



**Journée régionale de l'Association
des SESSAD et DPMO d'Occitanie**

Enjeux conceptuels et institutionnels de l'adoption du paradigme inclusif en éducation

Hervé BENOIT

**Maître de conférences émérite en sciences de l'éducation et de la formation
INSHEA - Université Paris Lumières (UPL)
Grhapes (UR 7287)**

PLAN DE L'INTERVENTION

- **Introduction : intégration scolaire, inclusion scolaire, enseignement séparé**
- **I. Socio-histoire d'une rencontre entre l'Education nationale et l'éducation spécialisée**
- **II. Approche identitaire et modélisation des processus intégratifs et inclusifs : de l'élève précaire et de l'enfant puzzle à l'École « capacitante »**
- **III. Les nouveaux référentiels de l'action professionnelle face au défi de l'inclusion**
- **IV. Les pièges du langage et les risques de distorsion des dispositifs inclusifs : des obstacles à l'évolution vers l'inclusion scolaire**
- **En conclusion : des pistes d'action**

Introduction : intégration scolaire, inclusion scolaire, enseignement séparé

- Deux lois (2005, 2013) disposent que tout jeune handicapé est de droit inscrit dans un établissement scolaire ordinaire et que l'Education nationale

« veille à l'inclusion scolaire (scolarisation inclusive en 2019) de tous les enfants sans aucune distinction ».

(et pas seulement les enfants « handicapés »)

- Cette formulation apporte deux changements importants :
- Le premier est que le principe d'inclusion scolaire entre dans la loi française en lieu et place de l'intégration (loi du 10 juillet 1989)
- Le second est qu'il est question de « *tous les enfants* » et non pas seulement des enfants handicapés.

Introduction : intégration scolaire, inclusion scolaire, enseignement séparé

- Retour sur la loi d'orientation sur l'éducation 89-486 du 10 juillet 1989, qui dans son article 1 dispose que

« L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent ».

- L'objectif fixé par la loi est plus limité en 1989 qu'en 2005 et a fortiori qu'en 2013 : l'intégration est « favorisée » et non pas généralisée et il est question de « participation » des établissements spécialisés et non pas encore de collaboration.

Introduction : intégration scolaire, inclusion scolaire, enseignement séparé

- La mise en place de l'inclusion scolaire ne s'inscrit pas dans la continuité de l'intégration scolaire mais constitue une **rupture** en termes de conception et de pratiques.
- Pour Serge Thomazet (2008), il est erroné de penser que les pratiques d'intégration et d'inclusion s'opposeraient ensemble à l'enseignement séparé des élèves handicapés ;
- **c'est l'enseignement séparé et l'intégration qui ont en quelque sorte partie liée et qui s'opposent conjointement à l'éducation inclusive**

Introduction : intégration scolaire, inclusion scolaire, enseignement séparé

Dans deux rapports récents au Québec, on lit :

Le modèle éducatif qui sous-tend l'approche classique de l'intégration scolaire au primaire et au secondaire repose toujours sur la prémisse suivante : plus les besoins éducatifs d'un élève s'éloignent de ceux de la majorité des élèves, plus la réponse à ces besoins empruntera la voie des ressources spécialisées : classes et écoles spéciales.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (Cousineau, 2008, p.2 ; Ducharme et Montminy, 2012, p. 12).

I. Socio-histoire d'une rencontre entre l'Éducation nationale et l'éducation spécialisée

- La loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées organise « la grande rencontre » entre les secteurs de l'éducation spéciale et de l'Éducation nationale.
- Le principe est celui du « droit à l'éducation » vs « droit à la scolarisation » établi par la loi 2005-102 du 11 février 2005.
- Après la loi du 30 juin 1975, une autre loi, en 1977 (77-1458 du 29 décembre), va organiser la prise en charge par l'État de la fonction enseignement dans les établissements médico-éducatifs.
- La délégation de responsabilité éducative est logiquement assortie d'une délégation de moyens

I. Socio-histoire d'une rencontre entre l'Education nationale et l'éducation spécialisée (suite)

- La grande rencontre va laisser les deux secteurs et leurs cultures professionnelles respectives dos à dos (Chauvière et Plaisance) plutôt que face à face.
- Jean Horvais décrit ainsi la perception du scolaire par l'éducation spécialisée : « Mouche du coche, loup dans la bergerie ou cerise sur le gâteau ? »
- Du côté de l'éducation nationale les représentations de l'élève scolarisable sont celles d'un « élève en bonne santé, performant et... poli ».

