

De l'éducation inclusive à la participation effective dans une Ecole commune

Patrice BOURDON¹

Résumé :

Si la question de la participation a été posée depuis une vingtaine d'années par l'équipe de Patrick De Fougeyrollas (1998) au Québec, notamment, pour montrer le processus de production de handicap à propos de la place réservée à ces personnes, elle a aujourd'hui encore toute sa raison lorsque l'on aborde l'éducation inclusive. Bien sûr dans le champ de l'école inclusive, le public s'est élargi puisque nous pouvons nous appuyer désormais sur les textes internationaux (ONU, 1995 et 2015) pour penser la diversité des publics scolaires et ainsi prendre en compte les besoins spécifiques des enfants ou adolescents allophones, migrants, haut potentiel, en échec scolaire, en situation de handicap, voire étendre cette approche au genre puisque certaines filles sont parfois écartées de l'Ecole selon les cultures. Il s'agit donc de penser cette articulation entre « *éducation et participation* » car l'éducation inclusive concerne tous sujets potentiellement écartés de l'Ecole quelles que soient ses particularités.

Nous proposons donc dans un premier temps d'interroger le lien entre « éducation » et « inclusion » puis de montrer comment le concept d'Ecole commune pourrait permettre de se libérer des freins liés à la notion d'Education inclusive souvent centrée sur les capacités des personnes au détriment des possibilités offertes pour accéder à l'Ecole en particulier, à la cité en général.

Mots clés : Situation de handicap ; participation sociale ; Education inclusive ; Ecole inclusive ; Ecole commune.

¹ - Maître de conférences - PhD. Sciences de l'éducation, Université de Nantes. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation. Insp/Laboratoire CREN - EA 2661

* Cet article est présenté lors du colloque du Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) à l'université d'Oran les 24 et 25 novembre 2019.

Abstract:

The question of participation has been raised for some twenty years by Patrick De Fougeyrollas' team (1998) in Quebec. In particular, to show the process of disability production concerning the place reserved for these people. Its still has its reason today when it comes to inclusive education. Of course, with inclusive schooling, the broader audience has grown since we can now rely on international texts (UN, 1995 and 2015) to think about the diversity of school audiences and thus take into account the specific needs of allophone children, migrants, high potential, falling school and disabled children or teenager. It's possible to extend this approach to gender since some girls are sometimes excluded from school depending on the culture. It is therefore a question of thinking about this articulation between "education and participation" because inclusive education concerns any subject potentially excluded from school, whatever its particularities.

We therefore propose first of all to question the link between "education" and "inclusion" and then to show how the concept of a common school could help to release the obstacles linked to the concept of inclusive education often centered on people's capacities to the detriment of the possibilities offered for access to school in particular and to the city in general.

Keywords : Disability situation; social participation; inclusive education; inclusive school, common school.

Introduction

Bien que la question de la participation soit relativement ancienne puisqu'elle fut posée depuis les années 2000 par l'équipe de Patrick De Fougeyrollas (1998) au Québec, notamment, pour montrer le processus de production de handicap à propos de la place réservée aux personnes handicapées, elle a aujourd'hui encore toute sa place lorsque l'on aborde l'éducation inclusive. Bien sûr dans le champ de l'École inclusive, le public s'est élargi puisque nous pouvons nous appuyer désormais sur les textes internationaux (ONU, 1995 et 2015) pour penser la diversité des publics scolaires et

ainsi prendre en compte les besoins spécifiques des enfants ou adolescents allophones, migrants, haut potentiel, en échec scolaire, en situation de handicap, voire étendre cette approche au genre puisque certaines filles sont parfois écartées de l'Ecole selon les cultures. Il s'agit donc de penser cette articulation entre « *éducation et participation* » car l'éducation inclusive concerne tout sujet potentiellement écarté de l'Ecole quelles que soient ses particularités (Goffman, 1963).

Nous proposons donc dans un premier temps d'interroger le lien entre « éducation » et « inclusion » puis de montrer comment le concept d'Ecole commune pourrait permettre de s'éloigner des obstacles et freins liés à une entrée par l'inclusion souvent contrainte par les capacités des personnes au détriment des possibilités offertes pour accéder à l'Ecole en particulier, à la cité en général.

Scolariser ou inclure

On peut considérer que parler aujourd'hui d'éducation avec le mot « inclusive » accolé, sous cette appellation, « éducation inclusive », c'est exprimer une forme d'échec. En effet, si l'éducation de tous, l'accès à la culture, la construction de connaissances, l'accès à la cité étaient équitables, nous devrions parler **d'éducation** et non pas **d'éducation inclusive**. Pourquoi y associer alors le mot «inclusion»?

