



**MOEC conference (UCO France)
SECOND MEETING
25-27 May 2021**

**L'éducation inclusive à l'épreuve des systèmes
éducatifs : résistances institutionnelles et
conceptuelles**

**Inclusive education in the face of educational
systems: institutional and conceptual resistances**

Hervé BENOIT

Maître de conférences en sciences de l'éducation

Chercheur au Grhapes (UR 7287) INSHEA – Université Paris Lumières

PLAN DE L'INTERVENTION

- **Introduction**
Questions de recherche / Research questions
- **I. Définir des analyseurs des résistances institutionnelles des systèmes éducatifs**
Defining analyzers of institutional resistances in educational systems
- **II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser, concevoir et mettre en œuvre l'éducation inclusive**
Evaluating the robustness of the conceptual tools to reflect upon, design and implement inclusive education
- **III. Discussion et conclusion : les forces de distorsion**
Discussion and conclusion: the forces of distortion

Introduction

- D'un côté, le paradigme de l'éducation inclusive a fait l'objet de nombreuses publications dans la littérature internationale.
- Parallèlement à ces recherches, les positions adoptées par l'UNESCO avec la *Déclaration de Salamanque*, le *Forum mondial sur l'éducation de Dakar au Sénégal* et les *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (1994, 2000, 2005, 2009) ont entraîné l'adhésion de nombreux pays dans le monde qui désormais déclarent avoir intégré l'objectif inclusif dans leurs politiques publiques éducatives.
- On the one hand, the paradigm of inclusive education has been discussed in many publications at the international level.
- Parallel to this research, the positions adopted by UNESCO in the Statement of Salamanca, the World Education Forum in Dakar, Senegal, and the Policy Guidelines for Inclusion in Education (1994, 2000, 2005, 2009) have drawn support from many countries in the world which now claim that they have integrated inclusivity as an objective in their public educational policies.

Introduction (suite)

- De l'autre, force est de constater que les systèmes éducatifs opposent une résistance, tant au niveau pédagogique qu'institutionnel à l'adoption du nouveau paradigme inclusif.
- Ainsi l'objectif d'accessibilisation générale des systèmes éducatifs pourrait perdre son contenu d'universalité, si le principe d'inclusion scolaire devait se réaliser selon une casuistique pragmatique consistant à juger, au cas par cas, si l'efficacité des aides compensatrices et la capacité d'adaptation de l'enfant handicapé permet ou non sa scolarisation dans la voie de droit commun.
- On the other hand, it cannot be denied that educational systems oppose resistance to adopting the new inclusive paradigm.
- The objective of general accessibility to educational systems could lose its universal content if the principle of educational inclusion were to be practiced on the basis of purely pragmatic casuistry. This casuistic consists in judging, on a case-by-case basis, whether or not compensatory assistance is effective for a given student, and on these grounds deciding whether the disabled child's capacity for adaptation is sufficient for him to attend mainstream schools.

Introduction (suite)

- L'objet de cette étude est d'analyser, en s'appuyant sur la littérature internationale, les différents types de résistances qu'opposent aujourd'hui les systèmes éducatifs à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Il s'agit de produire les premiers éléments d'une compréhension renouvelée de ces résistances. Le cadre méthodologique est celui d'une métasynthèse exploratoire se référant à la « synthèse de résultats de plusieurs recherches qualitatives pour en créer une nouvelle interprétation » (Finfgeld, 2003, cité dans Beaucher & Jutras, 2007, p. 62).
- The objective of this article is to analyze, using international literature on the subject, the different types of resistance on the part of educational systems today to implementing inclusive education. This study seeks to produce the initial elements for a renewed understanding of these resistances. The methodological framework is that of an exploratory meta-synthesis referring to the “synthesis of the results of several qualitative studies to create a new interpretation” (Finfgeld, 2003, quoted in Beaucher & Jutras, 2007, p. 62).

Introduction (suite)

- La première question est de savoir si les études sur les politiques publiques inclusives dans la littérature nous permettent de disposer d'analyseurs fiables et pertinents de ce qui fait résistance institutionnelle au sein des systèmes éducatifs.
- La seconde concerne la robustesse des outils conceptuels mobilisés pour penser, concevoir et mettre en œuvre l'éducation inclusive.
- La troisième vise à investiguer et caractériser les forces de distorsion, par exemple langagières, susceptibles d'habiller d'un discours inclusif la reproduction des pratiques antérieures de ségrégation.
- The first question is the following: do the studies in literature on inclusive public policies provide us with reliable and relevant analyzers of what constitutes institutional resistance within educational systems?
- The second question concerns the robustness of the conceptual tools used to reflect upon, design and implement inclusive education.
- The third question seeks to investigate and characterize the forces of distortion. Such forces can appear in the use of inclusive language to disguise the reproduction of prior practices of segregation.

