de handicap dans une classe ordinaire en acceptant qu'elle puisse, dans certaines situations, ne plus répondre à l'ambition d'une construction des compétences indispensables à garantir une citoyenneté libre et responsable. Parfois l'exigence d'un droit à la scolarité ordinaire contribue à une négligence du droit aux soins. Parfois elle masque une situation de souffrance et de maltraitance de la personne handicapée. La satisfaction d'une idéalité adulte se construit au mépris de la réalité des enfants et des adolescents.

Pour une inclusion raisonnée

La condition même d'une scolarisation fondée sur la réponse aux besoins spécifiques est celle de la diversité possible des réponses : scolarisation en

classe ordinaire, scolarisation en dispositif, scolarisation en établissement spécialisé. Quel paradoxe d'affirmer la singularité des situations de handicap et des besoins particuliers qui en résultent pour refuser qu'elle nécessite une diversité de réponses !

A défaut d'accepter cette nécessaire diversité des réponses, nous prendrions le risque de développer une conception dogmatique de l'inclusion où se mêleraient la satisfaction égoïste d'un discours idéaliste mais peu soucieux de la réalité des enfants et les communications opportunistes d'un gouvernement qui veut vanter son action sans la financer à la hauteur des besoins.

Face à cela, nous devons opposer l'ambition d'une inclusion raisonnée, c'est à dire d'une inclusion qui mobilise toutes les formes de structures et de dispositifs, dans la recherche de la réponse la mieux adaptée aux besoins particuliers, pour être capable de garantir les conditions du progrès intellectuel, culturel et social de l'enfant et de l'adolescent en situation de handicap.

“ La condition même d'une scolarisation fondée sur la réponse aux besoins spécifiques est celle de la diversité possible des réponses : scolarisation en classe ordinaire, scolarisation en dispositif, scolarisation en établissement spécialisé. ”

Entretien avec Mireille Battut et Sébastien Jumel

Mireille Battut est mère de deux enfants dont un dit-autiste, présidente fondatrice de l'association La main à l'oreille, vice-présidente co-fondatrice du Rassemblement pour une approche des autismes humaniste et plurielle.

Sébastien Jumel est député communiste, membre du groupe de la Gauche démocrate et républicaine, Rapporteur de la Commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005

Carnets Rouges : Le gouvernement a annoncé une rentrée 2019 «pleinement inclusive». Quelle analyse faites-vous de ses propositions ?

Mireille Battut : La « rentrée pleinement inclusive » est une déclinaison de la thématique générale de la dite « société inclusive » à laquelle on aimerait croire. Les rédacteurs d'un rapport pour une « pleine citoyenneté des personnes handicapées dans la société inclusive » demandé par le gouvernement au Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées (CNCPH) notent bien que « la société inclusive ne se décrète pas ».

Je situerais la société inclusive comme la façon contemporaine de chercher à redéfinir deux choses : l'être citoyen et le vivre ensemble. Il ne suffit pas de dire que nous sommes égaux en droits si les conditions effectives de l'exercice de ces droits sont impossibles. Aujourd'hui, les militants les plus actifs et les plus conscientisés du handicap rejoignent les militants des droits des minorités et des diversités dans une ambition de visibilité et de plein exercice de leurs droits dans la Cité. « Rien sur nous sans nous », disent-ils. Cela va bien au-delà de la seule « accessibilité » telle qu'elle émane de la loi de 2005 sur le handicap.

Cette approche s'inscrit en rupture avec un héritage historique en France qui était celui de « l'accueil de la folie » dans des lieux qui se voulaient des utopies alternatives (Clinique de La Borde, Monoblet, Bonneuil...) et qui se sont institutionnalisées (donnant la psychothérapie institutionnelle). La société inclusive est aussi la rencontre de la désinstitutionnalisation (courant qui a commencé dans les années 70) et aujourd'hui de la fin des utopies. C'est la conséquence logique du fait qu'il n'y a plus d'Ailleurs.

L'idéologie a changé. Elle fait la promotion d'un individu auto-entrepreneur de lui-même veillant à faire fructifier et à gérer au mieux son capital santé, culturel, social selon les lois de la compétitivité et de la concurrence. Il est hors de question de contester la légitimité de ces aspirations individuelles. Pourtant, comment ne pas constater la contradiction déchirante, dans l'état actuel de notre société, avec une perspective viable pour ceux de nos enfants – ils sont nombreux – qui ne pourront pas tenir dans la compétition (même entre handicapés) et aussi ceux pour qui entrer dans cette société de compétition qui est la nôtre ne fait pas sens ou bien est une grande souffrance. Il y a, pour ceux qui la refusent, une forme d'injonction terrifiante à désirer la société normale. Que nous dit le gouvernement actuel ? Que l'ensemble des personnes vulnérables, précaires, handicapées ont vocation à être gérées par des règles harmonisées dans une fusion la plus large possible des minima sociaux. Une mise sous tutelle étatique des pauvres. Nous faisons aujourd'hui l'expérience que le néolibéralisme n'est pas moins d'état, c'est l'État qui prend en main lui-même les institutions du travail et de la protection sociale pour les mettre au service du marché du travail.

Pendant ce temps, de plus en plus de gens basculent dans la maladie ou le handicap psychiques en raison de la maltraitance qui leur est infligée par un capitalisme qui n'a plus de bornes... et - à défaut d'institution accueillante - une part croissante des personnes socialement et/ou psychologiquement précaires se retrouvera à la rue ou dans les prisons. Ainsi, au regard des conditions de plus en plus difficiles d'accès au logement, au travail, à la citoyenneté, l'extension du domaine du handicap apparaît comme un symptôme du malaise général de notre civilisation. C'est pourquoi la protestation contre leur exclusion et leur relégation devient centrale. Il s'agit effectivement d'interroger notre condition commune pour vivre ensemble, mais loin des slogans « pleinement inclusif ».