I. Socio-histoire d'une rencontre entre l'Education nationale et l'éducation spécialisée (suite)

- En 2009, l'injonction de collaboration avec les deux textes du décret du 2 avril et l'arrêté également du 2 avril sur la mise en place des UE va constituer la formalisation institutionnelle du *new deal* de la loi du 11 février 2005.
- Les formes de cette collaboration s'inscrivent dans un logiciel de « continuum de l'action éducative » et sont profondément différentes des représentations et des pratiques antérieures.
- Elles sont référées à l'objectif de **participation sociale**, c'est-à-dire d'exercice par chaque enfant et adolescent de son rôle social d'élève, et non plus à une subordination du scolaire à la santé.

II. Intégration, inclusion : approche identitaire et sociale et modélisation des fonctionnements

- Après la deuxième guerre mondiale, la France a mis en place un système éducatif à deux filières séparées :

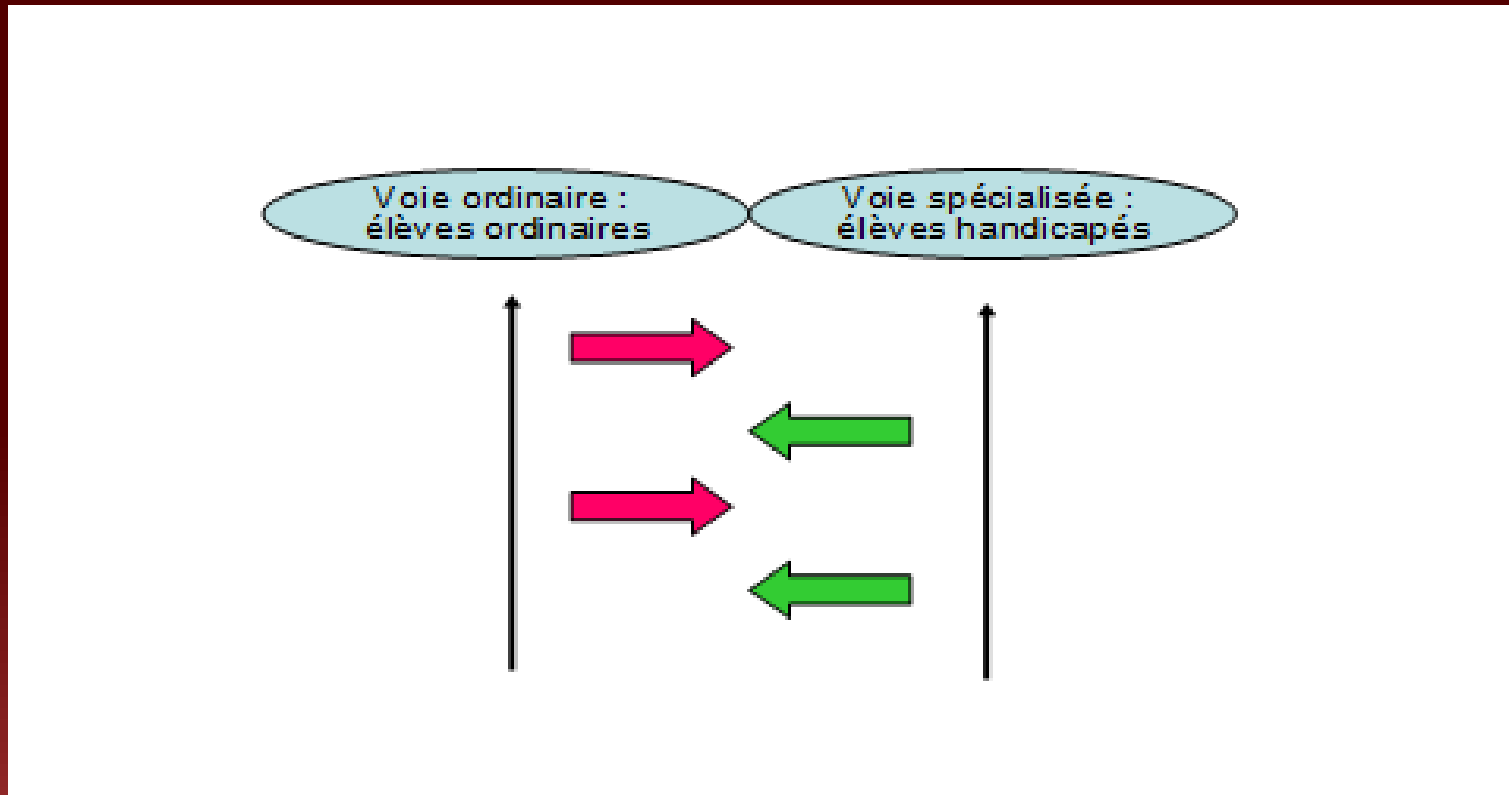
« **two-track approach** » (1)

