

# Le numérique par et pour l'éducation inclusive

## Numérique et éducation inclusive Quelles alliances ?

### Conclusion du dossier

Éric PLAISANCE

Professeur émérite

Université Paris Descartes

Centre de recherche sur les liens sociaux

Apporter une conclusion à ce dossier, après avoir été chargé en avril 2018 de la fonction de *grand témoin* du colloque international sur l'Éducation inclusive et les Technologies numériques de l'université de Strasbourg, m'engage dans une mission tout aussi ambitieuse, que je ne suis pas sûr de pouvoir totalement assumer. Certes, le titre de *grand témoin* est moins compromettant que celui de *parrain* que des responsables de colloques internationaux m'attribuent quelquefois avec sympathie pour marquer leur reconnaissance et peut-être aussi mon ancienneté de chercheur, mais qui peut suggérer aussi un lien avec des milieux douteux. Quoi qu'il en soit, en tant que *grand témoin*, alors, tout comme rédacteur du texte conclusif de cet ouvrage, aujourd'hui, mon rôle consiste, en principe, à témoigner des savoirs sur les rapports entre le numérique et l'éducation, et particulièrement entre le numérique et l'éducation dite *inclusive*, si possible avec un regard international sur les recherches en ces divers domaines. Finalement, il s'agit dans les deux cas de remplir la tâche délicate de réaliser une synthèse des travaux présentés, dans les communications du colloque à l'époque, et, à présent, dans les pages qui précèdent, tout en donnant une vision panoramique des débats en cours.

Ce que je peux assumer plus modestement, c'est adopter un point de vue plus subjectif sur les questions soulevées, en prenant moi-même comme *témoins* différents auteurs. Donc une manière de passer le *témoin* à d'autres.

Cette orientation me permet d'emblée de faire appel à deux auteurs célèbres, Umberto Eco et Edgar Morin, dont les propos me paraissent fournir de bonnes

entrées en matière pour développer ensuite quelques points. Chez Umberto Ecco, on trouve sa manière à la fois provocatrice et salutaire de s'exprimer, ici sur l'Internet :

*« Ce qui forme une culture n'est pas la conservation mais le filtrage... Internet est le scandale d'une mémoire sans filtrage, où l'on ne distingue plus l'erreur de la vérité. Au final, cela produit un effacement de la mémoire. La culture est une chose qui se partage, qui se discute. Ce qu'on peut appeler "la communauté" arrive jusqu'ici à débattre, à négocier, à se mettre d'accord pour laisser tomber certaines œuvres, certaines idées scientifiques au profit d'autres. Une des grandes fonctions de la culture est d'imposer un savoir partagé par tous... La culture est justement là pour empêcher Bouvard et Pécuchet de triompher... Le web c'est le coma éthylique assuré. » (Télérama, 7 octobre 2009)*

Quant à Edgar Morin, il était sollicité dans une revue pour répondre à cette question : *« Le savoir est désormais accessible partout sur téléphone mobile, tablette ou ordinateur. Comment penser le rôle de l'enseignant à l'heure des nouvelles technologies ? »* Sa réponse était la suivante :

*« Le rôle de l'enseignant a changé, je dirais qu'il tend à s'ennoblir. Jusqu'à présent, l'enseignant distribuait des connaissances, puis demandait dans un second temps de réfléchir. Or, aujourd'hui, le professeur d'histoire n'a plus besoin de débiter le récit de Waterloo. Les élèves peuvent aller le chercher par eux-mêmes. L'enseignant devient un directeur des connaissances qui guide les élèves dans l'océan confus et chaotique des connaissances accessibles sur Internet. Il donne de l'épaisseur au sujet grâce à son savoir plus large et compétent. » (Sciences humaines, janvier 2018).*

De ces deux citations préliminaires, je tirerai deux conclusions provisoires :

- la première est que ces deux auteurs se rejoignent en mettant en garde contre le puits sans fond de l'Internet (« *mémoire sans filtrage* », « *océan confus et chaotique* »)
- La deuxième est que les deux auteurs suggèrent aussi des voies de résolution partielle des impasses, Umberto Ecco en insistant sur le rôle de filtrage de la culture, Edgar Morin en définissant le nouveau rôle de l'enseignant comme guide pour éviter aux élèves de se perdre dans le chaos. Nous discuterons plus loin ces suggestions, mais on doit souligner dès maintenant que ces deux réflexions se limitent à l'Internet alors que nous devons envisager plus largement les différents aspects du numérique dans ses rapports avec l'éducation inclusive.

