

Éditorial

HERVÉ BENOIT
RÉDACTEUR EN CHEF

Le projet inclusif d'éducation ne s'inscrit pas dans la continuité de la mise en œuvre des pratiques intégratives dont il serait l'aboutissement naturel, sans rupture, de telle sorte que l'horizon de l'inclusion scolaire puisse s'apercevoir des rivages de l'intégration et qu'il n'y ait qu'un bras de mer à franchir pour l'atteindre. Il prend place au contraire, aux yeux de nombreux chercheurs, dans une autre géographie mentale, un autre paysage conceptuel, d'autres fonctionnements professionnels, structurés autour de repères *radicalement* différents (Ebersold, 2006).

L'un de ces changements, mentionné comme point de départ de certaines recherches en didactique (Arnaud-Bestieu, 2014, p. 242), concerne la représentation des difficultés observées chez les élèves concernés qui seront plutôt replacées « *dans la complexité des réseaux d'interactions sociales et relationnelles* » qu'attribuées aux individus au titre de « *caractéristiques psycho-sociologiques de nature défective* » (Roiné, 2011, p. 81-82) ou du « *trouble consubstantiel dont ils seraient le siège* » (Benoit, 2013, p. 52). Ainsi le nouveau paradigme inclusif invite-t-il à se défier des catégorisations, qu'il s'agisse de *difficulté*, de *grande difficulté*, voire de *besoins éducatifs particuliers*. Parallèlement à ces perspectives de travail, se développe néanmoins une frénésie institutionnelle de repérage de publics cibles, depuis le plan Lang¹ de 2002, relatif aux Troubles spécifiques du langage oral et écrit (TSL), jusqu'à loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République², dont le rapport annexé précise qu'« *il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers* ». L'intention du législateur est incontestablement louable, mais l'ambiguïté demeure : car si l'intégration identifie des publics exclus à réintégrer dans l'école, l'inclusion ne vise aucun public particulier, elle ne vise que les risques potentiels de discrimination susceptibles d'être produits par le système scolaire lui-même et ses modalités de fonctionnement, c'est-à-dire une géométrie variable de populations virtuelles. Dans une telle logique, la grille de lecture première de l'inclusion est clairement celle de l'accessibilité scolaire et pédagogique, même si elle « *n'exclut pas* » (ONU, 2006, article 2) dans un second temps les réponses compensatrices individuelles.

1. Circulaire n° 2002-024, portant *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit*.

2. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

Apprendre à se décentrer d'une conception *absolue* des élèves *handicapés*, qui les réduit à ce qu'ils sont censés *être* et *avoir* intrinsèquement, indépendamment du *système* qu'Edgar Morin décrit comme une situation globale constituée d'interrelations entre des éléments, des actions et des personnes (1977), est un savoir fondamental de la professionnalité inclusive. Il implique, par exemple, de cesser de voir dans l'autonomie, ou dans le défaut d'autonomie, un trait stable de personnalité, une faculté ou une incapacité particulières sans autre référence que l'individu lui-même, tandis qu'elle se définit au contraire par son « *caractère résolument situé* » (Cèbe et Goigoux, p. 50) : le paradoxe de ce que Morin appelle « *autonomie dépendante* » réside en effet dans le fait que, d'une part, elle renvoie à l'indépendance et, d'autre part, à la dépendance et à la prise de conscience nécessaire de cette dépendance à l'égard des autres et de l'environnement (Vadala, Medeghini et D'Alessio, 2013, p. 40). Toute définition suppose, pour Judith Butler (2005), un langage et un cadre discursif qui fonctionne dans un espace social structuré par des idéaux et des discours dominants. De même qu'une femme ne peut être selon elle contenue dans ce mot *femme*, déterminé par des normes hétérosexuelles, la *personne handicapée* ne peut être identifiée à la catégorie normative du handicap et de la dépendance à laquelle le discours médical l'a assignée.

Bonne lecture

Références

Arnaud-Bestieu, A. (2014). Analyse des dynamiques topogénétiques en Clis : de la peur de l'échec à la dévolution avortée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64, 241-254.

Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? Dans V. Barry, H. Benoit, (dir.), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 49-63.

Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre*, La Découverte.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2011). Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 47-59.

Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, 22, 37-39.

Morin, E. (1977). *La méthode 1. La Nature de la Nature*. Paris : Éditions du Seuil.

ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes*.

Roiné, C. (2011). Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 73-87.

Vadala, G., Medeghini, R. et D'Alessio, S. (2013). Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie : vers une prospective inclusive. Dans J.-M. Perez, T. Assude, (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy : Presses universitaires de Nancy, 29-46.