

# Les défis de l'éducation inclusive et le « malaise » dans l'éducation<sup>1</sup>

## Os desafios da educação inclusiva et o « mal-estar » na educação

### The challenges of inclusive education and the discomfort in education

**Éric Plaisance**

Université Paris Descartes, Université de Paris, Paris – França

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

#### Résumé

L'article présente une contribution à la discussion des thèmes de l'inclusion, de la diversité et des inégalités dans les perspectives de recherche et d'intervention dans le cadre scolaire. Il prend l'exemple des défis de l'éducation inclusive. La ligne directrice adoptée est le poids des incertitudes et des risques dans le monde contemporain soumis aux logiques néolibérales, ce qui peut permettre de mieux comprendre et analyser les phénomènes de « malaise » dans l'éducation, la place occupée par le professeur et les nouvelles orientations de l'éducation inclusive qui s'opposent aux phases anciennes de l'éducation spéciale et de l'intégration scolaire. Les considérations finales abordent les paradoxes de la notion d'inclusion et les risques d'exclusion à l'intérieur même de l'école. L'éducation inclusive représente un nouveau défi pour le professeur et nous oriente vers la question de l'éthique comme visée des valeurs humaines fondamentales.

**Mots-clés** : Incertitudes, Malaise dans l'éducation, Education inclusive, Professeur, Ethique

#### Resumo

O artigo apresenta uma contribuição para a discussão dos temas da inclusão, diversidade e desigualdades na perspectiva de pesquisa e intervenção no ambiente escolar. Ele tomacomoo exemplo os desafios da educação inclusiva. A diretriz adotada é o peso das incertezas e dos riscos do mundo contemporâneo sujeito às lógicas neoliberais, que permitem compreender e analisar melhor os fenômenos de "mal-estar" na educação, o lugar ocupado pelo professor e as novas orientações da educação inclusiva, que se contrapõem às antigas fases da educação especial e da integração escolar. As considerações finais abordam os paradoxos da noção de inclusão e os riscos de exclusão dentro da própria escola. A educação inclusiva apresenta um novo desafio para o professor e nos direciona para a questão da ética como alvo dos valores humanos fundamentais.

**Palavras-chave** : Incertezas, Mal-estar na educação, Educação inclusiva, Professor, Ética

---

<sup>1</sup> Conférence prononcée au colloque international "Inclusão, Diversidade e Desigualdade: horizontes de pesquisa e desafios para as políticas educacionais", réalisé par le Programme de Post-Graduation en Education de la PUC-Rio, le 13 novembre 2018.

## Abstract

The article is a contribution to the discussion on inclusion, diversity and inequalities in the perspectives of research and intervention in schools. It takes as example the inclusive education challenges. The guideline adopted is the weight of uncertainties and risks in the contemporary world subject to neoliberal logics. This may allow us to better understand and analyze the phenomena of "discomfort" in education, the place held by the teacher and the new orientations of inclusive education, which are opposed to the old phases of special education and school integration. The final considerations address the paradoxes of the notion of inclusion and the risks of exclusion within the school itself. Inclusive education represents a new challenge for the teacher and directs us to the question of ethics as a target of fundamental human values.

**Keywords:** Uncertainties, Discomfort in education, Inclusive Education, Professor, Ethics

## 1. Introduction

Pour contribuer à ce séminaire international et, plus exactement, à la table ronde sur « Inclusion, diversité et inégalités, perspectives de recherche et d'intervention dans le cadre scolaire », je voudrais prendre comme ligne directrice le poids des incertitudes et des risques dans le monde contemporain. Une telle orientation se rattache aux analyses des logiques néolibérales, non dans le sens habituel des logiques économiques du capitalisme post industriel, mais dans le sens de l'extension des logiques concurrentielles à l'ensemble des domaines de la société. Cette fragilité générale engendrée par la logique de marché, ces phénomènes sociaux de « malaise », atteignent l'éducation et, par conséquent, la place occupée par le professeur qui est encore confronté à un nouveau défi, celui de l'éducation inclusive. On se posera finalement la question de savoir si cette contribution aux débats sur la diversité et les inégalités ne soulève pas la dimension de l'éthique en tant que visée des valeurs humaines fondamentales ? <sup>2</sup>

## 2. Le contexte international

Le monde contemporain est souvent présenté avec des expressions telles que: « internationalisation », « mondialisation », « globalisation ». Leur trait caractéristique est de traduire une « nouvelle raison du monde », selon l'expression de Dardot et

---

<sup>2</sup> Certains passages de ce texte s'inspirent librement d'un texte que j'ai publié en portugais dans le livre collectif coordonné par Rinaldo Voltolini sur les figures du malaise contemporain (2014), mais beaucoup d'éléments de ce texte ont été profondément modifiés et complétés avec de nouvelles références. Une partie de ces analyses a été présentée sous forme de conférence le 21 septembre 2018 au colloque international « Educação e Contemporaneidade EDUCON » à l'Université Fédérale de Sergipe (Aracaju).

