

Egalité des chances et équité  
scolaire. Quels enjeux et leviers  
pour réussir une école inclusive ?

**Aziz JELLAB, IGESR, PU associé à  
l'INSEI,  
Conférence DSDEN des Yvelines, 7  
février 2024**

# Introduction

- Le système éducatif français repose sur une valeur fondamentale, celle de l'égalité des chances. Pourtant, les inégalités de réussite scolaire existent bel et bien et elles sont largement influencées par l'origine sociale des élèves, même si elles peuvent plus ou moins être atténuées par les pratiques pédagogiques, par les manières dont les apprenants sont mis en activité par les enseignants et par les spécificités des contextes scolaires (écoles et EPLE en l'occurrence).

- L'école en France est loin d'avoir rendu effectif le principe de l'égalité des chances auquel elle est censée contribuer, selon la loi d'orientation relative à l'éducation du 10 juillet 1989.
- Cette égalité des chances, dont l'Etat est le garant, ne peut plus être envisagée à l'échelle de toute la nation car assez vite, on réalise la distance qui sépare les grands principes, appelant à l'égalité et à la justice scolaire et une réalité bien éclatée, d'une région à l'autre, d'un département à l'autre, et même, à petite échelle, d'un établissement à l'autre, même quand ils sont situés au sein d'un même bassin d'éducation et de formation.

- C'est sur des questions de justice et d'équité, travaillées à partir des établissements scolaires et des choix organisationnels et pédagogiques que portera mon propos. Il ne s'agit pas de surestimer « l'effet-établissement » sur la réussite scolaire mais de montrer en quoi celle-ci lui doit partiellement et interroge les collectifs professionnels comme le degré de conscience chez les acteurs de ce que l'école doit aux élèves notamment aux moins favorisés d'entre eux.
- L'équité ne peut être pensée qu'à partir du principe fondamental suivant : « **Chaque décision prise dans un établissement (ou une école) doit se soucier du sort ou de ses conséquences sur les élèves les plus faibles** ».

- Mon propos portera sur les points suivants :
- - **Les enjeux de l'école inclusive (égalité des chances et équité)**
- - **les constats relatifs à l'inclusion dans les écoles et les établissements aujourd'hui**
- - **l'école inclusive et la formation des enseignants et des personnels d'éducation**
- - **la métaphore de la marge et la norme (article diffusé)**
- - **la bienveillance et l'exigence**
- - **les perspectives en partant des derniers résultats PISA**
- - **la relation école/famille**

## I. Un enjeu fondamental à l'heure de la mise en œuvre d'une éducation inclusive : la contribution du système éducatif à l'égalité des chances

- Le système éducatif contribue à l'égalité des chances. Il s'agit de rappeler que la République défend le principe d'une égalité des individus devant les institutions, l'école en particulier, une égalité qui devient aussi une égalité devant la compétition scolaire. C'est en principe le mérite de chacun qui doit expliquer les inégalités de parcours observées.

## I.1. L'éducation inclusive et sa mise en œuvre au sein du système scolaire

- L'éducation inclusive est devenue une préoccupation partagée par la majorité des pays. Elle a été actée comme objectif en 1994 lors de la « Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux », conférence qui s'est tenue à Salamanque en Espagne du 7 au 10 juin 1994. L'objectif majeur de cette éducation est de **prendre en compte la diversité et de lutter contre la discrimination**, ce que cherche justement à réussir une école commune.
- La notion de « besoins éducatifs particuliers » confère à l'inclusion une signification spécifique. Cette notion a été avancée en 1978 par la commission Britannique, *Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people*, présidée par Mary Warnock. Elle a proposé de remplacer les diverses appellations mentionnant des “handicaps” par l'expression “Special Educational needs”.

- Sous la pression d'associations de personnes présentant un handicap mais aussi de recommandations de l'Union européenne, a été adoptée la loi du 11 février 2005. Cette loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées signe une nouvelle étape pour l'inclusion dans la société française.
- La loi de 2005 introduit un certain nombre de changements marquant une rupture avec la tradition « protectrice » des personnes handicapées : il ne s'agit plus d'externaliser en renvoyant à d'autres institutions la prise en charge des personnes, et s'agissant de l'école, c'est à elle et non aux seuls services médico-sociaux d'assumer l'inclusion scolaire. Le handicap n'est plus défini par l'origine du « trouble » mais à partir des conséquences qu'il engendre sur la vie quotidienne de la personne



- L'article 11 de la loi généralise le principe de la compensation des conséquences du handicap : « La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie ». Ce sont bien les besoins qui deviennent la grille de lecture et d'action pour une école inclusive. Le lieu unique d'accueil et d'information comme de la prise de décision relative aux besoins de la personne est la MDPH.
- Depuis la loi du 8 juillet 2013, le principe de l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction figure au 1<sup>er</sup> article du code de l'éducation. La loi de 2005 s'inscrit pleinement dans une logique de personnalisation et de réponse à des besoins identifiés, mais en définit les moyens et les procédures pour une catégorie distincte de l'élève de droit commun.

- **L'inclusion des élèves en « milieu ordinaire » interpelle les enseignants et leurs pratiques pédagogiques, comme la place des autres personnels dans le cadre de la division du travail (lien avec les AESH, l'enseignant-référent...)**
- Une enquête de la DEPP publiée en 2018 soulignait que plus de huit enseignants de classe ordinaire sur dix accueillent sans hésitation un élève en situation de handicap. Dans la plupart des cas, cette expérience est pour eux positive, mais peut s'avérer difficile, assez rarement négative. Une partie importante d'entre eux disent avoir besoin de conseils face aux difficultés de l'élève, certains se sentent même dépassés. La plupart des enseignants se montrent insatisfaits des opportunités de formation qui leur sont données. En classe ordinaire ou en ULIS, l'objectif principal de l'enseignant pour ces élèves est de favoriser leur autonomie en les amenant à progresser à leur rythme. Pour un quart des élèves en classe ordinaire et un tiers des élèves en ULIS, en fin de scolarité primaire, l'enseignant souhaite leur avoir fait acquérir les règles de la vie en collectivité.

