Introduction
Les défis de l'inclusion

Isabelle Queval

L'objectif de cet ouvrage est de contribuer à la réflexion, aujourd'hui engagée socialement et sur le plan de la recherche académique, sur ce qu'est (et ce que devrait être) une société inclusive dans son rapport à l'altérité, aux altérités doit-on dire.

Tandis que les sociétés anciennes renvoyaient l'altérité à une différence de nature inscrite dans l'ordre même du cosmos, ne nous faut-il pas apprendre aujourd'hui à penser l'autre sous le registre du même et de l'identité partagée ? L'universel, nous dit Charles Gardou, c'est « ce qui laisse de côté toutes les particularités, c'est-à-dire ce qui nous sépare ou nous distingue ». On doit entendre par là que nous sommes avant tout humains. Or penser l'humanité en chacun, avant de penser les différences, c'est d'abord suivre la recommandation de Georges Canguilhem de s'efforcer de penser par « variations » plutôt que par « oppositions ». L'autre n'est jamais différent au point d'être non-humain. Il est une variation de moi-même. Nous sommes tous des variations les uns des autres sur fond d'une même humanité. Cette continuité qui s'exprime, cette « différence de degré » et non « de nature », nous l'éprouvons aussi dans notre propre existence. Au fil de notre histoire, nous pouvons être affaiblis, amputés d'une partie de nous-mêmes, dépendants. Nous passons alors de l'autre côté d'un miroir qui demeure pourtant celui d'une même humanité. La différence de l'autre est aussi la mienne, aujourd'hui et demain. Le couperet qui tomberait entre le normal et le pathologique, le normal et l'anormal, la validité et l'infirmité, l'utilité et l'inutilité sociale, l'inclusion et l'exclusion, est remis en question – il doit l'être, c'est la condition d'une société inclusive –, soumis à la critique. La volonté d'une inclusion possible fait ainsi pression sur les normes qui séparent, distinguent, discriminent.

Le terme « inclusion » toutefois n'est pas dénué d'ambiguïté sémantique. Car l'inclusion suppose qu'une différence, une par-

ticularité soit identifiée, et identifiée comme problématique pour que le processus d'inclusion soit nécessaire. Il n'y a pas d'inclusion nécessaire s'il n'y a pas d'exclusion potentielle ou réelle. Inclure c'est d'abord différencier, identifier la différence. Il peut alors paraître paradoxal de devoir identifier une différence pour pouvoir œuvrer à l'inclusion, tout en définissant l'inclusion comme un refus de stigmatiser les différences. À quel moment la reconnaissance d'une différence devient-elle une stigmatisation ? Faut-il préférer nier les différences ou les aplanir pour réussir une inclusion qui, dès lors, perd son objet, si la différence est devenue indivisible ? Qu'y a-t-il à inclure si, pour ne pas risquer de basculer vers la stigmatisation, les différences sont niées, travaillées dans le sens de l'invisibilité ou de la réparation ? Peut-on encore inclure ce que l'on a tout fait pour faire disparaître ? A-t-on par ailleurs – ou bien « se donne-t-on » – les moyens politiques, matériels, humains, de réussir l'inclusion ?

Ces questions, Alain Blanc les pose pour commencer, dans un chapitre éclairant, dénonçant « l'utopie de l'inclusion ». « Postuler l'inclusion, dit-il, devient […] une option de politique générale butant sans cesse sur ses conditions de réalisation pratique et sur les volontés et capacités d'acteurs privés de les réaliser. L'inclusion produit la disparition. » Ou encore, si « la réparation des environnements adaptés à toutes les déficiences représente des investissements colossaux, [si] la réparation des corps prend des proportions jusque-là inconnues dans l'espèce humaine, [si] leur lenteur réelle et métaphorique bute contre la vitesse et l'accélération », alors c'est que le principe de réalité vient télescoper l'idéal. L'inclusion, nous dit cet auteur, relève alors essentiellement du discours.