Laval (2009). Cette nouvelle rationalité est la manifestation du néolibéralisme qui fait du marché le modèle de gouvernement des hommes jusqu'à la façon de conduire sa propre vie, jusqu'à l'individu appelé à se construire comme une « entreprise de soi », ce qui devient « une éthique personnelle par temps d'incertitude » (p.417). La raison gestionnaire et managériale atteint le domaine du travail social en France et en Europe, avec la valorisation du marché des « services » plus que des institutions, de « l'utilisateur - client » plus que de l'ayant - droit, ce qui traduit une profonde mutation à la fois culturelle et idéologique (CHAUVIERE, 2007)<sup>3</sup>.

Dans le champ de l'éducation, il est tout à fait significatif de voir les applications du *benchmarking* qui, selon cette expression de langue anglaise, est une évaluation de l'ensemble des activités sous une forme numérique, la traduction des situations et des actes en résultats chiffrés, « c'est à dire en performances, de façon à les évaluer et à les comparer » (BRUNO ; DIDIER, 2013, p.26). Dans cette promotion de la quantification et de la comparaison des activités, on constate le rôle grandissant des évaluations internationales en éducation, par exemple le rôle majeur en ce domaine de l'OCDE (Organisation pour la Coopération et le Développement Économique) qui a mis en place à partir de l'année 2000 des comparaisons systématiques des résultats des élèves, permettant en même temps une évaluation de l'efficacité des systèmes éducatifs. Les enquêtes dites Pisa (Program of International School Assessment) ont porté sur la compréhension de l'écrit, les résultats en mathématiques et la culture scientifique. Certains pays ont même été pris comme bons exemples de l'efficacité, comme la Finlande, mais on oublie alors que c'est un petit pays avec peu d'habitants, peu d'immigration et une forte cohésion nationale. On note encore les classifications des résultats des institutions d'enseignement supérieur (classification dite de Shanghai) qui engendrent une hiérarchie entre institutions et une mise en concurrence mondiale pour la meilleure place. Ainsi, une culture de la performance a été imposée de plus en plus au nom de l'amélioration des systèmes éducatifs par les comparaisons internationales : il s'agit de rendre compétitif par la connaissance des résultats d'outils statistiques. En Europe, le processus dit de Bologne d'unification des études en universités a été mené au nom de la quête de l'excellence, du développement d'un espace européen de la recherche et de l'innovation et de la nécessité de comparer

---

<sup>3</sup> Chauvière illustre cette mutation en utilisant le néologisme de « chalandisation », exprimant ainsi la marchandisation du social comme une aire d'attraction commerciale de clients potentiels. (CHAUVIERE, 2007, p.14).

l'efficacité des systèmes. Les conséquences de cet agenda néolibéral sont évidentes: la recherche de l'efficacité en tous domaines entraîne des processus non seulement de compétition mais aussi de contrôle et de hiérarchie qui s'appliquent à l'activité quotidienne des personnes. Il y a une invasion des demandes de gestion et un creusement des « inégalités de traitement entre une élite managériale et la masse de ceux et celles qu'elle assujettit à des dispositifs d'évaluation et de classement » (BRUNO; DIDIER, 2013, p. 206)<sup>4</sup>.

### 3. Le « malaise » contemporain

Dans ces conditions, on comprend mieux que les phénomènes de « malaise » aient envahi le monde contemporain et les acteurs de l'éducation. Pourtant ce thème n'est pas une nouveauté. Chez Sigmund Freud, son ouvrage de 1930 *Le malaise dans la culture*<sup>5</sup> traite de la dualité des pulsions (pulsion de mort et pulsion de vie) qui engendre des sentiments de culpabilité ressentis par les hommes sous forme de « mal être ». Chez Emile Durkheim, la notion d'« anomie », présentée en 1893 dans *La division du travail*, désigne le dérèglement de la solidarité entre les hommes, lorsque la division du travail se mue en concurrences et en conflits. Chez des auteurs actuels, la notion de malaise est aussi largement utilisée, par exemple chez Alain Ehrenberg qui met en rapport le malaise ressenti par nos contemporains avec le statut social de la souffrance psychique : il y a une « fatigue d'être soi » (EHREMBERG, 2000 ; 2010).

D'autres auteurs montrent que nous sommes entrés dans une phase historique qui dépasse les repères relativement stables de la modernité classique. Ainsi Bauman (2005) retient la notion de « société liquide »; Lipovetsky (2004) celle de « l'hyper modernité du désenchantement »; Beck (1986), celle de la « société du risque »; Rosa (2010), celle de la « société de l'accélération ». Les analyses encore plus actuelles portent sur les « populismes » qui se sont développés dans différents pays en provoquant le surgissement de nouveaux gouvernements marqués par des idéologies extrémistes, même dans les démocraties de l'Est de l'Europe, pourtant anciennement

<sup>4</sup> Sur cette invasion de la gestion, on peut aussi se référer à Michel Chauvière et à son livre *Trop de gestion tue le social* (2007)

<sup>5</sup> Sous le titre original en allemand *Das Unbehagen in der Kultur*, d'abord traduit maladroitement en français sous le titre *Malaise dans la civilisation* (en 1934).