- L'une des filières est ordinaire et accueille les élèves sans problème particulier, l'autre est spécialisée et son rôle consiste à prendre en charge les jeunes réputés *handicapés* rejetés par la première (**délégation de la mission éducative**)

1. Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (2003). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. In *Special needs education in Europe, Thematic publication* Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education (7-18)

II. Intégration, inclusion : approche identitaire et sociale et modélisation des fonctionnements

- Le processus d'intégration scolaire correspond à la création de ponts entre les deux filières :



II. Intégration, inclusion : approche identitaire et sociale et modélisation des fonctionnements

- L'élève concerné par le processus intégratif fait successivement l'objet de deux questionnements : le premier conditionne son *passerport* pour le milieu ordinaire et se formule ainsi :

L'enfant est-il capable de s'adapter ? Les actions réparatrices dont il a bénéficié lui ont-elles permis de surmonter ses difficultés personnelles ?

- le second intervient après que l'élève *en intégration* est arrivé à l'un des paliers de la scolarité dans laquelle se trouve engagé et qu'il s'agit de statuer sur la poursuite de ses études :

L'élève a-t-il atteint le niveau requis ? Le décalage par rapport à la norme de niveau de connaissances et de compétences requis est-il tolérable pour le système et supportable pour l'élève ?

II. Intégration, inclusion : approche identitaire et sociale et modélisation des fonctionnements

- L'« intégration scolaire » est ainsi soumise à la double condition de **l'efficacité des aides compensatrices** et de la **capacité d'adaptation des élèves handicapés** ou en (grande) difficulté qui doivent apporter la preuve qu'ils peuvent s'assimiler au milieu scolaire ordinaire et répondre à la plus grande partie de ses exigences.
- L'« intégration scolaire » repose donc sur les suppléances humaines et techniques et sur les épaules de l'élève handicapé, mais ne questionne pas **la capacité du système à prendre en compte la diversité des besoins individuels.**

II. Intégration, inclusion : approche identitaire et sociale et modélisation des fonctionnements

- La première dimension qui est à prendre en considération est sociologique, c'est celle **celle de l'identité et du « rôle social »** :
 - qui suppose en général qu'aucun obstacle n'entrave l'exercice des rôles sociaux par lesquels se forge l'identité personnelle et sociale (Ebersold, 2013) ;
 - qui suppose en particulier que les conditions capacitanes soient réunies pour permettre aux personnes d'endosser les rôles sociaux qui caractérisent d'abord **le statut d'élève**, puis le passage à l'âge adulte (*Ibidem*).

