

Éditorial

Hervé BENOIT, rédacteur en chef
et Julie CHESNAY, doctorante au Grhapes

Le paradigme de l'éducation inclusive a fait l'objet de nombreuses publications dans la littérature internationale. Ainsi le professeur Roger Slee¹, fondateur de la revue *International Journal of Inclusive Education* le caractérise-t-il de la manière suivante : « *Who's in? Who's out? and How come??* » (2006). S'appuyant sur les travaux d'Armstrong et de Barton, D'Alessio (2009, p. 36), considère l'inclusion « *comme un processus de transformation des systèmes éducatifs et des cultures qui permet à tous les élèves de participer entièrement et équitablement au processus d'apprentissage dans les classes ordinaires* ». C'est dans ce sens que s'inscrivent les travaux relatifs à la pédagogie universelle, que Bergeron, Leclerc et Rousseau (2011) définissent comme « *la prise en compte des différences de tous les élèves dans une perspective de dénormalisation et un travail de planification et d'anticipation des besoins avant même qu'ils émergent* » (p. 94). Ainsi les cartes de la conception de l'éducation sont-elles aujourd'hui rebattues dans la communauté scientifique internationale pour dessiner un paysage universellement inclusif, dans lequel s'effacent logiquement les approches sectorielles des publics scolaires par *populations* définies en fonction de types de troubles.

En France, le droit à la scolarisation établi par la loi du 11 février 2005, confirmé en 2013 et 2019³ sous les expressions d'inclusion scolaire et de scolarisation inclusive « *de tous les enfants sans aucune distinction* », installe clairement les politiques publiques dans le cadre de l'école pour tous, un système où le principe d'unicité éducative⁴ (Benoit, 2020, p. 8), qui implique en principe le renoncement au *placement* dans des filières parallèles d'éducation spéciale des élèves estimés incapables de s'adapter aux exigences minimales de la scolarité ordinaire, conduit à la recherche de l'accessibilité des contextes d'apprentissages plutôt qu'à l'extraction de ceux qui s'y trouvent en difficulté. Le processus sociétal en jeu est celui du renversement du processus de normalisation consistant à passer du modèle d'intégration réadaptatif au modèle d'accessibilisation des milieux de vie.

Dès lors se pose la question de savoir si nous disposons des concepts, des méthodes et outils de pensée dont nous avons besoin pour construire et décliner le nouveau paradigme de l'inclusivité et de l'unicité éducative et si nous n'aurions pas bricolé les composantes de ce cadre théorique avec les outils de pensée hérités du paradigme antérieur du dualisme éducatif. La confusion fréquente entre l'obligation éducative et le droit à la scolarisation pourrait bien en être le signe. L'obligation

1. Aujourd'hui directeur de la collection *Studies in Inclusive Education* (Brill).

2. Que l'on peut traduire par « *Qui est là? Qui n'est pas là? Et pourquoi?* »

3. Lois du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et du 19 juillet 2019 pour une école la confiance.

4. « *educational unity* » dans le texte.

éducative, établie par la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées, a mené, malgré la préférence explicite⁵ accordée par le législateur au milieu scolaire ordinaire, à la constitution de la filière de l'éducation spéciale dans les établissements médico-éducatifs. La création à partir de 1978 de milliers de postes d'enseignants dans l'enceinte des institutions a entraîné le développement de véritables écoles internes, comptant parfois plus de 10 enseignants, sous la responsabilité d'un directeur d'école spécialisé. Le droit à la scolarisation, quant à lui, n'autorise pas d'option ségrégative, fût-ce au titre de la protection, souvent alléguée au nom d'une approche éthique des élèves fragilisés par des troubles ou des pathologies. Le droit à la scolarisation ne semble pas pouvoir se réaliser dans la seule réconciliation sous l'égide d'une meilleure connaissance réciproque et d'une coopération renforcée de deux mondes et de deux cultures professionnelles, qui enfin se regarderaient face à face après avoir œuvré si longtemps dos à dos. La prise en compte du devenir de tout élève, considéré ou non comme handicapé, pourrait bien dépendre de l'effacement des frontières, et avec elles des barrières à l'inclusion, entre les mondes professionnels, en vue de l'édification d'un *Nouveau Monde*, fondé sur la culture commune de l'accessibilisation des environnements et en particulier du milieu scolaire. Une géométrie de la professionnalité partagée est ainsi appelée à se déployer et à s'unifier autour d'un nouveau *repère*, celui de la réussite de la scolarisation et non pas de son dosage, voire de son évitement. Dans cette nouvelle géométrie, où les rôles interagissent en permanence dans un environnement sans rupture, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières, le *continuum* de compétences est à penser comme une gamme chromatique et l'utilisation des couleurs à mettre au service de la cohérence de l'œuvre entière. Dans cette perspective, il s'agirait *in fine* d'interroger la pertinence de la notion de frontière comme référence en recherche et de se demander dans quelle mesure celle-ci ne pourrait pas recéler un obstacle épistémologique pour saisir les enjeux des transformations encore à accomplir pour atteindre l'inclusivité scolaire et sociale.

Références

- Benoit, H. (2020). Inclusive Education in the Face of Educational Systems: Institutional and Conceptual Resistances. *Journal of Studies in Language, Culture and Society (JSLCS)*, 3(2), 3-13. <<http://univ-bejaia.dz/jslcs/dernier-num%C3%A9ro.html>>
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- D'Alessio, S. (2009), 30 ans d'Integrazione scolastica en Italie. Réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, hors-série n° 5, 35-50.
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 109-119.

5. Article 5: « *l'État prend en charge les dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des enfants et adolescents handicapés: 1° Soit, de préférence, en [les] accueillant dans [les] classes ordinaires [...]* 2° *Soit en mettant du personnel qualifié relevant du ministère de l'éducation à la disposition d'établissements ou services [...] conventionnés à cet effet [...]* ».