- L'école inclusive est aussi marquée par des inégalités sociales qui concernent les élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Les enfants de milieux très favorisés parviennent en troisième « à l'heure » plus souvent que ceux de milieux défavorisés (36% contre 9%), ces derniers sont plus souvent scolarisés en ULIS (29% contre 20%) ou en ESMS (24% contre 14%).

## 1.2. Une égalité méritocratique des chances qui reste hypothétique et théorique

L'égalité des chances est un principe, une valeur qu'il est difficile de définir. Une égalité des chances en amont de la compétition scolaire ou une égalité des chances en termes de résultats ne réfère pas aux mêmes enjeux puisque dans le premier cas, l'institution s'assure d'une égalité de départ, chaque élève disposant des mêmes ressources, tandis que dans le second cas, c'est l'égalité effective qui est attendue.

Par ailleurs, la responsabilité de la réussite ou de l'échec revient à l'élève dans le premier cas, tandis qu'elle incombe à l'école dans le second cas.

- L'égalité des chances est un principe, une valeur qu'il est difficile de définir. Si l'on s'en tient au « rapport Coleman » (1966), elle peut être identifiée à une égalité des ressources dont disposent les écoles fréquentées (par exemple la dépense par élève, la composition socio-démographique de l'établissement, les compétences des enseignants) ou à une égalité des résultats entre élèves issus de milieux sociaux différents.
- Une égalité des chances en amont de la compétition scolaire ou une égalité des chances en termes de résultats ne réfère donc pas aux mêmes enjeux.

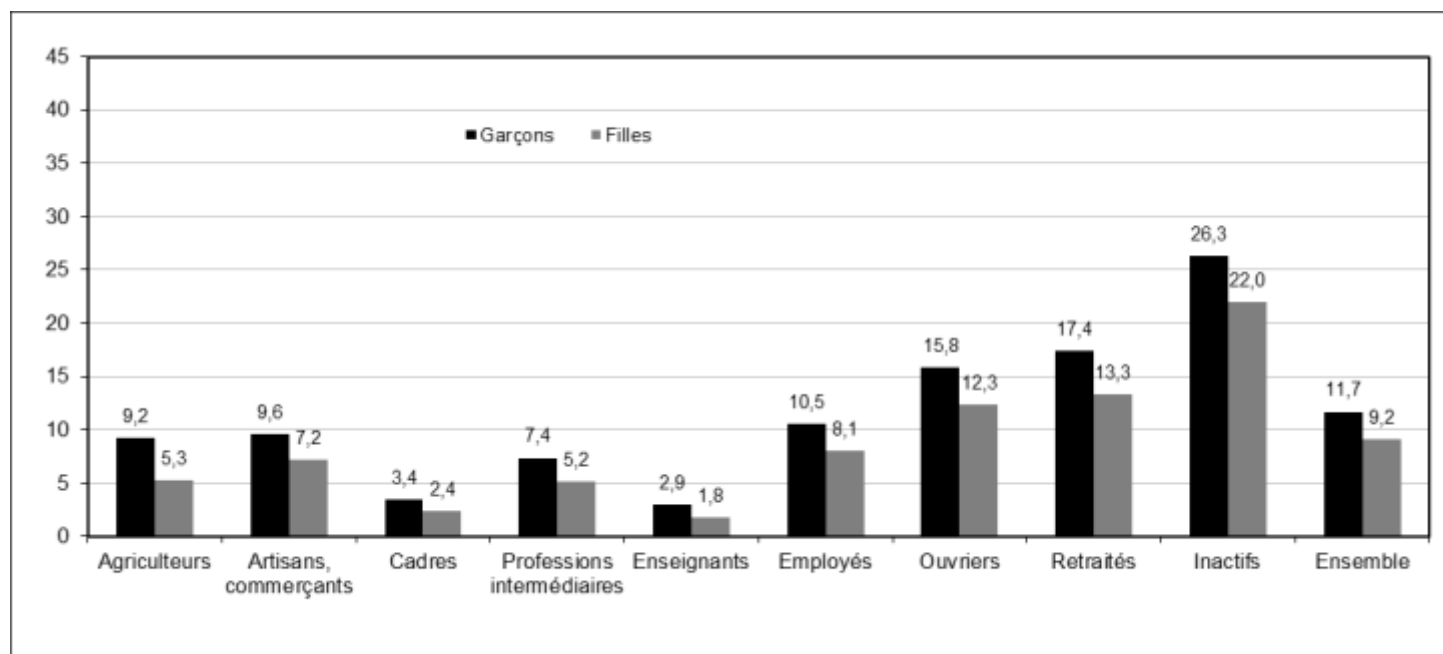
- L'égalité des chances pour les libéraux tels que Friedrich Hayek ou Milton Friedman renvoie d'abord à l'égalité devant la loi mais elle ne devrait en aucun cas entraver les libertés individuelles et l'expression des « talents ». « La carrière doit être ouverte à tous les talents », et donc, c'est la liberté qui doit primer sur l'égalité effective.
- L'égalité des chances est inséparable de l'organisation et du fonctionnement des sociétés démocratiques.

- Voilà pourquoi l'approche strictement libérale de l'égalité se heurte à la nécessité de penser les rapports sociaux comme condition préalable à tout projet visant l'égalité des chances.
- En suivant le raisonnement de Patrick Savidan (2010), on peut dire que l'égalité des chances a de fortes probabilités d'être effective lorsqu'elle s'inscrit dans des rapports sociaux qui ne la rendent pas impossible.

# Retard des élèves selon l'origine sociale

## Proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième à la rentrée 2021 selon l'origine sociale de l'élève (%)

France métropolitaine + Dom, Public et Privé, DEPP





### 1.3. La trajectoire scolaire de l'élève : entre le poids de l'origine sociale et l'influence des pratiques pédagogiques

Les inégalités scolaires procèdent de l'origine sociale et peuvent être plus ou moins atténuées par les pratiques pédagogiques. La problématique doit être ainsi posée : *dans quelle mesure les inégalités scolaires peuvent être combattues par des pratiques pédagogiques tenant compte des caractéristiques cognitives et affectives de chaque élève ?*

- Plusieurs entrées sont possibles pour traiter cette question.
- Une perspective globale pourrait être de rappeler que les enquêtes internationales (PISA par exemple) montrent que le système éducatif français est l'un des plus inégaux socialement, et qu'il s'avère même plus inégalitaire que ne le sont les inégalités socio-économiques.

