

DE L'ÉVOLUTION DES DÉFINITIONS ET DES PRISES EN COMPTE DE L'INCLUSION À LA PLACE DES ACTRICES ET ACTEURS

**Corinne Monney, Marie-Paule Matthey,
Lise Gremion et François Gremion**

L'après-coup de dix ans de colloques, de recherches et d'articles scientifiques sur l'intégration et l'inclusion scolaires ainsi que sur les inégalités a permis de clarifier et de mettre au jour dans cet ouvrage collectif tant des acceptions plurielles que des prises de distance, des réinterprétations du droit et/ou des requestionnements des rôles attendus des actrices et acteurs concernés autour de la thématique d'inclusion et de ses dérivés.

Structuré en trois sections principales, avec un intermède dédié à l'Université d'été et à son historicité (Matthey et al.), l'ouvrage explore ainsi l'influence du contexte d'exercice de la profession, la demande sociale et les cadres législatifs, les attentes et les stratégies des actrices et acteurs ainsi que les tensions internes aux dispositifs et aux démarches de pratiques et de formation. On y découvre que les transformations, si elles adviennent réalités, s'inscrivent toujours dans une histoire et dans une culture et qu'elles sont fortement influencées par les rapports de force, voire de domination entre les groupes et les individus.

Au final, ce sont au moins quatre variables qui ressortent au travers des textes des auteur·e·s français, canadiens et suisses s'étant penchés, de leur point de vue, sur le phénomène de l'évolution des définitions de l'inclusion et des besoins éducatifs particuliers, en cherchant à chaque fois à circonscrire les forces en jeu et les dilemmes encore à résoudre.

1. LA QUESTION DES MOTS

Les auteur·e·s ont démontré, au fil des pages et avec dix ans de recul, que les définitions de l'inclusion sont en mouvement, s'appréhendent de façon plurielle et évoluent dans le temps. Sous l'effet d'impulsions diverses, locales, nationales ou transnationales, les écrits font apparaître que les définitions de l'inclusion sont périodiquement revisitées, remaniées, redessinées. Soumises à de multiples interprétations, elles se trouvent souvent en tension entre des demandes, des attentes ou des nécessités provenant de sources multiples et dont l'influence sur les actrices et acteurs concernés est fluctuante. Dans l'ouvrage, nous les retrouvons discutées sous l'angle de leur ambiguïté (Plaisance), de leur confusion terminologique et conceptuelle (Gremion & Gremion), des contradictions et du danger de trop d'inclusion (Chauvière), des discriminations rémanentes sous les mots et les idéaux d'inclusion (Plaisance), des discours entre diachronie et synchronie (Kalubi). La littérature qui définit ou prétend définir l'inclusion ne manquait pas jusqu'ici (Gardou, 2012; Bless et al., 2014; Ramel, 2015; Monney, 2018; etc.). Mais que savions-nous de la manière dont elle évolue dans un empan de temps de dix ans, au travers de colloques internationaux IIS et d'expertises longitudinales sur le sujet? Le lecteur (re)découvre ici la notion même d'inclusion sous l'angle d'acceptions redéfinies, notamment l'inclusion active (Chauvière).

C'est ce détour par le point de vue d'expert·e·s du domaine, de manière continue et suivie sur dix années, que l'ouvrage s'est proposé d'adopter avec maîtrise, recul, découvertes et perspectives de poursuite de réflexion. Sous la plume des auteur·e·s, l'intention éthique d'inclure fait encore trop souvent face à une surabondance administrative (notamment en France, Chauvière) ou est restreinte par la réduction de l'autonomie professionnelle des enseignant·e·s québécois, constatée durant la pandémie. Les conditions pour que l'école ait les moyens de s'adapter à tous les registres des besoins particuliers, non remplies, sont contrebalancées par une volonté ferme des

actrices et acteurs du terrain de l'enseignement d'être des « leaders de leur profession » et reconnus comme tels (Dumoulin et al.).

L'ouvrage le démontre, les mots, les intentions, la vérité générale dite dans le prescrit à plus d'inclusion ne suffisent pas ; ils induisent même un sentiment de promesse non tenue et de disqualifications des institutions spécialisées qui offrent des espaces au moins, quand les systèmes prennent du retard ou quand les processus de professionnalisation des actrices et acteurs sont faméliques.

