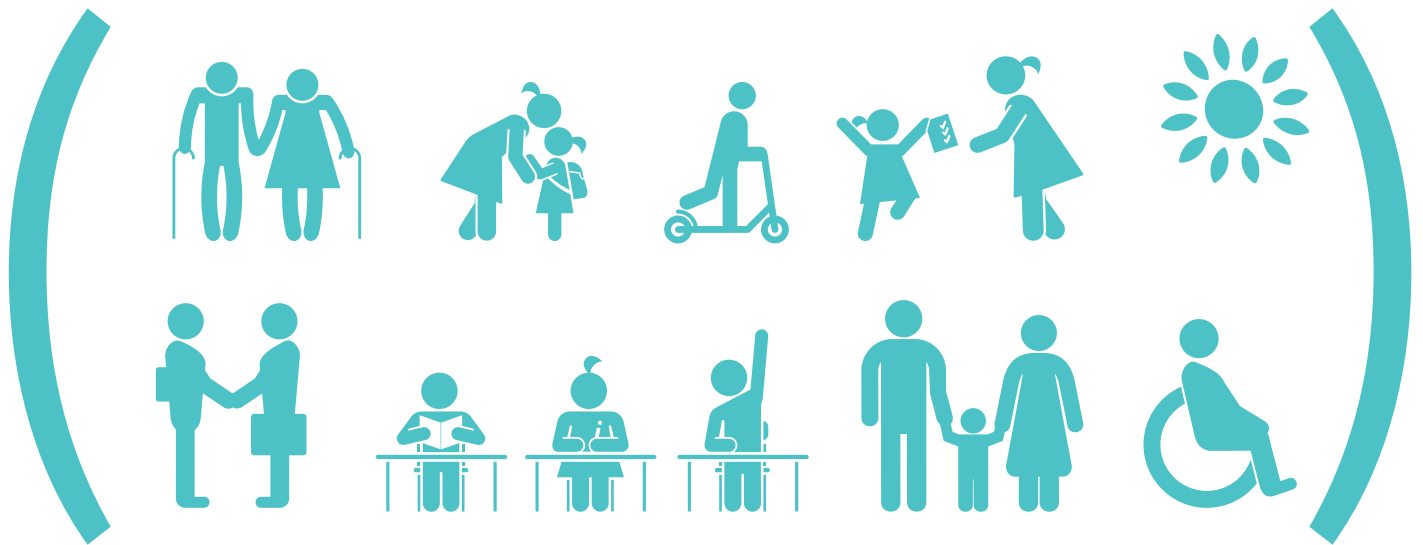


# École inclusive, société inclusive



# Sommaire

<b>EDITO</b> Jean-Michel Sandon	02
<b>L'ÉCOLE INCLUSIVE</b>	04
> Présentation, le comité de rédaction	05
> Ecole inclusive et école républicaine, Yves Bruchon	07
> Former les acteurs de l'école inclusive, Serge Thomazet	19
> Le spécial dans tous ses états, Eric Plaisance	29
> Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social, Charles Gardou	39
> Vers une école inclusive ? Jean-Pierre Delaubier	51
<b>POINTS DE VUE DU RÉSEAU PEP</b>	58
> PEP 06	59
> PEP 83	62
<b>VARIA</b>	68
> Libre propos sur les processus institutionnels de sélection, Jean Michel Sandon	
<b>PARTENAIRES</b>	77
> Les jeunes handicapés et l'insertion professionnelle, Florence JANSSENS	
<b>LIRE</b>	81
> La société des individus, Fabienne Brugère	82
> Émancipation, les métamorphoses de la critique sociale, Alexis Cukier	84
> Éloge de l'autorité, Robert Damien	88

## Cahier des PEP

Revue de la Fédération Générale des PEP • 5-7, rue Georges-Enesco • 94026 Créteil Cedex • Tél. : 01 41 78 92 60 • Email : accueil@lespep.org • Directeur de la publication : Jean-Pierre Villain • Responsable de la rédaction : Agnès Bathiany • Comité de rédaction en cours de constitution • Responsable : Jean-Michel Sandon • Coordination : Malika Haddag • Conception-réalisation-impression : OBEA Communication. ISSN : en cours • Commission paritaire : en cours.

# Édito

Jean-Michel Sandon

**Dans une période où tant de publications écrites disparaissent, où tant d'autres ont une durée de vie réduite, que ce soit en raison du manque de lecteurs ou en raison de l'épuisement de forces insuffisantes en nombre pour assurer une parution régulière, est-il bien raisonnable de « lancer » Les Cahiers des PEP ?**

Cette démarche accompagne la constitution au sein de la Fédération Générale des Pupilles de l'Enseignement Public d'un nouveau secteur dont une grande fédération comme la nôtre ne pouvait désormais plus se passer : le secteur FACE-PEP (Formation-Audit-Conseil-Etudes). Elle s'appuie également sur la mise en place d'un Conseil Scientifique composé de personnalités de premier plan qui peut être consulté aussi bien sur l'environnement dans lequel une association comme la nôtre agit, que sur ses activités elles-mêmes et sur les orientations qu'elle prend. Il s'agit donc bien d'une volonté construite et cohérente par-delà la diversité de ses composantes. D'un côté, le choix d'aiguiser nos analyses et le sens de nos actions au contact des savoirs et savoir-

faire en création ; d'un autre côté celui d'affermir la voix des PEP pour un gain en qualité de questionnement et de débat à l'interne ; d'un autre côté encore, l'affirmation tournée vers l'extérieur que le droit de tous est une construction permanente et que les valeurs que nous défendons ne sont telles que parce que nous les confrontons en permanence aux autres et aux évolutions de la société.

Dans cet ensemble patiemment construit, Les Cahiers des PEP ne se posent pas comme une revue théorique dans laquelle on retrouverait la seule construction de la pensée PEP. Ils se veulent être :

- un espace de rencontres entre pratiques réfléchies,
- un carrefour d'idées en construction :
  - autour d'une conception éthico-philosophique clairement posée comme un enjeu sociétal fondamental : chacun a sa place dans l'école et dans la société et doit y trouver ce qui lui permet de devenir pleinement humain.
  - soucieuses de débouchés pratiques n'oubliant jamais cet enjeu.

Chacune de nos publications des Cahiers sera construite autour d'un thème. Celui-ci sera, alternativement ou en même temps, un écho du travail du secteur FACE-PEP et un aiguillon de celui-ci. Dans le premier cas la publication puisera ses sources dans les formations nouvelles mises en place, les recherches universitaires entreprises ou les recherches-actions conduites. Dans le second cas, elle fera état de points de vue émergents, qu'on ne peut ignorer mais qui ont besoin d'être développés, affinés, confrontés à d'autres qui en divergent et aux principes qui guident nos actions.

La construction de chaque publication (deux numéros par an pour l'instant) reprendra les mêmes rubriques quel que soit le thème :

- présentation du thème
- trois à cinq articles sur le thème
- un ou deux articles d'actualité hors thème
- une revue de livres ou articles pour partie sur le thème, pour partie en fonction de l'actualité
- des réactions sur l'actualité de la part de membres du mouvement PEP (adhérents ou adhérents des Amis des PEP)
- une tribune ouverte aux partenaires des PEP

Le premier thème retenu est en prise directe sur l'actualité de l'école, la loi dite de Refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013 y ayant intégré la notion d'inclusion scolaire. Pour autant, on constatera au fil des pages de ce numéro 0 que la société dans laquelle agit l'école n'est pas non plus oubliée.

Comme nous venons de le dire, le lecteur qui s'appropriera le contenu de ce numéro ne devra pas oublier qu'il s'agit d'un numéro 0. Tous les avis, toutes les remarques, toutes les propositions seront les bienvenus. Nous vous demandons toute votre indulgence parce que nous savons déjà quels sont certains défauts que nous aurions aimé pouvoir éviter et nous sollicitons aussi votre esprit critique et constructif pour que le numéro 1 corresponde mieux à vos attentes.

Le comité de rédaction des Cahiers des PEP vous souhaite bonne lecture.

# L'école inclusive

## Présentation

### Le comité de rédaction

**Ce premier numéro porte sur Une école inclusive, comment, à quelles conditions ?, sur l'école et non sur l'éducation inclusive. Nous savons bien que l'école n'est pas le tout de l'éducation, qu'elle s'inscrit seulement comme un des lieux, une des modalités de cet accueil dans ce monde des nouveaux venus – pour qu'ils puissent s'y inscrire – qu'est l'éducation et que l'école n'a pas, ne peut ni ne doit avoir le monopole de l'éducation.**

L'école ne peut être inclusive, qu'incluse dans un maillage territorial lui-même inclusif, dont le projet éducatif territorial est à la fois le catalyseur et l'expression.

Mais il nous semble que l'école garde un rôle institutionnel, un rôle de pivot, qu'elle a des caractéristiques spécifiques et que, quoiqu'on en ait, elle est encore considérée, par les parents notamment, comme parfaitement déterminante. C'est pourquoi nous avons choisi de nous centrer sur l'école, sachant bien que, par ailleurs, l'éducation inclusive faisait l'objet de multiples travaux et pour n'en citer qu'un, proche de nous, celui de Danielle Zay.

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 dite d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République se réfère, sous le nom d'inclusion scolaire, explicitement à la notion

d'une école inclusive, explicitée dès l'article 2 qui ajoute à l'article 111-1 du code de l'éducation : « [Le service public de l'éducation] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

Il est donc nécessaire de clarifier cette notion, d'en étudier les conditions de possibilité et la portée si on veut avoir un regard lucide sur les évolutions en cours et par-delà l'actualité, sur la place de l'école dans une éducation et une société inclusive. C'est le sens du dossier qui fait l'essentiel de ces cahiers.

Yves Bruchon, dans son texte (École inclusive et école républicaine), tente de définir ou du moins de cerner l'idée d'école inclusive et de mesurer les changements qu'elle implique, y compris au niveau des modalités et des contenus de transmission sociale. Même si, ou parce qu'il faut envisager cette idée plutôt comme une référence, voire une idée régulatrice, c'est elle qui permet d'évaluer, de donner une valeur, aux différentes réformes en cours ou à venir et il importe de la confronter à l'idée d'école républicaine quand on envisage de refonder l'école républicaine, pour refonder la République !

Mais cette problématique de l'école inclusive ouvre, dès maintenant, un chantier : celui de la formation auquel Serge

Thomazet consacre son article (Former les acteurs de l'école inclusive). Si on admet que l'école inclusive est un droit, le droit pour chacun à la scolarité par-delà sa singularité mais en la prenant en compte, alors il faut s'interroger non sur le seul métier enseignant mais sur les métiers face à l'école inclusive si on veut à la fois rassurer les enseignant-e-s et développer les compétences nécessaires aux pratiques de l'école inclusive, y compris au niveau du partenariat et du travail en équipe.

Deuxième chantier ouvert, celui de la pédagogie : l'école inclusive implique-t-elle une pédagogie spécifique ? Surement si on pense que la nature d'une école inclusive est de prendre en compte les singularités de chacun, mais spécifique ne veut pas dire spéciale. A partir d'un historique du développement de l'enseignement spécial et, plus largement, de l'éducation spéciale, Eric Plaisance (Le « spécial » dans tous ses états, Note sur le sens de l'éducation spéciale) commence par en ressaisir les avancées éducatives, tant sur le plan de l'affirmation du principe d'éducabilité que sur celui de l'invention d'une pédagogie spécialisée, pour distinguer le « spécial » qui signifie des scolarités et une éducation séparés, et qu'il ne faut pas reconduire, et le « spécialisé », producteur de procédures et procédés pédagogiques, ressources et compétences possiblement au service d'une école inclusive - où on retrouve le problème de la formation !

Mais si l'école inclusive laisse perplexe, voire incrédule, c'est qu'il y faut surement un changement de regard, voire un imaginaire social refait à neuf ! Ce que l'article de Charles Gardou souligne

fortement à propos du mouvement inclusif, en assurant que Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social. En distinguant intégration et inclusion, Charles Gardou est amené à montrer que nul ne peut être exclu du patrimoine humain, et que « chacun est héritier de ce que la société a de meilleur et de plus noble », qu'il n'y a pas de vie minuscule, pour conclure qu'il s'agit de redonner sens à la vie sociale dans la maison commune et que si la transformation des esprits prendra du temps, la nécessité est là.

Ce dossier n'est pas conclusif ; nous l'avons voulu pour deux raisons : la première pour affirmer que le mouvement d'inclusion scolaire et social concerne tous les individus, tous les sociétaires, dont les personnes en situation de handicap, bien sûr, mais pas seulement, la seconde pour donner un sens à la transformation sociale, dont les PEP sont porteurs - vers une société inclusive dont l'école sera une combinaison, pour reprendre les termes de Condorcet.

Nous ajoutons à ce dossier une intervention de Mr Jean Pierre Delaubier (9 juillet 2013, lors de l'université d'été de Prisme). Il nous a paru nécessaire de partager son interrogation d'Inspecteur général de l'Éducation Nationale sur le thème « comment l'école peut-elle devenir inclusive et que doit-elle faire pour devenir inclusive ? ». Nous le remercions bien vivement d'avoir accepté cette publication et de nous en avoir transmis le texte, sous le titre « Vers une école inclusive ? ».

# École inclusive et école républicaine

## Yves Bruchon

Professeur de philosophie de formation, Yves Bruchon a exercé les fonctions de formateur d'enseignants et d'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de l'intégration (AIS devenue ASH).

Il a publié : Handicap et citoyenneté, Paris, L'Harmattan, 2003, ouvrage dans lequel il analyse comment les personnes en situation de handicap ont le droit, comme n'importe qui, d'être citoyen.

## Mots-clés

Ecole inclusive ; école républicaine ; forme scolaire ; instruction publique ; catégories ; normes ; singularité ; inclusion ; intégration.

## Abstract

Si l'école inclusive scolarise tous les enfants, voire adolescents, sans distinction, mais en tenant compte de leurs singularités, on peut penser qu'elle doit rompre avec des pratiques et contenus de l'école telle qu'elle fonctionne actuellement, y compris au niveau des contenus et pratiques d'enseignement.

Or ces actuelles pratiques sont liées à une forme scolaire devenue quasi l'impensé de l'école et de l'école républicaine d'où le soupçon que l'école républicaine n'est pas inclusive par définition.

Dès lors : quelles ruptures pour une école qui pour être inclusive continuerait à être une « combinaison » de la République ?

La tentative (ou la tentation) de refonder l'école de la république passe, à en croire la loi<sup>1</sup> et de nombreuses déclarations du ministre lui-même, par l'affirmation de la visée d'une école inclusive, visée explicitée dès l'article 2 qui ajoute à l'article 111-1 du code de l'éducation : « [Le service public de l'éducation] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. (...) Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale ».

Cet article définit ou du moins cadre l'inclusion scolaire<sup>2</sup> dans deux directions : la scolarisation, sans distinction et sans condition(s), de tous les enfants, d'une part, la participation des parents, de l'autre : il ne s'agit pas seulement de faire une place aux familles dans l'École, mais bien qu'elles puissent toutes conquérir un pouvoir d'agir pour favoriser la réussite des enfants et des jeunes. Ce cadrage laisse ouverts deux ordres d'interrogations : il y est question d'inclusion scolaire et non d'école inclusive ; est-ce la même chose ? L'inclusion scolaire est référée à l'égalité des chances<sup>3</sup> ; la référence méritocratique à laquelle renvoie l'utilisation de la notion d'égalité des chances est-elle compatible avec l'appel à l'inclusion scolaire ?

Par ailleurs, refonder l'école de la République en mettant comme fondement ou fondation l'inclusion scolaire n'est-ce pas, un peu vite, oublier que l'école de la République s'est affirmée par des

pratiques de définitions et de mises à l'écart d'incapables, par exemple dans des classes de perfectionnement ?

Il ne s'agit donc pas de revenir longuement sur la définition de l'école inclusive mais de dégager les caractéristiques qui la confrontent à l'idée d'école républicaine.

### Inclusion scolaire ou école inclusive ?

Tout se passe comme si le terme « inclusion » avait succédé au terme « intégration » certes pour aller plus loin, mais dans la même direction ; l'inclusion scolaire serait, en quelque sorte, une intégration plus poussée et l'école inclusive une école plus accueillante, plus bienveillante, en particulier pour les enfants en situation de handicap<sup>4</sup>.

L'hypothèse que nous développons est qu'intégration et inclusion ne sont pas de même nature et ne procèdent pas des mêmes attendus. L'intégration désigne l'action d'incorporer un ou plusieurs éléments étrangers à un ensemble constitué, et/ou d'assembler des éléments divers afin d'en constituer un tout organique et homogène ; l'intégration est donc proche de l'assimilation et en même temps renvoie à la définition d'un ensemble où chacun participe au tout à sa place et selon ses rôles pour assurer un fonctionnement non dissonant du dit tout. Appliquée à l'école, l'intégration est l'opération par laquelle un individu, enfant ou adolescent, précédemment à l'écart de l'école ou supposé devoir être, à un moment ou à un autre, mis à l'écart de l'école est accueilli ou à nouveau accueilli à l'école lorsqu'on a, ou cru avoir, trouvé les moyens de son adaptation ou réadaptation au milieu

scolaire permettant à celui-ci de ne pas dysfonctionner ; comme le souligne Charles Gardou<sup>5</sup> « un élément extérieur, mis dedans, est appelé à s'ajuster à un système préexistant ».

L'inclusion désigne plutôt l'état d'une chose incorporée naturellement ou accidentellement à une autre, et, par exemple, en mathématiques la propriété que possède un ensemble d'avoir tous ses éléments dans un autre ensemble ou en logique le rapport entre deux classes tel que les éléments constituant l'une d'elle se retrouvent, parmi d'autres, dans l'autre classe. L'inclusion est donc d'abord un état qui signe une appartenance, une inscription de parties dans un tout, quand bien même ces parties seraient hétérogènes *a priori* au tout comme quand, en métallurgie on désigne du terme d'inclusion un corps étranger appartenant à un métal ou un alliage.

L'inclusion est un état d'appartenance de fait ; les enfants qu'on tente d'intégrer à l'école sont de fait et par nature déjà des éléments de l'institution scolaire ; ils n'ont pas à être intégrés, puisqu'ils sont inclus. Sauf que dans le réel ils ont été marginalisés à l'école, voire exclus de celle-ci ; d'où la question : quels sont les mécanismes qui excluent et purifient l'école, et donc comment les neutraliser et les combattre ? L'inclusion fait alors signe vers les moyens d'enrayer ces mécanismes, et dans la mesure où, d'état, elle devient action requise, on lui préférera le terme d'école inclusive pour marquer les transformations nécessaires de fonctionnement de l'institution scolaire pour qu'elle n'exclut pas mais inscrive tous les enfants dans un tout, un espace social, lieu commun de l'enfance voire de l'adolescence : l'école. « Ce qui prime est l'action sur le contexte pour le rendre propice à tous,

afin de signifier concrètement à chaque membre de la société : ce qui fait votre singularité (votre âge, votre identité ou orientation sexuelle, vos caractéristiques génétiques, vos appartenances culturelle et sociale, votre langue, vos convictions, vos opinions politiques ou toute autre opinion, vos potentialités, vos difficultés ou votre handicap) ne peuvent vous priver du droit de jouir de l'ensemble des biens sociaux<sup>1</sup>», y compris les biens culturels.

### Une école inclusive ?

Pour aller vite et au risque de schématiser, on peut définir ainsi une école inclusive : d'une part, une école qui scolarise, sans distinction et sans condition, tous les enfants présents sur le territoire national dont, bien entendu, les enfants qui présentent ce que, maintenant, on appelle des « besoins éducatifs particuliers » ; et donc, d'autre part une école qui prend en compte les diversités, particularités et singularités des élèves, y compris quand ces diversités et particularités nécessitent des accompagnements spécifiés ; et ce pour faire accéder tout le monde à une culture commune pour vivre ensemble dans une égalité de droits et de dignité.

Il s'agit bien de rendre normale, banale, triviale la présence de n'importe quel enfant à l'école (et globalement dans le monde social commun) - avec les accompagnements nécessaires pour cette banalisation ; à noter que tous les élèves, tous, ont besoin plus ou moins d'accompagnements (éducatifs, thérapeutiques, sociaux, dont accompagnements scolaires, etc.), mais de façon plus ou moins implicite, explicitée. L'accompagnement est l'ensemble des moyens, matériels et humains, coordonnés et articulés qui permet à un individu d'exercer les compétences et capacités qui sont les siennes, à l'instar de tous les autres individus pour être traités à égalité de droit.

L'école inclusive n'est pas une école de la norme, de la mesure de l'écart à la norme, pas plus que celle de la différence, ou de l'hétérogénéité qui supposent un rapport à la norme ; elle est l'école de la diversité et, plus encore, de la singularité.

La définition de l'école inclusive ne peut être donnée par la nature d'un public, les enfants en situation de handicap, par exemple - même si, et nous aurons l'occasion d'y revenir, ce public-là peut être considéré comme emblématique de l'école inclusive et si le développement de l'utilisation des termes « inclusion » et « inclusif(ve) » renvoie souvent à la problématique de la scolarisation des enfants « à besoins éducatifs particuliers ». Il s'agit donc bien de « se confronter à toutes sortes d'exclusions basées sur des facteurs économiques, ethniques, sexuels ou sociaux. Une école inclusive accueille donc tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé et tout le monde ait les mêmes droits. (...) Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité des élèves<sup>1</sup> ».

Avec cependant une difficulté de taille qui peut produire une contradiction rendant l'idée d'école inclusive fragile : une école inclusive, parce qu'elle s'adresse à tous, s'adresse à des individus qu'on a l'habitude de qualifier d'« éloignés de l'école », mais pour des raisons fort différentes. Jean Yves Rochex le note à propos de l'évolution des politiques d'éducation prioritaire, mais le constat vaut, possiblement, pour toute tentative d'adaptation de l'école : « aux modes de ciblage et aux catégorisations (...) que sont les élèves issus de milieux socialement défavorisés et/ou de minorités nationales, linguistiques, culturelles ou ethniques, s'ajoutent (...) de nombreux autres modes de ciblage et de catégorisation : enfants de réfugiés ou de demandeurs d'asile ;

1 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

2 C'est nous qui soulignons

3 « Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire », Article L111-2 du code de l'éducation (C'est nous qui soulignons).

4 Pour plus de précisions, voir S. Esbold, Autour du mot « inclusion », in Recherche et formation, n° 61, 2009, pp. 71-83 ou E. Plaisance et alii, Intégration ou inclusion ?, in La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°37, 1er trimestre 2007, pp. 159-164.

5 C. Gardou, La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule, Toulouse, éditions érès, 2012 ; p. 36.

enfants malades, présentant des troubles de l'apprentissage ou du comportement et ayant des « besoins éducatifs spéciaux » ; élèves doués ou talentueux (gifted and talented pupils), élèves garçons ou filles (selon les programmes) ; voire tout « élève en risque de désintérêt, d'abandon ou d'underachievement ». Parallèlement, se multiplient les programmes et dispositifs mis en œuvre et les objectifs et les problèmes sociaux qui sont ainsi visés (...).

Le caractère composite, voire hétéroclite, de ces catégories et de ces programmes ne manque pas de poser de nouvelles questions<sup>2</sup> », et nous aurions tendance à ajouter que lorsque les « besoins éducatifs particuliers » renvoient à une situation de handicap dont une des composantes est une déficience, avec les effets de réel qui l'accompagnent<sup>3</sup>, le problème est celui de la cohérence possible des finalités d'une école inclusive : pour les élèves dont l'éloignement de l'école peut être référé à des inégalités sociales, socio-culturelles, socio-politiques, etc. que l'école transforme en inégalités scolaires, en inégalités de réussite scolaire et donc de destin social, ces finalités peuvent, sans doute, s'énoncer en termes de démocratisation de l'école ; pour ceux dont les difficultés peuvent être référées, pas seulement certes, à des empêchements physiques, sensoriels, intellectuels, cognitifs, cela devient plus confus et plus flou.

D'où la tentation de subsumer ces finalités en termes de « lutte contre l'exclusion » ou de les définir comme : maximiser, pour chaque classe et catégorie d'élèves le développement individuel et les chances de réussite scolaire, éducative et sociale, mais compte tenu des caractéristiques particulières et spécifiques de chaque

élève et de chaque catégorie d'élèves, avec le risque évident de naturaliser et d'individualiser les différences caractéristiques ainsi considérées.

Le risque de l'école inclusive est donc d'être victime d'un effet pervers dû à son action même pour mieux s'adapter aux publics divers - retour de la norme, comme retour du refoulé ? Si son intention est d'être le lieu commun de tous les enfants, il convient de ne pas penser une adaptation pédagogique comme adaptation à des catégories d'élèves définies par des besoins spécifiques, parce que « la catégorisation et l'indexation, à l'aune desquelles la singularité s'efface, sont une autre conséquence de la dictature de la norme »<sup>4</sup>. « La question qui reste centrale est celle de savoir de quoi on croit les gens capables<sup>5</sup> ».

Ce qui est en jeu ce n'est pas l'adaptation, ou plutôt l'inadaptation, de l'école, c'est l'affirmation de son rôle d'inscription de chacun dans l'ordre culturel commun - de façon différenciée qualitativement et quantitativement, selon ses demandes et attentes différentes, mais avec comme horizon « la possibilité de se projeter vers des fins qui dépassent de toutes parts le seul entretien de la vie » et de ne pas être coupé « de la communauté universelle des êtres désirants<sup>1</sup> ».

À cet égard, la scolarisation des enfants en situation de handicap est symptomatique ; si on ne peut, ni ne doit nier les difficultés réelles liées au handicap, à trop le prendre en compte, non seulement « on ne reconnaît pas les savoirs fondamentaux comme viatiques indispensables à la reconnaissance et à l'insertion sociales », mais « on oublie que l'enfant en situation de handicap a besoin, autant que les autres, d'accéder au lire et

1 F. Armstrong et L. Barton, Besoins éducatifs particuliers et « inclusive education », in B. Belmont et A. Vérillon (coord), Diversité et handicap à l'école, quelles pratiques éducatives pour tous ?, Paris, INRP et CTNERHI, 2003, pp. 85-99 ; p. 95

2 J.Y. Rochex, Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ?, in C. Ben Ayed (Dir), L'école démocratique, Vers un renouveau politique ?, Paris, Armand Colin, 2010, pp. 94-108 ; p. 102

3 Voir Y. Bruchon, Handicap et citoyenneté, Paris, L'Harmattan, 2003 ; pp. 103-115

4 C. Gardou, La société inclusive, opus cité, p. 55

5 J. Rancière, La méthode de l'égalité, Paris, Bayard, 2012 ; p. 58

1 Idem p.38

à l'écrire<sup>2</sup> ». C'est par la confrontation à l'ordre des savoirs, à un ordre hors soi qui fait loi et auquel doit s'articuler tout individu que l'élève en situation de handicap peut « émerger comme sujet de connaissance, afin qu'il ne reste pas l'infans, celui qui ne pense pas, ni ne participe à la culture universelle. C'est par l'accès au savoir, même a minima, qu'il se rapproche des autres et partage avec eux des significations culturelles communes<sup>3</sup> ».

La réussite scolaire est réussite éducative parce qu'elle est non mesurable en termes d'accumulation des connaissances, non mesurable en termes de performances, non mesurable par référence à une norme mais parce qu'elle est « l'espace où l'enfant s'édifie et s'autonomise par le savoir, où il vit et se repère à travers les autres, où il noue les relations physiques, psychiques et sociales qui le relient à son environnement<sup>4</sup> ». La scolarisation, parce qu'elle est apprentissages, est socialisation ; « socialisation et acquisition des savoirs fondamentaux sont indissociables » dans la scolarisation - inclusive. Reste à définir quels sont les éléments de savoirs, compétences, cultures et leur modalités de transmission qui permettent à la fois une inscription dans l'ordre culturel, une maîtrise intellectuelle suffisante (avec ou sans aide) et une ouverture sur des apprentissages interminables.

A défaut, l'idée d'école inclusive, au nom d'une idéologie de la bienveillance et de l'accueil de tous, au nom même de la volonté de ne pas exclure, tend à faire sortir du domaine du pensable les conditions de l'appropriation des savoirs par et pour tous.

Une école inclusive, en tant qu'elle institue cette inscription de tous dans l'ordre culturel (symbolique diraient certains) doit

sans cesse travailler à interroger « les processus de construction sociale et scolaire [des] catégories » qui prétendent définir des publics, « les processus sociaux et scolaires qui donnent forme et contenus aux caractéristiques des élèves et types d'élèves ainsi catégorisés, aux « besoins spécifiques » qui seraient les leurs, aux « risques » auxquels ils seraient exposés ou dont ils seraient porteurs, et aux « problèmes » qu'ils poseraient aux formations sociales et aux systèmes éducatifs<sup>5</sup> ».

Et, outre le rapport aux normes et la nécessité de penser en termes de singularités et non de catégories, nous voudrions seulement pointer quelques champs qui font système dans lesquels se produisent ces processus sociaux et scolaires.

Le premier concerne la sélection et l'orientation. Il n'est pas besoin de reprendre des constats connus de tous mais de mesurer ce que l'affirmation du principe de non sélection implique de changements, voire de révolutions dans les pratiques institutionnelles et pédagogiques ; il ne s'agit pas seulement de lutter contre l'échec scolaire, mais d'affirmer le principe d'égalité comme moteur des pratiques institutionnelles et pédagogiques et de reconnaître le fonctionnement scolaire comme productif de discriminations, d'exclusions, voire de stigmatisations ; ce n'est que récemment que le système scolaire français s'intéresse à l'exclusion scolaire comme un phénomène généré par les comportements et les réactions face à la diversité des cultures, des catégories sociales, de l'appartenance ethnique, des religions, des sexes, des aptitudes et handicaps...

Le deuxième concerne la représentation d'une école juste comme école fondée sur l'égalité des chances ; une école inclusive n'est pas une école fondée sur le principe de l'égalité des chances dans la mesure où l'idée d'égalité des chances reporte sur des qualités

2 J.Y. Rochex, Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ?, in C. Ben Ayed (Dir), L'école démocratique, Vers un renouveau politique ?, Paris, Armand Colin, 2010, pp. 94-108 ; p. 102

3 Voir Y. Bruchon, Handicap et citoyenneté, Paris, L'Harmattan, 2003 ; pp. 103-115

4 C. Gardou, La société inclusive, opus cité, p. 55

5 J. Rancière, La méthode de l'égalité, Paris, Bayard, 2012 ; p. 58

individuelles et sur une méritocratie personnelle les raisons du classement dans la distribution des places ; l'école inclusive a la préoccupation de développer les compétences de tous et de donner les capacités, les savoirs et la culture permettant de vivre à égalité de droits et de dignité. Pour se résumer : une école qui se préoccupe autant de doter tous les élèves d'un capital de compétences et de culture que de sélectionner les meilleurs, qui se pense à partir du plancher plutôt que du plafond ; d'ailleurs, quand bien même la compétition scolaire serait juste, resterait la question : que deviennent les recalés de cette compétition, que fait-on pour eux ? Ce qui est en cause c'est le principe même de la compétition comme forme et principe de transmission.

Troisième point : l'école inclusive appelle une prise de parti à propos des modalités d'apprentissage. Le fonctionnement à la sélection - même s'imaginant juste puisque fondée sur une égalité des chances (enfin (r)établie) - privilégie la compétition individuelle dans l'apprentissage conçu comme activité essentiellement solitaire, personnelle - personnalisée même - au sein du groupe classe. Une école inclusive, au contraire, ne peut fonctionner qu'en privilégiant la coopération entre individus, donc l'apprentissage par le groupe et par la coopération.

Nous ne saurions ici défendre telle ou telle méthode pédagogique comme plus inclusive qu'une autre, mais si, comme le suggère Vygotsky à propos des enfants en situation de handicap, « L'arriération vient de ce que l'enfant handicapé, pourrait-on dire, a « lâché » la collectivité »<sup>1</sup> ou, autrement dit, si le développement des fonctions supérieures dépendent des interactions sociales et donc si, de façon générale et quelles que soient les caractéristiques particulières de tel ou tel enfant, « les fonctions

supérieures de l'activité intellectuelle se développent (...) à partir du comportement collectif, de la collaboration de l'enfant avec les personnes de son entourage, de son expérience sociale<sup>2</sup>», alors parler de la nécessité d'une pédagogie coopérative a un sens.

Dernier point à souligner : pour faire pièce au risque de fragmentation que nous avons relevé, il est nécessaire de ne pas penser seulement en termes de populations à accueillir ou accueillies mais aussi, et de façon déterminante, en terme de territoires, selon trois axes : prise en compte des contextes, d'une part, maillage d'un réseau scolaire et éducatif d'autre part, possibilité de parcours (versus orientation / sélection en filières), enfin.