- Une seconde entrée plus institutionnelle concerne les différentes réformes scolaires, en particulier l'institution progressive d'une école du socle.
- La réforme de la scolarité obligatoire introduit de nouvelles dispositions et de nouvelles pratiques en vue de s'assurer que les élèves acquièrent des connaissances et des compétences à l'arrivée.

## ***La démocratisation, une expression polysémique***

Jean-Michel Chapoulie relève, quant à lui, trois types d'usage du terme « démocratisation » :

« Dans le premier, la “démocratisation” est associée à l'élargissement de la base sociale dans laquelle s'effectue le recrutement de l'élite scolaire destinée à former l'élite, c'est-à-dire selon les contextes, les candidats au baccalauréat, les étudiants, et dans la période récente, les étudiants de quelques grandes écoles scientifiques et commerciales et de Sciences po. » (2010, p. 518).

Un second usage identifie la démocratisation à « une élévation générale du niveau d'instruction de la population ».

Enfin, un dernier usage scrute plus spécifiquement la convergence et la réduction des inégalités d'accès entre les différentes catégories sociales et ce, à tous les niveaux d'enseignement (indépendamment de leur caractère élitiste ou non).

L'école apparaît pour la société française comme l'idéal-type de l'institution instituante, et ce n'est pas un hasard si les hommes et les femmes politiques en font le moyen *princeps* visant à « faire société » dès lors qu'il s'agit de réactiver et de transmettre des valeurs, de promouvoir l'intégration sociale et l'apprentissage de la citoyenneté. C'est l'image révolue de l'école d'antan et sanctuarisée qui continue à structurer l'imaginaire collectif.

De ce fait, l'affaiblissement des collectifs sociaux, ceux que l'on doit partiellement et historiquement au mouvement ouvrier, pour avoir précipité l'émergence d'un individualisme généralisé, génère dans le même temps de fortes attentes à l'égard des institutions, de l'école notamment.

- Or ces attentes ont changé d'enjeu : il ne s'agit plus seulement de permettre aux individus d'accéder à la culture, au savoir et à des statuts sociaux. Il est aussi question de leur permettre de construire leur subjectivité, de devenir des sujets.
- Dans le contexte de la crise sanitaire que nous vivons, le rôle de l'institution scolaire n'est que plus essentiel. L'enjeu pour demain sera de former les élèves à l'acquisition des savoirs mais aussi d'un esprit critique.
- <https://demain.ladn.eu/secteurs/education/aziz-jellab-mission-ecole-eduquer-esprit-critique/>

## 1.4. L'inégalité des chances résiste aux réformes

Cependant, la réalité telle qu'on l'observe mais aussi telle que mise en évidence par les recherches scientifiques, mettent en doute l'égalité des chances.

Ainsi, François Dubet parle-t-il d'une « **fiction nécessaire** » pour qualifier le mérite. L'enseignant doit croire que chaque élève a plus ou moins de mérite afin de rester optimiste et de supposer que quoi qu'il en soit, la motivation de chacun est supposée agir sur les apprentissages et s'émanciper du déterminisme.

Or la relation pédagogique peut elle-même être porteuse de malentendus dès lors que de nombreuses compétences et habiletés cognitives se construisent en dehors d'elle et de ce fait, participent des implicites que les enseignants eux-mêmes ne perçoivent pas.

## Des évaluations des apprentissages qui mettent en évidence des inégalités dès l'école primaire

Dans le cadre des évolutions curriculaires ayant amené l'institution scolaire à penser davantage les compétences acquises que les savoirs à restituer, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 a instauré un socle. L'acquisition du socle est censée être progressive et validée par un livret personnel de compétences qui couvre la période de la scolarité obligatoire. L'évaluation des élèves en 2012, portant sur la compétence 1 (la maîtrise de la langue française) et la compétence 3 (les principaux éléments de mathématiques, la culture scientifique et technologique), s'est effectuée sous forme de QCM à la fin des paliers 2 et 3.

L'analyse des résultats a permis de définir un seuil à partir duquel les élèves sont considérés comme maîtrisant les compétences du socle. « En fin de CM2, 78,4% des élèves maîtrisent la compétence "maîtrise de la langue française" et 69,1% la compétence "les principaux éléments de mathématiques, la culture scientifique et technologique". En fin de troisième, ils sont respectivement 78,6% et 74,7% ».



## L'équité en question

De manière sans doute schématique, on peut considérer qu'une école équitable est celle dont les acteurs, tous statuts confondus, ont conscience de ce que l'appropriation des savoirs et la construction de compétences apportent aux élèves, à tous les élèves dont les moins favorisés socialement d'entre eux.

Cette équité, nous considérons qu'elle ne peut être limitée à l'affirmation de principes généraux fonctionnant comme des arguments d'autorité, si ce n'est comme écran permettant d'é luder les vraies questions pédagogiques et didactiques, et qu'elle doit désormais être traitée de manière contextualisée. Ce contexte, cette échelle nouvelle, est celle de l'école et de l'établissement public local d'enseignement (EPLÉ).

## ***L'équité dans une société fortement sensible aux injustices***

En France, mais aussi dans les pays démocratiques, la sensibilité aux injustices sociales constitue un héritage historique agissant à l'arrière-plan des revendications et des appels pour davantage d'égalité. Si l'égalité réelle entre les individus est loin de susciter l'adhésion des groupes sociaux, son corolaire symbolique qu'est l'égalité des chances constitue une sorte d'idéal à travers lequel les sociétés démocratiques pensent la justice, celle qui tiendrait au « mérite » et non aux privilèges.

