

# Introduction

« L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale » (UNESCO, 2017<sup>1</sup>). Cette définition de l'éducation inclusive par l'UNESCO<sup>2</sup> condense ses principales caractéristiques et ses objectifs essentiels. C'est un projet mondial, ancré dans un terreau profondément humaniste et animé par l'idéal progressiste d'un développement social à l'échelle planétaire. Toutefois, des points de tension y sont également perceptibles, comme la focalisation paradoxale de l'éducation inclusive sur des groupes préalablement définis comme vulnérables articulée à l'ambition d'en finir avec toute forme de discrimination. Ces deux extrêmes sont les deux écueils liminaires d'un processus en cours, un véritable *work in progress* entre le global et le local.

---

1. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

2. Du point de vue de l'UNESCO, l'éducation inclusive concerne avant tout certaines populations bien spécifiques : les enfants roms, les enfants des rues, les enfants travailleurs, les personnes handicapées, les personnes autochtones et les populations rurales, cf. <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education>

L'ouvrage se donne pour objectif d'éclairer les problématiques fondamentales inhérentes au développement de l'éducation inclusive, en les illustrant par quelques exemples singuliers : l'étude comparée du processus inclusif dans un pays post-totalitaire, la République tchèque ; les conseils donnés par les académies françaises pour répondre aux élèves souffrant du TDAH<sup>3</sup> ; le fonctionnement des dispositifs comme l'ITEP, le SPC tchèque ou le CPCT<sup>4</sup> ; ou encore, les pratiques professionnelles des AVS et EVS en France<sup>5</sup>. C'est donc un parcours personnel de réflexion, étayé par une expérience de recherche et de formation, qui se propose ici au débat professionnel et scientifique sans nullement prétendre à l'exhaustivité.

Plus précisément, l'ouvrage fait suite à des travaux concernant les formes de la violence en milieu scolaire en République tchèque (Kohout-Diaz, 2008, 2009, 2010a et b). Si pour l'opinion publique la forme prévalente en est le harcèlement entre pairs, appelé *šikana* (dérivé approximatif du français *chicane*), les recherches ont plutôt mis en évidence la dénonciation d'une pédagogie conformiste et inégalitaire, pour une part héritée de la période totalitaire, et pour une part soumise à l'adoption non critique des standards libéraux de la globalisation éducative. Les élèves continuent toutefois à être pointés pour leur anormalité : une épidémie de *šikana* justifierait de ce point de vue une prise en charge dans le cadre de l'*etopedie*<sup>6</sup> (rééducation des mœurs), elle-même étayée sur la *défectologie* (étude du défaut, de la déficience). Pour le chercheur, l'inexacte épidémie de harcèlement entre pairs le conduit surtout à mettre en question le cadre épistémologique dans lequel elle a été construite, à savoir le cadre déféctologique, articulé à la fois à l'enseignement spécialisé et à une rhétorique inclusive.

Organisée en trois temps, l'analyse propose d'abord au lecteur de s'interroger sur la représentation donnée par l'éducation inclusive

---

3. Trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité.

4. Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique ; speciálně Pedagogické Centrum (centre pédagogique spécialisé) ; Centre psychanalytique de consultations et de traitement.

5. Auxiliaires de vie scolaire ; Emplois de vie scolaire.

6. Le terme *etopedie* dérive du grec *ethos*, les mœurs, le comportement, et de *paideia*, éducation.

des principaux concernés, à savoir les élèves eux-mêmes. N'est-ce pas précisément parce qu'ils subvertissent fondamentalement l'ordre établi et troublent l'éducateur que l'on tend à les qualifier de « troubles » ? À partir de tels processus, une science a été bâtie, la déféctologie, qui esquisse des grilles de compréhension très profondément inscrites et avec lesquelles l'éducation inclusive doit faire. À l'examiner de près, cette science ne remplit pas sa fonction de science de l'homme mais révèle sa signification principale d'instrument d'un contrôle social.

