

Préface

Hervé Benoit, maître de conférences en sciences de l'éducation, INS HEA – Paris Lumières, Laboratoire Grhapes (EA 7287)

Les questions de l'inclusion scolaire et de l'éducation inclusive correspondent assurément à l'un des grands thèmes actuellement en débat dans la communauté scientifique. Si la littérature commence à être relativement abondante, elle n'est pas encore aujourd'hui à la hauteur de la demande sociale, professionnelle et universitaire. Des ouvrages récents peuvent être cités comme celui de Greta Pelgrims et Jean-Michel Perez intitulé *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (INS HEA, 2016) ou celui de Teresa Assude et Jean-Michel Perez *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives* (Presses Universitaires de Nancy, 2013), mais le présent ouvrage ne fait nullement double emploi, tant les multiples perspectives de cette problématique restent encore largement inexplorées.

Il n'est d'ailleurs pas pertinent de parler de démonstration pour le texte qui suit, qui précisément veut s'émanciper d'une logique hypothético-déductive. En effet, il s'inscrit en opposition aux configurations idéologiques préformées et leur préfère les études de cas, la confrontation des expériences et des points de vue à travers lesquels le lecteur se fraiera son propre chemin, comme l'on voit se dessiner une forme vibrante et vivante à travers les touches de peinture d'un tableau pointilliste.

La construction, l'originalité et le *tempo* d'ensemble de l'ouvrage rendent la lecture à la fois intéressante et agréable. L'introduction permet d'en bâtir une représentation claire qui guide ensuite la lecture, comme une carte générale du relief permet de baliser l'itinéraire du voyage dans un espace intellectuel à découvrir, avant que le besoin ne se ressente d'ouvrir des cartes plus détaillées des différentes régions à visiter.

Ainsi la question de l'inclusion scolaire ou de l'éducation inclusive est-elle à replacer au cœur des grandes problématiques de l'éducation et de la formation et à extraire d'une approche idéologique ou rhétorique, à laquelle ses détracteurs voudraient parfois la réduire, arguant qu'elle découlerait, au mieux

d'un effet de mode, au pire de l'emprise du néo-libéralisme économique mondialisé sur les fonctionnements sociaux.

Le changement de paradigme de pensée qu'implique l'éducation inclusive renvoie bien au contraire à des mutations tout à la fois institutionnelles et épistémologiques de grande ampleur et à un élargissement de l'horizon éthique, dans le cadre du droit à l'éducation et à la scolarisation (Benoit, 2012, 2014 ; Ebersold, 2009 ; Plaisance, Belmont, Vérillon, Schneider, 2007). Il a été jalonné par *La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* de Jomtien en Thaïlande (Unesco, 1990), par la *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux* de Salamanque en Espagne (Unesco, 1994) et le *Forum mondial sur l'éducation* de Dakar au Sénégal (Unesco, 2000).

Il s'agit tout d'abord, comme le souligne Gérard Lavoie (2017), de l'adoption d'une approche systémique du handicap et des difficultés scolaires, c'est-à-dire de la reconnaissance de l'incidence déterminante de l'environnement sur leur émergence, au sein de l'école et ailleurs. L'éducation inclusive suppose aussi de rechercher dans le milieu scolaire et social les ressources, les partenariats et les coopérations disponibles pour répondre à des besoins identifiés dans un contexte donné (Unesco, 2005 ; 2009) et non pas principalement rapportés aux répercussions d'un trouble supposé.

Or l'installation, dans le champ des pratiques pédagogiques et éducatives et dans celui des sciences de l'éducation, du concept de trouble et des catégorisations nosographiques correspondantes, portés par le discours médical de remédiation, a conduit à affecter aux *besoins éducatifs particuliers* une dimension interne, intrinsèque aux élèves concernés, qui tend à assigner les réponses qu'on leur apporte à la compensation des répercussions de leurs dysfonctionnements. Il en résulte, au plan de l'organisation des systèmes éducatifs une diversification structurale des modes de scolarisation (Pelgrims et Perez, 2016, p. 10), une multiplication des filières, c'est-à-dire un traitement sélectif et curriculaire, et non pas inclusif et pédagogique, de la diversité et de l'hétérogénéité des élèves.

L'inclusion scolaire appelle ainsi l'attention des acteurs des systèmes éducatifs sur l'accessibilisation des contextes d'apprentissage et sur l'identification de besoins *situés*, relatifs aux obstacles didactiques rencontrés, dans un cadre d'activité donné, en relation avec la structure de la situation offerte et avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles qui la caractérisent (Vergnaud, 2004, p. 9). Un élève rencontre un *obstacle* dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, il en résulte un *besoin d'aide* qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier (Benoit, 2008). Le rôle de l'enseignant est alors de veiller *en situation* à l'accessibilité des apprentissages en recherchant les médiations pédagogiques et didactiques correspondant aux obstacles rencontrés par les apprenants et non pas d'intervenir sur leur fonctionnement physiologique, comme c'est le cas en rééducation.

En résumé, les élèves en difficulté, handicapés ou non, ne sont pas *un problème*, ils posent *le problème* et questionnent les pratiques de ceux qui les éduquent dans le contexte de la mutation moderne du lien éducatif qu'implique la perspective d'une société inclusive (Gardou, 2012, 2014 ; Benoit, Gombert et Gardou, 2016).