sous domination soviétique. Des auteurs proposent même la notion de « populisme liquide » :

Contrairement aux années 30, où il se nourrissait de solides doctrines marxistes ou radicalistes, le populisme d'aujourd'hui, héritier de la perte de crédibilité des grandes idéologies qui ont marqué le XXème siècle, est en effet opiniologique.<sup>6</sup> C'est en cela que l'on peut le qualifier populisme liquide : il se révèle fluctuant dans le fond et dans la forme... (LIOGIER, 2018, p. 40)<sup>7</sup>

A partir de ce rapide bilan des analyses contemporaines des contextes sociaux, une expression mérite d'être retenue : la montée des incertitudes. C'est le titre du livre de Robert Castel (2009) qui analyse l'évolution du salariat et de la crise actuelle de la société salariale. Selon lui, il y a aujourd'hui une perte des identités collectives, un estompement des garanties face au travail et dans le travail lui-même, aussi bien dans le fait de ne plus pouvoir garder un emploi stable que de ne plus bénéficier de protections sociales à long terme. Dans le capitalisme industriel, la signification collective de la valeur du travail avait été reconnue grâce aux diverses luttes sociales. Dans la période du capitalisme post-industriel, on constate au contraire une « décollectivisation », un retour à « une individualisation croissante des tâches » (CASTEL, 2009, p.23). Il y a un « effritement de la société salariale », une extension des précarités, des « désaffiliations », la réindividualisation et l'insécurisation.

#### **4. L'éducation dans le contexte d'incertitudes**

L'éducation est prise dans ce contexte international que nous venons d'esquisser rapidement. Dans les pays les plus divers économiquement, socialement et culturellement (« premier monde », « tiers monde », ou « pays émergents »), le vocabulaire dominant est celui de l'obligation de la nouveauté, du renouvellement nécessaire de l'éducation et de la formation, et ceci en faveur de l'éducation des individus tout au long de la vie. Les transformations structurelles de l'éducation sont attribuées aux logiques néolibérales, c'est-à-dire à la diminution du rôle de l'État, à la mise en compétition des institutions scolaires pour une meilleure rentabilité, phénomènes accompagnés par l'invocation rhétorique du choix possible des individus

---

<sup>6</sup> « Dans le sens où il repose sur la diffusion sociale d'opinions sans contrôle de leur vérité. Nous sommes entrés dans une phase historique où la vérité est plus en plus fragilisée et mise en cause par des faits dits alternatifs ou de fausses informations » (REVAULT D'ALLONNES, 2018, p.90).

<sup>7</sup> Il resterait à analyser de manière critique la notion même de « populisme » : voir le livre collectif coordonné par Bertrand Badie et Dominique Vidal en 2009.

devant la diversité des pistes qui s'offrent à eux. Parallèlement, se développent de nouvelles normalisations en éducation par la valorisation des évaluations de pratiques dites efficaces, qui seraient démontrées scientifiquement selon le modèle des *Evidence Based Practices*. Mais ces « preuves », en général quantifiées, proviennent d'un modèle expérimental de recherche plus proche des comparaisons des efficacités de médicaments que des caractéristiques du travail enseignant ! Les modèles étroitement prescriptifs de « bonnes pratiques », qui prétendent améliorer les pratiques quotidiennes, présentent le risque d'un retour à des orientations anciennes de type « psycho pédagogique » qui ont été progressivement dépassées à cause de leur aspect faussement déductif des pratiques pédagogiques (PLAISANCE, 2019).

Des inquiétudes multiples se développent chez les acteurs de l'éducation et, en particulier, chez les professeurs soumis à ces nouvelles normes et à des critères d'évaluation qui sont parfois très loin de correspondre à leurs pratiques quotidiennes habituelles avec des élèves. C'est une des explications de leur « mal-être », parfois ressenti au point de pousser certains à abandonner un métier qui, selon eux, aurait radicalement changé. La recherche en éducation s'est ouverte récemment à cette dimension de la souffrance au travail chez les enseignants. Par exemple, Lantheaume et Herou (2008) développent une sociologie pragmatique des enseignants qui met en évidence la difficulté à assumer un « métier dévalorisé et à risque ».

Il faut donc montrer que le malaise des enseignants comporte deux sources. Une première source tient à la place des enseignants dans ce contexte général d'incertitudes; une deuxième source est directement liée à l'acte spécifique de l'enseignement, lui-même intrinsèquement nourri d'incertitudes.

Sur la première dimension, de nombreuses analyses montrent la « désacralisation » de l'ancienne position du professeur, avec une perte de cette dimension de prestige social. Un tel « inconfort professionnel » peut être mis en relation avec le changement du public d'élèves (dans l'enseignement de second degré, le phénomène de « massification » engendre une plus grande hétérogénéité des élèves) et avec le nouveau rapport à l'enfant qui s'est instauré dans les sociétés démocratiques modernes (avec la valorisation de l'autonomie et des savoirs

spécifiques de l'enfant) (BARRERE, 2017, p. 20-21)<sup>8</sup>. Un point essentiel est sans doute le déficit de reconnaissance, si l'on pense comme le philosophe allemand contemporain Axel Honneth (2010), que la reconnaissance est constitutive de l'être humain, assure le lien social et exprime le fait que l'autre personne a une valeur sociale. Or, ni la place des institutions scolaires dans les sociétés actuelles, ni le fonctionnement des écoles elles-mêmes, ne permettent aujourd'hui une reconnaissance stable de la tâche du professeur. Or, tout travail nécessite une reconnaissance pour que les personnes assument avec assurance leurs activités professionnelles.

