



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Analyse critique du discours politique français de l'école inclusive

Perrine Delbury

Universidad del Bío Bío, Chili
pdelbury@cdegaulle.cl

Reçu le 11-03- 2018/ Évalué le 28-03-2018/ Accepté le 11-04 -2018

Résumé

L'objectif de ce travail est d'analyser et d'évaluer le discours politique actuel qui justifie la stratégie de l'éducation inclusive en France. La méthodologie utilisée est celle de l'analyse du discours politique de Fairclough et Fairclough (2012) qui voit le discours politique comme un raisonnement pratique amenant à des décisions qui justifient une action. Dans un premier temps, ce travail reconstruit le raisonnement pratique du discours de l'éducation inclusive à partir d'un discours du ministère français de l'Éducation Nationale et procède ensuite, à l'évaluation des prémisses du raisonnement par l'étude des représentations que se fait le ministère à propos de la problématique de l'éducation pour tous au sein de l'école traditionnelle. Les résultats montrent l'existence d'une contradiction dans la façon d'aborder la diversité des enfants entre les prémisses du raisonnement et la stratégie proposée. La réflexion finale propose une ouverture vers le champ de l'interculturalité pour repenser l'école.

Mots-clés : analyse du discours politique, éducation inclusive, normalité, diversité

Análisis crítico del discurso político de la educación inclusiva

Resumen

El objetivo de este trabajo es de analizar y evaluar el discurso político actual detrás de la estrategia de la educación inclusiva en Francia. La metodología usada es la del análisis del discurso político de Fairclough y Fairclough (2012), el cual aborda el discurso político como un razonamiento práctico que sustentan decisiones, las cuales justifican acciones. Primero, este artículo reconstruye el razonamiento práctico del discurso político de la educación inclusiva a partir de una alocución del Ministerio de Educación francés, y luego, evalúa las premisas de los argumentos a través del estudio de las representaciones que el ministerio se hace de la problemática de la educación de todos y todas al interior de la educación general. Los resultados muestran una contradicción en la visión de la diversidad del alumnado entre las premisas y la estrategia propuesta. La reflexión final propone abrirse al campo de la interculturalidad para repensar la escuela.

Palabras clave: análisis del discurso político, educación inclusiva, normalidad, diversidad

Critical analysis of the inclusive education political discourse

Abstract

The aim of this article is to analyze and evaluate the actual political discourse of the inclusive education policy in France. The method used is the political discourse analysis of Fairclough and Fairclough (2012), which views political discourse as a practical argumentation about making choices about how to act in response to circumstances and goals. First, this article reconstructs the practical argumentation of the inclusive education policy using a corpus from the French ministry of Education. Then, it evaluates the premises of the arguments through the study of the ministry representations of what the diversity issue is inside mainstream schools. The results show the existence of a contradiction in the representation of diversity students between the premises and the inclusive education strategy. The final thoughts suggest to opening up to intercultural studies in order to reconsider mainstream schooling.

Keywords : political discourse analysis, inclusive education, normalcy, diversity

1. Introduction

L'école a une dette historique envers les enfants des groupes sociaux marginalisés, parmi eux celui des personnes en situation de handicap. Depuis quelques années, de par le monde, les politiques éducatives ont fait face à ce problème en proposant des programmes qui permettent aux élèves en difficulté d'être inclus dans les écoles d'éducation générale. En France, on parle d'éducation inclusive surtout depuis 2013, avec la parution de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. On observe cependant un écart entre l'intention de l'éducation inclusive et la réalité vécue dans les salles de classes. La prolifération de littérature scientifique sur le sujet est le témoin d'une recherche incessante des causes à l'origine de cet écart. L'objectif de ce travail est d'analyser le discours politique de l'éducation inclusive afin de comprendre les représentations que le ministère se fait du problème de l'éducation des enfants des groupes socialement et historiquement marginalisés et d'encadrer les politiques éducatives dans leur contexte social. L'évaluation de cette analyse nous permet de discuter la pertinence de l'éducation inclusive comme stratégie opérationnelle de l'Éducation Pour Tous de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) au sein de l'école traditionnelle. La méthodologie utilisée est l'analyse critique du discours politique de Fairclough et Fairclough (2012a). Après une description des antécédents de l'éducation inclusive et l'encadrement des cadres théorique et méthodologique de ce travail, une reconstruction du raisonnement pratique du discours de l'éducation inclusive est proposée à partir d'un discours du ministère français de l'Éducation Nationale et procède ensuite, à l'évaluation de ses prémisses et de la relation entre les arguments et la stratégie proposée.