À l'évidence, l'école n'est pas le tout de la vie sociale des enfants et adolescents et elle doit compter avec et sur cette vie sociale, pédagogiquement d'abord (aucun apprentissage ne peut faire fi des expériences et représentations des élèves), socialement, ensuite (coéducation avec les parents), politiquement enfin (soit on assiste, impuissants à la transformations d'inégalités sociales en inégalités scolaires et au fonctionnement de l'école comme placement social, soit on institue un autre fonctionnement - inclusif).

De plus, la scolarisation de certains enfants nécessite un maillage étroit d'établissements scolaires et de services, dispositifs d'accompagnement, de soins, d'accueil, d'hébergement plus ou moins long, etc., qui accompagnent la vie et la scolarisation - des enfants en situation de handicap, certes, mais pas seulement !

Ce double maillage, entre établissements scolaires d'une part (des écoles maternelles aux voies professionnelles...ou générales) et établissements scolaires et autres dispositifs éducatifs, de

l'autre, ne peut se faire qu'au niveau d'un territoire, définissant ainsi un espace éducatif permettant à chaque jeune de trouver les ressources les plus adaptées à un projet de vie. Il importe alors de donner existence à ces espaces éducatifs, autrement que sous forme d'arrangements de gré à gré, mais sous une forme contractualisée, voir institutionnalisée et les projets éducatifs territoriaux, actuellement en construction doivent en être les opérateurs et les garants.

Si une école inclusive ne peut pas fonctionner en filières, si elle prétend respecter les singularités des individus, signifiées dans un projet de vie par exemple, elle doit rendre possible des parcours (qui peuvent aussi être des allers et retours...) dans cet espace éducatif, sauf que ces parcours ne doivent pas être préétablis et tracés pour s'adapter à des besoins (définis par qui, d'ailleurs ?) ; ils doivent être des parcours d'autonomie, d'autonomisation, ce qui n'exclut pas voire ce qui appelle des processus d'accompagnement sur ceux qui cherchent leur voie. Cela suppose que les objets d'apprentissage ne soient pas des fonctionnements normés, des comportements, des performances, mais ce qu'il convient d'appeler des capacités : l'école et plus largement les politiques publiques (scolaires, éducatives, mais pas que...) ont pour but de donner du pouvoir d'être et d'agir aussi à celles et ceux dont la liberté est restreinte par toutes sortes d'obstacles. Pour Amartya Sen, à qui on doit cette notion, « ce que traduit, avant tout, la capacité, c'est la liberté d'accomplir des fonctionnements de valeur<sup>1</sup> », de mener la vie que l'on valorise, et il donne comme équivalent de liberté les « possibilités réelles<sup>2</sup> » - intellectuelles, affectives, culturelles, sociales, etc. mais aussi politiques et financières.

L'école, dans l'espace éducatif est un lieu de réflexivité, un lieu pour poser les questions comme « que suis-je capable de faire et d'être ? », « quelles sont mes possibilités réelles ? », questions dont les réponses ne sont pas déterminées par un « qu'est-ce que je suis ? » (qui va vers une adaptation à des besoins !), question non de l'identification (à ma situation) mais de l'identité, par-delà toute catégorisation : « sur l'autel des catégories, on sacrifie le caractère le plus décisif de toute existence : son essentielle originalité, sa plasticité ; la construction de soi, toujours inachevée, indéfinie, sans limite définitivement établie ; l'incertitude de toute identité<sup>3</sup> ».

Sans doute cela suppose un changement de pratiques pédagogiques et d'organisation du système scolaire ; c'est pourquoi il faut marteler que l'école inclusive institue une autre façon de faire école sur un plan pédagogique, organisationnel et institutionnel, voire qu'elle fait éclater la forme scolaire, ce qui, bien sûr, pose le problème de ses rapports, voire de sa compatibilité avec l'école républicaine, ce qui veut dire aussi mesurer le défi que représente la mise en place d'une école inclusive, et la nécessité d'œuvrer de façon obstinée, par avancées successives : il n'y aura pas de grand soir de l'école inclusive.

### Forme scolaire, école républicaine et école inclusive

La question est donc : une école inclusive est-elle compatible avec la forme scolaire telle qu'elle fonctionne comme une évidence depuis maintenant plus de deux siècles ?

La forme scolaire, concept introduit par Guy Vincent<sup>4</sup>, est ainsi définie récemment par lui : « d'un point de vue historiographique, la forme scolaire, ce que Durkheim appelait l'école à proprement

1 C. Gardou, La société inclusive, opus cité ; p. 111

2 C. Gardou, Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action, Toulouse, éditions érès, 2009 (1re édition 2005) ; p. 155

3 ibidem

4 Idem ; p. 156

5 J.Y. Rochex, Les trois « âges », opus cité ; p. 103

1 L.S. Vygotsky, La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé, in L.S. Vygotsky, Défectologie et déficience mentale, Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 155-194 ; p. 173. Le texte date de 1931 et est paru dans la revue Questions de défectologie, 1931, nos 1 et 2. On peut consulter la traduction anglaise souvent plus précise, ou du moins plus proche du mot à mot ; c'est ainsi qu'elle précise « collectivité » en « his collective » : The collected Works of L.S. Vygotsky, volume 2, The fundamentals of Defectology (abnormal psychology and learning disabilities) ; p. 199

2 Idem ; p. 167 (p. 196, pour la traduction anglaise).



parler, apparaît dans tout l'Occident moderne, du 16<sup>e</sup> au 18<sup>e</sup> siècle, en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par oui-dire, voir faire et faire avec<sup>1</sup>. À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilège l'écrit, entraîne la séparation de l' « écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc une relation sociale nouvelle. L'enfant ne peut plus vagabonder dans les rues ; il est soumis à l'ordre qui caractérise la ville classique et est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, à un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence. Le maître doit se contenter de surveiller, de diriger la lecture et les exercices faits avec les livres, d'appliquer sans colère les sanctions soigneusement prévues dans le règlement pour chaque infraction<sup>2</sup> ». Certes sans nier certains ajustements de la forme scolaire, on peut dire que celle-ci se caractérise de façon pérenne par, d'une part, « un espace spécifique adapté à sa fonction<sup>3</sup> », un lieu à part, séparé, (« l'école séparée de la vie<sup>4</sup> »), un espace et des dispositions matérielles structurés selon des exigences éducatives, c'est-à-dire, nous allons le voir, essentiellement morales, par, d'autre part, une « organisation pédagogique » : organisation du temps, plan d'études, répartition des matières et des exercices (sur la scolarité, l'année, la semaine, la journée), programme, modalité d'apprentissage simultané, par, enfin, des disciplines qui président à l'instruction, mais aussi à l'éducation, c'est-à-dire à la moralisation ; « en apprenant à lire, l'écolier

apprenait certes des choses utiles à la vie (...) mais il apprenait surtout à se conduire », ne craint pas d'affirmer Guy Vincent<sup>5</sup>.

« Il n'est pas question seulement d'apprendre à lire, si possible écrire, (...) mais aussi et surtout de discipliner<sup>6</sup> ». Il y a une forme scolaire quand l'instruction sert de support (voire de prétexte) à l'éducation, lorsqu'on ne se contente pas de simplement transmettre des connaissances, des savoir-faire ou de faire acquérir des habiletés techniques. La manière dont on enseigne compte autant que ce qui s'enseigne. D'où des exercices répétés, gradués, incessants, et un travail réglé (l'écolier « non seulement est astreint à faire selon les règles (le résultat n'est pas seul à compter), mais surtout est astreint à faire et refaire des exercices d'application des règles »).

D'où la pédagogie qui, en tant que telle, a partie liée avec la forme scolaire. « L'apparition et le développement d'une pédagogie n'est que l'un des aspects de cette idée qui ne vaut pas seulement pour l'enseignement : il existerait, indépendamment du savoir à transmettre, un art d'enseigner, des principes qu'il faut connaître et qui, par conséquent, font eux-mêmes l'objet d'un enseignement<sup>8</sup> ». Cette pédagogie peut bien changer, son articulation avec la forme scolaire, renvoie au fait que société et individu sont pensés, par nature, extérieurs l'un à l'autre et que le second doit être discipliné, moralisé pour devenir un être social – ou, autre façon de dire : la société doit assurer son emprise sur l'individu ; la pédagogie varie au gré des représentations que l'on peut se faire de l'enfant à socialiser, demeure cette vision d'une étrangeté, d'une hétérogénéité de nature de la société et de l'individu.

Certes, la forme scolaire précède l'avènement et en idée et en acte de l'école républicaine pensée et mise en œuvre par la troisième république, mais elle en reprend la forme, le modèle, la « gestalt » : Félix Pécaut<sup>9</sup>, au retour d'une tournée d'inspection en 1880, se lamentait : « l'école s'adresse à la masse et trouve devant elle tous les obstacles, pauvreté, ignorance héréditaire, éducation familiale défectueuse. » « Qu'il y ait eu là, commente Maurice Crubellier, un facteur décisif de la naissance de l'école(...), cela ne me paraît pas douteux. L'enfant scolarisé 1<sup>o</sup>) échappe à la contagion du désordre et 2<sup>o</sup>) est pris en charge par une politique d'ordre. Dans la perspective la plus large, on entrevoyait l'intégration de tous les Français dans une nation moralement unifiée »<sup>1</sup>.

Le bref descriptif que nous avons donné des attendus de l'école inclusive montre que celle-ci, non seulement, fait éclater la forme scolaire mais qu'elle est incompatible avec celle-ci, et ce, au fondamental même : l'école inclusive ne peut reprendre à son compte cette opposition entre société et individus qui se traduit par une intégration de ceux-ci à celle-là, intégration plus ou bien réussie, selon les individus. Au contraire, on peut dire que, dans la perspective de l'inclusion, l'individu est d'emblée social et que l'enjeu n'est pas sa socialisation, son intégration mais son individuation, son individualisation, pour le dire vite, son inscription dans l'ordre culturel et symbolique qui en le nommant l'arrache à sa condition d'infans.

Alors est-ce à dire que l'école républicaine ne peut être inclusive, ou, à l'inverse que l'école inclusive est non compatible avec le maintien de l'école qui se définit comme républicaine ? – et alors refonder l'école de la république par le levier de l'inclusion scolaire est non pas difficile, mais est un leurre.

Il faut admettre que toute forme de transmission ne relève pas de la forme scolaire et, plus paradoxalement, que toute scolarisation n'est pas de forme scolaire. Guy Vincent oppose forme scolaire et ce qu'il nomme, en rappelant Condorcet, « instruction publique, concept qu'on néglige et qu'on a toujours négligé parce qu'il a été repris sous forme d'étiquette administrative<sup>2</sup> ». Ce qui caractérise essentiellement cette forme de transmission par opposition à la forme scolaire, c'est que les connaissances (théoriques et pratiques), les savoirs, voire les comportements souhaitables socialement mais surtout ceux utiles à l'autonomisation et définition de l'individu comme sujet, ne sont pas l'effet de règles mais produits par intelligence des principes – « il m'a paru qu'en général on ne devrait rien enseigner aux enfants, sans leur en avoir expliqué et fait sentir les motifs<sup>3</sup> » – et sont le résultat de l'usage de la raison, de la recherche des raisons, d'une argumentation, produits de discussions, d'échanges raisonnant – en témoigne cette remarque de Condorcet, au début de la sixième leçon de ses « notes renfermant quelques éclaircissements sur la méthode suivie dans ces éléments (éléments d'arithmétique et de géométrie) » : « il est impossible qu'aucun élève ne se soit trompé

1 A. Sen, Repenser l'inégalité, Paris, éditions du Seuil, 1992-2000 ; p. 78

2 Idem ; p. 67

3 C. Gardou, La société inclusive, opus cité ; p. 55-56

4 G. Vincent, L'École primaire française. Étude sociologique, Lyon, Presses universitaires de Lyon ; Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1980.

1 Voir P. Jorion, G. Delbos La transmission des savoirs, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1984.

2 G. Vincent, La socialisation démocratique contre la forme scolaire, in Éducation et francophonie, volume XXXVI, automne 2008, pp. 47-62 ; p. 49 ;

3 G. Vincent, L'École primaire française, opus cité ; p. 16

4 Ibidem - 5 Idem ; p. 24 - 6 Idem ; p. 11 - 7 Idem ; p. 54

8 Idem ; p. 54. « D'où l'idée des écoles normales, qui ne sont pas des écoles ordinaires où le futur maître ferait un apprentissage sur le tas. Le nouveau maître enseigne selon les principes ».

9 Félix Pécaut (3 juin 1828 - 31 juillet 1898), inspecteur général de l'Instruction publique, proche de Jules Ferry.

dans les règles qu'on lui a données pour exemples. L'Instituteur a dû le remarquer, et montrer en quoi consistait l'erreur, et quelle en était la cause. Il doit ici rappeler ce fait, pour faire sentir aux élèves l'utilité dont il est pour eux de savoir reconnaître eux-mêmes leurs erreurs. Mais on peut tirer de ces erreurs où tombent les Commencants des leçons très-importantes, en leur faisant analyser les procédés qui les y conduisent.»<sup>4</sup>. Bref c'est en aménageant des espaces de confrontations, d'expérimentations, de discussions à l'intérieur de la collectivité, toujours déjà là, des êtres raisonnant qu'on peut faire acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être, pour reprendre cette trilogie sûrement simpliste (comment mettre des frontières entre les trois ?) mais bien commode.

« L'instruction publique » est une forme de transmission qui se fonde non plus sur la contrainte mais sur la compréhension et sur la raison. Il faut justifier ce que l'on admet et il faut justifier la façon dont on pense devoir se comporter. Tout est fondé sur l'usage de la raison. En ce sens c'est un rationalisme et un rationalisme de la raison et c'est là qu'au fond Jules Ferry, quoi qu'il en dise, n'a pas été fidèle à l'héritage de la Révolution parce que lui était positiviste et, comme l'a dit encore Merleau-Ponty, le positivisme n'est pas un rationalisme : c'est un « petit rationalisme »<sup>1</sup>.

Il n'est pas question de détailler les principes pédagogiques de l'instruction publique, juste de faire remarquer que la forme de transmission qu'est l'instruction publique postule que tous les élèves sont égaux en raison, pour peu qu'on ne les interpelle pas en tant que catégories socio culturelles, médicales, ethniques, etc. Ce qui fait dire à Vygotsky, dans le prolongement de ses analyses sur l'importance du contexte et de la « collectivité »

dans le développement des fonctions psychiques « combien il est anti pédagogique de constituer des collectivités d'enfants arriérés du même type. En procédant ainsi, non seulement nous nous opposons à la tendance naturelle dans le développement des enfants, mais encore, ce qui est bien plus important, nous privons l'enfant arriéré mental de la collaboration et de la communication collectives des autres enfants de niveau supérieur de développement. Ce faisant, nous ne diminuons pas, mais au contraire renforçons la cause directe qui conditionne le retard de ses fonctions supérieures »<sup>2</sup>.

L'école inclusive se pense à partir d'un principe opposé à celui de la forme scolaire : l'individu n'a pas à être socialisé, moralisé, discipliné, comme on voudra dire, pour intégrer la collectivité, il y est d'emblée et c'est pour cette raison, en misant sur cette ressource, qu'il peut grandir.

Héritière de la forme scolaire, l'école républicaine n'aura de cesse que de tracer une frontière entre les élèves qui peuvent la fréquenter et ceux qui ne le peuvent ni ne le doivent. C'est ainsi que le 30 septembre 1904 un inspecteur général de l'instruction publique, M. Marcel Charlot, dans un rapport remis à M. Chaumié, ministre, écrit : « l'instituteur public ne peut accepter ni encore moins garder dans sa classe des enfants incapables de prendre part aux exercices scolaires et dont la présence retarderait la marche des études et serait une cause de désordre, parfois même de scandale. Ces éliminations s'imposent dans l'intérêt de l'immense population normale de nos écoles ».<sup>3</sup>

C'est pour eux qu'il faut inventer la qualification d'anormaux : « En fait, les anormaux sont un groupe tout à fait hétérogène d'enfants ; leur trait commun, qui est un caractère négatif, c'est

que, par leur organisation physique et intellectuelle, ces êtres sont rendus incapables de profiter des méthodes ordinaires d'instruction et d'éducation qui sont en usage dans les écoles publiques »<sup>4</sup>. Les ainsi nommés anormaux sont des individus étrangers au comportement social attendu : à savoir être capable d'aller à l'école et d'en tirer profit. Ce comportement d'inadaptation sociale signe une incapacité à se gouverner soi-même, ou du moins dans le cas de l'école, à pratiquer les exercices qui apprennent à le faire. Pour bénéficier de l'hospitalité sociale, encore faut-il, au préalable, avoir acquis un comportement adapté. Et pour ces élèves vont être mises en place des classes de perfectionnement, aux marges et marches de l'école, de l'autre côté d'une frontière tracée par la possibilité ou non de se soumettre d'emblée à la forme scolaire, et le modèle de ces classes sera de même nature que celui de l'asile, c'est-à-dire, d'une part, l'ordre par l'imposition de règles qui socialisent, moralisent, disciplinent les élèves rétifs et, d'autre part, l'observation minutieuse pour mieux connaître et diagnostiquer les perturbations et perturbateurs. Il y a donc nécessité de réguler le comportement de certains enfants, de les civiliser pour les rendre aptes à suivre l'école, et c'est une fois ce travail accompli, qu'ils pourront être intégrés, peut être à l'école d'abord, dans la société ensuite. Ce qui donne cette adaptation sociale c'est l'exercice d'une profession, c'est l'accès à un type social. « La domesticité de province par exemple, à qui l'on laisse si peu d'initiative, paraît être un excellent refuge pour les filles débiles ayant de bons instincts. Les travaux agricoles sont aussi un excellent débouché pour les garçons, car à la campagne la vie est moins compliquée, l'adaptation plus facile que dans les villes. Pour savoir si l'éducateur a su garder le contact avec la vie réelle,

si son école d'anormaux est bien dirigée, il n'y a qu'un moyen, mais un moyen sûr, pratique, sinon facile : c'est de rechercher ce que deviennent les anormaux au sortir de l'école, et quel est le pourcentage des sortants qui a réussi à se placer avec un salaire convenable »<sup>1</sup>, tant il est vrai que « leur éducation [l'éducation des anormaux] doit les acheminer vers une profession, et qu'on ne doit rien leur enseigner d'inutile, ne pas leur faire perdre de temps »<sup>2</sup>. L'adaptation sociale devient, semble-t-il, l'aune de la raison ou au moins un indice de comportement de raison. Cette mise à l'écart n'est en fait qu'une extension du domaine de la forme scolaire qui, républicaine, au nom même de l'intégration, ne peut fonctionner qu'en combinant des modes de sélection, d'exclusion.

#### Pour conclure :

D'une part, il n'y aura pas de transmutation des modalités de la forme scolaire en modalités de l'instruction publique ; il faut, avec obstination, inscrire, même partiellement, des éléments d'école inclusive dans la forme scolaire telle qu'elle fonctionne et veiller à ce que ces éléments ne soient pas phagocytés par la dite forme scolaire. On ne peut se contenter d'indicateurs quantitatifs (comme, par exemple, l'augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés) qui pointent certes des effets positifs, mais ne pointent aucunement une transformation de la structure de base de l'école. Et il faut aussi « se construire préalablement un imaginaire, c'est-à-dire une herméneutique affective et désirante du monde, refait à neuf<sup>3</sup> » ; l'idée d'une société, donc d'une école, inclusive, si elle reste plus régulatrice que descriptive, est indispensable pour aller dans le sens d'une transformation sociale visant plus de reconnaissance pour tous -

1 M. Crubellier, L'école républicaine 1870-1940, Paris, Editions Christian, 1993 ; p. 79-80

2 In Les cahiers Théodile, Lille, Presses universitaires du Septentrion, mars 2012 n°13, pp. 109-135 ; p. 122

3 Condorcet, Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité, Paris, Art, Culture, Lecture Éditions, 1988 [Texte original : 1794, publié à Paris, chez Moutardier, Libraire, au coin de la rue Cité le cœur, n°28, an VII de la république (= 1799)] ; p. 19

4 Idem ; p. 135-136

1 G. Vincent, in Recherches en Didactiques, opus cité ; p. 121

2 L.S. Vygotsky, La collectivité, opus cité ; p. 177 (p. 201 pour la traduction anglaise)

3 in Monique Vial et Marie-Anne Hugon, La commission Bourgeois, Paris, éditions du CTNERHI, 1998 ; p. 30).

4 Alfred Binet et Théodore Simon, Les enfants anormaux, Toulouse, Privat, 1978, le texte date de 1907 (Armand Colin), l'année même de l'ouverture de la première classe de perfectionnement ; p. 6-7.

il n'y a décidément pas de « vie minuscule » pour parler comme Charles Gardou.

D'autre part, non seulement l'école républicaine n'est pas inclusive, mais l'école inclusive ne peut se couler dans la forme scolaire de l'école républicaine telle qu'elle fonctionne ; il y faut une autre modalité de transmission. Sauf que si l'école républicaine n'est pas inclusive, l'école inclusive est républicaine parce qu'elle est la condition pour que dans la république « tous les hommes composant la nation soient considérés comme faisant partie d'un seul corps où ils soient égaux en titres et en droits<sup>4</sup>».

### Bibliographie

- Amstrong F. et Barton L., Besoins éducatifs particuliers et « inclusive education », in Belmont B. et Vérillon A. (coord), Diversité et handicap à l'école, quelles pratiques éducatives pour tous ?, Paris, INRP et CTNERHI, 2003, pp. 85-99
- Binet A. et Simon T., Les enfants anormaux, Toulouse, Privat, 1978 (Armand Colin, 1907).
- Bruchon Y., Handicap et citoyenneté, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Condorcet, Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité, Paris, Art, Culture, Lecture Éditions, 1988.
- Esbold S., Autour du mot « inclusion », in Recherche et formation, n° 61, 2009, pp. 71-83
- Gardou C., Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action, Toulouse, éditions érès, 2009 (1<sup>re</sup> édition 2005).
- Gardou C., La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie

minuscule, Toulouse, éditions érès, 2012

- Jorion P., Delbos G., La transmission des savoirs, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1984.
- Plaisance E. et alii, Intégration ou inclusion ?, in La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°37, 1<sup>er</sup> trimestre 2007, pp. 159-164.
- Rancière J., La méthode de l'égalité, Paris, Bayard, 2012.
- Rochex J.Y., Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ?, in Ben Ayed C. (Dir), L'école démocratique, Vers un renoncement politique ?, Paris, Armand Colin, 2010, pp. 94-108.
- Sen A., Repenser l'inégalité, Paris, éditions du Seuil, 1992-2000.
- Vial M. et Hugon M.A., La commission Bourgeois, Paris, éditions du CTNERHI, 1998.
- Vincent G., La socialisation démocratique contre la forme scolaire, in Éducation et francophonie, volume XXXVI, automne 2008, pp. 47-62.
- Vincent G., L'École primaire française. Étude sociologique, Lyon, Presses universitaires de Lyon ; Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1980.
- Vygotsky L.S., La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé, in L.S. Vygotsky, Défectologie et déficience mentale, Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 155-194.

1 Idem ; p. 194.

2 Ibidem.

3 J'emprunte cette expression à Frédéric Lordon qui l'emploie à propos de la notion de décroissance pour montrer que sans changement des conditions sociales qui nous impose une lecture du monde et de son sens, un certain nombre d'aspirations ne peuvent voir le jour, tant la pression sociale nous rend fatalistes. F. Lordon, Capitalisme, désir et servitude, Paris, La fabrique éditions, 2010, p. 52

4 Léon Bourgeois, La démocratie, in Revue politique et parlementaire, Décembre 1904 ; p.432.

# Former les acteurs de l'école inclusive

## Serge Thomazet

est maître de conférences en sciences de l'éducation. Il enseigne à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Clermont-Auvergne (Université Blaise Pascal) et est membre du laboratoire ACTé. Ses travaux portent sur l'école inclusive, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et sur l'évolution des métiers (enseignants, professionnels de l'accompagnement) en direction de l'école inclusive. Depuis 2011, il est responsable d'un master « scolarisation et besoins éducatifs particuliers » construit en partenariat avec la fédération des PEP, qui offre une spécialisation sur la question de l'école inclusive à des publics diversifiés (enseignants, professionnels du médico-social, étudiants).

## Mots-clés

École inclusive, formation des enseignants, besoins éducatifs particuliers, sciences de l'éducation. Evolution des métiers de l'enseignement et de l'accompagnement.

Après avoir défini ce que pourrait être l'école inclusive, non pas comme de l'intégration « poussée » mais comme un paradigme permettant à tous les élèves une scolarité optimum en milieu ordinaire, nous envisagerons les conséquences d'une telle posture sur les métiers et la formation.

## Introduction

La loi de refondation de l'école de 2013 souhaite promouvoir « une école inclusive ». Cet affichage dans la loi, largement porté par les associations, est une avancée importante car, comme le dit Eric Plaisance (1999) « les mots font les choses ». Le mot étant posé, il serait important que l'on s'entende sur ce qu'il recouvre, sachant que, selon les pays et les institutions il n'est pas défini de manière identique par les spécialistes eux-mêmes. De plus sur le terrain, le terme « inclusion » reste encore largement synonyme d'intégration. Dans cet article, nous tenterons de mieux cerner ce que l'on peut entendre par école inclusive. Nous évoquerons ensuite quelques pistes sur la façon dont les métiers peuvent évoluer pour contribuer à l'école inclusive, pour, enfin, terminer sur des propositions concernant la formation des acteurs de cette école.

## « Avant, on disait intégration, maintenant c'est école inclusive... »

Dans l'école, l'arrivée de l'école inclusive s'est avant tout traduite par un changement de lexique. Les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) créées en 2002 sont remplacées par des Classes pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) en 2009. Il en est de même dans le second degré où les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) ont remplacé en 2010 les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) créées en 2001. Ainsi, le terme « inclusion » prend la place de « intégration »

pour des dispositifs dont la structuration évolue peu ou pas et auprès de professionnels dont les missions sont inchangées. Cette relative stabilité - en dehors du changement de termes - contraste avec le point de vue des théoriciens de l'école inclusive (voir par exemple Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999) qui postulent que le passage de l'intégration à l'école inclusive rend nécessaire un changement radical, à la fois des politiques, de l'organisation scolaire et des pratiques. Les professionnels se retrouvent donc dans une situation paradoxale entre des lois (notamment la loi du 11 février 2005) conduisant à un changement de terme qui appelle à des changements majeurs et un terrain qui n'évolue que très peu. Mais il y a d'autres raisons à cette confusion : il faut dire que la situation est singulière pour les enseignants en milieu ordinaire, à qui l'on a expliqué pendant des décennies que la scolarisation des élèves handicapés était une affaire de spécialistes et qui se retrouvent maintenant, souvent très seuls, à scolariser ces mêmes enfants, sous le prétexte de permettre une scolarité au plus près du milieu ordinaire.

La situation est singulière aussi pour les enseignants spécialisés, présentés comme acteurs de l'école inclusive... mais dont les missions sont cadrées par des textes antérieurs à la loi du 11 février 2005<sup>1</sup> qui justement posent les bases de l'école inclusive. Enfin, la situation est tout autant difficile pour les professionnels du secteur médico-social et pour les professionnels de l'accompagnement qui ont du mal à faire évoluer leurs dispositifs et leurs métiers dans un cadre encore largement structuré par les logiques de « placement » et de « prise en charge ». Force est de reconnaître que les dispositifs existants dans le champ de l'ASH<sup>2</sup>, à l'image des secteurs de l'action sanitaire et sociale, sont toujours organisés selon une logique catégorielle (les problèmes sont catégorisés selon les difficultés rencontrées), verticale (les structures sont construites en réponse à ces catégories) et sectorielle (la structuration se fait en fonction de l'origine des problèmes) (Lafore, 2009). Cette organisation conduit à la cohabitation d'un nombre incalculable de dispositifs qui se superposent ou cohabitent (Félix, Saujat, & Combes, 2012) comme le montre le schéma ci après.

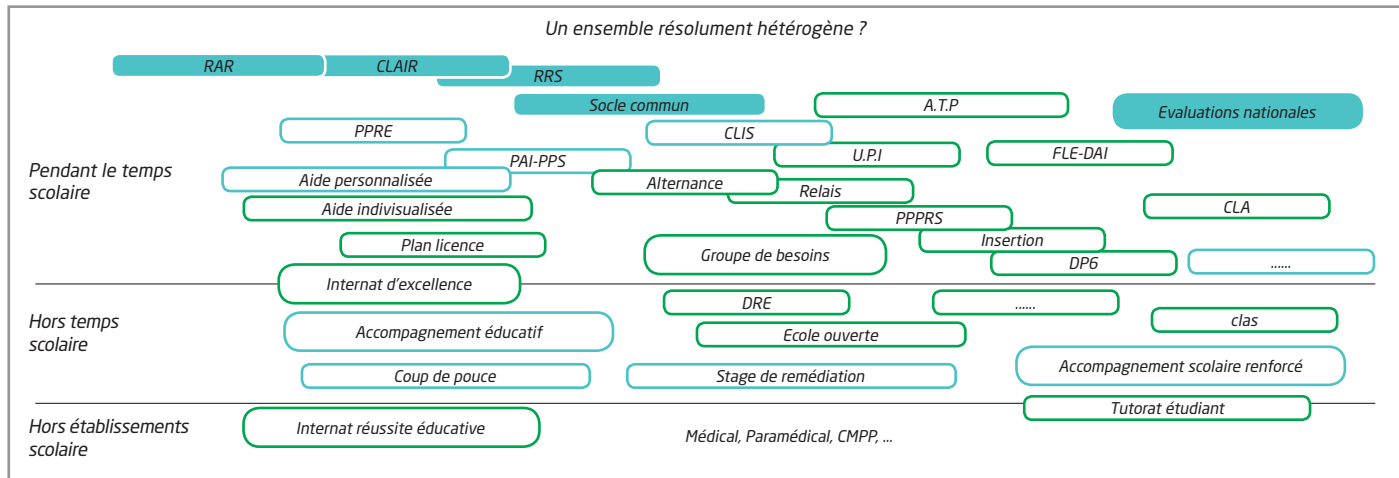


Figure 1 : millefeuille de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire repris de Félix, Saujat et Combes (2012)

1 Circulaire n° 2004-026 du 10-2-2004 [education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm](http://education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm)  
 2 Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves handicapés : secteur de l'éducation nationale historiquement en charge des dispositifs d'accompagnement et de scolarisation des élèves en grande difficulté ou handicapés.

En résumé, la situation actuelle est peu lisible par les professionnels qui doivent pourtant se mobiliser au service d'un objectif qui, lui, est clair : la réussite de tous les élèves ! Pour dépasser ces constats, nous souhaitons proposer un cadrage de ce qu'est l'école inclusive. Ceci fait nous pourrions envisager les conséquences pour l'action des professionnels et, dans un troisième temps, des pistes pour la formation.

**De l'intégration à l'école inclusive**

« L'inclusion » s'est imposée en lieu et place de l'intégration dans nos écoles. En conséquence, pour beaucoup de professionnels comme pour les parents, les deux mots sont synonymes. Au mieux comprend-on que l'avènement d'un nouveau terme dans les annonces ministérielles et dans la prescription<sup>3</sup> est un signe au « terrain » pour que les acteurs fassent « un effort » pour développer encore la scolarité en milieu ordinaire d'enfants et adolescents handicapés. Les évolutions envisagées entre les deux termes sont donc quantitatives : il faut intégrer plus d'enfants.

L'inclusion, de ce point de vue, revient à de l'intégration poussée qui répond à l'engagement du ministère, réitéré chaque année, d'augmenter le nombre d'élèves handicapés scolarisés à l'école ordinaire. On le constatera sur le site du ministère, en conséquence de la loi du 11 février 2005, la mise en place du droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, se traduit avant tout par des objectifs chiffrés. Ainsi il est annoncé en octobre 2013 que de plus en plus d'élèves en situation de handicap sont scolarisés dans les établissements relevant de l'éducation nationale (136 421 dans le premier degré et 89 142 dans le second degré). « Ces chiffres, qui augmentent en moyenne de

11 % par an<sup>4</sup>, traduisent l'ampleur de l'engagement de l'École en faveur de l'inclusion des élèves en situation de handicap<sup>5</sup>». Si l'on regarde plus en détail cette augmentation des chiffres, on constate qu'une population principale crée l'augmentation, à savoir les élèves présentant des troubles du psychisme (cf tableau 2 ci après). Ces élèves, de plus en plus nombreux à l'école ont souvent besoin d'aménagements importants dans les programmes ou dans les modalités d'enseignement.