L'abord méthodologique de l'ouvrage est clairement indiqué et l'on ne peut que se réjouir qu'il se veuille « diversifié, interdisciplinaire et international ». Les choix théoriques sont clairs eux aussi : il s'agira de s'éloigner des conceptions déficitaires et défectologiques du handicap, mais l'on comprend rapidement que l'ouvrage ne tombera pas dans le piège du simplisme idéologique ou de la pensée convenue et qu'il fera la part des paradoxes entre le collectif et l'individuel, la compensation et l'accessibilité, la norme et la diversité, par exemple, et qu'il ne passera pas sous silence les dilemmes éthiques et professionnels. Dès le départ, les fils rouges qui tisseront l'ouvrage sont rendus présents, parmi lesquels la prise en compte du cas, qui constitue un facteur organisateur et fédérateur des différentes contributions. De l'analyse des situations concrètes ne jaillira pas la solution idéale, un savoir généralisable, mais elle apportera une nourriture à la posture réflexive de chacun en écho à sa propre expérience. Du côté des concepts clés, autour desquels s'organisent en variations les différentes contributions, on relève celui de la « demande » (scolaire, sociale, individuelle), dont les corollaires sont les attentes des enfants et les capacités d'écoute bienveillante des éducateurs, et ceux, connexes, de la « norme » sociale, comportementale, physique et de la différence.

Les trois temps du développement de l'ouvrage se succèdent et s'articulent avec une très grande fluidité.

D'abord, **l'élève face à la demande sociale et scolaire**, à ce que l'on exige de lui, et qui pose le problème de son droit à la scolarisation, mais en même temps celui de la prise en compte éthique du *savoir intime* construit avec les bouts de l'Autre, et qui met l'enfant en impasse face au savoir généralisé pour tous. À cette perspective psychanalytique s'articulent symétriquement les demandes spécifiques des enfants eux-mêmes, dont l'écoute et le traitement sont les conditions de l'inclusion.

Ensuite, **l'approche des différences**, dont la tension est bien soulignée, entre déficience à compenser et diversité à respecter, et qui trouve sa déclinaison en trois temps :

– une réflexion sur la santé à travers l'excès de normativité qu'illustre la « bulle spéculative de la psychiatrie biologique » (Gonon, 2011) et qui semble répondre à une véritable *demande* sociale de fabrication de maladies ;

– une analyse historique de la surdité, qui apparaît comme emblématique de la conception d'une humanité à part, qu'il conviendrait de ramener au bercail de la norme ;

– puis l'éducation à la sexualité, elle aussi *demande* sociale inclusive, mais mal entendue, parce que biaisée par l'obsession différentialiste.

Enfin, la troisième partie s'élargit au **problème théorique de l'accessibilisation et à son incarnation dans des politiques publiques** en Tchéquie et en Bulgarie.

Chacune des trois grandes parties fait l'objet d'un texte introductif qui précise les lignes directrices du chapitre au regard de la problématique inclusive. La progression de la lecture est ainsi facilitée par ces repères qui permettent de se projeter dans le texte et prennent le relais de l'introduction générale qu'ils prolongent très utilement.

Introduction : écouter chacun dans sa différence

Magdalena Kohout-Diaz

Un livre sur l'inclusion scolaire ? Si la prise en compte des recommandations inclusives n'est certes pas une nouveauté, l'originalité du présent ouvrage est d'une part de considérer l'inclusion comme une demande institutionnelle qui s'adresse à la communauté éducative et d'autre part de prendre pour point de départ le contexte particulier dans lequel elle s'inscrit pour chaque enfant. À cet égard inclusion, inclusion scolaire et éducation ou société inclusive ne sont pas strictement synonymes.

La consécration de la notion d'inclusion dépasse donc largement la question du handicap et de la scolarisation des personnes en situation de handicap ; si, à l'origine, cette notion soulignait la volonté de leur scolarisation en milieu ordinaire, elle désigne désormais un nouveau rapport à la diversité. Aussi, convient-il de distinguer la notion d'éducation inclusive, généralement utilisée dans les travaux internationaux relatifs à la scolarisation des personnes vulnérables, de la notion d'inclusion. En effet, la notion d'éducation inclusive reflète l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'insertion sociale de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. L'éducation inclusive désigne une manière de « faire l'école » et la compréhension de ce qui spécifie le handicap des élèves reconnus handicapés et se distingue de l'inclusion scolaire qui, à l'instar de la notion d'intégration scolaire, met l'accent sur l'accès physique à l'école et sur l'adaptation de l'élève aux normes de celle-ci au détriment des diverses dimensions intervenant dans l'adaptation de l'école à la diversité des profils éducatifs. Elle se distingue aussi de la notion d'inclusion qui, par-delà la question scolaire, renvoie à la manière de « faire société » et de penser l'appartenance sociale dans la perspective d'une « société inclusive » (Gardou, 2012). Ces distinctions rappellent en cela que l'éducation inclusive est un moyen au service d'une société respectueuse de chacun et non une fin en soi (Ebersold *et al.*, 2016, p. 10).

L'inclusion scolaire de *tous les élèves* est la formulation retenue en France par la loi de refondation de l'École du 8 juillet 2013. Elle fait écho aux

préconisations d'ampleur internationale qui, depuis la déclaration de l'Unesco¹ à Salamanque en 1994, n'ont cessé de s'intensifier et se démultiplier, comme par exemple dans la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* des Nations Unies en 2006 ou dans la définition des *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* de l'Unesco en 2009. L'éducation inclusive fait ainsi l'objet d'injonctions politiques et institutionnelles qui s'adressent aux responsables et acteurs de terrain des différents systèmes éducatifs européens et mondiaux (Plaisance, 2004). L'inclusion se démarque de l'intégration (Armstrong, 2001 ; Thomazet, 2006 ; Garel, 2010) et fait paradigme anthropologique de la diversité scolaire, culturelle et sociale (Gardou, 2004 ; Plaisance, 2009 a et b ; Assude et Perez, 2013 ; Pelgrims et Perez, 2016). De fait, depuis une vingtaine d'années, ces systèmes ont produit, selon les déterminants socio-historiques propres aux contextes locaux où cette dynamique s'inscrit, des interprétations diverses et variées de ce nouveau paradigme global de la modernité (Appadurai, 1996).