## L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Reprendre ici les travaux, maintenant nombreux, sur l'éducation inclusive serait une tâche considérable et sans doute fastidieuse pour le public présent. Contentons-nous

plutôt de dresser une toile de fond dans sa dimension internationale, qui nous sera utile pour aborder ensuite les rapports avec le numérique.

Les engagements internationaux sur l'éducation inclusive sont habituellement rapportés à la déclaration de Salamanque en 1994, sous l'égide de l'Unesco, où quatre-vingt-douze pays étaient représentés. La déclaration incite à dépasser l'éducation traditionnelle dite *spéciale* et à s'engager vers une éducation pour tous, en particulier pour les enfants désignés non plus comme handicapés mais avec « *besoins éducatifs spéciaux*<sup>1</sup> ». Elle met en valeur le rôle des écoles communes, dites « *intégratrices* » (dans la traduction française, car dans le texte en anglais l'adjectif « *inclusive* » était déjà utilisé), pour combattre les attitudes discriminatoires et les préjugés. Cependant, des textes plus récents de l'Unesco s'orientent clairement vers la notion de diversité au lieu de viser seulement les jeunes handicapés ou les besoins spéciaux. Par exemple, en 2009, l'Unesco adopte des « *principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* » et fait référence à l'ensemble des « *apprenants* » et non à un type spécifique d'élèves. Voici la citation exacte : « *l'éducation est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous...* ». Dans le même sens, des guides pratiques de l'Unesco publiés en 2013 sur la nouvelle figure du professeur énoncent qu'il faut dépasser, en matière d'éducation, le paradigme des besoins spéciaux (*special needs*) vers celui, plus large, de l'éducation inclusive, c'est-à-dire en adoptant une vision globale de l'éducation pour tous les apprenants. Enfin, n'oublions pas le texte essentiel de la Convention des Nations Unies de 2006 destinée à protéger et à promouvoir les droits et les libertés fondamentales des personnes handicapées (avec le maintien ici du vocabulaire du handicap). Parmi les différents articles, l'article 24 sur l'éducation stipule que les Etats signataires doivent faire en sorte que leur système éducatif assure l'insertion scolaire des personnes handicapées à tous les niveaux (en anglais, c'est l'adjectif « *inclusive* » qui est encore utilisé : « *Inclusive Education System* »). Notons des évolutions significatives des manières de penser. Bien que le vocabulaire du handicap continue à être utilisé dans certains organismes internationaux pour la défense des personnes (c'est le cas des Nations Unies ou d'autres organismes européens), le terme de *diversité* est devenu central dans d'autres, comme l'Unesco, et en particulier en lien avec les questions d'éducation. On en voit bien les avantages : la diversité vise l'ensemble des élèves et non quelques-uns qui pourraient alors être les objets potentiels de rejets ou de discriminations. C'est la diversité des compétences, des intérêts, des besoins, et un tel usage évite le risque présenté par la notion de différence, qui repose implicitement sur une norme sous-jacente à laquelle on se réfère. Ce qui ne va pas sans certains effets rhétoriques dans certains cas, comme la valorisation de la diversité culturelle ou ethnique dans des politiques commerciales cherchant à présenter une image moderne de telle ou telle entreprise. Ces consensus apparents sur l'éducation inclusive ne doivent pas nous voiler qu'une véritable politique d'inclusion sociale implique une multiplicité d'acteurs qui ne se limitent pas aux acteurs de l'éducation mais concernent l'ensemble de

1. Traduction française à l'époque de « *special educational needs* ». La traduction par *besoins éducatifs particuliers* sera adoptée officiellement par le ministère de l'Éducation nationale français en 2000.

la société. Elle ne peut avoir de sens que dans un changement radical d'attitudes et de pratiques : non plus dans l'adaptation des personnes diverses à la réalité existante des institutions et des manières de faire, mais, au contraire, dans la visée ambitieuse de modifications profondes des institutions et des comportements. Bref, un changement culturel, nécessitant un changement de focale sur les personnes et, en fin de compte, un engagement éthique dans la relation à l'autre.