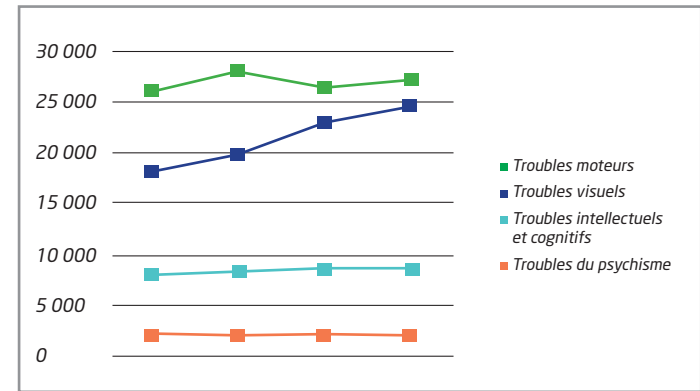


Figure 2 : Répartition par type de déficience des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire (graphique construit à partir des données « repères et références statistiques » de la DEPP).

Ce besoin d'aménagement pédagogique n'est pas aussi important pour les élèves présentant un handicap sensoriel ou moteur sans troubles associés. On peut même considérer que l'intégration était un dispositif suffisant pour ces jeunes, dont le handicap n'a pas de conséquence directe sur les apprentissages scolaires. Ainsi un jeune aveugle qui dispose des moyens pour prendre des notes, peut travailler à l'école comme les autres (par exemple avec un ordinateur équipé d'une plage braille), va pouvoir suivre les mêmes enseignements que les autres élèves d'une manière

3 Nous appelons prescription l'ensemble des consignes qu'un professionnel reçoit de sa hiérarchie : textes officiels, consignes orales ou écrites, etc...  
 4 En gras dans le texte  
 5 <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html> consulté le 30 octobre 2013

à peu près similaire que les autres. La seule attention qui sera demandée à l'enseignant c'est de communiquer ses écrits (sur une clef USB ou à l'oral). Il en sera de même pour tous les élèves, notamment ceux présentant un handicap sensoriel ou moteur, dont les besoins se limitent à des aménagements pour accéder aux enseignements et qui peuvent donc trouver une réponse par des dispositifs compensatoires.

Les élèves qui ont justifié la loi de 2005 et la mise en place de l'école inclusive ont des difficultés dans les apprentissages. Ces élèves ont besoin d'aménagements des contenus ou des modalités pédagogiques. Pour ces élèves, lorsque l'écart est trop grand entre leurs besoins et les normes attendues des élèves de même âge, une aide uniquement compensatoire ne leur permettra pas d'accéder à l'école sans que l'école ait à se transformer.

Que l'on pense par exemple à un jeune porteur de trisomie, à partir de la fin de l'école élémentaire, l'écart entre ses besoins (apprendre à lire, reprendre les bases de la numération...) et les contenus travaillés en classe est tel qu'aucune adaptation, matérielle ou humaine ne va permettre de rattacher ces élèves à la classe. Dans cette situation, c'est bien aux enseignants de proposer des adaptations des contenus, et à l'école et au système scolaire d'adapter sa structure et son fonctionnement pour rendre possible une réelle différenciation pédagogique qui ne conduise pas à un enseignement ségrégué pour les élèves concernés. En d'autres termes, quand les compensations à l'enfant ne suffisent pas, il faut repenser l'accessibilité pédagogique de l'école.

Pourtant, la loi de 2005 qui a permis l'arrivée d'élèves présentant des difficultés de plus en plus lourdes, n'a pas permis la mise en place de cette accessibilité pédagogique de l'école. Au contraire, l'arrivée massive d'aides compensatoires, telles que les auxiliaires de vie scolaire (AVS) n'a pas incité les professionnels de l'école à penser différemment leur action. Il ne s'agit pas ici de faire une

critique des auxiliaires de vie scolaire mais de souligner que leur fonction d'accompagnement, de même que la plupart des autres moyens mis en place dans l'école pour aider les élèves handicapés se situe dans une logique de compensation et donc vise à aider l'élève à prendre sa place dans l'école, alors que parallèlement très peu de moyens sont mis pour aider l'école à se transformer, à devenir accessible. Pourtant là est bien la différence entre l'intégration et l'école inclusive, d'un côté, il est demandé à l'enfant de s'adapter à l'école (l'intégration), de l'autre, l'école, s'adapte aux besoins des enfants (l'école inclusive).

Si l'on rencontre autant de difficulté dans la mise en place de l'école inclusive, c'est que celle-ci en France, comme dans de nombreux autres pays a d'abord été pensée sur le plan du droit. L'école inclusive pourrait donc être définie comme un paradigme d'enseignement qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire. Si l'on accepte cette définition, on en retiendra que l'école inclusive vise à apporter des réponses bien au-delà du handicap, à tous les élèves présentant des besoins particuliers, autrement dit les élèves qui risquent de se retrouver en difficulté à l'école ordinaire si des dispositions particulières ne sont pas mises en œuvre pour favoriser leur accès à l'école et aux apprentissages.

### Les métiers face à l'école inclusive

Les textes officiels, notamment la loi de 2005 et celle de 2013 citées plus haut posent les principes et le droit quant à la participation des personnes à besoins particuliers dans la société. Ces textes, on l'a vu, sont par contre très peu explicites sur la mise en œuvre des orientations qu'elles préconisent. On peut comprendre la difficulté de poser dans des textes officiels une

organisation et des pratiques pour des élèves pour lesquels « seul le singulier constitue une catégorie décisive » (Gardou, 2006, p. 92). Mais on peut aussi comprendre que les professionnels soient déroutés face aux enjeux majeurs de la situation actuelle et au peu de visibilité concernant les voies pour les atteindre, dans un contexte où la formation, systématiquement posée comme prioritaire (voir par exemple le rapport IGEN/IGAENR Caraglio & Delaubier, 2012) n'est pas suffisamment mise en œuvre.

La mise en place de l'école inclusive et plus largement d'une société inclusive suppose l'évolution de tous les métiers, mais aussi le développement de nouveaux métiers de l'accompagnement. Le travail sur les métiers, à peine engagé est d'une ampleur exceptionnelle.

On peut aussi comprendre l'inquiétude des professionnels à s'engager dans un champ où le militantisme est très présent, et où les réussites indéniables nécessitent, suppose-t-on, un engagement exceptionnel des acteurs. Comment alors penser les métiers pour avancer vers une école inclusive ? Comment passer des « expériences réussies », exceptionnelles et coûteuses, à une école du droit commun mises en œuvre par des professionnels exerçant leur métier de manière ordinaire ? Comment, pour les professionnels, faire évoluer leurs pratiques, sans pour autant perdre l'expertise qui fait leur métier ?

Sans avoir la prétention de penser qu'une réponse simple puisse être apportée à ces questions, nous souhaitons ici avancer quelques pistes de réflexion et d'action.

### Donner un objectif qui cadre l'action

Le malentendu évoqué plus haut, qui conduit de nombreux professionnels à considérer l'école inclusive comme de l'intégration poussée doit être levé. Il est générateur de souffrance, pour les

élèves concernés, qui se retrouvent confrontés à un enseignement qui ne correspond en rien à leurs besoins, comme pour les enseignants, confrontés à une hétérogénéité grandissante dans leurs classes, mais aussi pour les parents et les autres professionnels qui se retrouvent impuissants à aider les élèves à atteindre « la norme » des programmes ou de l'enseignement. De même, il nous semble important de rassurer les enseignants des classes ordinaires sur le fait qu'ils n'auront pas à porter seuls la responsabilité de la mise en œuvre de l'école inclusive.

Chaque classe prise isolément ne peut être inclusive, il est nécessaire de penser des adaptations bien au-delà, au niveau de l'établissement scolaire et du système scolaire. Là encore, une telle approche sera bénéfique pour tous les élèves et pas seulement ceux porteur de handicap.

### Rassurer les professionnels sur leur métier

L'arrivée de l'école inclusive génère une grande inquiétude chez les professionnels. Ainsi, certains enseignants, confrontés à des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, imaginent devoir changer de métier « je ne suis pas formé pour cela ». Il faut pouvoir les rassurer sur le fait qu'ils auront bien à faire leur métier d'enseignant et, dans ce cadre à enseigner. En conséquence, si des enseignements très spécifiques doivent être menés, il faut pouvoir rassurer les enseignants en les assurant de la présence d'enseignants spécialisés, seuls capables d'assurer un enseignement spécialisé.

De même les professionnels du secteur médico-social sont inquiets de la place de l'aide rééducative et des soins dans le cadre d'une école inclusive. Initiés depuis plus de 20 ans par les SESSAD dans le cadre des politiques d'intégration, la place des services de soins et d'éducation au sein de l'école inclusive est

encore largement à construire, au plus près du milieu ordinaire sans pour autant négliger la qualité du service offert.

### Développer la recherche pour identifier des pratiques compatibles avec les savoir-faire actuels des enseignants

Pour de nombreux professionnels, dans et hors de l'éducation nationale, l'accueil de publics à besoins éducatifs particuliers nécessite des aménagements spécifiques et spécialisés. Ces aménagements sont évidemment nécessaires pour des élèves aux besoins très particuliers, mais en amont, il nous semble important que la recherche s'attache à identifier les pratiques pédagogiques différenciatrices permettant la mise en place d'une « pédagogie universelle » (Rose & Meyer, 2000), qui rejoigne un maximum d'enfants. Au risque de la caricature, pour ne prendre qu'un exemple nous pourrions citer des activités de production d'écrit qui vont engager dans une même tâche tous les élèves d'une classe, avec des objectifs différenciés en fonction de leurs besoins (voir par exemple Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011).

### Diffuser des bonnes pratiques

Nous le disions plus haut, la singularité caractérise le handicap, mais bien au-delà, elle caractérise l'humain. A cette singularité des personnes, dans le cas de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, s'ajoute une singularité des contextes : est-il possible de penser de la même manière un projet à mettre en œuvre dans une zone urbaine dense et un autre à mener en milieu rural à peu près dépourvu de services ?

Pour autant, dépasser l'« expérience », agir en professionnel nécessite des cadres stabilisés pour l'action. Ces cadres ne sont pas nécessairement figés et la capacité à l'adapter aux contextes devrait pouvoir elle aussi faire partie des compétences

professionnelles. Dans l'espace limité de cet article, nous citerons trois compétences qui nous semblent fondamentales :

**Travailler en partenariat** permet de conjuguer professionnalité et singularité. Ainsi confronté à un élève dyslexique, un enseignant, un médecin spécialiste<sup>6</sup> et un enseignant spécialisé vont pouvoir trouver une réponse qui prenne en compte à la fois les limitations de l'élève (ce dont le thérapeute sera garant) et les contraintes de la classe (ce dont l'enseignant sera garant). L'enseignant spécialisé permettant les conditions d'une rencontre professionnelle réussie, notamment par sa connaissance du secteur (quels professionnels mobiliser, ici et maintenant) et sa capacité à animer une rencontre pluridisciplinaire<sup>7</sup>. Ainsi, sans surplombance d'un professionnel par rapport à l'autre, chacun à sa place et avec ses compétences de métier, une réponse singulière pourra être trouvée.

**Se donner les moyens d'innover** semble une autre compétence nécessaire. Ainsi, demander à des enseignants du second degré de se réunir pour travailler à adapter chacun de leurs enseignements aux élèves à besoins particuliers conduit à augmenter la charge de travail des professionnels d'une manière problématique. Par contre, comme le propose Ainscow et Howes (2003), il pourrait être proposé à un groupe de professeurs de travailler de manière approfondie sur un enseignement, s'ils ont la possibilité ensuite, par un échange de service, d'effectuer ce même cours devant plusieurs groupes d'élèves. Au-delà de la situation travaillée, c'est bien les capacités de différenciation pédagogique que ces enseignants vont pouvoir développer.

La proposition précédente montre la nécessité d'agir au niveau de l'organisation de l'établissement. Identifier les obstacles à l'apprentissage présents pour certains élèves et trouver les moyens de les dépasser nécessite un travail collectif et le rôle

des directions d'établissements est fondamental (Clark, et al., 1999). Dans une organisation « traditionnelle » des élèves en grande difficulté mettent l'enseignant en grande difficulté, n'apprennent pas car l'apprentissage proposé ne correspond pas à leurs besoins, et transforment leurs difficultés d'apprentissage en difficulté de comportement. La différenciation pédagogique au sein des classes a ses limites que beaucoup d'élèves à besoins particuliers franchissent allègrement. Une autre organisation de l'école est donc nécessaire, avec plus d'enseignants que de classe, la présence de professionnels spécialisés pour assurer des enseignements spécifiques, la mise en place de groupes de besoins, etc... La difficulté sera alors d'adapter sans pour autant créer des filières ségréguées, donc en normalisant (Flynn, 1994) les dispositifs d'adaptation ainsi créés. De nombreuses vidéos disponibles sur internet ou dans les centres ressources de l'ASH montrent ce type de pratiques qui correspond à un savoir faire ordinaire, présent dans la plupart des établissements à titre d'« expérience » que l'on pourrait systématiser et professionnaliser.

### Conséquences pour la formation

Nous l'avons annoncé plus avant, la mise en place de l'école inclusive nécessite la formation de tous ses acteurs, mais elle nécessite aussi un travail sur la formation.

La mise en place de l'école inclusive nécessite de construire ou repenser certaines formations. C'est bien évidemment le cas de la formation des auxiliaires de vie scolaire, qui à la suite du rapport Komites<sup>9</sup> devraient rapidement évoluer d'une simple formation à l'emploi vers un dispositif pérenne et plus conséquent. C'est aussi le cas de la formation des enseignants spécialisés qui devront rapidement disposer d'un référentiel de compétences qui corresponde aux orientations actuelles de l'école. Un travail sur

<sup>6</sup> Ou un orthophoniste

<sup>7</sup> Une compétence à identifier dans le cadre du futur référentiel métier des enseignants spécialisés ?

la formation est aussi nécessaire au sein des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), pour que les formations assurées permettent aux nouveaux professeurs du premier comme du second degré de prendre pied dans l'école inclusive. Dans le cas des professeurs, si le référentiel de formation nous semble adapté, c'est le contexte extrêmement étroit de la formation (moins de deux ans) qui nous semble problématique. Dans la plupart des pays du monde, la formation professionnelle des enseignants se fait sur 4 ou 5 ans. Nous limitons ici les exemples aux formations que nous connaissons, mais le même examen critique devrait être opéré pour les formations des professionnels du secteur médico-éducatif.

Comme nous l'avons annoncé, nous souhaiterions terminer cet article avec quelques pistes pour la formation. Dans le cadre de cet article, nous nous limiterons à deux propositions qui nous semblent prioritaires et que nous prendrons le temps de détailler.

### Travailler en partenariat : viser la compétence d'une équipe plutôt que celles de ses acteurs pris isolément

Sans parler du partenariat, le travail en équipe est loin d'être une composante des métiers de l'enseignement et de l'éducation. Les métiers se sont souvent construits les uns contre les autres, les professionnels travaillant à se construire une identité permettant de justifier de leur existence. Dans cette logique, le développement de l'expertise limite de fait la communication avec les autres professionnels.

Cette pratique, héritée de la sectorisation évoquée plus haut, n'est plus de mise dans l'école inclusive, où les différents partenaires doivent travailler ensemble à la réussite des projets scolaires de tous les élèves. Dans ce cadre, une réelle formation

au partenariat nous semble prioritaire, permettant d'amener les étudiants à conceptualiser la notion de partenariat et à la dissocier de celle de sous-traitance, de situer le partenariat dans différents champs d'application au travers de la littérature scientifique (école inclusive, école famille, personne ressource et conseil pédagogique etc.) et enfin d'être en mesure d'utiliser des outils d'évaluation et d'analyse d'une action partenariale afin de développer de telles actions sur le terrain. (Mérini, 1999, 2005, 2006 ; Mérini, Thomazet, & Ponté, 2010)

Apprendre à travailler en partenariat entre professionnels de différents secteurs, peut aussi s'apprendre par l'exemple. Il nous semble notamment nécessaire d'ouvrir des formations conjointes à des enseignants, des éducateurs, des professionnels du secteur médical. Cette cohabitation permet à la fois une reconnaissance mutuelle des spécificités et des contraintes des métiers, mais aussi la construction d'espaces de travail partagés. De ce point de vue, le projet de l'école inclusive peut être considéré comme un objet frontière (Trompette & Vinck, 2009), c'est-à-dire ayant une configuration « suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et aux contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (Trompette & Vinck, 2009, p.8). A ce titre, l'école inclusive est le résultat d'une construction collective négociée associant différents acteurs et différentes organisations c'est en ce sens que nous parlons de partenariat.

### Former en sciences de l'éducation

Bien souvent, dans le domaine de la pédagogie spécialisée, la formation est dispensée sous forme de savoirs décontextualisés issus de la sociologie, de la psychologie, des neurosciences, ou

encore de la médecine, laissant aux professionnels en formation le soin d'adapter ces savoirs à la réalité des terrains. Cette approche, pose problème de notre point de vue, dans la mesure où elle laisse les acteurs sans accompagnement pour un pan important de la formation. En effet, les acteurs ne peuvent être considérés comme de simples exécutants de la prescription. Les travaux menés notamment en analyse de l'activité, montrent que les professionnels sont riches d'un métier souvent complexe, qu'ils disposent de nombreuses façons de répondre à une même demande. Ces professionnels doivent et savent le plus souvent gérer les contradictions que l'on retrouve dans différents aspects des prescriptions (comme « prendre en compte le rythme de l'enfant »... mais aussi « boucler le programme à la fin de l'année »), ils doivent aussi moduler voire transformer leur action en fonction des contextes, des particularités des populations cibles etc. (Clot, 1999 ; Clot, Prot, & Werthe, 2001).

Une formation en sciences de l'éducation doit donc pouvoir prendre en compte les contraintes des professionnels en situation de travail tout en utilisant les sciences de référence en appui lorsqu'elles s'avèrent opérantes.

C'est dans cette perspective que nous contribuons actuellement au développement d'un outil dans le cadre du projet Néopass (Ria & Leblanc, 2011) hébergé par l'Institut Français d'Éducation (<http://neo.ens-lyon.fr/neo>). Le dispositif dans son ensemble est constitué d'une dizaine de thématiques, dont certaines sont encore en cours de développement. Nous travaillons actuellement sur une de ces thématiques intitulée « Travailler avec... des élèves à besoins particuliers ». Pour toutes les thématiques, l'organisation est identique : des courtes vidéos présentent des situations professionnelles reconnues comme problématiques.

D'autres vidéos permettent à des novices et des enseignants plus expérimentés de commenter ces vidéos et de présenter leur propre activité.

Appuyé sur une recherche que nous avons menée dans plusieurs académies depuis 2010, le dispositif de formation ainsi construit permet aux enseignants et professionnels de l'école inclusive de s'identifier, d'être en empathie avec les enseignants visionnés dans les courtes vidéos, car ils partagent les mêmes difficultés. Le développement professionnel induit est ici sans doute plus proche du « réel du métier » qu'une formation par des modèles experts ou des théories décontextualisées, le plus souvent inopérants, notamment pour les débutants. D'autre part, l'organisation matérielle de la plateforme n'oblige pas l'utilisateur à suivre tel ou tel cheminement de navigation. L'utilisateur peut rentrer par la situation professionnelle problématique à partir de laquelle l'activité de l'enseignant est analysée mais peut aussi visionner les commentaires d'autres enseignants novices, ou ce qu'en disent les experts. Ces entrées multiples et le sens non imposé de lecture des informations à disposition visent à permettre aux différentes composantes de la pratique (Robert & Rogalski, 2002) d'entrer en relation. Par ailleurs, l'outil amène les professionnels à repérer, au-delà de ces difficultés, des tensions, ou dilemmes largement partagés dans la profession. La contribution de pairs, mais aussi de formateurs chevronnés qui interviennent à partir des situations problématiques avec lesquelles les personnes en formation sont en empathie permet d'avancer dans la professionnalisation, de dépasser les dilemmes. Basée sur l'action, la formation permet cependant de garder « l'épaisseur » du métier, par la construction d'un cadre pluriel de réponses. Elle permet aussi une montée en généralité, par l'intervention de chercheurs, toujours sous la forme de courts extraits vidéos, qui

aident les professionnels à identifier les principes d'action et les cadres théoriques sous-jacents aux pratiques étudiées.

### Conclusion

Avant l'école inclusive, les logiques intégratives ne concernaient qu'un petit nombre d'enfants et des professionnels spécialisés pouvant agir chacun dans leur secteur. L'école inclusive, parce qu'elle amène l'école à se transformer, concerne tous les élèves en engage tous les professionnels dans sa construction. Presque dix ans après la loi du 11 février 2005, les objectifs, en termes de transformation de l'école commencent à se préciser et les chantiers aussi, qui rendent nécessaire une véritable refondation de l'école, de ses rythmes scolaires, de ses programmes, de son organisation, de la formation de ses professionnels. A notre niveau, le master « Scolarisation et Besoins Educatifs Particuliers » (<http://www.espe-auvergne.fr/?article6>) construit en partenariat avec la fédération des PEP et Trisomie 21 France tente d'apporter sa pierre à l'édifice en proposant une formation cohérente avec les principes énoncés dans cet article. Nous l'avons annoncé, l'école inclusive est avant tout composée de principes. Cependant, parce qu'elle vise la réussite de tous les élèves selon leurs besoins, qu'ils soient handicapés, en grande difficultés d'apprentissage ou avec d'autres besoins particuliers ; parce qu'elle permet de penser autrement les métiers dans l'éducation nationale comme dans le secteur médico-social, en mettant en synergies les compétences de chacun, l'école inclusive n'est pas condamnée à être une utopie.

## Bibliographie

- Ainscow, M., & Howes, A. (2003). Effective Networking for Inclusive Development in Schools : Learning between communities of practice. Communication présentée International Conference on School Effectiveness and School Improvement,, Sydney, Australia. [orgs.man.ac.uk/projects/include/icsei03f.doc](http://orgs.man.ac.uk/projects/include/icsei03f.doc)
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie*, 39(2), 87-104.
- Caraglio, M., & Delaubier, J.-P. (2012). La mise en oeuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale. Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion. *Theories of schools: deconstructing and reconstructing the «inclusive school»*. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-178.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir* (l'Éducation Permanente éd. Vol. 146).
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en Éducation*(HSN°4), 19-30.
- Flynn, R. J. (1994). De la Normalisation à la Valorisation des Rôles Sociaux : Evolution et Impact Entre 1982 et 1992. *SRV-VRS : La revue internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 1 (1).
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22(4), 91-98.
- Lafore, R. (2009). Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition. *Informations sociales*(2), 14-22.
- Mérini. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application* (2006, 2<sup>ème</sup> éd.). Paris : L'Harmattan.
- Mérini. (2005). *Travail conjoint et professionnalité enseignante*. Paris : ADASE
- Mérini. (2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application* ( 2 éd.). Paris : L'Harmattan.
- Mérini, Thomazet, S., & Ponté, P. (2010). L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. *Travail et formation en éducation*, (7). Repéré à <http://tfe.revues.org/index1413.html>
- Plaisance, E. (1999). *l'éducation spéciale... ou comment les mots font les choses*. *Education*, 17(1), 49-61.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Rose, D., & Meyer, A. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67-70.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.

# Le « spécial » dans tous ses états

## Eric PLAISANCE

Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité

Centre de recherche sur les liens sociaux (UMR CNRS)

Après diverses responsabilités au sein de l'Université Paris Descartes (conseil scientifique, conseil des études et de la vie universitaire), j'assume des responsabilités au sein de groupes associatifs : président du Haut conseil scientifique et pédagogique et membre du CA de l'Association pour Adultes et Jeunes Handicapés (APAJH); vice-président du conseil scientifique et éthique de la Fondation internationale de recherche appliquée sur le handicap (FIRAH) ; membre du Conseil scientifique et pédagogique de l'Institut National supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA, ministère de l'Éducation nationale).

Il est l'auteur, entres autres publications, de *Autrement capables*, école, emploi, société, pour l'inclusion des personnes handicapées, aux éditions Autrement, de *L'école face aux handicaps*; éducation spéciale ou éducation intégrative (avec Michel Chauvière), de *L'enfant, la maternelle, la société*, de *Les sciences de l'éducation* (avec Gérard Vergnaud) aux éditions La Découverte ; il a co-dirigé *Grandir ensemble*, *L'éducation inclusive dès la petite enfance*, *Champ social éditions*, *Les transformations du système éducatif*, *acteurs et politiques* chez L'Harmattan etc, serait on tenté de dire !

Membre du conseil éditorial de plusieurs revues scientifiques en sciences humaines (Alter, revue européenne de recherche sur le handicap ; La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation ; les revues brésiliennes *Cadernos de Pesquisa*, et *Educação e Sociedade*).»

## Résumé

Comment comprendre l'évolution qui va de l'éducation spéciale à la valorisation actuelle de l'éducation inclusive ? L'histoire du spécial met en évidence les avancées éducatives, d'abord pour les enfants déficients sensoriels (18<sup>ème</sup> siècle) puis pour les enfants arriérés (19<sup>ème</sup> siècle). Toutefois, le devenir des classes de perfectionnement montre les impasses de l'extension du spécial dans les années 60 et 70, mais l'on repère aussi, dans les mêmes années, des innovations hors de l'Éducation nationale. La terminologie du spécial est encore utilisée dans des sens différents dans des pays tels que le Brésil et l'Italie. En France, elle n'est plus utilisée officiellement depuis la loi de 2005 qui valorise les scolarités en milieu ordinaire, mais les enfants handicapés peuvent être accueillis dans le secteur médico-social. Pour clarifier les usages, on propose finalement de distinguer le spécial comme culture de la séparation et le spécialisé qui renvoie à des compétences professionnelles.



## Mots clefs

Éducation spéciale, éducation inclusive, classes de perfectionnement, médico-social, professionnels spécialisés.

## Introduction

Dans la déclaration de Salamanque, adoptée par la conférence mondiale réunie par l'Unesco en 1994, on peut lire : « Les écoles intégratrices partent du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés. Elles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents. (...) La scolarisation intégratrice est le moyen le plus efficace d'établir une solidarité entre les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et leurs pairs. Le placement des enfants dans des écoles spéciales - ou dans des classes ou sections spéciales au sein de l'école, de manière permanente - devrait être l'exception. » (Alinéas 7 et 8 des « Nouveaux axes de réflexion en matière d'éducation spéciale »). Mais la même déclaration énonce aussi : « La situation de l'éducation spéciale varie énormément d'un pays à l'autre. Dans certains pays, par exemple, il existe des systèmes bien établis d'écoles spéciales pour les élèves souffrant de handicaps spécifiques. Ces écoles spéciales peuvent représenter une ressource précieuse pour créer des écoles intégratrices... » (Alinéa 9).

En d'autres termes, cette déclaration qui définit un cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, met en valeur des écoles qui pratiquent une éducation inclusive (bien que cette expression ne soit pas encore utilisée dans la traduction française)

qui s'applique à la diversité des élèves, mais elle accorde aussi une place aux structures spéciales (établissements ou classes) conçues comme des ressources, en fonction des compétences de leurs personnels qui peuvent apporter leur appui pédagogique aux écoles ordinaires. Ce cadre d'analyse est donc à la fois une critique du spécial et une reconnaissance de son utilité provisoire face aux défis posés par la promotion d'une école pour tous.

Il importe alors de mieux comprendre les évolutions qui ont mené à cette valorisation actuelle de l'éducation inclusive ou de l'inclusion scolaire, selon cette autre expression, formulée par la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Comment a pu s'opérer ce passage vers la notion d'inclusion, au lieu de celle d'intégration, au-delà de l'éducation spéciale ? Mais, corrélativement, reste-il un espace, et si oui lequel, pour cette éducation spéciale marquée par le passé des institutions et des pratiques ?



## Les racines historiques de l'éducation spéciale

Les enfants déficients sensoriels, sourds et aveugles, ont été les premiers parmi les autres enfants avec diverses déficiences, à pouvoir bénéficier d'une attention pédagogique particulière et même de structures d'accueil dédiées. C'est le cas dans plusieurs pays d'Europe dès le 18<sup>ème</sup> siècle. Dans le cas français, l'abbé de l'Épée (1712-1789) a entrepris l'éducation d'enfants sourds-muets à son propre domicile dès 1760, puis a ouvert en 1791 une école qui a ensuite été transformée en Institut des jeunes sourds, reconnu Institut national en 1794, actuellement en place rue Saint Jacques à Paris. Du point de vue pédagogique, l'abbé a construit un système de signes qu'il dénommait « signes méthodiques », en vue de traduire par gestes les mots du français. Malgré ses imperfections, dont la principale était sans doute sa distance par rapport aux signes pratiqués spontanément par les sourds eux-mêmes, l'œuvre de l'abbé de l'Épée a néanmoins ouvert la question de la communication signée par et pour les sourds.

Pour les enfants aveugles, Valentin Haüy (1745-1822) est à son tour devenu célèbre pour leur permettre des moyens de communication. Il a ouvert à Paris une école en 1784, qui deviendra à son tour un Institut pour jeunes aveugles. Dans cette lignée, un Institut national des jeunes aveugles sera reconnu par la Révolution en 1791 et se trouve toujours situé à Paris boulevard des Invalides. Sous l'angle pédagogique, Valentin Haüy est persuadé que les aveugles peuvent s'instruire en lisant par le toucher et il met au point sur du papier cartonné des lettres grossies et en relief. Quant à la lecture par points en relief, elle est l'invention de Louis Braille (1809-1852) qui, antérieurement à Valentin Haüy, a publié des ouvrages présentant ses procédés de représentations des lettres de l'alphabet.

Le 19<sup>ème</sup> siècle inaugure une autre aire de préoccupation : l'éducation des enfants dits arriérés. C'est au cours de ce siècle

<sup>1</sup> Nous passons sous silence, faute de place, les actions menées par d'autres, médecins ou non, en faveur d'une éducation des idiots et arriérés : Belhomme, Ferrus, Voisin, Séguin... C'est dire l'importance prise à cette époque par la question de l'éducabilité de ces enfants.

que la question de leur éducabilité est soulevée et que deux options s'opposent, celles qui leur dénie *a priori* toute possibilité d'apprentissage et celles qui, au contraire, tablent sur certaines capacités d'évolution grâce à des actions appropriées. Mais, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer actuellement, ce n'est pas du tout l'opposition entre médecins et pédagogues. Des médecins sont directement engagés dans l'option éducative. Deux figures célèbres méritent ici d'être rappelées : celle de Jean Itard (1791-1838) et celle de Désiré Bourneville (1840-1909)<sup>1</sup>. Le premier, médecin à l'Institut des sourds muets, a recueilli un jeune garçon trouvé dans une forêt de l'Aveyron et a entrepris son éducation sur les bases de la philosophie sensualiste. Il posait le principe de sa « curabilité » (exprimé dans ses mémoires de 1801 et 1806), contrairement à d'autres médecins de son époque, par exemple Pinel, qui postulaient au contraire son arriération native et indépassable. C'est le fameux cas de Victor, « enfant sauvage » âgé d'une douzaine d'années, qui a donné lieu au film de François Truffaut qui jouait lui-même le rôle de Jean Itard.

Le second médecin qui doit être cité est Bourneville, qui intervient comme médecin chef à l'hospice de Bicêtre à partir de 1879. Dans la continuité des options éducatives de Jean Itard, mais cette fois-ci dans un cadre hospitalier asilaire en principe dédié aux « aliénés », Bourneville cherche à améliorer la situation des enfants dits « idiots » accueillis dans ce cadre (Gateaux-Mennecier, 1989). Plusieurs actions sont à son actif. Il défend devant l'Assistance publique la nécessité de séparer les enfants des adultes et il propose une section spéciale avec de nouveaux bâtiments qui leur soit consacrée. Il développe la conception nouvelle d'un traitement médico-pédagogique (expression inventée par lui-même), adapté aux différents cas et qui permet une gradation entre les soins et l'éducation. Il conçoit en même temps du matériel d'appui aux

activités, depuis les appareils destinés à la motricité jusqu'à ceux permettant les apprentissages de type scolaire (lecture, écriture, calcul). Dès lors, l'asile peut aussi comporter un cadre scolaire, ce que Bourneville conçoit comme un asile-école. Mais ses projets se développent aussi en direction des écoles publiques extérieures et inaugurent une problématique d'avenir, celle de la constitution d'un secteur spécial eu sein de l'Instruction publique. Peut-être cet « investissement de l'école » par Bourneville (Gateaux-Mennecier, p. 225) est-il pris en réaction contre l'échec relatif qu'il a subi devant l'indifférence de l'Assistance publique vis-à-vis de ses projets de réforme. L'essentiel pour notre propos est qu'il propose explicitement et pour la première fois la création de classes spéciales situées au sein d'écoles primaires publiques de Paris, classes qui pourraient accueillir certains enfants en provenance des asiles. Sorte d'intégration avant la lettre mais qui ne sera pas réalisée. Bourneville suggère aussi et fait réaliser le premier dépistage d'enfants dans les écoles, enfants qui seraient arriérés et indisciplinés. En bref, il combine à la fois la préoccupation d'améliorer la situation des enfants des asiles en envisageant des accueils scolaires et un projet de dépister dans les écoles elles-mêmes des enfants déviants.