II. Intégration, inclusion : approche identitaire et sociale et modélisation des fonctionnements

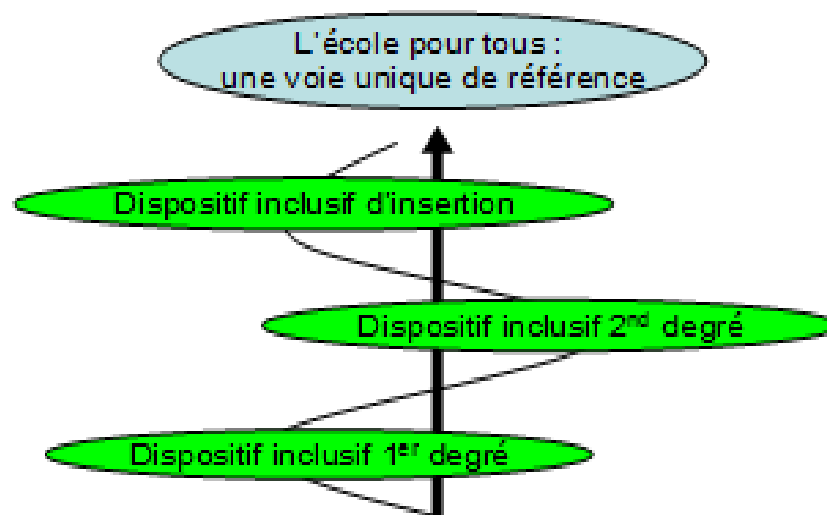
- Le statut d'*élève en intégration* = **précarité scolaire**
- Double isomorphisme avec celui du travailleur précaire (qui renvoie à la notion de contrat à durée déterminée) et à celui de personne étrangère à un territoire national, placée sous la menace d'une *reconduite à la frontière* (en l'occurrence celle du milieu scolaire ordinaire).
- Le *pays d'origine*, c'est celui de l'éducation spécialisée : véritables *port d'attache* pour l'élève handicapé ou en difficulté, à partir desquels il s'engage dans un *voyage intégratif*.

II. Intégration, inclusion : approche identitaire et sociale et modélisation des fonctionnements

- La seconde dimension à prendre en considération est éthique, c'est celle de l'« **intégrité de la personne humaine** » :
- Les mesures compensatrices sont considérées comme la pièce manquante d'une organisation physiologique déficitaire, comme les pièces manquantes d'un « **puzzle humain** » qui, ainsi complété, devient assimilable à un élève « normalisé », conforme au modèle attendu, exonérant ainsi l'éducateur ou l'enseignant de l'identification des obstacles (*barriers*) présents dans la situation d'apprentissage.

II. Intégration, inclusion : approche identitaire et sociale et une modélisation des fonctionnements

- L'inclusion scolaire s'inscrit dans une perspective renversée :



II. Intégration, inclusion : approche identitaire et sociale et une modélisation des fonctionnements

- Le fonctionnement inclusif est en **perspective renversée** par rapport à celui de l'intégration :
- **Les caractéristiques de l'intégration : la conditionnalité**
 - le lien avec un système à deux filières, on ménage des ponts pour ré-intégrer des élèves de l'une – ségrégative – dans l'autre ;
 - la focalisation sur les difficultés individuelles, voire les dysfonctionnements physiologiques et psychologiques ;
 - la confrontation à la norme scolaire dans une logique de mise à l'épreuve ;
- **L'éducation inclusive se caractérise par : l'inconditionnalité**
 - son inscription dans un système à voie unique de référence ;
 - la focalisation sur l'accessibilité du système scolaire et de la situation d'apprentissage ;
 - l'adaptation de la norme scolaire et des pratiques d'enseignement.

III. Les nouveaux référentiels de l'action professionnelle face au défi de l'inclusion

1. A une logique de filère se substitue une logique de parcours de formation

- Dans l'esprit du modèle social de la CIF l'objectif de *participation sociale* de l'enfant et de l'adolescent se réalise par **l'exercice plein et entier de son statut d'élève.**
- La visée de l'intégration est l'accueil en milieu ordinaire *ici et maintenant.*
- Tandis que cet accueil ne représente pas au titre de l'inclusion « *une fin en soi* » : il s'inscrit dans une **temporalité** et trouve son sens dans une insertion sociale et professionnelle en milieu ordinaire de vie.