I. Définir des analyseurs des résistances institutionnelles des systèmes éducatifs

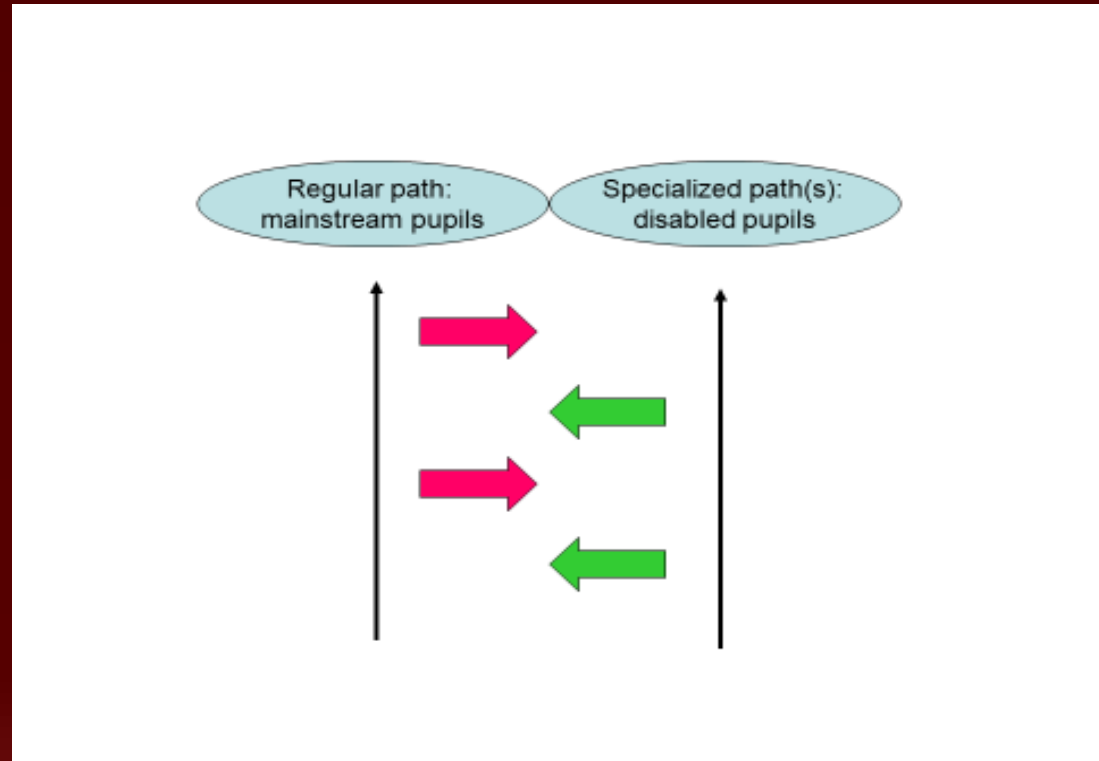
- Des recherches internationales dans le domaine des politiques publiques inclusives (Meijer et al. 2003) permettent de considérer que les systèmes éducatifs sont le plus souvent travaillés par une opposition interne binaire entre deux termes, 1) *mainstream* and 2) *special needs education systems*, qui renvoie à ce que l'on pourrait appeler un fonctionnement de dualisme éducatif, au sens où l'on parle de **dualisme socio-économique** (Benoit, 2008, 2020) ou de **dualisme juridique** (division entre droit public et droit privé).
- International researches highlight the fact that educational systems are most often affected by an internal binary opposition between two terms, (1) *mainstream* and (2) *special needs education systems*, which refers to what could be called educational dualism, in the sense that we speak of **socioeconomic dualism** (Benoit, 2008, p. 100), or **legal dualism**. Legal dualism consists of a division of law, public and private law into two main branches.