Ce deuxième volet est le seul qui va être retenu par les psychologues Binet et Simon et, par la même occasion, par l'Instruction Publique. Dans leur livre célèbre sur les enfants anormaux publié en 1907, ils prennent le parti de ne pas considérer les enfants des asiles, qu'ils réservent aux soins médicaux, mais de se consacrer seulement aux « arriérés d'écoles ». C'est à la fois le développement de leur échelle métrique de l'intelligence qui donne un cadre précis aux dépistages scolaires et la défense de la création de classes spéciales pour les arriérés dépistés. Leur formule célèbre est la suivante : « Les enfants anormaux et arriérés sont des enfants dont l'école ordinaire et

l'hôpital ne veulent pas ; l'école les trouve trop peu normaux, l'hôpital ne les trouve pas assez malades. Il faut faire pour eux l'essai des écoles et des classes spéciales » (Binet, Simon, 1907, p. 10). La notion de « classe de perfectionnement » est aussi issue de leurs analyses sur les « anormaux perfectibles », plus exactement sur les débiles acceptables dans ce type de classe annexée à l'école primaire, car susceptibles d'accéder à des éléments du programme et, plus lointainement, pouvant gagner leur vie grâce à de métiers manuels. Sur cette lancée, les classes de perfectionnement sont officiellement reconnues par la loi de 1909.

### Les impasses du spécial dans les années 60

Les classes de perfectionnement ne se sont véritablement développées que beaucoup plus tard. La période de leur expansion spectaculaire est précisément les années 60.<sup>2</sup> Une première raison de ce retard est que leur création n'était pas obligatoire mais relevait seulement d'une demande des communes ou des départements. Une autre raison est sans doute que la sensibilité générale des instituteurs n'était pas, pendant longtemps, en faveur de mesures de séparation des élèves, sauf peut-être dans des cas graves. De fait, l'analyse de la fréquentation de ces classes à partir d'archives scolaires a montré l'hétérogénéité du public d'enfants et leur non-conformité au modèle conçu au départ par Binet et Simon et en réalité non appliqué. Les enfants sont majoritairement de milieux populaires et on y trouve beaucoup de situations d'instabilité et de troubles du comportement, à côté de handicaps, de maladies et de troubles mentaux graves. Reste surtout de grandes incertitudes sur la notion de débilité (Hugon, Gateaux, Vial, 1984). Enfin, le développement des classes spéciales et, parmi celles-ci, des classes de perfectionnement, va de pair avec la politique de l'enfance inadaptée développée

au cours des années 60 qui coïncide avec la transformation de l'institution scolaire (développement progressif de l'accès aux scolarités secondaires).

Mais, paradoxalement, c'est le développement du spécial dans les années 60, aussi bien dans l'Éducation nationale que dans le secteur associatif (avec les instituts médico-pédagogiques) qui suscite des doutes sur sa validité. L'argument selon lequel le passage de certains élèves par le spécial leur permettrait de retrouver ultérieurement le circuit normal ou quasi normal est contredit par les constats des effets de filière qui maintiennent les élèves dans les orientations initiales. Plus généralement, les échecs scolaires dans le milieu scolaire ordinaire, la mise en évidence de leur lien avec les appartenances sociales, les débats sur la pertinence de la notion même de débilité, mènent à des vives critiques sur l'institution scolaire. Les classes de perfectionnement accueillent de plus en plus d'élèves qui sont repérés comme en difficultés scolaires pour lesquels le diagnostic de déficience intellectuelle légère est largement contestable. Les travaux du CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire), qui s'amorcent à la fin des années 60, mettent radicalement en cause une extension sans limites du spécial sur le modèle d'une vision pathologisante des difficultés des élèves. En d'autres termes, l'attribution généralisée de caractéristiques pathologiques est un leurre qui masque à la fois les liens avec les appartenances sociales et le rôle propre de l'institution scolaire dans la mise en échec de certains élèves (CRESAS, 1974 et 1980)<sup>3</sup>. L'école ne peut alors être dédouanée de ses responsabilités propres et c'est un autre type de dysfonctionnement, ce sont d'autres pratiques éducatives, qui sont réclamées.

Pourtant, le spécial est pétri de contradictions, car, dans cette même période, des niches d'innovations sont à l'œuvre, en grande partie parce que les instituteurs y bénéficient d'une marge plus grande de liberté d'action. Certaines innovations concernent directement les classes de perfectionnement. Des classes mettent en pratique la pédagogie inspirée de Freinet et font fonctionner des imprimeries qui permettent des correspondances à distance et donnent aux élèves le sens et la pratique de l'écrit. D'autres expérimentent une pédagogie dite « institutionnelle » qui prend en compte les apports de la psychosociologie et de la psychothérapie institutionnelle, en instaurant des activités centrées sur le groupe dans des classes coopératives. Ainsi, la dénonciation violente de « l'école-caserne » peut être assortie de propositions d'autres pratiques où les enfants ont non seulement le droit de s'exprimer mais en acquièrent aussi les moyens (Vasquez, Oury, 1967, p. 267).



<sup>2</sup> Le nombre des classes de perfectionnement est estimé à : 25 en 1915, 400 en 1948, 2.900 en 1960, 9.500 en 1970 et plus de 12.000 en 1975.

<sup>3</sup> Ces deux ouvrages reprennent des analyses commencées dès 1969

Et le spécial hors école traditionnelle, dans le secteur que l'on désigne maintenant comme le « médico-social » ? Là aussi, des innovations se sont fait jour pour accueillir des enfants qui étaient rejetés de tout circuit scolaire, ordinaire ou spécial. La création en 1969 par Maud Mannoni et Robert Lefort de l'école expérimentale de Bonneuil sur Marne est emblématique de ce souci d'innovation pour des enfants autistes, psychotiques ou névrosés graves, de leur fournir des lieux de vie, qui ne sont ni des lieux de soins ni des écoles traditionnelles. La théorisation formulée par Maud Mannoni engageait des pratiques concrètes : mener des actions « hors de l'établi », mettre en place une « institution éclatée », attentive aux cas singuliers. Pratiquement, il s'agissait d'offrir aux enfants et adolescents, accompagnés par des éducateurs, la possibilité d'accéder à des lieux de travail extérieurs à l'école expérimentale, par exemple chez des artisans ou dans des fermes plus éloignées. (Mannoni, 1973).<sup>4</sup> Parmi les lieux d'accueil des enfants et adolescents de Bonneuil, figurait l'expérience menée par Fernand Deligny dans les Cévennes. Une expérience radicale revendiquant sa marginalité, en dehors de toute structure établie et consistant en un petit réseau de territoires montagneux que les enfants étaient libres d'emprunter à leur guise. (Deligny, 2007).<sup>5</sup>

L'histoire du spécial est donc une histoire contrastée, une histoire en demi-teinte. Si elle met bien en évidence des avancées incontestables, de type expérimental, en faveur de l'éducation des enfants que l'on a pu désigner, à différentes époques, comme anormaux, arriérés, infirmes, puis, de manière moins péjorative au cours des années 60, comme inadaptés, elle révèle aussi les impasses auxquelles on a pu aboutir : le risque d'une extension du spécial sur des critères médico-

psychologiques de repérage des enfants, la mise en place d'une culture de la séparation et, par conséquent, le maintien de structures scolaires marginalisant les enfants et les adolescents les plus en difficulté.

### Le spécial a-t-il encore un avenir ? Les exemples du Brésil et de l'Italie

L'examen de la situation actuelle de quelques pays étrangers permet de fournir un nouvel éclairage sur la situation française en cours de forte évolution. Elle doit nous montrer surtout que l'usage des mêmes termes (inclusion, éducation spéciale) recouvre des réalités différentes selon les histoires institutionnelles et culturelles des pays.

Le Brésil est le seul pays qui a posé la notion d'inclusion comme une orientation nationale générale susceptible de guider les actions particulières, c'est-à-dire, selon un vocabulaire de sociologie politique, comme un référentiel d'action publique. L'inclusion se décline alors diversement : pour l'emploi des noirs d'origine africaine (combinée à une politique de non-discrimination), pour la facilitation d'accès aux transports publics des populations pauvres, pour la lutte contre l'abandon scolaire, pour l'accès à l'école ordinaire des enfants en situation de handicap etc. L'inclusion est donc à la fois l'inclusion sociale et l'inclusion scolaire. Dans ces conditions, au moins au niveau des usages, la notion d'intégration est considérée comme reflétant des conceptions dépassées. C'est l'inclusion qui devient le maître mot. L'éducation inclusive est alors une option politique fondamentale pour l'application du droit à la diversité, et pour une école de qualité pour tous. Ce qui impliquerait des changements

dans les procédures de gestion de la scolarité, dans la formation des professeurs, dans les méthodologies éducatives et les pratiques collaboratives (Document-séminaire de 2005 sur la formation à Brasilia). Néanmoins, cette claire affirmation politique en faveur de l'éducation inclusive est paradoxalement combinée avec le maintien de l'éducation spéciale. Ceci à deux niveaux. A un premier niveau, subsistent des institutions publiques spécialisées (pour déficiences visuelles et auditives) et des institutions privées d'accueil d'enfants en situation de handicap, gérées par des associations puissantes, comme des associations de parents, l'association Pestalozzi etc. A un second niveau, la formulation des politiques scolaires publiques articule les deux notions de spécial et d'inclusif, plus exactement de la manière suivante : « politique nationale d'éducation spéciale dans la perspective de l'inclusion » (Ministère de l'éducation, 2008).

Selon cette orientation, l'éducation inclusive relève de la responsabilité de l'école ordinaire et de ses maîtres et, de son côté, l'éducation spéciale se réfère à des services tels que les services d'accueil spécialisé, les salles de ressources, les professeurs spécialisés. Ce serait donc une articulation entre l'enseignement commun et l'éducation dite « spéciale », principalement à travers l'accueil éducatif spécialisé.

L'Italie présente un modèle très différent du modèle brésilien. Essentiellement parce que l'Italie a opté, dès la loi de 1977, pour une intégration radicale de tous les enfants sans exception dans le milieu scolaire ordinaire et même dans les classes ordinaires. Sont donc supprimées depuis cette date les classes qui s'appelaient différenciées et, *a fortiori*, toute école spéciale. Nous sommes donc en présence d'une éducation inclusive avant la lettre, c'est-à-dire avant même l'usage maintenant généralisé de l'expression. C'est la grande originalité mondiale de l'Italie qui

a mis en place des professeurs supplémentaires dits professeurs de soutien, en appui aux professeurs des classes ordinaires, et ceci en grand nombre, à raison d'environ 1 professeur de soutien pour 4 enfants intégrés. Cette politique ne s'est pas démentie au cours des années, comme si elle s'était ancrée non seulement dans les sensibilités (des maîtres et des parents) mais aussi dans les pratiques effectives de projets éducatifs personnalisés pour les élèves concernés (à partir d'orientations nationales formulées par décret présidentiel). Elle a même été renforcée par la référence à des orientations internationales : définitions du handicap par l'Organisation mondiale de la santé (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, 2001), et par la Convention internationale des droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2006).

Le spécial a-t-il encore droit de cité en Italie ? Il n'est plus question de revenir aux institutions spéciales, qu'il s'agisse de classes ou d'écoles réservées aux élèves en situation de handicap. Mais la référence à la pédagogie spéciale a toujours cours. Il faut donc distinguer soigneusement le « spécial institutionnel » qui n'a plus de réalité en Italie (mais, bien entendu, subsiste les soins hospitaliers, lorsque c'est nécessaire) et le « spécial pédagogique » qui demeure en usage. Dans ce dernier cas, l'objectif est de répondre à des besoins éducatifs particuliers, voire de tenter de réduire les situations handicapantes en ajustant les actions pédagogiques aux caractéristiques propres des élèves. Certains auteurs italiens n'hésitent pas à considérer la pédagogie spéciale comme une aire disciplinaire spécifique en Université et à définir des pratiques significatives et opérationnelles, non pas reproductibles uniformément mais pouvant inspirer les praticiens dans d'autres contextes (Canevaro, Ianes, 2013). Dans ces conditions, la pédagogie spéciale s'inscrit dans le normal et fournit

<sup>4</sup> « La notion d'institution éclatée (...) vise à tirer parti de tout insolite qui surgit (cet insolite que l'on a coutume, au contraire, de réprimer). Au lieu d'offrir la permanence, le cadre de l'institution offre dès lors sur fond de permanence des ouvertures vers l'extérieur, des brèches de toutes sortes (par exemple des séjours hors de l'institution). Ce qui demeure : un lieu de repli, mais l'essentiel de la vie se déroule ailleurs - dans un travail ou un projet à l'extérieur. A travers cette oscillation d'un lieu à l'autre, peut émerger un sujet s'interrogeant sur ce qu'il veut. » (Ibid., p. 77). Notons aussi que l'institution est dénommée « école », ce qui signifie bien que les perspectives d'acquisitions scolaires ne sont nullement abandonnées mais réalisées de telle manière qu'elles s'accordent à chaque sujet (scolarité interne ou externe ou par correspondance).

<sup>5</sup> Nous mentionnons seulement ces innovations produites hors Éducation nationale dans les années 60-70. Il faudrait, pour la période contemporaine, effectuer un bilan des pratiques innovantes dans les différentes institutions et les différents services du champ médico-psycho-social, souvent connus par leurs multiples sigles (IME, ESAT, CAMSP, SESSAD, CMPP etc.)

un appui pour l'éducation des enfants avec besoins éducatifs particuliers. Elle n'est pas un isolat au sein de l'institution scolaire.

### Une éducation inclusive à la française ?

Ce regard sur ces situations étrangères contrastées nous met en mesure d'aborder de manière comparative la situation française. Un premier constat s'impose : l'abandon officiel de la notion de spécial à tous niveaux de signification. La loi de 1975 dite « d'orientation en faveur des personnes handicapées » avait pourtant défini l'éducation spéciale de manière précise, comme associant « des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales, soit dans les établissements ordinaires, soit dans des établissements ou des services spécialisés ». Mais la loi en vigueur de 2005 (loi au titre significatif : « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ») ne mentionne plus aucune référence au spécial, qu'il s'agisse de sa dimension institutionnelle ou de sa dimension pédagogique. Le point fortement innovant de la loi réside dans l'inscription de tout enfant reconnu comme handicapé dans l'établissement le plus proche du domicile, intitulé « établissement de référence ». Mais un deuxième constat est aussitôt nécessaire : la formation elle-même ne s'effectue pas nécessairement dans cet établissement mais éventuellement, en fonction du projet personnalisé de scolarisation, dans un autre lieu, par exemple dans un établissement médico-social. Le vocabulaire des dispositifs dits « adaptés » remplace ici celui des établissements spéciaux, sans doute pour éviter de perpétuer une représentation de fonctionnements institutionnels séparés et radicalement distants de l'école ordinaire. A l'appui de cette orientation, figure la notion de « parcours de formation », qui implique d'être

attentif aux différentes modalités de scolarisation (en priorité en milieu scolaire ordinaire), et aux aménagements possibles. Ce type de flexibilité est aux antipodes des effets de filière souvent dénoncés et nécessite, comme l'énoncent des textes officiels, de procéder à une évaluation régulière des évolutions des élèves concernés, voire à la révision des orientations initialement formulées.

Sommes-nous alors sur la voie d'une éducation inclusive ? Sur ce point, une innovation d'importance est énoncée dans loi de juillet 2013 sur la « refondation de l'école de la République » : il y est fait référence à la notion d'« école inclusive ». Avant cette loi, seuls des textes internes au Ministère de l'Éducation nationale amorçaient de telles innovations ce vocabulaire. Des classes et des dispositifs pour enfants ou pour adolescents reconnus handicapés ont été conçus « pour l'inclusion scolaire ». Mais a-t-on seulement affaire ici à des effets rhétoriques, à des modifications purement formelles ou à des renversements de sens ? Sans préjuger des pratiques à mettre en place (ou qui sont déjà effectives ici ou là), on peut considérer que cette importation de termes ou d'expressions issus de la langue anglaise contiennent un changement radical d'orientation. Les enfants, quels qu'ils soient, sont considérés comme appartenant à la communauté scolaire et les enfants handicapés en sont membres à part entière, au nom de l'égalité des droits. Alors que les pratiques d'intégration présupposaient que certains élèves étaient intégrables et que d'autres ne l'étaient pas, la perspective inclusive (déjà pratiquée en Italie) renverse la problématique en posant le principe de l'application des droits pour tous (Armstrong, 1998). Le renversement de l'intégration vers l'inclusion serait ainsi un renversement des rapports entre les enfants handicapés et les institutions ordinaires d'accueil. Ce ne serait plus aux enfants de s'adapter aux normes scolaires mais, au

contraire, aux dispositifs scolaires et aux pratiques pédagogiques de s'adapter à la diversité des élèves.

Reste que la situation française est caractérisée par l'hétérogénéité des dispositifs d'accueil des enfants en situation de handicap ou avec besoins éducatifs particuliers. Certes, on peut être plus à même aujourd'hui de concevoir et d'envisager pratiquement des continuités, au lieu des séparations intentionnelles traditionnelles qui opposaient radicalement l'ordinaire et le spécial. A titre d'exemple, la place d'unités d'enseignement dans les établissements scolaires ordinaires, au lieu de se situer au sein d'établissements médicosociaux offrent des pistes de coopérations efficaces entre les professionnels des deux types d'institutions, dont les deux figures emblématiques sont, d'un côté, le professeur, d'un autre côté, l'éducateur spécialisé. Gageons cependant qu'il y a encore beaucoup à faire, tant le passé pèse sur les dispositifs, tant les représentations différentes des uns et des autres constituent des obstacles difficiles à surmonter. La construction d'échanges d'expériences, de collaborations interinstitutionnelles, ou, si l'on est bien plus ambitieux, de cultures partagées, demeure un objectif essentiel si l'on veut effectivement éviter de nouvelles exclusions, plus subtiles que les exclusions vers le dehors, c'est-à-dire des exclusions à l'intérieur même d'une école destinée à tous (Chauvière, Plaisance, 2008).



### Conclusion

L'histoire du spécial montre des apports fortement contrastés, les uns montrant des innovations pédagogiques dont ont bénéficié des enfants autrement promis à la marginalisation, les autres révélant au contraire des mises à l'écart persistantes et des risques d'extension du spécial sans limites et sans critères acceptables, ni épistémologiquement, ni éthiquement. On constate cependant que des pays n'ont pas relégué le spécial ni en dehors de leurs politiques éducatives, ni en dehors de mesures appropriées d'appui aux élèves (Brésil) ou de formation pédagogique des professeurs (Italie). Pour clarifier le débat, nous proposons finalement la distinction entre le spécial et le spécialisé. Dans le premier cas, nous avons affaire à une culture de la séparation entre institutions et entre enfants. Il ne s'agit donc pas de réactiver ces clivages anciens. Dans le deuxième cas, nous avons affaire à des ressources et à des compétences qu'il s'agit au contraire de valoriser. Le spécialisé c'est la mise à disposition de professionnels ou de dispositifs indispensables pour réaliser les nouvelles orientations éducatives exprimées en termes d'éducation inclusive ou d'école inclusive, aussi bien au niveau mondial qu'en France. Il s'agit, d'une part, de renforcer les professionnalités existantes confrontées à de nouvelles tâches et, d'autre part, de développer de nouvelles professionnalités, par exemple pour les accompagnements. Dans les deux cas, le pari de la formation est essentiel.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARMSTRONG F. (1998), Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. In Peter CLOUGH (Ed.), Managing Inclusive Education : from Policy to Experience, London, Paul Chapman, p. 48-63.
- BENOIT H., PLAISANCE E. (Eds.) (2009), L'éducation inclusive en France et dans le monde, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, hors-série n°5.
- CANEVARO A., IANES D. (2013), Des bonnes pratiques d'intégration à la documentation de la pédagogie « spéciale », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°62, p. 187-195.
- CHAUVIERE M., PLAISANCE E. (2008), conditions d'une culture partagée, Reliance, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés, n°27, p. 31-44.
- CRESAS (1974), Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité, Recherches pédagogiques, n°68 (numéro spécial).
- CRESAS (1980), L'échec scolaire n'est pas une fatalité, Paris, ESF.
- DELIGNY F. (2007), Œuvres. Paris, L'Arachnéen.
- GATEAUX-MENNECIER J. (1989), Bourneville et l'enfance aliénée, Paris, Editions du Centurion.
- HUGON M-A, GATEAUX J., VIAL M. (1984), Les enfants des classes de perfectionnement (1907-1950), in : CRESAS, Intégration ou marginalisation. Aspects de l'éducation spécialisée, Paris, L'Harmattan-INRP, p.75-104.
- MALSON L. (1964), Les enfants sauvages, mythe et réalité, suivi de : Victor de l'Aveyron par Jean Itard, Paris, Union Générale d'Éditions (collection 10/18)
- MANNONI M. (1973), Education impossible, Paris, Seuil.
- MEIGE - COURTEIX Marie Claude (1999), Les aides spécialisées au bénéficiaire des élèves. Une mission de service public, Paris, ESF.
- PLAISANCE E. (2008), Education spéciale, in : Agnès van ZANTEN (Ed.), Dictionnaire de l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France, p. 208-212.
- VASQUEZ A., OURY F. (1967), Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, François Maspero.
- VIAL M. (1990), Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909, Paris, Colin.

# Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social

## Charles GARDOU

Charles Gardou est anthropologue, professeur à l'Université de Lyon 2 et dispense aussi des enseignements à l'Institut de Sciences Politiques de Paris. Il consacre ses travaux anthropologiques à la diversité et aux fragilités humaines. Il a créé et dirige la Collection Connaissances de la diversité aux éditions érès, où il est l'auteur de 16 ouvrages, parmi lesquels : La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule [2012] ; Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action [éd. 2013] ; Pascal, Frida Kahlo et les autres... Ou quand la vulnérabilité devient force [2009] ; Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques [2011] ; Le handicap par ceux qui le vivent [2009]

## Mots-clés

Société inclusive ; Patrimoine humain et social ; Handicap ; Fragilités ; Droits ; Discriminations

## Abstract

Face à l'ampleur des phénomènes d'exclusion, ce sont de nouveaux fondements pour notre vie commune que Charles Gardou propose dans cet article. A partir des principes et exigences d'une société inclusive, il dessine une autre vision de notre patrimoine humain et social, dont les plus fragiles

demeurent souvent privés. Il donne à comprendre la portée des discriminations incessamment reproduites, en mettant au jour les violations de droits que subissent, parmi d'autres défavorisés ou marginalisés, les personnes marquées par cette expression de nos fragilités qu'est le handicap.

Lorsqu'un concept paraît et se diffuse, il est naturellement sujet à débat. Ni sa signification ni sa valeur ne sont gravées dans le marbre ; il n'a que la portée et le pouvoir qu'on lui donne. Il en est ainsi de celui de société inclusive, aux multiples déclinaisons. On parle d'éducation, d'accueil de la petite enfance, d'école, d'université et de lieux professionnels inclusifs. On souhaite des pratiques culturelles, artistiques, sportives ou touristiques inclusives. On désire des politiques, des législations, des structures et des dispositifs inclusifs. On aspire à un environnement inclusif. On espère un développement inclusif et, plus globalement, une culture inclusive.

Cependant, la rapide et ample diffusion de ce concept, avec son cortège de dérivés, le fait suspecter de n'être qu'un écran de fumée rhétorique. Une jonglerie abstraite qui cache une réalité plus trompeuse que vertueuse. Une nouvelle musique d'ambiance ; une danse avec des mots venus artificiellement se substituer à leurs ancêtres forgés autour de la notion d'intégration. Un lieu commun abusivement mis en avant ; « une absurdité montée sur des échasses », aurait peut-être dit Jeremy Bentham, le fondateur de l'utilitarisme moral<sup>1</sup>. Que faut-il en penser ?

**Est-il, au contraire, annonciateur d'une évolution de nos valeurs et de nos pratiques ? Constitue-t-il un changement de paradigme situant à un niveau supérieur nos conceptions de la vie commune ? Peut-il renouveler notre vision du patrimoine humain et social, dont les plus vulnérables demeurent souvent privés ? Reflète-t-il une autre manière de considérer cette expression de la fragilité humaine qu'est le handicap ? Constitue-t-il une plus-value dont l'ensemble du corps social est appelé à se saisir ? Marque-t-il un moment particulier de notre conscience collective ?**

Faute d'ausculter ses contours, ses plis et replis, l'on risque de ne pas saisir son sens profond, et même de le dénaturer. Aussi convient-il d'interroger la signification de ce concept, né un contexte paradoxal.

En effet, des progrès sans précédent, dans les domaines scientifique et technique, de la connaissance de la vie et de l'univers, ont changé le visage du monde. Ils ont transformé, du moins en certains lieux de la planète, les modes de vie de ses habitants. Pour autant, les inégalités s'accroissent, ici comme là-bas. Dans nos sociétés industrielles, *l'homo œconomicus*<sup>2</sup> fait régner la loi d'airain du marché, de la compétition sans merci et de la profusion de biens matériels. Au-delà d'un consensus de façade pour combattre les phénomènes d'exclusion, il y a stagnation.

Notre univers social, sur ce point trop semblable à lui-même, apparaît en équilibre métastable<sup>3</sup>. Quel catalyseur viendra rompre cet état de tension riche de virtualités ? Quelle impulsion pourra hâter les profondes transformations autorisant enfin les plus fragiles à bénéficier d'un plein droit à leur part du patrimoine commun ? Car leurs difficultés croissantes accompagnent, comme l'ombre la lumière, les

facilités toujours plus grandes des autres. Ceux qui peuvent accéder quasiment à tout continuent à garder la haute main sur le patrimoine. À l'encontre même de l'espoir séculaire de réduction des écarts, des îlots de commodités côtoient des océans d'empêchements et d'exclusions. Cette dissymétrie, ou plutôt cette coupure, est l'un des faits les plus préoccupants de notre temps contradictoire.

Dans un tel contexte, sur quels fondements une société inclusive peut-elle s'édifier ? En référence à quels principes et exigences renvoyant, pour une part, aux universaux de notre condition humaine et, pour une autre, aux biens communs à répartir avec équité ?

L'un des fondements essentiels, celui que nous choisissons de développer ici, peut se formuler ainsi : nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social.

## DROITS

Il ne suffit pas de vivre sur un même territoire pour appartenir à sa communauté, encore faut-il pouvoir en partager le patrimoine éducatif, professionnel, culturel, artistique, communicationnel. Des étrangers, des populations isolées ou nomades, des minorités linguistiques ou culturelles et des membres de bien d'autres groupes défavorisés ou marginalisés ne bénéficient pas pleinement de ce droit. C'est aussi le cas de la plupart des personnes en situation de handicap, auxquelles nous nous intéressons ici prioritairement.

L'impact du handicap, qui affecte durement une grande partie de l'humanité, est généralement minoré dans l'évaluation des privations et autres formes d'injustice ou d'aliénation. Un certain évitement est la règle. Globalement inaperçue et délaissée, la minorité numérique universelle<sup>4</sup> de ceux qui vivent avec un corps ou un esprit rétif, se trouve pourtant en état d'urgence.

Ni le système actuel des Droits de l'homme, censé protéger et promouvoir leurs droits, ni les normes et mécanismes en vigueur ne parviennent à leur fournir une protection adéquate<sup>5</sup>. Malgré divers textes, règles et engagements nationaux ou internationaux, ils continuent, à des degrés divers, à faire l'objet de violations de leurs droits dans toutes les parties du monde.

Ils sont exposés à de multiples discriminations, à des défauts de soin, des abandons et des maltraitements. Ces dernières correspondent précisément à tout acte ou omission ayant pour effet de porter gravement atteinte, de manière volontaire ou involontaire, à leurs droits fondamentaux, à leurs libertés civiles, à leur intégrité corporelle, à leur dignité ou à leur bien-être général, y compris les relations sexuelles ou les opérations financières auxquelles ils ne consentent pas ou ne peuvent consentir valablement, ou qui visent délibérément à les exploiter<sup>6</sup>.

Victimes d'immixtions arbitraires ou illégales dans leur vie privée, leur famille ou leur domicile, ils n'ont guère la liberté de choisir leur lieu de vie et leurs accompagnants. Ils se trouvent également privés du droit, à partir de l'âge nubile, de fonder une famille et de conserver leur fertilité, en bénéficiant éventuellement d'une aide appropriée dans l'exercice de leurs responsabilités parentales. Ils ne bénéficient pas non plus de l'exercice de leurs droits politiques sur la base de l'égalité avec les autres. Les femmes restent les plus cruellement touchées par des formes perfides de ségrégation sociale et par un manque d'opportunités pour participer aux différents domaines de la vie civile, politique, économique, sociale et culturelle.

« On dit aux gouvernants, aux hommes d'Etat et aux peuples de s'instruire par l'expérience de l'histoire. Mais ce qu'enseignent l'expérience et l'histoire, c'est que les peuples et les gouvernants n'ont jamais rien appris de l'histoire », écrivait Hegel<sup>7</sup>, auquel le premier rapport mondial sur le handicap semble donner raison<sup>8</sup>. Venant combler une carence de systèmes d'information et d'indicateurs sanitaires ou sociaux, ce rapport, publié en juin 2011, indique que, sur une population mondiale de 7 milliards, plus d'un milliard est en situation de handicap. Si l'on inclut les membres de leur famille -parents, fratries, conjoints- quotidiennement impliqués, plus d'un tiers des habitants de la planète se trouve donc concerné de façon directe ou indirecte.

Ce chiffre ne s'amenuise pas. Il va au contraire croissant avec l'essor démographique mondial (3 milliards d'habitants en 1960 ; 4,5 en 1980 ; 6 en 2000), les progrès médicaux, l'amélioration des soins néonataux et l'allongement de l'espérance de vie. Il augmente aussi à cause des conflits armés, où l'on fait usage des mines terrestres : non seulement des enfants sont tués mais trois fois plus sont blessés et handicapés. Il s'élève encore du fait de l'expansion de la pauvreté, dont le handicap est à la fois facteur et produit ; de la malnutrition et du travail des enfants ; de la toxicomanie et du VIH/Sida ; des accidents et problèmes liés à l'environnement. En outre, des catastrophes d'origine naturelle ou humaine, parmi lesquelles le tremblement de terre de Fukushima au Japon en mars 2011, accompagné d'une catastrophe nucléaire, et précédemment le séisme de janvier 2010 en Haïti, où près de 200 000 personnes supplémentaires vivent désormais le handicap au quotidien, ont fait prendre conscience de la détresse des plus fragiles en de tels cas.

<sup>1</sup> C'est dans ses *Sophismes anarchiques* (1791-1792) que Jeremy Bentham utilise cette expression à propos de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, adoptée par la France le 26 août 1789, après l'abolition de la féodalité.

<sup>2</sup> *L'homo œconomicus* est le sujet conçu comme un agent économique agissant de manière rationnelle, dont on peut augmenter l'utilité pour l'adapter aux contraintes d'efficacité du marché. Ce concept s'est imposé dans les sciences sociales pour désigner la modélisation d'un comportement orienté vers l'intérêt personnel [Demeulenaere, Pierre. *Homo œconomicus. Enquête sur la construction d'un paradigme*. Paris : PUF, 2003 (1ère édition 1996)]

<sup>3</sup> Les physiciens connaissent bien cet état caractéristique d'une eau en surfusion, encore liquide malgré une température inférieure à son point de solidification. Il est illustré, de célèbre mémoire, par l'épisode des chevaux du lac Ladoga en Russie, au cours de l'hiver 1942 [Malaparte, Curzio. *Kaputt*. Paris : Gallimard, 1972 (1ère édition 1944)]

Mais il ne convient pas de s'affliger des effets et de s'accommoder des causes<sup>9</sup>. Selon les données de ce même rapport, la plupart des personnes en situation de handicap rencontrent des obstacles à tout moment de leur existence et une sur cinq connaît de très graves difficultés dans la vie quotidienne. Peu de pays ont mis en œuvre des dispositifs ajustés à leurs besoins spécifiques : leur accès à l'école, aux lieux professionnels ou culturels, aux moyens de transport et aux technologies de la communication reste entravé ; il manque des services de réadaptation et de santé, y compris sexuelle et génésique. De ce fait, par refus de soins, inadaptation des compétences des agents de santé ou risques supplémentaires de confrontation à des dépenses excédant leurs possibilités, elles sont en moins bonne santé que les autres. La probabilité pour elles d'avoir affaire à un soignant dépourvu des compétences ajustées à leurs besoins est deux fois plus importante que pour les autres, de ne pas être traitée correctement quatre fois plus grande et de se voir refuser des soins trois fois plus élevée.