La deuxième dimension concerne la tâche concrète du professeur. Le risque et l'incertitude sont partie prenante de tout acte éducatif qui relève d'un type de pari personnel sur la relation, sur un engagement volontaire face aux aléas du lien social et de la transmission de savoirs. Des analyses sociologiques placent le travail de l'enseignant parmi les professionnels qui visent un « travail sur autrui », c'est-à-dire qui veulent opérer une transformation durable de l'autre, par l'enseignement, le travail social, la thérapie etc. « Le travail sur autrui se présente comme une activité critique. Et comme une activité éthique de définition continue des autres et de soi » (DUBET 2002, p.306). Des analyses centrées spécifiquement sur l'acte éducatif en montrent la complexité, le caractère composite, la dimension multidimensionnelle et interactive et, en conséquence, la part d'incertitude, quelles que soient l'expérience du professeur, les appuis pédagogiques utilisés (livres, vidéos, programmes informatiques...), et l'influence grandissante du modèle des « bonnes pratiques ». « Le rapport aux procédures doit assurer une part importante d'incertitude, contrairement aux secteurs où il est possible de s'appuyer sur des améliorations quantifiées de procédures et de protocoles, ce qui problématise la notion de travail efficace » (BARRERE, 2017, p. 23). Une belle formule de Philippe Perrenoud résume parfaitement ces ambiguïtés indépassables, car elles font partie du travail concret de l'enseignant : « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (PERRENOUD, 2001).

---

<sup>8</sup> Pour Anne Barrère, il n'y aurait pas '**un**' malaise des enseignants mais une diversité, à tel point qu'elle préfère évoquer '**les**' malaises enseignants : « La diversité des trajectoires et des situations plaide pour envisager '**des**' malaises enseignants » (2017, p.10)

## **5. L'éducation inclusive**

De nouvelles incertitudes et de nouveaux défis se présentent aujourd'hui avec la diffusion et les orientations à la fois internationales et nationales en faveur l'éducation dite « inclusive ». Ce qui ne manque pas de susciter les craintes des professeurs. Ils sont nombreux, à travers le monde et quels que soient les pays, à dire: « nous ne sommes pas préparés pour ça ! ».

### **5.1 Des enquêtes sur les professeurs**

Quelques données permettent d'affiner cette réclamation spontanée des professeurs. Une enquête française en 2014 par un syndicat de professeurs d'écoles maternelles et d'écoles primaires (syndicat SNUIPP) permet de mieux comprendre leurs revendications. Sur un échantillon d'environ 5000 professeurs, cette enquête (qui est en réalité plus un sondage d'opinions plus qu'une enquête à proprement parler) produit de données significatives de ce que pensent en 2014 les enseignants français de l'école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap (selon les orientations de la loi française de 2013) . A la question du principe d'une école inclusive, se dégage une forte proportion d'enseignants qui lui sont favorables, soit environ 90 %. Mais la question suivante « cet objectif vous semble-t-il aujourd'hui réaliste ? » donne des réponses bien plus nuancées : 76 % le disent réaliste mais « sous conditions »; et pour 20 % c'est irréaliste. Il est alors essentiel de se demander quelles sont les moyens qui paraissent nécessaires à ces professeurs pour réaliser l'objectif d'inclusion. Par ordre d'importance décroissant, on relève : en priorité la formation des enseignants; puis la formation et le nombre des personnels d'accompagnement des professeurs en classe; la baisse du nombre d'enfants par classe; l'intervention des structures d'aide et de professeurs itinérants; des moments de concertation. La direction de ce syndicat insiste donc sur la nécessité de mobiliser la formation des enseignants pour faire progresser le système éducatif.

Une autre enquête, cette fois-ci menée en 2016 selon des critères de recherche scientifique, fournit des résultats complémentaires (LE LAIDIER, 2018). Les résultats portent sur plus de 3000 professeurs d'écoles accueillant des élèves en situation de handicap. Il s'agit donc d'enseignants qui ont une expérience de l'accueil, et cette expérience se révèle globalement positive. 83 % disent accepter sans hésitation la présence de ces élèves et seulement 4% auraient préféré une autre solution. De plus,

47% estiment que cette expérience a été positive, 45 % pensent que cela a été difficile, mais seulement 5% donnent un avis négatif. Ces résultats montrent que l'expérience joue un rôle fondamental. C'est en l'absence d'expérience concrète, que les craintes et les appréhensions produisent des effets négatifs sur l'acceptation de l'inclusion, alors que la présence des élèves en situation de handicap suscite plutôt des avis positifs, suscitant une espèce de sentiment d'efficacité personnelle de la part des professeurs qui ont eu cette expérience (cependant ils sont moins positifs quand il s'agit d'élèves avec difficultés psychiques).