Probablement parce qu'une partie des populations est encore exclue des dispositifs d'éducation et des systèmes éducatifs que l'on peut proposer à certains mais pas à d'autres pour des raisons qui sont en général propres aux caractéristiques de l'individu lui-même. C'est parce certaines personnes ne marchent pas correctement, ne pensent pas de façon ordinaire, qu'elles ne disposent pas du statut social requis, qu'elles ne sont pas du genre autorisé à aller à l'Ecole, qu'elles sont mises de côté, marginalisées ou qu'elles fréquentent des lieux d'apprentissage et de socialisation qui leur sont spécifiquement dédiés. Elles sont alors exclues des chemins habituels et réguliers d'éducation par ce qu'elles ne sont pas, par le « manque de ». C'est donc un regard en creux qui est posé sur certaines populations scolaires et non en plein pour mettre au jour ce qu'elles font et qu'elles seraient leurs fonctionnements, leurs besoins pour participer. Nous mesurons

combien la possibilité de fréquenter l'Ecole commune est liée aux capacités des élèves à être le plus proche possible des normes attendues par l'Ecole en matière de socialisation et d'acquisition de connaissances. C'est ainsi que cet écart avec les attentes de l'Ecole va produire de l'exclusion qui se traduit dans certains pays, par une absence de scolarisation des enfants handicapés qui restent² dans leur famille. Celles-ci gèrent alors la totalité de l'éducation, y compris scolaire pour des raisons diverses : absence de programmation d'inclusion scolaire, accès matériel à l'école difficile voire impossible, éloignement des lieux d'éducation sans transport adéquat, accueil en institution spécialisée comme unique réponse.

Pour d'autres populations, il peut s'agir de l'interdiction de fréquentation de l'Ecole ou d'obstacles conséquents (parfois la rémunération des auxiliaires de vie scolaire – AVS - est à la charge des familles. Certains pays ne disposent d'aucun système de scolarisation à l'hôpital pour les enfants malades...).

Ainsi la 1ère question que je souhaite poser, je l'emprunte à trois sociologues français qui se demandent « **Comment parvenir à atteindre et mobiliser d'autres personnes que les habitués ?** » (Eyraud, Saetta et Tartour, 2018)

Une Ecole pour tous et pour chacun

Ce syntagme a été développé dans la charte de Luxembourg adoptée par l'union européenne en 1996 et stipule :

*« L'égalité des chances et le droit à la participation sociale de la personne handicapée, supposant une École pour Tous et pour Chacun, quel que soit le niveau d'enseignement et de formation, et ce tout au long de la vie ».*³ C'est-à-dire qu'elle pose le principe d'un accès à l'Ecole régulière pour toute personne quelle que soit sa particularité, ses besoins éducatifs particuliers et précise que *les parents doivent pouvoir choisir l'enseignement qu'ils souhaitent pour leurs enfants, et ceci afin de garantir leur participation au*

² - http://dcalin.fr/internat/charte_luxembourg.html

³ - Ibidem

*développement général de l'enfant. Pouvoir choisir en connaissance de cause implique avoir accès à toute information nécessaire.*⁴

Ainsi l'Ecole doit pouvoir scolariser tous les élèves et éviter l'entre-soi des élèves sans trouble apparent. Les habitués sont membres des espaces et contextes qu'ils fréquentent (l'école du quartier ou du village par exemple). Ils savent prendre une place parce qu'elle leur est proposée. Les habitués connaissent les règles, les usages, les pratiques parce qu'ils fréquentent les lieux de tous. Les habitués peuvent prendre part à l'évolution des situations, des usages, participer à la construction de la société en mouvement parce qu'ils sont **membres** de la société et y participent à ce titre. Par exemple un enfant qui va à l'école de son quartier ou de son village tous les jours est un habitué par rapport à celui qui y vient seulement « en intégration/inclusion » trois ou quatre matinées par semaine.

Comment faire en sorte que les dispositifs, les systèmes, les structures favorisent l'accès à tous et à chacun pour qu'ils deviennent des habitués ?

Quels rôles les enseignants, les éducateurs, les familles peuvent avoir pour donner accès à l'éducation commune pour les exclus, les non-habitués ?

On pourrait tenir ce même raisonnement avec des personnes âgées qui ont les plus grandes difficultés à sortir de chez elles ou sont en maison de retraite dans les sociétés européennes ou nord-américaines.

Prenons un autre exemple à propos des multiples prises en charge qu'ont certains enfants en grandes difficultés scolaires ou en situation de handicap lorsqu'ils sont scolarisés en milieu ordinaire. S'ils sortent très régulièrement de la classe pour des rééducations, des sous-groupes d'aide et de soutien selon la terminologie des pays. Que cela a pour effet de quitter le système principal (la classe ordinaire ou régulière) pour rejoindre un lieu auxiliaire pour y être éduqué spécifiquement (Tambonne, J. 2003 pp. 195-213) alors de quel système sont-ils membres principalement en tant qu'habitués ? La

⁴ - Ibidem

classe ordinaire, ou le groupe d'aide puisqu'ils peuvent s'y sentir mieux en petit effectif ?

Nous avons ainsi pu montrer (Bourdon, 2020) que dans les lycées professionnels qui disposent d'un dispositif appelé « Ulis » (unité localisée pour l'inclusion scolaire) pour accompagner la scolarisation des élèves handicapés dans le secondaire, le nombre d'intervenants ou d'interventions est beaucoup plus important pour ces élèves que pour les autres. Comment font-ils alors pour participer et ne pas être coupés régulièrement du groupe en raison des interventions spécialisées dont ils bénéficient ?