Pour la rentrée 2019, le ministère de l'Éducation a communiqué le chiffre de 361 500 enfants handicapés scolarisés en école ordinaire, soit 23 500 de plus qu'à la rentrée 2018. Mais, combien y-a-t-il d'enfants handicapés en tout ? Combien sont non scolarisés ? Impossible de trouver le chiffre.

Quelques jours avant la rentrée, le gouvernement annonçait qu'il y aurait plus d'accompagnants,

s'activant dans tous les sens pour l'accueil des enfants handicapés. Toute famille qui a transmis plusieurs mois à l'avance son dossier à la Maison du Handicap (MDPH) pour obtenir sa notification s'étonnera que l'on attende d'être à deux jours de la rentrée pour caler tout cela ! On sait par ailleurs que les listes d'attente de chaque département se chiffrent chacune à plusieurs centaines d'enfants. J'aurais préféré que le slogan soit « tous les enfants font leur rentrée » !

Pour accueillir ces 23 500 enfants en plus à l'école ordinaire, le ministère annonce avoir créé 4500 postes d'accompagnants AESH (ex AVS). Les temps de travail moyens de ces personnels étant de 20 heures, cela fait un accompagnant supplémentaire pour dix élèves et cela conduit à proposer aux enfants des temps très, très partiels, qui ne correspondent pas aux notifications données par les MDPH. Face à ce problème, le gouvernement a commencé à envoyer des instructions pour qu'il n'y ait plus de notification d'accompagnement personnalisé indiquant un nombre d'heures, de façon à pouvoir mutualiser au maximum.

Sébastien Jumel : La rentrée, faute de décisions structurelles et budgétaires d'ampleur, n'a pas permis de répondre aux attentes des parents, des jeunes et des personnels. Il y a eu en général plus de fluidité dans les affectations des AESH (accompagnants d'élèves en situation de handicap) mais avec une gestion des personnels indécente puisque certains AESH ont attendu novembre pour être payés, pour avoir un contrat de travail en bonne et due forme... Il faut impérativement que la situation de ces personnels trop précaires et sous payés s'améliore avec un véritable statut pour toutes et tous.

D'autres mesures annoncées comme la création d'ULIS supplémentaires et d'Unités d'Enseignement externalisé pour les jeunes autistes ont été effectives mais ne sont toujours pas à la hauteur des besoins comme l'ont montré les auditions réalisées lors de la commission d'enquête parlementaire dont j'ai été le rapporteur. Les listes d'attente dans le secteur médico-social et les difficultés récurrentes à trouver un professionnel pour établir des bilans ou encore les retards dans l'établissement des dossiers MDPH sont encore autant d'obstacles pour les familles qui dénoncent le parcours du combattant qu'elles doivent affronter en permanence. La proposition d'augmenter le nombre de référents des MDPH

n'a pas été concrétisée et les modifications dans les procédures introduites dans l'élaboration n'ont pour l'heure pas fait leurs preuves. Il faut humaniser ces démarches.

Par ailleurs, quelques semaines après la rentrée tous les observateurs constatent que les données statistiques sur la situation réelle concernant la scolarisation des jeunes en situation de handicap ne sont toujours pas connues : l'absence de ces données est dénoncée par tous les acteurs et nous n'avons eu de cesse de pointer ces carences en exigeant des réponses qui à ce jour sont encore incomplètes. Nous ne pouvons mesurer par exemple le nombre de jeunes qui sont totalement sortis du système.

CR : L'école inclusive a pour mission de scolariser tous les enfants dans des classes "ordinaires", tout en prenant en compte les besoins particuliers. Les avis divergent sur la réalité de ses effets aussi bien pour les élèves concernés, que pour leurs camarades et les enseignants. Quel bilan en faites-vous ?

Mireille Battut : Accompagnants mutualisés, sous-payés et précaires, emplois du temps ultra-partiels, classes surchargées, mais aussi enseignants débordés, locaux non-adaptés sans aucun aménagement pour limiter les surcharges émotionnelles et sensorielles, ce n'est pas ainsi que les enfants pourront être accueillis dans des conditions décentes.

Mais soyons modestes, même quand les meilleures conditions sont réunies, l'inclusion en milieu ordinaire peut être une souffrance terrible. Certains enfants ne supportent pas. C'est toujours un gigantesque effort. La difficulté peut se révéler telle qu'elle conduise à diminuer encore les temps scolaires. Aussi il est particulièrement important qu'il puisse exister des alternatives. One size does not fit all.

J'aimerais, si vous voulez, reformuler un peu la question. Il n'y a pas, selon moi, des besoins ordinaires et des besoins particuliers. Il y a, en revanche, des pédagogies, des dispositifs, qui sont appropriés ou non au fonctionnement de la personne. Pour l'illustrer, je vais vous raconter le jour de rentrée de chacun de mes deux garçons.

- Georges, celui qui est non autiste faisait sa première rentrée au collège, en 6ème. Il a été accueilli avec toute sa classe d'âge dans la grande salle du réfectoire, par un superbe discours du Principal : « vous êtes aujourd'hui des élèves, vous allez devenir des collégiens ». Mon fils était très fier. Il se voyait déjà citoyen en devenir. J'ai

été épatée de constater à quel point l'école de la République peut porter un discours puissant quand il est incarné avec passion et avec engagement.

