

LES CAHIERS du travail social

La société inclusive :
discours et réalité

numÉRO
101



Une revue éditée par



Les cahiers du travail social

Revue trimestrielle éditée par l'IRTS de Franche-Comté et publiée à sept cent cinquante exemplaires.

L'objectif principal et fondateur des cahiers du travail social est la création d'une revue régionale des travailleurs sociaux qui puisse aussi bien rendre compte de recherches de professionnels ou d'universitaires, que présenter un point de vue personnel sur des aspects du travail social et de son évolution ou encore exposer une réflexion personnelle sur une étude de cas.

Pour atteindre cet objectif, le projet éditorial des cahiers du travail social a été principalement construit autour de la publication et de la diffusion des interventions présentées aux journées d'étude de l'IRTS de Franche-Comté, journées pluridisciplinaires organisées plusieurs fois par an, qui répondent à la mission d'animation et de recherche dans les milieux professionnels de l'action sociale par les Instituts Régionaux du Travail Social (Arrêté du 22 août 1986, art. 1 et art. 7).

Destinés à l'ensemble des étudiants et des stagiaires en formation à l'IRTS de Franche-Comté et aux professionnels de l'action sociale, les cahiers du travail social sont devenus un outil pédagogique ouvert aux réflexions et aux témoignages professionnels.

Directrice de publication & Rédactrice en chef • Nadège MARIE
Comité de lecture • Gérard CREUX, Marc LECOULTRE, Nadège MARIE et Florence NÉRET.

Nous remercions Patricia MOMET vice Présidente de l'ARTS pour sa lecture attentive et ses précieuses corrections ainsi que Gérard CREUX et Marc LECOULTRE pour la coordination de ce numéro.

Crédit photo • Couverture : © Shutterstock

Maquette et mise en page • Cactus - www.cactus-pub.com
Imprimé en France par LIG SAS, 58 avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 39100 DOLE.
Dépôt légal à parution. ISSN : 1145-0274

Contact

Centre de Ressources Documentaires (CRD)
téléphone : 03 81 41 61 41
courriel : crd@irts-fc.fr



IRTS de Franche-Comté > Les cahiers du travail social

1 rue Alfred de Vigny • CS 52107 • 25051 BESANÇON CEDEX

tél. 03 81 41 61 00 • fax 03 81 41 61 39

www.irts-fc.fr

La société inclusive : discours et réalité

Les cahiers du travail social n°101 ■ © IRTS de Franche-Comté ■ Juillet 2022

Ce numéro est coordonné par **Gérard CREUX**, Cadre pédagogique, IRTS de Franche-Comté
et **Marc LECOULTRE**, Documentaliste, IRTS de Franche-Comté.

Gérard CREUX, Marc LECOULTRE
Éditorial

03-07

Jean-Yves LE CAPITAINE
L'inclusion : une fausse bonne question ?

09-17

Jean-Luc CHARLOT
De quoi la politique de l'habitat inclusif est-elle donc le nom ?

19-29

Vincent CADIEU, Sandrine KLÆDITZ
Entre institutionnalisation et inclusion

31-36

Mathieu DARDELIN
Le long et difficile chemin vers une société inclusive

37-43

Mathieu LABORDE
Inclusion scolaire : mieux former les acteurs de l'école pour une réelle perspective de société inclusive ?

45-55

Laurie **MOSCILLO**

*La scolarisation des enfants en situation de handicap :
communication, politiques sociales et émancipation*

57-66

Ludovic **BLIN**

*Les divers chemins possibles pour l'enfant en situation de handicap.
Pratiques et discours en centre de loisirs sur l'intégration,
l'inclusion et l'entre-soi*

67-74

Sylvanie **ABORE MVE**, Perrine **MVOU**

*Pour une éducation inclusive des élèves déficients auditifs au Gabon :
application didactique en classe d'Espagnol Langue Étrangère (ELE)*

75-95

Julie **PREVOST**

*Politique éducative inclusive à l'égard des élèves dits allophones :
modalités et effets*

97-107

Eline **De GASPARI**, Laura **MORENO**, Sarah **DINI**

*Inclusion professionnelle dans une institution de formation tertiaire :
retour sur une étude de faisabilité*

109-119

Chantal **BOURNISSEN**

L'inclusion en sport : une utopie ?

121-127

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Gérard **CREUX**

Docteur en sociologie, Cadre pédagogique, IRTS de Franche-Comté

Marc **LECOULTRE**

Documentaliste, IRTS de Franche-Comté

Il y a plus de vingt ans déjà, et par l'intermédiaire du Conseil européen de Lisbonne¹, le terme « inclusion » a fait une entrée discrète dans le vocabulaire des politiques liées à l'emploi, à la cohésion sociale et à la lutte contre les exclusions.

La Commission européenne indique ainsi que « *l'inclusion active consiste à permettre à chaque citoyen, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société, et notamment d'exercer un emploi* ».

En France, cette notion, proche de celles d'intégration ou d'insertion, s'est peu à peu invitée dans les écrits et les discours, jusqu'à devenir incontournable dans le domaine du handicap, notamment depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Cependant, si ces trois termes renvoient effectivement à la façon dont une société se préoccupe de ses individus les plus vulnérables, il convient d'établir certaines nuances.

La notion d'intégration, prépondérante jusqu'aux années 80, ne peut être séparée de l'idée d'assimilation². Le but recherché (et sans doute utopique) est donc de « dissoudre » la différence, de rapprocher autant que faire se peut l'individu de la norme.

Le terme « insertion », très usité dans le champ professionnel, marque une différence subtile : à l'idée d'incorporation se substitue celle de l'addition, de venir « ajouter un élément différent » (Jaeger, *ibid.*) parmi les membres de la communauté. Les dispositifs dédiés visent donc une forme de « discrimination positive », la mise en place de moyens spécifiques permettant à la personne concernée d'approcher le mode de vie des personnes dites « intégrées ».

1. Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000.

2. Jaeger, M. (2015). L'inclusion, un changement de finalité pour le travail social. *Vie sociale*, 11, p. 46.

Avec la notion d'inclusion, une nouvelle étape semble vouloir être franchie : là    l'intégration ou l'insertion des personnes vulnérables nécessitent un mode d'action différencié, à l'intérieur de structures dites « spécialisées », plus ou moins ouvertes sur le reste de la société, il s'agit dorénavant de permettre à chaque individu un accès « inconditionnel » à son environnement, en termes de scolarité, de formation, d'emploi, de logement, de loisirs, etc.

Si l'accompagnement reste le maître-mot, celui-ci doit impérativement se dérouler « hors les murs » des institutions sociales et médico-sociales. Il n'est donc pas étonnant que la notion d'inclusion soit corrélée à celle de « désinstitutionnalisation ». En effet, et dans la droite lign e des travaux d'Erving Goffman (1968, 1975), il convient d'opérer la « déségrégation »³ des publics accompagnés, de les inclure pleinement dans une société qui peine encore à accepter les différences de ses contemporains.

Reproche-t-on dès lors aux structures d'accueil, souvent historiquement issues d'associations de parents et de familles d'enfants handicapés, de « mal faire » leur travail ? Il est plutôt question de faire mieux, ou du moins de faire différemment. Dans la lign e de la loi de 2005, une circulaire du 2 mai 2017, dite de « transformation de l'offre d'accompagnement des personnes handicapées » vient clarifier les orientations du secteur social et médico-social. Si l'inclusion vers le milieu ordinaire n'est plus à débattre, il convient de proposer un accompagnement « individualisé », basé sur la « coordination » des différents services concernés, permettant d'établir des « parcours » sécurisés, favorisant la participation des personnes concernées à leur « projet de vie », dans le respect des « recommandations de bonnes pratiques » (Dupont, *ibid.*).

En effet, l'inclusion n'est pas un concept scientifique, mais avant tout politique, voire idéologique qui s'impose d'un point de vue global. Si, dans le cadre d'une prise en charge la logique institutionnelle a primé sur la logique de l'individu, l'inclusion renverse ce principe, et tend à rendre l'individu « acteur » de sa vie. Présentée ainsi comme vertueuse, elle serait une solution qui permettrait aux individus de participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle.

Cependant, ce point de vue, qui reste un présupposé, semble faire fi d'un élément essentiel : « avoir et faire des choix » est avant tout déterminé par des conditions sociales, culturelles et économiques d'existence et suppose également la même capacité d'analyse ou d'accès à l'information, ce qui, dans la réalité n'est nullement possible.

Autrement dit, ce changement de paradigme exclut la responsabilité collective pour une responsabilité individuelle. L'inclusion « forcée » la légitime faisant ainsi oublier que la société contemporaine produit structurellement

3. Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total*. PUG.

de l'exclusion, qu'elle soit sociale, scolaire, ou encore liée au travail. Ainsi, à titre d'exemple, le nombre de bénéficiaires de l'Allocation Adulte Handicap (qui peut être considéré comme un indicateur d'exclusion du monde ordinaire) a été multiplié par 6 depuis sa création en 1978 (passant ainsi d'un peu plus de 200 000 à 1 200 000 en 2019⁴).

L'inclusion se décline ainsi sous différents aspects de la vie sociale.

Cependant, entre le principe, sur lequel il y aurait un consensus moral parce que l'inclusion participerait à l'émancipation de l'individu, et la réalité, l'écart peut être important.

Aussi, il s'agit aujourd'hui de réfléchir aux conditions sociales de production de l'inclusion, mais aussi à ses effets sur les bénéficiaires, les personnes accompagnées, ainsi que sur les bouleversements professionnels qu'elle engendre, y compris du point de vue des structures (établissements sanitaires et sociaux, scolaires, etc.). Et de considérer cette dernière comme un fait social total qui impacte les principales sphères, qu'elles soient économique, sociétale ou juridique.

Dans le texte qui ouvre ce numéro, Jean-Yves Le Capitaine, formateur, souligne les ambiguïtés et les contradictions soulevées par le terme même d'inclusion. Si le principe est de donner une place effective aux personnes handicapées dans tous les domaines de la vie sociale, l'auteur juge plus pertinent de s'appuyer sur la notion dynamique de participation, plus à même de mesurer, au travers des pratiques innovantes comme la pair-aidance par exemple, la réelle émancipation du public concerné.

C'est à une réflexion autour de la notion d'« habitat inclusif » à laquelle nous convie l'article suivant, proposé par Jean-Luc Charlot, coordinateur national au GIPH⁵. Si l'auteur ne nie pas une certaine volonté politique, il regrette cependant que cette dernière, faute de débats avec les principaux acteurs et en premier lieu les personnes concernées, ne propose finalement qu'une vision limitée et normative du logement, qui fait fi des expériences réellement novatrices en ce domaine.

Dans l'article qui suit, Vincent Cadieu et Sandrine Kløeditz, intervenant tous deux à l'IRTS de Lorraine, nous rappellent que si un changement de regard sur le handicap, trop souvent source de peur et de rejet, est indispensable, celui-ci ne peut advenir que par un décroisement effectif des différents acteurs et services qui gravitent autour de la personne vulnérable. En allant au devant des autres professionnels et des familles, les intervenants sociaux réussiront peut-être à dépasser leur nécessaire rôle de protection pour créer une ouverture réelle, et ce à tous les niveaux de la société.

4. DREES (2020). *Minima sociaux et prestations sociales*. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/communiqu-e-de-presse/minima-sociaux-et-prestations-sociales-edition-2020>

5. Groupement pour l'Insertion des Personnes Handicapées Physiques.

C'est à un bilan mitigé auquel nous convie ensuite Mathieu Dardelin,  tudiant DEIS à l'IRTS de Franche-Comté. Depuis 2005, un grand nombre de dispositifs ont été créés dans le but d'une meilleure accessibilité des publics handicapés aux différents domaines de la vie en société. Pour autant, les témoignages de personnes vulnérables soulignent un réel écart entre les possibilités supposées et leur réelle effectivité.

Pour mieux appréhender la notion d'inclusion scolaire, Mathieu Laborde, Professeur du 1 r degré, s'est intéressé au travers d'une enquête franco-canadienne aux représentations des professeurs, chefs d'établissement et accompagnants sociaux sur ce mode d'accueil des enfants en situation de handicap. Si parmi eux, peu conteste la nécessité d'une ouverture du système éducatif, de nombreuses angoisses demeurent, qu'une formation plus adéquate pourrait permettre de surmonter.

L'  cole inclusive à est également la thématique abordée par Laurie Mosillo, doctorante à l'Université de Bourgogne. L'auteure s'est attachée à l'analyse des discours sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, qu'ils émanent des pouvoirs publics ou des acteurs de terrain ( ducation nationale, travailleurs sociaux). Le constat est sévère : selon l'auteure, l'ambiguïté persistante de la communication autour de la notion même d'  cole inclusive   entraverait en grande partie la mise en place effective de cette dernière.

  travers l'accueil du handicap en centre de loisirs, Ludovic Blin, Docteur en Sciences de l'éducation, pointe la confusion régulière dans les actes, comme dans les discours, entre les deux notions d'inclusion et d'intégration. L'auteur juge finalement plus pertinent de réfléchir à la participation des enfants en situation de handicap, et à la manière de la rendre réellement opérationnelle.

C'est à une expérience concrète d'éducation inclusive à laquelle nous convient Sylvanie Abore Mve, étudiante en Master, et Perrine Mvou, maître de conférences à l' cole Normale Supérieure de Libreville, au Gabon. La présentation d'une séquence pédagogique mêlant élèves déficients auditifs et élèves à entendants à dans l'apprentissage de la langue espagnole permet de pointer les avantages et les limites de ce type de dispositif pour l'ensemble de la communauté éducative.

Dans l'article qui suit, Julie Prevost, jeune chercheuse, s'intéresse à la politique éducative dite à inclusive à concernant les élèves allophones. Si les dispositifs spécifiques existent (Unité Pédagogique pour élèves Allophones Arrivants, ou UPE2A), et si les textes enjoignent à une plus grande transversalité entre enseignement

spécialisé et enseignement ordinaire, l'étude montre une profonde disparité des modalités mises en œuvre sur le territoire français, qui reposent trop souvent sur la volonté ou la formation des professeurs concernés.

Comment inclure professionnellement des personnes ayant une déficience intellectuelle au sein d'une Haute École et École Supérieure de Travail Social ? C'est la question à laquelle ont tenté de répondre Éline de Gaspari, Laura Moreno et Sarah Dini, toutes trois travaillant en tant que professeures associées et collaboratrice scientifique dans cette même école située en Vallais-Wallis (Suisse). La présentation de leur étude de faisabilité tend à démontrer qu'une inclusion réelle et opérante peut être envisagée, à condition cependant de prendre le temps de la réflexion et d'associer tous les acteurs concernés par le projet, à commencer par les personnes déficientes elles-mêmes.

Pour clore ce numéro, Chantal Bournissen, professeure associée à la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO Valais-Wallis), questionne la pertinence de la notion d'inclusion concernant le sport, lieu par excellence de la compétition, de la performance et de la catégorisation. Si de nombreux obstacles, dont les enjeux financiers ne sont pas les moindres, sont à relever, une réflexion est cependant portée, notamment par les associations représentant les personnes en situation de handicap.

L'inclusion : une fausse bonne question ?

Jean-Yves **LE CAPITAINE**

Formateur, ancien cadre en ESMS, Vision Inclusive, Réseau français sur le processus de production du handicap – VI-PPH

Le terme *inclusion* s'impose dans le paysage sociétal, et en particulier dans le champ médico-social, comme un nouveau paradigme effaçant les phénomènes de ségrégation ou d'exclusion qui pouvaient exister auparavant. Mais l'emploi même de ce mot désigne ce qu'il est censé abolir. Lorsqu'on l'applique à une population, par exemple les personnes handicapées, on prend acte de leur place particulière dans la société : un élève non handicapé est scolarisé, un élève handicapé est inclus ; un salarié est embauché dans une entreprise, un travailleur handicapé est inclus. L'utilisation de ce terme prête par conséquent à ambiguïté, dans les écarts qu'il présente entre des discours volontaristes et d'une part les implicites de ces mêmes discours, d'autre part les pratiques qui sont censées s'en inspirer. La notion d'inclusion pourrait ne pas constituer en elle-même un nouveau paradigme ; elle pourrait gagner à être mise en perspective à travers des réalités de participation sociale, celle-ci pouvant, elle, constituer un nouveau paradigme de pensée et d'action, et dessiner une nouvelle place des personnes en situation de handicap dans la société.

Sous le signe de la participation sociale

Il y a effectivement intérêt à se méfier du terme inclusion, en raison du renvoi qu'il opère sur des personnes qui auraient à se « déplacer » vers le milieu dit ordinaire, le milieu « normal » qui, par définition de fait, ne les inclut pas en raison de ses normes en fonctionnement. Le qualificatif *inclusif* se prêterait mieux à désigner la réalité et les propriétés de l'inclusion, lorsqu'il qualifie l'environnement dans lequel se réalise le processus d'inclusion et dans lequel se trouve la personne concernée : l'école inclusive, l'entreprise inclusive, le logement inclusif, des transports inclusifs, la ville inclusive... Dans cette dernière configuration, ce serait

l'environnement qui se « déplace » vers les personnes, toutes catégories confondues. L'inclusivité des environnements désignerait la dynamique de ce processus de déplacement.

Le plus souvent cependant, l'inclusion est pensée, et donc présentée et communiquée, comme un dispositif, un état ou une situation, qui décrit la présence d'une personne en situation de handicap dans une institution qualifiée « d'ordinaire », c'est-à-dire faite pour « des non handicapés, des valides, des normaux ». Un élève handicapé bénéficie-t-il d'un processus inclusif à l'école, « il va en inclusion » dit-on. Ce propos contredit en lui-même ce qu'il prétend affirmer. Si un élève va en inclusion, c'est que le lieu où il « se rend » n'est pas son lieu d'appartenance. Il peut y être accueilli, accepté, toléré, ignoré, ou même rejeté. Dans ces conditions, il reste en quelque sorte un étranger à l'institution dans laquelle il est censé être inclus. À ce niveau, le terme inclusion n'est sans doute pas bien choisi, dans la mesure où il appelle à qualifier des dispositifs organisationnels qui peuvent contenir beaucoup d'ambiguïtés.

Toutefois, l'inclusivité des environnements ne peut se concevoir et se réaliser sans un certain nombre de conditions et de contextes qui touchent à l'ensemble du fonctionnement sociétal et social. C'est un peu ce qu'exprime le titre de la dernière loi fondatrice du « handicap » : *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* (loi n°2005-102 du 11 février 2005). Si tous les termes en sont importants, nous allons tenter ici de lire le processus inclusif à travers la notion de participation, qui peut apparaître comme le paradigme par lequel l'inclusion et l'inclusivité trouvent sens en tant que formes réalisées de participation sociale.

L'inclusion serait un mot vide de sens s'il ne signifiait pas que les personnes concernées prennent une véritable place dans les milieux de vie et les institutions dans lesquelles vivent les autres personnes. Que signifierait l'inclusion d'un enfant handicapé s'il se trouve relégué au fond de la classe sans que l'on se préoccupe de lui ? Le critère de l'inclusivité devient dès lors ce que l'on peut qualifier de participation sociale, c'est-à-dire l'effectuation d'une activité ou la tenue d'un rôle par une personne. On ne peut se satisfaire de la définition d'une participation réduite à l'exercice des outils de la loi de 2002 (conseil de la vie sociale, enquête de satisfaction, participation au projet personnalisé...). Il s'agit bien plus, dans notre hypothèse, d'une participation citoyenne aux activités de la société dans laquelle vivent les personnes concernées. « Une situation de participation sociale correspond à la pleine réalisation d'une ou plusieurs habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux » (Fougeyrollas, 2018, p.56), l'habitude de vie étant définie comme « une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel (...). Elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans

sa société tout au long de son existence » (id). S'il fallait trouver un critère qualitatif à un environnement inclusif, ce serait certainement celui de participation : l'institution « ordinaire » dans laquelle vit la personne (handicapée) favorise-t-elle la place pleine et entière d'acteur de cette personne en son sein, au même titre que pour toute autre personne ? Le degré de participation indiquerait, dans ces conditions, si cette institution est inclusive ou non.

Posant la participation sociale comme le paradigme de fonctionnement, l'inclusion ne se conçoit comme « réponse organisationnelle » qu'à la notion de situation(s) de handicap, et non à celle de handicap. Le handicap reste attaché aux caractéristiques de la personne, que ce soit au niveau de son fonctionnement ou du statut qui lui est attribué par cette assignation. Dans cette hypothèse, les solutions qui sont requises ou envisagées sont celles de la modification de la personne, entre le pôle de maintien de la différence avec sa mise à distance et celui de sa négation avec la réduction radicale à la norme. L'idéal pour la personne handicapée reste celui de son adaptation à la société (ou à l'école), pour y être intégrée, lorsque c'est possible, avec la plupart du temps des conditions très contraignantes. Une situation de handicap (Fougeyrollas, 2010, Fougeyrollas *et al.*, 2018), au contraire, se conçoit comme un moment, un espace, un lieu, une habitude de vie dans lesquels l'interaction entre les caractéristiques de l'environnement et les caractéristiques de la personne produisent une situation ne permettant pas à la personne de réaliser une activité ou un rôle qui lui importent. Les interactions créent ce que Stiker (2021) qualifie de « condition handicapée ». Les réponses sont ici à chercher dans l'adéquation entre une personne et l'environnement dans lequel elle vit. Un escalier produit une situation de handicap pour une personne qui se déplace en fauteuil ; un plan incliné supprime ou réduit les obstacles au déplacement de la personne, qui peut ainsi se déplacer : la situation de handicap en sera réduite pour l'activité qu'elle veut effectuer. Un bébé qui naît sourd de parents sourds n'est pas en situation de handicap dans sa famille ; il le sera dès lors qu'il sera en contact avec des personnes qui ne connaissent pas la langue des signes (Le Capitaine, 2013). Se pose ainsi, à travers la réalité de leur participation sociale, la question de l'inclusion, ou plutôt celle des environnements inclusifs (école, emploi, espace public, santé) générant des situations de handicap, ou au contraire les réduisant ou les supprimant.

Longtemps, l'inclusion n'a été conçue que comme un approfondissement (Le Capitaine, 2013, 2020) de l'intégration (ou de l'insertion), mot d'ordre qui a inspiré les politiques entre les lois fondatrices de 1975 et 2005. Elle l'est encore, en témoigne la qualification d'inclusives de pratiques auparavant qualifiées d'intégratives et qui n'ont guère évolué. En témoigne encore l'usage extensif du terme à un nombre de plus en plus grand de réalités ou d'objets, le rendant

incompréhensible et lui enlevant toute consistance. Aujourd'hui cependant, la différence conceptuelle semble mieux actée. L'intégration exigeait, pour être effective, un changement souvent radical de la personne concernée, allant jusqu'au dépassement et au déni de ses caractéristiques. La condition était qu'elle soit moins différente, plus ressemblante à la norme. C'est pour cette raison que longtemps ne purent postuler à l'intégration que les « moins handicapés », de préférence après avoir soigné ou surmonté leurs incapacités physiques ou psychiques. On retrouve ce modèle aujourd'hui dans les discours qui excluent de l'inclusion les plus « lourdement handicapés ». L'inclusion opère une révolution, ce n'est ni une suite, ni un approfondissement de l'intégration. Dans une société inclusive, le droit de faire partie des institutions ordinaires (école, travail, espace public, logement, etc.) est ouvert à tous par principe, même si la personne ne surmonte pas (ou ne parvient pas à surmonter) ses caractéristiques. Avec l'intégration, un jeune sourd avait pour obligation de mieux entendre et de mieux parler oralement (avec prothèses et rééducation) pour être accepté à l'école ; l'école inclusive accueille l'enfant sourd avec ses caractéristiques (langue des signes, culture, sans vocalisation) avec bien évidemment les médiations nécessaires (enseignement en langue des signes, interprétariat...) sans vouloir faire de ce jeune sourd un entendant en réduction. L'effectivité de la participation sociale dessine ainsi la frontière entre l'intégration et l'inclusion.

Une constellation conceptuelle et pratique

L'idée d'inclusion, et le modèle inclusif, ne sont pas des idées isolées qui surgiraient ainsi hors de configurations sociétales pour bousculer des pratiques sociales. Elles font partie d'une constellation conceptuelle et de pratiques, dans laquelle d'autres concepts, notions et idées interagissent. Sous le signe de la participation sociale, l'idée d'inclusion ne peut se comprendre que dans le cadre d'une telle constellation.

L'idée d'inclusion est ainsi intimement liée à celle de l'effectivité des droits des personnes. Si pendant longtemps les « traitements » du handicap et des personnes handicapées ont été pensés et pilotés par des approches et des modèles bio-médicaux, médicaux, soignants, réadaptatifs, rééducatifs, individuels (au sein desquels charité et bienfaisance avaient toute leur place), de nouvelles approches ont, partiellement et encore insuffisamment, décalé, voire inversé, les problématiques vers celleS de la reconnaissance et de l'exercice des droits. Sortant de ces modèles appelant avant tout la normalisation, la question du handicap se pose désormais en termes de l'effectivité des droits des personnes en situation de handicap, au même titre que les droits de tout humain. Ces droits ont trouvé leur formalisation

en 2006 à l'ONU avec la signature de la Convention internationale des droits des personnes handicapées. L'exercice effectif des droits, en référence aux, et à égalité avec, les droits humains de tous, engage la société à fournir aux personnes en situation de handicap les conditions de « vivre comme tous et avec tous », sans discriminations. Les principes généraux (ONU, 2006, article 3) l'indiquent sans ambiguës. L'effectivité des droits conditionne l'effectivité de la société inclusive et de la participation sociale des personnes en situation de handicap.

L'inclusion, c'est aussi, et peut-être même essentiellement en termes de modalités, une accessibilité des personnes (Jacob, 2020 ; Kerroumi et Forgeron, 2021) à tous les environnements auxquels elles pourraient prétendre si elles n'avaient pas les caractéristiques qui les empêchent, en raison de leurs caractéristiques personnelles, d'y accéder. Longtemps, la réponse au « traitement social » du handicap s'est appuyée, logiquement, sur la compensation. Logiquement, car le handicap étant caractérisé par des manques (déficiences, incapacités...), et qu'il importait de réduire ces manques, en les soignant, en les rééduquant, en les compensant techniquement, cognitivement, affectivement. Les nécessités de compensation demeurent (soins, prothèses, orthèses, artéfacts technologiques ou numériques, etc.). Elles ne permettent toutefois pas d'être à égalité avec les personnes « valides » dans des environnements qui ont été conçus et qui fonctionnent pour et au bénéfice de celles-ci. L'entrée d'un bâtiment public par un escalier annule toutes les compensations possibles pour une personne en fauteuil. Aussi la participation et l'inclusion des personnes en situation de handicap passe-t-elle par l'accessibilité de tous les environnements dans lesquels elles pourraient vivre, de l'accessibilité au logement ou aux transports à l'accessibilité de l'environnement écrit (par le FALC, facile à lire et comprendre, par exemple) ou des approches pédagogiques. Bien au-delà des contraintes des aménagements raisonnables permettant à telle ou telle personne d'accéder à divers environnements, la notion d'accessibilité universelle (Reichhart, 2021) avance l'idée d'une conception au préalable des « objets », telle qu'ils n'aient pas besoin d'adaptations postérieures.

Alors que dans le passage de l'intégration à l'inclusion, l'on passe d'une problématique individuelle à une problématique écosystémique et sociale, c'est pour mieux valoriser les personnes concernées dans leur place d'acteurs de leur vie. La notion d'autodétermination (Caouette, 2020), plus encore que celle d'autonomie (Jacob, 2020), en constitue la clé opérationnelle. L'autodétermination est le pouvoir et le fait d'agir directement sur les dimensions de sa vie perçues comme importantes, en effectuant des choix non influencés par des facteurs externes indus. C'est être en mesure de choisir son mode de vie, son logement,

ses relations, ses activités, ses projets (de vie, personnalisés) sans que des personnes extérieures (professionnels ou institutions par exemple) ne viennent imposer ou trop influencer les choix. Le mot d'ordre brandi par les premiers militants activistes handicapés était (et reste) à ce niveau explicite : « Rien pour nous sans nous ! ». Être en mesure de faire de tels choix, c'est pouvoir s'extraire des filières spécialisées qui condamnent à des non choix ou à des choix limités. Mais cela implique aussi que les environnements choisis soient en mesure d'y répondre en étant ouverts à la présence des personnes en situation de handicap dans les différents segments de la société. D'autres notions proches de celle d'autodétermination participent de la même approche : l'*empowerment*, le pouvoir d'agir, la valorisation des rôles sociaux (Lemay, 2018), la capacitation par exemple. L'ensemble de ces notions trouve des prolongements pratiques dans le modèle de la pair-aidance ou la pair-émulation (Gardien, 2017), lieu de valorisation de compétences et d'expertises « expérientielles » des personnes concernées et source de renforcement de prises de décision. Le pair-accompagnement est une pratique qui s'est développée à la base dans une visée d'autodétermination des personnes en situation de handicap ou de maladie.

Si les notions d'intégration et d'inclusion sont bien en contradiction entre elles (Gardou, 2012 ; Le Capitaine, 2013), l'inclusion n'abolit pas pour autant l'intégration. La mise en acte de la participation sociale n'est pas exempte d'interactions en tension, voire contradictoires, avec son lieu d'exercice. L'intégration est aussi, sur un plan personnel cette fois, la manifestation d'une volonté de reconnaissance par autrui par assentiment à ce que sont autrui et ses normes, et en même temps une certaine soumission à ce que la majorité (autrui) attend ou est supposée attendre de la personne qui désire s'intégrer. Ces caractéristiques sont connues dans les parcours des « transfuges de classe » : la sortie de la condition initiale est accompagnée d'une certaine fascination pour la classe visée. Elles sont aussi présentes dans les rapports qu'entretiennent les personnes en situation de handicap avec la société dans son fonctionnement habituel. Tant qu'il y a domination (handicapé/valide, élites/peuple), le désir d'intégration reste présent. Un projet inclusif n'a de sens qu'avec une déconstruction de ces dominations, condition d'une véritable participation sociale de tous, sans que quiconque soit exclu en raison d'une position de dominé.

La constellation serait incomplète si n'était pas évoquée la traduction politique de la visée inclusive en termes d'émancipation. La notion de participation sociale ne va pas non plus, en effet, sans un positionnement de la question handicapée sur un plan politique. Le handicap n'est pas une question de santé, la condition handicapée (Stiker, 2021) est une question politique qui interroge la véritable place que la société accorde aux personnes concernées. Ce n'est pas seulement

une affaire de moyens de politiques publiques, mais des fondements et de la détermination de ces politiques publiques. Cela s'exprime individuellement dans les demandes d'aménagements raisonnables, et collectivement dans les luttes pour l'accessibilité, la reconnaissance des représentants ou dans l'*advocacy* par exemple. Pour les personnes en situation de handicap activistes aujourd'hui, la participation sociale n'est pas envisageable sans un renversement des hiérarchies et une lutte contre les rapports de domination établis entre les valides et les non valides, ce qui se traduit pas des prises de position antivalidistes. Le validisme « consiste à introduire une hiérarchie au sein de l'humanité en fonction d'une norme valido-centrée considérée comme un idéal universel à atteindre. Les personnes handicapées sont perçues, à l'aune de l'écart à cette norme, comme des versions amoindries et incomplètes des personnes valides, des êtres ontologiquement inférieurs, cette essentialisation justifiant leur position dominée dans la société en la présentant comme le résultat d'une fatalité biomédicale » (Morin, 2021). Il constitue, en tant que système politique et idéologique, un obstacle à la reconnaissance de la place des personnes en situation de handicap dans la société. La société inclusive est par conséquent pensée non comme une simple présence, passive et dominée, mais comme une place revendiquée à égalité avec les valides, sans discriminations et sans catégorisation essentialisante, enjeu de l'émancipation des personnes en situation de handicap. La pair-aidance, dans ce cadre, est considérée comme la reconnaissance de l'expertise des personnes dans l'évaluation des situations de handicap et des réponses sociales à mettre en œuvre (Gardien, 2017).

Chacun de ces concepts, notions et pratiques, est un passage obligé par les autres, constituant un modèle écosystémique dynamique favorisant la reconnaissance des personnes handicapées dans leur place pleine et entière dans les institutions de la société. Une telle constellation conceptuelle et pratique constitue une véritable révolution par rapport aux modèles antérieurs qui ont présidé à la « question sociale » des personnes handicapées. Ces modèles étaient indubitablement éloignés et contraires aux postulats, des principes et paradigmes d'action qu'engage ce nouveau modèle. On ne peut donc s'étonner de voir que ce modèle, celui d'une société inclusive dans tous ses segments, se heurte à de nombreux obstacles pour son implémentation dans ses différents segments.

Des obstacles majeurs

L'unanimité du choix politique inclusif et de la participation sociale est battue en brèche par des réalités qui ne s'y plient pas : difficile accueil des élèves en situation de handicap à l'école, taux de non emploi disproportionné par rapport

à la population non handicapée, accessibilité plus que partielle aux espaces publics et de vie, insuffisance de places en dispositifs spécialisés, etc. L'écart est grand, parfois insurmontable, entre, d'une part, les discours, les intentions, la volonté politique et aussi les revendications des personnes en situation de handicap, et, d'autre part, l'accessibilité effective aux droits, aux institutions ordinaires, à la participation sociale, à l'autonomie, à des habitudes de vie satisfaisantes, etc. Cet écart est-il de nature à remettre en question le paradigme de participation sociale et la perspective inclusive ?

Au regard de telles dichotomies, les réalités pourraient laisser penser qu'il s'agit d'un leurre ou d'une douce rêverie, tant l'écart est grand. Mais la grandeur de l'écart est-il dû à l'irréalisme du modèle ou aux obstacles de toutes sortes qui l'empêchent d'émerger. Car si l'inclusion ne peut être un dispositif opérationnel, la perspective de participation sociale maximale peut constituer une utopie, un idéal, qui donne une direction d'évolution et de changements, qui permet de poser des balises pour la pensée et l'action, pour les grandes et petites décisions organisationnelles et professionnelles. L'inclusion et la participation sociale seraient plutôt un horizon vers lequel on s'achemine, et duquel on se rapproche au fur et à mesure qu'on met en œuvre des décisions, et qui s'éloigne aussi au fur et à mesure qu'on s'en approche. L'écart n'invalide pas le modèle, mais il rend plutôt visibles les obstacles à sa mise en œuvre. Parmi les raisons qui peuvent expliquer cet écart, peut-être peut-on aussi s'interroger sur la conception et les modalités de mise en œuvre des politiques inclusives, et sur leur pertinence quant à un objectif de faire en sorte que vivre ensemble, à égalité et avec les mêmes droits, puisse devenir la norme dans notre fonctionnement sociétal.

