



HAL
open science

Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable

Serge Ébersold, Hugo Dupont

► **To cite this version:**

Serge Ébersold, Hugo Dupont. Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2019, N° 86 (2), pp.65-78. 10.3917/nresi.086.0065 . hal-04279903

HAL Id: hal-04279903

<https://hal.science/hal-04279903v1>

Submitted on 13 Nov 2023

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.

Personnalisation des politiques scolaires, importunité scolaire et réinvention des catégories

Serge Ebersold, Centre nationale des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire accessibilité, Laboratoire interdisciplinaire de sociologie économique (LISE-UMR 3320) ;

Hugo Dupont, Maître de Conférences en sociologie, Université de Poitiers, Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines (GRESKO-EA3815).

Les nouvelles formes de normativité induites par la personnalisation et la contractualisation des politiques publiques s'organisent autour d'une approche égocentrée (Elias, 1991) demandant aux institutions de placer les usagers au centre de leurs préoccupations et de satisfaire leurs besoins. Une telle ambition place l'évaluation des besoins au cœur des modes d'intervention sociales et des pratiques professionnelles : l'article 2 de la loi rénovant l'action sociale et l'article 112-2 du code de l'éducation assujettit la mise en œuvre des parcours scolaires à une évaluation des besoins des personnes, de leurs compétences et des mesures prises dans le cadre de ce parcours, selon une périodicité adaptée à leur situation. Conformément aux principes de la classification internationale du fonctionnement humain, de la santé et du handicap (CIF) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2007), l'outil d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées élaboré dans le prolongement de la loi du 11 février 2005, le GÉVA (pour Guide d'évaluation) revendique une approche interactionniste pour mettre en relation les caractéristiques de la personne avec celles d'un environnement donné pour faire un bilan des capacités fonctionnelles de la personne. Il s'attache à décrire les activités qu'elle peut réaliser au regard du caractère facilitateur ou non de cet environnement et, corrélativement, de qualifier l'aide requise au regard des compensations à mettre en place ou des obstacles à lever.

Cette vision fonctionnaliste oublie cependant que la présence scolaire est une « unité de participation » (Goffman, 1974, p. 33) fondée sur l'engagement de tous pour que chacun puisse exercer son rôle et assumer ses responsabilités au service d'un bien commun. L'évaluation des besoins constitue un rite d'institution à travers lequel se justifie la présence scolaire de personnes dont la particularité interroge les principes formels et informels régissant le fonctionnement de l'institution scolaire. Elle vise à cerner les conditions présidant

à la scolarisabilité des personnes évaluées, c'est-à-dire à leur légitimité scolaire. La mise en équivalence des caractéristiques de la personne avec celles relatives à l'environnement scolaire constitue une opération intellectuelle mettant en scène les personnes évaluées et justifiant les principes fondant le sens de leur scolarisation et de leur destin scolaire. Elle est indissociable des conventions ayant présidé à l'architecture des outils d'évaluation et, notamment, à la définition des éléments d'information retenus pour qualifier ce qui fait besoin, c'est-à-dire obstacle aux apprentissages et à la scolarisation, notamment au regard des contours légitimes du métier d'élève. Ces conventions président au « foyer apparent » (Goffman, 1975) du stigmaté autour duquel s'organise les grilles de lecture de la difficulté des personnes évaluées, se forment des représentations les concernant et se naturalisent les décisions prises. Incorporées dans l'outil, elles reflètent la vision légitime du métier d'élève retenu pour s'imposer aux décisions prises par les agents qui consignent les informations ainsi qu'aux institutions ayant vocation à statuer sur le type d'éducation et les formes de compensation auxquels peuvent prétendre les personnes évaluées. Bien qu'écrites nulle part, elles constituent des points d'appui propres à assurer l'accord des parties prenantes sur les principes de classement permettant de hiérarchiser les populations entre elles et président à l'agencement des dispositifs de droit commun par rapport aux dispositifs spécialisés (Ebersold et Armagnague-Roucher, 2017).

Aussi, ce texte admet-il que ces conventions président à la légitimation organisationnelle et fonctionnelle de la diversité au sein de l'espace scolaire. Les procédures d'évaluation sont des outils de légitimation de la prétention scolaire que représente la demande de scolarisation d'enfants reconnus handicapés par les parents : légalement légitime, cette demande peut apparaître excessive au regard des implications qu'elle porte en elle sur le plan du fonctionnement scolaire comme l'indique un responsable de l'Equipe pluridisciplinaire évaluative (ÉPÉ) au sein d'une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) à une mère d'un enfant sans solution de scolarisation après une mauvaise expérience en Ulis : « *Vous pouvez l'inscrire à l'école X sauf que l'expérience montre... Mais après c'est à vous de voir, vous avez eu l'expérience sur l'Ulis et justement... Mais réglementairement, légalement vous avez le droit d'inscrire votre enfant à son école de référence. Sauf que ça va être très compliqué, Vous allez le mettre... Voilà mais après c'est, ... Vous avez le droit bien sûr.* ».

Les représentations dominantes des personnes induites par la photographie effectuée apparaissent prédictives des conditions subjectives de scolarisation et, corrélativement, des risques que représentent pour l'ordre scolaire la présence d'élèves dérogeant aux normes

scolaires. L'emprise symbolique des outils d'évaluation contribue à diffuser la vision légitime de l'éducable et de l'inéducable et à consacrer les principes normatifs qui fondent la légitimité scolaire. Ils légitiment les modalités de classement distinguant les populations pouvant prétendre au droit commun de celles qui ne le peuvent qu'au regard de formules individuelles ou collectives de compensation et de celles qui sont irrémédiablement condamnées à des formules de substitution.