I. Définir des analyseurs des résistances institutionnelles des systèmes éducatifs

- Le dualisme éducatif implique une division entre éducation ordinaire et éducation spéciale. Il repose sur la coexistence d'institutions et de classes spéciales, d'un côté, et de structures scolaires de droit commun, de l'autre, entre lesquelles se sont développées des passerelles intégratives. Celles-ci permettent à certains jeunes, à qui l'on prête les capacités d'adaptation « suffisantes », de rejoindre temporairement leurs camarades dans le cursus ordinaire (Chauvière et plaisance, 2008) ou de les rencontrer, comme au Brésil, dans des espaces multifonctionnels (Chacon & Oliveira, 2013).
- Educational dualism, as it is based on the coexistence of special classes and institutions on the one hand, and regular schools on the other, is the starting point for integrative bridges between separate branches and the common curriculum. The purpose is to allow some young persons, to whom « sufficient » adaptive capacities are attributed, to join classmates temporarily in mainstream or to enable them, for example in Brazil, to meet their classmates in multifunctional spaces.

I. Définir des analyseurs des résistances institutionnelles des systèmes éducatifs

- L'enseignement séparé utilise alors à ses propres fins la voie ordinaire comme lieu de socialisation dans le cadre d'un parcours éducatif spécialisé. Ce dualisme éducatif peut être modélisé ainsi (Benoit, 2014a, p. 535) :



The special needs education system uses for its own purposes the mainstream path as a place for socialization in the framework of a specialized educational path. This educational dualism can be modeled in the following way (Benoit, 2014a, p. 535):

I. Définir des analyseurs des résistances institutionnelles des systèmes éducatifs

- D'une part la situation l'élève temporairement et conditionnellement intégré ou inclus dans le cursus ordinaire peut être caractérisée par les notions d'espace liminal ((Murphy, 1988, 1990 ; Saint Martin, 2016), de « précarité scolaire » (Benoit, 2012) ou « d'importunité scolaire » (Ebersold et Dupont, 2019), d'autre part, elle tend plutôt à attribuer les difficultés observées aux conséquences d'un trouble constitutionnel qu'à interroger le système éducatif sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins particuliers de tous les élèves.
- On the one hand, the situation where the pupil is temporarily and conditionally integrated or included in the regular school can be characterized by the notions of "liminal" space (Murphy, 1988, 1990; Saint Martin, 2016), of "educational insecurity" (Benoit , 2012) or "educational importunity" (Ebersold and Dupont, 2019), on the other hand, it tends rather to attribute the difficulties observed to the consequences of a constitutional disorder than to question the education system on its capacity to take into account the diversity of the needs of all pupils.

I. Définir des analyseurs des résistances institutionnelles des systèmes éducatifs

- On peut faire l'hypothèse que la référence consciente ou inconsciente au dualisme éducatif se constitue en obstacle majeur pour penser l'éducation inclusive. Ce dualisme (ou système à deux voies) se trouve intériorisé dans les représentations des acteurs comme expression d'une indépassable dichotomie entre le normal et le pathologique, l'ordinaire et le spécial.
- Or le paradigme de l'inclusion ou inclusivité requiert une conception de l'unicité éducative.
- We can thus conclude this first part by identifying the conscious or unconscious reference to educational dualism as a major barrier to thinking about inclusive education. This two-track approach is thus internalized in the representations of all actors as the expression of an unavoidable dichotomy between the normal and the pathological (Canguilhem, 1966).
- On the contrary, the inclusive paradigm requires a conception of educational unity.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- Depuis la Déclaration de Salamanque (1994), le moyen principal de l'éducation inclusive consiste à répondre et à s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves concernés. En résumé, les politiques publiques éducatives actuelles, en France, mais dans la plupart des pays de l'OCDE, s'assignent l'école inclusive pour but et présentent la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves handicapés (ou non) comme le levier d'opérationnalisation de leur action (Benoit, 2020, p. 63).
- Since the Statement of Salamanca (1994), the main method for inclusive education has consisted in responding and adapting to the special education needs of the students concerned. To summarize, the current public educational policies in France, but also in most countries of the OECD, define inclusive schooling as a goal and present the response to the special educational needs of disabled students (or non-disabled students) as the lever to make their action operational (Benoit, 2020; p. 63).