On ne peut nier, toutefois, que l'enjeu majeur soit ici l'équité et la liberté auxquelles chacun a droit, dans le respect de sa dignité d'être humain et de ses potentialités, qu'elles soient normo-typiques ou atypiques. Car lorsque l'altérité confine au sentiment d'étrangeté, force est de constater que les différents visages qu'elle nous présente, le handicap, le genre, l'orientation sexuelle, les origines culturelles et religieuses, suscitent des discriminations au sein de la société. Cet enjeu, essayé-je de montrer, s'enracine dans une

passion pour l'égalité née de la philosophie des Lumières. Aux prémisses de la société inclusive, il y a d'abord un postulat révolutionnaire et universaliste qui, accaparant l'espace de pensée à la charnière des XVIII[e] et XIX[e] siècles, nous dit que tout être humain est *perfectible*. Perfectible veut dire *transformable*, particulièrement dans la philosophie de Rousseau qui est à l'origine de l'idée et lui donne, par l'ambivalence qu'il lui associe, toute sa puissance. Perfectible vers le mieux comme vers le pire. Perfectible dans son esprit, comme dans son corps, perfectible sur la durée de son existence, perfectible grâce à l'éducation, perfectible, c'est-à-dire aussi réparable, améliorable. L'humain peut être cultivé et redressé, selon la métaphore de la plante très en vogue dans la pédagogie nouvelle qui s'inspirera de ces idées. L'éducation devient la condition d'efficience de la perfectibilité, tout comme la perfectibilité est la condition de possibilité de l'éducation. Éducateurs et hygiénistes s'emparent des corps comme des esprits. Le *fatum* de la nature et du divin doit être combattu.

L'inclusion sociale exige, pour se réaliser pleinement, la mobilisation des corps, social, politique et économique qui doivent repenser leurs modes de réflexion et d'organisation pour accueillir les personnes les plus fragiles. Comment fonctionne une telle société ? Comment définir précisément un modèle global quand on sait la variabilité des perceptions qu'on peut avoir de l'autre et de son altérité ? Comment fonder une éthique et mettre en œuvre ses principes ? On avancera qu'une société inclusive est une société où il n'y a pas de privilège, pas de vie « majuscule » ni de vie « minuscule », selon la formule de Charles Gardou. Elle part du principe qu'il n'y a pas, en son sein, de distinction dans la dignité : tout le monde fait partie du « nous social » sans s'y réduire, et l'identité collective évolue au gré d'adaptations successives où la responsabilité n'incombe pas aux seules minorités mais à la société tout entière. Si la culture et les représentations sont le fruit d'une histoire qui, tant à l'échelle d'une vie que celle d'une société, reflète une évolution, il n'y a aucune raison que cette histoire se fige ou se calcifie. Rien n'empêche ainsi de tenter une approche inclusive partout où le

faire société est à l'œuvre : à l'école, au travail, en politique, dans le monde associatif et les innombrables institutions dans lesquelles se tisse notre socialité.

La lutte pour une réduction du handicap, dit Bertrand Quentin, doit donc être en réalité une « lutte relationnelle ». « Chacun d'entre nous a un impact possible par son attitude dans l'augmentation ou la diminution du handicap de l'autre. Nous avons chacun un pouvoir "magique". Pas celui de faire diminuer une déficience, mais celui de faire diminuer un handicap, et cela a un impact plus profond qu'une nanopuce. » « N'oublions pas la subjectivité qui doit coexister avec l'approche sociétale », dit aussi Simone Korff-Sausse. Le handicap, et plus généralement la vulnérabilité, est aussi, et peut-être avant tout, affaire de relations intersubjectives. Dans l'œil de l'autre, dans sa gestuelle, ses attentions, sa considération, se noue l'enjeu crucial de la reconnaissance, au sens lévinassien. Les environnements techniques ne sont pas suffisants pour définir l'accessibilité et par là amorcer le processus d'inclusion. Ils sont nécessaires, ô combien, mais pas suffisants. L'accessibilité impalpable, mais cruciale, est celle du regard, de l'écoute, de la reconnaissance d'humanité de l'autre qui doit transparaître à chaque instant dans la relation. *A contrario*, l'accessibilité technique peut être stigmatisante quand elle n'est organisée que comme un dispositif obligé, la seule exigence d'un quota ou du respect de la loi.

