



HAL
open science

De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux

Hervé Benoit, Anne Gombert, Charles Gardou

► To cite this version:

Hervé Benoit, Anne Gombert, Charles Gardou. De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2016. hal-01943787

HAL Id: hal-01943787

<https://hal.univ-lyon2.fr/hal-01943787>

Submitted on 5 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux*

Hervé BENOIT

Maître de conférences en sciences de l'éducation, INS HEA, Grhapes (EA 7287)

Anne GOMBERT

Maître de conférences en psychologie, Espé Aix-Marseille Université - Psyché (EA 3273)

Charles GARDOU

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2
IFÉ-ENS de Lyon, Université Jean Monnet de Saint-Étienne
Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571)

Résumé : Cette étude s'inscrit dans le cadre du processus de *capillarité de bas en haut* des relations de pouvoir. Elle se donne pour but de caractériser le rapport que des enseignants du premier et du second degré en formation spécialisée établissent entre leurs pratiques évaluatives et les enjeux fondamentaux de la société inclusive, tels que Charles Gardou les présente sous la forme des cinq piliers de la société inclusive. Il s'agit, à partir de l'analyse d'un corpus d'énoncés recueillis auprès de ces enseignants, de déterminer en quoi la mise en évidence du type de *valeur inclusive* qu'ils attribuent aux ajustements de leurs gestes évaluatifs aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap ou de difficulté peut éclairer sur la concordance ou la discordance entre les systèmes locaux d'exercice de micro-pouvoirs et les enjeux sociétaux de l'inclusion.

Mots-clés : Accessibilité pédagogique - Adaptation de l'évaluation - Capillarité - Enjeux sociétaux - Enseignants spécialisés - Formation professionnelle - Micro-pouvoir - Société inclusive - Valeur inclusive

From adaptation of student assessment to key issues of inclusive society: the capillarity between professional practices and social issues of inclusion

Summary: This study is embedded in the process of bottom up capillarity of power relations. It gives purpose to characterize the link primary and secondary school teachers in specialized training establish between their assessment practices and the key issues of the inclusive society, such as Charles Gardou presents them in the form of the five pillars of inclusive society. This is, from the analysis of a corpus of statements gathered from these teachers, to determine how the highlight of the type of inclusive value they attribute to the accommodations of their evaluative practices in response to special educational needs of students with disabilities or difficulty can provide information on the concordance or discordance between local systems of micro-power exercise and social issues of inclusion.

Keywords: Adapted assessment - Capillarity - Educational accessibility - Inclusive society - Inclusive value - Micro-power - Professional training - Social key issues - Specialized teachers.

* Les auteurs tiennent à exprimer leurs remerciements les plus vifs à Laurent Pratali, responsable de formation à l'Espé d'Aix-Marseille Université, dont la contribution à la conduite des TD avec les enseignants stagiaires du Capa-SH et du 2CA-SH et la participation au premier dépouillement des énoncés produits ont constitué une aide précieuse.

EN France, l'usage du lexique *inclusif* dans les discours portant sur les domaines social et scolaire est relativement récent (éducation inclusive, société inclusive, pédagogie inclusive, inclusion sociale, inclusion scolaire, scolarisation inclusive), même s'il s'est aujourd'hui généralisé. Au sein du ministère de l'Éducation nationale, c'est à l'occasion de la Conférence européenne organisée à Clermont-Ferrand dans le cadre de la présidence française de l'Union européenne¹ les 29 et 30 octobre 2008 que le principe de « *scolarisation en milieu ordinaire*² » des élèves handicapés, élevé par la loi de 2005 au rang de droit à être « *inscrit dans l'école ou l'un des établissements (scolaires), le plus proche de leur domicile* », est pour la première fois explicitement associé, dans le vocabulaire officiel, à celui de l'inclusion. L'intitulé de la Conférence *Inclusion sociale : une approche européenne de la scolarisation des élèves handicapés* permettait en effet de tracer un trait d'union entre le terme de scolarisation, que le législateur avait préféré en 2005 à celui d'*intégration*, et la nouvelle formulation d'*inclusion scolaire*, directement issue de l'expression anglaise *inclusive education*, largement usitée dans les organisations internationales et non gouvernementales (Unesco, Unicef, etc.), mais tenue jusque-là prudemment à distance par le discours officiel français.

La rapidité de la propagation de cette nouvelle expression dans le champ réglementaire de l'Éducation nationale est remarquable, puisqu'on la voit s'installer, dans l'espace d'à peine deux ans, au cœur des deux dispositifs emblématiques de l'ASH³, la Clis et l'UPI, qui, de Classe d'intégration scolaire et d'Unité pédagogique d'intégration (second degré), sont respectivement transformés en Classe pour l'*inclusion scolaire* (juillet 2009) et Unité localisée pour l'*inclusion scolaire* - Ulis (juin 2010). Une circulaire récente en date du 21 août 2015⁴ harmonise d'ailleurs ces dispositifs en transformant les Classes pour l'inclusion scolaire en Ulis école. En 2015 encore, le terme *inclusion* est étendu aux Sections d'enseignement général et professionnel adaptés (Segpa) qui deviennent « *une structure spécifique pour une meilleure inclusion des élèves*⁵ ».

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Si l'éducation inclusive est généralement identifiée dans la littérature internationale à la question de la scolarisation des personnes vulnérables et formalise l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'insertion sociale de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales, plusieurs auteurs s'accordent à penser qu'elle « *désigne désormais un nouveau rapport à la diversité* » et qu'elle « *renvoie à la manière [...] de penser l'appartenance sociale dans la perspective d'une société inclusive* » (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016, p. 10). Dans cette perspective, l'éducation inclusive ne pourrait être circonscrite dans un ensemble de mesures techniques destinées à prévenir les risques d'exclusion et de discrimination des jeunes handicapés ou en difficulté et à garantir leur accueil au

-
1. https://www.ac-clermont.fr/fileadmin/user_upload/Presse/communiqués/20082009/PFUE-conference_inclusion_sociale_37869.pdf
 2. Loi 2005-102 du 11 février 2005, titre IV, chapitre 1^{er}, article 19.
 3. *Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés* (ASH), qui se substitue au printemps 2006 à l'*Adaptation et l'intégration scolaires* (AIS).
 4. Circulaire n° 2015-129.
 5. Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015.

sein des structures de droit commun du système éducatif. L'École inclusive qui lui correspondrait serait avant tout un levier pour promouvoir une Cité respectueuse de tous, dans laquelle aucun obstacle n'entrave l'exercice des rôles sociaux à travers lesquels se forge l'identité personnelle et sociale de chacun (Ebersold, 2013). Non pas un objectif de politique publique sectorielle, mais le ressort essentiel d'un « *mouvement inclusif* », qui « *lui donne à la fois sa signification et sa portée* » (Gardou, 2014, p. 11), susceptible de contribuer à l'architecture d'une société inclusive.