- Dans le même temps, Louis, mon garçon autiste a retrouvé l'équipe de son hôpital de jour qu'il connaît bien, où ses façons d'être sautillantes et ses expressions bruyantes ont été accueillies avec bonne humeur : « bonjour Louis, heureuse de te retrouver. Comme tu as grandi. Tchek ! ». J'ai conversé sur le pas de la porte avec l'enseignante tandis que Louis s'activait déjà à l'intérieur à retrouver son casier, ses affaires, ses repères. Nous avons la chance extraordinaire que cet hôpital de jour bénéficie d'une équipe d'enseignants spécialisés de l'Education nationale.

La question est : peut-on, au sein de l'école « ordinaire », adopter (pas adapter) des approches pédagogiques aussi différentes, appropriées aux différents fonctionnements d'enfants différents ? Il le faudra bien !

On voit passer par exemple l'idée qu'on pourrait coller les enfants « à besoins spéciaux d'éducation » en fond de classe, avec des programmes numériques « adaptés »... Oui, la robotique et les ordinateurs sont une fenêtre sur le monde, mais, pas sans construire sa propre histoire singulière comme le montrent Théo et sa maman Valérie Gay³ qui sont partis du jeu Minecraft pour ouvrir sur la vie, les amis, la société...

On l'aura compris, enseigner un autiste, ce n'est pas lui déverser un savoir, ou un programme, même « personnalisé » ou « individualisé ». Enseigner un autiste, c'est accepter de s'enseigner avec lui, de s'ouvrir avec lui au monde, à la connaissance, à la curiosité, par d'autres moyens, sans avoir peur d'emprunter des chemins de traverse.

Sébastien Jumel : Ce qui est parfois dénoncé ce sont les conditions qui rendent ces inclusions difficiles voire pénalisantes pour les jeunes. L'objectif de l'inclusion en classe ordinaire passe par une meilleure prise en compte des démarches inclusives vis-à-vis de tous les jeunes à besoin particulier mais cela nécessite des conditions qui sont souvent loin d'être remplies. Cela conduit à de la souffrance et parfois à des échecs pour les jeunes concernés. Notre commission d'enquête a unanimement reconnu le besoin d'une meilleure formation de tous les personnels (enseignants, accompagnants, agents territoriaux...), d'un accompagnement des communes pour les équipements. L'accueil en milieu ordinaire dans des classes ordinaires avec ou sans présence d'une

ULIS nécessite de renforcer très significativement les collaborations entre les établissements scolaires et le secteur médico-social : il faut pour cela des moyens en temps pour que les personnels se rendent disponibles. Le rôle des AESH est là encore à revaloriser. Il faut surtout ne plus laisser faire des inclusions par défaut faute de place dans des établissements ou des classes spécialisées lorsque c'est la décision de la MDPH et le choix des parents. L'adhésion très large au projet de rendre l'école plus inclusive ne doit pas être mise en cause par des dysfonctionnements administratifs et des obstacles matériels incohérents avec les objectifs de la loi de 2005

CR : Sur quelles réflexions et propositions définir, loin de toute posture moralisante ou dogmatique, les finalités d'une politique de l'inclusion et les conditions requises de sa mise en œuvre dans une perspective de démocratisation de l'accès aux savoirs de tous, c'est-à-dire celle d'une réelle égalité.

Mireille Battut : Comment envisager un devenir adulte citoyen si l'on n'a pas eu accès à l'instruction ? L'école française est réputée une des plus inégalitaires au monde. Sauf à considérer que tout enfant plongé en milieu normal deviendra automatiquement normal grâce aux vertus universelles de l'imitation et la fréquentation des pairs de son âge, que tout enfant suivant un enseignement normal dans une classe normale accèdera normalement au savoir universel, il va bien falloir aborder la question de sa démocratisation.

Je veux bien pour ma part proposer deux pistes pour une école émancipatrice, dans la veine des réflexions que j'ai lues dans les Carnets Rouges :

- Une école émancipatrice vise l'autodétermination de la personne et non sa normalisation : jusqu'à présent, les « méthodes recommandées », comportementales, visent l'acquisition de l'autonomie : s'habiller, manger proprement, prendre soin de soi etc... Autoritaires, voire traumatisantes, nul ne peut ignorer les critiques qui leur sont adressées -surtout à l'ABA - par les autistes qui y ont été soumis. Ces méthodes sont éventuellement complétées par des démarches plus volontaires d'acquisition d'habiletés « sociales ». Elles sont fort utiles mais il ne nous paraît pas suffisant de se contenter d'une normalisation qui permettrait à la personne de fondre son « handicap invisible » dans le paysage social.

Commençons par travailler à construire, pour la personne en devenir, un pouvoir d'autodétermination. Pouvoir s'autodéterminer veut dire que

l'on est capable d'exercer des choix, de les exprimer et de les faire respecter. C'est essentiel pour les personnes handicapées qui sont trop souvent soumises à des ordres autoritaires. Or, l'exercice du choix, ça se construit, depuis l'enfance dans un effort constant, volontaire. Cela consiste, quelle que soit l'orientation éducative et pédagogique, à proposer des choix à l'enfant. Cela consiste à lui reconnaître le droit de dire « non ». Si l'adulte dit à l'enfant « tu peux choisir », l'enfant pourra dire « je peux choisir ».

- Une école émancipatrice conjugue le collectif « à la première personne du pluriel ». Laurence de Cock, historienne pédagogue, définit l'émancipation comme « un processus d'accompagnement visant à déjouer les mécanismes de domination, à acquérir une autonomie de pensée, critique, et surtout habitée par la nécessité du collectif et pas un pauvre petit projet de « libre entreprise de soi » au service de l'idéologie entrepreneuriale⁴ ». Cela me va bien ! Je vais en donner une illustration avec la constitution d'une section de rugby adapté à laquelle mon fils participe. La devise du club est : « notre rugby se conjugue à la première personne du pluriel ! ».

