

## Pour une inclusion raisonnée

**Paul DEVIN**, inspecteur de l'Éducation nationale, secrétaire général du Syndicat national des personnels d'inspection (SNPI-FSU)

La scolarisation des élèves handicapés s'est profondément transformée quand, à partir des années 1970, la logique d'une éducation spécifique a laissé place à une conception intégrative puis inclusive. L'ambition d'une école inclusive est devenue, par la loi d'orientation de 2013, une mission fondamentale du service public d'éducation, affirmée comme une condition à l'égalité de la réussite scolaire.

Mais tous les principes nécessitent de questionner leurs effets réels, à défaut de quoi nous pourrions nous satisfaire de l'exigence éthique du discours et de son abstraction idéale quand ses effets pourraient être différents voire contradictoires avec ses intentions. Une telle interrogation ne signifie pas le moindre renoncement à une volonté politique de démocratisation de la réussite scolaire, ni la moindre concession à la certitude de l'éducabilité, ni la moindre réduction du droit absolu à l'éducation pour tous. Elle cherche seulement à échapper aux enthousiasmes naïfs qui emportés par la générosité des intentions oublient parfois que l'énoncé des principes ne peut suffire à garantir leur effectivité.

## L'affirmation dogmatique

Le passage d'une conception intégrative à une conception inclusive prend parfois les formes de l'affirmation dogmatique : « *L'école inclusive se fonde sur la seule assertion humaniste possible<sup>1</sup>* ». Comment pourrions-nous accepter, convaincus des valeurs démocratiques du débat, que soit instillé, dans une telle assertion, que toute position interrogeant l'inclusion doive être considérée, a priori, comme faisant défaut d'humanisme. Comment le professeur qui agit au quotidien de sa pratique professionnelle pour permettre les apprentissages d'un élève handicapé pourrait-il supporter que l'expression de doutes, de difficultés ou d'échecs soit entachée, par principe, d'un manquement éthique ? Ce serait oublier que Max Weber avait opposé une éthique de conviction et une éthique de responsabilité<sup>2</sup> pour questionner la responsabilité politique dans la perspective de la rationalité de ses buts. Raisonnablement, peut-on être certain que l'inclusion constitue, en soi, un concept capable de révolutionner l'école au point d'offrir au système scolaire l'opportunité de résoudre son incapacité à produire l'égalité ? L'affirmer sans exprimer de doutes, relève d'une stratégie politique privilégiant les intentions communicationnelles basées sur l'enthousiasme du discours. Mais ce que savent les enseignants, au quotidien de leurs classes, c'est que cet enthousiasme ne suffit pas à lever les problèmes parfois insurmontables auxquels ils sont confrontés. Faudra-t-il alors qu'ils se voient accuser de manquer d'éthique ?

---

<sup>1</sup> Michèle LAPEYRE, *L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue ?* Reliance 2005/2, n°16, p.42

<sup>2</sup> Max WEBER, *Le savant et le politique (1919)*, 10/18, 1963

## Le droit absolu à la scolarisation en milieu ordinaire ?

Serge Thomazet affirme que l'inclusion n'a pas de limites et c'est pour lui un choix éthique : « *La question n'est pas celle de l'efficacité de l'école inclusive [...] mais bien du droit de chaque enfant à fréquenter l'école de droit commun, sans discrimination<sup>3</sup>* ».

Sur un plan juridique, au vu de la législation française, cette affirmation de discrimination n'est pas exacte car la loi de 2005 affirme à la fois un principe d'égalité des droits et une obligation de mise en œuvre sans pour autant définir la scolarisation en milieu ordinaire comme un droit absolu. Si « *l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie<sup>4</sup>* », la loi prévoit que la scolarisation dans un établissement de santé ou un établissement médico-social puisse en être la modalité « *si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés<sup>5</sup>* ». D'un point de vue légal, on ne peut donc pas affirmer que la scolarisation hors du milieu ordinaire constitue une discrimination. Elle est, au contraire, prévue comme un moyen spécifique permettant l'exercice des droits quand les besoins de l'enfant handicapé le rendent nécessaire.

Si nous revenons sur un plan éthique, lorsque nous affirmons le droit absolu de tout enfant à bénéficier de l'école, c'est parce que nous considérons que la construction des savoirs et de la culture

---

<sup>3</sup> Serge THOMAZET, *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 123-139.