## **5.2 Inclusion et éducation inclusive : une diffusion internationale**

Le vocabulaire de l'inclusion fait désormais partie des notions diffusées internationalement. Dans les politiques éducatives, c'est l'expression « éducation inclusive » qui a été partagée par des organisations telles que l'UNESCO, l'OCDE et, au niveau européen, par la Commission Européenne, le Conseil de l'Union Européenne, l'Agence Européenne pour L'Éducation Adaptée et Inclusive etc. La Convention des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées occupe une place importante dans les orientations internationales. Adoptée en 2006, elle a été signée et ratifiée, par le Brésil en 2008, par la France en 2010. On lit dans l'article 24 de la Convention : « Les États-parties veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général ». Ces orientations éducatives s'expriment actuellement en termes d'école pour tous, de droit universel à l'éducation, ou encore d'inclusion scolaire ou d'éducation inclusive.

La notion d'inclusion, appliquée aux personnes et aux groupes, et celle d'éducation inclusive, provient de la langue anglaise. En français, l'inclusion était couramment utilisée quand il s'agit des choses à « inclure » et non de personnes : l'inclusion d'un élément dans un ensemble, par exemple, l'inclusion d'une pièce de métal dans une autre, l'inclusion d'une clause juridique particulière dans un contrat. Mais l'application de la notion aux personnes et aux groupes sociaux, comme dans l'expression « inclusion scolaire », est une innovation récente. De même, les expressions telles que « éducation inclusive », ou « société inclusive », sont radicalement nouvelles. Les usages en français ont donc évolué très rapidement dans le domaine éducatif. A tel point que la loi française de 2013 sur la rénovation de l'école

de la République énonce que le service public d'éducation reconnaît que tous les enfants partagent « la même capacité d'apprendre et de progresser » et qu'il assure « l'inclusion scolaire » de tous les enfants sans aucune distinction.

### **5.3 Les trois phases de l'éducation pour les enfants avec « besoins spéciaux »**

Trois phases sont repérables pour l'éducation des enfants dont les dénominations ont varié au cours du temps (successivement : anormaux, déficients, handicapés, et maintenant avec besoins éducatifs, « spéciaux » ou « particuliers ») : l'éducation spéciale, l'intégration scolaire, l'éducation inclusive.

La première phase de l'éducation spéciale est ancienne, elle prend ses racines en Europe, avec des initiatives pédagogiques dès le XVIII<sup>ème</sup> siècle pour des enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles), puis au XIX<sup>ème</sup> siècle pour des enfants dits « arriérés ». La question fondamentale de l'éducabilité d'enfants déclarés « anormaux » était alors soulevée.

La phase de l'intégration scolaire est officiellement issue en France de la loi de 1975 dite « d'orientation en faveur des personnes handicapées »<sup>9</sup>. L'obligation éducative à l'égard des enfants handicapés est posée comme principe fondamental, ce qui signifie que les distinctions antérieures entre les différents niveaux d'éducabilité (éducables, semi-éducables, inéducables), menant à de subtiles répartitions des publics d'enfants entre les ministères et les institutions (ministère de l'éducation nationale et ministère de la santé), ne peuvent plus avoir cours, tout au moins en principe. Pour autant, le « spécial » n'est pas supprimé : les classes spéciales en milieu scolaire ordinaire et les instituts médico-éducatifs séparés restent en vigueur. C'est au début des années 1980 que la politique d'intégration des enfants handicapés en milieu ordinaire se trouve définie. Cette politique est restée ambiguë car, contrairement à la politique italienne qui instaure dès 1977 une intégration radicale dans les classes ordinaires (sans classes spéciales ni instituts spéciaux), elle se décline à cette époque en France de plusieurs manières : l'intégration dite « individuelle » en classe ordinaire, et l'intégration dite « collective », qui est en fait le regroupement d'enfants en classes spéciales en milieu ordinaire selon le type de

---

<sup>9</sup> Bien que des expériences d'intégration aient eu lieu bien avant la promulgation de la loi, souvent avec des innovations pédagogiques (par exemple, inspirées de la psychothérapie institutionnelle chez Oury et Vasquez).

handicap. C'est le modèle dit « en cascade » qui combine des dispositifs divers, du plus intégratif au plus ségrégatif, et qui laisse subsister écoles et instituts spéciaux.

Un nouveau basculement est opéré en France par la loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Selon les termes de la loi, le service public doit assurer « une formation scolaire, supérieure ou professionnelle aux enfants, aux adolescents ou aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ». C'est l'inscription de l'enfant dans l'établissement scolaire le plus proche du domicile (dit « établissement de référence ») qui devient la règle. La mention de « l'éducation spéciale » ne figure plus dans cette loi. Le recours au vocabulaire du « spécial » aurait maintenu le modèle traditionnel de filières de formation séparées, alors qu'une logique de « parcours personnalisé » est désormais préconisée, qui offre en principe les passages possibles entre formes diverses de scolarisation.