Ce texte porte pour ce faire le regard sur le travail d'institution de la démarche d'évaluation. Il considère d'une part les modèles de jugement incorporés dans l'outil qui accompagnent une approche égocentrée opposant l'individu à l'environnement et résumant le monde social aux interactions individuelles. Il s'intéresse d'autre part au travail d'institution résultant des usages de la grille par les membres des équipes de suivi de scolarisation ainsi que par les membres des MDPH. En d'autres termes, ce texte rapporte à la fois l'effet instituant des démarches d'évaluations aux grilles de lecture de la scolarisabilité consacrées par les conventions ayant présidé à l'élaboration des outils d'évaluation et à l'effet instituant de leurs usages. Il admet, à la suite de Goffman (1975), que la visibilité d'un stigmate gagne à être distinguée de sa notoriété, c'est-à-dire de la connaissance de la situation de la personne. Aussi ce texte considère-t-il les éléments d'information retenus par l'outil réglementaire développé dans le prolongement de la loi du 11 février 2005, à savoir le GÉVA-sco, ainsi qu'aux usages qui sont faits de ces informations par les acteurs le consignant. Il s'appuie pour ce faire sur 62 entretiens menés en 2014 et 2015 avec les acteurs impliqués dans l'évaluation des besoins de huit élèves ayant résidé au moment de l'enquête dans quatre départements différents. Les entretiens ont été menés après que chaque situation soit passée en Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) auprès des parents (11) ainsi que des élèves (3), des personnels de l'Education nationale (28), des professionnels du secteur social et médico-social (12) et des agents MDPH (8).

Ce texte relie dans un premier temps les informations consignées à la concrétisation du droit à la scolarisation pour, dans un second temps, s'intéresser aux conceptions de l'accessibilité promues. Il entend ainsi proposer une lecture des référentiels normatifs sous-jacents à ces conceptions.

1. L'évaluation comme réencastrement scolaire de la difficulté scolaire

L'entreprise de légitimation de la scolarisation des élèves présentant une déficience repose sur le désencastrement corporel de la difficulté scolaire qui prend lui-même appui sur

le remplacement de l'*enfant handicapé*, se singularisant par une inéducabilité potentielle induite par des problèmes de santé, par l'*élève à besoins éducatifs particuliers* considéré à l'inverse comme potentiellement éduicable (Ebersold, 2017).

1.1 De l'encastrement scolaire de l'anomalie physiologique

Le GÉVA-sco considère que les informations renvoyant aux troubles ou à la déficience sont jugées secondes ou secondaires par rapport aux informations d'ordre scolaire : elles sont absentes de la version la plus récente alors que, dans la version précédente, le guide d'utilisation de l'outil d'évaluation suggérait de ne renseigner la rubrique relative à cet aspect que s'il était connu et, de fait, partagé par les acteurs en présence. Les informations à caractère nosographique sont remplacées par les données fournies par la grille d'intensité des soutiens opposant l'élève ne requérant aucun soutien à celui nécessitant un soutien appuyé pour effectuer une tâche. Cette grille hiérarchise le besoin de soutien ou d'aménagement en fonction d'une échelle d'intensité s'échelonnant d'une absence de besoin (A) à un besoin soutenu parce que l'activité n'est pas réalisée par l'élève (D). Le GÉVA-sco considère comme ponctuel un besoin de soutien rendu par une activité qui n'est que partiellement réalisée et qui nécessite l'aide d'un tiers et/ou pour laquelle une difficulté partielle est observée (B). Il juge ce soutien régulier quand la réalisation des activités nécessite l'aide répétée d'un tiers et/ou une surveillance continue et/ou lorsqu'une difficulté régulière est identifiée (C).

Tableau 1 : Grille d'autonomie du GÉVA-sco¹

	activités	A	B	C	D
Tâches et exigences générales, relation avec autrui	1.1 S'orienter dans le temps				
	1.2 S'orienter dans l'espace				
	1.3 Fixer son attention				
	1.4 Mémoriser				
	1.5 Prendre des décisions				
	1.7 Gérer sa sécurité				
	1.8 Respecter les règles de vie				
	1.9 Avoir des relations avec autrui conformes aux règles sociales				
	1.10 Maîtriser son comportement dans ses relations avec autrui				
		2.2 Faire ses transferts			
2.7 Se déplacer dans le logement, à l'extérieur (au sein de l'établissement)					

¹ Disponible en ligne : <https://www.cnsa.fr/documentation/formulaires/formulaires-geva-sco>.