III. Les nouveaux référentiels de l'action professionnelle face au défi de l'inclusion (suite)

2. La question de l'accompagnement se substitue à celle de l'orientation vers la structure spécifique

- Le cursus scolaire appelé en permanence à se rendre accessible.
- Ce sont donc des *dispositifs inclusifs* plutôt que des *classes (spéciales)*, dans le système scolaire ;
- des *services*, plutôt que des *structures*, dans le secteur médico-social ;

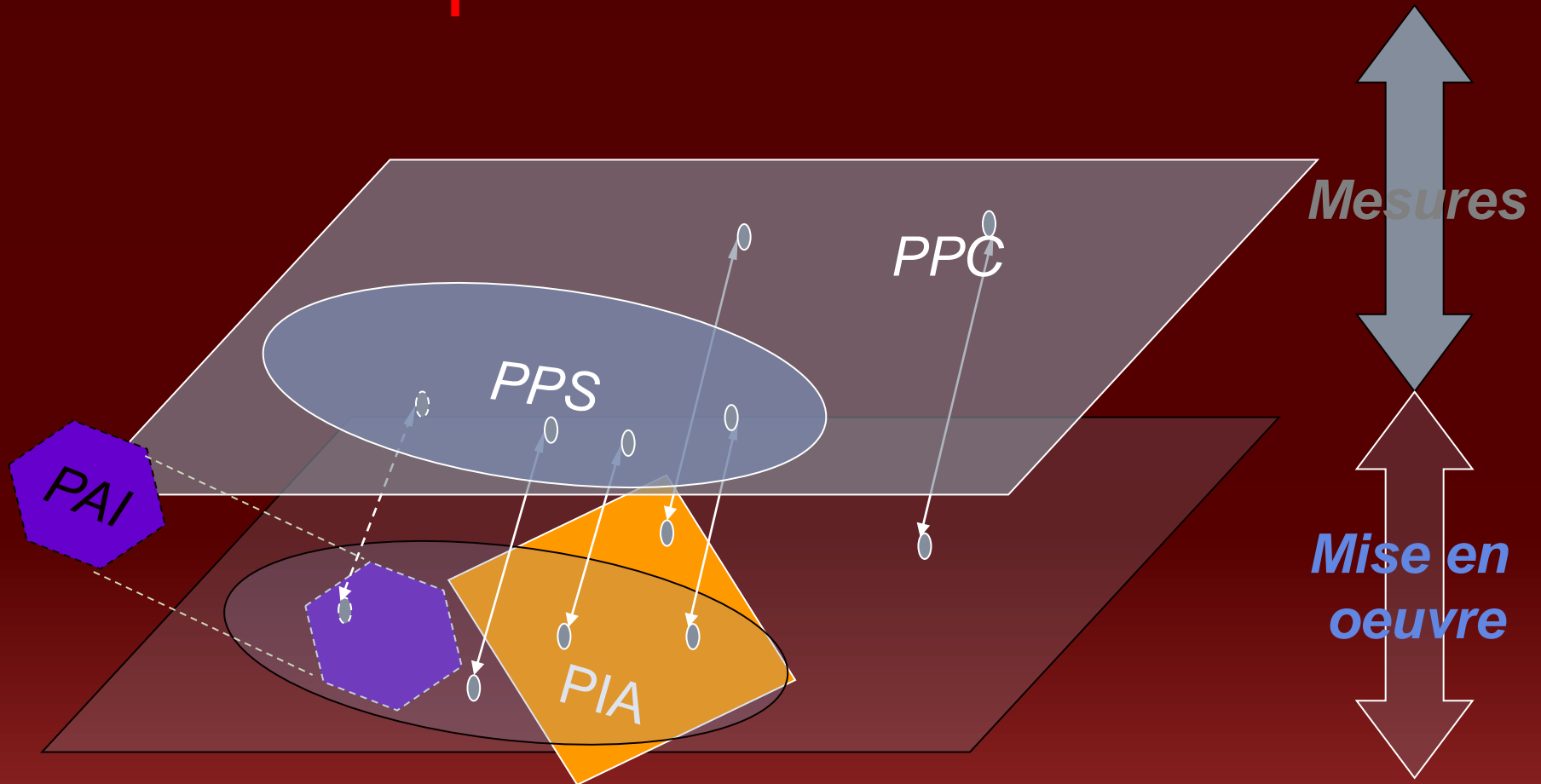
qui constituent les moyens adéquats d'une telle politique.