De fait, on constate de grandes variations dans les manières de concevoir et d'appliquer l'éducation inclusive selon les pays. De telles variations peuvent être rapportées aux histoires différentes des pays, à leurs anciennetés de politiques d'éducation *spéciale*, à leurs cultures et à leurs institutions. On peut même faire l'hypothèse de deux modèles opposés d'application. Certains pays mettent l'accent sur les difficultés spécifiques de certains élèves et mettent alors en place des mesures adaptées à ces cas (ce qui peut être aussi divers que des dispositifs spéciaux, des unités ou des aménagements séparés, des rééducations spécifiques avec des personnels dédiés etc.). D'autres misent avant tout sur les transformations de l'environnement et sur les mesures qui permettent d'assurer une accessibilité pour tous (accessibilité généralisée de l'environnement physique mais aussi accessibilité des dispositifs pédagogiques, ce qui n'exclut pas non plus des différenciations...). Le premier modèle peut être qualifié de modèle *essentialiste*, puisqu'il relie la difficulté à la personne en tant que telle et présuppose un écart significatif à une norme : la déficience doit donc être « *compensée, corrigée ou réadaptée* » (Cnesco, 2016, p. 28)

Le second modèle est une approche universaliste qui repose sur la vision de la diversité des personnes et des élèves. « *La question porte moins dès lors sur la spécificité de la personne que sur la capacité du système et de l'organisation à être suffisamment accueillante et accessible* » (Cnesco, 2016, p. 28-29). On peut faire le constat complémentaire que les politiques nationales sont loin d'avoir toutes clairement intégré les changements radicaux intervenus dans les conceptions du handicap et même celles du *besoin éducatif particulier* (expression devenue la traduction usuelle en français de *special educational need*. La notion de *Special Educational Needs*, qui est issue du rapport Warnock de 1978 en Grande Bretagne, avait pour objectif de démedicaliser les approches du handicap et de valoriser les approches pédagogiques (Plaisance, 2009, p. 113 et suiv.). Or des approches médicales persistent fortement dans certains pays et aboutissent à pervertir la signification pourtant fondamentale qui était proposée du besoin éducatif, puisque cela revient paradoxalement à en faire une nouvelle supra catégorie. Il en est de même pour le sens du terme *handicap*. La Convention internationale de l'ONU de 2006 énonce pourtant une définition qui se veut interactive, c'est-à-dire qui met en relation les caractéristiques d'une personne (ses éventuelles incapacités) et celles de l'environnement, plus ou moins accessible. Les obstacles peuvent alors être rencontrés dans le milieu de vie de la personne ou, au contraire, des facilitations. D'où l'importance de l'expression de *situation de handicap*, à condition de bien la comprendre dans le sens précédent, c'est-à-dire comme permettant cette relation personne / environnement, sans revenir à un modèle déficitaire (Benoit, 2013). En d'autres termes, une situation peut être elle-même handicapante ou facilitante. C'est la perspective adoptée par le chercheur québécois Patrick Fougeyrollas, pour

lequel le concept de *situations de handicap* est défini « *comme mesure de réalisation réduite ou perturbée des habitudes de vie* » (Fougeyrollas, 2010, p. 153).

Ces dernières précisions sont essentielles quant à leurs conséquences pratiques dans la vie quotidienne et dans la manière de travailler avec des élèves. C'est la mise en accessibilité qui est fondamentale et qui engage à la fois les politiques sociales et les politiques éducatives, les deux étant intimement liées. L'ouverture à l'accessibilité pour tous et pour chacun, qui est en même temps ouverture à la diversité, devient le point central de toute orientation actuelle des politiques. C'est dans ce lien étroit avec l'objectif de l'accessibilité que nous pouvons rejoindre la question du numérique.

## L'APPORT DU NUMÉRIQUE À L'ÉDUCATION ET À L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Un premier point commun d'accord dans les travaux existants concerne la situation sociale générale, c'est-à-dire la présence majeure du numérique dans la vie quotidienne, à tel point que la vie des familles est complètement concernée et bien entendu, celle des enfants. C'est une observation banale que celle l'utilisation très précoce par les enfants des téléphones portables et des tablettes, qui leur servent de supports de jeux, de communication entre eux ou avec leurs parents, de sources pour regarder des histoires en vidéo, qui visent précisément des types de publics jeunes, voire très jeunes (on peut penser à des histoires comme celles de la famille de cochons *Peppa Pig*, mais aussi à bien d'autres). Incontestablement, cette extension procure de nombreux avantages, y compris sur le plan éducatif. Les enfants non seulement y apprennent à manipuler les appareils et se montrent de remarquables experts dans la recherche des objets virtuels qui leur plaisent, mais ils se placent aussi spontanément dans des processus d'apprentissages divers en autonomie, par exemple dans la diversité des langues orales dans les vidéos visionnées, les jeux mathématiques, les essais de dessins etc.