Mobilité, manipulation	scolaire)				
	2.9 Utiliser les transports en commun				
	2.14 Avoir des activités de motricité fine				
	2.15 Avoir une coordination bi manuelle				
Entretien personnel	3.2 Prendre soin de son corps				
	3.3 Assurer l'élimination et utiliser les toilettes				
	3.4 S'habiller/se déshabiller				
	3.5 Prendre ses repas (manger, boire)				
	3.6 Prendre soin de sa santé				

Au désencastrement corporel de la difficulté scolaire répond ainsi un réencastrement scolaire induit par des grilles de lecture de la difficulté scolaire corrélant le bien-fondé de la demande, des aides et des aménagements requis aux jeux sociaux qui traversent l'établissement scolaire. En s'intéressant au niveau d'aide requis pour respecter les règles de vie, avoir des relations avec autrui, prendre des décisions ou encore comprendre une parole face à face, l'outil qualifie l'élève au regard de sa probabilité d'intégration dans l'établissement scolaire ; en considérant le niveau d'aide requis pour lire, écrire, apprendre, organiser et contrôler son travail, respecter les règles scolaires et s'installer dans la classe, il le spécifie au regard de la fonction d'élève. Il relie de la sorte le degré de gravité de la particularité aux modes de présentation et de représentation de soi qui fondent les routines régissant les rapports entre les membres de l'institution scolaire et qui attestent de la proximité fonctionnelle, sociale et pédagogique aux normes scolaires.

La légitimation scolaire des personnes ciblées par l'outil d'évaluation repose donc sur un réencastrement scolaire de l'anomalie physiologique et, corrélativement, des grilles de lecture de la difficulté scolaire à l'aune de la position occupée par l'élève dans l'espace scolaire et des possibles scolaires auquel il peut prétendre. En dévêtant l'individu des habits qui le spécifient en tant « qu'handicapé » au profit de ceux, caractéristiques de l'élève à « besoins éducatifs », l'évaluation des besoins ambitionne de requalifier l'inéducabilité imputable à une déficience ou à un problème de santé en une distance à la norme scolaire imputable aux mécanismes régissant le fonctionnement du système scolaire. Ce réencastrement dresse les contours de l'espace de relations structurant la scolarisation en spécifiant le rôle social de l'élève que la personne souhaite être ainsi que ceux caractéristiques de l'enseignant, notamment au regard des routines possibles et des synergies éducatives nécessaires. Il forge l'armature idéale et subjective à partir de laquelle les acteurs de l'école

peuvent rapporter les personnes évaluées aux exigences du métier d'élève (Perrenoud, 1994), puiser leur capacité à imaginer le bien-fondé de la prétention à la scolarisation de la famille et trouver les ressources nécessaires à l'accessibilisation de l'environnement scolaire.

1.2 Un encastrement scolaire corrélé à un pronostic d'éducabilité

Cette armature idéale et subjective repose sur une singularisation scolaire de la personne. Celle-ci résulte d'une mise en récit de la particularité des intéressés visant à justifier leur présence scolaire à l'aune de leur proximité au profil de l'élève typique, autonome, ne nécessitant aucune forme notable d'aide. Il s'agit, comme le suggère un interviewé, de vérifier si le désir de scolarisation « *correspond bien à la réalité de ce qui se passe dans la classe* » (Coordinateur d'ÉPÉ) et de rapprocher la particularité de la personne à l'ordre scolaire pour investiguer les conditions de scolarisation. Cette mise en récit s'organise autour de trois points.

Tout d'abord, elle s'appuie sur le type et le niveau d'aide requis mis en évidence par la grille d'évaluation de l'autonomie et, corrélativement, sur la hiérarchisation des personnes se spécifiant par un besoin d'aide par rapport à celles ne nécessitant pas ou peu d'aide. Le besoin d'aide mis à jour par l'évaluation de la situation certifie la distance à la norme scolaire de celui devant être orienté en milieu spécialisé tout autant que la relative proximité à la norme scolaire de celui pouvant accéder à un dispositif scolaire de droit commun. Ainsi, les décisions d'orientation privilégiant la scolarisation en milieu ordinaire concernent plus fréquemment que la moyenne les élèves ne requérant aucune forme de soutien dans les domaines relatifs à la scolarisation ; celles préconisant une orientation vers les dispositifs d'inclusion scolaire sont plus fréquemment observables à propos d'élèves requérant un soutien ponctuel alors que celles vers le milieu spécialisé spécifient les élèves nécessitant une aide régulière (Ebersold et Mayol, 2016).

Elle repose en outre sur un ensemble d'informations visant à donner corps à ce diagnostic fonctionnel en faisant apparaître l'élève derrière l'intensité du besoin d'aide suggéré par les cases cochées. Le recours aux bulletins, aux relevés de notes ou aux écrits de l'élève vise, entre autres, à situer celui-ci par rapport à l'ensemble de la classe. Les informations fournies par les tests psychométriques sont notamment mobilisées pour renseigner sur les propriétés comportementales de la personne évaluée et, plus généralement, son aptitude à satisfaire aux exigences de la posture d'élève. Les tests orthophoniques sont, notamment, utilisés pour positionner l'élève vis-à-vis de certains apprentissages scolaires, comme la maîtrise du français ainsi que des progrès envisageables ou observables.

Enfin, cette mise en récit s'organise également autour du rapport instrumental à l'espace scolaire révélé par le projet de vie formulé par les demandeurs préalablement à la mise en œuvre du processus d'évaluation. Selon les interviewés, le projet de vie a vocation à faire émerger la demande et, corrélativement, le type de service requis : « *J'ai entendu les difficultés des parents vis à vis de leur enfant, ils étaient satisfaits de nos propositions. Donc, je pense qu'on a répondu à leur projet de vie. (...) je n'ai pas noté d'information qui pourrait évoquer des difficultés par rapport à, comment dirais-je, à qualifier le service délivré* » (Directrice MDPH). Les contours du projet de vie sont aussi utilisés pour cerner le niveau d'engagement des parents et pour appréhender la volonté et la capacité de la famille à être « *tout à fait porteuse du projet de leur enfant* » (Enseignante-référente). Ils servent, le cas échéant, à infléchir leur demande, la finalité de l'évaluation résidant dans le fait « *qu'à un moment donné, les familles soient dans l'acceptation du projet construit par rapport au bien de leur enfant* » (coordinateur d'ÉPÉ).