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- Or la reconnaissance de la pertinence scientifique et de l'utilité sociale de la notion de BEP est loin de faire consensus. Ebersold et Detraux (2013), et d'autres, notamment en Italie (Vadalà et al., 2013 ; lanes et Demo, 2013 ; Medeghini et al., 2012 ; D'Alessio, 2009), considèrent que les besoins n'appartiennent pas au paradigme inclusif, puisqu'ils se focalisent sur des déficiences et relèvent d'une approche diagnostique. Pour eux, l'évaluation des besoins contribue au dualisme scolaire en provoquant la mise à l'écart des publics vulnérables dans des lieux éducatifs séparés (Ebersold et Dupont, 2019, p. 68).
- Opinions are far from unanimous about the scientific relevance and social utility of the notion of SNE. Ebersold and Detraux (2013), along with other researchers, in particular in Italy (Vadalà et al., 2013 ; lanes et Demo, 2013 ; Medeghini et al., 2012 ; D'Alessio, 2009), believe that these needs are not part of the inclusive paradigm, as they focus on deficiencies and are based on a diagnostic approach. In this sense, the evaluation of needs fosters educational dualism by isolating vulnerable groups in segregated educational places (Ebersold and Dupont, 2019).

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- L'installation, à partir des années 1980, dans le champ des pratiques, mais aussi dans celui des sciences de l'éducation, du concept de trouble et des catégorisations nosographiques correspondantes, portés par le discours médical dominant de répercussion/remédiation de la CIH (OMS, 1980) a conduit à croiser la notion de trouble et celle de besoins éducatifs particuliers. Du choc de ces deux noyaux de discours, est résulté une hybridation du concept des besoins, qui dès lors se trouvent le plus souvent conçus comme intrinsèques à l'élève.
- As of the 1980s, the classifications of diseases, influenced by the dominant medical discourse of the ICDH (WHO, 1980) were established not only in the field of health but also in that of pedagogical and educational practices and even in the sciences of education, where the concept of (mental, physical, ...) disorder took a significant place. These factors led to combining the notion of disorder with that of SEN, which resulted in an hybridization of the concept of needs. From then on, needs were most often considered to be inherent in the student.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- La logique du trouble renforce ainsi l'idée que la connaissance du diagnostic et des invariants qui le caractérisent aurait a priori vocation à déterminer à la fois la nature des besoins et le choix des mesures adaptées. Cette même logique contribue de surcroît à occulter les déterminants sociaux qui sont en quelque sorte fondus dans un discours des besoins conçus comme intrinsèques à la personne, consécutifs à sa pathologie et par là même essentialisés (Benoit, 2020, p. 74).
- Such rationality based on “disorder” thus strengthened the idea that knowledge of the diagnosis and the invariants characterizing the student should in principle determine both the nature of the student’s needs and the choice of adapted measures. This very same rationality, moreover, tends to overlook the social determinants, as they are somehow blended into a discourse about needs viewed as inherent in the individual and stemming from his pathology. Needs are thus essentialized (Benoit, 2020, p. 74).

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- On a vu néanmoins se développer au cours des 10 dernières années, notamment dans le cadre du réseau de chercheurs de l'OPHRIS et de la prise en compte de l'accessibilité didactique, une nouvelle approche des « besoins situés » (Benoit, 2014b, p. 197), qui, en retrouvant le sens que Warnock leur avait initialement donné dans son rapport de 1978, s'émancipe de la logique médicale en s'éloignant de la réponse compensatoire aux répercussions supposées du trouble (Plaisance, 2012).
- Over the past 10 years, however, we have witnessed the development of a new approach to “situated needs” (Benoit, 2014b, p. 197), developed in particular in the framework of the network of researchers of the OPHRIS and the inclusion of didactic accessibility. It marked a return to the meaning that Warnock initially gave to educational needs in his report of 1978, and thus freed itself from medical rationality by moving away from the notion of compensatory response to presumed repercussions of a disorder (Plaisance, 2012).