Sommes-nous entrés dans une politique d'inclusion ? Sur le plan des orientations conceptuelles, l'intégration semble dépassée, mais les avis de différents auteurs divergent. D'un côté, certains dénoncent ce qu'ils appellent un « paradigme artificiel » et un abus de formules rhétoriques sur l'inclusion, qui peut agir au détriment de l'accompagnement dont certains enfants ont besoin. D'un autre côté, des auteurs pensent que la France s'oriente vers un système véritablement inclusif. La loi de 2013, déjà citée plus haut et qui porte sur l'ensemble du système éducatif, a clairement opté pour l'inclusion scolaire comme une orientation fondamentale s'appliquant à tous les enfants, quels qu'ils soient.

#### **5.4 Clarifications conceptuelles : intégration/inclusion ; exclusion/inclusion**

La question centrale est pourtant de savoir si une politique d'inclusion scolaire apporte des orientations nouvelles par rapport à l'intégration ou s'il s'agit seulement d'une rhétorique nouvelle sans changements fondamentaux. Les clarifications conceptuelles sont les plus explicites chez les auteurs de langue anglaise. Dans un exemple significatif puisé dans ses enquêtes de terrain en Angleterre, Felicity Armstrong (1998) considère le cas d'enfants handicapés en provenance d'un établissement spécialisé qui fréquentent à temps partiel une école ordinaire (*mainstream school*). Pour elle, ces enfants intégrés sont seulement des « visiteurs » et ne sont pas des membres à part entière de la communauté scolaire (ARMSTRONG,

1998, p.53). L'« intégration » se référerait seulement à des mesures techniques et administratives et n'entraînerait pas un changement radical de l'école dans sa culture et dans son organisation, car on attend que l'enfant lui-même s'adapte aux structures et aux pratiques existantes. L'éducation inclusive, par contraste, est fondée sur l'idée que tous les enfants ont le droit de fréquenter l'école de proximité, quelles que soient leurs différences (BARTON ; ARMSTRONG, 2007, p.10). Cela implique une transformation culturelle et éducative de l'école de telle sorte que tous les enfants y soient accueillis. Le profond basculement conceptuel réside donc dans le fait que ce sont les institutions et les pratiques qui doivent s'adapter à la diversité des enfants accueillis.

Le deuxième couple conceptuel est celui qui oppose l'exclusion à l'inclusion. Contrairement aux apparences, ce ne sont pas des notions symétriques. Alors que la notion d'exclusion est descriptive puisqu'on peut observer des situations de ce type, l'inclusion se réfère à un idéal de fonctionnement éducatif, voire à un idéal social, et la notion est donc normative. La notion d'exclusion a été l'objet de fortes analyses critiques par le sociologue Robert Castel (2009). En analysant les politiques sociales et l'évolution du salariat, il considère la notion d'exclusion comme une « notion écran » ou, pis encore, comme une « notion piège ». Car, selon lui, l'exclusion fait croire que nous sommes face à des états séparés, à des positions limites, alors que les situations observées sont très hétérogènes et révèlent plutôt des « processus de désaffiliation » (CASTEL, 2009, p.63). « Dans la plupart des cas, 'l'exclu ' est en fait un 'désaffilié', dont la trajectoire est faite d'une série de décrochages par rapport à des états d'équilibre antérieurs plus ou moins stables » (CASTEL, 2009, p.343). Le grand avantage de la conceptualisation de Robert Castel en termes d'affiliation et de désaffiliation est de mettre l'accent sur la question du lien social et de montrer des passages et des continuités entre les situations, au lieu d'oppositions radicales. Ce sont des « trajectoires » différentes qui caractérisent les individus.

Une autre clarification conceptuelle est permise grâce aux analyses de Pierre Bourdieu et Patrick Champagne (1992) sur les évolutions du système d'enseignement en France depuis les années 1950. Ils montrent les paradoxes de la démocratisation scolaire : la présence grandissante de catégories populaires au sein de l'enseignement du second degré, mais le maintien des inégalités et des mécanismes de reproduction sociale. Dans ces conditions, l'institution scolaire « est

habitée durablement par des exclus en puissance » (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992, p.72). L'école « exclut désormais de manière continue, à tous les niveaux du cursus (...) et elle garde en son sein ceux qu'elle exclut, se contentant de les reléguer dans des filières plus ou moins dévalorisées » (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992, p.73). Ce sont des « exclus de l'intérieur » qui « traînent sans conviction une scolarité qu'ils savent sans avenir » (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992, p.74).

Le placement à l'intérieur d'un même lieu ne signifie donc pas nécessairement la fin des situations de ségrégation à l'égard des personnes. Des enfants peuvent être « inclus » physiquement dans une école ordinaire ou une classe ordinaire et, en même temps, faire l'objet de rejets subtils, de marginalisations, par exemple, ne pas participer aux activités. Les enfants en situation de handicap peuvent être des « exclus de l'intérieur ». Il serait heuristique de renoncer à une vision en tout ou rien, de dialectiser les notions d'exclusion et d'inclusion. Si l'on suit les suggestions de Robert Castel (2009), il s'agit de concevoir l'inclusion non comme un état, mais comme un processus susceptible de variations, non comme un donné, mais comme un travail d'affiliation impliquant un ensemble d'acteurs. Inclure signifierait alors rechercher les solutions provisoirement acceptables pour accueillir un enfant dans le milieu scolaire ordinaire, en fonction des conditions locales et, bien entendu, des possibilités de l'enfant lui-même.

