

École inclusive et innovation ordinaire *Quel autrement capable* de l'école ?

Présentation du dossier

Serge EBERSOLD
CNAM Paris, chaire accessibilité
LISE (UMR, 3320)

Roland EMERY
Université de Genève, FPSE
Équipe PACES

Sylviane FEUILLADIEU
Aix-Marseille Université
ADEF (UR 4671)

Ce dossier regroupe les contributions discutées par un collectif de chercheurs lors du symposium *L'Éducation inclusive face à l'innovation ordinaire*, aux rencontres internationales du réseau de Recherche en éducation et en formation (REF) en 2019 à l'université Jean Jaurès de Toulouse. Ce groupe interdisciplinaire de chercheurs, provenant des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie, se penche depuis 2011 sur la question des mutations induites par les politiques inclusives. Au fil des rencontres, les travaux du groupe ont invité à se distancier de l'approche traditionnelle défectologique en questionnant diverses problématiques relatives aux politiques inclusives sous un angle mettant en regard les contextes socio-politique, institutionnel, professionnel, éducatif : les liens entre les politiques inclusives et les modalités de désignation des difficultés scolaires et de catégorisation des élèves (REF 2011), l'examen des politiques, des pratiques et des conceptions dites inclusives, se proposant de lier les politiques inclusives à une (ré)invention de l'école (REF 2013), les liens entre l'éducation inclusive et les communautés éducatives pour tous (REF 2015), l'examen des multiples déclinaisons de ce qui fait accessibilité dans les contextes dits inclusifs (REF 2017). Dans les travaux de 2019 faisant l'objet de ce dossier, le collectif s'est attaché à identifier et analyser comment les acteurs scolaires font face à la complexité induite par les politiques inclusives, comment ils s'organisent au fil de leur quotidien pour y répondre en faisant preuve d'innovation ordinaire au sens où l'entend Alter (2000).

Si la grande majorité des États européens se sont emparés de l'idéal inclusif, il est néanmoins communément admis que l'exigence d'innovation qui caractérise une éducation inclusive, plaçant la quête d'accessibilité au cœur de ses préoccupations, est une source d'inconfort voire de difficultés pour les acteurs de l'école. Cet inconfort n'est pas sans engendrer une certaine frilosité et même des résistances à l'égard des principes revendiqués par l'éducation inclusive. Les enquêtes européennes et plus spécifiquement françaises montrent que ces résistances trouvent leur source dans la complexité à laquelle les différents acteurs scolaires ont à faire face. Dans nombre de pays, les enseignants se disent désarmés vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers (OCDE, 2019). Selon la DEPP, les enseignants français jugent majoritairement difficile, bien que positive, la présence d'élèves à besoins éducatifs. En effet, celle-ci est dans plus de six cas sur dix associée à une charge croissante de travail, la présence de ces élèves demandant aux enseignants plus d'attention, de capacité d'adaptation et d'échanges collaboratifs (Le Laidier, 2018). Les enseignants se jugent ainsi majoritairement peu à même d'enseigner dans des classes comprenant des profils diversifiés et ceux accueillant des élèves en situation de handicap dans leur classe se disent peu satisfaits des opportunités de formation qui leur sont données. Cet inconfort est accentué par le sentiment d'isolement que peuvent ressentir les enseignants quand ils se sentent livrés à eux-mêmes, notamment par manque de soutien des collègues ou de leurs supérieurs hiérarchiques (OCDE, 2014). Il incite notamment à privilégier des mesures compensatoires supposant la stigmatisation des élèves comme l'atteste l'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers observables dans nombre de pays (European Agency for special needs and inclusive education, 2016).

Cet inconfort ne saurait cependant méconnaître la place qu'occupe l'innovation ordinaire (Alter, 2000) dans le quotidien d'acteurs de l'école de plus en plus confrontés à des routines incertaines (Barrère, 2002). Les articles de ce numéro soulignent l'importance de l'agir créatif des acteurs de l'école dans les règles d'auto-organisation et d'auto-régulation qui régissent le fonctionnement d'un établissement ou l'organisation d'une classe. Cet agir créatif renvoie à la normativité des acteurs de l'école et à la réorchestration de l'activité enseignante qu'elle implique : les stratégies développées pour contourner les obstacles rencontrés, solutionner les difficultés rencontrées, assurer l'engagement de tous les élèves, assurer la coopération des collègues ou des parents, etc. constituent des *savoir y faire* en contexte qui, en faisant face à l'imprévu, instituent dans les faits de nouvelles normes et règles en remplacement de celles existantes. Cette normativité opère en cela un véritable travail de transformation sociale que matérialisent d'autres manières de faire et d'être, de nouvelles formes d'organisation pédagogique, de relations interindividuelles et interinstitutionnelles qui participent de l'accessibilisation des environnements scolaires.