Il est particulièrement intéressant de voir comment le collectif se construit par l'engagement corporel. Au début, chaque enfant a sa façon de prendre contact : intimidé, nerveux, ou bien hilare, ce qui peut cacher bien des choses difficiles à exprimer. Les encadrants, attentifs, mais pas trop directifs, ont eu à cœur de les mettre à l'aise. Petite foulée, premiers échanges, hésitants, puis des engagements un peu plus francs, des encouragements. Et tout le monde a eu droit aux cookies maison à la troisième mi-temps.

Au bout de deux entraînements, le jeu de rugby, pour Louis, ça consistait à gambader sur un beau terrain vert bordé par le ciel, à se plaquer au sol pour recevoir plein de guili-guili, à s'échapper en oubliant le ballon. Le principal but du jeu, pour ce qui l'en intéressait, c'était de déposer des plots en carré pour border le terrain et ensuite de pouvoir les ramasser à la fin de l'entraînement.

Aujourd'hui, Louis passe le ballon à ses camarades, joue avec eux à « crabe – langouste » et surtout, partage les fous rires. Les entraîneurs ont installé

un rite à la fin de la séance : on se regroupe, on met ses mains ensemble, paume tendue vers le sol et on s'écrie en cœur « Chanka » ! (C'est le nom du hérisson mascotte du club).

C'est pourquoi je n'hésite pas à le dire, nous avons un projet. Notre projet n'est pas une pauvre autonomie normative mais une émancipation. L'émancipation, ce sont les jeunes du Papotin, de Turbulences, des Harrys, de Sonic Protest, de Singulières résonances, ce sont Enzo, Théo, Lucile, Joël, (et j'en oublie), qui en témoignent. L'émancipation concerne chacun de nos enfants, au singulier pluriel.

Sébastien Jumel : Les objectifs fixés par la loi de 2005 sont toujours d'actualité : l'éducation, l'accès aux savoirs, à la formation dans tous les domaines sont des droits pour tous. Il faut mettre en place les compensations nécessaires pour que chaque jeune en situation de handicap accède à ces droits. C'est loin d'être le cas puisque de nombreux jeunes restent en dehors du système ou n'ont pas accès à une réelle scolarisation (moins d'une heure d'enseignement par semaine parfois !) dans leur établissement spécialisé. Une association de parents a fortement revendiqué un système plus souple qui permettrait des synergies entre les écoles, les établissements spécialisés et les professionnels de santé du public et du privé. Cette piste constitue le cœur d'une de nos propositions. Pour cela, il faut créer des postes nouveaux pour couvrir les besoins dans tous les domaines et dans l'immédiat sanctuariser les moyens du secteur médico-social par le maintien des postes mis à disposition et la reconnaissance de projets spécifiques comme ceux par exemple des instituts nationaux des jeunes sourds et aveugles.

Les parents sont les premiers acteurs éducatifs et souvent leur rôle d'expertise n'est pas assez valorisé, ils ont l'impression d'être dessaisis de leur rôle lorsqu'il s'agit de décisions majeures alors qu'ils assument souvent l'essentiel des aides du quotidien. Reconnaître leur rôle c'est aussi améliorer les aides apportées et c'est vital pour ceux qui sont déjà en situation de précarité sociale. Nous avons soutenu la proposition d'une amélioration du statut d'aidant familiaux qui doit prendre en compte les spécificités liées aux handicaps d'un

enfant. Bon nombre de familles sont contraintes de modifier, voire stopper leur implication professionnelle. Il faut leur assurer des revenus compensatoires et prendre en compte leur rôle dans le calcul de la retraite.

CR : Quel travail, Sébastien Jumel, menez-vous à l'Assemblée sur ces questions ?

Ce sont d'abord les interpellations fortes des habitants du territoire de Dieppe qui m'ont amené à intervenir auprès des autorités académiques pour débloquer une situation catastrophique à la rentrée 2018. J'ai demandé et obtenu au nom du groupe communiste et de la gauche démocrate et républicaine (GDR) la mise en place de cette commission d'enquête parlementaire dont j'ai été nommé rapporteur. L'avis unanime autour des 57 propositions s'est nourri de rencontres très riches avec des dizaines d'interlocuteurs auditionnés mais aussi de témoignages forts de familles, de salariés, de chercheurs.... J'ai accompagné une nouvelle fois à cette rentrée les personnels en lien avec leurs organisations syndicales et les familles avec leurs associations pour faire valoir leurs droits. Un large écho médiatique autour de cette commission d'enquête a permis de faire avancer le dossier mais nous n'en sommes qu'au début d'une démarche qui doit continuer de fédérer tous les acteurs pour desserrer les contraintes notamment budgétaires qui interdisent toujours d'entrer dans l'acte 2 de la Loi de 2005 qui permettrait de passer des intentions aux actes. Je suis associé au comité de suivi mis en place par le gouvernement et j'ai proposé à tous les partenaires auditionnés de prolonger cette démarche par une démarche collaborative ouverte à tous. L'intervention des acteurs sera d'autant plus indispensable que pour l'heure le gouvernement n'a mis en place que de manière virtuelle ce comité de suivi et que le budget adopté par la majorité ne permet pas d'envisager de progrès à la hauteur des propositions que nous portons et qui ont suscité de l'espoir auprès des familles. Le combat continue.

