

## NUMÉRIQUE ET ÉCOLE INCLUSIVE

### École inclusive et accessibilité

L'école inclusive se doit d'accueillir et de répondre aux besoins de tous les élèves et cette inclusion doit se faire dans un système éducatif ordinaire, de manière à ce que chacun puisse y avoir accès. Ébersold et Armagnague-Roucher précisent toutefois que l'école inclusive ne peut se limiter à son seul accès, elle doit aussi être accessible. L'accessibilité, dans ce cas, signifie « avoir accès aux mêmes chances et aux mêmes opportunités, indépendamment de ses caractéristiques individuelles » (Ébersold, Armagnague-Roucher, 2017<sup>1</sup>). Ainsi, au-delà de l'accès matériel, les enjeux de l'école inclusive sont de réduire les inégalités d'accès au savoir, les préjugés ou les humiliations.

Or les élèves qui dérogent aux normes scolaires posent problème à l'école. L'accompagnement de ces élèves à « besoins éducatifs particuliers » (BEP), interroge l'image et le rôle des enseignants, les empêche de s'installer dans une routine, questionne les certitudes de la communauté scolaire et suppose l'acceptation de tâtonnements pédagogiques.

La notion d'accessibilité, quant à elle, implique une reconnaissance de la différence, une capacité à prévenir les discriminations et le développement de stratégies éducatives complexes (ibid., p. 138), de la part des acteurs éducatifs. Ces stratégies supposent de mobiliser des ressources symboliques, sociales et culturelles pour écarter toute forme de discrimination ou d'exclusion et faire que l'élève à besoins éducatifs particuliers apparaisse comme « un élève au premier chef » (ibid., p. 142). C'est là la « mission d'affiliation » des établissements scolaires. Elle permet aux élèves et à leur famille d'être reconnus comme membres de la communauté scolaire à part entière ; elle favorise une reconnaissance constitutive de l'appartenance sociale (Ébersold, 2017a<sup>2</sup>).

### Transformer l'école

Selon Ébersold, la notion d'accessibilité s'ancre dans l'organisation des établissements et repose sur le sens collectif de la prise en compte des particularités individuelles. L'accessibilité conditionne le climat scolaire et évite les stratégies de dissimulation développées par les élèves pour ne pas révéler leur déficience. La légitimité scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers ne

dépend donc pas d'eux-mêmes mais de leur environnement institutionnel. L'impératif d'accessibilité a donc pour objectif de « pallier les inaptitudes et les incapacités des établissements et non celles des élèves » (ibid., p. 90).

Parallèlement à l'exigence d'engagement faite aux enseignants et aux établissements scolaires, les élèves et leurs familles doivent aussi s'investir dans leur inclusion scolaire. L'élève doit être co-constructeur de son devenir et refuser toute passivité à l'égard des pratiques enseignantes et éducatives. Cette conception méritocratique des logiques de l'accessibilité va dans le sens des textes sur les logiques inclusives. Pourtant, tous les élèves n'ont pas les capacités d'interroger les pratiques enseignantes. L'inclusion serait alors un privilège réservé aux plus méritants (Ébersold, 2017b<sup>3</sup>).

Pour Ébersold, l'impératif d'accessibilité « 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 » (Ébersold, 2017a, op. cit., p. 93). Il définit les microsociétés comme un espace-lieu de développement personnel et social, porté par un idéal de management revendiquant une dimension éthique. On observe alors une transformation de « l'usager abstrait des textes de loi en un usager expérimentant concrètement sa condition de citoyen » (ibid.).

On observe également une transformation dans les organisations. Les politiques inclusives transfèrent des responsabilités sociales aux établissements scolaires. Ils sont garants de l'application des droits, de la participation citoyenne et du développement de l'autonomie de leurs élèves. « 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 » (ibid., p. 95). Les politiques inclusives opposent « à la pérennité de l'institution historiquement ancrée dans des enjeux et des luttes politiques, économiques et sociales, l'éphémère de l'organisation apprenante » (ibid.).

### Trois points de vigilance

À travers un retour réflexif sur trois recherches collaboratives menées avec des équipes de professionnels dans les domaines de l'enseignement, de la santé et de la formation professionnelle des adultes, Line Numa-Bocage

1. Ébersold S., Armagnague-Roucher M. (2017), « Impertinence scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités », *Éducation et Sociétés*, vol. 39, n° 1, p. 137-152 (p. 139).

2. Ébersold S. (2017a), *Éducation inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile*, Saint-Martin-d'Hères, PUG.

3. Ébersold S. (2017b), « L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité », *Éducation et Sociétés*, vol. 40, n° 2, p. 89-103.

