

De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ?

Éric Plaisance

DANS **LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION** 2013/3 N° 63 , PAGES 219 À 230
ÉDITIONS **INSEI**

ISSN 1957-0341

ISBN 9782366160154

DOI 10.3917/nras.063.0219

Date de mise en ligne : 07/02/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-3-page-219?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 INSEI.

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](http:// 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.

De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ?

Éric PLAISANCE

UMR CNRS 8070, Centre de recherche sur les liens sociaux
Université Paris Descartes, Sorbonne, Paris Cité

Résumé : L'extension du concept d'accessibilité, d'abord circonscrit dans le champ des locaux et de la mobilité physique, à l'ensemble des situations de handicap et à tous les domaines d'activité sociale peut être mise en relation avec la notion de *conception universelle*, c'est-à-dire avec le principe d'universalité d'une cité conçue pour tous. Mais si la loi de 2005 consacre officiellement l'accessibilité dans son acception la plus large, il semble que les politiques publiques tardent à aborder les questions liées à l'éducation. De fait, en trouvant une application originale dans le champ éducatif, l'accessibilité pédagogique est de nature à subvertir les représentations des élèves en mettant l'accent sur l'impact l'environnement scolaire plutôt que sur leurs caractéristiques intrinsèques en termes de déficits et de *handicap*. Dans cette perspective, la référence aux *besoins éducatifs particuliers* est une notion controversée, car considérée comme « *egocentrée* » et proche de la catégorisation diagnostique.

Mots-clés : Accessibilité pédagogique - Accessibilité physique - Besoins éducatifs particuliers - Conception universelle - Éducation inclusive - Handicap - Normes scolaire - Situation - Universalité.

From physical accessibility to pedagogical accessibility: toward a new approach to related problems?

Summary : The extension of the concept of accessibility, initially limited to local levels and physical mobility, to all situations of disability and all areas of social activity, can be related to the notion of universal design, i.e. to the principle of universality in a social fabric designed for all. But although the law of 2005 officially enshrines accessibility in the broadest sense, it seems that government policies are slow in dealing with questions linked to education. In fact, by finding an original application in the field of education, pedagogical accessibility by its very nature subverts the representations of pupils by emphasizing the impact on the educational environment rather than on their intrinsic characteristics in terms of deficiencies and disability. From this perspective, the reference to special educational needs is a controversial notion as it is considered to be “*ego centered*” and close to diagnostic categories.

Keywords : Disability - Educational standards - Inclusive education - Pedagogical accessibility - Physical accessibility - Situation - Special educational needs - Universal design - Universality.

La notion d'accessibilité a pris un nouveau relief et a suscité de nouveaux débats dès lors que le qualificatif d'universel lui a été adjoint dans les organisations internationales, en lien avec la notion de *conception universelle*, issue de l'anglais *Universal Design*. Pourtant, les notions d'accès et d'accessibilité font partie du langage courant et sont déjà repérées dans *Le Littré*. Elles ont pris une nouvelle vie à partir du moment où elles ont été mises en relation avec les conditions de vie quotidienne des personnes en situation de handicap, plus exactement avec les

obstacles rencontrés dans leur environnement. L'accessibilité a été un thème majeur de revendication au cours des années 1960 comme thème socio politique de défense des personnes en situation de handicap, mais il est devenu progressivement au cœur des revendications des droits ou encore, pour le dire autrement, pour la mise en œuvre d'une citoyenneté concrète pour tous. Nous nous proposons ici d'élaborer quelques éléments de réflexion, d'abord pour comprendre la genèse de ces notions, qui sont en même temps objet de fortes revendications militantes, puis de poser la question de leur pertinence dans le champ de l'éducation et, plus précisément, pour des jeunes en situation de handicap.