Le projet inclusif et participatif, loin d'un consensus de façade, se heurte frontalement à des obstacles autrement puissants, ceux qui sont présents dans les représentations, les valeurs et les pratiques sociales de la société qui porte pourtant un tel discours. Comment développer les droits du travail des personnes en situation de handicap quand les droits des salariés et autres travailleurs connaissent des restrictions ? Comment développer l'habitat inclusif quand l'accessibilité des logements est réduite (loi ELAN) ? Comment promouvoir l'autonomie des femmes en situation de handicap quand leurs allocations dépendent des revenus de leur conjoint.e ? Comment scolariser des enfants en situation de handicap quand l'école est sélective et excluante et que manquent les accompagnants, les enseignants, la formation ? Le projet participatif et inclusif ne peut se concevoir, pas plus qu'être mis en œuvre, sans que la société se préoccupe de l'inclusion et de la participation de tous, et pas seulement des personnes en situation de handicap.

Il pourrait être plus simple, et plus opportuniste, d'utiliser le terme inclusion, qui peut permettre en définitive de rejeter sur les personnes concernées la responsabilité de leurs difficultés de participation sociale, que d'utiliser le terme et de rendre effective la notion de participation sociale, perspective potentielle d'émancipation, non seulement des personnes en situation de handicap, mais de tous, condition sans laquelle une seule catégorie ne peut prétendre y accéder.

Bibliographie

- Caouette, M. (2020). Adopter des pratiques professionnelles qui favorisent l'autodétermination. Dans M. Masse, G. Piérart, F. Julien-Gauthier & D. Wolf (dirs.), *Accessibilité et participation sociale* (pp. 93-114). IES Editions.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses Universitaires de Laval.
- Fougeyrollas, P. et al. (2018). *Classification internationale : Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH)*. RIPPH
- Gardien, E. (2017) *L'accompagnement et le soutien par les pairs*. PUG
- Gardou, C. (2012) *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Jacob, P. (2020). *Le droit à la vraie vie - Les personnes vivant avec un handicap prennent la parole*. Dunod.
- Kerroumi, B. & Forgeron, S. (2021). *Handicap : l'amnésie collective ? La France est-elle encore le pays des droits de l'homme ?* Dunod.
- Le Capitaine, J-Y. (2013, mars). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89, 125-131.
- Le Capitaine, J-Y. (2020). De l'inclusion à l'idéal inclusif des personnes en situation de handicap, une aventure qui s'invente ensemble. Dans S. Fournier & J. Rouzel (dirs.), *L'éducation spécialisée. Enjeux cliniques, politiques, éthiques* (pp. 77-96). L'Harmattan.
- Lemay, R. (entretien avec L. Delhon) (2018). *Valorisation par les rôles sociaux. Une dynamique pour l'inclusion*. Presses de l'EHESP.
- Morin, C. (2021, 13 octobre). La lutte antivalidiste est une lutte d'émancipation. Mouvements. Consulté le 19 mai 2022 sur <https://mouvements.info/la-lutte-anti-validiste-est-une-lutte-demancipation>
- ONU, (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.
- Reichhart, F. (2021). *Du handicap à l'accessibilité : vers un nouveau paradigme*. Éditions de l'INSHEA et Champ social.
- Stiker, H-J. (2021). *Comprendre la condition handicapée. Réalité et dépassement*. Érès.

De quoi la politique de l'habitat inclusif est-elle donc le nom ?

Jean-Luc CHARLOT

Coordinateur national, GLPH

Une politique publique aux effets de forclusion

La forclusion est un terme emprunté au champ de l'économie industrielle dans la suite notamment des travaux de Patrick Rey et Jean Tirole (Cité par Encaoua, 2015, pp.13-14). Par analogie, je désigne ici par « forclusion », la capacité de l'État et de ses administrations d'affecter par leur comportement (discours et pratiques législatives et réglementaires), la cause de l'habitat des personnes en situation de handicap, en privilégiant une modalité d'habitat parmi d'autres possibles, à savoir ce qui est désigné par « habitat inclusif ».

Ce mécanisme de forclusion se fonde essentiellement sur deux modalités.

D'une part, par l'imposition des termes « habitat inclusif » dans le débat public. Car les mots ne font pas que nommer les choses, ils les configurent aussi et leur donnent une réalité qu'elles n'avaient pas avant d'être ainsi nommées. Ils ont surtout un effet de réalité sur nos représentations de la chose et un effet social sur nos pratiques (Cusset, 2021). Quand nous pensons avec certains mots, notamment quand ils nous paraissent évocateurs d'une réalité ou d'une intention, en retour, la langue nous « pense » aussi et travaille en nous. Les mots employés ont alors pour fonction de désarmer par avance toute critique et toute mise en perspective complexe.

D'autre part, par l'efficacité des administrations centrales, non seulement à imposer des règles uniformes mais, comme le constatait le politiste américain Murray Edelman, dans son analyse des bureaucraties¹, à construire les problèmes comme des justifications aux solutions

¹. Le terme de « bureaucratie », parfois formulé dans un sens péjoratif, est à entendre ici dans son sens descriptif d'organisation de travail des administrations publiques.

qu'elles proposent. Ce faisant, ces administrations pensent cette question d'habitat, non pas à partir d'une question-problème (par exemple, favoriser le choix d'un mode d'habitat qui convient le mieux aux besoins et aspirations d'une personne concernée, à un moment de sa vie), mais à partir de catégories d'actions publiques déjà identifiées, comme les pensions de famille ou les résidences-accueil, transposant ces solutions en les renommant et en les réaménageant à la marge. Manière par laquelle la bureaucratie a produit des dispositifs, des outils et des procédures qui ont eu pour effet de mettre à distance le problème posé de sa véritable résolution.

En ce sens, nous tenterons de montrer, en parcourant la courte histoire de l'émergence de la catégorie d'action publique « habitat inclusif », que cette politique n'a pas opéré sur le mode d'une montée en généralités de situations singulières qui existaient pourtant au travers d'une multitude d'initiatives. Elle a privilégié un mode d'habitat parmi d'autres possibles, pensé essentiellement depuis les besoins de l'action publique, par l'intermédiaire de sa mise en récit politique et d'une succession de gestes technico-administratifs.

Pourtant, cette politique « marche », comme le répètent les ministres concernés, lors des successifs comités de pilotage de l'habitat inclusif, et les représentants des administrations centrales, lors des séances plénières de l'Observatoire National de l'Habitat Inclusif, tout au moins, selon le score des indicateurs retenus pour l'évaluer : le nombre de Départements engagés dans la démarche, le nombre d'habitat inclusif ayant fait l'objet d'un financement et le nombre de personnes hébergées dans ces formules d'habitat. Mais sans que l'on sache encore peu de choses des résultats de cette politique vis-à-vis de ses objectifs initiaux : proposer des organisations qui fassent du lieu d'habitation de la personne, son logement personnel, son « chez soi » ; conjuguer la réponse du besoin de logement aux besoins d'aide, d'accompagnement et, le cas échéant, de « surveillance » ; permettre l'insertion active dans la vie de quartier, l'environnement de proximité. Des indicateurs de performance qui font l'impasse (volontairement ou non ?) sur la nécessaire connaissance qualitative de l'effectivité de la finalité de cette politique.

La politique de l'habitat inclusif marche au vu des indicateurs retenus, mais la forclusion qu'elle opère invisibilise de décisives dimensions de la question de l'habitat des personnes en situation de handicap. Orientée « solutions » et visant à une certaine efficacité, l'enjeu de cette politique publique est de normaliser la production de formules d'habitat selon un modèle défini par l'administration. En conséquence de quoi, elle laisse en jachère un certain nombre d'impensés, dont nous proposons, dans la deuxième partie, un premier inventaire non exhaustif, assurés que nous sommes que l'avenir de la vie de leurs habitants et l'expérience des gestionnaires de ces lieux en dévoileront d'autres, dans les années à venir...

La forclusion, dont il est question ici, n'affecte pas seulement, en les contraignant, voire en les empêchant, les divers projets d'habitat qui proposeraient d'autres modes d'habiter que ceux d'une vie sociale et partagée. Elle façonne les imaginaires et d'abord, ceux des premières personnes concernées qui n'entendent plus parler que de cet habitat inclusif là. Et ce que nous ne pouvons connaître (d'autres modes possibles d'habiter), nous ne pouvons le désirer. Aussi, cet article se veut-il une tentative de mise à distance de ce qui apparaît comme des certitudes, ainsi qu'une mise en perspective d'un objet devenu faussement familier. Une interrogation au sein de laquelle les questions, par le déplacement qu'elles opèrent, importent plus que les réponses.

1. L'habitat inclusif : (petite) histoire de la création d'une catégorie d'action publique

Avant que de nommer une catégorie d'action publique, les termes d'« habitat inclusif » sont apparus, tout au moins dans le discours public, lors d'un colloque organisé à Paris, en mai 2016, par l'Association des Paralysés de France (APF), intitulé précisément « Colloque habitat inclusif ». Antérieurement à cette dénomination, de nombreuses initiatives s'étaient multipliées depuis une quinzaine d'années, portées par les personnes handicapées elles-mêmes, par leurs proches ou bien par des associations qui, gérant des établissements et services médico-sociaux, souhaitaient répondre aux aspirations à un autre mode de vie des personnes qu'elles accueillaien ou accompagnaient.

Des initiatives que j'ai qualifiées dans un ouvrage (*Le pari de l'habitat*) de « bricolage social local », pour montrer leur dimension d'« invention », celle de leur intégration à un tissu local et d'agencements de solutions partenariales. Des initiatives qui se proposent de créer les conditions pour que ces personnes vivent chez elles et dans la cité et ce, en agençant des dispositifs de droit commun (logement, modalités de location, services et modalités d'accompagnement des situations de vie et de handicap, etc.). Leurs promoteurs désignaient alors, en ces temps d'avant l'habitat inclusif, ces réalisations par les termes d'habitat regroupé, d'habitat partagé, d'habitat alternatif, d'habitat éclaté, d'habitat intermédiaire²... ou ne les nommaient pas. Elles ont donné lieu à un foisonnement de solutions d'habitat, caractérisées par la diversité de leurs formes, qu'elles soient de nature architecturale, de portage immobilier, de conditions de vie (de la plus indépendante à la plus communautaire, en passant par toutes les nuances possibles de dimensions collectives), de modalités d'accompagnement des situations de vie et de handicap de leurs habitants...

2. Collectif Habitat et Handicap, pour des formules plurielles et solidaires, *Des formules intermédiaires d'habitat pour des personnes en situation de handicap*, août 2014, doc. ronéoté.

Les dimensions souvent protéiformes de ces réalisations s'affrontent à des obstacles juridiques et administratifs qui faisaient de l'élaboration de ces solutions de longs parcours du combattant, laissant les promoteurs de projets épuisés et parfois défaits. C'est à la demande de ces promoteurs de projets que les pouvoirs publics se sont progressivement emparés de cette question afin de tenter de lever les principaux obstacles qu'ils pouvaient être amenés à rencontrer.

Le Comité interministériel du 2 décembre 2016

La tenue du Comité Interministériel du Handicap (CIH) du 2 décembre 2016³, à Nancy constitue sans aucun doute le premier acte politique de cette prise en compte des obstacles rencontrés par les promoteurs de projets d'habitat. Comme il signe l'origine de la création de la catégorie d'action publique « habitat inclusif ». Parmi d'autres thématiques, cette réunion du 2 décembre a, ainsi, mis en avant la nécessité de promouvoir ce qui est dénommé « habitat inclusif », aux fins de contribuer à l'insertion pleine et entière dans la cité et le libre choix du mode de vie des personnes handicapées, en annonçant un certain nombre de mesures afin de concrétiser cette intention.

De ce CIH sont issus les premiers éléments structurant la doctrine⁴ de l'habitat inclusif au travers d'un texte intitulé « Démarche nationale en faveur de l'habitat inclusif pour les personnes en situation de handicap ». Un texte dans lequel, une première définition de l'habitat inclusif est proposée au travers de trois caractéristiques :

1° L'habitat inclusif repose sur une organisation qui fait du lieu d'habitation de la personne en situation de handicap son logement personnel, son « chez soi »,

2° L'habitat inclusif conjugue, pour la personne en situation de handicap, la réponse à son besoin de logement et la réponse à ses besoins d'aide, d'accompagnement et, le cas échéant, de ce qu'il est convenu d'appeler la « surveillance »,

3° L'habitat inclusif vise toujours, en prenant en général appui sur la vie organisée à plusieurs, une insertion active dans le voisinage, la vie de quartier, l'environnement de proximité.

On remarquera que, si en préalable à ces éléments de définition, il n'avait pas été précisé que l'habitat inclusif se situait « à distance de l'accueil en établissement comme du logement dans sa famille ou dans un habitat ordinaire totalement auto-

nome », ces trois caractéristiques pourraient être tout aussi bien celles d'un établissement médico-social (pour peu que celui-ci organise un « chez soi » à chacun de ses résidents, ce qui est parfois le cas).

3. www.gouvernement.fr/comite-interministeriel-du-handicap-2-decembre-2016

4. Cet ensemble de principes et d'énoncés traduisant une certaine conception de la société et s'accompagnant de la formulation de modèles de pensée et de règles de conduite.

La loi ELAN

Les administrations concernées étaient convaincues qu'il fallait inscrire l'habitat inclusif dans la loi pour en assurer définitivement le développement et que la loi portant sur l'Évolution du Logement, de l'Aménagement et du Numérique (dite loi ELAN), alors en cours d'examen au parlement, représentait sans doute le seul « véhicule législatif » possible au cours du quinquennat pour le faire. Raison pour laquelle un amendement gouvernemental fut présenté au cours de la discussion parlementaire et y fut adopté, après quelques remaniements rédactionnels.

La définition retenue de l'habitat inclusif est la suivante : « un petit ensemble de logements indépendants associés à des espaces communs auxquels est dédié un forfait pour le financement de la vie sociale ». Une définition qui, à cause d'une certaine précipitation provoquée par l'opportunité de la discussion parlementaire, n'a pu être confrontée à sa mise en pratique, puisque les expérimentations prévues dans chaque région et financées par les ARS n'en étaient, pour la plupart, qu'au stade de leur élaboration et leur évaluation prévue non encore réalisée au moment de l'inscription dans la loi.

Un article de cette même loi diminue considérablement la part de logements accessibles dans les constructions neuves, en passant d'une obligation de cent pour cent à vingt pour cent. Ce qui fait que la loi ELAN, parmi d'autres particularités, a légiféré paradoxalement, à la fois sur le développement de formules d'habitat pour les personnes en situation de handicap, tout en limitant simultanément la production de logements accessibles...

Quoi qu'il en soit, l'article 129 de la loi portant sur l'évolution du logement, de l'aménagement et du numérique (ELAN), complétée par la publication de l'Instruction interministérielle relative aux modalités de mise en œuvre du forfait pour l'habitat inclusif prévue par le décret n° 2019-629 du 24 juin 2019, a conclu le façonnage législatif et réglementaire de l'habitat inclusif. Inscrivant définitivement au centre de la conception de l'habitat inclusif la proposition de son financement sur une unique dimension : l'animation de la vie sociale et partagée. La loi privilégie ainsi le développement d'un type de formule d'habitat qui propose une dimension collective signifiante, traduite par la notion de « vie sociale et partagée ». Cette formule d'habitat est de plus déterminée par l'obligation de proposer des locaux communs aux habitants, et de définir les missions de l'animateur de cette vie sociale et partagée, dont fait état l'instruction.

Cet encadrement réglementaire et normatif tend, ainsi, à réifier l'objet « habitat inclusif » et fait peser le risque de circonscrire l'inventivité des promoteurs de projets qui vont, la plupart du temps, se conformer à cette « définition », afin d'espérer un financement désormais identifié.

Le rapport « Wolfrom-Piveteau »

En décembre 2019, le Premier ministre, Edouard Philippe, chargeait messieurs Piveteau et Wolfrom d'une mission visant à proposer une stratégie nationale pour le déploiement à grande échelle de l'habitat inclusif.

Cette mission devait aboutir à la remise de leur rapport en juin 2020, intitulé : « Demain, je pourrai choisir d'habiter chez vous ! ». Prolongeant l'esprit de la loi ELAN, les auteurs y dessinent les contours de ce qu'ils appellent l'habitat « accompagné, partagé et inséré dans la vie locale » (API) et proposent une boîte à outils juridico-administratifs aux fins de favoriser le développement de ce type de logements. Il s'agit d'un rapport dense, un peu « austère » de l'avis même des auteurs dans leur introduction, riche de solutions susceptibles de favoriser la réalisation de certaines formules d'habitat.

Mais au-delà de l'appareil juridico-administratif proposé, ce rapport affirme *une* conception de l'habitat. Celle qui doit contribuer à la création d'un entourage « soutenant », qui favorise « un tissu social porteur de fraternité » (pour lequel l'habitat « API » offre une traduction concrète) et finalement propose une « solidarité de type familial ». Autrement dit, un modèle d'habitat pour lequel « on fait le choix d'une vie partagée, pour se soutenir et soutenir d'autres dans leur vie sociale et citoyenne » (Piveteau & Wolfrom, 2020, p.8).

Ce nouvel élan, souhaité par le rapport Piveteau-Wolfrom, a trouvé sa concrétisation en février 2021, où pas moins de quatre ministres⁵ ont installé le premier Comité de Pilotage de l'Habitat inclusif.

La principale mesure (et pratiquement la seule retenue du rapport) qui y sera annoncée est l'« Aide à la Vie Partagée » (AVP). Cette nouvelle prestation de l'action sociale départementale « sera octroyée à tout résident d'un habitat inclusif dont le bailleur ou l'association partenaire a passé une convention avec le département.

Les conventions d'AVP signées avec les départements pendant cette « période starter » seront cofinancées à hauteur de 80 % par la Caisse Nationale pour la Solidarité et l'Autonomie (CNSA) » (Gouvernement de la République française, 2021, p.2).

On pourra remarquer dans l'extrait de ce communiqué de presse relatant l'installation de ce comité de pilotage, que le terme de « résident » employé, induit plutôt le statut de l'occupant d'un établissement médico-social que celui de l'occupant d'un « chez-soi » tel qu'il est préconisé dans le rapport Piveteau-Wolfrom. Ce par quoi, Jacques Lacan en aurait déduit que l'inconscient se déploie dans les effets du langage...

5. Jacqueline Gourault, Ministre de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales, Emmanuelle Wargon, Ministre déléguée auprès de la ministre de la Transition écologique, chargée du Logement, Brigitte Bourguignon, Ministre déléguée auprès du ministre des Solidarités et de la Santé, chargée de l'Autonomie et Sophie Cluzel, Secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des Personnes handicapées.

2. Les impensés de l'habitat inclusif

L'impensé de la vie à plusieurs : vivre à plusieurs, mais avec qui ?

La restitution de la (courte) histoire de la construction de la catégorie d'action publique de l'habitat inclusif a montré combien elle tend à imposer un mode de vie qui privilégie l'« habiter à plusieurs ». La question que pose cette injonction de la politique de l'habitat inclusif de vivre à plusieurs est, au fond, celle que posait le Comité Consultatif National d'Éthique pour les sciences de la vie et de la santé dans un avis concernant les « enjeux éthiques du vieillissement : quel sens à la concentration des personnes âgées entre elles, dans des établissements dits d'hébergement ? » (CCNE, 2018).

Question qui vaut pour les personnes en situation de handicap également, et dont la problématique repose précisément sur le « entre elles ». Le modèle préconisé par les logements API ou par l'habitat inclusif présuppose, pour que l'isolement ne soit pas une fatalité, qu'il soit nécessaire de reconnaître en d'autres personnes, celles qui nous ressemblent suffisamment, pour nous permettre de trouver en elles une fraternité et une solidarité. Mais dans un chapitre d'ouvrage éclairant, la philosophe Danielle Moysé (2022) s'interroge sur qui pourrait bien être cet « autre » ? Est-ce forcément à un semblable que l'on aimerait ressembler ? Plus profondément encore, quels sont les éléments de similitudes ou bien d'altérité que nous avons envie de rencontrer en l'autre pour nouer une relation ? Et, prolonge-t-elle, est-on certain qu'un sort commun, fut-ce le handicap, crée systématiquement et surtout immédiatement une proximité avec les autres ? Car plus vraisemblablement, il ne suffit pas d'être en situation de handicap pour se trouver des affinités électives avec de supposés semblables.

Certes, le principe d'un collectif constitué sur le principe d'un « être ensemble », ce qui est sous-tendu par le projet d'établir une « vie sociale et partagée », n'est pas à rejeter a priori. Il permet, à certaines conditions, de se rencontrer, d'échanger, d'établir des liens sociaux, pour peu qu'à minima, on ait choisi un tel mode de vie et les personnes avec lesquelles on va le partager. Car la possibilité d'un vivre ensemble heureux nécessite d'en avoir fait le choix. Accepter un mode de vie, c'est y adhérer et on sait que les personnes handicapées, parfois, permettent, autant dire supportent, un mode de vie par défaut, tant la diversité des solutions possibles pour elles demeurent encore aujourd'hui limitée. Pourtant si le chez-soi est un refuge, celui-ci n'a pas la même coloration selon qu'il est choisi ou contraint (Avrane, 2020). Et l'expérience montre que l'assimilation par défaut à un groupe de personnes que l'on n'a pas choisies et avec lesquelles on n'a pas envie de partager, fut-ce une part de son existence, compromet le sentiment d'habiter, pour peu que l'on s'accorde sur la différence qui existe entre habiter et être logé⁶.

6. À la suite de nombreux auteurs, nous reprenons ici la distinction entre habiter et être logé, ou entre habiter et s'abriter (Vinot, 2021), où s'abriter est nécessaire pour le maintien de la conservation biologique des individus, alors qu'habiter renvoie à une aspiration intime...

L'impensé de l'« inclusif »

Inclusif est un de ces mots qui, au fond, empêche de penser. Un de ces guets-apens que parfois réserve le langage, quand il paraît asséner une évidence et appeler ainsi au consensus à son propos.

La formule langagière « habitat inclusif » donne ainsi à penser que la solution d'habitat qu'elle désigne a pour fonction l'inclusion de ses habitants dans la société et laisse supposer, en conséquence, qu'ils étaient, avant d'y habiter, en situation d'exclusion. La notion d'exclusion, dans son acception immédiate, est fondée sur une représentation spatiale de la société et de l'être-ensemble, qui induit la possibilité d'un « hors de la société ». Elle renvoie à l'idée d'une coupure franche entre deux mondes sociaux où les « exclus » seraient totalement retranchés du jeu social parce qu'ils n'auraient aucun des droits, des attributs et des ressources nécessaires pour participer à la vie collective (Guibet Lafaye, 2012). Mais les personnes en situation de handicap ne sont pas hors de la société, elles sont dans la société, à une place qui leur est assignée cependant. Un lieu de la société qui n'est certes pas tout à fait la société et que Robert Murphy nommait les limbes sociaux. En ce sens, la situation des personnes en situation de handicap ne peut être assimilée à celle d'une mise au ban de la société (à leur exclusion), mais à celle d'une intégration à certaines sphères d'appartenance sociale, dans un mode d'interaction particulier qui les unit cependant à l'ensemble.

Penser à partir de cette dichotomie inclusion/exclusion invite inévitablement à se demander ce que l'on peut faire *pour* les personnes handicapées et non ce qu'elles ont à dire et à revendiquer, elles. Parler d'inclusion à l'égard de personnes déjà présentes dans la société procède d'un mécanisme mental en surplomb qui fait d'abord sortir les personnes du cercle sociétal pour se demander ensuite comment les y faire entrer (Pillaut, 2019). Et c'est à travers ce prisme que s'est élaborée la politique publique de l'habitat inclusif où finalement l'inclusion est envisagée comme un état qui se satisferait du partage d'un même lieu que tout un chacun, en vue de la normalisation de personnes comme habitant d'un quartier ou d'un village.

Mais l'inclusion est également définissable comme un processus, supposant un travail conséquent de la société sur elle-même. Un processus supposant, comme l'indiquait Frédéric Bauer (2015), l'implication de l'ensemble des composantes de la société ; la mise en adéquation de l'ensemble des structures sociales avec le fonctionnement spécifique des personnes qui ne correspondent pas aux standards de vie de la population générale, ou du moins à la manière dont elle les envisage ainsi que la proposition de services adaptés aux personnes, leur permettant d'augmenter leurs capacités à agir par elles-mêmes. L'inclusion comme processus vise donc à la fois l'augmentation de la capacité à agir des personnes

et l'augmentation de la capacité à accueillir de l'environnement, autrement dit son accessibilité au sens le plus large du terme. Et c'est là que réside l'impensé de l'inclusif version politique publique de l'habitat inclusif, à ne pas penser simultanément l'habitat et les conditions de la nécessaire participation aux sphères de la vie socio-économique, politique et communautaire, et celles de l'accès à des opportunités accroissant la liberté individuelle réelle.

L'habitat, quels qu'en soient sa forme et son projet, ne saurait être inclusif en soi. Si par inclusion, on entend le processus par lequel les citoyens en situation de handicap deviennent des acteurs reconnus comme légitimes et effectivement capables de maîtriser leur destin. L'habitat en est une condition nécessaire, mais assurément pas suffisante. Et le terme d'habitat, abusivement nommé inclusif, occulte (forclos) la question déterminante des politiques capacitantes qui donneraient les moyens aux individus d'exprimer leur singularité dans des formes de contributions diverses.

Le principal impensé de l'inclusif de ce mode d'habitat, tel qu'il est déterminé par le processus normatif de sa prescription législative et réglementaire, est qu'il est conçu comme un état et non comme un processus. Le regroupement de personnes supposées semblables du fait de leur situation de handicap et la forte incitation au partage de leur vie sociale, fut-ce au sein d'un quartier ou d'un village, les conduit à s'y installer et l'installé déjà est passif. La personne prend place dans cet habitat, s'y établit et cet « en-place » atténue (et parfois supprime) la possibilité d'un dehors où se tenir, y exister et s'y aventurer (Jullien, 2016). Être installé atténue la capacité de s'élancer hors de ce qui est établi (cette maison commune) et de s'ouvrir à l'inédit, cet essor qui est le moteur même de l'inclusion comme processus.

Conclusion

Je conçois tout à fait qu'une personne en situation de handicap puisse choisir, à un moment donné de sa vie et pour des raisons qui lui appartiennent un mode de vie où lui soit proposé de partager des moments et des espaces en commun avec d'autres habitants. Pour peu qu'elle y dispose d'un véritable chez-soi et que ceux qui sont chargés de l'animation de cette « vie sociale et partagée » soient attentifs à ce que les habitants puissent y gouverner leur temps. Certaines réalisations, dites d'habitat inclusif mettent en œuvre de telles qualités où l'être-à-plusieurs permet de conforter les choix des habitants, facilite leur réalisation, tout en assurant leur bien-être. Je le sais pour connaître certaines de ces réalisations.

Ce qui demeure problématique (et source de mon irritation) est que la politique publique de l'habitat inclusif impose ce mode d'habitat comme LA solution. À laquelle la plupart des promoteurs de projets d'habitat semblent consentir désormais.

Soit parce que la proposition d'un projet de vie communautaire et fraternel, ou aspirant à créer une ambiance « familiale », est le modèle de ce qu'ils pensent être la « vie bonne ».

Soit parce qu'élus de collectivités locales, ils ont été convaincus par l'Agence Nationale de la Cohésion des Territoires et le financement promis par le programme « Petites villes de demain », qu'il y avait là une chance pour dynamiser leur centre-ville ou centre-bourg.

Soit parce qu'ils veulent rompre avec les codes du médico-social qu'ils estiment enkystés et ainsi proposer des alternatives aux pratiques renouvelées.

Soit parce qu'ils se saisissent de ce mode de financement pour pouvoir faire exister leur projet en modifiant ce qu'il faut du projet initial pour le faire devenir habitat inclusif.

Soit parce qu'ils ont saisi combien l'habitat inclusif pouvait ressembler à un produit facilement duplicable et qu'ils ont monté leur petite entreprise...

Il n'y a là en soi rien de condamnable. Chacun se servant de cette opportunité pour concrétiser ce qu'il croit avoir à réaliser, de la place où il est, ajustant son idée à la forme qui lui est proposée par les pouvoirs publics et décidant de s'y consacrer. Et, sans aucun doute, un certain nombre d'habitants de ces habitats inclusifs y trouveront pour un temps, un lieu pour y vivre décemment. Alors que d'autres choisiront cette solution par défaut d'autres propositions de modes de vie qui leur conviendraient mieux.

Ce qui demeure problématique, au fond, est la politique de l'habitat inclusif elle-même, telle qu'elle a été façonnée par une série de gestes technico-administratifs. Portée par le mot d'ordre de la « société inclusive », adopté dans un apparent consensus qui laisse peu d'échos possibles à tout travail critique concernant la question complexe de sa mise en œuvre, cette politique n'a pas rompu avec une conception du handicap comme cause sectorisée et structurée par groupes de déficience. Comme elle n'a pas été conduite, ni vraiment en concertation avec les associations dites représentatives, ni encore moins avec les personnes directement concernées, qui n'ont pas été invitées à participer à la production des savoirs nécessaires à constituer la vision qui aurait dû inspirer une telle politique. Une politique, enfin, qui, au-delà des nombreux freins juridico-administratifs que sa mise en œuvre affronte et qui avaient pourtant bien été identifiés dans le rapport Piveteau-Wolfrom, n'a pas dégagé les moyens financiers nécessaires pour assurer les investissements et la pérennité du fonctionnement de ces habitats inclusifs, ce qui n'est pas sans poser des interrogations redondantes aux gestionnaires de ces lieux.

Ce qui est profondément problématique est que cette politique de l'habitat inclusif est un nouveau rendez-vous manqué. Une occasion perdue de ne plus penser et agir en termes spécifiques pour des groupes de personnes tenues pour spécifiques. Une occasion perdue pour s'appliquer à humaniser la vie pour tous, à partir du principe universel d'accessibilité et du concept de qualité de vie.

Bibliographie

- Avrane P. (2020). *Maisons : quand l'inconscient habite les lieux*. PUF.
- Bauer, F. (2015). Inclusion et planification : vers un territoire inclusif. *Vie Sociale*, 11, 71-80.
- Charlot J-L. (2016). *Le pari de l'habitat : vers une société inclusive avec et pour les personnes en situation de handicap* ? L'Harmattan.
- Comité Consultatif National d'Éthique pour les sciences de la vie et de la santé. (2018, 15 février). Avis n°128. *Enjeux éthiques du vieillissement : quel sens à la concentration des personnes âgées entre elles, dans des établissements dits d'hébergement ? Quels leviers pour une société inclusive pour les personnes âgées ?* CCNE.
- Cusset Y. (2021). *Les mortels et les mourants : petite philosophie de la fin de vie*. Éditions du Rocher.
- Encaouca, D. (2015). Pouvoir du marché, stratégie et régulation : les contributions de Jean Tirole, Prix Nobel d'Économie 2014. *Revue d'Économie Politique*, 125(1), 1-76. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01148356/document>
- Gouvernement de la République française. (2021, 24 février). *Communiqué de presse. Le lancement d'un Comité de Pilotage de l'Habitat inclusif marque la mobilisation forte du Gouvernement en faveur d'une mesure qui contribue à améliorer concrètement le quotidien des Français*. https://handicap.gouv.fr/sites/handicap/files/files-spip/pdf/24022021_-_cp_-_comite_de_pilotage_de_l_habitat_inclusif.pdf
- Guibet Lafaye C. (2012/1). Anomie, exclusion, désaffiliation : dissolution de la cohésion sociale ou du lien social. *Pensée plurielle*, 28, 11-35.
- Jullien F. (2016). *Vivre en existant : une nouvelle éthique*. Gallimard.
- Moyse, D. (2022). Approche philosophique des relations aux pairs. Dans C. Dayan & R. Scelles (dirs). *Handicap et relations aux pairs : la solitude n'est pas une fatalité* (pp. 63-76). Erès.
- Pillaut Y. (2019). Le paradigme de l'inclusion ou la société des singularités pour horizon. *Pensée plurielle*, 49, 11-24.
- Piveteau, D., & Wolfrom, J. (2020). Demain, je pourrai choisir d'habiter avec vous ! République française.

Entre institutionnalisation et inclusion

Vincent **CADIEU**

Responsable de l'axe Sciences de l'Éducation / Pédagogie -
Philosophie – Éthique, IRTS de Lorraine

Sandrine **KLÆDITZ**

Responsable de la filière Éducateur Spécialisé – Référente
handicap, IRTS de Lorraine

« On appelle la simple concordance ou non-concordance d'une action avec la loi, abstraction faite du mobile de celle-ci, la légalité (conformité à la loi), tandis que celle où l'idée du devoir issu de la loi est en même temps le mobile de l'action correspond à la moralité (éthique) de celle-ci. »¹

À l'aune du droit positif français et du caractère éminemment contractuel de la société qui nous sont contemporains, cette citation d'Emmanuel Kant illustre particulièrement bien la situation dans laquelle se retrouve le traitement public comme privé du handicap appréhendé du point de vue des enjeux de « l'accessibilité ». Agir en toute légalité, c'est agir conformément à la loi ou, le cas échéant, s'exposer aux sanctions que celle-ci « propose » en contreparties de son non-respect. Aussi, et en dépit de ce que certains considéreraient volontiers que, « tant qu'il y aura des lois pour nous protéger, tout ira bien », on voit bien que le problème de l'inclusion de la personne en situation de handicap est avant tout : *éthique* (ou *morale*, question de sémantique...). En effet, tant qu'une majorité de nos concitoyens n'aura pas « intériorisé la notion de devoir », c'est-à-dire ici, ne se sera pas laissée pénétrer intimement et authentiquement par l'idée que, si l'on doit considérer la personne en situation de handicap comme toute autre, c'est d'abord et avant tout parce que, précisément, *il s'agit d'une personne*, doublée d'un citoyen sujet de droits et de devoirs, exactement au même titre que toutes celles et ceux que l'on qualifie, parfois un peu à la hâte, de « valides » ou de « normaux », rien ne saurait véritablement évoluer.