Faisant ainsi le lien entre l'école inclusive et la société inclusive, à laquelle il a consacré un ouvrage (2012), Charles Gardou revient sur « *les cinq piliers de l'édifice* » (2014, p. 12), qu'il formule de la manière suivante : 1) Vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions ; 2) Il n'y a ni vie minuscule, ni vie majuscule ; 3) Une société humaine n'est rien sans des conditions d'équité et de liberté ; 4) L'exclusivité de la norme c'est personne, la diversité c'est tout le monde ; 5) Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social. Il ne s'agit pas d'intégrer des catégories de personnes socialement constituées sur la base d'une caractéristique perçue à la fois comme un écart à la norme et comme un handicap, mais de transformer l'organisation sociale (y compris le système scolaire) dans son ensemble de manière à lui donner une configuration inclusive lui permettant de moduler son fonctionnement, de se flexibiliser « *pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un "chez soi" pour tous. Sans neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers et les résorber dans le tout* » (Gardou, 2012, p. 37).

CADRE THÉORIQUE

« *Capillarité de bas en haut* » des relations de pouvoir

La métaphore des *piliers*, convoquée pour inscrire la question de l'école inclusive dans le cadre plus large des déterminants d'une société inclusive, invite particulièrement à sortir d'une approche techniciste et locale de la plus ou moins grande pertinence ou efficience des pratiques et des dispositifs ciblés sur des publics scolaires d'élèves handicapés, mis en place dans de nombreux pays, pour s'interroger sur les relations descendantes et ascendantes entre ces gestes et dispositifs professionnels spécifiques et les objectifs sociaux stratégiques auxquels ils peuvent être articulés. Pour cerner et comprendre les enjeux d'un tel questionnement, il apparaît intéressant et pertinent de se référer à l'approche critique et à « *l'analytique des relations de pouvoir* » proposée par Foucault (2001, p. 302). Il s'agit tout d'abord de considérer le concept de « *dispositif stratégique* », tel qu'il est forgé par cet auteur en tant que « *processus de surdétermination fonctionnelle* » (*Ibid.*, p. 299), non pas comme une source, ni non plus comme un avatar de l'idée de dispositif, mais comme une grille d'analyse de la panoplie de ses réalisations institutionnelles de terrain. Ainsi le caractère d'« *indétermination* » de la nouvelle conception du *dispositif* en sciences sociales (Tremblay, p. 53), sa définition comme un ensemble de moyens articulés pour l'action, c'est-à-dire comme un « *faire faire* » sur un chemin techniquement tracé (Barrère, 2013, p. 99) ne rend nullement inopérante à son égard l'analytique foucauldienne.

Si, comme on peut l'inférer à partir du rapport officiel au président de la République intitulé *La scolarisation des enfants handicapés* (Blanc, 2011, p. 12), l'objectif social stratégique prévalent⁶ serait le « *transfert entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire* » (*Ibid.*) des élèves handicapés et même des élèves en situation de grande difficulté scolaire⁷, il convient de s'intéresser à la fois aux conditions de mise en œuvre juridique et réglementaire de cette politique, de haut en bas, du centre gouvernemental vers la circonférence; aux systèmes locaux de contraintes (territoires, établissements, dispositifs, pratiques de classe), où se jouent de « *micro-relations de pouvoir* » susceptibles d'infléchir par « *capillarité de bas en haut* » l'accomplissement de cet objectif (Foucault, 2001, p. 303-304); et enfin au niveau de réalisation effectif de ce processus aussi bien qu'aux réajustements dus aux effets induits.

Ainsi peut-on faire l'hypothèse que certaines ambiguïtés en termes de politiques publiques se combinent avec des résistances en termes d'épistémologie pratique (Sensevy, 2006, p. 219), dans le cadre du dispositif stratégique *mis en scène*, voire incorporé dans un *récit*, de transfert d'une population de jeunes, naguère accueillie en milieu spécialisé, vers des établissements scolaires. Ainsi, de façon paradoxale, la logique affichée d'unification professionnelle de lieux éducatifs, auparavant spatialement séparés, peut-elle tout à fait aboutir à réinstaller sous le nouveau *toit scolaire commun* des frontières symboliques et des modes d'affiliation sociale distincts (Benoit, 2014b, p. 190), aux plans des pratiques, du discours sur les pratiques et des représentations « *enkystées de longue date dans (le) langage* » (Lavoie, 2016. p. 228).

Les dispositifs d'évaluation comme micro-pouvoir

Le *verrou* que constituent les dispositifs d'évaluation, principalement sommatifs, en usage dans le système éducatif français, au regard de la « *refondation de l'école*⁸ » dans une perspective inclusive, sont aujourd'hui clairement identifiés et constituent un point de tension entre le centre gouvernemental et les systèmes locaux. D'un côté, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République se donne pour objectif de « *faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves [...] pour éviter une "notation-sanction" à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès [...]* », de l'autre, la circulaire *Préparation de la rentrée scolaire 2014*⁹, bien que rappelant que l'évaluation ne doit pas être réduite à la seule notation (I.2) « *souvent perçue comme une "récompense" ou une "sanction"* » (Annexe 3.2), n'en affirme pas moins que « *la notation chiffrée peut jouer tout son rôle dans la*

6. Il s'agit d'un objectif dont la fonction est de répondre à un moment donné à une urgence de type social, par exemple de « *la résorption d'une masse de population flottante qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante: il y a eu là un impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui est devenu peu à peu le dispositif de contrôle-assujettissement de la folie, de la maladie mentale, de la névrose* » (Foucault, 2001, p. 299).