L'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE COMME CONCEPT ET COMME REVENDICATION DANS LE CONTEXTE INTERNATIONAL

Le texte essentiel est celui des Nations Unies sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adopté en 2006, signé par la France en 2007 puis ratifié en 2010. C'est un texte en apparence paradoxal puisqu'il se réfère d'abord aux droits de l'homme en général dans leur caractère universel et indivisible, mais il s'applique néanmoins à un groupe spécifique de personnes. La clef de compréhension de ce paradoxe est la lutte contre les discriminations et les désavantages sociaux dont sont victimes les personnes handicapées. Deux points de cette convention retiennent notre attention en prise directe avec les débats sur l'accessibilité :

1. La définition de la notion de handicap et de personne handicapée, définition très clairement interactive et non limitée à la déficience. 2. La définition de la *conception universelle (universal design)*, ainsi formulée dans l'article 2 : « ...On entend par "conception universelle" la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La "conception universelle" n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires. » L'article 9 porte spécifiquement sur l'accessibilité et enjoint les États à prendre les « mesures appropriées » pour assurer aux personnes un accès à des domaines très larges, non seulement à la mobilité dans les transports, mais aussi à l'information, la communication, aux nouvelles technologies de l'information et de la communication... C'est néanmoins au-delà de ce seul article sur l'accessibilité qu'il faut regarder pour saisir l'étendue des domaines visés : reconnaissance de la personnalité juridique, accès à la justice, liberté d'expression, respect de la vie privée et du domicile, éducation et santé...

D'autres références sont possibles à des textes européens. La stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées exprime un engagement renouvelé pour une Europe sans entraves et définit à son tour l'accessibilité en ces termes : « la possibilité donnée aux personnes handicapées d'avoir accès, au même titre que les autres, à l'environnement matériel, aux transports, aux technologies et aux systèmes d'information et de communication ainsi qu'à d'autres installations et services ». Le même texte précise : « Des entraves importantes subsistent dans ces domaines. Par exemple, en moyenne, seuls 5 % des sites web publics de l'UE-27 répondent totalement aux normes d'accessibilité. Un plus grand nombre d'entre eux est toutefois partiellement accessible. Bon nombre d'organismes de

Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, créée en 2004, a vu ses missions précisées par la loi de 2005 (par exemple, sur le financement de la perte d'autonomie, en liaison avec les maisons départementales des personnes handicapées), mais c'est seulement en 2010 qu'un Observatoire interministériel de l'accessibilité et de la conception universelle a été créé, et que le premier rapport de cet observatoire a été remis en mai 2011. On relève que la notion d'universel est ici utilisée, ce qui n'était pas présent dans la loi de 2005 et qui mène les auteurs à insister sur « *l'objectif final d'une cité conçue pour tous* » et à revendiquer des mesures concrètes et opérationnelles, quelles que soient les situations de handicap¹. On note aussi que le rapport n'aborde nullement les questions d'éducation et de formation et traite essentiellement des transports et du cadre bâti. Un document annexé présente justement les remarques d'associations qui regrettent le défaut d'une véritable politique publique en la matière, alors que l'accessibilité est un enjeu de société. Le bilan de l'ensemble des dispositions législatives sur l'accessibilité a donné lieu à de vifs débats à partir du moment où a été mise en cause l'échéance de 2015 pour l'accessibilité aux locaux destinés au public, ce qui était effectivement prévu 10 ans après la loi de 2005. Des dérogations ou des « *simplifications des normes* » de l'accessibilité ont été proposées par des parlementaires, ce qui a déclenché de vives protestations de la part des associations représentant les personnes en situation de handicap. Celles-ci y ont perçu un recul inadmissible par rapport à l'esprit et même à la lettre de la loi de 2005, alors qu'il s'agit de défendre une accessibilité « *à tout pour tous* », dans la perspective la plus globale. Le rapport de la sénatrice Campion, présenté le 1^{er} mars 2013 sous le titre *Réussir 2015*, a tenté de mettre fin à ces ambiguïtés. Tout en remarquant que l'échéance de 2015 ne pourra pas être tenue (textes réglementaires tardifs, problèmes financiers de mise aux normes, faiblesse d'une volonté politique durable...), le rapport maintient l'objectif général mais propose d'instaurer des « *agendas d'accessibilité programmée* » comme documents de programmation et de financements élaborés entre les différents partenaires. Une impulsion politique nationale et territoriale est enfin fortement souhaitée, mais n'aborde pas les questions liées à l'éducation, les laissant sans doute encore à d'autres instances.