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- L'idée est que « des besoins situés peuvent ainsi être identifiés par les enseignants qui peuvent ensuite adapter les situations à ces besoins. » (Assude, 2019, p. 17).
- Cette approche s'appuie à la fois sur le fait que le pathologique et le normal ont beaucoup de traits en commun et que les compétences qui font défaut à un sujet sont toujours fortement liées à des registres particuliers de l'activité et de l'expérience (Vergnaud, 2004, p. 9) et beaucoup moins à ce que l'on peut savoir de la nature du trouble ou des caractéristiques individuelles de la personne.
- The idea is that « situated needs can thus be identified by the teachers, who can then adapt situations to these needs. » (Assude, 2019, p. 17). This approach is based on the fact that the pathological and the normal have much in common, and that the skills lacked by an individual are always closely linked to specific areas of activity and experience (Vergnaud, 2004, p. 9), and linked much less to whatever we might know about the nature of the disorder and the individual characteristics of the person.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- Un élève rencontre un obstacle dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, il en résulte un besoin de médiation qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier (Benoit, 2008, 2012). Ce besoin éducatif, que l'on pourrait désigner par le terme de **besoin-obstacle**, n'est donc pas considéré comme constitué préalablement à la situation d'enseignement-apprentissage, il est le produit des interactions qui la caractérisent : il n'est pas intrinsèque à l'élève. Il s'agit dès lors pour l'enseignant d'ajuster l'accessibilité des tâches d'apprentissage à partir de l'observation en situation.
- A student encounters a barrier in learning or in his family or social life. The result is a need for mediation, which is precisely constitutive of a special educational need (Benoit, 2008, 2012). This educational need, which could be designated by the term “barrier-need”, is thus not considered as existing prior to the teaching-learning situation. It is rather the product of the interactions in this situation, and is not inherent in the student. For the teacher, therefore, the aim is to adjust accessibility to learning tasks on the basis of observing how these tasks actually develop in a concrete situation.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- C'est cette même approche que développe Thomazet (2012), lorsqu'il subordonne « le passage à l'école pour tous, dite inclusive » à la capacité du système éducatif à « remettre sur le terrain de l'école le concept de besoins éducatifs particuliers ». Se référant aux recommandations du rapport Warnock, il préconise de prendre en compte « les besoins des élèves à l'école et non plus l'origine de leurs difficultés » (*ibid.*, p. 11). Il ajoute que le concept de besoins pourrait constituer un puissant levier de changement s'il s'appliquait non plus aux élèves, mais à l'école elle-même : des **besoins-école**.
- The same approach is developed by Thomazet (2012) when he conditions “the change to schooling for all, called inclusive schooling” on the capacity of the educational system to “place the concept of special educational needs on the ground of schooling”. Referring to the recommendations of the Warnock report, Thomazet recommends taking into account “the needs of the students in the school and not the origin of their difficulties” (*ibid.*, p.11). He adds that the concept of needs could constitute a powerful lever for change if applied no longer to students but to schools themselves.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- Cette apparente contradiction entre les deux compréhensions des *besoins* ne renvoie pas en fait à un antagonisme épistémologique, mais plutôt au choix d'un **angle de vue en partie déterminé par le cadre scientifique d'analyse** : le cadre sociologique s'attache à mettre à jour la dimension discriminante des BEP, en tant qu'ils participent objectivement des mécanismes sociaux d'exclusion, celui des sciences de l'éducation s'intéresse au contraire aux qualités opérationnelles de l'autre face de ce même concept, au sens où il permet aux enseignants de penser et de réaliser une école accessible à tous.
- This apparent contradiction between the two understandings of SEN does not in fact stem from an epistemological antagonism, but rather from the choice of perspective, determined by the scientific analytical framework. The sociological framework seeks to reveal the discriminating aspect of SEN in that they objectively favor mechanisms of social exclusion. On the contrary, the framework of the sciences of education focuses on the operational qualities of the other side of the same concept, in the sense that it allows teachers to reflect upon and create schools accessible to all.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP/SEN)

- Lever cette ambiguïté est une **conditions de la robustesse du concept** pour les chercheurs et peut aider les praticiens du terrain à surmonter les dilemmes auxquels ils sont confrontés dans l'exercice de leur mission inclusive.
- **Eliminating this ambiguity is one of the preconditions for a robust concept for researchers, and can help practitioners in the field to overcome the dilemmas they face when carrying out their inclusive mission.**

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion d'évaluation

- En 2007, l'Agence s'était penchée sur l'évaluation des besoins en contexte d'éducation inclusive (Watkins, 2007). Les attendus de ce projet étaient de déterminer les conditions dans lesquelles les systèmes éducatifs pouvaient s'orienter « vers un mode d'évaluation inclusive » (p. 49). L'une des principales conclusions de ces travaux fut de mettre en lumière que les pratiques évaluatives concernant les jeunes handicapés consistaient le plus souvent à identifier les besoins en matière d'interventions rééducatives ou thérapeutiques, au détriment d'une évaluation des besoins du point de vue des apprentissages.
- In 2007 the European Agency examined the question of the assessment of needs in the context of inclusive education (Watkins, 2007). The expected results of this project were to determine the conditions under which educational systems could move “toward an inclusive method of assessment” (p. 49). One of the main conclusions was to show that the assessment practices with respect to young disabled persons most often consisted in identifying needs in terms of therapeutic actions, rather than an assessment in the educational framework of needs from the point of view of learning.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