(2019<sup>4</sup>) discute les dimensions prospectives dans les transformations des établissements d'enseignement et d'éducation, mais également dans les pratiques pédagogiques.

Ses analyses s'inscrivent dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud, Mayen, 2006<sup>5</sup>). Elles mettent à jour les développements induits par l'usage des média et des outils numériques dans les formes d'apprentissage. Elles soulignent différentes dimensions des médiations didactiques (Weil-Barais, 2011<sup>6</sup> ; Numa-Bocage, 2019, *op. cit.*) en œuvre, cherchant à favoriser le bien-être des apprenants et une meilleure appropriation des savoirs. Il apparaît ainsi que la prise en considération des propositions des jeunes dans ces approches favorise un rapport positif à l'école et une plus grande confiance dans les enseignants. Line Numa-Bocage considère que l'apprentissage et le développement doivent se faire « avec » les jeunes, et pas seulement « pour » les jeunes.

### POINT DE VIGILANCE 1

Pour l'école inclusive, il est primordial de favoriser le transfert des compétences de l'espace personnel vers les apprentissages scolaires.

Le premier exemple est issu d'une recherche collaborative avec un service de cardiopédiatrie de l'hôpital Necker, qui se pose la question de l'éducation des enfants et des familles à l'utilisation d'un appareil de mesure de fluidification du sang (Coagucheck). L'un de ces enfants par exemple, Taieb, 4 ans, joue avec le téléphone portable de ses parents. Il développe un savoir dans son quotidien, à l'extérieur de l'école. Comment faire pour que ces compétences puissent être autorisées à s'exprimer dans le cadre scolaire ? La séance d'ETJP (éducation thérapeutique du jeune patient) consiste à proposer des jeux d'horloge permettant une transposition d'usage de l'appareil, afin d'acquérir les compétences pour programmer la date et l'heure pour effectuer le prélèvement.

### POINT DE VIGILANCE 2

L'école inclusive passe par la transformation (positivation) des représentations de l'élève en situation de handicap et du professionnel qui l'accompagne.

Le deuxième exemple provient d'un centre médico-éducatif avec des élèves de primaire très lourdement handicapés (vision, motricité, IMC, etc.). Dans la séquence observée, les jeunes jouent à un jeu vidéo (inspiré de *Tetris*), avec lequel ils essaient de construire des structures géométriques et de faire des figures sur un écran tactile. Lors de l'entretien en autoconfrontation mené avec le psychomotricien, celui-ci décrit très bien le moment où l'élève oublie spontanément ses difficultés oculomotrices, malgré le handicap lourd, pour produire des gestes, au travers du jeu, grâce à la motivation pour résoudre la tâche. Ce que le praticien évalue comme un progrès provoquant un renforcement positif de l'estime de soi chez le jeune.

### POINT DE VIGILANCE 3

Les pratiques numériques pédagogiques (ici Internet et la vidéo) dévoilent (Plantard, 2011<sup>7</sup>) des rapports aux savoirs inscrits profondément dans des cultures, des imaginaires et des territoires spécifiques. La notion d'inclusion doit se fonder sur ces rapports aux savoirs « anthropologiques ».

Le dernier exemple de Line Numa-Bocage provient d'une recherche-action menée avec un collège, en Martinique, avec des élèves de milieux plutôt défavorisés. Il s'agit d'un projet pédagogique en histoire, autour de l'esclavage, qui se base sur la découverte du jeu d'Awalé, d'origine africaine, présent aux Antilles. Les élèves ont recherché des informations sur l'origine de ce jeu et découvert des événements et des phénomènes ayant trait à l'esclavage, sur Internet.

À partir de là, les élèves ont :

- > écrit un script qu'ils ont joué au théâtre et filmé,
- > effectué la production d'un DVD et d'un livre électronique,
- > et, enfin, fabriqué des jeux d'Awalé en bois.

Voyant leurs enfants se mobiliser, les parents se sont impliqués pour trouver des personnes ressources, afin d'aider les élèves à construire le jeu. Ce projet a réussi à rassembler toute la communauté éducative autour des élèves pour la réalisation de productions numériques ancrées dans la culture locale.

Ces trois points de vigilance posent la question de la « didactisation » en environnement numérique et renvoient à de nouvelles compétences pour les enseignants, que la formation initiale et continue doit prendre en compte.

4. Voir la captation de son intervention lors du séminaire organisé par le Créad, le 7 juin 2019 : « Les dimensions prospectives de l'usage du numérique dans les pratiques enseignantes et éducatives ».

5. Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

6. Weil-Barais A. (dir.), ([1999]), dern. éd. 2011), *L'Homme cognitif*, Paris, PUF.

7. Plantard P. (dir.), (2011), *Pour en finir avec la fracture numérique*, Limoges, Fyp éditions.