PROBLÉMATISER LA QUESTION DE L'ACCESSIBILITÉ

Comment mieux comprendre les évolutions précédentes, rapidement schématisées en se limitant à un corpus de textes normatifs, législatifs ou officiels ? Plus exactement, comment les problématiser ? C'est-à-dire en cherchant à les situer dans un cadre interprétatif, au-delà des pseudo-évidences auxquelles nous sommes confrontés quand

1. Ce passage du rapport est tout à fait significatif de la volonté d'élargir les conceptions habituelles du handicap : « *Si l'accès à tout pour tous est bien l'objectif de la politique d'accessibilité, la survalorisation en termes de représentations sociales de certains handicaps est de nature à entraver la prise en compte de l'ensemble des handicaps : ainsi la personne en fauteuil roulant et la personne aveugle ou malvoyante sont, dans l'inconscient collectif, les stéréotypes des bénéficiaires respectifs de l'accessibilité du cadre bâti et des sites internet, alors que le handicap auditif et les handicaps physique et cognitif sont encore trop peu fréquemment pris en compte dans les deux secteurs cités* » (rapport 2011, p. 142). Le même rapport insiste aussi sur la prise en compte des personnes vieillissantes et sur l'objectif de suppression de la barrière des âges en précisant : « *la politique d'accessibilité vise à supprimer les difficultés rencontrées par l'usager dans sa vie quotidienne, quel que soit son âge* » (ibid.)

nous sommes dans l'actualité. La référence aux travaux des sociologues américains que l'on rattache au courant de l'interactionnisme symbolique, est ici essentielle. Ce sont les travaux de ceux qui ont travaillé sur la genèse des problèmes sociaux et de leur émergence sur la scène publique (par exemple : Becker, 1966 ; Blumer, 1971 ; Gusfield, 1981²). Pour eux, ces problèmes n'existent pas en soi, ils ne sont pas non plus définis selon des critères objectivables dans un univers intemporel, ils surgissent par étapes, en fonction de leur perception et de leur promotion, à un moment donné, par des acteurs sociaux, des militants d'une cause, des défenseurs d'une revendication. Comme le formule Becker (1966, p. 11) : « *Si nous comprenons les problèmes sociaux comme ce que les parties intéressées pensent qu'ils sont, alors nous devons reconnaître que leur définition résulte d'un long processus qui comporte des étapes identifiables.* »

Ce cadre théorique est au cœur des analyses de Muriel Larrouy (2011) sur « *l'invention de l'accessibilité* » qui prend appui sur une enquête menée auprès de l'Association des paralysés de France. Elle pose l'accessibilité « *comme l'enjeu d'un travail collectif d'identification et de reconnaissance, de catégorisation et de stabilisation, c'est-à-dire comme le résultat de la construction d'un problème social, d'un problème devenu public* » (p. 21). Elle souligne que les évolutions des conceptions de l'accessibilité sont étroitement liées à des représentations du handicap. Dans les transports urbains, les modifications matérielles des autobus dénotent ces évolutions : d'abord, le plancher plat surbaissé pour handicaps moteurs dits *légers*, puis les accès facilités pour les fauteuils roulants et, plus récemment, les annonces sonores et visuelles pour les déficiences sensorielles. Dès lors, dans les perspectives d'action publique, on passe d'un modèle spécifique du handicap à un modèle universaliste qui suppose un aménagement d'ensemble de la société en interrogeant ses capacités « *à intégrer toutes les personnes qui la composent, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles* » (p. 232).

Pourtant, des analyses plus anciennes avaient déjà bien balisé la question, en mettant clairement au centre des réflexions les transformations du rapport à la norme. L'opposition entre un modèle « *validocentrique* », qui repose sur la prééminence du valide et engage donc l'idée de réadaptation de la personne handicapée, et un modèle de l'accessibilité était élaborée par Jesus Sanchez qui en rappelait les sources historiques dès les années soixante. Pour lui, la notion d'*accessibilisation* souligne un processus en cours, mieux que celle, plus statique, d'*accessibilité* : « *Au-delà donc de ses manifestations concrètes dans le champ de l'environnement bâti, le processus d'accessibilisation est appelé à subvertir de fond en comble l'ensemble des conceptions du handicap [...]. Il porte en germe la déstructuration de la catégorie du handicap et tend à renverser le modèle d'intégration réadaptatif, essentiellement fondé sur la normalisation des individus. Avec l'accessibilité, il s'agira désormais, au contraire, de normaliser les milieux de vie tels que l'école, l'entreprise, la cité* » (Sanchez, 2000, p. 310).

2. Nous indiquons ici les dates des publications originales en anglais. Pour des présentations synthétiques en français, voir Cefai (1996), Rinaudo (1995). Pour un exemple d'application de cette problématique à la question de l'autisme en France, voir la thèse de Vallade (2011).