Des auteurs mettent aussi l'accent sur l'importance des liens sociaux dans ces usages généralisés du numérique et regrettent même que la sociologie n'ait pas suffisamment investi le domaine de recherche des technologies en général et, actuellement, celui des Technologies de l'information et de la communication (TIC) et du numérique. En faisant le bilan de littérature en sciences sociales en ce domaine et en publiant un numéro spécial de revue sur le numérique, Dagiral et Martin (2017) insistent sur les phénomènes de transformation ou de recomposition des liens sociaux par les instruments numériques modernes : « *à quel point les outils numériques pénètrent presque toutes les pratiques – échanges et interactions individuelles, relations professionnelles, pratiques professionnelles, relations médecin-malade* » (Dagiral et Martin, 2017, p. 3). Ils rappellent aussi que, malgré l'extension des usages, ceux-ci varient fortement selon les milieux sociaux, l'âge, le sexe, les réseaux amicaux, l'exemple de Facebook étant très significatif de ces nouvelles mobilisations relationnelles.

Il convient alors de rappeler l'existence de ce qu'il est convenu d'appeler *la fracture numérique* (certains auteurs utilisent même l'expression *illettrisme numérique*). Les

disparités d'accès restent encore nettement présentes, bien qu'en diminution. De ce point de vue, et en se limitant au critère de l'utilisation d'Internet, la France ne fait pas partie des pays européens les plus *utilisateurs*, tandis que le Danemark ou les pays scandinaves présentent le plus fort taux d'utilisation (selon le *Digital Economy and Society Index*). En France, 12% de la population ne se connecte jamais à Internet et environ 10 % de la population ne dispose d'aucun équipement, c'est-à-dire ni ordinateur, ni smartphone, ni tablette (*Baromètre du numérique*, CREDOC, 2017). Les équipements et les usages numériques dans les établissements scolaires sont évidemment au centre des interrogations, par exemple au niveau de l'Union européenne qui vise l'efficacité des systèmes éducatifs et la compétitivité de l'Europe, compris en matière d'emploi (Eurydice, 2011). C'est ainsi que des programmes d'action européens ont été lancés, intitulés successivement e-learning et e-inclusion, pour pallier le manque de compétences numériques. D'où cette déclaration : « *En transformant l'enseignement et l'apprentissage, on considère que les TIC contribuent à l'acquisition de compétences de base ou fondamentales.* » (Eurydice, 2012, p. 12) Mais, paradoxalement, alors que les équipements scolaires progressent partout, l'usage du numérique reste encore limité pour la formation continue des enseignants et même pour les activités en classe. Dans son bilan comparatif de littérature internationale, Thibert repère des usages pédagogiques qu'il appelle « *limités* », y compris en France. Il mentionne une étude de la DEPP de 2010, selon laquelle « *95 % des enseignants français utilisent les TIC essentiellement pour préparer leurs cours, mais ils ne sont que 19 % à les utiliser en présence des élèves, et ils ne sont que 11 % à les faire utiliser par les élèves eux-mêmes.* » (Thibert, 2012, p. 22). Le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 2015, sous la responsabilité de l'inspecteur général Delaubier, va exactement dans le même sens, à propos de l'école primaire en France. C'est un paradoxe : « *les enseignants sont entrés dans le numérique alors qu'ils sont des "sous-utilisateurs" en classe<sup>2</sup>* » (IGEN, 2015, p. 17). D'un côté, le travail des enseignants est devenu « *numérisé* » : leur information passe par Internet, ils construisent leur enseignement sur ordinateur, ils élaborent des supports numériques d'enseignement pour les élèves. Mais, d'un autre côté, l'usage en classe reste limité, en partie pour des raisons d'équipement matériel, mais aussi, plus profondément, parce que cela relève d'une nouvelle organisation pédagogique : différenciation, situations de travail en autonomie, accès à des ressources documentaires, conservation des traces du travail réalisé, mémorisation du travail de l'élève, nouvelles possibilités de liens avec les familles, travail coopératif (*ibid.* p. 30). Ces orientations pédagogiques indiquent « *en creux* » ce qui serait souhaitable de promouvoir pour des usages du numérique dans une perspective de renouvellement pédagogique. De manière plus générale, il s'agit de passer d'une logique d'équipement de matériels à une logique d'usage, c'est-à-dire à des pratiques effectives. Cette dernière piste vient clairement en conclusion des

---

2. Selon le même rapport IGEN p. 92 : « *Si l'enseignant et "l'enseignement" dans sa dimension collective intègrent le numérique, les élèves eux-mêmes, ne sont pas encore, dans le cadre de l'école, des usagers du numérique.* »

constats effectués, tant au niveau des enquêtes de terrain (IGEN, 2015) que des bilans des publications, y compris internationales (Thibert, 2012).