Les chances restreintes de scolarisation compromettent leur devenir professionnel, aussi vivent-elles massivement en-deçà du seuil de la pauvreté, prisonnières du cercle vicieux handicap-pauvreté-maltraitance-discrimination<sup>10</sup>. Qui plus est, elles se voient en général exclues des stratégies nationales et internationales de réduction de la pauvreté.

Une étude de l'Organisation Mondiale de la Santé [OMS], publiée le

12 juillet 2012, dans les colonnes de The Lancet, revue scientifique médicale britannique, révèle que les enfants en situation de handicap ont quatre fois plus de risques de subir des violences que les autres. La recherche, qui s'appuie sur une série de 17 études collectant des données concernant 18 374 enfants vivant dans des pays à haut revenu - Espagne, États-Unis, Finlande, France, Israël, Royaume-Uni et Suède - met en lumière le besoin urgent de mener des recherches de qualité dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Les actes de violence considérés ont été commis par des adultes, comme les parents ou les personnes apportant une aide familiale. L'exposition à la violence varie selon le degré de handicap : plus celui-ci est sévère, plus le risque de violence est important. Les enfants atteints d'une maladie mentale ou d'une déficience intellectuelle sont les plus vulnérables, avec un risque presque cinq fois plus élevé d'être l'objet de violences sexuelle<sup>11</sup>. L'histoire des personnes en situation de handicap reste celle d'un monde qui a fait de la violation de leurs droits une donnée du fonctionnement des sociétés. Gaston Bachelard ne disait-il pas que « le réel n'est jamais ce qu'on pourrait croire mais est toujours ce qu'on aurait dû penser »<sup>12</sup>. Nous ne pouvons plus dire que nous ignorons ces réalités objectives. Le défaut de conscientisation est une fâcheuse pathologie.

La Convention Internationale des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées, premier instrument international juridiquement contraignant, adoptée en 2006

4 Nous donnons ici à minorité le sens, non de réunion d'individus liés par des affinités religieuses, linguistiques, ethniques ou politiques et englobés dans un collectif plus large, mais celui de groupe le moins nombreux d'un ensemble

5 Ce que déplorait Louise Arbour, Haut-Commissaire aux Droits de l'Homme de l'Organisation Mondiale des Nations Unies de 2004 à 2008

6 D'après Brown, Hilary. Protection des adultes et des enfants handicapés contre les abus. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002. p. 9

7 Hegel, Georg W.-F. La raison dans l'histoire. Introduction aux Leçons sur la philosophie de l'histoire du monde. Paris : Points/Seuil. 2011 (1ère édition 1821). p. 20

8 Présentant les premières estimations de la prévalence du handicap depuis les années 1970, ce premier rapport mondial sur le handicap, élaboré conjointement par l'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale, a été rendu public à New York le 9 juin 2011

9 D'après l'expression de Bossuet, auteur du Discours sur l'histoire universelle (1681), où il tentait de faire la synthèse de l'ordre divin et de l'activité humaine : « Les hommes, disait-il, s'affligent des effets mais s'accommodent des causes ». Avant lui, Montaigne écrivait : « Ils laissent les choses et courent aux causes. Plaisants causeurs ! » (Essais, Livre III, chap. XI, Livre III, Des boiteux. 1586)

par l'Assemblée Générale des Nations Unies<sup>13</sup>, ambitionne de remédier à ces privations de patrimoine humain et social, qui prennent différentes allures.

## BIENS COMMUNS

Dans la plus extrême, les personnes en situation de handicap sont mises, de manière radicale, au ban de leur communauté d'appartenance. On les éloigne comme pour éviter une contagion. La croyance inavouée qu'elles sont « naturellement autres » et leur supposée improductivité les condamnent à un huis clos. Cela en fait des êtres atopos, sans place dans la société. Expropriées. Maintenus dans des hors lieux<sup>14</sup>. Dans un arrière-monde, sorte d'espace blanc, que les sociétés traditionnelles associaient à l'idée d'abandon et d'inexistence sociale. Rendues invisibles, ontologiquement gommées.

Dans nombre de cas, elles sont orientées vers des lieux limitrophes, dissociés, où elles vivent entre parenthèses, où elles s'éreintent à tracer un impossible chemin. Dans la plupart des cultures, la même tentation perdure : placer ces personnes spéciales dans des lieux spéciaux sous la responsabilité de spécialistes. Tenues à une certaine distance des activités collectives, du continent des autres, insularisées, elles ne sont que des visiteurs épisodiques de l'espace commun. Aux spécialistes et autres spécialisés de s'en occuper dans des structures dédiées.

Enfin, si elles ne sont pas, directement ou indirectement, maintenues au-dehors, elles peuvent connaître un exil à l'intérieur.

On les accepte sans toutefois les considérer comme des acteurs

sociaux dignes de participer à la vie de la Cité. Des lignes de démarcation les placent en retrait du mouvement général. Des regards indifférents ou stigmatisants les « infirment ».

Si on les croise, ici et là, on tourne la tête, on regarde ailleurs. Ou bien on les observe de loin. Dans les couloirs de circulation bien balisés, on ne traverse guère pour les rejoindre ; on ne se risque pas à trop de proximité. Elles ne sont ni suffisamment éloignées pour ne pas les voir, ni assez étrangères pour les oublier. Ni suffisamment proches pour les reconnaître, ni assez familières pour écrire avec elles une histoire commune. Julien Green, éternel déraciné, marqué par l'inhumanité des événements de son siècle, évoquait « cet instant singulier où l'on se sent séparé du reste du monde par le fait qu'on est soi-même »<sup>15</sup>.

L'Histoire de la folie à l'âge classique, sorte d'enquête historico-anthropologique à partir de données économiques, médicales, artistiques et sociales, met au jour les variations, au fil du temps, des mécanismes et modalités d'exclusion<sup>16</sup>. Les sociétés, selon Michel Foucault, se caractérisent « selon la manière qu'elles ont de se débarrasser, non pas de leurs morts, mais de leurs vivants ». Les sociétés à bannissement, comme dans l'Antiquité grecque, chassent et exilent les non-conformes. Les sociétés à rachat ou à réparation compensent, convertissent en une dette le dommage subi par la personne exclue. Les sociétés massacantes ou purifiantes, comme en Occident à la fin des siècles médiévaux, punissent, torturent, tuent ou pratiquent des rituels purificateurs. Les sociétés enfermantes, à l'instar de celles des 16<sup>ème</sup> et 17<sup>ème</sup>

10 Guide sur la convention relative aux droits des personnes handicapées et son protocole facultatif, publié en 2007 sous le titre De l'exclusion à l'égalité : réalisation des droits des personnes handicapées, soulignait cette réalité.

11 OMS. The Lancet, 12 juillet 2012

12 Bachelard, Gaston. La formation de l'esprit scientifique. Paris : J. Vrin, 2000 (1ère édition 1938). p.17

13 À la date du 4 mars 2013, 155 pays [sur 192 États membres de l'ONU] l'ont signée et 129 l'ont ratifiée, s'engageant à éliminer les obstacles à l'inclusion sociale. La France a signé cette convention le 30 mars 2007 et l'a ratifiée, avec son protocole facultatif, le 1er avril 2010 (Journal Officiel de la République Française n°0079 du 3 avril 2010, page 6501, texte n° 16)

14 Foucault, Michel. Des espaces autres (1984). In Dits et écrits, 4 tomes. Paris : Gallimard, 1994

siècles, en une période où l'on arrêtaient les vagabonds, enfermait les pauvres et empêchait la mendicité<sup>17</sup>, créent des institutions de séquestration et incarcèrent.

De l'école au bureau, de l'hôpital à la prison, des micro-pouvoirs soumettent à des dispositifs disciplinaires. Ils instituent des régimes de vérité qui donnent à voir des conceptions et pratiques, récentes ou plus anciennes, comme immuables. A l'origine des phénomènes d'exclusion, ils entravent l'accès au patrimoine commun, par définition ouvert à tous, sans passe-droits catégoriels et sans interdits.

Une société n'est pas un club dont des membres pourraient accaparer l'héritage social à leur profit pour en jouir de façon exclusive et justifier, afin de le maintenir, un ordre qu'ils définiraient eux-mêmes. Elle n'est pas non plus un cercle réservé à certains affiliés, occupés à percevoir des subsides attachés à une « normalité » conçue et vécue comme souveraine. Tentés de constituer une petite société à leur usage et de délaissier la grande. Une société n'est pas davantage un cénacle où les uns pourraient stipuler à d'autres, venus au monde mais empêchés d'en faire pleinement partie : « Vous auriez les mêmes droits si vous étiez comme nous ». Il n'y a pas de carte de membre à acquérir, ni droit d'entrée à acquitter. Ni débiteurs, ni créanciers autorisés à mettre les plus vulnérables en coupe réglée. Ni maîtres ni esclaves. Ni centre ni périphérie.

Chacun est héritier de ce que la société a de meilleur et de plus noble. Personne n'a l'apanage de prêter, de donner ou de refuser ce qui appartient à tous. Ce que les hommes se doivent les uns aux autres est inestimable. Leurs servitudes originelles les

rendent interdépendants. Leurs destins sont enchevêtrés. Leurs vies sont liées dans un ensemble tissé de singularités, dont chaque membre porte une parcelle du sort commun.

Notre héritage social vertical, légué par nos devanciers, et notre héritage horizontal, issu de notre temps, composent un patrimoine indivis. Chaque citoyen a un droit égal à bénéficier de l'ensemble des biens sociaux, qui se définissent par leur communalité<sup>18</sup> : la ville, les transports, les espaces citoyens, les salles de cinéma, les bibliothèques, les structures de sport et de loisirs, etc. Nos savoirs, notre culture, nos ressources artistiques font partie de ce capital collectif tramé de fils de couleurs multiples et indémêlables.

Aucune part ne peut être l'exclusive de « majoritaires », que la naissance ou le cours de la vie ont préservés du handicap, au détriment de « minoritaires », dont la destinée serait de ne recueillir que des miettes. De la petite enfance jusqu'au grand âge, les exemples abondent pourtant de faveurs manifestes consenties aux premiers, sans être reconnues comme telles. Des comportements, discours, pratiques et institutions restent marquées par une culture de l'entre-soi. Sous couvert d'une répartition équitable, le jeu social est faussé : attitudes à la fois de protection et de confiscation, dont l'ambiguïté désarme.

Comment désarçonner chez l'Homme qui, dès le début de son existence et pour des raisons de nécessité fut un prédateur, sa propension à instituer la relation à l'autre sur le mode de la domination ?<sup>19</sup> Son inclination à désirer l'exclusivité, malgré sa dépendance originelle ? Doit-on admettre, comme le suggère Jean-Marie Pelt, qu'il s'agit de l'expression d'une loi fondamentale de sa nature, qui pourrait s'exprimer ainsi : « Mangez-vous les uns les autres ». Ou peut-être « Aimez-vous les uns les autres »,

mais en octroyant ici au verbe aimer la signification qu'il revêt dans les expressions comme « aimer les fruits ou la viande ». Une signification en quelque sorte anthropophagique. Cette loi, dit-il, l'être humain lui-même l'applique avec une sorte de plaisir cannibale, une cruauté envers sa propre espèce, notamment ses semblables les plus vulnérables<sup>20</sup>. Georges Bataille et Maurice Blanchot<sup>21</sup>, entre autres, ont décrit sans artificiellement les nier cette violence et cette tendance à la prédation qui habitent l'être humain et les sociétés. L'iniquité du partage patrimonial en représente une forme. Ecartée des biens communs et dépossédée de possibilités de participation sociale comment une existence pourrait-elle s'accomplir ?

L'idée de société inclusive tourne le dos à toute forme de captation, qui accroît de fait le nombre de personnes empêchées<sup>22</sup> de bénéficier, sur la base d'une égalité avec les autres, des moyens d'apprendre, de communiquer, de se cultiver, de travailler, de créer et de faire œuvre<sup>23</sup>. Elle va à l'encontre de la dérive amenant à donner davantage aux déjà-possédants et des parts réduites à ceux qui, ayant le moins, nécessiteraient le soutien le plus affirmé. Elle remet en question les mécanismes par lesquels les premiers augmentent leur avantage sur les seconds, en réalisant des plus-values et en capitalisant les confort. C'est ce processus des avantages cumulés que Robert K. Merton, fondateur de la sociologie des sciences, a appelé l'effet Matthieu<sup>24</sup>, en référence à une phrase du Nouveau Testament : « A celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait »<sup>25</sup>. Précisons toutefois que l'évangéliste Matthieu plaçait ces paroles dans la bouche d'un homme riche auquel, plus loin, il promettait l'enfer.

En serait-on resté à la justice distributive, fondamentalement inégalitaire, que défendait Aristote ? « Si les personnes ne sont pas égales, avançait-il dans l'Éthique à Nicomaque, elles n'obtiendront pas, dans la façon dont elles sont traitées, l'égalité »<sup>26</sup>.

A ses yeux, les êtres humains, n'étant pas dotés des mêmes qualités d'âme, de la même vertu éthique, du même mérite, se trouvaient naturellement hiérarchisées : certains, supérieurs par nature, étaient destinés à commander ; d'autres, inférieurs, faits pour obéir. Il tenait seuls pour égaux les citoyens possédant le même degré de mérite, d'où l'expression : l'égalité aux égaux<sup>27</sup>. Avant lui, Platon pensait aussi que la vraie et parfaite égalité est « celle qui donne plus à celui qui est le plus grand, moins à celui qui est moindre, à l'un et à l'autre dans la mesure de sa nature ; proportionnant ainsi les honneurs au mérite, elle donne les plus grands à ceux qui ont le plus de vertu, les moindres à ceux qui ont le moins de vertu et d'éducation, et à tous selon la raison »<sup>28</sup>.

## INCLUSIF

Au regard de ces réalités humaines et sociales, brièvement décrites, il est intéressant d'apprécier la pertinence du terme inclusif, aujourd'hui utilisé. Ses antonymes aident à en préciser le sens. Né au 18<sup>ème</sup> siècle, l'adjectif exclusif qualifie ce qui appartient uniquement à quelques-uns, à l'exclusion des autres, par privilège spécial et, à ce titre, n'admet aucun partage. Prononcer ou jeter l'exclusive signifiait déclarer l'exclusion de quelqu'un. Le verbe exclure, apparu deux siècles plus tôt, voulait dire, originellement, ne pas laisser entrer, ne pas admettre, fermer avec une clé, tenir quelqu'un à l'écart de ce à quoi il pourrait avoir droit. Par la suite, il a

15 Green, Julien. Partir avant le jour. Paris : Grasset, 1963. p. 23

16 Foucault, Michel. Histoire de la folie à l'âge classique. Paris : Gallimard, 1972 (1ère édition 1961)

17 Foucault, Michel. La scène de la philosophie (1978), Dits et écrits, 4 tomes. Paris : Gallimard, 1994

18 En droit, la communalité correspond à ce qui est dans la communauté de mariage, aux biens communs des époux.

19 Coppens, Yves. Pré-textes. L'homme préhistorique en morceaux. Paris : Odile Jacob, 2011 ; Pré-ambules. Les premiers pas de l'homme. Paris : Odile Jacob, 2001

20 Pelt, Jean-Marie. La loi de la jungle. L'agressivité chez les plantes, les animaux, les humains. Paris : Fayard, 2003

21 L'œuvre de Georges Bataille médite sur la mort et la violence. « Je suis moi-même la guerre », écrit-il en juin 1939, dans le dernier numéro d'Acéphale. Pour Maurice Blanchot, mis en joue, un jour de juillet 1944, sur le mur de sa maison natale et sauvé d'extrême justesse par une diversion de camarades résistants, mort et pensée ne furent également qu'une seule et même chose.



pris le sens de rejeter une chose jugée inconciliable avec une autre. L'emploi du nom inclusion, qui implique l'idée d'occlusion, de clôture, de réclusion, apparaît plus problématique<sup>29</sup>. En biologie, on parle d'inclusion fœtale ; en cytologie d'inclusion cellulaire. En odontologie, l'inclusion désigne l'état d'une dent emprisonnée dans l'arcade osseuse d'une mâchoire ; en minéralogie un corps étranger contenu dans la plupart des cristaux et des minéraux ; en métallurgie à des matières, en général indésirables, prises dans un métal ou un alliage. Autant d'usages qui marquent un enfermement.

**L'adjectif inclusif, plus adéquat et pertinent, traduit clairement un double refus. D'une part, celui d'une société et de structures, de la petite enfance à l'adolescence et de l'âge adulte à la vieillesse, dont les seules personnes « non handicapées » se penseraient propriétaires, pour en faire leurs privilèges ou leurs plaisirs exclusifs, selon les mots de Montesquieu et de Rousseau. D'autre part, le refus de la mise à l'écart, dans des ailleurs improbables, de ceux que l'on juge gênants, étrangers, incompatibles.**

S'il ne se réduit pas au cliché qu'il devient lorsqu'on se contente de l'opposer, sans le justifier, aux vocables dérivés du terme intégration, les deux optiques se distinguent. L'objectif de l'intégration est de faire entrer dans un ensemble, d'incorporer à lui. Il s'agit de procéder, comme on le dit en astronautique, à

l'assemblage des différentes parties constitutives d'un système, en veillant à leur compatibilité et au bon fonctionnement de l'intégralité. Un élément extérieur, mis dedans, est appelé à s'ajuster à un système préexistant. Ce qui est ici premier est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit, d'une manière assez proche de l'assimilation, se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter. Par contraste, une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez soi pour tous ». Sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers et les résorber dans le tout.

**Ce « chez soi pour tous » ne serait toutefois que chimère s'il n'était assorti, dans tous les secteurs et tout au long de la vie, d'accompagnements et médiations compensatoires, de modalités de suppléance ou de contournement. En bref, toute une gamme d'accommodements et de modalités de suppléance pour garantir l'accessibilité des dispositifs, ressources et services collectifs. « Mettre dedans » ne suffit pas. Autorise-t-on chacun à apporter sa contribution originale à la vie sociale, culturelle et communautaire. Favorise-t-on l'éclosion et le déploiement de ses potentiels ?**

Les accommodements ne se limitent pas à une action spécifique pour des groupes tenus pour spécifiques. Ils visent à améliorer le mieux-être de tous. Qu'ils soient architecturaux, sociaux,

éducatifs, pédagogiques, professionnels ou culturels, les plans inclinés sont universellement profitables. Ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres.

Une société inclusive n'est pas de l'ordre d'une nécessité liée au seul handicap : elle relève d'un investissement global. Ce qui prime est l'action sur le contexte pour le rendre propice à tous, afin de signifier concrètement à chaque membre de la société : Ce qui fait votre singularité (votre âge, votre identité ou orientation sexuelle, vos caractéristiques génétiques, vos appartenances culturelles et sociales, votre langue et vos convictions, vos opinions politiques ou toute autre opinion, vos potentialités, vos difficultés ou votre handicap) ne peut vous priver du droit de jouir de l'ensemble des biens sociaux. Ils ne sont la prérogative de personne.

## FORME CULTURELLE

Globalement, l'ambition inclusive bute sur l'extrême complexité des relations humaines et leurs contradictions. Arthur Schopenhauer comparait les hommes à des porcs-épics, dans une célèbre parabole à laquelle Freud fit écho<sup>30</sup>. L'hiver, ces mammifères rongeurs oscillent entre deux tourments : trop éloignés les uns des autres, ils pâtissent du froid ; trop proches, ils profitent de la chaleur réciproque mais se blessent mutuellement avec leurs longs piquants. Ou les piqûres ou le froid. De la même manière, les hommes ont du mal à trouver une distance relationnelle satisfaisante, qui les préserve d'une solitude froide où ils risquent de se morfondre et, simultanément, d'une proximité envahissante qui menace de les étouffer. Si leur tendance grégaire et leur besoin de vie sociale les poussent les uns vers les autres, leurs difficultés à vivre ensemble, comme des prochains et des semblables, les séparent. Entre inclusion enfermante et exclusion exilante, tels des funambules, ils marchent sur un fil.

Le concept de société inclusive renvoie à la quête, impossible mais nécessaire, d'une « bonne présence » à l'autre, dans un espace qui nous garde ensemble. Sans défenses acérées. Avec et malgré les menaces du voisinage et les dangers de l'éloignement. On est loin d'une fioriture sémantique, d'un simple changement de mot en réponse à une mode. Ce nouveau cadre de pensée sociale interroge puissamment notre forme culturelle. Il questionne les lieux d'éducation gouvernés par la norme, le niveau et le classement. Il remet en cause les milieux professionnels arc-boutés sur des standards. Il bouscule la communauté sociale, soumise aux principes de conformité et d'utilité, fracturée par un schisme entre des citoyens préservant leurs exclusivités et les autres, plus fragiles, qui semblent encombrer et répondre à une certaine fatalité.

Quand une société, ivre du spectacle qu'elle donne, se laisse porter par le courant, elle ne peut s'étonner de la direction qu'elle prend : la mathématisation et la réification de l'humain. C'est par sa dérive mercantiliste et par un individualisme hyperbolique qu'elle se disqualifie le plus. On y évalue et dévalue les êtres comme on y classe et déclasse des produits. Sont-ils économiquement corrects ? Quelle est leur profitabilité ? Course à la production, boulimie de possession et de paraître sur la vaste scène du monde. Une déshumanisation est en marche quand tout est basé sur le « Combien vous valez ? » et que les puissants affichent leurs avoirs tandis que les petits quémandent de la considération. Les liens avec les plus vulnérables se désagrègent sous des regards qui se détournent. La valeur du nous se délite et l'inhospitalité s'installe. Le visage d'un exclu, exposé à la négation, fait-il naître encore en soi un sentiment de responsabilité ?<sup>31</sup> Sa déshérence interpelle-t-elle les désirs d'esquive et d'abandon ? L'absurde est aux portes d'une société appauvrie en solidarité, où l'on privilégie

22 Du bas latin *impedicare* (dérivé de *pedica*, « piège pour prendre les animaux par la patte »), empêcher signifie littéralement « prendre au piège, entraver, placer quelqu'un dans l'impossibilité d'agir, mettre obstacle à ce qu'une chose ait lieu ».

23 Cf la trilogie d'Hannah Arendt : travail, œuvre, action. Seule cette dernière, montre-t-elle, entraîne la constitution d'un espace public permettant de structurer les relations humaines [Arendt, Hannah. *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy, 1961 (1ère édition 1958)]

24 Merton, Robert K. *The Matthew Effect in Science*. *Science*, v. 159, 5 janvier 1968, p. 56-63

On trouve aussi cette formulation : « Car on donnera à celui qui a et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera retiré » (Évangile selon Saint 25 Matthieu 25 :29). L'herméneutique nous dit que l'évangéliste veut ainsi signifier qu'il appartient à chacun, même celui qui se sent « dépositaire de peu », de faire fructifier ce qu'il a « reçu de Dieu ».

26 Aristote. *Ethique à Nicomaque*, traduction Jean Voilquin, Livre V, 3, 1131 a 20-30. Paris : Garnier, 1961

27 Cf Saint-Arnaud, Jocelyne. *Les définitions aristotéliennes de la justice : leurs rapports à la notion d'égalité*. *Philosophiques*, v. 11, n°1, 1984, p.157-173

28 Platon. *Les Lois*, trad. Victor Cousin, Œuvres de Platon, Tome 7. Paris : Pichon & Didier, 1831. p. 317

29 « Inclus » vient du latin *includere*, « enfermer ou renfermer ». Au 12ème siècle, la forme francisée *enclus* signifiait d'ailleurs « reclus »

la petite monnaie de ses avoirs et intérêts individuels, dont la défense absorbe la plus grande part de l'énergie. Ce culte de l'avoir creuse des gouffres qu'il ne parvient pas à combler, laissant chacun seul avec ses fragilités, ses luttes et ses peurs.

Peut-on se résigner à cette réalité abrupte, la fuir comme les rats quittent un navire et se retirer sur son Aventin ? Agir sur elle requiert des sauts créatifs, des audaces transfiguratrices : un esprit d'utopie prenant appui sur le réel pour le transformer, le transcender<sup>32</sup>. Les récifs repérés, il importe de changer de cap et prendre le mal à sa racine. « Il faut éclairer les classes éclairées. Commencez par la tête, c'est ce qui est le plus malade, le reste suivra », confiait déjà, en 1871, Gustave Flaubert dans une lettre à George Sand. La classe des nantis, à laquelle il appartenait, est tentée, reconnaissait-il, de s'appropriier la Cité, les lois et la connaissance.

La vie de la Cité ne peut pourtant se jouer à huis clos, toutes portes fermées. Chacun a le droit inaliénable d'y prendre part, toute sa part, en bénéficiant, autant que de besoin, d'aides, de médiations ou d'accompagnements.

Chimère, ce nouvel ordre inclusif ? Nous ne le croyons pas. Suscité et accompagné, l'insoumission et l'espérance qu'il porte finiront par faire leur chemin en dépit des obstacles. L'image de la goutte de vin jetée dans la mer, à laquelle recourait Sénèque, illustre l'importance de toute contribution, de la plus modeste à la plus conséquente, à ce changement d'orientation sociale, qui ne peut s'opérer que par degrés : « Une tasse ou même une seule goutte de vin tombée dans la mer Egée ou la mer de Crète, disait-il, atteindra l'Océan et la mer Atlantique non pas en les touchant superficiellement, mais en se répandant dans toutes les

dimensions, en profondeur, en largeur et en longueur ».

Les rapports et recommandations des instances nationales et internationales appuient cette mutation que notre société toute entière est mise au défi d'effectuer. Ils demandent aux Gouvernements de reconsidérer les politiques et programmes éducatifs, sociaux et économiques, indissociablement concernés ; de revoir les dispositions prises pour le respect et l'application des lois, en danger de devenir des rites incantatoires ; de cerner les obstacles, afin de planifier des actions susceptibles de les réduire et de les supprimer.

Tant qu'il y aura des classés et des déclassés, des glorifiés et des humiliés, le mot évolution restera dénué de sens, car il suppose de cheminer avec les plus fragiles, non de se complaire entre soi. Il y a urgence d'un élargissement de l'espace public à tous : hors de cet espace, on se trouve hors des limites de l'égalité face aux droits<sup>33</sup>.

Une société inclusive est une société sans privilèges, exclusivités et exclusions. Sans hiérarchisation. Sans ligne Maginot pour « se protéger » de ceux qui font l'épreuve d'un dysfonctionnement de leur corps ou de leur esprit et épuisent leurs forces à résister au danger de néantisation. Ils n'ont pu choisir leur destin ; ils l'auraient souhaité mais ils n'ont pas eu cette latitude. Nul n'a le droit de les dépouiller de leur part légitime du patrimoine commun ; de les priver du droit à avoir des droits. En un monde qui ressemble parfois à un champ de bataille, la seule guerre qui vaille est la guerre à cette injuste confiscation qui toujours plus bas nous entraîne, à cette pulsion fratricide.

## POUR CONCLURE

Comment célébrer l'homme tout en acceptant que se perpétuent insidieusement, à tous les coins de notre pays et de notre planète, tant de discriminations ? Comment, toujours et encore, s'abuser individuellement et collectivement ? Se satisfaire du statu quo, sans installer des contre-feux ? Abandonner nos engagements aux sombres démons de l'oubli ? Jules Michelet, dont on connaît la tendresse pour l'humanité, se plaisait à dire : « Si tous les êtres, et les plus humbles, n'entrent pas dans la Cité, je reste dehors ». Pour aller plus loin, plus haut, une société a besoin de valeurs fortes et partagées.

Etre inclusif n'est pas faire de l'inclusion, pour corriger *a posteriori* les dommages des iniquités, des catégorisations et des ostracismes. C'est redéfinir et redonner sens à la vie sociale dans la maison commune, en admettant, comme ces pages tentent de le montrer, que chacun est légataire de ce que la société a de plus précieux ; que l'humanité est une infinité de configurations de vie et une mosaïque d'étrangetés ; que la fragilité et la modestie ne sont pas synonymes de petitesse ; qu'il ne suffit pas aux hommes de venir au monde et que, jusque dans leurs plus secrets replis, ils désirent se sentir exister ; que l'équité et la liberté constituent le ciment d'une communauté humaine.

L'enjeu est de taille. La transformation des esprits et des pratiques prendra du temps mais la nécessité est là : amender la terre pour en permettre l'accomplissement. Pire que l'indignation<sup>34</sup> est la résignation. Pire que les éclats de voix sont l'habitude et l'indifférence.

## Bibliographie

- Arendt, Hannah. Condition de l'homme moderne. Paris : Calmann-Lévy, 1961 (1<sup>ère</sup> édition 1958)
- Aristote. Ethique à Nicomaque, traduction Jean Voilquin, Livre V, 3, 1131 a 20-30. Paris : Garnier, 1961
- Bachelard, Gaston. La formation de l'esprit scientifique. Paris : J. Vrin, 2000 (1<sup>ère</sup> édition 1938)
- Bloch, Ernst. L'esprit d'utopie (Geist der Utopie). Paris : Gallimard, 1977 (1<sup>ère</sup> édition 1918)
- Brown, Hilary. Protection des adultes et des enfants handicapés contre les abus. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002
- Demeulenaere, Pierre. Homo oeconomicus. Enquête sur la construction d'un paradigme. Paris : PUF, 2003 (1<sup>ère</sup> édition 1996)
- Foucault, Michel. « Des espaces autres » (1984). In Dits et écrits, 4 tomes. Paris : Gallimard, 1994
- Foucault, Michel. Histoire de la folie à l'Âge classique. Paris : Gallimard, 1972 (1<sup>ère</sup> édition 1961)
- Foucault, Michel. « La scène de la philosophie » (1978), Dits et écrits, 4 tomes. Paris : Gallimard, 1994
- Freud, Sigmund. Essais de psychanalyse. Paris : Payot, 2004 (1<sup>ère</sup> édition 1920)
- Gardou, Charles. La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse : érès, 2012
- Habermas, Jürgen. L'espace public. Paris : Payot, 1993 (1<sup>ère</sup> édition 1962)
- Hegel, Georg W.-F. La raison dans l'histoire. Introduction aux Leçons sur la philosophie de l'histoire du monde. Paris : Points/Seuil. 2011 (1<sup>ère</sup> édition 1821)

30 Schopenhauer, Arthur. Parerga et Paralipomena (Suppléments et omissions), Tome 2, chap. 31, § 400, Aphorismes sur la sagesse dans la vie. Paris : PUF, 2004 (1<sup>ère</sup> édition 1851) ; Freud, Sigmund. Essais de psychanalyse. Paris : Payot, 2004 (1<sup>ère</sup> édition 1920), p. 112

31 Cf l'œuvre d'Emmanuel Lévinas et, entre autre, Humanisme de l'autre homme. Paris : LGF/Livre de Poche, 1987 (1<sup>ère</sup> édition 1972)

32 Bloch, Ernst. L'esprit d'utopie (Geist der Utopie). Paris : Gallimard, 1977 (1<sup>ère</sup> édition 1918)

- Lévinas, Emmanuel. Humanisme de l'autre homme. Paris : LGF/ Livre de Poche, 1987 (1<sup>ère</sup> édition 1972)
- Merton, Robert K. « The Matthew Effect » in Science, v. 159, 5 janvier 1968
- Platon. Les Lois, trad. Victor Cousin, Œuvres de Platon, Tome 7. Paris : Pichon & Didier, 1831
- Saint-Arnaud, Jocelyne. « Les définitions aristotéliennes de la justice : leurs rapports à la notion d'égalité ». Philosophiques, v. 11, n°1, 1984
- Schopenhauer, Arthur. Parerga et Paralipomena (Suppléments et Omissions), Tome 2. Paris : PUF, 2004 (1<sup>ère</sup> édition 1851)

# Vers une école inclusive ?

**La conférence « Vers une école inclusive ? » a été prononcée le 9 juillet 2013 par Jean-Pierre Delaubier, Inspecteur général de l'éducation nationale, au cours d'une université d'été organisée conjointement à Créteil par le réseau Prisme et la Fédération générale des PEP et consacrée à la thématique de l'éducation inclusive pour tous. Nous tenons à remercier ici monsieur Delaubier d'avoir bien voulu nous en communiquer le texte.**

La plupart des systèmes éducatifs ont, en 2013, l'ambition d'être « inclusifs ». La question qui nous est posée aujourd'hui est celle de la réalité de cette dynamique inclusive en France. Il s'agit de mieux cerner une évolution qui peut induire, à terme, une transformation profonde de notre école.