L'analyse se concentre dans un second temps sur le vecteur principal de l'éducation inclusive à l'échelle mondiale, à savoir les besoins éducatifs particuliers<sup>7</sup> (BEP). Que son appropriation par les systèmes locaux conduise à des aménagements d'accords de consensus, cela se comprend. Toutefois, ce sont plutôt des confusions que nous constatons aujourd'hui, à la fois concernant les terminologies, les objectifs et les pratiques concrètes elles-mêmes. Le concept de besoin, à y regarder de près, expose l'élève à être parlé plutôt qu'à parler lui-même pour formuler une demande qui s'efforce de traduire son désir ou sa difficulté. D'autres s'exercent sur ses besoins, les classent et les trient, orchestrant une véritable valse des étiquettes. Si l'activité classificatoire est l'objectif privilégié de toute science, cette nécessaire opération de discrimination devient, en l'absence de vigilance éthique, l'instrument d'une ségrégation. Il y a une différence fondamentale entre les sciences expérimentales ou exactes et les sciences de l'homme. À défaut d'en prendre acte, on tend alors à rassembler les personnes dans une « classe déclassée à laquelle on les identifie ». Elles sont « rabaisées à leur déficience érigée en nature, à partir de laquelle on en vient à prédire leur devenir » (Gardou, 2012, p. 55). Quelle est l'incidence de cette lecture en termes de participation et d'accessibilité éducative pour chacun ?

Rappelons qu'au contraire une « école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé [...]. Le *curriculum* et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité » (Armstrong,

---

7. *Special educational needs* (SEN) en anglais.

Barton, 2003, p. 95). L'étude des processus de l'éducation inclusive met en valeur *per negatio* l'existence d'une « dictature de la norme » (Gardou, 2012, p. 55) qui s'impose à tous et qui est subie par certains élèves, victimes d'inégalités et d'exclusions s'ils ne peuvent satisfaire à ces exigences. C'est pour cette raison qu'un pays post-totalitaire comme la République tchèque est une loupe grossissante pertinente pour saisir les tensions, mais aussi les leviers inclusifs.

La comparaison entre plusieurs dispositifs animés par différents objectifs et différentes pratiques, mais tous orientés vers l'aide à une jeunesse en difficulté fait apparaître la richesse, voire la nécessité d'une pratique à plusieurs, dans un cadre interprofessionnel et interdisciplinaire. Elle met aussi en évidence la force de vie que peut donner à un adolescent le fait que sa parole soit écoutée.

Lorsque l'élève, l'enfant, l'adolescent nous troublent, quoi de plus facile que de leur en attribuer la responsabilité, quelquefois exclusive : ce sont eux qui sont troublés ! Ils sont alors parlés, leurs besoins sont parlés à leur place et quelquefois même sans eux. Le troisième temps de l'ouvrage se focalise plutôt sur ces artisans de l'éducation inclusive que nous sommes. Identifiant les processus décrits précédemment comme des errements, il en montre le déploiement à travers l'impact de la santé mentale, que le cas du TDAH illustre, dans le contexte scolaire. La conséquence qui en découle pour les professionnels est un flou croissant quant aux différences entre le conseil médical et l'expertise éducative ou enseignante. Les frontières se brouillent et les spécificités s'effritent. Nous ne pouvons que constater que les expertises éducatives et pédagogiques tendent à être dépossédées de leur valeur propre par les recommandations sanitaires.

Un autre positionnement se propose pourtant, à partir de la réhabilitation des pratiques professionnelles effectives des éducateurs et des enseignants. Pour qui y accorde une attention suffisante et comprend que l'éducation inclusive y est déjà à l'œuvre, ces pratiques recèlent richesse et inventivité. Le souci de l'autre, dans ce qu'il a d'unique et d'incomparable, terreau de l'éducation inclusive, nourrit des postures professionnelles invisibilisées, auxquelles il s'agit surtout de donner la parole pour faire entendre leur voix

et leur efficence au jour le jour. Cette perspective représente véritablement un nouveau paradigme, non seulement du point de vue des pratiques mais aussi du point de vue épistémologique, en ce qu'il revalorise la casuistique clinique et comparative comme moyen propre des études inclusives. Loin de rejeter la narrativité consubstantielle à l'historisation, il fait de la métaphysique qui en est le substrat un symptôme consenti face au réel. L'enseignant inclusif reçoit dans ce procès la reconnaissance de sa véritable mission et l'esquisse de sa formation : il est un interprète de la diversité.

En tant que tel, il a la charge d'assumer la signification du trouble que provoque en lui l'élève troublant, afin de pouvoir construire avec lui son parcours propre et, éventuellement, de situer à sa juste place ce dont il souffre. Les conditions sont réunies pour que la dignité de l'un et de l'autre soit restaurée, dans le respect de la parole et de la vulnérabilité de chacun.