Les auteur·e·s affirment que l'attente est forte de transformer l'intention d'inclure en actes concrets, partout, pour toutes et tous. Des actrices et acteurs enseignant·e·s proposent une association entre écoles pour redonner du sens, faire lien dans ce défi (Québec). D'autres rappellent, sur fond d'historicité du discours de l'éducation inclusive, loin d'advenir ordinaire et dans la norme, qu'il est nécessaire de prendre en compte le contexte et l'interaction des caractéristiques individuelles et collectives pour devenir la norme, celle de toutes et tous à l'école ordinaire ou de son quartier, quel que soit le décalage par rapport à la norme dominante attendue (Kalubi).

Le discours d'inclusion ne correspond ainsi pas à la visée attendue et dans les faits de l'inclusion (Gremion & Gremion), l'opacité des compréhensions terminologiques permettant l'exclusion de certain·e·s élèves désigné·e·s.

Inclure dans une école sélective met les actrices et acteurs dans des impatiences en tension (Monney, 2017) qu'il est urgent de calmer. La formation, le génie local des actrices et acteurs, les intentions sociopolitiques et éthiques doivent continuer de conjuguer leurs efforts non sans entendre et écouter les premières et premiers bénéficiaires des mesures de soutien d'abord, de contrer les effets des paradoxes de l'aide bâtis sur des fondations médicales et essentialisantes.

2. LA QUESTION DU DROIT

Soumise à de multiples pressions et souvent en tension entre des demandes, attentes ou nécessités provenant de sources variées, la question

de la prescription d'inclusion suscite des impatiences (Monney, 2017). Au fil de l'ouvrage, la lectrice ou le lecteur découvrira les facteurs qui ont orienté, d'une façon ou d'une autre, la trajectoire des droits vers plus d'intégration/inclusion, dans chacun des contextes décrits par les auteur·e·s. L'ensemble des contributions permet d'apercevoir des façons dont sont engagées et pilotées les évolutions, voire les transformations : la réaction des institutions face au prescrit et le resserrement de la place et de l'autonomie des enseignant·e·s (Dumoulin et al.), l'inclusion comme un droit souple (Chauvière), les attentes de rôle de la ou du chercheur·e et son rapport à la normalisation (Payet), l'intersectionnalité (Gremion & Gremion).

Qu'en est-il des dangers de l'idéal d'inclusion non réalisé (Chauvière) et qui apparaît sous les traits du prescrit, vérité générale censée s'appliquer partout ? L'impératif d'accessibilité (Ogay) est posé à l'aulne des multiréférentialités des savoirs et des contextes qu'il côtoie.

Si le prescrit d'inclusion est prégnant dans les législations cantonales, nationales et internationales actuelles (Monney, 2018), il n'en reste pas moins que ce sont souvent des positions de réserve (Ramel, 2015) qui cèdent peu de place à l'altérité dans la société actuelle. La fragilité de l'éducation inclusive est révélée dans l'ouvrage (Plaisance). Malgré pléthore de moyens, les injonctions contradictoires (Chauvière) et les apories (sélectionner et inclure tout à la fois, désigner par un diagnostic pour obtenir une mesure individuelle dans un contexte de classe collectif) sont rémanentes et sont les gardiennes des compromis sociopolitiques et historiques de sociétés libérales basées sur la sélection. Sans un choix sociétal et politique clair et porté à faire vivre en actes l'inclusion, cette dernière est en danger (Plaisance).

Le droit à l'inclusion se traduit dans les faits encore trop souvent comme « pauvre » : « pauvre en obligation d'agir, pauvre en droit personnel opposable » (Chauvière). Souvent prescrit discrétionnaire, laissé à la volonté des systèmes et des actrices et acteurs et donc sans conséquence s'il n'est pas suivi, le droit à une pleine participation se heurte à des moyens prévus pour compenser le déficit par rapport à la norme dominante ou les désavantages (vision de l'intégration) et non pour permettre au contexte scolaire de pleinement s'ajuster aux besoins éducatifs particuliers de chacun de ses membres (Gremion & Gremion).

3. LA QUESTION DES MASQUES

Décréter l'inclusion est une chose, un idéal qui fait consensus dans la pratique déclarée à tout le moins. Mais qu'en est-il dans la vérité de transformations réelles de gestes professionnels et/ou de prise en compte d'une pleine participation de l'ensemble des actrices et acteurs concernés par les besoins éducatifs particuliers (CDIP, 2007)? Les auteur·e·s démontrent les écarts entre paraître et réel (Chauvière), les pièges des besoins éducatifs particuliers (Plaisance), les masques adoptés, laissant apparaître l'inclusion comme une catégorie pauvre, un « faux-nez » (Chauvière), l'inclusion empêchée par l'intégration (Gremion & Gremion) ou dénoncent encore le retour paradoxal du spécial, entre idéal d'inclusion et prétention classificatoire et totalisante (Plaisance).