2. Encadrement théorique

Poussé par les mouvements de justice sociale du milieu du XX^e siècle, le monde de l'éducation reconnaît officiellement le droit pour tous les enfants à une éducation de qualité lors de la conférence de l'Éducation Pour Tous, son principal objectif étant de permettre à tous les enfants, indépendamment de leurs caractéristiques, d'accéder à l'éducation générale en comptant sur les services nécessaires pour optimiser leurs capacités. La stratégie pour parvenir à cet objectif émerge de la conférence de Salamanca de l'UNESCO en 1994, sous le nom d'éducation inclusive. Trouvant ses racines dans l'éducation spécialisée, cette dernière préconise une école ouverte à la diversité. Pour Eicheta et Ainscow (2011), c'est d'abord un processus d'apprentissage entre des personnes diverses et différentes depuis une perspective de respect et de dignité à l'intérieur des écoles ; elle vise l'identification et l'élimination des barrières qui génèrent l'exclusion (croyances, attitudes, cultures, politiques, pratiques, matériel ou manque de matériel) et elle porte un intérêt particulier aux groupes d'élèves en situation d'échec scolaire, d'exclusion, ou de marginalisation, tout en donnant une autre signification à la notion de diversité. Le regard sur le handicap ne suppose plus que les êtres humains ont de fait, une limitation dans le fonctionnement de leur corps ou de leur personne, ou socialement, mais rend l'environnement responsable (Infante, Matus, et Vizcarra, 2011). C'est dans ce panorama que naissent dans la majorité des pays du monde les politiques éducatives d'inclusion scolaire. Il existe aujourd'hui plusieurs modèles de politiques éducatives inclusives : l'approche de la trajectoire unique d'éducation générale où de nombreux services périphériques viennent en aide aux enfants en difficulté ; l'approche à trajectoires séparées spécialisée et générale et l'approche à trajectoires multiples offrant services, programmes et dispositifs entre les deux (Meijer, Soriano, Watkins, 2003). Cependant, si chaque année apparaissent de nouveaux outils ou services, le débat autour des pratiques inclusives dans les salles de classe reste entier aujourd'hui. Cet article choisit d'explorer une hypothèse qui revient sur l'argumentaire politique, ayant pour résultat la conception de la stratégie opérationnelle de l'inclusion. Nous prendrons ici, l'exemple du discours inclusif du ministère français de l'Éducation Nationale qui se développe peu après la parution de la loi de la refondation de l'école de la République de 2013, un tournant dans la prise en charge des élèves en situation de handicap et des élèves en difficulté en général. Le modèle français s'inscrit dans l'approche à trajectoire multiples et n'est pas un cas particulier des politiques éducatives inclusives.

3. Encadrement méthodologique

L'analyse Critique du Discours (ACD) est une ramification de l'analyse du discours qui assume, tout comme cette dernière, que le langage est une pratique sociale indissociable du contexte de son utilisation (Wodak, 2000) et des croyances que l'énonciateur partage avec les destinataires (Van Dijk, 2001). L'ACD s'attache à

montrer comment le discours est imprégné de domination, d'abus de pouvoir et d'idéologie grâce à un questionnement des connaissances, assumées comme des vérités et à une analyse des différentes formes discursives. Elle permet d'élucider les stratégies d'utilisation, de légitimation et de construction de la domination, encadrées dans l'abus de pouvoir (Van Dijk, 2001). Le but n'est pas seulement la critique, qui à elle seule ne peut changer la réalité, mais l'amélioration, la contribution à l'action politique grâce à une meilleure compréhension de la réalité sociale, de ses problèmes. Pour Van Dijk (2001), il n'y a pas de méthode spécifique de l'ACD qui s'applique au discours, mais plutôt une perspective ou attitude critique face au discours. Choisir une méthode d'analyse critique du discours relève essentiellement de la préférence de l'analyste. Dans le cas spécifique du discours politique, Fairclough et Fairclough (2012a) proposent une approche adaptée aux spécificités de la nature de la politique. Selon les auteurs, le but de la politique est de changer le monde pour qu'il puisse coller à sa propre vision d'un état futur du monde (son imaginaire) et le discours politique qui poursuit ce but donne aux agents des raisons pour agir. Les représentations ou modèles mentaux que l'énonciateur du discours a de lui-même, de l'objet, des circonstances et des sujets de son discours sont des *éléments constitutifs des arguments, comme prémisses des arguments qu'avancent les agents sur ce qu'il convient de faire* (Fairclough, Fairclough, 2012 : 6). Selon les auteurs, le raisonnement pratique est le suivant : étant donné les circonstances et les objectifs, l'énonciateur du discours annonce ses intentions de mettre en place une ou des actions encadrées par des valeurs de justice et de responsabilité, comme cela est illustré dans la Figure 1. Le bien-fondé de l'action repose essentiellement sur la solidité des raisons données. Cependant, *même quand un appel à l'action semble raisonnable, de nouvelles prémisses (de nouvelles informations, ...) un but qui entre en concurrence (...) , [ou] la démonstration de conséquences négatives) peuvent nous amener à réviser l'argument ou à rejeter ce qui est proposé*¹ (Fairclough et Fairclough, 2012a : 39).

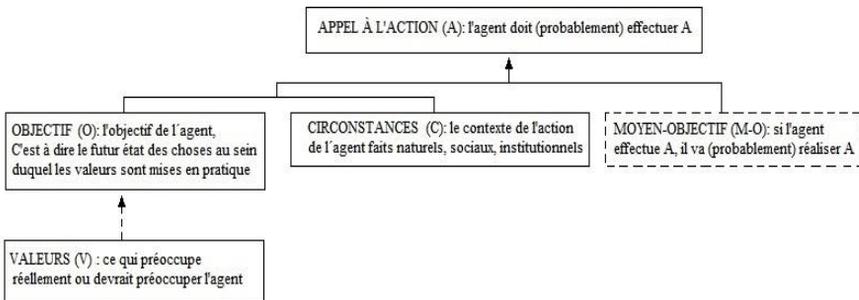


Figure 1 : la structure des arguments pratiques selon Fairclough et Fairclough (2012)

Pour reconstruire l'argumentaire politique de l'école inclusive, le choix parmi un vaste corpus s'est finalement porté sur un bilan de mi-mandat intitulé *Pour une école inclusive* de la ministre de l'éducation du gouvernement de François Hollande (2012-2017), Najat Vallaud-Belkacem, à l'occasion du Forum Jeunesse de la Conférence Nationale du Handicap, datant du 5 décembre 2014. Le document est disponible en ligne pour que le lecteur ait la possibilité de le lire dans son intégralité. Les destinataires de ce discours sont concernés par la problématique de la place des enfants en situation de handicap dans l'école ordinaire, ce qui nécessairement implique une justification du gouvernement pour convaincre son auditoire du bien-fondé de ses actions. Si ce bilan ne décrit pas toutes les mesures inclusives, mises en place par le gouvernement, il est possible d'y puiser les informations nécessaires à la reconstruction du raisonnement qui permet de comprendre le modèle d'action choisi par le gouvernement. Pour connaître toutes les mesures que le ministère de l'Éducation propose aux enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers, on peut se reporter au dossier disponible en ligne du ministère de l'éducation sur l'école inclusive.

4. Analyse de l'argumentaire

Dès le début du discours, il est mis en avant que le gouvernement s'est engagé *plus que jamais* à faire de *l'éducation des enfants en situation de handicap* une priorité, une promesse de campagne du *Président de la République à la jeunesse dans son ensemble*. Cet argument est identifié par Searle (2010) comme un *fait institutionnel*², c'est-à-dire une raison d'effectuer une action indépendante des autres circonstances mais qui reste toutefois un fait de circonstance (Fairclough et Fairclough, 2012a). Le gouvernement utilise cette prémisse dans un argument de mise en confiance, indiquant que *sa présence* au Forum Jeunesse de la Conférence Nationale du Handicap *atteste* de l'honneur faite à cette promesse et sous-entendant le fait qu'il eut été possible de ne pas y participer. Suit un paragraphe qui expose plusieurs prémisses de valeurs auxquelles le gouvernement souhaite montrer qu'il adhère : *l'école de la République appartient à tous les enfants ; l'enfant type n'existe pas ; il n'existe pas d'enfant standard pour lequel l'école aurait été conçue ; il existe une diversité d'enfants ; l'enjeu, c'est encore et toujours l'intérêt de l'enfant*. Le premier d'entre eux mérite de s'y attarder pour être repris trois fois dans le discours. L'utilisation du présent de l'indicatif pour le verbe *appartient* fait automatiquement de cette phrase une prémisse de valeurs, c'est-à-dire ce en quoi croit le gouvernement. Dans les faits, l'école de la République n'appartient pas encore à tous les enfants, si c'était le cas, le besoin de mesures inclusives n'existerait pas, mais c'est son objectif. Cette utilisation du présent

détient sa force dans le transfert de la charge d'argumentation : l'énonciateur n'a plus à justifier son objectif puisqu'il en fait son état, c'est donc au destinataire de trouver les arguments qui le réfutent. Il est annoncé par ailleurs, que *le rôle et le devoir de l'école*, autre fait institutionnel, sont *d'accompagner l'ensemble de ces élèves dans les apprentissages, de leur transmettre un socle commun de compétences, de connaissances et de culture, et de leur donner les moyens, plus tard, de s'insérer dans le monde professionnel et dans la société*. Avant même de déclarer les objectifs des actions ministérielles, dans le cadre d'une éducation inclusive, la ministre évoque trois freins à l'école de tous les enfants: premièrement, il est rappelé tout au long du discours, que ce n'est pas une tâche *simple*, une prémisse de circonstance reprise plusieurs fois sous différentes formes comme le fait *qu'il n'y avait, à [l']arrivée [de ce gouvernement] en 2012, pas de moyens, peu de projets portés par les ministères*, ou encore qu'*il manquait des mesures, qui n'existaient pas auparavant, qu'il y avait beaucoup à construire, qu'il reste encore beaucoup à faire*, ou encore que c'est *un combat [à] mener*. Il est ajouté que *ce n'est pas une critique [sans doute à ceux qui gouvernaient avant], car la tâche est difficile*, mais *un constat*. Implicitement, on comprend qu'il serait injuste, dans de telles conditions, de lui reprocher d'agir là où ses prédécesseurs ne l'ont pas fait, un argument qui tente de convaincre tout en déviant l'attention de la nature même de l'action et donnant un statut d'importance à ces actions aux yeux de l'auditoire, en aspirant avant toute évaluation à une reconnaissance comparable à la Loi 2005. Les autres freins concernent *certaines enfants* qui, *parce que c'est le souhait de leur famille* (deuxième frein), ou parce que c'est *dans leur intérêt* (troisième frein), la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas *l'option retenue*. Sans toutefois apporter de précisions, il semble donc que le gouvernement ait déjà pris connaissance des cas où sont testées les limites de l'inclusion dans les écoles. Les objectifs présentés sont *la scolarisation des enfants en situation de handicap* (décrit comme un objectif national, apolitique, et inscrit *dans la durée*) et *des élèves autistes*, et l'*accompagnement des élèves dont les difficultés durables ont pour origine un trouble de l'apprentissage*. Ils sont accompagnés de deux prémisses moyen-objectif, c'est-à-dire un argument construit sous la forme action-conséquence : *si nous effectuons telle action, nous présumons que nous obtiendrons un résultat qui répond à notre objectif*³ (Fairclough, Fairclough, 2012a : 51). Notons que toutes deux sont introduites par des sentiments de *conviction* de la part du ministre à défaut de s'appuyer, entre autres sources d'informations, sur des témoignages ou des études scientifiques. La première d'entre elles indique qu'*avoir un enfant en situation de handicap dans une école, c'est une façon de modifier le regard que porte la société sur le handicap, parce que les élèves se considèrent avant tout comme des pairs* et la deuxième que *la scolarisation dès le plus jeune âge d'enfants différents est*

la meilleure manière d'apprendre à vivre ensemble, d'abord au sein d'une classe, ensuite au sein de la société. Dans ces deux prémisses, une représentation distincte des enfants est avancée : alors qu'il existait *une diversité d'enfants*, sans gommer leurs différences mais sans les hiérarchiser non plus, ici, les enfants différents sont uniquement ceux en situation de handicap. Il apparaît une polarisation de la relation entre le ministère et les enfants en situation de handicap dans les écoles, illustrée par l'opposition du nous de *tous ici, nous en sommes convaincus*, prenant à parti ainsi, l'auditoire et la société, à *eux* les enfants *en situation de handicap* et les *enfants différents*. Trois paragraphes sont consacrés ensuite aux *principaux leviers d'action* proposés pour parvenir aux objectifs fixés : le projet personnalisé de scolarisation (PPS); les unités d'enseignement (UE) et le plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Ces dispositifs, avec d'autres qui ne sont pas nommés ici (le plan personnalisé de réussite éducative, PPRE, le plan d'accueil individualisé, PAI, et les nombreuses autres unités d'enseignement), sont la clé de voûte de l'éducation inclusive. Le discours termine avec deux listes d'actions projetées pour le futur : une première qui sera *sans doute* envisagée et qui, de ce fait, s'oppose à l'affirmation d'une *prise en compte des situations de handicap où qu'elles soient*, et une seconde rythmée par le souhait répété d'une *école plus inclusive* et *encore plus inclusive*, asseyant ainsi le fait que l'inclusion existe déjà.

En considérant la représentation schématique du raisonnement pratique de la Figure 1, la synthèse de l'argumentaire de la ministre de l'Éducation Nationale peut se présenter sous la forme suivante : les objectifs (O) poursuivis par le gouvernement sont d'une part celui de faire en sorte que l'école de la République appartienne à tous les enfants et d'autre part, celui de les accompagner au long de leur scolarité. Ce but s'appuie sur les valeurs (V) de reconnaissance totale de la diversité, de refus d'une conception d'enfant type ou standard et de confiance en une société de la réussite et du bonheur de tous. Les circonstances (C) dans lesquelles ces objectifs sont ambitionnés sont celles d'une école autrefois excluante, d'une société qui problématise le handicap et de familles dans le désarroi vis-à-vis de la scolarisation de leur enfant. À cela, s'ajoute le contexte politique qui, en dépit de conditions économiques adverses et d'absence d'engagement des gouvernements précédents, place l'éducation comme une priorité et lui confère le rôle et le devoir d'assurer les moyens à tous les enfants de s'insérer plus tard dans le monde professionnel et dans la société. L'école inclusive (A), au moyen de ses plans, dispositifs, unités d'enseignement et de la professionnalisation des acteurs de l'accompagnement est la stratégie nécessaire pour atteindre ces objectifs. Pour compléter cet argumentaire (M-O), il est préconisé que la présence d'enfants, dit différents ; dans les salles de classes est ce qui permettra à la société de changer son regard sur le

handicap. Pour terminer, il est important de relever une conséquence négative de l'école inclusive que le gouvernement lui-même signale : pour certains enfants, la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas souhaitée ou dans leur intérêt et dans ces cas-là, la contre-action à l'inclusion scolaire est de ne pas scolariser.

5. Évaluation de l'argumentaire

Premièrement, la ministre précise que si aujourd'hui *l'école de la République appartient à tous les enfants, il n'en a pas été toujours ainsi*. Effectivement, depuis sa naissance lors de la construction des États au XVIII^e et XIX^e siècles, l'institution scolaire a exclu tout enfant aux caractéristiques atypiques. Le rapport de pouvoir entre la normalité et la différence s'est donc installé dès le début de l'histoire de l'école, en commençant par l'exclusion totale des enfants *différents*, puis leur ségrégation dans des écoles spécialisées, puis leur intégration dans des sections spécialisées du système ordinaire (Parilla, 2002). Le ministère rompt avec le passé en utilisant le présent de l'indicatif, l'école de la République *appartient* à tous les enfants (et non doit appartenir ou devrait appartenir) et s'attribue plusieurs rôles : celui de garant du droit à une éducation de qualité pour tous les enfants; celui de connaisseur *des intérêts de l'enfant* et de détenteur de solutions; et celui d'évaluateur *des besoins des élèves et des étudiants par le repérage et le dépistage* des difficultés et celui de créateur *d'outils pour accompagner les élèves, dans leur intérêt*. Il aide ceux qui sont *dans le désarroi* et dicte ce qui est *non négociable*, fruit de ses *convictions* et *certitudes* sur le sujet. En somme, il est l'acteur principal qui désigne, qui évalue, qui définit, qui crée et détient les solutions. Cependant, l'institution scolaire n'est pas, de par son histoire, une entité neutre et libre d'idéologie ; si elle l'était, ses portes se seraient ouvertes avant. L'infrastructure scolaire, l'organisation du temps scolaire, les programmes d'éducation générale, les systèmes d'évaluations sont le résultat de l'évolution d'une institution inscrite dans un contexte social qui n'a jamais considéré les capacités atypiques. La médicalisation de ces dernières, qui est à la source de la création de l'éducation spécialisée et de toute l'industrie du handicap, a conditionné le rapport de l'école aux enfants différents. Elle continue de le faire aujourd'hui avec l'obligation de produire un certificat ou un diagnostic pour la mise en place d'un service et une pratique sociale qui tend à médicaliser n'importe quel comportement qui ne cadre pas dans la norme scolaire. Sans doute, le concept d'inclusion sous-entend-il une intention réelle de reconnaissance de la diversité, cependant, il désigne implicitement que le système scolaire traditionnel est la référence ou la normalité et le droit à l'éducation se traduit par un droit d'entrée dans l'institution traditionnelle, un mouvement unidirectionnel et non le droit à être éduqué dans un

environnement qui accepte et valorise les différences de chacun. L'inclusion fait partie du paradigme de la normalité, un paradigme binaire hérité d'un historique de discriminations à l'égard d'une différence comme une insuffisance personnelle, comme une maladie ou une incapacité d'apprendre ou à être éduqué. La normalité relève bien d'un jugement et il convient donc de se demander qui juge et quelles sont ou quelles étaient les conditions dans lesquelles ce jugement a été émis, un travail épistémologique entrepris depuis longtemps, mais qui tarde à être assimilé. Paradoxalement, ce qui est à l'opposé du spectre, l'anomalie, la déficience, le trouble et le handicap semblent être plus facilement déterminables.

Deuxièmement, si la représentation que se fait l'énonciateur des enfants en général, dans les prémisses de valeurs appartient au paradigme de la diversité (*il existe une diversité d'enfants*, etc.), la perspective change dès que les premières actions sont mentionnées : les enfants différents ne sont plus n'importe quel enfant, mais ceux qui sont en situation de handicap ou ceux dont les difficultés sont durables, montrant un retour au paradigme binaire de la normalité. On peut se demander quel est le sens de considérer l'enfant atypique comme un problème. Peut-on vraiment dire d'un enfant trisomique dans une classe ordinaire qu'il ou elle est en difficulté ? Peut-on dire d'un enfant autiste qu'il ou elle a des problèmes de sociabilité ? Peut-on dire d'un enfant qui préfère bouger qu'il a un déficit attentionnel avec une hyperactivité ? C'est pourtant le message transmis par ces plans personnalisés. Ces enfants ont-ils vraiment des besoins éducatifs particuliers, ou serait-ce que l'école s'est construite sans eux et qu'il est plus facile maintenant de cibler leur différence que de remettre en question le cadre scolaire ? Il n'y a pas de symétrie dans le choix entre s'attaquer à l'organisation du temps scolaire et proposer un PAP aux enfants hyperactifs, ou entre celui de questionner la fragmentation de l'apprentissage scolaire et proposer un PAI aux enfants intellectuellement précoces. Cela ne garantit pas pour autant que ces mesures soient celles qui modifient le regard de la société sur la différence, la diversité ou le handicap, au contraire, puisqu'elles confirment que seulement ces enfants-là sont différents et indirectement que les autres sont normaux. Finalement, la présence *d'un enfant en situation de handicap dans une école* ou la scolarisation *dès le plus jeune âge d'enfants différents* ne font que contribuer à dévaloriser leur différence. Ces plans personnalisés produisent un effet marqueur qui finit par enseigner aux élèves à ne plus se considérer *comme des pairs*. Une illustration analogique de cette idée est celle des panneaux publicitaires de certaines écoles dites inclusives sur lequel on retrouve des enfants en situation de handicap ou d'autres cultures, accompagnée du sous-titre : *Ici, on inclut !* Une manière de montrer spécifiquement qui est différent.

Enfin, la relation que le ministère établit avec les enfants différents est donc une répercussion de ses représentations : c'est parce que le ministère se définit comme détenteur et garant du bien-être des enfants à travers son projet éducatif et qu'il est assumé que ce sont les enfants qui ont des problèmes pour s'y adapter que la stratégie du ministère est constituée de plans personnalisés. La préconisation du repérage et du dépistage des difficultés montre bien que c'est l'enfant qui endosse le problème de son rendement scolaire. Cette logique de sauvetage s'oppose au paradigme de la diversité et n'est pas sans conséquence sur le regard porté à la diversité puisque celle-ci est naturalisée dans son état de vulnérabilité. L'évaluation des besoins éducatifs et la création des outils sont réalisées par ceux qui détiennent le contrôle, permettant ainsi de définir selon leurs représentations la relation entre l'enfant et l'apprentissage et surtout d'imposer et de naturaliser leur vision de la différence comme une déficience. Pour aider à mettre en place ces plans dans les écoles, le ministère prévoit une professionnalisation de l'accompagnement par la création de nouveaux métiers, de nouveaux diplômes et par le recrutement important d'accompagnateurs dans le cadre des plans personnalisés. La prise en charge des enfants différents devient alors pour l'État une opportunité : celle d'ouvrir un nouveau domaine de travail et donc, d'études, doté d'un avenir très prometteur et source de futurs emplois stables. Reconnaître la différence en assurant sa production, par l'exigence de diagnostics pour la mise en place des dispositifs, et son maintien, par la stratégie inclusive, permet de l'administrer à l'intérieur de l'ordre national³, un procédé avisé pour la rendre *fonctionnelle à cet ordre*⁴ (Walsh, 2008 : 141). C'est une façon de résoudre un conflit tout en conservant la stabilité du système actuel, mais ce n'est pas une stratégie qui respecte la diversité.

6. Réflexions finales

En conclusion, il apparaît clairement l'existence d'une contradiction entre les valeurs affichées par le discours inclusif et la stratégie proposée pour y parvenir. A l'instar de Lissi et Salinas (2012), nous nous posons la question suivante : à quoi cela sert-il de configurer une école qui appartienne à tous les enfants, dans le sens d'y incorporer des stratégies méthodologiques et pédagogiques diversifiées, de compter sur des spécialistes, des professionnels de santé, des accompagnateurs et de faire des aménagements, si à l'intérieur, ces élèves sont des enfants différents, des enfants en difficulté, des enfants aux besoins particuliers ? Le fait d'ouvrir les portes de l'école traditionnelle ne garantit pas qu'elle soit l'école de tous les enfants. Il n'y a pas d'enfant-type dans l'école de la République, mais il y a bien une éducation-type qui n'est pas faite pour des enfants qui n'agissent pas, ne

pensent pas et ne fonctionnent pas comme la majorité. Peut-on modifier le regard de la société sur le handicap si l'école voit ces enfants comme un problème ? On peut se demander par ailleurs, si ces valeurs sont compatibles avec celles qui sont poursuivies historiquement par l'école. Le champ d'investigation sur la construction de la normalité et la différence au sein de l'école traditionnelle (Matus, 2015) peine à s'installer au milieu d'une prolifération de recherche sur les dispositifs inclusifs. Pourtant, une fenêtre sur l'interculturalité s'est ouverte récemment en réponse aux exigences de la part des peuples autochtones d'une éducation en adéquation avec leur culture et en conséquence, des mouvements migratoires de ces dix dernières années. La recherche consacrée à l'interculturalité a permis de reconceptualiser et dénaturer des termes trop peu souvent remis en question comme la différence, l'identité, le handicap, l'intelligence, etc, permettant de mieux comprendre les capacités humaines. Elle a fait émerger les premières études ethnographiques de cultures où le concept d'handicap n'existe pas. Elle interroge la pertinence de l'ingérence des organismes internationaux, régisseurs du système économique mondial, dans la conception des politiques éducatives. Le champ d'investigation sur l'éducation interculturelle quant à lui, pose un regard critique sur la pertinence des tests et diagnostics des difficultés d'apprentissage et voit des différences de propriétés culturelles, là où la culture occidentale tend à ne voir que des différences de propriétés intellectuelles ou des problèmes d'apprentissage. L'acceptation des différences, sans être vulnérabiliser au sein de l'éducation traditionnelle, est une lutte commune entre l'éducation interculturelle et celle des enfants dont on dit qu'ils ont des besoins éducatifs particuliers. Il semble que la seule manière de parvenir à une école de la République qui appartienne vraiment à tous les enfants, sans freins ni limites, commence par une re-signification de la différence et de la diversité depuis une perspective critique. Il sera donc difficile de modifier le regard de la société sur le handicap sans passer par un questionnement du rôle, de l'organisation et de la fonction de l'école en son sein.

Bibliographie

Echeita, G., Ainscow, M. 2011. «La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente». In *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 12, p.7-24.

Fairclough, I., Fairclough, N. 2012a. *Political discourse analysis: Method for advanced students*. London : Routledge.

Fairclough, I., Fairclough, N. 2012. « Analyse et évaluation de l'argumentation dans l'analyse critique du discours (CDA) : délibération et dialectique des Lumières ». *Argumentation et Analyse du Discours*, 9 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, URL : <http://journals.openedition.org/aad/1369> ; DOI : 10.4000/aad.1369 [consulté le 26 mars 2018].

Infante, M., Matus, C., Vizcarra, R. 2011. «Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas». In *Universum*, 26, n° 2, p.143-163.

- Lissi, M. R., Salinas, M. 2012. Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. In: *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones UC.
- Losen, D. J., Orfield, G. 2002. « Introduction, Racial inequality in Special Education ». In: *Racial inequity in special education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Matus, C., Rojas, C. 2015. «Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar». *Revista Docencia*, n° 56, p.47-56.
- Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. 2003. *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. Bruxelles : Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes à besoins éducatifs particuliers. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_fr.pdf [consulté le 29 mars 2018].
- Ministère de l'éducation nationale, 2018. Code de l'éducation. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> [consulté le 29 mars 2018].
- Ministère de l'éducation nationale, 2018. Dossier sur l'éducation inclusive. <http://www.men.fr> [consulté le 29 mars 2018].
- Parrilla, A. 2002. «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva». *Revista de educación*, n° 327, p.11-29.
- Searle, J.R. 2010. *Making the social world, the structure of human civilization*. Oxford : Oxford University Press.
- Vallaud-Belkacem, N. 2014. « Pour une école inclusive ». <http://www.education.gouv.fr/cid84492/intervention-de-najat-vallaud-belkacem-a-l-occasion-du-forum-jeunesse-de-la-conference-nationale-du-handicap.html> [consulté le 29/3/18].
- Van Dijk, T. 2001. «La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad». In: *Método del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. 2000. « Recontextualisation and the transformation of meaning: a critical discourse analysis of decision making in EU-meetings about employment policies ». In *Discourse and Social Life*. Harlow : Pearson Education.
- Walsh, C. 2008. «Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado». In *Tabula Rasa*, n° 9, p.131-152.

Notes

1. Traduit de l'anglais par l'auteur. Texte original : *Even when a claim of action seems reasonably supported, some additional premise (expressing some new information, (...) a competing goal (...), some undesirable consequence of action (...), may lead us to revise the argument or to reject the original claim.*
2. Traduit de l'anglais par l'auteur. Texte original : *institutional facts.*
3. Traduit de l'anglais par l'auteur. Texte original : *Means-goal (M-G): If I do A, I will (presumably) achieve G.*
4. Traduit de l'espagnol par l'auteur. Cette expression est tirée d'un article de Catherine Walsh qui explique comment les perspectives multiculturalistes des politiques actuelles produisent et administrent les différences culturelles. Un parallèle est fait ici avec les différences de capacités. Texte original: *Mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, la interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta cambios radicales a este orden.*