



L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité

Serge Ebersold

DANS **ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS** 2017/2 n° 40 , PAGES 89 À 103
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807391079

DOI 10.3917/es.040.0089

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2017-2-page-89?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité

Serge EBERSOLD

Conservatoire National des Arts et Métiers

Chaire accessibilité

292, rue Saint-Martin, 75003 Paris

<Serge.ebersold@lecnam.net>

D'une nécessité liée à la scolarisation des élèves présentant une déficience, la question de l'accessibilité est devenue un impératif, une prescription morale, commandant au système scolaire d'être inclusif. Il revient à celui-ci de s'ouvrir à tout élève sans distinction d'origine, de milieu ou de condition de santé, comme le suggère, entre autres, l'introduction de la notion d'inclusion scolaire parmi les grands principes du service public de l'éducation par la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école. Il lui appartient d'offrir à tout élève les conditions d'un développement optimal en plaçant chacun au centre de ses préoccupations pour être au plus près de ses rythmes, de ses besoins et de ses attentes (Cartron 2013, Plaisance 2013, 2014, European agency for special needs and inclusive education 2015). Il lui incombe de construire des parcours de réussite propices à la promotion d'une citoyenneté active auprès des élèves (Conseil de l'Union européenne 2015).

Cet impératif d'accessibilité ne se résume pas au bâti ou à l'espace public, aux transports et aux nouvelles technologies, le titre IV de la loi du 11 février 2005 consacré à l'accessibilité comprend l'accès à l'éducation et à l'emploi ainsi que le principe de non-discrimination. Il dépasse aussi la question du handicap : la promotion d'une école inclusive soucieuse du bien-être et de la réussite de tout élève et veillant, pour ce faire, à personnaliser et à différencier ses pratiques a été au cœur des réformes des systèmes éducatifs menées en Europe ces dernières années (Frاندji et al. 2009, Zay 2012). Il n'est pas propre à l'éducation, mais il appartient aux schémas départementaux d'amélioration de l'accessibilité des services aux publics de veiller à ce que tout usager puisse y accéder.

Aussi cet article associe-t-il l'accessibilité à un "imaginaire social instituant" (Castoriadis 1975, 345), c'est-à-dire à un mode d'autoreprésentation de la société à travers lequel celle-ci s'affirme avec ses normes et ses valeurs et légitime des

manières de faire école et, plus généralement, société. L'impératif d'accessibilité est en effet consubstantiel d'une transformation de la culture scolaire. Il inverse les référentiels normatifs sous-jacents au fonctionnement scolaire en situant les causes des difficultés scolaires et, plus généralement, sociales dans les lacunes des systèmes d'éducation avant de les inférer aux caractéristiques des personnes : la conception universelle de l'accessibilité scolaire (universal design for learning) désire pallier les inaptitudes et les incapacités des établissements et non celles des élèves (Rose & Meyer 2002, Rouse 2008, Ainscow 1999). L'impératif d'accessibilité entend ainsi transformer le regard sur la diversité éducative : il incite les systèmes à voir celle-ci comme une ressource et à se rendre inclusifs en portant le regard sur les obstacles aux apprentissages et aux savoirs imposés aux élèves, quelle que soit leur particularité (European Parliament 2017, European agency for special needs and inclusive education 2015, Baker et al. 1994). L'impératif d'accessibilité entend corrélativement changer les conceptions de l'enseignement : il fait de la créativité et de la réactivité des acteurs de l'école la condition essentielle à la création d'un environnement scolaire inclusif, c'est-à-dire réceptif à la variabilité cognitive des élèves au sein des classes et, plus généralement, à la diversité scolaire (Büchel et al. 1995, Paour 1995, Hart et al., 2004, CNIRE 2017).

Par-delà les habituels usages discursifs du terme d'accessibilité induits par les conditions d'institutionnalisation du champ du handicap (Larrouy 2006, Ebersold 1997), l'impératif d'accessibilité est porteur de nouveaux imaginaires à travers lesquels s'institue le sens de ce qui fait société, se réorganise le contrat social liant les sociétés et leurs membres, se reconfigure la raison d'être des institutions, en l'occurrence celle de l'institution scolaire, ainsi que les identités professionnelles. Aussi cet article corrèle-t-il l'impératif d'accessibilité au déplacement des enjeux économiques, politiques, éducatifs, sociaux l'ayant institué, notamment à travers la promotion d'une école inclusive. Il le rapporte ainsi aux formes de normativité promues par une société se fondant sur la connaissance et la participation de tout individu au bien-être économique et social au détriment de celles nées de la société salariale (Boltanski & Chiapello 1999, Ebersold 2001). Ce texte appréhende par ailleurs l'impératif d'accessibilité sous son effet instituant. Il considère donc le sens donné à l'éducation inclusive et aux principes de vision et de division qui la caractérisent à l'aune des finalités spécifiant les systèmes éducatifs, des facteurs organisationnels mis en avant ainsi que des pratiques professionnelles suggérées. Il s'appuie sur l'analyse d'éléments très variés : ouvrages, rapports et articles consacrés à l'éducation inclusive et sur les principes, politiques revendiqués et promus par les instances internationales (Commission européenne, OCDE, ONU, Agence européenne pour l'Éducation adaptée et inclusive, Parlement européen. L'analyse considère en outre les réformes des systèmes éducatifs menées récemment dans les pays de l'Union européenne et en France (Ebersold 2016). L'article relie, dans un premier temps l'impératif d'accessibilité à la réinvention

des systèmes éducatifs engendrée par l'avènement de nouvelles conceptions de la justice sociale pour, dans un second temps, le corrélérer à une reconfiguration des rôles et missions des établissements scolaires. Il infère enfin l'impératif d'accessibilité à la consécration de nouvelles formes de normativité et à la redéfinition des identités des acteurs de l'école.