Lié à un désencastrement corporel de la difficulté scolaire, son encastrement scolaire s'organise également, et peut-être surtout, autour d'une mise en équivalence de la particularité avec les composantes de l'ordre scolaire. Les informations consignées qualifient le besoin éducatif qui caractérise la personne évaluée à l'aune de la réalité scolaire à laquelle sont potentiellement confrontés les agents en présence et de son degré de complexité. Elles corrélient la légitimité de la présence scolaire aux pôles de certitude dont disposent ces derniers pour envisager la faisabilité de la relation pédagogique ainsi que son intégration dans l'organisation scolaire et le groupe classe. Articulées les unes aux autres, elles dressent un tableau clinique dissociant la complexité anatomique en simplicités fonctionnelles décomposées selon les caractéristiques du métier d'élève pour spécifier l'écart qui sépare l'identité virtuelle d'élève des personnes évaluées de leur identité réelle. La photographie produite spécifie ainsi le besoin éducatif à travers la capacité des intéressés à agir selon les principes régissant l'ordre scolaire. Loin de mettre à distance toute vision essentialiste de la difficulté scolaire, le besoin en devient un prédicteur d'éducabilité à partir duquel s'appréhende le bien-fondé de la présence scolaire de la personne.

Contrairement aux présupposés des politiques inclusives, la mise en récit de la personne proposée par l'outil d'évaluation n'invite pas à porter le regard sur les ressources possédées par les individus pour agir en usagers, conscients de leurs droits et de leurs devoirs et capables de co-construire les processus à l'œuvre. Elle rapporte la notoriété de la personne, c'est-à-dire la connaissance de sa situation, au besoin de service qui la spécifie et transforme la personne *handicapée* en un élève *dans le besoin*. Elle perpétue de la sorte une vision

essentialiste de la difficulté scolaire et fait du besoin d'aide le révélateur du handicap de l'élève, c'est-à-dire de son illégitimité scolaire, en lieu et place de la déficience.

2 De l'importunité scolaire au pronostic d'inéducabilité

Cette dynamique d'essentialisation réinvente la figure de l'inéducable en plaçant les rapports de présence et l'aptitude des intéressés à s'inscrire dans les jeux sociaux et organisationnels qui traversent l'établissement scolaire au cœur du récit structurant le processus d'évaluation.

2.1. Une importunité corrélée aux codes du théâtre scolaire

Aux principes classificatoires renvoyant aux incapacités induites ou suggérées par une déficience, le GÉVA-sco substitue ceux s'organisant autour de la référence normative aux rites d'interaction régissant la vie quotidienne au sein des établissements et aux compétences cérémonielles qu'ils supposent. Les stratégies de consignation des rubriques sont à cet égard instructives : bien qu'invités par l'outil méthodologique accompagnant le déploiement de l'outil à cocher toutes les cases, les équipes de suivi de scolarisation sont sélectives et ne respectent pas la consigne (Ebersold et Mayol, 2016). Les items renvoyant aux caractéristiques fonctionnelles des élèves (s'habiller, prendre ses repas, prendre soin de sa santé, avoir des activités motrices fines, capacité d'entrer dans les apprentissages, capacité de communication) sont bien moins fréquemment consignées que l'aisance cognitive (capacité de parler, à comprendre une phrase simple, à fixer son attention, à mémoriser) essentielle à l'interaction entre enseignant et enseigné et à l'instauration d'une relation pédagogique respectant les routines des enseignants et se fondant sur l'engagement spontané de l'élève. L'item renvoyant à l'usage du matériel mis à la disposition des élèves est moins fréquemment coché que ceux conditionnant l'acceptation de l'enfant par la communauté scolaire tels que la maîtrise des comportements, le respect des règles de vie et des règles scolaires, le respect des consignes, etc. Ces équipes attachent aussi une importance toute particulière aux modalités de présentation de soi des élèves qui fondent la relation pédagogique dont le respect atteste de la conformité aux rôles sociaux conditionnant les relations sociales entre élèves, entre ceux-ci et les enseignants et entre ceux-ci et les acteurs extérieurs de l'école.

Cette naturalisation des règles de conduite et des normes scolaires invite à situer le « foyer apparent » (Goffman, 1975, p. 66) à partir duquel se pense la distance à la norme de la personne dans le niveau d'importunité qu'elle représente pour l'ordre scolaire. Par-delà les composantes propres au diagnostic nosographique, le travail de mise en scène de la prétention scolaire infère l'écart entre l'identité virtuelle et l'identité réelle qui est au principe de tout stigmatisme aux codes sociaux du théâtre scolaire qui président au fonctionnement des établissements et aux pratiques d'enseignement. Il infère de la sorte le degré de gravité entourant une déficience au degré d'évidence sociale révélé par la transgression de l'ordre cérémoniel régissant l'espace scolaire (Goffman, 1973). Cet ordre cérémoniel renvoie à la codification sociale des composantes du travail scolaire, aux règles régissant la relation pédagogique entre les enseignants et les élèves ainsi qu'à celles présidant aux échanges et aux liens entre les membres de l'établissement scolaire. Cette codification sociale est constitutive de la mise en scène de la vie scolaire autour de laquelle se définissent les interactions qui unissent les parties en présence et que matérialisent les rites interpersonnels.