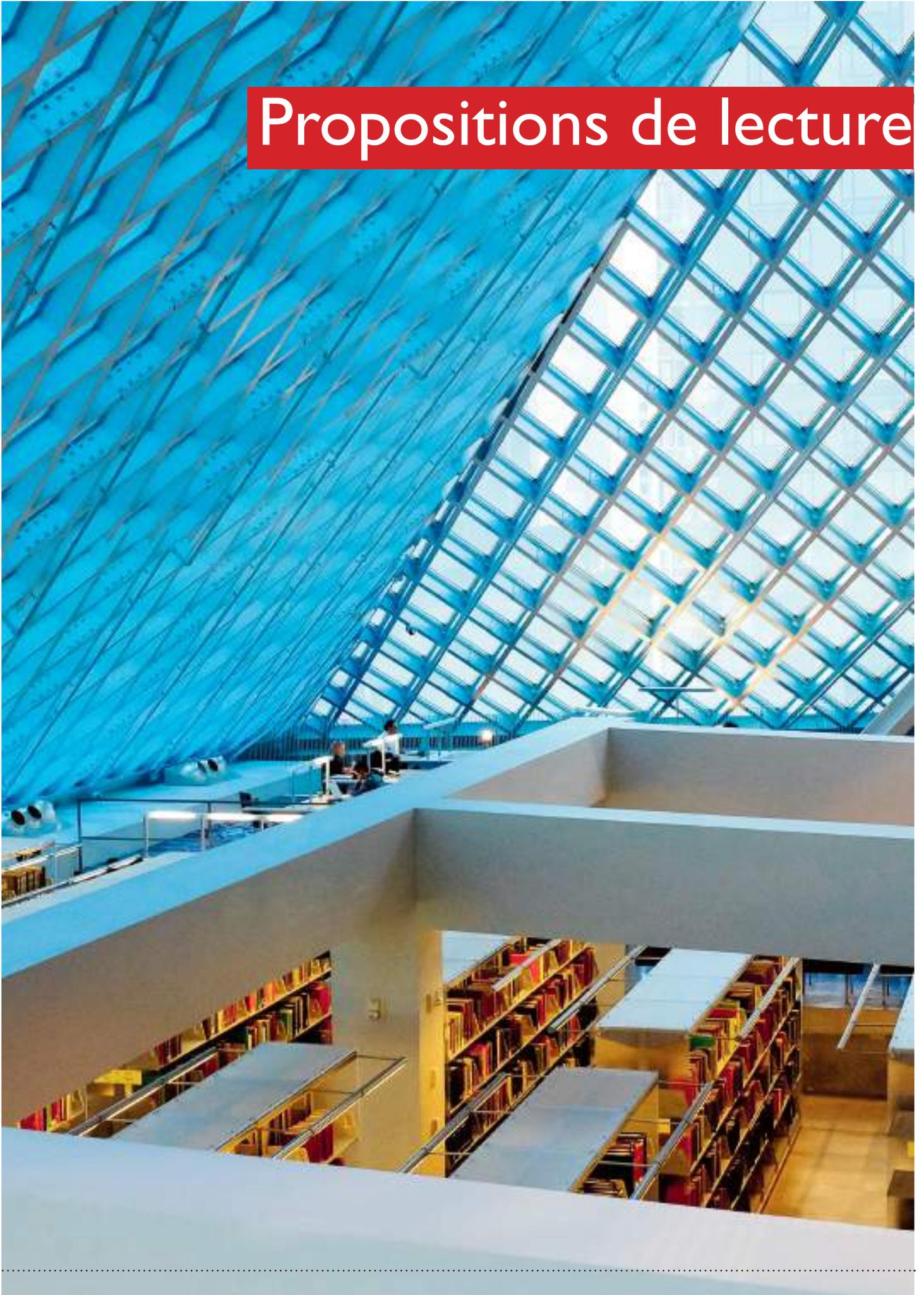
(1) https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_mission_gouvernementale_pleine_citoyennete_personnes_handicapees_michels_radian_19_juin_2019_vf2.pdf

(2) Telle est la devise de CLE Autistes, association de self advocacy française

(3) <https://www.lauredu.fr/media/video/conference/temoignage-theo-fache/>

(4) Entretien avec Laurence de Cock <http://www.editionslibertalia.com/blog/entretien-avec-laurence-de-cock-ballast-1904>

Propositions de lecture



Vers une nouvelle guerre scolaire. Quand les technocrates et les neuroscientifiques mettent la main sur l'éducation nationale.



Philippe Champy,
édition La Découverte, 2019.

Un observateur engagé

Philippe Champy, après une longue carrière à l'Institut national de recherche pédagogique, puis dans l'édition scolaire privée, se définit comme un observateur engagé, préoccupé, comme d'autres, par les évolutions du système éducatif. Pour lui, la haute administration scolaire tend à vouloir contrôler davantage le secteur de l'édition scolaire et, au-delà, reprendre en main un corps enseignant qu'elle se représente comme rétif aux réformes successives.

La révolution numérique

Cette haute technocratie élitaires qui ne veut pas toucher aux structures et filières qui perpétuent les ségrégations scolaires et bénéficient aux catégories sociales privilégiées, présente ainsi l'emprise croissante exercée par les « seigneurs numériques » et les start-up comme une vague irrésistible sur laquelle il importerait de surfer au risque d'être englouti. Alors que les travaux de recherche montrent qu'il est impossible d'informatiser le cœur du métier d'enseignant, les élus « fanas du numérique » ou les experts extérieurs au ministère voient dans le numérique le vrai levier de transformation de l'école. Le vieux rêve de remplacer le professeur par le processeur serait en passe de se réaliser. Les différents rapports qui sous-tendent cette entreprise ne promeuvent que les innovations rattachées au numérique (ou aux neurosciences), ne faisant pas la moindre allusion à d'autres tentatives de modification des pratiques professionnelles pourtant mises en œuvre dans des établissements expérimentaux dans les années 80 notamment. L'ignorance de cette culture collaborative alimente une attitude très prescriptive souvent focalisée sur l'enseignant du second degré et aveugle aux usages au quotidien du numérique dans les écoles primaires.