Mais qu'en est-il de l'éducation inclusive ? On ne peut en faire un domaine séparé par rapport aux constats et aux interrogations repérés précédemment dans l'éducation scolaire en général. Mais on peut insister sur des traits qui renforcent sur tel ou tel point les avantages du numérique, compte tenu des incapacités de certains élèves. Il est bien clair, par exemple, que les transpositions technologiques de l'oral à l'écrit et inversement, de l'écrit à l'oral, présentent des ressources de première importance pour des élèves avec des incapacités sensorielles, auditives ou visuelles. L'accès aux domaines communs de communication avec les autres, entendants et voyants, leur est ainsi offert. Mais on peut aussi remarquer aisément que ces avantages peuvent être tout aussi pertinents pour des élèves avec des difficultés diverses dans l'accès à l'écrit ou à l'oral et ouvrir des pistes pédagogiques nouvelles pour l'apprentissage et le perfectionnement en langues étrangères. De même, les usages numériques en mathématiques en direction d'enfants avec troubles moteurs peuvent se révéler très pertinentes pour enfants avec troubles cognitifs ou même pour enfants tout venant avec difficultés d'apprentissage (Garnier, 2012). On est ici pleinement dans la perspective de construction d'environnements facilitants où les aides techniques participent directement à l'accessibilité pédagogique destinée à tous (Benoit et Sagot, 2008 ; Plaisance, 2013)<sup>3</sup>.

C'est sans doute pour les enfants avec Troubles du spectre de l'autisme (TSA) que l'usage du numérique a été le plus préconisé. On a ainsi remarqué que les enfants TSA semblaient plus motivés et réceptifs à certains apprentissages, par exemple avec ordinateur ou tablette mobile. Des expérimentations ont ainsi été lancées sur supports numériques avec des logiciels innovants. D'assez nombreux exemples sont recensés et présentés sur le site de la Fondation internationale de recherche appliquée sur le handicap (Firah) sur les recherches appliquées pour les enfants avec TSA qui associent chercheurs et praticiens<sup>4</sup>. Parmi ces exemples, on relève des avantages déjà recensés en termes de facilitations et d'individuation, cependant avec le risque d'isoler encore plus certains enfants pour lesquels précisément les difficultés de communication avec autrui sont déjà présentes. Certaines recherches tentent alors de mettre en place des situations avec outils numériques où la collaboration entre enfants avec TSA et enfants *neurotypiques*, par la composition de binômes, est au centre de l'innovation. Dans ces cas, les résultats montrent une augmentation des comportements sociaux des enfants TSA (Briet *et al.*, 2018). Des bilans critiques montrent aussi que le choix de tel ou tel support ou de telle ou telle application relève d'une attention particulière, non à l'outil en lui-même, mais bien plutôt à sa comptabilité avec les besoins spécifiques des enfants, dans la variété des manifes-

---

3. Rappelons ces précisions par Benoit et Sagot, qui rejoignent ce que nous mentionnions plus haut sous l'expression d'approche universaliste : « *La contribution des aides techniques et des ressources numériques à la création d'environnements facilitants est aujourd'hui déterminante pour l'accessibilisation des apprentissages des élèves en situation de handicap. Elle est au cœur d'une démarche générale d'adaptation pour tous les élèves qui va bien au-delà de la suppléance de fonctions altérées et concerne aussi bien le développement des processus cognitifs sous-jacents aux compétences attendues dans le cadre du "socle commun".* » (2008, p. 25)

4. Voir les recherches présentées sur le site dans la rubrique Centre de ressources de la Firah.

tations du syndrome autistique. De plus, l'hétérogénéité des types d'entraînement des enfants (calendrier électronique, reconnaissance faciale, compétences sociales etc.) et la diversité des outils numériques eux-mêmes ne permet pas actuellement à la recherche de préconiser sans prudence telle ou telle approche. La médiation humaine et l'accompagnement semblent dans tous les cas indispensables, ce qui renvoie clairement au rôle de l'enseignant dans la relation pédagogique.