Ces rites transforment la co-présence physique des acteurs en une co-présence sociale à partir de laquelle se construit le sens de leurs relations, les possibilités de communication qu'ils peuvent entretenir. Ils confèrent aux pratiques linguistiques, corporelles, etc., une composante symbolique à partir de laquelle se définit et s'explique ce qu'il est convenable de dire ou de faire. Ils transforment les règles de conduite qui régissent la relation pédagogique, et plus généralement, les rapports sociaux au sein de l'établissement et de la classe, en des codes cérémoniels qui fondent le lien qui unit les membres entre eux et se transmettent bien souvent de manière implicite. Ils contribuent à une intériorisation des obligations réciproques qui régissent les rapports sociaux de telle manière qu'elles apparaissent comme étant dans l'ordre des choses, comme étant des choses à faire et qu'il convient de faire.

En interrogeant *l'ordre naturel des choses*, l'écart aux codes cérémoniels remet en cause les obligations et les attentes qui spécifient les règles de conduite et, conséquemment, le naturel avec lequel les membres de l'équipe éducative assument leur rôle. Il reflète une remise en cause de l'ordre scolaire, source d'un embarras, voire de malaise, pour les professionnels et rend la présence de la personne importunante. Cette importunité peut résulter d'un repli sur soi que certains interviewés associent à un refus d'apprendre : « *Avant il refusait d'apprendre, « non je ne sais pas faire » qu'il disait et se fermait. Et depuis maintenant plus d'un mois, là il est demandeur, il essaie de faire un peu plus comme tout le monde.* » (Enseignant). Un tel repli sur soi atteste d'un refus d'engagement qui remet en cause la dimension relationnelle qui spécifie l'acte éducatif. Il prive l'équipe éducative d'un moyen essentiel à l'inculcation du

programme d'enseignement et à sa transposition pragmatique pour favoriser l'effectivité des apprentissages chez les élèves. En bousculant de la sorte un des codes cérémoniels majeurs de la relation éducative, ce repli sur soi prend l'apparence d'un refus d'apprendre ou d'un manque d'appétence couteux en temps et en énergie. De telles attitudes suggèrent une dépendance à l'enseignant contraire à l'exigence d'autonomie faite à l'élève. Un enseignant-référent signale à ce propos le cas de figure où l'équipe éducative associe le stigmate de l'élève à un manque d'appétence scolaire dont atteste la difficulté à travailler seul, le manque de persévérance ou le manque d'investissement dans certaines matières : *« alors, ils disent qu'elle ne montre pas d'appétence scolaire particulière, ne travaille pas seule, demande immédiatement de l'aide, peu persévérante (...) En math, elle n'investit pas la matière. Du fait des inclusions et des prises en charge elle est peu présente pendant les séances. »* Ce repli sur soi lors de l'interaction éducative suggère une dépendance à l'enseignant susceptible d'accaparer celui-ci et de l'empêcher de se préoccuper du plus grand nombre. Il rend la présence de ces élèves importune et incite les membres de l'équipe pédagogique et les voir comme inadaptés à l'univers scolaire.

Les comportements incommodes, tel que le manque de tenue ou la vulgarité, sont une autre source d'importunité pour les équipes pédagogiques, y compris lorsque la présence scolaire n'ambitionne pas l'acquisition d'apprentissages : *« je crois qu'il y avait les apprentissages. Mais ce n'est pas ce qui gênait le plus l'école parce qu'on n'attendait pas forcément de lui qu'il soit dans les apprentissages. Mais je crois que c'était effectivement des problèmes de comportement (...) j'ai parlé avec les gamins ce midi, avec les enfants, ils m'ont dit qu'il était très vulgaire. Oui, il a des troubles de comportement, très vulgaire, très, très speed, il ne tenait pas en place, il répondait, il n'était pas poli, il bougeait. Ce n'était pas possible, c'était limite violent »* (Enseignant-référent). Cette référence à la vulgarité rappelle l'importance de la tenue et de la déférence dans les relations sociales : selon Goffman, *« la tenue implique des attributs dont l'origine et dans l'interprétation que font les autres d'une conduite lors d'un rapport social (...). Par sa tenue, l'individu crée une image de lui-même, mais une image qui, à proprement parler n'est pas faite pour qu'il la contemple, mais qui correspond à l'apparence, convenable ou non (c'est-à-dire comme allant de soi ou non) qu'il a auprès d'autrui et celle qu'il a auprès des autres au regard de ce qu'il est habituellement considéré comme allant de soi »* (Goffman, 1973, p. 69 et suiv.). Selon cet auteur, l'acte par lequel un individu accorde ou refuse sa déférence est généralement le moyen de montrer s'il partage, ou non, les mêmes valeurs que ses interlocuteurs et de permettre à ses interlocuteurs de démontrer leur bonne tenue. Ne pas satisfaire aux formes de ritualisation spécifiant la

déférence ou la tenue revient à bousculer les repères identitaires traversant les relations apprenants-enseignants et à voir dans de tels comportements un facteur d'importunité.