Un reformatage par les neurosciences

Un autre courant, celui des neurosciences, alimente cette tentative de mainmise sur l'éducation nationale. Philippe Champy prend au sérieux les apports de disciplines médicales comme la neurobiologie, la neurochirurgie et la neuropsychiatrie, mais fustige leurs avatars, médiatiquement encensés, que peuvent être la neurofinance, le neuromarketing, la neuropsychanalyse et, évidemment, la neuroéducation. Pour lui, tous les chercheurs de ce domaine ne sont pas des suppôts de cette opération, mais nombre de responsables politiques et de hauts technocrates français se réfèrent de plus en plus à certains de leurs travaux pour piloter l'école. Leur approche réductionniste naturalise les inégalités d'apprentissage en ne les considérant que comme dépendant de phénomènes cérébraux appréhendés hors de tout contexte ; leur méthodologie de recherche, présentée comme la seule authentiquement scientifique, renvoie à la simple opinion les résultats provenant d'autres types de recherche. C'est, pour lui, le risque d'émergence d'une science d'État qui décrédibilise tout autant les chercheurs se réclamant d'autres paradigmes que les enseignants dont les compétences de praticiens sont méconnues ou suspectées.

Une triple alliance

Les travaux des chercheurs en numérique ou en sciences neurocognitives se trouvent mobilisés au service de ce que Philippe Champy nomme une « guerre ». Non plus celle qui a opposé les tenants de la République laïque à ceux de l'église et du monarchisme, ni celle qui a confronté les partisans d'une école unique à ceux du maintien d'un système ségrégué entre école du peuple et école de l'élite. Cette nouvelle guerre des années 2010-2020 oppose, au sein d'une même référence républicaine, élitaires et égalitaires, pro-oligarchie et pro-démocratie, le premier camp mettant en œuvre une alliance entre des néolibéraux, des neuroscientifiques et des géants du numérique dans le but de contrôler l'école. Non pas pour mettre fin à un système faussement égalitaire, source d'hypocrisies sociales, d'injustices individuelles et de frustrations insupportables, mais pour le corriger à la marge afin de le rendre moins coûteux et plus efficace. Profitant du pseudo-conflit régulièrement alimenté entre pédagogues, innovants mais utopiques, et républicains, rigoureux mais conservateurs, ces trois alliés proposent de nouvelles manières d'agir à l'école qui ne relèveraient que de préconisations scientifiques et techniques incontestables. Pour eux, toute question politique doit pouvoir se transformer en querelle ou option technique, comme si la racine des problèmes n'était pas dans les fondements inégalitaires du système.

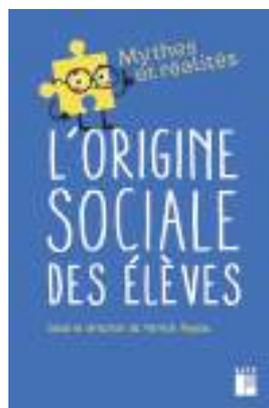
Un agenda politique

Une telle alliance est le fruit du patient travail de J.-M. Blanquer, actuel ministre de l'éducation nationale. Souvent présenté par les médias comme issu de la « société civile », car sans engagement partisan déclaré ni ambitions électorales, il cumule depuis de longues années des expériences directoriales dans le public et dans le privé en lien étroit avec les élites. Bien avant 2017, il a offert aux candidats présidentiels du centre ou de la droite un plan clé en main pour réformer. Il s'appuie tout particulièrement sur l'Institut Montaigne, qui se voit bien dans le rôle d'un Institut Pasteur éducatif prescrivant les contenus et les manières d'enseigner. L'association "Agir pour l'école" a des liens organiques avec cet institut puisque Laurent Bigorgne est simultanément président de la première et directeur du second. Son président d'honneur, Claude Bébear, est l'ancien grand patron d'Axa, longtemps l'un des plus influents parrains du CAC 40. Devenue en quelque sorte l'expérimentateur agréé du ministre, financée par de grandes entreprises, "Agir pour l'école" a à son agenda la diffusion d'un modèle pédagogique estampillé "neuro". Une manière efficace, pour le ministre, de contourner les instances de l'éducation nationale qui rechignent à mener des expérimentations parachutées. Une marque aussi de mépris pour la culture et la pratique professionnelles des enseignants.

Inventivité et compétences

Cet ouvrage à tonalité d'essai est très étayé. Par l'appui sur des résultats de recherche dont son auteur est fin connaisseur, par une enquête proche du journalisme d'investigation. Celle-ci montre notamment les intersections entre différents types d'intérêts, des acteurs de premier plan qui, à l'image de l'actuel ministre de l'éducation, excellent à traduire des intérêts, politiques, économiques, scientifiques pour les faire converger au profit d'une vision éducative très éloignée des valeurs d'égalité de l'école. Le tableau présenté est saisissant et suggère l'idée d'une guerre plus ou moins souterraine, porteuse de lourdes destructions en cours et à venir. Mais il indique aussi, pour les acteurs de l'école convaincus de l'importance des enjeux, des pistes à emprunter. C'est un cap à tenir pour maintenir et développer une école émancipatrice, l'indispensable appui sur le cœur de métier des enseignants et leur capacité individuelle et collective à interroger leurs savoir-faire et proposer des améliorations pratiques bien conçues et longuement expérimentées en classe.

L'origine sociale des élèves



Sous la direction de Patrick Rayou, Retz,
Collection Mythes et réalités, 2019

Les mythes ont la peau dure, la chose n'est pas nouvelle, et sont aussi en matière d'éducation un instrument idéologique et politique pour justifier l'injustifiable¹, c'est-à-dire une école qui trie et sélectionne selon des critères d'origine sociale, culturelle ou ethnique alors qu'elle occupe une place de plus en plus importante dans les histoires individuelle et collective. « L'école peut tout » (le mérite est déterminant), « l'école ne peut rien » (on ne peut lutter contre les pesanteurs sociologiques). Ces deux mythes perdurent comme deux facettes indissociables d'une même médaille en naturalisant les différences entre élèves et en évacuant la question sociale. Ils servent avant tout à affirmer qu'il y aurait des inégalités justes, selon la très pertinente formule du premier texte.