L'accessibilité ou l'école comme vecteur de protection sociale

L'impératif d'accessibilité porte en lui une redéfinition de l'économie des obligations unissant la société à ses membres. Il est sous-tendu par une conception systémique du monde social qui n'appréhende pas la société comme une dialectique mettant en jeu un corps social et des individus, mais comme un système de coopération trouvant ses possibilités de développement, sa cohérence et sa cohésion dans l'implication active de chacun dans le bien-être collectif. À l'ambition intégrative fondée sur une égalité d'accès aux savoirs et aux biens sociaux qu'incarne l'État social, cette perspective préfère une ambition inclusive faisant de l'accessibilité le moyen de prévenir toute forme d'exclusion. Cette conception universelle doit soutenir la participation de tout un chacun pour prévenir tout besoin de protection nécessitant l'action, a posteriori, des pouvoirs publics (Conseil de l'Europe 2009).

Cette participation sociale est corrélée à la promotion d'un individualisme citoyen fondé sur une application circonstanciée de droits individuels. L'introduction de la notion d'école inclusive dans les dispositions générales d'organisation du système scolaire entend "donner véritablement corps au droit à l'éducation pour tous" (Le Scouarnec 2013, 4410). L'article 24 de la convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées corréle l'éducation inclusive à l'élimination des barrières entravant : le droit à l'éducation, la valorisation du bien-être et de la dignité de l'élève et la reconnaissance de leur besoin ainsi que leur volonté à contribuer au développement économique et social de la société (ONU 2006). L'UNESCO associe l'éducation inclusive à une transformation des systèmes éducatifs et, plus particulièrement, des modes d'organisation du cursus scolaire, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, grâce à laquelle se concrétise le droit à l'éducation de tout élève (UNESCO 2005). L'impératif d'accessibilité est ainsi le pendant de l'individualisation juridique qui est devenue la norme d'un modèle de société ne s'entrevoyant que composé d'individus porteurs de droits devant être traités comme tels.

Il illustre en cela l'avènement de principes de justice rapportant les inégalités scolaires et sociales aux discriminations induites par l'inaccessibilité de

la société et non plus aux inégalités de condition liée à la division du travail social. Le handicap n'est plus rapporté aux implications sociales d'une déficience pour être corrélé aux restrictions de participation sociale induites par l'inaccessibilité de la société. Les inégalités scolaires cessent d'être prioritairement associées à une inadaptation des élèves pour être inférées à l'inaccessibilité des systèmes éducatifs que reflètent leurs difficultés à considérer la diversité des profils éducatifs (UNESCO 1994, 2011). Aux formes collectives de solidarité portée par l'État social, cet imaginaire social préfère la promotion du capital humain permise par des formes équitables de solidarité, le renforcement des compétences individuelles et la réalisation des potentiels personnels renforçant la capacité individuelle d'intégration sur le marché du travail (OCDE 2007, Parlement européen 2008). L'éducation s'en trouve associée à un vecteur de protection sociale aussi, voire plus, effectif que le système de santé pour peu qu'elle soit performante et qu'elle confère aux élèves les ressources leur permettant de se protéger contre les aléas de la vie (Derouet 2005, Ebersold 2001, Frandji & Rochex 2009). Il revient à l'accessibilité de l'établissement scolaire de permettre de garantir à l'élève l'acquisition de connaissances et de compétences requise par sa scolarité et son insertion sociale et professionnelle (OCDE 1999, European agency for special needs and inclusive education 2017). Le recours au terme de compétence pour définir le socle est une incitation à "mettre l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis, à l'école comme dans la vie" (Durand 2013, 290).

L'impératif d'accessibilité désigne ainsi une manière de faire l'école fondée sur une culture de la réussite plaçant la singularisation des modes de scolarisation au cœur de la légitimité de l'institution scolaire : l'exigence d'adaptation n'est plus le seul problème de l'élève (supposé devoir s'adapter), mais bien celui de l'institution, invitée à s'ajuster à la singularité de chaque élève (UNESCO 2017, European agency for special needs and inclusive education 2015, CNIRE 2017, Downes et al. 2017). La réceptivité des établissements scolaires a vocation à combattre les attitudes discriminatoires et à soutenir les plus faibles tout en encourageant les plus forts à se dépasser (Thélot 2004, European Parliament 2017, UNESCO 1994). La décentralisation des systèmes éducatifs observable dans nombre de pays de l'Union européenne doit les inciter à considérer les mérites et les talents de chacun pour conjuguer la lutte contre l'échec scolaire des plus faibles et le développement des capacités et des talents des meilleurs (Ebersold 2016). La réorganisation pédagogique des établissements autour de démarches par projet fait de la personnalisation des pratiques et de la différenciation des parcours le moyen de soutenir la motivation des élèves à se dépasser en reconnaissant leurs talents et en les confrontant à l'exigence et au dépassement de soi sans se défaire d'une bienveillance éducative (Wisnia-Weill 2014, Aslaksen et al. 1997). La mise en place d'un service public de l'enseignement numérique entend renforcer la personnalisation des parcours scolaires des élèves en rendant les contenus accessibles

