

L'éducation inclusive à l'épreuve du handicap et des terrains

Présentation du dossier

Hervé BENOIT

Maître de conférences en sciences de l'éducation
INSHEA - Université Paris Lumières - Grhapes

Frédéric REICHHART

Maître de conférences en sociologie
INSHEA - Université Paris Lumières - Grhapes

Zineb RACHEDI-NASRI

Maître de conférences en sociologie
INSHEA - Université Paris Lumières - Grhapes

Le regard qu'une société porte sur les personnes plus fragiles, parmi lesquelles figurent les personnes handicapées, est aussi le miroir dans lequel se reflète sa capacité de solidarité, de générosité et d'ouverture. La philosophie des Lumières, au XVIII^e siècle, et Montesquieu en particulier, ont opposé l'état de droit au droit du plus fort. Une société qui a fait le choix de l'état de droit ne peut accepter que certains de ses membres, sous prétexte qu'ils ne répondent pas à la norme communément admise, que leurs performances intellectuelles ou physiques ne sont pas compétitives et « *économiquement correctes* » (Gardou, 2012), soient laissés à l'écart de l'accès au savoir, à l'insertion sociale et professionnelle et à l'exercice plein et entier de la citoyenneté. La lutte contre toutes les formes de discrimination apparaît ainsi comme le grand défi sociétal du XXI^e siècle.

Si l'on s'inscrit dans la voie tracée par le colloque *Handicap(s), inclusion et accessibilité. Approches comparatives dans l'espace francophone* organisé en octobre 2016 à Suresnes par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés (INSHEA) et par le Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes), et que l'on considère le handicap comme un analyseur pertinent du social, c'est-à-dire comme un révélateur des forces profondes (Poizat, 2009) qui déterminent à la fois la réalité de la prise en compte des personnes les plus vulnérables et les chances d'une société à s'ouvrir à la diversité et aux différences, alors le niveau d'engagement du système éducatif dans une dynamique inclusive constitue un signe majeur de l'évolution dans cette direction de la communauté à laquelle il appartient.

C'est en effet au sein des systèmes éducatifs que les enjeux d'un tel challenge sont les plus décisifs. Car s'il est vrai que l'École est, pour une part, nécessairement imprégnée des habitudes de pensée et des pratiques sociales de l'époque présente,

elle est aussi et surtout un lieu de construction et d'anticipation où les valeurs de demain sont en gestation. Ainsi la vocation qui est la sienne de participer à la genèse d'une société plus inclusive suscite-t-elle de nombreuses questions. Comment l'enfant handicapé y est-il perçu, comment y est-il reçu ? Les situations d'apprentissage qui lui sont proposées sont-elles handicapantes ou capacitantes ? Les conditions de sa scolarisation lui permettent-elles de déployer sa participation sociale et d'endosser pleinement son rôle social d'élève ? L'accueille-t-on occasionnellement, comme on fait preuve d'hospitalité en invitant un étranger à partager un repas, ou considère-t-on au contraire qu'il fait partie de la famille et doit donc avoir sa place tous les jours à la table parmi ses commensaux ? À cette question Hannah Arendt apporte une piste de réponse quand elle écrit que « *vivre ensemble dans le monde, c'est dire essentiellement qu'un monde d'objets se tient entre ceux qui l'ont en commun, comme une table est située entre ceux qui s'assoient autour d'elle ; le monde, comme tout entre-deux, relie et sépare en même temps les hommes. Le domaine public, monde commun, nous rassemble, mais aussi nous empêche, pour ainsi dire, de tomber les uns sur les autres* » (Arendt, 1961, p. 92). Relier entre eux les élèves, dans leur diversité et sans aucune distinction, tout en respectant la singularité de chacun et en évitant la confusion des uns et des autres dans une catégorie scolaire, sociale ou nosographique, constitue le but et le pari des politiques publiques de l'éducation inclusive.