Pour avancer dans cette réflexion, il nous faut tenter de répondre ensemble à trois questions simples : d'abord, qu'est-ce que l'inclusion ? Il est important de s'accorder sur les mots et sur les principes qu'impose le point de vue inclusif. Ensuite, l'école française est-elle effectivement inclusive ? On peut légitimement s'interroger sur la prise en compte d'une notion qui jusqu'à ces derniers jours n'était pas inscrite dans nos lois. Enfin, quels sont les chantiers ouverts aujourd'hui ? Quels sont les changements à promouvoir pour avancer dans la construction d'un système éducatif plus inclusif et vers une école qui assure plus résolument la réussite du projet de vie de chacun et son « inclusion » dans notre société ?

## Qu'est-ce que l'inclusion ? Qu'est-ce que l'école inclusive ?

Tout le monde utilise ces mots et se réfère à l'inclusion, mais chacun a sa définition et sa représentation de ce que peut être une éducation inclusive. Beaucoup ne distinguent pas cette approche de ce que nous appelons depuis 1975 « l'intégration ». L'inclusion est une notion récente, presque absente de la réglementation française. Elle s'est construite progressivement au cours de la décennie 2000 à travers la réflexion conduite dans les instances internationales, en particulier sous l'égide de l'UNESCO. Le point de départ est sans doute la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 et, surtout, la Déclaration de Salamanque en 1994. On peut rappeler quelques lignes de l'article 2 de cette déclaration

« ...l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable, chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins, ... »

Si le mot « inclusion » n'est pas encore présent, l'idée essentielle de la nécessité, pour les systèmes éducatifs, de s'adapter aux besoins de chaque élève est au cœur de ce texte fondateur. Cette approche est indissociable de la notion de besoin éducatif particulier (« special educational needs ») posée à travers

34 S'indigner, c'est redonner une dignitas, une estime, une considération, un rang social à ceux qui en sont indûment privés. Victor Hugo et André Gide ont souligné la dignité profonde de l'indignation : « S'indigner de tout, c'est tout aimer en somme » [Hugo, Victor. 2003 (1859/1883). La légende des siècles. Paris : J'ai lu, 2003] ; « Je ne quitterai 33 l'indigne que quand il sera devenu digne » [Gide, André. Journal, 13 avril 1943]



cette déclaration et de la conviction que tout élève peut et doit bénéficier d'un parcours de formation. Ce n'est plus l'élève qui doit « s'adapter » ou « être adapté » à l'école, mais l'école elle-même qui doit être organisée de manière à prendre en compte chaque élève, dans sa singularité, quels que soient ses besoins et sa situation.

C'est à partir de cette conviction partagée par la plupart des pays que s'est imposée la notion d'école inclusive. On peut citer la Conférence internationale de l'éducation de 2008 à Genève, organisée par l'UNESCO, avec l'intitulé « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir » :

« (...) l'éducation pour l'inclusion est un processus à long terme qui vise à offrir une éducation de qualité pour tous, en respectant la diversité et les différents besoins et capacités, les caractéristiques et les attentes des élèves et des communautés en matière d'apprentissage, et en éliminant toute forme de discrimination. »

L'école inclusive suppose au moins trois éléments, trois principes qui la caractérisent.

D'abord, bien sûr, l'absence de discrimination : elle est indissociable

du droit inconditionnel à l'école. Chaque enfant y a sa place et cela, quels que soient son origine, sa langue, son mode de vie ou sa situation sanitaire. Il n'est pas élève parce qu'on « l'admet » en classe, mais parce que c'est son droit.

Ensuite, le principe de personnalisation : l'école inclusive n'est pas conçue en fonction d'une norme à laquelle l'élève doit se plier, mais plutôt en fonction de l'élève tel qu'il est. L'enseignement est construit à partir des possibilités et des besoins d'apprentissage de celui-ci. De ce fait, il n'y a pas d'inclusion sans évaluation. Prendre en compte la spécificité de chaque élève, c'est d'abord appréhender, de manière précise, chaque situation et identifier les manques, les obstacles, mais aussi les acquis, les leviers et la capacité de progresser de chacun.

« Les procédures, processus, méthodes et outils d'évaluation jouent un rôle capital pour soutenir les apprentissages de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. (...)Le développement de méthodes d'évaluation est très souvent lié à des pratiques inclusives.<sup>1</sup>»

Enfin, l'éducation inclusive n'est pas sa propre fin : elle est une démarche qui vise à l'inclusion de la personne dans la société. Il ne s'agit pas seulement de scolariser tous les élèves, mais bien de leur offrir la possibilité de conduire un parcours personnalisé

<sup>1</sup> Conclusion de la conférence sur « l'évaluation dans le cadre de l'inclusion », Chypre 2008 (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins éducatifs particuliers).

qui leur permette à la fois d'acquérir les compétences communes nécessaires à leur insertion et de réaliser leur projet de vie.

On voit bien que l'inclusion se distingue de l'intégration : si l'une et l'autre répondent à une volonté de non-discrimination, l'intégration vise à accueillir dans la classe ordinaire l'élève perçu comme « différent », mais attend de celui-ci un effort pour s'adapter au programme et aux exigences de l'enseignement collectif ; l'école inclusive prend acte de la présence de cet élève (qui s'impose) et organise la classe en fonction de la spécificité de sa situation ; si nécessaire, elle aménage les programmes, les rythmes de travail ou l'environnement matériel et pédagogique.

La démarche inclusive ne concerne évidemment pas que les élèves reconnus en situation de handicap. Elle vise tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, sont exclus ou risquent d'être exclus de l'école. Elle s'ouvre et s'adapte à toutes les situations spécifiques : minorités linguistiques et culturelles, populations isolées, nomades ou migrantes, enfants malades ou porteurs de difficultés particulières, scolarités interrompues, ... c'est-à-dire tous ceux qui, sans un aménagement spécifique, ne peuvent accéder à l'école ou en seront tôt ou tard, exclus. Le handicap fait partie de ces situations, mais ne représente qu'une problématique (ou un ensemble de problématiques) parmi d'autres. Potentiellement, c'est chaque élève qui est susceptible de bénéficier de l'approche inclusive lorsque sa situation le requiert. L'inclusion n'établit pas de catégories en opposant à la norme telle ou telle différence, tel ou tel écart. Elle tente simplement d'apporter une réponse pertinente et efficace à la situation spécifique de chacun. Dans une école réellement inclusive, il n'y a pas de clivage entre des « élèves à besoins éducatifs particuliers » et les autres, mais

un regard attentif et bienveillant porté sur chaque enfant ou adolescent et respectueux de la singularité de chacun.

### L'école française est-elle inclusive ?

Le mot figure désormais dans la loi. La loi du 8 juillet établit en effet que le service public d'éducation « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». C'est la première occurrence de ce terme dans un texte à portée normative. Jusqu'ici, il n'apparaissait que dans deux circulaires récentes (en 2009 et 2010) qui modifient la dénomination des dispositifs de scolarisation des élèves en situation de handicap (CLIS et ULIS).

Si la France a adhéré aux principales conventions et déclarations internationales de ces dernières décennies, notre système éducatif a en effet tardé à inscrire dans ses principes comme dans son organisation la notion d'inclusion. Deux remarques s'imposent :

- la tradition de l'école française est profondément « intégrative » : celle-ci est ouverte à tous sans distinction ; elle s'est construite autour de l'idéal d'un enseignement commun, gratuit et obligatoire. Les grandes lois de 1975 ont prolongé et développé cette ambition en instaurant le collège « unique » et en affichant la volonté « d'intégration » des personnes handicapées ;
- néanmoins, un enseignement « spécial » ou « spécialisé » a été constitué et maintenu jusqu'à aujourd'hui. L'idée que certains élèves ne peuvent suivre l'enseignement commun et nécessitent un autre mode de prise en charge reste profondément ancrée. Il y a des enseignants ordinaires pour les élèves qui correspondent à une certaine norme et des enseignants « spécialisés » à qui on délègue ceux qui s'écartent de cette norme.

D'une certaine manière, c'est au nom du même droit à l'éducation que l'école est « ouverte à tous », mais aussi, qu'elle a installé des structures et dispositifs pour ceux qui ne peuvent suivre dans la classe ordinaire.

Si la référence à l'inclusion est restée, jusqu'à aujourd'hui, presque absente du cadre normatif de l'école, on perçoit cependant une évolution à partir du début des années 90 et, sans doute, avec la loi de 1989 qui marque une rupture en affichant la nécessité de placer l'élève au centre du système éducatif et en introduisant l'idée que c'est l'école qui doit s'adapter à l'élève et non l'inverse (avec en particulier la mise en place des cycles, des projets d'école et d'établissement ou encore des évaluations nationales diagnostiques).

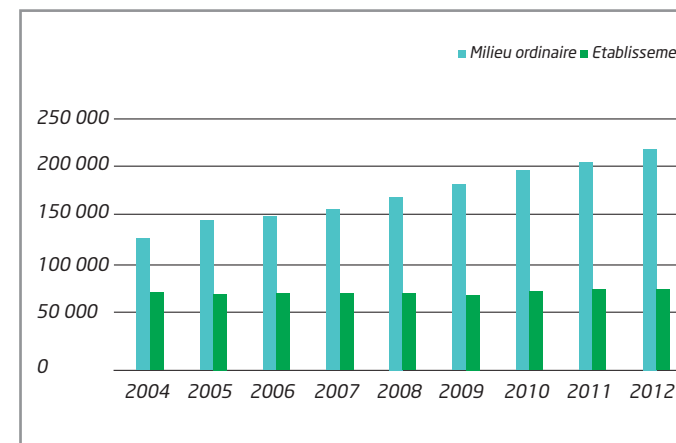
Les lois de 2005 (et leurs décrets d'application) constituent une nouvelle étape : celle du 23 avril en posant le principe du socle commun et d'une organisation par compétences et surtout celle du 11 février qui développe indiscutablement une ambition et des principes « inclusifs » même si le terme n'est pas utilisé. Elle pose un droit de la personne handicapée et rend inconditionnel l'accès de celle-ci à la formation. La démarche même qu'elle institue (évaluation des besoins, construction d'un parcours mis en œuvre à travers un projet personnalisé de scolarisation, apport des moyens et aménagements nécessaires, etc.) contraint l'école à s'adapter et à entrer dans une dynamique inclusive.

1989-2005-2013. Les lois successives portent la volonté de progresser vers un système éducatif « organisé en fonction des élèves » et prenant en compte plus efficacement les besoins de chacun et, en particulier des plus démunis. La référence à un socle commun de compétences, de connaissance et de

culture, la transformation profonde des dispositifs d'évaluation, la personnalisation des aides ou l'individualisation des parcours sont autant d'évolutions qui ouvrent la voie à un fonctionnement plus inclusif.

Comment ces ambitions se traduisent-elles dans la réalité de l'école d'aujourd'hui ? Les progrès les plus visibles concernent, bien sûr, le handicap. Ce sont aujourd'hui plus de 225 000 enfants et adolescents en situation de handicap qui sont aujourd'hui scolarisés en milieu ordinaire, soit 92 000 de plus qu'en 2004. Cette progression a touché en premier lieu le primaire, mais c'est dans le second degré qu'elle est le plus spectaculaire (passage de 40 000 à 90 000 élèves en 8 ans). Désormais la poursuite d'études en collège, voire en lycée est devenue réalité. De même, les moyens nécessaires à ces parcours ont été mis en place qu'il s'agisse, par exemple, des dispositifs tels que les ULIS, de l'accompagnement humain ou de l'aménagement des épreuves d'examen. Enfin, par-delà les constats purement quantitatifs, le regard porté sur le jeune en situation de handicap a profondément changé et la plupart des équipes enseignantes ont ouvert leurs classes en s'efforçant d'adapter leur pratique aux besoins de ces élèves. Indiscutablement, la loi du 11 février 2005 est mise en œuvre.

En revanche, des interrogations demeurent : en premier lieu, on peut s'étonner de la stabilité de l'effectif des établissements médico-sociaux au cours de ces dernières années, alors que l'on recense, dans le même temps, près de 100 000 élèves supplémentaires reconnus « handicapés » par les CDAPH et scolarisés en milieu ordinaire. Il est difficile d'expliquer cette situation paradoxale mise en évidence par l'histogramme ci-dessous.



Sans doute, faut-il voir là l'effet conjugué de plusieurs facteurs : modification de la définition du handicap, prise en charge plus tardive dans les ESMS, accueil en établissement d'enfants ou d'adolescents jusque-là sans solution. Néanmoins, on est obligé de constater que l'effort d'inclusion (ou d'intégration) n'a pas encore permis de rapprocher des lieux d'enseignement ordinaire ceux qui étaient dans les situations les plus difficiles. Par ailleurs le fait d'étendre l'étiquette « handicapé » vers des publics qui, jusque là, n'en relevaient pas, peut-il être considéré comme un véritable progrès dans une perspective inclusive ? Quel peut en être l'effet sur le devenir des jeunes concernés ?

Un second problème se pose : la loi du 11 février 2005 affirme avec force le principe de l'inclusion de la personne handicapée et, dans ce cadre, installe un droit de l'élève en situation de handicap. Cependant, en imposant une démarche spécifique pour cet élève, elle établit une distinction entre celui-ci et l'élève ordinaire, même en situation de grande difficulté ou de marginalisation sociale. Il y a deux catégories d'élèves : ceux qui font l'objet de décision de la CDAPH et qui bénéficient d'une évaluation pluridisciplinaire, d'un PPS, d'un accompagnement humain, d'un environnement adapté

ou d'un aménagement de scolarité et tous les autres auxquels s'applique le droit commun. Notre système éducatif ne s'est pas emparé des instruments institués par la loi du 11 février pour les étendre aux jeunes migrants, aux élèves faisant l'objet de mesures judiciaires, aux populations éloignées temporairement ou durablement de l'école, aux élèves intellectuellement précoces, aux décrocheurs, etc.

D'une manière générale, l'école française est attentive aux situations particulières et tente de répondre aux besoins éducatifs spécifiques, mais la prise en compte de ces situations et besoins passe par des dispositifs différents répondant à des logiques différentes et portés par des dizaines de circulaires différentes : RASED, PPRE, CLIS, ULIS, UPE2A, SEGPA, classes et ateliers-relais, éducation prioritaire, mesures pour prévenir et traiter l'absentéisme visent à apporter une solution à des élèves qui risquent, à un moment ou à un autre, l'échec et « l'exclusion » ; mais ces dispositifs sont rarement rapprochés et mis en cohérence dans une même démarche inclusive. Par exemple, on oublie trop souvent qu'un même élève peut être à la fois dyslexique et allophone, ou « précoce », absentéiste et en grande difficulté sociale... La plupart des situations sont complexes et une école véritablement inclusive doit pouvoir s'ajuster à cette complexité. Dès 1998, les Etats de l'Union Européenne souhaitent promouvoir « un système scolaire flexible, capable de répondre aux différents besoins éducatifs dans leur complexité variable » (Déclaration de Luxembourg).

### Quels sont les chantiers ouverts aujourd'hui pour promouvoir une école inclusive ?

Ils sont évidemment très nombreux. Nous ne pouvons ici qu'ouvrir quelques pistes sans prétention d'exhaustivité.

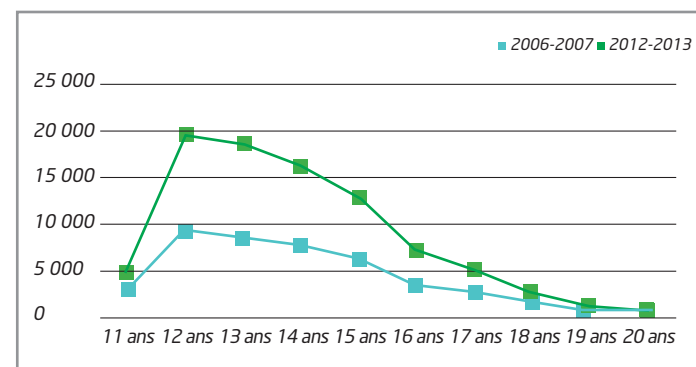
A propos du handicap, d'abord, la loi du 11 février 2005 est formellement appliquée, les MDPH fonctionnent, des décisions sont prises pour attribuer des « AVS » ou pour orienter des élèves « reconnus handicapés » vers des CLIS ou des ULIS. En revanche, peu de réponses sont apportées à deux questions essentielles

- Comment dessiner des parcours véritablement personnalisés permettant de construire une scolarité réussie jusqu'à l'insertion professionnelle ? On en reste trop souvent à une logique intégrative (placer en classe ordinaire avec un accompagnement) sans réfléchir à la progression dans les apprentissages, à l'aménagement de la scolarité, aux programmes, à la cohérence des activités. On ne trouve que très peu de véritables projets personnalisés de scolarisation. La plupart du temps, ceux-ci sont traités à travers des formulaires administratifs que les référents ou les personnels des MDPH remplissent sans visée pluriannuelle.

- Comment adapter l'enseignement, au quotidien, aux besoins spécifiques de tel ou tel élève en situation de handicap ? Les enseignants ont fait des efforts considérables pour accueillir dans leur classe des élèves porteurs de troubles graves ou complexes. Ils ont tenté de prendre en compte leur présence avec bonne volonté et bienveillance. Mais faute de formation et dans les contraintes de la gestion ordinaire de leur classe, la plupart d'entre eux disent être totalement démunis. On n'a pas préparé les professeurs à répondre efficacement aux besoins d'un jeune autiste ou d'un adolescent porteur d'une dyslexie sévère dans un CM1 ou une classe de cinquième.

Incontestablement les élèves en situation de handicap sont scolarisés plus longtemps, mais on relève un décrochage massif autour de 15 ans, sans doute autour des deux dernières années du collège comme le montre le graphique ci-dessous (évolution

du nombre d'élèves handicapés scolarisés dans le second degré en fonction de l'âge : comparaison 2006-2007 et 2012-2013).



Pour progresser dans « l'inclusion » des élèves en situation de handicap, on voit bien qu'il faut désormais s'interroger sur la poursuite de la scolarité dans le second cycle et, en particulier, à l'accès à une formation professionnelle. Le développement des ULIS en lycée professionnel est, dans cette perspective, une priorité (on relève de belles réussites dans les établissements où ce dispositif a été implanté). En amont, c'est le parcours à l'intérieur du collège qui doit être reconsidéré. Plus que tout autre, le jeune handicapé subit durement la rupture que représente l'entrée en sixième. Beaucoup plus que l'école primaire, le collège avec la multiplicité des intervenants, la rigidité des emplois du temps, les exigences du programme et l'absence de marges de souplesse ne favorise pas la prise en charge des adolescents les plus fragiles ou l'élaboration de parcours « personnalisés ».

Par delà ces questions de fond, les moyens mis en œuvre pour faciliter la scolarisation des élèves en situation de handicap soulèvent de nombreuses interrogations : la multiplication des AVS a conduit à engager un travail partenarial pour définir le cadre dans lequel cette fonction « d'accompagnant » pourrait s'établir, mais la dimension pédagogique de cette présence d'un second

adulte dans la classe ne peut être laissée de côté... De même, la croissance non maîtrisée des demandes d'aménagement des épreuves d'examen (bien au delà des situations de handicap reconnu) rend très urgente une réflexion sur la nature de ces aménagements et, au delà, sur le sens même des épreuves : qu'évalue-t-on ? Que souhaite-t-on valider ? Quelle certification engage-t-on ?

Enfin, l'application de la loi de 2005 n'a pas encore fondamentalement modifié les conditions de scolarisation des 80 000 enfants et adolescents qui restent éloignés du milieu ordinaire. Il est désormais urgent d'avancer dans le rapprochement des unités d'enseignement des ESMS et des établissements de droit commun. La piste des « unités d'enseignement hors les murs » est sans doute une solution pour progresser.

Cependant, il ne faut pas en rester là. L'ouverture de l'école au handicap et le changement de regard qu'elle impose constituent un puissant levier pour construire une école effectivement inclusive, mais il ne faut pas oublier qu'autour d'eux ce sont près de 10 % des élèves qui, au terme de la scolarité obligatoire, se trouvent en situation d'échec grave. Parmi eux, on recense sans doute des élèves porteurs de handicaps, mais la grande majorité subit d'autres formes de difficultés, sociales, linguistiques, familiales, comportementales, sanitaires... Il est donc important d'étendre vers les autres besoins spécifiques, les méthodes, attitudes et outils que la loi de 2005 a instaurés pour la situation de handicap : évaluation pluridisciplinaire, personnalisation du parcours, présence d'un « référent », droit à la dérogation, équipe de suivi... L'école doit s'emparer de la démarche induite par le projet personnalisé de scolarisation pour la transférer à toutes les situations inquiétantes, graves ou complexes.

La césure que l'on marque entre « handicapés » et « non handicapés » nuit aux uns et aux autres. Sans doute faut-il tendre vers une école où tous les élèves sont d'abord des personnes avec un nom et un prénom et où chacun bénéficie d'une prise en compte de ses besoins quels qu'ils soient et de l'organisation la mieux appropriée pour y répondre. Il s'agit de passer d'un classement par catégories à une approche personnalisée de situations complexes et singulières.

Enfin, une telle personnalisation conduit à une profonde transformation de l'école. Plus qu'une accumulation de dispositions et de dispositifs, elle nécessite une organisation plus souple, permettant de dessiner de véritables parcours, ajustés aux besoins des élèves. On retrouve là certains grands chantiers de la rénovation de l'école : le socle commun, une autre conception des programmes, une redéfinition des cycles, une continuité pédagogique entre l'école et le collège et la première exigence que constitue la formation des enseignants. Pour que l'école soit en mesure de répondre efficacement, dans la classe ordinaire, aux besoins de chaque élève, y compris des plus démunis, il faut penser la formation autour de cet objectif. La prise en compte des écarts et des différences ne peut plus être un module qu'on rajoute à l'extrême fin du plan de formation ; mais un point de départ et une dimension transversale à toutes les approches disciplinaires.

# Points de vue du réseau PEP

## PEP 06

### La place de la «clinique» dans le DSMS

**Claude CAPPADORO**

Pédopsychiatre

#### I. Qu'est ce que la « clinique »

Ces guillemets dans le titre « encadrant » la clinique semblent lui donner d'emblée un statut d' « intruse » dans le DSMS, comme si on ne l'y attendait pas ou pire comme si... elle n'aurait plus rien à y faire. Mais à quel « signifié » précisément renvoie ce « signifiant » au sens des Saussure pour revêtir si vite inscrite de cette manière un vague sentiment d'étrangeté (d'ailleurs non forcément « inquiétante » comme en parlait FREUD )voire d'anachronisme ? Depuis l'antiquité la clinique (du grec Klinis = le lit) désigne l'ensemble des connaissances que le médecin peut acquérir par l'observation directe au chevet du patient sans aucune aide dite paraclinique provenant d'un laboratoire, muni de ses seules ressources sensorielles, intuitives et déductives. Le même mot s'applique à l'enseignement de la sémiologie médicale (science des signes) qu'un « chef de clinique » transmet

comme « les règles de l'art » aux étudiants au chevet du patient. Appliquée à la vie psychique la « psychologie clinique » prend en compte l'histoire singulière, les origines et l'univers fantasmatique qu'elles véhiculent, la manière d'être au monde, d'aimer ou de travailler d'une personne dont la rencontre nous constitue mutuellement comme sujets.

Ces approches directes et concrètes prises donc dans une praxis du sujet en souffrance physique et/ou psychique permettent la constitution progressive d'un sens clinique qui orientera éventuellement les investigations paracliniques.

Ainsi la clinique, lorsque la situation l'impose pourra de manière réfléchie et ciblée demander l'aide que les apports majeurs de la biologie, la physiologie, l'anatomie pathologique, l'imagerie médicale, la génétique et d'une façon générale les neurosciences en pleine évolution permettent aujourd'hui pour approcher au plus près une cause (étiologie) fut-elle plurifactorielle et déboucher ainsi vers le processus : diagnostic-pronostic-traitement le plus approprié reposant sur des savoirs nécessairement complémentaires.

## II. Problème du diagnostic et de classifications.

Cette question du diagnostic et donc du pronostic et donc de la conduite à tenir, vieille comme le monde ( cf l'histoire des médecines traditionnelles dans les différents continents depuis toujours) revêt une importance particulière à partir du moment où le progrès des sciences et des techniques permet de déboucher sur des classifications de troubles ou de handicaps prétendant inscrire dans des cadres bien définis tous les modes de souffrances possibles qui demeurent cependant chaque fois uniques pour le sujet et sa famille. Ce besoin de nomenclature, justifié par la nécessité de savoir de quoi l'on parle entre professionnels et chercheurs contient toujours une part difficilement évitable de « fonction de prédiction » dont on connaît bien les possibles inductions d'évolutions désastreuses : par exemple en douze ans de 1974 à 1986 sur mille adolescents en grande souffrance psychique accueillis au Centre Jean SARRAILH à AIRE-SUR-L'ADOUR dont j'étais le responsable médical, dans les Landes, 700 étaient arrivés de tous les coins de France avec le diagnostic de schizophrénie ou quelque fois et avec un peu plus de précaution étaient décrits comme présentant une « dépression atypique » voire plus simplement du fait de bizarreries observées comme « évoquant une entrée dans la psychose dissociative ».

C'est chaque fois avec émerveillement qu'au fil d'un séjour en internat de 16 à 36 ou 48 mois pour « étudier quand même » dans cette institution gérée par la Fondation Santé des Etudiants de France nous avons pu observer, chez plus de la moitié d'entre eux, une capacité d'entrée dans la vie infirmant le diagnostic initial qu'une bouffée délirante de survenue brutale sur une personnalité « border line » par exemple avait fait porter avec toutes les

conséquences hospitalières et psychopharmacologiques y afférentes.

On peut craindre d'ailleurs que le même phénomène se retrouve avec l'arrivée massive annoncée d'enfants concernés par le « spectre autistique » parmi lesquels ne manqueront pas de se retrouver bon nombre de ces « dysharmonies psychotiques » que la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent est seule à distinguer et dont le pronostic et le mode d'accompagnement est différent de ce qui est recommandé pour l'autisme aujourd'hui. Même inquiétude pour les enfants concernés par le diagnostic récemment introduit de MDD (MULTIPLX DEVELOPPEMENTAL DISORDER).

Ces classifications sont désormais utilisées systématiquement. Le GEVA (guide d'évaluation) demande par exemple le code CIM (Classification Internationale des Maladies) pour chaque dossier déposé en vue de l'obtention d'une prestation de compensation du handicap décidée sans rencontre de l'intéressé par la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées).

Le fait même que nous en soyons bientôt à la CIM 11 au DMS 5, que la CFTMEA a déjà son R en même temps que le CIH du Professeur WOOD a laissé la place au CIF (classification Internationale des Fonctionnements) et maintenant au CIF 2 montre bien que l'évolution constante des savoirs cliniques et paracliniques ne permettent pas de « figer » définitivement des catégories de pathologies ou de handicaps et ceci d'autant plus qu'on entend y décrire des souffrances de sujets uniques et en constante évolution.

## III. La place de la « clinique » dans le DSMS

« A l'heure où, à toutes les pendules, sous toutes les latitudes, le monde bascule dans une seule logique du chiffrable et du mesurable, la question se pose du devenir de la clinique et de son savoir issu de la rencontre, de l'observation, de l'écoute et de l'examen à mains nues, à son chevet, de celui qui est là avec sa souffrance, face au prodigieux développement des neurosciences mais aussi de leur cortège de nouvelles approches cognitivo-comportementalistes malheureusement souvent porteur d'exigences d'exclusivité.

Le « care » des accompagnants et le « cure » des soignants ne sauraient pour autant se passer du sens clinique acquis par une longue fréquentation de ces souffrances privées et chaque fois uniques sous peine à terme d'en voir disparaître le sujet.

Nous savons tous aujourd'hui grâce aux progrès de ces deux modes d'investigation clinique et paraclinique que le cerveau de l'homme est avec son environnement dans un processus interactif de construction réciproque.

Une mise en œuvre croisée intégrative de ces savoirs scientifiques et cliniques s'impose ainsi désormais à chacun.

Hors de cette éthique incontournable et au-delà des « règlements de comptes », gouvernances et dirigeances deviendraient, pour le coup, véritablement et comme le disait déjà Freud en 1937 pour le projet d'éduquer et de psychanalyser, des métiers impossibles ».



# PEP 83

En faisant de la scolarisation de l'élève handicapé dans le milieu ordinaire une règle, la loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, fait opérer un déplacement conceptuel fondamental qui «ouvre la reconnaissance du droit à une véritable "existence scolaire" pour les enfants porteurs de handicaps».

«Même si ce changement de paradigme de pensée et d'action<sup>1</sup>» provoque une certaine «révolution culturelle» au sein du secteur médico-social et de l'Éducation nationale, les professionnels doivent dépasser les débats stériles liés aux legs de l'histoire et «s'ouvrir à la richesse et la difficulté de la collaboration» dans la recherche d'unité d'action et de complémentarité.

Ce rapprochement est une nécessité car les compétences de chacun sont complémentaires. Les institutions médico-sociales ont un maillage associatif important et une connaissance du handicap, tandis que l'Éducation nationale s'emploie à apporter les réponses pédagogiques adaptées.

Dans ce nouveau cadre, ce n'est donc plus à l'enfant à s'adapter à l'école, mais à l'école de prendre en compte l'enfant tel qu'il est. Aucun enfant ne doit être laissé à l'écart de la scolarité sous prétexte de son handicap. Cependant, le débat sur l'inclusion des enfants et adolescents handicapés est toujours d'actualité et réalimenté à travers les constats observés sur le terrain et les écrits de divers auteurs.

Ces profondes évolutions s'inscrivent dans une ambition démocratique essentielle et ont amené les institutions, autrefois fermées, à s'ouvrir vers l'extérieur. «Un autre modèle d'intervention s'est alors progressivement installé en lieu et place de l'établissement» : le «service». En ce sens, les Services d'éducation spéciale et de soins à domicile (Sessad), du fait de leur histoire, leurs missions et leurs spécificités, s'inscrivent pleinement dans cette démarche généralisée de désinstitutionalisation.

Cette notion, même si elle est encore très floue et sujette à de nombreuses critiques, renforce l'idée d'un passage d'une logique de prise en charge «extérieure» vers une logique d'inclusion puisque tous les élèves doivent pouvoir bénéficier d'un parcours scolaire en milieu ordinaire.

Le terme «inclusion» désigne «l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités» (Chauvière & Plaisance, 2008). L'inclusion profite ainsi à tous les élèves. Dans cette optique, on peut considérer que chaque élève est un élève à BEP<sup>3</sup>. L'inclusion n'est alors réalisable que s'il s'agit d'un projet de société qui fait consensus et qui concerne l'ensemble des enfants, que si les enseignants sont formés et compétents pour la mettre en œuvre. Si en France il est question «d'éducation inclusive», l'Unesco plaide pour une

«éducation pour l'inclusion», ouvrant ainsi la finalité de l'inclusion à l'ensemble de la société, et mettant en avant le rôle essentiel de l'éducation. La France semble avoir sérié ses objectifs.

Dans ce contexte, l'École inclusive, promue au plan européen, telle qu'elle se met en place aujourd'hui est un défi pour l'organisation et le fonctionnement des systèmes éducatifs.

Le mouvement en faveur de l'inclusion scolaire s'est donc largement développé au cours des dix dernières années selon des cadres, des modalités, des rythmes et des moyens différents. Aujourd'hui, les débats se poursuivent autour de ses retombées et *in fine* de la qualité de l'éducation offerte à tous les élèves. Autrement dit, deux courants s'opposent : «les tenants d'une intégration «conditionnelle» et ceux qui militent en faveur d'une intégration totale de tous les enfants dits à besoins éducatifs particuliers», (Boutin & Bessette, 2009).