à leurs compétences et à leurs rythmes de progression (Becchetti-Bizot 2017). L'accessibilisation (Mainardi 2010, Ebersold 2017) de l'environnement scolaire doit promouvoir des communautés d'apprentissage se mobilisant autour de leur progression individuelle et de la continuité des parcours scolaires par-delà l'enseignement de programmes ou de disciplines (NESSE 2012).

L'accessibilité ou l'avènement d'une conception post-disciplinaire de l'école

L'impératif d'accessibilité réorganise ainsi le contrat social autour des contingences organisationnelles présidant au fonctionnement des établissements (Ebersold 2014). Il associe les établissements scolaires à des microsociétés, garantes des droits individuels et du bien-être de ses membres, source de justice et de cohésion sociales. Il infère la lutte contre les inégalités à leur aptitude à transformer l'usager abstrait des textes de loi en un usager expérimentant concrètement sa condition de citoyen. L'impératif d'accessibilité en devient indissociable de la mission d'affiliation qu'en acquièrent les établissements.

Outre l'interdiction de discrimination, cette mission est corrélée à une responsabilisation sociale des établissements. Au Royaume-Uni, les établissements scolaires ont progressivement été amenés à assumer des responsabilités sociales jusqu'alors exercées par d'autres instances telles que les Autorités locales d'Éducation (local education authorities) (Ainscow 2001). Leur réunion au sein d'alliances scolaires régionales (regional school alliances) aux Pays-Bas, la création de groupements d'établissements scolaires (School clusters) au Portugal et en Italie cherchent à les responsabiliser en termes d'accessibilité pédagogique (Ebersold 2016). Le "pacte pour un enseignement d'excellence" de la Fédération Wallonie-Bruxelles voit dans la responsabilisation des acteurs de l'éducation le moyen de les conduire à se soucier de l'adaptation des pratiques aux profils des élèves et aux environnements. Il incombe aux politiques d'établissements de veiller à l'aptitude des enseignants à maîtriser les méthodologies, les approches et les outils nécessaires à l'adaptation de leurs pratiques à la diversité des profils cognitifs.

Cette mission d'affiliation réside aussi dans les formes de reconnaissance permettant à l'élève et à sa famille d'être un membre à part entière de la communauté scolaire (Ainscow 1999, 1987, Ballard 1995, Cefai & Cooper 2010). Pour y parvenir, nombre de pays assujettissent la réceptivité des établissements à la diversité à la définition d'un projet propre qui les dote des systèmes de valeurs caractéristiques de leur culture organisationnelle, de leur engagement à l'égard des élèves et de l'environnement institutionnel (Cole 2003). Ce projet doit expliciter les engagements éthiques et les principes autour desquels se concrétisent les

droits individuels, les modalités qui fondent la reconnaissance des élèves dans leur autonomie, l'idéal de management permettant aux membres de la communauté scolaire de s'en percevoir comme des membres à part entière. Il lui revient aussi de préciser les dispositions prises pour conjuguer performance et équité et les mécanismes rendant les établissements comptables de leur accessibilité physique, pédagogique et sociale. À l'image d'une société, il leur appartient ainsi de mettre en scène la diversité en faisant, comme en Italie ou en Norvège, de l'éducation inclusive une composante de leur projet, en identifiant la diversité des besoins éducatifs en leur sein et en élaborant des projets personnalisés de scolarisation (PPS) permettant d'en qualifier le sens, des démarches pédagogiques, de la relation à l'environnement et de la différenciation pédagogique (OCDE 1999, Dyson & Millward 2000).

Cette mission d'affiliation réside de surcroît dans la capacité à se distancier de la figure de l'élève moyen pour considérer la diversité des profils éducatifs, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire. La déclaration de Salamanque (UNESCO 1994) invite les établissements à admettre que tout élève présente potentiellement un besoin éducatif, chacun étant susceptible de requérir un soutien au cours de sa trajectoire scolaire. Le terme de "besoins éducatifs spécifiques" renvoie alors à toutes les personnes nécessitant d'être soutenues dans leur réussite scolaire : dans nombre de pays, leur profil s'est progressivement diversifié pour inclure au-delà de celles présentant une déficience, celles qui sont concernées par un trouble des apprentissages, un haut potentiel, des milieux défavorisés, des minorités ethniques, culturelles ou linguistiques (Ebersold 2014). Avant de constituer une minorité à problèmes, ces élèves reflètent la diversité humaine au sein de l'univers organisationnel dont la contribution est essentielle au développement de chacun et à la promotion d'une école fondée sur la pluralité des excellences. Ce glissement de perspective est encouragé par les formules créées depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 pour inciter le système scolaire à soutenir plus intensément les élèves à risque d'échec scolaire : le "projet personnalisé de réussite éducative" (PPRE) initié par le chef d'établissement s'adresse à ceux qui maîtrisent insuffisamment certaines compétences et connaissances. Le "projet d'accompagnement personnalisé" (PAP), proposé par le conseil des maîtres, le conseil de classe ou la famille, cible les élèves présentant des troubles des apprentissages. Le "projet d'accompagnement individualisé" (PAI), envisagé par le chef d'établissement ou le médecin scolaire, concerne ceux présentant des pathologies chroniques, des intolérances ou des allergies. Enfin, le projet personnalisé de scolarisation (PPS) s'adresse aux élèves éligibles au titre de la loi du 11 février 2005 sur proposition des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH).