Cet agir créatif est au principe d'un *autrement capable* des acteurs de l'école à travers lequel s'opérationnalisent les principes présidant à l'accessibilité de l'école à la diversité des profils éducatifs et sociaux. Cet *autrement capable* donne corps au souci d'innovation et à l'exigence de contextualisation qui leur est faite en vue de rendre l'environnement scolaire accessible au plus grand nombre et adapté à chacun. Il consiste à traduire en modalités opératoires les principes revendiqués

par l'éducation inclusive au regard des spécificités des contextes et des enjeux qui traversent l'établissement et la classe. Ce travail de traduction est source de création et par conséquent d'innovation, lorsqu'il participe du sens pris par l'ouverture à la diversité scolaire et à l'accessibilité des environnements scolaires, lorsqu'il ouvre et enrichit les modes de sociabilité existants ou recompose les positions entre les parties en présence (Akirch, Callon et Latour, 2006). Il s'organise, ainsi que le montrent certains textes de ce dossier, autour de la mise en sens organisationnelle et fonctionnelle d'autres manières de faire et d'être qu'autorisent la pratique du co-enseignement, les stratégies de management des chefs d'établissement, le travail de co-planification mené par les différents acteurs impliqués dans le processus éducatif ainsi que les formes de réflexivité qu'autorisent la formalisation et la capitalisation des preuves de l'expérience (engagement des élèves, atteintes des objectifs, etc.) Mais l'ingéniosité et la créativité individuelle qui participe de cet autrement capable découle aussi et peut être surtout, de la force novatrice des communs (Laval, 2016) institués par les acteurs concernés pour être en position, ainsi qu'y invitent les textes, de personnaliser les pratiques, travailler collaborativement ou encore faire de l'amélioration continue des pratiques une ressource collective permettant à l'établissement de conjuguer performance et équité. Ces communs résultent de l'espace formalisé des possibles élaboré par les acteurs pour qualifier collectivement ce qui fait accessibilité d'un point de vue territorial, organisationnel et fonctionnel, pour construire le sens et la légitimité des pratiques innovantes. L'élaboration collective de cet espace permet de co-produire des conventions qui transcendent les intérêts personnels pour obliger collectivement les parties prenantes et participent de la consécration de règles d'auto-organisation et d'auto-régulation propres au fonctionnement d'un établissement, à l'organisation d'une classe ou au travail collaboratif.

Cet *autrement capable* consiste en des savoirs transformationnels, c'est-à-dire des savoirs, compétences, attitudes et valeurs soutenant la transformation des contextes d'apprentissage et, corrélativement, l'accessibilité de l'environnement scolaire (OCDE, 2019). Elle s'organise par exemple, ainsi que le montrent **Serge Ebersold** et **Sylviane Feuilladiu**, autour de conventions conduisant les parties prenantes à transformer le travail collectif en collectifs de travail dont l'activité est inscrite dans des « *tiers lieux* ». Ceux-ci consistent en « *micro-collectifs* » de travail qui ont des modes de fonctionnement plus souples et plus affinitaires que ceux régis par les modes d'organisation du travail des établissements et qui sont propices à l'engagement des parties prenantes en affaiblissant l'isolement des acteurs, en les réunissant autour d'objectifs et de valeurs communs. En assouplissant les contours du statut de chaque partie prenante, en relativisant le poids des logiques disciplinaires, ces « *tiers lieux* » ancrent la personnalisation des pratiques, et plus généralement l'accessibilisation de l'environnement scolaire, dans une « *arène d'habiletés techniques* » spécifiques aux enjeux de l'action commune poursuivie par les acteurs. Ce texte déploie l'agir créatif qui est au principe d'un *autrement capable* des acteurs de l'école à partir de l'articulation du travail de traduction, de la production de communs et de la création de tiers lieux, permettant de le faire advenir dans les différents espaces liés à l'accessibilisation des environnements

notamment scolaires (la classe, l'établissement, les espaces de décisions au niveau des autorités scolaires, les familles).

