

## Editorial

### L'éducation inclusive par l'éducation partagée

**Joanne Deppeler**

Monash University, Australie

**Danielle Zay**

CIREL-PROFEOR EA4354, Université Charles de Gaulle Lille 3

**Q**u'entend-on par éducation inclusive ? Comment s'y reconnaître dans la multiplication et la confusion des interprétations de cette notion préconisée par des organisations et mouvements internationaux et qui est devenue le principe de la politique de nombreux pays ?

Tant de recherches ont été publiées qu'il serait vain de vouloir être exhaustif dans ce domaine<sup>1</sup>.

La visée de ce dossier est plus modeste. Il essaie seulement de clarifier la notion en réunissant des auteurs recouvrant un large éventail de cultures dans des universités de l'Ouest, Canada, Etats-Unis, à l'Est, Australie, Taïwan, en passant par l'Europe, Espagne, France, Grande-Bretagne, autour d'un thème précis, qui sous-tend une définition forte de l'inclusion par le partage : des valeurs, des idées, des connaissances, des tâches éducatives entre différents partenaires dans et hors école ou des modalités de recherche et d'écriture. Ainsi, dans ce numéro, un cas qui concerne un pays, peut-être traité par un chercheur y appartenant, mais aussi en association avec un autre qui y est étranger.

Deux orientations principales peuvent être repérées dans l'évolution de l'éducation inclusive. À l'origine, c'est celle des milieux traitant les problèmes de personnes handicapées en vue de leur permettre de ne pas être discriminées par rapport aux autres dans la société et à l'école. Puis, la problématique a été élargie à tous les jeunes ayant des difficultés scolaires et affectés dans des classes ou des filières ne leur permettant pas de partager l'enseignement pour tous.

Dans les deux cas, on retrouve l'affirmation du droit de tout être humain à l'éducation et l'étude des démarches et moyens susceptibles de transformer les systèmes éducatifs pour qu'ils accueillent et gardent tous les élèves à bord.

Les deux premiers articles, ceux de Danielle Zay (France) et de Lena de Botton et autres auteurs de l'équipe INCLUD-ED sous la responsabilité de Ramon Flecha (Université de Barcelone), se situent dans la perspective la plus large de transformations concomitantes et interagissant de l'école et de la société, dans des recherches soutenues

---

1. La forme masculine des termes utilisés désigne les hommes et les femmes. L'usage conventionnel d'une seule forme est adopté dans le seul but d'alléger le texte et de faciliter sa lecture.

financièrement par des programmes européens centrés sur ce type de liens.

Zay analyse l'élaboration du concept d'éducation inclusive à travers ses emprunts au mouvement des droits de l'homme et à la théorie de la justice de Rawls (2009), revisitée par Sen (2010). Dans la perspective de ce dernier, un juste respect des droits de chaque être humain ne peut se construire que dans le dialogue et la négociation entre les acteurs sociaux concernés, car chaque contexte est particulier et aucune théorie universelle de la justice ne peut résoudre les contestations qu'il soulève. En éducation, cela signifie une démarche constructiviste guidant les acquis cognitifs de la même manière qu'un savoir s'élabore scientifiquement, par formulation d'hypothèses à vérifier, qui peuvent s'avérer fausses, par prise en compte et discussion des différents points de vue sur la question, ceux de qui sait, qui utilise, qui ne sait pas mais croit savoir. Dans une société où chacun subit un flot d'informations, le rôle de l'école est moins d'imposer des contenus tout faits que de former à analyser ceux auxquels on est soumis et à savoir trier ce qui est pertinent ou ne l'est pas. Une telle démarche est en même temps une éducation à la citoyenneté, car elle implique d'écouter l'autre, de respecter ses idées et de résoudre les conflits par le discours raisonné et non par la force symbolique ou physique (Moje 2007; Zay, 2012). L'article s'achève par un questionnement sur le rôle de la société civile et, en particulier, des associations, pour changer à la fois la société et son école.

Botton *et al.* exposent l'étude de cas d'une école sur le point de fermer en Espagne et qui a été transformée en mobilisant les ressources humaines existant dans la communauté environnante pour soutenir l'apprentissage. Des « groupes interactifs » ont été constitués avec des élèves hétérogènes par « le niveau de rendement dans le domaine, le genre, la culture, l'origine ethnique ». Les adultes les encadrant proviennent de milieux multiples, « étudiants, bénévoles de la communauté, membre des familles, anciens élèves et autres personnes du quartier ». La diversité des interactions devient un avantage cognitif qui aide à briser les stéréotypes sociaux. Souvent, une formation de base est nécessaire aux familles. Les relations de connaissance se multiplient dans celles-ci. Les chiffres d'amélioration des résultats scolaires se sont avérés probants.

85% des femmes ont obtenu un emploi après l'année scolaire dans le quartier ou aux alentours. Les plans de formation et pour l'exécution de travaux en ont créés. Des voisins se sont engagés dans la gestion en dehors de l'école. La conclusion dégagée par l'article français précédent est illustrée par les espaces de dialogue, assemblées ou comités mixtes à l'école, formulant des solutions efficaces pour la communauté.