Il y a également à s'intéresser aux auxiliaires de vie scolaire qui, à juste titre, vont parfois prendre l'enfant à part pour l'aider à avancer dans ces activités scolaires mais qui par là-même vont le mettre à l'écart du groupe pendant un temps plus ou moins long. C'est-à-dire qu'il fractionne alors le temps didactique entre la majorité de la classe qui poursuit le travail avec le professeur et ceux qui sont mis à part pour travailler avec un auxiliaire de vie scolaire. Il semble donc nécessaire non seulement de s'intéresser aux différentes aides que l'on peut apporter aux enfants et adolescents qui présentent des besoins éducatifs particuliers, mais de questionner dans le même temps l'efficacité de ces aides et leurs effets « pervers » en termes de participation restreinte, voire d'exclusion des habitués. Nous mesurons combien nous entrons alors dans une complexité, un paradoxe : sans aide pas de scolarisation en milieu commun pour certains mais les aides peuvent produire de la stigmatisation et de l'exclusion du temps de l'activité.

Un certain nombre de travaux de recherche attestent d'une organisation assez morcelée de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers, qu'il s'agisse, en France, des dispositifs Ulis, des aides pédagogiques au sein des RASED,⁵ des aides médico-psycho-pédagogiques en CMPP⁶ ou d'autres dispositifs au sein même de la classe avec les AESH.⁷ Ainsi, Godefroy Lansade (2015)

⁵ - Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés

⁶ - Centre médico-psycho-pédagogique

⁷ - Accompagnant des élèves en situation de handicap

souligne par exemple,

« l'alternance entre classe d'inclusion et Ulis, propre à chaque élève, s'organise entre des temps de regroupement au sein de l'Ulis et des temps d'inclusion dans la classe correspondant à leur « choix » professionnel. L'emploi du temps est ainsi partagé entre les temps d'ateliers, les savoirs associés (cours théoriques en lien avec la pratique professionnelle), les enseignements généraux et les temps de regroupement au sein de l'ULIS. À cela viennent s'ajouter, sur le temps scolaire, des prises en charge rééducative et/ou thérapeutique. » (Lansade, G. 2015 p101).

Marie Toullec (2012) montre ainsi que les aides apportées par les AVS⁸ (AESH aujourd'hui) dans les classes se concrétisent souvent par la mise en place d'un système où l'enseignant gère les élèves « ordinaires » pendant que l'AESH s'occupe plus particulièrement de l'élève en situation de handicap produisant ainsi une exclusion pédaogo-didactique de l'intérieur. Ainsi précise-t-elle, « *les professeurs ont une grande confiance dans les AVS et de ce fait leur délèguent une grande part des responsabilités* ». Dans les contextes de co-enseignement où deux professeurs travaillent ensemble dans une classe, il est courant de voir le partage du groupe l'un prenant ceux les plus en difficultés à certains moments quand l'autre s'occupe du reste de la classe (Toullec-Théry, 2017 pp 75-81) ou Tremblay, P. 2015. P107-119).

Comme ce ne sont souvent ni les mêmes élèves qui composent le groupe, ni les mêmes disciplines qui sont enseignées, alors les transitions de situation et contexte d'apprentissages sont nombreuses.

Nous avons montré que la façon dont les élèves se construisaient avec et dans l'Ecole était en partie liée à la façon dont leur parcours se déroulait (Bourdon, 2016 - Bourdon & Toullec-Théry, 2017). Marie-Hélène, J. (2016) s'intéresse aux transitions en contexte scolaire définies, dans leur compréhension la plus simple, comme « une interaction entre un individu et un contexte », avec les aléas que ces transitions comportent chez les élèves les plus en difficultés ou

⁸ - Assistant(e) de vie scolaire – Accompagnant(e) d'élèves en situation de handicap

en situation de handicap car elles ne sont généralement pas anticipées, comme pour la plupart des élèves. Elles font l'objet d'un certain nombre d'imprévus liés « *aux micro-situations cumulatives [qui] peuvent alors s'agréger pour produire de fortes irréversibilités* ». C'est ainsi le cas pour bon nombre d'orientations dans un dispositif spécialisé ou d'aides et de soutien, qui proposent de multiples prises en charge individuelles, des ré-orientations au cours de la scolarité, des « inclusions »⁹ dans telle ou telle classe à certains moments de la journée ou de la semaine. Ce sont alors une accumulation de diverses organisations à plus ou moins longs termes qui caractérisent la scolarité de ce public.

Transitions et parcours scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers

Nous proposons d'essayer de comprendre les effets de ces aides sur le parcours des personnes et d'essayer de s'intéresser aux *transitions*, c'est-à-dire quand un changement intervient, une bifurcation (Bessin et al., 2009). Par exemple, certaines micro-bifurcations se produisent dans le temps scolaire : l'enfant quitte la classe pendant 1h pour une rééducation ou dans le long terme : l'enfant est orienté en centre de rééducation pour deux ou trois mois parce qu'il a subi une opération chirurgicale, par exemple.¹⁰

Ainsi lorsque les enfants ou adolescents vivent de nombreuses transitions ou bifurcations, il y a un risque de rupture de lien entre les différents moments d'apprentissage et de socialisation. Rupture des temporalités, des imprévus, des attentes qui durent, des orientations non anticipées. Comment alors accompagner ces transitions pour

⁹ - Ici volontairement utilisé comme souvent chez les enseignants pour indiquer qu'un élève « va » quelques matinées ou heures par semaine dans une autre classe régulière et quitte le dispositif spécialisé.