## **6. L'éducation inclusive comme nouveau défi pour le professeur**

Les professeurs sont face à de nouveaux défis : accueillir sans discrimination la diversité des enfants. D'où les inquiétudes exprimées par ceux qui redoutent cette expérience. Paradoxalement, l'éducation spéciale présentait un type de fonctionnement rassurant pour les professeurs des écoles communes. Elle leur permettait de rejeter vers le spécial, dans d'autres classes ou d'autres écoles, les élèves qui leur paraissaient indésirables ou particulièrement difficiles, comme s'ils ne relevaient pas de leur responsabilité, mais seulement du travail d'autres professionnels spécialisés. Aujourd'hui, dans de nombreux pays, l'aspect idéologiquement rassurant du spécial n'est plus. L'éducation intégrative et, plus encore, les perspectives actuelles d'éducation inclusive renversent la situation antérieure. Elles déconstruisent le couple précédent de l'éducation commune et de l'éducation spéciale, qui reposait sur le couple du normal et du pathologique. Or, cette dernière opposition a été elle-même

déconstruite dans les évolutions conceptuelles sur la maladie et le handicap, à tel point que l'on souligne maintenant les fragilités, les vulnérabilités multiples qui ne permettent plus les oppositions radicales entre le normal et le pathologique, mais, au contraire, des fluidifications et des passages du état à un autre. De plus, les voies définies pour aller du commun vers le spécial, avec une évidence qui était apparemment rassurante, font place à des voies multiples de scolarisation ou d'accompagnement, même si les orientations inclusives postulent, avant tout, le droit à la présence dans les lieux vécus en commun. De nouveaux types de métiers d'accompagnement surgissent pour l'aide aux professeurs, pour individualiser l'enseignement lorsque cela est nécessaire, pour apporter des appuis techniques particuliers dans des cas spécifiques d'enfants (sourds, aveugles ou encore autistes etc.). Cela implique surtout un nouveau regard du professeur sur les enfants, sur leur diversité, un nouveau regard qui récuse la vision en négatif de la déficience, car il postule fondamentalement des capacités chez l'ensemble des enfants : tous sont capables, même si certains sont « autrement capables » (PLAISANCE, 2009). De nouvelles questions se posent alors sur la formation de tous les professeurs, car il ne s'agit plus de la formation limitée à des spécialistes : les contenus de formation ne devraient plus se centrer sur les déficiences ou sur les pathologies (avec le risque d'une médicalisation), mais sur une approche pédagogique de la diversité; les modalités de formation devraient permettre des expériences partagées dans un va-et-vient permanent entre théorie et pratique. Peut-être sommes-nous sur la voie d'un nouveau modèle de professeur dans la post-modernité, un professeur lui-même « inclusif », capable de l'ouverture de son regard vers l'autre différent<sup>10</sup>.

## **7. Éléments de conclusion**

Ce bref aperçu des défis de l'éducation inclusive dans un contexte d'incertitudes nous oriente finalement vers les questions essentielles de l'éthique. Plusieurs pistes de recherche attirent notre attention. A un premier niveau, il faut s'interroger sur le sens même de l'éthique, quand ce mot est aujourd'hui socialement vulgarisé et devient dépourvu de signification. L'éthique est différente de la morale, elle est une visée des valeurs humaines fondamentales, et non une visée morale des normes sujettes à variations selon les groupes et les sociétés. C'est, avant tout, une visée du rapport à

---

<sup>10</sup> Sur la notion de « professeur inclusif », voir notre texte : Plaisance, 2018.

autrui, un rapport à l'altérité d'autrui, mais dans un processus de réciprocité (RICOEUR 1990, p. 226)<sup>11</sup>. A un second niveau, comme nous avons essayé de le montrer, c'est le regard propre du professeur qui soulève la question de l'éthique et c'est son travail lui-même qui plonge dans la visée éthique pour la formation des élèves (GUIBERT, Troger, 2012, p. 134). Les recherches sur les formations devraient ainsi montrer que les contenus et les modalités de formation, les orientations professionnelles, sont directement liées à des choix éthiques : une éthique professionnelle est indispensable pour constituer le socle du métier de professeur, précisément dans un monde où le risque des dérives contraires aux valeurs humaines est présent de manière inquiétante.