L'ensemble des autres textes témoignent tous de situations où s'ancrent de tels agirs créatifs et se développent un *autrement capable* observable dans les différents espaces structurant l'ordre scolaire : la classe, l'établissement, l'extérieur de l'école. Au niveau de la classe, deux textes portent particulièrement sur la transformation des postures et pratiques enseignantes à l'œuvre dans l'accessibilisation pédagogique et didactique. L'article de **Philippe Tremblay** relie *l'autrement capable* des enseignants aux stratégies de co-enseignement lorsque celles-ci encouragent un partage des enseignements/apprentissages, des tâches des élèves et des responsabilités entre les enseignants concernés. Soutenant une dynamique de co-construction des stratégies d'enseignement plutôt qu'une division des tâches, les co-enseignants développent des pratiques nouvelles, car différentes de leurs pratiques habituelles. Ainsi, la pratique du co-enseignement soutient non seulement l'innovation ordinaire du fait même de la présence d'un tiers soutenant l'enseignant dans la différenciation de sa pratique pédagogique, mais aussi du fait du transfert de compétences qui s'opère. Ce transfert de compétences élargit la zone proximale de développement des co-enseignants et crée de nouvelles routines capables de soutenir des situations pédagogiques innovantes/différenciées/actives qui engagent les élèves. L'article de **Greta Pelgrims, Coralie Delorme et Michaela Chlostova Muñoz** met l'accent sur *l'autrement capable* des enseignants autour duquel se joue *l'autrement capable* des élèves. Les auteures argumentent et illustrent comment, dans les dispositifs d'enseignement spécialisé et de soutien à l'intégration scolaire, certaines pratiques d'aide, partant sans doute d'intentions louables, font obstacle à l'autorégulation socio-affective des élèves. Or ces pratiques susceptibles de faire obstacle relèvent d'ajustements à des contingences situationnelles dont ils n'ont pas nécessairement conscience. Les auteures présentent et discutent un ensemble de principes pédagogiques et didactiques qui constituent des apports clés dans certaines démarches de formation des enseignants spécialisés. Saisir et déjouer ce qui fait obstacle sur la base de ces principes contribue ainsi à la mise en place de pratiques d'enseignement et conditions d'apprentissages mieux à même de rendre les élèves autrement capables de s'autoréguler.

Trois textes relient *l'autrement capable* des acteurs de l'école à l'existence d'espaces professionnels interstitiels soutenant et permettant l'innovation ordinaire, soit dans les stratégies d'accessibilisation pédagogique et didactique, soit dans la mise en œuvre des collaborations entre acteurs. L'article de **Jeannette Tambone, Teresa Assude, Karine Millon-Fauré et Sylviane Feuilladiu** montre notamment comment cet *autrement capable* se construit au cœur de la dynamique topogénétique présidant aux relations entre les « *traducteurs* » en Langue des signes française (LSF) et l'enseignant. Il montre que les parties prenantes peuvent prendre position dans plusieurs topos assignés par l'institution (par exemple, le coordonnateur peut prendre aussi la place de traducteur), en assumant des rôles différents en fonction des besoins, des conditions et des contraintes du fonctionnement des différents systèmes didactiques. Ces prises de position combinent le travail linguistique de

traduction en LSF à un travail de traduction des situations d'enseignement, qui constitue autant une aide aux apprentissages des élèves qu'à l'enseignement des enseignants, concourant à la qualité du travail d'accessibilisation de l'environnement scolaire. L'article de **Florence Masse** interroge l'innovation ordinaire qui émerge de la fonction de personne ressource des coordonnateurs des Unités localisées pour l'inclusion scolaire en école primaire (Ulis école) et rapporte *l'autrement capable* de ces acteurs à leur nécessaire repositionnement. Dans leurs pratiques quotidiennes de travail avec leurs collègues enseignants, les coordonnateurs se repositionnent, non plus comme enseignants d'élèves à besoins éducatifs particuliers, mais comme personnes ressource de l'école inclusive. Ils se montrent ici autrement capables de s'ajuster autour de trois tensions qui nécessitent l'élaboration de conventions partagées : expert vs non expert, temps en classe vs temps en dispositif, forcer le travail collectif vs préserver la relation professionnelle avec les enseignants. L'article de **Marco Allenbach, Basma Frangieh, Corinne Mérini et Serge Thomazet** quant à lui, analyse l'intermétier comme un espace professionnel spécifique permettant l'émergence d'innovations nécessaires à la mise en place de l'école inclusive à travers le passage du travail collectif au collectif de travail. Certes, cet espace professionnel n'est pas sans dilemmes ni tensions et demande une attention aux multiples négociations pour y faire face. Mais il inaugure un *autrement capable* des acteurs de l'école, transformant une activité interstitielle en une activité principale tournée vers l'accessibilisation des environnements scolaires, qui implique une reconfiguration des frontières respectives des métiers représentés.