1. La notion d'évaluation

- L'Agence soulignait le risque de ségrégation et de mise en œuvre d'une logique de dualisme éducatif qu'induit l'inspiration médicale d'une telle approche centrée sur le déficit ou la pathologie. La démarche préconisée était au contraire de prendre en considération le contexte pédagogique dans lequel apparaissent les difficultés de l'élève. Les actions de soutien à l'apprentissage, en appui sur l'évaluation des forces et ressources de l'apprenant, étaient préférées au recours à des mesures spéciales, voire à l'orientation vers des filières éducatives séparées.
- The Agency emphasized the risks of segregation, and the use of the rationality of educational dualism deriving from the medical origin of an approach centered on deficiencies or pathologies. The approach recommended by the Agency was, on the contrary, to take into account the pedagogical context in which the student's difficulties arose. The actions in support of learning, combined with the assessment of the strengths and resources of the learner, were preferred to resorting to special measures, or even to directing the student toward segregated educational structures.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

2. La notion d'inclusion face à la dichotomie compensation/accessibilité

- En dépit de la conception universelle portée par la CRDPH (ONU, 2006), la prégnance des normes de sélection dans les systèmes scolaires et les habitudes de catégorisation des publics se conjuguent dans de nombreux pays pour produire un surinvestissement et une surreprésentation des pratiques de compensation, qui visent particulièrement les aides techniques et humaines (auxiliaires de vie scolaire en France, maître de soutien en Italie...). Celles-ci y sont généralement présentées comme les réponses au déficit individuel.
- Despite the universal design enshrined by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006), the widespread application of standards of selection in educational systems and the general categorization with respect to disability are combined in many countries, thus leading to overuse and excessive representation of compensatory practices, especially in technical and human assistance (educational assistants in France, support teachers in Italy, etc.). These assistance providers are generally presented as responses compensating for a personal deficiency,

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

2. La notion d'inclusion face à la dichotomie compensation/ accessibilité

- Pris en tenaille entre la notions de compensation et celle d'accessibilité, qui met l'accent sur le caractère écologique des difficultés d'apprentissage en tant que résultantes d'obstacles dans l'environnement, le concept d'inclusion (scolaire) connaît une **hybridation** dans le triple registre (A) institutionnel, (B) langagier et (C) éthique.
- Caught between these two notions, compensation and accessibility, which emphasizes the ecological nature of learning difficulties as a result of obstacles in the environment, the concept of (educational) inclusion undergoes an hybridization on three levels: (A) institutional; (B) terminological; and (C) ethical.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

2. La notion d'inclusion face à la dichotomie compensation/accessibilité

- A) Le concept d'inclusion, qui implique « un processus de transformation des systèmes éducatifs et des cultures » garantissant à tous les élèves de bénéficier sans restriction d'un enseignement ordinaire (D'Alessio, 2008), est hybridé par des discours et des pratiques réductionnistes, notamment illustrées par les expressions « temps d'inclusion » et « inclusion partielle » utilisées pour caractériser les moments d'accueil des élèves handicapés en classe ordinaire, par opposition aux temps de « prise en charge » dans une unité spécialisée. La notion d'inclusion se trouve ainsi ramenée à celle d'intégration.
- A) The concept of inclusion, which implies « a process of transformation of educational systems and cultures » ensuring that all students without restriction receive mainstream schooling (D'Alessio, 2008), is turned into a hybrid concept by reductionist discourses and practices. This is illustrated in particular by expressions like “inclusion time” and “partial inclusion” used to characterize moments when disabled students are included in mainstream classes, in contrast to “care time” or “special needs time” in a specialized group.

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

2. La notion d'inclusion face à la dichotomie compensation/accessibilité

- B) Cette hybridation est soutenue par la transposition dans le lexique de l'éducation inclusive d'éléments de discours issus du domaine médico-psychologique et qui se transforment en éléments de langage dans la mesure où ils sont le moyen d'un positionnement statutaire du professionnel et le signe d'un pouvoir, d'un « titre de noblesse culturelle » (Bourdieu, 1979). En évoluant, dans plusieurs pays européens, vers des centres de ressources pour l'école ordinaire, les institutions spécialisées ont en effet importé dans l'école un vocabulaire relatif aux catégories diagnostiques (autisme, psychose, etc.) (Emery, 2014).
- B) This hybridization is supported by the transposition of medical and psychological terms into the vocabulary of inclusive education. They become « talking points » in so far as they constitute a statutory positioning of the professional and a sign of power, a « title of cultural nobility » (Bourdieu, 1979). Specialized European institutions have become resource centers for mainstream schools, and have imported vocabulary into the world of education related to diagnostic categories of pathologies (autism, psychosis, etc.) (Emery, 2014).