## Références

- ARMSTRONG, F. Curricula, 'management' and special and inclusive education. In: CLOUGH, P. (Org.). **Managing inclusive education: from policy to experience**. London: Paul Chapman, 1998. p. 48-63.
- BARRERE, A. **Au coeur des malaises enseignants**. Paris : Armand Colin, 2017.
- BARTON, L.; ARMSTRONG F. (Orgs.). **Policy, experience and change: cross cultural reflection on inclusive education**. Dordrecht (Netherlands): Springer, 2007.
- BAUMAN, Z. **Liquid Life**. Cambridge : Polity, 2005. (Traduction en français : **La vie liquide**. Rodez : Editions Le Rouergue, 2006. Traduction en portugais : **Vida líquida**. Rio de Janeiro : Editora Zahar, 2009)
- BADIE, B., VIDAL, D. **Le retour des populismes**. L'état du monde 2019. Paris : La Découverte, 2018.
- BECK, U. **La société du risque**. Paris : La Découverte, 2001[1986]. (Traduction en portugais : **Sociedade do risco**. São Paulo : Editora 34, 2010)
- BENOIT, H. ; PLAISANCE, E. (Org.). L'éducation inclusive en France et dans le monde. **La Nouvelle Revue de L'adaptation et de la Scolarisation**, Suresnes, n.5 (numéro spécial), p. 1-265, 2009.
- BOURDIEU, P. ; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 91-92, p.71-74, 1992. (article reproduit in : BOURDIEU, P. **La misère du monde**, Paris : Seuil, 1993).
- BRUNO, I. ; DIDIER, E. **Benchmarking, l'Etat sous pression numérique**. Paris: La Découverte , 2013.
- CASTEL R. **La montée des incertitudes**. Travail, protections, statut de l'individu. Paris : Seuil, 2009.

---

<sup>11</sup> Ricoeur (1990) définit la visée éthique par cette expression : « la visée de la vie bonne, avec et pour autrui dans des institutions justes » (p.202).

- CHAUVIÈRE, M. **Trop de gestion tue le social**. Paris : La Découverte, 2007.
- DARDOT, P. ; LAVAL C. **La nouvelle raison du monde**. Essai sur la société néolibérale. Paris : La Découverte, 2009. (Traduction en portugais : **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo : Boitempo, 2016)
- DUBET F. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.
- EDLER CARVALHO, R. **Escola inclusiva**. A reorganização do trabalho pedagógico, Porto Alegre: Editora Meditação, 2008.
- EHRENBERG, A. **La fatigue d'être soi**. Dépression et société. Paris: Odile Jacob, 2000.
- EHRENBERG, A. **La société du malaise**. Paris : Odile Jacob, 2010.
- GARDOU, C. **La société inclusive, parlons-en !** Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse : Erès, 2012. (Traduction en portugais : **A sociedade inclusiva**. Falemos dela! Não há vida minúscula. Belo Horizonte : Editora UFMG; Fino Traço Editora, 2018)
- GUIBERT, P. ; TROGER, V. **Peut-on encore former des enseignants ?** Paris : Armand Colin, 2012.
- HONNETH, A. **La lutte pour la reconnaissance**. Paris : Ed du Cerf, 2010. (Traduction en portugais : **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo : Editora 34, 2003)
- LANTHEAUME, F.; HEROU, C. **La souffrance des enseignants**. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris: PUF, 2008.
- LE LAIDIER, S. Les enseignants accueillant les élèves en situation de handicap à l'école. In : FRANCE. Ministère de l' Education Nationale. **Note d'information n°18-26**. Paris : Ministère de l'Education Nationale ; DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance), 2018. p.1-4.
- LIOGIER, R. Populisme liquide dans les démocraties occidentales. In: BRUNO, I. ; DIDIER, E. **Benchmarking, l'Etat sous pression numérique**. Paris: La Découverte, 2013. p.40.
- LIPOVETSKY, G. ; SEBASTIEN, C. **Les temps hyper modernes**. Paris : Grasset, 2004. (Traduction en portugais : **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004)
- PERRENOUD, P. **Ensinar** : agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PLAISANCE, E. **Autrement capables**. Ecole, emploi, société, pour l'inclusion des personnes handicapées. Paris : Autrement, 2009.
- PLAISANCE, E., Denominações da infância : da anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.405-417, 2005.
- PLAISANCE, E., Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 139, p.13-43, 2010.
- PLAISANCE, E., "Não estamos preparados para isso !" Educação inclusiva e formação de professores. In : VOLTOLINI R. (Ed.). **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paul:, Zagodoni Editora , 2018. p.111-124.

PLAISANCE, E. Les sciences de l'éducation, des disciplines sur la corde raide : entre recherches et pratiques. in : MABILLON-BONFILS, Béatrice ; DELORY-MOMBERGER, Christine (Eds.). **A quoi servent les sciences de l'éducation ?** Paris : ESF, 2019. p.59-68.

REVAULT d'ALLONNES, M. **La faiblesse du vrai**. Ce que la post-vérité fait à notre monde commun. Paris : Seuil, 2018.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris : Seuil, 1990. (Traduction en portugais: **O Si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014).

ROSA, H. **Accélération**. Une critique sociale du temps. Paris : La Découverte, 2010. (Traduction en portugais : **Aceleração**. A transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 2019).

VOLTOLINI, R. (Ed.) **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**, São Paulo: Editora Escuta Ltda, 2014.

VOLTOLINI, R. (Ed.). **Psicanálise e formação de professores: antifirmação docente**. São Paulo: Zagodoni Editora , 2018.