Comment cette demande peut-elle être entendue concrètement ? Quels sont les facteurs de pratiques efficaces ou de blocages ? La recherche n'est pas sans souligner avec force la nécessité de prendre en compte ces questions (Benoît, 2013, 2014 ; Benoit *et al.*, 2016). Si l'injonction de la transformation inclusive donne lieu à des malentendus et des paradoxes locaux qu'il s'agit de décrire, l'ouvrage donnera également les coordonnées de plusieurs bonnes rencontres, celles qui ont ouvert sur la possibilité de continuer son chemin avec les autres, à sa façon². Les conditions de ce bonheur des rencontres qui permettent l'inclusion peuvent être favorisées, à condition que chacun y mette du sien, soit ouvert sur l'imprévu et sur le courage et le pari d'invention qu'elle implique (Naveau, 2014). L'abord méthodologique lui-même diversifié, interdisciplinaire et international comporte de nombreux fils rouges qui traversent l'ouvrage et en font la cohérence. Cet accord du fond et de la forme de traitement est un pari que nous proposons au lecteur : construire ensemble, en tant que personnes différentes. S'éloignant de visions déficitaires dont ils démontrent l'inopportunité inclusive, les textes s'enracinent dans des approches du

1 L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en anglais United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – Unesco ci-après.

2 Le présent ouvrage fait suite à la tenue, deux années de suite (2014-2016) d'un séminaire international à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Université de Bordeaux, avec le soutien du Laboratoire Cultures, Éducatives, Sociétés (EA 41 40). De ce fait, certains textes portent, du fait de la volonté de leurs auteurs, les traces de ces présentations adressées à des auditeurs concrets, avec lesquels il s'agissait d'engager une conversation sur des préoccupations communes. Il est à noter également que trois des textes sont écrits par des non-francophones d'origine ; je souhaiterais les remercier pour l'hommage à la francophonie que constitue leur excellente maîtrise de la langue française et pour la rencontre interculturelle passionnante qu'a constituée leur présence.

cas spécifique, où le lecteur pourra percevoir ce qui a opéré et comment dans chaque situation particulière, celle de Leo, de Louis, de Loman, de Tom et de Julien ou encore celle de Plamen, de Stéla et de Nadya. Il apparaît que la prise en compte du cas favorise l'éducation inclusive ; loin d'y déroger, elle en constitue une voie privilégiée – c'est notre hypothèse – par la mise en avant de constructions formalisées en récits typiques en contextes et à ce titre, enseignants. Si elle engage par là une conception non exhaustive de la science (Passeron et Revel, 2008), elle permet d'élaborer un savoir technique précis et qui engage l'action du professionnel au plan éthique. Les travaux examinent également les rapprochements particuliers auxquels cette demande inclusive peut donner lieu de plus en plus fréquemment entre le champ éducatif et celui de la santé, pour y articuler un certain nombre de conséquences en termes de politiques publiques d'éducation, en France ou dans d'autres pays. L'ouvrage est donc construit en trois temps, dont chacun s'ouvre par une présentation qui formule un aspect précis de la problématique inclusive et donne des lignes directrices du chapitre : en lien avec la difficulté singulière de l'enfant, en lien avec sa catégorisation et en lien avec les politiques publiques.

Au fond, de quoi l'éducation inclusive est-elle le nom ? Épinglée comme un discours, voire comme une « rhétorique partagée [qui] dissimule l'absence d'une vision partagée » (Fardeau, 2001), elle recouvre des situations concrètes souvent complexes et très spécifiques, qui ne sont pas sans point commun. Elle est aussi le nom d'un malaise croissant des professionnels de l'enseignement, de l'éducation ou de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, d'élèves en difficulté, d'enfants en souffrance. Elle est enfin, et c'est ce qui se propose à la discussion, le nom d'une mutation moderne du lien éducatif dans une société inclusive (Gardou, 2012) globale.

Partons de questions qui se posent sur le terrain : il se dit dans la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, que l'une des principales caractéristiques des élèves en difficulté, qu'ils soient handicapés ou non, c'est précisément de poser problème, poser question. Nous pouvons comprendre que ces élèves sont perturbateurs, difficiles, malades et/ou n'apprennent pas pour diverses raisons. Mais nous pouvons décaler un peu le sens de ces notations et souligner qu'effectivement, les adultes, avec les enfants et les jeunes, sont au carrefour de nombreuses questions. Comment un enfant devient-il un élève ? Comment le faire entrer dans les apprentissages ? Comment apaiser sa relation au cadre, au savoir ou aux codes scolaires ? Comment adapter sa pédagogie ? Comment accompagner un adolescent qui s'oppose, qui se replie et décroche ?

Ce ne sont là que quelques-unes parmi les questions qui se posent aux élèves, aux équipes pédagogiques, aux parents, aux enseignants et à leurs formateurs aussi bien. Ces questions, avec d'autres, ne cessent d'être travaillées par la recherche en éducation et les différentes disciplines qui y sont associées (ici quelques-unes ont apporté leur pierre : psychanalyse, psychiatrie

et psychopathologie, philosophie, sociologie). Avant de nous concentrer sur l'abord particulier des différences que l'éducation inclusive induit et la posture d'écoute qu'elle engage pour des conditions optimales d'accessibilisation, il s'agit d'articuler ces questions et d'autres autour de leur statut-même de *demandes*, par lesquelles l'éducation inclusive est vectorisée. Demande apparente ou réelle, demande pour soi ou pour un autre, demande rejetée ou acceptée, opportune ou décalée – cette demande, il s'agit d'abord de la situer. Les questions se transforment alors un peu. Qui demande, l'enfant, l'enseignant, les parents, l'institution, l'État ? À qui demande-t-il : à l'enfant, à l'enseignant, au psychologue, aux parents, au décideur, au législateur ? Que demande-t-il : d'être plus tolérant ou plus ferme ; de s'exprimer d'avantage ou de se taire, de se conformer ou d'inventer ; d'être moins agressif, d'apprendre comme tout le monde, de réussir ? Riche d'évocations, la demande scolaire ce peut aussi être simplement ce qui est attendu d'un enfant à/par l'école dans le cadre du processus inclusif. À ce titre, elle se pose comme une norme par rapport à laquelle le comportement de l'enfant en difficultés est souvent considéré comme *en trop* ou *en défaut* : trop agité, trop lent, pas assez impliqué, trop bavard, pas assez motivé, trop impatient, pas assez socialisé, trop dissipé, ou même trop scolaire ! Notre question à nous est de savoir comment ce qui dérange est nommé (que ce soit dans les milieux académiques et/ou de la recherche) sous l'angle des différentes sortes de demandes scolaires auxquelles un enfant est soumis par l'école et auxquelles il ne *peut* pas ou ne *veut* pas répondre. Le *seuil* de l'institution que l'enfant peut hésiter à franchir, tant cela met en jeu l'ordonnement de son monde – l'élève se trouvant alors en difficultés, voire en souffrance avec l'école – peut faire obstacle à son inclusion. Qu'est-ce à dire ?