D'autres données permettent encore d'éviter certains discours généraux euphorisants sur les outils numériques, discours souvent naïfs qui lui attribuent sans nuances ni perspectives critiques la capacité de révolutionner à eux seuls la pédagogie, voire à éradiquer les inégalités scolaires. Rappelons que tels discours avaient déjà été propagés lors de l'extension de l'audiovisuel et de l'usage des médias télévisés dans l'éducation. La question a été posée de savoir si le numérique permet une amélioration des résultats scolaires, bref s'il est efficace de ce point de vue. Les méta-analyses de travaux effectués dévoilent en réalité un impact limité des TIC sur les résultats scolaires (pas de différences significatives) ou tout au moins témoignent de résultats contradictoires. Dans le recensement très exhaustif de travaux scientifiques internationaux qu'il a effectué, Thibert conclut que les analyses simplement binaires (situation avec ou sans outil numérique) restent frustes et omettent les autres variables de l'action éducative, tout autant qu'elles négligent les différentes dimensions personnelles de l'apprenant (par exemple, sa motivation). D'où cette affirmation : « *La vraie question est celle relative à la pédagogie : la technologie sans changement pédagogique n'apporte rien, ce qui peut expliquer en partie le phénomène NSD<sup>5</sup>, au même titre que les reproches faites aux méthodes de recherche des méta-analyses.* » (p. 7) Le point central n'est donc plus de se concentrer sur les aspects techniques en tant qu'outils isolés mais bien plutôt sur leur intégration dans un ensemble, c'est-à-dire sur leur présence dans une organisation pédagogique.

Quel bilan tirer de ces rapides mises au point sur les rapports entre numérique et éducation inclusive ? Revenons sur un premier aspect essentiel : la primauté de la visée de l'accessibilité. En d'autres termes, l'éducation inclusive a partie liée avec l'accessibilité pédagogique, c'est-à-dire qu'elle saurait se limiter à un appui technique (dont les TIC) pour les enfants dont on pense qu'ils peuvent en bénéficier, mais elle implique, de manière plus ample, « *l'adaptabilité des conditions pédagogiques et la différenciation des actions* » (Plaisance, 2013, p. 11). Un deuxième point concerne les types d'organisation. Les travaux recensés mettent bien en valeur le rôle nécessaire de *médiateur* de l'adulte, enseignant ou non, pour les approches du numérique, quels que soient les enfants concernés. Mais dans le cadre scolaire, deux dimensions étroitement liées doivent être distinguées : celles du groupe-classe et celles de l'établissement. L'organisation pédagogique du groupe-classe avec différents outils numériques doit permettre des modalités diverses telles que les aides personnalisées pour tous, le travail effectué aussi bien en autonomie qu'en coopération, etc. Ceci dans la perspective *inclusive* de fournir des réponses adaptées pour tous. Mais une deuxième dimension est souvent omise ou négligée : celle de l'établissement lui-même. Or, on peut faire l'hypothèse que cette dimension de l'établissement est

---

5. NSD : *No Significant Difference*.

un appui essentiel pour le développement collectif du numérique et pour soutenir les activités numériques dans les groupes classes eux-mêmes. C'est une *culture de l'établissement* qui est en jeu et qui peut soutenir un développement significatif des usages, non seulement grâce à l'acquisition de nouveaux équipements, mais surtout par l'incitation aux collaborations, aux échanges de pratiques, par exemple avec les Espaces numériques de travail (ENT). On peut même penser que cette dimension plus collective est aussi une ouverture vers l'extérieur de l'établissement, vers les municipalités et vers les parents<sup>6</sup>. Ajoutons que cette dimension de l'établissement est un point commun très significatif de l'éducation inclusive et l'éducation numérique. Dans les deux cas, l'établissement est un acteur clé pour le développement des politiques concernées : politique éducative inclusive et politique numérique se déploient d'autant mieux dans des pratiques si elles bénéficient d'un appui institutionnel fort au niveau de l'établissement<sup>7</sup>.

## LES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION ISSUS DES TRAVAUX PRÉSENTÉS

Les apports principaux des articles de ce dossier issu du colloque de 2018 sont ici organisés autour de trois axes de réflexion, sans viser un bilan exhaustif.

Le premier concerne l'attention de tous aux évolutions sociales contemporaines : d'un côté, l'extension spectaculaire du numérique qui prend place de plus en plus dans la vie quotidienne de tout un chacun, comme c'est le cas avec les tablettes numériques qui donnent lieu à une véritable *frénésie d'usage* ; d'un autre côté, des constats sur les difficultés actuelles, qui dépassent largement le numérique, mais le concernent aussi directement, comme la perpétuation des inégalités sociales et scolaires.