L'ACCESSIBILITÉ EN ÉDUCATION

C'est à la lumière des repères précédents sur les transformations du champ d'application de l'accessibilité que nous pouvons aborder plus spécifiquement l'éducation. À vrai dire, la question générale de l'accessibilité en éducation n'est pas nouvelle. Elle est, par exemple, au centre des travaux initiaux de Bourdieu sur l'éducation, au moment de sa collaboration avec Passeron à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix. La question de l'accès aux niveaux supérieurs de l'éducation, en l'occurrence à l'université, constitue la première étape des analyses du fameux livre *Les Héritiers* (Bourdieu & Passeron, 1964), reprise dans *La Reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970). Les limitations de l'accès à l'université sont la caractéristique fondamentale des classes populaires qui se trouvent progressivement, soit rejetées du système éducatif, soit reléguées dans des filières dévalorisées, par exemple dans des formations professionnelles de bas niveau. Les barrages à l'accès se succèdent donc tout au long du cursus scolaire, bien antérieurement au passage à l'université. De plus, lorsqu'accès il y a, il est encore socialement diversifié : les études de droit et de médecine sont très rarement fréquentées par les étudiants des classes populaires. Et quelles que soient les types d'études, les éliminations se poursuivent à leur détriment. Les entrées dans le supérieur ne suffisent pas, car les continuités de parcours continuent à faire problème par les éliminations qui se poursuivent. Et c'est surtout à ce niveau des analyses bourdieusiennes que la question des conditions pédagogiques se pose, ou plutôt, selon les termes des auteurs, la problématique des discordances éventuelles entre les prédispositions des étudiants (appelées *habitus* dans *La Reproduction*) et le mode de fonctionnement concret des universités.

LES ÉLIMINATIONS SCOLAIRES DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Les analyses précédentes ont fortement marqué l'histoire de la sociologie de l'éducation. Si l'on suit cette même piste d'analyse de l'accessibilité, on peut concevoir une transposition aux élèves et étudiants en situation de handicap. Là encore, les données concordent pour mettre clairement en évidence les éliminations successives au cours de la scolarité, les mises à l'écart, avant même les éventualités d'accès de ces élèves aux niveaux supérieurs des études. Le rapport des Inspecteurs généraux (IGEN et IGAS) de 1999, publié sous le titre *Scolariser les jeunes handicapés*, montrait non seulement une intégration scolaire insuffisante mais aussi une progressive exclusion des élèves. Il évoquait la « *perte sensible d'intégration entre le premier et le second degré* » et sa raréfaction au niveau du lycée (p. 52). L'interprétation générale des auteurs était la fragilité du processus d'intégration dans les niveaux successifs du système d'enseignement, du fait du poids grandissant de la rigidité des normes scolaires. Sur la question des apprentissages, abordée à partir des avis de plusieurs associations, les auteurs énonçaient avec nuances, voire avec une certaine timidité : « *Entre les insuffisances, réelles ou supposées, d'adaptation de la pédagogie aux possibilités des élèves handicapés et la volonté de suivre les programmes "comme les autres" – ce qui pourrait revenir à nier le handicap – les*

risques d'incompréhension peuvent être nombreux et les jugements parfois hâtifs ou bien infondés » (p. 74-75).

Au-delà de cette période, et en partie grâce aux acquis des débats internationaux sur les modèles de compréhension du handicap (Classification internationale du fonctionnement de 2001), la loi du 11 février 2005 a posé explicitement la question de l'éducation en tête du titre général de l'accessibilité, ce qui constitue une innovation digne d'être soulignée. Il est donc cohérent qu'une logique de parcours soit préférée à une logique de placement en établissements, ce qui devrait se traduire par une souplesse dans les cheminements des élèves, en fonction de l'évaluation de leurs *besoins* et de leurs évolutions. Pourtant, le bilan effectué en 2012 par une nouvelle mission des inspections générales reconnaît des difficultés persistantes dans le déroulement des parcours (Caraglio, Delaubier, 2012). D'un côté, le nombre d'élèves en situation de handicap qui sont dans les établissements ordinaires ou qui poursuivent leur scolarité, est plus élevé (principalement au collège), mais, d'un autre côté, les transitions restent des obstacles difficiles : *« les changements des cycles, de degré et d'établissement se révèlent, plus encore que pour les autres élèves, des moments très sensibles »* (p. 66). Ceci, dès la sortie de la maternelle, mais bien plus encore dans la *« montée »* du système, particulièrement vers le lycée et l'enseignement supérieur. En ce sens, les leviers d'amélioration des parcours de ces élèves nécessiteraient plusieurs types d'actions : accompagner les transitions, ajuster l'environnement scolaire à chaque étape, enfin ajuster l'action pédagogique proprement dite (p. 75). On remarque enfin qu'au terme de leur bilan qui s'appuie en grande partie sur des observations de terrain, les rapporteurs s'interrogent sur l'utilisation ambiguë de la notion de handicap. Non seulement les situations des élèves dits *handicapés* sont très diverses, non seulement l'élargissement des conceptions du handicap joue sans doute un rôle dans l'augmentation de la fréquentation des élèves ainsi désignés en milieu scolaire ordinaire, mais la notion elle-même peut encore mener à considérer ces élèves comme des *« exceptions »*, alors qu'il s'agit de concevoir des approches personnalisées pour l'ensemble des élèves, quels qu'ils soient.