¹⁰ - Comme ces enfants et adolescents du centre de Ras El Ma (Algérie) qui sont éloignés de leur classe pour suivre une rééducation sur une période donnée mais ne sont plus scolarisés alors. On peut aussi penser à tous ceux qui vont suivre des séances d'orthophonie durant le temps scolaire, vont chez le kinésithérapeute ou le psychologue. Il serait possible de citer les usagers des établissements spécialisés qui sortent entre eux, ou certaines activités réservées aux filles, aux handicapés, aux riches, aux migrants.

qu'elles permettent néanmoins la participation effective en tant que membre du groupe d'habitué ?

On peut ainsi distinguer, comme le fait Godefroy Lansade (2015) différentes dimensions qui composent le processus inclusif auquel j'associe celui de participation que j'ai évoqué. En effet, Lansade distingue trois « dimensions » dans les pratiques inclusives à la fois complémentaire et en constante interdépendance :

La première dimension est physique, *et* se caractérise par « le droit reconnu aux personnes (ici des adolescents) en situation de handicap de poursuivre leur parcours scolaire, sans rupture [...] ». Ces élèves fréquentent alors les mêmes lieux ordinaires que tous les élèves pour leur scolarité, et le fait d'avoir le droit d'aller à l'école de tous, n'implique pas pour autant, que la proximité spatiale s'applique *de facto*. Nous connaissons tous en Algérie, au Québec ou en France des dispositifs scolaires dédiés qui sont *juste à côté* des dispositifs réguliers ou ordinaires : une classe spéciale au bout du couloir, par exemple, des ateliers professionnels réservés aux élèves les plus en difficultés de l'autre côté de la rue, hors du cœur de l'établissement scolaire.

La mixité et la dimension *sociale*, comme relation d'interaction avec les pairs, représente la deuxième dimension. Il s'agit ici d'évaluer quel est le degré d'interactions sociales entre les participants d'une communauté. Est-ce que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont des interactions régulières avec leurs pairs, tous leurs pairs ? Participent-ils aux communautés sociales, à quelle forme de citoyenneté ont-ils accès, leur donne-t-on cet accès ... ? Autant de questions qui au-delà de l'accès physique à un établissement scolaire, culturel, sportif... permet de prendre en compte le processus inclusif dans les contextes communs que sont l'École et la cité.

La troisième dimension, qu'il nomme *épistémique*, correspond quant à elle à l'appropriation des objets de connaissance portée par l'institution éducative. Quel accès au savoir propose-t-on aux élèves à besoins éducatifs particuliers, quelles formes de scolarisations ? Quelles activités d'apprentissages sont soutenues par l'École et les

pratiques enseignantes ?

L'entrecroisement de ces trois dimensions constitue le dispositif déterminant les marges d'actions des élèves et induit ainsi les expériences. L'inclusion *physique* représentant un moyen de l'inclusion *sociale* ; l'inclusion *épistémique*, une condition de la scolarisation et un moyen de socialisation. » (Lansade, G. 2015, PP 95-104).

Participer dans un système commun, c'est donc « prendre part » ... comme le précise Gilles Brougère (2009). Encore faut-il que la situation offre des occasions de s'engager et de participer. Ainsi à l'Ecole, *prendre part* c'est avoir accès aux apprentissages, aux relations aux autres personnes de son âge, en lien avec ses intérêts. Dans la cité, *prendre part*, c'est avoir accès, d'une part, matériellement à la ville, d'autre part, y avoir accès avec tous, pas dans l'entre soi handicapé par exemple, l'entre soi de catégories (pauvres, migrants, femmes...). Participer, ce n'est pas en être capable, c'est en avoir la possibilité. C'est-à-dire que c'est la société qui doit pouvoir rendre possible l'accès à une éducation, aux activités de tous, aux associations et infrastructures sportives de tous, aux salles de cinéma, aux rencontres des habitués ... Participer ne veut pas forcément dire pour autant être en co-présence permanente, il peut y avoir aussi des activités séparées selon les besoins de chacun mais alors il est absolument impérieux de penser au préalable ce qui fait sens commun même lorsque l'on est séparé.

La participation effective doit alors interroger les conditions de la participation. C'est-à-dire qu'elle peut être limitée parce que je ne **souhaite** pas participer pleinement (je ne me sens pas à l'aise avec d'autres qui ne sont pas comme moi). On se doit alors de questionner les façons possibles pour que l'étrange, l'étranger, le non-habitué, l'altérité participent le plus possible. Mais si je ne **peux** pas participer, si je suis limité parce qu'on ne me laisse pas la possibilité de le faire (Brougère, G. 2009 PP 267-278, alors c'est différent. Il faut continuer à militer, s'engager, faire respecter les lois nationales et déclarations internationales pour que chacun puisse s'engager, que chacun soit visible et sorte de l'invisibilité créée par les systèmes

institutionnels, voire concentrationnaires parfois. Les individus sont porteurs de droits et doivent pouvoir les exercer sans discrimination systémique. Les situations d'exclusion ne sont pas inhérentes aux individus mais aux valeurs, aux croyances, aux conjonctures, aux contextes sociaux, aux Organisations des sociétés.