Cette mission d'affiliation réside aussi dans le souci permanent d'efficacité et d'innovation demandé aux établissements scolaires. En rapportant le besoin

éducatif à leurs modes d'organisation, la Classification internationale type de l'éducation (CITE), retenue par l'UNESCO en 1997, relie l'ouverture à la diversité et leur aptitude à faire de l'incertitude une source d'efficacité et d'innovation nécessaire à la réussite scolaire et sociale de chaque élève (UNESCO 1994, 1997). En demandant aux établissements de mettre l'accent sur les obstacles aux apprentissages, les politiques inclusives les invitent à écarter toute forme de routine préjudiciable à l'adoption de stratégies éducatives offrant des solutions spécifiques pour des profils cognitifs particuliers (Ainscow 1991, Rouse & Florian 1996). La création du socle commun veut organiser l'enseignement autour de cycles d'objectifs et non d'un contenu se définissant par l'aval. La mobilisation régulière d'outils et de techniques d'évaluation les incite à faire œuvre d'introspection en s'interrogeant sur leur efficacité en termes de réussite scolaire ainsi que sur leur aptitude à concrétiser les droits individuels, à être source de développement social et de bien-être individuel. L'évaluation régulière des acquis est un outil de pilotage susceptible d'optimiser l'efficacité du système éducatif en mesurant les compétences des élèves pour les renforcer là où elles sont insuffisantes.

En subordonnant ainsi l'application du droit à l'éducation à la responsabilité sociale qu'assument ces microsociétés que sont censés être les établissements, les politiques inclusives font des organisations le lieu où l'innovation ordinaire doit faire société et où chacun doit trouver les formes de reconnaissance fondant l'appartenance sociale. Elles assujettissent la lutte contre les inégalités à une réinvention de l'institution scolaire autour d'une rationalité qui se veut post-disciplinaire, en refusant toute indifférence à la différence. Cela reconfigure l'ordre symbolique régissant l'action pédagogique ainsi que les relations entre les agents en présence. Elle oppose à la pérennité de l'institution historiquement ancrée dans des enjeux et des luttes politiques, économiques et sociales, l'éphémère de l'organisation apprenante faisant, en vertu de sa responsabilité sociale, du souci d'accessibilité son fondement et de l'assurance qualité une source de dynamisme organisationnel, pédagogique, gage de réussite pour tout élève (Hopkins 2002). À l'école, espace d'ordre et de normalisation, elle oppose l'école, microsociété, se définissant comme un espace lieu de développement personnel et social, porté par un idéal de management revendiquant une dimension éthique. Cette perspective fait de l'accessibilité le moyen de maîtriser les inégalités scolaires et sociales liées aux effets organisationnels : l'autonomisation des établissements entend responsabiliser les acteurs de l'école à l'égard d'objectifs inclusifs et leur fournir les marges de manœuvre nécessaires à la prise en compte de la diversité des profils cognitifs. Aux difficultés pédagogiques induites par la présence d'élèves difficiles ou inadaptés, cette rationalité oppose l'enrichissement collectif permis par leur diversité. À la logique disciplinaire portée par une conception normative de la pédagogie privilégiant la transmission par voie descendante et la fabrication d'un élève dressé, cette perspective préfère celle, transformationnelle, des formes d'innovations

pédagogiques postulant l'autonomie cognitive des intéressés et la fabrication d'un élève autonome partie prenante des processus (Lahire 2005, Périer 2014).

L'accessibilité ou l'avènement de nouvelles formes de normativité

Cette conception post-disciplinaire des systèmes éducatifs assujettit la lutte contre l'échec scolaire à l'ancrage organisationnel et fonctionnel de l'accessibilité. Celle-ci ne se décrète ni ne s'impose. Elle dépend de la force d'entraînement des formes d'entendement instaurées pour construire le sens de la diversité au sein de la communauté éducative et de son inscription dans les jeux sociaux qui traversent les établissements (Ebersold 2017).

