



**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 :

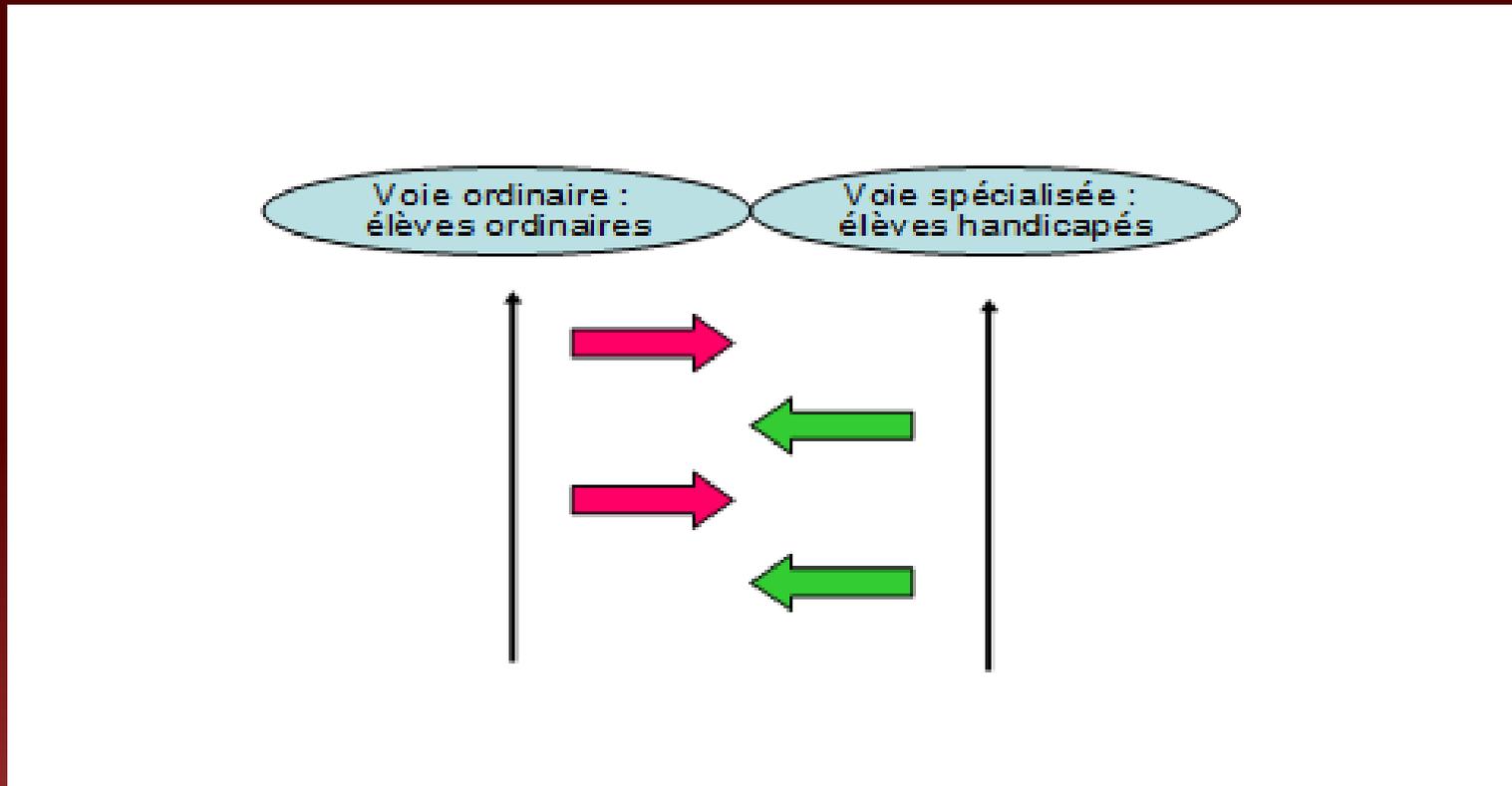
« **two-track approach** » (1)

- 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

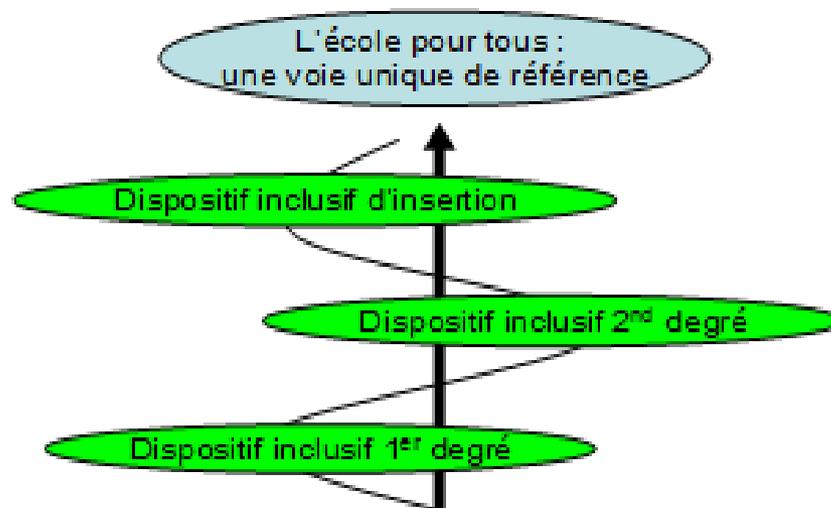
- Le statut d'*élève en intégration* = **précarité scolaire**
- Double isomorphisme avec celui du travailleur précaire (qui renvoie à la notion de contrat à durée déterminée) et à celui de personne étrangère à un territoire national, placée sous la menace d'une *reconduite à la frontière* (en l'occurrence 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 ;