D'autres mythes les alimentent, et sont analysés par l'équipe de chercheurs qui accompagnent Patrick Rayou, à travers le filtre d'études récentes. Leur travail donne des outils pour montrer que si les mythes n'ont pas de validité scientifique, ils relèvent d'une construction idéologique et politique, fort utile lorsqu'il s'agit de ne rien changer et de maintenir un système éducatif profondément inégalitaire, en imputant aux élèves eux-mêmes et à leurs familles réussites et échecs. L'ouvrage prend le contrepied des discours dominants, largement partagés, en montrant l'utilité sociale² des mythes.

Cinq mythes selon lesquels « l'école peut tout » sont démontés avec une concision très efficace : le mérite suffit ; respecter le programme garantit l'égalité ; les parents collaborent les enfants réussissent ; ouvrir l'école sur la vie facilite l'accès aux savoirs : l'exemple des albums de jeunesse ; l'ouverture sociale bénéficie à tous les élèves.

L'ensemble de ces mythes repose sur les mêmes présupposés idéologiques, consubstantiels de l'école républicaine : c'est le mérite conjugué avec l'égalité des chances, qui permettrait la réussite scolaire. En effet les élèves issus de milieux socioculturels connivents avec le milieu scolaire sont massivement en réussite, car les attendus de l'école leur sont familiers. Mais là est leur principal mérite, qui relève non de prétendus talents individuels mais bien de leurs origines sociales. Si l'école ne peut tout, elle pourrait infiniment plus en donnant à tous les clefs de la socialisation scolaire, en rendant explicite ce qui pour les élèves issus des classes populaires demeure opaque. L'entrée dans les apprentissages scolaires n'est pas plus naturelle que spontanée, elle relève d'une construction qui ne se fait pas également dans tous les milieux et doit donc se faire à l'école.

Dans une deuxième partie, cinq mythes selon lesquels « l'école n'y peut rien ». La formulation est intéressante car elle signifie que c'est bien aux inégalités liées à l'origine sociale des élèves que l'école ne pourrait rien. On retrouve les inégalités justes bien installées dans les têtes, assimilées à des handicaps naturels. La réalité pourtant nous montre que la naturalisation des différences ne tient pas : des élèves qui « devraient » au regard de leurs origines réussir échouent alors que des élèves issus de milieux populaires réussissent lorsque les pratiques d'enseignement s'y emploient.

Contrairement à ce que véhiculent les mythes, les auteurs démontrent que l'échec ségrégatif n'est pas une fatalité, mais le résultat d'un système organisé pour sélectionner sur des bases élitistes de reproduction. L'ouvrage n'a pas vocation à ajouter de la désespérance. Au contraire, il ouvre un champ de réflexion qui introduit de la complexité là où les mythes figent, enferment, assignent. Pour chacun des mythes étudiés, les auteurs s'attachent à donner des clefs de compréhension afin que puissent se conjuguer leurs recherches avec les savoirs des acteurs de l'éducation. Perspective fort intéressante qui fait écho, dans le contexte actuel, à ces propos de Bourdieu, qui en 2002 et à propos de la grève de 1995 écrivait qu'un mouvement ne peut réussir que s'il réunit plusieurs composantes en les intégrant et non en les juxtaposant !

(1) Patrick Rayou, *Le Café pédagogique*, 5 novembre 2019

(2) Patrick Rayou, *ibid.*

Grododo

Texte de Michaël Escoffier, illustrations de Kris Di Giacomo
Editions Frimousse, Collection Maxi'Boum, 2016



Mais qui donc va faire un Grododo ? Déjà dans le titre et l'illustration de la première de couverture, l'auteur et l'illustratrice se jouent de notre imagination. Dodo est un mot d'enfant. Cependant, n'est-ce pas une maman qui semble tenir à bout de bras son enfant ? Nous voilà plongés dans un univers où l'âge adulte est pétri d'enfance. Les illustrations jouent à merveille cette partition ambiguë. César le personnage principal de l'histoire s'apprête à dormir après une journée bien remplie. Après s'être brossé les dents, il pose un verre d'eau sur la table de nuit, range ses pantoufles sur son tapis, vérifie qu'il n'y a pas de monstre caché sous son lit, serre son doudou très fort contre son cœur, ferme un œil, puis le second... puis s'endort sur ses deux oreilles. Las, le sommeil est de courte durée, voilà César réveillé par un pic vert qui cherche sa nourriture dans un tronc d'arbre. S'ensuit un échange vif entre les protagonistes. Le choix d'écrire le dialogue en capitales d'imprimerie, renforce le caractère agressif des propos tenus. L'oiseau

s'envole laissant César retourner chez lui et reprendre son rituel d'endormissement. Mais son sommeil va être une nouvelle fois perturbé par un écureuil qui casse des noisettes. Comme dans l'épisode précédent, le bruit est annoncé par une double page remplie d'onomatopées. La typographie de l'échange entre César et l'écureuil ne laisse aucun doute sur le ton utilisé. L'écureuil parti, César essaiera une fois de plus de trouver le sommeil. Apparemment, le rituel fonctionne bien et tout pourrait aller pour le mieux si une petite souris ne s'était amusée à faire de la balançoire, venant perturber une fois de plus le sommeil de César. Très en colère, César chasse la souris et, épuisé, tente de se rendormir. La fatigue a bouleversé le protocole ritualisé. Il met ses pantoufles dans son verre d'eau, vérifie qu'il n'y a pas de doudou caché dans sa table de nuit, serre son tapis fort, très fort contre son cœur, ferme une oreille, puis la seconde... puis s'endort sur ses deux yeux.