Ces formes d'entendement dépendent de l'univers symbolique et pratique créé pour légitimer, au quotidien, auprès des acteurs de l'école, une normativité institutionnelle tournée vers une dynamique de changement fondée sur la prise en compte de l'hétérogénéité des conditions et des situations et l'accessibilisation des pratiques. Il revient aux chefs d'établissement d'instaurer un éthos inclusif incitant les membres de la communauté scolaire à voir dans la diversité des profils cognitifs une ressource profitable à chacun et à s'attacher à réduire les obstacles aux apprentissages de tout élève pour prévenir l'échec scolaire (Downes et al. 2017). Il leur incombe aussi d'adopter des stratégies managériales susceptibles de responsabiliser chacun, de favoriser le repérage précoce des élèves en difficultés et de permettre aux enseignants d'avoir une maîtrise suffisante de l'hétérogénéité des conditions et des situations pour accessibiliser leurs pratiques pédagogiques (Booth & Ainscow 2002, Delaubier & Saurat 2013, Endrizzi & Thibert 2012, Doré et al. 1996). Selon le référentiel européen de compétences relatif aux chefs d'établissements, il appartient à ces derniers d'ancrer l'établissement dans un territoire pour mieux prendre en compte les milieux, créer un climat de confiance entre acteurs locaux. Il s'agit ainsi de développer les synergies interinstitutionnelles nécessaires à une approche globale de l'élève considérant l'ensemble des dimensions intervenant dans l'accessibilisation de l'environnement scolaire (transports, activités postsecondaires, soins, etc.) ainsi qu'à l'élaboration de parcours d'éducation et de formation facilitant son inscription sociale (OCDE 1999, Ebersold 2016).

Ces formes d'entendement reposent sur une reconfiguration des rapports enseignants-apprenants, permise par l'accessibilité pédagogique. Celle-ci demande aux enseignants de faire de l'innovation une posture professionnelle et de mettre à distance la figure de l'enseignant instructeur au profit de celle de l'enseignant ressource s'engageant activement en faveur des objectifs poursuivis par les projets d'établissements (Lahire 2005). Elle privilégie l'instabilité des besoins, des usages

et des milieux aux composantes formelles de programmes prédéfinis. Elle repose sur l'agencement d'opportunités et de situations nécessaires à la concrétisation de l'accès aux apprentissages planifiés et à la construction de parcours de réussite scolaire et sociale des élèves (Florian 2005, Edyburn 2015). L'accessibilité pédagogique est par ailleurs corrélée à l'instauration de relations pédagogiques fondées sur l'adhésion de l'élève aux objectifs pédagogiques, sur son implication dans le processus éducatif pour mettre à distance une relation entre enseignant et apprenant se satisfaisant de la seule acquisition des savoirs et promouvoir sa participation active à la communauté d'apprentissage qu'est l'établissement (Porter & Brophy 1988, Cook & Simmel 1999). Les politiques inclusives demandent ainsi aux enseignants de reconnaître les élèves dans leur expertise, la prise en compte de leurs modes d'apprentissage, de leurs apports culturels, de leurs représentations, de leurs modes d'expression étant constitutive d'une différenciation des pratiques et d'une accessibilisation de l'environnement (Feyfant 2016, UNESCO 2017). L'accessibilité pédagogique est en outre inférée à une participation accrue des enseignants aux prises de décisions relatives à leur travail dans la classe et à l'échelle de l'établissement. Elle repose sur l'exercice d'un leadership pédagogique centré sur les processus d'enseignement requis pour créer les conditions les plus favorables possible à l'apprentissage et contribuer à la concrétisation de l'ambition de réussite de l'établissement (Muijs & Harris 2006). Il appartient aux enseignants de ne pas résumer leur fonction aux dimensions du face à face pédagogique et de s'engager à transformer positivement les dynamiques éducatives et de travail qui traversent l'établissement par-delà la classe (Bernal & Ibarrola 2015). Les politiques inclusives soulignent à ce propos l'importance des pratiques collaboratives pour avoir une vision globale de la personne, mais aussi favoriser le développement personnel et professionnel des membres de la communauté éducative (Gartin et al. 1992). Cette qualité, soulignée par l'arrêt du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, est une composante essentielle de modalités d'enseignement dont la qualité réside dans la capacité des enseignants à se voir comme des apprenants (Meyers et al. 2002).

Ces formes d'entendement reposent en outre sur la substitution de la figure de l'élève-expert, co-constructeur de son parcours, à celle de l'élève-enseigné assujettissant son devenir à l'efficacité de l'institution scolaire. L'implication active des élèves dans les diverses dimensions régissant le processus éducatif constitue une distinction primordiale entre la logique inclusive et la logique intégrative : l'ambition inclusive ne se satisfait pas d'un partage des lieux (intégration dans un lieu), d'activités extrascolaires (intégration sociale) ou scolaires programmes d'enseignement (intégration fonctionnelle). Elle place la participation effective de l'élève à la vie en société, au cœur des préoccupations des acteurs de l'école et veut substituer l'élève participant à l'élève visiteur de l'ambition intégrative

(Barton & Armstrong 2007, Dempsey 2001). Cette volonté d'implication assujettit la personnalisation des pratiques à l'aptitude des élèves à être des acteurs stratégiques, parties prenantes de leurs apprentissages et co-constructeurs des processus à l'œuvre dont atteste leur engagement dans les processus éducatifs, leur aptitude à trouver des solutions en cas de difficultés (Rose & Meyers 2002, Downes et al. 2017). Elle la rapporte aussi au degré d'autonomie suggéré par leur aptitude à expliciter leurs attentes et leurs besoins, à définir des objectifs apparaissant réalistes, à résoudre les problèmes susceptibles de se poser à eux, etc., et, corrélativement, à démontrer que la difficulté scolaire n'est pas synonyme de handicap ou d'inaptitude. La dynamique de scolarisation est, de surcroît, reliée à l'implication active de la famille dans le processus susceptible de générer des alliances éducatives susceptibles de donner plus de sens et de proximité à la culture scolaire et d'appuyer le travail éducatif sur des intermédiaires garantissant le lien entre les différents acteurs et veillant à la continuité et à la cohérence du processus (CNIRE 2017).