1. Kant, E. (1994). *Métaphysique des mœurs*, t. I, Fondation, Introduction [1785], trad. A. Renaut, Flammarion, coll. « GF », pp. 169-170.

Il s'agit là quelque part d'un pari, aux allures de refonte du paradigme anthropologique dont nous sommes les héritiers millénaires et qui - quoique sa refonte soit certes déjà à l'œuvre dans certaines sphères de notre société et autres secteurs d'activité professionnelle - est encore bien (bien trop ?) enraciné en nous : nous sommes les porteurs d'une certaine idée de l'Homme (ou de l'humain, et là aussi, il y a du travail...), valide, autonome, opérationnel et parfaitement connecté par l'intermédiaire de ses cinq sens à un monde fait par et pour lui seul ; et puis cet autre, cet *alter ego* altéré, le « handicapé », le dépendant, l'invalidé amoindri et par là moindre, ce léger « loupé de la nature », qu'il appartiendrait à la société bien portante et bien-pensante de *dissimuler* ou d'*abriter*, selon les traditions et les obédiances. Or, là est précisément le problème : il n'y a pas de « nous », et de « eux », mais bien un Nous, comme un grand tout qui serait fait de tous. Et ce grand tout *humain*, riche de ses forces comme de ses « faiblesses », riche aussi de ses différences, oserait-on dire simplement de sa « diversité », qui fonde en raison le principe *Autrui* comme celui-là même de *relations intersubjectives*, aussi chères qu'indispensables à notre construction identitaire, doit à l'avenir se repenser comme tel.

À peine la France se saisit-elle de cette notion d'*inclusion* par « injonction » de l'Union Européenne, que voit-on d'ailleurs poindre en provenance d'outre-Atlantique la prochaine terminologie à la mode, sans doute plus aboutie encore mais jamais suffisante, d'*accessibilité universelle*. Car ne l'oublions pas, s'il ne s'agit en aucun cas de nier la dimension naturelle du handicap ou, pour reprendre les judicieuses vocables de Philip Wood², la *déficience ou aspect lésionnel* du phénomène (entendez, réalité génétique et biologique), rappelons aussi que nous ne sommes pas, ou plus, uniquement des êtres de nature, mais aussi de culture, des êtres *dans le monde*, et que précisément ce monde, lui, est humain, c'est-à-dire *de construction humaine*. Aussi, si la déficience et sa conséquence, *l'incapacité ou aspect fonctionnel* qui en découle, est comme « automatique » (lien de cause à effet), le handicap qui en découle, et qui suscite *désavantage ou aspect situationnel*, est lui, un pur produit du monde social tel que nous l'avons construit. Nous pourrions presque reprendre ici à notre compte l'esprit de Jean-Jacques Rousseau qui, dans son *Second Discours*, pointait du doigt la distinction nécessaire entre l'origine (« cause naturelle ») et les fondements (« cause sociale, politique ou morale ») de l'inégalité parmi les hommes : si la *lésion* est *l'origine* du handicap, c'est bel et bien *la construction*, formelle et symbolique, de nos infrastructures qui *fonde*, ou ici rend licite et perpétue, les nombreux désavantages auxquels sont quotidiennement confrontées les personnes en situation de handicap. Tel bâtiment, tel document ne devient plus une source d'exclusion, sitôt qu'il a été pensé comme accessible selon

2. Chapiereau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, 99, 37-56. <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2001-4-page-37.htm>.

une diversité de modalités d'entrée en relation dont le modèle serait... l'être humain, dans sa diversité la plus totale, lui-même. C'est là le seul esprit véritable de l'inclusion, et sans doute plus précisément encore de *l'accessibilité universelle*, telle qu'elle se pense déjà pour demain, c'est-à-dire contre, ou plus positivement pour, une refonte des facteurs environnementaux générateurs du handicap dans notre société.

Aussi, puisque nous sommes dans un monde du « faire », et où seule la procédure vaut pour « preuve » de l'action menée : que faire ? Et comment faire ? Eh bien peut-être, d'abord, en acceptant ce défi, que de réformer les mentalités, ou plus précisément ici, les représentations sociales sur le handicap, plutôt que simplement les institutions elles-mêmes, et ce hors de tout propos porteur de sens. Le sens, le bon sens, même, parfois, qui fait cruellement défaut dans cette société contemporaine « post-tout » et plus que jamais en proie aux crises, qu'elles soient économiques, sanitaires ou enfin et surtout existentielles. Pour cela, mener des campagnes de sensibilisation, certes, mais aussi et peut-être davantage encore en joignant pour une fois le geste à la parole : en se montrant exemplaire, dans les services publics et leurs infrastructures, déjà, mais aussi intransigeant, dans le monde privé de l'entreprise, par exemple. Rendre son entreprise accessible et y intégrer des personnes en situation de handicap ne devrait plus être considéré comme une « contrainte » de laquelle il faille s'acquitter, ou comme une « bonne action » du charitable « valide » vers le nécessaire « handicapé ». Plus en 2022. Non, il s'agit simplement là comme d'un correctif aussi légitime que nécessaire, d'un *patch* ou d'une *mise à jour*, diraient les informaticiens, de notre société : une société de valides construite à la hâte par et pour eux-mêmes, nous l'avons dit, dans une époque où la nature humaine, le fameux « paradigme anthropologique » à réformer, était tout à la fois plus universaliste et vraisemblablement obtus qu'il ne peut encore se permettre de l'être aujourd'hui. Une seule idée, une seule conception de l'être humain, sur ses deux jambes et jouissant de ses cinq sens, et ainsi, une seule réponse à la somme de ses besoins... La réalité est tout autre, nous le savons dorénavant bien, mais à l'image de tant d'autres sujets, nous persévérons dans la voie de l'erreur par réticence à l'entreprise des grands changements.

Et comment ne pas dire un mot enfin, du second tempo, plus long mais plus solide, de cette « transfiguration » sociale et sociétale totale : l'École, comme fabrique de la société et des citoyens de demain (un vœu pieux...). On le sait bien, ce qui nous est par trop différent et méconnu nous semble vite étranger, et cette « étrangeté », parfois bien radicale, suscite le plus souvent la peur, et à sa suite le rejet, comme mécanisme de défense. « Il n'y a plus de figures affreuses pour qui en voit tous les jours », disait en substance Rousseau dans son *Emile*. Ainsi, comment espérer des lendemains différents de ce jour, si nous continuons

d'éduquer nos enfants à la manière d'hier, à ne se reconnaître qu'entre eux de même forme, valides et bienportants ? Qu'ils soient confrontés dès leur plus prime jeunesse à toute la diversité du monde, et surtout que l'on adjoigne bien à ce procédé *expérientiel* de ne jamais laisser poindre en eux d'idées autres que positives de différence. La tâche est ardue, certes, d'autant que la socialisation ne se fait pas qu'à l'École. Mais c'est aussi là tout le principe d'un pari, ou plus précisément d'une entreprise : le résultat est toujours incertain, mais mieux vaut encore échouer en ayant mis en œuvre tous les moyens légaux et légitimes de réussir, que de renoncer comme de triompher par erreur ou par hasard. C'est en tout cas ce que suggèrent bien des sagesses ancestrales, et nous renvoie à cette tension première entre le simplement légal et le moral : *comment, sans contraindre, faire adhérer ?* L'éducation semble, de tous les projets, sinon le plus efficient, en tout cas le plus démocratique qui soit ici à notre portée.

Si notre société a tant de réticence à s'ouvrir à l'autre, c'est aussi parce que ces personnes dites « différentes » se sont retrouvées loin de nos regards, loin de notre paysage quotidien. De la même façon, que nous ne les acceptons que sous le joug d'une injonction des lois, ces personnes se sont construites entre les murs de l'Éducation Spécialisée, leur réduisant les champs de leurs possibilités.

En enfermant leur quotidien au rythme des institutions, les personnes ne peuvent que se plier au bon fonctionnement établi et ne rêver que des propositions réduites qui leur sont offertes, la personne concernée n'a d'autre « *voie possible que de se rendre conforme à ce que l'on attend d'elle. Face à cela, elle déprécie ou annule ses propres opinions ou désirs dans un mouvement massif d'aplatissement de toute conflictualité, d'où cette annulation de sa vie intérieure. Si l'intériorité est ainsi vidée de sa substance, il devient impossible d'espérer, de rêver.* » (Korff-Sausse, 2007). Les établissements convaincus que certaines personnes en situation de handicap ne peuvent trouver une place dans la société renforcent encore ce sentiment d'exclusion et ne permettent pas l'ouverture sur l'autre.

Nos politiques sociales catégorielles ont renforcé cette dualité entre milieu ordinaire et milieu spécifique, les confrontant plutôt que les amenant à s'enrichir mutuellement. Les formations des travailleurs sociaux restent encore trop spécifiques et centrées sur le public à accompagner, quel que soit son champ d'intervention (protection sociale, handicap, exclusion sociale) sans prendre en considération que la personne ne peut s'épanouir que dans le cadre d'un travail de décroïsonnement de nos pratiques et du développement d'un partenariat constructif. « *Or, l'inclusion demande une démarche de transversalité qui n'est pas la base des politiques sociales et du travail social.* » (Bauer 2015). Doit-on encore penser, apprentissage scolaire entre quatre murs ou développement de compétences dans

des situations d'apprentissages ? Un jeune en difficulté d'élocution gagnerait-il en articulation juste à partir de séances répétitives et individuelles avec une orthophoniste ou en participant à un atelier théâtre ? À bien y penser, n'y gagnerait-il pas en bénéfice sur la 2^e proposition, ouverte sur son centre d'intérêt et où se mêlent, travail de groupe, représentation de soi et dépassement de soi ?

Et dans cet exemple, vient se juxtaposer cette question essentielle que les professionnels du médico-social oublient : est-ce eux, en tant que spécialistes du handicap, qui vont amener les personnes à vivre leur projet de vie ? Patrick Fougeyrollas (2007) parle de « *processus de fabrication du handicap* », inscrivant la participation des professionnels comme un facteur d'exclusion. Une personne quelle qu'elle soit, se développe dans l'interaction avec les autres, dans la découverte de milieux d'exercice, loisirs, sportifs, culturels, professionnels... et relationnels, familiaux, amicaux, collègues... Tous les ingrédients pour qu'une personne dite « normale » trouve sa place dans la société. Alors pourquoi en serait-il autrement pour eux ? Parce que les associations de parents, à l'origine de la création de l'Éducation Spécialisée, ont souhaité protéger leurs enfants, dans un contexte où il n'y avait rien pour ces personnes dites différentes. Mais 50 ans plus tard, nous avons un devoir de reconnaissance et non plus de protection, car reconnaître ces enfants, c'est aussi leur permettre de découvrir le « monde », de l'expérimenter et de trouver leur place, avec un accompagnement sécurisé, qui ne relève pas uniquement de la responsabilité des professionnels.

L'environnement c'est aussi les parents, les amis. Mais quelle place fait-on aux familles dans les institutions ? Très peu, celle d'une réunion par an pour l'évaluation du projet personnalisé. Comment alors, permettre à ces hommes et femmes « autrement capables » (Plaisance, 2009) de se construire dans l'interface de ces différents environnements qui nous fondent en tant qu'être humain ? Peut-on encore considérer que chaque sphère s'expérimente sans lien entre elles ? Et c'est bien de cette difficulté dont il s'agit, pour les personnes que de naviguer entre des mondes différents, aux apprentissages différents mais souvent complémentaires, de se construire et de se sentir toujours à part, dans une externalité. Que dire des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), si ce n'est le fait de faire miroiter à l'élève qu'il est comme les autres, alors que l'inclusion dans les classes est sporadique (1 h par jour), que cela l'oblige, lui, à faire constamment la navette entre classe ordinaire et classe spécialisée, dans une « liminalité » (Murphy, 1993) qui les laisse toujours au bord d'un chemin. Serions-nous sereins, si au quotidien nous avons à alterner entre deux mondes professionnels ? Ceux qui s'y essaient doivent être bien organisés, et font ce choix. Pour les élèves qu'en est-il de leur choix ? Aucun, une fois dans le dispositif ULIS, la route est tracée jusqu'en ULIS Lycée Professionnel, avec peu de mise en œuvre d'une réelle volonté d'insertion

professionnelle dans le milieu ordinaire. À pas de velours, les Équipes Mobiles d'Appui à la Scolarisation font leur entrée dans l'Éducation nationale. N'est-il pas envisageable, tout simplement, que les établissements médico-sociaux travaillent en collaboration avec les enseignants pour une meilleure réalisation du Projet Individualisé ? Quelle est cette frontière invisible qui nous empêche de nous rejoindre ? Celle toujours d'actualité, d'enseigner à une horde de jeunes s'inscrivant dans une normalité au lieu de considérer, à l'aune des neurosciences, que nous avons à apprendre de nos formes d'atypies.

Une « société inclusive », comme l'écrivait Charles Gardou (2012), « ne défend pas seulement le droit de vivre mais celui d'exister ». Exister à travers ses choix et l'accès à ses droits fondamentaux.

Cette approche ne sera possible que si les professionnels acceptent d'aller à la rencontre des autres professionnels compétents dans d'autres domaines. Pourquoi un jeune de 16 ans, ne serait-il pas accompagné par un Conseiller en Insertion Professionnelle de la Mission Locale, et l'éducateur spécialisé chargé de sensibiliser, n'irait-il pas à la rencontre du milieu professionnel pour rassurer ? Les sondages, les chiffres le montrent, le handicap comme toute différence fait peur. Mais une fois la rencontre possible à travers des explications et des adaptations, l'altérité peut s'installer. L'inclusion pour les établissements médico-sociaux, ce n'est pas seulement le hors les murs, dans le seul concept de trouver des locaux à côté des autres (j'en veux pour preuve les classes délocalisées où les jeunes vont au collège, mais que partagent-ils avec les autres collégiens, la cour de récréation, les cours d'éducation physique ?), mais bien d'accompagner les personnes en situation de handicap dans les mêmes lieux de vie que les autres : d'être le facilitateur de liens, le conseiller d'un autre professionnel, celui qui rassure, c'est-à-dire des professionnels garants d'un environnement bienveillant, un autre métier que celui d'apprenant.

Bibliographie

- Bauer, F. (2015). *Inclusion et planification : vers un territoire inclusif*. Érès.
- Fougeyrollas, P. (2007). Susciter le changement. Dans D. Poizat & C. Gardou (dirs.), *Désinsulariser le handicap* (pp. 199-203). Érès.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Érès.
- Korff-Sausse, S. (2007). Aspects spécifiques du contre transfert dans la clinique du handicap. Dans R. Scelles (dir.), *Cliniques du sujet handicapé* (pp. 39-58). Érès.
- Murphy, R. (1993). *Vivre à corps perdu*. Plon.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables*. Autrement.

Le long et difficile chemin vers une société inclusive

Mathieu **DARDELIN**

Étudiant DEIS, IRTS de Franche-Comté, Promotion 2020-2022

« Handicap : l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises », telle est la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé qui concerne plus d'un milliard de personnes dans le monde.

En France, selon l'Insee (Institut National de la Statistique et des Études Économiques), près d'une personne sur cinq est porteuse d'un handicap et un français sur deux côtoie régulièrement au moins une personne handicapée. À la lecture de ces chiffres et malgré les dispositifs mis en place en matière de politiques sociales, la question se pose sur l'égalité des chances pour les personnes en situation de handicap en termes d'effectivité des droits, d'accessibilité universelle. Pourquoi n'est-elle pas encore ancrée dans notre société ?

Une première place peu glorieuse

Il y a un point qui est vécu par toutes les personnes en situation de handicap de la même manière. En effet, le Défenseur des droits¹ dévoile que pour la quatrième année consécutive, le handicap reste le principal motif de discrimination et totalise 21,2% des saisines. Les cinq principaux domaines évoqués sont l'emploi, l'éducation et la formation, l'accès aux biens et aux services ou encore le logement.

Ces domaines sont les axes de travail prioritaires engagés par le gouvernement du Premier ministre Jean Castex représenté par Sophie Cluzel,

1. <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/rapports/2021/03/rapport-annuel-dactivite-2020>

secrétaire d'État chargée des personnes handicapées, qui tente de déconstruire le regard « négatif » porté sur le handicap et communique sur une « société inclusive ».²

De la sémantique mais pas que

C'est en 1975 qu'apparaît le terme « intégration ». À cette époque, c'est à la personne en situation de handicap de s'adapter ou se réadapter à la société par l'intermédiaire de structures spécialisées qui visent à rétablir ou compenser ses fonctions défaillantes.

En France, l'évolution terminologique vers « l'inclusion » est amenée par la communication des pouvoirs publics. Ainsi, la politique de lutte contre l'exclusion est devenue au milieu des années 2000 la « politique d'inclusion sociale », pour ensuite se transformer en « société inclusive » sur le dernier quinquennat présidé par Emmanuel Macron. D'après l'anthropologue Charles Gardou (2012), « une société qui inclut à l'intérieur de ses frontières, de ses valeurs, de ses normes, tous ceux qui en font partie de droit et où chacun a sa place, est une société inclusive ».

Que disent les personnes concernées ? Comment vivent-elles le handicap ?

Christelle a 39 ans. Elle explique que son handicap est une infirmité motrice cérébrale qui l'a conduite vers des centres de rééducation lors de son enfance et adolescence puis vers des foyers de 20 à 34 ans.

« Aujourd'hui, je suis autonome, mais cela a été un combat pour le devenir ».

« J'ai d'abord emménagé dans un appartement rattaché à un foyer, pour avoir encore plus d'autonomie j'ai demandé à rejoindre "l'École de vie autonome" à Chinon. Là-bas j'ai pu apprendre des choses très concrètes, faire mes courses, me servir de mon fauteuil électrique, remplir des dossiers administratifs. Au bout de deux ou trois ans, j'étais prête, mais j'ai dû attendre pour obtenir un logement au sud d'Orléans, dans un immeuble adapté aux personnes handicapées où vivent aussi des valides ».

Un cadre législatif, des avancées, des imperfections, du retard... que retenir ?

La loi sur le handicap du 11 février 2005 définit le handicap comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles,

2. <https://www.welcometothejungle.com/fr/articles/sophie-cluzel-ministre-emploi-personnes-handicapees-interview>

mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Clairement l'approche de cette loi est transversale aux différentes catégories de la population³. La circulaire du 2 mai 2017⁴ a permis aux établissements médico-sociaux d'engager leurs transformations vers plus de flexibilité des services avec l'objectif de pouvoir donner « une réponse accompagnée pour tous⁵ ».

Les Maisons Départementales des Personnes Handicapées et la Commission des Droits et Autonomie des Personnes Handicapées par exemple, sont maintenant le point d'entrée reconnu pour la prise en charge du handicap, malgré un délai moyen de 4 mois de traitement des demandes, une faiblesse constatée par Sophie Cluzel, secrétaire d'État qui par l'octroi d'un budget de 50 millions d'euros sur 2 ans souhaite réduire ce temps.

C'est aussi le constat de Christelle qui souligne, « *J'aimerais aujourd'hui me rapprocher de la région parisienne, où vivent mes amis et ma famille, mais il est très difficile d'obtenir un logement près de la capitale. Pour tout dire, je ne suis pas sûre d'y parvenir un jour. L'une des plus grandes difficultés à laquelle je fais face depuis des années est liée à la constitution des dossiers administratifs. J'ai plusieurs dossiers en cours : auprès de la MDPH, de l'assurance-maladie ou de la CAF, et il est souvent très angoissant de se demander si le dossier a été bien monté ou non, si l'on va obtenir une aide ou non.* »

La Prestation de Compensation du Handicap constitue une avancée réelle, notamment en raison de la diversité et de l'adaptabilité des aides - humaines ou techniques - qu'elle permet de financer : sur les quatre dernières années, on note une progression de 18,3 % de personnes bénéficiant de cette prestation, mais celle-ci reste à consolider et à améliorer. Ainsi le temps de présence des professionnels qui accompagnent Christelle est problématique : « *L'assistante sociale qui me guide pour remplir les formulaires est débordée, par exemple pour que je puisse trouver un médecin* ».

En 2005, on dénombrait 151 000 enfants en situation de handicap bénéficiant d'une intégration scolaire. 400 000 enfants sont en inclusion scolaire en 2021, ce qui peut être considéré comme une avancée avec un possible impact positif sur les générations des futurs adultes.

De nombreux projets nécessitent une continuité, telle que « la charte Romain Jacob »⁶ et ses 12 recommandations pour un meilleur accès aux soins des personnes vivant avec un handicap

3. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/les-dossiers-de-la-drees/comment-vivent-les-personnes-handicapees-les-conditions>, 11 février 2021

4. Circulaire n° DGCS/3B/2017/148 du 2 mai 2017 relative à la transformation de l'offre d'accompagnement des personnes handicapées.

5. <https://handicap.gouv.fr/une-reponse-accompagnee-pour-tous>

6. <https://www.handidactique.org/charte-romain-jacob>
12 recommandations pour un meilleur accès aux soins des personnes vivant avec un handicap.

ou l'article 11 de la loi n° 2019-222 qui doit faciliter le droit de vote aux personnes handicapées. L'effectivité de cette charte et de ce droit est une fois de plus liée à la possibilité d'une accessibilité universelle.

Une accélération semble nécessaire en ce qui concerne « l'accessibilité ». L'objectif du 1^{er} janvier 2015 pour la mise en accessibilité universelle (et du 13 février 2015 pour les transports collectifs) n'a pas été respectée et des délais ont été accordés, repoussant de fait les risques de sanctions pénales. Dire que rien n'a été fait serait faux car 350 000 Établissements Recevant du Public sont conformes aux règles d'accessibilité : il s'agit, dans leur immense majorité, de constructions récentes, et 50 000 bâtiments existants ont été rendus accessibles dans les dix ans prévus par la loi. Au 31 mars 2019, 701 000 ERP sont sous Agenda d'Accessibilité Programmée donc en cours de mise en accessibilité.

« Depuis trois ans, je n'ai pas pu consulter un professionnel », explique Christelle, « le cabinet n'est pas accessible, un trottoir m'empêche d'entrer avec mon fauteuil. Lorsque je suis malade, je suis contrainte d'appeler SOS médecins ou d'aller aux urgences. (...) Il y a donc vraiment un travail à faire pour rendre accessibles les cabinets des professionnels de santé installés en ville ».

Un état des lieux nécessaire mais complexe

Catalina Devandas-Aguilar⁷ signale dans son rapport⁸ de 2020, des « insuffisances de données » dans certains domaines.

Des chiffres et des études existent mais leurs analyses peuvent être rendues compliquées par les critères de définition, la reconnaissance administrative, effective ou non, du handicap, ainsi que la transversalité des domaines impactés : santé, emploi, transport, accès aux infrastructures, ces critères et domaines peuvent générer une confusion sur les problématiques individuelles et communes des personnes handicapées. C'est ce qui a poussé le Conseil National de l'Information Statistique (CNIS) à s'engager sur les prochaines années à assurer la continuité de l'information sur les personnes handicapées.

Recenser le nombre de personnes en situation de handicap n'est pas simple, la multiplication par deux du nombre de titulaires de l'Allocation Adulte Handicapé (AAH) entre 1990 et 2015 (de 520 000 à environ 1 million 300 000 personnes), ne signifie pas que le nombre de personnes en situation de handicap a doublé mais que davantage de personnes sont reconnues comme telles. Les conditions de vie

7. Rapporteuse spéciale de l'Onu sur les droits des personnes handicapées.

8. <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/rapports/2020/07/la-mise-en-oeuvre-de-la-convention-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees>

économique poussent peut-être ces personnes à faire reconnaître leurs droits, selon une étude de la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES)⁹ parue en février 2021. En effet, les personnes en situation de handicap ont un niveau de vie inférieur à celui de l'ensemble de la population, le seuil de pauvreté s'élève à 19 %, contre 13 % de la population générale.

Focus sur le handicap et l'emploi

Qui sont les travailleurs handicapés ?

L'INSEE¹⁰ définit le profil des travailleurs handicapés en France suivant plusieurs critères : la répartition hommes/femmes est de 58 % et 42 %, plus de la moitié de la totalité des personnes sont âgées de plus de 50 ans. Parmi elles, seules 21 % ont un diplôme de l'enseignement supérieur, près de 2 fois moins que la moyenne nationale (39 %). On retrouve majoritairement ces personnes dans les catégories de professions d'ouvriers (29 %), d'employés (23 %) et 14 % de professions intermédiaires (entre l'employé et le cadre), postes les plus touchés par l'emploi précaire et le chômage.¹¹

Que disent les personnes concernées ? Comment vivent-elles le handicap ?

Cédric a 40 ans. Il démarre son histoire par ses difficultés à l'école, « *L'école, c'était un peu difficile, c'est à partir du primaire, que ça a commencé à dégringoler parce que j'ai vécu un moment difficile* ».

Concernant sa vie professionnelle, il explique : « *J'ai fait 3 ans en agent communal, en contrat emplois-jeunes, et à la fin on m'a dit, Cédric, je suis désolé de t'apprendre ça, mais tu ne seras pas embauché parce que l'autre personne a le permis* ». Un besoin de travailler qui mène à accepter des conditions de travail difficiles : « *J'ai fait un boulot, parce que j'avais besoin de travailler, mais c'était vraiment très dur. Il fallait trier des essieux de voiture, alors là on en a bavé, parce qu'il fallait les porter, mais j'ai dû arrêter parce que j'avais trop mal au dos, je supportais plus, j'ai trop forcé je pouvais plus continuer* ».

Taux de chômage et employeurs

Le budget de l'État en faveur de l'emploi des personnes handicapées durant le quinquennat est passé de 1,7 milliards d'euros en 2017 à près de 1,8 milliards en 2020.

⁹. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/les-dossiers-de-la-drees/comment-vivent-les-personnes-handicapees>

¹⁰. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277752>

¹¹. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5234273>

Taux de chômage selon la catégorie socio-professionnelle, données annuelles de 1982 à 2020.

Le rapport de l'AGEFIPH¹² d'octobre 2021, recense 482 373 adultes en situation de handicap demandeurs d'emploi, ce qui représente 8,3 % des chômeurs en France. De plus, le chômage touche 14 % de la population en âge de travailler, soit le double du taux national. En outre, les travailleurs en situation de handicap connaissent un chômage de longue durée persistant : fin juin 2021, 63 % sont en chômage depuis plus de 3 ans contre 51 % pour l'ensemble des publics. L'emploi et l'inclusion professionnelle restent donc difficiles et fragiles comme le marché du travail en général.

Toujours selon le rapport 2021 de l'AGEFIPH, malgré l'obligation d'un taux de 6 % d'emploi handicapé, les entreprises ne sont pas toutes au rendez-vous avec un taux de 3,9 % de bénéficiaires (3,5 % à plein temps). Si 75 % des entreprises voient dans l'obligation d'emploi un bon dispositif, ce dernier amène seulement 30 % des entreprises à mener des actions concrètes pour l'emploi des personnes handicapées (Fondation Malakoff Humanis Handicap, 2021).

Pour sa part, Cédric a travaillé pendant près de 17 ans dans plus d'une vingtaine d'entreprises et collectivités en CDD ou intérim, sur des tâches de manutentionnaire, avec des charges physiques et psychiques importantes. Il note : *« J'ai travaillé dans un endroit où on devait trier du papier, du carton, du plastique. À un moment donné, je me suis retrouvé à la fin du tapis, donc je devais tout enlever et je voyais mes collègues qui n'enlevaient rien. Je me suis senti en danger, je me suis paralysé parce que je me suis déjà fait engueuler une fois. Au bout d'un moment, je me suis laissé tomber et j'ai fait une crise d'angoisse ».*

Suite à cette dernière expérience les services de l'État ont proposé la protection plus que l'inclusion à Cédric : *« il y a un conseiller pôle emploi qui m'a beaucoup aidé franchement, et aujourd'hui, je le remercie parce que franchement sans lui et la conseillère "d'Insertion +", c'est eux qui m'ont aidé à faire mon dossier pour la MDPH, ils m'ont aidé à tout faire pour entrer en ESAT ».*

« Je suis ici, je peux être que bien là, j'ai mon boulot, ici on m'écoute ». Les mots de Cédric reflètent le décalage entre le milieu protégé et le milieu ordinaire du travail, *« Il y a moins de pression. Voilà, je peux aller à mon rythme sans que j'aie quelqu'un sur le dos, ça c'est bon pour moi, On a tout fait pour que je puisse rentrer ici justement parce que vu que j'ai bientôt 40 ans, c'est pour ça que je préfère faire beaucoup d'années ici tant que je suis bien, je resterai là ».*

En France, un grand nombre de femmes et d'hommes vivent le quotidien de Christelle et Cédric, chacune de ces personnes peut évoquer des problématiques face à des situations

¹². Association de Gestion du Fond pour l'Insertion des Personnes Handicapées ; emploi et chômage des personnes handicapées tableau de bord national premier semestre 2021.

quotidiennes individuelles ou communes. À l'heure actuelle, en dépit des retards et des imperfections, le chemin vers une société inclusive semble se construire, des actions comme l'inclusion scolaire porteront peut-être leurs fruits dans les années à venir, la génération d'élèves ayant participé à ce processus permettra peut-être une réelle amélioration du regard sur le handicap. À travers la démarche « Territoires 100 % Inclusifs », le travail collaboratif entre l'État, les Départements, les personnes handicapées et leurs familles, ainsi que les professionnels permettra peut-être de lier dynamique, besoins et expertise. Il sera peut-être la clé d'« une société qui défend le droit de vivre mais aussi celui d'exister par l'accomplissement de ses désirs » (Gardou, 2012).

Bibliographie

- Fondation Malakoff Humanis Handicap (2021). *Le handicap en entreprise. Enseignements issus de l'étude Opinion Way*. Consulté le 19 mai 2022 sur https://fondationhandicap.malakoffhumanis.com/wp-content/uploads/2021/05/Emploi_et_handicap_en_2021_par_Fondation_Malakoff_Humanis_Handicap.pdf
- Gardou, C. (2012), *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.

Inclusion scolaire : mieux former les acteurs de l'école pour une réelle perspective de société inclusive ?

Mathieu **LABORDE**

Professeur du 1^{er} Degré, Académie de Bordeaux

Contexte théorique

Année après année, le concept d'inclusion prend de l'épaisseur au sein de nombreux pays occidentaux. Il fut propulsé par la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) avec l'engagement de 92 pays et 25 organisations internationales à œuvrer pour le développement d'écoles plus inclusives. Il est à la fois politique mais est aussi perçu « comme une valeur, comme une éthique prônant la justice sociale et la cohésion de la communauté » (Bouquet, 2015). Au cœur de politiques éducatives mondiales, l'école inclusive constitue un enjeu majeur pour une majorité des sociétés qui souhaitent une plus grande justice sociale.

L'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4) de l'Agenda 2030 porté par l'UNESCO vise à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » d'ici 2030.

Mais qu'est-ce que l'inclusion dans la sphère scolaire ? Qu'entend-on par là ? Difficile à dire tant la définition et l'interprétation varient selon les pays, comme le montrent les exemples français et québécois ci-dessous.

En France, inclure signifie proposer une scolarité non pas seulement en milieu ordinaire, autrement dit l'école, mais bien en classe ordinaire, dans la mesure du possible, où tous les élèves à « besoins éducatifs particuliers » suivent une partie des apprentissages comme leurs camarades. En complément, les élèves en situation de handicap bénéficient d'un dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). Mais ils sont bien inscrits dans leur classe au même titre que leurs camarades. Le dispositif vient en complément de la classe ordinaire et non l'inverse. Ces dernières années, une majorité des écoles suivent ces injonctions ministérielles et tendent vers une inclusion plus importante. En 20 ans, le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés a triplé passant de 90 000 en 1998-1999 à 361 174 en 2019-2020. Toutefois, derrière ces faits, il convient d'être vigilant à ce que ce concept d'inclusion scolaire ne se limite pas à une « simple présence physique de l'élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire » (Tremblay, 2012, p.5).

Au Québec, le terme « inclusion » est apparu officiellement bien plus récemment (2019 dans la politique de réussite éducative). Il existe un flou conceptuel entre les concepts d'« intégration » et d'« inclusion ». La politique d'adaptation scolaire et d'intégration est encore largement en place, avec des élèves parfois intégrés en classe ordinaire mais avec une part importante de classes d'adaptation scolaire.

Historiquement, ce concept d'école inclusive n'a rien d'évident (Gillig, 2006) car l'école et le travail des enseignants se sont avant tout construits autour de l'exclusion (Gateaux, 1999). La recherche s'est penchée sur ce concept évolutif. Il est qualifié de « processus » (Kohout-Diaz, 2019) dont « la transformation des esprits et des pratiques prendra du temps » (Gardou, 2012). Il ne s'agit pas nécessairement d'un état final à atteindre un jour mais plus d'une ligne de mire, une direction dans laquelle aller.

