



# Pour une éducation vraiment inclusive

**L'école inclusive, ça ne se décrète pas. La loi de 2005 qui a ouvert les portes des écoles aux élèves en situation de handicap a été prolongée 9 ans plus tard par une loi d'orientation demandant à l'école d'adopter le principe de l'inclusion pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Sa mise en œuvre sur le terrain n'est pourtant pas évidente. Le sociologue Serge Ebersold qui a conduit une étude internationale sur la question montre qu'il faut désormais se départir d'une approche purement comptable pour construire un système inclusif allant bien au-delà de l'école.**

## CE QUE DIT LE FINANCEMENT DE L'INCLUSION EN EUROPE

**N**e pas confier au secteur spécialisé ou médico-social (comme les Sessad en France), un rôle de ressource auprès des enseignants et établissements scolaires accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers, alors qu'ils n'ont ni les moyens financiers, ni la formation nécessaire. Regarder de près l'effet « capacitant » des dispositifs mis en place, c'est-à-dire vérifier leur impact sur la capacité de l'enfant à devenir élève et sur la capacité de l'enseignant d'accéder à des routines adaptées à ces élèves. Mettre l'accent sur une conception inclusive de l'accessibilité... Telles sont les recommandations majeures formulées dans *Le financement de l'éducation inclusive* pilotée par Serge Ebersold à la demande de l'Agence européenne pour les besoins spécifiques et l'éducation inclusive, auprès de 18 pays de l'UE\*, la France n'ayant pas participé à l'enquête. L'observation principale faite durant cette enquête est que les financements alloués par les États à l'éducation

inclusive ont augmenté y compris dans ceux où le budget global de l'éducation était en baisse. Cette hausse n'a rien d'étonnant. Dans la plupart des pays, l'éligibilité au soutien est corrélée à une reconnaissance officielle de l'élève à besoins éducatifs particuliers, rôle que joue la MDPH en France par exemple. Or, les écoles et enseignants des pays européens semblent ressentir un besoin croissant de faire reconnaître un plus grand nombre d'élèves comme étant à besoins éducatifs particuliers. « La personnalisation des politiques inclusives a conduit à ce qu'on reconnaisse à besoins éducatifs particuliers tout élève qui nécessite d'être soutenu. Ainsi, on a remplacé l'élève en situation de handicap par l'élève dans le besoin », commente Serge Ebersold. D'une certaine manière, ce rapport appelle aussi à une clarification du champ que doit couvrir l'éducation inclusive.

\* Croatie, Estonie, Finlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Slovaquie, Suède, Suisse, Angleterre, Ecosse et Pays de Galles.



# « L'enseignant, un acteur-stratège développant des stratégies pour cheminer avec l'élève »

## SERGE EBERSOLD

*Serge Ebersold est titulaire de la chaire accessibilité au CNAM. Il était préalablement professeur de sociologie à l'INSHEA de l'Université Paris Lumières où il a créé le groupe de recherche sur l'accessibilité, le handicap et les pratiques éducatives et scolaires (GRAHPES). Il vient de publier L'éducation inclusive, droit ou privilège ? Accessibilité et transition juvénile, et un rapport sur le financement des politiques inclusives dans 18 pays de l'Union Européenne.*



© MIRA / P. MAIA

### **Vous publiez « L'éducation inclusive, droit ou privilège ? Accessibilité et transition juvénile ». En quoi cette question est-elle toujours d'actualité ?**

**SE.** Elle me semble d'actualité pour plusieurs raisons. Malgré le développement de politiques d'éducation inclusive, les inégalités persistent. L'augmentation du nombre d'élèves à besoin éducatifs particuliers scolarisés en milieu ordinaire n'a pas contribué à augmenter leur niveau de qualification ni à améliorer leurs chances d'accès à l'emploi. D'autre part, ces élèves sont surexposés à l'échec scolaire, de telle sorte que nous avons une acception mathématique de l'inclusion qui consiste à mettre l'accent sur l'accès physique aux établissements scolaires au détriment des conditions de scolarisation et de ce qui s'y joue pour l'enfant.

