

Éditorial

Hervé BENOIT, Rédacteur en chef

Les dynamiques inclusives sont loin d'aller de soi et sont travaillées par des résistances qui ont été caractérisées dans des travaux antérieurs sous différents aspects. D'une part, elles correspondent à l'intériorisation, dans les représentations des acteurs, du dualisme éducatif comme expression d'une indépassable dichotomie entre les mondes sociaux du normal et du handicap (Benoit, 2023, 2020). À ce titre, elles sont confrontées à un obstacle épistémologique (Bachelard, 1986/1934). D'autre part, elles sont minées par un tropisme¹ langagier rétrospectif, en forme de *rétroviseur*, c'est-à-dire de lunettes rétrospectives posées sur notre nez, qu'il ne nous vient pas à l'esprit d'enlever et qui diffractent le regard professionnel à travers un prisme rétrospectif (Benoit, 2024). À ce titre, il s'agit d'un piège du langage et de la pensée (Wittgenstein, 2004/1953).

La déconstruction de ces résistances appelle, notamment dans le champ éducatif, scolaire et social, une double mutation en termes de cadre d'action et de cadre de recherche. Il est par exemple remarquable de constater que les professionnels du secteur médico-social, lorsqu'ils présentent leur action au service de l'inclusion scolaire, par exemple à l'occasion de journées ou de séminaires consacrés à la collaboration avec les personnels l'école que les ARS leur demandent de déployer, inscrivent le plus souvent leur action dans le diptyque *inclusion individuelle* et *inclusion collective*, sans se rendre compte que ces formulations sont des non-sens, sauf à entendre derrière le mot *inclusion*, celui d'*intégration*. La scolarisation inclusive implique en effet l'obligation institutionnelle de *faire place* à tout élève, quelles que soient ses caractéristiques personnelles, parmi ses pairs dans une classe ordinaire et ne peut en aucun cas s'accommoder de l'installation dans un établissement scolaire d'un groupe dit spécial, constitué d'élèves considérés comme handicapés, et doté d'un statut de classe et d'un fonctionnement pédagogique autoréférentiel (Benoit, 2013). L'accueil dans le milieu ordinaire d'un groupe formé sur le principe de la séparation et de la catégorisation, constitue une modalité du processus intégratif, avec lequel le droit de tous et de chacun à l'éducation inclusive se trouve justement en rupture. Du côté de la réglementation, on notera d'ailleurs que, dans la dénomination *dispositifs collectifs pour l'inclusion scolaire*, ce sont les dispositifs qui sont collectifs, au sens où ils consistent à appuyer la scolarisation de plusieurs élèves dans leurs classes de référence, et non pas l'inclusion. De telles résistances à un changement de modèle sociétal sont fréquentes, au-delà du système éducatif, comme par exemple dans le domaine de l'agriculture, où des glissements lexicaux du même ordre peuvent conduire certains acteurs à présenter et défendre un modèle productiviste avec les mots du modèle durable.

S'agissant du cadre de recherche, des obstacles persistent quant au développement et à la mise en œuvre d'une conception universelle des apprentissages. La focalisation sur la personne de l'apprenant, plutôt que sur son devenir, mise en évidence par Ebersold

1. Nous entendons *tropisme* au sens du mouvement d'un organisme qui s'oriente par rapport à un agent extérieur, par exemple le tropisme des tournesols vers le soleil.

et Detraux (2013) à travers l'opposition d'une approche écologique polycentrée plutôt qu'égocentrée, contrevient à la prise en compte du contexte – didactique, pédagogique et institutionnel – de la situation d'apprentissage, en tant qu'environnement capacitant ou incapacitant. Par exemple, les résultats de travaux internationaux convergent sur le constat que les enfants avec autisme, observés en classe, interagissent principalement avec des adultes et que les échanges entre pairs sont rares². Néanmoins d'autres travaux, cités par les mêmes auteurs, montrent que les échanges entre pairs tendent à être plus fréquents en situation de jeu libre qu'en situation de travail scolaire, où la guidance de l'adulte est plus directive et offre moins d'occasions d'interactions. De surcroît, les techniques d'accompagnement individualisé et très structuré, appliquées systématiquement par les professionnels aux élèves avec autisme, limitent considérablement les échanges possibles en dehors de la dyade enfant-adulte. Leur fréquence et leur qualité apparaissent de ce fait moins liées au trouble du spectre autistique qu'aux paramètres des contextes d'activité.

Ainsi peut-on considérer que la notion de *contexte* est plus élaborée et plus féconde que celle de milieu ou même de situation : la situation devient contexte sous l'effet de l'intention explicite de l'aménager pour la rendre accessible à tous. Une démarche de tissage contextuel de l'accessibilité didactique, pédagogique et institutionnelle, indépendamment des préjugés liés aux capacités – et surtout aux incapacités – attribuées aux élèves, pourrait conduire à penser la conception universelle des apprentissages comme indissociable d'une démarche d'*accessibilité contextuelle des apprentissages*.

Références

- Bachelard, G. (1986/1934). *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Benoit, H., et Feuilladiou, S. (2024). Explorer le terreau formatif de l'imaginaire des pratiques inclusives. In J.-M. Pérez, G. Suau et M.-J. Gremmo (dir.), *Formation aux pratiques inclusives : tension(s) entre reproduction et innovation*. Nancy : Éditions de l'Université de Lorraine (ÉDUL).
- Benoit, H. (2023). Les dénis des institutions scolaires face au défi de l'unicité éducative. In S. Le Mouillour (dir.), *Vers une école maternelle inclusive* (pp. 85-101). Le Bord de l'Eau.
- 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>
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : Des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 49-63.
- Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 102-115.
- Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Éditions Gallimard.

2. Tsamitrou, S., Ramos Pereira, S., Briet, G., Le Sourn-Bissaoui, S. et Plumet, M.-H. (2024). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 98-99, 83-100.