1. *De quoi l'éducation inclusive est-elle le nom ?*

Revenons alors à cette question d'**éducation** « **inclusive** ». Les grandes périodes qui ont favorisé cette éducation pour tous, en égalité d'accès recherchée, seraient-elles actuellement passées ? Je pense notamment à la fin du XIX^e siècle lorsqu'en France Jules Ferry fait adopter une loi pour une Ecole gratuite, laïque et obligatoire qui engage la nécessité d'accueillir tous les élèves, de scolariser tous ceux et celles qui s'y présentent, pour tous les élèves d'âge scolaire. Et puis ensuite une deuxième période, peut-être, au moment des années 60 avec une réforme, toujours en France, qui décide de passer l'âge de la scolarisation obligatoire à 16 ans. Alors, une vague importante d'accès de façon obligatoire à l'Ecole au-delà de l'école primaire se met en place. Pour autant, ces volontés de démocratisation de l'accès à l'Ecole, se sont souvent traduites par une massification et un maintien des inégalités.

Toutefois, en Algérie, en 1882 au moment des lois Jules Ferry, dans ce pays qui était considérée comme soit une province, soit un département français, l'obligation scolaire s'est appliquée différemment selon les populations : les enfants des colons français venus s'y installer avaient beaucoup plus accès à l'école que les enfants algériens.

« En 1882, on compte 8850 enfants européens et 1150 enfants musulmans dans l'enseignement primaire et 3500 jeunes européens et 100 jeunes musulmans dans le secondaire. 5 % des fillettes musulmanes sont scolarisées. En 1882, les musulmans boudent en général ces écoles encore rares et les européens du bled n'ont pas toujours d'écoles primaires à proximité. »¹¹

¹¹ - <https://mesannexes.blogspot.com/2014/04/la-scolarisation-en-algerie->

Pour approfondir cette question jusqu'au moment de l'indépendance, il est possible de se référer également au livre de Gilles Manceron et Hassan Remaoun (1994) qui montre la discrimination scolaire instaurée durant la période de colonisation française. On sait donc à travers un certain nombre d'écrits que les enfants selon leur origine ou leurs difficultés (Vial, 1990 ; Bastide, 2011) ont peu ou pas eu accès à l'école, peu ou pas eu accès aux activités culturelles académique qui pouvaient avoir une valeur sur le marché de l'emploi ou au niveau du capital social ou culturel. Ainsi si l'on compare la scolarité d'un enfant comme Albert Camus (Camus, 1994) issu d'un milieu très populaire mais d'une famille franco française, au regard d'un enfant de milieu très populaire issu d'une famille algérienne, il y a discrimination dans l'accès au savoir et à l'Ecole.

Dans la période que nous traversons aujourd'hui, nous nommons le processus en cours « d'éducation inclusive » pour les populations qui sont marginalisées, écartées dans l'accès à l'Ecole, à la culture, aux activités de la cité. Parmi ces populations, il y a celles en situation de handicap qui mobilisent énormément d'énergie au niveau national et international à travers un certain nombre de programmes, de grands textes politiques pour faire en sorte que l'éducation soit accessible à tous et à chacun. C'est la partie immergée de l'iceberg qui mobilise de nombreux programmes, des financements importants et le législateur à travers un certain nombre de lois, de textes règlementaires, de circulaires etc. Mais il y a aussi une partie de la population qui est parfois plus invisible et qui est peu ou pas scolarisée. Je pense notamment à certains enfants de milieux populaires, à certains enfants qui sont géographiquement éloignés des lieux scolaires ou à certains enfants qui sont éloignés des lieux d'éducation collective tout simplement pour une question de genre. Les filles par exemple dans certaines cultures ou religions. Les enfants de certaines castes qui sont écartés des lieux réservés à certains mais pas à tous.

Parler d'éducation inclusive n'est donc pas seulement constater l'échec de l'accès à tous et à chacun à l'école mais c'est aussi mettre en valeur des engagements.

2. Se mobiliser pour l'accès à l'Ecole pour tous et pour chacun

L'engagement de nombreux militants, de nombreuses associations, familles ou acteurs de la société civile qui se mobilisent pour faire en sorte que l'éducation soit accessible à tous et à chacun, quel que soit son statut social, son genre, son lieu d'habitation ou ses différences par rapport à la norme est indéniable. Ces engagements s'inscrivent dans le sillage de la mise en œuvre et l'application de la convention internationale des droits de l'enfant. Nous sommes d'ailleurs à quelques mois de deux anniversaires : celui de la déclaration des droits de l'enfant le 20 novembre 1959 et celui de la convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989. L'éducation pour tous et pour chacun est donc un droit qui est soutenu par l'ONU avec le principe de non-discrimination et, pour ce qui nous concerne aujourd'hui, le droit à une éducation et à des soins spéciaux pour les enfants handicapés mentalement ou physiquement (ONU, 2006).