**Qu'est-ce que l'équité ?**

Le dictionnaire de l'Académie française définit l'équité comme la « *disposition de l'esprit consistant à accorder à chacun ce qui lui est dû* ». Comment définir ce qui est dû à chacun si l'on ne postule pas préalablement que dans toute société, chaque individu ne peut advenir comme sujet et comme personne que si la collectivité lui accorde une place, un temps et des moyens en vue de sa socialisation ?

## ***Équité et justice : l'apport de la thèse de John Rawls***

- **L'égalité des chances est une conception qui considère le monde social comme autant de possibilités, d'opportunités se présentant de manière égale aux individus.** Cela suppose que les individus en quête d'un bien tel que le diplôme sont dans une compétition non faussée par les aléas tenant à des privilèges ou à un héritage matériel, symbolique, etc. Pour John Rawls (1987), la justice sociale ne peut être conçue que si l'on dépasse un point de vue individualiste – centré sur les individus – pour penser la société et les groupes sociaux dans leurs interactions.

## ***De l'égalité à l'équité : l'éducation prioritaire comme laboratoire***

- La politique d'éducation prioritaire – qui sera suivie de relances et de reconfigurations, de sorte qu'il faut parler de politiques d'éducation prioritaire au pluriel – marque les limites du principe d'égalité des chances, puisqu'elle prend acte du caractère formel et largement abstrait de l'expression en pensant davantage l'équité.

## ***La nécessité de se soucier du sort des élèves les plus faibles sans succomber au misérabilisme***

On ne peut plus se contenter d'invoquer éternellement une égalité des chances qui, en fait, reste une abstraction.

L'école ne peut pas tout faire, mais elle crée des contextes, comme la micro-organisation que constitue chaque établissement et où se joue en grande partie le parcours d'un élève, sa réussite ou non.

Il faut donc interroger ce contexte, ses acteurs, les choix qu'ils font et les pratiques qu'ils mettent en œuvre pour identifier les leviers qui relient l'enseignement aux apprentissages effectifs et créent les conditions de la réussite.

- Ces leviers sont nombreux. Par exemple, l'emploi du temps des élèves, selon son agencement, notamment sur les temps d'interclasse, peut faire qu'ils se sentent plus ou moins pris en compte et accompagnés.
- Un autre exemple concerne la manière de conduire les projets éducatifs, qu'il s'agisse des sorties scolaires, des actions comme l'éducation à l'environnement ou ce qu'on appelle les questions socialement vives : si ces projets, au lieu d'être juxtaposés, sont véritablement pensés en lien avec l'enseignement ordinaire en classe, s'ils sont articulés aux programmes, alors les résultats sont plus concluants.

## 1.5. Des inégalités « classiques » se doublent d'inégalités plurielles et complexes : le contexte scolaire interrogé

- La plupart des recherches en éducation traitant des inégalités scolaires distinguent des variables telles que l'origine sociale, le niveau d'instruction (ou de qualification) des parents, l'espace géographique, le contexte scolaire (effet-maître, effet-classe, effet-établissement) pour en faire un facteur explicatif, rendant compte des disparités et des inégalités observées.

- *L'école et l'établissement comme variable pertinente pour penser les inégalités de réussite scolaire*
- **Lorsqu'on considère l'effet-établissement, on entend expliquer des différences de performances entre élèves ayant des caractéristiques sociales et scolaires comparables au départ.** Autrement dit, dès lors que les acquisitions identiques des élèves, mesurées à l'entrée – par exemple en 6<sup>ème</sup> – enregistrent des inégalités à l'arrivée – par exemple en classe de 3<sup>ème</sup> –, on est en droit de postuler l'effet de l'établissement sur les apprentissages.
- Cet effet doit être apprécié à l'aune de la culture d'établissement, soit des modalités d'organisation et de division du travail mais aussi des modes de coopération et d'évaluation qui sont au cœur des enjeux pédagogiques.

- Les inégalités scolaires sont référées à des inégalités de réussite scolaire selon l'origine sociale. Cette origine est entendue en terme de milieu social d'appartenance, de ressources dont celui-ci dispose (différents capitaux dont le capital culturel), de capacités à les mobiliser (un capital peut-être plus ou moins mobilisé, s'avérer plus ou moins efficace, travaux de Bernard Lahire, 2019 par exemple).
- Elle est aussi entendue en termes de connaissance-méconnaissance des codes scolaires, de parents plus ou moins initiés et sensibilisés aux implicites pédagogiques, etc. Mais ces inégalités doivent aussi à d'autres variables comme le type d'école ou d'établissement fréquenté (Olivier Cousin), la composition des classes, l'effet-maître (Pascal Bressoux, Pascal Pansu...).



- **On cherche alors à savoir si un élève donné réussirait partout et de la même manière si les établissements avaient les mêmes caractéristiques. » (Cousin, 2000, p. 140)**

Les recherches sur l'effet-établissement (ou effet-école) ont cette particularité de souligner que les inégalités de réussite scolaire ne doivent pas seulement à l'origine sociale et aux capitaux dont disposent les élèves.

- Elles insistent même, à l'instar de Peter Mortimore (1988) et de son équipe qu'une école efficace s'avère bénéfique pour tous les élèves, quelle que soit leur origine.

- **S. Heyneman (1986)** rapporte ainsi quelques éléments expliquant les performances des établissements scolaires. Parmi les éléments retenus, on trouve le rôle du chef d'établissement (en particulier pour ce qui est de la construction, de la définition d'objectifs éducatifs à améliorer, et de la mobilisation des enseignants), les attentes de réussite à l'égard des élèves, portées par les enseignants et les équipes éducatives, l'évaluation régulière des progrès réalisés par les élèves, le « climat » apaisé, et enfin le degré de valorisation par les élèves des normes d'excellence scolaire, à travers également la comparaison avec le groupe de pairs.
- Ces indicateurs expliquant la réussite des élèves se retrouvent globalement dans les recherches menées en France.