On peut ici se référer à des expressions utilisées par des spécialistes de la post-modernité, comme société du risque, société du désenchantement, société du mépris, société liquide, etc. On peut alors faire une hypothèse quelque peu provocatrice : une société inclusive et une éducation inclusive ne sont-elles pas des propositions faites pour réparer les malaises actuels, pour donner une nouvelle consistance à notre monde ? Il paraît clair, en tout cas, que plusieurs auteurs tentent d'allier l'approche scientifique des réalités sociales (l'expression de *fracture numérique* est citée, parfois avec quelques réserves conceptuelles) et la démarche utopique proposant des changements parfois radicaux de nos manières d'être et de faire : devenir plus inclusifs et moins individualistes. Cette double dimension n'a rien de répréhensible dans un colloque scientifique. Rappelons que chez des sociologues à juste titre célèbres, elle était bien présente : chez Durkheim, l'analyse des faits sociaux n'était pas incompatible avec l'engagement en faveur de l'École de la III<sup>e</sup> République ; chez Bourdieu, le repérage des phénomènes de domination culturelle permettait la dénonciation des reproductions et ouvrait parfois à des propositions sur

6. Préconisation 5 du rapport IGEN 2015 : « offrir à chaque école un espace numérique de travail répondant aux besoins des maîtres et des élèves ».

7. Sur le rôle clé de l'établissement dans les politiques inclusives, voir rapport Cnesco 2016.

la transmission des savoirs et les contenus de l'enseignement (rapport Bourdieu-Gros, 1989). Chez un philosophe contemporain, Axel Honneth, issu de l'École de Francfort, cette alliance est encore très nette et elle est revendiquée comme telle : face à la « *société du mépris* », il envisage des orientations qu'il appelle « *normatives* », en termes de reconnaissance et de nouvelles solidarités (Honneth, 2006).

Un deuxième élément de réflexion se situe dans l'alliance de l'inclusif et du numérique. Les auteurs sont nombreux à souligner ces convergences, par exemple dans leurs dimensions politiques (incitations officielles), les attentes institutionnelles (éducation à la fois inclusive et numérisée), les perspectives de nouvelles cultures (société inclusive). Bien évidemment, l'usage d'outils numériques pour des enfants avec besoins particuliers est présenté mais, plus profondément, c'est l'éducation numérique destinée à tous et à chacun qui est le plus souvent soulignée, pour en faire un instrument pour la promotion des savoirs. Il semble toutefois que le thème de l'accessibilité ait tendance à prendre le dessus sur celui de l'inclusion. L'accessibilité présente l'avantage de pouvoir se décliner en plusieurs dimensions, alors que la notion d'inclusion présuppose habituellement des réalités classées en binôme quasi caricatural (être inclus ou être exclu). L'accessibilité permet, au contraire, des jeux de langage qui distinguent des niveaux de complexité, depuis le simple accès (pour un individu, entrer dans tel ou tel service, dans tel ou tel lieu) jusqu'à l'accessibilité et l'accessibilisation, impliquant des dimensions d'action culturelle et sociale. L'autre avantage du concept de l'accessibilité est qu'il dépasse la compensation, autrement dit, il s'insère dans une dimension collective alors que la compensation cible sur l'individu. Cette double dimension des politiques a maintes fois été mentionnée. En ce qui concerne l'éducation, on a montré que la perspective compensatoire offre des aides individualisées qui peuvent être soutenues par des outils numériques, mais que la perspective de l'accessibilité vise plus largement les apprentissages pour tous dans un cadre collectif. Toutefois, plusieurs auteurs ne mettent ces deux dimensions en opposition, mais plutôt en complémentarité, illustrant ainsi la nécessaire conjonction de l'action pédagogique différenciée et des processus collectifs.

Le troisième axe de réflexion envisage le rôle des enseignants. C'est là un autre point commun à plusieurs auteurs qui s'interrogent sur le changement du métier d'enseignant dans le contexte contemporain de plus en plus *numérisé* et inscrit dans le cadre des politiques inclusives. Parmi ces changements : de nouveaux partages de responsabilités, à la fois avec les élèves et avec les autres collègues (une *coéducation numérique*), un encouragement à l'autonomie des élèves, de nouveaux échanges avec les parents (une dimension assez peu mentionnée en général), des incitations à la création de nouvelles mesures éducatives numérisées, un champ d'action plus large que la classe (l'établissement mais aussi au-delà, vers l'environnement social). De tels changements impliquent encore l'accueil et l'éducation d'élèves qui étaient autrefois relégués dans le *spécial*. Il faut cependant reconnaître que tout ceci suscite aussi des inquiétudes légitimes chez les enseignants dont certains s'expriment ainsi : « *Nous ne sommes pas préparés pour ça !* » D'où la forte revendication de formation pour aider à assumer les changements et enclencher de nouvelles pratiques. Comme nous l'avons rappelé plus haut en faisant le bilan des publications, le souci