En point introductif de ce premier temps de réflexion, **Michel Grollier** évoque les catégorisations actuelles de cet *écart à la norme* des élèves en délicatesse avec la demande scolaire. Il montre que cet écart continue à être nommé *déficience*, *déficit*, *trouble*, *agitation* ou *hyperactivité* suivant les nouvelles nosographies de la santé mentale, ce qui est difficile à articuler avec le postulat d'éducabilité. Toutes ces classifications rendent parfois difficile voire impossible l'accueil et l'accompagnement des enfants dans l'école. Au titre de ce qui handicape cette participation au scolaire, notre société répond en diversifiant les processus et les dispositifs d'accueil souligne-t-il : établissements dédiés comme les ITEP³ ou les IME⁴, unités spécifiques comme les ULIS⁵ ou classes ordinaires avec accompagnement par des AVS⁶ et des AESH⁷, voie

3 Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique, noté ITEP ci-après.

4 Institut Médico Éducatif, noté IME ci-après.

5 Unité Localisée d'Inclusion Scolaire, noté TDA/H ci-après.

6 Auxiliaire de Vie Scolaire, noté AVS ci-après.

7 Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap, noté AESH ci-après.

prescrite de manière privilégiée pour une éducation inclusive. Malgré cela, cette population ne fait pas *Un* ensemble. La remise en cause par ces élèves de ce qui fait pour nous un savoir présente souvent des causes logiques et ce point fondamental est peu abordé : ce ne sera sans doute qu'en renonçant à imposer ce savoir à tout prix que chacun de ces enfants pourra en inventer un, à sa mesure. Cette opération leur permettra de s'inscrire dans notre communauté et contribuer à la civilisation dans une société inclusive post-normative (Ebersold, 2009) dont ils sont citoyens à part entière.

Nous comprenons, précise **Daniel Roy**, que l'angoisse puisse saisir au moment de franchir le seuil de l'école, tant cela a valeur d'engagement dans le lien social et de subordination de son désir singulier au savoir académique, communément admis comme savoir de référence. Il y a des modalités diverses de la demande et des manières différentes de s'y soustraire mais aussi de nombreuses stratégies et inventions pour composer avec elle, la décaler, la transformer, l'interpréter. Il traite de trois demandes adressées à l'expert psychiatre-psychanalyste qu'il est : que faire face à la violence de l'enfant, face au refus des règles ou quand l'élève n'apprend pas comme cela lui est demandé ? Comment faire pour que tout aille mieux ?, demandent les adultes. Ces questions sont l'occasion de comprendre que la demande scolaire est une loi qui s'applique à la fois à *tous* et à *chacun* en particulier ; nul ne peut s'y soustraire. Leo, Louis et Loman sont trois enfants, trois élèves différents dont les demandes étaient restées en souffrance ; elles n'avaient pas été entendues comme telles sans modifications et dans leur spécificité. Les avoir écoutées et entendues a permis dans les trois situations de créer les conditions de l'inclusion, non pas de manière exclusive mais plutôt complémentaire à un abord en termes de déficits, troubles ou handicaps.

À l'école, la demande porte spécialement sur l'entrée dans le code de l'Autre, code langagier et social, l'inclusion scolaire étant une modalité culturelle centrale de l'inclusion sociale. Face à cette invitation, pressante, l'enfant peut hésiter : n'est-il pas risqué d'entrer dans le jeu ? Les textes de **Marie-Agnès Macaire et Françoise Kovache** ont été rédigés peu après les attentats de *Charlie Hebdo* du 7 janvier 2015, qui ont montré de façon tragique à quoi peut exposer de s'engager dans la trace et dans l'écriture. Cet enjeu est abordé sous l'angle des différentes positions subjectives adoptées face aux demandes d'entrée dans le code de l'Autre : il y a Tom, pour qui la lettre M fut une peau de banane sur laquelle il glissa pour ensuite s'établir dans le langage grâce à son travail. Il y a aussi Julien, dont la présence acrobatique au monde a un temps fait obstacle à la possibilité d'y laisser une trace mais qui, ayant été pris au sérieux dans sa parole, put passer à l'écriture. L'analyse de ce qui peut, au cas par cas, faire obstacle pour un enfant à répondre de manière satisfaisante ou attendue à la demande scolaire permet donc de réaliser qu'il y a de nombreuses manières d'envisager cette demande elle-même et qu'il y a

dès lors, plusieurs possibilités d'y répondre : par un refus et un rejet, par une dérobade et une négociation ou encore par un hors sens et une fin de non-recevoir. Il apparaît surtout qu'il n'y a de demande ou de réponse que si quelqu'un écoute, entend, autrement dit s'il y a une adresse constituée, en amont du projet d'interpréter la demande pour la comprendre. La qualité de cette écoute est en réalité la condition même de la demande et plus généralement une condition essentielle du lien social. Écouter est constitutif de la demande elle-même. Entendre les différences et y répondre, même si c'est par le silence ou un refus, contribue – d'une certaine façon – à la formulation de la question.