III. Les nouveaux référentiels de l'action professionnelle face au défi de l'inclusion (suite)

3. Le PPS qui est l'outil régulateur du *parcours de formation* de l'élève handicapé

- Il regroupe l'ensemble des mesures éducatives rééducatives, thérapeutiques, sociales dont bénéficie le jeune handicapé.
- En même temps que les deux filières se fondent en une seule, disparaît la dichotomie entre le PIIS (projet individualisé d'intégration scolaire) et le projet éducatif et thérapeutique individualisé.
- La création du PIA (projet individualisé d'accompagnement) par le décret du 2 avril 2009 ne reproduit pas la configuration antérieure.

Les inclusions ne sont pas sur le même plan



III. Les nouveaux référentiels de l'action professionnelle face au défi de l'inclusion (suite)

4. Le champ professionnel d'action est unifié et structuré par un nouveau repère : la scolarisation comme objectif partagé.

- Une **nouvelle géométrie** de la professionnalité : qui le réorganise de manière hiérarchisé autour d'un but commun ;
- Un **continuum scolaire** est crée : au niveau spatial (la classe ordinaire) et temporel (le cursus scolaire), dans lequel peuvent s'inscrire les aides spécialisées.
- Les dispositifs et les structures spécialisées adoptent une **une visée à repérage externe.**

IV. Les pièges du langage et les risques de distorsion des dispositifs inclusifs

- **Piège 1** : « Les termes *inclusion* et *intégration* renvoient aux mêmes pratiques consistant à organiser dans un groupe classe d'élèves handicapés des temps limités de scolarisation dans une classe ordinaire. »

L'équivalence des termes *inclusion* et *intégration* se trouve implicitement établie pour les enseignants comme pour tous les autres acteurs du système éducatif. L'évolution du lexique professionnel peut être par conséquent indexé à un effet de mode, voire à une harmonisation et à une euphémisation *politiquement correctes*, liées à la mondialisation des fonctionnements éducatifs.

IV. Les pièges du langage et les risques de distorsion des dispositifs inclusifs (suite)

- **Piège 2** : « Les temps passés par un élève handicapé en dehors de son Ulis sont appelés des *temps d'inclusion* (et non plus des *temps d'intégration*) et l'élève concerné sera désigné dans les échanges entre enseignants comme un *élève en inclusion* (et non plus *élève en intégration*) »

Or les notions d'intégration et d'inclusion ne se situent pas au même niveau. L'intégration renvoie à un ensemble de pratiques techniques de découpage du temps éducatif, l'inclusion est un principe d'action qui l'unifie.

On reviendrait ainsi à une visée de repérage interne et on évite le renversement de perspective qui fait de la classe ordinaire **la domiciliation scolaire** de l'élève handicapé.

IV. Les pièges du langage et les risques de distorsion des dispositifs inclusifs (suite)

- **Piège 3** : « Les inclusions devront être préparées en fonction des capacités d'adaptation des élèves concernés, donc de leur intégrabilité. Il faut donc établir des critères (comportementaux ou scolaires : pouvoir parler, savoir écrire...) et tenir compte du niveau de tolérance de l'enseignant ordinaire. »

La centration sur les capacités/incapacités conduit à une focalisation sur les dysfonctionnements personnels de l'élève plutôt que sur **l'accessibilisation** de la situation d'apprentissage.

Tandis que l'intégrabilité repose donc sur les épaules de l'élève concerné et de son entourage, l'accessibilité est au contraire de la responsabilité des acteurs du système éducatif.

En conclusion : trois pistes d'action

- **1) L'inclusion scolaire est un principe unificateur qui ne se met pas en œuvre « à la découpe »**
- **2) l'éducation inclusive ne vise pas une minorité *vulnérable* mais se réalise par la transformation en profondeur du fonctionnement des systèmes éducatifs.**
- **3) Les dispositifs Ulis ne sont pas des classes et les élèves qui en bénéficient ne sont pas des « ulyssiens » en errance dans des contrées étrangères et semées de dangers.**



Merci de votre attention