- L'efficacité d'une école ou d'un établissement renvoie aussi aux modes de gestion du personnel, aux modalités d'animation des équipes, dont la mise en œuvre conceptuelle et empirique d'un projet constitue un cas particulier d'expression. **La place des collectifs professionnels dans le premier degré en lien avec l'IEN de circonscription, le rôle du chef d'établissement et de son ou ses adjoints apparaissent centraux notamment pour favoriser le déploiement de collectifs professionnels sur fond de sentiment d'appartenance à une communauté éducative.** Etant une organisation ouverte sur son environnement, l'école et l'établissement scolaire doivent aussi nouer des partenariats durables et soutenus, notamment avec les parents.

- ***L'effet-maître ou ce que la réussite doit à la relation pédagogique***

**L'effet-maître, même s'il ne s'identifie pas à l'établissement scolaire, est une des variantes constituant une assise sociologique au contexte de scolarisation dans la production des inégalités, en particulier au niveau des acquisitions des élèves et de leurs performances. La recherche menée par R. Rosenthal et L. Jakobson (1972) faisait état de l'influence des représentations du public scolaire par les enseignants sur ses performances scolaires. En particulier, le fait de désigner à l'enseignant un groupe d'élèves, suite à la passation de tests (sans validité réelle mais présentés comme « scientifiques »), comme ayant de grandes capacités intellectuelles se traduisait par une réelle progression scolaire, l'enseignant s'attendant effectivement à ce que les élèves réussissent.**

- Mais ces attentes sont aussi construites à travers les interactions en classe : les élèves peu sollicités par l'enseignant sont peu interrogés et leurs réponses peu valorisées. Or une telle expérience peut renforcer la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, ce que les recherches que l'on doit à l'ethnométhodologie font apparaître (Coulon, 1993). Dans certains contextes scolaires, le propos misérabiliste et parfois négatif sur des élèves conduit au désintérêt scolaire, voire à une forme de « désimplification » au sein de la classe (Charlot, Emin, Jellab, 2002).

## **II. Les constats relatifs à l'inclusion dans les écoles et les établissements aujourd'hui**

Les écoles du premier degré des secteurs public et privé sous contrat scolarisent 6 422 800 élèves à la rentrée 2022 en France métropolitaine et dans les DOM (2).

Les filles représentent près de 49% des élèves dans les classes préélémentaires et élémentaires des secteurs public et privé sous contrat. En effet, en France, 105 garçons naissent pour 100 filles, ce qui explique que les filles sont légèrement moins nombreuses dans le premier degré.

Cependant, les filles sont plus nombreuses à bénéficier de la scolarisation précoce (50,3% des élèves de 2 ans scolarisés dans le secteur public sont des filles). Enfin, dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), les filles sont très largement minoritaires (34,5% dans le secteur public).

- Au cours de l'année scolaire 2022-2023, plus de 222 500 élèves en situation de handicap sont scolarisés dans les écoles. En 2022, trois élèves handicapés sont scolarisés en classe ordinaire pour un élève en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), c'est-à-dire en scolarisation collective. Par ailleurs, 600 élèves porteurs d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sont scolarisés dans une unité d'enseignement élémentaire autisme (UEEA), type de structure créée à la rentrée 2018. Il est également prévu de tripler le nombre d'unités d'enseignement en maternelle autisme (UEMA) et de développer les « dispositifs d'autorégulation » (DAR). La part de la scolarisation collective augmente avec l'âge : 5% des enfants âgés de 6 ans et plus d'un tiers des élèves au-delà de 9 ans.
- À peine trois élèves en situation de handicap sur dix scolarisés dans le premier degré sont des filles. Cette proportion est légèrement plus élevée en ULIS. Plus de six élèves en situation de handicap sur dix bénéficient d'une aide humaine conformément à leur projet personnalisé de scolarisation. Parmi ces élèves, 64% bénéficient d'une aide mutualisée, 25 % d'une aide individuelle sur une partie de leur temps scolaire et 11% d'une aide individuelle sur l'intégralité de leur temps scolaire

- Au cours de l'année scolaire 2022-2023, plus de 90% des 221 900 élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré (hors unité d'enseignement élémentaire autisme - UEEA) fréquentent une école à temps plein. Près d'un élève sur cinq scolarisé à temps partiel fréquente une classe ordinaire (15 000 sur 18 900).
- La scolarisation à temps partiel concerne surtout les élèves qui fréquentent une classe ordinaire de niveau préélémentaire (21,1 % d'entre eux). Tous modes de scolarisation confondus, près de deux élèves sur cinq scolarisés à temps partiel ont un temps de scolarisation hebdomadaire supérieur à un mi-temps (7 300 sur 18 900). Par ailleurs, 53 800 élèves en situation de handicap sont scolarisés avec l'appui d'une ULIS, dont 93,8 % dans l'enseignement public.



- Dans le second degré, au cours de l'année scolaire 2022-2023, 213 500 élèves en situation de handicap fréquentent un établissement scolaire relevant du ministère chargé de l'éducation nationale : 73,3% en classe ordinaire et 26,7% en ULIS. Les élèves en situation de handicap âgés de 11 ans et moins constituent 10,9% des effectifs et sont pour la plupart (87,4 %) scolarisés dans une classe ordinaire. La proportion d'élèves scolarisés en ULIS augmente avec l'âge jusqu'à 15 ans, puis décroît : elle concerne environ un tiers des effectifs âgés de 13 à 15 ans, fin de la scolarité obligatoire, contre à peine un quart des 16-17 ans.
- Seulement 29,5% des élèves en situation de handicap sont des filles. Ce taux est plus élevé en ULIS (35,8%). Plus de deux élèves sur cinq (46,4%), soit 99 000, bénéficient d'une aide humaine, individuelle ou mutualisée. Pour la plupart des troubles, environ la moitié des élèves est accompagnée (entre 48,9% et 56,7%). Cependant, les élèves présentant des troubles intellectuels ou cognitifs ou des troubles auditifs ne sont accompagnés que pour un tiers d'entre eux environ (respectivement 30,4% et 33,8%), lorsque près de deux tiers des élèves avec troubles du spectre de l'autisme le sont (64,2%).