L'écoute bienveillante à l'égard des différences est-elle d'actualité pour l'école ? Certes oui : elle fait écho par exemple à la réunion de rentrée à l'ESPE d'Aquitaine, le 31 août 2015 où le Recteur de l'Académie de Bordeaux conclut son allocution sur deux aspirations : que l'École actuelle soit inclusive et témoigne d'une écoute bienveillante. Dans le contexte des mutations socioéconomiques que nous connaissons aujourd'hui, que peut signifier réellement cette *écoute scolaire bienveillante*, spécialement lorsqu'un aménagement particulier du parcours de formation pour les étudiants handicapés peut à l'occasion être considéré comme une stigmatisation de leur handicap et – pour cette raison – rejeté ? Cela consiste à dire que s'adapter au cas, c'est stigmatiser et que c'est cela l'injustice. Il y a là matière à un grand malentendu sur les conditions d'équité, voire à un paradoxe tragique, qui remet en question profondément le souci d'un ajustement différencié au cas singulier dans le but de favoriser un climat scolaire inclusif et plus tolérant. Alors, comment penser les différences à l'école dans une perspective réelle de justice et d'égalité ? S'il semble vain d'espérer tirer une quelconque leçon de l'histoire comme le montre Hegel (1822-1830), nous pouvons sans doute y repérer quelques constantes dans l'abord du handicap afin d'appréhender le conflit des paradigmes inclusifs contemporains.

À quoi et à qui cette écoute bienveillante et inclusive s'applique-t-elle ? Indiscutablement, à l'expression des diversités, envisagées ici comme constitutives de l'environnement culturel et éducatif. Être attentif aux différences situées et concrètes, telles qu'approchées à partir des travaux de F. de Saussure et de J. Derrida, c'est être sensible aux distinctions du contexte, plus qu'à une réification imaginaire des difficultés, handicaps ou troubles. Un travail sur les cultures, étroitement corrélé à l'éducation inclusive, ouvre une sensibilité aux contrastes situés dans des contextes locaux et concrets (Appadurai, 1996). Mais cela ne va pas de soi tant penser les différences à l'école demeure encore aujourd'hui, plus de dix ans après la loi de 2005⁸, posé en termes de déficiences à *compenser* plutôt que des diversités à *respecter*.

8 La loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées votée le 11 février 2005 (*Journal Officiel* du 12/02/2005).

À la lumière de ces constats, nous voyons que l'éducation inclusive met en jeu une transition entre deux paradigmes culturels : d'une part celui d'une culture substantialisée, une sorte d'objet ou de substance physique éventuellement étayée sur une métaphysique biologisante, naturaliste et non référée aux contextes locaux et d'autre part, un paradigme empirique, clinique, fortement enraciné dans l'examen des spécificités contextuelles. Dans le champ de l'éducation inclusive, il importe de mettre en évidence la différence entre ces deux paradigmes : d'une part celui du *déficit* (ou manque étayé sur des représentations biologisantes de la santé) dont le corollaire est la compensation et d'autre part celui de l'ouverture à la particularité culturelle ouverte (comme dans le cas de ladite *culture sourde*), dans le souci de l'accessibilisation pour esquisser les voies d'une réappropriation par les élèves dits en *situation de handicap* de l'exercice de leur liberté, à l'heure de la diversité et dans une perspective d'accessibilisation de la scolarité.

Penser les différences à l'école est donc un corollaire fondamental de l'éducation inclusive, une transition progressive entre des conceptions *défectologiques* éventuellement étayées sur des conceptions scientistes de la santé et des modélisations plus ouvertes et plus souples, centrées sur des approches concrètes. L'éducation inclusive s'articule en effet dans le moment anhistorique moderne (Appadurai, 1996) avec l'éducation à la santé, dont il s'agit de (re)définir le périmètre et également la charge de malentendus et paradoxes possibles. La santé n'est-elle pas avant tout un processus visant une qualité du lien et des pratiques sociales plutôt que l'utopique état de complet bien être évoqué par l'Organisation Mondiale de la Santé en 1948 ? Les conséquences en sont notables : si l'éducation inclusive est superposée à une éducation à la santé, si les besoins éducatifs particuliers sont superposés aux besoins de santé, les différences entre les élèves sont celles d'une culture substantivée, l'éducation se réduisant à une reproduction de bonnes pratiques standardisées qui ratent l'ajustement au cas singulier. Le deuxième temps de l'ouvrage aborde ces questions : comment penser ces différences dans une perspective inclusive ? Comment l'histoire de la pensée permet-elle d'appréhender la persistance actuelle des approches déficitaires du handicap ? Si le handicap est toujours et encore compris comme un *manque de santé*, l'éducation à la santé n'est-elle pas une injonction de conformation à la norme sociale, éducative ou scolaire, impossible à réaliser ? Si en France, depuis 2013, l'école refondée est une école inclusive *pour tous* les enfants, sans aucune distinction⁹, elle évoque toujours et encore la *compensation*, s'en référant donc, en creux, à un manque à combler pour satisfaire à la norme. Les inégalités informelles ainsi générées concernent de manière traditionnelle les personnes atteintes d'un handicap

9 La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

auditif et utilisant la langue des signes. La figure historique du *sourd-muet* représente en effet le paradigme philosophique classique de l'anormalité. Faut-il l'envisager comme un déficit fonctionnel ou une différence culturelle liée à la langue des signes ? L'usage social du handicap reste à cet égard l'un des éléments centraux d'un changement de regard sur l'individu *de facto* stigmatisé. En effet, le fait d'adhérer à une explication des troubles en termes par exemple neurobiologiques ou génétiques « ne diminue pas généralement les préjugés et les discriminations contre les personnes souffrant de ces troubles mais peut même les renforcer. » (Lovell *et al.*, 2011, p. 182). Pas de liberté possible tant que l'autre, dont c'est éventuellement la profession, pense à ma place ce qui est bon pour moi, à partir d'une représentation unilatérale de la norme sociale (Goffman, 1963).