ACCESSIBILITÉ PÉDAGOGIQUE ET ÉDUCABILITÉ : QUEL RENOUVELLEMENT DES PROBLÉMATIQUES ?

La notion d'accessibilité peut donc se déployer dans des domaines qui ne se limitent plus aux seuls aspects moteurs et même trouver une application originale dans le champ de l'éducation. C'est en termes d'accessibilité pédagogique et non plus seulement en termes d'accessibilité en éducation, que l'on peut discerner des pistes de renouvellement des problématiques. L'expression va au-delà des données statistiques de base sur les éliminations et les discontinuités de parcours dans le système éducatif. Elle va aussi au-delà des mesures, pourtant essentielles dans la loi de 2005, qui visent la priorité de la scolarisation en milieu scolaire ordinaire, éventuellement dans la classe ordinaire. Elle sous-entend, d'une part, la mise en œuvre de pratiques pour la généralisation des accès aux différents niveaux de la scolarité et, d'autre part, l'attention aux processus internes aux institutions éducatives

et même aux salles de classe. L'accessibilité pédagogique ne se limite pas à l'accès physique à tel ou tel niveau, c'est l'ensemble des pratiques qui ouvre aux élèves en situation de handicap les conditions de leur développement optimal³.

La perspective historique permet de mieux situer les débats, en comparant la notion d'accessibilité avec la notion, plus ancienne, d'éducabilité. Le postulat de l'éducabilité a été pratiquement soutenu et vérifié expérimentalement par l'invention de matérialités éducatives engageant la perception. C'est ainsi que pour les sourds, la systématisation de la communication par signes (qui existait déjà de manière spontanée entre les personnes) a permis une pédagogie originale contre le préjugé du retard mental. Pour les aveugles, le langage des formes perçues manuellement mais, plus précisément encore, la perception de points en relief a ouvert un monde nouveau de communications à distance. Pour les enfants qu'on dénommait arriérés, le point de départ des pratiques novatrices fut le travail mené par Jean Itard auprès du jeune garçon trouvé isolé dans une forêt de l'Aveyron et qui ensuite a été appelé Victor. Itard avait déjà l'expérience des sourds comme médecin chef de l'Institut national des jeunes sourds à Paris (voir les mémoires d'Itard, Malson, 1964). En recueillant le jeune Victor, il a tenté de l'éduquer sur des bases philosophiques issues du sensualisme, c'est-à-dire en faisant l'hypothèse de la progression du jeune à partir de l'expérience de ses sens. Le postulat de base était bien celui de l'éducabilité, ce qu'Itard formulait en une autre formule, celle de la « *curabilité de cet idiotisme apparent* » dans son mémoire de 1801. En cela, il s'opposait aux médecins aliénistes de l'époque qui soutenaient au contraire que Victor était un idiot congénital et qu'une action pédagogique, fût-elle basée sur les sens, ne pouvait aboutir.

Cette expérience avec Victor de l'Aveyron mérite d'être rappelée non seulement pour sa valeur intrinsèque mais aussi parce qu'elle inaugure avec force les transformations qui ont cours au XIX^e siècle pour l'éducation d'enfants arriérés. C'est le cas avec Séguin, avec Bourneville, qui ont su développer toute une série de mesures pratiques (lieux, matériels pédagogiques...) qui établissaient une rupture radicale avec les conceptions qui limitaient arbitrairement toute perspective d'évolution des jeunes arriérés mentaux (Gateaux-Mennecier, 1989).