La concrétisation de l'impératif d'accessibilité est donc tributaire de l'activité autonormative des établissements. Celle-ci conditionne l'ancrage culturel de l'accessibilité au sein des organisations ainsi que les processus organisationnels, fonctionnels et expérientiels par l'intermédiaire desquels se conçoit la prise en compte des particularités individuelles et se met en œuvre l'adaptation des pratiques. Elle s'organise autour des conventions instaurées par les acteurs de l'école pour mettre en sens l'impératif d'accessibilité et mettre en scène les conditions de sa concrétisation (Ebersold 2008). Ces conventions s'organisent par exemple autour des mètis (Vernant & Detienne 1993) développées par les enseignants pour ruser avec les routines et les règles formelles et mettre l'accès planifié aux apprentissages et aux savoirs en adéquation avec les usages et l'expérience des individus. Elles reposent de surcroît sur les régimes de justification mobilisés pour collaborer avec les collègues de l'établissement ou les membres du secteur médico-social (Ebersold 2008). Dans certains pays, ces conventions s'articulent aussi aux référentiels normatifs élaborés collectivement par les établissements avec l'appui de guides de bonnes pratiques dédiés à la concrétisation de l'éducation inclusive.

Ces conventions expriment des formes d'accord susceptibles de transcender les intérêts personnels, d'expliciter les éléments symboliques et pratiques communs aux acteurs. Elles font système en éclairant le bien supérieur commun poursuivi, en spécifiant les complémentarités, en définissant les normes et les conduites à respecter, etc. Elles sont des actes d'institution à travers lesquels se construisent, se justifient et se matérialisent les manières de faire école : elles sont au cœur du consensus sur le sens pris par la diversité et, corrélativement, de son ancrage organisationnel et fonctionnel ; elles conditionnent les formes de leadership assumées par les chefs d'établissements, les conceptions de l'enseignement prévalentes au sein de l'école, les composantes spécifiant le rôle d'élève et, corrélativement, des

grilles de lecture de la difficulté scolaire. Ces conventions participent de l'orchestration de l'accessibilité, c'est-à-dire de l'univers symbolique et pratique bâti par les agents pour définir les conditions pratiques de mise en œuvre des principes revendiqués par les politiques inclusives (Ebersold & Armagnague 2017).

Éléments de conclusion

Contrairement à ce que suggèrent les usages discursifs du terme, l'accessibilité ne se résume pas à une nécessité liée à la volonté de favoriser la participation sociale des personnes présentant une déficience. D'une nécessité liée à leur prise en compte scolaire, elle est devenue un impératif imposé par les mutations induites par l'avènement d'une société fondée sur la connaissance. L'accessibilité peut à ce titre être associée à un imaginaire social qui délégitime les formes de normativité nées de la société salariale au profit de celles revendiquées par une société de la connaissance. Corrélant l'appartenance sociale à la concrétisation des droits de l'homme associés à des droits fondamentaux, cet imaginaire social consacre de nouvelles grilles de lecture de la justice sociale : aux inégalités d'une société source d'injustices sociales, il préfère les iniquités d'une société qui entrave les possibilités de participation sociale par inaccessibilité. Il infère la cohésion sociale à la prévention de toute forme de difficulté susceptible de nécessiter l'action de l'État social. Il place le développement du capital humain et, corrélativement, l'aptitude des systèmes scolaires à prévenir toute forme de vulnérabilité et d'exclusion au cœur de ses préoccupations. Le principe d'égalité cesse d'être appréhendé comme une garantie relevant d'une responsabilité collectivement assumée par l'État social pour devenir une prétention à bénéficier de biens sociaux garantis par les organisations.

Cet imaginaire social consacre une conception post-disciplinaire de l'institution scolaire qui corréle l'impératif d'accessibilité à la mission d'affiliation confiée aux établissements scolaires. Ces derniers sont invités à apparenter la diversité éducative à une richesse essentielle pour la concrétisation d'une école soucieuse de la réussite de tout élève. Il leur appartient de garantir l'application des droits individuels en luttant contre les discriminations institutionnelles et en maîtrisant les inégalités scolaires et sociales liées aux effets organisationnels. Il leur incombe de remplacer la logique disciplinaire portée par une conception normative de la pédagogie par une perspective de transformation postulant l'autonomie cognitive de tout élève et faisant de l'accessibilité une source d'innovation propice à rendre l'élève co-constructeur des processus à l'œuvre.