Mais qui donc sera réveillé et franchement agacé par les ronflements de César ? Joliment illustré et mis en page, l'album devrait réjouir petits et grands.

Le petit Guili

Texte et illustrations de Mario Ramos

Édition l'école des loisirs, Collection Pastel les Lutins 2018. Dès 3 ans



Dans cet album Mario Ramos nous propose une réflexion sur le pouvoir et la liberté. Si le texte et les illustrations sont à destination première des enfants, les adultes ne pourront s'empêcher de faire des liens avec l'actualité du monde. C'est l'histoire d'un roi Léon, qui, petit, très petit et avant même d'être couronné a fait de grandes promesses. Léon devenu roi installe un climat de soumission : Pour rencontrer « Ma majesté » ... il fallait se présenter à genoux en baissant les yeux. Les protestations des animaux attisent sa méchanceté qui devient pour lui un gage de grandeur. Il use et abuse de son pouvoir pour promulguer toutes sortes de lois au gré de son humeur. La révolte gronde. Pour détourner l'attention, il déclare la guerre à son voisin. Vue du balcon la guerre était un beau spectacle.

Au fin fond du royaume, vit Tiffany, oiselle qui vient de perdre le père de son futur enfant. Lorsque celui-ci naît, il est tellement drôle que sa maman l'appelle Guili, son petit Guili chéri. Elle élève son enfant avec tant d'amour, qu'elle en oublie de lui briser les ailes comme la loi de Léon l'y contraint. Guili apprend ainsi la liberté de voler, Il est curieux de tout et n'a peur de rien. Mais la guerre s'éternise. Le roi parade sous les acclamations de son peuple. Guili apostrophe les animaux interloqués : S'il est méchant, pourquoi est-il roi ? ... Parce qu'il a la couronne. Alors si la couronne fait roi, il suffirait de la poser sur d'autres têtes pour que les choses changent ! C'est ce que va faire Guili en volant la couronne et en la posant sur la tête de divers animaux qui devenus rois l'espace d'un instant décrètent toutes sortes de lois à leur avantage. Le gorille se demande même s'il ne faut pas la remettre sur la tête du lion. Alors Guili emporte la couronne au loin. Pense-t-il ainsi débarrasser les animaux des dérives du pouvoir ? Lorsqu'il découvre l'océan, il laisse tomber la couronne qui disparaît dans les profondeurs. Mais que deviendra le pouvoir qu'elle symbolise ?

Carnets Rouges

Numéro 1 :
septembre 2014



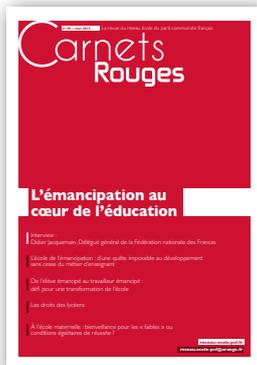
Quels programmes pour une culture partagée ?

Numéro 2 :
janvier 2015



L'égalité ça se construit

Numéro 3 :
mai 2015



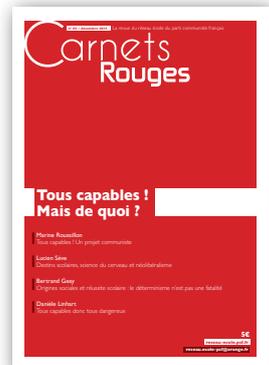
L'émancipation au cœur de l'éducation

Numéro 4 :
septembre 2015



La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Numéro 5 :
décembre 2015



Tous capables ! Mais de quoi ?

Numéro 6 : mars 2016



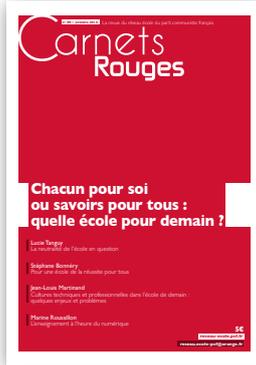
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



Enseigner : quel travail ?

Numéro 8 : octobre 2016



Chacun pour soi ou savoirs pour tous : quelle école pour demain ?

Numéro 9 : janvier 2017



Quel service public pour l'éducation ?

Numéro 10 : mai 2017



Ecole et politique(s)

Numéro 11 : octobre 2017



Questions vives

Numéro 12 : janvier 2018



Des fondamentaux pour quelle école ?

Numéro 13 : mai 2018



Quelques idées communistes pour l'éducation

Numéro 14 : octobre 2018



Sciences et éducation

Numéro 15 : janvier 2019



Corps, éducation et société

Numéro 16 : mai 2019



Quand le libéralisme se saisit de l'école

Numéro 17 : octobre 2019



Politique néolibérale et rhétorique de la réforme



Carnets Rouges

BULLETIN DE SOUSCRIPTION A "CARNETS ROUGES"

Carnets Rouges peut désormais se commander en version papier.

Il est demandé une somme de 5 € par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

1. Commande à l'unité : préciser le numéro et le nombre d'exemplaires souhaité.

n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€

2. Souscription de 20 € pour recevoir 1 exemplaire de 4 numéros consécutifs.

Préciser à partir de quel numéro vous souhaitez démarrer la souscription annuelle et le nombre de souscriptions souhaité.

souscription(s) annuelle(s) à partir du n°..... =€

Nom : Prenom :

Adresse postale :

Adresse mail :

Eventuellement organisation ou Fédé :

Bulletin à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
Carnets Rouges - Secteur éducation. 2 Place du colonel Fabien 75019 PARIS

(Bien préciser ces différentes mentions sur l'enveloppe)