Avec la notion d'éducabilité, il s'agissait avant tout de penser la personne (souvent un jeune) comme susceptible d'éducation, comme fondamentalement éduicable, en opposition aux présupposés de l'inéducabilité ou de la semi éducabilité, comme cela était encore formulé quasi officiellement à la fin des années soixante. L'accessibilité, elle, vise l'autre versant, elle concerne le responsable éducatif lui-même, qui doit mettre en place des modalités éducatives qui permettent de promouvoir les capacités de la personne. C'est dans cette complémentarité des deux notions que l'on peut apprécier les évolutions en même temps que les résistances reposant sur l'attribution d'incapacités natives aux personnes. Or, l'inventivité pédagogique nécessitait de postuler des ressources personnelles chez les jeunes, des ressources qui étaient habituellement niées et rejetées comme radicalement inaccessibles.

3. Hervé Benoit et Jack Sagot (2008) proposent cette définition : « *L'accessibilité pédagogique correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe* », p. 21.

ACCESSIBILITÉ PÉDAGOGIQUE ET DÉSIGNATION DES PERSONNES

À son tour, la question de l'accessibilité pédagogique ne prend sens que dans sa relation aux représentations des élèves. La propension spontanée chez les enseignants (mais sans doute aussi chez nous tous) est d'attribuer la source des difficultés aux personnes elles-mêmes et, plus encore, à leurs caractéristiques intrinsèques, en négligeant les interactions avec leur cadre de vie et, en l'occurrence, avec les conditions pédagogiques dans lesquelles elles sont insérées. Vieille question, à vrai dire, qui a été précisément à la source de toutes les minorisations et des infériorisations des enfants concernés qui, de plus, pouvaient se conformer à ces représentations négatives et stigmatisantes. Cette confirmation dans le réel, c'est-à-dire les éventuels échecs dans les apprentissages, venaient à leur tour renforcer les présuppositions d'incapacités référées aux traits personnels des élèves. Ainsi, les représentations en négatif des élèves ont pu gouverner durablement les institutions et les pratiques. Mais des conceptions plus subtilement distillées ont aussi eu cours et ceci à des périodes bien plus récentes. C'est, par exemple, l'élaboration psychologique de l'enfant handicapé comme étant un enfant plus jeune, tout à fait explicite dans les modèles issus de la distinction entre âge mental et âge réel, dans l'héritage de Binet et Simon. Dès lors, l'enfant est susceptible de bénéficier, au mieux, des enseignements de l'école primaire mais non au-delà. Le handicap le scellerait dans une jeunesse indépassable. Un indicateur institutionnel de ce réductionnisme dans le cadre de l'éducation nationale a été celui de l'attribution de la responsabilité du secteur de l'enfance handicapée (anciennement dite *inadaptée*) à une sous-direction de l'enseignement primaire, ce qui étouffait toute perspective plus ambitieuse vers des niveaux plus élevés de scolarisation. Contrairement à ce qu'on peut penser actuellement, ces conceptions ne visaient pas seulement des enfants diagnostiqués *déficients intellectuels*, mais aussi des enfants avec des déficiences les plus diverses (motrice, sensorielle...), comme si celles-ci les condamnaient d'emblée à l'infantilisation.

L'accessibilité pédagogique implique des retournements radicaux dans les représentations des élèves. De manière générale, c'est en termes de situations vécues que les questions ont été progressivement posées, plutôt qu'en termes de *handicaps* ou de déficits référés unilatéralement aux personnes⁴. On sait que l'expression *situation de handicap*, non retenue dans la loi de 2005, a eu tendance à se diffuser. Elle a présenté l'avantage de mettre l'accent sur les interactions entre deux pôles et de susciter une réflexion sur les obstacles environnementaux. Logiquement, ce sont donc les situations pédagogiques qui doivent être questionnées et surtout les obstacles qu'elles présentent pour l'accès aux apprentissages et aux savoirs pour certains élèves. Il faut toutefois dénoncer les profonds malentendus qui président à l'usage de la notion de situation quand on lui adjoint de nouveau des caractéristiques de l'ordre de la pathologie individuelle. Les expressions, malheureusement courantes, telles