- Les écoles et les EPLE ont indéniablement réalisé des progrès en matière d'accueil, d'enseignement et d'accompagnement des élèves à BEP. Mais des progrès restent à opérer. Il convient de ne pas réduire l'inclusion à la seule aide humaine apportée par les enseignants-coordonnateurs d'ULIS et les AESH. La pédagogie doit être en elle-même repensée en interrogeant les choix didactiques et les postures professionnelles.
- **Un rapport du Sénat** (Scolarisation des enfants en situation de handicap, Avril 2022, <https://www.vie-publique.fr/rapport/287511-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap> ) émet des recommandations qui vont dans le sens de plusieurs préconisations de l'inspection générale.

- **Parmi les préconisations, on peut lire :**
- développer l'accessibilité dans les écoles, notamment en adaptant les fournitures scolaires aux élèves en situation de handicap (ESH) ;
- simplifier les procédures administratives d'aide à la scolarisation des ESH et les regrouper en un dossier unique ;
- faire reprendre en charge par l'État, au titre de la solidarité nationale, le financement des dépenses d'accompagnement humain des ESH sur le temps du midi ;
- ajuster plus précisément les recours aux AESH aux besoins des élèves ;
- mieux accompagner les familles en instaurant au moins la tenue d'une réunion trimestrielle entre l'équipe pédagogique, l'AESH et les parents ;
- réévaluer les moyens de fonctionnement des maisons départementales pour les personnes handicapées (MDPH) au regard de l'augmentation de leur charge d'activité.

### **III. L'école inclusive et la formation des enseignants et des personnels d'éducation**

L'article L. 112-5 du code de l'éducation pose le principe de la formation de l'ensemble des membres de la communauté éducative à « l'accueil et l'éducation des élèves et étudiants en situation de handicap (...) qui comporte notamment une information sur le handicap (...) ».

S'agissant spécifiquement des enseignants, Une mission de l'IGF et de l'IGESR (2022, <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-343648>) constate qu'ils sont nombreux à dire leur insuffisante sensibilisation à la prise en compte du handicap à l'école. L'une des conséquences de ce qui précède vient de la propension de certains d'entre eux à « externaliser » l'accompagnement des ESH par une sollicitation d'aide humaine.

- La CNH (Conférence nationale du handicap) qui s'est tenue le 11 février 2020, a annoncé que la priorité du gouvernement est donnée à la réussite de l'école inclusive. Pour cela, il est prévu que « fin 2020, tous les nouveaux enseignants seront formés pour mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers ». Cet engagement s'inscrit dans la même perspective que la loi du 26 juillet 2019 dont le chapitre IV est entièrement consacré à l'école inclusive.
- On constate une faible attention de la recherche portée à la formation à l'école inclusive des enseignants du premier degré.

- La formation, dans son processus d'universitarisation et de professionnalisation des enseignants, nécessite les apports de la recherche empirique, très peu présente jusqu'ici. Il y a une réelle difficulté à former à un métier lorsqu'il n'y a pas eu de travaux empiriques sur la professionnalisation et les questions qui se posent aux personnes exerçant le métier.
- On observe cependant quelques publications de professionnels et d'enseignants-chercheurs soucieux d'outiller intellectuellement et professionnellement les enseignants et les personnels d'éducation.

- Plusieurs besoins de formation sont identifiés:
  - Une meilleure connaissance des élèves et de la nature des situations de handicap;
  - Une meilleure appréhension pédagogique et didactique des questions d'apprentissage, de leur temporalité, de leur évaluation et de leur consolidation; une attention particulière à apporter à la place des AESH durant les moments d'enseignement et de mise en activité de l'élève;
  - Un travail sur le parcours des élèves à BEP notamment lors des passages de classe mais aussi lors des transitions (école primaire-collège, collège-lycée...);
  - Une sensibilisation aux cultures professionnelles du champ médico-social;
  - Un renforcement de la co-éducation avec les familles.

## IV. Norme et marge ou de l'inclusion à appréhender comme un « continuum » entre l'ordinaire et le spécifique

- La norme scolaire a historiquement partie liée avec l'institutionnalisation de la « forme scolaire ». L'école comme institution se distingue par « *un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon des règles* » (Vincent & al, 1994, p. 39).

*« La norme vise en effet à éliminer, à modifier ou à promouvoir certaines conduites. Elle opère des tris, arrête des choix, recommande des comportements et des pratiques ; a contrario elle peut bannir des attitudes ou des manières de faire. La norme règle des conflits entre plusieurs manières de procéder qui sont en suspens, elle arbitre entre plusieurs possibles et fixe un usage là où plusieurs usages sont en concurrence »* (Prairat, 2012, p. 40).



C'est bien par l'invention d'un collectif professionnel, d'une culture de partage entre professionnels de l'enseignement et de l'éducation que cette normalisation est possible. **L'inclusion apparaît alors comme le résultat d'un travail collectif identifiant les difficultés rencontrées par les élèves comme des cas particuliers des difficultés scolaires mettant à l'épreuve une professionnalité en devenir.**

**Comme pour la mixité sociale et scolaire, l'inclusion repose la question de la différenciation, des choix pédagogiques et didactiques, de la place que « la marge » peut occuper dans l'évolution des pratiques.**

Ainsi, l'inclusion pose d'emblée que le cadre de la scolarité doit être celui de l'enseignement ordinaire, exigeant de la part des enseignants et de la communauté éducative en général la mise en œuvre des conditions d'apprentissage les plus proches de celles qui s'adressent aux élèves ordinaires.