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

2. La notion d'inclusion face à la dichotomie compensation/ accessibilité

- C) Du point de vue éthique, on observe une dichotomie de point de vue entre les tenants d'une « doctrine morale » de l'inclusion totale, fondée sur l'égalité des droits et la non discrimination, et les défenseurs d'une « approche éthique », selon laquelle l'inclusion partielle, en autorisant le placement temporaire des élèves handicapés dans des structures séparées, répondrait mieux à leurs besoins de développement social et psychologique (Berg et Schneider, 2012).
- C) From an ethical point of view we can observe a dichotomy in perspective between two approaches: on the one hand, proponents of a « moral doctrine of total inclusion » - based on equal rights and non-discrimination ; and on the other hand advocates of « an ethical approach », who believe that partial inclusion - allowing temporary accommodation of exceptional students in segregated settings - better meets their needs in terms of social-emotional development (Berg et Schneider, 2012).

II. Évaluer la robustesse des outils conceptuels pour penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive

2. La notion d'inclusion face à la dichotomie compensation/ accessibilité

- C) Pris pour ainsi dire en tenaille entre la posture morale - fondée sur l'analogie entre le bien commun représenté par le respect de droits universels et l'expérience vécue de l'élève handicapé – et la posture éthique – préconisant l'articulation régulée de la prise en charge compensatrice spécifique du sujet et de la scolarisation, l'objectif inclusif d'accessibilisation générale des systèmes éducatifs pourrait ainsi se trouver conduit dans une aporie philosophique de laquelle il sortirait comme désarticulé et dépouillé de son contenu d'universalité.
- C) Caught as it were between a moral posture - grounded on the analogy between the common good represented by respect for the universal rights and living experience of the disabled student - and an ethical posture - recommending regulated coordination of specific compensatory care and education, the inclusive objective of accessibility for all to educational systems risks falling into a philosophical aporia, in which the concept of educational inclusion would be confused and deprived of its universal content.

II. Discussion et conclusion : les forces de distorsion

- En France, la loi 2005-102 du 11 février 2005 et le décret du 30.12.2005 « relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap » assigne aux « dispositifs adaptés » le rôle d'accompagner et de faciliter la scolarisation ordinaire, sans prendre la forme de classes spécifiques constituant une filière spéciale parallèle. À la différence du précédent paradigme de dualisme éducatif, celui de l'inclusion réfère à une conception de **l'unicité éducative**, où les élèves sont considérés dans leurs « singularités individuelles en termes de continuum de diversité plutôt qu'en termes de différences et de ruptures » (Benoit, 2012).
- In France the law 2005-102 of February 11, 2005 and the decree of December 30, 2005 “on the educational path of students with a disability”, assign to “adapted devices” the role of supporting and facilitating mainstream schooling, these structures not taking the form of special classes constituting a parallel segregated path. Unlike the previous paradigm of educational dualism, the paradigm of inclusion refers to a conception of educational unity in which subjects are considered in their “individual singularities in terms of a continuum of diversity rather than in terms of differences and breaks” (Benoit, 2012).

II. Discussion et conclusion : les forces de distorsion

- Ces dispositifs adaptés et inclusifs, peuvent, d'un côté, être rapprochés de la nouvelle définition du dispositif en sciences sociales comme un ensemble de moyens caractérisés par leur « indétermination » (Tremblay, 2015). Mais ils peuvent aussi, d'un autre côté, être considérés sous le prisme de « l'analytique des relations de pouvoir » proposée par Foucault (2001). Dans ce cadre, le concept de « **dispositif stratégique** », tel qu'il est forgé par cet auteur en tant que « processus de surdétermination fonctionnelle » (*Ibid.*), est défini comme une structure d'éléments hétérogènes caractérisés par la « prévalence d'un objectif stratégique ».
- These adapted and inclusive devices can, on the one hand, be referred to the new definition of “device” in the social sciences as a set of means characterized by their « indeterminacy » (Tremblay, 2015). But they can also be considered from the viewpoint of « the analysis of relations of power » proposed by Foucault (2001). In this framework, the concept of « **strategic device** », as forged by the present author as a « process of functional over-determination » (*Ibid.*), is defined as a structure of heterogeneous elements characterized by « the prevalence of a strategic objective ».