Le handicap est donc bien une affaire de globalité, c'est ce que montre Anne-Lyse Chabert, et ne doit pas s'arrêter sur la « localité » d'une difficulté que l'on ne serait dès lors plus en mesure de comprendre. « Il est une affaire de chaîne, de parcours de vie et d'histoire singulière à préserver, faute de quoi nous tombons dans cette éradication de nos écarts, dans cette négation de l'altérité même. Car ne l'oublions pas : la société doit se contenter d'"offrir" un environnement qui s'ajuste au cas par cas à la situation de handicap, mais seul l'individu doit être en mesure de choisir de se saisir ou non de ces opportunités d'action. » Cette *capabilité*, au sens d'Amartya Sen et Martha Nussbaum, qui s'exprime dans la possibilité préservée du choix, celle d'être un *sujet*, doit être rendue

possible par une relation intersubjective qui postule une égalité en humanité. Elle doit préserver, entretenir et cultiver la liberté de décider encore de son destin même en étant diminué, ouvrir des latitudes pour que des choix soient encore possibles. Seule cette perspective est véritablement « inclusive », qui recherche en priorité la liberté et l'égalité.

Dans l'institution scolaire, l'altérité continue d'être source d'angoisses, de tensions, de malentendus. Or une société dite « inclusive » a le projet de répondre aux besoins de toute la diversité des personnes, sans les assigner à leurs différences, afin de donner à chacune toutes les chances de s'épanouir dans la vie. Ainsi, par exemple, les lois de 2005 et de 2013 concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap, prévoient-elle l'inclusion scolaire « de tous les enfants, sans aucune distinction » qu'il s'agisse de handicap, de haut potentiel ou de diversité culturelle, et le respect de leur droit à la différence et à la singularité.

Des pistes se dégagent, montre Nassira Hedjerassi, issues des travaux de psychologie, ou des travaux de sociologie auprès des parents, expérimentées dans un certain nombre d'établissements scolaires, pour proposer une école vraiment « bienveillante », une école privilégiant l'écoute et se tenant à distance de la pathologisation des identités et des expressions de genre. Ainsi, depuis 2015, le Québec reconnaît-il l'auto-identification de genre pour l'élève de plus de 14 ans, qui n'a pas besoin de l'accord de ses parents. Cela se traduit par le droit pour les enfants trans/NCG de participer aux activités, notamment sportives, de leur choix, en cohérence avec leur identité de genre, ce que reconnaît également la loi californienne, ou encore la Cité de New York depuis 2016. Simone Emmert explique, elle, les enjeux de l'application des Principes de Jogjakarta comme garants pour la diversité basée sur l'identité de genre et l'orientation sexuelle, ainsi que l'intérêt de l'approche *anti-bias* comme méthode d'enseignement. En utilisant une telle approche, il est dès lors possible de rendre visibles les mécanismes de pouvoir et d'amorcer un processus de réflexion sur soi-même afin de désapprendre les préjugés.

Par ailleurs, dit Simona Tersigni, il devient également crucial aujourd'hui de s'intéresser de près aux trajectoires migratoires et scolaires des petits et jeunes migrants, trajectoires souvent inscrites dans le registre des vulnérabilités sociales. Tout en se différenciant et se prolongeant dans l'espace et dans le temps, leurs carrières de jeunes migrants devenus des élèves « allophones » gagneraient à être mieux connues dans l'hétérogénéité de leurs expériences, mais également pour ce qui est de l'agentivité dont ils font preuve vis-à-vis d'eux-mêmes et des adultes en charge d'eux. Autant d'altérités, autant d'inclusions à inventer.