À partir de ce cadre, **Emmanuel Langlois, Josef Fulka, Jean Claude Rochigneux, Sandie Bernard, Josette Morand, Alain Mougnotte et Dominique Berger** nous font faire un pas vers la période contemporaine, en questionnant l'articulation entre le paradigme déficitaire et le paradigme culturel autour des questions d'éducation et de santé, et en interrogeant la possibilité et les moyens de la soutenir. Il est vrai que son histoire, sur le plan international et en France, témoigne à la fois de la dimension polymorphe de la discipline et d'un effort de définition de son périmètre et de ses pratiques. Cela nous éclaire sur le paradoxe suivant : l'éducation à la santé paraît à la fois nécessaire comme condition d'une éducation inclusive (dans la mesure où une accessibilisation efficace n'est pas sans passer par adaptation réciproque entre un sujet et une norme sanitaire) mais aussi impossible, spécialement dans les cas de l'éducation à la sexualité ou celui des troubles mentaux. Dès lors, comment la mettre en œuvre à travers les *parcours éducatifs de santé pour tous les élèves* préconisés par le *Bulletin officiel* n° 5 du 4 février 2016 ?

La santé est un concept relativement subjectif (Canguilhem, 1966), surtout si nous l'indexons sur le bien-être : à quoi s'agit-il dès lors réellement d'éduquer dans ces parcours ? À une norme d'ordre hygiénique ou à de bonnes pratiques sanitaires standardisées ? Si l'éducation à la santé était animée d'un semblable projet de mise en conformité, alors elle serait impossible à plusieurs titres car rien ne s'impose *de facto* à tous. Que désigne alors le projet d'éduquer à la santé : de nouveaux modes de conformation à une normativité comportementale définie par les progrès des technosciences et les enjeux de la pharmacologie ? La prise en compte des vulnérabilités individuelles de chaque élève, et si oui, comment ? Si l'école semble être un milieu privilégié pour la prévention primaire, peut-être est-elle aussi un écran sur lequel sont projetées les utopies de l'homme normal, un homme se pensant maître et possesseur de sa nature, comme l'évoque Canguilhem suivant Descartes ? Éduquer à la santé ne consiste-t-il pas au contraire en une écoute du dire singulier de chaque sujet et un refus de réduire son altérité spécifique ?

Ces propos un peu provocateurs visent à interpeller et à susciter des questionnements : comment penser la santé à l'école à la fois dans sa normativité et dans une perspective respectueuse des singularités ? Éduquer à la santé, nécessaire et impossible à la fois ? Pour y répondre, l'ouvrage propose d'analyser quelques significations de l'éducation à la santé dans l'école d'aujourd'hui à partir des cas particuliers que constituent d'une part la situation des élèves dits *hyperactifs* et d'autre part la figure philosophique du sourd-muet, et l'éducation à la sexualité pour des publics en difficulté scolaire. Ces situations mettent en valeur la pertinence d'une approche clinique du sujet, dont il s'agit surtout de souligner qu'il n'est pas seulement un sujet épistémique mais qu'il a un corps, distinct de l'organisme. Le sujet est un corps parlant. De ce fait, nul ne peut prétendre faire son bien malgré lui, y compris sous le louable prétexte de prévention primaire. La santé se définit comme une qualité du lien social, respectueux des différences et des diversités. La première réponse à nos questions est donc de les déplacer : nous faisons déjà de l'éducation à la santé en ce sens que nous accédons au lien social, à la parole et au respect des personnes. L'éducation à la santé est pourtant loin d'aller de soi, particulièrement en ce qui concerne des thématiques sensibles et des cas limites, comme la santé mentale à l'école, dont le TDA/H¹⁰, l'éducation des enfants sourds (paradigme historique d'un hors normes) ou encore l'éducation à la sexualité.

La qualité sociale du fait de santé est en effet soulignée par le cas du TDA/H. Constructions issues des fabriques de maladies et du business de la biométrie, les troubles mentaux contemporains tendent à devenir un mode de socialisation de la jeunesse, étayés quelquefois par la béquille des psychotropes, observe **Emmanuel Langlois**. Nous pouvons relever parallèlement que les processus diagnostics se déplacent vers des professions non médicales, qui s'appuient sur des catégories vulgarisées de la santé. Autrement dit, la sphère de la santé mentale est en train de se déspecialiser, la clinique n'étant plus du côté exclusif du médecin, chargé de valider les diagnostics la plupart du temps profanes. Il est à souligner que ces nouvelles pathologies fleurissent dans l'éducation contemporaine, dans la mesure où elles sont supposées protéger du déclassement dans une école qui demeure relativement inégalitaire.

Plus particulièrement, l'hyperactivité fait actuellement l'objet d'une demande sociale accrue. Il est en effet couramment attribué à l'industrie pharmaceutique et aux entrepreneurs de maladies d'avoir œuvré au succès du trouble TDA/H. En France, la prévalence ayant été établie à 3,5 % chez 6-12 ans, la Haute Autorité de Santé a publié des recommandations de bonnes pratiques et la prescription de Méthylphénidate se diffuse sensiblement. Dans ce contexte, il convient de ne pas occulter la demande sociale d'hyperactivité émanant de l'école et des sphères (péri)éducatives et des familles, qui réclament des

10 Trouble de Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité, noté TDA/H ci-après.

outils pour réguler les écarts aux normes scolaires et comportementales, et qui éprouvent des besoins d'aide dans l'éducation des jeunes. Nous sommes face à une construction sociale, discursive, qui vient prendre place dans un réseau complexe d'enjeux économiques, culturels, sociaux et politiques. À cet égard, prendre le diagnostic pour argent comptant, dans le cadre de la *bulle spéculative de la psychiatrie biologique* serait un leurre de plus (Gonon, 2011).

Josef Fulka lui propose une analyse historique de la surdité et de la langue des signes dans la tradition philosophique, montrant l'ancrage déjà ancien des paradigmes déficitaires/culturels. Une telle histoire n'est certes pas sans poser des problèmes épistémologiques importants mais il est possible d'y repérer des constantes, soutient-il : ce handicap est par exemple toujours traité comme une illustration, de manière négligente et comme en passant, jamais pour lui-même.