7. MEN 2013, rapport IGEN n° 2013-095, novembre 2013. Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire, p. 5.

8. Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ». Article 111-1: « Le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

9. Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014.

démarche d'évaluation dès lors qu'elle identifie les réussites comme les points à améliorer » et précise qu'« au collège, les évaluations sont restituées sous deux formes compatibles et complémentaires : notation chiffrée et renseignement des compétences » (Annexe 3.3). Force est de constater que la notation chiffrée et le calcul de moyennes, qui amalgament les données et gommant aussi bien les points forts que les points faibles des élèves, renvoient à la dimension sociale de l'évaluation, qui vise essentiellement à gérer la carrière scolaire de l'élève et à l'orienter dans un système filiarisé, bien plus qu'à produire les conditions pédagogiques les plus favorables à ses progrès dans les apprentissages. Nous abordons bien là une zone d'exercice de micro-pouvoirs qui « instituent des régimes de vérité [...] » et peuvent générer des phénomènes d'exclusion, en entravant « l'accès au patrimoine commun, par définition ouvert à tous, sans passe-droits catégoriels et sans interdits » (Gardou, 2014, p. 16-17). Cette situation n'est sans doute pas étrangère au fait que le système éducatif français soit classé 27^e sur 34 pays de l'OCDE en ce qui concerne l'impact des inégalités sociales sur les chances de réussite scolaires des élèves (MEN, 2013). S'agissant des élèves handicapés et en grande difficulté, la question de l'évaluation du niveau scolaire a souvent relevé d'un droit d'entrée à acquitter, d'un droit d'accès à l'intégration scolaire, significatif de pratiques historiquement exclusivistes du système scolaire français et outillées par une casuistique de l'incapacité et de la différence (Benoit, 2014a, p. 193), élaborée au cours du temps dans les commissions d'éducation spéciale qui ont précédé la mise en place de la CDAPH¹⁰. Le critère du niveau scolaire, aussi imprécis et relatif soit-il, y était invoqué de façon récurrente et tendait à verrouiller les parcours de scolarisation des jeunes en situation de handicap ou de difficulté scolaire : « il/elle n'a pas pu continuer, il/elle n'avait pas le niveau » (Benoit, 2012, p. 72). Dès 2011, Paul Blanc, dans son *Rapport au président de la République* (p. 41), signale que la mise en œuvre par les autorités académiques d'une condition de niveau scolaire appliquée aux élèves handicapés pour bénéficier de l'aide des nouveaux dispositifs Ulis, créés l'année précédente, constitue « une interprétation restrictive de la circulaire du 18 juin 2010 [...] de nature à restreindre l'accès des élèves n'ayant pas atteint le niveau scolaire de la classe » et, par voie de conséquence, une entorse au principe d'inconditionnalité du droit à la scolarisation.

PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

Cette étude s'inscrit dans le cadre du processus de *capillarité de bas en haut* des relations de pouvoir. Elle se donne pour but d'explorer, de rendre visible et de caractériser le rapport que des enseignants du premier et du second degré en formation spécialisée (Capa-SH et 2CA-SH¹¹) établissent entre les pratiques évaluatives de terrain (celles qu'ils sont précisément en train de construire en formation pour exercer leurs nouvelles missions d'inclusion scolaire), qui sont constitutives des systèmes locaux de contraintes, et les enjeux fondamentaux de

10. Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, constituées dans le cadre des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), en application de la loi 2005-102 du 11 février 2005.

11. Diplômes créés par le décret 2004-13 du 5 janvier 2004, sanctionnant la qualification des enseignants du premier (Capa-SH) et du second degré (2CA-SH) à exercer des fonctions d'enseignants spécialisés.

la société inclusive, tels que Charles Gardou les présente sous la forme des cinq piliers de la société inclusive. Non que la représentation métaphorique qu'il forme de l'édifice inclusif puisse être assimilée aux politiques publiques mises en œuvre, mais parce qu'elle offre un cadre de référence clair, complet et cohérent d'une éthique sociétale inclusive, au regard duquel il est possible à des enseignants de positionner leurs gestes professionnels d'évaluation.

Il s'agit de déterminer en quoi la mise en évidence du type de *valeur inclusive sociétale* qu'attribuent les enseignants, en fonction de leur épistémologie pratique, aux ajustements de leurs gestes évaluatifs aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap ou de difficulté¹² peut éclairer sur la concordance ou la discordance entre les systèmes locaux d'exercice de micro-pouvoirs et les enjeux sociétaux de l'inclusion.

MÉTHODOLOGIE

Participants

49 enseignants en formation durant l'année 2015-2016 à l'Espé d'Aix-Marseille Université ont participé à la recherche. 33 enseignants du premier degré préparaient la certification Capa-SH¹³ dans les options D, E ou F et 16 professeurs de collège et lycée visaient la certification 2CA-SH¹⁴ dans les options D ou F (voir en annexe 1 la répartition des effectifs selon les options).

Procédure

De la conférence vers le Travail dirigé

Une conférence de trois heures a tout d'abord été dispensée aux 53 enseignants le 20 janvier 2016 en matinée. Cette conférence abordait et présentait la notion *d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif* dans un cadre théorique, en orientant particulièrement la réflexion sur l'accessibilité au savoir et sur l'intérêt de concevoir des situations d'enseignement adaptées aux besoins particuliers des apprenants, que ceux-ci soient ou non considérés comme handicapés par la MDPH¹⁵ (Gombert, Bernat, Vernay, en révision). Cette conférence se donnait également pour but de situer la notion d'adaptation de l'enseignement au regard de la définition des cinq axiomes ou piliers fondateurs de la société inclusive développée par Gardou (2014). Dans un deuxième temps, une séance de Travaux dirigés de trois heures, en lien avec la conférence, mais orientée plus précisément sur la question de l'évaluation des compétences scolaires, a été organisée. Elle visait à permettre aux étudiants de mettre en perspective leurs propres pratiques de classe avec les approches théoriques présentées. Elle était donc conçue pour conduire ces enseignants en

12. Élèves accompagnés dans le cadre de projets et de dispositifs variés : PPS, PIA, PPA, PAP, PAI, PPRE, Ulis, UE, Segpa) au sein de leurs classes ordinaires ou spécialisées.

13. Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

14. Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

15. Maison départementale des personnes handicapées.

formation à mettre les déterminants de leur épistémologie pratique¹⁶ à l'épreuve des modèles conceptuels de l'adaptation et de l'accessibilité pédagogique.

Ce TD s'est déroulé dans l'après-midi même pour 33 stagiaires Capa-SH et une semaine après pour les 22 professeurs du second degré préparant le 2CA-SH. Dans les deux cas, en tout début de TD, les savoirs et concepts clés utiles pour réaliser le travail proposé en TD ont été rappelés aux stagiaires par les deux formateurs de L'Espé, qui se sont assurés de la bonne compréhension des notions par l'ensemble des stagiaires. Tous les malentendus conceptuels ou pédagogiques susceptibles de nuire au bon déroulement du TD ont été autant que possible écartés.

Modalités pédagogiques du TD

Les stagiaires ont été répartis en groupes hétérogènes au regard des options des certifications préparées. Au total, neuf groupes ont été constitués pour les stagiaires Capa-SH et cinq pour les 2CA-SH (voir en annexe 1 la répartition).

Concrètement, les stagiaires ont travaillé en trois temps successifs. Tout d'abord, ils ont eu pour consigne de lister au brouillon des types d'adaptation de l'évaluation qu'ils mettent en œuvre auprès de leurs élèves et de les trier selon la typologie proposées par Switlick (1997) et reconfigurée sous forme de hiérarchisation par Gombert et al. (en révision). Pour ce faire, ils disposaient d'une fiche outil sur laquelle figuraient, au recto, la typologie qu'ils devaient renseigner et, au verso, des vignettes tirées de la conférence pour se remettre en mémoire la hiérarchie des adaptations (cf. annexe 1, figure 1). En termes d'objectifs de formation, il s'agissait, au moyen d'une co-construction, de favoriser chez les stagiaires des différentes options (D, E, F) une prise de conscience du caractère générique des gestes d'adaptation de l'évaluation, clairement orientés vers la réponse aux besoins des élèves plutôt que vers la nature de leurs troubles ou difficultés. Au regard de l'objet de la recherche, ce premier temps constituait un travail préparatoire propice à l'émergence des gestes d'adaptation de l'évaluation. Au terme de cette étape, chaque groupe disposait de son stock d'énoncés relatifs à ces gestes pour aborder la seconde activité de catégorisation, orientée cette fois vers l'analyse des gestes évaluatifs en fonction de leur *valeur inclusive*.

Dans un second temps, les enseignants stagiaires ont donc été invités à répartir les énoncés de leur stock dans des catégories correspondant aux *piliers* de la société inclusive (Gardou, 2014). À cette fin, ils disposaient d'une nouvelle fiche sur laquelle ils devaient renseigner un tableau reprenant ces cinq piliers. Au verso de cette fiche, étaient reproduits des extraits du texte de Gardou (2014) définissant ces piliers, pour que les étudiants puissent s'y référer en cas de besoin (cf. annexe 2, figure 2). Enfin, une mise en commun a été proposée, au cours de laquelle chaque groupe a présenté son travail, suivie d'un moment d'analyse critique du travail réalisé et d'un bilan instituant.

16. Selon Gérard Sensevy, l'épistémologie pratique fonctionne « *comme un tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe* » (2006, p. 219) : « *Lorsqu'un professeur organise l'enseignement, il le fait notamment en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites, qu'il entretient à propos du savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage, de la signification de l'enseignement.* » (2007, p. 33)

Dépouillement et type d'analyse

Seule la catégorisation des gestes évaluatifs en fonction des *piliers* de la société inclusive a fait l'objet de l'analyse. Tous les énoncés du corpus pré-catégorisés sous chaque pilier ont été traités : leur relevé a été effectué sans lissage lexical ni syntaxique. Au total, 77 énoncés ont été produits. Ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu classique de type propositionnel avec classement selon leur idée principale, puis regroupement en *blocs d'idées* (Bardin, 1989). Le nombre d'occurrences des propositions (illustratives d'un geste évaluatif ou relevant de la nature de l'adaptation mise en œuvre¹⁷) par groupe de stagiaires a été comptabilisé. Les données quantitatives ne font pas l'objet d'une analyse statistique et les résultats sont présentés de manière descriptive. De manière à appréhender l'éventail des idées et l'étendue des réponses, deux variables dépendantes sont retenues a) le nombre d'énoncés comptabilisés dans les *blocs d'idées* rapporté à l'effectif total d'une catégorie *pilier* b) les occurrences d'apparition des *blocs d'idées* rapportées au nombre de groupe.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés *piliers par piliers* et par groupes d'enseignants (premier et second degré). Ils mettent en évidence des différences significatives entre ces deux groupes.

Pilier 1 : « Vivre et exister »

Lorsque les enseignants du second degré se réfèrent au pilier « *Vivre et exister* », ils évoquent massivement des choix proposés à l'élève en matière d'évaluation : accepte-t-il de faire le travail ? Se sent-il prêt ? La notion de *pouvoir d'agir* ou d'*empowerment* de l'élève face à l'évaluation se trouve ainsi au cœur de leurs énoncés (3 groupes sur 5 ; 8 énoncés sur 9). Les adaptations possiblement mises en œuvre viennent au second rang et sont plutôt du type *accommodements* (2 groupes sur 5 ; 2 énoncés sur 9).

De manière différente, du côté des enseignants du premier degré, c'est la dimension psycho-affective et le rapport en termes d'estime de soi que les élèves entretiennent avec l'évaluation qui sont le plus souvent mentionnés (6 groupes sur 9 ; 12 énoncés sur 20). La nature des adaptations est également présente dans les énoncés, mais de manière plus étendue : l'ensemble des gestes d'adaptations peut, à leurs yeux, contribuer à prendre en compte « *le désir d'apprendre* » des élèves (7 groupes sur 9 ; 8 énoncés sur 20).

