



## **UNIVERSITÉ RENÉ DESCARTES – PARIS V**

Centre de Recherche Interdisciplinaire (CRI)

### **LA POLITIQUE PUBLIQUE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE : significations et exigences au regard d'une pensée philosophique**

Présenté et soutenu par **Avelino GOMES DA COSTA**

Sous la direction de **Sophie AUDIDIÈRE**, Maître de conférences en philosophie

**UNIVERSITÉ RENÉ DESCARTES – PARIS V**  
Centre de Recherche Interdisciplinaire (CRI)

---

**Thème de Mémoire**

LA POLITIQUE PUBLIQUE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE :  
significations et exigences au regard d'une pensée philosophique

DU - PEF / Promotion 2018-2019

**Avelino GOMES DA COSTA**

# SOMMAIRE

---

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	4
<b>PARTIE 1. L'IMPORTANCE D'UNE VISION HISTORIQUE</b> .....	11
§ - La politique publique de l'éducation inclusive : le cadre conceptuel .....	11
§ - Les conditions historiques de l'émergence et de la mise en place du système scolaire en France .....	13
§ - Les handicapés dans le viseur - enjeux et défis de l'inclusion sociale .....	15
§ - Politique publique de l'éducation inclusive : un optimisme raisonné sur le système éducatif français ? .....	19
<b>PARTIE 2. LA MISSION ÉDUCATIVE AU REGARD D'UNE PHILOSOPHIE D'APPRENTISSAGE</b> .....	25
§ - Éducation spéciale et éducation inclusive, quelle différence conceptuelle ? .....	25
§ - La réalité éducative dans une perspective d'inclusion (à qui s'adresse-t-elle ?).....	26
§ - Le projet pédagogique, un outil indispensable pour l'inclusion .....	27
* <i>besoin de formation continue des professeurs</i> .....	27
* <i>adaptation ou pari de l'accessibilité pédagogique</i> .....	28
<b>CONCLUSION</b> .....	30
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	33

## REMERCIEMENTS

L'achèvement d'un travail de cette nature sonne en peu l'heure du bilan, et les mots de remerciements à cet instant font partie du rituel pour témoigner notre reconnaissance envers ceux qui ont été si présents, si complaisants pour nous aider à faire le chemin[...], raison pour laquelle, je tiens d'abord à exprimer toute ma gratitude à ma directrice de recherche Madame Sophie AUDIDIÈRE<sup>1</sup>, dont la faisabilité de ce travail doit beaucoup à sa qualité de l'encadrement, des commentaires et conseils fournis.

Qu'il me soit permis également de remercier l'équipe gestionnaire de cette formation, et le corps des enseignants de différentes universités qui ont pu intervenir et apporter leurs connaissances de façon enrichissante dans le cadre de ce diplôme, et voilà, je tiens à dire un merci bondissant de reconnaissance aux professeurs: Anne-Claire HUSSER<sup>2</sup>, Antoine JANVIER<sup>3</sup>, Julien PASTEUR<sup>4</sup>, Igor KRTOLICA<sup>5</sup>, et Sébastien CHARBONNIER<sup>6</sup>.

Mes remerciements vont aussi à mes camarades de promotion, Céline OHANNESSIAN, Claudia BAUDRY, Davide FUGAZZA, Myriam

---

<sup>1</sup> Docteur et Maître de conférences en philosophie à l'université de Bourgogne-Franche-Comté.

<sup>2</sup> Docteur et Maître de conférences en philosophie d'éducation (ESPE Lyon/ Paris Descartes).

<sup>3</sup> Docteur et collaborateur scientifique du FRS-FNRS et Maître de conférences (chargé d'enseignement) à l'université de Liège en Belgique.

<sup>4</sup> Docteur et enseignant en philosophie (ESPE et université de Bourgogne-Franche-Comté).

<sup>5</sup> Docteur et Maître de conférences en philosophie, il a enseigné la philosophie dans plusieurs universités : Paris 1, Nanterre Paris 10, etc.

<sup>6</sup> Docteur et Maître de conférences à l'université de Lille, enseignant chercheur en philosophie d'éducation et didactique de la philosophie.

MEKOUAR, Thi le Thuan NGUYEN, pour ce moment de partage et de l'expérience.

En fin, je ne saurai oublier ma famille, qui a su faire preuve de patience entre ma vie professionnelle et les études.

## RÉSUMÉ

L'intérêt fondamental de ce travail, découle de la nécessité de repenser la politique publique de l'éducation inclusive sous le prisme philosophique. S'elle peut au prime abord paraître tautologique, nous proposons par cette recherche une démarche d'analyse critique centrée sur la problématique de l'inclusion éducative au regard de l'évolution sociétal et avec tout en tas de « décor législatif » que l'accompagne et que trompe souvent notre vigilance en la matière.

Quel que soit l'environnement social et culturel, où la question de l'éducation n'est pas une nouveauté absolue, mais une réalité acquise et relativisée par sa configuration, naturellement que dans ce contexte, les débats des idées peuvent s'enchaîner au sujet de l'inclusion et servent en quelque sorte de gage pour renforcer les décisions qui seront prises et la dynamique des politiques publiques qui y sont consacrées, - d'où notre intérêt de restituer le sens et la portée de cette politique par sa signification multiple, et par l'exigence aussi captée et révélatrice d'un certain enjeu de changement de paradigme qui doit s'accomplir au cœur de l'épreuve. Notre souhait le plus vif est donc que ce travail de recherche, dans ses imperfections puisse contribuer à faire avancer le débat sur le mince fil de l'objectivité.

### **Mots-clefs :**

Politiques publiques, Éducation inclusive, Droit à l'éducation, Handicap, Inclusion, Exclusion, Droits humains, Justice sociale, Société inclusive.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

---

### Présentation du sujet

*“L'éducation inclusive, de bonne qualité est une fondation pour une société dynamique et équitable”*, disait **Desmond TUTU**<sup>7</sup>.

L'avènement des politiques publiques de l'éducation inclusive en France, s'établit tout particulièrement au regard des enjeux qui nourrissent le cadre de l'évolution sociale et idéologique de son histoire, et en étroit lien avec la construction puis le renforcement de l'État-nation.

Les pratiques de l'éducation inclusive sont aujourd'hui par tout dans le monde une réalité profondément ancrée dans une causalité multiple. Certes, l'existence d'une multitude d'approches différentes dans le champ de politiques publiques s'ajoute à la spécificité des débats sectorielles ou nationaux qui sont perpétuellement en butte à des idées jugées souvent nouveaux.

Si l'on considère que la « culture inclusive » progresse, non pas d'elle-même, mais porté par les efforts d'hommes et des femmes de progrès, ou par l'émergence collective de demandes nouvelles émanant des acteurs sociaux qui intervient dans ce domaine, toutefois, cette question présente d'un autre point de vue un caractère paradoxal

---

<sup>7</sup> Est un notable archevêque anglican sud-africain, militant anti-apartheid, essayiste et prix Nobel de la paix en 1984.

en ce qui concerne sa mise en place effective de manière aussi progressive.

De ce que l'éducation inclusive est conçue comme une fin, s'ensuit une transformation de l'idée d'inclusion qui engendre conséquemment celle de l'idée de justice sociale.

La reconnaissance désormais de l'importance d'une politique publique destinée aux personnes handicapés, reflète à l'évidence que nos sociétés actuelles sont soumises à des transformations profondes et qu'une prise de conscience importante à ce sujet est en train de se faire.

De la sensation à l'imagination mesurée à un effort considérable de l'engagement pour faire face à cette problématique, on devine souvent les entraves de tout ordre, de façon à pouvoir se mobiliser nos synergies. Et, de ce point de vue, on s'interroge sur le degré d'implications et rôle des acteurs, tant sur le fond que sur le plan de la méthode, et voilà toutes questions s'embrayant de plus en plus mal sur la réalité de ce qu'on nomme de « flou à faire respecter des normes et de s'adapter à la diversité des individus et promouvoir le développement de leurs capacités ». Donc, il est sans doute excessif d'accepter que sur ses différentes formes et typologies, il existe encore un lourd inconvénient à travers un prisme qui les déforme, et qu'en vérité notre capacité d'apporter des réponses à tous ces enjeux doit également être proportionnée à notre volonté d'agir dans ce sens.

Mais, c'est ainsi très important de préciser qu'il ne suffit pas uniquement d'avoir un sacré courage pour se mettre à cette cause suivant en règle générale les orientations qui émanent de la recherche d'équilibre social par reconnaissance et valorisation, avec toute une série d'actions qui sont d'ailleurs fondées et établies par des lois envers



ces personnes-là, mais qu'il est d'autant plus nécessaire à ne pas lâcher la quête face aux obstacles existants.

Or, sous l'effet de certaines contraintes, il nous est permis d'emprunter la voie du raisonnement solidaire, car quand on raisonne on ne fait rien d'autre que de concevoir l'humanisme apaisée et mettre en valeur l'autrui comme partie intégrante de la société. Et en concomitance, faudrait-il comprendre que cela exigera au fil du temps un combat d'efficacité que doit relever d'un certain nombre de défis. Cependant, la question se présente en amont comme un « problème » avec acuité qui a bien suscité des « réactions » sur le plan juridique sans de vraies résistances<sup>8</sup> aux accords légiférants. Toutefois, un tournant important semble avoir été pris. On voit à cet égard l'affirmation d'un engagement solidaire<sup>9</sup>, et en parallèle le positionnement accentué de l'État en la matière qui s'est exprimé par l'existence d'un cadre législatif soucieux de la garantie des droits individuels<sup>10</sup>.

D'emblée, précisons qu'en dépit de ses maladroites, la question de politiques publiques de l'éducation inclusive conçue comme un aspect de la vie sociale moderne s'intéresse à la pensée philosophique. En effet, on est assez bien placés dans ce prisme pour analyser, creuser et expliciter les sens et enjeux que couvrent l'expression « politique

---

<sup>8</sup> Cfr. A. PROST (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUE, p. 34 ; L. THÉVENOT (2006), *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte, p. 18.

<sup>9</sup> « Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté... » Article L114-1.

<sup>10</sup> Voir le dictionnaire du Droit constitutionnel, Michel DE VILLIERS ; Armel LE DIVELLEC - annexe : la Constitution du 4 octobre 1958, dans son article 13 « *la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat.* », p. 377.

publique de l'éducation inclusive », en étudiant ces fondements et principes.

Admettre que la politique publique de l'éducation inclusive constitue un sujet d'analyse pertinent n'est pas ici un postulat déraisonnable. Au moment où le foisonnement des acteurs en éducation et formation donne le tournis à l'État qui a pour charge cette inclusion y compris à la philosophie de l'éducation<sup>11</sup> de jouer son rôle pour tenter d'éclairer à juste titre quelques interrogations sur leur évidence première, il n'est sans intérêt que cette démarche au sens philosophique du terme, incite tout d'abord à penser cette question comme une dimension civique majeure.

Or, en mettant en évidence la notion de [l'éducation inclusive], telle que nourrie par certains travaux ayant trait avec la problématique des handicapés, on saurait de teinter d'un certain idéalisme selon la formule ciselée: l'éducation inclusive est une voie possible de repenser l'appartenance sociale en termes de droits, d'affiliation et de reconnaissance sociale. On comprend dans ces conditions, à l'issue de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous réalisée en 1990 à Jomtien (Thaïlande), que le terme d'« inclusion » été préféré à celui d'« intégration », étant considéré qu'il exprime mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations, ségrégations et certaines ambiguïtés qui renvoient, de fait, à des manières fondamentalement différentes d'envisager les problèmes qu'elle soulève.

Amorcé par les pays scandinaves dans les années soixante, l'accueil des personnes en situation de handicap à l'école ordinaire s'est

---

<sup>11</sup> Comme disait Olivier Reboul dans son ouvrage intitulé : *Que sais-je ? La philosophie de l'éducation*, PUF, p.3 « la philosophie commence là où les choses ne vont plus de soi, là où ce qui était pour tout le monde évident cesse de l'être. Elle commence avec l'ironie socratique ».

étendu à d'autres pays, progressivement et inégalement<sup>12</sup>. Participant à cette évolution, la France, en 1975, se dote d'une loi, dite d'orientation, qui pose l'intégration sociale comme une « obligation nationale » et stipule que « l'obligation éducative » des enfants et adolescents handicapés doit se traduire par, « soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale » (art.4)<sup>13</sup>. Bien qu'au-delà de cette assertion, l'inclusion devient-elle aussi *« significative d'une évolution profonde, collective, qu'on peut dire sans exagération civilisatrice d'où le handicap a un effet de loupe sur les réalités humaines et sociales<sup>14</sup> »* comme l'a précisé Henri LAFAY<sup>15</sup>. Cela, nous semble-il raisonnable pour une prise en compte du concept de l'égalité de chances comme l'un des principes fondamentaux de la justice, mais aveugle aux inégalités sociales.

En reprenant la matrice déjà exposée, on voit que cette approche propose une vision relativement condensée de la nature d'une politique publique d'inclusion éducative. Enfin, les enjeux du fond qui se présentent ici obligent formellement à poser certains questionnements pertinents à savoir : en quoi réside la spécificité de l'action publique en faveur de l'inclusion par différence avec des actions associatives, caritatives, privées ou individuelles ? qu'« exige » en effet « l'inclusion » par différence avec d'autres conceptualisations possibles de l'intégration de toutes les personnes ? C'est au nom de quoi ? D'un principe constitutionnel ? Lequel ? Une politique nationale,

---

<sup>12</sup> Jean-Pierre GAREL, « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre », p. 143, [en ligne] sur le lien : <https://journals.openedition.org/jda/5397>

<sup>13</sup> Ibid., p. 143.

<sup>14</sup> Ce sont les mots d'Henri LAFAY, qui a préfacé l'ouvrage de Jean-Marie GILLING intitulé « *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* », édit. Dunod, Paris, 1999. Voir la page 1.

<sup>15</sup> Henri LAFAY est Président national de l'APAJH – Association pour adultes et jeunes handicapés.

gouvernementale (susceptible de changer ?) Une politique locale ? Ou un engagement supranational (européen ou une déclaration aux Nations unies ratifiée en France ?) Quels concepts de justice, de souveraineté, de droits humains sous-jacents, travaillent l'expression « politique publique de l'inclusion » ?

## **– Problématique**

Comment peut-on mieux définir et mettre en œuvre une politique publique de l'éducation inclusive ?

L'État, à l'occurrence n'est pas le seul acteur social à l'origine des politiques éducatives. Tant est si bien que dans ce ballet de contingences, la notion de politiques publiques limite ici le champ mentionné aux seules politiques développées par les autorités publiques qui présentent leurs choix d'objectifs, de stratégies et de moyens (humaines et financiers). Il résulte néanmoins de distinguer des politiques sectorielles (portant sur l'ensemble du secteur éducatif) et des politiques sous-sectorielles qui font référence à (l'éducation de base, enseignement supérieur, etc.).

Emmanuel KANT<sup>16</sup>, soulignait dans son Traité de pédagogie : *« il y a deux choses qu'on peut regarder comme étant tout ensemble les plus importantes et les plus difficiles pour l'humanité : l'art de gouverner les hommes, et celui de les élever ; et pourtant on dispute encore sur ces idées. »*.

## **– Objectifs**

---

<sup>16</sup> Emmanuel KANT (en allemand : Immanuel KANT) est un philosophe allemand issu d'un milieu modeste. Né à Königsberg en Prusse-Orientale, il est considéré comme l'un des penseurs les brillants de l'ère moderne. Ses trois grandes œuvres sont : critique de la raison pure, critique de la raison pratique et critique de la faculté de juger.

Ce mémoire a pour objectif central d'analyser et d'explicitier les sens et les problèmes que couvrent l'expression « politique publique de l'éducation inclusive<sup>17</sup> », en étudiant ces fondements et principes au regard des documents légaux existants, ainsi que de saisir l'intérêt des acteurs et de comprendre par-là leurs dynamiques d'évolution et les stratégies en perspective pour une éducation inclusive.

---

<sup>17</sup> Peut-on dans ce contexte particulier saisir une variété des **mots-clés**, pour mieux traiter la recherche : *droit à l'éducation, inclusion, exclusion, politiques publiques, handicap, droits humains, justice sociale, société inclusive, etc.*

## PARTIE 1. L'IMPORTANCE D'UNE VISION HISTORIQUE

### § - La politique publique de l'éducation inclusive : le cadre conceptuel

Ce serait de notre part une imprudence gratuite d'entamer cet abordage sans la définition préalable du sujet que nous traitons. L'expression « politique publique de l'éducation inclusive » connaît de nos jours une étonnante notoriété, sans que pour autant tous ceux qui s'y réfèrent aient une claire vision de ce que ces mots recouvrent en réalité.

Alors, en conception et par définition selon la tradition académique, on peut toujours reprendre les termes 'politiques publiques' comme étant *les processus d'élaboration et de prise de décisions politiques légitimes et de leur mise en œuvre*. En d'autres précisions, et dans l'affirmation empruntée à Yves SUREL<sup>18</sup>, nous faisons nôtre l'idée que les politiques publiques sont à la fois un construit social<sup>19</sup> et un construit de recherche<sup>20</sup>. Donc, il n'y a évidemment pas lieu d'opposer ces deux aspects. Reste que sur l'ensemble des initiatives nées du contexte social, et qui sont imprégnées dans la réalité sociale comme une décision prise par l'État et soutenue par les acteurs engagés, plus que par-là, est consacrée à la mise en œuvre d'actions concrètes destinées à atteindre les objectifs – soit de répondre à une régulation sociétale, ou à un apaisement que se vaudra du fait de la dynamique

---

<sup>18</sup> Yves SUREL est un professeur chercheur rattaché au centre d'études et de recherches de sciences administratives et politiques (CERSA) de l'université Paris 2 Panthéon-Assas, il enseigne la politique comparée.

<sup>19</sup> Pour Yves SUREL, « un construit social signifie que sera considéré comme politique publique ce que les acteurs décident comme étant du domaine public. »

<sup>20</sup> Ibid., « un construit de recherche signifie qu'une politique publique va être défini comme étant composée d'un contenu, d'un programme, d'une orientation normative, d'un élément de coercition et de ressort social. »

du jeu du pouvoir entre groupes économiques et politiques, ainsi qu'entre classes sociales et autres organisations de la société civil.

Comme l'indiquent (Michel BASSAND et Judith RYSER), *une politique publique n'est pas seulement un ensemble de processus, de modèles culturels et techniques, de contraintes, de ressources qui s'enchainent de manière plus ou moins linéaire et cohérente*<sup>21</sup>. Comme toujours, la réalité est plus complexe et s'ajoute à ce constat que « *chacun de ces processus implique des acteurs articulés dans une structure de pouvoir, définis par une identité et orienté par un projet. Impossible donc de comprendre une politique sans en conceptualiser le système des acteurs*<sup>22</sup>».

Suivant ces prémisses, il s'agit ici de préciser que dans le domaine de l'éducation pour l'inclusion, la politique publique englobe dans sa configuration tous les aspects allant de la création et gestion des normes visant à garantir le droit à l'éducation pour tous, et en particulier pour les couches sociales historiquement défavorisées ou mises en berne du système éducatif. Par-là, certes, on voit qu'elle se manifeste aussi dans le rapport avec les instances législatives, exécutives et judiciaires d'un pays ou d'un territoire donné. C'est-à-dire sur l'ensemble des lois, directives et décisions qui visent à réaliser ce droit.

Le contenu des débats à propos de l'inclusion éducative a évolué d'avantage ces dernières années. De telles formules correspondent à l'énoncé d'une ampleur aussi remarquable par des différentes analyses et réflexions que nous mènent sans cesse à soutenir l'idée de l'inclusion.

---

<sup>21</sup> Cf. - Michel BASSAND et Judith RYSER, article : « *la mise en œuvre des politiques publiques relatives à l'espace*, p. 188 ».

<sup>22</sup> Ibid., p. 188.

Autrement dit, il s'agit de considérer que l'inclusion éducative, doit être conçue à tous les égards comme un principe d'appréciation de l'être humaine sans stéréotypes et préjugés quelconques, de sorte que toutes les personnes puissent exercer pleinement leur citoyenneté et se sentent intégrées au milieu social<sup>23</sup>. Bien que l'on puisse retrouver leur participation active au processus d'apprentissage, et aux activités éducatives proposées avec le soutien de l'école, de l'équipe multidisciplinaire, des enseignants, de la famille ou de la communauté tout entière, *« on attend de la politique qu'elle se fasse éducative pour édifier une société de raison, déterminée à combattre les pratiques sociales qui, de manière plus ou moins larvée, négligent ou marginalisent les personnes en situation de handicap<sup>24</sup> »*.

### **§ - Les conditions historiques de l'émergence et de la mise en place du système scolaire en France**

En mode de repérage historique, remarquons qu'à partir de la fin du Moyen Âge, il existait déjà en France des petites écoles, où l'on apprend à lire et écrire par des régents. Plus concrètement (au 17<sup>ème</sup>), la scolarisation urbaine se développe avec des écoles religieuses tenues par les curés et les collèges par les congrégations. Pendant des siècles, et en particulier sous l'Ancien Régime, l'église assume seule ou presque dans la totalité la fonction éducative avec des préoccupations qui sont autant religieuses qu'académiques. Cependant, suivant la marche de l'histoire, quelques décennies plus tard, voire siècles, en s'appuyant sur la période charnière des Lumières et de la Révolution française se voit

---

<sup>23</sup> Disait Martin Luther King « l'homme bon ne regarde pas les particularités physiques mais sait discerner ces qualités profondes que rendent les gens humains, et donc frère.

<sup>24</sup> Charles GARDOU, in « le handicap, une encyclopédie de savoirs. »



naître des moments propices à une réflexion sur l'instruction publique<sup>25</sup>. L'enseignement de mode général devient une préoccupation pour l'État à partir de la Révolution française de 1789. L'importance donnée à l'instruction pour éclairer les citoyens est mise en avant à cette époque, tout en considérant que le [« bon citoyen » doit avoir reçu une instruction suffisante]<sup>26</sup>. Ce raisonnement a une portée symbolique forte que l'on croit pouvoir d'avantage inspirer par la marche graduelle du processus d'instruction tenue comme *un droit*<sup>27</sup> qui renvoie au principe universel d'accessibilité de l'école pour tous.

Sous l'impulsion des lois scolaires de Jules Ferry (1881 à 1886), la 3<sup>ème</sup> République pose le principe de gratuité et de laïcité d'enseignement primaire qui vient obligatoire. On assiste au même temps à une ouverture de l'enseignement secondaire d'État aux filles. Grosso modo, on ne constate que la 3<sup>ème</sup> République en sécularisant le système éducatif, a créé plus généralement les conditions nécessaires à son développement.

Les évolutions du système de l'enseignement français par l'histoire ont été pointées par certains universitaires et chercheurs, qui dans leurs travaux s'efforcent à fournir des repères, à donner des précisions ou d'éclairages pour mieux comprendre et situer ces évolutions dans une perspective diachronique plus vaste et de temps long. Mais nous, nous

---

<sup>25</sup> Celle-ci apparaît à des nombreux philosophes ou hommes politiques comme l'une des conditions premières permettant des citoyens d'accéder pleinement à l'exercice de leurs droits.

<sup>26</sup> Cf. Organisation générale de l'instruction publique, Condorcet.

<sup>27</sup> Par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, « le droit à l'éducation est reconnu à chacun afin de développer sa personnalité [...] L'acquisition d'une culture générale et de qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée » (article 1).

ancrons dans une temporalité plus récente du point de vue d'analyse conceptuelle de notre objet d'étude, sans prétention d'exhaustivité.

Le préambule de la Constitution française du 27 octobre 1946, repris par la Constitution du 4 octobre de 1958, proclama solennellement que : « *La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État*<sup>28</sup>. »

Pris dans ce sens général, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République fut promulguée le 8 juillet 2013<sup>29</sup>. Cette loi est l'aboutissement d'un projet qui a fixé les grands objectifs d'une refondation pédagogique et éducative de l'école de la République. Elle a été entamée en 2012 par le Premier ministre, dont la mission première est de « transmettre à tous les niveaux de scolarité les valeurs de la République, de redéfinir les programmes, de développer le numérique éducatif et de repenser la formation des enseignants. »

## **§ - Les handicapés dans le viseur - enjeux et défis de l'inclusion sociale**

En guise d'introduction pour le développement de cette partie, nous tiendrons d'abord à évoquer la pertinence conceptuelle du terme « *stigmat* » qui fut largement développé par Erving GOFFMAN<sup>30</sup> dans son célèbre ouvrage intitulé - (*stigmat les usages sociaux des*

---

<sup>28</sup> Voir la Constitution française de 1946 et celle de 1958.

<sup>29</sup> Voir le journal officiel de la République française parue le 9 juillet 2013.

<sup>30</sup>Erving GOFFMAN, fait figure d'exception parmi les sociologues de l'époque dans l'articulation de ses points d'intérêt académique. Rattaché à l'école de Chicago, il privilégie la même méthodologie avec l'observation participante.

*handicapés*<sup>31</sup>). *Stigmat* que nous le sachions, fait l'objet d'une définition classique répandue dans les dictionnaires. Il vient de *stigma* en grec ancien qui signifie marque physique d'infamie<sup>32</sup>. Mais, nous avons pu constater en feuilletant les pages de cet œuvre que les conceptualisations récentes sont assez éloignées de cette définition, et que l'un des objets du livre de Goffman serait-il justement de recenser les différentes acceptions sociologiques de ce terme.

Au-delà de deux conceptions irrémédiablement opposées concernant à l'identité sociale des individus – vu d'un côté sous en angle réel et d'autre sous en angle virtuel, GOFFMAN se place dans l'interaction mixte entre les dits 'stigmatisés' et les 'normaux' pour caractériser les rapports sociaux. On retrouve ici, l'idée que tout membre d'une société est doté d'une identité sociale et que tout individu qui rencontre un autre individu peut le catégoriser. La pensée sociologique de GOFFMAN, fondée donc sur l'observation sociale, le conduit à produire une remarquable constatation : un individu stigmatisé se « définit comme n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part ». En thèse, il vaut montrer que le stigmat n'existe pas en soi, mais il est naît de relations entre les attributs personnels et les stéréotypes qui engendrent un certain écart par rapport aux attentes normatives des personnes dits normaux sur l'identité des personnes stigmatisés. Nous reprenons ici la citation de Charles GARDOU, « être handicapé est une aventure solitaire dans un monde marqué par

---

<sup>31</sup>La première édition de l'ouvrage *Stigmat, les usages sociaux des handicaps* a été parue en 1963 aux États-Unis. Il ne sera traduit en français qu'en 1975.

<sup>32</sup>Voir le dictionnaire Larousse.

*l'attirance pour une pseudo-normalité. Elle l'est d'autant plus que notre société publicitaire aime survaloriser le corps et l'éros<sup>33</sup>. »*

Alors, comment peut-on prendre en compte dans cette dimension le processus de l'éducation inclusive des personnes considérées handicapés ou simplement classé en situation de vulnérabilité?

Le fait d'ignorer cet aspect important, ou à défaut de nuancer certaines perspectives et de ne pas avoir une vision claire capable d'alimenter et d'impulser la volonté d'agir, ainsi que d'anéantir la sensibilité qui émane d'une attitude *solidaire*<sup>34</sup> qu'encourage au même temps la persévérance en ce que concerne la conception et la mise en œuvre de politique publique dédiée aux handicapés, c'est mettre devant une série d'obstacles et problèmes.

Le temps de conscientiser la masse prend du temps. Faisons ce que nous devons faire parce que personne ne le fera à notre place. Le basculement se fera par l'émancipation qu'incite à la fois des réflexions. Cela revient à dire que d'un fossé à l'autre il va falloir construire le pont, où l'inclusion pourrait mettre un point d'orgue, celui de la place de plein droit de toutes les personnes, quelles que soient leurs caractéristiques dans la société. Le temps révolu est la vitrine de notre horizon, et toutes nos actions en faveur des handicapés doivent se converger en un combat de vie, car tout combat a une espérance de victoire.

À l'ère actuelle, le concept de l'inclusion est tenu comme un levier indispensable, parce qu'il ouvre la possibilité d'une réconciliation dialectique entre le singulier et le collectif, au sens où nulle personne humaine n'est plus singulière qu'une autre et où la reconnaissance de la

---

<sup>33</sup> Charles GARDOU, in « Le handicap pour ceux qui le vivent ».

<sup>34</sup> Rappelons que « la loi d'orientation en faveur des personnes en situation de handicap du 30 juin 1975, conformée par la loi du 4 mars 2002, a créé une obligation nationale de solidarité.»

singularité de chacune est ainsi une responsabilité commune partagée qui offre une chance de dépasser l'aporie dualiste paralysante des droits et des besoins dans laquelle il pourrait se laisser enfermer.

Les enjeux de l'inclusion du handicap vu et analysé sous le prisme de la science de l'éducation révèlent qu'une *handicapologie* jusqu'alors marginale a vocation à s'ouvrir sur l'universel et contester la « *normocratie et son cortège de certitude douillettes* » fondées sur des habitudes « *de discrimination et d'exclusion déniaient la citoyenneté des plus vulnérables* » (GARDOU et DEVELAY, 2001).

À partir du constat que la France est résolument engagée dans le mouvement international en faveur de l'éducation inclusive, « *le terme inclusion s'impose progressivement dans le langage public, scientifique et politique à la place de celui d'intégration ou d'insertion, est devenu en quelques années la référence des politiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap*<sup>35</sup> ». En constituant l'un des objectifs de la déclaration de Salamanca en 1994, l'ONU par la suite a formulé et promulgué des règles pour l'égalisation des chances. Cette préoccupation humanitaire fut retenue par des autres organismes internationaux à l'exemple de l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques (Unesco, 1994).

Comme nous l'avons vu, les problèmes de l'inclusion ont ainsi une dimension juridique internationale certaine. L'idée sous-jacente est celle qui a été renforcée par la convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée aux Nations unies en 2006 et ratifiée par la

---

<sup>35</sup> Voir la page 9 du rapport - Conférence de comparaisons internationales : école incluse pour les élèves en situation de handicap, accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. CCI handicap 28-29 janvier 2016. Disponible sur le site : <http://www.cnesc.fr>. Accès le 12 octobre 2019.

France en 2010, où les États sont demandés de reconnaître le droit des personnes handicapées à l'éducation (article 24) et précise également que l'exercice de ce droit doit être assuré sans discrimination, et sur la base d'égalité de chance. Ce qu'implique que ces États dans sa globalité doivent veiller à ce qu'en raison de leur handicap, les personnes handicapées ne soient pas exclues du système d'enseignement général.

### **§ - Politique publique de l'éducation inclusive : un optimisme raisonné sur le système éducatif français ?**

En France, le vocable « inclusif » est souvent réservé aux personnes en situation de handicap, ou encore lorsqu'on fait allusion à ses enjeux, et en focalisant le débat sur la question de leurs insertion ou intégration sociale au milieu ordinaire.

En évoquant le terme inclusion, cela implique déjà l'idée de parler de l'exclusion d'une manière implicite, car il est uniquement possible d'inclure quelqu'un qui a déjà été exclu. Donc, cette affirmation nous semble judicieux dans la mesure où peut-elle nous servir de base pour comprendre la notion de l'inclusion *versus* exclusion comme un mouvement ou processus soutenu par une dialectique associant la lutte des minorités pour la défense de leurs droits - (ce qui peut également) contribuer pour une réveille de conscience moins ségrégationniste et loin de préjugés.

En France, le législateur accorde beaucoup d'importance à la loi d'orientation du 30 juin 1975. Cette loi dans son article 4, fixe le cadre juridique « de l'obligation de scolarisation pour les enfants handicapées ». Mais, pendant de nombreuses années après la promulgation de cette loi, les parents des enfants handicapées n'ont eu

pour seul recours que garder leurs enfants au sein de la famille faute d'obtenir une place dans un établissement spécialisé.

Les circulaires de janvier 1982 et janvier 1983 constituent ensuite deux textes fondateurs en matière d'intégration scolaire visant à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé et le plaçant le plutôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence. Bien, on a tendance d'aimer cette audace. Plus encore, ce serait une évidence imaginable si les discours sont produits et que les actes suivent.

La loi du 10 juillet 1989, quant à elle pose le principe « de l'égalité des chances et du droit à l'éducation pour tous sans discrimination<sup>36</sup> » en milieu ordinaire. Les principaux enjeux auxquels sont confrontées les politiques publiques éducatives concernent à *priori* le système éducatif général du premier et second degré et les universités.

Quoi qu'il en soit, les universités publiques en France disposent depuis la loi Edgar FAURE de (1968) d'une autonomie de gestion incontestable. Remanié par la réforme SAVARY (loi du 26 janvier 1984) leurs statuts leur confèrent la qualité de d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, ouvrant d'emblée la voie pour une réflexion sur les conditionalismes et modalités de l'inclusion pour les personnes en situation de handicap.

Le texte concernant le handicap de la loi 2005-102 du 11 février 2005<sup>37</sup>, constitue le dernier cadre légal français en faveur des personnes

---

<sup>36</sup> Cette loi reconnaît, d'une part, la responsabilité de l'éducation nationale vis-à-vis de tous les enfants et adolescents et, d'autre part, le droit des enfants qui ont des besoins spécifiques de bénéficier d'un accompagnement adapté.

<sup>37</sup> « La loi du 11 février 2005, c'est une loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. ». Supposons qu'au fur et à mesure apparaîtrons d'autres textes d'envergure sur la question.

en situation de handicap. Conformément à cette loi, et en répondant à la Charte Université/Handicap de mai 2012<sup>38</sup>, et à la loi sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche de juillet 2013<sup>39</sup>, certaines institutions universitaires publiques en France se sont impliquées dans l'effort d'élaboration et la mise en place d'un schéma directeur handicap pluriannuel en vue de favoriser l'inclusion des étudiants handicapés dans le milieu universitaire. Ce document est généralement défini comme un outil stratégique déterminant la prise en compte de la question de handicap par les universités.

Or, nous jugeons pertinent dans la démarche qui est la nôtre d'analyser en perspective comparée les deux documents en question. C'est-à-dire : le schéma directeur handicap pluriannuel de l'université Sorbonne Nouvelle et le schéma directeur handicap pluriannuel de l'université Paris Descartes, pour mieux comprendre l'esprit d'engagement de ces institutions face aux défis de l'inclusion des handicapés dans l'enseignement supérieur.

D'abord, à l'université Sorbonne Nouvelle (Paris 3), le schéma directeur handicap propose la réalisation d'une série d'actions en faveur des personnes handicapées pour une durée de 4 ans à compter de 2016 jusqu'à 2020 afin d'*«accueillir, accompagner, former, ainsi que de garantir l'accessibilité du campus et des savoirs à tous»*<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> « La Charte Université/Handicap signée en mai 2012 par la conférence d'université (CPU) et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, a pour but d'identifier les principaux acteurs spécialisés dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle des étudiants handicapés, ils ont besoin d'une plus grande visibilité auprès des université pour collaborer ensemble à la réussite des étudiants handicapés. »

<sup>39</sup> « La loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, dite « loi Fioraso », promulguée le 22 juillet 2013, offre aux universités trois possibilités de fonctionnement – le plus intégré au plus souples : elles peuvent fusionner, créer une communauté d'université et d'établissements (Comue) ou se regrouper en association. »

<sup>40</sup> Voir le schéma directeur pluriannuel de l'université Sorbonne Nouvelle (Paris 3), p.1. Accessible sur le lien : <http://www.univ-paris3.fr/schema-directeur-handicap-2016-2020-464204.kjsp>, consulté le 12/08/19.



Or, si d'une part, ce document atteste la reconnaissance d'une prise en considération de cette problématique par cette institution universitaire, et son engagement en la matière en présentant pour chaque axe, les projets, les actions entreprises, leurs modalités de mise en œuvre, les échéances fixées et les évaluations retenues ; – d'autre part, il témoigne sa volonté d'être inclusif en adéquation avec son attachement à susciter la solidarité. Donc, d'une manière générale, l'université envisage à travers ce schéma renforcer la sensibilisation au tour de la problématique du handicap, et d'offrir quelques réponses possibles à cet enjeu par la mise en place d'un service aux compétences clairement définies et que l'étudiant (e) puisse faire reconnaître son handicap si (elle.il) le souhaite.

Notons que dans le cadre des conventions signées avec plusieurs partenaires dont le but est de mieux faire connaître le dispositif tourné vers l'insertion professionnelle des étudiants en situation de handicap, l'université Sorbonne Nouvelle entend promouvoir par-là des actions touchant à l'information, à l'accompagnement, et à l'insertion des handicapés.

Le document est composé de 32 pages, et divisé en 6 parties : (« *l'accueil et l'accompagnement des étudiants en situation de handicap; les formations et la recherche; l'accessibilité du campus et des savoirs; la politique des ressources humaines; synthèse; annexe: cadre législatif et réglementaire<sup>41</sup>* ».).

La rédaction du schéma directeur de l'université Paris Descartes (Paris 5), s'inscrit-elle aussi dans une logique de continuité des actions qui ont été menées il y a quelques années par cette institution en faveur des personnes en situation de handicap. Conçu et mis en place pour

---

<sup>41</sup> Ibidem, p.1

une durée de 4 ans à compter du 2017 jusqu'en 2021, il a été présenté à la communauté universitaire comme un plan d'action pluriannuel qui couvre l'ensemble des domaines concernés par le handicap. Comme outil de travail et d'engagement institutionnel en faveur de la promotion de la politique inclusive, il intègre des aspects concernant les étudiants, y compris les personnes qui ont été déjà recrutés ayant développé une pathologie invalidante afin de les maintenir dans l'emploi, mais également à toutes les personnes handicapées qui feront l'objet d'un éventuel recrutement.

En l'occurrence, il se définit à la fois comme un document qui présent l'état de lieux des actions existantes, mais également comme un programme visant à améliorer ce qui peut toujours l'être. Donc, la question de l'intégration vs inclusion dans l'université reste son objectif fondamental. Mais, pour que cette condition devienne accessible, il faut que la personne en situation de handicap remplisse d'abord les exigences professionnelles par rapport à son handicap. Le bilan des actions développées par l'université Paris Descartes en matière de handicap est jugé à ce stade très positif et encourageant, même si au regard des chiffres présentés il y a encore un taux d'inscription assez faible d'admission en thèse pour les handicapés.

Dans le but d'afficher son défi pour la consolidation et la poursuite d'amélioration de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap, l'université Paris Descartes trouve dans cette voie une possibilité de continuer de plus en plus à s'affirmer comme une institution qui s'engage pour les handicapés. Ce schéma directeur se décline en 4 axes principaux « : 1) - *consolider les dispositifs d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés vers l'insertion professionnelle* ; 2) - *développer des politiques de ressources humaines à l'égard des personnes handicapées* ; 3) - *augmenter la cohérence et la*

lisibilité des formations et des recherches dans le domaine du handicap ; 4) - développer l'accessibilité des services offerts par les établissements ; 5) - politiques d'achats réservés<sup>42</sup>. ». De plus, il inclut les annexes : tableau des actions ; textes de référence ; fiche de contraintes ; agenda d'accessibilité programmée de l'université Paris Descartes ; guide de l'étudiant en situation de handicap<sup>43</sup>, pour le rendre plus complet et détaillé.

---

<sup>42</sup> Voir le schéma directeur pluriannuel de l'université Paris Descartes (Paris 5), p.4. Accessible sur le lien : <https://www.univ-paris5.fr/.../SCHEMA+DIRECTEUR+HANDICAP+UPD+VDef.pdf>, consulté le 12/08/19.

<sup>43</sup> Ibidem, p.4.

## **PARTIE 2. LA MISSION ÉDUCATIVE AU REGARD DE D'UNE PHILOSOPHIE D'APPRENTISSAGE**

### **§ - Éducation spéciale et éducation inclusive, quelle différence conceptuelle ?**

Les objectifs de l'éducation inclusive et de l'éducation spéciale sont naturellement les mêmes par rapport à celle de l'éducation dite traditionnelle. Ce qui diffère c'est la *réalité* qui se trouve être fonction des différences individuelles de chacun. En effet, l'éducation inclusive ne peut pas être confondue avec l'éducation spéciale. Contrairement à la conception que l'on peut donner à l'éducation inclusive, l'éducation spéciale en tant que telle se présente sous une grande variété de formes, y compris des écoles spéciales, des petites unités d'accueil, d'accompagnement et d'intégration avec soutien spécialisé.

Dans l'éducation inclusive, les élèves, ou les étudiants avec ou sans le statut de handicapés, ont la possibilité de vivre et d'apprendre ensemble. Cette hypothèse n'est pas réductible qu'aux discours, mais l'objectif est ainsi de diminuer dans ce sens les obstacles qui limitent l'apprentissage et la participation de tous au processus éducatif, en promouvant la diversité parmi eux et en recherchant en quelque sorte le changement de paradigme éducatif.

En réalité, l'éducation spéciale a gagné au cours de ces dernières années une visibilité assez considérable grâce au mouvement d'éducation inclusive, mais a également été critiquée pour son exclusivité et pour ne pas promouvoir l'interaction entre les deux catégories - enfants spéciaux et les autres enfants dites normaux. D'autre part, nous constatons que les écoles spécialisées offrant un enseignement disposant de matériel spécialisé, de technologies,

d'équipements et d'enseignants, tandis que le système éducatif ordinaire doit encore être adapté et transformé sur le plan pédagogique pour fournir des services inclusifs.

D'une manière générale, le concept de l'éducation inclusive et de l'éducation spéciale se développent autour du même principe, à savoir, celle de la loi d'égalité des chances, abordant les différences individuelles des élèves ou des étudiants par une adaptation au système éducatif.

### **§ - La réalité éducative dans une perspective d'inclusion (à qui s'adresse-t-elle ?)**

L'apprentissage tout au long de la vie est une notion qui intègre les apprentissages à toutes les étapes de la vie. Derrière la clarté de cette affirmation, on divine le défi d'une réalité qui ne pourra pas faire l'économie d'un retour sur l'histoire de son institutionnalisation et sur son ambivalence. Il n'existe pas de recette tout-terrain permettant d'évoquer n'importe quelle réalité, mais il est possible de définir des principes de l'inclusion suffisamment généraux pour s'adapter à une large gamme de situations.

L'éducation comme prévue par la loi constitutionnelle est un droit pour 'tous'. Les personnes en situation de handicap sont également protégées par ce principe. En analysant ce précepte, nous considérons le terme 'tous' comme un défi pour les écoles ordinaires, car ces établissements d'enseignement vu dans sa globalité ne sont pas encore prêts à accueillir la diversité qui recherche leurs espaces d'apprentissage - que ce soit sur le plan cognitif, physique, visuel, auditif, culturel, linguistique etc. Répondre à cette demande est un défi à relever non seulement par l'école ou au milieu des pratiques de l'enseignement, mais aussi par la société dans son ensemble.

Donc, selon les termes de (SANCHES ; TEODORO, 2006, p.72) :  
« dans une école inclusive, il ne peut y avoir qu'une éducation inclusive ; une éducation dans laquelle l'hétérogénéité des groupes n'est plus un problème mais un défi majeur à la créativité et le professionnalisme des professionnels de l'éducation générant et gérant des changements dans les mentalités des politiques et pratiques éducatives ».

## **§ - Le projet pédagogique, un outil indispensable pour l'inclusion**

*\* besoin de formation continue des professeurs*

Compte tenu que le métier d'enseignement est une activité complexe, et qui dépendent en quelque sorte de l'efficacité de relation interpersonnelle et des processus subjectifs liés par la capacité à capter l'attention et à créer de l'intérêt, se former continuellement ou dans un régime permanent de perfectionnement, est devenu un impératif pour les enseignants qui doivent faire face à des générations interactives. Certains auteurs soulignent que le secret du succès d'un bon programme de formation continue repose fondamentalement sur trois facteurs : le constat des besoins réels de la vie scolaire quotidienne de l'enseignant ; l'amélioration des connaissances et d'expériences ; ainsi que le mode d'intégrer efficacement la théorie et la pratique, par exemple, face à la diversité culturelle, aux problèmes environnementaux, aux progrès technologiques et aux difficultés d'apprentissage, etc.

L'un d'aspect fondamental du processus de formation continue pour les enseignants consiste à mettre en valeur les trois axes jugées importantes, à savoir : - la dimension scientifique ; la dimension pédagogique et la dimension personnelle. Dans le cadre d'une formation continue, chacun de ces dimensions jouent un rôle

indispensable. La dimension scientifique concerne le développement et la mise à jour des contenus à enseigner et la manière dont l'être humain apprend. Cela veut dire, que les enseignants doivent être attentifs et au courant de ce qu'ils enseignent pour mieux accompagner l'évolution des sciences aujourd'hui. La dimension pédagogique fait référence à des méthodes, techniques et ressources d'enseignement. Les activités telles que l'échange d'expérience par moyen d'ateliers de formation et de capacitation sont très efficaces à cette dimension. Des possibilités méthodologiques infinies sont présentées à la fois aux enseignants au fur et à mesure que la technologie progresse dans tous les domaines. La dimension dit personnelle régit l'intention et l'intensité des attitudes de l'enseignement dans le processus de promotion de l'apprentissage. En croyant, par exemple, qu'un élève ne peut pas apprendre, les attitudes pédagogiques rendent ce résultat possible. Donc, réfléchir à leur réalité subjective aide les enseignants à repenser leurs attitudes et à recadrer leurs pratiques.

*\* adaptation ou pari de l'accessibilité pédagogique*

Dans chaque académie ou chaque département, serait-il judicieux d'institué un service public de l'école inclusive. Cette démarche s'impose à l'heure de l'inclusion et de la médiatisation des échanges désormais multiples sur cette question afin de mieux accueillir les parents des élèves et d'organiser l'accompagnement de ces derniers.

Une perspective de cet ordre ne pourra se concrétiser qu'en fonction, entre autres de deux axes, celui de l'harmonisation des objectifs de ce qu'on enseigne et le principe complémentaire, qui consiste à associer systématiquement les questions de l'éducation dans son format programmatique et institutionnelle. Reconnaître le travail des

enseignants, les soutenir et déployer une offre de formation accessible reste une condition vitale dans cette perspective.

La notion d'accessibilité décrite comme l'une des idées fondamentales de la loi de 2005 sur les handicapés précise bien l'affirmation du principe de non-discrimination et sa traduction dans les dispositifs de contrôle et de sanction. Comme l'indique le (rapport, réalisé dans le cadre des travaux préparatoires de la conférence de comparaisons internationales (CCI) relative à l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap<sup>44</sup>), *« c'est précisément en termes d'accessibilité pédagogique, et non plus seulement d'accessibilité globale à l'éducation qu'on l'on discerne une piste de renouvellement des problématiques. Être attentif à l'accessibilité pédagogique conduit à s'intéresser à d'autres questions... pourtant essentielles dans la loi de 2005 appliquant la priorité de la scolarisation en milieu ordinaire, éventuellement dans la classe ordinaire »*.

---

<sup>44</sup> Ibidem, page 19 du rapport - Conférence de comparaisons internationales. Disponible sur le site : <http://www.cnesco.fr> Accès le 12 octobre 2019.



## CONCLUSION

L'idée d'une société inclusive ne peut que basée sur une philosophie qui va d'abord reconnaître et valoriser la diversité en tant que caractéristique indissociable de la composition sociétale. Fondée sur ce principe et tenant compte à juste titre du scénario éthique des droits de l'Homme, longtemps considéré comme essentiel par sa primauté certaine, [qui doit prévaloir à nos jours], elle indique aussi la nécessité permanente de garantir l'accès et la participation de tous à la vie sociale, ainsi qu'à toutes les occasions que peut nous assouvir à la condition humaine, quelles que soient les particularités de chaque individu.

Au fil des années, le paradigme de l'inclusion, disait-on, par sa « clé de voûte », consistait à rechercher le non exclusion et à proposer des actions garantissant l'accès et la permanence des élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire, mais il n'en est pas moins vrai que l'enjeu de la ségrégation est encore considérable sur le plan éducatif. Certains parlent d'un enracinement fort dans les écoles et, avec toutes les difficultés et tous les défis à relever. Et en vertu de certains discours qui ont été produits et propagés, faut-il préciser qu'il est vain d'espérer que l'inclusion puisse devenir un vecteur dans l'immédiat qui répond à des conditions et fondamentalisme de sa raison d'être comme voulu par ceux que la prône en avant-garde. Il va falloir maintenir la symbiose « résister et persister » pour impulser la marche (...).

Nous devons sans réserve réfléchir à l'éducation de manière générale pour pouvoir réfléchir à l'inclusion des personnes handicapés. L'inclusion nous le savons, soulève de nombreuses questions pour les enseignants et les personnels travaillant dans ce domaine. Par

conséquent, il est nécessaire d'évaluer la réalité, les propositions et opinions controversées concernant ce terme. Un autre aspect à considérer est le rôle de l'enseignant, car il est souvent difficile de repenser leurs habitudes, méthode ou façon de travailler, tout simplement parce que l'école est structurée pour fonctionner avec homogénéité et jamais avec la diversité.

Donc, cette idée d'éducation inclusive doit impliquer ainsi un changement dans la constitution psychique de l'Homme, afin de comprendre ce qu'est la diversité humaine sous prisme éducationnel. Il est également nécessaire de tenir compte de la manière dont notre société est organisée, où l'accès aux services est toujours entravé pour diverses raisons.

Pour que l'inclusion soit une réalité, il sera nécessaire de passer en revue un certain nombre d'obstacles, ainsi que les politiques et pratiques pédagogiques et les processus d'évaluation. Il est nécessaire de connaître le développement humain et ses relations avec le processus enseignement-apprentissage, en tenant compte du déroulement de ce processus pour chaque élève ou étudiant (e).

Nous devons sensibiliser la participation de toute la communauté scolaire pour faire face aux enjeux de l'inclusion, ainsi que profiter des nouvelles technologies et investir dans la formation professionnelle de l'enseignant, ce qui est pertinent pour approfondir les discussions théoriques, en fournissant des idées complémentaires en vue d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage.

Comme disait, KUNC (1992, cité par MRECH 2004, p.14) « *le principe fondamental de l'éducation inclusive est la valorisation de la diversité et de la communauté humaine. Lorsque « l'inclusive » est pleinement*

*adoptée, nous abandonnons l'idée que les enfants doivent devenir normaux pour contribuer au monde ».*

Sur le plan philosophique de l'inclusion éducative, nous supposons que les mécanismes interactifs qu'engendrent le lien entre la personne et son environnement sont largement pris en considération. D'ailleurs comme principe fondamental, l'interaction peut en effet conditionner et placer dans la normalité tout être humain quelle que soit sa déficience.

Au bénéfice de ces observations, et en reprenant certes, l'idée d'une éducation inclusive souhaitable, nous sommes censés d'y croire qu'il n'y aura jamais d'inclusion éducative, si la société en tant que telle se sent en droit de choisir les personnes peuvent être inclus, et par conséquence laissant en marge les autres ou à l'exclusion. Les handicapés ont besoin de parler pour eux-mêmes, car ils savent ce qu'ils ont besoin, leurs attentes et leurs difficultés comme tous les êtres humaines ou citoyens. Mais il ne suffit pas de les écoutés seulement, il est nécessaire surtout de proposer et de développer des actions susceptibles de modifier et d'orienter d'une manière générale la réflexion sur la problématique de l'inclusion en tant que telle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**DE VILLIERS Michel ; LE DIVELLEC Armel.** *Dictionnaire du Droit constitutionnel*, 10<sup>e</sup> édition 2015, Paris, Editions Dalloz, p. 377.

**GAREL Jean-Pierre.** *De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre.* Disponible sur : <https://journals.openedition.org/jda/5397>. Accès le 26 septembre 2019.

**GARDOU Charles ; DEVELAY Michel** (2001) – « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation », *Revue Française de pédagogie*, n° 134, p.15-23.

**GIILLING Jean-Marie.** *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* », édition, Dunod, Paris, 1999.

**GOFFMAN Erving.** *Stigmate, les usages sociaux des handicaps* (traduit de l'anglais par Alain Kihm aux éditions de Minuit, Paris, 1975 (titre de l'édition originale *Stigma*, 1963).

**MRECH, L. M.** *Educação inclusiva realidade ou utopia?* 2004. Disponible sur: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_ei\\_realidade\\_ou\\_utopia.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp). Accès le 29 septembre 2019.

**NORDMANN Charlotte.** *La fabrique de l'impuissance 2 : l'école entre domination et émancipation* », édition Amsterdam, Paris, 2007.

**PROST Antoine.** *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* (1986). Paris, PUF, p. 34.

**THÉVENOT Laurent.** *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement.* (2006), Paris, La Découverte, p. 18.

**Constitution de la République française de 1958**, (actuellement en vigueur).

**SANCHES Isabel ; TEODORO Antônio.** *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.* Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 8, n. 8, julho 2006. (on line) disponible sur [:http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691](http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691).

Accès le 29 septembre 2019.