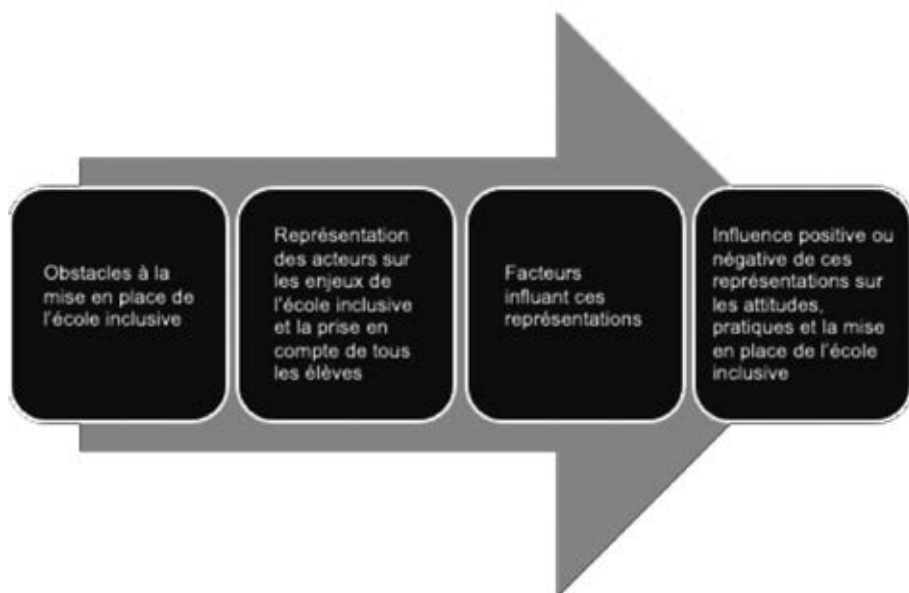
Alors, existe-t-il un lien entre une école inclusive et une société inclusive ? Pour certains chercheurs (Armstrong 2001 ; Ebersold, 2009), il s'agit même d'une condition : l'inclusion ne peut se faire que si la société elle-même devient inclusive. Il semble difficile de dissocier les deux tant ces concepts s'assemblent entre eux. À ce sujet, Serge Thomazet disait : « Il ne fait pas de doute que nos enfants, scolarisés dans une école inclusive, donc bien traitante et exigeante, seront plus facilement à leur tour, les acteurs d'une société inclusive ». Toutefois, cette visée d'accessibilité universelle nécessite « des changements de paradigme tant au niveau de l'exercice des métiers, de la fonction des dispositifs d'accompagnement » qu'en « matière de formation ou de recherche » (Thomazet & Merini, 2019). Le champ est vaste.

La ligne de mire est aujourd'hui la même dans de nombreux pays occidentaux : tendre vers plus d'inclusion. Toutefois, un décalage important semble perdurer entre des volontés ministérielles toujours plus fortes et des obstacles persistants chez les différents acteurs de l'école.

Les enseignants par exemple, continuent de déclarer rencontrer des difficultés qui les empêchent d'adopter pleinement la politique inclusive (Hind et al., 2019). Mais, justement, quelles sont les représentations sociales de ces différents acteurs concernant l'inclusion scolaire ?

Parce que le lien représentations-attitudes-pratiques inclusives est au cœur de la réussite de l'inclusion scolaire, nous nous sommes intéressés à l'analyse des représentations sociales, cette notion définie comme « le fruit de l'interaction entre l'individu, le monde social qui l'entoure et la position qu'il occupe dans le monde » (Abric, 2011), des acteurs éducatifs sur ce concept d'école inclusive. Nous identifierons comment les acteurs perçoivent l'inclusion. La figure 1 ci-dessous montre les principaux éléments de la recherche.

Figure 1 : Synthèse des éléments principaux de la problématique de recherche



Méthodologie d'enquête


Ce travail porte sur les questions d'inclusion scolaire, largement reliée au concept de société inclusive. En effet, comment envisager une société portée sur l'inclusion de tous, si au point de départ, autrement dit à l'école, ce concept n'est pas en place ? L'école constitue le socle de toute société inclusive. Elle forme,

prépare et fait grandir les jeunes esprits à ces valeurs profondément humanistes pour une société nouvelle. Pour cela, il s'agissait d'interroger les acteurs éducatifs d'établissements du second degré sur leurs représentations de l'école inclusive : comment perçoivent-ils ce changement de paradigme ? L'inclusion est-elle une chance ? Le fil conducteur du questionnaire de recherche a été de recueillir les représentations de ces acteurs éducatifs concernant cette évolution au sein des écoles.

La méthode quantitative fut privilégiée pour ce projet de recherche avec la création d'un questionnaire relativement dense permettant de recueillir les représentations de différents acteurs au sein de plusieurs contextes. Celui-ci fut diffusé et complété via le vecteur numérique (plateforme LinkedIn) en pleine pandémie de Covid-19. L'outil LeSphinx a permis de valider le nombre de données (204 personnes) pour des estimations fiables et correctes. Le taux de remplissage global atteint 99,5 %.

Figure 2 : Qualité du jeu de données recueillies dans le cadre du questionnaire de recherche

Qualité du jeu de données

Echantillon total		Taux de remplissage global
Nombre d'observations	204	99,5%
Nombre de variables	90	
 Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.		

Quel échantillon fut sélectionné ? Nous sommes partis du principe que la démarche inclusive intéresse tous les acteurs de l'école (Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011). Il aurait été réducteur de cibler uniquement les enseignants ou les accompagnants. Cette enquête de recherche s'est donc produite entre 2019 et 2021 auprès de 204 acteurs éducatifs français (55 %) et québécois (45 %).

Nous avons sélectionné trois fonctions au cœur du processus inclusif, au sein d'écoles secondaires (collèges) : les enseignants (35 %), ces « premiers médiateurs des politiques inclusives » (Clough, 1999) qui mettraient en pratique ces politiques « en fonction de la compréhension qu'ils en ont et du sens qu'ils leur en donnent » (Bourke, Kearney & Bevan-Brown, 2004), les chefs d'établissement (34 %) en charge de mettre en œuvre les transformations de politiques éducatives et les accompagnants (31 %) dont les tâches sont liées directement aux élèves à besoins spécifiques. Ce choix parut évident tant cette notion d'école inclusive repose sur le collectif et tant ces trois fonctions sont concernées à différentes échelles par cette transformation de paradigme à l'école.

Tableau 1 : Échantillon des personnels interrogés

Questionnaire de recherche

- 204 personnes interrogées

Lieu d'origine

- 55 % des acteurs sont français
- 45 % des acteurs sont québécois

Fonction exercée

- 35 % sont chefs d'établissement
- 34 % sont enseignants dans le secondaire
- 31 % sont accompagnants ou TES (Technicien en Éducation Spécialisée)

Le questionnaire de recherche fut co-construit avec un échantillon test pour vérifier l'accessibilité des différents termes selon les pays et les fonctions. Ceci a permis d'identifier quelques différences au niveau terminologique (classe « ordinaire » et classe « régulière »...) ainsi qu'au niveau conceptuel (inclusion - intégration). Il fut diffusé via la plateforme LeSphinx.

L'échantillon fut sélectionné et récolté sur le réseau social professionnel américain LinkedIn. En pleine pandémie, cet outil fut particulièrement intéressant pour cibler le panel sélectionné, pour rentrer en contact et échanger avec ces différents professionnels de la France au Québec et diffuser le questionnaire de recherche.

Résultats obtenus

Tableau 2 : Représentations de l'inclusion auprès de 204 acteurs éducatifs franco-québécois

Selon vous, inclure...	
Entraîne un nivellement par le bas dans les classes surchargées	24,7 %
Constitue une charge de travail supplémentaire pour le personnel enseignant	77,2 %
Est une utopie contemporaine impossible à mettre en place	15,9 %
Est une chance pour le système éducatif	72,8 %
Peut être contreproductif pour l'élève inclus	21,8 %
Peut être contreproductif pour tous les élèves	24,7 %

Le tableau ci-dessus relève six points clés relevés par le questionnaire. Ils s'intéressent aux représentations des acteurs concernant le concept d'inclusion au niveau éthique, philosophique mais aussi pratique.

Des représentations globalement positives de l'inclusion avec des contrastes

Quelles représentations les acteurs éducatifs ont-ils de l'inclusion ?

Nous nous sommes intéressés à plusieurs aspects de ces représentations auprès de l'échantillon de 204 acteurs franco-qubécois à travers la diffusion d'un questionnaire de recherche : l'inclusion est-elle une chance pour le système éducatif ? Peut-elle entraîner un nivellement par le bas en classe ordinaire ? Doit-on conserver des établissements spécialisés hors du système scolaire pour certains élèves ou leur place est-elle à l'école ?

Des études récentes ont montré certains bienfaits de l'inclusion scolaire pour les élèves. Toutefois, celles centrées sur les acteurs sont plus nuancées et montrent chez les enseignants un positionnement mitigé en matière de politique inclusive (Curchod Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013).

Les résultats de notre enquête vont dans le sens de résultats antérieurs. Ils montrent des représentations d'acteurs positifs et confiants. Pour une majorité, inclure est une chance pour le système éducatif (72,8 %).

Ceci dit, une part non négligeable pense le contraire (27,2 %) ce qui ne peut être ignoré. Effectivement, une part des acteurs considère qu'inclure peut être contreproductif pour l'élève inclus (21,8 %), et pour l'ensemble des élèves (24,7 %). Pour un nombre significatif, inclure en classe ordinaire « entraîne un nivellement par le bas » (24,7 %). En allant plus loin, le caractère utopiste de ce même processus et son impossibilité de mise en place est également relevé (15,9 %) par une partie des acteurs. Si ces résultats ne sont pas majoritaires, ils sont significatifs. Ils semblent montrer qu'une partie des personnels est encore réfractaire à ce processus d'inclusion et a des représentations globalement peu positives.

Ces résultats confirment plusieurs études précédentes, qui ont montré qu'une grande partie des acteurs éducatifs soulignent le caractère fondé de l'idéologie inclusive et éprouvent un sentiment positif à son égard. Les difficultés sont davantage liées au « Comment ? ».

Comme le montrent les précédents résultats, il convient de ne pas négliger les obstacles perçus et soulignés. Tant au niveau des représentations des acteurs que de l'aspect pratique de la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire. Il convient de dire que ces résultats peuvent également être sous-estimés à une période où les politiques encouragent fortement la mise en œuvre de l'inclusion.

Des obstacles pratiques identifiés : manque de moyens et charge de travail supplémentaire

Si une majeure partie des personnels (79,2 %) se dit personnellement convaincu par ce processus, et adopte une vision globale positive, ils sont également nombreux (88,1 %) à relever des obstacles à sa mise en œuvre et peu (32,7 %), à en être satisfait.

Quels sont les obstacles relevés ? Celui qui revient le plus régulièrement : la charge de travail supplémentaire (77,2 %). En effet, pour les acteurs, inclure nécessite un travail d'adaptation, d'organisation et de différenciation important. Ils ne se sentent pas toujours formés, préparés et compétents. Justement, un second obstacle relevé est le sentiment de culpabilité de ne pas pouvoir aider ces élèves aux besoins spécifiques (44,6 %). Classes nombreuses, manque de moyens... le champ de travail est vaste.

Analyse globale

Les résultats rappellent un des paradoxes de l'école inclusive. Si les acteurs font preuve d'une bienveillance à l'égard du phénomène inclusif, ce qui va dans le sens d'études précédentes qui montraient des attitudes positives sur ce principe de justice sociale (Avramidis & Norwich, 2002 ; Subban & Sharma, 2005), ils en soulignent les limites techniques et les nombreuses difficultés : manque de moyens, manque de formation... autant pour les élèves que pour les acteurs. Il ne peut donc pas y avoir de passage en force pour une mise en place précipitée de l'école inclusive. Sans des acteurs convaincus, engagés et formés comment envisager toute inclusion efficace et durable ? Cette évolution de paradigme doit se faire avec des acteurs engagés et convaincus, non pas seulement par ce principe de justice sociale, mais bien par sa faisabilité pratique, concrète.

Concernant la formation, il semble bien sûr essentiel, nécessaire et indispensable de prendre en compte le volet « accessibilité des apprentissages » et de former des « techniciens de la différenciation pédagogique » pour développer des compétences de terrain, nécessaires à la prise en compte de la diversité en milieu ordinaire. Toutefois, ces compétences expertes n'échappent pas à un prérequis majeur qui constitue la condition à toute pratique et attitude inclusive : la nécessité d'avoir des représentations inclusives. Dès lors, il est essentiel de repenser la formation en replaçant les acteurs au centre de cette mise en œuvre.

Comment ? En proposant tout un travail transparent autour des enjeux éthiques et philosophiques de l'école inclusive, en précisant son contexte actuel, ses avantages, ses limites, puis en proposant une solide formation autour des aspects « techniques » de différenciation pour une montée en compétences générale.

Pourquoi ? Car ces représentations et les attitudes peuvent favoriser la mise en œuvre de l'école inclusive (Reverdy, 2019). Avoir une meilleure connaissance des enjeux de l'école inclusive contribue à faire évoluer les représentations et les attitudes. Plusieurs recherches ont justement montré le lien entre sentiment de compétence, sentiment de soutien et pratiques inclusives. A contrario, certaines attitudes négatives du corps enseignant envers l'inclusion proviennent souvent d'un manque de formation, de soutien et de collaboration entre pairs (Bélanger, 2006). Il est nécessaire de tendre dans cette direction pour envisager une école plus inclusive. La recherche universitaire a tout intérêt à mettre à disposition les dernières avancées en matière d'inclusion pour élargir les représentations des acteurs.

L'inclusion scolaire constitue une pierre angulaire de toute société inclusive. Apprendre à rencontrer, échanger, jouer dès le plus jeune âge en prenant en compte la diversité se répercute tout au long de la scolarité et contribue à former le citoyen inclusif de demain. Une école ne pourra être pleinement inclusive si la société elle-même ne l'est pas, et inversement. Si mettre en œuvre une société inclusive est un processus qui prendra du temps, nul doute que l'inclusion scolaire, de par le rôle majeur de l'école dans nos sociétés et l'impact que cela représente sur les jeunes générations est une condition à sa mise en œuvre. Il semble inconcevable d'envisager une société inclusive, si l'école ne l'est pas. Dès lors, cela confirme l'urgence de concentrer les efforts sur la mise en œuvre effective de l'école inclusive autour d'acteurs engagés et formés à ce processus majeur du XXI^e siècle. Le meilleur est à venir, espérons-le.

Conclusion

Qu'en est-il des représentations de l'inclusion scolaire chez les acteurs éducatifs ?

L'étude réalisée confirme des travaux précédents. Celle-ci montre que si une grande part des acteurs franco-qubécois ont des représentations plutôt positives de l'inclusion, ils ne sont pas totalement satisfaits de sa mise en œuvre, n'ont pas toujours les bonnes représentations sur ce concept, ce qui entraîne des obstacles à sa mise en place, un flou conceptuel et des tensions.

De nombreux paramètres pouvant influencer ces représentations et attitudes ont été mis en évidence : la politique éducative du pays (Salovita & Schaffus, 2016), le soutien scolaire (Urton et al, 2014) ou le type de difficultés des élèves rencontrés par les acteurs (Benoît, 2016).

Dès lors, que faire ? Ce projet de recherche souligne l'importance de placer les acteurs au centre de cette évolution de paradigme. Si accueillir l'ensemble des élèves en contexte scolaire constitue une première étape, continuer à faire évoluer les attitudes des personnels envers l'éducation inclusive constitue un des facteurs clés pour que l'inclusion devienne une réalité (Rousseau et al., 2013). Pour réussir l'école inclusive, il est nécessaire de transformer l'école pour le bien des élèves et des acteurs, de faire évoluer les schémas traditionnels. Mais pour cela, elle doit placer ces personnels au centre du système. Comment envisager une école inclusive sans des acteurs eux-mêmes inclusifs ? Pour que l'école devienne pleinement inclusive il semble essentiel d'envisager celle-ci avec des acteurs ayant des visions non seulement positives comme c'est le cas actuellement, mais réellement engagés et convaincus dans ce processus. Car « la pratique inclusive ne s'improvise pas » mais « se construit, se co-construit et se clarifie au fil du temps... » (Rousseau & Thibodeau, 2011). Cela nécessite des moyens, des ressources et une formation adéquate.

S'il n'existe pas de solution miracle et s'il ne serait pas souhaitable de transformer la majorité des acteurs en « partisans de l'inclusion », comment faire évoluer ces représentations et attitudes pour aller dans le sens d'une école plus inclusive ? Plusieurs pistes mériteront d'être approfondies. Le sentiment de soutien perçu et le sentiment de compétences constituent des facteurs influant positivement sur les pratiques d'inclusion. Les enseignants qui se sentent compétents ont une attitude plus ouverte à l'intégration scolaire (Ramel & Lonchampt, 2009). Dès lors, la formation doit être mobilisée pour avoir des acteurs plus inclusifs demain. Si elle doit s'attarder à l'acquisition de compétences techniques liées à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, il est également important de « partir des représentations sociales comme repères pour la formation initiale » (Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018).

Les concepts d'école inclusive et de société inclusive sont inévitablement liés. Comment envisager l'un sans l'autre ? Le premier peut être considéré comme un immense centre de formation du second. Tout l'enjeu politique est de mettre en œuvre des mesures adéquates pour une cohérence entre la volonté affichée et sa possibilité de mise en œuvre en prenant en compte les acteurs en première ligne de cette évolution.

Pour soutenir un système scolaire inclusif, il s'agit d'adopter une vision globale des besoins des élèves en termes d'hébergement ainsi que des enseignants, en termes de formation, de compétence et de soutien (Jury, Perrin, Rohmer & Desombre, 2021). En gardant à l'esprit l'existence d'un conflit possible entre la fonction de sélection du système éducatif et la politique d'éducation inclusive (Khamzina, Jury, Ducreux & Desombre, 2021). Il est important de prendre en compte les difficultés, souffrances et manques de moyens des acteurs pour leur donner de réelles possibilités.

Va-t-on dans le sens d'une nouvelle vision de l'idéologie inclusive ? Le concept d'« inclusion réciproque » développé par le chercheur Aziz Jellab rappelle l'importance de penser conjointement l'activité des enseignants et celle des élèves. En effet, ce concept implique les acteurs dans ce processus. Ces derniers devraient être amenés à questionner régulièrement leurs pratiques pédagogiques pour une meilleure efficacité professionnelle. Ainsi, en quelque sorte, ils doivent eux aussi s'inclure dans cette transformation éducative en actualisant leurs pratiques et gestes professionnels. Le développement professionnel des enseignants et des équipes éducatives constitue un enjeu essentiel pour toute inclusion. Notre recherche s'inscrit dans ce principe en élargissant cette vision à l'ensemble des acteurs éducatifs. Réussir l'école inclusive nécessite de replacer les acteurs au cœur de ce processus. Donner de réels moyens pratiques et en assurer un plan de formation ambitieux autour des enjeux éthiques, philosophiques et pratiques du concept d'école inclusive sont des pistes qui pourront faire évoluer les représentations de tous pour avancer pas à pas vers une école et une société davantage inclusive.

Références

- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion/integration : A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. doi : 10.1080/08856250210129056
- Belanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Ed.). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-89). Presses de l'Université du Québec.
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Researchgate.net.
- Bourke, R., Kearney, A. & Bevan-Brown, J. (2004). Stepping out of the classroom : Involving teachers in the evaluation of national special education policy. *British journal of special education*, 31(3), 150-156. doi : 10.1111/j.0952-3383.2004.00346.x
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11, 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Curchod Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. (2013). *Integration and inclusive education : Teachers' involvement and importance of social support [De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social]*. ALTER, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Clough, P. (1999). Exclusive tendencies : Concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion. *International journal of inclusive education*, 3(1), 63-73. doi : 10.1080/136031199285192

- Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/recherche-formation.522>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Erès.
- Gateaux, J. (1999). La loi du 15 Avril 1909, loi d'exclusion. *Educations*, 17, 31-39.
- Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 119-126.
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, AK. (2019). Evaluer l'opinion des enseignants sur l'inclusion des enfants ayant des difficultés sociales, émotionnelles et comportementales dans les classes des écoles ordinaires. *Int. J. Invalid. Dév. Educ.*, 66, 424-437. doi : 10.1080/1034912X.2018.1460462
- Jellab, A. (2021). Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la « marge » pourrait faire à la « norme » : vers une *inclusion réciproque* au sein des EPLE ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 221-239. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0221>
- Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre C. (2021). Attitudes Towards Inclusive Education : An Exploration of the Interaction between Teacher's Status and Student's type of disability within the French context. *Frontiers in education*, 6, 1-7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.655356/full>
- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E. & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106. doi :10.1016/j.tate.2021.103454.hal-03335880
- Kohout-Diaz, M. (2019). *L'éducation inclusive, un processus en cours*. Erès.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-76.
- Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, 1-33.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471. doi : 10.1080/08856257.2016.1194569
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability studies quarterly*, 25(2). <http://dsq-sds.org/article/view/545/722>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thomazet, S., & Merini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 103-120.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire, dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities : A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.

La scolarisation des enfants en situation de handicap : communication, politiques sociales et émancipation

CTS n° 101 - 2022

Laurie **MOSCILLO**

Doctorante à l'Université de Bourgogne, LECLA - CIMEOS

En France, le sujet du handicap, surtout étudié en médecine, psychologie et psychiatrie, l'est peu en sociologie, et encore moins en sciences de l'information et de la communication. Pourtant, la scolarisation des enfants en situation de handicap est devenue un objet de communication depuis quelques années. Cet article présente une brève sociogenèse des idéologies et des politiques sociales en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap, l'évolution des discours et la réalité de terrain. Il s'appuie sur une recherche réalisée en master en sociologie. Après avoir décelé les freins et les moteurs de l'« école inclusive » en licence, j'ai réalisé un état de l'art concernant les influences mutuelles entre les conflits de représentations du handicap et les politiques sociales dites « inclusives » ; pour enfin interroger la façon dont la communication donne à voir les politiques sociales et leur mise en œuvre, et contribue à infléchir l'égal accès à l'instruction des enfants, adolescent(e)s et jeunes adultes en situation de handicap, via une enquête qualitative.

Cette enquête s'inscrit dans une approche empirique et dialectique apparentée à la sociologie pragmatique des controverses. Elle repose sur l'étude d'une partie de la communication écrite (initialement, ou retranscrite de l'oral) de l'ensemble des acteurs de la scolarisation des enfants en situation de handicap,

provenant de trois supports : des pages et des groupes du réseau social Facebook ; des sites internet et des décisions administratives et/ou judiciaires (documents anonymes). J'ai complété cette analyse par des entretiens semi-directifs (MOSCILLO : 2021). J'ai constaté lors de cette recherche que l'approche micro ou macro-sociologique menait aux mêmes résultats. Je privilégierai la seconde dans cet article.

Une brève sociogenèse des idéologies et des politiques sociales en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap

Définissons, tout d'abord, les concepts clés dans cette sociogenèse des idéologies : intégration et école inclusive. Le concept d'*intégration* renvoie au processus d'adoption de valeurs et de normes permettant à un individu ou groupe d'individus de devenir membre(s) d'un groupe plus vaste. L'*intégration* d'un individu repose à la fois sur sa capacité à s'insérer et à s'adapter, et sur la capacité intégratrice de la société. Le concept d'*exclusion* résulte du modèle de différenciation, autrement appelé *particularisme*, et l'*intégration* résulte du modèle d'*assimilation*, autrement appelé *universalisme* (STIKER, 2002). Le concept d'*école inclusive*, dont l'origine vient des États-Unis, se concrétise par une école ouverte à tous, capable de répondre aux besoins de chaque enfant. L'*inclusion* résulte donc d'un équilibre entre l'*universalisme* et le *particularisme*. Le concept d'*éducation inclusive* est défini par l'UNESCO, en 2005, ainsi : « L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants¹ ».

En France, les recherches et les écrits du XVIII^e siècle témoignent d'une première rupture avec l'approche caritative et religieuse du handicap. Des recherches démontrent l'éducabilité des enfants en situation de handicap — alors nommés « infirmes », « idiots », etc. — et plusieurs initiatives inaugurent « l'éducation spécialisée » dans des lieux dédiés. Parmi elles, Diderot a publié des essais dans le but de montrer l'utilité de l'instruction pour aller vers l'égalité des esprits ; l'Abbé de l'Épée a inventé un langage signé et a ouvert une école pour les enfants sourds et muets ; et Valentin Haüy est à l'origine des premiers

1. UNESCO. (2005). Principes directeurs pour l'inclusion. p. 14.

caractères en relief et a créé l'institution des jeunes aveugles. À la fin du siècle des Lumières, le médecin et psychiatre Philippe Pinel a œuvré pour l'humanisation des traitements et la fin de l'entrave des « malades mentaux », dans les asiles.

La fin du XIX^e et le début du XX^e siècle ont vu émerger les premières lois en faveur de l'accueil des personnes en situation de handicap concernant l'instruction (lois Ferry en 1881-1882) ; de l'emploi (loi du 9 avril 1898), et en faveur de l'assistance (loi du 14 juillet 1905). Fort du constat que l'obligation d'instruction instaurée par les lois Ferry ne s'appliquait pas pour les enfants en situation de handicap, la loi du 15 avril 1909 à l'origine des classes de perfectionnement a été la première en faveur de leur *intégration* scolaire. À leur origine, le médecin et député, Désiré-Magloire Bourneville « [...] cherche à obtenir la création de classes destinées aux enfants "anormaux" hospitalisés, qu'il refuse de voir mélangés aux adultes dans l'hôpital dont il a la charge. » (DORISON, 2006/1, p.52). L'orientation en classe de perfectionnement se fait d'après un *stigmat* (GOFFMAN, 1975) : l'âge mental de l'enfant. Celui-ci était calculé via l'échelle métrique de l'intelligence d'Alfred Binet et de Théodore Simon, publiée en 1905. Dans les faits, ces classes ont accentué la *ségrégation* en accueillant des enfants initialement en classe ordinaire. En 2003, les classes de perfectionnement ont été renommées « Clis 1 » avant de laisser place aux divers « dispositifs » actuels (comme les Unités localisées pour l'inclusion scolaire, par exemple) dont le fonctionnement reste souvent semblable. L'exemple des personnes en situation de handicap met en exergue les limites du modèle d'*assimilation* : la *stigmatisation*, la *ghettoisation* et la *ségrégation* des populations restant éloignées de la norme dominante.

Au milieu du XX^e siècle, le treizième alinéa de la Constitution de 1946 instaure l'égal accès à l'instruction pour tous. Constatant une fois encore le non-respect de ce droit pour les enfants en situation de handicap, des lois spécifiques ont été promulguées : la loi n°75-534, *d'orientation en faveur des personnes handicapées* en 1975, et la loi n°2005-102, *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, en 2005. La loi n°75-534 met l'accent sur l'orientation de la personne en situation de handicap et matérialise une idéologie *intégrative*. La loi n°2005-102 met en avant les droits de la personne en situation de handicap : elle définit le handicap selon une vision médicale en prenant en compte l'environnement et crée le droit à compensation. Ainsi, en France, l'égal accès à l'instruction est un droit fondamental pour tous avec pour chacun la possibilité de l'exercer ou de déroger au droit commun en demandant une orientation dans un « dispositif » ou une structure médico-sociale (droits spéciaux). Pour la première fois, en 2013, la loi n°2013-595 mentionne l'« école inclusive » et son article 2 modifie l'article L.111-1 du Code de l'éducation, entre autres, par l'ajout suivant : « Il [le service public] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants,

sans aucune distinction² ». Aucun acte en ce sens n'a précédé, ni même suivi, cette mention. Soulignons que le groupe de mot « école inclusive » est un pléonasme (idée renforcée par l'ajout d'un mot non-nécessaire) puisque l'école a pour mission d'assurer l'instruction de tous les enfants.

Comparativement, les politiques internationales ont su faire de l'idéologie *inclusive* une norme à travers la déclaration de Salamanque en 1994 ; la Convention Internationale aux Droits de l'Enfant (CIDE) entrée en vigueur en 1990 ou le Traité d'Amsterdam entré en vigueur en 1999. L'article 23 de la CIDE rappelle l'importance de donner accès à une vie digne et autonome aux enfants en situation de handicap et son article 28 reconnaît le droit à l'éducation pour tout enfant et promeut « l'égalité des chances » en matière d'instruction. Contrairement à la France, pionnière en matière de législation sur la question, de nombreux pays dits « inclusifs » ont légiféré à partir de leurs pratiques *inclusives* (et non pas à partir d'idéologies) tels que l'Italie, la Finlande et la Suède. Accueillant plus de 90 % des enfants en situation de handicap en classe ordinaire, depuis les années 1970, ces pays ont modélisé — et généralisé — une « école pour tous » avant de mentionner le concept d'*inclusion*. C'est dire la prévalence des actes sur les mots.

L'évolution des discours vers une « école inclusive »

La communication autour de la scolarisation des enfants en situation de handicap, récente dans l'espace public, s'est amplifiée ces dernières années, notamment via les réseaux sociaux. Elle est caractérisée par une absence de dialogue au profit d'une opposition de points de vue, à l'origine d'un débat principalement idéologique. Cette communication s'inscrit dans des conflits de représentations — autour des visions misérabiliste et héroïque du handicap, de la compassion et de la compensation, mais plus encore celui opposant les visions médicale et sociale du handicap — en lien avec des conflits d'intérêts sociaux et économiques. Par rapport à l'orientation de l'enfant, la *doxa* actuelle tend à laisser penser que la structure médico-sociale pourrait se substituer au système scolaire afin de donner accès à un « enseignement spécialisé ». Or, la définition du dictionnaire (cf. Larousse) du mot « scolarité » — pouvant faire l'unanimité — est : « État d'un enfant qui suit un cycle d'études dans un établissement scolaire. ». Par rapport à la prise en compte du handicap, la *doxa* actuelle tend à laisser penser

que la structure médico-sociale est un moyen de compenser le handicap et à mettre l'accent sur la compensation au détriment de *l'accessibilité universelle*. Or, la compensation du handicap est un droit individuel visant à garantir à la personne

2. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n°0157 du 9 juillet 2013, version initiale. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>

en situation de handicap une égalité réelle avec les autres dans chaque situation concrète de la vie courante. Si la modélisation de certaines compensations crée l'accessibilité, les deux sont complémentaires : la compensation peut être nécessaire en dépit de l'accessibilité, selon les répercussions du handicap.

L'étude de discours des six derniers Présidents de la République illustre les continuités et les ruptures de la communication politique. Le Président de la République est garant du respect de la Constitution, notamment de l'égal accès à l'instruction pour tous. Pourtant, aucun n'en fait état. Seul Jacques Chirac (en 2002) se réfère aux droits de l'Homme. La diversité des représentations sociales et culturelles du handicap transparaît dans cette communication. Nous retrouvons dans chaque discours l'idée selon laquelle la structure médico-sociale donne accès à une « éducation spécialisée », et le fait qu'il y aurait des enfants en situation de handicap « non scolarisables ». Deux approches de la compensation transparaissent dans les quatre premiers : celle qui la restreint à la vision médicale du handicap et celle qui répond à l'approche globale du handicap. La vision médicale du handicap tend à accorder la compensation de celui-ci en fonction du diagnostic de la personne. Si cela semble répondre au principe d'égalité, cette approche ne permet pas d'apporter une réponse équitable, personnalisée et adaptée aux besoins de la personne. À l'inverse, la personnalisation de la compensation du handicap répond au principe d'équité. Dans les deux derniers discours, la structure médico-sociale est présentée comme un moyen de compensation du handicap. La mention des termes « école inclusive » dans la loi n°2013-595, marque une rupture par l'emploi de notions et concepts sociologiques dans la communication politique. Si le verbe « inclure » est utilisé une fois dans le discours de François Mitterrand (en 1988) l'adjectif « inclusive » est prononcé plusieurs fois dans les discours de François Hollande et d'Emmanuel Macron. Indépendamment de l'utilisation du champ lexical de l'« inclusion », chaque discours laisse transparaître une ou plusieurs idéologie(s) dominante(s) : l'idéologie en faveur de l'institutionnalisation transparaît dans les discours de Valéry Giscard d'Estaing et d'Emmanuel Macron ; celle *intégrative* dans *l'in-différence* (STIKER, 2002) dans le discours de François Mitterrand ; celles *inclusive* et *intégrative* dans celui de Jacques Chirac ; celles *inclusive* et en faveur de l'institutionnalisation dans celui de Nicolas Sarkozy ; et enfin celle *intégrative* dans celui de François Hollande.

Dans la communication politique, les nombreuses références à l'« école inclusive » se distinguent du concept sociologique d'école *inclusive* (comme prédéfinie) par l'absence de principe. L'utilisation du champ lexical de l'« inclusion » peut relever de la catachrèse (les mots sont détournés de leur sens propre par l'extension de leur signification) ou de la métaphore (désignation d'une chose par une autre qui partage avec elle une qualité essentielle). Comme lorsque les structures

médico-sociales sont présentées comme une composante de « l'école inclusive » ou comme une « école ». Empreinte d'une culture du chiffre, cette communication s'appuie sur les statistiques de l'Éducation nationale, sans prendre en compte l'effectivité de l'accès aux savoirs ni même évoquer les conditions de scolarisation. Ces statistiques reprennent la catégorisation des modalités de scolarisation reposant sur les représentations : les enfants en structures médico-sociales sont présentés comme étant « scolarisés en milieu spécialisé » ; ceux scolarisés en classe ordinaire et orientés en « dispositifs » spécialisés, comme étant « scolarisés en milieu ordinaire ». L'absence d'explication sur les analyses statistiques laisse à penser que la scolarisation des enfants en situation de handicap connaît une importante amélioration. Selon la communication des syndicats de professionnels de l'Éducation nationale, ces derniers ont revendiqué l'abolition de la loi n°2005-102 et sont contre la désinstitutionnalisation. Leur rhétorique repose principalement sur la souffrance socioprofessionnelle et la vision médicale du handicap pour créer un besoin d'orientation de certains enfants en structures médico-sociales. De plus, la conceptualisation de l'accompagnement (aide individuelle – accompagnement continu et soutenu d'un enfant / aide mutualisée – accompagnement concomitant de plusieurs enfants) hiérarchise l'aide humaine selon sa propre nature. Cette approche tend à généraliser l'aide mutualisée, au détriment des enfants les plus dépendants alors orientés en « dispositif » spécialisé ou en structure médico-sociale. Cette conceptualisation s'appuie sur l'idée selon laquelle la compensation du handicap engendre la dépendance. Une représentation véhiculée dans la communication politique sous forme d'une injonction à l'indépendance, appelée « autonomie ». Soulignons que l'autonomie est, au sens propre, la capacité à faire des choix ; l'indépendance est la capacité à subvenir soi-même à ses besoins. Et qu'une personne peut être tout à la fois autonome et dépendante.