Pilier 2 : « Ni vie minuscule ni vie majuscule »

Les rares énoncés rangés par les enseignants du second degré sous la rubrique du pilier « *Ni vie minuscule ni vie majuscule* », s'attachent au lien à tisser entre l'élève présentant des besoins particuliers et le collectif constitué par les autres élèves

17. Exemples de propositions illustratives :

- d'un geste évaluatif : « *je lui donne moins d'exercices à faire pendant l'évaluation ; laisser le choix à l'élève de faire appel ou non à son AESH durant les contrôles* » ,
- de la nature de l'adaptation : « *tous les accommodements ou les adaptations parallèles* » .

de la classe: il s'agit bien de la relation entre le singulier et l'universel (3 groupes sur cinq; 4 énoncés sur 4). Les enseignants du premier degré sont à l'inverse plus nombreux à ranger des énoncés de ce type sous cette rubrique (7 groupes sur 9; 9 énoncés sur 12). On pourrait avancer l'hypothèse que la « *gageure [...] de réunifier les univers sociaux hiérarchisés pour forger un nous, un répertoire commun* » (Gardou, 2017, p. 14) est plus prégnante dans la culture du premier degré que dans celle du second. Le classement dans ce cadre par les enseignants du premier degré d'énoncés se référant aux adaptations de type *accommodements* et *adaptation parallèle* le confirment (3 groupes sur 9; 3 énoncés sur 12).

Pilier 3: « Des conditions d'équité et de liberté »

Les enseignants du second degré sont encore moins nombreux à rattacher leurs gestes évaluatifs adaptés sous la rubrique « *Conditions d'équité et liberté* » (3 groupes sur 5, 3 énoncés). Les répondants du premier degré ne sont pas non plus très nombreux (6 groupes sur 9; 7 énoncés). Mais tous mentionnent des énoncés correspondant aux gestes d'adaptation visant l'aménagement des modalités d'évaluation pour l'élève de type *accommodements* ou *adaptations parallèles* (respectivement 3 énoncés sur 3 pour les 2CA-SH et 7 énoncés sur 7 pour les Capa-SH).

Pilier 4: « S'interroger sur la norme et conformité »

Les énoncés classés par les enseignants du second degré sous la rubrique « *S'interroger sur la norme et conformité* » se réfèrent exclusivement à l'idée de l'ajustement du *niveau* de difficulté des évaluations (5 groupes sur 5; 5 énoncés sur 5). La prégnance de la norme scolaire, au regard des contenus de connaissances enseignés et des performances scolaires attendues, est ici paradoxalement très forte et ne laisse aucun espace à une réflexion sur les obstacles et les barrières susceptibles de s'immiscer dans les modalités classiques d'évaluation ni non plus à la recherche des médiations en termes d'*accommodements* qui pourraient constituer une alternative à la confrontation des élèves, quels que soient leurs besoins, à des exigences et exercices académiques. À l'inverse, les enseignants du premier degré font des choix très différents. En effet, à l'exception notable d'un groupe sur les neuf, ils ne convoquent jamais cette idée de « *baisse de niveau* » et ne classent dans la catégorie « *S'interroger sur la norme et conformité* » que des types d'adaptation capables de prendre en compte la diversité des élèves et de créer le contexte le plus favorable à la manifestation par les élèves de leurs compétences (3 groupes sur 9; 5 énoncés sur 6).

Pilier 5: « Accès au patrimoine humain et social »

Lorsqu'il s'agit de mettre en relation l'adaptation de l'évaluation des compétences à l'école avec celle de l'« *accès au patrimoine humain et social* », ce sont cette fois les enseignants du second degré qui sont les plus nombreux à évoquer clairement des propositions visant à infléchir les pratiques en vigueur de certification et de validation des compétences, de façon à les rendre accessibles à des jeunes en situation de difficulté ou de handicap (4 groupes sur 5; 5 énoncés sur 5). En revanche, pour les répondants du premier degré, il semble que l'accès au patrimoine humain et social

passer par des dispositions plus techniques et centrées sur le cadre scolaire, celles de l'ajustement du contenu de savoir, des objectifs didactiques et du niveau conceptuel qui correspondent à l'*enseignement coïncident* (4 groupes sur 9 ; 4 énoncés sur 9). Les autres propositions, trop disparates, ne pouvant pas être regroupées en un autre « *bloc d'idées* ».

DISCUSSION ET CONCLUSION

Le tableau récapitulatif qui suit permet d'avancer quelques pistes de compréhension en matière de concordance et/ou de discordance entre les systèmes locaux de contraintes, sièges des micro-pouvoirs, et les enjeux sociétaux de l'inclusion, qui, pour les besoins de cette étude, ont été référés à la représentation métaphorique des cinq piliers de la société inclusive élaborée par Charles Gardou.

S'agissant de la problématique du « *vivre* » et de l'« *exister* » (*pilier 1*), on peut relever les divergences de points de vue entre les stagiaires du premier degré et ceux du second. Tandis que dans le second degré, c'est le *pouvoir d'agir* des élèves, c'est-à-dire la possibilité d'exprimer un choix libre de contrainte qui est évoqué dans ce cadre, les répondants du premier degré mettent l'accent sur la dimension psycho-affective de l'estime de soi et du désir d'apprendre. Dans les deux cas, c'est bien de la dimension du *sujet* qu'il s'agit, mais dans le premier il est question de son émancipation, alors que dans le second il est plutôt pensé comme le siège de la « *peur d'apprendre* ».

Du côté du *pilier 2* « *Ni vie minuscule ni vie majuscule* », le peu d'intérêt suscité par cette problématique chez les enseignants du second degré, par rapport à leurs collègues du premier, semble indiquer que l'unification des univers sociaux hiérarchisés pour former un continuum social est plus prégnante dans la culture du premier degré que dans celle du second. La persistance d'un système filiarisé, d'abord au collège unique (classe ordinaire ou Segpa), puis au lycée n'est sans doute pas étrangère à ce positionnement.