## Entre «full inclusive» et intégration «conditionnelle» : défis et limites

Comme le rappellent Gérald Boutin et Lise Bessette, cette approche préconise l'inclusion de tous les élèves en difficulté dans la classe ordinaire et une grande partie de ses fondements étaient déjà contenus dans le «mainstreaming», mouvement qui a pris naissance aux États-Unis dans les années 60. L'intégration «conditionnelle» quant à elle, repose aussi sur le droit de tous les élèves à bénéficier des «services ordinaires» de l'école mais sous certaines conditions.

La difficulté est que les termes «inclusion» et «intégration» n'ont pas exactement la même signification selon les pays et que chacune d'elles est même parfois utilisée dans plusieurs acceptions. Ces deux mouvements relèvent «d'un souci humanitaire et démocratique» mais l'un s'appuie sur une vision pragmatique de l'éducation tandis que l'autre repose davantage

sur un principe éthique et sur les droits de la personne. En ce sens, les procédés et moyens pédagogiques diffèrent nécessairement et les conditions à rechercher se situent du côté des enfants pour l'un et plutôt du côté de l'école pour l'autre.

L'école est confrontée à de nombreux défis et «il faut demander le même effort aux élèves quelles que soient leurs capacités». C'est pourquoi, les auteurs mettent en garde contre le risque «d'uniformisation» avec la mise en place d'une éducation unique et ainsi oublier les singularités. Une opposition moins radicale entre «inclusion» et «intégration» permettrait de leur trouver des points communs. Sachant que «l'inclusion n'est pas une formule magique convenant à tous les élèves», et que «les croyances semblent l'emporter largement sur les résultats de recherche et la réalité scolaire», les auteurs préconisent que davantage de recherches soient axées sur l'analyse des pratiques. Ils invitent enfin à se pencher sur des solutions plus innovantes en tenant compte du principe de réalité et du respect du droit de l'élève en difficulté.

## De la théorie à la pratique : quelques exemples...

**Le SESSAD M. Lemaire** s'adresse aux enfants et adolescents de 4 à 18 ans, présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

- **Kévin**, 12 ans, Autiste, scolarisé en CM2 avec 24h d'AVS. Kévin a été admis au Sessad en septembre 2009. Il était scolarisé en CP dans l'école de son village avec une AVS à temps complet. En plus de l'accompagnement mis en place par le service (psychologique, éducatif et psychomoteur), il a de nombreux autres suivis : orthophonique, neuropsychologique et pédagogique.

<sup>1</sup> Gossot B., 2ème semestre 2007, «L'éducation spécialisée, expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire», *Contraste revue de l'ANECAMSP*, n° 27, p.207.

<sup>2</sup> Recommandation du Conseil de l'Europe (adoptée le 3 février 2010).

<sup>3</sup> Elève à besoins éducatifs particuliers

Les parents de Kévin ont toujours refusé la scolarisation dans un dispositif adapté et ont souhaité qu'il soit maintenu en milieu ordinaire. Il est au CM2 à présent. Il est accompagné par la même AVS depuis 6 ans. C'est cette dernière qui adapte les exercices et qui propose des tâches, des activités particulières quand celles de la classe ne sont pas accessibles à Kévin. Il ne vient pas à l'école quand son AVS est absente. Kévin manifeste souvent sa «souffrance» face à cette pression scolaire. Peut-on parler d'inclusion dans ce cas-là ?

Les parents sont très centrés sur le scolaire et n'adhèrent pas vraiment aux différents projets proposés par le service. En effet, ils souhaitent que les médiations utilisées aient un lien direct avec les apprentissages scolaires. Le suivi éducatif s'est arrêté en mars 2012, le suivi psychologique s'est arrêté en octobre 2011 et a été remplacé par un suivi neuropsychologique. A la rentrée 2013, l'équipe a proposé un groupe centré sur les interactions sociales pour Kévin. Les parents ont refusé car ils ne voyaient pas l'intérêt de ce groupe. Avec leur accord, nous avons décidé d'interrompre cette année l'accompagnement. Il devrait se remettre en place à la rentrée prochaine dans la mesure où Kévin devrait entrer en Ulis. Les parents ont conscience que l'entrée au collège, la mise en place d'un transport... va occasionner beaucoup de changements et que le Sessad pourrait être un soutien dans ce contexte...

• **Coralie**, 8 ans, Troubles du développement, scolarisée en Clis1  
Coralie a été admise au Sessad en septembre 2012. Elle a été suivie par le SAAAS pendant 5 ans du fait d'une cataracte congénitale. La garde de Coralie a été confiée à ses grands-parents paternels. Il a été difficile de faire admettre à ces derniers que les difficultés de Coralie n'étaient pas uniquement liées à ses troubles oculaires. Le passage vers le Sessad n'a pas été bien compris au départ

et il a fallu soutenir les parents et les accompagner dans cette démarche.

Coralie a été scolarisée pendant 4 ans à l'école maternelle de son village avec 18h d'AVS. L'ESS avait préconisé une orientation en Clis au regard de ses difficultés globales. Les grands-parents de Coralie n'ont pas souhaité cette orientation et ont préféré qu'elle soit scolarisée en CP. Ils ont fait une demande d'AVS qui a été refusée par la MDPH qui préconisait la Clis. Cette année de CP a été très difficile pour Coralie. Le rythme de la classe n'était pas adapté et Coralie ne se retrouvait pas dans le grand groupe. Elle a besoin d'être étagée, accompagnée... Avec le soutien et l'écoute du Sessad, les grands-parents ont accepté la scolarisation en Clis pour la rentrée suivante. Après 5 mois, le bilan est positif : Coralie s'est apaisée, elle commence à adopter un comportement d'élève, elle montre ce dont elle est capable, elle a des amis. Elle bénéficie de temps d'inclusion en EPS et arts plastiques en classe de CP.

• **Loïc**, 9 ans, TED, scolarisé en CE2 avec 12h d'AVS  
Loïc a été admis au Sessad en septembre 2011. Il était scolarisé en CP dans l'école de son village avec 12h d'AVS. La Clis avait été préconisée à la fin de l'école maternelle mais la maman a refusé. Loïc a de bonnes compétences scolaires mais il a des difficultés à comprendre et gérer ses émotions, à mener une activité à son terme, à développer des relations apaisées avec les autres...

Il est cette année en CE2. Il est très attaché à la réussite scolaire et est très intolérant face à l'échec. Son enseignante lui fournit le cadre contenant dont il a besoin et son inclusion est plutôt positive pour Loïc. Son agitation, ses angoisses se manifestent davantage lors des temps de récréation, de cantine et au Sessad. Loïc bénéficie d'un suivi psychologique, éducatif et psychomoteur individuel, d'un groupe psychodrame et d'un groupe piscine. Ces

«espaces thérapeutiques» le soutiennent dans son parcours et dans sa progression.

• **Romuald**, 15 ans, TED, scolarisé en Ulis  
Romuald a été admis au Sessad en octobre 2012. Il était scolarisé en 4<sup>ème</sup> Segpa. Après un CP et un CE1, il a été scolarisé en Clis puis en Segpa. Romuald présente des difficultés globales, des troubles relationnels et il est très angoissé. Son père a du mal à accepter sa différence et demeure en «décalage» par rapport au projet professionnel de son fils.

Au cours de la 1<sup>ère</sup> année de suivi, l'équipe a alerté le collège sur les difficultés de Romuald dans sa classe de Segpa surtout au niveau relationnel. En effet, il était victime d'insultes et de moqueries du fait de son comportement particulier. L'équipe pédagogique a alors proposé que Romuald puisse bénéficier du dispositif Ulis. Aujourd'hui en 3<sup>ème</sup>, Romuald évolue positivement dans ce dispositif plus contenant. Il est moins envahi par ses angoisses, davantage disponible pour les apprentissages et les relations avec les autres.

Le **SSEFS Jean-Philippe Rameau** s'adresse aux enfants et adolescents de 3 à 20 ans, présentant des troubles de la fonction auditive.

• **Nicolas**, 17 ans, sourd profond, implanté cochléaire, scolarisé dans son lycée de secteur en terminale S.  
Nicolas est accompagné par le SSEFS depuis l'âge de 8 ans. Auparavant, la famille avait fait le choix de se débrouiller seule sans l'accompagnement par un service de soins. Son arrivée au SSEFS s'est faite à une période douloureuse où il devenait de plus en plus en plus difficile pour Nicolas de suivre le rythme imposé

par l'école. Les parents étaient très remontés contre l'école qui selon eux, ne comprenait pas les difficultés spécifiques de leur enfant. Après une période de défiance vis-à-vis du service, les parents se sont apaisés et un vrai travail de collaboration a pu se mettre en place. Nicolas a terminé son parcours à l'école primaire de son quartier avec difficulté et malgré leur réticence, les parents ont accepté une orientation sur l'ULIS 2 du département. Nicolas a bénéficié durant ses quatre années de collège d'une scolarisation en inclusion partielle et des temps d'enseignement assurés par les enseignants spécialisés du SSEFS, d'un accompagnement orthophonique et psychologique. Sur les périodes de vacances scolaires, Nicolas participait aux activités proposées par les éducatrices du SSEFS, rassemblant des jeunes sourds scolarisés en milieu ordinaire.

A la fin du collège, Nicolas a intégré son lycée de secteur

Le **SAAAS Charles Loupot** s'adresse aux enfants et adolescents de 3 à 20 ans, présentant des troubles de la fonction visuelle.

• **Jean Pierre**, 13 ans, déficient visuel scolarisé dans son collège de secteur en classe ordinaire.

Jean Pierre est accompagné par le SAAAS depuis son début de scolarisation en classe de maternelle. Il était scolarisé dans son école de village puis est passé au collège dans son collège de secteur. Du fait de sa pathologie évolutive, l'équipe du SAAAS a accompagné Jean Pierre et sa famille vers un changement de modalité de travail. La baisse sévère de son acuité visuelle a nécessité un passage au braille en classe de CM1. Cette décision a été et est toujours difficilement acceptée par sa famille qui le voit évoluer aisément dans ses déplacements notamment. De plus, Jean Pierre est un élève brillant qui s'est construit comme enfant

voyant. Le passage au collège a été un moment très complexe du fait du passage d'un enseignant unique à l'école primaire à une équipe de huit à neuf enseignants. Faire comprendre à l'ensemble de l'équipe pédagogique du collège des besoins particuliers de ce jeune a été très compliqué. La nécessité d'une anticipation des cours pour bénéficier des supports pédagogiques en amont est restée une tâche ardue malgré la présence à temps plein de l'AVS. L'année scolaire avançant, l'équipe du SAAAS n'a pu que constater l'isolement progressif de Jean Pierre au sein du collège malgré tous les efforts qu'il faisait. Il resté un élève brillant, mais de façon régulière, plutôt que de proposer des supports en braille, les enseignants utilisaient l'oral comme unique moyen de compensation. Par ailleurs, Jean Pierre était le seul jeune déficient visuel de ce collège.

Face à cet échec qui s'annonçait et le constat fait par les parents de ce jeune, l'équipe du SAAAS a proposé à l'IEN ASH du département de réfléchir à la mise en place d'un dispositif de scolarisation collectif dans autre collège qui rassemblerait plusieurs jeune déficients visuels. Ce fut le départ d'une collaboration explicite entre un collège sans expérience du handicap visuel un service de soins et le soutien franc de l'Education Nationale représenté par l'IEN ASH.

Quatre familles ont accepté le projet proposé en acceptant de changer leur enfant de collège. Une formation destinée à l'ensemble de l'équipe (Enseignants, encadrement et personnel d'entretien) du collège a été réalisée. Des équipes d'enseignants volontaires ont été constitués et des projets scolarisation défini avec l'ensemble des acteurs ont été mis en place afin de définir la place, le rôle et les responsabilités de chacun dans la scolarisation de ces quatre élèves. Aujourd'hui le dispositif est en place, les quatre jeunes bénéficient de ces nouvelles modalités où

l'ensemble des acteurs sont sensibilisés, où l'équipe de direction soutien fortement le projet et où les enseignants disposent de ressources auprès de l'équipe du SAAAS. En effet, un enseignant spécialisé, une AVJiste, une instructrice en locomotion et la psychologue du service sont des ressources pour le collège. Les deux AVS affectés sur le dispositif ont bénéficié quant à elles, d'une formation spécifique de deux jours assurés par l'équipe du SAAAS, ainsi qu'une formation continue.

Bien évidemment, ce dispositif mis en place n'a pas réglé l'ensemble des problèmes que l'équipe du SAAAS pouvait constater dans le cadre d'une scolarisation individuelle. Pour autant, se retrouver seul en situation de cécité dans un établissement où rien n'a été pensé pour vous, relève parfois de l'impossible. Grandir s'est aussi s'identifier à ces pairs. Quand on est seul avec sa différence dans un environnement « hostile », cela devient très complexe. Veiller à l'équilibre entre les exigences légitimes et nécessaires du milieu ordinaire et le respect de leurs besoins particuliers en respectant leur rythme de travail notamment est une condition pour leur permettre de vivre parmi les autres sereinement. Scolariser un jeune en situation de handicap en milieu ordinaire ne va pas de soi pour celui à qui on l'impose.

Cet exemple met en évidence la nécessité de pouvoir proposer aux familles plusieurs modalités de scolarisation qui vont de la scolarisation en milieu ordinaire seul, de dispositifs collectifs permettant de rompre l'isolement que peuvent vivre certains jusqu'à l'institution qui propose une réponse globale.

Dans ce contexte, l'éducation spécialisée fait-elle partie du problème ou de la solution ? Les services d'accompagnement médico-sociaux garantissent-ils une forme d'équité ? Comment

envisager les collaborations institutionnelles et le partage des compétences entre professionnels ?

Il est primordial qu'enseignants, professionnels du secteur médico-social, mais aussi parents, œuvrent de concert pour réaliser le projet personnalisé de scolarisation, partie déterminante du plan de compensation au regard du projet de vie. Il constitue, par voie de contractualisation, le point de rencontre de la coopération entre tous les partenaires.

Les moyens à mettre en œuvre :

- Se rencontrer pour le projet du jeune ;
- Se connaître ;
- S'appuyer sur la double appartenance institutionnelle de certains professionnels afin de faciliter les relais entre structures : les directeurs et les enseignants Education Nationale mis à disposition ;
- Participer à la formation professionnelle du territoire ;
- Avoir une fonction ressource pour les enseignants ;
- Sensibiliser les établissements scolaires pour qu'ils mettent à la disposition du service les espaces dont nous avons besoin pour accompagner les jeunes.

Ainsi, la notion d'inclusion va-t-elle renvoyer à la situation singulière de chacun des élèves, analysée dans toutes ses composantes, et dicter l'action à conduire en suscitant la construction d'une réponse coordonnée, reposant sur un projet individualisé élaboré par tous les partenaires. En effet, si l'on revient sur la définition du projet personnalisé de scolarisation

telle que la pose, très précisément, le décret n° 2005-1 752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation de l'élève dans son article 2 : «un projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap».

De plus, à propos du choix à opérer entre intégration et inclusion scolaires, au lieu de s'en tenir à une solution unique, il conviendrait plutôt de se pencher sur des solutions plus innovantes.

Pour conclure, les Sessad ont su évoluer au regard des textes réglementaires et des attentes de la société en matière de droits des personnes en situation de handicap. En effet, cette notion forte de personnalisation des parcours, associée à celle de mobilité sollicite la recherche de réponses adaptées au plus proche du milieu de vie ordinaire supposant l'articulation des ressources et l'harmonisation des interventions dont les services d'accompagnement médico-sociaux peuvent être facilitateurs.

M. DUREAULT, directeur du SAAAS-SAFEP et du SSEFS-SAFEP

N. PETRI, directrice du SESSAD

# VARIA

## Libre propos sur les processus institutionnels de sélection

L'école d'autrefois était républicaine mais elle était aussi élitiste parce que le développement du pays exigeait une différenciation des rôles économiques et sociaux. A l'instar d'autres états qui ont, eux, déjà tourné la page, la France est en train de vivre une mutation qui entraîne un changement fondamental des demandes faites à l'école par les familles et par les gouvernants. Il nous faut alors nous interroger sur ce qui est attendu d'une école qui est toujours élitiste pour qu'elle se métamorphose réellement en une école pour tous. Autrement dit et pour rester dans le prolongement de la thématique de ce premier numéro des Cahiers des PEP, il faut que l'on se projette résolument en direction de l'horizon que trace la nouvelle volonté républicaine d'une école inclusive.

**Jean-Michel Sandon**

**Pour une réinterprétation actuelle des intentions éducatives de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle**

Le texte qui suit doit beaucoup à plusieurs chercheurs qu'il sollicite parfois librement et parfois en restant très proche d'eux ; d'autres chercheurs ont permis à la pensée de se construire dans les marges ou en sous-texte sans qu'on puisse les discerner vraiment dans le tissu ainsi composé. Que tous (notamment M. Develay, F. Dubet, M.Duru-Bellat, D. Gayet) soient ici remerciés pour ce que je leur dois. J'assume personnellement les inflexions qu'apporte mon propre raisonnement et qui pourrait leur apparaître faiblesse ou trahison.

**Préambule**

Les questions posées à l'école actuellement par les contextes économique et social sont telles qu'il semble indispensable d'aborder de manière nouvelle les processus institutionnels de sélection si l'on veut parvenir à plus d'égalité dans le traitement de la sortie du système scolaire.

L'éducation est souvent présentée maintenant comme le processus qui doit aider quelqu'un à devenir lui-même en l'aidant à devenir un être social. C'est dire aussi qu'un être se construit en tant qu'individu parce qu'il vit et agit dans un ensemble de

liens relationnels et sociaux marqués par une époque. Examiner clairement les changements qui paraissent actuellement les plus lourds de conséquence pour certaines catégories de la population est donc essentiel. Et tout aussi essentiel serait de mettre en évidence non des phénomènes macroscopiques facilement imputables à des entités abstraites mais des fonctionnements plus ténus, liés à des contextes et qui sont d'autant plus efficaces qu'ils sont masqués. Ils sont efficaces parce qu'ils participent alors aux systèmes d'exclusion sans que ceux qui les activent en aient le plus souvent une claire conscience. L'exclusion, dès lors, continue à exister même quand se modifient certains fondements essentiels du système éducatif. L'urgence paraît donc résider dans la recherche d'une meilleure articulation entre la responsabilité individuelle et des choix éclairés plus larges – associatifs, syndicaux et politiques –, articulation sans laquelle « nous » (individus) continuerons à participer à ce que « nous » (membres d'un collectif) condamnons ailleurs.

La proposition ainsi faite me semble devoir trouver deux appuis :

- le premier est celui de la responsabilité individuelle : comment former tout enseignant pour que, malgré tous les propos que lui-même peut tenir hors l'école et dans l'école, il ne soit pas un agent actif –quoil en pense–, d'un mécanisme d'exclusion qui le dépasse ?
- le deuxième appui a sa base dans le politique : comment faire participer acteurs et usagers du système éducatif actuel à une transformation qui aurait, dans le contexte propre au XXI<sup>ème</sup> siècle français, des ambitions équivalentes à celles qui ont vu naître la scolarité obligatoire ?

Toute tentative faite pour consolider un appui en ignorant l'autre amplifie ou réactive le processus d'exclusion sociale.

### Comment poser le problème ?

**Dans un premier temps** en rappelant la situation actuelle de l'école. Trois vagues successives ont fait exploser les digues élevées jusqu'alors :

- une première vague en 60-70 a touché les collèges,
- une seconde à partir de 85 a touché les lycées puis, trois ans plus tard les premiers cycles universitaires,
- une troisième vague a touché la maternelle qui scolarise désormais près de 100 % des élèves dès trois ans.

Des élèves qui, il y a 50 ans, ne s'y seraient trouvés ni si tôt ni aussi longtemps, se retrouvent donc désormais dans la même institution. Les enseignants qui les y encadrent sont recrutés à des niveaux d'exigence académique souvent supérieurs (les professeurs d'école par exemple). Les discours de tous ordres sur les besoins que génère la société parlent de la nécessité d'une formation de qualité pour le plus grand nombre de citoyens.

Dans le même temps, la réalité d'une formation de masse s'impose et avec elle émergent :

- un public hétérogène,
- des réticences multiples quant aux règles du fonctionnement scolaire,
- l'incertitude quant à l'horizon d'attente hors l'école, le nombre de postes qualifiés ne pouvant croître dans une société à l'égal du nombre de formés susceptibles de les occuper.

**Dans un second temps**, en rappelant qu'au plan des comportements individuels le terme d'exclusion semble incompatible avec celui d'éducation.

Celui qui fait profession d'éducation, et ce malgré la palette des sensibilités que l'on rencontre dans cette profession comme dans tout autre, ne peut être volontairement et consciemment celui qui exclut.

Au contraire, et à supposer qu'il tienne compte de l'évolution de la population scolaire, il est celui qui va « différencier » son action pour permettre à chacun de progresser. Par des dispositifs appropriés, il va chercher à éviter que les **différences initiales** ne deviennent des **inégalités**, donc des sources d'exclusion.

La pratique suppose alors d'éviter au moins que ne deviennent des déterminismes insurmontables :

- l'univers de vie de la famille : l'environnement social,
- la ou les classes antérieures : l'environnement pédagogique.

Cependant, une telle pratique ne va pas de soi. D'un côté, les conceptions dominantes de nombre d'enseignants déjà avancés dans la carrière les en éloignent fréquemment. De l'autre, les enseignants débutants admettent généralement son bien fondé, ébranlés qu'ils ont été par le choc des déterminismes dont ils ont constaté les effets sur d'autres au cours de leur propre scolarité de bons élèves. Mais pour eux, la maîtrise d'une telle pratique pose des problèmes de mise en œuvre qu'ils dominent mal.

Les uns ont la maîtrise de base qui leur permettrait d'évoluer vers moins de pratiques d'exclusion mais les routines d'action et de pensée qu'ils se sont construites les en éloignent. Les autres ont le plus souvent la connaissance sociale directe et les bases théoriques pour en comprendre la nécessité mais ils n'ont pas la maîtrise technique pour affronter les conséquences de gestion de la classe que cela suppose.

On peut donc dire qu'il n'y a pas à proprement parler de conduites d'exclusion en classe mais que nombre de conduites enseignantes créent les conditions d'une exclusion ultérieure. Cette exclusion, c'est celle qui a lieu au point de contact le plus chaud entre l'école et la société, au moment où un élève sort du système scolaire. Et on pourrait voir qu'il est possible de repérer ces processus quel que soit le niveau d'étude atteint.

Cela justifie donc un degré maximal d'exigence à l'égard des enseignants en formation et la nécessité pour qu'une formation de qualité se construise autour :

- d'un système de recrutement et de formation qui puise dans la diversité de la population française et rompe avec les inégalités territoriales,
- d'un système de recrutement et de formation susceptible d'aider les futurs enseignants à éviter toute forme de déterminisme scolaire et à travailler en ce sens avec les autres acteurs éducatifs,
- des notions guides telles l'égalité, l'inclusion, l'émancipation pour les faire devenir progressivement les objectifs même de l'école,
- d'une maîtrise des contenus appuyés sur les apports constants de la recherche fondamentale,
- d'une maîtrise du savoir-faire didactique et pédagogique - qui s'appuie de manière construite sur les apports et éclairages extérieurs et sur les échanges entre pairs dans des contextes multiples - et qui apprenne ainsi à chacun à évoluer seul ensuite et à faire face à l'inattendu,
- d'une connaissance des fonctionnements sociaux,
- d'une connaissance des processus d'acquisition.

Tout choix de l'une ou de l'autre de ces voies est soit illusion simplificatrice soit adaptation abusive à une formation qui est trop courte et trop concentrée dans le temps. Ayant souvent une origine purement économique, des « oublis » sont à l'origine de l'émergence des processus masqués évoqués précédemment. Ce sont l'oubli du fait que **devenir enseignant est un processus progressif** et l'oubli du fait que le rester en étant efficace est un **processus continu tout au long de la carrière**.

## Comment traiter le problème ?

Dans la situation actuelle du fonctionnement de la société, deux systèmes de pensée bien ancrés chez les acteurs du système éducatif et chez ses usagers co-existent. A des degrés divers mais de manière complémentaire, ils contribuent pour l'essentiel à participer à la création d'inégalités là où l'on recherche pourtant plus de justice.

1<sup>ère</sup> conception : le lien entre niveau de diplôme obtenu et position sociale est posé comme une condition nécessaire pour éviter que ne pèse l'inégalité sociale de départ,

2<sup>ème</sup> conception : l'école est considérée comme un sanctuaire dans lequel on doit donner à tous la même éducation par souci de justice républicaine et on doit le faire de manière progressive par souci d'efficacité.

Examinons chacune de ces conceptions.

### 1. le lien entre niveau de diplôme obtenu et position sociale est une condition nécessaire pour éviter que ne pèse l'inégalité sociale de départ :

La situation actuelle n'est pas nouvelle sur le fond mais elle interroge de plus en plus alors qu'auparavant elle ne posait aucun problème moral à la plupart des acteurs et des usagers du système scolaire. Cette situation peut se formuler ainsi : **l'égalité des chances est le principe de base de l'école, à l'entrée comme à la sortie, mais les différences entre élèves sont la réalité fondamentale à l'entrée comme à la sortie.**

L'ampleur des flux et la durée de la scolarité contribuent à rendre insupportable cet état de fait. Il faut se demander en quoi l'offre de sortie du système scolaire aggrave encore ce caractère et devrait nous obliger à construire de nouvelles formes de résolution du problème.

L'ascenseur social est en phase descendante et ce de manière inéluctable. L'ignorer conduit à rendre la situation des plus défavorisés socialement encore plus désastreuse. Or, il est facile de l'oublier dans la mesure où ce nouveau mouvement s'est installé en moins de cinquante ans et dans la période même où les premiers bénéficiaires du mouvement ascendant ont encore un rôle social essentiel.

La société rurale de l'époque précédente s'industrialisant, les emplois de cadres, de fonctionnaires, de professions intermédiaires se sont multipliés. Les emplois non qualifiés abandonnés devenaient dans le même temps un tremplin pour les populations immigrées. Que la réussite scolaire, le mérite autrement dit, permette l'accès à ces nouveaux emplois que créait la société ne pouvait qu'être bien perçu et considéré comme juste. C'était un processus de différenciation, non de discrimination, toute société ayant besoin de différences entre ses membres pour fonctionner. Chacun pouvait d'autant plus aisément être renvoyé à ses responsabilités propres en tant qu'individu qu'il y avait plus d'emplois que de demandeurs. Il était alors inévitable que l'importance accordée au mérite devienne implicite et évidente pour longtemps dans un monde scolaire lui-même peuplé de personnes ainsi promues. La sélection, et donc l'échec, pouvaient alors être perçus comme la contrepartie d'un manque de travail, d'intérêt, voire de don sans que l'on pense être injuste en portant de tels jugements.

C'est une tendance ordinaire que, dans une société en pleine évolution, l'école joue *de facto* un double rôle :

- un rôle de filtre pour accéder à des positions sociales enviables sans qu'il y ait pourtant adéquation entre le diplôme et l'emploi obtenu : c'est un « indice de valeur »,

- un rôle de développement de compétences fléchées en direction de certains emplois spécialisés.

Mais, dans tout fonctionnement social, les décisions prises à un moment ont des conséquences à long terme :

- ainsi, des spécialisations se sont développées dans la formation sans ouvrir sur des emplois nécessitant des personnes formées,
- ainsi, pour des emplois qui ne nécessitaient pas que l'école joue un rôle de filtre, on recrute désormais des diplômés qui se sentent déclassés et on délaisse des jeunes qui, n'ayant pas réussi scolairement, auraient pu occuper ces emplois.

Et en même temps, les conceptions de la période initiale perdurent. L'écart crée et entretient donc le malaise.

### Cet état de fait que tout le monde connaît est-il discriminatoire dans son fonctionnement interne ou n'est-on, au fond, que dans une période plus délicate d'une relation classique entre l'école et la société ?

La réponse semble actuellement claire : c'est un état de fait discriminatoire. Et cette réponse devrait nous conduire à envisager d'autres solutions pour l'école que celles qui perdurent actuellement et qui conduisent de nombreux élèves à l'impasse.

Les acteurs et les usagers qui, chacun à leur façon, considèrent le diplôme comme un bien personnel se sentent de plus en plus victimes d'une période où les diplômes sont dévalorisés par leur multiplication. D'un côté, il est difficile pour les acteurs du système de faire encore comme si le diplômé valait ce que vaut son diplôme. D'un autre côté, la valeur symbolique du diplôme pour le diplômé est effacée et sa capacité à être un outil de préservation de certains acquis est amoindrie. Du côté des créateurs d'emploi enfin, la valeur fonctionnelle du diplôme s'estompée le plus souvent au profit d'une valorisation de la personne elle-même. En conséquence, le contenu scolaire compte

désormais moins que le mode de sélection et la course au diplôme n'est plus qu'une nécessité dans un processus de sélection. Ce faisant, elle génère l'ennui et un sentiment de contrainte. L'élévation culturelle, la notion même d'éducation perdent en pertinence et des conflits naissent dans les rapports sociaux là où ces deux notions libératrices auraient dû générer de la compréhension mutuelle.

C'est ainsi qu'une classe d'âge accepte de plus en plus mal le fait que la réussite scolaire régit l'accès aux positions sociales indépendamment du contenu des formations assurées parce qu'elle comprend que les inégalités sociales de départ vont désormais de nouveau peser plus lourdement sur les parcours.

Au sortir du système scolaire, sous l'effet de la concurrence, celui qui est issu d'un milieu défavorisé et parfois déjà discriminé, devra être plus formé pour s'imposer. Au contraire, quand intervient l'un de ces nombreux réseaux d'influence qui maillent la société de manière complexe – et plus ou moins indépendamment de l'aisance financière –, le poids d'une moindre réussite scolaire s'en trouve amoindri. Et parfois aussi, ce sont les modes de recherche de solutions alternatives qui s'avèrent très efficaces.

Enfin, dernier élément constitutif de ce processus et non des moindres : le système scolaire, sous la pression de nombreuses institutions influentes, développe nombre de formations longues sans nécessité économique à la clé. La justification par la nécessité d'élever toujours plus le niveau de formation est donnée sans autre forme de précaution. Ce qui est alors dépensé en crédits d'état ne peut plus venir en aide à ceux qui sortent du système scolaire sans qualification. Une autre forme d'exclusion se met en place par un mécanisme qui nécessite d'alimenter constamment les nouveaux besoins ainsi artificiellement créés.

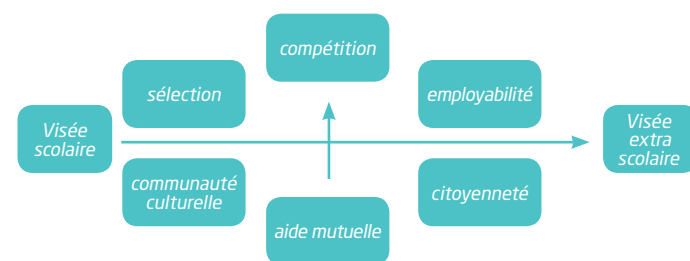
## 2. l'école est un sanctuaire dans lequel on doit donner la même éducation à tous par souci de justice républicaine et le faire de manière progressive par souci d'efficacité.

Si les jeunes enseignants s'éloignent intellectuellement sinon pratiquement de ce schéma, dans la tradition française, le bon enseignant reste celui qui tient sa classe et qui y enseigne à tous d'une manière raisonnée et sans faire de différence entre ses élèves. Certes, tout apprentissage nécessite certaines contraintes que le groupe entier doit accepter mais on ne peut nier que cette conception dominante est aussi à la base d'un enseignement frontal et d'une moins grande sensibilité aux profils cognitifs, affectifs ou sociaux particuliers. Ceux qui ne correspondent pas à ce mytique élève moyen pour lequel on prétend travailler sont dès lors en danger. L'ouverture de la formation aux recherches les plus récentes cherche à amoindrir ce risque mais, il y a peu encore, on pouvait en toute bonne foi ne pas signaler un élève au nom d'un risque de stigmatisation. On pouvait donc ainsi l'enfermer dans ce qui le handicapait alors qu'il aurait fallu commencer à aménager son parcours pour éviter son exclusion.

Hormis quelques cas analogues, on peut affirmer à la décharge des enseignants que la discrimination directe, immédiate, n'existe pas dans le système scolaire. Mais il y existe en revanche des modes de fonctionnement dont certains peuvent jouer dans le sens des mécanismes analysés précédemment et particulièrement lorsque les différences initiales sont d'origine sociale ou familiale.