Alors, parler d'éducation inclusive, c'est mettre en avant aussi l'engagement de nombreuses associations, de grandes organisations internationales comme l'ONU, l'Unicef, l'Unesco ou des ONG qui s'engagent, notamment, autour des questions d'éducation.¹²

Parmi les textes les plus actuels, on peut citer la Déclaration d'Incheon à l'horizon 2030 (Unesco, 2015) qui a notamment pour objectifs d'« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Elle précise encore que “L'éducation est un droit humain fondamental qui ouvre la voie à l'exercice d'autres droits.” et que “L'éducation est un bien public”.

Les grands principes adoptés dans le cadre des conventions ou déclarations internationales permettent, au-delà des injonctions (Ramel et al. 2016), de penser les questions actuelles d'éducation, de citoyenneté, de droits humains. Au regard des grands textes internationaux et leur traduction nationale, on peut s'apercevoir que

¹² - On peut également citer le colloque du RIFEFF organisé à Oran les 24 et 25 novembre 2019

les questions éducatives sont toujours ancrées dans l'actualité que ce soient celles posées au siècle des Lumières que celles posées aujourd'hui.

S'intéresser à l'éducation inclusive, c'est s'intéresser à un niveau macro, aux questions philosophiques, anthropologiques, politiques, sociologiques qui traversent le problème de l'exclusion et de la stigmatisation. C'est aussi s'intéresser avec un grain extrêmement fin à « comment font les gens pour avoir accès à une éducation avec les personnes qui nous entourent ». C'est-à-dire par exemple lorsque l'on vit à la campagne ou dans un logement qui est peu ou pas accessible sur le plan architectural, dans une zone où l'accès Internet est difficile... Comment alors avoir accès à la culture, à une bibliothèque, à l'École ? Comment maintenir cet accès et cette confrontation aux savoirs, quand l'enfant est hospitalisé pendant de longs mois ? Dans certains pays cela se résume à une exclusion de fait des dispositifs d'apprentissage habituels puisqu'il faut à ce moment-là s'occuper essentiellement de la maladie. Dans d'autres, la scolarisation se maintient autrement, il y a des enseignants à l'hôpital, dans certains secteurs, je pense à ce qui se passe en Algérie au CHU de Bab-el-Oued à Alger, avec la mise en place d'une école à l'hôpital en partenariat avec l'éducation nationale qui met des enseignants à disposition. Cela a permis la continuité là où il y avait rupture éducative pour cause de maladie.

Finalement, même si j'interroge le lexique de l'inclusion associé à l'éducation sous l'angle de l'échec, je souhaite aussi m'intéresser au processus inclusif dans ce qu'il mobilise chez les acteurs. L'engagement est ainsi un mouvement qui s'oppose à la stabilité parfois récurrente de l'échec, c'est une mobilisation de tous les acteurs institutionnels ou société civile. Pour autant, nous savons aussi que l'engagement et la mobilisation des acteurs ne permettent pas de construire aisément une société commune donnant l'accessibilité aux activités communes dans des espaces communs. « L'ampoule d'accès ne fait pas le citoyen et l'ordinateur ne fait pas l'élève » précise Serge Ebersold (2019) dans sa leçon inaugurale de la chaire accessibilité du CNAM.¹³

¹³ - Leçon inaugurale du 6 mars 2017 CNAM Paris (France) :

<http://culture.cnam.fr/medias-cnam/serge-ebersold-l-accessibilite-ou-la-solidarite->

3. Vers une Ecole commune native

Aujourd'hui un certain nombre de champs d'activités sont associés à ce que l'on nomme « inclusion » : l'école inclusive, la société inclusive, l'éducation inclusive, les pratiques inclusives etc... Pourtant, malgré cette dynamique actuelle et persistante, malgré plus d'un siècle d'expériences, de grandes directives internationales, de travail au quotidien pour un certain nombre de professionnels, de militantisme des parents, des éducateurs ... un certain nombre de personnes sont exclues, stigmatisées, au point qu'il soit nécessaire de penser de façon spécifique des programmes ou dispositifs pour qu'elles puissent participer et exercer leurs droits de citoyen.nes, avoir accès à l'Ecole, à l'éducation, à la culture, à la cité. Il y a par exemple actuellement 100 000 enfants de migrants, de Roms d'Europe centrale, et/ou vivant en bidonvilles, hôtels d'accueil précaire... et d'âge scolaire qui ne sont pas scolarisés en France.¹⁴

Il y a donc des domaines comme celui de l'éducation où malgré cette différenciation importante selon les populations, l'accès à l'éducation pour tous et pour chacun, hors de leur famille, s'effectue difficilement.