Cet imaginaire social réorganise ainsi la lutte contre l'échec scolaire autour de l'activité autonormative grâce à laquelle les acteurs légitiment par l'organisation et la fonction la prise en compte des particularités individuelles et, corrélativement, les conditions symboliques et pratiques qui font accessibilité. Cette

activité autonormative s'organise autour des conventions instaurées par les acteurs de l'école pour construire le sens de la diversité et mettre en scène les conditions de sa concrétisation. Ces conventions s'organisent autour des principes revendiqués par les projets d'établissements, des référentiels normatifs élaborés pour les mettre en œuvre ainsi qu'autour de stratégies managériales visant l'implication de chacun dans la concrétisation de ces objectifs. Elles sont également configurées par les régimes de justification présidant à la relation enseignant-apprenant ainsi qu'aux pédagogies collaboratives.

Références bibliographiques

- AINSCOW M. 1987 *Encouraging classroom success*, London, Fulton
- AINSCOW M. 1991 *Effective schools for all*, London, Fulton, Baltimore, Paul H. Brookes
- AINSCOW M. 1999 *Understanding the development of inclusive schools*, London, Falmer Press
- AINSCOW M. 2001 "Comment relier réussite et inclusion : nouvelles chances et nouvelles résistances", *Nouvelle Revue de l'AI*-16, 141-151
- ASLAKSEN F, BERGH S., RAND BRINGA O. & HEGGEM E. K. 1997 *Universal Design: Planning and Design for All*, Gladnet Collection, Cornell University, ILR School DigitalCommons@ILR
- BAKER E. T., WANG M. C. & WALBERG H. J. 1994 "The effects of inclusion on learning", *Educational Leadership*-52(4), 33-36
- BALLARD K. 1995 Inclusion, paradigms, power and participation, in Clark C., Dyson A. & Millward A. *Towards inclusive schools?* London, David Fulton
- BARTON L. & Armstrong F. eds. 2007 *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*, Dordrecht, Springer
- BECCHETTI-BIZOT C. 2017 *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'Éducation nationale
- BERNAL MARTÍNEZ DE S. A. & IBARROLA GARCÍA S. 2015 "Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa", *Revista Iberoamericana de educación*-67, 55-70
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO È. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOOTH T. & AINSCOW M. 2002 *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education
- BÜCHEL F. dir. 1995 *L'éducation cognitive*, Lausanne, Delachaux et Niestlé
- CARTRON F. 2013 *Rapport fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication (1) sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, Paris, Sénat, Rapport-672
- CASTORIADIS C. 1975 *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil

- CEFAI C. & COOPER P. 2010 "Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties", *European Journal of Special Needs Education*-25, 183-198
- CNIRE 2017 *Innover pour une école plus juste et efficace*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, La Documentation française
- COLE T. 2003 Policies for positive behaviour management, in Tilstone C. & Rose eds. *Strategies to promote inclusive practice*, London, New York, Routledge Falmer, 67-83
- COOK B. G. & SEMMEL M. I. 1999 "Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition", *The Journal of Special Education*-33(1), 50-61
- CONSEIL DE L'EUROPE 2009 *Assurer la pleine participation grâce à la conception universelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE 2015 *Outcome of the council meeting. 3388th Council meeting, education, youth, culture and sport*, May, 18-19, Brussels
- DELAUBIER J.-P. & SAURAT G. 2013 *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, La documentation française
- DEMPSEY I. 2001 "Principles and policies for integration and inclusion", Foreman P. ed. *Integration and inclusion in action*, Victoria, Nelson, 35-42
- DEROUET J.-L. 2005 Repenser la justice en éducation, *Éducation et Sociétés*-16, 29-40
- DORÉ R., WAGNER S. & BRUNET J.-P. 1996 *Réussir l'intégration scolaire*, Québec, Éditions Logiques
- 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
- DURAND A. 2013 *Rapport de la commission des Affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, Assemblée Nationale, tome 1
- DYSON A. & MILLWARD A. 2000 *Schools and Special Needs*, London, Paul Chapman
- EBERSOLD S. 1997 *L'invention du handicap ou la normalisation de l'infirme*, Paris, CTNERHI 2^e éd.
- EBERSOLD S. 2001 *La naissance de l'inemployable. L'insertion aux risques de l'exclusion*, Rennes, PUR
- EBERSOLD S. 2008 "Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives", *Alter, European journal of disability research/Revue européenne de recherche sur le handicap*-2(3), 193-208
- EBERSOLD S. 2014 "Les savoirs de la comparaison internationale", in Gardou C. dir. *Handicap, une encyclopédie des savoirs*, Toulouse, Eres
- EBERSOLD S. 2016 *Financing inclusive education policies. Mapping systems for inclusive education*, Odense, European agency for special needs and inclusive education
- EBERSOLD S. 2017 *L'éducation inclusive. Privilège ou droit ?* Grenoble, PUG
- EBERSOLD S. & ARMAGNAGUE-ROUCHER M. 2017 "Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités", *Éducation et Sociétés*-39, 137-152