L'importunité scolaire s'organise en outre autour des violations de l'étiquette de communication verbale qui bousculent les mécanismes de la rétroaction de l'interaction verbale et font de la caractéristique de la personne un défaut omniprésent. Un interviewé, psychologue scolaire, souligne à cet égard les difficultés engendrées par des troubles de la communication : « ...les gens de la classe, eux, ils arrivaient plus ou moins à comprendre. Mais en tous cas, moi, je comprenais très très peu. Donc, il s'exprimait par geste. La gestuelle lui permettait tout de même de se faire mieux comprendre, ce qui était déjà une bonne chose. Alors, au niveau du comportement, ce n'était pas toujours même loin de là, adapté. En tous cas, avec les pairs, il n'y avait pas d'agressivité. Ça, c'était déjà une bonne part et c'est important tout de même pour les enseignants. Très souvent, les relais se font à partir de là des comportements agités. Mais lui, (...) c'était plus le comportement satellite (...) C'est un enfant que moi, j'appelle satellite, c'est-à-dire des enfants qui n'arrivent pas à se joindre au groupe. Ou quand ils sont dans le groupe, on voit bien qu'il n'y a pas du tout d'interaction avec les pairs, très peu avec les adultes de la classe ».

En réorganisant le foyer apparent constitutif du stigmatisme des élèves autour des codes sociaux du théâtre scolaire, l'usage des critères retenus par le GÉVA-sco renforce le pouvoir normatif de l'ordre cérémoniel traversant les interactions au sein de l'établissement. Cet ordre cérémoniel est consacré par la ritualisation des échanges sociaux au sein de la classe et de l'établissement et se transmet bien souvent de manière implicite. Il constitue un code de conduite qui se matérialise dans les us et coutumes intervenant dans le fonctionnement des établissements ou dans les représentations que les enseignants se font du bon élève et des déterminants de la relation pédagogique. A travers lui, s'apprécie la proximité ou, à l'inverse, la distance aux normes présidant à la légitimité scolaire. Les qualités dont savent faire preuve les personnes par leur tenue, leur déférence ont valeur de diagnostic : le comportement cérémoniel à travers lequel on montre à l'entourage qu'on est détenteur des qualités qui font l'élève atteste d'une proximité normative à l'ordre cérémoniel ; leur irrespect atteste d'une distance à ces normes qui est importunante parce qu'elle bouscule les codes présidant aux rites d'interaction et, corrélativement, les repères constitutifs des identités personnelles et sociales. La naturalisation des règles de conduites et des normes scolaires induite par un mode d'analyse appréciant la légitimité scolaire à l'aune d'un besoin de soutien renforce le pouvoir instituant des rites d'interaction présidant aux rapports sociaux. Elle fait de la maîtrise des

codes cérémoniels des compétences cérémonielles s'appréciant à l'aune des rites de présentation (spécifiant ce qu'il convient de faire) et des rites d'évitement (qui indiquent ce qu'il ne faut pas faire) qui président à l'aisance des relations sociales et à la mise en œuvre des routines autour desquels s'établissent et se concrétisent avec aisance les routines spécifiant la fonction. Elle fait de ces compétences cérémonielles un référentiel normatif à partir duquel se spécifie le pathologique et, conséquemment, l'élève qui peut prétendre à une scolarisation individuelle de celui qui ne le peut pas.

2.2. Une importunité scolaire fondée sur la naturalisation des règles cérémonielles présidant au fonctionnement des établissements

Cette réorganisation du foyer apparent constitutif du stigmatisme des élèves autour des codes sociaux du théâtre scolaire naturalise les règles cérémonielles présidant à la mise en scène de la vie quotidienne au sein des établissements. Elle corréle la légitimité de la prétention scolaire aux conventions de compétences accompagnant la définition et l'application des règles formelles et informelles régissant le fonctionnement des établissements. Elle réinvente les termes qui fondent « l'inéducabilité » en corrélant celle-ci à la distance « culturelle » qui sépare les personnes des us et des coutumes qui traversent les établissements scolaires et qui entrave son acceptation par les membres de la communauté éducative.

Cette naturalisation des règles cérémonielles est d'autant plus marquée que les modes de qualification de l'environnement retenus par le GÉVA-sco n'incitent pas les acteurs à corréler la prétention scolaire à une accessibilisation pédagogique de l'environnement scolaire. Certes, l'outil d'évaluation invite à renseigner les soutiens formels (RASED, SAPAD, ATSEM, PPRE, PAI, infirmière) et informels (aide de l'entourage) dont bénéficient l'élève, les aménagements pédagogiques proposés ainsi que les aides techniques (matériel informatique et audiovisuel standard, petits matériels et mobilier) ou humaines (aide humaine individuelle ou mutualisée) mobilisées. S'il renseigne sur les moyens supplémentaires mobilisés pour assurer la scolarisation, il ne permet que très imparfaitement de qualifier les mécanismes et les processus contribuant (ou l'ayant fait) à l'accessibilisation de l'environnement scolaire. Il n'invite par exemple pas à renseigner les objectifs poursuivis par les moyens mobilisés, à visualiser et à formaliser les compétences mobilisées par les acteurs impliqués dans le processus de scolarisation pour faire environnement. Il n'accorde pas aux initiatives pédagogiques prises par ces derniers pour construire les conditions concrètes d'adaptation de l'environnement scolaire à la particularité de l'élève un rôle de facilitateur

devant être considéré au même titre que l'action d'un AVS, la mobilisation d'une aide technique ou l'intervention d'un service complétant leur action. Il peine à formaliser les compétences mobilisées par les AVS, les informations demandées sur les axes travaillés par les aides humaines et leur impact en termes de scolarisation et d'autonomie s'intéressant peu ou prou aux compétences mobilisées et à l'effet capacitant et affiliateur du travail mené. Il n'invite de surcroît pas à considérer le rôle de facilitateur qu'ont les élèves et les parents lorsqu'ils pallient les dysfonctionnements susceptibles d'exister par leur engagement, la mobilisation d'autres élèves, etc.