4. Parmi les travaux, encore trop peu nombreux, qui portent sur les situations d'enseignement et d'apprentissage dans cette perspective de l'accessibilité, notons : le dossier spécial de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (n° 43, 2008) « Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école » (voir entre autres, l'article de Benoit et Sagot, qui se réfèrent principalement aux ressources informatiques) ; le n° spécial de la revue *Éduquer/former*, (n° 2, 2012) « L'accessibilité à l'école » (voir, entre autres, l'article de Poutoux). Dans le livre de Perez et Assude (2013) sur *Pratiques inclusives scolaires et savoirs scolaires*, ce sont des « *petits pas du quotidien* » qui sont suggérés, plus que des ruptures plus radicales.

que *situation de handicap moteur* ou *situation de handicap psychique* font retomber dans l'ornière de la défectologie individuelle au lieu de se référer à l'interaction entre la personne et les obstacles présents dans son environnement.

Dans le domaine de l'éducation, la référence aux *besoins éducatifs particuliers* permet-elle d'avancer plus avant vers une accessibilité bien comprise ? On en connaît les avantages, issus du rapport britannique de 1978 sous la direction de Mary Warnock : au lieu de la notion médicalisante et stigmatisante de handicap, l'expression met en valeur l'éducation en tant que telle et ouvre à une grande diversité d'enfants, ceux qui ont des difficultés dans les apprentissages. Bien que l'expression d'accessibilité pédagogique ne soit pas utilisée, elle est implicite puisqu'il s'agit à la fois de s'appuyer sur des objectifs éducatifs communs à tous les enfants et d'adapter les procédures éducatives à leur diversité. Cependant, la dénonciation des catégorisations dans les diagnostics de *handicaps* est venue aussi s'appliquer aux *besoins éducatifs particuliers* : selon plusieurs observateurs britanniques, ceux-ci ont progressivement constitué une « *super catégorie* » aux yeux des professeurs, d'autant que le besoin présuppose un modèle de compréhension interne à l'apprenant. Des auteurs proposent alors des reformulations qui permettraient d'éviter ces écueils. Norwich suggère un modèle de compréhension interactif du *besoin éducatif*, où l'attention doit porter sur les rapports entre les élèves et les cadres de scolarisation et, plus exactement, sur la variété des contextes d'aide, aussi bien inclusifs que spécifiques (Warnock, Norwich, Terzy, 2010).

Une critique plus radicale émane d'un groupe d'auteurs qui considèrent les *besoins éducatifs particuliers* comme une pré-notion, au sens d'Émile Durkheim, c'est-à-dire avant tout comme une catégorie d'action plus que comme un instrument de connaissance (Ebersold, Detraux, 2013). L'expression relève encore d'une approche diagnostique centrée sur l'élève qui, seul, aurait des *besoins* non satisfaits, et oriente vers un service particulier à délivrer. Au lieu de cette conception « *égocentrée* », ils envisagent au contraire une approche « *polycentrée* », où le processus éducatif est défini comme un intersystème et où le regard se porte moins sur le besoin que « *sur le devenir de la personne et l'effet capacitant des pratiques* » (p. 113). Cela permet de concevoir non seulement l'accès aux apprentissages en fonction des contextes scolaires mais aussi les cheminements au sein du système éducatif et au-delà, c'est-à-dire dans l'accès à l'emploi.

CONCLUSION

Tout concept est relationnel, c'est-à-dire qu'il ne prend sens qu'en relation avec d'autres. Selon le sociologue Howard Becker, « *les termes décrivant les gens sont relationnels, c'est-à-dire qu'ils n'ont un sens que lorsqu'on les considère comme appartenant à un système de termes* » (2002, p. 215). Il ajoute aussi qu'il y a « une grande différence entre un trait physique et son importance sociale », car ce sont seulement certains traits physiques qui sont repérés socialement et « *s'intègrent dans un système de relations* » (*ibid.*).

En prolongeant ces analyses, on ne peut concevoir l'accessibilité universelle que si on l'éclaire par son application élargie à la diversité des personnes et, en aucun cas, en la limitant à des personnes dites déficientes ou handicapées. Corrélativement,

c'est à une approche radicalement différente des personnes que nous sommes conviés : avec le concept de situation, lui est aussi fortement présent chez ce même auteur, nous sommes conviés à être attentifs aux phénomènes interactifs entre les personnes et leurs contextes de vie. Transposée à l'éducation, cette orientation conceptuelle suggère des pistes d'action où les contextes éducatifs sont mis en valeur. Elles impliquent de mettre en chantier des pratiques renouvelées mais aussi susceptibles de validation, en termes d'approches didactiques, de contenus d'enseignement et de formation des personnels enseignants. Elles prennent le contrepied des préjugés courants du milieu éducatif selon lequel il y aurait des limites *a priori* aux apprentissages possibles, tenant à des catégories d'élèves, alors que l'enjeu est, là encore, celui de l'adaptabilité des conditions pédagogiques et de la différenciation des actions. C'est l'enjeu du retournement des politiques et des pratiques d'adaptation et de réadaptation vers l'éducation inclusive et l'accès aux savoirs⁵.