Le *pilier 3* n'est pas discriminant pour les répondants du premier et ceux du second degré. Il réunit les deux groupes par l'intérêt minime qu'il éveille, comme si l'équité et la liberté paraissaient aux acteurs des notions très éloignées de leurs pratiques enseignantes quotidiennes. En revanche, les *pilliers 4* et *5* font apparaître, d'une part, de très nettes divergences de points de vue entre les deux groupes de répondants, et, d'autre part des discordances significatives entre les systèmes de pratiques locales et les enjeux sociétaux. En effet, il est tout à fait remarquable que, sous la rubrique même de la remise en question de la norme, en tant que condition de la société inclusive, les enseignants du second degré rangent des énoncés qui la confortent et qu'aucun espace ne soit paradoxalement laissé à une critique de la normativité de l'évaluation scolaire. Enfin, à l'inverse, lorsque le thème traité est celui de l'« *accès au patrimoine humain et social* », ce sont cette fois les enseignants du second degré qui envisagent clairement l'accessibilisation des procédures de certification, tandis que leurs collègues du premier degré semblent se cantonner à des mesures limitées et techniques d'ajustement des contenus et des objectifs.

Bloc sémantique	Enseignants 1 ^{er} degré Capa-SH	Enseignants 2 ^e degré 2CA-SH
Pilier 5: « Patrimoine humain et social »		
Actions sur le contexte évaluation Adaptations à l'évaluation de type enseignement coïncident	- Pratiquer l'enseignement coïncident	- Valider les compétences dans différents contextes - Diplôme de même valeur même si obtenu avec adaptations

Références

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs (p. 95-116). *Carrefours de l'éducation*, 36.

Benoit, H. (2014a). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 189-204.

Benoit, H. (2014b). Politiques publiques, professionnalités et langages : les maillons faibles de la chaîne inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67, 181-191.

Blanc, P. (2011). *Rapport au Président de la république. La scolarisation des enfants handicapés*, La documentation française, 64 p. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf>

Ebersold, S., Plaisance, É., Zander, C., (2016). *Rapport scientifique École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Cnesco / Ciep, 50 p. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf

Ebersold, S. (2013). De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 15-28.

Feuilladiou, S., Gombert, A., et Assude, T. (2015). Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap (Édito). *Recherches en éducation*, 23, 3-10.

Foucault, M. (2001) « Le jeu de Michel Foucault », *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, 10, juillet 1977, *Dits et écrits II*, 1976-1988, Defert, D. et Ewald, F., (eds), Paris, Quarto Gallimard, 2001, texte n° 206, p. 298-329.

Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 11-20.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en*. Érès.

Gombert, A., Tsao, R., Perone, J., et Tardif, C. (sous presse). Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap en France : vers des pratiques inclusives pour des élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme. In C. Bailleux (Ed.), *Psychologie et scolarités*. Aix-en-Provence : PUP.

Gombert, A., Bernat, V., et Vernay, F. (en révision). Conception d'un scénario pédagogique adapté pour un élève de CP présentant un trouble du spectre de l'autisme : vers une logique professionnelle au service des pratiques inclusives. *Carrefours de l'éducation*.

Lavoie, G. (2016). À la source de la persistance des « difficultés d'adaptation » : les pièges du langage, de l'image et de l'analogie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 223-237.

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Les objectifs fixés par la loi de Refondation de l'école*, Dossier de presse en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/27/2/2013_Dossier_de_presse_projet_de_loi_Refondation_ecole_infographie_objectifs_239272.pdf

Nootens, P., et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 205-226.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action conjointe. In G. Sensevy et A. Mercier (Eds), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

Switlick, D.M. (1997). Curriculum modifications and adaptation. In A. Bacon (ed), *Teaching students in inclusive settings: from theory to practice* (p. 225-251). Needham Heights.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 70-71, 51-65.

ANNEXE 1

Effectif des stagiaires en formation spécialisée et répartition dans les groupes de travail pour le TD

Certification	Capa-SH			2CA-SH	
	D	E	F	D	F
Option présentée					
G1	2	1		2	2
G2	2	1	1	2	1
G3	2	1	1	3	1
G4	2	2		2	1
G5	2	1		2	
G6	2	1	1		
G7	2	1	1		
G8	2	1	1		
G9	2	1			
Effectif par option	18	10	5	11	5
Effectif total	33			16	

ANNEXE 2

Illustration 1 : Exemple de fiche-outil renseignée pour l'activité de catégorisation des gestes d'adaptation à l'évaluation selon la typologie de Noostens et Debeurne (2010)

Recto de la fiche :

Noms et prénoms des participants du groupe : **Mise au travail**
Patricia (E), Sylvain (F), Céline (D), Sandrine (D)

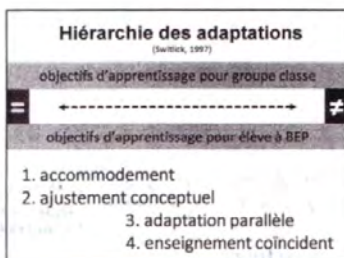
TD du 29/01/2016

Analyse des adaptations pédagogiques en réponse aux besoins des élèves

Décrire les adaptations mis en œuvre de façon synthétique mais précise : geste « exact » en les référant au contexte (ex : discipline, leçon, compétences visées etc.)