L'outil d'évaluation sous-estime le poids des processus institutionnels, techniques et symboliques légitimant spatialement, organisationnellement, fonctionnellement et pratiquement l'impératif d'accessibilité et, plus généralement, la réceptivité à la diversité éducative. Il passe sous silence l'activité auto-normative des organisations permettant aux membres de la communauté éducative d'avoir prise sur les contextes et de faire émerger des possibilités plurielles et concrètes d'ouverture à la diversité qui apparaissent à la fois utopiques et réalistes. Cette activité auto-normative s'organise autour des formes d'entendement interinstitutionnelles et interindividuelles à partir desquelles se construit le sens de la diversité au sein de la communauté éducative, se construisent les grilles de lecture du risque représenté par les élèves dérogeant aux normes scolaires et sociales et, corrélativement, les attentes des membres de la communauté scolaire vis-à-vis des élèves ainsi que les formes légitimes de personnalisation des pratiques, de collaboration avec les familles, etc., (Ebersold et Armagnague-Roucher, 2017). Ces formes d'entendement prennent la forme de conventions autour desquelles se concrétisent les *métis* (Vernant et Detienne, 1974) développées par les enseignants pour ruser avec les routines et les règles formelles et mettre l'accès planifié aux apprentissages et aux savoirs en adéquation avec les usages et l'expérience qu'en font les individus. Elles reposent de surcroît sur les régimes de justification mobilisés pour collaborer avec les collègues de l'établissement ou les membres du secteur médico-social (Ebersold, 2008). Ces conventions expriment des formes d'accord susceptibles de transcender les intérêts personnels, d'explicitier les éléments symboliques et pratiques communs aux acteurs. Elles font système en explicitant le bien supérieur commun poursuivi, en spécifiant les niveaux de complémentarité, en définissant les normes et les conduites à respecter, etc., Elles sont des actes d'institution à travers lesquels se définissent, se justifient et se matérialisent les manières de faire école : elles sont au cœur du consensus sur le sens pris par la diversité et, corrélativement, de son ancrage organisationnel et fonctionnel ; elles conditionnent les formes de leadership assumées par les chefs d'établissements, les

conceptions de l'enseignement prévalentes au sein de l'élève, les composantes spécifiant le rôle d'élève et, corrélativement, des grilles de lecture de la difficulté scolaire. Ces conventions participent de l'orchestration de l'accessibilité, c'est-à-dire de l'univers symbolique et pratique bâti par les agents pour définir les conditions pratiques de mise en œuvre des principes revendiqués par les politiques inclusives (Ebersold et Armagnague-Roucher, 2017).

Loin d'inciter l'institution scolaire à faire de l'accessibilité une composante de sa mission comme le revendiquent les textes, la procédure d'évaluation des besoins la sacralise en consacrant ses normes les plus informelles. Le rapport allusif aux facteurs environnementaux de l'outil d'évaluation fait du respect des dimensions constitutives de la mise en scène de la vie quotidienne un prédicteur d'éducabilité. : les normes, les conventions et les règles à partir desquelles peut s'opérer un pronostic d'éducabilité permettent de justifier les décisions prises au regard d'une distance scolaire objectivée par l'intensité du soutien requis. Il renforce la dynamique d'essentialisation de la difficulté scolaire inhérente à un mode d'analyse qui corréle la scolarisabilité à l'aptitude individuelle à s'inscrire dans les jeux sociaux et organisationnels qui traversent l'établissement scolaire. Il assujettit la légitimité scolaire à l'aptitude des élèves et des familles à inscrire les connaissances et les savoirs dans les jeux sociaux et organisationnels qui traversent les établissements pour *faire corps* avec la fonction d'élève, lui *donner vie* pour être pleinement partie prenante des apprentissages et être un « élève-expert », co-constructeur de son parcours (Rose et Meyer's, 2017). Par-delà les dimensions proprement liées à la visibilité de la déficience et à sa notoriété, l'inéducabilité des enfants concernés s'en trouve inférée à leur incapacité à démontrer leur aptitude à être des « indigènes de l'organisation scolaire » (Perrenoud, 1994, p. 55).

Les termes de l'inéducabilité se trouvent refondés : à l'inaptitude fonctionnelle engendrée par une déficience ou un problème de santé, la procédure d'évaluation des besoins substitue l'extranéité socio-culturelle de celles et ceux qui peinent à construire le sens de leur légitimité scolaire. Cette extranéité socio-culturelle ne peut qu'être synonyme d'anormalité dans un modèle de société s'ouvrant à la différence à condition que les intéressés légitiment cette ouverture en subordonnant la reconnaissance d'autrui à sa capacité d'autolégitimation et d'autoprotection (Ebersold, 2008). La présence d'une aide humaine devient une composante de la légitimité scolaire de l'élève et il n'est pas rare que son absence la rende impensable et impossible : « *ben de toute façon, je pense que c'est indispensable. Enfin moi je ne le vois pas autrement quoi. Je ne me vois pas intégrer cet élève sans AVS, dans la classe. On est déjà 28, non ce n'est pas possible* » (Enseignante). Sa présence réduit le niveau d'importunité de