Il y a d'autres secteurs où cela semble mieux engagé, je pense par exemple à la médecine, il est rare d'utiliser l'expression « médecine inclusive », sauf dans le cas de la médecine humanitaire. On parle de *médecine* même si l'accès aux soins est différencié selon les classes sociales, les politiques publiques ou les pénuries de soignants ou d'infrastructures. Peut-on trouver cette explication dans le serment d'Hippocrate car il n'y a pas a priori de conditions préalables pour être soigné dès lors qu'on est identifié dans l'ordre de l'humain. Si l'on regarde toutefois qui est exclu du champ de la médecine et du soin, aux États-Unis par exemple, ou dans certaines contrées éloignées, des pays africains, au centre de l'Europe, en Chine etc. voire des campagnes françaises, on peut considérer que chacun n'a pas accès aux soins de façon équitable.

reinventee-910982.kjsp

¹⁴<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/09/04092019Article637031784461454356.aspx>

Dans un autre domaine, lié aux évolutions de la technologie récente, il fut un temps où certains téléphones étaient spécifiquement « accessibles » (touches plus grosses, programmes d'accessibilité selon les déficiences...). Il fallait donc s'équiper de systèmes particuliers pour des usages spécifiques selon ses besoins. Aujourd'hui tous les téléphones, que l'on appelle d'ailleurs Smartphone, disposent de fonctions d'accessibilité de façon NATIVE. C'est DANS le système, charge à chacun de l'utiliser ou non selon ses propres besoins.

Et si l'Ecole était NATIVEMENT accessible ... c'est peut-être alors que l'on arrêtera d'accoler inclusion à éducation. L'objectif serait ainsi de construire une Ecole commune, de tous et de chacun, non conditionnée dans son accès à telle ou telle capacité d'élève.

4. Parcours scolaire entre freins, obstacles et facilitateurs

Fort de ce projet ambitieux d'Ecole commune, on peut alors questionner la façon dont l'éducation se déroule au regard de la façon dont le parcours scolaire se met en place actuellement dans un système dit « inclusif » pour les personnes les plus vulnérables pour raisons de santé, de handicap, de pauvreté, de migrations, de cultures d'exclusion, de genre ... Je vous propose alors de revenir sur ce que j'ai nommé « participation effective », je l'ai abordé rapidement. En effet, il semble pertinent de comprendre ce qui fait obstacle, ce qui freine la participation de tous et de chacun aux activités de la société dont les secteurs d'éducation que sont l'Ecole, les loisirs, les lieux culturels, Internet. Ainsi certaines variables peuvent être mises au jour pour identifier ces obstacles et facilitateurs.

4.1. Il peut s'agir d'un manque de moyens :

- Les classes sont surchargées (plus de 30 élèves, 80 à 100 dans certains pays)
- Les locaux scolaires sont inadaptés ou en nombre insuffisant
- Les professeurs sont en nombre insuffisant

- Absence d'infrastructures ou de dispositifs d'accompagnement

4.2. Il peut s'agir de **la qualité des prestations** :

- Les professeurs sont insuffisamment formés pour permettre la mise en œuvre de programmes de qualité et prendre en compte les besoins de chacun tout en maintenant les référentiels de tous
- Les acteurs de la culture, les animateur.trice.s sportif.ve.s sont attaché.e.s à la performance, pas à la prise en compte de la réalisation personnelle
- Les décideurs politiques et financiers sont ignorants des besoins, privilégient d'autres investissements ...
- Les soins à la personne sont insuffisants ou peu performants (exemple / Nombre plus ou moins important de naissances d'enfants avec une IMC selon les pays)

4.3. Il peut s'agir de **freins liés au système** :

- Le système éducatif a toujours été ségrégatif : comment le changer ?
- Deux systèmes existent en parallèle : éducation ordinaire/ éducation spécialisée
- De nombreux emplois sont créés dans l'éducation spéciale => impossible de réduire le nombre d'enfants ou d'adolescents car perte économique importante
- L'accès à la cité, à la citoyenneté est déterminé selon les capacités et non selon les possibilités.

4.4. Il peut s'agir d'**obstacles liés aux valeurs, pratiques et croyances** :

- Les valeurs et croyances légitiment des pratiques excluantes (exemple : non scolarisation des filles)
- Les droits et pratiques sont différentes selon les représentations sociales des cultures (exemple: la sexualité chez les adultes handicapés ou les personnes âgées en institution)
- Les personnes à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap sont considérées comme improductives => ni éducation, ni participation
- Les personnes handicapées sont mieux entre elles en institution, cela permet de mieux s'en occuper
- Il y a un préalable de capacité pour avoir la possibilité d'agir en citoyen.ne

4.5. Il peut y avoir aussi des **facilitateurs** :

- Prise en compte du projet global et non sectorisé (Education, aménagement, politique de la ville, culture...)
- Renforcer la formation des professionnels dès la formation initiale
- Aménager de façon native l'accès à la cité et aux outils d'apprentissage
- Penser en termes d'accessibilisation et pas seulement de compensation
- Lutter contre toutes formes d'exclusion et de marginalisation (Unesco – Unicef ...)

- Possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ...