<sup>4</sup> Code de l'action sociale et des familles - art. L114-2

<sup>5</sup> Code de l'action sociale et des familles - art. L112-1

commune est la condition de l'émancipation intellectuelle, culturelle et sociale des personnes. À défaut de permettre cette émancipation de manière effective, le droit à la scolarisation serait un principe vain, une illusion. C'est pourquoi la loi de 2005 a eu la sagesse de prévoir que des situations particulières pourraient légitimer des réponses autres que celles de la scolarisation en milieu ordinaire.

## L'idéalisme du discours et la réalité des besoins

En définissant « *les différences entre les individus non comme des problèmes mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage*<sup>6</sup> », les principes directeurs pour l'inclusion de l'UNESCO agissent comme un rituel magique, comme s'il suffisait de décréter l'absence d'un problème pour le résoudre. Cette idéalité et ses formules séduisantes doivent affronter la réalité des pratiques professionnelles et des vies quotidiennes des élèves. La différence ne constitue pas, en soi, le ferment spontané de l'enrichissement des apprentissages. L'altération d'une fonction physique, sensorielle, mentale, cognitive ou psychique et la limitation d'activité ou la restriction de participation à la vie en société qu'elle produit, n'est pas un atout pour les apprentissages. Elle est un obstacle, un handicap. Vouloir, par détermination politique, que cette altération ne limite pas l'ambition des apprentissages ne présume pas qu'on en mystifie la réalité.

Pour célébrer les différences, ira-t-on jusqu'à considérer que l'altération des fonctions cérébrales liée à un accident néo-natal, que des troubles graves de la communication sociale ou que la

---

<sup>6</sup> UNESCO, *Assurer l'accès à l'Éducation pour tous, Principes directeurs pour l'inclusion*, 2005, p.12

réduction d'une capacité motrice ou sensorielle constituent une « *opportunité d'enrichir un apprentissage* » ? Le véritable enjeu éthique est celui de l'affirmation d'un droit à l'éducation et de son ambition et il ne suppose en rien qu'on nie la réalité du handicap et qu'on taise la complexité des situations pour leur substituer les illusions d'une déficience proclamée comme une richesse. Il demande au contraire qu'on affirme la réalité du handicap, qu'on la reconnaisse, qu'on en mesure les conséquences pour décréter les droits nécessaires à la compensation et à l'adaptation des réponses. Permettre à un enfant handicapé d'apprendre, de progresser, de construire son autonomie dans une classe ordinaire ne procède pas de l'intention généreuse mais de la résolution difficile d'un ensemble de problèmes complexes. Sans doute cela caractérise tout apprentissage mais répondra-t-on aux besoins spécifiques d'un élève handicapé en les banalisant, en laissant croire qu'une attention bienveillante et qu'une organisation différenciée suffiront à permettre l'apprentissage ?

Nous connaissons les mécanismes de la spécialisation qui créent des structures spécifiques pour répondre à des besoins particuliers finissent par produire des effets ségrégatifs de filière et catégorisent davantage en fonction des logiques de la structure que de l'analyse des besoins. Mais pour autant suffira-t-il d'homogénéiser les contextes de scolarisation, de banaliser la particularité, au nom de l'égalité des droits, pour mieux prendre en compte la réalité des besoins ? Le problème, aujourd'hui, c'est que les responsables institutionnels, les décideurs politiques centrent leurs discours sur la proclamation de valeurs sociales comme si l'égalité des droits pouvait se suffire de l'idéalité d'un principe. Pour ce faire, ils présument d'une absence de tension entre une inclusion argumentée par l'affirmation des droits et une inclusion

argumentée par l'efficacité des pratiques. A cette position idéaliste, nous préférons une position plus matérialiste, celle qui cherche à définir les conditions nécessaires pour que l'action professionnelle des enseignants contribue efficacement à une effectivité des droits.

## La conception libérale de l'individualisation

La loi d'orientation de 2013 a largement ouvert l'acceptation du terme d'inclusion. Désormais, le principe d'inclusion scolaire est acté par la loi comme la reconnaissance par le service public « *que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » et l'obligation de veiller « *à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction* ». Ce ne sont donc pas les seuls enfants handicapés qui sont concernés mais tous ceux qui rencontrent des difficultés notamment linguistiques ou sociales. Cette globalisation des problématiques est une rupture claire dans la culture du service public d'éducation qui a longtemps considéré que la catégorisation était une condition nécessaire pour répondre efficacement qu'il s'agisse d'orienter l'élève dans une structure particulière, de former les enseignants à un public spécifique ou de concevoir les modalités pédagogiques d'un enseignement spécialisé. Cette inscription dans la loi française consacre un processus d'évolution engagé dans l'ensemble des pays européens qui considèrent la prise en compte des besoins éducatifs particuliers comme le concept opératoire de l'inclusion.

En 1994, la déclaration de Salamanque<sup>7</sup>, consacrait le concept de « *besoins éducatifs spéciaux* », fondés sur une reconnaissance de

---

<sup>7</sup> UNESCO, *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, UNESCO, 1994

la singularité de chaque élève. Considérant l'aptitude et les besoins de chaque élève comme fondement de l'action enseignante, la déclaration posait les perspectives d'une pédagogie capable de personnaliser les parcours et les aides nécessaires à leur réussite. Dans une société qui perçoit toute catégorisation dans ses seuls risques discriminatoires et qui sacralise la satisfaction du besoin individuel, une telle perspective ne pouvait que séduire alors qu'elle garantissait peu, cependant, au-delà de l'affirmation formelle d'une égalité des droits, l'effectivité de cette égalité. L'affirmation de la personnalisation et de l'individualisation des aides, des parcours, des projets, des programmes allait entraîner une véritable inflation de planifications (PAI, PPRE, PPS, PAP, ...) dans laquelle le déclaratif supplée souvent la prise en compte des complexités réelles. Force est de constater, qu'alors que les politiques éducatives affirment la nécessité de la personnalisation, qu'elles ne s'interrogent que très rarement sur les conditions qui seraient nécessaires à la mise en œuvre d'une prise en compte des besoins particuliers. Paradoxalement, c'est même parfois au moment où elles affirment le plus fortement la nécessité de l'individualisation qu'elles privent l'école des moyens qui peuvent contribuer à l'aide des élèves : ce fut le cas lorsque Xavier Darcos initia la suppression des RASED.

## La question des coûts

La question économique n'est pas absente du principe de l'école inclusive. Suzan et William Stainback, qui en furent les pionniers américains, en prônant l'abolition pure et simple de toute forme d'éducation spéciale, mettaient en avant le coût du système

spécialisé<sup>8</sup>. L'UNESCO ne cache pas que cette question constitue une des justifications de l'éducation inclusive : « *il est moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants*<sup>9</sup> ». L'OCDE publie les mêmes conclusions<sup>10</sup>. La question de la baisse des coûts par l'inclusion est récurrente de l'ensemble des rapports : on préconise désormais « *un réseau dynamique de services spécialisés, peu coûteux*<sup>11</sup> » « *l'offre d'une assistance et de services sociaux accessibles, peu coûteux*<sup>12</sup> ». Personne ne peut douter que cette stratégie du « peu coûteux » est parfois totalement incohérente avec les ambitions annoncées. Ce fut le cas du recrutement des AVS par le biais de contrats aidés, choix totalement incohérent avec les compétences nécessaires de l'accompagnement pourtant reconnues, par ailleurs, comme un facteur essentiel. On pourrait constater la même incohérence entre l'affirmation d'une nécessité de formation des enseignants que la quasi-totalité des rapports préconisent comme une condition incontournable et la réalité très réduite des moyens qui y sont consacrés.

---

<sup>8</sup> Suzan STAINBACK, William STAINBACK, *A rationale for the merger of special and regular education*, Exceptional Children, Vol. 51 (2), pp. 102-111.

<sup>9</sup> UNESCO, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, UNESCO, 2009, p.

<sup>10</sup> OCDE-CRIE, *L'insertion scolaire des handicapés*, OCDE, 1999, p.37

<sup>11</sup> CCAH, *L'inclusion des personnes handicapées*, Fiches techniques du CCAH, 2014

<sup>12</sup> *L'inclusion des personnes handicapées, La stratégie de l'Europe en matière d'égalité des chances*, Commission européenne, 2007



## L'inclusion ne peut être une finalité en soi.

L'inclusion n'a de légitimité que dans sa capacité effective à permettre l'émancipation intellectuelle et culturelle comme l'insertion sociale et économique de chaque citoyen. L'inclusion n'est une valeur qu'aux conditions qu'elle produise une égalité réelle. Une inclusion scolaire qui se satisferait du seul droit d'accès à l'école ordinaire, sans se préoccuper de ses effets, ne peut être acceptable. Elle ne répondrait qu'à la tentation des sociétés libérales de vouloir réduire les valeurs à leur énonciation publique. C'est une vision plus matérialiste qui doit guider nos choix. Pour dire les choses autrement, il ne serait possible d'affirmer l'inclusion comme une modalité universelle que si nous pouvions garantir systématiquement des effets meilleurs que ceux produits par d'autres formes de scolarisation. C'est donc l'observation objective de la réalité qui doit conduire nos réponses.

Pour une immense majorité des enfants bénéficiant de l'inclusion, il faut constater la capacité de l'école ordinaire à conduire leurs progrès scolaires. De ce point de vue, l'évolution depuis la loi de 1975 est considérable. Chaque année, ce sont plusieurs milliers d'élèves handicapés supplémentaires qui sont accueillis dans l'école de leur village ou de leur quartier et ce très majoritairement au sein des classes ordinaires. Une étude de la DEPP a constaté en 2015 la satisfaction d'une large majorité de parents et on peut facilement multiplier les témoignages de satisfaction et de réussite qui attestent de la réalité de l'éducabilité et de la pertinence d'un volontarisme politique en matière d'inclusion.

## Reconnaître des limites

La réalité de l'inclusion est diverse et c'est l'observation de terrain qui pose la question des limites dans le constat de situations

singulières, résistantes, préoccupantes, voire inquiétantes parce qu'elles ne s'inscrivent pas dans la logique d'une inclusion toujours capable de résultats éducatifs.

Peut-on raisonnablement poursuivre la scolarisation en classe ordinaire d'un enfant autiste qui ne dispose d'aucune capacité de communication compréhensible par les autres, qui vit la plupart des activités comme des menaces à son égard et dont le comportement reste incompréhensible pour les autres enfants notamment quand il perturbe ou détruit sans raison leur propre travail ? Peut-on, feindre d'ignorer les conséquences réelles sur l'ensemble d'une classe des comportements d'un élève qui, du fait de troubles psychiques, multiplie les perturbations, les mises en danger de lui-même ou des autres à tel point de certains de ses camarades finissent par craindre de venir à l'école et que l'enseignant ne parvient plus à organiser convenablement les apprentissages ? Peut-on affirmer le droit absolu d'une personne, sans interroger son incidence sur les autres ? La déclaration de Salamanque, malgré sa haute ambition inclusive, n'excluait pas, dans les limites qu'elle posait à l'intégration, que le « bien-être » des élèves de la classe soit un facteur conduisant à la décision d'orientation dans une école spéciale<sup>13</sup>.

Peu de recherches sur la scolarisation des élèves handicapés ont pris en compte la question comportementale. Or, dans nombre de classes, l'obstacle majeur est celui de comportements dont les incidences sont fortes sur le fonctionnement de la classe entière, soit par leurs manifestations violentes à l'égard des élèves ou de

---

<sup>13</sup> UNESCO, *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, UNESCO, 1994, §6

l'enseignant, soit par leurs effets perturbateurs sur le fonctionnement de la classe et des apprentissages. Pour la plupart des élèves handicapés, le problème ne se pose pas, leur handicap ne limitant pas leurs capacités à prendre en compte les contraintes de la vie sociale au sein de la classe. Mais pour les élèves qui ne sont pas capables d'ajuster leur comportement à ces contraintes, l'enseignant se trouve vite dans une situation où l'institution lui adresse une injonction paradoxale, le contraint à des choix impossibles.

Certains s'en tiennent à une vision dichotomique qui oppose la violence de l'exclusion aux bienfaits de l'inclusion. Mais il faut aussi dire la violence de l'inclusion. Celle qui confronte l'élève à un rythme d'apprentissage qui ne lui sera jamais adapté malgré les efforts de son enseignant. Celle qui ne permet pas à l'élève de bénéficier d'une protection particulière dont il aurait besoin parce que l'environnement de la classe ordinaire ne le permet pas, ne serait-ce que du fait de ses effectifs. Une étude récente montre qu'au collège, le sentiment de « bien-être » de l'élève handicapé n'est pas proportionnel à son inclusion<sup>14</sup>. Les témoignages ne manquent pas de parents qui découvrent progressivement que le modèle inclusif auxquels ils étaient attachés n'est plus supportable par leur enfant.

L'affirmation absolue de l'inclusion vient souvent, dans ces situations, cacher une réalité moins noble : celle de l'incapacité des décideurs politiques à doter notre société des moyens

---

<sup>14</sup> Emmanuelle GODEAU, Mariane SENTENAC, Dibia Liz PACORICONA ALFARO, Virginie EHLINGER, *Élèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques : perception de leur vie et de leur bien-être au collège*, Revue Éducation et formations, n° 88-89, déc.2015

nécessaires à une réelle prise en compte de la réussite scolaire de tous. Car ces enfants qui restent dans des classes ordinaires, sans pouvoir s'y inclure autrement que par leur présence physique, y sont parfois présents, ni par une volonté intangible des parents, ni au constat de leurs progrès mais seulement parce qu'aucune autre forme de prise en charge n'est disponible. La réalité territoriale est certainement très inégalitaire de ce point de vue et c'est souvent les territoires qui cumulent les difficultés économiques et sociales qui se trouvent aussi être ceux les plus mal dotés d'équipements spécialisés. Dans un tel contexte, l'affirmation de l'universalité de l'inclusion est une stratégie mensongère dont on voudrait qu'elle puisse être capable de suppléer à la décision politique et économique.

## L'inclusion et le droit au soin

Un des paradoxes d'une inclusion indifférenciée, c'est qu'elle produit parfois, au nom du droit à l'éducation, le mépris d'un autre droit, celui de pouvoir bénéficier de soins. Car à trop vouloir considérer que l'inclusion bienveillante pourrait être à même de répondre à l'ensemble des besoins de l'enfant, on pourrait surestimer les enjeux de l'éducation aux dépens de ceux du soin. Le risque est d'autant plus grand que les inégalités territoriales sont fortes et que l'inclusion scolaire peut, dans un secteur de déficit de l'offre de soins, en relativiser le besoin. On sait comment ces inégalités d'accès sont fortement marquées par le niveau socio-économique des populations concernées et dans les territoires les plus défavorisés, c'est une inclusion à deux vitesses qui s'installera réservant aux classes populaires une prise en charge reposant exclusivement sur la scolarisation en milieu ordinaire. Dans les départements à faible offre de soin, c'est déjà

la réalité depuis longtemps quand la saturation des services de psychiatrie publique réserve les soins à ceux qui ont les moyens d'accéder au secteur libéral.

La croyance en une omnipotence de l'intervention éducative ne pose pas les seuls problèmes de l'égalité devant l'offre de soin, elle entretient aussi des illusions parentales qui s'avéreront très préjudiciables à l'avenir de l'enfant. Dans certaines pathologies, la prise en charge précoce est un atout essentiel. Si l'école inclusive laisse croire en sa capacité à répondre à tous les besoins, elle empêche les interrogations parentales complexes et parfois douloureuses qui sont pourtant indispensables pour engager les prises en charge nécessaires. Là encore, on aura peine à croire qu'elle procéderait ainsi d'une volonté objective à conduire les actions nécessaires à garantir l'autonomie de la personne handicapée.

### Les structures médico-sociales : une relégation ?

Sont parfois tenus des discours qui fustigent les dispositifs spécialisés ou intégratifs en les considérant comme des vecteurs de discrimination. Mais croit-on avoir construit, dans le principe de l'inclusion, un concept suffisamment opérant, suffisamment certain de ses effets réels pour qu'il soit prudent de condamner des pratiques qui, si elles ne sont pas exemptes de défauts, permettent pourtant à des élèves de faire progresser leurs savoirs et de construire des compétences favorables à une plus grande autonomie ? L'accompagnement pluridisciplinaire, celui qui postule de l'intervention coordonnée mais distincte des professionnels dans les champs de l'enseignement, de l'éducation et du soin, peut évidemment être conçu pour une scolarité inclusive et doit être défendu dans cette perspective. Mais la

réalité, dans bien des territoires, est que la scolarisation en milieu ordinaire produit une suppression ou une diminution de la prise en charge pluridisciplinaire. La réduction des prises en charge non scolaires induit des dispositifs morcelés ou le temps de soin devient portion congrue. Les études constatent, a minima, de grandes disparités qui se caractérisent dans certains territoires par une offre indigente, incapable de répondre aux besoins.

L'individualisation permet de développer un autre paradigme libéral, celui d'une valorisation de l'action idéalisant l'initiative et l'autonomie pour rejeter l'institutionnel, perçu comme un obstacle à l'épanouissement individuel, à la satisfaction des aspirations personnelles et à l'exercice de la liberté. Le rapport parlementaire présenté en 2015 par Barbara Pompili se centre sur la question de l'inclusion dont il affirme « *qu'elle requiert avant tout un profond changement d'état d'esprit, qui envisage la différence non comme un défaut à corriger, voire à reléguer dans des structures extérieures, mais comme une opportunité pour l'école de changer ses méthodes afin que celles-ci œuvrent réellement à la réussite de tous les élèves*<sup>15</sup> ». Les structures médico-sociales sont donc considérées comme des voies de relégation consécutives à l'insuffisante mutation des représentations et à la persistance d'une vision archaïque du handicap. Un tel jugement est fondamentalement contradictoire avec le principe même de la loi de 2005 qui affirme que l'accès à l'autonomie des personnes en situation de handicap nécessite un droit à compensation qui n'est pas défini a priori mais en fonction de l'évaluation des besoins. On

---

<sup>15</sup> Avis présenté au nom de la commission des Affaires culturelles et de l'Éducation sur le projet de loi de finances. Tome IV, Enseignement scolaire

ne peut pas considérer qu'une scolarisation en milieu spécialisé est une relégation sauf si elle ne procédait pas de cette évaluation des besoins.

Une recommandation européenne de 2010<sup>16</sup> prend le même parti et fonde la « *désinstitutionalisation des enfants handicapés* » sur ce postulat que la prise en charge institutionnelle est fondée sur un regard archaïque qui conduirait à des mesures discriminatoires : « [...] *le regard porté sur les personnes handicapées doit évoluer en profondeur pour conduire à des pratiques inclusives et non discriminatoires.* » L'histoire de la prise en charge institutionnelle devrait pourtant conduire à une autre vision de l'institution, celle de la recherche de conditions nécessaires à la construction du rapport social. À moins de rejoindre les fantasmes libéraux de la régulation naturelle des sociétés, il faut considérer les vertus protectrices de l'institution et pouvoir la considérer, non pas dans la vision caricaturale d'une relégation systématique, mais dans sa capacité à créer du lien et ainsi, à favoriser l'insertion sociale. La loi donne au secteur médico-social une fonction de prévention de l'exclusion et de réduction de ses effets<sup>17</sup>. Considérer l'institution comme nécessaire à un tel objectif politique n'a rien de satisfecit ou de la nostalgie et ne contredit pas la nécessité absolue d'interroger son fonctionnement, de le faire évoluer et, bien sûr, de le condamner quand il fait preuve d'une absence de respect et d'une ambition de

---

<sup>16</sup> Recommandation CM/Rec(2010)2 du Comité des Ministres aux États membres relative à la désinstitutionalisation des enfants handicapés et leur vie au sein de la collectivité

<sup>17</sup> LOI n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, art.2

développement insuffisante pour les personnes. Mais elle refuse de céder à la vision simpliste qui voudrait, a priori, que la prise en charge spécialisée soit stigmatisée comme productrice d'exclusion.

### Un débat particulier : l'inclusion des élèves de SEGPA

Cette question de l'impérative inclusion en milieu ordinaire a été au centre des discussions qui ont précédé la publication de la circulaire de 2015 sur les sections d'enseignement général et professionnel adapté<sup>18</sup>. La DGESCO, dans un premier temps, affirmait au nom de l'inclusion une volonté de fermeture progressive des SEGPA pour que les élèves soient scolarisés dans les classes ordinaires du collège. Si elle visait dans un premier temps les élèves de 6<sup>ème</sup>, on percevait clairement l'intention, à terme, du renoncement à la structure adaptée au profit d'une inclusion.

On pourrait effectivement poser, a priori, que la SEGPA constitue une filière ségrégative et lui opposer le droit commun. La question resterait, tout de même, de s'interroger sur l'avenir de ses élèves au sein des classes ordinaires. Pourrait-on, moralement, prendre le risque de satisfaire un principe si sa mise en œuvre produisait une réussite scolaire moindre, une difficulté plus grande pour les élèves et à terme une baisse du niveau de qualification ? Il ne s'agit pas ici de défendre une vision idéalisée de la SEGPA, ni même de nier qu'elle puisse parfois produire des effets ségrégatifs mais de pouvoir s'assurer que l'inclusion dans les classes ordinaires ne contenterait pas la seule satisfaction idéologique de ses défenseurs au mépris de ses effets réels. Or, on peut douter que les moyens accordés au collège, dans un contexte d'effectifs de

---

<sup>18</sup> Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015



classe croissants et de formation continue des enseignants largement insuffisante, garantissent que les élèves de SEGPA puissent davantage développer leurs connaissances et leurs compétences dans les classes ordinaires et bénéficier de l'accompagnement le mieux à même de lutter contre les risques de décrochage. Il est tout de même paradoxal, qu'alors qu'il est demandé aux collèges de personnaliser l'accompagnement des élèves, la forme structurelle d'accompagnement personnalisé que constitue la structure adaptée puisse être perçue comme un obstacle.

Le présupposé que l'inclusion des élèves de SEGPA dans les classes ordinaires entraînera, par effet naturel, l'élévation du niveau des apprentissages est loin d'être une évidence. Si la SEGPA doit s'interroger en permanence sur les conditions nécessaires d'une intégration réelle dans le collège, si elle doit examiner avec soin et ambition toutes les situations d'élèves qui permettent des inclusions en classe ordinaire, si elle doit bénéficier de stratégies d'orientation qui optimisent l'accès à la formation professionnelle, elle ne constitue pas pour autant la voie de relégation que certains veulent décrier.

## L'évaluation des besoins : une conception exigeante des limites

L'évaluation des besoins est la condition première d'une réussite de la scolarité des élèves handicapés. Elle doit se faire dans l'objectivité de l'analyse, portée par l'ambition de l'éducabilité et l'obligation du fonctionnaire à contribuer à l'effectivité des droits. Mais elle ne peut ignorer la question de la faisabilité. Nous l'avons dit plus haut, pour une grande majorité des élèves handicapés, la scolarisation en classe ordinaire sera le cadre possible de cette

ambition égalitaire et s'il faut reconnaître l'existence de limites, ce ne peut être dans une conception exigeante et ambitieuse. Il ne peut être question que la scolarisation en milieu ordinaire soit conditionnée au bon-vouloir des acteurs ou à l'existence d'un contexte qui lui serait favorable. Mais là encore, certaines analyses en viennent à mettre en doute le principe même d'une évaluation productrice d'adaptation aux besoins au prétexte que, se référant à une norme scolaire, elle oriente vers la demande de compensation aux dépens de l'accessibilité universelle<sup>19</sup>. Se surajoute alors une intentionnalité qui n'est plus guidée par l'analyse objective des besoins mais qui tend à la seule responsabilisation croissante des acteurs. Ainsi considérée, l'évaluation renvoie exclusivement à une responsabilité du contexte, interdisant le questionnement de la faisabilité.

## La responsabilité de l'enseignant

On comprendra aisément les problèmes que pose aux enseignants, une vision d'accessibilité universelle qui interdit l'expression de limites et les enjoint à une réussite scolaire qu'ils ne peuvent rendre effective.

Nul doute que l'enseignant ait le devoir de mettre ses compétences professionnelles au service de la réussite de tous et que la prise en compte de l'inclusion constitue à la fois une obligation statutaire du fonctionnaire et un devoir moral du

---

<sup>19</sup> Serge EBERSOLD, Séverine MAYOL, *Une importunité scolaire, consacrée par la qualification du contexte scolaire*, et *Évaluation des besoins, importunité scolaire et reconfiguration du handicap*, in Martial MEZIANI (coord.), *Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*, INS HEA, 2016

citoyen. Pour autant peut-on considérer l'inclusion comme relevant de sa seule responsabilité et considérer que « *l'accès à la scolarisation en milieu ordinaire de l'élève handicapé ne peut plus s'opérer [...] sur des critères [...] liés à ses propres compétences, comme sa capacité d'autonomie dans le système, d'autodétermination, le type et degré du handicap, mais sur l'intelligibilité que l'enseignant en fait dans une véritable rencontre avec l'enfant singulier<sup>20</sup>* ». À affirmer que la réussite de l'inclusion reposerait sur la capacité de l'enseignant à prendre en compte la singularité de l'élève, l'institution pourrait avoir tendance à reporter sur ses seuls agents la responsabilité exclusive des effets de l'inclusion. Là encore, c'est d'expérience qu'il faut parler, de l'expérience de ces rencontres avec des enseignants éprouvés par l'impossibilité à avoir pu construire des modalités viables qui parvenaient non seulement à maintenir les équilibres nécessaires aux fonctionnements de la classe mais aussi à assurer des marges de progrès perceptibles chez l'élève handicapé. On peut toujours leur répéter que le problème viendrait de leur incapacité à renoncer à leurs vieux modèles pour s'engager résolument dans les nouveaux paradigmes d'un enseignement qui parviendrait à s'adapter en permanence aux besoins individuels de chacun. On peut même les accuser de manquer de volontarisme. Mais qui sera aujourd'hui capable de leur fournir un modèle opératoire qui leur permettrait en permanence de procéder à l'accompagnement personnalisé de chacun de leurs élèves et de rendre effective leur réussite ? Et cela quels que soient la nature du handicap et ses conséquences.

---

<sup>20</sup> Anne GOMBERT, Delphine GUEDJ, *L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap*, Présentation, Travail et formation en éducation, n°8, 2011, p.3

A l'affirmation de Philippe Meirieu que « *le handicapé met à l'épreuve l'authenticité de notre détermination éducative et révèle sa véritable nature*<sup>21</sup> », on pourrait opposer la détermination éducative tout aussi authentique avec laquelle des enseignants interrogent la pertinence de maintenir en classe ordinaire un élève qui n'y progresse pas, qui n'y développe pas ses compétences d'autonomie. L'expression du doute de cet enseignant, de son inquiétude révèle-t-elle une nature moins responsable de sa détermination éducative que celle de celui qui se réfugie dans la satisfaction d'un discours idéologique sans véritablement s'interroger sur l'avenir de son élève ?

### Inclusion scolaire, inclusion sociale

Vouloir agir une politique éducative fondée sur les certitudes de l'éducabilité est un combat permanent. Il exige l'interrogation des systèmes comme celles des pratiques mais la domination du discours politiquement correct laisse parfois peu de place pour des interrogations pourtant fondamentales mais immédiatement fustigées comme des résistances réactionnaires ou ségrégatives. Si l'on ne devait retenir qu'une seule de ces interrogations, nous devrions nous interroger sur le pari dangereux que constituerait l'évidence que toute inclusion scolaire produirait une meilleure inclusion sociale, pour prendre en compte l'éventualité que, parfois, l'inadaptation de l'inclusion scolaire à une situation particulière pourrait agir contre le développement des savoirs et des compétences nécessaires à l'inclusion sociale. Toutes les problématiques d'inclusion dans les sociétés libérales se heurtent

---

<sup>21</sup> Philippe MEIRIEU, *Le défi*, Cahiers pédagogiques, n°428, Dossier "De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'École", en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-defi>

pourtant à la même réalité de l'écart entre un discours égalitaire fortement affirmé et la réalité sociale de l'effectivité de cette égalité. Cela devrait nous amener à considérer avec précaution voire méfiance, une politique trop exclusivement centrée sur la production de discours et de principes. Sans doute, quelques-uns accuseront cet article de freiner l'élan avec lequel notre société affirme sa volonté de lutter contre l'exclusion. Peut-être même l'accuseront ils de porter des idées réactionnaires et ségrégatives. Ils se trompent : il n'a d'autre volonté que celles d'une lutte pour l'égalité. Il interroge seulement l'idéalisme des discours pour lui préférer le matérialisme d'une action sociale mesurée à l'aune de la réalité de ses effets. Et c'est pour cela qu'il ne peut suffire de décréter l'inclusion et que nous devons la raisonner.