Pour finir, les politiques sociales sont tributaires de la communication. Après lecture des discussions au Sénat et à l'Assemblée Nationale précédant le vote de la loi n°2005-102, nous pouvons voir comment les conflits de représentations et d'intérêts présents dans notre société ont influencé l'élaboration de cette loi. Ces discussions regroupent un ensemble de points de vue mêlant représentations sociales et culturelles, témoignages et idéologies. Nous retrouvons ainsi tout ce qui caractérise la communication autour de la scolarisation des enfants en situation de handicap, de l'espace familial et citoyen, l'espace médico-social et le secteur institutionnel. L'accueil d'une grande majorité des enfants en situation de handicap dans une école pouvant répondre à leurs besoins particuliers — à l'image des pays dits « inclusifs » — est présenté comme une « utopie » en France. La communication sur notre sujet présente davantage l'enfant comme un « faire-valoir » ; un « objet de soins » ; un « numéro de dossier » ; un objet de communication, qu'un « sujet de droits ». L'enfant est *invisible* (BEAUD, 2008)...

La réalité d'une discrimination systémique

Dans les faits, malgré l'exigence constitutionnelle d'égal accès à l'instruction, un enfant en situation de handicap sur quatre est orienté en structure médico-sociale et un enfant sur quatre de ceux en milieu ordinaire est en « dispositif » spécialisé. Une telle proportion de filles qui n'accèderaient pas à l'école provoquerait de nos jours un tollé général. De même que le fait de réserver des classes spécifiques en fonction de l'origine sociale, raciale, de l'orientation sexuelle ou de tout autre critère discriminant provoquerait une indignation collective. Le fait qu'un enfant en situation de handicap n'accède pas à l'école n'émeut pas grand monde et semble même pouvoir se justifier, aujourd'hui encore, dans notre société. La mise en œuvre des politiques sociales en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap ne respecte pas *la hiérarchie des normes* — principe de la *théorie pure du droit* formulé par Hans Kelsen — selon laquelle les normes juridiques sont hiérarchisées ainsi (du sommet à la base) : le bloc de constitutionnalité ; le bloc de conventionnalité (traités, conventions internationales, droit communautaire) ; le bloc de légalité (lois ordinaires, lois organiques, ordonnances, règlements autonomes) ; les principes généraux du droit ; le bloc réglementaire (décrets, arrêtés) ; le bloc contractuel et les actes administratifs (circulaires, directives). Et pour cause, le coût d'une place en établissement médico-social, variant de 30 000 € à 92 000 €, illustre tout à la fois la hauteur de la dépense dans ce domaine et les divers enjeux économiques que cela représente. Le nombre de personnes travaillant dans ces établissements démontre l'importance de l'enjeu social.

Les structures médico-sociales « [...] ne sont pas des établissements "scolaires". L'unité d'enseignement est une unité ou un service parmi les autres, et parfois périphérique, par rapport à des structures dont la raison d'être est souvent le soin. La présence même de cette unité est facultative et résulte d'un accord conventionnel. Le nombre d'enseignants, leur statut, le volume même de l'activité ou le lieu de son implantation sont soumis à cet accord cosigné [...] »³. D'après le rapport précité, plus de 20 % et 87 % d'enfants ne bénéficiaient d'aucune formation scolaire, respectivement dans 134 Instituts d'Éducation Motrice et 96 structures prenant en charge le polyhandicap. Cela souligne un désintérêt pour l'instruction de l'enfant en situation de handicap, alors orienté en fonction de son diagnostic, sans prise en compte de ses capacités d'apprentissage réelles. En vue du nombre d'enfants accueillis en structures médico-sociales, l'augmentation du nombre d'élèves en milieu ordinaire ne se justifie pas par une plus forte *inclusion* scolaire, mais par la définition du handicap (loi n°2005-102) ouvrant la catégorie des personnes à

3. Caraglio, M., Chieze, F., Daumas, J.-L., Delaubier, J.-P., Etteault, G., Wickers, O., Ministère des Finances et des Comptes Publics, Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, & Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014, décembre). Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/164000723.pdf>

L'orientation ne répond pas aux choix libres et éclairés des familles et ne vise pas à répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'enfant. Elle est un moyen de prendre en charge l'enfant quand l'école n'assure pas sa formation scolaire. C'est ce processus que l'ONU qualifie de « discrimination systémique ».

Pour finir, la communication autour de la scolarisation des enfants en situation de handicap contribue à infléchir leur égal accès à l'instruction : la Constitution est occultée, les représentations sociales et culturelles exacerbées, l'« école inclusive » présentée comme une fin en soi, etc. Pourtant, la modélisation du concept d'*école inclusive* n'est que le moyen de garantir la liberté fondamentale d'égal accès à l'instruction à chaque enfant et adulte, sans distinction. En amont de la pratique, ce concept désignant un processus induit l'*exclusion* initiale de la classe ordinaire de l'enfant en situation de handicap. Or, l'enfant en situation de handicap a sa place de plein droit en classe ordinaire, comme tout enfant. Son intérêt à être instruit parmi ses pairs n'est plus à démontrer : l'apprentissage de savoir-être et de savoir-faire lui favorise l'accès à l'emploi et à la vie en société à l'âge adulte. Ses pairs — les enfants de sa classe d'âge — profiteront également de la diversité pour l'apprentissage du *vivre ensemble*.

Conclusion

La communication autour de l'« école inclusive » se caractérise par une opposition de points de vue à l'origine d'un débat principalement idéologique. Les concepts sont vidés de leurs principes et deviennent polysémiques. Cette communication contribue à infléchir l'égal accès à l'instruction en remettant en question le principe selon lequel tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Justifiant tant que possible l'immobilisme et contribuant à la désinformation, les paroles nuisent aux actes. La vision médicale et l'incompréhension du handicap sont à l'origine et la conséquence de la multiplication des outils d'évaluation de l'incapacité (tests psychométriques, imagerie par résonance magnétique, etc.). Ces outils permettent de déterminer et de quantifier l'altération de fonction(s) par rapport à des échelonnages normatifs. Il n'existe qu'un seul outil d'évaluation du handicap (c'est-à-dire la limitation d'activité(s) et/ou la restriction de la participation à la vie sociale) : le guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées (Geva), élaboré en 2008, constitué de plusieurs volets, dont un sur la scolarité. Ce guide (outil inscrit dans la loi), destiné aux équipes pluridisciplinaires des Maisons Départementales des Personnes Handicapées, n'est que très rarement utilisé. Une institution médico-sociale « hors les murs » ne saurait résoudre la situation ; elle ne ferait que déplacer — pour ne pas dire cacher — les problèmes que posent les représentations

collectives et la vision médicale du handicap. Donner de l'information sur le handicap et sur l'égal accès à l'instruction permettrait d'établir une réelle formation et d'envisager plus concrètement un fléchage plus important des moyens vers l'école, afin que cette dernière soit émancipatrice pour chaque enfant.

Dans la continuité de mes recherches, j'interroge les répercussions de la communication autour de la scolarisation des enfants en situation de handicap sur leur émancipation à l'âge adulte, dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'information et de la communication. L'un des objectifs est de donner la parole aux premiers concernés, que nous n'entendons pas : les enfants, adolescent(e)s et jeunes adultes en situation de handicap.

Bibliographie

- Beaud, S., Confavreux J. & Lindgaard, J. (2008). *La France invisible*. La Découverte.
- Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui*, 152, 51-59. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0051>
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de Minuit.
- Moscillo, L. (2021). *La scolarisation des enfants en situation de handicap : Communication et politiques sociales* [Mémoire de master 2]. Université de Caen Normandie. <https://lauriemoscillosoci.wixsite.com/sociologiehandicap/version-acad%C3%A9mique-m%C3%A9moire-2021>
- Stiker, H.-J. (2002, 1^{er} septembre). Universalisme et particularisme. Amitié entre les peuples. Consulté le 19 mai 2022 sur <http://amitie-entre-les-peuples.org/Universalisme-et-particularisme>

Les divers chemins possibles pour l'enfant en situation de handicap

Pratiques et discours en centre de loisirs sur l'intégration, l'inclusion et l'entre-soi

Ludovic **BLIN**

Professeur d'Éducation Physique et Sportive (EPS) en Instituts Médico-Éducatifs (IME), Docteur en sciences de l'éducation

L'objectif de cet article est, au travers d'observations de terrain au sein de centres de loisirs, de mettre en avant comment peuvent être parfois pensées les notions d'intégration et d'inclusion par divers professionnels de l'animation et ce, dans les actions et les paroles.

Nous mettrons aussi en avant comment ces deux paradigmes d'intégration et d'inclusion sont présents dans les pratiques des professionnels sans d'ailleurs toujours être bien différenciés par les acteurs en présence. Ces deux vocables sont parfois utilisés indifféremment pour expliciter un même discours ou une même pratique où nous avons noté parfois un décalage notable entre un discours et une réalité de terrain. En outre, certains parents ont évoqué l'importance de l'entre-soi « spécialisé » pour permettre aux enfants d'être avec leurs pairs ayant eux aussi une singularité. Nous tâcherons aussi en fin d'article d'inviter le lecteur à se tourner vers la notion de participation en nous appuyant entre autres sur un cadre législatif et de penser également modalités de participation (Wenger, 2005) et trajectoire de participation (Lave et Wenger, 1991).

Approche méthodologique

Notre recueil de données a été construit dans le cadre d'une approche ethnographique en mettant en place une observation participante et des entretiens semi-directifs auprès d'enfants en situation de handicap. L'observation participante a eu lieu dans le cadre de plusieurs centres de loisirs accueillant des enfants en situation de handicap avec d'autres enfants. Nous avons effectué des entretiens auprès d'enfants en situation de handicap avec la présence d'un des membres de la fratrie. Afin de conserver l'anonymat des divers protagonistes et lieux, nous avons fait le choix de modifier les noms et les espaces sociaux.

Le chemin vers l'intégration

Dans cette section nous nous pencherons sur les pratiques des professionnels ou les discours parentaux qui font référence explicitement ou implicitement à cette notion d'intégration, pensée en suivant Marcellini (2005) comme un processus par lequel l'enfant s'incorpore au milieu. Dans cette vision, tout repose ainsi sur l'enfant en situation de handicap et sur la capacité qu'il peut avoir ou pas de s'inscrire dans un espace social donné. Tout dépend de lui et de lui seul.

Nous allons, tout d'abord, tenter d'aborder ce concept d'intégration à travers les dires et les faires d'une animatrice, Émilie¹, et des enfants accueillis au sein d'un centre de loisirs « Les bateaux ». L'animatrice a pour mission de « faciliter l'intégration de Louis et de Phillipe »², deux enfants en situation de handicap âgés de 12 et 13 ans présentant une déficience intellectuelle sans troubles associés. Cependant, il nous semble important de préciser que cette mission d'intégration n'a pas été verbalisée par le directeur du centre de loisirs. Émilie ne semble pas réellement savoir ce qu'elle doit ou ne doit pas faire. Le responsable du centre de loisirs « Les bateaux » précise que la mission d'Émilie est d'« intégrer les enfants handicapés³ » dans son centre de loisirs sans que celui-ci ne mette réellement des mots sur cette notion usitée. En outre, Émilie nous a dit que pour elle « Louis est différent des autres enfants en raison de son handicap, qu'elle doit souvent l'aider dans les tâches de la vie quotidienne et dans les maintes activités proposées et aussi faire souvent les choses à sa place. » Son désir exprimé est de permettre

l'intégration d'enfants « handicapés⁴ » et « je fais comme je peux, je ne connais rien aux handicapés⁵. » En observant les activités proposées dans le centre de loisirs et en discutant avec l'équipe d'animation, les jeux et autres activités ont été élaborés pour l'ensemble des enfants accueillis, pour le plus grand nombre, sans prendre en

1. Émilie est titulaire du Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur et a une expérience dans le champ du handicap.

2. Propos recueillis lors de nos observations de terrain.

3. Nous invitons le lecteur à se questionner sur la formulation « enfant handicapé ».

4. Nous utilisons la même formulation que Laura sans la partager.

5. Propos tenus par Laura.

compte leurs singularités. Les enfants en situation de handicap doivent donc s'inscrire dans le dispositif d'animation proposé par l'équipe du centre de loisirs « les bateaux » et en lien avec leurs seules compétences cognitives, motrices et psychiques.

Au travers du discours et des actes, l'idée prégnante et récurrente est que tout dépend de l'enfant en situation de handicap. Il doit avoir, lui, la capacité de s'intégrer. Les autres personnes autour de lui ne sont là que pour l'aider ou encore effectuer différentes tâches qu'il ne peut exécuter lui-même. Les activités proposées, le fonctionnement du centre de loisirs n'est pas pensé en lien avec les situations de handicap. Le dispositif mis en place n'est pas interrogé par les professionnels présents.

Lorsque nous questionnons certains des parents d'enfants en situation de handicap sur cette notion d'intégration, ceux-ci nous renvoient vers la question souvent primordiale à leurs yeux de la scolarité de leurs enfants. Pour eux intégration égale scolarisation. Être intégré, c'est être scolarisé !

Les parents, dans les paroles échangées, souhaitent que leurs enfants fréquentent des établissements de l'Éducation nationale tout en reconnaissant la singularité de leurs enfants en lien avec sa situation de handicap. Les classes spécialisées de l'Éducation nationale correspondent pour eux au milieu ordinaire, à la même école que les autres enfants, et ce, en opposition avec l'éducation spécialisée. En revanche, des parents nous ont explicité qu'il n'a pas toujours été possible pour leurs enfants de suivre une scolarité au sein des classes dites « Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire » (ULIS) car ils ne pouvaient pas ou ne pouvaient plus répondre aux exigences scolaires. Nous sommes là encore dans une vision assimilationniste où le groupe minoritaire doit répondre aux exigences du groupe majoritaire, les autres enfants. L'enfant en situation de handicap est ainsi ségrégué. En dehors de la structure scolaire, le vocable « intégration » n'est pas toujours employé par les parents, mais tous expriment le désir que leurs enfants en situation de handicap fréquentent le même espace social que les autres personnes. Le souhait parental est relativement simple : leurs enfants en situation de handicap doivent être avec les autres et ceux-ci doivent s'adapter.

Cependant, ces mêmes parents mettent en avant qu'ils reconnaissent en même temps la nécessité d'une prise en charge éducative, pédagogique et parfois thérapeutique spécifique. Pour eux, tant que leurs enfants peuvent s'inscrire dans une structure non spécialisée, qu'elle soit scolaire, de loisirs ou sportive, cela doit être fait en respectant les meilleures conditions possibles pour tous. Seulement deux parents ont évoqué une adaptation éventuelle de l'environnement et des contenus d'apprentissage à la singularité de leurs enfants.

Le chemin vers l'inclusion

Lors de nos observations de terrain, les parents ou les professionnels de l'animation ont fait référence explicitement au travers de leurs dires à la notion d'inclusion. Pour eux, le curseur doit être placé sur l'espace social. Pour le dire autrement, la structure qui accueille les enfants en situation de handicap se doit de s'adapter à la situation de handicap afin de permettre à tous de « faire avec les autres » comme a pu nous le préciser un des parents. Dans un des deux centres de loisirs, le paradigme de l'inclusion est clairement présent, assumé et mis en exergue. L'équipe d'animation adapte les activités proposées aux diverses situations de handicap.

Lors de ces temps de loisirs, les organisateurs adaptent leur dispositif aux caractéristiques de chaque enfant, proposent un ensemble important d'activités en laissant le libre choix aux enfants de s'y inscrire ou non, et les consignes sont également pensées selon leur singularité. Ainsi, les recommandations données sont adaptées pour les enfants en situation de handicap. Derrière ces actes et discours, nous retrouvons la notion d'inclusion où l'institution pense son dispositif en fonction de la singularité de l'enfant : le curseur change ainsi de place, tout ne repose plus sur l'enfant en situation de handicap. Dans un autre centre de loisirs, l'équipe d'animation, lors de nos observations de terrain, tient à nous préciser que les enfants en situation de handicap sont « parfaitement bien intégrés au sein de notre centre de loisirs⁶ » et un des animateurs relaie ce discours en ajoutant que c'est pour eux « un objectif⁷ ». Les dires des uns et des autres veulent s'inscrire dans le paradigme de l'intégration. Mais sommes-nous vraiment là dans une vision purement intégrative ? La question mérite d'être posée. Néanmoins, au travers des diverses observations empiriques, nous pouvons aisément appréhender le fait que les diverses propositions d'actions proposées s'inscrivent résolument dans une démarche inclusive. Car, les animateurs du centre de loisirs adaptent les jeux, les activités et leurs consignes en relation avec la singularité de l'enfant en situation de handicap afin de permettre l'engagement de celui-ci au sein du dispositif proposé. Ainsi pour certains enfants, ils ont admis le fait qu'un enfant ne s'inscrive pas dans les activités pour respecter sa fatigabilité, pour un autre, ils ont pris en compte les questions liées à sa compréhension ou non des consignes données ou encore pour d'autres ils ont su adapter les jeux en lien avec la connaissance ou non des activités ludiques proposées et enfin les animateurs ont pris en compte aussi par exemple des difficultés motrices d'un enfant atteint d'une maladie dégénérative. Nous avons ainsi pu observer que malgré le vocable d'intégration mis en exergue par l'équipe enseignante, les animateurs sont résolument ancrés dans leurs pratiques dans la notion d'inclusion.

6. Propos tenus par l'équipe pendant une observation de terrain.
7. Ibid.

Les activités ludiques ou non sont pensées en lien avec la singularité de la situation de handicap et

ne repose pas ainsi que sur l'enfant en situation de handicap. Ce décalage entre un discours porté par l'équipe d'animation et des pratiques peut s'expliquer par le fait que dans leur charte, c'est le terme d'intégration qui apparaît et qu'il est donc repris tel quel par les acteurs en présence. Enfin, l'introduction du vocable inclusion dans le champ du handicap est apparue notamment dans la loi de 2005 et postérieure à la rédaction de leur règlement. Pour certains animateurs, il n'y a pas de différences entre ces deux notions dans le discours, elles sont pour eux quasiment synonymes, voire pour d'autres un phénomène de mode. Cependant, dans les pratiques ils ont compris qu'ils devaient eux (re)penser leurs propres pratiques afin de répondre aux besoins et envies des enfants en situation de handicap, de tous les enfants accueillis dans le centre de vacances. L'inclusion nécessite donc de repenser les programmes de l'Éducation nationale, la pédagogie et les diverses formes de regroupement. Pour Plaisance, Belmont, Verillon, Schneider (2007), le changement de paradigme entre intégration et inclusion se joue donc sur le fait que les conditions à rechercher ne se situent pas au même niveau et le curseur s'est déplacé sur les institutions : tout ne repose plus seulement sur l'enfant en situation de handicap. Armstrong (2001) rappelle que, pour lui, il y a une différence notable entre intégration et inclusion par le simple fait que les apprentissages, la pédagogie et l'organisation sont pensés différemment. Dans l'intégration, il y a recherche d'une aide centrée sur l'enfant et dans l'inclusion, les difficultés sont mises en relation avec un contexte et un programme éducatif particulier. Ainsi dans un paradigme, les causes sont mises sur le compte de l'enfant et dans l'autre, la perspective interactive se concentre sur une série de facteurs où une personne peut avoir une action pour faciliter, encourager les apprentissages de l'enfant en situation de handicap. Pull (2012, p.193) précise que « le concept d'inclusion implique les notions de réussite et de bien-être ainsi que le suivi régulier de l'enfant ».

Le chemin vers l'entre-soi

Concernant ces notions d'intégration et d'inclusion, certains parents ont eu des discours diamétralement opposés à ce que peuvent porter ou non ces deux vocables. En effet, des parents ont pu nous dire, en présence ou non de leurs enfants en situation de handicap, que pour eux la société n'est pas réellement prête à accueillir le « handicap » de leur enfant et qu'ils avaient le désir d'inscrire leurs enfants « aux activités possibles pour eux⁸ ». D'autres parents ont un discours encore plus radical et pensent que la place de leur enfant doit s'effectuer au sein de structures spécialisées accueillant uniquement des enfants en situation de handicap. Des centres de vacances ou de loisirs adaptés où les enfants

⁸. Propos tenu par des parents lors de nos observations de terrain.

en situation de handicap sont entre eux. Ainsi, pour certains parents l'enfant en situation de handicap doit être le plus possible avec d'autres enfants en situation de handicap et leurs inscriptions au sein de divers espaces sociaux ne peuvent exister qu'entre pairs et seulement au sein de structures spécialisées. Les parents connaissent les notions d'intégration ou d'inclusion sans parfois réellement les différencier, mais font le choix de cet entre-soi rassurant (pour qui ?) et pensé autour et exclusivement dans le champ du handicap. Le discours porté par ces parents tourne autour des vocables de protection et de bientraitance comme si ces valeurs ne pouvaient pas exister dans les notions d'intégration/d'inclusion.

Le chemin vers la participation

Notre souhait, dans cette courte section, est d'inviter le lecteur à s'éloigner avec nous ou à faire un pas de côté volontairement sur ces visions intégrative ou inclusive pensées exclusivement par les institutions, les adultes ou les lois pour se pencher sur la notion de participation de l'enfant en situation de handicap. Tout d'abord, l'intégration/l'inclusion des personnes en situation de handicap pose aussi la question de leur participation. D'ailleurs, Ebersold (2002) nous rappelle que les règles de l'ONU définissent le handicap comme une restriction de participation et dans la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIH-2, 2000, p.1), le « (...) handicap sert de terme générique pour désigner les déficiences, les limitations d'activités et les restrictions de participation. » En outre, « la participation désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle » (CIH-2, 2000, p.8). Toujours dans CIH-2 (2000, p.12), l'« implication incorpore les éléments sémantiques de "prendre part", "être inclus" ou "être engagé dans un domaine de la vie", "être accepté" ou "avoir accès aux ressources nécessaires" ».

Ebersold (2002) nous rappelle que ce modèle participatif consiste à remédier aux difficultés de participation sociale et d'implication de la personne en situation de handicap en lui donnant les ressources possibles pour qu'elle puisse s'impliquer socialement. La personne en situation de handicap doit donc avoir la capacité de se prendre en main, de posséder ainsi les diverses ressources permettant son implication sociale. Derrière cette notion de participation sociale, il y a évidemment l'importance de permettre à la personne en situation de handicap d'être autonome. C'est un moyen, un préalable à la participation sociale et elle est fonction de l'implication de l'individu et de ses aptitudes à mobiliser ses ressources. Cela passe évidemment par des apprentissages mettant entre autres l'accent sur les modes de communication et de relation. Cependant, nous ne pensons pas que l'autonomie de la personne en situation de handicap repose uniquement sur des apprentissages, des savoir-faire ou des savoir-être, mais est également en lien

avec les exigences de son environnement proche ou lointain. En effet, son degré d'autonomie peut être parfois modifié selon le degré d'aménagement de son environnement et des institutions auxquelles elle souhaite participer. Ainsi, pour favoriser la participation sociale, la personne en situation de handicap doit avoir la possibilité de s'impliquer. Néanmoins, il faut aussi qu'autrui lui en donne la possibilité en rendant accessible son environnement, en favorisant des lois prônant la non-discrimination et en assurant une compensation de la situation de handicap. Ainsi, autrui doit lui donner la possibilité de s'impliquer.

Le modèle participatif entend dépasser le reclassement de la personne dite handicapée au profit de sa citoyenneté. Il revendique une égalité de traitement de la personne dite handicapée afin qu'elle détienne, au même titre que n'importe qui, l'ensemble des ressources lui permettant de faire des choix, de mener une vie aussi indépendante que possible et de participer activement à la vie de la cité (Ebersold, 2002, p. 287).

Nous voyons que la question de la participation est récurrente lorsque l'on se penche sur l'intégration/inclusion de la personne en situation de handicap. Leur participation peut également prendre diverses modalités selon la situation sociale. Et, il nous semble pertinent de penser la participation sous une forme de curriculum allant d'une participation périphérique à une participation pleine au sein d'une communauté de pratique en s'appuyant sur le travail de Lave et Wenger (1991) et Wenger (2005). L'enfant en situation de handicap peut faire partie d'une communauté de pratique avec d'autres enfants. En effet, en regardant du côté de la participation et non pas du côté de l'intégration ou de l'inclusion de l'enfant, ce qui change ce n'est plus l'importance de la question même des apprentissages, mais seulement le fait que l'enfant en situation de handicap participe avec les autres, qu'il soit membre de communautés de pratique en étant, selon le cas, dans une participation pleine ou dans une participation périphérique, dans une participation considérée comme légitime ou non. Ainsi lors de nos observations empiriques, nous avons pu voir que, selon le jeu proposé, les enfants en situation de handicap pouvaient parfois ne pas participer, participer à côté de leurs pairs, d'autres fois avec eux et pouvaient ainsi s'inscrire dans une non-participation, une participation à distance, une participation périphérique ou pleine, mais toujours légitime. En outre, les diverses modalités de participation des enfants en situation de handicap pouvaient se modifier parfois au sein d'une même ou d'une autre communauté de pratique ludique (Brougère, 2010). Les modalités de participation des enfants en situation de handicap à un jeu peuvent se modifier dans le temps comme nous avons pu l'observer sur notre terrain de recherche. D'ailleurs, Lave et Wenger (1991) nous invitent à concevoir la participation selon un continuum qui peut aller d'une participation périphérique à une participation pleine, mais toujours légitime. L'enfant en situation de handicap peut s'engager plus

aisément dans une communauté de pratique en ayant acquis le répertoire ludique nécessaire, modifiant ainsi sa modalité de participation à un jeu, à une activité. Il peut également décider ne plus jouer après avoir participé à un jeu ou une activité avec ses pairs, passant d'une modalité de participation à une non-participation.

Conclusion

Nous avons observé sur notre terrain de recherche que pouvaient exister et co-exister les notions d'intégration, d'inclusion au sein d'un espace social comme un centre de loisirs sans que ces divers concepts soient vraiment pensés par les divers acteurs en présence. Cependant, les activités ludiques ou non mises en place pour les enfants en situation de handicap peuvent nous inviter à penser que sans maîtriser ces deux notions, les professionnels peuvent les faire émerger « in situ ». En outre, certains parents souhaitent les « mettre de côté » en pensant que la société n'est pas prête à accueillir les enfants en situation de handicap et que cet entre-soi peut être rassurant et sécurisant pour eux et leurs enfants. Il nous a semblé également important de porter la question de la participation qui permet de regarder du côté du faire entre enfants, comme processus et non pas comme un état. Pour le dire autrement, il nous semble plus pertinent de regarder du côté de la participation des enfants en situation de handicap plutôt que de se dire qu'ils sont inclus/intégrés au sein d'un espace social une fois pour toute.

Bibliographie

- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas, *Revue Française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Berry, V. (2012). *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ebersold, S. (2002). Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : du désavantage à la participation sociale, *Handicap-Revue des sciences humaines et sociales*, 94-95, 149-164.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marcellini, A. (2005). Des vies en fauteuil... Usages du sport dans le processus de déstigmatisation et d'intégration sociale. CTNERHI.
- Plaisance, E., Belmont, B., Verillon, A. & Schneider C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 59-164.
- Pull, J. (2012). *Intégration et inclusion scolaire, des modèles éducatifs attendus ?* L'Harmattan.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'université de Laval.

Pour une éducation inclusive des élèves déficients auditifs au Gabon : application didactique en classe d'Espagnol Langue Étrangère (ELE)

Sylvanie **ABORE MVE**

Master Espagnol, École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville (Gabon)

Perrine **MVOU**

Maître de Conférences (CAMES), École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville (Gabon)

Introduction

Nous débuterons notre réflexion par ces propos du président de la République gabonaise, Ali Bongo Ondimba qui, en lançant, le 23 février 2016, le programme national de l'égalité des chances¹, déclare que son pays : « est une République inclusive. [Pour ce] Elle doit offrir les mêmes chances d'épanouissement à tous ses enfants ». Cette vision politique : « doit s'inscrire dans la lutte contre l'exclusion sociale et l'injustice liée aux privilèges de naissance ou d'appartenance politique » (Cité par D. D. Bekale, 2020). Ce programme s'articule autour de cinq éléments clés dont le premier porte sur le système d'enseignement et de formation.

Cependant, bien que le droit à l'éducation soit garanti au Gabon et que la politique générale du Gabon prône l'égalité des chances pour tous

¹. Il importe de souligner, au passage, que le Gabon a ratifié, le 9 février 1994, la « Convention relative aux droits de l'enfant » (CDE) qui précise, dans son article 28, que le droit de l'enfant à l'éducation doit être assuré sur la « base de l'égalité des chances ».

les citoyens, on remarque que les personnes malentendantes vivent cela comme un mythe. Ainsi, parlant de la situation des apprenants de l'École Nationale des Enfants Déficiants Auditifs (ENEDA), Brigitte M. estime que « les enfants sourds-muets n'ont pas les mêmes chances de réussite que les "normaux" ».

Notre hypothèse sur cette problématique est que l'« Éducation inclusive » permet l'intégration des élèves handicapés dans les écoles ordinaires en tenant compte de leurs besoins individuels. Notre objectif principal est donc de proposer au corps enseignant des méthodes d'enseignement qui peuvent être adaptées aux besoins des enfants malentendants, à partir de l'enseignement/apprentissage (E/A) de l'Espagnol Langue Etrangère (ELE), tout en atteignant les différents objectifs de l'enseignement de l'Espagnol tel que présentés dans la *Lettre d'Orientation*².

Notre analyse s'articulera autour de deux grands axes : le cadre théorique et contextuel et l'expérimentation pratique.

I. Clarification des concepts et présentation du contexte d'étude

Avant d'entrer dans la réflexion de notre sujet, il est nécessaire pour nous d'expliquer quelques termes clés qui permettent de mieux comprendre notre analyse : la déficience auditive et l'éducation inclusive.

On parle de déficience auditive lorsqu'une personne éprouve des difficultés à entendre la parole et d'autres sons :

- On dit d'une personne qu'elle est malentendante si elle ne peut pas entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale, à savoir des niveaux sonores supérieurs ou égaux à 20 dB dans les deux oreilles. Le déficit peut être léger, modéré, modérément grave, sévère ou profond, et peut affecter une ou deux oreilles.³

². Les différents objectifs de l'enseignement de l'Espagnol tel que présentés dans la *Lettre d'Orientation* sont : un *objectif communicatif* qui rend compte des différents discours en situation et des pratiques de communication ; un *objectif culturel* conventionnellement orienté vers le monde hispanique et hispanophone, mais en accordant dès à présent un intérêt aux traits culturels gabonais et africains et un *objectif linguistique*, non plus seulement axé sur la langue académique, souvent exclusivement littéraire, mais aussi sur les langues de spécialité (langue commerciale, technique, journalistique, etc.)

³. Organisation Mondiale de la Santé. Surdité et déficit auditif. La surdité peut être légère (de 21 à 40 dB), moyenne (de 41 à 70 dB), sévère (de 71 à 90 dB), profonde (de 91 à 120 dB) ou totale (perte supérieure à 120).

Nous pouvons donc en déduire qu'une personne déficiente auditive peut être : d'abord, quelqu'un qui n'entend pas mais qui peut parler, ensuite ; une personne qui n'entend pas et ne parle pas non plus.

Le terme « déficients auditifs » désigne un groupe de personnes qui se trouvent dans l'une des situations mentionnées, qui se trouvent dans une communauté homogène et qui ont une culture propre et une langue : la « langue des signes ».

Une langue que les gens « normaux » peuvent aussi utiliser pour communiquer avec eux et, ainsi, mettre fin à la marginalisation, à l'exclusion sociale dont ils sont souvent victimes dans la société.

La « Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement » (1960) interdit toute exclusion ou limitation des possibilités d'éducation fondée sur des différences socialement définies ou perçues, comme le sexe, l'origine ethnique, la langue, la religion, la nationalité, l'origine sociale, la condition économique, l'aptitude, etc., en prônant une « éducation inclusive », c'est-à-dire une éducation :

- ...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.

À cet égard, l'UNESCO (1994) estime que dans le cadre de l'éducation inclusive : « *Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins* ». Il n'est donc pas question de programmes spéciaux pour eux. Tous les élèves, handicapés ou non, doivent avoir la même éducation. L'éducation inclusive est une ouverture à toutes les possibilités pour les élèves handicapés car elle leur permet d'apprendre avec les autres enfants, sans discrimination, et leur donne la possibilité de réussir ; ce qui peut contribuer au développement émotionnel, intellectuel et social de ces enfants.

Les recommandations des organismes internationaux en faveur des personnes handicapées sont nombreuses. Mais, dans notre analyse, nous nous arrêterons sur celles qui mettent en évidence les différents aspects de l'éducation des déficients auditifs :

- L'article 26, alinéa 1, de la « Déclaration universelle des droits de l'Homme » qui stipule que : « *Toute personne a droit à l'éducation* ».

- La « Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement » (1960), qui stipule qu'il faut : « *Prendre les mesures nécessaires, [...] pour qu'il ne soit fait aucune discrimination dans l'admission des élèves dans les établissements d'enseignement* ».

- La « Convention internationale des droits de l'enfant » (1989) qui converge vers cette pensée. Cette convention vise à reconnaître et à protéger les droits spécifiques des enfants. Les articles 28 et 29 font l'ébauche de l'idéologie qui défend l'éducation inclusive.

- La « Déclaration de Salamanque » (1994) qui, dans ses articles 2 et 3, établit les lignes directrices pour passer de l'éducation traditionnelle dite « spéciale » destinée aux élèves handicapés à une inclusion et une ouverture totale où tous les enfants se sentent impliqués.

- La « Convention relative aux droits des personnes handicapées » (2006) qui vise la promotion, protection et garantie de la dignité, l'égalité devant la loi, les droits de l'homme et les libertés fondamentales des personnes présentant des anomalies de toutes sortes.

En résumé, nous constatons qu'aujourd'hui on considère non seulement l'importance de l'éducation des personnes avec des limites, mais aussi la recommandation de leur inclusion dans les écoles générales et publiques. Mais qu'en est-il vraiment sur le terrain, notamment en Afrique, plus précisément au Gabon ?