Travaillant sur l'inclusion dans le milieu sportif, Didier Séguillon montre, presque *a contrario*, qu'il y a aussi un « entre-soi » qui n'est pas forcément ghettoïsation. Ainsi, le mouvement des Sourds s'inscrit-il dans une forme d'inclusion relevant des représentations culturelles donnant lieu nécessairement à une mise à l'écart spatiale, temporelle et temporaire. Le sport de « l'entre soi » ne peut donc pas se comprendre à partir des enjeux politiques visant à lutter contre les « communautarismes » au sens entendu dans les médias ou historiquement en France. En ce sens, et à l'instar d'autres mouvements de ce type, il peut être un espace tampon permettant d'amortir la violence sociale de nos sociétés contemporaines envers certains groupes ou individus. Il peut être également un temps particulier permettant un vivre-ensemble convivial, rendu possible par un sentiment d'appartenance, ne renvoyant pas aux injonctions de la vie en dehors de la communauté sourde.

Mais le sport pose aujourd'hui une autre question à la dynamique de l'inclusion face aux altérités. Elle est celle du corps transformé par la prothèse, dit aussi parfois « corps augmenté », à mi-chemin entre l'exigence thérapeutique de réparation d'un handicap, et le fantasme à peine voilé d'amélioration de l'humain. Cristina Lindenmeyer interroge du point de vue psychanalytique le rôle que joue la prothèse dans le processus de subjectivation, de construction des identités. Qu'est-ce qu'une prothèse au sens symbolique ? De quel projet de toute-puissance peut-elle être le prétexte ?

La troisième partie de cet ouvrage étudie l'inclusion à partir de différentes applications de la recherche. Ainsi Florence Labrell définit-elle des « contextes complexes » où se pose la question des apprentissages d'élèves en situation de grande vulnérabilité, soit une vulnérabilité socio-économique comme celle de jeunes haïtiens valides ou handicapés, soit une vulnérabilité issue de séquelles de tumeurs cérébrales, et montre les bénéfices et enseignements qui peuvent être tirés de ces situations d'apprentissage. Dans le même registre de l'expérience scolaire en situation complexe, Alexandra Vié expose son travail sur le quotidien des « enfants de l'or » dans la commune de Maripasoula, en Guyane française.

Flora Thiébaut présente, quant à elle, l'expérience d'auticonsult, une *start up* dédiée à l'inclusion en entreprise des personnes autistes, tandis que Julie Dachez met en exergue le lien entre messages éducatifs et autisme comme enjeu majeur des processus inclusifs, à l'université comme dans le monde professionnel. Pour Sabine Zorn, tout commence avec l'examen de la nature de l'aide qui peut être apportée en classe, en contexte inclusif, à des collégiens avec un Trouble du spectre de l'autisme (TSA). Que sait-on des interactions entre ces collégiens et leurs enseignants ?

Comme on le voit, les variations sont nombreuses sur le thème, autant que les altérités, autant que les formes d'inclusion. Nombreux aussi les enjeux éthiques, psychosociaux et pédagogiques, comme le développe également Claude Julie Bourque dans son précieux travail sur le retour aux études des jeunes après un cancer. « Cette expérience menée dans un contexte institutionnel fortement marqué par l'éthique clinique et l'éthique pragmatique de John Dewey, nous permet de rappeler l'importance de favoriser le déploiement du plein potentiel des individus et la prise en considération des valeurs individuelles et communautaires, sans se limiter aux normes établies. » Tel se dessine ainsi, dans ce dialogue permanent entre l'idiosyncrasie et la norme, la singularité et le collectif, l'horizon du projet inclusif à la lumière de l'éthique.

C'est donc bien dans cette diversité d'approches et d'expériences que ce livre veut se frayer un chemin, en espérant éclairer toute une part de la complexité du concept d'inclusion dans son lien avec les innombrables altérités de notre société commune.