La catégorie d'élèves à besoins éducatifs particuliers interroge aussi la professionnalité des enseignants et des personnels d'éducation puisque **les savoirs disciplinaires ne peuvent suffire pour enseigner et ce sont bien des savoirs professionnels « pour enseigner » qu'il faut acquérir et construire afin de favoriser les apprentissages mais aussi l'inclusion des élèves.**

**L'inclusion réciproque consacre une lecture « en positif »** des élèves et de leurs besoins éducatifs particuliers (Charlot, 1997) partant des élèves tels qu'ils sont. Elle repose sur le principe selon lequel ce n'est pas seulement l'environnement pédagogique et l'accessibilité qui apporteront aux apprenants les conditions d'une réussite et d'un bien-être éducatif ; **ce sont également les interactions avec des publics différents qui sont de nature à favoriser les apprentissages de tous les élèves.**

D'un point de vue sociologique, on peut soulever plusieurs questions : celle de l'égalité sociale devant la prise en charge, celle des inégalités face à la compensation, l'accessibilité, l'autonomie... Mais une entrée pertinente qui interroge les pratiques pédagogiques serait de formuler la question de l'inclusion à partir de ses effets sur les pratiques d'enseignement ordinaires.

L'école a été interpellée par les différentes massifications sur fond d'allongement des études de sorte qu'elle apparaît de moins en moins « sanctuarisée » parce que devant prendre en compte la diversité des publics et redéfinir les normes présidant à la relation enseigner/apprendre.

Aussi, quand la marge interpelle la norme, il apparaît plus opportun d'appréhender l'inclusion selon une logique de continuum entre les deux dimensions – norme et marge – et non comme différence radicale indiquant le passage d'un niveau à l'autre.

L'exigence d'une école inclusive réside dans la capacité qu'ont les professionnels de l'éducation à interroger l'ordinaire de leurs pratiques et à penser le travail avec les élèves à besoins éducatifs particuliers comme une activité devant convoquer des pédagogies appropriées, sans succomber à la tentation misérabiliste, faisant de leur « adaptation » l'allié objectif des inégalités de réussite scolaire.

Pourtant, pour favoriser une « inclusion réciproque », il faut penser conjointement l'activité des enseignants, quelle que soit la part de leur activité consacrée aux publics à besoins éducatifs particuliers, et celle des élèves, car c'est bien la capacité qu'ont les acteurs institutionnels à faire de l'inclusion une expérience aussi ordinaire que possible – par exemple à travers des emplois du temps organisés selon les besoins des élèves et selon une identification desdits besoins sous l'angle de la pédagogie différenciée et adaptée – que réside la réussite du projet d'une école inclusive.

Cela exige aussi de repenser les conditions de travail et les collectifs professionnels. **L'accessibilité pédagogique ne relève pas seulement des conditions matérielles. Elle est aussi didactique et éthique si l'on se place du point de vue des enseignants et des intervenants mais également des chefs d'établissement et de leurs équipes.** En effet, l'inclusion réciproque exige la capacité à saisir les obstacles et difficultés d'apprentissage en dépassant la vision déficitariste pour adopter un regard qui considère les problèmes rencontrés par les élèves comme devant être appréhendés sous l'angle de la pédagogie différenciée.

## V. Une école inclusive est une école qui allie judicieusement bienveillance et exigence

### **Un paradoxe à souligner**

Il peut paraître paradoxal de plaider pour une école bienveillante quand, dans le même temps, l'exigence scolaire, celle immanente à toute activité d'apprentissage, suppose chez l'enseignant une posture rationnelle, sur fond de manière d'être plus ou moins traversée par un comportement ascétique laissant peu de place aux affects.

C'est que d'emblée, la bienveillance à l'école ne va pas de soi tant il est vrai que le système éducatif français s'est largement construit contre les émotions qu'il fallait mettre à distance, et par extension, contre la sphère familiale à laquelle revenait – et revient toujours – l'obligation d'éduquer, quand le maître, instituteur de la République, devait s'adresser à la « raison » de l'élève.

La notion de bienveillance a pour racine sémantique l'expression latine *bene volens*, ce qui signifie « vouloir le bien d'autrui ». Veiller attentivement à autrui afin de la protéger activement de ce qui pourrait lui arriver. C'est une responsabilité qui revient à l'enseignant et à l'éducateur, responsabilité moins juridique que morale et éthique (au sens d'avoir la responsabilité de quelqu'un).

La bienveillance signifie apporter protection, et sécurité mais aussi créer les conditions permettant l'épanouissement de l'Autre, son bien-être et sa réalisation personnelle.

La bienveillance a surgi lors de la concertation organisée par le ministère de l'éducation nationale en 2012, concertation qui a débouché sur la rédaction d'un rapport annonçant des lignes d'action qui inspireront la loi du 8 juillet 2013, loi dite d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

***Les auteurs du rapport écrivent :***

« **Quand l'École est bienveillante** envers les élèves – qui sont d'abord des enfants et des adolescents –, quand elle accueille enfants – y compris en situation de handicap –, parents et personnels dans des locaux conviviaux et adaptés, quand elle respecte les rythmes et la santé des enfants et des jeunes en allégeant des journées trop longues et trop peu nombreuses, quand elle prévient la violence et crée les conditions d'un climat apaisé et serein dans les établissements, **elle met toutes les chances de son côté pour faciliter les apprentissages dès les débuts de la scolarité** »(2012, p. 28-29).

## La bienveillance est parfaitement compatible avec l'exigence

On ne doit alors ni sous-estimer le poids et l'impact de la relation éducative sur la mobilisation intellectuelle de l'élève, ni minorer le fait, et cela participe de son développement affectif et cognitif, qu'il doit s'affranchir de la dépendance qu'il peut manifester à l'égard d'autrui, l'enseignant en l'occurrence. A cet égard, l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel (LP) apporte différents enseignements quant à l'effet conjoint de l'exigence et de la bienveillance sur la réussite de leur parcours.

## Les conditions d'une école bienveillante

Trois dimensions nous paraissent constituer un incontournable pour la promotion d'une école bienveillante : il s'agit de la prise de conscience du pouvoir et du poids de l'école sur le devenir des élèves ; de l'attention au rapport au savoir chez les élèves est une deuxième dimension car elle exige de s'intéresser à ce que signifie, pour eux, apprendre et aux manières dont ils s'engagent dans les apprentissages ; de l'évaluation des élèves, pour peu qu'elle soit compréhensive, régulière et davantage formative qu'une catégorie de classement, est à repenser pour allier exigence et bienveillance.