Pour les aborder de telle manière qu'il soit bien clair qu'il ne s'agit pas de comportements imputables seulement à des individus mais de modes de pensée et d'agir qui traversent l'enseignement et que l'on peut travailler dans le cadre d'une formation professionnelle, un schéma permettra tout à la fois de poser tous ces modes les uns par rapport aux autres (synthèse de ce qui précède) et de

commencer à reconsidérer un nouveau fonctionnement de l'école (ouverture sur les propositions suivantes) :



Ce nouveau fonctionnement serait susceptible d'éviter que les actuels travers ségrégatifs et les phénomènes de déclassement social liés à la course aux diplômes ne conduisent soit au rejet de l'école soit à la mythification de son passé. Il permettrait d'affirmer que **la solution est dans la réorientation du système scolaire au regard des contraintes actuelles**. Et c'est en même temps insister à nouveau sur l'enjeu de la formation dans une période où l'école est en grand danger de ne travailler que pour ceux qui peuvent le plus aisément entrer de plain pied dans la logique de la réussite.

L'attention portée au **rapport de l'enseignant au fonctionnement de la société** et particulièrement de l'école dans la société devrait être primordiale. Entre surestimation de la pureté originelle de l'école et dénigrement systématique, l'espace est grand qu'il faut explorer avec les bons outils d'analyse. Il s'agit d'estimer en amont le poids possible du milieu d'origine sans tomber dans le fatalisme sociologique. Il s'agit en aval de ne pas ignorer les mécanismes de sortie du système scolaire. Il s'agit en cours de parcours de ne pas oublier que seules certaines familles, de toutes opinions d'ailleurs, seront capables des choix

stratégiques indispensables pour que l'école leur serve, au mieux de l'intérêt social de leurs enfants.

En second, bien évidemment, c'est le **rapport des enseignants au savoir** qui est à travailler. Là encore entre vénération et rejet, beaucoup de positions restent à construire qui peuvent permettre d'aider le plus grand nombre d'élèves à trouver, eux aussi, leur propre mode de mise à distance du savoir en répondant de mieux en mieux à la question «à quoi ça sert d'apprendre ?». En amont, il faut savoir si l'enfant qui arrive à l'école est issu d'un milieu boulimique, allergique ou gourmet par rapport au savoir. En aval, il faut éviter de faire comme si tout élève que l'on reçoit était un enseignant en puissance. Dans tout le cursus, il s'agit de ne jamais oublier que la finalité de l'école est d'enseigner pour éduquer et non d'éduquer seulement ou d'enseigner seulement. Mais chacun sait que les contraintes sociales peuvent sérieusement malmener un tel principe et que celui-ci ne peut relever du seul volontarisme individuel. La dimension sociale de l'investissement de l'enseignant et l'ouverture de celui-ci à un travail conjoint avec les autres acteurs engagés dans la lutte contre les inégalités sociales sont donc, en dernière analyse, fondamentales.

Enfin, lié à cet arrière-fond social, le **rapport de l'enseignant aux règles du fonctionnement scolaire** est encore une dimension essentielle de la formation. Les élèves sont loin, là encore, d'être égaux devant ce système de règles non écrites. Certaines sont indispensables pour que le savoir se construise et que la micro-société scolaire puisse exister et elles sont souvent rappelées. Mais d'autres ne renvoient qu'à l'image que l'enseignant veut donner de lui-même à l'extérieur ou à l'image qu'il se fait lui-même du bon élève.

Non dites, elles contiennent alors en germe des causes possibles d'exclusion de la voie de la réussite : les attitudes sont jugées à partir d'une norme jamais explicitée et de ce fait d'autant plus redoutable du point de vue de la sélection.

### Conclusion en forme de pierre d'attente :

Cet angle d'attaque de la question éducative aura laissé dans l'ombre de nombreux autres points dont on peut estimer qu'ils sont mieux connus parce que plus souvent évoqués.

Et le monde de l'éducation est un monde complexe non seulement parce qu'y participent de nombreux facteurs, mais aussi, –et c'est tout à l'honneur des enseignants–, **parce que le cynisme qui met ailleurs au grand jour certains ressorts y est ici chose rare**. En revanche, les faux-semblants de certains acteurs et de certains usagers (parmi les familles) participent des mécanismes masqués évoqués et nombreux sont les discours qui ne correspondent pas, volontairement ou non, aux pratiques réelles. Ce que j'ai surtout voulu montrer, c'est que s'amplifie en ce moment un mouvement vers toujours plus de diplômes que rien dans les discours dominants ne semble conduire à arrêter. Très vite, ce mouvement va laisser derrière lui un paysage profondément modifié où le meilleur aura disparu, emporté par le rejet qu'auront produit des années de gestion à l'aveugle. Il serait temps de réagir, d'arrêter cette fuite en avant en repensant le rôle de l'école dans une société et en sachant articuler dans le temps de la formation pour une génération :

- une politique éducative de la petite enfance qui prolonge une politique sociale active dans la lutte contre les inégalités d'origine familiale et s'articule à elle,

- une longue phase tournée vers le développement d'une culture commune à tous,
- un temps enfin de la sélection qui pourrait oser s'articuler aux besoins présents et à venir de la société sans crainte de passer pour de l'utilitarisme étroit et ce pour deux raisons complémentaires : la formation générale antérieure aurait anticipé sur ce risque et l'ampleur de cette dernière formation serait garante aussi de l'adaptabilité de la personne sélectionnée.

Mais si, comme on peut le craindre, nos modes de pensée actuels sont ceux de couches sociales qui se protègent, qui ont plus à gagner et moins à perdre avec le fonctionnement actuel, il sera difficile de faire renaître au début du XXI<sup>ème</sup> siècle l'esprit de la fin du XIX<sup>ème</sup>. Il faut rappeler en effet que celui-ci était guidé par le souci de promouvoir des valeurs proprement humaines, de développer une citoyenneté réfléchie et de permettre une intégration sociale forte. Et si on ne permet pas cette renaissance, on accroîtra dans les faits le rôle des inégalités sociales d'origine dans le temps même où on continuera à prétendre que le rôle premier de l'école est de les remplacer par le mérite individuel.

# Partenaires



# Les jeunes handicapés et l'insertion professionnelle

Introduction faite lors du séminaire « **Jeunes handicapés et insertion professionnelle** » du 10.12.2012 organisé dans le cadre du plan régional d'insertion des travailleurs handicapés PRITH.

« Nous vivons aujourd'hui quelque chose d'unique puisque la participation de l'éducation nationale aux réflexions menant à l'élaboration du PRITH est une nouveauté.

C'est avec beaucoup d'intérêt que nous nous sommes investis dans les travaux. Une particularité de l'Île de France, région très singulière en nombre d'habitants et donc en nombre d'élèves : c'est qu'elle recouvre le territoire de trois académies : Créteil, Paris et Versailles.

Nous avons choisi pour des questions de lisibilité une représentation unique pour les trois académies, j'ai donc l'honneur de représenter ici les académies de l'Île de France.

Cette contrainte nous a poussé à créer un groupe de **régulation inter-académique** constitué des 3 conseillers ASH des recteurs sur la question du PRITH ; acronyme qui signifie : adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap.

Nous nous sommes particulièrement attachés à travailler la question des « **passerelles** » entre l'école et le monde du travail, question que l'on se pose pour tous les jeunes bien sûr mais de façon plus accrue pour les jeunes en situation de handicap.

C'est une **question nouvelle** puisque jusqu'à présent les élèves

scolarisés depuis la loi de février 2005, ceux que l'on a appelé « la génération 2005 » n'étaient pas encore arrivés au terme de leur cursus. La première génération d'élèves bénéficiaires des mesures est potentiellement aujourd'hui en situation de recherche d'emploi.

Nous scolarisons, nous formons, nous répondons à nos obligations de service public d'enseignement et aux préconisations de la loi de 2005 mais que deviennent les jeunes en situation de handicap après l'école ? Que deviennent-ils quand ils nous quittent puisqu'il faut bien un jour quitter l'école et prendre sa part, apporter sa contribution au fonctionnement d'une société.

Pour répondre à cette question du **devenir** des jeunes à la sortie de l'école, il nous a fallu constater que les données que nous avons n'étaient pas aisément accessibles, qu'elles étaient détenues par des acteurs différents, qu'elles ne prenaient pas en compte les mêmes critères, Bref que nous ne pouvions répondre immédiatement à cette question.

Et pourtant la connaissance de ces éléments d'information sur le vécu des jeunes à la sortie de l'école est déterminante.

Nous avons pu réaliser un constat de premier niveau :

Il y a peu d'élèves handicapés au-delà de 15/16 ans dans les établissements scolaires ordinaires.

Nous avons **interrogé cette déperdition constatée des 15/16 ans** en lycée : Différents **motifs** sont apparus :

## 1 Le jeune et sa famille font le choix d'une orientation en SIFPRO :

Soit afin d'apporter les soins et l'encadrement plus spécifique dont le jeune a besoin. Soit parce que la famille et le jeune ont une représentation des parcours professionnalisants en lycée qui n'est pas actualisée, avec une image dévalorisée de ces établissements et la crainte d'une maltraitance du jeune. Une forme d'autocensure à la poursuite d'une formation. Soit pour anticiper et préparer l'insertion professionnelle en milieu protégé et s'assurer une place en ESAT, puisque les jeunes de Sifpro sont prioritaires pour rentrer en ESAT.

## 2 Le jeune retourne au domicile :

Le jeune est en décrochage scolaire suite à des parcours de formation douloureux parce qu'insuffisamment adaptés. L'écart entre les attendus de l'école ordinaire et les possibilités du jeune se creuse. Il nous faut notamment pour pallier ce décrochage :

**Favoriser des parcours de formations en SEGPA** plus adaptés aux besoins éducatifs et pédagogiques de ces jeunes. Programme spécifique notamment en français et mathématiques plus accessibles à des élèves qui ont atteint le palier 1 ou 2 du socle commun. Orienter en lycée professionnel à l'issue du collège.

Ce retour au domicile s'accompagne d'une déperdition des compétences acquises tout à fait dommageables à une entrée sur le marché du travail.

## 3 Le jeune souhaite sortir du champ du handicap :

À l'âge de l'adolescence, certains jeunes en situation de handicap font le choix de ne plus avoir recours à la MDPH, cette démarche étant ressentie comme stigmatisante. Ils choisissent de se fondre dans l'anonymat. Ils ne supportent plus d'être « repérés », d'être définis comme handicapés.

On constate en étudiant les chiffres des enquêtes ministérielles que **Sur 100 élèves handicapés présents à l'école à 11 ans, 38 seulement sont encore présents à 17 ans.**

Les sorties du handicap sont fréquentes notamment pour les jeunes qui poursuivent une formation en Segpa. Tout fonctionne comme si le dispositif adapté que représente la Segpa était la réponse adéquate aux troubles du jeune et que de ce fait il n'était plus en situation de handicap.

Cet élément est à mettre en regard des entrées progressives avec des jeunes dont le handicap n'est reconnu qu'au niveau collège, voire lycée. Le handicap n'est plus irréversible en tant que tel, c'est bien la notion de situation de handicap qui est interrogée.

**Enfin dans le cadre du PRITH, nous avons évoqué la question des passerelles entre l'école et l'entreprise**, ce qui nous a conduits à réfléchir à ces transitions, à ces ponts, à ces coutures.

Nous nous sommes donc posé aussi la question des **acteurs** :

Qui le jeune peut-il contacter après l'école ? et la question des **dispositifs** facilitateurs de l'insertion professionnelle après l'école A quelle porte frapper ? Où s'adresser ?

Nous avons repéré un certain **nombre de freins** à la qualification des jeunes handicapés :

**1 Le statut** des jeunes dans les différents lieux de formations : établissements scolaires, centres d'apprenti et établissements spécialisés (lycéens, apprentis, usagers) implique des devoirs et des droits différents.

Pour les **apprentis** : le besoin d'accompagnement constaté en milieu scolaire par la CDA, n'est pas prévu pour des jeunes sous statut d'apprenti or ces jeunes ont parfois encore besoin d'être accompagné pour l'enseignement général en centre d'apprenti.

Pour les **usagers** des ESMS, le transport vers un lieu de formation peut constituer un frein à une organisation souple des formations au plus près des besoins du jeune.

Pour les **lycéens** : l'adaptation des modalités de stage en milieu professionnel aux difficultés d'adaptation des jeunes, la

possibilité pour ces jeunes de faire un stage filé : une journée par semaine par exemple sur une période longue en lieu et place d'un stage massé de 2 ou 3 semaines selon les formations suivies.

**2 Le manque d'outils performants pour assurer un suivi longitudinal** des jeunes tout au long de leur parcours de formation et jusqu'à leur insertion professionnelle. Ce suivi nous permettrait d'affiner notre connaissance des points de rupture mais aussi des éléments facilitateurs de l'insertion.

Nous appelons de nos vœux **une cohérence dans les systèmes d'échanges d'informations** que nous pourrions partager entre acteurs concernés : éducation nationale, MDPH, université, centre de formation d'apprenti, ministère de l'agriculture...etc.

Projets en cours. **Accentuer la formation et la reconnaissance de qualification : Attester de façon institutionnelle les acquis en SIFPRO**

Pour permettre une insertion en milieu ordinaire ou protégé. La question est en passe d'être résolue : nous allons nous appuyer sur un élément de la loi encore peu utilisé à savoir **l'inscription inactive** dans un établissement scolaire.

Cette inscription donne le **statut scolaire** aux usagers des ESMS et leur permet donc d'être inscrits dans un cursus de formation de niveau V, ce qui leur permet de bénéficier d'une évaluation continue en cours de formation et de l'attestation de compétences professionnelles délivrée aux élèves en situation de handicap poursuivant une formation de niveau CAP.

**Fluidifier les parcours entre les différents statuts.**

Ce qui demande un travail étroit avec l'ARS afin de faciliter les parcours croisés. **Prévenir le décrochage scolaire**

Prévenir le décrochage scolaire des élèves handicapés par la mise en application **du système interministériel d'échanges d'information (SIEI).**

### 1 Recenser les jeunes sortis de formation initiale

Le SIEI croise les bases académiques de l'EN et la base des CFA et de l'enseignement agricole. Ce croisement permet d'améliorer le repérage des élèves à N+1. S'ils sont sans solutions, la plateforme de suivi et d'appui prend le relais.

**2 Contacter individuellement** les jeunes pour recherche de solutions d'insertion ou de qualification et enclencher une dynamique de mise en projet du jeune en situation de décrochage scolaire et en réalisant un plan d'action de réalisation du projet d'insertion au sein des plateformes de suivi et d'appui

**Mieux informer sur les formations, les emplois et les métiers** par un développement du service public de l'orientation et du plan régional de l'orientation.

**3 Passer le relais** dès la sortie de formation initiale, en invitant les jeunes en fin de formation, en fin de cursus ayant obtenu une attestation de compétences professionnelles à se rendre à une réunion d'information organisée par la MDPH.

Cette réunion a pour but de les informer sur la RQTH, si cela n'est déjà fait, et sur les instances à contacter rapidement : mission locale, pôle emploi et cap emploi.

Nous n'avons certainement pas balayé l'ensemble des possibles mais nous avons cherché à éclaircir ce nouveau champ pour que les élèves que l'on nomme aussi « autrement capables » trouvent leur place dans la société.

Le travail n'est pas achevé, ce séminaire, constitue un temps fort et tous ensemble nous allons poursuivre la réflexion pour une meilleure insertion professionnelle de ces jeunes.

Je vous souhaite une journée riche d'échanges.

Florence JANSSENS  
Inspecteur-Conseiller technique ASH  
Académie de Versailles

# Lire

# La société des individus

**Fabienne Brugère,**

La Politique de l'individu, Paris, Seuil-La République des idées, 2013, 112 pages

Ce n'est un secret pour personne, la notion et/ou la valeur «individu» est embarrassante. Liée souvent à un individualisme synonyme d'égoïsme qui fait obstacle à une vraie solidarité, cette notion est aussi liée à l'effort pour faire de l'individu quelqu'un de doté de libre arbitre qui s'arrache au conformisme et à l'inégalité des corporations, catégories, communautés, etc. « Tel est le grand paradoxe de la société moderne : si l'individu est partout célébré, l'individualisme est énergiquement décrié. De fait, la notion d'individu véhicule une profonde dualité : l'individu a une valeur à la fois positive (par sa singularité irréductible, son aspiration à l'autonomie) et négative (par sa propension à l'égoïsme et sa tentation du repli) », note d'ailleurs Fabienne Brugère dès l'entame du livre. Le propos de l'auteure est là : comment non pas réconcilier mais articuler collectif et individu. Ce qu'on a coutume d'appeler les «trente glorieuses» a été l'apogée du compromis social qui a permis aux luttes collectives de construire la protection sociale et les droits des salariés pour donner à chaque individu, à partir d'une norme universelle, sa place dans la société. Avec l'effondrement des espérances collectives, le souci de soi, le souci d'être soi conduit l'individu à revendiquer sa singularité et non plus son intégration à une norme universelle. « Tout l'enjeu, aujourd'hui, consiste à trouver une autre façon de faire monde commun, à partir non d'un individualisme de l'universel, mais d'un universalisme de

la distinction. (...) Il s'agit, en d'autres termes, d'inventer une société d'individus. Pour y parvenir, ce livre plaide en faveur d'une politique de l'individu fondée sur la modernité du soutien ». Le problème est donc de cerner cette modernité du soutien.

Deux volets pour ce soutien : le premier qui est de rendre les individus capables, le second qui est le soutien aux plus vulnérables.

Rendre les individus capables veut dire « penser le développement humain et la réalisation de soi en fonction de droits réels (...) qui seraient autant (...) d'opportunités pour un individu à la fois dans et hors marché », ce qui suppose « un remaniement du sujet de droit et de la liberté individuelle qui lui est accolée ».

Soutenir les plus vulnérables veut dire « des politiques de soutien personnalisées, qui mettent l'accent sur la qualité des relations d'accompagnement (...). C'est une autre manière pour la puissance publique d'agir, en lien avec des politiques territorialisées, avec d'autres collectifs et sur un mode non gestionnaire ».

Voilà pour le programme ; la suite de l'ouvrage le détaille, le précise et l'illustre.

Et d'abord, le soutien, en général, a pour objet de rendre les droits sociaux réels.

Premier volet donc : rendre capable, avec une précision sur ce terme : il renvoie plus à la notion de « capacité » que de capacité. « L'individu capable est le fruit de formes de soutien qui mènent, à travers la réciprocité de la liberté et de l'égalité, à l'idée d'un développement de chacune et de chacun ». Il s'agit donc bien de permettre un choix entre différentes trajectoires possibles et que



chaque personne puisse bénéficier de ce choix en contexte et le problème est : quelle égalité voulons nous collectivement, égalité de quoi qui permet l'exercice de droits sociaux comme liberté. « Le but d'une politique des capacités est de donner du pouvoir d'être et d'agir à ceux dont la liberté est restreinte par toutes sortes d'obstacles ».

Deuxième volet : prendre en charge les situations de grande vulnérabilité pour lesquelles « la seule solution immédiate est un accompagnement serré, approprié, momentané dans le meilleur des cas » ; il s'agit alors de prendre soin, mais toujours de conserver la dignité de celle ou celui dont on prend soin, en le considérant dans ses capacités, comme un être capable de faire des choix. On aura reconnu là une référence à la théorie du care dont l'auteur est aussi une spécialiste.

Une telle politique ne peut se concevoir sans articulation entre différents niveaux de territoire, entre différentes instances (étatiques, locales, associatives, familiales) contre une pseudo universalité qui ne prend pas en compte les situations.

On voit l'intérêt de ce «petit ouvrage» (112 pages!), il est double : d'une part, situer les préoccupations au niveau des individus, sans exclure la responsabilité et le rôle des instances collectives et,

d'autre part, rappeler en les synthétisant des systèmes d'outils conceptuels permettant de les penser et de les agir, à savoir les théories des capacités et celles du care.

Alors bien sûr qu'on aurait aimé plus de pistes de solutions, voire plus de solutions, mais outre le cadre restreint de l'ouvrage, ce qui est décisif c'est que c'est à chacun d'inventer. « Le soutien ne se fait pas «à la place de». Il se fait avec, en considérant la position de l'individu telle que lui-même la vit, et non en supposant que l'autre est exactement identique à soi au nom d'une catégorie. (...) Une politique de soutien est à visée universaliste, mais suppose des rouages d'application déterminés et localisés ».

Et ne nous y trompons pas : sous son air inoffensif, ce petit livre est bel et bien décisif.

# Emancipation, les métamorphoses de la critique sociale

## A PROPOS DE :

A. Cukier, C. Lavergne et F. Delmotte (dir.), *Emancipation, les métamorphoses de la critique sociale*, Paris, éd. Croquant, 2013, p. 396.

Ce livre - construit à partir d'un colloque organisé à Nanterre en 2011 (Sophiapol / ACAE / ED139, université Paris-Ouest Nanterre, 23 et 24 septembre 2011) - parle d'émancipation, de transformation sociale, de critique sociale, c'est dire qu'il concerne toutes celles et tous ceux « qui, militant-e-s et/ou chercheur-e-s, sont engagé-e-s dans la réflexion et l'action pour l'émancipation sociale ».

Sauf qu'il n'y a pas de définition univoque et unanime de cette notion qui « est, aujourd'hui, à nouveau largement mobilisée tant dans le champ de la philosophie que de la sociologie, notamment dans une articulation à la critique et aux perspectives de transformations sociales » (Introduction p.9). C'est que la signification de l'idée d'émancipation ne peut pas être déconnectée des différents contextes historiques et sociaux dans lesquels les revendications d'émancipation sont formulées, contextes qui en informent directement le contenu.

Alexis Cukier, Fabien Delmotte et Cécile Lavergne, dans l'introduction, font le point sur les enjeux des projets de critique sociale, de transformation sociale, d'émancipation dans un contexte caractérisé à la fois par le triomphe de politiques «néolibérales» et par la crise, voire l'épuisement, du capitalisme et par une dégradation socio-économique, culturelle, politique et, d'autre part, fournissent un premier cadrage de l'idée d'émancipation - forme de libération, de déprise des rapports de domination ou bien affirmation et renforcement d'une puissance d'agir collective et/ou individuelle ou bien conquête de nouveaux droits avant de baliser le parcours du livre.

L'ouvrage se divise en quatre parties, chacune ouverte par un entretien respectivement avec Luc Boltanski, Jacques Rancière, Elsa Dorlin et Razmig Keucheyan et complétée par des contributions.

Il est impossible de rendre compte de façon exhaustive d'un tel ouvrage ou de résumer les 392 pages du livre, ce que font pourtant les auteurs à la fin de l'introduction - mais ce sont les directeurs de publication !<sup>1</sup>

Nous soulignons seulement quelques points difficilement contournables pour la réflexion et les pratiques de critique et transformation sociale.



On sait que l'idée d'émancipation peut parfaitement être récupérée dans un discours managérial pour vanter les possibilités et nécessités de se conduire de façon autonome et pour vanter les opportunités d'épanouissement personnel, au travail et/ou ailleurs, autonomie et épanouissement, à la fois conditions et produits de ce qu'on pourrait appeler un « individualisme possessif », « représentation de l'individu propriétaire de lui-même et de ses capacités, indépendant de la société et [dont] l'obéissance à un gouvernement ne devient (...) légitime que s'il garantit et favorise la conservation de ses propriétés » (Fabien Delmotte, chapitre 3, *Les ambiguïtés de l'émancipation et le projet révolutionnaire démocratique*, p.110). D'où la nécessité de repenser à nouveaux frais la valeur «individu» et les conditions de l'émancipation entendue certes comme objectif (avec toutes les ambiguïtés possibles quand il s'agit de (ré)introduire un récit historique téléologique) mais surtout comme processus.

Mais pour cela, on « manque cruellement d'une théorie des classes sociales ajustée aux nouvelles formes de capitalisme et aussi au déclin de l'état-nation et du projet qui se met en place en Europe, dans les années 1930, consistant à construire l'unité nationale en y intégrant la division en classes » (Luc Boltanski, chapitre 1, De

la sociologie de la critique aux impasses actuelles de la critique sociale, p.45). Il faut donc un effort de pensée pour comprendre le monde actuel et les outils conceptuels forgés dans et par les récits téléologiques encore en vogue au début de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle (socialisme, état social, modèle social, économie sociale, mixte, etc.) ne sont plus tous pertinents, voire ne sont plus du tout pertinents. Il est donc nécessaire, plus que jamais, de « croire au pouvoir du concept, au pouvoir de la relation entre la pratique et le concept » (ibidem, p.59) et ne pas se cacher derrière son petit doigt quand on se revendique de l'économie sociale et solidaire : « un des problèmes actuels est que la critique du néolibéralisme, dans ce qu'elle a de plus général, a été faite. Par contre on a très peu de propositions concrètes sur d'autres types d'agencements. Qu'est-ce qu'une coopérative aujourd'hui ? Qu'est-ce que l'auto-organisation sur le plan local ? etc. Il n'y a rien sur des expériences de ce type » (ibidem, p. 58-59). L'invocation ou la description ne tiennent pas lieu d'élaboration conceptuelle de l'expérience, ne serait-ce que pour la transmettre.

Si, « à un certain moment, on peut essayer de ne pas savoir toutes les raisons pour lesquelles on est inégaux, en affirmant au contraire une certaine forme d'égalité », c'est que « la

<sup>1</sup> On peut lire l'introduction sur <http://www.contretemps.eu/lectures/lire-emancipation-metamorphoses-critique-sociale-introduction>.

présupposition égalitaire consiste (...) en une décision : la décision «qu'on est capable» (Jacques Rancière, chapitre 4, La question politique de l'émancipation, p.150 & p. 158). Le processus d'émancipation passe par une « hypothèse de confiance » : « supposer une capacité partagée par tout le monde » (ibidem, p. 158) pour « se constituer comme appartenant à un monde d'égaux » (ibidem, p. 140). Il n'y a émancipation que si on a cette décision et cette hypothèse comme base de pensée et d'action ; le présupposé de l'égalité de tous, de l'égalité de n'importe qui avec n'importe qui vient heurter une logique de répartition inégalitaire des places qui se donne comme évidence et permet de s'en déprendre, d'échapper aux identités imposées ; ce présupposé remet en cause aussi une logique issue des grands récits encore en vogue, celle des « corps sociaux » au profit d'un « rapport de propagation individuelle ». La distinction entre ceux qui savent et ceux qui devraient être instruits, voire éduqués (pour être émancipés ?), entre savants ou sachants et non savants ou ignorants parce qu'aliénés à libérer, tombe au profit de la recherche des « conditions d'effectuation d'un pouvoir de tous, d'une capacité de tous » (ibidem, p. 157).

Ceci constitue une première interrogation pour l'ainsi nommée «éducation populaire». Deuxième interrogation lorsqu'il s'agit de penser la notion de culture dans les conditions de l'industrie culturelle analysée par Adorno et Horkheimer (au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle) ou sur les ruines de cette industrie. Le lien d'évidence entre culture et émancipation se trouve rompu ou du moins sérieusement corrodé lorsque « l'idée de culture s'est progressivement vidée de sa charge normative et libératrice » (Olivier Voirol, chapitre 9, Culture et émancipation, p. 287) ; « une

fois soumise à la valeur d'échange, la culture se trouve mobilisée à des fins instrumentales : elle devient «opérationnelle», sert certaines finalités et perd son caractère de «finalité sans fin» (Kant) » produisant des « individus faibles » « vulnérables aux produits, images et discours émanant des masses media dont les contenus tendent à s'imprégner d'autant mieux dans leur conscience » (ibidem, p. 308 & 309). D'où la nécessité et l'urgence, sans nostalgie pour une vraie culture, celle d'avant, certes élitiste mais démocratisable, de repenser le lien entre culture et émancipation « et il y a lieu, surtout, de développer des concepts permettant de démêler ce mélange d'aspects émancipateurs et de formes nouvelles de domination, d'élaborer un concept de culture exigeant » (ibidem, p. 324).

Et puisqu'on parle de culture, il faut aussi parler de cultureS, y compris dans une perspective postcoloniale et donc discuter le concept de multiculturalisme d'une part, mais aussi prendre au sérieux et analyser, d'autre part, la peur produite par d'autres cultures. C'est à ce difficile problème que s'attaque Hourya Bentouhami (chapitre 8, Identités et cultures. Pour un multiculturalisme négocié) pour signifier que seul un processus de négociation, confrontation de récits des cultures différentes, qui « est une déconstruction discursive de la peur » et mais qui est aussi un « véritable outil [pouvant] aboutir à des arrangements règlementaires, c'est-à-dire à des inflexions accordées aux réglementations d'une administration » permet de dépasser le double écueil de l'assimilation ou du retrait dans l'identité de sa culture. Et cette réflexion qui reprend, par ailleurs, l'ensemble des problématiques du multiculturalisme, pourrait bien aussi nous aider à nous prémunir des « falsifications de la laïcité »<sup>2</sup>.

Ces quelques points suffisent à montrer l'intérêt de l'ouvrage pour qui réfléchit en termes de critique, de transformation sociale, d'émancipation, émancipation objectif certes, mais aussi processus.

Mais, par ailleurs, et les auteurs le reconnaissent, il comporte des manques (développement durable et pensée écologique, gender studies, etc.), et sans doute plus gênant, dans son souci de se maintenir à un niveau de radicalité, il dépasse parfois la critique ou l'idée de transformation sociale, pour aller vers un désir de révolution plus radicale, désir qui se dit alors, malgré toutes les préoccupations prises, en reprenant les perspectives des récits téléologiques du siècle passé, quand on croyait encore que le monde changeait de base !

Et certes, le livre ne donne pas de solutions, il est plus riche en problèmes, en incitations à la réflexion, voire en injonctions qu'en réponses, mais il s'agit bien « de combattre les discours qui ont produit une forme d'impuissance collective à l'égard des politiques dominantes et de tâcher, pour ce faire de repenser les voies possibles d'une émancipation sociale, assurant effectivement l'égalité des droits, et l'exercice égalitaire et légitime du pouvoir de toutes » (p. 16-17).

<sup>2</sup> Voir Jean Baubérot, La laïcité falsifiée, Paris, La découverte, 2012.

# Eloge de l'autorité

## On signale :

Robert Damien, Éloge de l'autorité, Généalogie d'une (dé)raison politique, Paris, Armand Colin, 2013, 560 pages.

## Présentation de l'éditeur :

Comment s'exerce l'autorité ? Nous osons poser des questions incorrectes, philosophiquement dangereuses, politiquement inquiétantes. Pourquoi obéir et à qui ? De quel droit et au nom de quoi, quelqu'un peut-il commander à un autre et l'obliger à accomplir ce qu'il ne veut pas nécessairement accomplir de son plein gré ? Nous souhaitons affronter le problème de l'autorité par le biais plus radical d'une interrogation iconoclaste et mortifiante à la fois : pourquoi y a-t-il des chefs ?

La philosophie, au travers de plusieurs matrices de croissance, de confiance, de croyance, en a conçu la raison politique, analysé l'effectivité, critiqué les fâcheuses déviations, pour fonder l'augmentation légitime des êtres humains et féconder leur puissance commune pour atteindre le meilleur. Mais elle a aussi, à l'inverse, participé à la pathologie du chef adulé et divinisé d'une déraison politique. Elle a elle-même été coupable d'une fascination dégradante, entretenant la flamme qui la brûlera. Malheur au peuple qui a besoin... de chefs. Reste à savoir s'il peut s'en passer et lesquels il lui faut, comment les former, comment les remplacer et les contrôler démocratiquement ?

Professeur émérite de philosophie politique et éthique (Paris Ouest Nanterre), Robert Damien est l'auteur de nombreux essais philosophiques et politiques. À travers l'analyse du conflit entre la matrice biblique et la matrice bibliothécaire du savoir et du pouvoir, son travail cherche à construire une philosophie politique du conseil moderne et de l'autorité démocratique.

Un entretien avec l'auteur (membre du comité scientifique de FACE-PEP) ouvrira le prochain numéro des cahiers.



*Nous remercions l'ensemble des contributeurs qui ont participé à la rédaction de ce numéro, coordonné et sous la direction de FACE PEP.*

*Jean-Pierre Villain ; Jean Michel Sandon ; Yves Bruchon ; Serge Thomazet ; Eric Plaisance ; Charles Gardou ; Claude Cappadoro ; Jean-Pierre Delaubier ; Florence Janssens ; Fabienne Brugère ; Alexis Cukier ; Robert Damien.*



Fédération Générale des PEP

5-7 rue Georges Enesco • 94026 CRÉTEIL CEDEX

Tél. : 01 41 78 92 60

Email : [accueil@lespep.org](mailto:accueil@lespep.org) • [www.lespep.org](http://www.lespep.org)