II. Discussion et conclusion : les forces de distorsion

- Dans cette perspective, l'objectif stratégique des dispositifs adaptés et inclusifs pourrait être le transfert d'une masse de population scolaire accueillie dans des institutions de santé vers des établissements scolaires (Blanc, 2011), indépendamment de la transformation profonde de la culture professionnelle des enseignants qu'implique l'éducation inclusive. Le risque encouru serait alors que le transfert géographique de ces jeunes d'un milieu séparé vers le milieu ordinaire conduise à réinstaller sous le toit scolaire commun des cloisonnements invisibles, aux plans du langage, des représentations et des pratiques, susceptibles de produire une ségrégation/exclusion de l'intérieur.
- In this perspective, the strategic objective in the beginning of inclusive devices could be the transfer of an educational population mass from medical institutions to schools (Blanc, 2011), regardless of the deep transformation of the professional culture of teachers required by inclusive education. The danger here would then be that the geographical transfer of these young persons from a segregated environment to a mainstream environment might create invisible barriers under the same educational roof. These would be barriers of language, representations and practices that could create segregation/exclusion within.

II. Discussion et conclusion : les forces de distorsion

- Or, dans le système scolaire français, l'approche de la scolarisation des élèves dits à BEP par le parcours personnalisé correspond clairement à une focalisation sur l'orientation d'un élève dans un **circuit scolaire** donné, bien plus que sur son accessibilisation, alors même que les caractéristiques de ce circuit peuvent se constituer en obstacles pour tous les élèves et a fortiori pour les plus vulnérables d'entre eux. **Le verrou que constituent les formes de l'évaluation scolaire**, principalement sommatifs, en usage notamment dans le système éducatif français, au regard de la refondation de l'école dans une perspective inclusive, sont aujourd'hui clairement identifiés et constituent un point de tension.
- **In the French school system, the approach to the education of students with special needs through a personalized project clearly focuses much more on the guidance of the student in a given educational circuit than on accessibility, even though the characteristics of this circuit can constitute barriers for all, especially for the most vulnerable ones. The barrier represented by forms of educational assessment, mostly summative rather than formative, used in particular in the French educational system, is now clearly identified and constitutes a source of tension with respect to re-founding of schools in an inclusive perspective.**

II. Discussion et conclusion : les forces de distorsion

- Nous abordons là une zone d'exercice de micro-pouvoirs qui « instituent des régimes de vérité (...) » et peuvent entraver « l'accès au patrimoine commun, par définition ouvert à tous, sans passe-droits catégoriels et sans interdits. » (Gardou, 2014). Cette situation n'est sans doute pas étrangère au fait que le système éducatif français soit classé 27ème sur 34 pays de l'OCDE en ce qui concerne l'impact des inégalités sociales sur les chances de réussite scolaires des élèves (MEN, 2013). La question de l'évaluation relève alors d'un droit d'entrée à acquitter, significatif de pratiques historiquement exclusivistes du système scolaire français (Benoit, 2014).
- Here we find a zone where micro-powers come into play and « Institute regimes of truth (...) », and can impeded « access to common patrimony, by definition open to all, with no categorial privileges and no prohibitions ». (Gardou, 2014). This situation is probably not unrelated to the fact that the French educational system is rated only 27th out of the 34 countries of the OECD in terms of the impact of social inequalities on students' chances of academic success (MEN, 2013). Then the evaluation of their academic level depends on an admission fee to be paid, on the right to access to educational integration.

II. Discussion et conclusion : les forces de distorsion

- Enfin, les acteurs des institutions et services spécialisés expriment très souvent des réserves face aux objectifs de l'éducation inclusive, qu'ils perçoivent comme « idéologiques » (Camberlein, 2011). La mise en œuvre des dispositifs inclusifs (ex PPS) renverse les références et subvertit la réalité historique d'une institution spécialisée « auto-référencée » (Benoit, 2013), structurée sur la logique interne du diptyque de l'éducatif et du thérapeutique. Elle dessine un paysage désinstitutionnalisé où la structure médico-sociale est appelée à fonctionner en mode « **hétéro-référencé** » (*Ibid.*) et à se mettre au service de l'accessibilisation des milieux d'apprentissage et de vie.
- Lastly, persons working in specialized services express reservations about the objectives of inclusive education, which they perceive as « ideological » (Camberlein, 2011). The implementation of inclusive devices (PPS) overturns the references and subvert the history of a “self-referenced” specialized institution (Benoit, 2013), structured by the internal rationality of the diptych of the educational and the therapeutical. These devices represent a de-institutionalized landscape in which medical-social structures are called upon to function as an “externally referenced” center of resources (*Ibid.*),



Merci de votre attention