de formation est une donnée partagée internationalement et il est même devenu une banalité. Or l'essentiel à retenir pour de nouvelles formations est sans doute que, pour l'éducation numérique, ce n'est pas la dimension technique qui importe le plus, mais bien plutôt la dimension de l'organisation pédagogique au sens large ; et pour l'éducation inclusive, moins la dimension de la connaissance des troubles des apprentissages que l'attention à la diversité des rapports au savoir chez les élèves et, là encore, à la capacité d'identifier les barrières à la participation. De telles remarques rejoignent les orientations définies par l'Unesco ou par l'Agence européenne pour l'éducation inclusive. L'Unesco, dans des guides pratiques de 2013, définit le professeur « *inclusif* » selon les dimensions suivantes : ne pas se contenter d'une centration sur les besoins spéciaux ou les troubles, ne pas se limiter à proposer des « *remédiations* » aux déficits, mais être attentif à l'ensemble des apprenants et, par exemple, à l'égalité entre les genres, à l'éducation multilingue, à l'application concrète des droits humains dans les pratiques éducatives. Le curriculum de formation des enseignants doit alors être en mesure de s'attaquer aux discriminations (Unesco, 2013). L'Agence européenne, de son côté, précise un « *profil* » du professeur inclusif selon plusieurs axes : valoriser la diversité des élèves ; apporter un soutien à tous les apprenants ; travailler avec les autres collègues ; poursuivre sa formation professionnelle de manière continue (European Agency, 2012).

Nous pouvons alors retourner aux deux citations que nous avons présentées en introduction. Edgar Morin mettait en valeur le nouveau rôle de l'enseignant comme « *directeur de connaissances* » disait-il, comme « *médiateur* » selon plusieurs auteurs. Umberto Eco s'alarmait du puits sans fond de l'internet et posait la nécessité du filtrage pour ne pas sombrer dans un véritable coma. C'est justement le rôle capital de l'enseignant d'aider les élèves à se déprendre des pièges du numérique et, particulièrement, de l'internet, en initiant au triage de l'accumulation pour la transmuter en sources de savoir.

### Références bibliographiques

- Benoît, H. (2013). Les impasses de l'inclusion : obstacles théoriques et résistances langagières. In J.-M. Pérez, T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires* (pp. 47-59). Nancy : Presses universitaires de Nancy (PUN).
- Benoît, H., Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 43, 19-26.
- Briet, G. et al. (2018). *Une tablette tactile comme médiateur social dans l'autisme : La tablette tactile : une interface numérique pour favoriser les interactions sociales à l'école chez deux enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme*. Éducation Formation. Université de Mons.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), Ebersold, S., Plaisance, É., et Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Conférence de comparaisons internationales. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Dagiral, É., Martin, O. (2017). Liens sociaux numériques. *Sociologie*, 8(1). Consulté le 22 février 2019 : <http://journals.openedition.org/sociologie/3149>

- Donnelly, V., Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 11-16.
- Eurydice. (2011). *Chiffres clés de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation à l'école en Europe*. Bruxelles : Commission européenne.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Garnier, P. (2011). Mathématiques, raisonnement et technologies usuelles de l'information et de la communication : des besoins particuliers aux talents particuliers. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 56, 253-261. <10.3917/nras.056.0253>. <hal-01675674>
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*. Paris : La Découverte.
- IGEN. (2015). *L'utilisation pédagogique des dotations en numérique (équipements et ressources) dans les écoles*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspection Générale de l'Éducation nationale. Rapport n° 2015-070.
- IGEN-IGAENR. (2012). *Suivi de la mise en œuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport n° 2012-082.
- IGEN-IGAENR-Inspection générale des affaires sociales. (2012). *Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Ministère des Solidarités et de la Santé. Rapport n° 2018-012R et 2018-055.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Le numérique au service de l'École de la confiance, Dossier de presse*. Jean-Michel Blanque, 21 août 2018. Mise à jour : janvier 2019.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion de personnes handicapées*. Paris : Autrement.
- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 1-12.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. Dossier d'actualité. *Veille et analyses*, 79. Lyon : Institut français de l'éducation.
- Unesco. (2013). *Promoting Inclusive Teacher Education. Advocacy Guides*. Paris : Unesco.