- EDYBURN D.L. 2015 *Accessible instructional design*, advances in special education technology, vol. 2, Emerald group publishing limited
- ENDRIZZI L. & THIBERT R. 2012 "Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ?", *Dossier d'actualité, veille et analyses-73*, IFÉ Lyon, ENS, 1-28
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION 2015 *Agency Position on Inclusive Education Systems*, Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <www.european-agency.org/publications/brochures-and-flyers/agency-position-on-inclusive-education-systems-flyer>
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION 2017 *Raising achievement for all learners in inclusive education, Lessons from European policy and practice*, Donnelly V. ed. Odense, Denmark
- EUROPEAN PARLIAMENT 2017 *Inclusive education for learners with disabilities*. Directorate general for internal policies. Policy department C: citizens' rights and constitutional affairs petition, Brussels
- FEYFANT A. 2016 "La différenciation pédagogique en classe", *Dossier de veille-113*, IFÉ, Lyon, ENS, 1-32
- FLORIAN L. 2005 "Inclusive practice, what, why and how ?", in Topping K. & Maloney S. *The routledgefalmer reader in inclusive education*, Routledge Falmer, London New York
- FRANDJI D., PINCEMIN J.-M., DEMEUSE M., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. 2009 *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*, Rapport scientifique, vol. 2, éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation. Lyon, INRP
- FRANDJI D. & ROCHEX J.-Y. 2009 "Les PEP entre régulation et démocratisation" in Frandji et al. *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, vol. 2, Éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation. Lyon, INRP
- GARTIN B. C., MURDICK N. L. & DIGBY A. D. 1992 "Cooperative activities to assist in the integration of students with disabilities", *Journal of Instructional Psychology-19*(4), 241-245
- HART S., DIXON A., DRUMMOND M. J. & MCINTYRE D. 2004 *Learning without Limits*. Maidenhead, Open University Press
- HOPKINS D. 2002 *Improving the quality of education for all*, London, Fulton
- LAHIRE B. 2005 "Fabriquer un type d'homme autonome ?", *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 322-347
- LARROUY M. 2006 *L'invention de l'accessibilité*, Grenoble, PUG
- LE SCOUARNEC M. 2013 *débats parlementaires du Sénat relatifs à la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la République*, séance du 22 mai 2010, Paris, Sénat
- MAINARDI 2010 *Pour une pédagogie inclusive. La pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement*, Thèse de doctorat, Université de Fribourg
- MEYERS A., ROSE D. H. & GORDON D. 2014 *Universal Design for Learning. Theory and Practice*, Wakefield MA, CAST
- MUIJS D. & HARRIS A. 2006 "Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK", *Teaching and Teacher Education-22*(8), 961-972

- NESSE 2012 *Education and disability/special needs policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*, Riddel S. ed. Brussels, European Commission
- OCDE 1999 *Inclusion at work*, Paris, OCDE
- OCDE 2007 *les essentiels de l'OCDE. Le capital humain*, Paris, OCDE
- ONU 2006 *Convention des Nations unies en faveur des droits des personnes handicapées*, New York, Nations unies
- PARLEMENT EUROPÉEN 2008 *Recommandation de la commission du 3 octobre 2008 relative à l'inclusion active des personnes exclues du marché du travail* [notifiée sous le numéro C(2008) 5737], 2008/867/CE, Journal officiel de l'Union européenne, L 307/11, 18-11-2008
- PAOUR J.-L. 1995 "Une conception cognitive et développementale de la déficience intellectuelle", in Diatkine, Lebovici & Soulé dir. *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, tome 3, Paris, PUF, 2985-3009
- PÉRIER P. 2014 "Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination", *Recherches en Éducation*-20, 42-51
- PLAISANCE É. 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
- PLAISANCE É. 2014 "Les savoirs des sciences de l'éducation", in Gardou éd. *Handicap, une encyclopédie des savoirs*, Toulouse, Érès, 289-306
- PORTER A. C. & BROPHY J. E. 1988 "Synthesis of research on good teaching: insights of the work of the institute of research on teaching", *Educational Leadership*-48(8), 74-85
- ROSE D. & MEYERS A. 2002 *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*, Alexandria VA, ASCD
- ROUSE M. 2008 "Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?" *Education in the North*-16(1), 6-13
- ROUSE M. & FLORIAN L. 1996 "Effective inclusive schools: a study in two countries", *Cambridge Journal of Education*-26(1), 71-85
- THÉLOT C. 2004 *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, La Documentation française
- UNESCO 1994 *La déclaration de Salamanque*, Paris, UNESCO
- UNESCO 1997 *Classification internationale de l'éducation*, Paris, UNESCO
- UNESCO 2005 *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, UNESCO
- UNESCO 2011 *Classification internationale de l'éducation*, Paris, UNESCO.
- UNESCO 2017 *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, Paris, UNESCO
- VERNANT J.-P. & DÉTIENNE M. 1993 *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*, Paris, Flammarion
- WISNIA-WEILL V. 2014 "Augmenter aussi le nombre de bons élèves. Une lecture complémentaire de PISA 2012", *Note d'analyse-12*, 05/2014, Paris, Commissariat général à la stratégie et à la prospective
- ZAY D. 2012 *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Paris, L'Harmattan