Cet article présente les avantages d'une politique éducative locale, qui s'appuie sur son environnement social. Il se fonde sur les résultats

d'une recherche sur une école primaire espagnole, mais sa portée va au-delà de l'étude de cas présentée puisque la transférabilité des résultats a été étudiée dans six centres éducatifs européens.

En contrepoint, les auteurs de l'équipe australienne sous la responsabilité de Joanne Deppeler, analysent les difficultés rencontrées par le système éducatif d'un pays divisé entre des états et des territoires, et, qui s'oriente vers un renforcement de la politique fédérale pour garantir de manière plus équitable les droits des élèves handicapés subissant des discriminations plus ou moins grandes selon leur lieu d'habitation.

En effet, de nombreux dysfonctionnements apparaissent, tant à cause de l'hétérogénéité des services offerts que de l'évaluation de leurs résultats laissés à l'appréciation locale et régionale qui ne fournit pas d'information suffisante. L'utilité des programmes d'étude n'est pas prouvée et le manque d'information sur les acquis des élèves handicapés en cours de scolarité gêne la prise de décisions adaptées dans le choix des épreuves nationales et régionales et la planification ultérieure qui devrait en découler. Aucune obligation légale n'existe pour que les établissements scolaires mettent en œuvre des évaluations alternatives adaptées aux différents niveaux de handicap, et, les élèves concernés se retrouvent soit en échec dans les contrôles auxquels sont soumis leurs condisciples, soit non évalués. Dans les deux cas, aucune aide n'est apportée pour adapter les méthodes d'enseignement et d'apprentissage susceptibles de les aider au mieux.

Les articles concernant une commune espagnole et les états et territoires australiens vont dans le sens de politiques d'éducation inclusive différentes, l'une fondée sur l'action locale, l'autre visant à corriger les effets de celle-ci par une coordination nationale pour homogénéiser les pratiques. Mais, dans l'un et l'autre cas, la réalisation d'une telle politique s'appuie sur une conception similaire d'éducation partagée. Dans le premier, on préconise les liens avec les instances de l'environnement de l'école constituant le milieu dans lequel évolue l'apprenant. Dans le second, on insiste, en outre, sur les liens entre institutions établies, établissements spécialisés et ordinaires, ou sur les partenariats université-école pour soutenir un système éducatif plus inclusif dans son ensemble. Ainsi, toute démarche associant le plus d'acteurs sociaux concernés par l'éducation a des chances de trouver les meilleures solutions (Deppeler, 2014). Au final, les auteurs rejoignent la conclusion de Zay, un processus d'éducation inclusive implique non seulement les éducateurs, mais un dialogue entre ceux-ci, les autres citoyens et les hommes politiques pour aller dans le sens, à la fois, de réformes pédagogiques et de changements de société plus justes, les unes et les autres étant liés aux conceptions et aux valeurs de tous.

Avec les trois articles suivants, nous quittons le domaine des politiques orientant les pratiques pédagogiques, pour passer du côté du

ressenti des personnes désignées comme handicapées et de ceux qui les accueillent et les accompagnent dans le système éducatif.

François V. Tochon (Etats-Unis et Shanghai) et Yi-hung Liao (Taïwan), analysent comment sont vécues et prennent sens les expériences d'un handicap, la surdité. Ils répondent aux questions posées par l'étude des politiques et pratiques australiennes, en étudiant les progrès que constituent des espaces alternatifs, mais aussi ceux qui seraient encore à faire. Leur recherche éclaire la façon dont se fabrique l'identité d'handicapé. Deux hypothèses sous-tendent l'argumentation. D'une part, les concepts d'identité et de subjectivité sont souvent interchangeables, la subjectivité ayant « une propriété réflexive (son propre sens de soi) qui est à tout moment reconstruite dans et par le discours ». D'autre part, l'identité «  merge des interactions discursives », aussi le jeu des relations de pouvoir qui « normalisent et régulent le corps par le discours est responsable de la formation identitaire ».

  partir de la méthode généalogique de Foucault (2003), l'étude des récits de vie d'étudiants malentendants, dans des classes de langues étrangères en premier cycle universitaire à Taiwan, fait apparaître comment les pratiques discursives formant des expériences d'apprentissage sont conditionnées par des relations de pouvoir. Les termes utilisés par les étudiants mettent à jour la façon dont « une perception identitaire de la différence » transforme celle-ci en une infériorité par rapport au « monde dominé par des gens normaux ». Il s'agirait d' « un processus eugénique invisible ».