Les contributions rassemblées dans ce dossier s'efforcent de confronter cet objectif, qui est à l'horizon de l'inclusion scolaire universelle de l'ensemble des enfants et adolescents, tout à la fois aux représentations sociales et techniques du handicap, en France et au Québec, et au fonctionnement concret des différents types de dispositifs de scolarisation des jeunes handicapés développés en France dans le cadre de l'application la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et de celle du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. L'une des hypothèses retenues est que la compréhension en profondeur des freins et des résistances à ce changement, largement documentés par la littérature nationale et internationale, niche dans l'étude des systèmes locaux d'exercice de micro-pouvoirs, en concordance ou en discordance avec les enjeux sociétaux de l'inclusion (Benoit, 2016, p. 14). Ainsi la mise au jour, la description précise et l'analyse fine des problèmes observés sur les terrains dans la mise en œuvre des dispositifs collectifs¹ destinés à faciliter le parcours scolaire des élèves handicapés sont-elles de nature à éclairer les mécanismes de production des restrictions de participation qu'ils subissent et qui contribuent à les maintenir dans une forme d'*extériorité* de l'École. Sont tout d'abord examinés, dans cette perspective, les écueils liés à la coordination du projet personnalisé de scolarisation d'un élève de maternelle ; les paradoxes inclusifs résultant de l'appropriation subjective d'une Ulis² par les acteurs ; les conditions de participation fragmentaire à la vie de l'école d'élèves handicapés ; l'expression de l'ambivalence des enseignants au regard de

1. Circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016 (2.2) : Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires.

2. Unité localisée pour l'inclusion scolaire (circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015).

l'inclusion scolaire ; les obstacles mis par des enseignants à la participation parentale en cas de situation de handicap ; puis, dans un second temps, les difficultés qui procèdent des habitudes de discrimination sociale et professionnelle, historiquement enracinées dans la médicalisation du processus de handicap et de l'indexation corrélative des personnes concernées à un discours catégorisant et ségrégatif.

Le dossier s'ouvre sur la contribution de **Christian Alin**, dont l'étude de cas, qui concerne le processus d'intégration/inclusion scolaire d'un élève avec TSA (Troubles du spectre de l'autisme) à l'école Louise Michel de Montreuil, s'étend sur une période de cinq ans. Une modélisation, construite sous la forme d'une carte conceptuelle des différents degrés d'implication de l'ensemble des 12 acteurs concernés, permet de mettre au jour à la fois les freins et les leviers du processus inclusif et de dégager des conclusions en termes de rapports de force et de pouvoir d'action en jeu dans la réussite effective de l'inclusion scolaire. C'est ensuite **Louisa Laidi** qui, à partir d'une observation de type ethnographique, présente l'analyse d'un micro-événement *instantané*, celui du rituel de la photo de classe au début d'année scolaire, dans deux collèges dotés d'un dispositif Ulis. Les positionnements, les choix et les attitudes des protagonistes, en particulier des deux coordinatrices, fonctionnent, dans ces circonstances particulières, comme des *révélateurs* du sens subjectif qu'ils donnent à ce dispositif et par conséquent des réalités inclusives paradoxales qu'ils construisent pour les adolescents handicapés. **Claire de Saint Martin**, quant à elle, s'est appuyée sur une démarche de socio-clinique institutionnelle pour faire apparaître, dans le cadre d'une recherche collaborative non adulte-centrée et respectueuse du rôle des enfants en tant qu'acteurs sociaux à part entière, en quoi les conditions effectives d'organisation de la scolarité d'élèves handicapés accueillis dans le cadre d'un dispositif collectif produisent une forme inaboutie et fragmentaire de participation sociale, et qui de surcroît, se construit au sein du petit groupe et en opposition à l'*extérieur*. À travers des entretiens cliniques de recherche qu'il a menés avec des enseignants spécialisés coordonnateurs d'Ulis collège, **Thierry Hélié** met en lumière l'ambivalence de ces professionnels au regard de leur volonté d'accompagner leurs élèves et de la difficulté qu'ils ressentent à réussir dans cette entreprise. Il montre que ce sentiment, loin d'être contre-productif, a donné paradoxalement à ces enseignants des points d'appui pour promouvoir l'accès de leurs élèves à la scolarisation et à la formation. Pour analyser les conditions de possibilité de la participation parentale à l'école maternelle dans le cas de l'accueil d'un enfant handicapé, **Laurence Thouroude** convoque le concept d'entre-deux comme cadre théorique. Constatant les tensions nées de l'écart entre la place revendiquée par les parents et celle que les enseignants estiment pouvoir leur accorder, elle interroge les conditions dans lesquelles ces résistances peuvent être réduites. La question est alors de déterminer en quoi le recours au concept d'entre-deux permet d'identifier des points de rencontre entre les positions différentes, voire antagoniques, des uns et des autres, en vue de définir une posture professionnelle enseignante génératrice de liens.