Adaptation pédagogiques et/ou didactiques	Pour quel(s) besoins ?	Pour quels élèves ?
<p>Accommodement</p> <p>1. - Ecrire un mot → lecture de consigne et accompagnement verbal et physique par l'adulte - Plissement de la tâche</p> <p>2. Calcul → multiplication posée → proposer main d'aide.</p>	<p>3. - Etre rassuré</p> <p>- Gérer la lisibilité et la détermination</p>	<p>- Elève non autonome</p> <p>- Elève de SP-GPA</p>
<p>Ajustement conceptuel</p> <p>3. - Compréhension → écriture d'un résumé sous forme d'un tableau à trous qu'ils remplissent à l'ordinateur</p> <p>4. - Calcul → multiplication posée → choix de la méthode utilisée (2 au lieu de 3)</p>	<p>- Alléger la tâche d'écriture.</p> <p>- Elève ayant besoin d'être dans une situation de réussite pour acquiescer à la connaissance</p>	<p>- CMA / CM2 : élèves refusant d'écrire à la main</p> <p>- Elève de SP-GPA</p>
<p>Adaptation parallèle</p> <p>5. - Lecture de conte → texte avec des dessins qui remplacent les mots difficiles. PS</p>	<p>- Prise en charge des mots complexes ou irréguliers</p>	<p>- Elève qui commence à décoder</p>
<p>Enseignement coïncident</p> <p>6. - Activité de transition avant de pouvoir entrer dans la tâche (coloriage) → PA</p> <p>7. - Encadrement d'un mot → reconnaissance visuelle de chaque syllabe avec modèle</p>	<p>- Besoin d'un retour au calme pour adopter une posture d'élève</p> <p>- S'appuyer sur un modèle</p>	<p>- Elève qui a du mal à gérer ses émotions</p> <p>- Elève qui ne suit pas encore dans le principe alphabétique</p>

Verso de la fiche :



Accommodement

Contournement de la difficulté de l'élève qui ne change pas le contenu et/ou le niveau de difficulté de la tâche sur le plan conceptuel

- relecture d'une consigne
- toilettage d'un support pédagogique
- écoute d'un enregistrement audio plutôt qu'une lecture magistrale

Ajustement conceptuel

Allègement de la charge cognitive qui modifie peu le **contenu** ou le **niveau de difficulté** de la tâche sur le plan conceptuel ou méthodologique

- toilettage du matériel à lire en n'y présentant que les éléments clés et en éliminant les détails
- présentation d'un texte plus court avec les **mêmes règles** à travailler

Adaptation parallèle

Réalisation d'une activité sur le même thème que celle que réalisent les autres élèves mais de **niveau conceptuel moindre**

- lecture individuelle pour les élèves du groupe classe versus repérage de mots pour un élève
- dictée complète *versus* mot

Enseignement coïncident

Adaptation de la **tâche** et **des objectifs** poursuivis sur les plans du **contenu** et **niveau conceptuel**

- activités identiques pour tous mais objectifs didactiques ≠
- activités et objectifs différents ≠
- écouter une histoire lue en vue de travailler la compréhension *versus* en vue de rester un certain temps assis et silencieux
- recherche d'événements sur frise historique *versus* coloriage de la frise historique



Illustration 2 : Exemple de fiche outil renseignée pour l'activité de catégorisation des gestes d'adaptation à l'évaluation selon les piliers de Gardou (2014)

Recto de la fiche :

Adaptation à l'évaluation	Contextualisation
<p>Pilier 1 – Vivre et exister</p> <p>J propose à l'élève une évaluation aménagée (pour que dys, inclusion Utis...) Il l'accepte ou non. En module les évaluat pour l'élève le adapté.</p>	<p>Positivité des bénéfices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acciter. - Def: à ton. - Def: à ton + positif - Def: à ton + positif - Pt à relie
<p>Pilier 2 – Ni vie minuscule ni vie majuscule</p> <p>Elaboration collective du savoir, au correction à partir des réponses de chq 1 (aménagée ou non)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Correct collective des ex, tout le monde participé à l'élaborat de correction, qd s'agit le dex, l'ex demande
<p>Pilier 3 – Equité et Liberté</p> <p>En module la difficulté de la tâche en fct des compétences de savoirs faire de chq 1.</p>	<p>Seu en ex d'analyse de fréquentique =</p> <ul style="list-style-type: none"> - ? acciter. - décompage de? (étape, intermédiaires)
<p>Pilier 4 - Exclusivité de la norme : c'est personne - diversité : c'est tout le monde</p> <p>Une multiplicité de sujet => pas de norme. Mais malgré tout une évaluat ou en sujet, en sujet donné.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Une palette de situations d'évaluat
<p>Pilier 5 – Patrimoine humain et social</p> <p>Chq élève accède au cours et aux évaluat/validation associées.</p>	<p>Validation de compétences dans du contextes & selon les aptitudes/les besoins</p>

Verso de la fiche :

Pilier 1 : pose le « vivre » et l'« exister »

Vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions.

Une société inclusive ne défend pas seulement le droit de vivre mais celui d'exister. Le vivre, que nous partageons avec tous les organismes vivants, renvoie à nos besoins biologiques. L'exister spécifie les hommes, marqués par leur inachèvement natif et leur nature sociale. [...] Le sentiment d'exister repose sur l'expression et la prise en compte des désirs, qui ne sont pas un luxe réservé à ceux qui n'auraient pas de besoins « spéciaux ». Ils ne sont pas leur privilège exclusif, interdit à ceux qui nécessitent des soutiens et des compensations. Or, ces derniers se voient trop souvent cantonnés à leurs besoins particuliers, selon l'expression consacrée. [...] Leurs besoins sont satisfaits, n'est-ce pas suffisant ? On tend à négliger ce qui fait d'eux des êtres existant, sentant, pensant, dans des flux de désir, de projet, de passion et de volonté : leurs goûts et opinions, leurs aspirations et peurs, leurs élans vitaux et accabllements ; leurs idéaux et rêves, si contraints, si gardés au secret qu'ils finissent par se perdre. Si une personne en situation de handicap nécessite, par exemple, un accompagnement pour remédier à ses difficultés, elle souhaite avoir son mot à dire sur le choix de son accompagnant : cela relève de son désir non de son besoin.

Pilier 2 : remet en cause la hiérarchisation des vies

• ***Il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule.***

Il n'y a pas plusieurs humanités : l'une forte, l'autre faible ; l'une à l'endroit, l'autre à l'envers [...] Mais une seule, dépositaire d'une condition universelle, entre un plus et un moins, un meilleur et un pire. [...] La gageure d'une société inclusive est de réunifier les univers sociaux hiérarchisés pour forger un « nous », un répertoire commun.

Pilier 3 : questionne sur la notion d'équité et de liberté.