L'autonomie professionnelle des enseignant·e·s se rapetisse de manière masquée, elle aussi (Dumoulin et al.). Conjuguer gestion de classe collective et singulière pour les élèves à besoins particuliers est un défi toujours majeur dans ce contexte. Les conditions de la suppression des masques sont ainsi posées afin de dépasser les contradictions d'intérêts et la tromperie d'une promesse d'inclusion souvent et encore non tenue. On assiste au visible et au masqué : le droit inscrit dans les textes laisse à penser que le réel y est ajusté, conforme. Ce qui n'est souvent pas traduit dans les faits, voire ouvre sur de nouvelles envies à but d'économie : penser l'altérité en plateforme de services pour les résoudre (Chauvière).

4. LA QUESTION DES CONCEPTIONS PROPRES DE RÔLE DES ACTRICES ET ACTEURS FACE AU PRESCRIT D'INCLUSION

Les visées d'inclusion sont pavées de bonnes prescriptions, celles qui donnent l'injonction de plus d'accueil de l'altérité. Entre rôle attendu, prescrit, et conception propre de rôles des actrices et acteurs se dévoilent des hétéronormes plus ou moins acceptées et discutées, et tout autant d'autonormes. Ainsi, les rôles attendus des actrices et acteurs en lien, les dispositifs et les pratiques en place se dévoilent à la lectrice et au lecteur au fil des textes de l'ouvrage et apparaissent en faisant place tantôt à la ou au chercheur·e face à l'inclusion qui cherche sans normer et transmet sans

soumettre (Payet), tantôt aux parents (Ogay), tantôt aux enseignant·e·s et au terrain (Gremion & Gremion). S'ajoutent les enjeux de reconnaissance des actrices et acteurs (Perrier) décrits au travers de l'exemple français.

L'inclusion dans dix ans...

L'attrait éthique des droits fondamentaux, avec leurs devoirs associés et leur affirmation réitérée comme valeur sacrée, ne garantit pas leur effectivité (Gardou, 2012, p. 135).

Le 6 décembre 2022, l'initiative populaire fédérale suisse « Initiative pour l'inclusion » réaffirme dans un nouvel article – 8a – de la Constitution des droits élargis pour les personnes en situation de handicap, notamment des choix dans leur mode et lieu de résidence. Les transformations des acceptions terminologiques et des pratiques liées à l'inclusion prendront toutefois encore du temps. Dans ce sillage, les perspectives sont de donner rendez-vous dans dix ans à l'examen du processus d'inclusion entamé. L'Université d'été, dynamisée de relève, envisage une poursuite active de ses travaux sur plusieurs continents. Elle va probablement, sous une identité et des modalités restant à définir, faire la part belle à pléthore de rencontres, de recherches coopératives, de publications croisées en mode éthique de la discussion et de la responsabilité (Weber, 2013).

Il s'agira, nous l'espérons, à ce moment, moins de discuter des contraintes et des limites de l'inclusion et de la domination de certains groupes d'intérêt que de réellement rendre compte d'agir et de savoirs en actes démontrant des renormalisations collectives pour faire place réelle à l'altérité, pour faire sens, pour pleinement permettre l'émancipation et l'entière participation des premières personnes concernées. Du reste, nous formons le dessein de leur donner la parole dans le prochain ouvrage.

Gageons collectivement, au terme de cet ouvrage illustré des œuvres d'« une École montréalaise pour tous », que les répertoires d'action se réalisent, que les confusions terminologiques s'estompent, que la pleine parole des premières et premiers concernés soit entendue, que la relève académique reste soudée et convaincue du bien-fondé de la juste lutte contre les inégalités, le tout encouragé de la force collective et de l'élan que dix ans de réflexions, travaux, recherches, échanges, colloques et conférences sur l'intégration/inclusion ont amorcés !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bless, G., Benoit, V., & Sermier, R. (2014). Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle, 6-12, *Revue du CSPS*. Berne.
- CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf
- Gardou, C. (2012). *La Société inclusive, parlons-en!* Érès.
- Monney, C. (2017). Inclure dans une école sélective? Les formateurs d'enseignants entre deux impatiences. In J. Beckers, J. Desjardins, P. Guibert & O. Maulini: *Comment changent les formations d'enseignants?* (pp. 30-51) De Boeck.
- Monney, C. (2018). Formation des enseignants pour l'inclusion et orientations contradictoires en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 125-136.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>
- Weber, M. (2013). *Le savant et le politique*. Presses électroniques de France.