## VI. Les évaluations PISA ou comment améliorer la réussite et l'école inclusive

Avec 474 points en mathématiques, la France se situe bien en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE qui est à 480 points. En compréhension de l'écrit, elle est à 474 points alors que la moyenne se situe à 482 points. S'agissant de la culture scientifique, les résultats de 2022 se situent à 487 points alors que la moyenne est à 491 points.

Seuls trois pays améliorent leurs scores depuis 2019 : Singapour, le Japon, la Corée du Sud. Les résultats se dégradent surtout en mathématiques.

En **mathématiques**, l'OCDE évalue les capacités des élèves à mobiliser leurs compétences dans des situations de la vie quotidienne, ce qui est très éloigné des programmes de mathématiques du collège en France, plus abstraits.

En **compréhension de l'écrit**, les tests sont basés sur une grande variété de supports (ouvrages, presse, documents divers, etc.) alors que les élèves français sont peu habitués à ce type de textes, l'apprentissage de la lecture et de la maîtrise de la langue étant largement fondé sur la découverte et la pratique de textes littéraires.

De plus, **les élèves français semblent avoir des difficultés à avoir une vision globale d'un texte, ce que certains attribuent à un enseignement trop linéaire et trop analytique des textes en cours de français**, enseignement qui suit la progression du texte et s'appuie sur le sens établi par avance par le professeur.

L'OCDE identifie trois facteurs permettant d'améliorer les résultats des élèves : **le travail sur les connaissances et les compétences – notamment en mathématiques et compréhension de l'écrit - , l'équité et le bien-être.** La corrélation entre ces trois facteurs explique les différences de performance entre les pays. La France réussit plutôt bien – même si cela est relatif – à améliorer le bien-être des élèves mais reste très inéquitable et doit réinterroger les choix didactiques, les méthodes d'enseignement et d'évaluation.

**Les systèmes efficaces se distinguent par leur approche de la gouvernance scolaire, avec davantage d'évaluation interne et d'auto-évaluation.**

## VII. Les relations école-familles pour une inclusion réussie

Jamais la place des parents au sein du système éducatif n'a constitué une thématique aussi cruciale qu'aujourd'hui. C'est qu'à mesure que ce système s'est massifié, il est devenu plus complexe, faiblement lisible pour une partie des parents, et ce, au moment où les attentes de ceux-ci à son égard sont devenues plus fortes.

*L'article L 111.1 du code de l'éducation affirme que le service public de l'éducation contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.*

L'avancée majeure de la loi de février 2005 sur le handicap réfère à la **compensation et l'accessibilité**. La compensation vise à permettre aux personnes handicapées de faire face aux conséquences de leur situation de handicap afin de prétendre aux mêmes droits que chacun. **Le Projet personnalisé de scolarisation (PPS)** est un des éléments doit la favoriser.

Le PPS doit être reconnu comme un des éléments du plan de compensation afin de permettre à l'enfant en situation de handicap d'aller à l'école et devenir de fait un élève à part entière dans une société de droit qui lui devient accessible.

**Le handicap de l'enfant bouleverse la vie des parents et exige un tact et des postures professionnelles réfléchis de la part des acteurs institutionnels.**

Il renforce les inégalités sociales qui prédisposent différemment les parents quant au suivi de la scolarité de leur enfant.

Dominique Leboiteux: « *Pour les familles, le grand ennemi est souvent l'autocensure. Soit parce que leur expérience pour obtenir l'accueil de leur enfant à l'école ordinaire a été un « parcours du combattant », au bout duquel, de guerre lasse, elles abandonnent toute idée de scolarisation en milieu ordinaire. Soit parce qu'elles se basent davantage sur les incapacités que sur les capacités de leurs enfants et, au regard de la norme exigée par le milieu scolaire, rejettent au préalable une possible scolarisation dans les structures ordinaires* » (in « Un enjeu pour les élèves, les familles et les acteurs », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* - n 71 o 39 • 3e trimestre 2007).

### Des parents « spécialistes par obligation » du handicap :

Le handicap suscite des questionnements chez les parents, bien au-delà des contraintes du quotidien. Parmi les questionnements, il y a l'identification de la nature du handicap, sa qualification, les modalités de sa prise en charge... Les parents élaborent des « théories diagnostiques » qui ne sont pas toujours en phase avec celles des professionnels (d'où des tensions ou désaccords avec les professionnels de l'école).

## L'enjeu de la reconnaissance et de l'accompagnement des parents :

- Les parents soulignent en cela à quel point l'inaccessibilité de la société tend à transformer les différentes dimensions fondant l'appartenance sociale en une épreuve scandée par des signes de reconnaissance dépréciatifs, et à faire de leur implication la contrepartie de toute forme de reconnaissance et de soutien et, corrélativement, le révélateur du handicap de leur enfant et du leur.

## Relation de service ou mission ?

- La relation de service est une *transaction contractuelle*, c'est-à-dire une relation d'échange volontaire et négociée, la mission est une *intervention* auprès d'un tiers (pas nécessairement souhaitée) au nom d'un commanditaire.

- La capacité du prestataire d'énoncer la nature du service rendu et de baliser la relation qui va l'unir avec les parents demeure bien l'élément préalable majeur d'un véritable partenariat. Or nombre d'établissements et de services sont en difficulté pour définir exactement la nature de ce qu'ils proposent, qui s'avérait jusque-là parfaitement discrétionnaire.

- **Des progrès à accomplir pour une école inclusive et juste :**
- La nécessité d'informer les parents sur leurs droits
- La nécessité de rassurer les parents en oeuvrant à aider chaque enfant à construire son autonomie
- L'inclusion va de pair avec l'apprentissage du vivre-ensemble et du faire-ensemble
- Une école inclusive doit se soucier du devenir des élèves et les préparer aux transitions
- La scolarisation « en milieu ordinaire » doit constituer l'horizon de tout dispositif inclusif (développement des ULIS, développement massif du nombre d'unités d'enseignement externalisées au sein de l'école...).

*Merci pour votre attention*