Bibliographie

ASSANTE (V.), Ed., *Mission d'étude en vue de la révision de la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*, Rapport remis à la ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapées, Paris, 2002.

BECKER (H.), Ed., *Social Problems: a Modern Approach*, John Wiley and Sons, New York, 1966.

BECKER (H.), *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, Paris, 2002 (1^{re} édition en anglais, Chicago Press, 1998).

BENOIT (H.), « Ressources numériques, didactisation et accessibilité : un modèle pédagogique », *Éduquer et former*, n° 44, dossier spécial « L'accessibilité à l'école », 2012, p. 89-102.

BENOIT (H.), SAGOT (J.), « L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 43, dossier « Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école », 2008, p. 19-26.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, Paris, 1964.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1970.

BLUMER (H.), "Social Problems as Collective Behavior", *Social problems*, vol. 18, n° 3, 1971, p. 298-306.

CARAGLIO (M.), DELAUBIER (J.-P.), *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale*, note n° 2012-100, Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, juillet 2012.

CEFAÏ (D.), « La constitution des problèmes publics. Définitions de situation dans les arènes publiques », *Réseaux*, n° 75, 1996, p. 45-66.

5. Et cette éducation inclusive est possible dès la petite enfance. Pour un aperçu comparatif européen, voir Kron, Plaisance, 2012.

Convention relative aux droits des personnes handicapées, Organisation des Nations Unies, 2006.

EBERSOLD (S.), DETRAUX (J.-J.), « Scolarisation et besoin éducatif particuliers : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée », *Alter. Revue européenne de recherche sur le handicap*, vol 7, n° 2 (numéro thématique), 2013, p. 102-115.

GARDOU (C.), POUTOUX (V.), Eds., « L'accessibilité à l'école comme droit pour tous », *Éduquer et former*, n° 44 (dossier spécial « L'accessibilité à l'école »), 2012, p. 7-11.

GATEAUX-MENNECIER (J.), *Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIX^e siècle*, Centurion, Paris, 1989.

GUSFIELD (J.), *La culture des problèmes publics, l'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, Economica, Paris, 2009. (1^{re} édition en anglais, The University of Chicago Press, 1981).

KRON (M.), PLAISANCE (É.), Eds, *Grandir ensemble. L'éducation inclusive dès la petite enfance*, INS HEA, Suresnes, 2012.

LARROUY (M.), *L'invention de l'accessibilité. Des politiques de transport des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité de 1975 à 2005*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2011.

MALSON (L.), *Les enfants sauvages, mythe et réalité*, suivi de : *Victor de l'Aveyron* par Jean Itard, Collection 10/18, Union générale d'éditions, Paris, 1964.

POUTOUX (V.), « Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 55, 2011, p. 133-148.

PEREZ (J.-M.), ASSUDE (T.), Eds, *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, Presses universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine, Nancy, 2013.

RINAUDO (C.), « Qu'est-ce qu'un problème social ? Les apports théoriques de la sociologie anglo-saxonne », *Les cahiers du solis, Notes et travaux sociologiques*, n° 1, 1995, p. 72-87.

SANCHEZ (J.), « L'accessibilisation et les associations dans les années soixante » in C. BARRAL, F. PATERSON, H.-J. STIKER, M. CHAUVIÈRE, Eds, *L'institution du handicap. Le rôle des associations*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2000, p. 303-313.

Scolariser les jeunes handicapés, Rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, La documentation française, Hachette, 1999.

VALADE (F.), *Autisme : « accords et désaccords » ou le processus de définition d'un problème public*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 21 novembre 2011, Université Paris Descartes, 2011.

WARNOCK (M.), NORWICH (B.), TERZI (L.), Eds, *Special Educational Needs. A New Look*, Continuum International Publishing Group, London-New York, 2010.