C'est une contribution consacrée à l'étude socio-historique de la discrimination professionnelle qu'ont connue les personnes sourdes au regard de l'enseignement

de leurs jeunes pairs que proposent **Ornela Mato** et **Véronique Geffroy** : la question de l'émergence de la figure du professeur sourd, clandestine au départ, est décrite comme le résultat d'une lente mais progressive subversion de la hiérarchie institutionnelle des professions dans l'éducation des sourds. Les représentations sociales de la compétence des sourds à enseigner y sont étudiées à travers le prisme de la difficile trajectoire de ceux d'entre eux qui ont revendiqué le statut de professeur, dont la légitimité reste néanmoins encore fragile aujourd'hui. C'est le même type de fonctionnement socio-scolaire normatif, dans le champ nosographique, que **Marie-Christine Brault** soumet au crible de l'analyse constructionniste sociale, en s'appuyant sur le constat des inégalités de prévalence du diagnostic de Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) entre les établissements scolaires. Elle met en évidence, grâce à une revue de littérature, l'intérêt de pistes de recherche visant à appréhender le rôle de l'école et des enseignants dans l'identification des comportements associés au TDAH et à mieux comprendre les corrélations entre les caractéristiques des environnements et des cultures scolaires avec ces variations de prévalence. **Graciela Trabajo** et **Jean-Yves Le Capitaine**, dans deux registres professionnels différents, celui de l'accueil dans les Centres médico-psycho-pédagogiques des enfants handicapés pour la première et, pour le second, de l'accompagnement des jeunes sourds dits *avec handicaps associés*, interrogent cette demande sociale de classement de l'enfant dans des catégories médicales ou déficitaires, parfois dès le plus jeune âge. N'est-ce pas faire bon marché du rapport à l'humain et de l'acceptation de la différence de l'autre, et donc des autres, que d'assigner des jeunes à des territoires scolaires séparés, en dehors du territoire commun ? Car s'ils sont ainsi affectés à un espace ségrégué, c'est sans doute que l'environnement éducatif est inhospitalier et ne les tolère pas. Ce qui implique que leur mise à l'écart tiendrait moins à leurs besoins qu'à l'incapacité de l'environnement scolaire à y répondre. Andrea Canevaro écrit, à propos de la situation qui prévalait en Italie avant que ne soit généralisée, à partir de 1977, l'*integrazione scolastica* que « *la ségrégation, indépendamment des justifications pédagogiques ou thérapeutiques, n'était rien d'autre qu'une des formes de l'oppression exercée sur les groupes défavorisés et causait elle-même les différences qui étaient censées la justifier.* » (Canevaro, cité par Ciabrone, 2018, p. 173).

Références

- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Benoit H., Gombert A., Gardou C. (2016). De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 9-25.
- Ciabrone, R. (2018). Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82, 171-183.
- Gardou, C. (2009). *La société inclusive, parlons-en !* Érès, p. 147-148.
- Poizat, D. (2009). *Le handicap dans le monde*. Érès. <<https://www.editions-eres.com/ouvrage/2381/le-handicap-dans-le-monde>>