En Afrique, l'éducation des enfants déficients auditifs suscite peu d'intérêt au niveau communautaire, mais aussi au niveau familial, selon C. Hirt (2004). Beaucoup d'entre eux ne sont pas scolarisés, sont souvent négligés par la famille, marginalisés par la société, ignorés par l'État, parfois analphabètes et sans emploi. Et pourtant, pour ces enfants, la clé est l'apprentissage : apprendre non seulement les matières scolaires mais surtout apprendre sur le monde, savoir qui ils sont.

Le système éducatif des enfants déficients auditifs ne joue pas pleinement son rôle. Ce, en raison de l'absence de moyens humains et de matériel approprié pour les accompagner, comme le démontre C. Hirt (2001) : « ...il n'y a ni orthophoniste ni, souvent, enseignant spécialisé formé. Les enfants sourds sont très rarement appareillés, [...] De plus, se posent des questions telles que le coût des piles et les difficultés à les stocker dans des régions très chaudes et parfois très humides ».

En 2007, le Gabon avait ratifié la « Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées »⁴. Grâce à diverses lois et décrets, plusieurs établissements spécialisés ont été créés dans le pays, à partir d'initiatives publiques et privées, notamment les centres *Akomgha*, *Ndossi* et la *Fondation Horizons nouveaux*.

Deux des recommandations des « États généraux de l'Éducation, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi » organisés à Libreville (17 et 18 mai 2010) étaient la création d'établissements spécialisés pour promouvoir l'éducation des élèves en difficulté et l'amélioration des systèmes de santé et des systèmes sociaux afin d'aider les élèves en difficulté, en vue de leur inclusion par l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

Il faut dire que l'histoire de l'éducation des enfants malentendants au Gabon est relativement « jeune ». Elle n'a, en effet, commencé que dans

4. La loi 16/66/1966 dispose que l'éducation est dispensée sans distinction de race, de religion, d'ethnie, de sexe ou d'origine sociale.

les années 1979-1980 avec le pasteur Andrew Jackson Fauster (considéré comme le père de l'éducation des sourds en Afrique), Dominique Banza Mwenze (le père de l'éducation des enfants malentendants au Gabon), Christiane Wora (première enseignante et interprète au Gabon) et Henry Bouegni Lepoko (premier professeur gabonais déficient auditif).

Le pasteur Andrew Jackson Fauster fonde en 1982 l'école *Ephrata* qui, en 1985, deviendra « École Nationale pour Enfants Malentendants » (ENEDA) et mise sous la tutelle du Ministère des affaires sociales. Ce, en réponse, comme l'indique C. Wora : « à la résolution 31/123 de l'Assemblée générale des Nations Unies qui a proclamé l'année 1981, Année internationale des handicapés ».

Bien que mise sous tutelle de l'État, l'ENEDA rencontrera plusieurs problèmes, notamment : la capacité d'accueil, l'insuffisance des enseignants spécialisés, la limitation du niveau d'études des malentendants. L'ENEDA n'a que le cycle primaire. Le niveau d'études le plus élevé qu'une personne malentendante puisse atteindre, tout en apprenant au Gabon, est la 5^e année de l'école primaire (anciennement connu sous le nom de CM2) avec le certificat d'études primaires (CEP) comme seul diplôme, à quelques exceptions près.⁵ Blandine Siety, l'une des premières diplômées de cette école, affirme que l'État ne fait pas grand-chose pour eux. C'est dire que le slogan, « Éducation Pour Tous » (EPT) n'est, au Gabon, qu'un mot vide.

À ces problèmes vient s'ajouter celui de la langue des signes. Cette langue d'expression physique se développe en se rattachant à la culture du lieu où elle est pratiquée. Ainsi, la langue des signes n'est pas universelle mais particulière à l'endroit où elle est parlée. C'est pourquoi nous pouvons trouver la langue des signes française, américaine, espagnole ou gabonaise. Sandra, une enfant déficiente auditive, dit qu' : « Au Gabon, nous signons de trois manières différentes. Nous avons la langue française des signes, l'américaine et la gabonaise » (A. J. Tsoumba, 2017 :7). Mais, affirme P.A. Mounziegou, l'un des interprètes de la langue des signes gabonaise : « cette multiplicité est un obstacle majeur à l'apprentissage » corroborant ainsi les propos de Sandra qui ajoute que : « ...le fait que nous ayons toutes ces langues-là nous embrouille. Parfois on confond, ou on ne comprend pas le message qui nous est transmis. Cette multitude de langues qu'on utilise simultanément ne nous facilite pas l'apprentissage et la communication » (A. J. Tsoumba, 2017 :7).

5. Pour tenter de résoudre ce problème, les dirigeants de l'ENEDA avaient réussi à ouvrir une classe intégrée à l'Immaculée Conception (en 2014). L'objectif principal était de permettre à ces élèves de poursuivre leur cycle secondaire dans les mêmes conditions que les autres élèves. Malheureusement, le manque de personnel de supervision, d'interprètes et d'un budget substantiel contribuera à l'échec de ce projet. En fin de compte, les trois élèves qui avaient participé à cette intégration durent arrêter les cours au bout d'un an. Tandis que leurs condisciples « normaux », avec lesquels ils étaient dans la même classe, ont continué à évoluer normalement dans leurs études. Aujourd'hui, certains d'entre eux ont obtenu leur baccalauréat. Dans la désolation, Olivia, l'une des filles malentendantes qui avaient participé à cette intégration ratée, a déclaré : « Mes amies m'ont dit via Facebook qu'elles ont pu obtenir leur BEPC. Je suis triste, je pleure, parce que j'aurais aussi pu obtenir cet examen si on nous avait permis de continuer dans cette école ».

Sandra pose ici un problème dans le parcours éducatif des personnes déficientes auditives. Cela est dû au fait que les enseignants actuellement recrutés ne sont pas des nationaux, qui connaissent bien l'environnement des malentendants au Gabon.

À notre humble avis, les problèmes ici posés pourraient s'expliquer par le manque de moyens. Mais nous pensons qu'il est possible d'organiser une éducation inclusive pour cette catégorie d'élèves, avec les moyens à portée de main, comme nous allons le montrer à partir d'une expérience réalisée lors de nos cours d'espagnol au Lycée Bilingue de l'Unité (en classe de 2^{de}).

Expérimentation

Il ne s'agit pas ici de développer des compétences auditives et orales. Il s'agira davantage de travailler sur les compétences visuelles et de mémorisation à travers les signes et la lecture. L'activité que nous sélectionnons est donc l'étude d'un document iconographique.

Notre travail ici va consister à montrer comment réaliser l'étude d'un document iconographique dans une salle de classe mixte, c'est-à-dire composée d'élèves sans problèmes d'audition et d'élèves malentendants, ensemble. Pour ce faire, nous nous sommes rapprochées d'un lycée privé où les malentendants apprennent déjà à comprendre, avec l'aide des enseignants, l'efficacité de cet exercice.

Activité : étude d'un document iconographique (la culture espagnole)



Fuente : Iconos de la cultura española, es.pngtree.com

Ce cours (interactif), d'une durée de 2 heures, était basé sur l'identification, la description et l'analyse d'un document iconographique dont le titre est : « La cultura española ».

Déroulement du cours

Français - Début du cours

En entrant dans la salle de classe, l'enseignant salue les élèves en accompagnant leurs paroles de la langue des signes.



NB :

Deux mains ouvertes, la main droite touche la bouche et descend pour se mettre dans la main gauche, et glisse vers l'avant.

Les élèves vous saluent. Ils se préparent pour le début du cours.

Après avoir salué, il se rend compte que la date est écrite et demande à un élève sourd de la lire.

L'élève malentendant lit la date :

« Jeudi, 1^{er} avril »



NB :

1) Pour dire "Jeudi" : mains ouvertes, l'intérieur des mains vers le bas, les doigts collés. Les mains vers l'avant et vers l'arrière à plusieurs reprises.

2) Main fermée, index relevé, pour dire un ou premier.

3) Pour désigner le mois "Avril" : les doigts des deux mains levées. Ensuite, les deux doigts du milieu pointent vers l'intérieur de chaque main l'un après l'autre.

NB :

Pour la première image, les deux mains sont ouvertes et attachées au visage. Vous pouvez traduire lire ou regarder un document.

Ensuite, dans la deuxième image, la main gauche se replie vers le bas et l'index de la main droite se lève et les autres doigts de la main droite se rejoignent et reposent sur la main gauche.

Le professeur félicite le sourd en lui faisant signe que c'est bien.



NB :

Deux mains ouvertes, la main droite touche la bouche et descend pour se mettre dans la main gauche.

Puis il demande à un autre étudiant de dire l'année.

L'élève entendant précise que nous sommes en 2021.



NB :

1) Les doigts pliés, l'index et le majeur des deux mains tendus et unis, les doigts de la main droite baissent de la bouche pour se mettre sur ceux de la main gauche. Cela traduit le verbe « nommer » ou « dire ».

2) Pour désigner l'année, la main ouverte, les cinq doigts unis vont de la bouche vers l'avant.

Rappel

Le professeur demande aux élèves de fermer les cahiers et parle tout en faisant des signes pour demander aux élèves de se souvenir de la leçon de la dernière fois : « Qu'avons-nous vu la dernière fois ? »



NB :

- **Quoi** : la main ouverte, le pouce et l'index se touchent et les autres doigts s'étendent. Faire un léger mouvement de haut en bas.
- **Voir** : la main fermée, l'index touche le bas de l'œil. Faire un mouvement vers l'avant et soulever l'index et le majeur à la fin.
- **Le passé** : main ouverte, faire le mouvement de l'avant vers l'arrière des épaules.

Les apprenants ferment et couvrent tout et rappellent le dernier cours.

Ils sortent leur travail et le montrent à l'enseignant.

Transition et annonce de l'activité du jour

Le professeur écrit au tableau et dit :

« Aujourd'hui, nous allons étudier un nouveau document ».

À la fin de ce cours, j'attends que vous soyez capables de :

- **Au niveau culturel** : identifier des objets de la culture espagnole et établir une relation avec la culture locale.
- **Au niveau linguistique** : utiliser ÊTRE ("SER" et "ESTAR") dans vos phrases personnelles.
- **Au niveau éducatif** : favoriser l'intégration des langues des signes (espagnole et gabonaise) chez les élèves valides et handicapés.

Distribution et identification

L'enseignant distribue le document et attire l'attention, par des gestes, sur le contenu.



NB :

Mains ouvertes et unies vers le visage.

Les élèves reçoivent le document et observent attentivement.

Ensuite, il demande aux élèves de spécifier les différents éléments d'identification.

Les élèves mentionnent l'un après l'autre les éléments suivants :

Le titre : "La culture espagnole"

La source : icônes de la culture espagnole : es.pngtree.com

Le thème : Espagne

Un élève malentendant précise qu'il n'y a pas d'auteur.



NB :

Non :

1) Doigts pliés, index et annulaire relevés.

2) L'index et l'annulaire se plient pour toucher le pouce.

Le professeur demande à un élève sourd quelle est la nature du document et qui en est l'auteur :



NB :

- 1) Mains ouvertes, bras pliés l'un vers l'autre, la main gauche fait les mouvements en tapotant la poitrine et la main droite.
- 2) Main droite ouverte, l'annulaire touche le côté gauche du front.

Un autre dit que le document est un dessin.



NB :

Mains fermées, index et pouce se touchent l'un l'autre et font un mouvement en zigzag devant le visage.

Description du document

L'enseignant demande :

« Combien d'éléments y a-t-il et lesquels sont-ils ?

Préciser leurs positions : haut, bas, au centre, gauche, droite ».

Les élèves décrivent chaque fois les éléments dans les situations correspondantes :

En haut, il y a trois éléments principaux : un homme blanc avec un robe bleue, un grand chapeau noir, des chaussures noires. Il tient un tissu rouge.

À côté de lui il y a un taureau de couleur noire.

En bas, nous avons trois éléments : un verre de vin, une graine dans le sol et un éventail.

Au centre, nous pouvons voir deux éléments qui sont une guitare et un barril de vin.

À gauche, il y a deux éléments, un chapeau avec des couleurs noir et rouge et deux maracas de couleurs vert, jaune et rouge.

À droite, nous voyons deux éléments : un poivron rouge et les raisins.

NB :

Les images de chacun des éléments énumérés sont montrées aux élèves malentendants dans le document.

Ensuite, il demande à toute la classe de traduire les noms des couleurs en langue des signes.



NB :

Couleur : la main ouverte, les doigts caressent les lèvres et le menton.

Ensemble, les élèves imitent leurs camarades malentendantes et répètent les noms de certaines couleurs qui apparaissent sur le dessin.



NB :

- **Noir** : les index et demi de chaque main sont attachés, les autres doigts sont pliés, puis les deux doigts joints de la main droite sont mis sur ceux de la main gauche et les caressent.

- **Jaune** : main ouverte à la bouche, le majeur touche la langue.

- **Bleu** : le dos de la main touche le menton, le petit doigt étendu et les autres doigts restent pliés.

- **Marron** : le majeur caresse la joue de haut en bas, les autres doigts restent pliés.
- **Blanc** : 1) Main ouverte, le pouce touche le menton. 2) La main ouverte et les doigts tendus se desserrent.

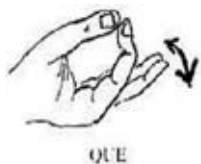
L'enseignant félicite tous les élèves.



NB :

Main ouverte, le pouce et l'index de chaque main sont touchés, les autres doigts tendus vers le haut.

Après cela, il demande à un élève déficient auditif quel est le nom de l'animal au-dessus du document.



QUE



ANIMAL



ARRIBA

NB :

Animal : les mains ouvertes et les doigts légèrement pliés font des mouvements circulaires autour des oreilles.

L'élève précise que c'est un taureau, en langue des signes.



NB :

Mains ouvertes, les trois doigts du centre de chaque main sont pliés, le pouce et l'index s'étendent vers le haut et chaque pouce touche respectivement les extrémités gauche et droite du front.

Analyse

L'enseignant demande :

« Que représentent ces éléments dans la culture espagnole ? »

Les élèves réagissent en montrant, en associant les éléments et en donnant leurs significations dans la culture espagnole :

- L'homme blanc portant une robe bleue et un grand chapeau noir avec des chaussures noires et un tissu rouge devant un taureau noir représente la corrida, une activité bien connue de la culture espagnole.

- Les graines, les raisins, le barril de vin et le verre de vin représentent l'agriculture et la transformation du vin. L'Espagne est un pays de transformation du vin.

- Les maracas, l'éventail, le chapeau et la guitare représentent les danses espagnoles telles que le Flamenco et le Bolero.

- Et le poivron rouge représente la gastronomie.

- Au sein de la gastronomie, nous avons la paella et la tortilla de pommes de terre.

NB :

Ces précisions comprennent plusieurs mimes pour la plupart, donc, sont difficiles à représenter ici.

Enseignant :

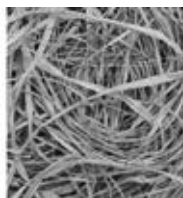
« Quels éléments de la culture gabonaise connaissez-vous : danses, gastronomie, et autres ? »

Les élèves indiquent ce qui correspond à chaque élément de la culture.

Danses : Ikoku, Elone, etc.

Gastronomie : Nkumu, Soukouté, Manioc, etc.

Et d'autres : Masque, Raphia, etc.



NB :

Les diverses photographies des éléments ci-dessus sont présentées aux élèves malentendants.

L'enseignant demande :

« Comment pouvons-nous protéger, sauvegarder notre culture ? »



NB :

- **Protéger** : mains fermées l'une sur l'autre, index et demi de chaque main s'étendent et se séparent.

- **Coutume (Culture)** : la main gauche ouverte vers l'avant, la main droite fermée avec l'index étendu touche l'avant-bras de la main gauche.

Les élèves répondent avec des signes.

« Nous devons sauvegarder notre culture et la faire connaître ».



NB :

- **Devoir** : la main fermée et dirigée vers l'avant, l'index légèrement incurvé se déplace vers le haut et vers le bas.

- **Sauvegarder** : les mains croisées et placées sur la poitrine.

- **Aider, faire** : la main droite fermée passe au-dessus de la main gauche et les deux font un mouvement circulaire.

- **Connaître** : main gauche ouverte et tendue vers l'avant, main droite ayant les cinq doigts attachés à la main gauche, agit comme si elle prenait quelque chose à mettre sur sa tête.

Point de grammaire

Le professeur pointe vers le tableau :

« Où se trouve l'Espagne ? » Et il choisit un élève pour écrire la réponse au tableau.

Le professeur écoute la réponse. Puis, le professeur félicite l'élève.



L'élève écrit :

« L'Espagne est en Europe ».

Ensuite, le professeur souligne le verbe "Está" et demande :

« Quel est l'infinitif de ce verbe ? »

Un élève lève la main et répond :

« L'infinitif de ce verbe est "ESTAR" ».



Traduction, signification : main ouverte, le pouce et l'index de chaque main sont touchés.

Les autres doigts tendus vers le bas. Les mains font le mouvement semi-circulaire de chaque côté.

Enseignant :

« Que signifie ESTAR en français ? »

Un élève déficient auditif répond :

« ESTAR signifie "ÊTRE" ».



NB :

Main fermée, l'index tendu se déplace de la bouche vers l'avant.

Enseignant :

« Quel autre verbe traduit "ÊTRE" en espagnol ? »

Un élève valide répond :

« L'autre verbe qui traduit "ÊTRE" en espagnol est "SER" ».

Enseignant :

« Aujourd'hui, nous allons voir à quel moment nous devons utiliser "SER" ou "ESTAR" en espagnol ».

Ensuite, l'enseignant partage une copie où la leçon est développée.

Exercice d'application

L'enseignant écrit le mot d'ordre au tableau :

Emploie "SER" ou "ESTAR" dans les phrases suivantes.

Puis, il envoie quatre élèves au tableau.

Les quatre élèves passent au tableau pour corriger.

Récapitulation

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de leur cours.

L'élève répond :

« Aujourd'hui, nous avons vu les éléments de la culture espagnole comme le vin, le flamenco, l'omelette, etc. Nous avons aussi dit que le verbe "Ser" traduit un état permanent et "Estar" traduit un état passager ».

Un élève déficient auditif répond :

« Nous avons parlé de la culture espagnole ».



COSTUMBRE

NB :

N'ayant pas trouvé le signe qui désigne l'Espagne, nous avons pris son drapeau.

Le professeur applaudit l'élève.



Felicidades

NB :

Mains ouvertes et levées font les mouvements semi-circulaires vers le haut.

Travail de maison

Le professeur écrit la consigne :

À la maison, vous allez énumérer les différents monuments célèbres d'Espagne.

Les élèves notent la consigne. Et ils reçoivent la fiche d'exercices.

Ensuite, l'enseignant leur distribue une fiche d'exercices sur l'emploi de "SER" et "ESTAR" et donne la consigne :

« Vous allez aussi traiter ces exercices à la maison ».

NB :

- **Maison** : la dame avec les bras légèrement levés, les mains ouvertes et les doigts étendus. Les mains commencent sur les côtés pour se retrouver au centre devant le visage.

- **Travailler (exercice)** : les mains fermées, la main droite touche légèrement la main gauche qui se trouve en dessous.

Trace écrite

- L'enseignant demande aux élèves de recopier.
 - Pendant qu'ils recopient, l'enseignant circule dans les rangs pour voir s'il n'y a pas d'erreurs.
 - Les élèves recopient la leçon.
-

Il importe de signaler que cette fiche pédagogique présente le déroulement d'un cours assuré par un enseignant qui connaît la langue des signes. Toutefois, si l'enseignant ne la connaît pas, un interprète en langue des signes devra l'aider. Le rôle de ce dernier sera de traduire les explications de l'enseignant aux élèves déficients auditifs.

Il convient également de noter que les cours ne peuvent pas être dictés aux élèves malentendants, même en présence de l'interprète. Tous les mots n'étant pas forcément traduisibles en langue des signes, l'enseignant devra, par conséquent, toujours consigner le contenu du cours au tableau ou leur partager un document saisi. Dans le cas où l'équivalence d'un mot en langue des signes n'est pas trouvé, l'enseignant utilisera des images qui représentent ce qui a été dit.

Ce cours nous a permis de montrer comment il est possible de travailler avec des élèves dans une classe inclusive. L'enseignant devra privilégier l'exploitation des supports visuels tels que les documents iconographiques qui lui permettront d'enseigner la grammaire, le vocabulaire et les valeurs culturelles et éducatives.

Conclusion

Notre travail a été motivé par la discrimination observée dans l'éducation des malentendants au Gabon. Une discrimination qui réduit leurs chances de réussite dans la société.

Pour réparer ce tort, il importe de mettre en pratique les résolutions incluses dans la « Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement » (1960), en instituant l'éducation inclusive dont nous voulions étudier la faisabilité dans cette réflexion. Ce, à partir de l'étude d'un document iconographique lors d'un cours de langue étrangère : l'espagnol, dans un groupe-classe hétérogène (élèves malentendants mélangés à des élèves « normaux », dans un établissement « ordinaire »).

L'expérience ayant été concluante, au vu du sentiment de satisfaction affiché par les apprenants, nous en sommes arrivées à la conclusion que la concrétisation de l'égalité des chances dans l'éducation des déficients auditifs, prônée par la plus haute autorité du pays, ne relève pas d'une chimère.

Pour ce, il importe juste que les institutions chargées de l'Éducation au Gabon initient la formation d'enseignants adaptables pour pratiquer l'enseignement dans un environnement inclusif (par exemple, il peut ajouter la langue des signes comme matière à l'École Normale Supérieure - ENS -) ; construisent davantage d'écoles pour favoriser l'intégration des élèves handicapés et qu'elles obligent les établissements qui accueillent des élèves malentendants à respecter les normes établies dans le cadre d'une éducation inclusive, sans ségrégation ni discrimination, et dispensent la formation nécessaire à leur intégration/insertion dans la société.

Sources bibliographiques

- Assemblée Générale des Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme*. Nations Unies. Consulté le 18 mai 2022 sur https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf
- Bekale, D. D. (2020). L'égalité des chances à l'épreuve de la massification à l'université Omar Bongo de Libreville. Du discours politique à la réalité de l'offre universitaire. *Éducation et socialisation*, 58. <https://journals.openedition.org/edso/13463>
- Bongo Ondimba, A. (2016, 23 février). Égalité des chances : discours du président Ali Bongo Ondimba. Alibreville.com. Consulté le 18 mai 2022 sur <http://news.alibreville.com/h/57370.html>
- Bureau International Catholique de l'Enfance. Favoriser l'éducation des enfants en situation vulnérable.

Consulté le 18 mai 2022 sur <https://bice.org/fr/actions-de-terrain/domaines-daction/le-projet-ecoles-sans-murs-pour-leducation-des-enfants-dans-les-zones-defavorisees/>

■ Hear-it AISBL. Déficience auditive. Consulté le 18 mai 2022 sur <https://www.hear-it.org/fr/deficience-auditive>

■ Hirt, C. (2004). Être un enfant sourd au Cameroun. Fil-info-France. Consulté le 19 mai 2022 sur <http://www.fil-info-france.com/7-info-humanitaire16.htm>

■ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (2010, 17 et 18 mai), *États Généraux de l'Éducation, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi ; les actes adoptés*, Libreville.

■ Ministère de L'Éducation Nationale / Institut Pédagogique National (IPN) (1996), *Lettre d'Orientation portant orientation de l'enseignement de l'espagnol au Gabon*, Libreville.

■ Mounziegou, P.-A. (2018). *L'univers des sourds au Gabon : entre histoire et luttes*. Les Éditions Ntsame.

■ Nations Unies, Droits de l'Homme, Haut-Commissariat (2006). *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*. Nations Unies. Consulté le 18 mai 2022 sur <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

■ Organisation Mondiale de la Santé. Surdité et déficit auditif. Consulté le 19 mai 2022 sur https://www.who.int/fr/health-topics/hearing-loss#tab=tab_1

■ Présidence de la République (2011, 14 février). *Décret n°0103/Pr du 14 février 2011, portant Orientation Générale de l'Éducation de la formation et de la Recherche*.

■ Tsoumba, A. J. (2017, mai). Insertion socioprofessionnelle des sourds. La multitude de langues des signes, un frein à l'intégration, *L'Union*, 12411, p. 7.

■ UNESCO, (1960). *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*. Consulté le 19 mai 2022 sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188526_fre

■ UNESCO, (1990). *Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous*. Consulté le 19 mai 2022 sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625_fre

■ UNESCO, (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Unesco.

■ UNICEF (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. UNICEF. Consulté le 18 mai 2022 sur <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>

Politique éducative inclusive à l'égard des élèves dits allophones : modalités et effets

Julie **PREVOST**

Jeune chercheuse, Laboratoire ATILF, CNRS-Université de Lorraine, UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique

Selon Barrière, « jusqu'en 1968, [l]es enfants étrangers ne semblent pas intéresser les responsables de l'enseignement. Aucun texte officiel ne fait mention de la nécessité de mettre en place un accueil et un enseignement adapté pour ces enfants » (Barrière, 2000 : 9).

La Circulaire du 1^{er} août 1968 pose les bases des *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*. Les élèves sont catégorisés par leur xénéité, envisagée, sinon comme un handicap, comme une difficulté « pour s'intégrer au milieu scolaire et poursuivre normalement leurs études » (Circulaire IX-70-37, BOEN, 29 janvier 1970). L'épithète *allophone* – sur laquelle nous reviendrons – n'est pas encore mobilisée pour désigner ces enfants au parcours scolaire spécifique² bien que la mise en œuvre de leur scolarisation évolue. Ainsi, la notion d'*inclusion* remplace, en 2012, les préconisations institutionnelles d'*insertion* (Circulaire 73-383 ; Circulaire 75-148 ; Circulaire 77-447), d'*intégration* (Circulaire 2002-102 ; Circulaire IX-70-37 ; Circulaire 86-119) et d'*adaptation* (Circulaire 78-238). Outre que la désignation détermine les choix éducatifs, ce bref rappel sémantique montre que la notion d'école inclusive est récente. Si la réforme Haby du collège en 1975 a impulsé la pédagogie différenciée (Meirieu, 2020), la politique éducative inclusive date de la loi du 11 février 2005³ ayant pour objectif d'ouvrir

1. Ils étaient 38 226 élèves repérés en 2002-2003. En 2019, 67 909 premières inscriptions en dispositifs sont comptabilisées en 2019 (MEN-DEPP, 2020).

2. Une étude sémantique diachronique des termes utilisés pour qualifier ces enfants dans les textes officiels depuis 1968 éclaire leurs caractéristiques mises en avant par l'institution et, en creux, les préoccupations sociales et politiques françaises (Prévost, 2021).

3. Renforcée par la loi sur l'École inclusive du 26 juillet 2019.

l'école à tous, sans restriction. La substitution de la notion de handicap par celle de Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) ou spécifiques, en même temps qu'elle pointe la nécessité pour l'école de s'adapter à tous, amène des confusions en termes de réponses didactiques et pédagogiques. Sont englobés dans les BEP, ceux des apprenants migrants, dits allophones. Leur *inclusion* se réalise par une scolarisation parallèle dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) et dans une *division* administrative liée à leur âge. Les modalités de scolarisation inclusive sont toutefois hétérogènes et leurs effets disparates (Guedat-Bittighoffer, 2015 ; Armagnague-Roucher, & Rigoni, 2018 ; Mendonça Dias, 2020). Ce sera l'objet de cet article, issu de notre thèse (Prévost, 2021). Notre travail de recherche montre que, sur le terrain, il y a un glissement de sens entre l'*inclusion* préconisée (l'injonction institutionnelle à inclure) et sa réalisation que nous appelons *affiliation* (l'élève fréquente de manière hétérogène les cours réguliers).

D'abord, nous présenterons notre méthodologie de recherche et notre corpus. Ensuite, nous aborderons les principes de la politique éducative inclusive à l'égard des allophones depuis 1970. Enfin, nous étudierons, au regard de notre corpus, les modalités de réalisation de la prescription institutionnelle à l'égard des élèves dits allophones en cours de français ordinaire.

Corpus et méthodologie de recherche

Notre recherche, de type qualitatif, repose sur un corpus pluriel recueilli dans deux collèges contrastés de Nancy et auprès de 6 professeurs de Lettres⁴ (B ; C ; L ; M ; P) enseignant en cours réguliers et en UPE2A (J). L'âge des 33 apprenants enquêtés (de 11 à 17 ans), le temps de présence sur le territoire français (de quelques mois à plusieurs années) et les critères ethniques, linguistiques, culturels et familiaux sont variables. Si les élèves suivis ne sont pas représentatifs *en soi* des apprenants allophones du secondaire (puisque une surreprésentation communautaire ou linguistique serait différente dans d'autres contextes/temporalités de recueil et que l'anonymisation invisibilise les questions interethniques) notre cohorte est toutefois significative et illustre la variabilité de la situation allophone sur le territoire national, elle-même constituée de l'agrégation d'éléments géographiques, urbanistes, politiques et économiques.

Notre corpus est composé de 526 travaux scolaires, 33 questionnaires socio-linguistiques, 33 écrits autobiographiques de projection migratoire, 84 bulletins scolaires et 33 entretiens avec les apprenants. Notre étude

4. Les enseignants sont désignés par une lettre et les apprenants par AP + un numéro aléatoire (ex : AP32).

croise des traces écrites - souvent négligées, au profit des processus et des discours - et montre comment se met en place la relation à la langue, comment se réalisent les manières de faire des enseignants et l'engagement des élèves dans les tâches.

Politique éducative inclusive

Principes de la politique éducative inclusive...

Les principes sur lesquels repose la politique éducative inclusive française sont énoncés dans le *Rapport annuel des Inspections générales* en 2009, après la loi du 11 février 2005⁵ portant sur l'égalité des droits et des chances ouvrant l'école à tous, sans restriction :

« [L'] objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Dans cette optique, [...] ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage » (IGEN, 2009, 19-20).

Au contraire de l'intégration – qui générerait l'exclusion (Plaisance *et al.*, 2007), la stigmatisation et la ghettoïsation (Beacco, 2012) des élèves, l'inclusion permettrait d'accepter leur diversité et de répondre à leurs BEP. Le principe inclusif est repris pour les élèves dits allophones.

... à l'égard des élèves dits allophones

La circulaire de 2002 (Circulaire 2002-100) portant sur *l'Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* préconise d'ouvrir les structures pour que les élèves puissent « d'emblée bénéficier d'une part importante de l'enseignement en "classe ordinaire" ». Conséquemment, les élèves dits allophones sont « intégr[és] dès que possible » (nous soulignons) dans les cours réguliers. Dix ans plus tard, la Circulaire 2012-141 portant sur *l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, prescrit une transformation dans la scolarisation des élèves allophones et fixe les conditions de scolarisation en UPE2A, avec « souplesse » et « personnalisation des parcours », y compris pour les élèves « âgés de plus de 16 ans ne relevant pas de l'obligation d'instruction » : « Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise *le plus rapidement possible* » (nous soulignons).

⁵. Elle sera renforcée par celle sur l'École inclusive du 26 juillet 2019.

L'impatience institutionnelle, déjà exprimée en 1973 (Circulaire 73-383) perdure :

« Dorénavant, les élèves, membres à part entière d'une classe ordinaire, relèvent non plus seulement des enseignants qualifiés en français langue seconde (FLS⁶) qui les accompagnent dans le cadre de dispositifs modulaires, mais d'une prise en charge par l'ensemble de la communauté scolaire » (MEN-Eduscol, 2016 : 3).

Les textes institutionnels précisent une durée maximale de présence au sein du dispositif qui n'excède pas une année scolaire « sauf situation particulière » (Circulaire 2012-141) et prévoient un accompagnement linguistique de 9 heures par semaine dans le premier degré et 12 heures hebdomadaires dans le second degré (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2018). Sur le terrain, les préconisations ne sont pas toujours appliquées – ne serait-ce parce certaines académies ouvrent des demi-dispositifs et, globalement, les modalités de scolarisation conduisent au télescopage de deux échelles de temps – celui de l'apprentissage du français langue seconde (FLS) et celui du cursus normé. Des travaux ont par ailleurs montré que l'acquisition d'une langue académique pour poursuivre des études supérieures est estimée à 7 ans (MEN-Eduscol, 2012, *Fiche repère* n°10). De plus, l'acquisition n'est pas linéaire car liée à de multiples facteurs et traversée par la dimension émotionnelle et identitaire à la langue (Macaire, 2020). De surcroît, il y a des entrées différées dans la langue, dues à une insécurité linguistique ou à un conflit de loyauté (Goï, 2005, réed. 2015). Notre recueil de données montre que des élèves catégorisés comme allophones sont scolarisés en France depuis plusieurs années (AP24 ; AP30 ; AP32 ; AP38), voire ont une scolarité ordinaire depuis 3 à 5 ans (AP6 ; AP11 ; AP14 ; AP35) ! L'inclusion peut prendre des formes d'exclusion.

Disparités territoriales

Outre un empan chronologique réduit, il existe des disparités territoriales dans l'accueil et les modalités de scolarisation des allophones (MEN-DEPP, 2020) qui se traduisent par des conditions scolaires hétérogènes. Nous nous centrons ici sur la métropole.

Disparité entre Est et Ouest métropolitains

Un déséquilibre dans l'accueil des élèves allophones est toujours présent entre l'Est et l'Ouest métropolitain. Les académies de Paris, Créteil, Amiens, Strasbourg, Nancy-Metz, Lyon, Poitiers, Toulouse et Aix-Marseille en scolarisent un nombre important

⁶. Concept didactique désignant la langue française enseignée aux enfants étrangers peu/pas francophones scolarisés en France. (Cuq, 1995).

(MEN-DEPP, 2019). Cette situation est concomitante des flux migratoires, des politiques régionales d'accueil des migrants et des politiques urbanistes. Pour Merle, cela se traduit par un maillage limité avec des UPE2A globalement situées dans les quartiers défavorisés des grandes villes régionales, ce qu'il envisage comme une sectorisation « ethnographique » et « ségrégative » : « [G]lobalement, la proportion d'élèves de nationalité étrangère est nulle ou très faible dans une grande majorité d'établissements et dépasse les 20 %, 25 %, voire 30 % dans une petite minorité de collèges situés dans les quartiers défavorisés des grandes capitales régionales. » (Merle, 2012 : 12). Thauvel-Murat et Richard (2013) observent également des profils d'établissements très marqués, interdépendants des profils des quartiers de résidence des familles ou des territoires. Pour notre part, la localisation des UPE2A dépasse les compétences des institutions scolaires car la géographie des territoires et les flux migratoires expliquent la localisation des UPE2A. S'il y a une sectorisation « ethnographique », elle est la conséquence paradoxale de la convergence de choix politiques divers avec lesquels l'École doit composer mais qu'elle ne peut modifier qu'à la marge - puisqu'il y a, en France, une corrélation entre le lieu d'habitation et le niveau socioéconomique - selon la *carte scolaire*⁷ qui crée des conditions scolaires hétérogènes.

Des conditions scolaires hétérogènes

Les élèves dits allophones bénéficient à 90 % d'un soutien linguistique (MEN-DEPP, 2019). La gestion des dispositifs déléguée aux 30 académies aboutit à des conditions scolaires hétérogènes. Chacune peut modifier, en termes de localisation ou de moyens (financiers et/ou humains), le nombre d'UPE2A :

« En dépit d'un cadrage national, les aménagements spécifiques pour la scolarisation de ces élèves demeurent variables sur le plan académique, voire départemental, en termes de moyens et d'applications des recommandations des circulaires » (Evascol, 2018 : 6).

De plus, leur ouverture peut se faire avec un temps de latence important. En outre, tous les élèves n'ont pas les mêmes possibilités scolaires, notamment sur la prise en charge avec un écart d'âge de plus de deux ans (N+2). Pour Aginsaski (2018), l'instabilité des dispositifs inclusifs est due à plusieurs facteurs : une gestion verticale, une mise en œuvre complexifiée par le trop grand nombre de parties prenantes et un état de la recherche-formation insuffisant. D'autres travaux de recherche montrent le dispositif UPE2A comme hermétique, « producteur de "scolarités contraintes" » (Armagnague *et al.*, 2019 : 152) qui induit des pratiques fermées.

⁷ Cet outil administratif de gestion – créé en 1963, à une époque où la scolarisation se massifie – a eu pour conséquence de produire rapidement des inégalités sociales, le lieu d'habitation étant progressivement lié au cadre socioéconomique, notamment à partir des années 1960 où le phénomène de périurbanisation débute.

Pour Mendonça Dias *et al.*, les UPE2A, hétérogènes dans leur réalisation, suscitent, de ce fait, des réceptions partagées entre innovation et relégation :

« Ces dispositifs cristallisent en amont les (dys)fonctionnements institutionnels, entre des engagements particuliers des responsables et des chargés de missions, des empêchements en termes de temps et de moyens, le poids des relations interpersonnelles et le manque de concertation institutionnelle » (Armagnague *et al.*, 2020 : 26).

Les conditions de scolarisation des élèves allophones, découlant de la forme même du dispositif adopté pour sa souplesse, sont donc inégales et questionnent la politique éducative inclusive.

Quelques mises en œuvre différenciées pour inclure les élèves dits allophones en français disciplinaire

L'impatience institutionnelle à l'inclusion se traduit par une affiliation dans les cours d'éducation physique et sportive (EPS), artistique (arts plastiques ; éducation musicale), mathématique et linguistique (Langues et Cultures Européennes) au début de la scolarisation. L'affiliation en cours disciplinaire de français est retardée car estimée inaccessible du fait que « l'enseignement en UPE2A privilégie l'apprentissage de la langue usuelle à partir de documents rarement littéraires et les textes littéraires sont substantiels en cours de FLM⁸ » (Prévost, 2020 : 12).

Dans notre thèse, nous avons posé l'hypothèse selon laquelle l'affiliation rapide des élèves allophones dans les cours de français disciplinaire permettrait un apprentissage plus rapide et mieux maîtrisé du FLS, donc des compétences transversales facilitant l'entrée dans l'écrit scolaire et la maîtrise du métalangage qui aboutiraient à la réussite scolaire. Nous avons étudié les modalités inclusives réalisées par cinq enseignants de français disciplinaire ainsi que les modalités préparatoires proposées par un sixième enseignant pour l'affiliation en français des élèves majoritairement scolarisés en UPE2A. Le croisement des données (travaux scolaires, bulletins, entretiens avec les apprenants) met en lumière les démarches didactiques des enseignants et leurs effets. Il apparaît une nette différence de pratiques. Nos données écrites recueillies en UPE2A mettent en évidence un traitement de la langue communicationnel, éloigné des aspects qui constituent la discipline du français ordinaire. Plus précisément, l'enseignant L éprouve des difficultés à évaluer les BEP et à amener les élèves à mobiliser le métalangage, notamment sur

l'aspect grammatical de la langue⁹. L'enseignant B annote considérablement les copies pour expliciter la langue, la méthodologie et pour encourager ses élèves dans leurs progrès, indépendamment

8. Français langue maternelle, que nous nommons ici *français disciplinaire*.

9. Avec le biais que notre corpus ne repose pas sur des documents d'apprentissage.

de la note attribuée à la réalisation de la tâche. En 3^e, il différencie les activités évaluatives selon l'orientation des élèves (CAP/LP vs LGT) et leurs difficultés cognitives, et propose des documents de remédiation. En 6^e, il permet de refaire des travaux ou des devoirs facultatifs. L'enseignant C ne différencie ni les supports ni les consignes mais collabore avec l'enseignant de FLS, donne des documents d'étayage et fait appel aux travaux de groupes. Le professeur J varie les supports, adapte les travaux et leur ordonnancement jusqu'à proposer une « progression parallèle » aux élèves allophones et fait appel à une AESH pour accompagner les élèves *en cours* et *hors cours*. Le professeur P ne différencie ni les activités ni les documents. En 4^e, il privilégie la correction intermédiaire¹⁰ et utilise les aspects communicationnels de la langue pour évaluer à l'écrit. Les différenciations n'ont pas alors l'effet escompté car elles portent sur des objectifs communicationnels (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) et les compétences évaluées sont grammaticales, syntaxiques, littéraires et littéraciques (issues du Socle).

Les démarches divergent et l'inclusion n'est pas toujours effective, peut aboutir à une scolarisation incomplète ou contraignante. Si certains élèves rattragent, d'autres lâchent prise. Pour les élèves qui ont eu une scolarité discontinue avant la migration ou qui rencontrent des difficultés cognitives importantes la scolarisation peut aboutir à une orientation particulière. Pour tous, la réussite scolaire dépend de facteurs concomitants, parfois évoqués en entretien (parcours antérieur ; motivation ; investissement de l'école ; environnement scolaire).

Il nous semble que l'hétérogénéité observée des pratiques d'enseignement est liée au fait que les enseignants participant à notre recherche ont peu recours à des ressources réflexives pour analyser leur environnement scolaire et à des leviers pour mieux « accrocher » les élèves. Certains font montre d'approches diversifiées tant en cours d'apprentissage que durant les phases évaluatives et de remédiation, mais ces démarches restent largement individuelles, peu concertées entre disciplines, et ne fournissent pas suffisamment matière à une continuité favorable aux élèves. Le suivi des élèves, par exemple, est plutôt limité à la remédiation et concerne peu l'étayage, à l'exception de quelques formes de projection sur l'orientation des élèves de nature à les motiver pour apprendre et s'inscrire positivement dans leur groupe-classe ou à les engager cognitivement dans les tâches proposées.

Conclusion

Dans cet article, nous avons questionné l'inclusion scolaire du point de vue institutionnel à travers les textes référentiels dédiés aux élèves allophones.

¹⁰. Notre corpus n'en éclaire pas les modalités ni ne permet d'affirmer que cette double correction est réservée aux allophones.

Nous relevons un glissement sémantique entre les modalités préconisées de mise en œuvre de l'inclusion scolaire et de ses effets dans leur réalisation. En utilisant le terme *allophone*, l'institution scolaire ne rend pas explicites les besoins hétérogènes de ces apprenants migrants peu/pas francophones ni dans leur globalité, ni dans leur spécificité. La désignation déterminant les choix éducatifs, une redéfinition de la catégorisation *allophone* s'avère désormais indispensable pour reconnaître ces jeunes dans leurs diversités et leurs besoins.

Pour la mise en œuvre de l'inclusion, que nous avons abordée en extrayant des données de notre thèse, nos résultats convergent vers les conclusions de plusieurs recherches sur la scolarisation des élèves migrants (Goi, 2005/2015 ; Guedat-Bittighoffer, 2015 ; Armagnague *et al.*, 2019 ; Deauvieu & Terrail, 2020 ; Mendonça Dias, 2020). Nos données mettent en évidence que c'est la scolarité antérieure le premier levier/obstacle dans la réussite des élèves dits allophones et que l'inclusion, telle qu'elle est organisée dans les classes, est parfois contreproductive, voire produit une nouvelle forme d'exclusion reposant sur la responsabilité individuelle des enseignants. Les démarches des enseignants participant à notre recherche dépendent de ressources matérielles et intellectuelles qu'ils peuvent mobiliser dans le collège dans lequel ils enseignent et/ou selon la formation continue qu'ils actualisent (ou pas).

Si la politique institutionnelle de formation des enseignants a été remaniée à plusieurs reprises, les dernières études, plutôt accablantes, montrent que la France peine à se doter d'un appareil de formation efficace (Duguet & Morlaix, 2021) et les comparaisons internationales ne lui sont pas non plus favorables (Talis, 2018, en ligne). La difficulté à former les enseignants tient sans doute du fait que la profession se charge de nouvelles fonctions, liées aux évolutions sociales et aux bouleversements sociétaux qui ne peuvent être précisément anticipés et qui requiert des compétences théoriques et pratiques renouvelées.

Il nous apparaît primordial de développer la formation initiale et continue portant sur la différenciation : le répertoire didactique des professionnels de l'éducation doit pouvoir s'élargir, selon leurs besoins et en amont de leurs difficultés. Il nous semble nécessaire que la formation et la recherche soient coordonnées, voire qu'elles se nourrissent l'une de l'autre pour répondre à certains dilemmes de la pratique et modifier certaines doxa récurrentes. Dans le même temps, il nous semble opportun de modifier et de repenser les outils de la recherche en sciences humaines pour mesurer leur impact sur les performances des élèves dits allophones.

Références bibliographiques

Sources scientifiques

- Agacinski, D. (2018). La politique de l'éducation (fiche 22). Dans S. Mauryl (dir.), *Les politiques publiques*. La Documentation française.
- Armagnague, M., Cossée, C., El Miri, M., Eremenko, T., Mendonça Dias, C., Rigoni, I. & Simona Tersigni, S., (2020). *Les enfants migrants à l'école*. Le Bord de l'eau.
- Armagnague, M., Clavé-Mercier, A., Lièvre & M., Oller, A.C., (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes", *L'éducation en milieux contraints, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18, 147-172.
- Armagnague-Roucher, M. & Rigoni, I. (2018). Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives, *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(2), 27-45.
- Barrière, I. (2000). *Des enfants non francophones à l'école française*. [DESS en politiques linguistiques et technologies éducatives, Université du Maine].
- Beacco, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. Le français comme langue de scolarisation, *CNDP-CRDP, Futuroscope*, 52-54.
- Cuq, J.-P. (1995). Le FLS : un concept en question, *Tréma*, 7, 1-10.
- Deauvau, J. & Terrail, J. P. (2020). L'école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales, *Sociologie*, 2(2), 167-187.
- Duguet, A. & Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches en éducation* (44), 130-148.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français, *Les Sciences de l'éducation - L'Ère nouvelle*, 48, 83-107.
- Goi, C. (2005/2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Canopé / CRDP d'Orléans-Tours.
- Lemaire, E. (2009). Politique scolaire à l'égard des mineurs étrangers isolés. Entre volonté d'intégration et lutte contre l'immigration subie. Dans J. Archibald & S. Galligani (dirs.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (pp. 183-189). L'Harmattan.
- Macaire, D. (2020). La "recherche-formation", une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2.
- Mendonça-Dias, C., Armagnague, M. & Rigoni, I. (2020). Quelle politique d'accueil ? *Cahiers pédagogiques*, 558, 26-28.
- Mendonça Dias, C. (2020). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 197(1), 43-60.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007, 36, 159-164.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.
- Prévost, J. (2021). *Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques*. [Thèse de doctorat, Université de Lorraine].

■ Prévost, J. (2020). Texte littéraire dans l'enseignement du FLS dans le secondaire : quels enjeux ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(3).

■ Thaurel-Richard M. & Murat F. (2013). Évolution des caractéristiques des collèves durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007. *Éducation et Formations*, 83, 11-24.

Textes institutionnels

Circulaires

- Circulaire, BOEN, 1^{er} août 1968, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*.
- Circulaire IX-70-37, BOEN, 29 janvier 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers – CLIN*.
- Circulaire 73-383, 25 septembre 1973, *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*.
- Circulaire 75-148, 9 avril 1975, *Enseignement de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés*.
- Circulaire 77-447, 22 novembre 1977, *Enseignement de leur langue nationale aux enfants yougoslaves*.
- Circulaire 78-238, 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*.
- Circulaire 84-246, *Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degrés*.
- Circulaire 86-119, 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*.
- Circulaire 86-120, *Accueil et intégration des élèves dans les écoles, collèges et lycées*.
- Circulaire DMP/CI199-315, *Mise en œuvre de la politique d'accueil des primo-arrivants*.
- Circulaire 2002-063, 3 mars 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*.
- Circulaire 2002-0633 mars 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*.
- Circulaire 2002-100, 25 avril 2002, *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.
- Circulaire 2012-141, 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

Rapports

- Evascol (2018), *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits, République française.
- IGEN/IGAENR (2009). *Rapport annuel des Inspections générales*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2020, novembre), *67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*, Note d'information, n° 20-39.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2019, novembre), *L'état de l'école 2019*.
- TALIS (2018). *Teaching And Learning International Survey*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Programmes et documents d'accompagnements

■ MEN-Éduscol (2016). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 3.*

■ MEN-Éduscol (2012) *Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France – Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française.*

Inclusion professionnelle dans une institution de formation tertiaire : retour sur une étude de faisabilité

Eline DE GASPARI

Professeure associée, Haute École et École Supérieure de Travail Social de la HES-SO Valais-Wallis, en Suisse

Laura MORENO

Collaboratrice scientifique, Haute École et École Supérieure de Travail Social de la HES-SO Valais-Wallis, en Suisse

Sarah DINI

Professeure associée, Haute École et École Supérieure de Travail Social de la HES-SO Valais-Wallis, en Suisse

Mise en contexte : l'inclusion professionnelle dans une institution de formation tertiaire

Cette recherche appliquée a pour objectif de mener à bien l'inclusion professionnelle de personnes ayant une déficience intellectuelle dans une institution de formation tertiaire. Grâce à cette recherche, nous visons l'engagement de plusieurs personnes dans différents services de notre institution. Dans cet article, nous revenons sur la première étape de ce projet, celle de l'étude de faisabilité.

L'inclusion de personne ayant une déficience intellectuelle

Le domaine de la déficience intellectuelle a connu, et connaît encore, de nombreuses métamorphoses conceptuelles, notamment dues à son « caractère indéfinissable » ou à une évolution du regard sur l'autre. Ces transformations

démontrent alors le changement de place des personnes ayant une déficience intellectuelle dans nos sociétés. Ce concept ne se stabilisant pas demeure complexe et doit vivre avec l'hétérogénéité de sa population et ses frontières peu claires. Comme tout construit social, il est en constante mutation et questionnement (Diederich, 2010). Pour cette recherche, la déficience intellectuelle est entendue au sens de *l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) : « une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans » (Buntinx *et al.*, 2016, p.112). Pour ces personnes, le fait d'être assimilé « avec une déficience intellectuelle » est déjà en soi une discrimination. Elles subissent alors les représentations négatives associées à cette population, notamment par des attitudes hostiles, ironiques ou de surprotection (Diederich, 2004).

Concernant plus particulièrement l'emploi des personnes ayant une déficience intellectuelle, Diederich (2004, p.109) soulève une question toujours actuelle : comment « peut-on songer sérieusement à intégrer dans le monde du travail, c'est-à-dire exiger compétence, rentabilité, dynamisme et responsabilité (les quatre mots-clefs de la réussite), de jeunes adultes qui, la plupart du temps, ne savent ni lire ni écrire, présentent des troubles du langage et parfois du comportement, et qui ne possèdent aucune qualification ? ». Ce milieu professionnel demeure accessible uniquement pour une tranche d'adultes « plus compétent-e-s » ou peut-être « plus accompagné-e-s ».

Salamin (2020, p. 23) rappelle que « Le travail représente non seulement une activité importante en ce qui concerne la participation sociale (Lysaght *et al.*, 2012), tout en possédant une valeur particulière aux yeux des personnes avec une déficience intellectuelle qui aspirent fréquemment à obtenir un emploi (McConkey & Mezza, 2001), mais constitue également un droit inscrit dans la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) (ONU, 2006 ; art. 27) ». Le monde professionnel, s'il a une fonction économique certaine, permet aussi aux individus de prétendre à un statut social de travailleurs et travailleuses. Dans une société où le travail prend une place si importante, être un travailleur ou une travailleuse permet de se rapprocher de la norme.

Le contexte suisse

En 2004, la Confédération ratifie la loi fédérale sur l'égalité pour les personnes handicapées (loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand ; RS 151.3) dont le but est de créer des conditions qui permettent à ces personnes la participation à la vie de la société, de manière autonome, à travers des contacts sociaux, une formation

et une activité professionnelle. Puis, en 2014, elle ratifie la Convention de l'ONU relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) qui veille « à éliminer les obstacles auxquels sont confrontées les personnes handicapées, à protéger celles-ci contre les discriminations et à promouvoir leur inclusion et leur égalité au sein de la société civile » (admin.ch¹). De plus, elle poursuit l'objectif de l'intégration professionnelle en organisant la « Conférence nationale en faveur de l'intégration des personnes handicapées sur le marché du travail » (2017), démontrant une fois de plus la mise en œuvre réalisée pour l'atteindre.

Toutefois, bien que par sa base juridique, nationale et internationale, la Suisse se veut garantir l'inclusion professionnelle et la non-discrimination des personnes en situation de handicap, de nombreuses personnes sont encore discriminées sur le marché du travail (Voir Inclusion Handicap, 2017). Le Conseil fédéral (Département fédéral de l'intérieur, 2018) reconnaît que ces personnes ne sont pas encore égalitaires quant à leur possibilité de participer pleinement à la vie en société et selon leurs propres choix. C'est la raison pour laquelle, il a renforcé sa politique en faveur des personnes handicapées avec comme priorité notamment, le renforcement de leur égalité et de leurs droits dans le monde du travail par l'intermédiaire de son programme « Égalité et travail » (2018-2021) (Salamin, 2020).

La Suisse est un État fédéral proposant un exercice de la politique à différents niveaux (Piérart *et al.*, 2014). En effet, les tâches et les responsabilités sont réparties entre les acteurs et actrices dans le domaine du handicap. La Confédération gère l'Assurance Invalidité (AI), et la mise en œuvre des principes d'égalité et de participation sociales inscrits dans la Constitution et les Cantons s'occupent de l'organisation des services (comme l'emploi) (Piérart *et al.*, 2014). L'emploi, en tant que service, est régi par la Loi fédérale sur les Institutions destinées à Promouvoir l'intégration des Personnes Invalides (LIPPI), cette dernière a pour principe : « Chaque canton garantit que les personnes invalides domiciliées sur son territoire ont à leur disposition des institutions répondant adéquatement à leurs besoins » (LIPPI, 2006). En Suisse, ce sont donc les Cantons, qui chargent les institutions sociales de proposer une offre d'emploi adéquate aux personnes ayant un handicap.

Cadre Assurance-Invalidité (AI)

L'AI est un régime de compensation² évaluant « l'invalidité en termes de perte de gain en raison d'une déficience personnelle » (Rochat, 2008, p.3).

1. Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (admin.ch).

2. « Le taux d'invalidité, qui détermine l'octroi de prestations, correspond au manque à gagner dû à l'atteinte à la santé, exprimé en pourcentage du revenu que la personne pourrait réaliser sans elle. En 1959, des pensions entières sont octroyées à partir d'un taux d'invalidité de 66% et des demi-pensions dès 50% (art. 28, alinéa 1, LAI). Le montant est aligné sur les pensions de vieillesse. Il se distribue sur une échelle allant du simple au double (dépendamment du revenu sur la base duquel la cotisation est versée) et ne couvre pas les besoins vitaux. » (Probst, Tabin, Piecek-Riondel & Perrin, 2016).

Cette assurance est l'un des outils législatifs et politiques empreints du modèle individuel du handicap (Rochat, 2008). L'invalidité est « instituée comme altérité inférieure par rapport à une norme de validité définie comme la capacité de gain par l'emploi » (Probst *et al.*, 2016, p.90). Le handicap et l'invalidité ne sont alors pas des termes équivalents, la notion d'invalidité renvoyant à une diminution ou une incapacité de gain (Probst *et al.*, 2016). La validité est perçue comme la normalité, ce vers quoi la personne considérée comme invalide devrait tendre, l'AI propose ainsi des mesures de réadaptation. Dans ce cadre-ci, les auteur-e-s distinguent quatre catégories :

- « 1. les personnes valides, qui représentent la normalité selon la doxa "capacitiste" ;
- 2. les personnes invalides, mais potentiellement réinsérables, dont l'invalidité peut être transitoire et qui sont les destinataires des mesures de réadaptation ;
- 3. les personnes partiellement invalides, qui ne touchent qu'une pension partielle de l'AI et sont regardées comme imparfaitement employables ;
- 4. les personnes invalides non réinsérables, qui reçoivent une pension entière : elles sont considérées comme invalides, car leurs capacités ne sont pas conformes aux standards » (Probst *et al.*, 2016, p.96).

En raison de leur non-productivité, et donc de leur non-capacité de gain, les personnes ayant une déficience intellectuelle sont exclues du milieu de travail ordinaire (Boucher, 2003), rejoignent un milieu de travail particulier, adapté et perçoivent des rentes de l'AI. Pour les personnes ayant une déficience intellectuelle, les prestations de l'AI sont principalement des rentes mensuelles, car la réadaptation complète n'est pas une option (Probst *et al.*, 2016).

Le panorama des activités professionnelles en Suisse

En Suisse, l'emploi pour les personnes ayant une déficience intellectuelle peut prendre plusieurs formes, allant de l'atelier adapté à l'inclusion dans une entreprise.

Ces différentes formes d'emploi se distinguent notamment par trois critères :

- a) si les autres travailleur-euse-s étaient aussi en situation de handicap ou non ;
- b) si un accompagnement professionnel était proposé ;
- c) le lien entre l'emploi et une institution sociale.

Ces milieux professionnels peuvent être observés comme un continuum allant du moins proche du milieu professionnel ordinaire (l'atelier adapté) au plus proche (l'inclusion dans une entreprise). Ce sont notamment les capacités et les besoins des personnes ayant une déficience intellectuelle, permettant une certaine forme de productivité qui influencent leur participation à l'une ou l'autre des formes d'emploi. En effet, chaque forme d'emploi n'est pas adaptée à toutes les personnes, et comme le soulignent les partenaires sociaux de cette recherche, l'inclusion en

entreprise n'est, pour l'heure tout du moins, pas adaptée à toutes les personnes ayant une déficience intellectuelle. Elle peut en effet comporter des risques, nous y venons plus bas.

Cadre méthodologique : une étude de faisabilité

Le projet de recherche s'est construit autour d'une enquête de faisabilité dont les objectifs visaient d'une part à définir des éléments concrets de l'inclusion professionnelle comme les secteurs et tâches adaptées, les liens possibles avec les collaborateurs et collaboratrices, de proposer différentes formes d'emploi, de lister les risques et les limites du projet. D'autre part, il avait pour objectif méthodologique d'intégrer rapidement les partenaires institutionnels et les personnes ayant une déficience intellectuelle pouvant être potentiellement engagées dans de tels postes, et ce pour prendre en compte leurs besoins et leurs opinions. Finalement, ce projet avait pour ambition de porter un regard analytique sur l'inclusion professionnelle aujourd'hui et pour l'avenir.

Pour ce faire, des entretiens semi-directifs ont été réalisés prenant en considération toutes les parties prenantes ; la HES-SO Valais-Wallis et ses collaborateurs et collaboratrices, les institutions et leurs bénéficiaires ainsi que les instances cantonales en charge de l'emploi des personnes ayant une déficience intellectuelle. Une analyse a ensuite été menée afin de mettre en adéquation les informations récoltées pour proposer des modèles d'inclusion possibles au sein de la HES-SO Valais-Wallis.

L'enquête de faisabilité s'est donc déroulée en deux parties : l'une basée sur une étude externe à la HES-SO Valais-Wallis, qui visait à étudier ce qui se fait en Valais, que cela soit au niveau des institutions spécialisées et au niveau cantonal ; l'autre, basée sur une étude interne, qui visait à étudier les possibilités, en termes d'intégration professionnelle, au sein de la HES-SO Valais-Wallis.

L'étude externe s'est basée sur une revue de l'existant complétée par 28 entretiens semi-directifs³. Ces entretiens ont permis de mettre en lumière et analyser les modalités d'intégration professionnelle en entreprise, les risques et les opportunités, mais aussi et surtout les envies et les besoins des personnes directement concernées, les personnes ayant une déficience intellectuelle. L'étude interne, basée sur 13 entretiens semi-directifs avec des employé.e-s de la HES-SO Valais-Wallis, a permis de définir des secteurs et des tâches possibles pour des employé.e-s ayant une

3. Quatre entretiens réalisés avec des professionnel-le-s des partenaires sociaux, trois avec des professionnel-le-s des instances cantonales, vingt-et-un entretiens réalisés avec des personnes ayant une déficience intellectuelle.

déficience intellectuelle. Elle a aussi permis de dévoiler les potentialités ainsi que les risques d'une telle inclusion professionnelle.

Les parties prenantes : de la HES-SO Valais-Wallis, aux acteurs et actrices sociales de l'intégration professionnelle en passant par les potentiel-le-s futur-e-s employé-e-s

La HES-SO Valais-Wallis est considérée dans ce projet comme un employeur potentiel de personnes avec une déficience intellectuelle. Dès lors, afin de déterminer si une inclusion professionnelle de cette population est possible, l'équipe de recherche s'est attelée à récolter certaines informations afin d'une part, d'éviter une restructuration dans une équipe déjà existante, et d'autre part, de favoriser des postes de travail adaptés et variés. En effet, lors de l'embauche d'une personne ayant une déficience intellectuelle, les tâches doivent représenter une plus-value. L'inclusion à la HES-SO Valais-Wallis tend donc à avoir une connotation valorisante, en effet les personnes ayant une déficience intellectuelle interviewées, nous ont confié leur intérêt pour cette entreprise symbole de la formation et de la recherche en Valais.

De plus, pour s'assurer la construction de postes adaptés et variés, selon les modèles valaisans existants, les acteurs et actrices du réseau ont été interrogés. Considéré-e-s comme expert-e-s, leurs expertises permettaient, en effet, d'orienter le projet vers des objectifs qui soient pertinents et réalisables, tenant compte de la réalité du terrain valaisan, des instances et exigences cantonales ainsi que des institutions, de leurs pratiques et de leurs bénéficiaires.

D'ailleurs, quant à ces derniers, ils sont considérés comme des potentiel-le-s employé-e-s de la HES-SO Valais-Wallis. Dans ce projet, nous avons souhaité les intégrer rapidement, et ce afin de saisir leur parcours, leurs expériences, leurs difficultés et leurs besoins d'un point de vue professionnel. Les informations récoltées ont permis d'être au plus proche de leur réalité quotidienne et de considérer leurs opinions en vue de construire un modèle d'inclusion adapté et non-stigmatisant. Pour ce faire, des précautions éthiques ont été prises afin de favoriser « leur mise en compétences » (Petitpierre *et al.*, 2013). Ainsi, les modalités de leur participation ont été pensées afin de leur donner l'occasion de créer un savoir les concernant et de les mettre dans de bonnes dispositions pour s'exprimer.

Prendre en considération le discours des participant-e-s ayant une déficience intellectuelle signifie que leur opinion compte et revendiquer qu'un tel échange d'égal à égal est possible « relève pleinement du nouveau paradigme de pleine participation » (Gremaud *et al.*, 2014, p.133). À cet effet, nous avons veillé à adapter notre langage (Luna *et al.*, 2014 ; Petitpierre *et al.*, 2014). Cette population

dite déficiente intellectuelle est stigmatisée comme « ne sachant pas », voire « incapable », par conséquent les personnes peuvent appréhender les interactions ordinaires. Dans cette recherche, certaines questions ont été posées à plusieurs reprises, parfois reformulées, pour donner l'opportunité aux participant-e-s d'y répondre.

Discussion : et l'inclusion professionnelle concrètement ?

La HES-SO Valais-Wallis est une entreprise employant environ 850 collaborateurs et collaboratrices. Les résultats de cette enquête ont permis de mettre en avant les possibilités d'emploi pour des personnes ayant une déficience intellectuelle, allant de l'atelier intégré à l'inclusion en entreprise. C'est notamment cette dernière modalité qui nous intéresse plus particulièrement dans ce projet, et ce afin de favoriser leur pleine participation à l'entreprise.

Cette recherche a permis de mettre en lumière l'intérêt aussi des autres modalités, en effet, l'inclusion en entreprise n'est pas toujours envisageable. Les entretiens ont permis d'entendre le besoin et l'envie de travailler, mais ils ont aussi mis en avant le fait que les personnes avec une déficience intellectuelle n'avaient d'une part, pas forcément les compétences pour ce modèle, et d'autre part, pas nécessairement cette volonté de travail, se sentant par exemple plus à l'aise en atelier. La différence semble alors résulter dans l'accompagnement de ces personnes ; plusieurs demandent à être accompagné-e-s, rassuré-e-s et encadré-e-s par des professionnel-le-s bienveillant-e-s alors que d'autres préfèrent le travail en autonomie. Néanmoins, ils mettent tous et toutes en avant l'importance d'adapter le poste à leurs besoins (rythme, horaires simplifiés, routine établie, structure cadrante et bienveillante) ainsi que de pouvoir se retirer au sein de leur institution si elles devaient rencontrer des difficultés.

Conscient de ces enjeux, le projet se veut ouvert, facilitant l'accès au plus grand nombre de personnes avec une déficience intellectuelle pour autant que les emplois soient adaptés et non-stigmatisants. Les résultats de cette recherche démontrent l'importance de co-construire les différents postes, et ce peu importe la modalité choisie.

La co-crédation de l'emploi

La co-crédation d'un emploi implique différentes parties concernées : l'entreprise, l'institution et l'adulte avec une déficience intellectuelle. En effet, ce procédé permettrait de respecter les besoins de chacun-e, débouchant sur un contrat de travail co-construit, et donc plus sécure.

Dans le cas de l'inclusion à la HES-SO Valais-Wallis, l'analyse a permis de

répertorier une liste de tâches que pourraient réaliser les adultes avec une déficience intellectuelle, définies par les collaborateurs et collaboratrices, selon leur secteur. À titre d'exemple, le service informatique proposait un poste en charge de l'inventaire du matériel informatique. Les potentialités doivent encore être affinées, néanmoins, l'institution sociale pourrait, à partir de cette liste, trouver un-e bénéficiaire correspondant au profil. Puis, en collaboration entre l'entreprise, l'institution sociale et la ou le bénéficiaire, il s'agirait de construire un emploi correspondant aux besoins de chacun-e. Dès lors en découle un entretien tripartite durant lequel le poste est co-construit. La personne déficiente intellectuelle se doit de fournir un Curriculum Vitae (CV) et de participer à un entretien d'embauche. Elle sera ensuite amenée à réaliser une période d'essai de 20 jours, celle-ci pouvant être prolongée si besoin. Au terme, si les parties sont favorables à l'engagement, elles signent une convention qui les lie. La plus-value de cette procédure est de construire un engagement qui soit sécurisant, autant pour la personne avec une déficience intellectuelle que pour l'entreprise.

Une inclusion professionnelle non sans risque

Les institutions sociales interrogées mettent en avant leur rôle, essentiel à la construction de cette inclusion professionnelle. En tant que négociatrices et facilitatrices, elles font le pont entre les personnes avec une déficience intellectuelle (leur famille) et les entreprises, favorisant alors cette dernière. Elles portent également un rôle de sécurité puisqu'elles permettent un retour en institution sociale si l'emploi ne devait pas être adapté.

De plus, elles visent la sécurité des parties à travers l'accompagnement socioprofessionnel des personnes intégrées dans une entreprise, par des maître-sse-s socioprofessionnel-le-s (MSP). Cette question s'est révélée centrale dans la plupart des entretiens effectués à l'externe comme à l'interne de la HES-SO Valais-Wallis. En effet, cet accompagnement semble être l'un des facteurs déterminants de la réussite de l'intégration professionnelle. Il a été mis en avant que l'accompagnement doit assurer un conseil et un soutien régulier à l'entreprise intégrante ; les professionnel-le-s se rendent sur le lieu de travail, font le suivi socioprofessionnel des personnes intégrées. En parallèle, à l'interne de l'entreprise, l'une des craintes liées au projet est celle de la surcharge de travail pour les collaborateurs et collaboratrices des secteurs. À ce propos, le manque de connaissances et de compétences qui permettraient d'offrir un accompagnement adapté de leur part était aussi une crainte.

Dès lors, il a été mis en avant que l'accompagnement devrait permettre : d'optimiser l'intégration ; de sécuriser et d'accompagner les collaborateurs et collaboratrices des secteurs ; d'éviter de surcharger le personnel ; d'accompagner la personne intégrée ; de construire un cahier des charges adapté en collaboration

avec les secteurs ; d'adapter les tâches pour la personne intégrée ; d'évaluer les compétences et les capacités de la personne intégrée ; d'avoir des échanges réguliers entre les différents partis.

De plus, il a été proposé de désigner une personne de référence pour l'inclusion professionnelle, qui pourrait bénéficier de l'accompagnement particulier des MSP, notamment acquérir des compétences et des connaissances nécessaires. Des formations plus larges pourraient aussi être données aux différent-e-s collaborateurs et collaboratrices de la HES-SO Valais-Wallis engagé-e-s dans les secteurs proposant une intégration professionnelle. Les personnes ayant une déficience intellectuelle se sont exprimées sur leur désir d'intégrer de « bonnes équipes » avec une bonne ambiance de travail. Ces formations peuvent aussi permettre de penser l'équipe en fonction de ce critère de succès.

Aussi, outre l'accompagnement, il est essentiel de considérer la question financière, inhérente à l'intégration professionnelle comme un risque à l'inclusion. En Suisse, les personnes ayant une déficience intellectuelle sont généralement bénéficiaires d'une rente de l'Assurance Invalidité (AI) et reçoivent des prestations complémentaires. En effet, elles sont le plus souvent considérées par l'AI comme des personnes invalides avec une incapacité de gain durable et reçoivent, dans la plupart des cas, une rente complète (Probst *et al.*, 2016). En Suisse, l'AI est un régime de compensation évaluant « l'invalidité en termes de perte de gain en raison d'une déficience personnelle » (Rochat, 2008, p.3). Cette affiliation dans le système de l'AI entraîne des conséquences sur l'intégration professionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle. En effet, la rémunération de ces personnes doit être pensée dans ce système, car un salaire octroyé par une entreprise à côté de la rente AI dont bénéficie la personne peut entraîner une réévaluation de cette dernière et des prestations complémentaires. Dans les cas d'intégration sur le premier marché du travail, la rémunération est perçue comme une valorisation et est calculée selon le rendement et la productivité de la personne concernée (une rétribution allant de trois à cinq CHF de l'heure, 13^e salaire et vacances compris est évoquée).

En conclusion : une inclusion professionnelle toujours questionnée

Cette étude de faisabilité a permis d'entendre les personnes ayant une déficience intellectuelle sur leurs envies, leurs besoins et leurs craintes. En effet, si le modèle de l'inclusion professionnelle est certes le plus attractif, il n'est pas toujours adapté aux personnes concernées. Le fait de proposer d'autres formes

d'intégration professionnelle, comme des ateliers adaptés, permettrait à notre institution de formation de ne pas mettre de côté des personnes dont les besoins en termes d'accompagnement sont plus prononcés. L'objectif étant de mettre au centre les personnes concernées et de trouver la modalité d'emploi la plus adaptée à leur besoin. Il s'agit aussi de reconnaître une forme d'emploi proposé depuis de nombreuses années par les institutions sociales partenaires.

Ce projet nous a aussi permis de mettre en avant les difficultés d'une telle inclusion professionnelle. En effet, il s'agit aussi de questionner les critères d'inclusion comme la question de la rémunération, du rattachement à l'entreprise, du traitement différencié. Nous l'avons démontré dans cet article, si la volonté d'inclusion est bien partagée par la plupart des acteurs et actrices, le contexte, lui, peut être un frein, dont le levier doit encore être trouvé. Dans cet article, nous tenons particulièrement à relever le travail des institutions sociales partenaires, véritables expertes de l'inclusion professionnelle, elles ont su sensibiliser les entreprises, mais aussi adapter et s'adapter à ce fameux contexte.

Finalement, il semble primordial qu'un travail de sensibilisation soit effectué auprès des étudiant-e-s et des collaborateurs et collaboratrices de la HES-SO Valais-Wallis, ainsi qu'un travail d'intégration au sein de l'équipe. Il s'agit de susciter l'impression que l'inclusion est normale et sûre. Il s'agit également de stimuler l'acceptation et la bienveillance. Dans l'une des prochaines étapes, nous travaillerons sur une campagne de sensibilisation co-construite par des personnes ayant une déficience intellectuelle et des étudiant-e-s de la Haute École et École Supérieure de Travail Social. Ce projet se veut participatif et inclusif, c'est-à-dire qu'il veillera non seulement à inclure les personnes avec une déficience intellectuelle, mais à les rendre actrices et partenaires du projet.

Bibliographie

- Boucher, N. (2003). Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées, *Lien social et Politiques*, 50, 147-164. <https://doi.org/10.7202/008285ar>
- Bouquet, B., Jaeger, M. & Dubécho, P. (2015). Introduction. *Vie sociale*, 11(3), 7-11.
- Buntinx, W., Cans, C., Colleaux, L., Courbois, Y., Debbané, M., Desportes, V. & Plaisance, E. (2016). *Déficiences intellectuelles : Synthèse et recommandations* (p. 1). Inserm.
- Diederich, N. (2004). Les naufragés de l'intelligence : paroles et trajectoires de personnes désignées comme « handicapées mentales ». La Découverte.
- Diederich, N. (2010). Le « handicap mental ». Dans E. Hirsch (Ed.), *Traité de bioéthique : III - Handicaps*,

vulnérabilités, situations extrêmes (pp. 106-117). Éres.

■ Dunand, C., & Du Pasquier, A.-L. (2006). Chapitre II. Place de l'insertion institutionnelle en Suisse. Dans *Travailler pour s'insérer : Des réponses actives face au chômage et à l'exclusion : les entreprises de réinsertion* (pp. 19-41). Édition ies. Consulté le 19 mai 2022 sur <https://books.openedition.org/ies/476>

■ Gremaud, G., Petitpierre, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2014). L'entretien de recherche avec des personnes ayant une trisomie 21. Spécificités du discours et réflexions sur les soutiens. *Travaux neuchâtelois de linguistique, TRANEL*, 60, 121-136.

■ Guide Social Romand (2021). Handicap. Consulté le 19 mai 2022 sur <https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/handicap-101>

■ Inclusion Handicap. (2017). Rapport de la société civile présenté à l'occasion de la première procédure de rapport des États devant le Comité de l'ONU relatif aux droits des personnes handicapées. Consulté le 19 mai 2022 sur https://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_fr/424/rapport_alternatif_cdph_inclusion_handicap_1_0_23082017_f.pdf

■ Joulia, A. (2014). L'inclusion des personnes déficientes intellectuelles au Québec : Café, parrainages et autres disothèques... *Le sociographe*, 45, 121-125. <https://doi.org/10.3917/graph.045.0121>

■ Loi fédérale sur les institutions destinées à promouvoir l'intégration des personnes invalides. (2006).

■ Luna, C., Pardo, E., & Bernardino, A. B. (2016). El punto de vista del protagonista, ¿Que piensan los jóvenes de Síndrome de Down sobre su identidad y realidad ? Dans Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) (Ed.), *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad Libro de Actas en CD*.

■ McConkey, R. & Mezza, F. (2001). Employment aspirations of people with learning disabilities attending day centres, *Journal of Intellectual Disabilities*, 5, 309-318.

■ ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Organisation des Nations Unies. Consulté le 19 mai 2022 sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html>

■ Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., Bruni, I., & Diacquenod, C. (2013). Aller au-delà de l'alibi : consentement à la recherche chez les personnes présentant une déficience intellectuelle : Discussions de cas éthiques dans la recherche ethnologique. Société Suisse d'Ethnologie. Consulté le 19 mai 2022 sur http://www.seg-sse.ch/pdf/2013-03-27_Petitpierre.pdf

■ Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2014). Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle. Université de Fribourg, Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale, Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique. Consulté le 19 mai 2022 sur <http://www.deficiencesintellectuelles.ch/>

■ Piérart, G., Tétreault, S., Marier Deschênes, P., & Blais-Michaud, S. (2014). Handicap, famille et soutien. Regard croisé Québec-Suisse. *Enfances, Familles, Générations*, 20, 128-147. <https://doi.org/10.7202/1025333ar>

■ Probst, I., Tabin, J.-P., Piecek-Riondel, M. & Perrin, C. (2016). L'invalidité : une position dominée. *Revue française des affaires sociales*, 4, 89-105. <https://doi.org/10.3917/rfas.164.0089>

■ Rochat, L. (2008). Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap. Confédération Suisse. Consulté le 19 mai 2022 sur <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/themes-de-l-egalite/konzepte-und-modelle-behinderung.html>

■ Salamin, M. (2020). *Promouvoir l'activité professionnelle des personnes avec une déficience intellectuelle : la technologie comme soutien cognitif et métacognitif*. Édition SZH/CSPS.

L'inclusion en sport : une utopie ?

Chantal **BOURNISSEN**

Pédagogue, professeure associée à la Haute École de Travail Social de la HES-SO Valais-Wallis, en Suisse, membre du Centre de Compétences Affects et corps. Ses travaux portent sur les enjeux de la pratique sportive en milieux socio-éducatifs.

Cet article traite de la thématique de l'inclusion des personnes en situation de handicap dans le sport. Il questionne, à partir de la littérature, la pratique sportive inclusive de manière générale ainsi que le fonctionnement du système sportif suisse dans une visée inclusive. L'objectif de cet article n'est pas de mettre en évidence de manière indécise les faiblesses du sport, il possède de nombreuses vertus qui ne sont aujourd'hui plus à prouver, par contre il est de proposer un autre cadrage qui permette de comprendre les écueils d'un sport inclusif.

L'inclusion est aujourd'hui au cœur de nombreux programmes politiques, par exemple, la stratégie Europe 2020 vise une « *croissance intelligente, durable et inclusive* » (Bouquet, 2015, p.17). Pour la Commission européenne, le développement social durable ne peut être fondé que sur une société inclusive. Pourtant, la définition de l'inclusion n'est pas universelle. La multiplicité des systèmes sociaux pèse certainement sur la manière dont les pays conçoivent le vivre-ensemble et influence de fait, la définition que les politiques publiques donnent à une société inclusive (Bouquet, 2015). L'UNESCO (2005), pour sa part, la définit comme un processus qui vise à tenir compte de la diversité et vise à réduire l'exclusion. La notion d'inclusion s'oppose ainsi à celle d'exclusion, d'ailleurs tout comme à celles d'insertion, d'assimilation ou encore d'intégration.

Pourtant, bien que distinguées par certain·e·s auteur·e·s, les notions d'inclusion et d'intégration sont parfois associées amenant ainsi une mauvaise compréhension du sujet et une confusion dans l'appréhension de ce qui sous-tend les processus et les parcours s'y rattachant.

Par exemple, dans les travaux sur le handicap, la logique inclusive s'oppose clairement à la logique intégrative : « *Si l'intégration demande à l'individu de s'adapter à la société, l'inclusion exige de la société son adaptation au handicap* » (de Saint Martin, 2014, p.77). Ainsi ce concept, permet aux personnes en situation de handicap d'imaginer, en toute légitimité, pouvoir exiger que le monde des valides s'adapte à elles et non le contraire (Dupont, 2019). En effet, pour s'intégrer une personne doit se transformer, se normaliser (un processus similaire à l'assimilation), alors que l'organisation sociale inclusive se flexibilise afin d'offrir un chez-soi pour tous et toutes, sans neutraliser les besoins singuliers (Gardou, 2012). Armstrong (2001, p.90), considère que « *l'inclusion est le fait de rendre tout accessible à tous. Elle n'est pas conditionnelle, elle n'est pas non plus une inclusion partielle* ».

Travailler sur l'environnement semble donc être l'élément essentiel pour rendre l'inclusion possible. Ceci prend d'autant plus de sens lorsqu'il s'agit de personnes en situation de handicap, car, « *c'est l'environnement social qui rend handicapé l'individu et non pas sa carence corporelle, sa déficience intellectuelle, sa neuro-atypie, sa déficience sensorielle ou autre* » (Dupont, 2019, p.16). Cette approche nous permet d'espérer tendre vers une société plus égalitaire, car finalement, lorsque l'on parle de société inclusive ne vise-t-on pas une société plus équitable, moins discriminatoire ?

De cette distinction, nous pouvons tirer un premier constat défini comme tel, l'inclusion ne semble pas faire partie du paradigme sportif. En effet, pour être inclusive, la société doit opérer des modifications, or on constate que de manière générale, les moyens mis en place aujourd'hui dans différents domaines dont le sport, se déclinent plutôt en termes « *d'aides humaines et/ou de dispositifs, matériels ou numériques dits inclusifs* » (Dupont, 2019). En fait ces dispositifs permettent simplement de conserver les normes institutionnelles. Est-ce que maintenir certaines normes, mais agir sur le dispositif, peut représenter potentiellement une alternative pour le sport inclusif ? Cette posture exige un subtil mélange entre l'intégration et l'inclusion et une telle organisation demande aux institutions sportives actuelles d'être audacieuses.

Sport et égalité de traitement : une antinomie irréductible

Le sport est un fait social au sens de Durkheim (2006), il occupe une place indéniable dans notre société que ce soit sur le plan économique ou culturel. Les conflits armés forment l'histoire du sport, en Suisse, son appartenance au Département fédéral de la Défense, de la Protection de la Population (et des Sports)

(DDPS) en témoigne. Pour Sarremejane (2016, p.110), il permet aujourd'hui, symboliquement aux nations de faire un « *semblant-de-guerre* »... « *dans l'espace hiérarchisé des nations, il est devenu un marqueur essentiel et donc un investissement politique évident* ». Le sport est devenu ce qu'il est à travers les compétitions et sa médiatisation. Il répond par de nombreuses caractéristiques au modèle capitaliste (Brohm, 1976 ; Defrance, 2006).

Cependant, malgré son histoire, le sport a su évoluer, il s'est démocratisé et s'est développé en suivant le processus de pacification des rapports sociaux (Elias, 1976). Le sport évolue et édicte sans cesse de nouvelles règles veillant à l'équité des athlètes s'engageant dans les compétitions. Il est ainsi devenu le lieu de catégorisation par excellence. Les catégories et sous-catégories sont multiples : âge, poids, sexe, handicap, etc. Par exemple, en boxe professionnelle nous pouvons en distinguer dix-sept, définies selon le poids des athlètes. L'élaboration de ces catégories est parfois laborieuse et subtile car certains critères ne sont pas apparents et il est souvent difficile de s'y tenir. La catégorie femme, qui paraît à première vue si évidente, fait l'objet de nombreuses controverses. En effet, il est complexe de déterminer scientifiquement et de manière définitive une femme ou un homme, comme l'illustre si bien le « cas » Caster Semenya (Bohuon, 2012).

Sans des catégories bien délimitées qui préservent des formes d'égalité et à la fois de compétitivité, le spectacle ne peut être assuré (Duret, 2015). Or la médiatisation du sport et le marché financier qu'il représente sont directement dépendants de l'incertitude qui accompagne chaque compétition quant à la nomination du ou de la vainqueur-e. La catégorisation classante est indispensable dans le système de pratique sportive actuelle. Elle fait donc partie de l'ADN du sport.

Cependant, au-delà des difficultés rencontrées pour établir les catégories, les catégorisations elles-mêmes, peuvent être contestées : construites socialement selon des normes, ces catégorisations ne produisent-elles pas de la discrimination ? Il est utile ici de ne pas confondre inégalité et discrimination. L'inégalité étant un fait inhérent à la personne (âge, handicap...) alors que la discrimination connote un acte volontaire (Lochak, 2004) ou en tous cas modulable. Le sport par son système, pour lutter contre des inégalités, produit donc de la discrimination et si l'OMS notamment, et toutes les politiques de santé publique ainsi que le monde éducatif encouragent la pratique de l'activité sportive, cette dernière demeure très inégalitaire (Bournissen, de Gaspari, & Palazzo-Crettol, 2017). S'intéresser à la thématique du sport handicap est donc une façon de rendre la société plus juste en termes de distribution des ressources et des bénéfices.

L'inclusion un processus inachevé

On peut dire sans se tromper que le milieu du handicap tente aujourd'hui de rattraper le retard qui est à mettre sur le compte d'une approche de l'activité sportive trop longtemps basée sur la compétition et la performance qui était jadis, essentiellement réservée à des hommes représentant la Nation. Il devient dès lors permis de rêver de pratiques sportives inclusives. L'inclusion vise à éviter la discrimination mais elle est un processus difficile à appliquer, « *une volonté inclusive ne suffit pas à définir un processus inclusif* » (de Saint Martin, 2019, p.110). Ce choix de société demande des moyens et invite à percevoir autrement les individus de ce monde.

Le Capitaine (2018, p.128) considère que « *faire le pari de leur [les personnes en situation de handicap] capacité plutôt que de se focaliser sur leurs seules difficultés contribue à leur gain de participation sociale et de place dans la société* ». Précisément, l'activité sportive a cette particularité de mettre en scène le corps et de rendre visible les qualités, les progrès et les efforts. Il s'agit alors de s'adapter à la diversité des pratiquant·e·s en proposant des activités adéquates pour chacun·e et ne pas se laisser envahir par le gommage des différences : « *participer d'une humanité commune, être comme les autres, avoir accès à des droits identiques, n'exclut pas que soit reconnue une identité singulière* » (Garel, 2005, p.92). L'auteur nous invite d'ailleurs à prendre un peu de « *distance avec la conception répandue de l'inclusion qui tend à minorer l'importance de ce qui ne relève pas du contexte et de la société [et]... dissocie complètement la question du handicap de celle des limitations fonctionnelles et le désincarne en occultant sa corporéité* » (Garel, 2005, p.93).

En effet, les études sur le handicap, et notamment dans le champ des *Critical Disability Studies*, démontrent l'importance de prendre en compte le corps comme objet social (Goodley, 2013). Le corps existe, le corps est social, il est à prendre en compte dans la pratique sportive. De ce fait, l'inclusion demande un changement progressif de l'activité sportive, car les personnes en situation de handicap, introduites dans des structures ordinaires, risquent sinon de devenir des spectatrices « *du champ des possibles [...] sans réellement pouvoir y participer* » (Laidi, 2019, p.35). De plus, l'inclusion ne devrait pas créer « *des citoyens invisibles, bien que présents parmi les autres ; "exclus de l'intérieur" faute d'être reconnus dans leur spécificité* » (Garel, 2010, p.154).

Dans la pratique, Downs (2012) propose un modèle, dans lequel il relève l'importance des personnes accompagnantes qui peuvent créer un environnement favorable à la pratique sportive pour des personnes en situation de handicap et relève quelques caractéristiques de lieux qui favorisent l'inclusion. Son modèle ne s'inscrit cependant pas dans l'organisation d'une structure pérenne et relève

plutôt de caractéristiques liées à des personnes et des lieux qui offrent de manière spontanée des opportunités de pratiques pour les personnes en situation de handicap. Si dans les faits, cette formule se révèle positive car elle offre une solution momentanée pour les bénéficiaires, elle questionne le système global. En effet, il est nécessaire de savoir si notre société, pour une certaine frange de la population, peut se contenter de modèles non institutionnalisés, proposant l'activité inclusive de manière épisodique, selon les personnes engagées et les infrastructures à disposition.

Pratique sportive inclusive en Suisse ?

En Suisse, la Loi fédérale sur l'encouragement du sport et de l'activité physique du 17 juin 2011, (LESp, RS 101), la ratification de la Convention de l'ONU, par la Suisse en 2014, relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) et d'autres mesures plus globales attestent de la bonne volonté des acteurs et actrices publiques. Malgré ces mesures, le processus inclusif en matière d'activités sportives se révèle difficile. Le caractère ludique du sport, les vertus connues et reconnues qui lui sont attribuées n'entraînent donc pas de facto l'inclusion des différent-e-s participant-e-s.

L'organisation générale du sport suisse ainsi que son financement sont complexes et questionnent le développement d'une communauté sportive inclusive. La gestion de la pratique sportive, pour les personnes en situation de handicap y est particulièrement compliquée. Différentes organisations dépendent de l'Office Fédéral des Assurances Sociales (OFAS) : PluSport, Procap, Association suisse des paraplégiques, Insieme, Pro infirmis, et Insos. Alors que l'Office Fédéral du Sport (OFSP), chapotant Swissolympic et les associations conventionnelles comme Swisski ou Swissathletics, a comme partenaires Special Olympics, Swissparalympic et Swiss Deaf Sport. De plus le fédéralisme suisse ajoute un niveau de complexité car les organismes sont fédéraux avec des antennes cantonales, et donc avec des fonctionnements qui peuvent différer.

Pourtant des organismes comme Plusport ou tout particulièrement Special Olympics suisse, avec son programme « *unified*¹ » se montrent très actifs dans la mise en place de démarches inclusives. Un vent nouveau souffle sur le sport suisse, l'Office fédéral du sport se veut être dès à présent un acteur favorisant l'inclusion. Il propose différentes mesures, par exemple en termes de formation ou d'encouragement afin que les clubs ainsi que les organisateurs de manifestations prennent en compte les besoins

1. Structure qui accompagne les clubs afin de développer une pratique sportive inclusive <https://specialolympics.ch/fr/offres/unified-2/>

particuliers des personnes. Dans le monde éducatif le sport est un outil privilégié et l'accompagnement dans les activités sportives fait l'objet de réflexions (Bournissen, Palazzo, & De Gaspari, 2019).

Néanmoins, malgré cette prise de conscience et les efforts fournis, une question fondamentale demeure, à savoir s'il est possible de faire du sport une activité inclusive sans passer par une réelle réflexion approfondie de son fonctionnement. En effet, le poids de l'histoire, l'importance des enjeux financiers ainsi que son instrumentalisation à des fins de propagande, représentent des obstacles fondamentaux à cette noble cause qu'est l'inclusion. Le sujet suscite de l'intérêt actuellement mais le chemin paraît encore long si la société désire que le sport pour toutes et tous, mérite de devenir une réalité et non pas de demeurer un vœu pieux. Dans tous les cas, le moment d'agir est opportun et le travail social a assurément une carte à jouer.

Bibliographie

- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2774>
- Bohuon, A. (2012). *Le test de féminité dans les compétitions sportives : une histoire classée X ?* Éditions iXe.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11(3), 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Bournissen, C., De Gaspari, E. & Palazzo-Crettol, C. (2017). Des discriminations effectives et cachées dans des pratiques sportives institutionnalisées. *Les Cahiers de la LCD*, 4, 55-70, <https://doi.org/10.3917/clcd.004.0055>
- Bournissen, C., Palazzo, C. & De Gaspari, E. (2019). L'action sociale sportive qui appelle à la performance des éducateurs et éducatrices. Dans M. Attali & D. Gomet (dirs.), *Animer, entraîner, éduquer. Le sport et ses métiers (20^e-21^e siècles)* (pp. 209-229). EPURE.
- Brohm, J.-M. (1976). *Sociologie politique du sport*. J.-P. Delarge.
- De Saint Martin, C. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ? Un empan liminal*. Université de Cergy-Pontoise.
- De Saint Martin, C. (2019). L'inclusion par la pratique théâtrale : analyse d'un dispositif partenarial. *Pensée plurielle*, 49(1), 109-120. <https://doi.org/10.3917/pp.049.0109>
- Defrance, J. (2006). *Sociologie du sport* (5^e éd.). La Découverte.
- Downs, P. (2012). Quand l'opportunité frappe à la porte : contextes favorables aux occasions d'activités sportives et physiques pour les personnes handicapées. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 58(2), 63-76. <https://doi.org/10.3917/nras.058.0063>
- Dupont, H. (2019). Introduction. L'inclusion ou la fin de la discrimination pour les personnes handicapées : Chimère ou réalité ? *Les Cahiers de la LCD*, 11(3), 11-19. <https://doi.org/10.3917/clcd.011.0011>
- Duret, P. (2015). Les spectacles sportifs. Dans *Sociologie du sport* (pp. 28-51). Presses Universitaires de France.

- Durkheim, E. (2006). *Les règles de la méthode sociologique*. Flammarion.
- Elias, N. (1976). Sport et violence. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 6, 2-21. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1976_num_2_6_3481
- Gardou, C. (2012). Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social. Dans *La société inclusive, parlons-en !* (pp. 17-38). Érès.
- Garel, J.-P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance*, 16(2), 84-93. <https://doi.org/10.3917/reli.016.0084>
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*, 28(5), 631-644. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717884>
- Laidi, L. (2019). L'inclusion face à l'élitisme scolaire : le cas du dispositif ULIS au collège. *Les Cahiers de la LCD*, 11(3), 21-39. <https://doi.org/10.3917/clcd.011.0021>
- Le Capitaine, J.-Y. (2018). L'éducation inclusive à l'épreuve des catégories : les effets de l'assignation aux handicaps associés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 83-84(3), 123-129. <https://doi.org/10.3917/nresi.083.0123>
- Lochak, D. (2004). La notion de discrimination. *Confluences Méditerranée*, 48(1), 13-23. <https://doi.org/10.3917/come.048.0013>
- Sarremejane, P. (2016). *Ethique et sport*. Sciences humaines.
- Unesco. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Bembem, L. (2022). Être acteur d'une authentique démarche inclusive. Dans *Les enjeux de la pratique professionnelle médico-sociale : repères historiques, légaux, éthiques* (pp. 254-270). Érès.
- Charlot, J.-L. (2019). *Petit dictionnaire [critique] de l'habitat inclusif*. L'Harmattan.
- Charlot, J.-L. (2016). *Le pari de l'habitat. Vers une société plus inclusive avec et pour les personnes en situation de handicap ?* L'Harmattan.
- Cochetel, G. (2017). *AESH et enseignant. Collaborer dans une école inclusive*. CANOPÉ Éditions.
- Conseil scientifique du FIPHP. (2016). *L'inclusion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap psychique, mental et cognitif. Maintien dans l'emploi d'un agent en situation de handicap dans une administration publique*. Chronique sociale.
- Corbion, S. (2021). *L'école inclusive : entre idéalisme et réalité*. Érès.
- Dautigny, S., Mahier, J.-P. & Stella, S. (dirs.) (2021). *Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance*. Érès.
- Dubreuil, B. (2017). *Le professionnalisme en Sessad : clinique du parcours et inclusion*. ESF éditeur.
- Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total. Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. & Rick, O. (2017). *Éducation inclusive, privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile*. Presses universitaires de Grenoble.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Gardou, C. (2022). *La fragilité de source. Ce qu'elle dit des affaires humaines*. Érès.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de minuit.
- Lemay, R. & Delhon, L. (2018). *Valoriser par les rôles sociaux : une dynamique pour l'inclusion*. Presses de l'EHESP.
- Lucas, B. (2015). *Le travailleur handicapé aux portes de l'inclusion*. Presses universitaires de Grenoble.
- Philip, C., Magerotte, G. & Adrien, J.-L. (dirs.) (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED : vers l'inclusion*. Dunod.
- Pull, J. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ?*. L'Harmattan.
- Suau, G. (2020). *Pratiques enseignantes inclusives : place de l'élève et accessibilité aux savoirs*. Champ social.
- Viltard, T. (2021). Le SESSAD et l'école : un partenariat pas si simple. Dans *Le SESSAD. Un service d'éducation et de soins tourné vers l'avenir* (pp. 51-78). Érès.

■ Zribi, G. (2021). *Inclusion et handicap mental et psychique. Le rôle des établissements et services*

Articles, revues

■ Collectif (2018, septembre). Inclusion : rêve ou réalité ? *Doc'Accompagnement*, 17, 7-18.

■ Collectif (2018, mars). ESAT. Les dangers du tout inclusif, *Lien social*, 1224, 24-31.

■ Collectif (2018). L'éducation inclusive à l'épreuve du handicap et des terrains, *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 83-84, 5-129.

■ Collectif (2020, novembre). L'habitat inclusif : des projets innovants au service d'une réelle inclusion, *Les Cahiers de l'Actif*, 534-535, 5-214.

■ Collectif (2015, septembre). L'inclusion, *Vie sociale*, 11, 7-203.

■ Collectif (2019). Les ESAT de transition. Une voie de rétablissement vers une société inclusive, *Pratiques en santé mentale*, 3, 3-70.

■ Collectif (2016, mars). L'inclusion des personnes en situation de handicap : entre idéologies dominantes et réalité des parcours de vie, *Les Cahiers de l'Actif*, 478 > 481, 7-309.

■ Collectif (2017). L'inclusion, une question politique, *Espace Social. La revue du CNAEMO*, 8-61.

■ Collectif (2020, mars). Politiques inclusives. *Empan*, 117, 11-108.

■ Collectif (2020, janvier). Transition inclusive. Accompagner autrement, *Vivre ensemble. Le journal de l'UNAPEI*, 148, 6-11.

■ Hanin, L. (2022). Le travail comme soutien à l'inclusion des personnes en situation de handicap. *Le Journal des psychologues*, 396, 49-54.

■ Le Capitaine, J.-L. (2017). Cessons de les appeler « handicaps associés », *Empan*, 105, 114-119.

■ Meli, C. & Brandibas, G. (2020, mai). L'inclusion des enfants présentant un trouble du comportement dans les DITEP : de l'enfermement du symptôme à l'invitation à la rencontre, *Les Cahiers de l'Actif*, 528-529, 271-278.

■ Merucci, M., Cinotti, A. & Doumit-Naufal, Y. (2022). Enfants, enseignants, parents : co-construire ensemble l'inclusion. *Thérapie Familiale*, 43, 31-45.

■ Quiriau, F. (2015, mai). Pour une école inclusive portée par la société tout entière, *Forum. Le magazine de la fédération des associations de protection de l'enfant*, 68, 4-6.

BULLETIN D'ABONNEMENT

Nom • Prénom :

Adresse :

Abonnement annuel (3 numéros par an) soit **30 €** à l'ordre de l'ARTS

Pour l'achat au numéro, se renseigner à l'adresse suivante : crd@irts-fc.fr ou au 03 81 41 61 41

Le bulletin d'abonnement dûment complété
est à retourner à :

IRTS de Franche-Comté

Les cahiers du travail social

1 rue Alfred de Vigny • CS 52107 • 25051 BESANÇON CEDEX

À ce jour, **101 numéros** ont été édités

La liste complète des numéros est consultable sur notre site www.irts-fc.fr à la rubrique Recherche.

- | | | | |
|----|--|-----|--|
| 67 | La médiation familiale | 85 | Regarder, écouter, accompagner |
| 68 | Handicap et vieillissement | 86 | Comprendre et prévenir la radicalisation |
| 69 | Engagement et désengagement | 87 | Désinstitutionnalisation : regards et expériences |
| 70 | Le Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale : enjeux et travaux | 88 | Jugement et intervention sociale |
| 71 | ISAP - ISIC : Intervention Sociale d'Aide à la Personne et d'Intérêt Collectif | 89 | Le Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale : articles de stagiaires |
| 72 | Les métiers de l'encadrement dans le travail social | 90 | Le numérique : nouveau modèle de lien social ? |
| 73 | Psychiatrie, folie et société | 91 | La psychothérapie institutionnelle : la fabrique du quotidien en institution |
| 74 | Mineurs Isolés Etrangers | 92 | Parentalité : de la réflexion à l'action |
| 75 | Le vide | 93 | Communication NonViolente et bienveillante |
| 76 | Actes du Séminaire - Nouvelles formes de solidarités et d'intervention sociale | 94 | Développement social et territoire |
| 77 | Le corps | 95 | La professionnalisation dans l'alternance intégrative : évolution et perspectives d'évaluation |
| 78 | Le plaisir de choisir - Vie affective et sexuelle des personnes en situation de handicap | 96 | Ce que l'autisme peut apporter à la société : pour une inclusion des personnes autistes... |
| 79 | Quelle place pour l'usager ? Quelle place pour sa famille ? | 97 | La distance relationnelle en travail social : du principe à la réalité |
| 80 | Regard sur la mobilité internationale des étudiants en travail social | 98 | Les Mineurs Non Accompagnés, des adolescents comme les autres ? |
| 81 | L'illettrisme parlons-en | 99 | La médiation dans les relations au travail : enjeux et perspectives |
| 82 | La formation dans tous ses états, représentations | 100 | 15 ans de réflexion au service du travail social |
| 83 | La formation dans tous ses états, parcours | | Les 20 ans de la loi du 2 janvier 2002 |
| 84 | De la participation à l'implication des personnes accompagnées | | |



La MAIF est partenaire
des cahiers du travail social

CTS 101 • Extrait

Gérard CREUX & Marc LECOULTRE • Éditorial

Il y a plus de vingt ans déjà, et par l'intermédiaire du Conseil européen de Lisbonne, le terme « inclusion » a fait une entrée discrète dans le vocabulaire des politiques liées à l'emploi, à la cohésion sociale et à la lutte contre les exclusions.

La Commission européenne indique ainsi que « l'inclusion active consiste à permettre à chaque citoyen, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société, et notamment d'exercer un emploi ».

En France, cette notion, proche de celles d'intégration ou d'insertion, s'est peu à peu invitée dans les écrits et les discours, jusqu'à devenir incontournable dans le domaine du handicap, notamment depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

[...] Avec la notion d'inclusion, une nouvelle étape semble vouloir être franchie : là où l'intégration ou l'insertion des personnes vulnérables nécessitent un mode d'action différencié, à l'intérieur de structures dites « spécialisées », plus ou moins ouvertes sur le reste de la société, il s'agit dorénavant de permettre à chaque individu un accès « inconditionnel » à son environnement, en termes de scolarité, de formation, d'emploi, de logement, de loisirs, etc. Si l'accompagnement reste le maître mot, celui-ci doit impérativement se dérouler « hors-les-murs » des institutions sociales et médico-sociales.

[...] Reproche-t-on dès lors aux structures d'accueil, souvent historiquement issues d'associations de parents et de familles d'enfants handicapés, de « mal faire » leur travail ? Il est plutôt question de faire mieux, ou du moins de faire différemment.

[...] En effet, l'inclusion n'est pas un concept scientifique, mais avant tout politique, voire idéologique qui s'impose d'un point de vue global. Si, dans le cadre d'une prise en charge la logique institutionnelle a primé sur la logique de l'individu, l'inclusion renverse ce principe, et tend à rendre l'individu « acteur » de sa vie. Présentée ainsi comme vertueuse, elle serait une solution qui permettrait aux individus de participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle.

[...] [Il s'agira, dans ce numéro] de réfléchir aux conditions sociales de production de l'inclusion, mais aussi à ses effets sur les bénéficiaires, les personnes accompagnées, ainsi que sur les bouleversements professionnels qu'elle engendre, y compris du point de vue des structures (établissements sanitaires et sociaux, scolaires, etc.). Et de considérer cette dernière comme un fait social total qui impacte les principales sphères, qu'elles soient économique, sociétale ou juridique.

Les cahiers du travail social sont publiés avec le soutien des collectivités territoriales de Franche-Comté