Cet exemple illustre à l'occasion des questions sur l'origine naturelle ou conventionnelle des langues ou encore sur la fonction synthétique du langage verbal, ouvrant à une vision déficitaire du handicap auditif. Le sourd semble assigné au singulier et serait privé de la capacité de généraliser, liée à l'abstraction propre aux mots, pointant la distinction entre l'imitation et la nomination ou encore l'essence fondamentalement connotative du geste. En outre, ce paradigme déficitaire côtoie des paradigmes indexés sur les différences anthropologiques ou culturelles. Le sourd est présenté comme un être imaginaire, apparaissant sous la forme extrapolée d'un *moi, privé de* qui n'est pas sans nous faire penser à la définition aristotélicienne de la monstruosité comme exception, comme projection sur autrui d'une part maudite de nous-mêmes (Stiker, 1982).

S'il ne s'agit pas de porter un jugement de valeur sur ces modélisations, nous sommes tout de même tentés de mettre en perspective leurs conséquences dans la pensée contemporaine, en ce qui concerne la représentation du handicap en général, spécialement dans la situation éducative. L'histoire du handicap auditif et de la langue des signes telles qu'elles apparaissent dans la tradition philosophique permet en effet de saisir que très tôt dans la pensée, le handicap a été envisagé comme un hors normes à compenser, voire un hors-humanité dans le sens où il peut à l'occasion constituer un hors-langue parlée, et un appel à constituer une autre langue, la langue des signes. Nous pouvons mesurer le chemin qui reste à parcourir dès lors que nous définissons la personne handicapée dans l'humanité c'est-à-dire non seulement par la possibilité de jouir équitablement de ses droits civiques mais surtout par l'exercice effectif de sa liberté personnelle (y compris et surtout la liberté de dire non), condition d'une participation active à la citoyenneté démocratique.

Jean Claude Rochigneux, Sandie Bernard, Josette Morand, Alain Mougnotte, Dominique Berger montrent que l'éducation à la sexualité au collège est comme l'hyperactivité l'objet d'une demande sociale mais

aussi incontestablement mal entendue. En France, l'Éducation nationale a en effet donné une place significative à l'éducation à la sexualité dans les missions assignées à ses personnels, en privilégiant une vision globale et positive de la sexualité. L'éducation des adolescents à la sexualité est devenue suivant la formule consacrée *l'affaire de tous*, comme l'éducation inclusive ou la santé mentale à l'école (Kovess-Masféty, 2009). Qu'est-ce à dire ? L'étude présentée porte sur les conceptions individuelles de la sexualité, les pratiques déclarées et les connaissances des élèves de collège ordinaire et de SEGPA¹¹, structure accueillant des élèves en grandes difficultés scolaires, visant à permettre aux adultes en charge de l'éducation à la sexualité en collège d'adapter les dispositifs pédagogiques. L'étude démontre que contrairement aux préjugés discriminants des adultes, l'éducation à la sexualité en SEGPA ne diffère pas sensiblement de celle des autres collégiens, des interventions y sont tout autant demandées, plutôt sur l'aspect psychosocial que sanitaire, et devraient y être ni plus ni moins ajustées aux attentes particulières des élèves. L'enjeu se dégage *in fine*, celui d'une éducation à la liberté de penser et de choisir dans le cadre de la loi et dans le respect de la personne.

C'est sur cette mise en valeur de la liberté de choisir que s'ouvre également **le troisième temps** de l'ouvrage. Il adopte cependant une perspective plus globale, celle des conditions de l'action publique : quelles sont les conditions sociohistoriques et politiques dans lesquelles l'éducation inclusive se déploie, sur quels principes s'orientent-elle dans chaque contexte local ? Devant les difficultés rencontrées par le modèle inclusif (Ebersold *et al.*, 2016 ; Gardou, 2014), n'assistons-nous pas à l'émergence d'un nouveau paradigme que celui de l'accès, celui de l'accessibilisation ? En effet, si le paradigme inclusif ne parvient pas à se démarquer des visions déficitaire et déficitaire du handicap, de la difficulté ou du trouble, l'accessibilisation semble proposer une perspective plus favorable, dans la mesure où elle ne connote pas une exclusion préalable, dont elle préconiserait une *ne pas*.

Il peut sembler polémique de mettre l'accent sur les obstacles, les paradoxes et les malentendus de l'éducation inclusive mais c'est un fait qu'au niveau national en France, au niveau européen et international, il existe des blocages, très étroitement liés à chaque contexte sociohistorique et géopolitique. Si ces blocages en appellent à la définition d'une véritable éthique inclusive (Gardou, 2014), à quelles confusions sont-ils liés ? Comment les identifier dans leurs contextes propres ? Quels sont les enjeux et les conditions d'un dépassement des difficultés ? Ces questions en appellent à une problématisation et une analyse approfondie de ce qui fait aujourd'hui consensus entre les rhétoriques éducatives européennes et internationales mais qui peine encore à faire partie des pratiques et postures professionnelles habituelles et ordinaires.

11 Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. Noté SEGPA ci-après.

L'analyse propose de poursuivre ce fil et d'adopter une perspective comparative en vue d'examiner les malentendus et paradoxes de l'école inclusive d'un point de vue européen, plus exactement centré sur deux pays d'Europe centrale et balkanique, la République tchèque et la Bulgarie. Dans ces pays, du fait de leur histoire, le rôle de la prise en compte de la parole libre et singulière de chaque élève et de chaque acteur de la coéducation inclusive s'avère décisif. Il est important de garantir l'expression de chacun pour faire de l'éducation un droit pour tous, pour chacun, un par un. Ceci est un élément capital dans la mise en œuvre d'une éducation démocratique, plus tolérante à l'égard de l'expression des différences individuelles, qu'elles soient liées à une pathologie organique ou non. Il s'agit là d'une véritable posture professionnelle, dont il est possible d'identifier les caractéristiques et qui est liée à des besoins spécifiques situés et concrets, propres à chaque parcours. N'est-ce pas faute de prendre en compte ces contextes et malgré la mise en place de dispositifs et de fonctionnements innovants, que des obstacles sérieux persistent à une mutation inclusive volontariste, telle qu'elle se propose à partir des politiques publiques européennes en faveur de la prise en compte des besoins particuliers des élèves ? Comment favoriser le dépassement des crispations identitaires, qui persistent à côté de pratiques manifestement inclusives mais cantonnées à des sphères locales ?