Conclusion

Ainsi comme nous le voyons, la scolarisation de tous et de chacun, en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers est un processus complexe qui va se développer à la fois dans une **culture**, une **histoire** et une **cause** que l'on peut caractériser comme étant **l'identité de l'Ecole**. Nous avons développé cette approche des systèmes scolaires dans les processus inclusifs à propos d'un lycée de Nantes en France (Bourdon et Toullec-Théry, 2016). En effet, il est possible de considérer que la façon dont les élèves à besoins éducatifs particuliers sont scolarisés est en partie liée à l'histoire de l'Ecole du pays concerné et à la place qui leur est laissée dans le système scolaire ordinaire. Ces élèves ont-ils ou non été scolarisés ? dans quelles structures, et dans quel cadre législatif se sont-ils développés ... sont autant de questions qui permettent de comprendre l'histoire de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ainsi observer et comprendre comment historiquement le système scolaire s'est construit permet de comprendre comment aujourd'hui il se développe. Mais comme nous le voyons, il est aussi intéressant de regarder dans quelle «géographie », il s'installe : hors ou dans l'Ecole régulière, en institution ou en classe spécialisée, avec les élèves non handicapés ou à part car exclus des lieux habituels de scolarisation ... Alors nous pouvons percevoir dans quelle mesure les systèmes scolaires qui disent prendre en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers le font effectivement dans une pleine participation dans une école commune.

Enfin, la 3ème entrée pertinente à notre avis, est celle de la cause: comment la société civile, les gouvernements, les parents, les enseignants... se mobilisent-ils pour défendre la cause des plus stigmatisés, souvent écartés de l'Ecole ? C'est ainsi l'engagement des acteurs de la société civile qui permet la plupart du temps de faire avancer cette cause pour une société plus inclusive.

L'éducation et la participation effective de tous et de chacun relèvent ainsi du droit humain à agir, penser, comprendre et

transmettre sa culture, ses valeurs. Former des citoyens libres et égaux en droit ne peut que passer par une éducation universelle de qualité. C'est l'alliance des forces de la société civile et des politiques institutionnelles qui permettra alors l'éducation des tous quels que soient la situation, les capacités, les individus. Il n'existe pas de conditions préalables pour devenir « membre » et avoir à l'accès à l'éducation dans une pleine participation. C'est alors dans des espaces et contextes communs que l'accessibilisation aux activités d'apprentissage, aux savoirs, aux interactions sociales, que cette dynamique peut s'installer durablement.

Bibliographie

- 1- Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. VST - Vie sociale et traitements, 111(3), 34-41. doi :10.3917/vst.111.0034.
- 2- Bessin M., Bidart C et Grossetti, M. dir. (2009). Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement, Paris : La Découverte
- 3- Bourdon, P. (2020a). Construction sociale du handicap et Ecole inclusive, Carnets Rouges, N° 18, janvier, Paris : Réseau Ecole PCF, 4-6, <http://reseau-ecole.pcf.fr/114324>
- 4- Bourdon, P. (2020b). Le parcours scolaire comme indicateur de scolarisation inclusive : Ruptures et continuités dans le cas des Ulis pro. Revue [Ressources](#), INSPE, Université de Nantes, septembre, 98-110
- 5- Bourdon, P. (2019). Continuités et ruptures dans le parcours en Ulis Pro, Les Cahiers pédagogiques, N° 51, Avril, 23-25
- 6- Bourdon, P. & Toullec-Thery, M. (2016). Analyse du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent des Bourdonnières à Nantes, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, Suresnes : édition de l'INSHEA, 74, p. 181-200
- 7- Brougère, G (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation, in Brougère, G. & Ulmann, A. (2009). Apprendre de la vie quotidienne. Paris:PUF, 267-278
- 8- Camus, A. (1994). Le premier homme, Paris: Gallimard
- 9- Charte du Luxembourg adoptée en novembre 1996. <http://dcalin.fr/internat.html>. Site web Psychologie, éducation &

enseignement spécialisé créé et animé par Daniel Calin. Dernière révision : Mercredi 19 Novembre 2014 - 11:55:00.

10- Ébersold, S. (2019). L'accessibilité ou la solidarité reconfigurée ? *Vie sociale*, 27(3), 93-108.

11- Eyraud, B., Saetta, S. & Tartour, T. (2018). Introduction. *Rendre effective la participation des personnes en situation de handicap*. *Participations*, 22(3), 5-28.

12- Fougeyrollas, P. Cloutier, R., Bergeron, H., Cote, J. Et Saint-Michel, G. (1998). Classification québécoise : processus de production du handicap, Réseau international sur le processus de production du handicap, Québec

13- Goffman, E. (1963). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Paris : les éditions deminuit

14- Jacques, MH. (2016). *Transitions en contexte scolaire*, Rennes : PU

15- Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation*, (23), 95-104.

16- Manceron, G. et Remaoun, H. (1994). *D'une rive à l'autre: la guerre d'Algérie de la mémoire à l'histoire*, Editions Syros, 112-114

17- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. et Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales, In Prud'homme et al., *L'inclusion scolaire, ses fondements, ses acteurs, ses pratiques*, Bruxelles : De Boeck, 39-50

18- Tambone, J. & Mercier, A. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique. Dans : Gisela Chatelanat éd., *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 195-213). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

19- Toullec-Théry, M. (2012). « Scolarisation de trois élèves autistes à l'école primaire : positionnements des enseignants et des Auxiliaires de vie scolaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2012/4 (60), 129-142.

20- Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*,

(190), 75-81.

21- Tremblay, P. (2015). Le Co-enseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2),107-119.

22- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux d'école : aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris : A. Colin.