l'élève en permettant à l'enseignant d'œuvrer comme d'habitude comme le suggère cet interviewé : « ...donc c'est vrai que nous on se repose vraiment sur elle, pour qu'elle soit, un petit peu, au moment du cours, en tout cas, proche de l'élève, pour pouvoir lui réexpliquer. Elle est juste à côté, elle voit ce qui a été compris, ce qui n'a pas été compris. Donc c'est vrai que du coup, nous ça nous permet de continuer, sans s'arrêter, sans nous arrêter spécifiquement pour elle » (Enseignante). Aussi, l'absence d'aide humaine ou ses insuffisances peuvent inciter l'équipe pédagogique à refuser la scolarité : « le directeur de l'école, l'enseignant disaient que pour des histoires de sécurité, l'auxiliaire de vie scolaire étant malade (...) Le remplacement qu'on lui proposait, à savoir deux demi-journées, ne pouvait pas lui convenir » (Inspecteur ASH).

Conclusion

Loin d'avoir rompu avec l'essentialisation de la difficulté scolaire, les procédures d'évaluation des besoins nés de l'individualisation des politiques publiques en ont réinventé les grilles de lecture. En réencastrant le handicap dans les contextes organisationnels, l'outil d'évaluation des besoins né de la loi du 11 février 2005 naturalise les us et les coutumes régissant les rapports sociaux et exacerbe l'importance des propriétés comportementales (Ebersold, 2015 ; Ebersold, 2011). Il corréle la prétention scolaire (c'est-à-dire la concrétisation du droit à l'éducation) à la proximité socio-culturelle des intéressés aux valeurs et aux normes traversant les établissements et à la possession de propriétés identitaires et relationnelles permettant d'apparaître comme des co-constructeurs du processus et d'opérer l'inversion symbolique nécessaire à la dissociation de la déficience et de l'inéducabilité. Il refonde les termes de l'inéducabilité : à l'inaptitude fonctionnelle engendrée par une particularité anatomique, les critères retenus pour évaluer les besoins substituent cette forme d'incapacité que constitue une importunité scolaire se spécifiant moins par les dimensions propres aux apprentissages que par la difficulté à construire les conditions d'ouverture de l'école à soi-même et à la différence dont atteste la distance « socio-culturelle » aux exigences du métier d'élève.

En renvoyant les inégalités à la responsabilité sociale assumée par les organisations, les pouvoirs publics ont consacré de nouveaux référentiels normatifs permettant de renouveler les modes de légitimation de l'inéducabilité. Autour d'eux s'opère une dynamique d'essentialisation qui transforme les différences socialement et historiquement instituées en des différences naturelles inférées à une nature biologique s'exprimant dans les propriétés

physiques ou morales des intéressés (Bourdieu 1990). Ces référentiels normatifs s'organisent autour d'une évènementialisation des grilles de lecture de problèmes sociaux qui rapporte la condition des personnes à l'accessibilisation des environnements sociaux. Aux catégories d'action collectives que sont le handicapé, le pauvre, le chômeur, etc., définies en rapport avec la division du travail social, on substitue la figure désencastrée de la personne en situation (de handicap, de pauvreté, de chômage) dont la singularité est rapportée au niveau d'importunité. Celui-ci est modelé par la mise en scène de la vie quotidienne promue par les organisations et reflète la distance culturelle des personnes à la norme.

Bibliographie

BOURDIEU P. (1990). « La domination masculine ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°84, p. 2-31.

DETIENNE M. & VERNANT J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.

DOWNES P., NAIRZ-WIRTH E. & RUSINAITE V. (2017). *Structural indicators for inclusive systems in and around schools*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

EBERSOLD S. (2008). « Scolarisation en milieu ordinaire, espace de coopération et dynamiques coopératives ». *Alter, European journal of disability research/Revue européenne de recherche sur le handicap*, vol. 2, n°3, p. 193-208.

EBERSOLD S. (2011). « Métamorphoses du travail social et réinvention des catégories ». In M. Jaeger, *Usagers ou citoyens*. Paris : Dunod, p. 187-208.

EBERSOLD S. (2015). « Sclarité, accessibilité, inégalités ». In J. Zaffran, *Accessibilité et handicap*. Grenoble : PUG.

EBERSOLD S. & ARMAGNAGUE-ROUCHER M. (2017). « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités ». *Éducation et sociétés*, n°39, p. 137-152.

EBERSOLD S. & MAYOL S. (2016). « Evaluation des besoins, importunité scolaire et reconfiguration du handicap ». In M. Meziani, S. Ebersold, S. Mayol & R. Toledo, *Les*

conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés. Suresnes : INS HEA, p. 27-54.

EBERSOLD S. (2017). *L'éducation inclusive : privilège ou droit ? accessibilité et transition juvénile,* Grenoble PUG.

ELIAS N. (1991). *La société des individus,* Paris, Fayard.

GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction.* Paris, Les Editions de Minuit.

GOFFMAN E. (1975) *Stigmates.* Paris : Les Editions de Minuit.

GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne.* Paris : Les Editions de Minuit.

OMS. (2007). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé des enfants.* Genève : OMS.

PERRENOUD P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF.

ROSE D. & MEYER'S A. (2002). *Teaching every student in the digital age. Universal Design for Learning.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.