

Éditorial

Hervé Benoit

et les étudiantes et étudiants du séminaire F du master MIFEF

Dans un contexte où l'école pour tous est le premier engagement de la Conférence nationale du handicap 2023 et où l'accessibilité pédagogique doit être soutenue auprès des équipes enseignantes par des *professeurs référents handicap et accessibilité* nommés dans les établissements scolaires (Comité interministériel du handicap, 16 mai 2024, p. 9), il n'est pas inutile d'analyser quelques situations susceptibles de relativiser l'image d'une avancée collective et continue de l'ensemble du système éducatif vers plus de scolarisation inclusive.

Les recherches d'une vingtaine d'étudiants, engagés dans un parcours de master international francophone en éducation et formation sur le sujet des résistances structurelles en France et dans le monde face au projet d'éducation et de société inclusives, illustrent la coexistence, dans un même cadre d'action publique, celui de l'éducation inclusive, d'une double normativité structurée de part et d'autre de la frontière de la perception de la *différence*. Si la première face de cette normativité renvoie aux principes de l'*inclusivité* et à la conception universelle visée par la CIDPH¹, adoptée par la France en 2010, la seconde peut en revanche être qualifiée de *différenciatrice* et renvoie aux mécanismes socio-scolaires qui permettent notamment d'écarter un élève du milieu ordinaire et de le diriger, après décision de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), vers un établissement médico-social, lorsqu'il ne paraît pas capable de s'adapter aux attentes, intellectuelles ou comportementales, du cursus scolaire où il est engagé.

Dans une école d'infirmière où elle était inscrite une étudiante sourde avait pris l'initiative, en début d'année, d'expliquer à ses professeurs quels étaient ses besoins : par exemple éviter les bruits parasites, parler en lui faisant face pour qu'elle puisse lire sur les lèvres, enregistrer les cours pour retranscription, enrichir les supports d'enseignement et communiquer les instructions de travail à l'écrit. Malgré les valeurs d'inclusion et de tolérance promues par la profession et par l'institution, ces aménagements se sont heurtés à une résistance significative d'une partie du corps enseignant et à l'immobilisme de la direction. Le changement de certaines habitudes, comme se déplacer dans l'amphithéâtre ou parler dos à la classe, de même que la modification des méthodes d'enseignement, ont été perçus comme une contrainte insupportable. Cette situation paradoxale dans une formation de personnels de santé souligne la difficulté de l'application des principes d'accessibilité dans des environnements éducatifs ancrés dans des pratiques standardisées.

Au cours du cycle 2 de l'école élémentaire, un élève présentant un trouble dysgraphique, n'ayant pas pu bénéficier des aménagements scolaires préconisés par le PAP² du

1. Convention internationale des droits des personnes handicapées (ONU, 2006, article 2).

2. Le plan d'accompagnement personnalisé répond aux besoins des élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages (...) afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions (Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015).

fait du refus de son enseignant, a rapidement pris du retard dans les apprentissages scolaires. Il a développé un sentiment d'être différent, hors norme, au sein de la classe. Son retard scolaire a induit des formes de mise à l'écart et l'élève a commencé à manifester des troubles de l'humeur. Pour pallier ce manque de reconnaissance et de prise en compte de ses besoins, les parents ont dû changer leur fils d'école en milieu d'année scolaire, sur recommandation du médecin scolaire. Une situation qui rappelle l'époque où trouver une école acceptant d'accueillir un enfant handicapé relevait pour les parents d'un *parcours du combattant*.

Au collège, le professeur principal, sur le bulletin du premier trimestre a *mis en garde* une élève sur son travail et son comportement. Celle-ci se trouve et se sent en échec scolaire et rencontre des difficultés relationnelles au collège. Elle a besoin d'être au centre de l'attention et se trouve fréquemment mêlée à des conflits avec les autres jeunes. Elle se met aussi en danger sur les réseaux sociaux. L'éducatrice spécialisée chargée de la mesure d'AEMO³ se rapproche du collège pour soutenir les demandes de la mère d'aménagements pédagogiques pour sa fille. La possibilité d'un soutien personnalisé est évoquée, mais les demandes conjointes adressées à l'équipe enseignante restent sans réponse. Au cours de l'année, le comportement de l'élève se dégrade, notamment sa relation aux autres. Le collège sollicite alors l'éducatrice spécialisée, via l'infirmière et la psychologue scolaire, en vue de la consultation d'un pédopsychiatre dans la perspective d'une orientation en Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (Itep). Ainsi les solutions proposées par l'établissement scolaire s'inscrivent-elles dans l'attribution à l'élève d'une *différence*, constituée par un trouble psychique la rendant incapable de s'adapter aux exigences scolaires. L'essentialisation des besoins de l'élève en termes médico-sociaux fonctionne comme justification de l'absence de toute tentative de mesure pédagogique et entraîne l'externalisation du traitement du trouble à l'ordre scolaire.

Toujours au collège, un élève qui présente un Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) bénéficie d'un Plan personnalisé de scolarisation (PPS). Il est néanmoins régulièrement l'objet de renvois et de sanctions disciplinaires et convoqué à ce titre par la Conseillère principale d'éducation (CPE). C'est donc dans les locaux de la vie scolaire qu'il se trouve le plus souvent, manquant des cours et accumulant du retard. Face à ces exclusions répétées, il développe un sentiment de découragement et d'isolement qui affecte son équilibre et son estime de soi. Plutôt que de reconnaître que la réussite d'un tel élève nécessite un accompagnement pédagogique, certains enseignants adoptent une approche punitive qui ne fait qu'accentuer ses difficultés. En méconnaissant les facteurs contextuels qui peuvent influencer sur le comportement de l'élève, le collège manque une opportunité de créer un cadre scolaire accessible, favorable à l'apprentissage.

Ces quatre situations sont emblématiques de la prégnance de la normativité différenciatrice qui continue d'orienter les comportements professionnels et les décisions institutionnelles, à l'heure où la France, comme de nombreux autres pays, aspire à s'inscrire dans le concert des nations inclusives.

3. L'Action éducative en milieu ouvert (AEMO) s'adresse à des familles qui éprouvent de grandes difficultés dans l'éducation de leurs enfants, en danger ou risquant de l'être.