• ***Une société humaine n'est rien sans des conditions d'équité et de liberté.***

Il renvoie à la problématique de la refondation de la justice sociale, de l'égalité formelle et de l'égalité réelle, des conditions de l'exercice effectif de la liberté et d'équité. Le principe d'équité, au caractère subjectif, n'est pas synonyme de celui d'égalité, objectivement évaluable car le plus souvent énoncé dans le droit positif, amplement débattu, affirmé par la doctrine et consacré par la jurisprudence. Il consiste à agir de façon modulée, selon les besoins singuliers, pour pallier les inégalités de nature ou de situation. [...] Le handicap exige d'accommoder les ressources ordinaires en matière de santé, de bien-être, d'éducation, d'acquisition de savoirs ou de compétences, de sécurité économique et sociale. Parce qu'ils permettent d'articuler le singulier et l'universel, le divers et le commun, ces accommodements sont la condition même de l'égalité et de la liberté. Ils permettent de rétablir un continuum dans l'itinéraire de vie : accessibilité, autonomie et citoyenneté ; vie affective, familiale, et sexuelle ; accompagnement de la petite enfance, scolarisation et formation ; activité professionnelle ; art et culture ; sports et loisirs.

Pilier 4 : amène à s'interroger sur la norme et la conformité.

• ***L'exclusivité de la norme c'est personne, la diversité c'est tout le monde.***

La visée inclusive contrecarre la centrifugeuse culturelle qui renvoie en périphérie ce dont l'existence même déconstruit les modèles et archétypes dominants. Elle remet en cause l'exclusivité des normes, culturellement construites au gré du temps ou des cultures, imposées par ceux qui se conçoivent comme la référence de la conformité, qui aggravent les rapports de domination et multiplient les phénomènes d'exclusion. [...] La signification d'une école inclusive se dévoile donc par le plein droit de cité qu'elle offre à la diversité des silhouettes humaines et à leur mode d'accès au monde. À rebours d'une logique disjonctive, fondée sur une conformité fantasmagique, l'optique inclusive se caractérise par la capacité collective à conjuguer les singularités, sans les essentialiser. Des singularités, parfois désarmantes, en relation avec d'autres singularités, à l'intérieur d'un tout, où chacun a le droit de se différencier, de différer. Et, dans le même temps, d'être, de devenir avec les autres ; d'apporter au bien commun sa biographie originale, faite de ressemblances et de dissemblances, sans être séparé de ses pairs, ni confondu avec eux, ni assimilé par eux.

Pilier 5 : conduit à aborder la question de notre patrimoine commun

• ***Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social.***

Il ne suffit pas, on le sait, de vivre sur un même territoire pour appartenir à sa communauté. Encore faut-il pouvoir en partager le patrimoine éducatif, professionnel, culturel, artistique et communicationnel. Des étrangers, des populations isolées ou nomades, des minorités linguistiques ou culturelles et des membres d'autres groupes défavorisés ou marginalisés ne bénéficient pas pleinement de ce droit. C'est aussi le cas de nombreuses personnes en situation de handicap. [...] À l'origine des phénomènes d'exclusion, ces micro-pouvoirs entravent l'accès au patrimoine commun.

UNE SOCIÉTÉ N'EST PAS UN CLUB

[...] une société ne peut se concevoir pas un club dont des membres pourraient accaparer l'héritage social à leur profit pour en jouir de façon exclusive et justifier, afin de le maintenir, un ordre qu'ils définiraient eux-mêmes. [...] L'idée de société inclusive tourne le dos à toute forme de captation, qui accroît de fait le nombre de personnes empêchées de bénéficier, sur la base d'une égalité avec les autres, des moyens d'apprendre, de communiquer, de se cultiver, de travailler, de créer et de faire œuvre. Elle combat la dérive amenant à donner davantage aux déjà-possessionnaires et des parts réduites à ceux qui, ayant le moins, nécessiteraient le soutien le plus affirmé. [...] Les accommodements ne se limitent pas à une action spécifique pour des groupes tenus pour spécifiques. Ils visent à améliorer le mieux-être de tous. Qu'ils soient architecturaux, sociaux, éducatifs, pédagogiques, professionnels ou culturels, les plans inclinés sont universellement profitables. Ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres.

TD : Analyse des processus d'adaptation pédagogique - Anne Gombert & Laurent Pratali (CAPA SH- Janvier 2016)

Annonce

Dispositif Itep : métamorphoses institutionnelles

L'Itep se métamorphose pour garantir sa dimension soignante

L'Itep se métamorphose pour garantir sa dimension soignante, le concept de dispositif Itep proposé par l'AIRe et pris en compte par les pouvoirs publics, constitue une réponse institutionnelle possible.

Nous traitons ici des effets induits par ces adaptations et transformations :

- Rôle des organismes gestionnaires et en particulier des associations sur le plan politique et éthique : quelles stratégies pour répondre aux nouveaux enjeux ?
- En quoi la complémentarité interinstitutionnelle contribue-t-elle au parcours du jeune sur le territoire ?
- Comment les nouvelles références, impactent-elles les positionnements, l'organisation institutionnelle et les pratiques professionnelles ?
- En quoi la métamorphose des Itep dans la mise en œuvre du parcours de soin personnalisé impose-t-elle la considération de l'utilisateur en tant que citoyen ?



L'Association des Itep et de leurs réseaux (AIRe) regroupe la plupart des Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques français et belges, elle organise des journées départementales, régionales, nationales et internationales, des colloques de formation et de recherche sur les troubles psychologiques importants de l'enfant et de l'adolescent et les diverses manières de réfléchir aux modes de prise en charge de la souffrance qui leur est associée. L'Association Mètis europe accueille toutes associations, fondations, fédérations, coopératives, groupements etc., établis dans l'espace européen, poursuivant une action fédérative auprès des établissements et services s'adressant aux enfants, adolescents et jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques et/ou sociales, pour favoriser le développement d'un cadre de référence, politique, social et culturel à l'échelle de l'union européenne concernant ces jeunes.

ISBN: 9782353718924 - 2016 - 300 pages - 26 euros.

Pour commander cet ouvrage :

http://champsocial.com/book-dispositif_itep_metamorphoses_institutionnelles,907.html