C'est en prenant acte de ce type de difficultés que **Joël Zaffran** met en valeur la nécessité de l'accessibilisation par-delà l'aménagement des accès. À partir des paradigmes centraux qui organisent l'abord du handicap, il propose un déplacement de la focale sur une approche renouvelée de la catégorie de *l'accessibilité* en poursuivant le fil d'une approche situationnelle du handicap, ouverte par P. Wood à l'OMS¹² dans les années 1980 à partir de la notion de *désavantage* mise en avant dans la Classification internationale des handicaps.

Il en décline et discute l'acception : qu'est-ce que l'accessibilité ? Elle n'est pas réductible au fait de résoudre les problèmes d'aménagement technique du bâti, de la voirie ou des transports : ce serait confondre les moyens et les fins, montre-t-il. Elle implique au contraire d'associer au principe d'égalité et de justice le principe de liberté : il faut non seulement que l'accès soit garanti pour tous mais encore que chaque personne handicapée puisse en faire libre usage selon son choix. Cela est autrement ambitieux. L'offre et l'usage que chacun peut en faire sont interdépendants. Garantir l'accessibilité, c'est non seulement garantir des conditions d'accès égales *pour tous* mais encore en permettre un usage libre *pour chacun*.

Mais il y a là une difficulté. Si l'égalité des droits est une exigence légitime, donner *la même chose à tous* est réputé générer plutôt de l'exclusion, dès que l'on quitte les questions de droit. Vouloir *la même chose* pour tous alors

12 Organisation Mondiale de la Santé.

qu'ils sont différents est source d'exclusion et de mépris des différences et de diversités. C'est source d'aliénation et non de libertés, le *pour tous* étant corrélé à une totalité fictive close sur elle-même, une homogénéité imaginaire. Cela fait le lit d'approches compensatoires et correctives, orthopédagogiques, ouvrant sur la marge et les inégalités. Joël Zaffran montre qu'un autre modèle est possible, qui garantit à la personne handicapée l'exercice effectif d'une liberté concrète de choisir en contexte. Cette perspective pourrait notamment prévenir l'autocensure indexée sur l'image que les autres renvoient à la personne handicapée de ses (in)capacités et de ses différences, autocensure qui obère largement le processus inclusif (Goffman, 1963).

La pertinence de ce déplacement peut se déduire du travail de **Stanislav Štech**, qui est en charge des problématiques inclusives en tant que Vice-ministre de l'éducation en République tchèque. Il observe que l'éducation inclusive y est devenue un catalyseur des malaises du système éducatif, cristallisant des crispations professionnelles identitaires et des conflits entre les partisans de ce qu'il appelle *l'inclusivisme* et ceux qui qu'il nomme les tenants du meilleur des mondes possibles, suivant la formule de Leibniz (Leibniz, 1710) ; formule qui n'est pas sans faire écho à une fiction du *meilleur des mondes* hygiénique et eugénique, au moment où se préparaient des heures historiques sombres d'extermination des différences (Huxley, 1932). En République tchèque, des difficultés importantes persistent, liées notamment à la discrimination ethnique (qu'elle soit réelle ou supposée) – sous couvert de handicap mental – pour la population rom. Un nombre disproportionnellement élevé d'enfants roms fréquente dans ce pays les écoles pour élèves handicapés mentaux alors que leur réussite scolaire semble compromise plus en raison d'une discrimination socio-culturelle que d'un handicap avéré. L'évolution du processus inclusif a en effet été mise à mal par la plainte qu'une quinzaine de citoyens roms tchèques a adressée à la Commission européenne. Ce collectif a accusé l'État tchèque d'avoir été orienté à tort au cours des années 1980-1990 dans des écoles spécialisées destinées aux déficients mentaux, suite à un diagnostic psychologique *ad hoc*, erroné et discriminant. Le plan d'action nationale pour l'éducation inclusive¹³ de 2010 s'en est vu accaparé par les problématiques ethniques au détriment des autres élèves en situation de handicap ou de difficulté. Le projet s'est transformé en un rapport de forces complexe. Ce forçage bloque à ce jour l'ensemble du processus inclusif et fige les positionnements dans une posture conflictuelle.

C'est également dans des conditions difficiles et confuses que le processus inclusif se met en place en Bulgarie, comme l'explique **Vessela Banova** en

13 NAPIV : *Národní Akční Plán Inkluzivního Vzdělávání*, plan d'action national pour l'éducation inclusive.

décrivant les logiques de désinstitutionalisation qu'induisent les processus inclusifs en Bulgarie. Analysant des cas précis d'enfants, elle décrit comment ces logiques post-totalitaires de désinstitutionalisation ont abouti *in fine* et paradoxalement à des situations d'exclusion, en partant d'intentions inclusives et bienveillantes à l'égard des populations vulnérables ségréguées dans des foyers d'accueil pour handicapés mentaux. Cela permet de saisir en quoi les qualifications groupales ne permettent pas un ajustement et une innovation inclusifs réels. Au contraire, prendre en compte de la souffrance psychique, dont elle propose de faire une catégorie inclusive efficiente, y compris pour ceux qui sont étiquetés dans un premier temps ou bien par des catégories vulgarisées d'une santé mentale mondialisée, ou bien par des catégories pénales ou moralisatrices, constitue un renversement dialectique fécond, non seulement pour les jeunes mais aussi pour les professionnels qui les accompagnent.