Au niveau des espaces extérieurs à l'école où se joue institutionnellement l'accessibilisation des trajectoires, deux textes mettent en évidence les stratégies des parents et professionnels pour se positionner réciproquement comme autrement capables dans leurs collaborations. L'article de **Roland Emery, Vanessa Bacquelé et Greta Pelgrims** rapporte comment les parents peuvent se montrer autrement capables pour faire face et s'ajuster à la complexité des réseaux multiprofessionnels avec lesquels ils ont à faire. Certes, les parents interrogés relèvent les difficultés rencontrées dans le partenariat avec les professionnels de la scolarité de leur enfant et restent critiques sur la place qui leur est accordée. Ils rapportent néanmoins les conditions et les différents points d'appui dont ils disposent et qu'ils s'emploient à cultiver et développer. Ce faisant, ils se montrent autrement capables d'assumer une parole experte face aux professionnels, voire d'épouser une forme de professionnalisme. Développant différentes connaissances et compétences, cette transformation qui fait de l'acquisition de connaissances une valeur de réassurance, leur permet de gagner une forme de reconnaissance face aux professionnels. Enfin, l'article de **Corinne Mérini, Julie Pironom, Jean Bélanger et Serge Thomazet** décrit l'importance du travail collectif et des compétences requises pour exercer le nouveau métier d'assistant au projet de vie accompagnant les personnes en situation de handicap et leurs familles. Pour pouvoir répondre aux besoins de leur activité spécifique, ces assistants doivent concevoir des outils, des procédures de travail, ainsi que construire leur environnement et ses partenariats, inaugurant par cette innovation ordinaire en acte un *autrement capable* de l'accompagnement. Ce faisant, ils augmentent

leurs répertoires permettant à l'autre, personnes en situation de handicap et leurs familles, d'ouvrir les possibles pour construire leur projet de vie, correspondant à leurs attentes et leurs besoins.

Les articles de ce dossier ne méconnaissent bien sûr pas les contraintes, voire les injonctions paradoxales, auxquelles les confrontent une exigence de personnalisation des pratiques. Ils essaient d'entrouvrir les portes du quotidien des acteurs de l'éducation inclusive pour y observer et comprendre comment, pour faire face à la complexité de la mise en œuvre des principes revendiqués par l'école inclusive, ils font preuve d'innovation ordinaire. Certes, s'il semble toujours peser autour de l'idéal inclusif le poids de multiples obstacles, les contributions de ce dossier engagent à reconnaître *l'autrement capable* des acteurs qui, dans le fil du quotidien, incarnent cet idéal et le font vivre par leur engagement. Pour dépasser ces obstacles, ils ne s'acharnent pas uniquement à dénoncer ou à lutter contre, mais ils font avec, s'ajustant là où les marges de manœuvre restent possibles. Ce faisant, ils font preuve d'ingéniosité dans leurs pratiques et se tournent vers leurs partenaires, convaincus que seule la force du collectif permettra de faire advenir l'idéal inclusif. Dans ce quotidien de l'innovation ordinaire, les acteurs de l'éducation inclusive savent donc non seulement se montrer autrement capables dans leur professionnalité. Ils peuvent également contribuer à reconnaître, cultiver et élever en l'autre, élèves, professionnels et parents, leur propre part d'*autrement capable*.

Références

- Akirch, M., Callon, M., et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Mines.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. PUF.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L'Harmattan.
- European Agency for special needs and inclusive education. Ebersold. S. (Ed.). (2016). *Financing inclusive education. Mapping systems for inclusive education*. Odensee, Denmark
- Laval, C. (2016). « Commun » et « communauté » : un essai de clarification sociologique. *Sociologies* [En ligne], Dossiers, Des communs au commun : un nouvel horizon sociologique ? Consulté le 8 octobre 2021. <<http://journals.openedition.org/sociologies/5677>>
- Le Laidier, S. (2018). Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. *Note d'information, 18-26*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. La documentation française.
- OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. OCDE.
- OCDE. (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD.
- OCDE. (2019). *Transformative competences for 2030, conceptual learning framework*. Consulté le 8 octobre 2021. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf>