Éducation comparée / nouvelle série, n°18, pp 9 - 17

Introduction

Approches internationales et comparées de l'éducation inclusive

Magdalena Kohout-Diaz
Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) : *EA7437,*
Université de Bordeaux
et
Philippe Tremblay
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage,
Université de Laval

Au cours des dernières décennies, de nombreux efforts ont été faits en Europe et partout dans le monde en matière de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Unesco, 1994, 2014, 2017). La volonté de les inclure dans les systèmes scolaires ordinaires, tout en tenant compte des nécessités d'aménagements spécifiques de leurs parcours, fait aujourd'hui consensus dans de nombreux pays même si, en réalité, ces élèves semblent souvent plutôt intégrés qu'inclus (Ebersold, 2017).

L'abord comparatif de l'éducation dont participe ce dossier invite souvent à un retour sur les terminologies employées dans les différents contextes culturels. L'éducation inclusive ne fait pas exception. L'on peut faire notamment deux remarques principales.

D'une part, la notion de *clôture* (du latin *claudere*) est consubstantielle de l'inclusion : c'est enfermer, voire *emprisonner* (Rey, 1992, T2, p.1806) un élément dans un autre, par définition différent et circonscrit.

D'autre part, l'on remarque que cette relation binaire entre deux corps étrangers indique aussi à terme la dissolution et la disparition de

l'un dans l'autre. Ces usages nous indiquent d'ores et déjà les points de vigilance liminaires concernant l'éducation inclusive : ce n'est pas aliéner l'autre à ses différences au point par exemple de nier son droit à la scolarisation et ce n'est pas non plus dissoudre ses singularités dans un vague « tous pareils » au point, par exemple, de ne pas former d'enseignants spécialisés. Cela évoque également en creux la tension entre différents types de spécialisation : les enseignants ont-ils vocation à se spécialiser dans les divers troubles et pathologies ou bien dans les dispositifs et pratiques d'enseignement adaptés aux difficultés des élèves ? Leur expertise porte-t-elle sur les causes des difficultés ou la nature de celles-ci ?

Si la prise en compte de la singularité est la condition nécessaire d'une participation effective à la scolarité ordinaire dans un esprit d'adaptation, d'accueil et de bienveillance, nous interrogeons toutefois l'effet paradoxalement normatif (i.e. ségrégatif de par sa négligence des spécificités) des catégories inclusives globalisées (*special educational needs* par exemple) dès lors qu'elles s'émancipent du contexte spécifique qu'elles visent à organiser. L'accessibilité doit être envisagée non seulement suivant un principe de justice et d'égalité des droits mais aussi suivant un principe de liberté et d'équité, en donnant la possibilité à chaque personne de faire ses choix, dans son contexte et selon son désir propre (Zaffran, 2015).

Quelle est l'évolution ayant conduit au paradigme inclusif et à celui de l'accessibilité, mise en perspective avec les pratiques concrètes et éventuellement avec la formation des enseignants ? Les recherches présentées dans ce dossier concernent non seulement la France mais elles comparent aussi les trajectoires en en Angleterre, en Belgique, au Brésil, en Finlande, en Italie, au Liban, au Canada, en Roumanie et en Suisse. Quels sont les enjeux réels de l'accessibilité éducative aux diversités, à la lumière des contextes, des obstacles ou des facteurs qui la favorisent ?

Les propositions s'articulent autour de trois axes qui font les fils rouges des textes proposés.

Le premier axe analyse l'évolution des paradigmes inclusifs (défectologie, éducation spéciale, intégration, inclusion, accessibilité, etc.) en les replaçant dans leurs contextes socio-historiques et géographiques propres, comme le font Raija Pirttimaa et Minna Puustinen ou Patrick Beaufort. Cela permet d'apercevoir, montre

Hervé Benoit, que cette évolution, si elle génère des dispositifs et des modes de fonctionnement résolument innovants, produit également des confusions et des tensions à la fois pour les décideurs et les acteurs de terrain. Ces mutations peuvent apparaître comme des injonctions institutionnelles paradoxales dès lors qu'il y a une méprise sur le mouvement de globalisation éducative dont elles relèvent, et qui est profondément ancré dans l'historique et le local (Appadurai, 1996). L'explicitation de ces mécanismes a pour ambition d'éclairer ces paradoxes et de travailler à dissiper les malentendus.

Le deuxième axe cherche à identifier les facteurs de l'accessibilité à partir des politiques et des pratiques inclusives concrètes. Il s'agit de les mettre à jour pour que les élèves puissent s'engager réellement dans les situations d'apprentissage. La spécificité des contextes étant prise en compte, une grande diversité apparaît à la fois concernant les politiques publiques et les pratiques observées commentent Philippe Tremblay, Stéphanie Bellay, Otilia Apostu, Irina Horga et Keyla Santana. Nous interrogeons de ce fait les nouvelles professionnalités éducatives : la coopération des multiples partenaires dans le champ de l'éducation, du soin et de l'accompagnement, œuvrant dans l'école et hors l'école, au sein d'une véritable communauté inclusive, apparaît comme un déterminant central, alors que les recherches montrent plutôt que ces professionnels méconnaissent tant leur travail que leurs rôles respectifs et que les contacts entre eux semblent assez pauvres.

Le troisième axe propose d'examiner les processus de formation de la communauté inclusive, spécialement en ce qui concerne les enseignants. Dans l'objectif de pouvoir scolariser tous les élèves, l'accent doit être porté non seulement sur la formation d'enseignants experts et des partenaires spécialisés de l'accessibilité, mais également sur la formation initiale, rappellent Serge Ramel et Isabelle Noël. Les représentations des enseignants en formation ou en début de carrière ont un rôle central. Or les recherches montrent qu'elles s'inscrivent dans une conception avant tout biomédicale et individualisée de la diversité des élèves, peu propice à la constitution d'une véritable communauté éducative et inter catégorielle autour des besoins spécifiques de l'enfant. Cette conception semble centrée sur les causes des difficultés, plutôt que sur les moyens d'intervention dont Basma Frangieh montre pourtant le rôle primordial.

En lien avec ces écueils, les aperçus proposés nous font entendre des éléments propres à chaque contexte, mais aussi des observations communes. Nous pouvons les décliner en quatre types : les caractéristiques de l'évolution inclusive, ses avancées, ses problématiques communes et enfin les questions spécifiques.

Le premier type d'observations concerne les caractéristiques de l'évolution inclusive.

Nous constatons que dans tous les contextes examinés, l'inclusion est un processus qui a pris son essor au cours des années 1990. La *Déclaration de Salamanque* de 1994 y a notamment joué un rôle déterminant (UNESCO, 1994). Cette période a connu une réelle prise de conscience de la ségrégation existante et de la nécessité d'y mettre fin. Elle a initié une évolution progressive des paradigmes de scolarisation vers une plus grande porosité, sous différentes formes.

Ainsi, souligne Keyla Santana, au Brésil par exemple le paradigme de l'exclusion a peu à peu évolué vers celui de l'institutionnalisation puis vers celui de l'intégration ; Raija Pirttimaa et Minna Puustinen montrent qu'en Finlande, le paradigme du soutien a remplacé ceux de la ségrégation et de la réhabilitation ; Otilia Apostu et Irina Horga rappellent qu'en Roumanie, l'approche défectologique a été remplacée par l'enseignement spécialisé et par l'intégration puis par des efforts dans le sens de l'inclusion ; Patrick Beaufort met lui en valeur qu'en Belgique, la ségrégation s'ouvre à l'enseignement spécialisé puis à l'intégration collective.

Les avancées vers l'éducabilité, l'accessibilisation et la participation de tous les élèves à une scolarité ordinaire avec les aménagements nécessaires sont indéniables cours des années 2000. Des efforts importants sont accomplis sur le plan législatif et en ce qui concerne les politiques publiques, même si au cours des années 2010, plusieurs paradigmes coexistent souvent en parallèle ou bien si les politiques publiques ne bénéficient pas toujours d'un appui légal réel, comme dans certains territoires canadiens, démontrent Philippe Tremblay et Stéphanie Bellay. De ce point de vue, les années 2010 apparaissent comme une période de transition inclusive qui n'est pas tout à fait terminée. Si dans les faits l'accès et la participation des élèves à besoins éducatifs particuliers à la scolarisation ordinaire sont encore jugés partiels et que les évolutions semblent lentes ou difficiles, notamment dans le secondaire par exemple au Canada (ou en

Belgique, précise Patrick Beaufort), l'ambition inclusive a toutefois permis de mettre en évidence la nécessité des concertations entre enseignants et avec les autres partenaires, celle d'un haut niveau d'expertise pédagogique et enfin le rôle primordial des formations des enseignants ordinaires. Elle a également amélioré l'attention portée aux besoins éducatifs particuliers des élèves et révélé la diversité des contextes scolaires, comme au Canada ou en Suisse par exemple, comme le montrent Philippe Tremblay, Stéphanie Bellay, Serge Ramel et Isabelle Noël.

Le second type d'observation concerne les problématiques communes de l'éducation inclusive.

La catégorisation des besoins éducatifs particuliers, des handicaps et plus généralement de la diversité des élèves ne cessent de poser question. La notion de besoins éducatifs particuliers, rarement définie et discutée, fat malentendu, problème, voire paradoxe, du fait de sa double valence entre d'une part les besoins naturels, innés et d'autre part les besoins culturels, construits - comme le montre par exemple la comparaison entre l'Angleterre, l'Italie et la France que nous présente Hervé Benoit.

D'un côté, cette catégorisation est suffisamment large pour favoriser l'éducabilité et l'inclusion, puisqu'elle a permis de prendre de la distance avec des catégories ségrégatives comme celles des élèves dits *anormaux*, ou *inadaptés*, voire même en Finlande - précisent Raija Pirttimaa et Minna Puustinen - les catégories des élèves jugés *inutiles* ou *nuisibles*. Elle autorise aussi au Nouveau-Brunswick au Canada par exemple, la catégorie des élèves « *exceptionnels* » remarquent Philippe Tremblay et Stéphanie Bellay. Mais d'un autre côté, elle semble neutraliser les contextes : elle paraît trop floue pour permettre un recensement efficace des élèves inclus ou encore l'élaboration d'aides expertes, précisément adaptées aux besoins spécifiques de chacun. Parallèlement, la persistance d'approches médicales ou psychologiques ou encore la qualification d'un handicap sévère sur lesquelles l'évaluation des besoins s'appuie trop souvent, favorisent la ségrégation scolaire et alimentent le déni des parents quant aux difficultés de leur enfant, observent Otilia Apostu et Irina Horga. C'est pourquoi nous pouvons dire que le champ de l'éducation inclusive ne cesse d'être traversé par les problématiques du normal et du pathologique *malgré* (et *à cause de* peut-on dire) l'introduction des

approches par *besoins éducatifs particuliers*. Autrement dit, la question se pose de savoir si ce terme - malgré ses bonnes intentions inclusives - n'a pas favorisé des pratiques cachées d'exclusion, comme par exemple dans certaines provinces du Canada, à travers la ségrégation informelle notent Philippe Tremblay et Stéphanie Bellay.

C'est notamment au niveau des pratiques pédagogiques que sont évoqués les principales difficultés. Si le démantèlement de l'enseignement spécialisé apparaît comme un frein au processus inclusif, paradoxalement, le manque d'expertise pédagogique spécialisée est également présenté comme un frein, dans la mesure où il est alors plus difficile d'évaluer et de concevoir des adaptations pédagogiques très spécifiques pour répondre aux difficultés des élèves. Pour Otilia Apostu et Irina Horga, l'inefficience relative des programmes d'aide personnalisée et individualisée est de ce fait accrue en Roumanie puisqu'il n'y a pas réellement de travail partenarial entre enseignant de la classe et enseignant d'accompagnement, qui n'est d'ailleurs pas un enseignant spécialisé et expert.

Keyla Santana, Otilia Apostu, Irina Horga, Patrick Beaufort, Philippe Tremblay, Stéphanie Bellay, Serge Ramel et Isabelle Noël notent que non seulement au Brésil, en Roumanie mais aussi en Belgique, au Canada et en Suisse, l'engagement des établissements pour une éducation inclusive concrète semble parfois relativement superficiel, dans la mesure où il ne relève pas d'une obligation légale. D'un autre côté, s'il y a un engagement fort, les établissements courent le risque de la labellisation et de la stigmatisation. Accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers est supposé dévaloriser l'image de l'école et constituer un préjudice – pas toujours neutralisé par les compensations financières - du point de vue du marketing scolaire. À cet égard, la notion de *besoins éducatifs particuliers* introduit certes de la souplesse mais aussi permet des amalgames classiques, comme par exemple en Suisse ou au Brésil soulignent Serge Ramel, Isabelle Noël et Keyla Santana, entre le genre, les situations de handicap psychique, les violences scolaires, les origines raciales et socio culturelles des élèves ou encore en Belgique ou au Canada entre les troubles du comportement, les difficultés d'apprentissage, les milieux socioéconomiquement défavorisés et/ou les origines étrangères,

comme le montrent Patrick Beaufort, Philippe Tremblay et Stéphanie Bellay.

Si le rôle de la recherche est de pointer les paradoxes, formuler les questionnements et montrer les zones de progression, il est souligné par l'ensemble des auteurs de ce numéro que peu d'études existent qui puissent rendre compte d'un état des lieux des processus inclusifs aux niveaux nationaux ou comparatifs.

Le troisième type d'observation concerne les questions qui se posent de façon plus spécifique pour certains pays et qui esquissent autant de perspectives d'action qui ne seront pas sans effets pour améliorer l'approche globale.

Pour Patrick Beaufort, en Belgique la difficulté de sortir du paradigme de l'enseignement spécialisé est importante, donnant lieu de surcroît à une forme de ségrégation dans l'enseignement ordinaire, puisque jusqu'à aujourd'hui l'élève à besoins éducatifs particuliers ne peut être aidé à l'école ordinaire que s'il vient de l'enseignement spécialisé. De même, en France ou en Italie – sous différentes formes – le soutien à l'école ordinaire est conditionné par la certification du handicap, note Hervé Benoit. La désinstitutionalisation italienne des années 1970/80 met à cet égard en valeur une alternative fondamentale : l'institutionnalisation peut être tout à tour considérée comme un facteur facilitant ou bien préjudiciable à l'inclusion.

La formation des enseignants (spécialisés ou non) est un autre élément qui caractérise typiquement la Belgique, la Suisse, l'Italie ou la Roumanie selon Patrick Beaufort, Serge Ramel, Isabelle Noël, Hervé Benoit, Otilia Apostu et Irina Horga. Leur expertise pédagogique spécifique n'est pas jugée assez pointue et leur nombre est dit largement insuffisant. Il y a là un réel paradoxe puisque d'un autre côté, l'existence d'un secteur d'enseignement spécialisé fort, structuré et expert est présenté comme un obstacle à la mise en œuvre des processus inclusifs. La question se pose donc de savoir si l'inclusion *passe par* l'expertise ou bien *se passe de* l'expertise pédagogique spécialisée, et sur quoi porte cette spécialisation.

En Suisse, précisent Serge Ramel et Isabelle Noël, la question se pose du contenu et des effets de la formation spécialisée initiale des enseignants : cela est contreproductif si la diversité est analysée en termes biomédicaux et déficitaires qui confortent des représentations initiales plutôt ségrégatives. Il est important de souligner à cet égard

que l'expertise visée par exemple en Suisse (ou en Roumanie aussi, notent Otilia Apostu et Irina Horga) est bien *pédagogique* et ne consiste pas dans la connaissance fine des différents handicaps, troubles ou maladies, essentialisés par une vision étiologique, classificatoire et biomédicale. Il persiste sur ce point un malentendu important. Les besoins d'apprentissage sont irréductibles à la compensation des dysfonctionnements qu'elle fait paradoxalement consister comme déficits. Une évaluation pédagogique précise et spécialisée permet de construire une aide à l'accessibilité pédagogique, qui ne se réduit pas à une série d'aménagements exclusivement didactiques et à de l'alphabétisation, comme c'est le cas en Roumanie affirment Otilia Apostu et Irina Horga. Cette expertise est ce qui permet au fond de distinguer adaptation et normalisation avec, au cœur, le respect des personnes dans leur diversité.

Pour ouvrir la discussion scientifique et professionnelle à laquelle ce numéro invite, nous pouvons souligner que l'approche comparative de l'éducation inclusive permet de mettre en évidence les avancées, les paradoxes et les difficultés communes mais aussi les spécificités liées au contexte éducatif particulier dans chaque région du monde.

Si dans les pays évoqués, le processus inclusif semble lent et parfois même paradoxal, les progrès sont indéniables et mettent en valeur l'esprit même de l'éducation inclusive, à savoir qu'il s'agit de se situer dans la perspective d'un changement sociétal et politique global (Gardou, 2012).

L'éducation inclusive est une approche qui a affaire avec la diversité des contextes et des situations, dont il ne s'agit en aucun cas d'abraser la singularité. L'idéal inclusif semble ainsi nous orienter vers la différenciation globale : l'éducation inclusive est-elle une éducation de la diversité *grâce à* un enseignement spécialisé ou bien en est-elle *exclusive* ? L'enseignant est-il un interprète de la diversité ou bien s'applique-t-il à mettre en œuvre des recommandations de santé ?

Références bibliographiques

APPADURAI A. (1996). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris, Payot, 2001.

EBERSOLD S. (2017) *Éducation inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile.* Grenoble, PUG.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive parlons-en !* Toulouse, Érès.

REY A. (Dir.) (1992). *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, éd. Le Robert, 2000.

UNESCO (2017). L'éducation inclusive. En ligne : http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education/ (20/02/2017).

UNESCO (2014). L'éducation inclusive : une formation à inventer. Paris, Unesco.

UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque. Paris, Unesco.

ZAFFRAN J. (Dir.) (2015). *Handicap et accessibilité.* Grenoble, PUG.