### **S'il ne suffit pas de décréter que l'école est inclusive pour qu'elle le soit, que lui manque-t-il aujourd'hui ?**

**SE.** À l'heure actuelle on place les acteurs de l'école face à un ensemble d'injonctions paradoxales. On a délégué aux enseignants et aux chefs d'établissement un certain nombre de responsabilités sans pour autant les outiller. Au niveau de l'OCDE, les enseignants français sont parmi ceux qui se sentent les plus désarmés pour modéliser des pédagogies alternatives. À la différence d'autres pays, l'éducation inclusive

en France n'est pas soutenue par un cadre institutionnel spécifiquement dédié à cet objectif. Certains pays scandinaves par exemple, ont développé un cadre institutionnel soutenant aussi bien les collectivités que les établissements scolaires

### *« L'augmentation du nombre d'élèves à besoin éducatifs particuliers scolarisés en milieu ordinaire n'a pas contribué à augmenter leur niveau de qualification ni à améliorer leurs chances d'accès à l'emploi »*

en transformant, notamment, les établissements spécialisés en centres ressource. En France, on demande au milieu spécialisé de jouer ce rôle or ce dernier n'est ni financé ni formé pour ça. C'est ce qui fait que les acteurs de l'école ne trouvent pas les appuis nécessaires pour penser l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques, et formaliser leurs innovations.

### **Qu'est ce qui doit bouger pour que ça change ?**

**SE.** Un des enjeux pour les établissements est ce que j'appelle l'orchestration de l'accessibilité, c'est-à-dire la façon dont ils vont inscrire l'éducation inclusive dans leur politique, dans les modes d'organisation, dans les dynamiques de gestion de la classe, dans les rapports entre les différents enseignants. Il s'agit de repenser et de formaliser les nouvelles manières d'enseigner et les nouvelles manières d'apprendre. Il faut aussi garder à l'esprit que l'éducation inclusive demande à

l'enseignant de mettre en arrière plan toute forme de routine au profit d'une personnalisation et d'une adaptation des pratiques aux besoins particuliers des élèves. Le rapport maître-élève se trouve radicalement redéfini. L'ensei-

gnant devient un acteur-stratège devant développer des stratégies qui vont permettre de cheminer avec l'élève plutôt que d'être dans un rapport enseignant-enseigné. L'aider à formaliser de nouvelles routines en formalisant les innovations est à ce titre essentiel.

### **Les enseignants font souvent part de la difficulté à accueillir dans leur classe des élèves à besoins éducatifs particuliers. Comment s'y prendre ?**

**SE.** On a besoin des routines pour penser ce que l'on fait et pour se penser compétent dans ce que l'on fait. Un élève à besoins éducatifs particuliers est un élève qui bouscule ces routines. En les bousculant, il interroge les enseignants dans leur représentation de ce qu'est enseigner, les choses les plus automatiques cessent de l'être. Ils se trouvent confrontés à des questions qui interrogent le bien fondé de ce qu'ils font et leur capacité à le faire. Quand les enseignants disent qu'ils ont besoin de formation, ils

ne disent pas uniquement qu'ils ont besoin de plus de savoirs. Ils disent qu'ils ont besoin de nouvelles routines leur permettant de penser différemment la relation enseignant-enseigné et, plus généralement, le métier d'enseignant.

### **La présence de l'AVS ne l'aide-t-il pas à prendre le recul nécessaire ?**

**SE.** À l'heure actuelle, l'AVS est autant la béquille de l'élève que celle de l'enseignant. Une béquille dont on ne sait même pas si elle a un effet capacitant. Si on ne s'interroge pas sur l'effet capacitant de ce qui est fait, on a du mal à penser les progrès, la qualité du travail réalisé et à formaliser les compétences requises. En quoi les soutiens permettent-ils à l'enseignant d'accéder à d'autres routines et à l'élève d'exercer son rôle d'élève ? En quoi les politiques d'établissement permettent-elles à l'enseignant de penser le métier d'enseignement autrement que celui dont il était question dans le cadre de sa formation ? Ce qui fait difficulté, c'est moins les dimensions formelles pour lesquelles il y a des soutiens, que les dimensions informelles qui traversent les organisations, qui établissent de véritables rites où les manières de faire qui ont lieu d'être. C'est une dimension qu'on ignore alors que s'y joue le sens de l'ouverture à la diversité des profils éducatifs et, finalement, la possibilité pour les acteurs de l'école d'appliquer les principes inclusifs. **PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO**