

MAGALI JEANCLER

**L'ENVERS DE
L'ÉCOLE INCLUSIVE**

**histoire
politique
société**

le débat

Gallimard

L'ENVERS DE L'ÉCOLE
INCLUSIVE

MAGALI JEANCLER

L'ENVERS
DE L'ÉCOLE
INCLUSIVE

ledébat

Gallimard

INTRODUCTION

La révolution inclusive ?

Après une décennie passée comme professeur des écoles, *une situation plus extrême que les autres*, celle de mon élève autiste Paul m'a poussée à me questionner sur cette revendication chatoyante de l'Éducation nationale – cette philosophie, ce référentiel, cette *révolution* ! – qui s'imposa en 2005 : l'inclusion scolaire¹. L'inclusion est portée par les courants de recherche anglo-saxons et reprise par les grandes instances internationales, en réaction au modèle de l'intégration et de l'éducation spéciale. De nombreux chercheurs dénonçaient les temps de ségrégation de l'éducation spéciale, vus comme peu efficaces, voire handicapants. Ils ont alors prôné la fusion entre classe ordinaire et classe spécialisée. Ils revendiquent l'inclusion comme la voie du progrès, bannissant l'éducation spéciale, associée à une discrimination néfaste. L'inclusion signe une ambition éducative et sociale apparemment généreuse, faite d'ouverture d'esprit et de tolérance, qui, au-delà de sa haute valeur morale, aurait aussi la vertu de son efficacité : véritable panacée,

1. Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

elle serait une révolution porteuse en elle-même de toutes les solutions¹.

Dans les faits, au cours de ces dix ans d'enseignement, l'accueil d'élèves en situation de handicap est devenu habituel. À chaque rentrée, au moins un enfant « à besoin particulier » est présent en classe. Au fil des ans, le nombre augmente, à la grande satisfaction de l'Éducation nationale. Or, la réalité est abrupte. Car, si l'accueil d'élèves en situation de handicap est habituel, les conditions sont rarement idéales, le plus souvent indignes. La nouvelle organisation échoue sur presque tous les plans : suivi et cohérence du parcours scolaire, soin, accompagnement, expertise spécialisée, partenariat avec le monde médical. Et, plus fondamental, la tendance à l'indifférenciation des handicaps produit quelquefois des effets délétères sur certains enfants. Derrière ces questions, ce sont l'insuffisance des moyens et le postulat inclusif qui interrogent, cet écart entre une bonne conscience de principe et une égalité introuvable.

L'histoire douloureuse de Paul et celles d'autres élèves en situation de handicap témoignent des failles d'un modèle éducatif trop peu questionné, tant il se réclame de l'humanisme. L'inclusion à l'œuvre s'appuie moins sur une expertise accrue que sur un « bricolage héroïque² » de professeurs isolés, plongés dans un grand désarroi. L'inclusion indifférenciée des handicaps confine aussi à la maltraitance de certains enfants, en particulier ceux souffrant d'un handicap mental, mais pas seulement. Absence d'expertise,

1. Serge Thomazet, « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 123-139.

2. Serge Ebersold, « Handicap, le travail des enseignants tient du "bricolage héroïque" », *La Croix*, janvier 2016 (consultable en ligne).

absence de prise en charge adaptée (et thérapeutique) au nom d'une indifférenciation militante condamnent au mieux à un suivi approximatif, parfois à un abandon pédagogique, et au pire à de la maltraitance réelle par défaut de soins.

Ce débat mérite de ne pas rester confiné à la salle de classe, ni d'être confisqué par des experts militants dont le biais moral perd de vue toute réalité scolaire au nom d'une bienveillance universelle revendiquée. Ne pas céder à la tentation dogmatique, aujourd'hui trop prégnante dans de nombreux écrits comme en politique, en faisant toute la place aux remontées du terrain.

Une inclusion digne devrait être une inclusion raisonnée, où les questions critiques ne sauraient être tenues sous le boisseau, par conformisme moral :

Est-ce que l'inclusion scolaire participe *vraiment* au bien-être et aux progrès des élèves handicapés, de *tous les élèves handicapés* ? Comment se déroule *réellement* cette inclusion ? L'école en temps de restriction budgétaire permet-elle de réaliser le projet qu'elle propose ? La non-discrimination est-elle un principe toujours pertinent en matière d'enseignement ? Un enseignement unique mais « super-différencié » ne laisse-t-il pas entrevoir les injonctions paradoxales ou la charge insoluble imposées à l'enseignant, *seul* ? Si la théorie de l'école inclusive est beaucoup documentée, la redéfinition précise du métier et des missions élargies de l'enseignant manque cruellement. Les questions corollaires essentielles comme les effectifs de classe ou la formation sont oubliées. L'enseignant en est alors réduit à ce bricolage, où flottement, doute et incertitude dominent. L'enseignement ordinaire unique, une panacée ? D'expérience, on doute que cet enseignement puisse se destiner à *tous les élèves*, mais aussi à *tous les handicaps*, indifféremment,

dans un contexte pédagogique fécond. La référence à la bienveillance est-elle un principe suffisant en termes d'enseignement et de formation ? Qu'en est-il alors du cas épineux des handicaps mentaux ? Quelles peuvent être les conséquences sensibles et intimes, pour des enfants déficients intellectuels, de se sentir isolés à longueur d'année dans leur infériorité intellectuelle flagrante et croissante ? Comment soigner l'estime de soi dans un tel contexte ?

Parmi les débats foisonnants sur l'école et sur la crise scolaire, ce sujet reste largement confidentiel. Certes, à chaque nouveau ministre de l'Éducation qui se succède, les sirènes de l'inclusion retentissent : révision du statut d'accompagnant, fin des contrats précaires, formation, évaluation qualitative pour l'avènement proche d'une école vraiment inclusive¹. Depuis 2005, les mêmes airs se jouent, pour des variations en mode mineur. La campagne ministérielle sur l'éducation inclusive de 2018 expose un diagnostic et des pistes de travail identiques à ce que rapportait déjà la commission de contrôle et d'application des lois du Sénat² en... 2012. Les annonces politiques récentes³ se gargarisent de grande concertation, de « diagnostic partagé »,

1. Le 18 juillet 2018, le ministre de l'Éducation Jean-Michel Blanquer et la secrétaire d'État Sophie Cluzel dévoilent le plan d'action pour rendre l'école véritablement inclusive fin 2022 en définissant ainsi les priorités : formation des enseignants, recrutement des AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap), statut, contrat et partenariat améliorés.

2. Claire-Lise Campion et Isabelle Debré, *Loi handicap : des avancées réelles, une application encore insuffisante*, Rapport d'information du Sénat n° 635, 2011-2012, fait au nom de la commission pour le contrôle de l'application des lois, déposé le 4 juillet 2012.

3. Ministère de l'Éducation nationale, *Ensemble pour une école inclusive : une concertation et un diagnostic partagé pour mieux progresser*, 2020 (consultable en ligne).

de « méthodologie ascendante », permettant « une expression structurée », où les « directions d'administration centrale et les cabinets du ministère de l'Éducation nationale [...] se sont mis à l'écoute des acteurs de terrain et des remontées des territoires » pour auditionner des « dispositifs innovants ». Pourtant, les réponses institutionnelles sont inexistantes et les réalités du terrain ne sont pas prises en compte. Les changements ne franchissent pas les murs de l'école et l'inclusion ne s'inscrit que dans ce cadre très restreint, sans relais extérieur. Ainsi, la modification en profondeur attendue de l'École ne peut être réalisée de façon satisfaisante car le système reste intangible. Les impacts majeurs ne sont donc pas élaborés et les problèmes persistent sans visibilité ni solution.

Aucun suivi ambitieux n'existe en dehors de missions ponctuelles d'enquête ou d'échantillonnage. Il n'y a pas d'entité d'évaluation permanente en lien avec l'école. La révolution inclusive semble s'être arrêtée à la statistique et à la sémantique. La réflexion et l'évaluation pour la scolarisation du handicap sont absentes du paysage, trop lointaines, trop intermittentes : le Centre national d'étude des systèmes scolaires édite quelques préconisations très générales, les commissions parlementaires produisent des bilans, ponctuellement. Le dernier, consistant et approfondi, date du 19 juillet 2019¹ ; il devait éclairer les législateurs en vue de la loi du 28 juillet 2019 sur l'école de la confiance. Peu s'en est suivi.

Comme faux-semblant d'évolution, on a par exemple créé un service dédié à l'inclusion au sein des services

1. Sébastien Jumel et Jacqueline Dubois, *L'Inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République quatorze ans après la loi du 11 février 2005*, Rapport de l'Assemblée nationale n° 2178, 2019, fait au nom de la commission d'enquête, déposé le 18 juillet 2019.

MAGALI JEANCLER

L'ENVERS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

L'une des évolutions importantes de la politique scolaire est ce que l'on appelle « l'école inclusive », c'est-à-dire l'intégration dans les classes normales d'enfants souffrant de handicaps divers, autrefois confiés aux classes ou institutions spécialisées. Noble idée, mais dont la mise en œuvre ne va pas sans soulever de considérables problèmes. Magali Jeancler, professeure des écoles, a acquis, au fil des années, une expérience fournie des difficultés auxquelles se heurte cette démarche d'inclusion. Elle les expose dans ce livre, en mêlant témoignage et analyse, avec un souci d'humanité servi par une langue limpide, qui rend son texte poignant. C'est une plongée dans la boîte noire qu'est devenue l'institution scolaire qui laisse le lecteur sur une impression de vertige, tant il montre combien nous sommes ignorants des réalités d'un univers que nous pensions familier.



**L'ENVERS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE
MAGALI JEANCLER**

Cette édition électronique du livre
L'envers de l'école inclusive de Magali Jeancler
a été réalisée le 15 septembre 2022
par les Éditions Gallimard.

Elle repose sur l'édition papier du même ouvrage,
(ISBN : 9782072999000 - Numéro d'édition : 548350).

Code Sodis : U48039 - ISBN : 9782072999031.

Numéro d'édition : 548353.