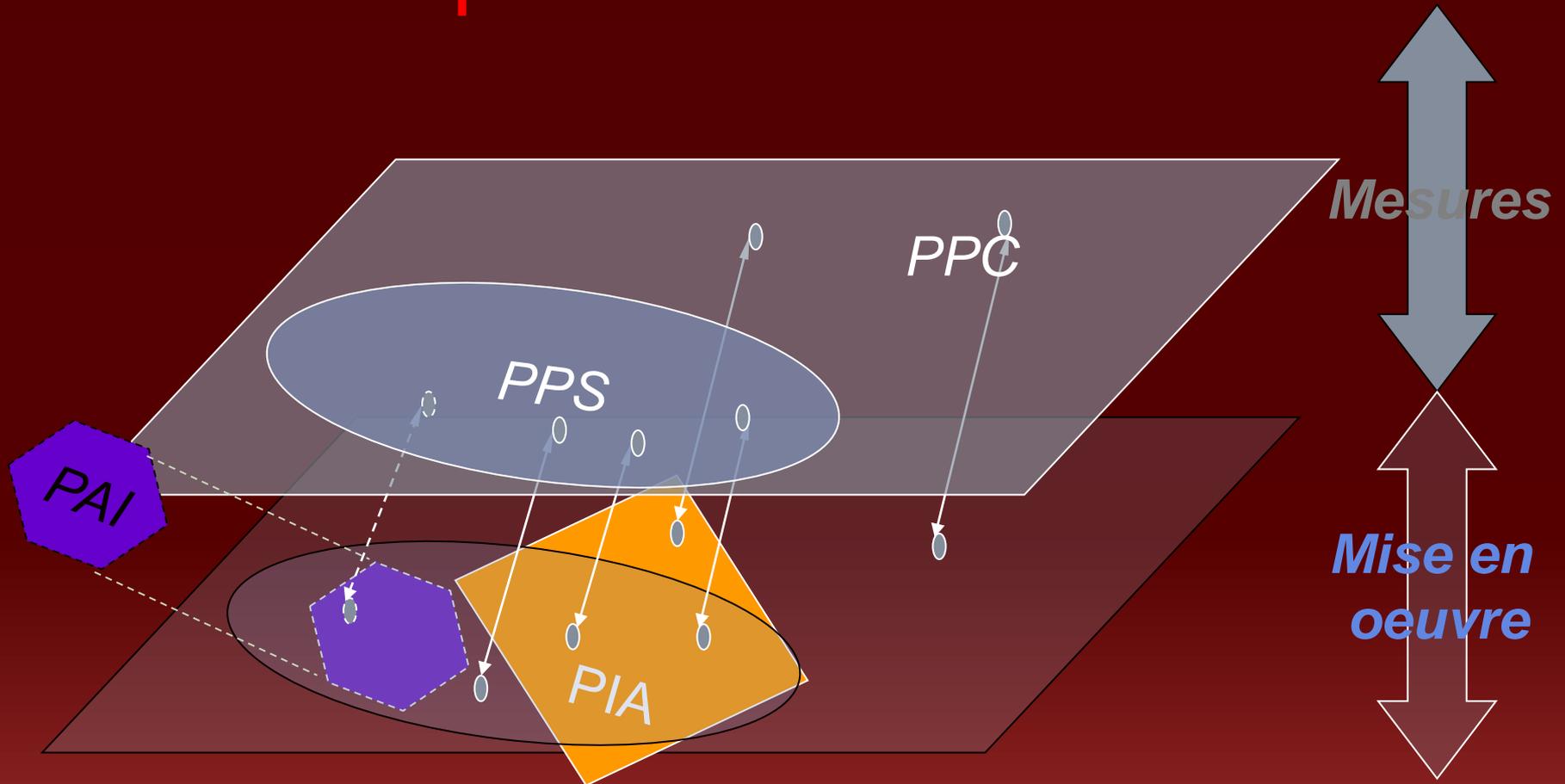
qui constituent les moyens adéquats d'une telle politique.

# 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)

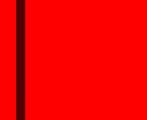
- **Piège 3** : « Les inclusions devront être préparées en fonction des capacités d'adaptation des élèves concernés, donc de leur intégrabilité. Il faut donc établir des critères (comportementaux ou scolaires : pouvoir parler, savoir écrire...) et tenir compte du niveau de tolérance de l'enseignant ordinaire.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

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*