L'équipe québécoise, Corina Borri-Anadon et al., approfondit cette problématique par entretiens avec des orthophonistes scolaires encadrant des élèves issus de la diversité ethnico-culturelle et langag re et qualifiés par leur handicap. La prise en compte du problème s'inscrit dans une politique réductrice conçue seulement sous l'angle d'une « organisation de services éducatifs favorisant la scolarisation des élèves en difficulté en classe dite 'ordinaire' ». La recherche analyse le double handicap construit pour ceux qui sont considérés à la fois comme déficients du fait de leurs caractéristiques personnelles classées dans une perspective psycho-médicale, et, de leur appartenance à la diversité. Les situations vécues ne sont pas perçues comme pouvant aussi offrir des facteurs positifs, au contraire, elles « fragilisent leur accès à la réussite ».

Dans la dialectique entre différenciation / uniformisation / normalisation, différenciation et uniformisation deviennent les deux faces d'une même réalité de normalisation. Que ce soit la prise en compte de facteurs de d fici nce de l'individu ou du rôle des facteurs socioculturels dans ses difficultés scolaires qui prédomine, le problème est situé dans le corps de l'élève comme origine ou comme aggravé par son environnement. Les principes inclusifs affirmés dans le discours des orthophonistes est contredit par les pratiques évaluatives, mais celles-ci

sont conditionnées par des obstacles organisationnels, matériels ou financiers.

Claire de Saint-Martin repère dans les écoles françaises la même influence psycho-médicale qui, en orientant le diagnostic des difficultés de l'élève par rapport à une « typologie des déficiences » pour l'affecter en classe spécialisée, entrave la possibilité d'apprécier d'autres facteurs personnels ou dans la situation familiale et sociale susceptibles de favoriser l'accès à la réussite scolaire.

Dans le cadre d'une analyse socio-clinique institutionnelle (Monceau 2003), le dispositif méthodologique impliquant collectivement les enquêtés les amène à exercer des compétences réflexives et une élaboration de la pensée qui produit des données exploitables. Les élèves ont un discours différencié sur leurs temps d'inclusion, faisant ainsi émerger un processus en différentes phases. Au début d'une scolarité avec des enfants semblables dans une classe spécialisée, les sujets sont heureux parce qu'ils n'ont pas conscience de leurs différences. C'est seulement quand ils sont en classe ordinaire et que la désignation de ces différences est renforcée par la visibilité de leurs difficultés qu'ils sont déçus. L'immersion dans le milieu scolaire ordinaire reste partielle. L'élève, après un processus sur des années, peut arriver à s'adapter au niveau des acquis scolaires, mais il reste isolé et ne noue pas de liens avec d'autres que ses semblables. La socialisation est en échec.

Les six articles mettent en relief les obstacles entravant la généralisation d'une éducation inclusive. Bien que le terme n'apparaisse qu'une fois (de Saint-Martin), ils s'inspirent d'une conception « systémique » de l'éducation et de la société dégageant l'interaction complexe des facteurs, tant au sein du système éducatif que de son insertion dans une société dont les citoyens électeurs ont des valeurs et idéologies spécifiques dans chaque pays. Mais ces facteurs dépassent les États nationaux dans la mesure où une idéologie néolibérale, centrée sur la recherche du profit et la compétition entre États favorise une conception de l'éducation réduite à l'acquisition de compétences en lien avec un marché (Deppeler et al.).

Le cas de la transformation d'un établissement scolaire sur le point de fermer en pôle d'éducation au sein d'une communauté déshéritée, qui, elle-même, se revivifie grâce à la prise en charge par ses membres de l'ensemble des problèmes qui la traverse (Botton et al.) est-il exceptionnel ? L'éducation inclusive est-elle vouée à rester le résultat d'initiatives locales ou régionales qui ne parviennent pas à se généraliser à l'ensemble du système éducatif (Zay, 2012) ?

## Références bibliographiques

- Deppeler, J. (2014). Developing Equitable Practices in Schools : Professional Collaboration in Research. In Jones, P. (ED.). *Bringing insider perspectives into inclusive teacher learning : Potentials and challenges for educational professionals* (178-188). New-York, NY : Routledge.
- Foucault, M. (2003). *“Society must be defended” : Lectures at the College de France, 1975-76* (M. Bertani & A. Fontana Eds.; D. Macey Trans.). New York: Picador. Cours au Collège de France, Il faut défendre la société. Portail Michel Foucault, Archives numériques : <http://michel-foucault-archives.org/?Il-faut-defendre-la-societe>
- Moje, E. B. (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction : A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31, 1-44.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L’homme et la société*, 1, 147, 11-33.
- Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice*. Trad. Catherine Audard. Paris : Essai (poche). 1<sup>ère</sup> éd. Oxford: 1971.
- Sen, A. (2010). *L’idée de justice*. Traduit de l’anglais par P. Chemla, avec la collaboration d’E. Laurent. Paris : Flammarion. 1<sup>ère</sup> éd. Cambridge, Massachusetts : 2009.
- Zay, D. (2012). *L’éducation inclusive*. Une réponse à l’échec scolaire ? Préface de Gabriel Langouët. Paris : Ed. L’Harmattan.